

Міністерство освіти і науки України

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова

праця на правах рукопису

ГИЧКО ЮЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК [159.942:005.336.2]:[378.018.8:159-051]:378.147](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЙ

05 Соціальні та поведінкові науки

053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ Ю. В. Гичко

Науковий керівник – Вахоцька Ірина Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Умань – 2021

АНОТАЦІЯ

Гичко Юлія. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів засобами коуч-технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії (спеціальність 053 – «Психологія»). Умань, 2021.

Автором здійснено теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми емоційної компетентності у психології. Встановлено, що емоційна компетентність – це готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям та умовам, що змінюються. Згідно із концепцією компетентнісного підходу кожен вид професійної діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що забезпечують ефективну реалізацію саме цієї професійної діяльності суб'єктом праці. У контексті досліджуваної проблематики емоційна компетентність психолога полягає у його усвідомленій готовності до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань.

Емоційна компетентність є важливим чинником професійного та соціального становлення майбутніх психологів. Саме їм під час виконання професійних обов'язків потрібно вміти встановлювати контакти, підтримувати стосунки, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння під час виконання професійних обов'язків, розбиратися у поведінці людей, розуміти їхній емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, реалізовувати індивідуальний підхід, емоційно-адекватно реагувати на гнів, невдоволення, критику з боку інших, зберігати рівновагу у конфліктних ситуаціях, тобто бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки. Тому високий рівень емоційної компетентності є передумовою їхнього професійного успіху.

Емоційна компетентність майбутніх психологів – це інтегративне динамічне утворення, яке активізує їх здатність глибоко усвідомлювати особливості своїх емоційних станів, емоцій та почуттів інших, а також здійснювати цілеспрямований вплив на них у процесі комунікації та навчальної діяльності.

У широкому розумінні коучинг розглядається нами як спосіб розвитку здобувачів вищої освіти з метою підвищення ефективності навчання і реалізації їхнього потенціалу до здійснення професійної кар'єри у повній мірі. Коучинг прийнято розглядати як розвивальну діяльність, а не як діяльність, спрямовану на виправлення недоліків у роботі. Зазначені аспекти дозволяють охарактеризувати коучинг як комплексну технологію роботи фахівця, що містить прийоми, способи впливу на майбутнього психолога, засоби реалізації підтримки, а також результати взаємодії. Виходячи з узагальненої схеми коучингу, варто визначити його засобом досягнення поставлених у нашій роботі цілей, де коучинг може виступати як метод (як складова частина авторської програми, поряд з достатньо традиційними способами і прийомами), форми (особливості організації групової та індивідуальної роботи), засобом реалізації поставлених завдань. Технологічність коучингу проявляється у досягненні стійких показників оптимізації розвитку майбутніх психологів, а також результатів їхньої роботи.

Емпіричним шляхом визначено стан сформованості емоційної компетентності майбутніх психологів. Як виявилось, переважна більшість (60,36%) майбутніх психологів продемонстрували *середній рівень* здатності осмислювати свої почуття та емоції. Вони усвідомлюють, що самопостереження відіграє важливу роль у розвитку самосвідомості й самоконтролю власних емоційних станів. Досліджувані адекватно аналізують більшість своїх почуттів та емоцій, а також виявляють бажання навчитися краще розуміти особливості власного емоційного життя.

Респонденти вказали, що невпевнені у тому, що оточуючі зазвичай правильно розуміють їх почуття і емоції.

Встановлено, що переважна більшість майбутніх психологів характеризується середнім рівнем розвитку емоційної компетентності, що передбачає недостатню розвиненість деяких її складових. Найбільш сформованим конструктом досліджуваної особистісної властивості є соціальна чуйність, тобто усвідомлення емоцій та почуттів оточуючих, вміння їм співпереживати. Це може бути пов'язано з тим, що сучасні майбутні психологи багато часу проводять за телесеріалами, художніми фільмами і книгами, у яких демонструється широкий спектр людських почуттів та емоцій, яким, у свою чергу, у безпечних психологічних умовах досліджувані мають можливість співпереживати. Найменш розвиненим складником визначено управлінські відносини: навички налагоджувати комунікацію з партнером по спілкуванню, яка сприяє покращенню емоційного стану та ефективності виконуваної діяльності. Це можна пояснити там, що такі навички потребують багато практики, адже ситуації взаємодії вміщують багато динамічних параметрів (мета взаємодії, її умови, особливості емоційного стану партнера тощо), які необхідно враховувати, вчасно й ефективно на них реагувати. Досліджуванні жіночої статі продемонстрували вищі показники розвитку особистісного, міжособистісного аспектів емоційного інтелекту, а також його загального рівня, ніж респонденти чоловічої статі. Таку ситуацію можна пояснити особливостями статевого виховання, адже, зазвичай, у дитинстві увага дівчаток більше зосереджена на особливостях різноманітних соціальних взаємодій, а хлопчиків – на інструментальному значенні предметів та специфіки їхнього використання.

Визначено, що переважна більшість майбутніх психологів характеризуються середнім рівнем розвитку рефлексивності, який передбачає зацікавленість у розумінні себе, оточуючих та світу загалом, однак вимагає здобуття навичок ефективного аналізування подій у

стресових умовах. Найбільш розвиненим видом рефлексії досліджуваних визначена ретроспективна рефлексія. Це можна пояснити тим, що здобувачі вищої освіти не обмежені у часі щодо аналізування своїх помилок і специфіки минулих ситуацій, тому мають можливість детально осмислювати, робити правильні висновки та уникати подібних випадків у майбутньому. Менш розвиненою є ситуативна рефлексія майбутніх психологів. Це пов'язано з тим, що актуальні ситуації потребують від досліджуваних їх ефективного аналізу «тут і тепер», що, у свою чергу, передбачає вміння здобувачами швидко реагувати відповідно до змін умов діяльності, одночасно враховувати та осмислювати численні елементи ситуації, приймати конструктивні рішення у стресогенних умовах, тобто навичок проблемно-орієнтованого копінгю.

Більшості майбутніх психологів притаманний середній рівень емпатійності, що свідчить про їхню адаптованість до соціального оточення, вміння відмічати як особистісні, так і ділові риси партнера по спілкуванню, відсутність схильності до емоційного вигорання як наслідку емпатії найвищого рівня. Однак, майбутня професійна діяльність досліджуваних вимагає від них вміння ретельно диференціювати навіть незначні емоційні вияви інших людей, що є можливим лише завдяки глибокому співпереживанню почуттям та емоціям оточуючих, тобто високо розвиненій емпатії. Тому, для становлення емоційної компетентності майбутніх психологів важливим є підвищення рівня їхньої емпатійності.

Більшість майбутніх психологів характеризуються середнім рівнем емоційної врівноваженості, що вказує на їхню здатність ефективно регулювати свій емоційний стан відповідно до більшості звичних для них обставин або їх змін, адекватно виявляти свої почуття та емоції у знайомих випадках, а також демонструвати послідовність поведінки. Лише у значних стресових умовах вони відзначають появу тривожності, часткову втрату контролю над власними емоціями, потребу в тому, щоб їх заспокоїли та втішили інші люди. Оскільки у майбутній професійній діяльності вони самі

будуть у ролі тих, хто повинен залишатися спокійним у будь-яких ситуаціях, а також втішати та підбадьорювати інших, досліджуваним необхідно підвищувати рівень емоційної врівноваженості, що свідчатиме про розвиток їхньої емоційної компетентності.

У більшості майбутніх психологів не виявлений мотиваційний полюс, що свідчить про помірну активність та ініціативність під час будь-якої діяльності й певну залежність від зовнішнього контролю щодо вибору завдань і їх виконання. Також більше п'ятої частини досліджуваних продемонстрували схильність спрямовувати свою активність на уникнення невдач. Все це свідчить про необхідність підвищення мотивації досягнення успіху здобувачами шляхом застосування коуч-технологій, що сприятиме розвитку їхньої емоційної компетентності, а також ефективності майбутньої професійної діяльності.

Завдяки аналізу показників інтеркореляційної матриці ми дійшли до висновку, що найсуттєвіший вплив на емоційну компетентність майбутніх психологів здійснюють такі її складові як самосвідомість, самоконтроль та соціальна чуйність. Найслабша кореляція виявлена між «емоційною компетентністю» і «ретроспективною рефлексією», «перспективною рефлексією» та «мотивацією до успіху». Тому, за нашою позицією, варто зосередити увагу на розвитку рефлексивного мислення досліджуваних, а також спрямовувати їхні зусилля на самостійне здобуття необхідних знань, вмінь та навичок, які сприятимуть розвитку їхньої емоційної компетентності. За результатами констатувального експерименту розроблено та обґрунтовано психолого-педагогічну модель формування емоційної компетентності майбутнього психолога, на основі якої було побудовано логіку формування експерименту.

Розроблено та обґрунтовано авторську програму формування емоційної компетентності майбутнього психолога. За підсумками експериментальної перевірки її ефективності можна зробити наступні висновки. Коучинг формування емоційної компетентності дозволяє

допомогти здобувачеві побачити самого себе в розрізі вузького погляду на проблему, позначити додаткові перспективи, увійти в різні перспективи, зробити вибір, скласти план, орієнтований на конкретну ситуацію, сприйняти план всерйоз і взяти на себе відповідальність; діяти відповідно до плану. Реалізація технології коучингу в процесі експерименту дозволяє сформувати такі елементи емоційної компетентності майбутнього психолога як самосвідомість, самоконтроль, емоційну чуйність, управління відносинами. Дані елементи визначають інтегральні показники – внутрішні і зовнішні компоненти емоційної компетентності.

Авторська технологія формування емоційної компетентності майбутнього психолога у процесі коучингу містить вступну сесію коучингу (знайомство, визначення стратегії і перспектив), демонстрацію навичок, аналіз і пошук нових ресурсів (коуч-сесії - особисті та групові), завершальну сесію коучингу (план дій, відповідальні, система мотиваційних заходів, необхідні ресурси і т. д.). Процес коучингу базується на вихідних передумовах розвитку і саморозвитку людини: кожна людина від природи безмежно талановита і має величезний потенціал, який не реалізуються ними в повній мірі. Потенційно у кожному суб'єкті знаходяться відповіді практично на усі питання і можливі варіанти вирішення проблем, які виникають. Викладач-коуч не дає готових порад і рекомендацій, а допомагає здобувачеві знайти власні рішення актуальних питань.

В основі коучингу як технології покладено інтерактивне спілкування, полілог і дискусію. Перевагою коучингу в процесі формування емоційної компетентності стає його безпосередній і негайний результат. Він розцінюється як проміжний, однак для підготовки фахівця це є важливим, оскільки створює необхідну мотиваційну основу для подальшого професійного та особистісного розвитку.

Особливі вимоги пред'являються до викладача в процесі коучингу: об'єктивація вирішуваних питань в процесі взаємодії зі здобувачем, встановлення довірливих і партнерських (рівноправних) взаємовідносин, що

дозволяють знімати бар'єри у взаємодії і полегшувати процес вирішення поставлених перед майбутнім фахівцем завдань, досвід і професіоналізм викладача повинні забезпечувати синергетичний ефект впливу на здобувача. Володіючи перевагами суміжних технологій, запозичених з психології, коучинг визначає позитивні траєкторії розвитку на основі установки реалізації і самореалізації здобувача вищої освіти.

Підсумовуючи результати формульованого експерименту, можемо стверджувати, що розвиваючи компоненти професійної рефлексії можна досягти високого рівня її розвитку, а це, у свою чергу, стимулюватиме професійний саморозвиток майбутніх психологів. Таким чином, професійна рефлексія є ефективним механізмом саморозвитку майбутніх психологів.

Представлене дослідження не претендує на повноту і завершеність вирішення зазначеної проблеми. Подальшими напрямками дослідження можуть стати питання психологічного супроводу професійної підготовки та фасилітації особистісного розвитку майбутнього психолога, а також застосування викладачами закладів вищої освіти, які готують фахівців за психологічним напрямком коучингових технологій у своїй професійній діяльності.

Ключові слова: емоційна компетентність; компетентний підхід; практичний психолог; коучинг; розвивальна діяльність; професійний саморозвиток.

Список публікацій здобувача:

наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Статті у фахових виданнях:

1. Гичко Ю. В. Емоційна компетентність майбутніх практичних психологів: опералізація поняття. *Вісник національної академії оборони*

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2019_1_4

2. Гичко Ю. В. Емоційна компетентність особистості у психологічному дискурсі. *Вісник національного університету оборони України.* 2019. Вип. 2 (52). С. 33 – 40.

3. Гичко Ю. В. Коуч-технології як засіб формування емоційної компетентності майбутніх психологів. *Вісник національного університету оборони України.* 2021. Вип. 1 (59). С. 72 – 78.

Статті у зарубіжних виданнях:

4. Гичко Ю. В. Щодо результатів апробації авторської програми формування емоційної компетентності майбутніх психологів засобами коуч-технологій. *Scientific issue of knowjedge, education, law and management.* 2020. Vol. 1, № 8 (36). P. 103 – 109.

Статті у науково-метричних базах Scopus, Web of Science:

5. Yakymchuk B. A., Yakymchuk I. P., Vakhotska I. O., Livandovska I. A., Hychko Y. V. The Delayed Effect of Parental Control on the Adaptation of Men and Women in Adulthood. *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment.* 2021. Vol 9, №3. P. 294 – 303.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

6. Гичко Ю. В. Розвиток емоційної компетентності засобами коуч-технологій. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції.* Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 75 – 78.

7. Гичко Ю. В. Коучинг як нова технологія в освіті. *Психологія та педагогіка у XXI столітті : перспективні та пріоритетні напрямки досліджень:* Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 31 травня – червня 2019 року). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 126 – 128.

8. Гичко Ю. В. Формування емоційних якостей майбутніх психологів. *Актуальні питання сучасної психології* : збірник матеріалів VIII-мої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. Умань. 2019. С. 66 – 68.

9. Гичко Ю. В. Емоційна компетентність як базова якість у формуванні професійного фахівця. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги*. збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2019. Умань. С. 22– 44.

10. Гичко Ю. В. Тотожність та відмінність понять «тренінг» та «коучинг» *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги*: збірник наукових праць та матеріалів Всеукраїнської наукової конференції. 2020. Умань. С. 11 – 13.

11. Гичко Ю. В. Перспективи інтернет-консультування як інновації в психологічній практиці. *Наукові психологічні дослідження і розробки молодих вчених*: збірник матеріалів IX-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. 2020 р. Умань. С. 41 – 43.

12. Гичко Ю. В. Особливості освітнього коучингу як інноваційної технології. *Психологія: сучасні методика та інновації у досвіді діяльності практичного застосування* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. з міжнар. участю. 2021 Умань. С. 35 – 38.

13. Гичко Ю. В. Аспекти професіоналізації майбутніх психологів в процесі підготовки до професійної діяльності. *Психологічний журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2021. №. 6. С. 15 – 22.

14. Гичко Ю. В. Коучинг як технологія оптимізації персоналу. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг*. Тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2021. Умань-Київ. С. 16-18.

15. Гичко Ю. В. Педагогічна модель формування емоційної компетентності. *Актуальні проблеми особистісного зростання*: зб.

наукових праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 2021 р.
Житомир С. 115 – 117.

Hychko Yulia. Formation of emotional competence of future psychologists by means of coaching technologies. - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy (specialty 053 «Psychology»). Uman, 2021.

The author has conducted a theoretical analysis of the state of research on the problem of emotional competence in psychology. It is established that emotional competence is the readiness and ability of a person to flexibly manage emotional reactions, both their own and those of other people, in accordance with the situation and circumstances. According to the concept of competency-based approach, each type of professional activity requires the presence of certain competencies that ensure effective implementation of this professional activity. In the context of the research, the emotional competence of a practical psychologist lies in his/her conscious readiness to implement emotional competencies necessary for the effective implementation of professional activities and solving social problems.

Emotional competence is an important factor in the professional and social development of future psychologists. They are the ones who, in the line of their duty, need to be able to establish contacts, maintain relationships, actively interact, achieve mutual understanding during the performance of professional duties, understand people's behavior, understand their emotional state and needs, provide emotional support, implement an individual approach to each patient, respond emotionally adequately to anger, resentment, criticism from others, maintain balance in conflict situations, i.e., to be prepared for effective communication and emotionally reasonable behavior. Therefore, a high level of emotional competence is a prerequisite for their professional success.

The emotional competence of future psychologists is an integrative dynamic formation that activates their ability to deeply understand the peculiarities of their emotional states, emotions, and feelings of others, as well as to exert a purposeful influence on them in communication and learning.

In a broad sense, we perceive coaching as a way for higher education students to grow in order to increase the effectiveness of education and realize their potential to pursue a professional career to the fullest. Coaching is considered a developmental activity, not an activity aimed at correcting shortcomings in work. These aspects allow us to characterize coaching as a complex technology of the specialist, which contains techniques, ways to influence the future psychologist, means of implementing support, as well as the results of the interaction. Based on the generalized scheme of coaching, it is necessary to determine its means of achieving the goals set in our work, where coaching can act as a method (as a part of the author's program, along with fairly traditional methods and techniques), a form (the so-called characteristics of group and individual work), a means of implementing the tasks. The manufacturability of coaching is presented by achieving sustainable indications in the development optimization of future psychologists, as well as the results of their work.

The state of formation of emotional competence of future psychologists was determined empirically. As it turned out, the vast majority (60.36%) of future psychologists have demonstrated an average level of ability to comprehend their feelings and emotions. They realize that self-observation plays an important role in the development of self-awareness and self-control of their own emotional states. The respondents adequately analyze most of their feelings and emotions, as well as show a desire to better understand the features of their own emotional life. Respondents indicated that they were unsure that others usually understood their feelings and emotions correctly.

It is established that the vast majority of future psychologists are characterized by an average level of development of emotional competence, which implies the underdevelopment of some of its components. The most formed construct of the studied personal property is social sensitivity, i.e., awareness of emotions and feelings of others, the ability to empathize with them. This may be linked to the fact that modern future psychologists spend a lot of time on TV series, feature films, and books, which demonstrate a wide range of

human feelings and emotions, which the subjects have the opportunity to empathize with in a safe psychological environment. The least developed component is defined as managerial relations, namely the skills to establish communication with a communication partner, which helps to improve the emotional state and efficiency of the activity. This can be explained by the fact that such skills require a lot of practice because interactive situations contain many dynamic parameters (purpose of the interaction, its conditions, features of the emotional state of the partner, etc.) that must be considered and reacted to in a timely and effective manner. Female subjects showed higher rates of development of personal and interpersonal aspects of emotional intelligence, as well as its general level, compared to male respondents. This situation can be explained by the peculiarities of sex education because, as a rule, the attention of girls is more focused on the features of various social interactions during childhood, and boys - on the instrumental meaning of objects and the specifics of their use.

It is determined that the vast majority of future psychologists are characterized by an average level of reflexivity, which involves interest in understanding oneself, others, and the world in general, but requires the acquisition of skills to effectively analyze events in stressful conditions. The most developed type of reflection of the subjects is defined as retrospective. This can be explained by the fact that students are not limited in time to analyze their mistakes and the specifics of past situations, so they have the opportunity to think in detail, draw the right conclusions, and avoid similar cases in the future. The situational reflection of future psychologists is less developed. This is due to the fact that current situations require students to effectively analyze their “here and now”, which, in its turn, requires the students' ability to respond quickly to changing conditions while taking into account and comprehending the many elements of the situation, making constructive decisions in stressful conditions, i.e., skills of problem-oriented coping.

Most future psychologists have an average level of empathy, which indicates their adaptability to the social environment, the ability to note both

personal and business traits of a communication partner, lack of tendency for an emotional burnout as a result of empathy of the highest level. However, the future professional activity of the subjects requires them to be able to carefully differentiate even minor emotional manifestations of other people, which is possible only due to deep empathy for the feelings and emotions of others, i.e., highly developed empathy. Therefore, to increase the emotional competence of future psychologists, it is important to increase the level of their empathy, adequately express their feelings and emotions in familiar cases, as well as demonstrate a consistency of behavior. Only in significantly stressful conditions do they notice the appearance of anxiety, partial loss of control over their own emotions, and the need to be calmed and comforted by other people. Because they will be the ones who need to stay calm in all situations in their future careers, as well as comfort and encourage others, the subjects need to increase the level of emotional balance, which will indicate the development of their emotional competence.

Most future psychologists do not have a motivational pole, which indicates moderate activity and initiative in any activity and a certain dependence on external control over the choice of the tasks and their implementation. Also, more than a fifth of those surveyed showed a tendency to focus on avoiding failure. All this indicates the need to increase the motivation of students to succeed through the use of coaching techniques, which will contribute to the development of their emotional competence, as well as the effectiveness of future professional activities.

Through the analysis of the indicators of the intercorrelation matrix, we came to the conclusion that the most significant impact on the emotional competence of future psychologists is its components such as self-awareness, self-control, and social sensitivity. The weakest correlation was found between «emotional competence» and «retrospective reflection», «perspective reflection» and «motivation to succeed». Therefore, in our position, it is necessary to focus on the development of reflective thinking of the subjects, as well as to direct their

efforts to independently acquire the necessary knowledge, skills, and abilities that will contribute to the development of their emotional competence. Based on the results of the observational experiment, a psychological and pedagogical model of forming the emotional competence of the future psychologist was developed and substantiated, on the basis of which the logic of the formative experiment was built.

Based on the results of experimental verification of its effectiveness, the following conclusions can be drawn. Coaching of the formation of emotional competence allows you to help the student see himself in terms of a narrow view of the problem; indicate additional prospects; enter into different perspectives; make a choice; make a plan focused on a specific situation; take the plan seriously and take responsibility; act according to the plan. The implementation of coaching technology in the process of experiment allows forming such elements of emotional competence of the future psychologist as self-awareness, self-control, emotional sensitivity, and relationship management. These elements determine the integrated indicators - internal and external components of emotional competence.

The author's coaching technology of the formation of emotional competence in future psychologists contain an entry coaching session (introductions, defining the strategy and future perspective); demonstration of skills, analysis and search for new resources (coaching sessions - personal and group); final coaching session (an action plan, responsibilities, a system of motivational measures, necessary resources, etc.). The process of coaching is based on the basic preconditions of human development and self-development: each person is by nature infinitely talented and has a huge potential that is not fully realized by him/her. Potentially, each subject has answers to almost all questions and possible solutions to emerging problems. The teacher-coach does not give ready-made advice and recommendations but helps the student to find their own solutions to current issues.

Interactive communication, polylogue, and discussion are the basis of coaching as a technology. The advantage of coaching in the process of forming emotional competence is its immediate result. It is regarded as intermediate, but it is important for the training of specialists, as it creates the necessary motivational basis for further professional and personal development.

Special requirements are presented to the teacher in the coaching process: the objectification of the solved questions in the interaction process with the student; establishing trusting and partnered (equal) relationships that allow to remove barriers in the interaction and facilitate the process of solving the tasks set for the future specialist; the experience and professionalism of the teacher should provide a synergistic effect on the student. With the advantages of related technologies borrowed from psychology, coaching identifies positive development trajectories based on the implementation and realization of higher education.

Summing up the results of the formative experiment, we can say that developing components of professional reflection can achieve its higher development level, which, in its turn, will stimulate the professional self-development of future psychologists. Thus, professional reflection is an effective mechanism for the self-development of future psychologists.

The presented research does not claim a fully complete solution to the specified problem. Further areas of research may include psychological support of professional training and facilitation of personal development of future psychologists, as well as the use of higher education teachers who train specialists in the psychological field of coaching technology in their professional activities.

Keywords: emotional competence; competent approach; practical psychologist; coaching; development activities; professional self-development.

REFERENCES

Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published

1. Hychko Y. V. (2019). Emotsiina kompetentnist maibutnykh praktychnykh psykholohiv: operalizatsiia poniattia. *Visnyk natsionalnoi akademii oborony Ukrainy. Ser. Psykholohiia, Vyp. 1*

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2019_1_4 [in Ukrainian].

2. Hychko Y. V. (2019). Emotsiina kompetentnist osobystosti u psykholohichnomu dyskursi. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy, Vyp. 2 (52), 33 – 40* [in Ukrainian].

3. Hychko Y. V. (2021). Kouch-tekhnologii yak zasib formuvannia emotsiinoi kompetentnosti maibutnykh psykholohiv. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Vyp. 1 (59), 72 – 78* [in Ukrainian].

Articles in scientific journals of other countries

4. Hychko Y. V. (2021). Shchodo rezultativ aprobatsii avtorskoj prohramy formuvannia emotsiinoi kompetentnosti maibutnykh psykholohiv zasobamy kouch-tekhnologii. *Scientific issue of knowjedge, education, law and management, Vol. 1, № 8 (36), 103 – 109* [in Polish].

Articles in scientific-metric databases Scopus, Web of Science:

5. Yakymchuk B. A., Yakymchuk I. P., Vakhotska I. O., Livandovska I. A., Hychko Y. V. (2021) [The Delayed Effect of Parental Control on the Adaptation of Men and Women in Adulthood](#). *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment, Vol 9, №3, 294 – 303.*

Published works of approbation nature

6. Hychko Y. V. (2019). Rozvytok emotsiinoi kompetentnosti zasobamy kouch-tekhnologii. *Psykholohiia ta pedahohika: neobkhidnist vplyvu nauky na rozvytok praktyky v Ukraini: a collection of abstracts of scientific papers by*

participants of the international scientific-practical conference. Lviv, 75 – 78 [\[in Ukrainian\]](#).

7. Hychko Y. V. (2019). Kouchynh yak nova tekhnolohiia v osviti. *Psykholohiia ta pedahohika u XXI stolitti : perspektyvni ta priorytetni napriamky doslidzhen*: proceedings of the international scientific-practical conference. Kyiv, 126 – 128 [\[in Ukrainian\]](#).

8. Hychko Y. V. (2019). Formuvannia emotsiinykh yakosti maibutnikh psykholohiv. *Aktualni pytannia suchasnoi psykholohii*: collection of materials of the VIII All-Ukrainian Scientific Internet Conference. Uman, 66 – 68 [\[in Ukrainian\]](#).

9. Hychko Y. V. (2019). Emotsiina kompetentnist yak bazova yakist u formuvanni profesiinoho fakhivtsia. *Suchasni treninhovi tekhnolohii dlia rozvytku osobystosti: eko-treninhy*: collection of scientific works on the materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference. Uman, 22 –24 [\[in Ukrainian\]](#).

10. Hychko Y. V. (2020). Totozhnist ta vidminnost poniat «treninh» ta «kouchynh». *Suchasni treninhovi tekhnolohii dlia rozvytku osobystosti: eko-treninhy*: collection of scientific works on the materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference. Uman, 11 – 13 [\[in Ukrainian\]](#).

11. Hychko Y. V. (2020). Perspektyvy internet-konsultuvannia yak innovatsii v psykholohichnii praktytsi. Naukovi psykholohichni doslidzhennia i rozrobky molodykh vchenykh: collection of materials of the IX All-Ukrainian Scientific Internet Conference. Uman, 41 – 43 [\[in Ukrainian\]](#).

12. Hychko Y. V. (2020). Osoblyvosti osvitnoho kouchynhu yak innovatsiinoi tekhnolohii. *Psykholohiia: suchasni metodyky ta innovatsii u dosvidi diialnosti praktychnoho zastosuvannia*: materials All-Ukrainian scientific-practical Internet conference with international participation. Uman, 35 – 38 [\[in Ukrainian\]](#).

13. Hychko Y. V. (2021). Aspekty profesionalizatsii maibutnikh psykholohiv v protsesi pidhotovky do profesiinoi diialnosti. *Psykholohichni*

zhurnal Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny, 6, 15 – 22. [\[in Ukrainian\]](#).

14. Hychko Y. V. (2021). Kouchynh yak tekhnolohiia optymizatsii personalu. Suchasni treninhovi tekhnolohii dlia rozvytku osobystosti: eko-treninh: abstracts of the VI All-Ukrainian scientific-practical conference. Uman, 16 – 18 [\[in Ukrainian\]](#).

15. Hychko Y. V. (2021). Pedahohichna model formuvannia emotsiinoi kompetentnosti. Aktualni problemy osobystisnoho zrostannia: collection of scientific works on the materials of All-Ukrainian. scientific-practical internet conference. Zhytomyr, 16 – 18 [\[in Ukrainian\]](#).

ЗМІСТ

| | |
|--|------------|
| ВСТУП..... | 23 |
| РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... | 29 |
| 1.1. Емоційна компетентність особистості у психологічному дискурсі..... | 29 |
| 1.2. Емоційна компетентність у структурі професійної підготовки майбутнього психолога..... | 52 |
| 1.3 Емоційна компетентність у структурі професійної компетентності психолога..... | 59 |
| Висновки за розділом..... | 71 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.... | 73 |
| 2.1. Потенціал коучингу у формуванні емоційної компетентності майбутнього психолога..... | 73 |
| 2.2. Програма, організація та методи емпіричного дослідження. Характеристика вибірки обстежуваних..... | 102 |
| 2.3. Критерії оцінки та показники рівня сформованості емоційної компетентності у майбутніх психологів..... | 107 |
| Висновки за розділом..... | 139 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ..... | 142 |
| 3.1. Психолого-педагогічна модель формування емоційної компетентності майбутнього психолога..... | 142 |
| 3.2. Розробка та обґрунтування авторської програми формування емоційної компетентності майбутніх психологів на засадах використання технологій коучингу..... | 153 |
| 3.3. Аналіз та інтерпретація результатів авторської програми..... | 163 |

| | |
|--|------------|
| Висновки за розділом..... | 179 |
| ВИСНОВКИ..... | 183 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 187 |
| ДОДАТКИ..... | 199 |

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Основою готовності психолога до професійної діяльності є його компетентність як здатність і досвід реалізації його як суб'єкта у своїй професії. Емоційна компетентність являє собою сукупність здібностей, знань, вмінь і навичок в емоційній сфері, що дозволяє управляти власними емоціями і створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі міжособистісної комунікації. Стосовно підготовки психолога і формування його емоційної компетентності коучинг є технологією фасилітації особистісного розвитку з метою формування вмінь управління власним емоційним станом і навичок впливу на емоційний стан партнерів з якими взаємодіють. Використання коучингу – це погляд на здобувачів як на величезний їхній додатковий ресурс, де кожен із них є унікальною творчою особистістю, яка здатна самостійно планувати і вирішувати завдання, виявляти ініціативу, робити свідомий вибір, бути відповідальним і приймати обґрунтовані рішення.

Емоційна компетентність розглядається багатьма дослідниками (Д. Гоулман [19;20;21] В. Зарицька [35;37], Д. Люсин [63], В. Луговий [60], Р. Бар-он [117], С. Саарні [123], Дж. Маєр [122], П. Саловой [122], О. Філатова [107], О. Тимофієв [102], Е. Носенко [76], О. Льошенко [61]) як здатність суб'єкта управляти власними емоціями та емоціями інших людей у взаємодії з ними. У свою чергу на Заході парадигма коучингу як особливого стилю навчальної взаємодії розвинулася на основі рефлексії передових підходів у сфері наставництва, бізнес-консультування, психологічного консультування і навіть психотерапії. Потенціал коучингу у підготовці майбутніх фахівців досліджували Р. Брод [9] , О. Добротворський [29], І. Єфімова [33], С. Жіцька [33], Н. Зеленко [39], Н. Зирякова [41], О.Короліхін [50], Ю.Кострова [54], О.Кулеміна [57], В. Максимов [67], О.Нежинська [75], Д.Ненашев [77], Р. Прайор [82], І.Рибкін [89], Л Уїтворт [104], А. Сорокоумов [98] та ін.

Проведений аналіз літератури і дослідження з зазначеної проблеми свідчать про те, що емоційна компетентність майбутніх психологів і коучинг як технологія її формування не стали об'єктом спеціального дослідження, що зумовлює актуальність роботи, спрямованої на вирішення основної суперечності – між високою значущістю емоційної компетентності у діяльності психолога і відсутністю цілеспрямованої роботи з її формування в процесі їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Науковим завданням дослідження є пошук ефективних шляхів впровадження коучингу у навчальний процес як ефективної технології формування емоційної компетентності майбутніх психологів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконана у межах наукової теми кафедри: «Психологічні аспекти формування творчої особистості вчителя, студента, учня» (державний реєстраційний номер 0111U007546).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 5 від 22 грудня 2019 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити формування емоційної компетентності майбутніх психологів на засадах використання технологій коучингу на основі розробленої авторської програми.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми емоційної компетентності у психології.
2. Обґрунтувати потенціал коучингу у контексті формування емоційної компетентності майбутніх психологів.
3. Визначити стан сформованості емоційної компетентності у майбутніх психологів.
4. Побудувати та охарактеризувати психолого-педагогічну модель формування емоційної компетентності майбутніх психологів.

5. Розробити та обґрунтувати авторську програму формування емоційної компетентності майбутнього психолога.

Об'єкт дослідження – емоційна компетентність майбутніх психологів.

Предмет дослідження – формування емоційної компетентності майбутніх психологів засобами коуч-технологій.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення та систематизація теоретичних засад досліджуваної проблеми; *емпіричні* – експеримент (констатувальний – для визначення рівня емоційної компетентності практичної діяльності; формувальний – для перевірки ефективності запропонованої авторської програми формування емоційної компетентності), експериментальний метод статичних зрізів із застосуванням конкретних бланкових методик; статистична обробка емпіричних даних методами кореляційного аналізу із застосуванням програмного пакету Statistica 6.0.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що

уперше розроблено та обґрунтовано психолого-педагогічну модель формування емоційної компетентності майбутнього психолога;

розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність програми формування емоційної компетентності майбутніх психологів на засадах використання технологій коучингу;

удосконалено технологію використання коучинку при підготовці фахівців соціономічного профілю;

отримали подальший розвиток наукові уявлення про потенціал коучингу у формуванні емоційної компетентності та розвитку емоційного інтелекту у фахівців соціономічного профілю.

Практична значущість одержаних результатів дослідження полягає у можливості використовувати результати наукового дослідження в процесі викладання навчальних дисциплін психологічного характеру. Застосування результатів на практиці сприятиме оптимізації процесу професійної

підготовки майбутніх психологів під час навчання в закладі вищої освіти та формуванню у них високого рівня емоційної компетентності.

Основні результати дослідження впроваджено в навчальний процес Уманського державного педагогічного університету (довідка про впровадження від 06.09. 2021 р. № 1523/01), Національного університету біоресурсів і природокористування України (довідка про впровадження від 24.09.2021 р. № 1758), Уманського національного університету садівництва (довідка про впровадження від 16.09.2021 р. № 01-10/685а), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження 24.09.2021 р. № 01-12/63), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження 23.09.2021 р. № 208/04).

Особистий внесок здобувача. Усі подані у дисертації наукові результати отримано авторкою самостійно.

Апробація результатів дослідження.

Основні теоретичні положення та результати презентованого дослідження доповідались та обговорювалися на таких конференціях: Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні», (Львів, 2019); Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка у XXI столітті : перспективні та пріоритетні напрямки досліджень», (Київ, 2019); IV Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (Херсон, 2019); V Міжнародна науково-практична конференція «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя», (Суми, 2019); Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2019); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту» (Черкаси, 2019); IV Міжнародна науково-практична конференція «Соціально-психологічні технології розвитку особистості», (Херсон, 2019); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології стрес-

менеджменту» , (Черкаси 2019); V Міжнародна науково-практична конференція «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму», (Кам'янець-Подільський, 2021)

Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми особистісного зростання», (Житомир, 2019), Всеукраїнська науково-методична конференція «Гендерні аспекти підготовки фахівців соціально-психологічної сфери», (Умань, 2019); VIII Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Актуальні питання сучасної психології», (Умань, 2019); XIX Всеукраїнський науково-методичний семінар «Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури» (Умань, 2019); IV Всеукраїнська наукова конференція «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги», (Умань, 2020); IX Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Наукові психологічні дослідження і розробки молодих вчених», (Умань 2020); VIII Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2020); Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю «Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді діяльності практичного застосування», (Умань, 2021); Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми особистісного зростання», (Житомир, 2021).

Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися й отримали схвальну оцінку на засіданнях кафедри психології і лабораторії «Вдосконалення майстерності практичного психолога» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 15 наукових працях, з них 3 у наукових статтях у фахових

виданнях України з психології і 1 – у зарубіжному виданні з психології і 1 входить до наукометричної бази Scopus, 10 – апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 124 найменування. Обсяг основного тексту складає 164 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1 Емоційна компетентність особистості у психологічному дискурсі

Актуальність проблеми емоційної культури людини простежується протягом усієї історії людства. Емоції виходять з-під контролю у повсякденному житті. За останні десятиріччя зафіксовано масовість повідомлень про емоційну нестриманість, зневагу до будь-яких норм у прояві почуттів на усіх рівнях людського спілкування. Саме емоційна неосвіченість, яка виражається у жорстокості, агресивній поведінці, насиллі, на жаль, стає однією з особливостей сучасного покоління. Підтвердженням цього стало підписання на початку 2019 року президентом України закону «Про запобігання та протидію домашньому насильству», який деталізує видинасильства на фізичне, сексуальне, психологічне та економічне.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема компетентності у розумінні та вираженні емоцій постає достатньо гостро, оскільки штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя. Відомо, що заборона на емоції веде до їхнього витіснення із свідомості. Саме тому, у сучасному суспільстві постійно зростає кількість людей, які страждають неврозом. Вирішенню проблеми емоційних та психосоматичних розладів могла б сприяти цілеспрямована робота з розвитку емоційної обізнаності, мудрості людини, тієї здатності, яка у сучасних дослідженнях називається емоційним інтелектом чи емоційною компетентністю [61].

Емоційна компетентність є важливим чинником професійного та соціального становлення майбутніх психологів. Саме їм під час виконання професійних обов'язків потрібно вміти встановлювати контакти, підтримувати стосунки, активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння під

час виконання професійних обов'язків, розбиратися у поведінці людей, розуміти їхній емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, реалізовувати індивідуальний підхід до кожного, емоційно-адекватно реагувати на гнів, невдоволення, критику з боку інших, зберігати рівновагу у конфліктних ситуаціях, тобто бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки. Тому високий рівень емоційної компетентності є передумовою їхнього професійного успіху. Крім того, розвиток у майбутніх психологів умінь управляти власними емоціями забезпечує підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Як свідчать наукові дані, при переживанні позитивних емоцій під час навчальних занять працездатність студентів підвищується на 30–40 % [11, с. 47]. Саме тому розвиток емоційної компетентності постає важливим завданням сучасної професійної освіти, актуальним не лише для їхнього професійного становлення, але й особистісного розвитку. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» визначено головне завдання вищої школи, яке полягає у тому, щоб підготувати фахівців із вищою освітою, здатних творчо і виважено підходити до прийняття професійно важливих рішень, узгоджуючи свої дії із діями інших учасників спільної діяльності, здатних системно займатись самовдосконаленням як фахівця і як особистості [74]. Таким чином, розвиток емоційної компетентності майбутніх психологів сприятиме їхньому професійному становленню й особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних здібностей, збереженню психічного здоров'я та запобіганню емоційного та професійного вигорання, гармонійному функціонуванню у соціумі, професійним досягненням.

У психологічній літературі висвітлено фундаментальні положення та конкретні експериментальні дані досліджень, які стосуються закономірностей становлення емоційної сфери, загальних аспектів проблеми емоцій, емоційної зрілості (Г. Бреслава, О. Запорожець, О. Кульчицька, А. Ольшаннікова, А. Ребер, А. Сухарев, О. Чебикін,

О. Яковлева та ін.), емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, Д. Гоулмен, Д. Люсин, Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо та ін.). Вченими обгрунтовано різні види компетентностей, що перебувають у тісному взаємозв'язку з емоційною компетентністю, це соціальна – Л. Лепіхова, В. Ромек, Г. Сивкова, комунікативна – Ю. Жуков, Ю. Ємельянов, Є. Кузьмін, Т. Ніколаєва, Л. Петровська, Є. Сидоренко, аутопсихологічна – Т. Єгорова; соціально-психологічна – А. Кох, психологічна – А. Деркач, В. Зазикін, Л. Мітіна, життєва компетентність – С. Литвин-Кіндратюк, та ін.

На думку К. Ізарда, фундаментальний принцип людської поведінки полягає у тому, що «емоції мотивують, організують та спрямовують сприймання, мислення та дії» [42, с. 17–19]. Це означає, що емоційні реакції людей на одну й ту ж подію можуть сильно відрізнятись. У його теорії диференціальних емоцій, самі емоції розглядаються «не лише як мотивуюча система (оскільки емоційні процеси спонукають активність), а й як особистісні процеси, що надають сенс і значення людському існуванню» [42, с. 55–60]. У сучасних психологічних теоріях емоція розглядається як особливий тип знання [116, с. 20–27].

Для визначення поняття «емоційний інтелект» зазвичай використовують дві основи: неоднорідність самого поняття «інтелект» і здійснення інтелектуальних операцій з емоціями. Виходячи з цього, емоційний інтелект у широкому трактуванні, визначається як здатність людини диференціювати позитивні та негативні почуття, а також вміння змінити свій емоційний стан із гіршого на кращий. У структурі емоційного інтелекту слід виокремлювати два аспекти: внутрішньоособистісний та міжособистісний. Таким чином, з одного боку, це здатність розуміти, аналізувати та контролювати власні почуття та емоції, з іншого – уміти відчувати, усвідомлювати та контролювати настрій оточення. Можна припустити, що емоційний інтелект, якщо його не ототожнювати з емоційною компетентністю, складає її ядро.

Перші публікації з проблеми емоційної компетентності з'явилися у

представника змішаної моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмана [19; 20; 21]. Поряд із поняттям «емоційний інтелект» він запропонував поняття «емоційна компетентність». Дослідник зауважував, що особистість, яка володіє високим рівнем емоційної компетентності, не лише вміє використовувати емоційний інтелект, але й вмотивована бажанням влади, володіє здібностями до швидкої адаптації, внутрішньою допитливістю, прогностичними здібностями (вміння передбачувати можливі зміни та результати власної діяльності), бажанням вдосконалювати власні можливості та наполегливо працювати, тобто бути лідером. На його думку, емоційна компетентність містить дві складові: особистісна компетентність (розуміння себе, саморегуляція та мотивація) і соціальна компетентність (емпатія та соціальні навички).

Розуміння себе – знання власних станів, переваг, ресурсів та інтуїції: емоційне розуміння себе (розуміння власних емоцій та їхніх наслідків), адекватна самооцінка (знання власних сил та меж), впевненість у собі (правильна оцінка власних достоїнств та здібностей). Саморегуляція – управління власними внутрішніми станами, імпульсами, ресурсами: самоконтроль (контроль над руйнівними емоціями та імпульсами), надійність (відданість нормам честі та чесності), сумлінність (відповідальність за власні дії), пристосованість (гнучкість за необхідності змін), відкритість новому (готовність працювати з новою інформацією та новими підходами). Мотивація – емоційні тенденції, які управляють чи полегшують досягнення цілей: мотив досягнення (прагнення до покращення чи вдосконалення), обов'язковість (відданість цілям групи чи організації), ініціатива (готовність використовувати усі можливості), оптимізм (завзятість у досягненні мети, незважаючи на перешкоди та невдачі).

Розвиток емоційного інтелекту, показує, що він є важливою складовою формування особистості майбутнього психолога. Особливого значення набувають мотиваційні фактори, які суттєво впливають на рівень емоційного інтелекту. Важливу роль у формуванні емоційної

компетентності надається компонентам просоціальної мотивації особистості здобувача, яка визначається як процес, що окреслює виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм професійної діяльності як сукупної системи спонукань, що обумовлюють вибір та здійснення соціономічної діяльності на благо інших людей і суспільства загалом. В більш широкому аспекті просоціальна мотивація є цілісною системою стимулювальних процесів, спрямованих на благо інших людей або суспільства в цілому, що мають соціальні наслідки, класифікуються як соціально корисні дії.

Соціальні навички та соціальний інтелект – вміння викликати бажані реакції у інших: переконання (володіння ефективними тактиками переконання); комунікація (відкрите сприйняття та переконливий зворотній зв'язок); розв'язання конфліктів (обговорення та розв'язання суперечностей); лідерство (надихання та управління індивідами і групами); каталізація змін (ініціювання чи управління змінами); створення зв'язків (формування ділових взаємовідносин); співробітництво та кооперація (спільна робота заради спільної мети); здатність працювати у команді (забезпечення групової взаємодії у досягненні спільної мети). Як бачимо, так як і у випадку із емоційним інтелектом, усі здібності, представлені Д.Гоулманом як структурні компоненти емоційної компетентності, належать не лише до емоційної сфери особистості. Очевидно, що мова йде про більш широкі здібності соціальної регуляції та адаптації, не виключаючи емоційних явищ.

Таким чином, у концепції Д. Гоулмана емоційна компетентність розглядається як здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших людей, для самомотивації та управління власними емоціями і у стосунках із іншими. Між тим енциклопедичне визначення емоційної компетентності можна сформулювати як поінформованість у емоційній сфері особистості. Тобто, рівень емоційної компетентності може свідчити про цілісність емоційного життя індивіда.

Майже одночасно із поняттям емоційного інтелекту Р.Бак запровадив у психології поняття емоційної компетентності як здібності діяти згідно із внутрішнім середовищем власних почуттів і бажань. Він висунув положення, що «усе, що реальнее, є емоційним», а раціональною є лише подальша лінгвістична обробка емоційно оціненої реальності [118, с. 101–142]. Емоційна компетентність має тісний зв'язок як із когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками.

Отже, емоційна компетентність – це готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям та умовам, що змінюються. Згідно із концепцією компетентнісного підходу кожен вид професійної діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що забезпечують ефективну реалізацію саме цієї професійної діяльності суб'єктом праці. У контексті досліджуваної проблематики емоційна компетентність практичного психолога полягає у його усвідомленій готовності до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань [58; 62; 71].

На основі теоретичного аналізу та результатів експериментального дослідження І. Матійків розроблено перелік внутрішньо особистісних (розуміння власних емоцій та управління ними) та міжособистісних (розуміння емоцій інших людей та управління ними) емоційних компетенцій фахівця соціономічних професій. Внутрішньо особистісні емоційні компетенції передбачають здатності усвідомлювати вплив емоційної сфери на життєдіяльність, а емоційні переживання сприймати як цінності, ставитися із повагою до них; бути присутніми «тут і тепер», об'єктивно сприймати реальність, інших людей; виявляти інтерес до пізнання світу, його закономірностей, а також до самопізнання; бути відкритими до нових вражень, подій і життєвих змін; прагнути до гармонії, психологічного благополуччя, здорових стосунків; творче ставитися до життя, міжособистісних стосунків; об'єктивно оцінювати і

визнавати власні переваги і недоліки через самоаналіз; бути відповідальними за власні емоційні реакції; ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції, які переживаються у конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо; аналізувати власні емоції, почуття; причини їхнього виникнення; наснажувати себе, тобто використовувати емоції для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень; досягнення цілей; оптимістично мислити – акцентувати увагу на позитивних аспектах життя; конструктивно ставитися до помилок, здобувати життєвий досвід; володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції; управляти увагою, увагою.

У свою чергу міжособистісні емоційні компетенції, на її думку, містять здатності усвідомлювати себе як рівноцінного суб'єкта комунікативної взаємодії, бути відповідальним за її процес та результат; ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших; аналізувати емоції, почуття інших людей, причини їх виникнення; сприймати та розуміти невербальну мову тіла і рухів (жести, міміка, інтонація голосу тощо), використовувати цей досвід для покращення комунікації; володіти навичками активного слухання; розуміти емоції, почуття іншої людини, поставивши себе на її місце (емпатія); надавати і сприймати емоційну підтримку; вербалізувати емоції, почуття без оцінки, звинувачення людей або ситуацій; чинити опір негайним бажанням виплеснути емоції (контроль над імпульсами); ставити запитання для розуміння емоційного стану іншої людини; адекватно і толерантно реагувати на позитивні і негативні емоції з боку інших; конструктивно захищати власні психологічні кордони, власну точку зору; відмовляти, не ображаючи іншу людину; надавати мотивуючий як позитивний, так негативний зворотні зв'язки: щиро висловлювати похвалу, компліменти, тактовно – критику, претензії та невдоволення; адекватно сприймати зворотній зв'язок з боку інших: як критику, претензії та невдоволення так і компліменти, похвалу; обирати аутентичні й адекватні ситуації способи емоційного

самовираження; пробачати, звільнюватися від образи; співпрацювати, володіти способами спільної діяльності, доходити згоди; вирішувати емоційно напружені ситуації, конфлікти, долати бар'єри у спілкуванні; виявляти високий рівень емоційної стійкості та саморегуляції у стресових ситуаціях.

Формування емоційної компетентності розглядається нею з точки зору співвідношення зовнішніх умов (середовище, діяльність, процес навчання) і внутрішніх чинників (емоційні властивості, життєва позиція, компетентність у часі, тип мислення, суб'єктивність контролю, комунікативний потенціал, соціальна чуйність, мотивація досягнень, асертивність поведінки тощо). На основі теоретичного аналізу та результатів експериментального дослідження автором розроблено 30 емоційних компетенцій фахівця соціономічного профілю. Розвиток цих компетенцій під час психологічного супроводу професійного становлення майбутніх фахівців є однією із психологічних умов підвищення загального рівня емоційної компетентності. Цінність запропонованої концепції полягає у спрямованості на розвиток емоційно компетентної і творчої особистості. Тісний взаємозв'язок і взаємовплив емоційної, тілесної, інтелектуальної і поведінкової сфер особистості зумовлює комплексний розвиток емоційної компетентності шляхом впливу на тілесні реакції, думки, переконання, цінності, комунікативну поведінку тощо [70].

М. Корман у межах співвідношення емоцій та діяльності розглядає емоційну компетентність як здатність особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями і цілеспрямованою поведінкою [48]. Психофізіологічною передумовою емоційної компетентності є комплекс властивостей, що виявляються як у чутливості до розбіжності між очікуваним та отриманим результатами, так і у почутті задоволеності досягнутим. Емоційна компетентність пов'язана з умінням особистості співвідносити стиль реагування з власними домінуючими потребами і параметрами конкретної ситуації [59].

Більш пізніми є дослідження емоційної компетентності Керолін Саарні [123]. Дослідниця представляє емоційну компетентність у вигляді набору із восьми видів здібностей чи вмінь: усвідомлення власних емоційних станів, здатність розрізнати емоції інших людей, здатність використовувати словник емоцій та форми вираження, прийняті у конкретній культурі, здібність симпатичного та емпатичного включення у переживання інших людей, здібність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і у інших людей; здібність справлятися з власними негативними переживаннями, усвідомлення того, що структура та характер взаємовідносин значною мірою визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах, здібність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції, якими б унікальними чи культурно детермінованими вони не були.

Г. Юсупова розглядає емоційну компетентність як таку, що містить чотири базових компоненти: саморегуляція, контроль імпульсів, управління емоціями, прояв емоцій та блокування негативних емоційних станів; регуляція взаємостосунків – соціальні навички, вміння будувати стосунки з оточуючими; рефлексія – самоусвідомлення, раціональне осмислення емоцій, вияв власних мотивів; емпатія – чутливість до сигналів, що виявляють потребу та бажання інших людей. На основі визначених складових нею було обґрунтовано функціональні блоки емоційної компетентності: поведінковий блок, що містить саморегуляцію та регуляцію відносин; когнітивний блок, що містить рефлексію та емпатію; інтраперсональний блок, що містить саморегуляцію та рефлексію; інтерперсональний блок, що містить регуляцію рефлексію та емпатію [115]. Таким чином, у її визначенні закладено декілька компонентів емоційної компетентності: емпатія та експресивність, а також механізми, що забезпечують функціонування і розвиток цієї властивості: рефлексія і саморегуляція.

Існують і інші визначення емоційної компетентності. Найбільш повне визначення цього поняття, його змісту та структурних компонентів наводить А. Степнова [100]. Дослідниця розглядає емоційну компетентність як систему інтер- та інтраперсональних емоційних здібностей, основними функціями якої є управління емоційно-вольовою сферою власної особистості та вплив на емоційний стан інших людей. Модель емоційної компетентності за А. Степновою, містить такі структурні компоненти: рефлексія, саморегуляція, регуляція відношень, емпатія, до яких належать більшість окремих навичок, вмінь та здібностей, а саме: здатність приведення власних емоційних проявів у відповідність із культурними установками; розпізнавання актуальних емоцій (власних – за фізичним станом та внутрішнім сигналом, емоцій іншої людини – за вербальною та невербальною видами поведінки); експресивність; здатність взаємодії; до ефективної міжособистісної вміння керувати власними емоціями (володіти власними емоціями та регулювати емоційну взаємодію з іншими людьми) за допомогою вербальних та невербальних засобів. Гармонійне поєднання цих компонентів дозволяє оволодіти культурними стереотипами у виявленні емоцій; розвиває здатність до регуляції міжособистісних конфліктів; сприяє оволодінню емоційним словником та здатністю викликати необхідну для конкретної ситуації емоцію; розвиває вміння вербально та невербально виявляти актуальні емоції; здатність визначити джерело виникнення емоцій та наслідки їхнього розвитку; що у свою чергу, сприяє розвитку інтегральних здібностей у складі емоційної компетентності: здатність виявляти почуття та здатність справлятися з емоційними стресами [100, с. 58].

Таким чином, аналіз літературних джерел доводить, що емоційна компетентність є інтегральною властивістю особистості, що забезпечує оптимальний рівень її психічного здоров'я та функціонування. Це дозволяє розглядати емоційну компетентність як системну властивість особистості, що містить навички рефлексії, саморегуляції, емпатії та

експресивності; виявляється у готовності та здатності людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так й інших людей, адекватно ситуаціям та умовам, що змінюються. Емоційна компетентність передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і представляє собою сукупність знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки усієї емоційної інформації. Емоційна компетентність збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій. Високий рівень розвитку зазначених складових емоційної компетентності є найважливішими чинниками збереження та підтримки психічного здоров'я особистості, ключовими характеристиками якого є стресостійкість, баланс (гармонія) та духовність. До сфери емоційних компетентностей особистості майбутнього психолога, його професійно значущих та системних властивостей особистості належать навички рефлексії та саморегуляції, оптимальний рівень емпатії та експресивності, а також захопленість власною справою, чуйність, щирість, спокій, врівноваженість, емоційна стабільність.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз із зазначеної проблематики переконливо доводить, що емоційна компетентність передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і представляє собою сукупність знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки усієї емоційної інформації. Емоційна компетентність збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій та сприяє розвитку психічного здоров'я особистості. Саме тому емоційна компетентність може і повинна бути аспектом спеціального тренування у практиці підготовки сучасних психологів, адже орієнтація у власному емоційному світі, а відтак, і адекватна поведінка дозволяють гармонійно взаємодіяти у професійному середовищі та із навколишнім світом. Перспективи подальших досліджень у даному напрямку вбачаються у проведенні емпіричних досліджень та

розробці програм розвитку емоційної компетентності із метою її реалізації в освітньому процесі у педагогічних закладах вищої освіти

На думку дослідників, емоційна компетентність являє собою сукупність здібностей, знань, умінь і навичок в емоційній сфері, що дозволяє управляти власними емоціями і створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації [65; 66; 109]. Перші публікації на тематику емоційної компетентності належать, згаданому вище представнику змішаної моделі емоційного інтелекту Д. Гоулману, який зазначав, що емоційна компетентність включає дві складові: особистісна компетентність, яка включає розуміння себе, саморегуляцію та мотивацію, та соціальну компетентність, до якої відносяться емпатія та соціальні навички.

Розуміння себе – знання власних станів, переваг, інтуїції; емоційне розуміння себе, особистих емоцій та наслідків, які вони викликають; адекватна емоційному відображенню самооцінка (розуміння своїх можливостей та власних сил); впевненість у собі.

Саморегуляція – управління особистими внутрішніми станами, імпульсами та ресурсами; самоконтроль над руйнівними емоціями, надійність (відданість нормам честі та чесності); сумлінність, пристосованість, готовність працювати та переробляти нову інформацію.

Мотивація – емоційні схильності, які керують або полегшують досягнення цілей, обов'язковість, ініціатива, оптимізм.

Емпатія – чутливість до почуттів, потреб та турбот інших, сприйнятливості до почуттів та поглядів, активний інтерес, сприяння розвитку інших, орієнтація на обслуговуванні, політична чутливість.

Соціальні навички – вміння викликати необхідні для себе реакції у інших, що включають у себе; відкритість сприйняття та переконливий зворотній зв'язок (комунікацію), навички переконання, вирішення конфліктних ситуацій, розв'язання суперечностей, лідерство, пришвидшення змін, утворення зв'язків, колаборації та кооперації, вміння

і бажання працювати в команді тим самим забезпечуючи групову взаємодію [19].

Очевидно, що усі здібності, які можна віднести до складників емоційної компетентності, не відносяться лише до емоційної сфери, вони включають більш широкі здібності соціальної регуляції та адаптації, не виключаючи емоційних явищ. Саме через великий набір здібностей, які неможливо було вмістити в поняття «емоційний інтелект», виокремилась емоційна компетентність, яка дає можливість поєднувати в собі різні компоненти особистості.

Проаналізувавши літературу з питань емоційного інтелекту, можна виділити основні компоненти емоційної компетентності – саморегуляція, регуляція взаємин, емпатія і рефлексія як основні здібності та вміння, які переважно сприяють успішному спілкуванню. Також слід приділити увагу пізнішим дослідженням вчених таких як Керолін Саарні. Особливістю визначення та структуризації емоційної компетентності вона демонструє у вигляді восьми видів здібностей:

- усвідомлення власних емоційних станів;
- здатність розрізняти емоції інших;
- здатність використовувати словник емоцій та прийняті в даній культурі норми;
- здатність емпатичного та симпатичного включення в емоції інших людей;
- розуміння, що внутрішній емоційний стан, не завжди відповідає зовнішнім проявам як самої особистості так і інших людей;
- вміння справлятися та контролювати свої власні емоції;
- усвідомлення того, що структура та характер взаємовідносин визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах.
- вміння бути емоційно адекватним, приймати свої емоції.

Усі ці здібності пов'язані між собою однією особливістю, яка вирізняє концепцію Саарні від інших, а саме: самоповага та самоактуалізація особистості, що передбачає обізнаність у собі – компетентність [123].

І. Андреева підкреслює, що оволодіння вміннями емоційної компетентності представляється особливо актуальним для підвищення психологічної культури майбутнього фахівця. Також вона розкрила умови, які передують розвитку емоційного інтелекту, гендерні розбіжності у виразності компонентів емоційного інтелекту, можливості його розвитку під час психологічних тренінгів [3].

Деякі наукові джерела синонімують емоційну компетентність зі стрес-менеджментом, управлінням емоціями, емоційною зрілості, емоційним інтелектом. У дослідженнях підкреслюється, що існує закономірний взаємозв'язок між індивідуальною мірою вираженості емоційного інтелекту і результативними характеристиками діяльності майбутніх психологів. Даний взаємозв'язок виражається в позитивному коефіцієнті кореляції між коефіцієнтом емоційного інтелекту (EI) та ступенем ефективності роботи психолога [122; 124].

Важлива не здатність як така, а вміння застосувати її відповідно до ситуації, тобто компетентність. Емоційна компетентність передбачає володіння чотирма видами навичок: усвідомлення своїх емоцій, розуміння емоцій інших, керування власними емоціями, керування емоціями інших людей. Емоційна компетентність не характеризується як вміння применшувати та приховувати свої емоції, але водночас не означає, що необхідно завжди висловлювати свої думки та транслювати емоції.

Розпізнавання власних емоцій – перший крок у розвитку EQ. Часто людині важко описати вербально ті почуття, які відчуває. Існує безліч емоцій, у кожної багато рівнів інтенсивності, тому емоційна усвідомленість видається доволі нелегким завданням. Чим чіткіше людина навчиться визначати кожну власну емоцію, тим ширшими будуть її можливості з управління власною поведінкою. Дані зарубіжних досліджень у сфері

емоційної компетентності свідчать про те, що управління емоціями – це навичка, яку можна напрацьовувати і розвивати впродовж усього життя людини [120]. Через це проблема емоційної компетентності є однією з найважливіших психолого педагогічних проблем, актуальних для особистісного і професійного розвитку сучасного психолога. Емоційна компетентність – це вміння усвідомлювати власні емоції та емоції партнера по спілкуванню, аналізувати їх та управляти ними із метою вибору оптимальної поведінки у конкретній ситуації. Розвинені навички емоційної компетентності дозволяють психологу розглядати власні емоції та емоції тих, з ким він працює як управлінський ресурс і завдяки цьому підвищувати ефективність власної діяльності. Специфіка праці психолога полягає у тому, що йому необхідно протистояти професійним труднощам, управляти власним емоційним станом, визначати особливості власних дій, проявляти перцептивні здібності, вміти розуміти позицію інших, розуміти індивідуальність і неповторність іншої людини, емпатувати їй, рефлексувати. Крім того професія психолога супроводжується постійними психоемоційними перевантаженнями, емоційною напруженістю, емоційним вигоранням і т. д.

Отже, найбільшу значущість у структурі особистості психолога мають емоційні здібності (емпатія, рефлексія, саморегуляція і управління почуттями та емоціями інших людей).

За визначенням Д. Гоулмана, «емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших, для самомотивації, для управління власними емоціями всередині себе і у стосунках із іншими». Емоційний інтелект як інтеграційна здатність людини до розуміння емоцій та управління ними розглядається вченими як засадничий чинник успішності життєдіяльності людини (Cooper, Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Weisinger, 1998); як передумова психічного і фізичного здоров'я (Е. Носенко 2000; Ciarrochi, Dean, Anderson, 2002; Trinidad, Johnson, 2002; Bracett, Mayer, Warner, 2004); як умова ефективної комунікації і

соціальної інтеракції (Schutte et al, 2001; І. Андреева, 2003). А.von Kanitz визначає рівні розвитку емоційної компетентності і вважає, що розпізнавання і розуміння власних емоцій (рефлексія) є базовою компетенцією для ситуативного управління почуттями. Ця здатність є основною передумовою для розвитку інших елементів емоційного інтелекту. Т. Аврамова говорить про емоційно-особистісну компетентність і про можливість її розвитку засобами тренінгу [1]. Г. Юсупова розглядає розумові здібності і компетентність як пов'язані з одними і тими ж психологічними механізмами [115]. Емоційна компетентність визначається нею в аспекті здібностей, що розвиваються, до саморегуляції і регуляції інтерперсональних стосунків шляхом розуміння власних емоцій та емоцій оточення. Вона виокремлює два компоненти емоційної компетентності, що мають внутрішній і зовнішній вектори спрямованості: когнітивний (розуміння емоцій) і поведінковий (управління емоціями). І. Андреева вважає, що структура емоційної компетентності є більш деталізованою структурою емоційного інтелекту із врахуванням соціальних впливів на його розвиток [3].

Як зазначає І. Белашева, аналіз досліджень та авторських моделей показує, що емоційна компетентність пов'язана з емоційним інтелектом і ґрунтується на ньому: емоційний інтелект є інструментом емоційної компетентності, оскільки є ментальною освітою, що проявляється у здатності діяти у згоді із внутрішнім середовищем власних почуттів та емоцій, розуміти стосунки особистості, що репрезентуються в емоціях, управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу та використання емоцій для підвищення ефективності мислення і поведінки [7].

Емоційний інтелект визначає формування конкретних компетенцій в емоційній регуляції поведінки і діяльності: здатність чітко розпізнавати, що відчуває інша людина. Він є основою розвитку компетенції впливу на переживання інших людей, здібності до толерантної взаємодії; здатності управляти своїми емоціями. Складає ядро розвитку таких компетенцій, як

ініціативність, здатність працювати у стресовій ситуації, резилієнтність [64; 73].

Проведені О. Тимофєєвим дослідження із використанням методики оцінки A.von Kanitz з розвитку базової емоційної компетенції у здобувачів із різним рівнем розвитку загального інтелекту дали результати, які показують, що зайняття із здобувачами 2-го курсу впродовж одного семестру з розвитку базової емоційної компетенції (рефлексії) підвищують рівень розвитку емоційних компетенцій на 2-5% і підвищують рівень розвитку рефлексії до 79%, що впритул наближається до високого рівня розвитку базової емоційної компетенції [102]. До того ж, чим вище рівень розвитку загального інтелекту здобувачів, тим вище початковий рівень емоційних компетенцій, що у них розвиваються. Таким чином, ментальність особистості як спосіб бачення світу, в якому думка не відокремлена від емоцій, визначає єдність інтелектуальної та емоційної компетентності.

О. Французова виокремлює основні складові емоційної компетентності: самосвідомість, самоконтроль, емпатія, навички стосунків [108]. Самосвідомість – головний елемент емоційної компетентності. Людина із високою мірою самосвідомості знає власні сильні і слабкі сторони і вміє усвідомлювати власні емоції. Те, що вона самоусвідомила, означає глибоке розуміння самого себе, власних потреб і спонукань.

Самоконтроль – наслідок самосвідомості. Людина, якій властива ця риса, не лише «пізнала себе», але і навчилася управляти собою і власними емоціями. Адже попри те, що людськими емоціями рухають біологічні імпульси, вони цілком можуть управляти ними. Саморегуляція є важливою складовою емоційної компетентності. Вона дозволяє людям не бути «заручниками власних почуттів». Такі люди завжди зуміють не лише приборкати власні емоції, але і спрямувати їх у корисне русло.

Емоційна компетентність має такі складові: перші дві – це навички володіння і розуміння своїх емоцій, та інші дві – це емпатія та комунікабельність, які належать до здібностей людини керувати

взаємовідносинами з іншими, і успіх таких відносин неможливий без емпатії. Це вміння ставити себе на місце іншого, враховувати в процесі ухвалення рішень почуття та емоції інших людей. Комунікабельність – здатність не така проста, адже це не просто дружелюбність, а дружелюбність із певною метою: спонукати людей у бажаному для людини напрямі. Це вміння налагодити взаємовідносини з іншими людьми так, щоб це було вигідно для обох сторін.

Оскільки емоційний інтелект, так само як і компетентність, трактується через поняття здатності, О. Хакімова визнала правомірним вести мову про особливу психічну організацію індивіда – емоційну компетентність, що входить до складу емоційної складової особистісного компонента професійної компетентності психолога [110]. О. Лібіна, вивчаючи індивідуальні відмінності у реагуванні на стрес, вводить поняття емоційної компетентності, яку визначає як здатність особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями і цілеспрямованою поведінкою. Надалі автор розглядає поняття емоційної компетентності із точки зору психотерапевта, протиставляючи його захисній поведінці і при цьому залишаючи у тіні склад, структуру і властивості цього інтегрального утворення.

Г. Юсупова розглядає емоційну компетентність як групу здібностей, що розвиваються, до саморегуляції і регуляції інтерперсональних стосунків шляхом розуміння власних емоцій і емоцій оточення [115]. На її думку розумові здібності і компетентність, досліджувані як різні, розглядаються як пов'язані з одними і тими ж психологічними механізмами. Вона виокремлює два компоненти емоційної компетентності: когнітивний (розуміння) і поведінковий (управління). Кожен компонент має два вектори: внутрішній – спрямованість на себе і зовнішній – спрямованість на інших. Когнітивний вектор спрямований, з одного боку, на саморозуміння, що означає як явище рефлексії, з іншого – при спрямованості на інших – на емоційно-когнітивну децентрацію власного «Я», відому як явище емпатії. Пристосувальні

поведінкові реакції реалізуються через саморегуляцію поведінки (поведінковий вектор, спрямований на себе) і регуляцію стосунків з іншими (поведінковий вектор, спрямований на взаємодію з оточенням).

Відповідно у складі емоційної компетентності виокремлюються чотири базові компоненти з їхніми функціями: саморегуляція (контроль імпульсів та управління емоціями, вираження емоцій, блокування негативних емоційних станів), регуляція взаємовідносин (соціальні навички, вміння будувати стосунки з оточенням), рефлексія (самоусвідомлення, раціональне осмислення емоцій, виявлення власних мотивів), емпатія (емоційно-когнітивна децентрація). Попарна комбінація цих компонентів утворює чотири функціональні блоки емоційної компетентності: поведінковий блок (саморегуляція + регуляція стосунків з іншими); когнітивний блок (рефлексія + емпатія); інтраперсональний блок (саморегуляція + рефлексія); інтерперсональний блок (регуляція стосунків з іншими + емпатія). Коротко охарактеризуємо базові компоненти емоційної компетенції та їхнє значення в процесі міжособистісної взаємодії.

До рефлексії у загальному вигляді належать здібності людини визначати, яку саме емоцію вона відчуває у конкретний момент за фізичним станом і внутрішнім діалогом; співвідносити цю емоцію з її назвою; визначати з яких базових емоцій вона складається, усвідомлювати зміну інтенсивності емоції і переходи від однієї емоції до іншої. Рефлексія (саморозуміння) у цілому має емоційний, чуттєвий, емпатійний, а не раціональний характер. Отже, чим вище рівень розвитку емоційних здібностей, тим глибше саморозуміння, усвідомлення емоцій, що має на увазі їхню реєстрацію у свідомості.

У свідомості не завжди реєструється той або інший емоційний процес. У зв'язку із цим необхідно розрізняти два явища. Перше явище є достатньо відособленим організованим процесом, який суб'єктивно впливає на перебіг діяльності і пережите (у цьому випадку людина знає, що вона щось переживає, і це переживання відрізняється від попередніх). Друге явище – це

власне усвідомлення, яке полягає у знанні про власний стан. Воно виражене у вербальних категоріях. Другий вид усвідомлення перебуває в основі процесів контролю над емоціями, в основі здатності передбачати їхній розвиток, знання чинників, від яких залежить їхня сила, тривалість і наслідки. Розуміння емоцій тісно пов'язане із можливостями їхнього вираження. Останнє вимагає володіння мовою емоцій, засвоєння загальноприйнятих у цій культурі форм їхнього вираження, необхідними також є розпізнавання індивідуальних проявів емоцій у людей, з якими людина перебуває у безпосередньому контакті в роботі та особистому житті.

У цілому під саморегуляцією розуміється вміння визначати джерело і причину виникнення емоції, її призначення і можливі наслідки розвитку, міру її корисності у конкретній ситуації; відповідно до цього за необхідності знайти спосіб регуляції емоції (зміни міри її інтенсивності або заміни на іншу емоцію), управляючи диханням, станом тіла, використовуючи вербальні і невербальні способи управління емоціями та управління внутрішнім діалогом. До цього ж уміння належить здатність викликати в себе емоцію, необхідну у конкретній ситуації. Важливим чинником підтримки фізичного та психічного здоров'я, а також профілактики синдрому емоційного вигорання можна відзначити адекватну емоційну експресію. Стимування емоцій сприяє виникненню різних захворювань. У той же час безконтрольність емоційної експресії утрудняє міжособистісне спілкування. Міра емоційної експресивності впливає і на якість міжособистісних стосунків. Так, надмірна стриманість призводить до того, що людина сприймається як холодна, байдужа, зарозуміла, що викликає у оточення здивування або неприязнь. Таким чином, проблеми у сфері саморегуляції є несприятливими не лише для суб'єкта, але і для його найближчого оточення.

Регуляція взаємовідносин вважає за ймовірне вміння визначати можливу причину виникнення емоції у іншої людини і прогнозувати наслідки її розвитку; змінювати емоційний стан іншої людини

(інтенсивності емоції, перехід на іншу емоцію) за допомогою вербальних і невербальних засобів; здатність викликати потрібну емоцію у людини.

Емпатія є базисною складовою емоційної компетентності. Традиційно цей феномен розуміється як досягнення емоційного стану, співпереживання, занурення в емоційне життя іншої людини; це емоційний відгук людини на переживання інших людей, що проявляється як у співпереживанні, так і у співчутті. При співпереживанні емоційний відгук ідентичний тому, що і як переживає конкретна людина; при співчутті емоційний відгук виражається у співчутливому відношенні до того, що переживає. Емпатія містить розуміння іншої людини, що спирається на аналіз його особистості, емоційне співпереживання, відгук на почуття іншої людини і вираження власних почуттів, прагнення сприяти, допомагати іншій людині.

Терміном емпатія визначається не лише цей стан, але і особистісна риса, здатність до такого роду розуміння і співпереживання. У сучасній психології розрізняють декілька видів емпатії: емоційну, яка ґрунтується на механізмах проєкції і наслідування реакцій іншої людини; когнітивну, як таку, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія і т. п.) і предикативну – таку, що проявляється як здатність людини передбачати афективні реакції іншої у конкретних ситуаціях. Особливими формами емпатії вважаються співпереживання і співчуття – ототожнення із почуттями іншої людини і переживання власних емоційних станів із приводу почуттів іншого. У психологічній літературі виокремлюють три рівні емпатії.

Перший рівень (низький) пов'язаний із відсутністю інтересу до почуттів і думок інших. Людина не вміє і не бажає співпереживати людям.

Другий рівень припускає епізодичну здатність до співпереживання, яка проявляється у деяких ситуаціях.

Третій рівень емпатії (високий) означає глибоке і точне розуміння іншої людини, вміння подумки відтворити її переживання і відчуття як власні; глибокий такт, що дозволяє усвідомити власні проблеми і прийняти правильні рішення без жодного нав'язування власної думки або власних

інтересів. Найглибший рівень – це «спосіб буття», який дозволяє розуміти нюанси і складнощі внутрішнього світу іншої людини.

Найбільш адекватне, системне розуміння поняття «емпатія» представлено у працях І. Юсупова, який вважає, що це цілісний феномен, який зв'язує між собою свідомі і підсвідомі рівні психіки, мета якого – «заглиблення» у внутрішній світ іншої людини. У низці сучасних наукових праць одним із ключових чинників успішної професійної діяльності представників соціономічних професій, а саме психолога, відзначається емпатія [115]. Емпатія є одним з найважливіших професійно значущих якостей особистості психолога, особливо це стосується проявів емпатії у спілкуванні з дітьми, бо передбачає вміння зрозуміти дитину, виразити їй власне співчуття і переживання, вміння співпереживати учневі, співчувати йому, проявляти доброзичливість, почуття причетності до усіх його перемог і поразок.

Синтезуючи здібності людини до усвідомлення власних емоцій і розуміння емоцій інших людей, емоційна компетентність забезпечує збереження душевного балансу, духовну цілісність і здоров'я особистості, покори проявляється у ціннісній диференціації емоційних станів та емоційній саморегуляції діяльності і спілкування.

Розвиток цієї компетентності – складна робота, яка приносить найбільш високі та найвагоміші результати, серед яких ключовим є підвищення особистої ефективності [2]. Але необхідним є акцент на тому, що високий рівень розвитку емоційної компетентності не здатний замінити професійну компетентність. На думку М. Рейнольдса «розвиток емоційної компетентності робить людину більш професійною, а професіонала більш людяним» [85].

Психолог із високим рівнем розвитку емоційної компетентності має виражені здібності до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, до управління емоційною сферою, що зумовлює більш високу адаптивність і ефективність у спілкуванні. Емоційна компетентність, як складова професійної компетентності, є сукупністю емоційних і соціальних

здібностей, таких як здібності до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, до управління емоційною сферою. Усі структурні компоненти емоційної компетентності взаємозв'язані, і їхня тісна взаємозалежність сприяє ефективній міжособистісній взаємодії. Розвинена емоційна компетентність – найважливіша якість високопрофесійного психолога. Якщо людина володіє високим IQ, але його EQ дуже низький, навряд чи вона зможе бути успішною. Адже робота психолога як представника соціономічної професії включає в себе комунікацію, успіх якої залежний від коефіцієнту EQ, на якому ґрунтується емоційна компетентність.

1.2. Емоційна компетентність у структурі професійної підготовки майбутнього психолога

Проаналізувавши теорії поняття компетентності, можна визначити та виокремити такі структурні компоненти, які є складовими частинами емоційної компетентності майбутнього психолога.

1. Когнітивний компонент емоційної компетентності.

Його суть полягає у сформованості науково-теоретичних та науково-практичних знань про емоції, комунікативність, соціальну діяльність. Сформованість навичок діяти адекватно ситуаціям міжособистісної взаємодії та у роботі зокрема.

Розвиток когнітивного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх психологів забезпечується вивченням циклу дисциплін практичного та теоретичного спрямування, що вивчаються у вищому навчальному закладі. Рівень когнітивного компонента забезпечується сформованістю науково-теоретичних знань, та сформованістю практичних навиків, які включають реальний обсяг знань і вміння використовувати їх в практичній діяльності, набуття навиків комунікабельності, соціальної взаємодії, вміння розпізнавати власні та чужі емоційні прояви. Основним же навиком є вміння майбутнього психолога вчитися самостійно та працювати індивідуально.

2. Діяльнісний компонент емоційної компетентності.

Його суть полягає в умінні на основі сукупності знань, вмінь, навичок швидко виконувати професійні функції та діяти відповідним чином до результатів обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації на основі інтелектуальних здібностей.

3. Особистісний компонент емоційної компетентності.

Він є основою емоційної компетентності майбутніх психологів і включає в себе особистісні та професійно важливі якості, які впливають на результативність здійснення професійної діяльності. Серед першочергових

якостей виділимо особистісну та емоційну зрілість, достатній та високий рівень емоційного інтелекту, емоційної пам'яті, комунікативної компетентності [26].

4. Соціальний компонент емоційної компетентності майбутніх психологів. До нього відносимо емпатію, соціальні навички, соціальний інтелект, соціальну компетентність. Емоції та відчуття однієї людини не є схожими з емоціями іншої людини. Саме тому емпатія за змістом буває інтелектуальна та емоційна. Як зазначає Д. Гоулман, у контексті емоційної компетентності вмінням викликати бажані реакції у інших виступають соціальні навички. До таких умінь можна віднести комунікацію, вміння переконувати, розв'язувати конфліктні ситуації, будувати зв'язки, каталізувати зміни, проявляти лідерські якості, вміння працювати в команді, створювати колаборації [19].

Соціальний інтелект проявляється в особливій спрямованості мислення на ефективне рішення проблем, які виникають в міжособистісних стосунках у соціальному контексті. Важливою є здатність пізнання самого себе як суб'єкта власної поведінки та здатності суб'єкта пізнавати поведінку, наміри, почуття інших людей, .

Соціальна компетентність охоплює вміння визначати й усвідомлювати почуття, думки, і поведінку інших людей, і самої особи, та вміння будувати свою діяльність на цій основі. Л. Копець відзначив, що соціальна компетентність – це соціальний інтелект, який покликаний розпізнати особисті проблеми, які можуть доповнюватися уміннями здійснювати свою професійну діяльність з соціально-корисними результатами. [47].

5. Мотиваційний компонент емоційної компетентності.

Залежить від мотиваційно-цільової сформованості особистості майбутнього психолога. Він включає в себе формування мотивації професійності, розуміння себе та інших в робочому процесі. Важливе значення надається діалогізму. До нього слід віднести, бажання досягати

взаєморозуміння, рефлексію та високу розвиненість особистісних смислів. [30].

Отже, сутність поняття «компетентність» та «емоційна компетентність» висвітлюється низкою авторів. Але розкриттю поняття «емоційної компетентності майбутніх психологів» присвячено одиниці праць. Водночас встановлено, що формуванню емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки ще не приділено достатньої уваги.

Дуальність процесу професійної освіти передбачає з одного боку чітку, вузьку спеціалізацію, а з іншого – вихід за її межі та побудову більш складних міжгалузевих зв'язків. Для реалізації такого підходу необхідним є психологічний розвиток, який забезпечує формування професійної мотивації та свідомості, набуття професійно важливих якостей, вдосконалення комунікативних навичок, мислення, рефлексії тощо. Емоційна компетентність серед професійно - важливих якостей займає особливе місце. Тому, що є однією з основних характеристик для збереження оптимальної саморегуляції майбутніх психологів упродовж навчального процесу за умов значної інтенсифікації навчання та засвоєння великих обсягів матеріалу [6].

Д. Гоулман у своїх роботах наголошує на необхідності університетів включати у свої навчальні програми основи знань емоційної компетентності. Розвиток таких здібностей у системі вищої освіти і професійної підготовки дасть можливість майбутнім психологам стати дійсно цінними спеціалістами, досягати успіхів не лише в роботі, а й у будь-якій сфері життя [19; 20; 21].

Схожої думки і В. Зарицька, вона уточнює, що у студентському віці сенситивні та гнучкі всі психічні процеси, а також присутній глибокий інтерес до свого внутрішнього світу, що є потужною базою для формування і розвитку емоційної компетентності [35; 36; 37]. Розвиток емоційної компетентності у вищій школі допоможе майбутнім психологам стати

дійсно цінними спеціалістами, зі стійкими лідерськими якостями, високим рівнем врівноваженості, самоаналізу, розумінням почуттів інших, у результаті чого формується стійка життєва і професійна реалізація.

Формування емоційної компетентності в професійній підготовці може виступати ресурсом для майбутніх психологів, які, окрім професійних знань, умінь і навичок, оволодівають спеціальними здібностями формують динамічність професійної діяльності, автономність, здатністю до пошуку нової інформації у професійній сфері та здатність до самоосвіти, креативність та чутливість до вимог, які змінюються. Усе це забезпечить тривалий висхідний професійний розвиток та формуватимуть позитивний імідж майбутніх психологів як фахівців.

Формування емоційної компетентності як частини підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності можна визначити як одне з найважливіших місць у системі підготовки. Вплив емоційної компетентності на професійну діяльність виражається у трьох напрямках : когнітивному (уявлення про себе та інших), емоційному (емоційне самопочуття), поведінковому (здійснення комунікації) [55].

Таблиця 1.1

Емоційна компетентність у структурі професійної діяльності

| Когнітивний напрямок | Емоційний напрямок | Поведінковий напрямок |
|---------------------------------------|---|---|
| розвиток мислення за допомогою емоцій | ідентифікація емоцій | вміння працювати в команді |
| широкі уявлення про навколишній світ | емоційна обізнаність | орієнтування та дії в нестандартних ситуаціях |
| вміння аналізувати емоційні стани | емоційна сенситивність | здатність діяти в стані емоційного напруження |
| визначення причинно-наслідкових дій | здатність через емоції визначати свої потреби | вміння вести переговори і домовлятися |
| | емпатійні здібності | |

Від рівня розвитку емоційної компетентності в когнітивній сфері залежить ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших. Відповідно здобувачі вищої освіти з високим рівнем розвитку емоційної компетентності

мають більш конгруентну систему уявлень, на відміну від здобувачів вищої освіти із середнім і низьким рівнями.

В емоційній сфері проявляється регулятивна роль емоційної компетентності, у стресові періоди навчання здобувачі вищої освіти, у яких виявлено високий рівень емоційного інтелекту, відзначаються більш вираженою керованістю емоційних станів. Вплив у сфері комунікативної поведінки є неоднозначним: з одного боку, підвищення загального рівня емоційної компетентності сприяє стабільності статусних позицій особистості в групі, стійкості системи взаємних виборів, а з іншого – високий рівень здатності до розуміння власних емоцій можна пов'язати з низькою лідерською позицією в групі [35].

Включення формування емоційної компетентності в систему професійної підготовки дає можливість відійти від суто діяльнісного підходу, де увага сфокусована на самій діяльності, її змісті та функціях, а особистість розглядається як вторинний фактор, і застосовувати елементи особистісного підходу, в якому суттєво змінюються педагогічні орієнтири, оскільки діяльність стає вже засобом розвитку людини.

Враховуючи вимоги професійної діяльності до особистості, можна виділити такі напрямки розвитку емоційної компетентності у вищій школі:

– розуміння власних емоцій та емоцій інших і, як результат, здатність до професійної рефлексії, ідентифікації своєї особистості, як професіонала, поведінки, розуміння дій;

– самоконтроль і саморегуляція емоцій і, як результат, наявність особистісної професійної самосвідомості, професійних смислів (особистісні професійні знання, професійне ставлення до суб'єкта праці, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності);

– усвідомлення власних емоцій та управління ними і, як результат, збереження здоров'я особистості (фізичного, професійного, психологічного);

– використання емоцій, особливо у конфліктних ситуаціях і, як результат, здатність розв'язувати конфлікти у процесі професійної діяльності та підтримувати на належному рівні взаємовідносини з іншими людьми (співробітниками, керівниками, підлеглими).

Таким чином, рівень якості підготовки спеціалістів у світлі сучасних вимог визначається не лише критеріями професіоналізму, які є специфічними для кожної професії, але і рівнем їх емоційної компетентності, емоційною готовністю до професійної діяльності, яка забезпечує ефективне включення їх у активну професійну діяльність, адаптацію до змін у діяльності, розвиток творчості.

Високий рівень емоційної компетентності виступає регулятором емоцій і розуму, дає можливість відчувати відповідальність за своє життя і свої рішення, усвідомити власні потреби та мотиви поведінки. Корегуюча якість емоційної компетентності розширює можливості вибору (в тому числі зміну чи повну відмову від попередніх рішень), стратегій у житті та стилів у професійній діяльності.

Високий рівень емоційної компетентності є важливою умовою успіху в професійній діяльності майбутніх психологів. Окрім того, формування у здобувачів вищої освіти вмінь керувати власними емоціями забезпечує більш високу ефективність освітнього процесу. Як свідчать наукові дані, працездатність здобувачів під час навчальних занять підвищується на 30-40% за умови, що вони переживають позитивний спектр емоцій [11]. Емоційно насичене ставлення до навчальної діяльності є важливим чинником розвитку здібностей. В. Крутецький відзначав, що емоції які виникають від напруженої розумової праці та відчуття задоволеності підвищують розумовий тонус, мобілізують сили, допомагають долати труднощі, з якими можуть стикатися здобувачі в освітньому середовищі [56].

Під час професійної підготовки майбутніх психологів, необхідно навчати розумінню емоцій інших людей, це дає змогу визначати стан

емоційного переживання іншої людини, ідентифікувати емоції, знаходити для них адекватне ситуації вербальне вираження, передбачати наслідки, до яких може призвести вияв тих чи інших емоцій.[36].

Необхідною умовою для включення всіх цих якостей є рефлексія особистості, яка сприяє виробленню критичного ставлення до професії, яке завжди супроводжується певними емоційними реакціями.

У зв'язку з цим В. Петровський виділяє і обґрунтовує чотири елементи професійної рефлексії, які пов'язує з емоційними проявами усвідомлення справжніх мотивів професійної діяльності; умінням відрізнити власні емоційні переживання від переживань інших; зі здійсненням оцінки та аналізом власних дій; оцінки дій інших, здатністю до емпатії та децентрації [81]. Фундаментальною складовою професійного мислення фахівця є рефлексія, яка обумовлена коректним проявом емоцій. Рефлексія є частиною сукупності компонентів емоційної компетентності фахівців соціономічних професій.

1.3 Емоційна компетентність у структурі професійної компетентності психолога

У професійній компетентності психолога вчені виокремлюють особистісний компонент, який містить такі якості як емпатія, емоційна стійкість, регуляція взаємин із іншими людьми, рефлексія, саморегуляція та ін. У повсякденній практиці психолога важливо вміти управляти не тільки своїми почуттями та емоціями, а й вміти правильно розпізнавати і диференціювати емоції оточуючих тебе людей. Для своєчасного надання допомоги клієнту психолог зобов'язаний усвідомлювати причини, які викликали цю емоцію, а також наслідки, до яких вона призведе. Під час психологічної консультації фахівця важливо адекватно висловлювати свій емоційний стан, а в критичних ситуаціях вміти управляти своїм станом, діяльністю клієнта відповідно до поставлених цілей і встановлених термінів для їх реалізації. Більше того, найважчим у діяльності психолога можна назвати високу емоційну насиченість, що приводить до психоемоційних перевантажень, емоційної напруженості, емоційного вигорання і т. д. Отже, слід говорити про необхідність розвитку такого компонента професійної компетентності психолога як емоційна компетентність.

Психологи відзначають різноманіття емоційної сфери, що містить здатність індивіда висловлювати, розуміти власні стани і впливати на стан інших людей, короткочасні відчуття, а також тривалі стани. Наприкінці ХХ століття дослідники прийшли до розуміння того, що люди відрізняються не лише за тим, які у них протікають емоційні явища, але і як вони вміють обходитися з ними. Так з'явилися терміни - «емоційний інтелект» і «емоційна компетенція».

Відомо, що емоції мають адаптивну функцію. Будучи пов'язаними з потребами людини, вони здатні виконувати функції оцінки і спонукання, через емоції можна побачити, як співвідноситься поведінка людини з власними основними інтересами, потребами і цінностями. Через

калейдоскоп людських емоцій людина демонструє своє ставлення до світу; емоції тісно пов'язані з головними особистісними утвореннями, самосвідомістю і особистісною ідентичністю, які складають основу мотиваційної системи людини. Вчені визнають, що емоційність є ключовим фактором, що зумовлює життєвий успіх, істотнішим, ніж інтелект.

У концепції Г. Гарднера (Gardner, 1983) пропонується перейти від ідеї єдиного інтелекту до уявлень про існування якісно різних видів інтелекту. Розрізняють лінгвістичний інтелект, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно кінестетичні та особистісний. Останній, в свою чергу, містить інтралічностний і інтерлічностний інтелект. Всі вище названі види інтелектів не пов'язані один із одним і функціонують як окремі системи, підкоряються власним законам. Кожен займає своє особливе місце в еволюційному розвитку (наприклад, передбачається, що музичний інтелект виник раніше за інших). Для того, щоб особистість змогла повністю реалізуватися, їй необхідно оволодіти всіма видами інтелекту. Розвиток даних видів інтелектів залежить від спадковості, освіти та інших факторів.

Вивчення проблем взаємозв'язку емоцій і мислення акумулювалися в понятті «особистісний інтелект», в якому Г. Гарднер виокремлює дві сторони – інтраособистісну та інтерособистісну. З одного боку, інтелект пов'язаний з завданнями самоуправління. Як стверджував Г. Гарднер, завдяки цьому видові інтелекту людина може керувати своїми почуттями та емоціями, розуміти, розрізняти і аналізувати їх, а також користуватися отриманою інформацією у своїй діяльності. Другий вид інтелекту належить до проблем взаємодії між людьми, що представляє собою здатність виявляти, аналізувати і розуміти почуття і потреби інших людей, їх наміри. З його допомогою людина може розуміти поведінку людей у різноманітних ситуаціях, вміє керувати ними. Таким чином, у концепції Г. Гарднера замість одного особливого («емоційного») виду інтелекту за усвідомлення емоційних процесів і управління ними відповідають два якісно різних види.

Вперше позначення EQ (emotional quotient) закріпив за поняттям

«коефіцієнт емоційності», по аналогії з IQ - коефіцієнтом інтелекту в 1985 р. клінічний фізіолог Рувен Бар-Он. На відміну від звичного всім розуміння IQ (інтелектуального коефіцієнта), EQ починає розумітися як здатність правильно тлумачити ситуації, що виникли, і діяти на них, інтуїтивно відчувати потреби і наміри інших людей, розпізнавати їх сильні і слабкі сторони, стійкість до стресів. Емоційний інтелект (EI) (англ. emotional intelligence) - досить нова психологічна концепція, введена в науковий обіг Джоном (Джеком) Майєром із Нью-Хемпшірського університету та Пітером Саловеем із Йейльського університету в 1990 р. і популяризована в 1995 р. Даніелем Гоулманом. Емоційний інтелект вивчається вченими з кінця ХХ століття. На даний момент цією проблемою займаються такі вчені як: Р. Бар - Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, К. Кеннон, Л. Морріс, Е. Оріоль і інші.

Аналіз психологічної літератури показав, що вченими по-різному трактується поняття емоційний інтелект. Наприклад, Рувен Бар-Он, автор аббревіатури «EQ», визначає емоційний інтелект як «набір некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які мають вплив на здатності особистості відповідати на виклики і тиск із навколишнього світу». На думку Д. Гоулман, емоційний інтелект є здатністю людини, що дозволяє тлумачити власні емоції та емоції оточуючих для того, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей. Емоційний інтелект, як вважає автор, містить п'ять складових:

- керування емоційними станами (контроль емоцій і зміна небажаних емоційних станів необхідними для адекватної реакції);
- розпізнавання і знання емоційного стану, розуміння взаємозв'язків між емоціями, мисленням і дією, здібність розуміти емоції інших людей, бути емпатійним і керувати емоціями інших;
- здатність досягати емоційних станів, які сприяють досягненню успіху;
- здатність вступати у міжособистісні відносини з іншими людьми і підтримувати їх. Надалі Д. Гоулман переглянув структуру емоційного

інтелекту, вона стала містити такі компоненти як самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння і управління взаємовідносинами.

Американські психологи П. Саловей і Дж. Майєром (Mayer, Salovey, 1993; Salovey, Mayer, 1994) під даним поняттям розуміли «здатність ретельного осягнення, оцінки і вираження емоцій; здатність розуміння емоцій і емоційних знань; а також здатність керувати емоціями, які сприяють емоційному і інтелектуальному зростанню особистості». Як можна помітити, емоційний інтелект вбирає в себе групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню емоцій власних та інших людей. Емоційний інтелект розуміється авторами як складний конструкт, що містить три типи здібностей. Пізніше дана модель була уточнена і доповнена.

Сучасне розуміння емоційного інтелекту звелось до здатності переробляти інформацію, яка міститься в емоціях. У даній моделі емоційний інтелект складається з наступних ментальних здібностей: асиміляції емоцій в мисленні; розрізненні і вираженні емоцій; розумінні (осмисленні) емоцій; усвідомити регуляції емоцій. Нові моделі емоційного інтелекту з'явилися в 1990-і роки, в яких по-іншому розглядається емоційний інтелект.

У структурі емоційного інтелекту можна виокремити два компоненти:

1. Внутрішньо особистісний компонент, який вимагає від людини усвідомлення своїх почуттів, адекватної самооцінки, впевненості в собі, відповідальності, толерантності, самоконтролю, активності, гнучкості, зацікавленості, відкритості новому досвіду, мотивації досягнення, оптимізм.

2. Міжособистісний або соціальний, передбачає наявність у людини комунікабельності, відкритості, емпатії, здатності враховувати і розвивати інтереси іншої людини, поваги до людей, здатності адекватно оцінювати і прогнозувати міжособистісні відносини, вміння працювати в команді.

Відштовхуючись від існуючих концепцій, Д. Люсин запропонував свою модель емоційного інтелекту. Автор пропонує три компонента моделі: когнітивні здібності визначають швидкість і точність переробки емоційної

інформації; уявлення про емоції, як важливе джерело інформації про себе та інших людей тощо..

На його думку, хибно трактувати емоційний інтелект виключно як когнітивну здатність (за аналогією з просторовим або вербальним інтелектом). Треба відзначити, що здатність людини до розуміння емоцій і управління ними корелюється із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу. Спрямованість особистості виражається в інтересі до внутрішнього світу людей і до свого власного, схильності до психологічного аналізу поведінки. Вона взаємопов'язана з цінностями, які належать до емоційних переживань. У такому випадку під емоційним інтелектом розуміється таке новоутворення, що має подвійну природу і пов'язане з когнітивними здібностями і особистісними характеристиками.

На думку Д. Люсіна, здатність до розуміння емоцій мають такі індикатори. По-перше, вміння людини розрізняти і розуміти емоцію, встановлювати факти наявності емоційних переживань у себе або у іншої людини. По-друге, вміння ідентифікувати емоцію, яка виражається в розпізнаванні власної емоції та інших людей, а також пошук для неї словесного вираження. По-третє, це розуміння причин, що викликали цю емоцію, і наслідків, до яких вона призведе.

Наступний індикатор – здатність керувати емоціями. Він містить у собі вміння людини контролювати інтенсивність своїх емоцій, у разі необхідності нівелювати надмірно сильні емоції, можливість тримати під контролем зовнішні вираження емоцій, а також вміння за необхідності відтворити потрібні емоції. Треба відзначити, що дві з вище перерахованих здібностей відбивають спрямованість на власні емоції (внутрішньоособистісний інтелект) і на емоції інших людей (міжособистісний емоційний інтелект).

«Емоційна компетентність» є складовою професійної компетентності психолога. Внутрішнє життя людини складається, перш за все, з емоційного життя. Тому майбутньому психологу важливо навчитися розпізнавати

справжні почуття клієнта (а також їх вираження), уміти сформуванати у клієнта почуття цілісності і душевного здоров'я. Саме тому в сучасних теоріях, емоція розглядається як особливий тип знання. В роботах Р. Бака можна зустріти поняття «емоційні фільтри», які приписують подіям емоційне значення. Автор вважає, що події засвоюються людиною через призму емоцій, а далі відбувається «лінгвістичне опрацювання цієї реальності». Одні фільтри сформувалися у ході еволюції людського суспільства, інші в ході індивідуального розвитку людини.

Р. Бак вважає, що емоційна компетентність є здатністю діяти з внутрішнім середовищем своїх почуттів і бажань, яка тісно пов'язані із соціальною компетентністю і взаємно доповнюють одна одну. Високий рівень емоційного спілкування з оточуючими посилює здатність діяти як з іншими людьми, так і зі своїми почуттями і бажаннями.

Вивчення індивідуальних відмінностей у реагуванні на стрес (в рамках психології співволодіння) підштовхнуло Є.В. Лібіна ввести поняття емоційної компетентності, як якусь здатність особистості, яка допомагає координувати емоції і поведінку. Автор, як психотерапевт, протиставляє дане поняття захисній поведінці. Але не розглядає склад, структуру і властивості цього інтегрального утворення.

Охарактеризуємо базові компоненти емоційної компетенції і розкриємо їх значення в процесі міжособистісної взаємодії.

Рефлексія є однією з форм розумових функцій, описаних і застосованих ще Сократом і Платоном. Рефлексія, на думку багатьох стародавніх вчених, є робочим інструментом людського розуму.

Термін «рефлексія» походить від слова рефлекс (від лат. Reflexus- «узагальнений, відбитий») – реакція того чи іншого органу (системи органів), детермінована впливом факторів зовнішнього або внутрішнього середовища на відповідні рецептори. Рефлексія допомагає людині міркувати, займатися самостереженням, самоаналізом; має вектор спрямованості пізнання людини на саму себе, свій внутрішній світ, свої

психічні якості і стани.

У науковій літературі рефлексія розглядається як універсальний спосіб аналізу свідомості, його можливостей в пізнанні і об'єктивної оцінки предметів і явищ дійсності. Вона співвідноситься з мисленням і позначається як звернення назад, відображення, аналіз власних дій і станів. Рефлексія є важливою компонентою процесу саморегуляції, що забезпечує особистості адаптацію і розвиток. Вона представляється процесом переосмислення різних підструктур особистості: «Я-виконавець», «Я-фізичне тіло», «Я-соціальна істота», «Я-біологічний організм», «Я-суб'єкт творчості», «Я-контролер» і т. д. Якщо подивитися уважно на всі компоненти структури особистості, то можна помітити, що вектор рефлексії може бути спрямований на колективну взаємодію, внутрішній світ іншої людини, причини його вчинків, а також індивідуальну сферу, власного «Я».

Слід також зазначити, що рефлексія виступає механізмом успішного виконання творчих завдань, що дозволяє людині перебудувати неадекватну модель поведінки, замінити її на нову, більш ефективну. Рефлексія як соціокультурний феномен являє собою інструмент формування професійної духовності, виступає формою теоретичної діяльності розвиненої людини, спрямованої на осмислення власних дій, законів природи і суспільства.

Виділяють наступні види рефлексії:

- елементарну, що дозволяє розглядати і аналізувати знання, вчинки, міркувати про межі і значення;
- наукову, що дозволяє критикувати і аналізувати теоретичні знання та основи методів наукового пізнання;
- філософську, спрямовану на усвідомлення і осмислення підстав буття і мислення, людської культури в цілому.

Виділяють наступні типи рефлексії: особистісно-смыслову, кооперативну, комунікативну і інтелектуальну. Перший тип рефлексії, особистісно-смысловий, характеризується тим, що суб'єкт може переосмислити і перебудувати зміст своєї свідомості, спілкування,

поведінку, діяльність, цілісне ставлення до навколишнього світу. Спираючись на попередній досвід, суб'єкт реалізовує механізми внутрішнього зворотного зв'язку. При цьому ефективно і успішно здійснюються процеси самопізнання і саморегуляції. У зв'язку з цим рефлексію розглядають якимось стимулятором особистісного і професійного зростання, що дозволяє виявити і усунути різні перешкоди і обмеження професійної діяльності. Завдяки даному типу рефлексії особистість може реалізувати творчий потенціал. Цьому сприяє процес переосислення, який реалізується за допомогою п'яти етапів, які характеризуються наступним:

1. При входженні суб'єкта в проблемно-конфліктну ситуацію і подальшим її осмисленні, відбувається актуалізація смислових структур «Я».

2. Далі відбувається опробування наявних стереотипів досвіду і шаблонів дії.

3. Дані стереотипи і шаблони дій починають дискредитацію себе, що призводить до їх знецінення в світлі виявлених суб'єктом протиріч.

4. На даному етапі суб'єкт переосмислює цілісне «Я», конфліктну ситуацію і самого себе в ній, що призводить до зміни і вдосконалення принципів конструктивного подолання протиріч.

5. Останній етап характеризується набуттям суб'єктом цілісного сенсу ситуації, що склалася, що призводить до подальшої реорганізації змісту особистісного досвіду і адекватному подолання протиріч конфліктно проблемної ситуації.

Другий тип, кооперативний тип рефлексії, дозволяє суб'єкту вивільнитися з процесу діяльності, як би зайняти зовнішню позицію по відношенню до неї. Це відбувається для того, щоб забезпечити взаєморозуміння і спільну узгодженість дій. Цей тип рефлексії виконує важливу функцію, допомагає переосмислити й реорганізувати колективну діяльність при зіткненні сформованих організаційних нормах колективної

взаємодії з умовами, що вимагають зміни.

Комунікативний тип рефлексії характеризує усвідомленням суб'єкта свого сприйняття партнера по спілкуванню. Даний аспект підкреслює важливість таких компонентів рефлексії як міжособистісне спілкування і соціальна перцепція. Даний тип виконує наступні функції: пізнавальна, регулятивна, функція розвитку.

Ще один тип рефлексії – інтелектуальний тип, який реалізує процес співвіднесення людиною свого способу дії з особливостями умов, у яких ця дію буде необхідно зробити. Важливою функцією даного типу можна відзначити процес переосмислення і перетворення вихідної моделі об'єкта в більш адекватну, отриману на основі нової інформації про нього.

Саморегуляція вченими-психологами розуміється як здатність людини, яка дозволяє довільно управляти своєю діяльністю. Вона включає такі компоненти як планування своєї діяльності, постановку перед собою цілей і вибір адекватних методів їх досягнення, здійснення контролю та оцінювання результатів діяльності.

Саморегуляція являє собою систему свідомих актів, дій, які спрямовані на підтримку, досягнення необхідного психічного стану, управління своєю технікою. Існує безліч підходів до класифікації методів саморегуляції.

Саморегуляція досягається самопереконанням, самонавіюванням, самоназуванням, самонавіюванням, а також шляхом систематичного аутогенного тренування і ін. Самостійно проводиться за допомогою тренінгів або практичних занять. На таких заняттях засвоюються більш складні способи саморегуляції і самокерування власною діяльністю: самоконтроль, самонаказ, самообмеження, самопереконання, самонавіювання.

Наступний компонент – регуляція взаємин. Він характеризується умінням людини визначати причину виникнення емоції у іншої людини, прогнозувати наслідки розвитку емоцій, здатність змінювати емоційний

стан іншої людини, інтенсивність емоцій, переходити на іншу емоцію з використанням засобів вербального і невербального спілкування; а також можливість викликати потрібну емоцію в людях.

Оснoву емоційної компетентності становить емпатія. Емпатія виступає цілісним феноменом, що зв'язує між собою свідомі і підсвідомі рівні психіки, і має на меті «проникнути» у внутрішній світ іншої людини. Емпатія – морально-емоційна якість, без якої немає гуманного психолога. Інтерпретуючи всі відомі підходи до визначення змістовної сторони цієї якості, слід зазначити, що здатність до співпереживання може розумітися як здатність увійти в світ сприйняття іншої людини, побачити цей світ його очима. Це здатність розбиратися в почуттях іншої людини і повідомляти їй про це. Тут повинна працювати дуже проста формула: щоб зосередити всю свою увагу на іншій людині, треба вміти забувати про себе.

Слід зауважити, що емпатія відіграє важливу роль у процесі пізнання психологом особистості. Готовність до співпереживання дозволяє психологу адекватно сприймати «іншого», встановлювати ефективні позитивні взаємини з учнями. Емпатія – здатність сприймати внутрішній світ емоційно за допомогою думок і почуттів. Емпатія як специфічний спосіб сприйняття іншої людини, який має на увазі не стільки раціональне осмислення проблем іншої людини, що характерно при взаєморозуміння, а скільки прагнення емоційного відгуку на проблеми іншого.

На даний момент вчені розрізняють кілька видів емпатії. Емоційна емпатія спирається на проєкційні і наслідувальні механізми через призму іншої людини. Когнітивна емпатія будується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія і т. п.). Предикативна емпатія – здатність людини, яка допомагає їй передбачати в конкретних життєвих ситуаціях афективні реакції іншої людини. Співпереживання і співчуття виступають особливими формами емпатії, на думку вчених. Вони ототожнюються з почуттями іншої людини і власними переживаннями емоційних станів по відношенню до почуттів іншої.

У психології виділяють три рівня емпатії. На першому рівні (низькому) спостерігається відсутність у людини інтересу до почуттів і думок інших, невміння і небажання співпереживати іншим. На другому рівні у людини можна виявити регулярну здатність до співпереживання, яка проявляється в окремих випадках. Третій рівень емпатії (високий) характеризується глибоким і точним розумінням іншої людини, умінням подумки відтворити її переживання і відчути їх як власні. На даному рівні людина володіє глибоким тактом, що виявляється як здатність усвідомлювати власні проблеми і приймати правильні рішення, абстрагуючись від чужої думки. Четвертий рівень дозволяє розуміти нюанси і складності внутрішнього світу іншої людини. Опрацювавши роботи з наукової літератури, ми виявили сутність поняття «емоційна компетентність». У своєму дослідженні під поняттям емоційна компетентність психолога будемо розуміти здатність професіонала на високому рівні усвідомлювати і приймати власні почуття, а також почуття інших людей; усвідомлено управляти своїми емоціями в стосунках з дітьми та дорослими; розуміти внутрішній світ дитини і вибудовувати з ним конструктивні форми взаємодії.

В якості структурних компонентів емоційної компетентності ми виділили три: когнітивний компонент (здатність усвідомлювати свої почуття і емоції і інших); особистісний компонент (високий рівень емпатії і гармонійність комунікативних орієнтацій), поведінковий компонент (здатність керувати своїми почуттями та емоціями інших людей, високий рівень комунікативного контролю, відсутність перешкод у встановленні емоційних контактів).

Емоційна компетентність є показником того, наскільки повно цей потенціал реалізується в роботі. Наприклад, вміння добре обслуговувати клієнтів являє собою навик емоційної компетентності, заснований на розвиненій емпатії. Лідерство в роботі, як уміння змусити/надихнути інших людей виконувати свою роботу більш ефективно, емоційна компетентність,

заснована на мотивації і умінні підтримувати міжособистісні відносини. Найголовніша міра сили або слабкості емоційної компетентності лідера, ступінь вміння розкривати таланти людей: чи не підкреслювати їх слабкості, а знаходити і розкривати їх можливості, їх силу, їх потенціал.

Емоційна компетентність пов'язана з емоційним інтелектом, який показує, наскільки ми здатні розвинути, застосувати і перетворити в практичні навички п'ять складових EQ: самоусвідомлення, мотивацію, саморегуляцію, емпатію і мистецтво підтримувати відносини.

Висновки за розділом

Емоційна компетентність являє собою сукупність здібностей, знань, умінь і навичок в емоційній сфері, що дозволяє управляти власними емоціями і створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації. Підготовка фахівців в області психології відноситься до людинознавчих професій, які стосуються комунікативного компоненту праці та емоційних ресурсів суб'єкта у праці. До них відносяться: емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія, експресивна сензитивність, дієвість, як вміння вести за собою людей, спонукати їх до діяльності та пошуків найкращих засобів емоційно-вольових впливів, комунікативні управлінські здібності.

Вивчення та структурування емоційної компетентності в професійній діяльності майбутнього психолога дозволило уточнити місце емоційної компетентності в процесі підготовки психологічних працівників, а також виділити основні підходи до її формування в теорії і практиці підготовки фахівців у вищій школі.

В структурі професійної підготовки психолога у вищій школі емоційна компетентність займає одну з основних компетентностей майбутнього фахівця, це пов'язано зі зміною орієнтації на компетентнісну модель освіти і необхідність ефективної взаємодії з клієнтами в процесі надання їм психологічної допомоги.

Основні результати відображено у таких наукових працях:

1. Гичко Ю. В. Емоційна компетентність майбутніх практичних психологів: опералізація поняття. *Вісник національної академії оборони України. Сер. Психологія.* 2019. Вип. 1
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2019_1_4
2. Гичко Ю. В. Емоційна компетентність особистості у психологічному дискурсі. *Вісник національного університету оборони України.* 2019. Вип. 2 (52). С. 33 – 40.

3. Гичко Ю. В. Формування емоційних якостей майбутніх психологів *Актуальні питання сучасної психології* : збірник матеріалів VIII Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. м. Умань. 2019. С. 66 – 68.

4. Гичко Ю. В. Емоційна компетентність як базова якість у формуванні професійного фахівця. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги*. збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2019. Умань. С. 22– 44.

5. Гичко Ю. В. Перспективи інтернет - консультування як інновації в психологічній практиці. *Наукові психологічні дослідження і розробки молодих вчених*: збірник матеріалів ІХ-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції. 2020 р. Умань. С. 41 – 43.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1 Потенціал коучингу у формуванні емоційної компетентності майбутнього психолога

Коучинг – метод здійснення консалтингу, тренування, в якому спеціальна людина, «коуч», допомагає іншим людям досягнути певної цілі в професії чи в особистому житті. Часто коучинг порівнюють із наставництвом, але на відміну від наставництва, коучинг зосереджений на досягненні конкретної цілі такими способами, які людина осмислює та розуміє самостійно.

Витоки коучингу закладені у спорті, а саме в тренерстві, також основою послужили позитивна, когнітивна та організаційна психологія, уявлення про усвідомлене життя й можливості постійного і цілеспрямованого розвитку людини [4; 5; 9; 12; 17]. Як метод коучинг сформувався в 70-х роках ХХ століття.

Коучинг як технологія виникає на стику психотерапії і консультування, тренінгу та фасилітації. Коучинг (в пер. з англ. «coaching») – наставляти, надихати, тренувати (короткий оксфордський словник), репетирствувати, готуватися до іспиту або змагань (англо-російський словник В. Мюллера). Виходячи з етимології слова, слід визначити, що вихідними моментами коучингу є, з одного боку, тренінги для закріплення конкретних моделей поведінки, з іншого – особлива лінія наставництва і фасилітація, що забезпечує актуалізацію внутрішніх сил і можливостей особистості.

Коучинг – це засіб сприяння, допомоги іншій людині в пошуку її власних рішень у складній ситуації за допомогою реалізації її здібностей і можливостей; це інструмент для оптимізації і розкриття людського потенціалу та ефективної діяльності [22; 23; 27; 28; 29]. У літературі часто

коучинг розглядається як вид індивідуальної (групової) професійної підтримки людей, які мають на меті професійне та особистісне зростання, підвищення персональної ефективності [33; 38; 39]. Коучинг має спрямування допомогти в досягненні цілей і вирішенні різного роду проблем у різних сферах людського життя: бізнесі, сім'ї, кар'єрі, освіті, фізичному здоров'ї, міжособистісних відносинах, тощо.

Витоки коучингу беруть свій початок із гуманістичного підходу в психотерапії (А. Маслоу, К. Роджерс), робіт Д. Гоулмена в сфері емоційного інтелекту, сократівські методи діалогу, методики найбільш відомих спортивних тренерів.

На Заході парадигма коучингу як особливого стилю навчальної взаємодії розвинулася на основі рефлексії передових підходів у наставництві, психологічному консультуванні, бізнес-консультуванні та навіть психотерапії [41; 45; 50; 51; 52]. Той факт, що сучасна психологія звертає все більше уваги на коучинг і наставництво, відображає необхідність визначити його місце в структурі підготовки майбутніх психологів.

У широкому розумінні коучинг розглядається нами як спосіб розвитку здобувачів вищої освіти з метою підвищення ефективності навчання і реалізації їх потенціалу до здійснення професійної кар'єри в повній мірі. Коучинг прийнято розглядати як розвиваючу діяльність, а не як діяльність, спрямовану на виправлення недоліків у роботі [53; 54; 57; 67].

Не слід розглядати коучинг як додатковий ресурс в навчанні. Коучинг і наставництво в освітньому середовищі не повинні бути додатковими або допоміжними опціями [86; 88; 104; 105; 111]. Вони являють собою частину стилю і підходу до психології, який особливо важливого значення навчанню і розвитку особистості здобувача вищої освіти на перший план. У таблиці 1.2 представлена загальна характеристика коучингу.

Характеристика коучингу показує, що він є ключовим механізмом «переносу» навчання з освітніх програм в професійну діяльність, що дає

можливість підвищувати ефективність діяльності та розвитку навичок [77; 80; 82].

Таблиця 1.2

Загальна характеристика коучингу

| | |
|------------------------------|---|
| Характер відносин | Довготривалі або короткотривалі |
| Формат взаємодії | Обговорення питань розвитку в індивідуальному чи груповому форматі |
| Тип зворотного зв'язку | Надає конкретний зв'язок по сильним та слабким сторонам коучингу |
| Предмет докладених зусиль | Концентрується на конкретних областях діяльності |
| Ефект і перспектива розвитку | Концентрується на покращенні діяльності шляхом розвитку і зміцнення індивідуальних навичок та компетенцій |
| Характер цілей | Має організаційні та індивідуальні цілі |
| Вимоги до фахівця | Вимагає наявності у коуча спектру «міжособистісних» навичок (таких, як уміння ставити спрямовані питання, ефективно слухання, надання зворотного зв'язку) також наявності знань в тих сферах, де необхідно поліпшити діяльність |
| Особливі умови | Найкращі результати досягаються при схваленні людиною процесу коучингу |

Враховуючи вище сказане, спираючись на представлені аспекти розгляду коучингу наведемо семантичне наповнення даного поняття. У таблиці 1.3 наведені смислові відтінки коучингу в залежності від підходу до його вивчення і реалізації, місця коучингу в процесі взаємодії викладача та здобувача вищої освіти, а також змісту даної взаємодії.

Зазначені в таблиці аспекти дозволяють охарактеризувати коучинг як комплексну технологію роботи фахівця, що включає прийоми, способи впливу на майбутнього психолога, засоби реалізації підтримки, а також результати взаємодії. Виходячи з узагальненої схеми коучингу варто визначити його засобом досягнення поставлених в нашій роботі цілей, де коучинг може виступати в якості методу (як складової частини авторської програми, поряд з досить традиційними способами і прийомами), форми (з точки зору особливостей організації групової та індивідуальної роботи), засобом реалізації поставлених завдань. Технологічність коучингу

розкривається в досягненні стійких показників оптимізації розвитку майбутніх психологів, а також результатів роботи.

Таблиця 1.3

Смислові відтінки коучингу в залежності від підходу до його вивчення і реалізації, місця коучингу в процесі взаємодії викладача та здобувача вищої освіти, а також змісту даної взаємодії

| Засіб | Технологія | Процес | Фасилітація | Стиль | Вид діяльності |
|--------------|-------------------|---------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| Інструмент | Метод | Взаємодія | Наставництво Підтримка | Спосіб Підхід Шлях дії | Заняття Кваліфікована допомога |

Як зазначає Є. Єрмакова, потреба в коучингу викликана низкою об'єктивних чинників [32]. Світ стрімко змінюється – від індустріальності в епоху інформаційних технологій. Пришвидшується темп життя, зростає напруга та відповідальність, змінюються вимоги до навичок, компетенції людей і ставлення людей до світу, відбувається перехід від механістичної точки зору (фрагментарного погляду на життя) до глобального світогляду і більшої гнучкості.

Психологи стають все більш важливим ресурсом підвищення психологічного здоров'я суспільства в цілому. Тому питання про те, як утримувати і розвивати майбутніх психологів, як підвищувати рівень компетентності знаходяться у фокусі уваги сучасної вищої освіти.

Коуч – це людина, яка використовує коучингові знання, вміння та здібності, не маючи владних повноважень над взаємодією із суб'єктом. Коуч має на меті створення для здобувачів вищої освіти благополуччя, компетентності та усвідомленості, як результатів коучингової взаємодії.

Особливе місце в теорії і практиці коучингу займає установка на взаємодію. Зокрема, поява коактивного коучингу, де зроблений акцент на рівноактивній взаємодії наставника і здобувача вищої освіти, дозволяє поглибити уявлення про механізми впливу коуча. У нашій роботі такою ілюстрацією є технологія дидактичного комунікативного впливу, що

визначає вихідні позиції суб'єкта і об'єкта впливу, механізми зміни їх ролей, а також способи організації взаємопов'язаної діяльності.

Фундамент коактивного коучингу майбутніх психологів базується на чотирьох основних принципах:

1. Майбутній психолог спочатку є творчою, цілісною особистістю і володіє відповідними ресурсами.
2. Коактивний коучинг звертається до всього життя здобувача вищої освіти в цілому.
3. Постановка завдання виходить від здобувача вищої освіти.
4. Відносини між коучем (викладачем) і здобувачем вищої освіти є цілеспрямована співпраця.

Продуктом спільної роботи коуча і здобувача вищої освіти є діяльність (action) і навчання. З'єднуючись разом, діяльність та навчання дають позивні зміни. Оскільки поняття діяльності (action), яка просуває здобувача вищої освіти вперед, є центральним у коучингу, ми говоримо, що однією з цілей коучингу є «каталізація діяльності» майбутнього психолога. Іншою рушійною силою процесу змін має бути навчання, яке постає не просто як побічний продукт діяльності - це рівнопотужна і доповнююча сила, яка створює нові ресурси, розширює і відкриває можливості для змін.

Таблиця 1.4

Модель коактивного коучінгу

| Самоактуалізація та баланс | |
|----------------------------|------------------------|
| Допитливість | Інтуїція |
| Керування собою | Діяльність Навчання |

Коучинг – це індивідуальне тренування людини для досягнення значущих для нього цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, розвитку необхідних здібностей і навичок, освоєння передових стратегій отримання результату. Коучинг покликаний

розширити можливості людей, які усвідомлюють потреби в змінах та ставлять перед собою завдання, які стосуються професійного та особистісного зростання.

Також коучинг можна характеризувати як цілеспрямований процес розвитку потенціалу майбутніх психологів, що сприяє максимальній оптимізації особистої продуктивності та успішної професійної діяльності.

Таким чином, вивчення джерел і потенціалу коучингу в роботі з майбутніми психологами дозволило визначити його призначення та зміст.

Коучинг розглядається як індивідуальне або групове тренування і професійна допомога, методика роботи зі здобувачем вищої освіти, спрямована на оптимізацію внутрішніх ресурсів суб'єкта у вирішенні його проблем шляхом створення позитивної установки на успіх і відходу від проблемно-орієнтованого підходу в роботі зі здобувачем вищої освіти.

Коучинг є способом розвитку людей в організації з метою підвищення ефективності діяльності і реалізації їх потенціалу в повній мірі.

Стосовно підготовки майбутніх психологів і формування їх емоційної компетентності коучинг-технологія – це спосіб фасилітації особистісного розвитку здобувачів вищої освіти з метою формування умінь управління власним емоційним станом і навичок розуміння і впливу на емоційний стан інших.

Під фасилітацією нами розуміється позитивний вплив на здобувачів вищої освіти з метою створення сприятливої атмосфери в навчальному процесі, стимулювання і підтримка потреби в самостійній діяльності; перехід впливу з боку викладача на особистість здобувача вищої освіти, ініціація саморозвитку.

Емоційна компетентність є інтегральною властивістю особистості, що забезпечує оптимальний рівень її психічного здоров'я та функціонування. Це дозволяє розглядати її як системну властивість особистості, яка включає рефлексію, саморегуляцію, емпатію та експресивність. Вона виявляє

готовність та здібності у людини керувати як емоційними власними реакціями, так і реакціями інших людей адекватно ситуаціям і умовам.

Емоційна компетентність передбачає цілісний та прогресивний розвиток емоційної сфери особистості і представляє собою сукупність знань, умінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки усієї емоційної інформації. Вона збагачує досвід особистості, сприяє швидкому аналізу емоціогенних ситуацій. Високий рівень розвитку зазначених складових емоційної компетентності є найважливішими чинниками збереження та підтримки психічного здоров'я особистості, ключовими характеристиками якого є стресостійкість, баланс (гармонія) та духовність. До сфери емоційних компетентностей особистості майбутнього психолога, його професійно значущих та системних властивостей особистості належать навички рефлексії та саморегуляції, оптимальний рівень емпатії та експресивності, а також захопленість власною справою, чуйність, щирість, спокій, врівноваженість, емоційна стабільність [87].

Коучингу як засобу саморозвитку особистості взагалі та емоційної компетентності зокрема присвячені роботи М. Аткинсона, М. Дауні, Р. Мей, Дж. Уїтмор, О.А. Гавриш, Я. Гібнера, В. Гурієвської, Л. Довгань, І. Крейдич, О. Марцінковської, М. Фіжік, Н. Семенченко та багатьох інших. Дослідження можливостей застосування коуч-технологій в освіті, у роботі зі студентами поширені не так широко, і тут можна виокремити праці В. Бережної, Н. Зеленко, Ю. Ковалевої, О. Козлової, Ю. Кострової, О. Кульоміної, О. Шібаршіна та ін.

Коучинг як теорія і технологія порівняно недавно набула широкого поширення за кордоном, охопила багато сфер життя суспільства, з'явилися зарубіжні та українські роботи про можливість застосування його в освіті. Місія коучингу полягає у підтримці розвитку особистості учасників освітнього процесу, досягненні найкращих результатів у професійній діяльності [113]. Цей підхід принципово відрізняється від традиційних

педагогічних технологій, заснованих на передачі знань, вмінь, навичок і досвіду.

Знаючи про те, що таке коучинг, можна говорити і про існуючі класифікації. Прийнято виокремлювати види коучингу, враховуючи кількість клієнтів, із якими працює коуч одночасно. Так, коучинг може бути груповим (командним), індивідуальним або організаційним. Популярністю користується і невербальний коучинг, який не вимагає перекладу. Його затребуваність і геніальність полягає у близькості і простоті природи людини. Суттєвою перевагою коучингу вважається те, що людина самостійно досягає цілей, які поставила перед собою до занять. У всіх клієнтів розвивається внутрішня мотивація. Коуч працює над тим, щоб збалансувати цілі, ресурси самої людини, тому тут немає місця суперечностям, є лише прямий шлях до досягнення бажаного результату. Недоліків коучингу не існує, адже цей тренінг орієнтований на цінності і цілі клієнта.

Філософія коучингу заснована на двох основних принципах: баченні позитивного майбутнього і контакті із власними цінностями [63; 123]. Сутність цього методу полягає у тому, щоб навчити клієнта правильно використовувати власні внутрішні ресурси. Із точки зору клієнта, найсильніша сторона коучингу полягає в орієнтації на швидкий і відчутний результат. Однак у цьому ж полягає і головна причина уразливості цього підходу: добре відомо, що навіть локальні складності – наприклад, нездатність змінити житло або роботу, найчастіше приховують глибинні проблеми, що сягають корінням у минуле людини. Життєвий коучинг спрямований на швидку корекцію поведінки, але не впливає спеціально на глибинні травми. Коуч не пропонує ігнорувати минуле, для нього воно вихідна позиція: я – такий, яким мене зробили моя природа і мій унікальний життєвий досвід; можу жити і діяти далі за конкретних обставин. Таким чином, коучинг існує на стику тренінгу, психологічного та бізнес-консультування. І це не просто «три в одному», а сплав особливої цінності,

що дозволяє одночасно досягати натхненності і практичності, у потрібній пропорції зачіпаючи відповідні струни людської психіки.

Коучинг-технології допомагають і тим, хто навчається, і самим педагогам розкрити здібності, внутрішні ресурси для розвитку власної особистості, виховує готовність до змін, змінює ставлення до людей і світу у цілому [19; 31]. Застосування коучингу в освіті дозволяє змінити мотивацію професійної діяльності, сприяє підвищенню емоційної компетентності і педагогів, і здобувачів, стимулює пошук внутрішніх резервів особистості. На думку Е. Парслоу і М. Рей, викладач, який освоїв цю технологію і вважає себе коучем, не просто навчає здобувачів, він їх супроводжує, допомагає набутти впевненості, самостійності, розвинути бажання самовдосконалюватися і розвиватися, бути цілеспрямованими і самодостатніми [112].

У цілому коучинговий підхід в освіті передбачає наповненість змісту навчання життєвими проблемами тих, хто навчається, створення ситуацій, в яких би вони могли взаємодіяти із важливими для них особисто проблемами і питаннями, прийняття особистості такою, якою вона є і розуміння її почуттів (безумовного позитивного ставлення), недирективна, діалогічна позиція педагога по відношенню до тих, хто навчається, до джерел і способів отримання знань; необхідність педагога спиратися на тенденцію до самоактуалізації учнів.

Кожна людина живе з почуттям того, що вона здатна на більше. Коучинг – допомога у реалізації цього почуття. Кожна людина може усе, що вона хоче. Кожна людина знає, чого вона хоче для того, щоб досягти своїх цілей. Коучинг працює на рівні свідомості і служить для розширення меж усвідомлення дійсності під час аналізу поставленого завдання. Збір усієї необхідної інформації для вирішення завдання та її аналіз виробляються клієнтом самостійно, коуч лише сприяє цьому.

Процес коучингу поєднує в собі принцип усвідомленості і принцип відповідальності. Коучинг є систематичним. Використовуються суворі

послідовність етапів, система підходів і технік. Усі правила можна пояснити і зрозуміти. Коучинг має певну спрямованість, мета якої дослідження і реалізація подальших дій. Коучинг неупереджений, він не переслідує оцінку реальності або точок зору, передбачає створення безпечного та комфортного простору, в якому особистість може вільно висловлювати власні думки, незалежно від того правильні вони чи ні, усвідомлювати результати і відповіді самостійно, без нав'язування, обмежень і переконань. Ціль коучинга збільшити усвідомлення здібностей і свободи особистості.

Ключовим в коучингу є побудова і проведення діалогу на основі питання-відповідь. Для особистості потрібно, щоб вона хотіла працювати над своїми цілями. Коуч пропонує особистості якомога докладніше досліджувати обговорювану тему і розглядати її з усіх боків. Основний інструмент для цього – це питання коуча і його зацікавленість у відповідях.

Коучинг орієнтований на особистість. Коуч в основному працює із думками, емоціями, ідеями, вибором, реакціями людей, не змінюючи їхнього зовнішнього оточення. Коучинг – це наука про розум, поєднання філософських засад та принципів, які призначені для супроводу людей на шляху до покращення життя. У коучингу велика частина роботи полягає у проясненні смислів, які клієнт вкладає у той чи інший термін, слово або дію. Коучинг не має одного єдино вірного варіанту реалізації. Його межі визначають прагнення до усвідомлення дійсності за рахунок отримання достовірної інформації про неї і засноване на самоповазі, самомотивації, опорі на власні сили, прийнятті відповідальності за власні дії і життя у цілому. Його основними інструментами є активне слухання, технології запитань, ефективні питання (як ті, які у своїх діалогах використовував Сократ), елементи тренінгу, елементи і техніки нейролінгвістичного програмування.

Коучинг нагадує собою тренінг або практичний курс, але він допомагає боротися із проблемами на ранніх стадіях. Це свого роду тренінг, що дозволяє розвивати вміння і робить його цілеспрямованим. Коуч не

піддається навчанню і не дає жодних порад. В процесі роботи він задає питання, які допомагають усвідомити усю глибину ситуації, що склалася, і відшукати оптимальний вихід або шлях до вирішення проблеми. Відповідаючи на поставлені питання, людина може сама дати правильну відповідь, тим самим знайти вихід із ситуації, навіть не відразу усвідомивши це. Коучинг використовує критичне мислення, що дозволяє об'єктивно оцінити ситуацію і підхід до неї.

Сучасний напрямок консультування, для реалізації якого використовують технології, що дозволяють швидко та ефективно досягати поставлених цілей – це коучинг у психології. Він дає клієнтові щось більше, ніж звичайний психологічний тренінг. Тренер створює усі умови, щоб клієнт сам знайшов способи, за допомогою яких він зможе досягти своєї мети. Завдання коуча – допомогти клієнту досягати максимальних результатів за допомогою мінімальних зусиль і часу. В основі цього психологія успіху і оптимізму. Тренера пояснюють клієнтам, що вони вже мають достатній потенціал для досягнення цілей, щоб правильно та оперативно його розкрити. Ця методика успішно застосовується і в освіті. За її допомогою ті, хто навчається, можуть розкривати власний потенціал і домагатися максимально високих результатів. Коучинг високої ефективності допомагає сформуванню тим, хто навчається, готовності до саморозвитку і побудувати процес навчання так, щоб враховувалися особистісні індивідуальні якості кожного.

Викладачі, які знайомі із принципами коучингу, можуть по-новому спроектувати процес навчання, орієнтуючись на реалізацію різних нестандартних підходів для вирішення завдань. В результаті викладач сприяє розвитку і формуванню самостійної, цілеспрямованої і відповідальної особистості, яка має широкий кругозір, орієнтованої на розвиток.

Знаючи основи коучингу, можна дійсно розкрити потенціал людини, підвищити його ефективність і відшукати способи досягнення цілей. У

цього особливого виду психологічного тренінгу є свої завдання і цілі. Що ж стосується завдань, вони такі: прийняти і зрозуміти себе, зрозуміти базові установки і цінності, зрозуміти те, що відбувається у родині, житті, відносинах, на роботі, побачити способи розвитку особистості, навчитися вірити у себе і власні здібності, довіряти собі і близьким, ефективно вирішувати життєві завдання.

Коуч ставить певні цілі, досягаючи які, клієнти наближаються до бажаного успіху: допомогти визначитися із вибором у життєвій ситуації, що виникла; допомогти відшукати спосіб для вирішення завдань і проблем; підтримати клієнтів, коли вони намагаються реалізовувати власні наміри; допомогти розібратися у міжособистісних відносинах, відносинах із дітьми або батьками, житті, кар'єрі і т. п.; закріпити результат і відшукати оптимальний спосіб вирішення проблем, які можуть виникнути у подальшому. Створення коучинг-середовища в освітній організації дозволяє працювати з майбутніми психологами в форматі практико-орієнтованого підходу, апелюючи до власного досвіду, створювати нові, більш ефективні моделі педагогічної взаємодії через використання творчого потенціалу [107]. При плануванні навчальних заходів у структуру занять із ними включаються техніки по тайм-менеджменту, релаксаційні вправи, рольові ігри, елементи метафоричної гри, техніки візуалізації і тим-білдингу. Це дозволяє майбутнім психологам виходити на більш високий професійний рівень, який відповідає сучасним освітнім стандартам і передбачає високий рівень сформованості емоційної компетентності.

На нашу думку, для того, щоб успішно впровадити коучинг, його необхідно розглядати як щось більше, ніж просто ще один вид психологічної діяльності. В кінцевому рахунку його слід розглядати як частину переважної або бажаної організаційної культури і невід'ємну частину ролі ефективного психолога.

Клаттербак і Меггінсон визначили культуру коучингу як культуру, «в якій коучинг є домінуючим стилем управління і спільної роботи, а

прагнення поліпшити роботу знаходить відображення в прагненні вдосконалити співробітників» [35]. У своїх дослідженнях вони виділили 4 рівня розвитку культури коучингу:

зародковий: коучинг може мати місце, однак він випадковий і коучери не розглядаються в якості рольових моделей;

тактичний: цінність створення культури коучингу визнається, але існує недостатньо глибоке розуміння його значення і необхідних елементів;

стратегічний: готовність до використання коучингу в широкому спектрі ситуації.

інтегрований: коучинг є і офіційною, і неформальною практикою. Співробітники отримують зворотний зв'язок у своїй діяльності і працюють над нею за допомогою коучингу.

Отже, успішність коучингу у формуванні емоційної компетентності залежить від характеру його впровадження: необхідно вибудовувати процес підготовки майбутніх психологів на інтегративній основі, що включає всі види діяльності майбутнього фахівця - навчальну, навчально-професійну і т. д.

Умови переходу до інтегративного коучингу:

1. Підтримка керівництва.
2. Систематичність і послідовність реалізації коучингу в освітньому процесі.
3. Відкритість процедур коучингу, в тому числі з точки зору внесення можливих ініціатив з боку тих, хто навчається.
4. Моніторинг результатів коучингу як безперервний контроль процесу і досягнутих ефектів у роботі.

А. Савкін зазначає, що метою спеціально організованого процесу взаємодії коуча і особистості є досягнення цілей останнього оптимальними (для нього) шляхами і в оптимальні терміни [90]. Основні відмінності коучингу від інших видів консультування лежать саме в області «як». Тобто - як, яким чином організовується цей процес?

Отже, коучинг виступає як унікальне поєднання таких переваг:

а) психотерапії: прийняття коучуючого (людини, що знаходиться в процесі взаємодії з коучем) таким як він є; створення безпечного простору для нього; відсутність внесення власних (коуча) розумінь, моделей, рецептів; допомоги суб'єкту в усвідомленні його картини світу, його цінностей.

б) тренерства: стимулювання до реальних змін; підтримка ініціативи; створення внутрішньої і зовнішньої мотивації; організація «виклику», ініціація спільної діяльності («давай разом»).

Все це робить коучинг унікальною технологією, особливою, надзвичайно продуктивною, для тих, кому важливо керувати своїм життям, реалізуючи свої таланти і здібності повністю.

Коли слово «коучинг» вперше почало мігрувати зі спорту в бізнес, один із колишніх спортивних коучів (а нині-визнаний гуру спортивного та бізнес-коучингу) Т. Голв запропонував «формулу ефективності», яка показує, з чого ця сама ефективність складається. У математичному вигляді формула виглядає так:

$$P = P - I$$

Performance = potential – interference

Ефективність = потенціал - перешкода.

Із неї випливає, що для досягнення поставлених цілей нам необхідно зробити дві речі:

а) максимізувати наш потенціал (виявити краще, що в нас є, навчитися ефективно застосовувати це в житті);

б) усунути перешкоди (як внутрішні - страхи, припущення, стереотипи та ін., так і зовнішні - несприятливе середовище, загрози зовнішнього оточення) [18]. Саме на таких основах має фокусуватися коучинг.

Варто зупинитися на етапах коучингу у загальному вигляді:

1. Вступна сесія. Вступна сесія повинна дати такі конкретні результати: знайомство один з одним; визначення мети; обговорення адміністративних питань; формулювання очікувань.

2. Демонстрація нових можливостей. Введення здобувача вищої освіти у сферу самопізнання і самовдосконалення на основі навчання конкретних дій.

3. Заключна сесія. Фасилітація саморозвитку здобувача вищої освіти на основі набутого досвіду та змінених установок.

У тактичному плані технологія коучингу може бути представлена наступним набором процедур і операцій:

Крок 1. Допомогти здобувачеві вищої освіти побачити самого себе в сенсі вузького погляду на проблему.

Крок 2. Позначення додаткових перспектив.

Крок 3. Вхідження в різні перспективи.

Крок 4. Здійснення вибору.

Крок 5. Складання плану, орієнтованого на конкретну ситуацію.

Крок 6. Сприйняття плану всерйоз, розподіл відповідальності.

Крок 7. Перехід до дії як вирішення проблемної ситуації.

Позиції і ролі коуча і здобувача вищої освіти комплементарні на кожному з етапів взаємодії в процесі коучингу.

На першому етапі такі:

а) коуч визначає тактичні завдання і цілі;

б) здобувач вищої освіти розставляє цільові орієнтири, пріоритети;

На другому етапі в процесі визначення наявних ресурсів і обмежень, проходить дослідження поточної ситуації:

а) коуч намагається зрозуміти поточну проблему, ситуацію, задаючи питання і активно слухаючи відповіді;

б) здобувач досліджує таким чином ситуацію і своє ставлення до неї спільно з коучем.

На третьому етапі – визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до результату:

- а) коуч намагається зрозуміти, що заважає здобувачеві в досягненні бажаної мети і допомагає усвідомити і дослідити перешкоди;
- б) здобувач досліджує свої внутрішні і зовнішні перешкоди.

На четвертому етапі – вироблення і аналіз можливостей для подолання перешкод:

- а) коуч задає питання і використовує методи, що провокують здобувача до пошуку рішень і подолання обмежень;
- б) здобувач досліджує можливості для подолання перешкод.

На п'ятому етапі – вибір конкретного варіанту дій і складання плану:

- а) коуч допомагає в аналізі можливостей;
- б) здобувач аналізує можливості, вибирає конкретний варіант і складає план дій.

На шостому етапі – остаточне сприйняття плану:

- а) коуч демонструє готовність допомогти здобувачеві вищої освіти в реалізації подальших дій;
- б) здобувач вищої освіти розуміє, що допомога коуча не завжди необхідна і доцільна.

На сьомому етапі:

- а) коуч забезпечує необхідний супровід здобувача вищої освіти;
- б) перехід до дії як вирішення проблемної ситуації.

Коуч і здобувач складають конкретні рекомендації про те, що має бути зроблено до наступної зустрічі (визначеного терміну).

Поведінка коуча, його дії і способи впливу на тих, хто піддається коучингу, в дечому схожі з іншими видами психологічних технологій, яких як: наставництво, терапія, консультування, тренінг (табл. 1.5).

Спільне і відмінне між консультуванням, тренінгом, наставництвом і терапією

| Консультування | Тренінг | Наставництво | Терапія |
|--|---|--|--|
| Конкретика, рецептура й алгоритмізація консультування контрастують із відкритістю, незавершеністю, акценті на допомогу кодованих підібрати рішення самостійно, і супроводі його до тих пір, поки не будуть досягнуті поставлені цілі | Вправа, научіння і вироблення певних моделей поведінки в ході тренінгу контрастують із варіативністю й альтернативністю модельованих ситуацій коучингу, максимально наближених до досвіду того, хто проходить коучинг | Досвід і досвідченість наставника в ролі експерта та ментора контрастує з мінімальним обсягом досвіду коуча в області професійних ускладнень того, хто піддається коучингу, що в певному сенсі змушує розвиватися і навчатися самостійно | Акцент терапевтичного впливу на минуле, сьогодення і майбутнє клієнта контрастує з установками коуча на допомогу у встановленні мети і методів її досягнення |

Фіксація відмінностей даних технологій від коучингу дозволяє, з одного боку, обґрунтувати значимість технології коучингу, з іншого - врахувати слабкі і сильні сторони його впливу на клієнта.

Таким чином, еволюція коучингу зумовлена специфікою та напрямками розвитку його системоутворюючих технологій: їх розвиток зумовив установку коучингу на фасилітації розвитку, відкритість зовнішнім і внутрішнім впливам, безумовність пріоритету особистості в процесі взаємодії з коучем.

Взаємодія викладача і здобувача вищої освіти в процесі формування емоційної компетентності повинна розглядатися з позицій управління і сучасних підходів до організації педагогічної взаємодії.

Продуктивним для даного аспекту є, на нашу думку, система дидактичного комунікативного впливу педагога на учнів (С. Ромашина) і комплексний підхід до управління (А. Майер).

Аспект коучингу поширюється на тих, хто навчає, хто навчається і опосередковує їх взаємодію. Отже, викладач у процесі формування емоційної компетентності здобувачів вищої освіти в будь-якому випадку реалізує ті чи інші дидактичні методи впливу.

Комплексність підходу до формування емоційної компетентності здобувачів вищої освіти складається з трьох компонентів процесу (мета, засіб, результат) на основі позицій коуча і здобувача вищої освіти.

Зв'язок викладача і здобувачів вищої освіти на різних етапах коучингу забезпечується за допомогою функцій впливу.

Все різноманіття підходів до управління самостійною навчальною діяльністю здобувачів можна типологізувати за трьома підставами: ролі педагога, функцій впливу і ролі того, хто навчається.

У педагогічній системі взаємодія суб'єктів освіти детерміновано цілями, змістом і результатами освіти. Отже, визначення рівнів управління педагогічним процесом (табл. 1.6) дозволить нам окреслити позиції вступної сесії коучингу, демонстрації нових можливостей і заключної сесії коучингу.

Ідея управління в освіті реалізується через описану нами систему дидактичного комунікативного впливу педагога як мінімальної одиниці педагогічної діяльності та умови взаємодії суб'єкта та об'єкта освіти.

Концептом вихідної моделі стає еволюція трикомпонентної моделі управління освітою в таких аспектах:

- а) визначення мети (від зовнішньої мети до внутрішньої);
- б) ціледосягнення (від зовнішнього управління до внутрішнього);
- в) цілевимірювання (від зовнішнього результату навчання до внутрішнього; результатами навчання є новоутворення в діяльності і особистості того, хто навчається).

Технологією забезпечення зазначених орієнтирів є дидактично комунікативний вплив педагога на здобувачів вищої освіти і їх навчальну діяльність. Такий вплив розглядається нами як гнучка форма управління навчальною діяльністю на фасилітативній основі, структурні компоненти якої (мовні дії, що виконують різні комунікативні функції) об'єднуються в систему зі складними багаторівневими зв'язками, ефективно впливають на розвиток особистості).

Співвідношення рівнів управління педагогічним процесом з етапами коучингу, компонентами системи та завданнями коуча і діями здобувачів вищої освіти

| Рівні управління | Етапи коучингу | Компоненти системи | Завдання коуча і дії здобувач вищої освіти |
|-------------------------|--------------------------------|---------------------------|--|
| Стратегічний | Вступна сесія коучингу | Цілепокладання | Допомогти здобувачеві вищої освіти побачити самого себе в полоні у вузького погляду на проблему. Позначити додаткові перспективи |
| Тактичний | Демонстрація нових можливостей | Ціледосягнення | Увійти в різні перспективи. Скласти план, орієнтований на конкретну ситуацію. Сприйняти план, розподілити відповідальність |
| Оперативний | Заключна сесія коучингу | Цілевимірювання | Діяти |

Якщо говорити про коучинг як про метод, він також має свою особливість. Коуч працює в одній площині - площині мети (цілепокладання, бачення, ціледосягнення, результат) і не зачіпає глибинні переживання людини, які зазвичай вважають своїми предметними областями психологія, психотерапія, психіатрія, психоаналіз і т. д.

Для майбутнього психолога це привабливо тим, що площина мети - це завжди площина досягнень, і мова коуча зазвичай позитивна і оптимістична. Головне завдання коуча – створити ту якість життя, яка буде приносити суб'єкту задоволення.

В. Толочек звертає увагу на те, що в психологічній практиці зі зміною установок роботи з клієнтом з'являється новий феномен [103]. Якщо раніше сферою і предметом діяльності психолога були реальні процеси (вивчення і вирішення проблеми плинності кадрів, виробничого травматизму, конфліктів усередині колективу, аварійність, появи викривленої інформації, питання професійної реабілітації та інше, то тепер актуальною сферою діяльності

психолога стають не стільки дії, скільки мета та наміри суб'єктів. Їх за доцільне оформляти на стадії задуму, наприклад відповідно до технологій коучингу (coaching), розробленого Дж. Уітмором.

Техніки коучингу – це новий рівень інтеграції активних методів навчання, практики спорту вищих досягнень і технік психотерапії. Яскравим прикладом є методика GROW – аббревіатура від назви чотирьох етапів GOAL (ціль), REALITY (реальність), OPTIONS (варіанти), WILL (наміри).

Так, методика GROW будується на активній рефлексії суб'єктом своїх внутрішніх і зовнішніх ресурсів:

- визначення і конкретизація цілей;
- оцінка реальності і потенційних можливостей, ресурсів, обмежень;
- визначення можливих альтернативних стратегій і дій;
- прийняття відповідальності і перехід до дій.

Таким чином, коучинг розглядається як технологія роботи з майбутнім психологом по ініціації його можливостей. Початкова установка коучингу на самореалізацію суб'єкта і відхід від проблемно-орієнтованої роботи дозволяють актуалізувати приховані можливості самопомоги, саморозвитку, самореалізації – основою яких виступає здатність до самоврядування.

Переваги коучингу сконцентровані на технологіях досягнення результату, з одного боку, і на можливостях суб'єкта, з іншого. Базисом вільного творіння суб'єктом самого себе виступає, на нашу думку, емоційна компетентність, яка містить високий потенціал саморегуляції і соціального впливу на оточуючих.

Основні підходи до коучингу визначають оптимальне поєднання способів досягнення результату і способів актуалізації можливостей фахівця в роботі над собою. Формування емоційної компетентності пов'язується нами з формуванням умінь в області саморозвитку на основі самопізнання та пізнання інших людей.

Технологія коучингу характеризується нами як сукупність методів, засобів і форм впливу на особистість майбутнього фахівця, що забезпечують свободу його особистісно-професійного розвитку за допомогою взаємодії з іншими людьми.

Технологічність коучингу полягає, з одного боку, в певній послідовності кроків і процедур роботи з фахівцем, з іншого у варіативності і різноманітності залучення методів і засобів для вирішення індивідуальних проблем майбутнього психолога (F.M. Stone, J. Whitmore).

Будь-яка технологія являє собою алгоритм якогось процесу, управлінський цикл взаємопов'язаних функцій і операцій, що визначають досягнення стійкого результату.

Програмування технології є важливою умовою її контрольованості і створює передумови самодовільності. Програма коучингу виступає як сукупність дій по реалізації моделі коучингу в процесі професійної підготовки психологів і регулює етапи і терміни вирішення поставлених завдань. У коучингу, процесі формування емоційної компетентності, застосовуються моделі, описані в різних авторських джерелах.

Так, А. Сорокоумов виділяє наступні моделі [98].

Перша модель «Хтось - що - як». Вона виділяє три фокуси, які опрацьовуються з коучем від сесії до сесії: «хто» (той, хто піддається коучингу, його цілі, цінності, потреби, сильні сторони, слабкі сторони, таланти, обмеження, стилі дії), «що» (цілі того, хто піддається коучингу, завдання, мрії, те, що треба, те, що хоче, те від чого відмовився ...) і «як» (як цього досягти, способи, можливості, стратегії, навички, технології, прийоми, методи і т. д.). Причому ці фокуси переміщуються довільно, залежно від змісту сесії - можуть опрацьовуватися паралельно, послідовно, в будь-якому порядку, головне - щоб кожен етап був опрацьований і дійшов до кінцевої, максимальної усвідомленості.

Друга модель – це «Фокус - співпраця - спостереження» Застосовується, як правило, вже після встановлення контакту між коучем і

тим, хто піддається коучингу. Спочатку відбувається фокусування на певній темі. Потім починається її спільне опрацювання на сесіях (в дії) і аналіз того, що відбувається. Так можна для прикладу допомагати справлятися з застоєм в якійсь діяльності. І так само виробляється психологічна стратегія для формування емоційної компетентності. Ключова ідея уважне спостереження за результатами кожної сесії. Загальна технологія коучингу розкривається за допомогою ролей і функцій коуча в роботі.

А. Сорокоумов визначає основні ролі коуча і технології їх реалізації у взаємодії з клієнтом (табл. 1.7).

Таблиця 1.7

Основні ролі коуча і технології їх реалізації у взаємодії з клієнтом за

А. Сорокоумовим

| Рольовий репертуар коуча на різних стадіях взаємодії | |
|---|--|
| Співучасть | розробка стратегії, побудови, вирішення конфліктів, управління персоналом |
| Питання (що заважає) | визначити бар'єри, які заважають |
| Стимулювання коучуємого до пошуку варіантів вибору рішення (відповідь із середини) | навідні запитання, можливість знайти рішення задачі самостійно, аналізуючи власний досвід і бачення ситуації |
| Можливості | рішення задач і реалізація плану, увага до можливостей, які відкриваються на кожному новому етапі взаємодії |
| Навички | акцентуація на навичках і досягненнях |
| Процес | виховання самостійності і вміння шукати власні ефективні підходи до вирішення різних проблем |
| Заряд | розуміння сприйняття реальності, розширення позиції навідними, точними питаннями |

Пункт 1.

Коуч пропонує не стільки своє знання, скільки партнерство і співучасть. Знання теж важливо, але в коучингу воно займає другорядне місце. На першому місці стоїть вміння супроводжувати в рішенні тих завдань, які не мають стандартних і заздалегідь відомих рішень, і які необхідно вирішити самостійно. Приклад подібних завдань - розробка стратегії, побудова команди, вирішення конфліктів, управління персоналом. Проста розробка якоїсь «системи управління», яку, як правило, пропонують звичайні консультанти - це мертвий вантаж, якщо той, хто піддається коучингу, сам не навчиться створювати такі системи і користуватися ними.

Пункт 2: питання («Що заважає?»).

У ситуації, коли той, хто піддається коучингу знає, як треба діяти, але запланований результат не досягається, на допомогу приходять коуч з питанням: «що заважає?».

Пункт 3: стимулювання того, хто піддається коучингу до пошуку варіантів і вибору рішення («відповідь зсередини»).

Коуч, навіть якщо і знає, як вирішити проблему, в першу чергу має бути зацікавлений в тому, щоб той, хто піддається коучингу сам знайшов рішення. Тому порад коуч зазвичай не дає. Взаємодія відбувається за допомогою навідних запитань із боку коуча і спільного аналізу відповідей на них. Відповідаючи на питання, той, хто піддається коучу, сам буде усвідомлювати все більше і більше щодо розв'язуваної задачі і сам зможе вибрати найкраще рішення. Коуч може поділитися своїми ідеями щодо вирішення поставленої проблеми, але наполягати на них не буде. Мета коуча – дати можливість знайти рішення задачі самостійно, аналізуючи власний досвід і бачення ситуації, і у такий спосіб, забезпечити його професійне зростання.

Пункт 4: Можливості.

Коуч акцентується не стільки на планах робіт, скільки на відкритті можливостей. Плани потрібні і їх складати необхідно, але не всі ситуації розвиваються за планом. Часто буває так, що жорстке дотримання плану

заважає скористатися можливостями, що відкриваються, які заздалегідь заплановані не були. Тому одна з головних задач коуча в складанні плану, рішень, задач і реалізації плану, постійно звертати увагу на ті можливості, які відкриваються на кожному новому етапі взаємодії.

Пункт 5: Навички.

Коуч акцентує увагу на навичках і досягнення того, хто піддається коучингу, що дозволяє останньому наочно побачити прогрес і намітити подальші шляхи розвитку.

Пункт 6: Процес.

Коуч допомагає самостійно здійснити необхідні зміни у власному житті, поглядах, переконаннях. Коуч діє руками того, хто піддається коучингу, несе відповідальність за процес допомоги у вирішенні завдання, в той час, як сплановані в сесії коучингу дії, здійснюються тим хто піддається коучингу самостійно. Таким чином, коуч дійсно допомагає і розвиває, виховуючи самостійність і вміння шукати власні ефективні підходи до вирішення різних проблем.

Пункт 7: «Заражає».

Коуч ніколи не наполягає на будь-якому варіанті рішення, на якій-небудь пораді. Якщо той, хто піддається коучингу його не сприймає, не згоден, то значить, для його реальності ця порада не є ефективною і її не застосовуємо. Коуч повинен намагатися зрозуміти сприйняття реальності того, хто піддається коучингу, а потім розширити її навідними точними питаннями, допомогти йому побачити те, що він не бачив раніше, скутий власними рамками сприйняття. Крім того, не все те, що бачить той, хто піддається коучингу, бачить коуч: спільна задача в процесі коучінгу - разом знайти найбільш відповідне рішення в кожній конкретній ситуації.

Розглянемо із зазначених позицій управлінські технології в формуванні емоційної компетентності здобувачів вищої освіти.

У процесі навчання здобувач прямо або побічно потрапляє під вплив педагога, який відповідно до навчальної мети організовує спрямованість

мовних дій студентів, дозує навчальний матеріал, контролює і стимулює процес його засвоєння, оцінює і коригує результати навчання.

Характер реалізованих функцій і способів їх реалізації визначають міру фасилітації педагога, становленню емоційної компетентності здобувачів вищої освіти.

Іншими словами, дидактично - комунікативний вплив – це технологія формування розгорнутої зовнішньої структури навчально-пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти та її переведення у внутрішній план дій – основу самостійного пізнання і розвитку суб'єкта.

Комплексний підхід до управління формуванням емоційної компетентності здобувачів вищої освіти передбачає перехід від зовнішнього впливу у внутрішній по всіх основних функціях дидактичного та комунікативного впливу (таблиця 1.8).

Таблиця 1.8

Управління формуванням емоційної компетентності здобувачів вищої освіти в процесі коучингу

| Традиційне управління (педагог) | Колективне управління (група) | Самоврядування (здобувач вищої освіти) |
|---|-------------------------------|--|
| Вплив | Взаємодія | Самовплив |
| Функції дидактично-комунікативного впливу | | |
| Інформаційна | Взаємоформування обговорення | Само інформування, пошук |
| Організуюча | Взаєморганізація | Самоорганізація |
| Контролююча | Взаємоконтроль | Самоконтроль |
| Стимулююча | Взаємостимулювання | Само стимулювання |
| Оціночно-коригуюча | Взаємооцінка корекція | Самооцінка Самокорекція |
| Фасилітаційна | Взаємна фасилітація | Самофасилітація |

Основні функції дидактично-комунікативного впливу - інформативна, організуюча, що реагує, яка контролює, оціночно-коригуюча, стимулююча, фасилітаційна реалізуються у спільній стратегії взаємодії педагога і здобувача вищої освіти, де дидактично-комунікативний вплив, як форма управління навчальною діяльністю, допомагає педагогу реалізувати цілі

навчання, орієнтуючись на особистісні цінності навчання і його соціальну значимість.

Таким чином, дидактично-комунікативний вплив педагога створює додатковий простір для розвитку активності здобувача вищої освіти, для самореалізації його особистості, який постає не тільки як об'єкт впливу, суб'єкт взаємодії.

Чим більше в процесі навчання закладено можливостей для самореалізації здобувачів вищої освіти, тим вище цінність управління навчальною діяльністю. Тож, запорукою підвищення ефективності управління навчальною діяльністю є рівнева структура управління (від організації до управління, до співуправління і далі до самоврядування).

Поліфункціональна структура дидактичного комунікативного (мовного) впливу педагога на здобувачів вищої освіти як сукупний об'єкт управління і суб'єкт навчальної діяльності розглядається в контексті фасилітаційного управління (допомога, полегшення, сприяння) навчальною діяльністю і позитивно впливає на взаємодію суб'єктів в освіті, що сприяє становленню основних компонентів емоційної компетентності - самосвідомості, самоконтролю, соціальної чутливості, управління відносинами з іншими.

В управлінні важливо враховувати напрям фасилітації, яка може трактуватися як оптимальне співвідношення активності викладача та здобувачів вищої освіти у взаємодії. Зі зміною ролі викладача (від прямого управління до непрямого, опосередкованого) спрямованість, характер і ступінь фасилітації також будуть змінюватися від рівня впливу в наступній послідовності:

- на першому етапі впливу фасилітація педагога актуалізує внутрішню пізнавальну потребу, забезпечує внутрішню мотивацію учнів;

- на другому етапі взаємодії впливу педагога носять підтримуючий характер, сприяють збереженню інтересу і спонукають прояв пізнавальної активності здобувачів вищої освіти;

-на третьому етапі самовпливу відбувається фасилітація педагогом розвитку самоврядування суб'єкта: вплив носить прихований, імпліцитний характер, забезпечуючи умови для самостійної діяльності і виконують підтримуючу функцію розвитку якостей особистості здобувача вищої освіти (самостійність, ініціативність, рефлексивність мислення, творчість і т. д.).

Зазначені рівні і етапи управління узгоджуються та виділяються в психології рівнями впливу: організаційно-мотиваційним, когнітивним і операційно-діяльним.

Залежно від рівня управління навчальними діями здобувачів вищої освіти позиції педагога змінюються.

Так, на першому, організаційно-мотиваційному рівні управління діяльністю здобувача вищої освіти, основу якого складає фасилітаційно-стимулююча функція дидактично-комунікативного впливу. Педагога і здобувача вищої освіти пов'язує взаємне, хоча і з різними цілями, пізнання. Педагог прагне виявити потенціал здобувача вищої освіти для визначення власної тактики впливу та вибору найбільш ефективних прийомів управління емоційною компетентністю.

Організаційно-мотиваційний рівень реалізує готовність здобувача вищої освіти використовувати навчальний матеріал як в репродуктивній, так і в продуктивній діяльності.

На другому, когнітивному рівні, позиції педагога і здобувача вищої освіти також змінюються: педагог підтримує і забезпечує природні процеси реалізації суб'єктом своєї пізнавальної активності, репродуктивності та продуктивності.

На цьому рівні здійснюється послідовна, власне самостійна, пізнавальна активність здобувача вищої освіти у взаємодії з навчальною групою. При цьому з боку педагога акцент робиться на консультативній та ситуативній допомозі і підтримці колективного навчання. Когнітивний рівень сприяє готовності і можливості відшукати, вибрати, витягти,

переробити пізнавальну інформацію, необхідну для вирішення конкретної навчальної задачі.

На третьому, операційно-діяльнісному рівні управління, в основі якого лежить самоврядування, педагог визначає проблему або створює умови для самостійної постановки проблеми здобувачами вищої освіти. На цьому рівні переважає самовплив, при якому управлінські функції педагога знижуються і співвідносяться з позицією експерта (контролера-оцінювача), а той, якого навчають, виступаючи в позиції суб'єкта самовпливу, реалізує самоврядування в процесі реалізації і розвитку емоційної компетентності.

Вивчивши можливості коучингу у формуванні емоційної компетентності майбутнього психолога, конкретизували технології його впровадження в процес підготовки психологічних кадрів.

Коучинг як стратегія являє собою перехід майбутнього психолога з позиції об'єкта впливу через суб'єкт-суб'єктну взаємодію на позицію суб'єкта власного життя і професійного розвитку.

В тактичному плані технології коучингу варіюються від навчальних сесій та семінарів до автотренінгів і консультацій: коучинг, акумулюючи досягнення технологій психотерапії, тренінгу, наставництва, фасилітації дозволяє забезпечити прийняття філософії саморозвитку на основі зміни установок майбутнього психолога - від проблемної взаємодії до роботи з його можливостями і ресурсами

У найширшому розумінні коучинг є способом розвитку людей в організації з метою підвищення ефективності діяльності і реалізації їх потенціалу в повній мірі. Коучинг розглянуто нами як розвиваюча діяльність, а не як діяльність, спрямована на виправлення недоліків у роботі.

Загальна характеристика коучингу розглянута нами за такими позиціями, як характер відносин, формат взаємодії, тип зворотного зв'язку, предмет докладання зусиль, ефект і перспектива розвитку, характер цілей, вимоги до фахівця, особливі умови.

Зокрема, короткостроковість відносин коуча і здобувача вищої освіти визначає формат взаємодії, обговорення питань розвитку на індивідуальних і групових заняттях. При цьому тип зворотного зв'язку містить інформацію по сильним і слабким сторонам розвитку, а предмет докладання зусиль концентрується на конкретних областях діяльності. В якості ефекту і перспектив розвитку виступає акцент на розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів. Як вимога до коуча виступає наявність спектра «міжособистісних» навичок (таких, як уміння ставити спрямовані питання, активне слухання, надання зворотного зв'язку і т. д.). До особливих умов відносяться випадки, коли здобувач вищої освіти сам вітає використання коучингу.

Технології коучингу, основні відмінності коучингу від інших видів консультування лежать саме в області технології: як, яким чином організовується цей процес? Технологія розглядається нами як алгоритм досягнення результату, який складається з наступних кроків:

Крок 1. Допомогти здобувачеві вищої освіти побачити самого себе в полоні вузького погляду на проблему.

Крок 2. Позначення додаткових перспектив.

Крок 3. Вхідження в різні перспективи.

Крок 4. Здійснення вибору.

Крок 5. Складання плану, орієнтованого на конкретну ситуацію.

Крок 6. Сприйняття плану всерйоз, розподіл відповідальності.

Крок 7. Перехід до дії як вирішення проблемної ситуації.

Результат реалізації даної технології виражений у сформованості елементів емоційної компетентності майбутнього психолога за показниками саморозуміння і взаєморозуміння, саморегуляції і взаєморегуляції.

2.2. Програма, організація та методи емпіричного дослідження.

Характеристика вибірки обстежуваних

Аналіз наукової літератури, яка стосується емоційного інтелекту та емоційної компетентності особистості, надав нам можливість визначити, що емоційна компетентність – це особистісна властивість, яка є сукупністю здібностей, знань, умінь і навичок в емоційній сфері, що дозволяє управляти власними емоціями та створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації. Зазначена властивість визначається декількома якостями особистості, а саме: самосвідомістю, самоконтролем, соціальною чуйністю та управлінськими відносинами.

Оскільки теоретичний аналіз умов розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів показав актуальність, практичну значущість, а також недостатню дослідженість проблематики, то нами за мету емпіричного дослідження було обрано експериментальне визначення рівня цієї особистісної властивості у здобувачів вищої освіти психологічних спеціальностей та розвитку її окремих складових. Психодіагностичне дослідження емоційної компетентності було спрямоване на отримання кількісних та якісних показників досліджуваного явища за допомогою вимірювальних методик. Використання апробованих тестових завдань, їх стандартизація, а також валідність і надійність інструментів вимірювання, наявність системи оцінювання та інтерпретації отриманих результатів – основні вимоги проведення психодіагностичного дослідження.

Психодіагностичне дослідження реалізувалось впродовж 2021 року в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Загальна кількість досліджуваних становила 169 осіб віком від 17-ти до 21-го року, з них – 125 дівчат та 44 юнаки. Констатувальний експеримент передбачав поділ на декілька етапів:

Перший етап дослідження – підготовчий: було визначено проблему, сформульовано мету та завдання; виконано теоретичний аналіз емоційної

компетентності особистості, виокремлено її структурні компоненти; досліджено зазначену особистісну властивість в контексті професійної підготовки майбутніх психологів; підібрано та апробовано методики, визначено процедуру дослідження емоційної компетентності здобувачів вищої освіти психологічних спеціальностей.

На другому етапі нами було розроблено комплексну дослідницьку процедуру, яка містила шість психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення емоційної компетентності майбутніх психологів та її окремих показників. Застосування запланованих методик надало можливість скласти цілісне уявлення про розвиненість емоційної компетентності здобувачів вищої освіти психологічних спеціальностей.

Третій етап – це власне констатувальний експеримент, головною метою якого було дослідження специфіки емоційної компетентності, особливостей формування її складових: самоусвідомлення, самоконтролю, соціальної чуйності та управлінських відносин, а також показників розвитку досліджуваної особистісної властивості: саморефлексії, емоційної врівноваженості, емпатії, самоконтролю у спілкуванні та мотивації досягнення успіху. Отримані у процесі констатувального експерименту емпіричні дані надали нам можливість з'ясувати специфіку взаємозв'язків окремих структурних компонентів, основних показників розвитку емоційної компетентності та її загального рівня у майбутніх психологів.

Для проведення констатувального експерименту нами було використано пакет взаємодоповнюючих методик, які були підібрані відповідно до обґрунтованих компонентів структури емоційної компетентності та основних показників її розвитку у майбутніх психологів. Сформований банк методик дозволив створити цілісну картину щодо рівня сформованості досліджуваної особистісної властивості здобувачів вищої освіти психологічних спеціальностей.

З метою виконання окреслених завдань була застосована **«Методика діагностики емоційного інтелекту»** (авт. М. Манойлова) [68]. Авторка

методики визначає емоційний інтелект як здібність людини усвідомлювати, приймати та регулювати свої емоційні стани, а також емоційні вияви інших. Тобто, поняття «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність» ототожнюються. Особливістю методики є можливість вивчення рівня розвитку складників емоційного інтелекту за 4-ма субшкалами, а також визначення 3-х інтегральних показників. Метою застосування першої шкали є дослідження усвідомлення особистістю своїх почуттів та емоцій. Для визначення вміння управляти своїми емоційними станами використовується друга шкала. З метою дослідження усвідомлення почуттів та емоцій інших людей застосовується третя шкала. Здібність свідомо впливати на емоційні стани інших людей у процесі спілкування досліджується за допомогою четвертої шкали. Перший інтегральний показник презентує рівень розвитку безпосередньо особистісного аспекту емоційного інтелекту особистості та підраховується шляхом сумування балів, отриманих по першій та другій шкалам. Другий інтегральний показник відповідає розвитку міжособистісного аспекту емоційного інтелекту, презентованого сумою третьої та четвертої шкал. Також методика надає можливість дослідження загального інтегрального показника емоційного інтелекту шляхом підрахунку суми балів по всім шкалам. Методика презентована у додатках (додаток А).

Для глибшого розуміння особливостей розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів за допомогою застосування психодіагностичних методик нами було окремо досліджено кожен показник її розвитку, а саме: саморефлексію, емоційну врівноваженість, емпатію, самоконтроль у спілкуванні, а також мотивацію до успіху.

Дослідження здібності до усвідомлення майбутніми психологами своїх емоційних станів та почуттів нами було здійснено за допомогою застосування «**Опитувальника рефлексивності**» (авт. А. Карпов) [44]. Метою опитувальника є визначення схильності досліджуваних до глибокого самоаналізу, їхньої мотивації до самопізнання, здатності розуміти свій

емоційний стан та причин його виникнення, вільно виявляти свої почуття. Особливістю застосованої методики є можливість дослідження розвитку трьох векторів рефлексії майбутніх психологів: ситуативної, ретроспективної та перспективної. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній контроль поведінки людини в актуальних ситуаціях, осмислення елементів, здібність суб'єкта координувати свої дії відповідно до змін зовнішніх умов та власного емоційного стану. Ретроспективна рефлексія виявляється у схильності особистості аналізувати передумови, мотиви, причини минулих подій та вчинків, їх результативність. Перспективна рефлексія співвідноситься з аналізом майбутньої діяльності, її плануванням, прогнозуванням ймовірних результатів. Опитувальник відображено у додатках (додаток Б).

З метою дослідження здібності майбутніх психологів усвідомлювати почуття та емоції інших людей нами була застосована методика **«Шкала емоційного відгуку»** (авт. А. Мехраб'ян, адапт. Н. Епштейном) [83]. Ця методика надала нам можливість здійснити аналіз загальних емпатичних тенденцій досліджуваних, а саме: прояв умінь емоційного відгуку на переживання іншої людини, здатність ставити себе на місце інших людей і бачити ситуацію з їхньої точки зору, ступеня відповідності почуттів респондентів і переживань об'єкта емпатії та ін. Методику презентовано у додатках (додаток В).

Метою застосування методики **«Емоційна збудливість – врівноваженість»** (авт. Б. Смірнов) було визначення вміння майбутніх психологів свідомо регулювати свої емоційні стани [97]. Зазначена методика дозволила нам визначити наскільки добре досліджувані контролюють власні емоції у процесі навчання, взаємодії та спілкування з іншими, стримують негативні емоційні прояви, якщо не задовольняються ті чи інші потреби, а також легкість адаптації до соціального оточення. Методику відображено у додатках (додаток Г).

Для дослідження вмінь майбутніх психологів свідомо впливати на емоційні стани інших людей у процесі комунікації нами було використано опитувальник **«Оцінка самоконтролю в спілкуванні»** (авт. М. Снайдер, адапт. Н. Гришиною) [83]. Метою опитувальника є визначення, який саме стиль спілкування здобувачів вищої освіти є більш доцільним для їхньої майбутньої професійної діяльності: з високим комунікативним контролем (стриманність та суворий контроль) емоцій або низьким контролем комунікацій, якому властиві щирість та відвертість. Опитувальник презентовано в додатках (додаток Д).

З метою вивчення змотивованості до успіху майбутніх психологів нами було використано методику **«Мотивація успіху і боязкість невдачі»** (авт. А. Реан) [84]. Ця психодіагностична методика надала нам можливість визначити основний спонукальний мотив до різних видів діяльності досліджуваних, зокрема, як вони зорієнтовані: чи досягати успіху чи уникнути можливої невдачі, що безпосередньо впливає на продуктивність навчальної, а також майбутньої професійної діяльності. Крім цього її застосування дозволило нам дослідити вияви наполегливості досліджуваних, їхньої цілеспрямованості, можливості доцільно планувати своє майбутнє. Методику відображено у додатках (додаток Е).

Таким чином, сформований банк методик відповідає меті дослідження та є доцільним і обґрунтованим нами щодо системного вивчення емоційної компетентності майбутніх психологів. Результати психодіагностики особливостей розвитку досліджуваної особистісної властивості здобувачів вищої освіти психологічних спеціальностей презентованими вище методиками будуть продемонстровані у наступних підрозділах.

2.3. Критерії оцінки та показники рівня сформованості емоційної компетентності у майбутніх психологів

Сформованість емоційної компетентності майбутніх психологів безпосередньо залежить від розвитку рефлексії, яку Я. Український означив як свідомий процес осмислення особистістю сутнісних власних ознак, досягнень і можливостей, ставлення до оточуючого світу, активного засвоєння соціальних норм і засобів та способів реалізації різних видів діяльності, що проявляються під час її взаємодії з іншими людьми [106]. На думку О. Воронової, рефлексія є важливим механізмом процесу саморегуляції, оскільки дозволяє людині вийти на зовнішню позицію стосовно себе і своїх дій, що робить можливою їх свідому регуляцію [14]. В. Знаков зауважив, що лише людина, яка здатна адекватно проаналізувати свої особливості та оцінити себе, доброзичливо ставиться і до інших, адже у позитивному ставленні до себе відтворюється не тільки оцінка своїх домагань, можливостей їх реалізувати, але й уважність до інших, а також вміння враховувати їх бажання та потреби [40]. Таким чином, критерієм сформованості емоційної компетентності майбутніх психологів є здатність до рефлексії, а показниками – рівні розвитку ситуативної, ретроспективної та перспективної видів рефлексії, а також усвідомлення досліджуваними почуттів та емоцій інших людей, вміння їм співпереживати, тобто емпатія.

Особливістю професійної діяльності представників професій типу «людина-людина», зокрема психологів, є підвищене емоційне навантаження, пов'язане з довготривалим і часто негативно емоційно забарвленим спілкуванням з клієнтами, які звертаються щодо вирішення різноманітних психологічних проблем. На думку О. Лазуренко, для успішної професійної діяльності в таких умовах психологу необхідно вміти здійснювати оптимальну узгодженість між емоціями й цілеспрямованою поведінкою [58]. Ефективність реалізації людиною власних намірів щодо певної цілеспрямованої дії безпосередньо залежить від її волі, яку

В. Селіванов визначив як свідоме регулювання особистістю своєї поведінки, що визначається як здатність відчувати і долати внутрішні та зовнішні перешкоди на шляху до своєї мети [92]. Ю. Тептюк довела, що для соціономічних професій важливим є розвиток здатності свідомо швидко гальмувати почуття, думки та дії, які заважають здійсненню прийнятого рішення [101]. Тому наступним критерієм сформованості емоційної компетентності майбутніх психологів є розвинена вольова саморегуляція, а показниками – вміння свідомо стримувати та контролювати власні емоції, підлаштовувати поведінку до контексту комунікативної ситуації, змотивованість на успіх.

Таким чином, теоретичний аналіз психологічних джерел щодо розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів надає нам можливість визначити критерії сформованості цієї психологічної властивості:

- рефлексія (О. Воронова, В. Знаков, Я. Український);
- вольова саморегуляція (О. Лазуренко, В. Селіванов, Ю. Тептюк);

Результати апробації психодіагностичного інструментарію та пілотажного дослідження дали нам можливість визначити *показники рівня сформованості емоційної компетентності у майбутніх психологів:*

Високий рівень. Майбутні психологи схильні до самоаналізу, вміють координувати свою поведінку відповідно до власного емоційного стану й зміни зовнішніх умов, адекватно усвідомлюють, аналізують і оцінюють свої почуття, мотиви та дії у контексті минулих ситуацій і їх результативності, здійснюють ретельне планування й прогнозування майбутньої діяльності, чітко диференціюють емоції та почуття оточуючих, здатні передбачити враження, яке на них справляють. У стресових ситуаціях вони контролюють свої емоції, виявляють зібраність, у спілкуванні цілеспрямовано підлаштовуються до емоційного стану і комунікативних особливостей інших, відбувається позитивне налаштування на емоцію, щоб самотійно

ставити перед собою доцільні навчальні й професійні цілі та прикладати достатні зусилля для їхнього успішного виконання.

Середній рівень. У більшості ситуацій майбутні психологи намагаються осмислювати свої емоції, почуття та дії, а також координувати їх відповідно до актуальної ситуації, однак можуть не враховувати всіх особливостей свого емоційного стану або зміну зовнішніх умов. Як правило, адекватно аналізують і дають правильну оцінку результатам своєї діяльності, проте не завжди повною мірою усвідомлюють перебіг власних емоцій та особливості їхнього впливу на причини й наслідки минулих ситуацій. Зазвичай схильні до ретельного планування своєї поведінки та діяльності у короткостроковій перспективі. Уважні до емоційних станів оточуючих, проте, не завжди правильно їх ідентифікують. У більшості ситуацій здатні регулювати власні емоційні прояви. У спілкуванні зважають на емоції та поведінку більшості оточуючих, намагаються під них підлаштуватися, однак не завжди успішно. Позитивно емоційно налаштовані на успіх щодо завдань помірної складності, втім намагаються уникати складних, не проявляють ініціативи щодо виконання нових або додаткових завдань.

Низький рівень. Майбутні психологи намагаються осмислювати свої емоції, почуття та вчинки, однак відчують труднощі у співвіднесенні їх із результатами своєї діяльності, у зв'язку з цим не вміють вчасно підлаштовувати свою поведінку відповідно до змін ситуації. Розуміють, що емоційні вияви впливають на події у їхньому житті, але, зазвичай, не можуть пояснити яким саме чином. Часто неправильно розрізняють емоційні стани оточуючих, не здатні адекватно спрогнозувати їхні емоційні реакції на ті чи інші події. Коли втрачається емоційна рівновага, для її відновлення необхідно багато часу. У спілкуванні проявляють щирість та безпосередність, проте не намагаються підлаштуватись до емоційного стану, стилю поведінки співбесідника, що може викликати конфліктні ситуації. Не проявляють достатню активність у навчальній діяльності, часто не

дотримуються обіцянок, зазвичай обирають легкі, цікаві навчальні завдання, які можуть не завершити.

Отже, спираючись на вище зазначене, ми вважаємо, що *емоційна компетентність майбутніх психологів – це інтегративне динамічне утворення, яке активізує їх здатність глибоко усвідомлювати особливості своїх емоційних станів, емоцій та почуттів інших, а також здійснювати цілеспрямований вплив на них у процесі комунікації та навчальної діяльності.*

Перший етап констатувального експерименту, спрямованого на вивчення особливостей становлення емоційної компетентності майбутніх психологів, полягав у дослідженні її загального рівня, а також специфіки розвитку її окремих складових: здатності усвідомлювати власні емоції (самосвідомість), здатності керувати власними емоціями (самоконтроль), здатності усвідомлювати емоції інших (соціальна чуйність), здатності впливати на емоції інших (управлінські відносини). Отримані результати за допомогою застосування методики «Діагностика емоційного інтелекту» (авт. М. Манойлова) відображено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісні показники вияву емоційної компетентності майбутніх психологів, n=169

| Рівні | Високий | | Середній | | Низький | |
|---------------------------|---------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | N | % | n | % | n | % |
| Шкали | | | | | | |
| Самосвідомість | 58 | 34,32 | 102 | 60,36 | 9 | 5,32 |
| Самоконтроль | 45 | 26,63 | 113 | 66,87 | 11 | 6,51 |
| Соціальна чуйність | 79 | 46,75 | 85 | 50,30 | 5 | 2,96 |
| Управлінські відносини | 37 | 21,89 | 97 | 57,40 | 35 | 20,71 |
| Емоційний інтелект | 42 | 24,85 | 119 | 70,41 | 8 | 4,73 |

Аналіз отриманих результатів з таблиці вище надав нам можливість здійснити наукову якісну інтерпретацію кількісних даних. Більше третини (34,32 %) майбутніх психологів характеризуються *високим рівнем* розвитку

самосвідомості. Такі досліджувані зацікавлені у самопізнанні, розуміють важливість осмислення власних емоційних якостей і станів, їх ролі у взаємодії з іншими та у професійній діяльності психолога. Вони високо оцінюють свої психолого-педагогічні знання, а також як їх сприймають оточуючі. Розвинена самосвідомість вказує на достатню особистісну зрілість респондентів, адже вони здатні цілеспрямовано фокусувати свою увагу на власних почуттях та емоціях, а активність та гнучкість їхньої емоційної сфери допомагають їм вчасно та адекватно реагувати на різноманітні події, швидко знаходити правильне рішення у проблемних ситуаціях.

Переважна більшість (60,36 %) майбутніх психологів продемонстрували *середній рівень* здатності осмислювати свої почуття та емоції. Вони усвідомлюють, що самоспостереження відіграє важливу роль у розвитку самосвідомості й самоконтролі власних емоційних станів. Досліджувані адекватно аналізують більшість своїх почуттів та емоцій, а також виявляють бажання навчитися краще розуміти особливості власного емоційного життя. Респонденти вказали, що невпевнені у тому, що оточуючі зазвичай правильно розуміють їх почуття й емоції.

Низький рівень самосвідомості зафіксовано у 5,32 % майбутніх психологів, які виявили низьку здатність до розуміння ролі власних емоційних станів у спілкуванні та професійній діяльності, низьку зацікавленість у самопізнанні, відсутність схильності до самоспостереження. Досліджувані характеризуються низькою самооцінкою своїх здібностей, неадекватним уявленням про те, як їх сприймають оточуючі. У спілкуванні вони не спираються на інтуїцію, виявляють пасивність та ригідність, відчувають труднощі щодо вирішення проблемних ситуацій, які пов'язані з міжособистісною взаємодією.

Завдяки аналізу кількісних показників можна констатувати, що більше чверті (26,63 %) досліджуваних виявили *високий рівень* самоконтролю, що вказує на розвинену здібність керувати своїми емоціями та почуттями, вміння їх застосовувати для досягнення поставленої мети. Вони

демонструють ознаки позитивного мислення, яке характеризується єдністю позитивних емоцій та пошуком способів вирішення завдань у професійній сфері.

Середній рівень самоконтролю зафіксовано у переважної більшості (66,87 %) майбутніх психологів. Вони приймають та контролюють більшість своїх почуттів та емоцій, усвідомлюють необхідність позитивного ставлення до себе, розвитку оптимістичного сприйняття світу й оточуючих людей. Досліджувані демонструють спостережливість щодо зміни своїх емоційних станів, але недостатню активність щодо цілеспрямованого впливу на них.

Майбутні психологи (6,51 %), які продемонстрували *низький рівень* самоконтролю у емоційній сфері, характеризуються імпульсивністю, низькою здібністю керувати своїми емоціями та почуттями, які часто заважають їм досягати цілей. Респонденти також виявили недостатнє усвідомлення своїх емоційних станів і почуттів оточуючих, нерозвинену спостережливість у спілкуванні, нетерпимість до інших поглядів, цінностей та стилів життя, відсутність оптимістичного сприйняття себе, людей і життя в цілому.

Майже половина (46,75 %) майбутніх психологів виявили *високий рівень* соціальної чуйності, що вказує на те, що вони легко можуть розпізнавати емоції оточуючих, розуміти почуття партнерів по спілкуванню. Це дозволяє досліджуваним уявляти світ очима іншої людини. Також соціальна чуйність свідчить про розвинений механізм ідентифікації, для якого необхідні міцний емоційний зв'язок і орієнтація на іншу людину. Високий рівень розвитку усвідомлення почуттів та емоцій оточуючих респондентами є показником цілісного сприйняття людей, тобто створення образу партнера по спілкуванню, який вміщує всі рівні психічного відображення та залежить від світогляду того, хто сприймає.

У половини (50,30%) досліджуваних спостерігається *середній рівень* соціальної чуйності, який свідчить про їхню схильність до гуманного відношення до інших, здатність до співпереживання, достатньо високий

рівень міжособистісної симпатії, що виявляється у привітності, щирості, відкритості у спілкуванні, бажанні надавати допомогу оточуючим на основі спільних поглядів та інтересів. Однак такі респонденти вказали, що відчують невпевненість у власних можливостях щодо прогнозування емоційних станів інших.

Низький рівень соціальної чуйності, який зафіксовано у 2,96% майбутніх психологів, свідчить про їхню незацікавленість у розумінні особливостей емоційної сфери оточуючих, небажання переймати емоційний стан партнерів по спілкуванню, що негативно впливає на психологічний комфорт у колективі. Відсутність у досліджуваних здібності до прогнозування емоцій та почуттів інших людей спричинє часте виникнення різноманітних конфліктних ситуацій.

Управлінські відносини *високого рівня* продемонстрували менше чверті (21,89 %) респондентів. Розвинені вміння досліджуваних керувати емоціями та почуттями партнера по спілкуванню вказує на їх здібності цілеспрямовано здійснювати сукупність гуманістичних індивідуалізованих впливів, які спрямовані на уникнення несприятливих емоційних станів іншої людини. Ці вміння є вкрай необхідними для професійного розвитку майбутніх психологів, оскільки вони сприяють налагодженню міцних довірчих відносин з клієнтами та мотивують їх спільно вирішувати психологічні проблеми.

Середній рівень управлінських відносин зафіксовано у більше половини (57,40 %) досліджуваних, які схильні приймати рішення, одночасно не офіруючи своїми інтересами та не принижуючи інших. Завдяки вмінню проникати у внутрішній світ іншої людини, вони характеризуються достатньою об'єктивністю і неупередженим ставленням до оточуючих. Однак респонденти зазначили, що їм не вистачає гнучкості для побудови взаємостосунків із партнерами по спілкуванню, особливо у конфліктних ситуаціях.

Показники *низького рівня* управлінських відносин спостерігаються у майже п'ятій частині (20,71 %) майбутніх психологів. Такі досліджувані не виявили бажання підлаштовуватися до емоційного стану партнера по спілкуванню або особливостей комунікативної ситуації, що негативно впливає на психологічний клімат у колективі. Вони не здатні передбачити розвиток подій, результати власної поведінки та підготуватися до реакції свого організму на певну подію ще до її початку, а також зовнішніми виявами (позами, рухами тощо) свого емоційного стану цілеспрямовано вплинути на партнера по спілкуванню.

Високий рівень інтегрального показника емоційного інтелекту спостерігається майже у чверті (24,85 %) майбутніх психологів. Такі досліджувані продемонстрували високий розвиток більшості складових емоційної компетентності, зокрема здатності усвідомлювати власні почуття та емоції і доцільно здійснювати їх самоконтроль, а також розуміння емоційних станів інших людей та вміння цілеспрямовано на них впливати у процесі взаємодії. Респонденти осмислюють свої почуття та контролюють їх вплив на результати власної діяльності, виявляють толерантне ставлення, уважність та повагу до партнерів по спілкуванню.

Переважає більшість (70,41 %) майбутніх психологів виявляють *середній рівень* емоційного інтелекту, що свідчить про негармонійний розвиток його особистісного та міжособистісного аспектів. Деякі респонденти демонструють тенденцію до самоусвідомлення, здатність до саморегуляції своїх емоцій та, одночасно, недостатнє розуміння партнерів по спілкуванню, невміння поставити себе на їх місце й усвідомити їх емоційний стан, покращити його шляхом цілеспрямованого впливу. Інші досліджувані виявили підвищений інтерес до розуміння почуттів та емоцій інших людей, вміння співпереживати, здатність покращити їм емоційний стан, але, при цьому, вони не завжди чітко усвідомлюють, що відчувають в тій чи іншій ситуації, не завжди вміють заспокоїтися при дії різноманітних стресорів та не знизити ефективність власної діяльності.

Майбутні психологи, у яких зафіксовано *низький рівень* емоційного інтелекту (4,73 %), виявили низькі показники розвитку більшості складників емоційної компетентності. Вони не звикли аналізувати власні почуття та емоції, не вважають за необхідне самостійно здійснювати їх регулювання, виявляють негативне або байдуже ставлення до емоційного життя оточуючих, а також продемонстрували відсутність мотивації у досягненні успіху в навчанні, майбутній професійній діяльності та взаємодії з іншими людьми.

Гендерні відмінності розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів відображено у таблицях 2.2. та 2.3. *Високий рівень* особистісного аспекту емоційного інтелекту спостерігається у 18,18 % юнаків, які характеризуються поєднанням розвиненої самосвідомості та здатності контролювати свої почуття та емоції. Вони відзначили, що чітко усвідомлюють свої сильні й слабкі сторони емоційної сфери, вміють стримувати негативні емоційні вияви у стресових ситуаціях. Переважна більшість (68,18 %) здобувачів вищої освіти чоловічої статі виявили *середній рівень* сформованості навичок усвідомлювати свої емоційні стани і цілеспрямовано на них впливати.

Таблиця 2.2

**Кількісні показники вияву емоційної компетентності майбутніх психологів
чоловічої статі, n=44**

| Рівні | Високий | | Середній | | Низький | |
|---------------------------|---------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | N | % | n | % | n | % |
| Показники | | | | | | |
| Особистісний аспект | 8 | 18,18 | 30 | 68,18 | 6 | 13,64 |
| Міжособистісний аспект | 6 | 13,64 | 35 | 79,55 | 3 | 6,82 |
| Емоційний інтелект | 7 | 15,92 | 32 | 72,73 | 5 | 11,36 |

Досліджувані розуміють свої почуття та емоції у звичних для них ситуаціях, відкрито їх демонструють, але, у випадку виникнення проблем, можуть розгубитися і потребують часу для відновлення емоційної рівноваги.

Низький рівень розвитку схильності до самопізнання та самоконтролю власних емоційних станів зафіксовано у 13,64 % юнаків. Респонденти зізналися, що часто відчують злість і розпач у проблемних ситуаціях та не розуміють, як їм зменшити вплив негативних емоцій на результати власної діяльності й під час спілкування з оточуючими.

Міжособистісний аспект емоційного інтелекту *високого рівня* розвитку спостерігається у 13,64 % майбутніх психологів чоловічої статі. Такі досліджувані відзначили, що чітко диференціюють емоційні стани партнерів по спілкуванню та розуміють, як їм необхідно поводитися, щоб позитивно впливати на них. *Середній рівень* розвитку соціальної чуйності й управлінських відносин продемонстрували більшість (79,55 %) юнаків. Найчастіше, респонденти правильно визначають почуття та емоції оточуючих, але у багатьох випадках невпевнені, яким чином вони можуть ефективно підбадьорити інших і покращити їх емоційний стан. Одночасне поєднання *низького рівня* усвідомлення почуттів та емоцій інших і цілеспрямованого керування ними зафіксовано у 6,82 % досліджуваних чоловічої статі. Під час взаємодії вони не звертають уваги на емоційний стан партнерів по комунікації, фокусуючись на досягненні спільної мети, що часто призводить до виникнення конфліктів.

Емоційна компетентність *високого рівня* розвитку виявлена у 15,92 % юнаків, які характеризуються здатністю аналізувати особливості власного емоційного стану, ефективно його регулювати відповідно до специфіки ситуації, вмінням глибоко зануритись у почуття та емоції партнерів по спілкуванню, підлаштовувати свою поведінку до них, тим самим спрямувати зміну емоційного стану іншої людини у позитивний бік. Переважна більшість (72,73 %) майбутніх психологів чоловічої статі продемонстрували *середній рівень* емоційної компетентності. Такі досліджувані характеризуються негармонійним розвитком особистісного та міжособистісного аспектів емоційної компетентності, але мотивацією активізації тих її складників, які розвинені слабше. *Низький рівень*

емоційного інтелекту зафіксовано у 11,36 % здобувачів вищої освіти чоловічої статі. Респонденти продемонстрували незацікавленість у розумінні особливостей власної емоційної сфери та необхідності здійснювати керування нею, байдужість до почуттів інших, а також невміння будувати конструктивні взаємовідносини з оточуючими. У таких досліджуваних переважають негативні емоції, часто трапляються конфлікти.

Далі розглянемо особливості вияву емоційної компетентності у майбутніх психологів жіночої статі, результати діагностики якої презентовані у таблиці 2.3. *Високий рівень* розвитку особистісного аспекту емоційного інтелекту зафіксовано менше ніж у третини (28,80 %) досліджуваних жіночої статі. Вони чітко розрізняють власні емоційні стани, вільно виявляють позитивні емоції та вмiло стримують гнів або розгубленість у стресових ситуаціях. *Середній рівень* самоусвідомлення і самоконтролю спостерігається у переважної більшості (68,00 %) дівчат, які вказали, що, зазвичай, не відчують труднощів щодо аналізу власних почуттів та емоцій, у звичних умовах широко їх демонструють. Однак, у напружених ситуаціях, вони не відразу можуть подолати занепокоєння і повернутись до сприятливого емоційного стану.

Таблиця 2.3

Кількісні показники вияву емоційної компетентності майбутніх психологів жіночої статі, n=125

| Рівні | Високий | | Середній | | Низький | |
|---------------------------|---------|-------|----------|-------|---------|------|
| | N | % | N | % | n | % |
| Показники | | | | | | |
| Особистісний аспект | 36 | 28,80 | 85 | 68,00 | 4 | 3,20 |
| Міжособистісний аспект | 31 | 24,80 | 92 | 73,60 | 2 | 1,60 |
| Емоційний інтелект | 35 | 28,00 | 87 | 69,60 | 3 | 2,40 |

. Поєднання *низького рівня* усвідомлення власних емоцій та почуттів, а також навичок їхнього контролю виявлено у 3,20 % респондентів жіночої статі. Такі досліджувані зізнались, що часто не можуть розрізнити свої

емоції та почуття, особливо негативного характеру, у стресових ситуаціях поведуться імпульсивно і потім жалкують про скоєне або сказане ними.

Майже чверть (24,80 %) дівчат продемонстрували *високий рівень* міжособистісного аспекту емоційного інтелекту. Вони виявили щире зацікавлення у емоційному житті інших, глибоке розуміння спектру почуттів та емоцій оточуючих, а також схильність до поведінки, яка сприяє покращенню емоційного стану партнерів по спілкуванню, підвищенню їх працездатності. *Середній рівень* розвитку управлінських відносин та соціальної чуйності зафіксовано у переважній більшості (73,60 %) майбутніх психологів жіночої статі, які виявляють бажання співпереживати оточуючим, але не завжди чітко розуміють специфіку чи глибину їхніх почуттів та емоцій. Поведінка таких респондентів спрямована на налагодження сприятливих емоційних зв'язків з партнерами по взаємодії, але у проблемних ситуаціях їм часто не вдається досягнути одночасного задоволення потреб та інтересів всіх сторін. Небажання й невміння усвідомити емоційний стан інших людей, неконструктивна поведінка під час комунікації характеризує *низький рівень* розвитку міжособистісного аспекту емоційного інтелекту, який виявлено у 1,60 % дівчат. Вони вважають, що необхідно перейматися винятково власними почуттями та емоціями, а у конфліктах – намагатися досягти поставленої мети будь-яким способом.

Високий рівень емоційної компетентності продемонстрували 28,00 % майбутніх психологів жіночої статі, що вказує на гармонійний розвиток їхньої емоційної сфери, розвинені когнітивні навички, які сприяють глибокому розумінню емоцій та почуттів, як власних, так і оточуючих, вміння регулювати емоційні вияви відповідно до специфіки ситуації й особливостей партнера по спілкуванню. *Середній рівень* емоційного інтелекту зафіксовано у 69,60 % дівчат, які характеризуються негармонійним розвитком складових досліджуваної особистісної властивості, тобто переважанням особистісного аспекту над міжособистісним або навпаки. Також деякі досліджувані виявили недостатньо високий розвиток одночасно

всіх складових, а також мотивацію їх покращувати. Поєднання нерозвинених навичок самоусвідомлення, самоконтролю, соціальної чуйності та управлінських відносин, що характеризує *низький рівень* емоційної компетентності, спостерігається у 2,40 % досліджуваних жіночої статі.

Загалом можна зробити висновок про те, що переважна більшість майбутніх психологів характеризується середнім рівнем розвитку емоційної компетентності, що передбачає недостатню розвиненість деяких її складових. Найбільш сформованим конструктом досліджуваної особистісної властивості є соціальна чуйність, тобто усвідомлення емоцій та почуттів оточуючих, вміння їм співпереживати. Це може бути пов'язано з тим, що сучасні майбутні психологи багато часу проводять за телесеріалами, художніми фільмами і книгами, у яких демонструється широкий спектр людських почуттів та емоцій, яким, в свою чергу, у безпечних психологічних умовах досліджувані мають можливість співпереживати. Найменш розвиненим складником визначено управлінські відносини, а саме навички налагоджувати комунікацію з партнером по спілкуванню, яка сприяє покращенню емоційного стану та ефективності виконуваної діяльності. Це можна пояснити таким чином, що такі навички потребують багато практики, адже ситуації взаємодії вміщують багато динамічних параметрів (мета взаємодії, її умови, особливості емоційного стану партнера тощо), які необхідно враховувати, вчасно й ефективно на них реагувати. Досліджувані жіночої статі продемонстрували вищі показники розвитку особистісного, міжособистісного аспектів емоційного інтелекту, а також його загального рівня, ніж респонденти чоловічої статі. Таку ситуацію можна пояснити особливостями статевого виховання, адже, зазвичай, у дитинстві увага дівчаток більше зосереджена на особливостях різноманітних соціальних взаємодій, а хлопчиків – на інструментальному значенні предметів та специфіки їх використання.

Далі дослідимо особливості розвитку рефлексії майбутніх психологів за допомогою «Опитувальника рефлексивності» (авт. А.Карпов), результати застосування якого презентовані у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні показники вияву рефлексивності майбутніх психологів, n=169

| Рівні | Високий | | Середній | | Низький | |
|-------------------------------|---------|-------|----------|-------|---------|------|
| | N | % | N | % | n | % |
| Види рефлексії | | | | | | |
| Ситуативна | 38 | 22,49 | 128 | 75,74 | 3 | 1,78 |
| Ретроспективна | 54 | 31,95 | 109 | 64,50 | 6 | 3,55 |
| Перспективна | 49 | 28,99 | 113 | 66,86 | 7 | 4,14 |
| Інтегративний показник | 47 | 27,81 | 116 | 68,64 | 6 | 3,55 |

Менше чверті (22,49 %) досліджуваних продемонстрували *високий рівень* розвитку ситуативної рефлексії, що вказує на те, що вони здатні ефективно проаналізувати всі елементи актуальної ситуації (емоційні стани учасників, стресогенність тощо) та забезпечити конструктивну поведінку відповідно до них. Такі респонденти схильні до аналізу своїх почуттів, емоцій і вчинків у більшості життєвих ситуацій, а також завжди серйозно зважають свої рішення при їх прийнятті.

Середній рівень ситуативної рефлексивності спостерігається у переважної більшості (75,74 %) майбутніх психологів, які володіють навичками самоконтролю у більшості ситуацій, здатні проаналізувати її основні елементи й співвіднести свої дії відповідно до змін умов або власного емоційного стану. Досліджувані схильні поводитися відверто та щиро, однак вони зізналися, що інколи скоюють імпульсивні вчинки, про які потім жалкують.

Зафіксовано *низький рівень* розвитку ситуативної рефлексії у 1,78 % досліджуваних, які характеризуються відсутністю схильності осмислювати те, що відбувається навколо, аналізувати окремі елементи ситуації, координувати відповідно до них свою поведінку. Вони не вважають за

потрібне довго обмірковувати перед тим, як щось зробити, а надають перевагу активним діям.

Завдяки аналізу кількісних показників можна констатувати, що майже третина (31,95 %) майбутніх психологів виявили *високий рівень* ретроспективної рефлексивності, що вказує на їхню схильність до аналізу вчинків, що сталися в минулому, їх мотивів, причин та наслідків. Респонденти зізналися, що часто повторюють подумки події, що вже трапились, уявляють, яким чином все могло б завершитись, якщо б вони діяли по-іншому або сказали інші слова.

Переважає більшість (64,50 %) досліджуваних продемонстрували *середній рівень* розвитку ретроспективної рефлексії. Такі здобувачі вищої освіти звертаються до глибокого аналізу минулих подій тільки у тому випадку, якщо незадоволені їхнім результатом і намагаються зрозуміти, що неправильно вони вчинили та яким чином їм цього запобігти у майбутньому.

Низький рівень ретроспективної рефлексивності зафіксовано у 3,55 % майбутніх психологів, які не зацікавлені у повторному переосмисленні минулих вчинків, вважають це недоцільним. Досліджуванні впевнені, що краще акцентувати свою увагу на майбутньому, а думати про минулі помилки призводить тільки до погіршення настрою.

Перспективна рефлексія *високого рівня* спостерігається у 28,99 % досліджуваних, які характеризуються розвиненими здібностями аналізувати майбутню діяльність і передбачати поведінку оточуючих, детально планувати власні дії, прогнозувати ймовірні результати певних подій. Вони відзначили, що глибокий аналіз та ретельне планування майбутнього приносить їм задоволення та відчуття, що вони контролюють ситуацію.

Середній рівень розвитку перспективної рефлексивності зафіксовано у переважної більшості (66,86 %) здобувачів вищої освіти. Досліджувані вказали, що ретельно готуються до важливих для них подій, подумки відіграють свою майбутню поведінку. У звичайних умовах вони схильні не прогнозувати майбутній результат у всіх деталях, а отримувати задоволення

від певної невизначеності. Однак респонденти зізнались, що інколи не можуть передбачити поведінку партнера по спілкуванню, що призводить до конфліктних ситуацій.

Також виявлено *низький рівень* перспективної рефлексії у 4,14 % майбутніх психологів, які не схильні до планування чи прогнозування майбутніх подій та своєї поведінки, сподіваються на долю або «щасливий випадок». Вони вважають, що детальний аналіз майбутнього недоцільний, оскільки неможливо врахувати зовнішні фактори, які здійснюють безпосередній вплив на результат подій.

Більше чверті (27,81 %) досліджуваних продемонстрували *високий рівень* рефлексивності як особистісної якості. Вони виявили розвиненість «інтрапсихічної» рефлексії, тобто здібності до аналізу вмісту власної психіки, а також «інтерпсихічної» рефлексії, котра, окрім вміння розуміти психіку інших людей, вміщує сформовані механізми проєкції, ідентифікації, емпатії. Також ці респонденти характеризуються високорозвиненими всіма або більшістю видів рефлексії відповідно до часового принципу: ситуативної, ретроспективної та перспективної.

Переважна більшість (68,64 %) майбутніх психологів виявили *середній рівень* досліджуваної особистісної властивості. Вони продемонстрували зацікавленість у самоаналізі, осмисленні причин і мотивів поведінки оточуючих, плануванні та прогнозуванні майбутніх подій. Однак, такі здобувачі вищої освіти відзначили, що не завжди можуть правильно зрозуміти всі елементи актуальних, минулих чи майбутніх подій, особливо нових або стресових ситуацій.

Низький рівень розвитку рефлексивності зафіксовано у 3,55 % досліджуваних, які продемонстрували майже несформовані всі або більшість видів рефлексії. Вони не зацікавлені в осмисленні подій, що трапляються у їхньому житті, просто приймають їх або взагалі ігнорують їх важливе значення. Такі респонденти схильні до імпульсивних дій, не вчаться на власних минулих помилках, не здібні до довгострокового планування.

Таким чином, можна зробити висновок, що переважна більшість майбутніх психологів характеризуються середнім рівнем розвитку рефлексивності, який передбачає зацікавленість у розумінні себе, оточуючих та світу загалом, однак вимагає здобуття навичок ефективного аналізування подій у стресових умовах. Найбільш розвиненим видом рефлексії досліджуваних визначена ретроспективна. Це можна пояснити тим, що здобувачі вищої освіти не обмежені у часі щодо аналізування своїх помилок і специфіки минулих ситуацій, тому мають можливість детально осмислювати, робити правильні висновки та уникати подібних випадків у майбутньому. Менш розвинутою є ситуативна рефлексія майбутніх психологів. Це пов'язано з тим, що актуальні ситуації потребують від досліджуваних їх ефективного аналізу «тут і тепер», що, в свою чергу, передбачає вміння здобувачами вищої освіти швидко реагувати відповідно до змін умов діяльності, одночасно враховувати та осмислювати численні елементи ситуації, приймати конструктивні рішення у стресогенних умовах, тобто навичок проблемно-орієнтованого копінгю.

Емпатійність, як показник розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів, нами було досліджено завдяки методиці «Шкала емоційного відгуку» (авт. А. Мехрабіан, адапт. Н. Епштейном). Результати аналізу кількісних показників розвитку здатності до емоційного відгуку досліджуваних презентовані на рис. 2.1.

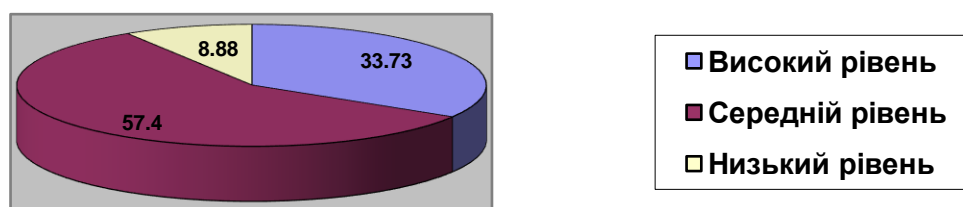


Рис. 2.1 - Кількісні показники розвитку емпатії майбутніх психологів (за методикою «Шкала емоційного відгуку» А.Мехрабіана) (у %, n=169)

Більше третини (33,73 %) майбутніх психологів виявили *високий рівень* розвиненості емпатії. Вони здатні співчувати іншій людині, відчувати те, що вона відчуває, переживати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з нею. Такі досліджувані оцінюють позитивні соціальні риси як найважливіші, тому більш орієнтовані на моральні оцінки оточуючих, схильні надавати діяльну допомогу іншим людям, тобто виявляють альтруїзм у реальних вчинках, а також значно рідше агресивно себе поведуть.

Середній рівень розвитку емпатійності констатовано у більше, ніж половини (57,4 %) досліджуваних, які є достатньо соціально адаптованими та демонструють розвинені навички взаємодії з людьми. Ці респонденти схиляються менше довіряти особистим враженням у міжособистісних стосунках, а оцінювати інших відповідно до їхніх учинків. Вони досить добре розуміють та регулюють власні емоційні вияви, але не завжди здатні правильно передбачати розвиток взаємовідносин між людьми.

Зафіксовано *низький рівень* досліджуваної особистісної властивості у 8,88 % майбутніх психологів. Зазвичай вони часто не усвідомлюють особливості емоційних виявів інших і мотиви їхньої поведінки, що викликає численні конфлікти та труднощі у встановленні конструктивних міжособистісних відносин. Ці респонденти більше цінують оточуючих за ділові якості, а не відповідно до прихильності, побудованої на емоційних зв'язках. Вони зізналися, що некомфортно почувають себе серед великої кількості людей, тому є набагато продуктивнішими при індивідуальній роботі, ніж при груповій.

Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що більшості майбутніх психологів притаманний середній рівень емпатійності, і це свідчить про їхню адаптованість до соціального оточення, вміння відмічати як особистісні, так і ділові риси партнера по спілкуванню, відсутність схильності до емоційного вигорання як наслідку емпатії найвищого рівня. Однак майбутня професійна діяльність досліджуваних

вимагає від них вміння ретельно диференціювати навіть незначні емоційні вияви інших людей, що є можливим лише завдяки глибокому співпереживанню почуттям та емоціям оточуючих, тобто високо розвиненій емпатії. Тому, для становлення емоційної компетентності майбутніх психологів важливим є підвищення рівня їхньої емпатійності.

Емоційна врівноваженість свідчить про високий рівень емоційної компетентності майбутніх психологів, оскільки забезпечує контроль негативних емоційних виявів у стресогених ситуаціях, що, в свою чергу, сприяє ефективності виконання різноманітних завдань у навчальній та професійній діяльності. Кількісні показники розвитку цієї особистісної властивості досліджуваних, отримані за допомогою застосування методики «Емоційна збудливість – врівноваженість» (авт. Б. Смірнов) продемонстровані на рис. 2.2.

Більше третини (35,50 %) майбутніх психологів продемонстрували *високий рівень* емоційної врівноваженості, який свідчить про відсутність у них схильності до частих підйомів і спадів настрою, адекватні емоційні реакції на критику та жарти на їхню адресу, витриманість, терпіння, послідовність поведінки у будь-яких ситуаціях. Навіть у випадку виникнення труднощів або невдач такі респонденти швидко повертають собі позитивний емоційний стан, не потребують від оточуючих підбадьорення та втішення.

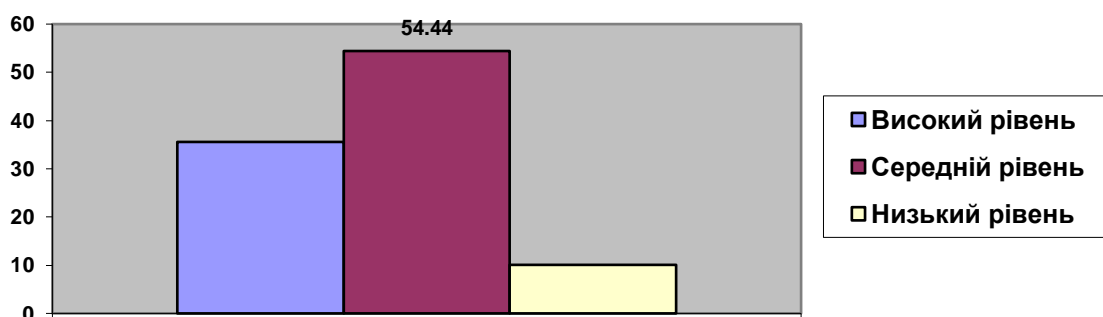


Рис. 2.2 - Кількісні показники розвитку емоційної врівноваженості майбутніх психологів (у %, n=169)

Середній рівень емоційної врівноваженості констатовано більше, ніж у половини (54,44 %) досліджуваних. Вони вдало регулюють свій емоційний стан у більшості ситуацій, легко підлаштовуються до незначних змін, не схильні до різких змін настрою без очевидних на те причин, рідко відчують себе ніяково. Однак, при значній стресогенності ситуації або відчутті суттєвого дискомфорту, ці здобувачі вищої освіти потребують більше часу, щоб заспокоїтись, ніж зазвичай, а також не відмовляються від емоційної підтримки інших людей.

Також був виявлений *низький рівень* емоційної врівноваженості у 10,06 % майбутніх психологів, які характеризуються безпорадністю у стресових ситуаціях, підвищеною чутливістю до будь-якої критики на свою адресу, схильністю до агресивних форм поведінки, невпевненістю у собі, закомплексованістю. Для відновлення адекватного емоційного стану такі досліджувані потребують багато часу перебувати в умовах, які не провокують виникнення будь-якого стресу.

Таким чином, можемо зробити висновок, що більшість майбутніх психологів характеризуються середнім рівнем емоційної врівноваженості, що вказує на їхню здатність ефективно регулювати свій емоційний стан відповідно до більшості звичних для них обставин або їх змін, адекватно виявляти свої почуття та емоції у знайомих випадках, а також демонструвати послідовність поведінки. Лише у значних стресових умовах вони відзначають появу тривожності, часткову втрату контролю над власними емоціями, потребу, щоб їх заспокоїли та втішили інші люди. Оскільки у майбутній професійній діяльності вони самі будуть у ролі тих, хто повинен залишатися спокійним у будь-яких ситуаціях, а також втішати та підбадьорювати інших, досліджуваним необхідно підвищувати рівень емоційної врівноваженості, що свідчитиме про розвиток їхньої емоційної компетентності.

Спілкування посідає провідне місце у професії психологів, тому вміння адекватно вербально та невербально виражати свої емоції і думки,

уважно слухати й правильно інтерпретувати почуту інформацію, що є свідченням розвинутого самоконтролю у спілкуванні, сприяє ефективності професійної діяльності. Результати дослідження комунікативного контролю: методика «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» (авт. М. Снайдер, адапт. Н.В. Гришиною), презентовані на рис. 2.3.

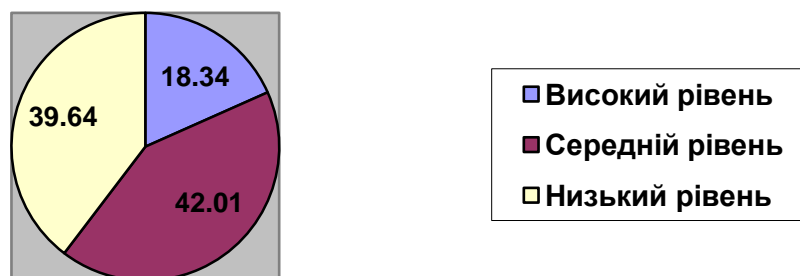


Рис. 2.3 - Кількісні показники розвитку комунікативного контролю майбутніх психологів (у %, n=169)

З рисунку вище видно, що майбутніх психологів з *високим рівнем* комунікативного контролю найменше (18,34 %). Такі досліджувані не тільки вміють належним чином виявляти свої почуття та емоції, але й за допомогою них свідомо впливати на враження, яке вони викликають у інших у процесі комунікації. Залежно від ситуації, вони здатні ефективно змінювати свою рольову поведінку та підлаштовуватись до особливостей партнера по спілкуванню.

Середній рівень самоконтролю у спілкуванні констатовано у 42,01% досліджуваних, які схильні одночасно зважати на партнера по спілкуванню та бути щирими у своїх емоційних виявах, що знижує їхній рівень тривожності при взаємодії з іншими. Однак, якщо такий рівень розвитку комунікативного самоконтролю є найбільш сприятливим для дружнього спілкування, то для професійної діяльності психолога його недостатньо, оскільки на першому місці в неї знаходиться не щирість і відвертість, а

продуктивне використання великої кількості комунікативних навичок задля ефективного впливу на клієнта та допомозі у вирішенні, таким чином, його психологічних проблем.

Завдяки аналізу кількісних показників можна констатувати, що комунікативний контроль *низького рівня* зафіксовано у 39,64 % майбутніх психологів, які характеризуються стійкою манерою поведінки, що не регулюється відповідно до особливостей партнера по комунікації або специфіки ситуації взаємодії. Хоча такі досліджуванні схильні до щирого саморозкриття у спілкуванні, їхня поведінка вказує на інфантильність і неухважність, часто є неприйнятною та провокує конфлікти з оточуючими.

Отже, можемо зробити висновок, що хоча більшість майбутніх психологів продемонстрували середній рівень розвитку самоконтролю у спілкуванні, їх велика кількість характеризується недостатньо розвиненою досліджуваною властивістю. Це можна пояснити тим, що комунікативний контроль формується протягом довгого часу та потребує практики у спілкуванні в різних ситуаціях і з різними партнерами. Багато здобувачів вищої освіти через молодий вік та недостатній життєвий досвід ще не перебували в таких умовах, тому вони потребують цілеспрямованої та професійної допомоги для розвитку навичок самоконтролю у спілкуванні, що позитивно вплине на становлення їхньої емоційної компетентності.

Мотивація до успіху майбутніх психологів полягає у тому, що змістовою основою їхньої соціальної активності є потреба у досягненні успіху взагалі, а також у майбутній професійній діяльності зокрема. Особливості вияву її кількісних показників були нами досліджені через застосування методики «Мотивація успіху і боязкість невдачі» (авт. А.О. Реан) та відображені на рис. 2.4.

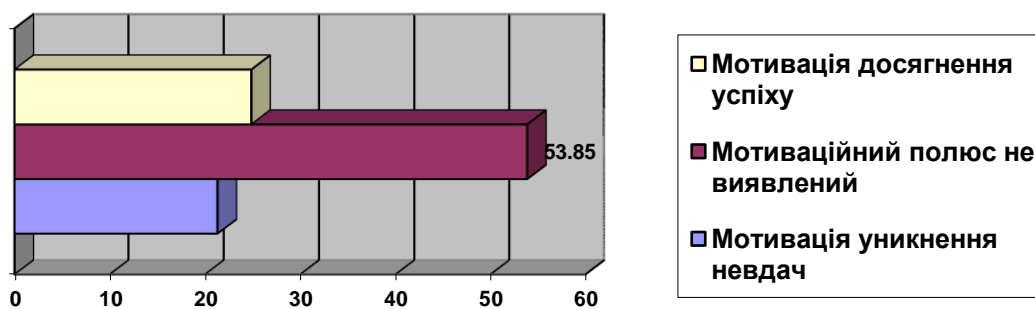


Рис. 2.4. Кількісні показники розвитку мотивації до успіху майбутніх психологів (у %, n=169)

Майже чверть (24,85 %) майбутніх психологів продемонстрували *високий рівень* мотивації до успіху, що вказує на їхню активність та ініціативність, здатність завзято долати перешкоди на шляху до поставленої мети. Вони вміють підтримувати стабільний емоційний стан і не відволікатись на сторонні подразники під час виконання будь-яких завдань. Продуктивність діяльності досліджуваних безпосередньо залежить від їхніх намірів досягти позитивних результатів, а не від підбадьорювання або осуду оточуючих. Не виявлено мотиваційний полюс, що відповідає *середньому рівню* мотивації до успіху, його зафіксовано у більше, ніж половини (53,85 %) респондентів, які виявляють активність та ініціативу тільки у знайомих їм випадках або тоді, коли розуміють, що ризик зазнати поразки низький. Вони не схильні самостійно шукати нові завдання, чекають, що їх запропонують інші люди, але серйозно ставляться до їх виконання. Такий підхід призводить до того, що вони стають залежними від інших і не можуть планувати своє майбутнє у довгостроковій перспективі.

Низький рівень мотивації до успіху або, іншими словами, переважання мотивації уникнення невдач констатовано у 21,30% майбутніх психологів, які у більшості випадків намагаються уникати відповідальних завдань, а якщо під час їхнього виконання виникають труднощі, то у респондентів зникає до них інтерес і вони починають відволікатися на сторонні подразники. Також у них спостерігається ефект рефлексивного очікування певного результату, а саме невдачі, який полягає у тому, що за умови

чергування успіхів та невдач, досліджувані схильні переоцінювати власний успіх.

Можемо підсумувати все згадане вище і констатувати, що у більшості майбутніх психологів не виявлений мотиваційний полюс, це свідчить про помірну активність та ініціативність під час будь-якої діяльності й певну залежність від зовнішнього контролю щодо вибору завдань і їх виконання. Також більше п'ятої частини досліджуваних продемонстрували схильність спрямовувати свою активність на уникнення невдач. Все це вказує на необхідність підвищення мотивації досягнення успіху здобувачами вищої освіти шляхом застосування коуч-технологій, що сприятиме розвитку їхньої емоційної компетентності, а також ефективності майбутньої професійної діяльності.

Крім того, метою нашого дослідження також було виявлення за допомогою методів математичної статистики взаємозв'язків між виокремленими складовими та показниками розвитку емоційної компетентності та її загальним рівнем у майбутніх психологів. Ці взаємозв'язки пояснюють, які складові та показники досліджуваної особистісної властивості найбільше впливають на рівень її розвитку, а які – найменше.

З метою констатації висоти взаємозв'язків між кількісними показниками досліджуваних особистісних феноменів нами було здійснено кореляційний аналіз за допомогою формули Пірсона

$$(R_{xy} = \frac{M[(X-M_x)(Y-M_y)]}{\sigma_x \cdot \sigma_y}), \text{ результати якого презентовано у табл. 2.5.}$$

Статистична значущість взаємозв'язків перевірялася за допомогою коефіцієнта достовірності t-критерія Ст'юдента [91].

Як видно з таблиці 2.5, високі кореляційні зв'язки зафіксовано між фактором емоційна компетентність (ЕК) та такими її складовими, як-от самосвідомість (SS) ($r=0,65$; $p \leq 0,01$), самоконтроль (SK) ($r=0,67$; $p \leq 0,01$) і соціальна чуйність (SCh) ($r=0,70$; $p \leq 0,01$).

Таблиця 2.5

Інтеркореляційна матриця взаємозв'язків між кількісними показниками складових емоційної компетентності та рівня її розвитку у майбутніх психологів (n=169)

| | EK | SS | SK | SCh | YV | SR | RR | PR | E | EV | KK | M |
|-----|------------|------------|------------|------------|------------|-----------------|------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------|
| EK | | 0,65* * | 0,67* * | 0,70* * | 0,58* * | 0,32* * | 0,19* | 0,18* | 0,46* * | 0,53* * | 0,55* * | 0,21* |
| SS | 0,65* * | | 0,18* | 0,02 | 0,15 | 0,35* * | - 0,20* | 0,26* * | 0,45* * | 0,57* * | 0,58* * | 0,17* |
| SK | 0,67* * | 0,18* | | 0,22* * | 0,06 | 0,31* * | -0,12 | 0,17* | 0,19* | 0,70* * | 0,52* * | 0,34* * |
| SCh | 0,70* * | 0,02 | 0,22* * | | 0,08 | 0,28* * | 0,03 | -0,06 | 0,66* * | 0,39* * | 0,46* * | -0,11 |
| YV | 0,58* * | 0,15 | 0,06 | 0,08 | | 0,32* * | 0,07 | 0,23* * | 0,52* * | 0,47* * | 0,57* * | 0,23* * |
| SR | 0,32* * | 0,35* * | 0,31* * | 0,28* * | 0,32* * | | 0,65* * | 0,59* * | - 0,41* * | 0,36* * | 0,42* * | - 0,19* |
| RR | 0,19* | - 0,20* | -0,12 | 0,03 | 0,07 | 0,65* * | | 0,58* * | 0,24* * | -0,08 | 0,17* | -0,11 |
| PR | 0,18* | 0,26* * | 0,17* | -0,06 | 0,23* * | 0,59* * | 0,58* * | | 0,07 | -0,14 | - 0,35* * | 0,52* * |
| E | 0,46* * | 0,45* * | 0,19* | 0,66* * | 0,52* * | - 0,41* * | 0,24* * | 0,07 | | - 0,25* * | 0,37* * | 0,13 |
| EV | 0,53* * | 0,55* * | 0,70* * | 0,39* * | 0,47* * | 0,36* * | -0,08 | -0,14 | - 0,25* * | | 0,55* * | 0,28* * |
| KK | 0,55* * | 0,58* * | 0,52* * | 0,46* * | 0,57* * | 0,42* * | 0,17* | - 0,35* * | 0,37* * | 0,55* * | | 0,45* * |
| M | 0,21* | 0,17* | 0,34* * | -0,11 | 0,23* * | - 0,19* | -0,11 | 0,42* * | 0,13 | 0,28* * | 0,45* * | |

Умовні позначення матриці: EK – емоційна компетентність, SS – самосвідомість, SK – самоконтроль, SCh – соціальна чуйність, YV – управлінські відносини, SR – ситуативна рефлексія, RR – ретроспективна рефлексія, PR – перспективна рефлексія, E – емпатія, EV – емоційна врівноваженість, KK – комунікативний контроль, M – мотивація досягнення успіху; ** - значущість на рівні $p \leq 0,01$, * - значущість на рівні $p \leq 0,05$.

Такі кореляції підтверджують припущення, що основою емоційної компетентності майбутніх психологів є сформовані навички усвідомлювати свої почуття та емоції, вміння їх регулювати відповідно до ситуації, а також розуміння особливостей емоційного стану інших людей. Чітка диференціація власних емоційних виявів, розуміння причини виникнення та їх свідоме керування надає можливість майбутньому психологу краще

розуміти природу емоційного життя оточуючих, ставити себе на їх місце, що свідчить про розвиток його емоційної компетентності в цілому.

Високу кореляцію зафіксовано між «самоконтролем» (SK) та «емоційною врівноваженістю» (EV) ($r=0,70$; $p\leq 0,01$). Такий зв'язок вказує на те, що, хоча здобувачі вищої освіти можуть відчувати широкий спектр емоцій у різноманітних ситуаціях, їм, як майбутнім психологам, необхідно не тільки ці емоції чітко диференціювати, але й вміти цілеспрямовано на них впливати. Більшою мірою це стосується стримування негативних емоцій, адже їх вияв може провокувати конфлікти з партнерами по спілкуванню, погіршувати взаєностосунки з оточуючими, що вказує на низьку емоційну компетентність.

Також виявлено високий кореляційний зв'язок між «соціальною чуйністю» (SCh) та «емпатією» (E) ($r=0,66$; $p\leq 0,01$), що свідчить про те, що небайдуже ставлення не тільки до близьких, а також до незнайомих людей, зацікавленість у їхньому душевному комфорті та щире бажання покращити їхній емоційний стан є надзвичайно важливими ціннісними орієнтирами у особистості майбутнього психолога. Досягти високого рівня емоційної компетентності, зокрема такого її складника як соціальна чуйність, здатен лише той здобувач вищої освіти, який легко уявляє, що відчувають у тій чи іншій ситуації інші люди, співпереживає їм та вмотивований допомогти.

Високі кореляційні зв'язки констатовано між «ситуативною рефлексією» (SR) і «ретроспективною рефлексією» (RR) ($r=0,65$; $p\leq 0,01$). Такий зв'язок є показником того, що майбутні психологи здатні адекватно сприймати актуальну ситуацію, робити правильні висновки та прогнозувати її вирішення тільки за умови, що вони неодноразово осмислювали подібні випадки у минулому, аналізували причини їх виникнення, особливості поведінки їхніх учасників і до чого вони призвели. Практика рефлексії та робота над помилками у минулому сприяє накопиченню здобувачами вищої освіти досвіду вирішення різноманітних проблемних випадків, що

прискорює аналіз актуальної ситуації, а також дозволяє обрати найоптимальніший спосіб її вирішення.

За показниками інтеркореляційної матриці помірна кореляція виявилася між фактором «емоційна компетентність» (ЕК) та такими її складовими як управлінські відносини (YV) ($r=0,58$; $p\leq 0,01$), емоційна врівноваженість (EV) ($r=0,53$; $p\leq 0,01$) і комунікативний контроль (КК) ($r=0,55$; $p\leq 0,01$). Така кореляція вказує на те, що недостатній життєвий досвід майбутніх психологів у зв'язку з їхнім молодим віком свідчить і про нестачу практики у спілкуванні з різними людьми з багатьох приводів. Це призводить до того, що здобувачі вищої освіти не мали можливості перевірити свої знання щодо емоційної сфери партнерів по комунікації у реальних умовах. Також коли майбутні психологи потрапляють у нові для них ситуації, це спричинює появу нових емоцій, що потребує певного часу для їх усвідомлення та подальшого регулювання. Перебування у процесі активного становлення як майбутніх фахівців призводить до того, що у спілкуванні з іншими здобувачі вищої освіти ще багато експериментують щодо свого комунікативного стилю, тому іноді трапляються різноманітні непорозуміння, які досліджуванні потім осмислюють і уникають у майбутньому.

Помірну кореляцію констатовано між «самосвідомістю» (SS) та «емоційною врівноваженістю» (EV) ($r=0,55$; $p\leq 0,01$), а також «комунікативним контролем» (КК) ($r=0,58$; $p\leq 0,01$). На підставі цього зв'язку можна стверджувати, що майбутні психологи ще не повною мірою дослідили всі свої емоційні прояви, тому і їх регулювання ще не досконале та потребує практики. Потрапляючи у нову комунікативну ситуацію, здобувачі вищої освіти, в першу чергу, зацікавлені в осмисленні емоцій і почуттів, які у них виникають, а не у їх керуванні та прогнозуванні наслідків, тому зазвичай поводяться безпосередньо й щиро, що не завжди позитивно сприймається партнерами по спілкуванню та свідчить про необхідність розвитку емоційної компетентності.

Між складовою емоційної компетентності «самоконтролем» (SK) та «комунікативним контролем» (KK) також виявлено помірний зв'язок ($r=0,52$; $p\leq 0,01$), який свідчить про те, що вміння здобувачів вищої освіти свідомо регулювати свій емоційний стан відповідно до специфіки ситуації позитивно впливає на їх рольову поведінку у процесі комунікації з оточуючими. Проте особистісна тривожність, що може бути в основі схильності жорстко контролювати кожен вияв емоцій і почуттів, заважає майбутнім психологам бути відкритими, щирими та безпосередніми у спілкуванні з іншими, встановлювати близькі взаєностосунки з ними.

Помірний кореляційний взаємозв'язок зафіксовано між «соціальною чуйністю» (SCh) та «емоційною врівноваженістю» (EV) ($r=0,59$; $p\leq 0,01$). Цей зв'язок вказує на те, що майбутні психологи не байдужі до почуттів інших людей, зацікавлені у їхньому душевному благополуччі, тому намагаються стримувати вияв своїх негативних емоцій. У стресових ситуаціях вони можуть розгубитися та поводитися імпульсивно, а така поведінка інколи може сприйматися оточуючими як образлива та провокувати виникнення конфліктів.

Виявлено помірні кореляції між «управлінськими відносинами» (YV) і «емпатією» (E) ($r=0,52$; $p\leq 0,01$) та «комунікативним контролем» (KK) ($r=0,57$; $p\leq 0,01$). Думаємо, що, з одного боку, вміння свідомо впливати на емоційний стан партнера по спілкуванню залежить від глибокого розуміння здобувачами вищої освіти особливостей його емоцій та почуттів, можливості поставити себе на місце цієї людини, побачити ситуацію її очима. З іншого боку, цілеспрямоване управління взаємовідносинами у процесі комунікації залежить від широкого репертуару соціальних ролей та форм поведінки, їх правильного вибору відповідно до специфіки ситуації. Ці навички потребують життєвого досвіду та щоденної практики, тому перебувають на етапі становлення у зв'язку з молодим віком досліджуваних.

Помірні кореляційні зв'язки констатовано між «ситуативною рефлексією» (SR) і «перспективною рефлексією» (PR) ($r=0,59$; $p\leq 0,01$). Хоча

осмислення майбутніми психологами своїх життєвих та професійних планів залежить від розуміння власних почуттів, бажань і можливостей, вони не завжди можуть співвіднести схожі за змістом, але різні за окремими деталями випадки та застосувати наявний досвід до прогнозування майбутніх ситуацій. Це пояснює і зафіксовану помірну кореляцію між «ретроспективною рефлексією» (RR) та «перспективною рефлексією» (PR) ($r=0,58$; $p\leq 0,01$).

Між «емоційною врівноваженістю» (EV) та «комунікативним контролем» (KK) ($r=0,55$; $p\leq 0,01$) також виявлено помірний кореляційний взаємозв'язок, який є свідченням того, що заради досягнення поставленої мети майбутні психологи здатні пристосовуватись до партнера по спілкуванню шляхом свідомого цілеспрямованого регулювання власного емоційного стану та поведінки. Проте здобувачі вищої освіти зазначили, що їм не вистачає знань щодо багатьох комунікативних прийомів, а також можливості практикувати їх у різних ситуаціях.

На інтеркореляційній матриці відображено слабкі взаємозв'язки між «емоційною компетентністю» (ЕК) і «ретроспективною рефлексією» (RR) ($r=0,19$; $p\leq 0,05$), «перспективною рефлексією» (PR) ($r=0,18$; $p\leq 0,05$), а також «мотивацією до успіху» (М) ($r=0,21$; $p\leq 0,05$). Таку ситуацію можна прокоментувати наступним чином. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів гальмується внаслідок того, що здобувачі вищої освіти при аналізі особливостей комунікації та плануванні своєї поведінки у ній часто не враховують свій минулий досвід схожих випадків, а також не повною мірою розуміють, якого результату вони хочуть досягти та що для цього необхідно робити. У досліджуваних спостерігається таке хибне припущення: емоційний інтелект залежить від вроджених задатків і соціалізації у дитячому віці, тому вони не усвідомлюють необхідність розвивати його самостійно та цілеспрямовано впродовж усього життя й у професійній діяльності зокрема.

Слабку кореляцію зафіксовано між такою складовою емоційної компетентності як самосвідомість та наступними показниками: «самоконтролем» (SK) ($r=0,18$; $p\leq 0,05$), «ретроспективною рефлексією» (RR) ($r=-0,20$; $p\leq 0,05$), «перспективною рефлексією» (PR) ($r=0,28$; $p\leq 0,01$) «мотивацією до успіху» (M) ($r=0,21$; $p\leq 0,05$). Усе це може бути пов'язано з тим, що досліджуваним не вистачає знань щодо особливостей власних емоцій та почуттів для того, щоб мати змогу вчасно усвідомити їх та здійснити доцільне регулювання ними у певній ситуації. Часто, особливо у стресогенних умовах, здобувачі вищої освіти забувають звернутися до свого минулого досвіду переживання подібних емоційних станів або зробити правильні висновки відповідно до схожих ситуацій, що трапились з їхніми близькими, знайомими, героями художніх творів або телесеріалів тощо. Також майбутні психологи досить песимістично налаштовані щодо своїх можливостей розвинути вміння глибоко розуміти свої емоції та почуття завдяки регулярним тренуванням цих навичок.

Між «самоконтролем» та «соціальною чуйністю» (SCh) ($r=0,22$; $p\leq 0,01$), «перспективною рефлексією» (PR) ($r=0,17$; $p\leq 0,05$) й «емпатією» (E) ($r=0,19$; $p\leq 0,05$) також констатовано слабкі кореляційні взаємозв'язки, які свідчать про те, що, не дивлячись на небайдужість досліджуваних до емоційного благополуччя оточуючих, у конфліктних ситуаціях майбутні психологи можуть виявляти гнів, агресію, розпач, навмисно чи ненароком образити партнера по спілкуванню, що часто призводить до погіршення взаємостосунків із іншими людьми.

Слабка кореляція між «соціальною чуйністю» (SCh) та «ситуативною рефлексією» (SR) ($r=0,28$; $p\leq 0,01$) вказує на необхідність розвивати у майбутніх психологів здатність бути уважними до емоційного стану партнера по спілкуванню і його змін у процесі комунікації, звертати увагу на важливі деталі у поведінці співбесідника та глибоко проникати в його емоції й почуття, бачити світ його очима.

Зафіксовано слабкий кореляційний зв'язок між «управлінськими відносинами» (YV) та «перспективною рефлексією» (PR) ($r=0,23$; $p\leq 0,01$) і «мотивацією до успіху» (M) ($r=0,23$; $p\leq 0,01$). Такий зв'язок свідчить про те, що майбутні психологи ще не повною мірою усвідомлюють, що успіх їхнього впливу на партнера по спілкуванню безпосередньо залежить не тільки від їхнього щирого бажання покращити його емоційний стан, але й від чіткого уявлення кінцевого результату взаємодії і прикладання достатніх зусиль для його досягнення.

Між «ситуативною рефлексією» (SR) і «мотивацією до успіху» (M) ($r=-0,19$; $p\leq 0,05$) також спостерігається слабка кореляція, яка вказує на те, що майбутні психологи часто фокусують свою увагу та зусилля на реалізації довгострокових планів та мрій, але не звертають належної уваги на ситуацію, у якій вони перебувають у цей момент, втрачаючи при цьому можливість здобуття короткострокових стратегічних успіхів на шляху до головної мети.

Слабкі кореляційні зв'язки виявлено між «ретроспективною рефлексією» (RR) та «емпатією» (E) ($r=0,24$; $p\leq 0,01$) і «комунікативним контролем» (KK) ($r=0,17$; $p\leq 0,05$). Маємо припущення, що таку ситуацію можна пояснити тим, що здобувачі вищої освіти досить швидко втрачають глибоке розуміння специфіки емоційного стану партнера по спілкуванню, що відбувалось у минулому. У зв'язку з цим вони не враховують ці деталі під час наступної комунікації, а це, у свою чергу, не сприяє формуванню довірчих та емоційно комфортних взаємовідносин, що є вкрай необхідними у професійній діяльності психологів.

Нами констатовано слабку кореляцію між «емпатією» (E) та «емоційною врівноваженістю» (EV) ($r=-0,25$; $p\leq 0,01$), яка свідчить про те, що здобувачі вищої освіти у емоційно напружених ситуаціях часто недостатньо зважають на емоції та почуття співбесідника, схильні до таких виявів агресивної поведінки як підвищення гучності голосу, використання образливих слів тощо. Все це вказує на необхідність зміцнити взаємозв'язок

між досліджуваними показниками, що позитивно вплине на загальний рівень емоційної компетентності майбутніх психологів.

Слабкий взаємозв'язок спостерігається між «емоційною врівноваженістю» (EV) та «мотивацією до успіху» (M) ($r=0,28$; $p\leq 0,01$), що пов'язано з недостатньою вірою майбутніх психологів у те, що вони здатні здійснювати свідомий вплив на перебіг власних емоцій, а також з тим, що часто, перебуваючи у пригнічених емоційних станах, здобувачі вищої освіти втрачають зацікавленість у власному саморозвитку, формуванні емоційної компетентності зокрема.

Загалом, варто відзначити, що найбільше достовірних зв'язків (по 11 коефіцієнтів кореляції) мають такі показники емоційної компетентності як «ситуативна рефлексія» та «комунікативний контроль». У свою чергу, невелика кількість достовірних взаємозв'язків між такими показниками як «соціальна чуйність», «управлінські відносини» і «ретроспективна рефлексія» свідчить про те, що ці властивості перебувають на етапі становлення, тому потребують особливої уваги як майбутніх психологів, так і коуч-тренерів.

Проаналізувавши показники інтеркореляційної матриці, ми дійшли до висновку, що найсуттєвіший вплив на емоційну компетентність майбутніх психологів здійснюють такі її складові як самосвідомість, самоконтроль та соціальна чуйність. Найслабша кореляція виявлена між «емоційною компетентністю» і «ретроспективною рефлексією», «перспективною рефлексією» та «мотивацією до успіху». Тому, за нашою позицією, варто зосередити увагу на розвитку рефлексивного мислення досліджуваних, а також спрямовувати їхні зусилля на самостійне здобуття необхідних знань, умінь та навичок, які сприятимуть розвитку їхньої емоційної компетентності.

Висновки за розділом

Емпіричним шляхом визначено стан сформованості емоційної компетентності майбутніх психологів. Як виявилось, переважна більшість (60,36 %) майбутніх психологів продемонстрували *середній рівень* здатності осмислювати свої почуття та емоції. Вони усвідомлюють, що самоспостереження відіграє важливу роль у розвитку самосвідомості й самоконтролю власних емоційних станів. Досліджувані адекватно аналізують більшість своїх почуттів та емоцій, а також виявляють бажання навчитися краще розуміти особливості власного емоційного життя. Респонденти вказали, що невпевнені у тому, що оточуючі зазвичай правильно розуміють їх почуття і емоції.

Встановлено, що переважна більшість майбутніх психологів характеризується середнім рівнем розвитку емоційної компетентності, що передбачає недостатню розвиненість деяких її складових. Найбільш сформованим конструктом досліджуваної особистісної властивості є соціальна чуйність, тобто усвідомлення емоцій та почуттів оточуючих, вміння їм співпереживати. Це може бути пов'язано з тим, що сучасні майбутні психологи багато часу проводять за телесеріалами, художніми фільмами і книгами, у яких демонструється широкий спектр людських почуттів та емоцій, яким, у свою чергу, у безпечних психологічних умовах досліджувані мають можливість співпереживати. Найменш розвиненим складником визначено управлінські відносини: навички налагоджувати комунікацію з партнером по спілкуванню, яка сприяє покращенню емоційного стану та ефективності виконуваної діяльності. Це можна пояснити таким чином: навички потребують багато практики, адже ситуації взаємодії вміщують багато динамічних параметрів (мета взаємодії, її умови, особливості емоційного стану партнера тощо), які необхідно враховувати, вчасно й ефективно на них реагувати.

За результатами констатувального експерименту розроблено та обґрунтовано психолого-педагогічну модель формування емоційної

компетентності майбутнього психолога, на основі якої було побудовано логіку формувального експерименту. Педагогічна модель формування емоційної компетентності майбутнього психолога визначає мету (формування емоційну компетентність майбутнього психолога), завдання (формування самопізнання, соціального пізнання, саморегуляції, керування емоціями інших), напрямки роботи (усвідомлення своїх почуттів і емоцій, управління своїми почуттями та емоціями, усвідомлення почуттів і емоцій інших людей, управління почуттями та емоціями інших людей), технології (опитування, самопрограмування, ділові ігри, тренінги, діагностика, самоврядування, вправи, консультування, самоспостереження, шерінг, фасилітація) і результат (емоційне саморозуміння, точна самооцінка, впевненість у собі; емпатія, орієнтація на потреби інших, організаційна оцінка; самоконтроль, довіру, усвідомленість, адаптивність, прагнення до досягнень, ініціатива; зацікавленість у розвитку інших, вплив, ефективна комунікація, управління конфліктами, лідерство, прагнення до змін, побудова стратегічних взаємин, робота в команді і співробітництво).

Основні результати відображено у таких наукових працях:

1. Гичко Ю. В. Коуч-технології як засіб формування емоційної компетентності майбутніх психологів. *Вісник національного університету оборони України*. 2021. Вип. 1 (59). С. 72–78.

2. Гичко Ю. В. Особливості освітнього коучингу як інноваційної технології. *Психологія: сучасні методика та інновації у досвіді діяльності практичного застосування* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. з міжнар. участю. 2021 Умань. С. 35 – 38.

3. Гичко Ю. В. Коучинг як нова технологія в освіті. *Психологія та педагогіка у XXI столітті* : перспективні та пріоритетні напрямки досліджень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 31 травня – червня 2019 року). К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 126 – 128.

4. Гичко Ю. В. Тотожність та відмінність понять «тренінг» та «коучинг» *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги*: збірник наукових праць та матеріалів Всеукраїнської наукової конференції. 2020 р. Умань. С. 11 – 13.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Психолого-педагогічна модель формування емоційної компетентності майбутніх психологів

Психолого-педагогічна модель формування емоційної компетентності можлива у комплексі спеціально спроектованих і підготовлених факторів взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників освітнього процесу та особистісних характеристик усіх його учасників. Така колаборація сприятиме потрібному рівню формування професійно важливої якості у майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Зазначимо, що ефективність формування емоційної компетентності майбутніх психологів формується відповідно до педагогічних умов процесу професійної підготовки. Саме, тому постає необхідність виділити та описати педагогічні умови, які є факторами розвитку емоційної компетентності та ключовими в процесі здійснення професійної кар'єри.

Основою для виділення однієї з педагогічних умов послужили наукові доробки С. Стайна, який зазначав, що емоційна компетентність формується шляхом навчання, тренування та набуття досвіду [99].

Розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності пов'язаний із розпізнаванням, інтерпретацією та в подальшому переробкою емоційної інформації. Для того, щоб розвивався емоційний інтелект, повинно бути розуміння власних емоцій суб'єктом: таке розуміння сприяє прийняттю рішень, що базуються на відображенні і осмисленні емоцій [119].

На думку, Д. Гоулман емоційний інтелект піддається тренуванню та його потрібно розвивати. При цьому для розвитку самоусвідомлення варто розвивати щирість та вміння давати своїм діям реалістичну оцінку. Вчений

підкреслює, що люди з високим ступенем самоусвідомлення вміють регулювати свої емоції та точно їх транслювати [19].

Л. Виготський також наголошував на важливості самоусвідомлення. На його думку, розвиток емоцій рухається в напрямку їх усвідомлення, називаючи інтелектуальний момент, який вклинюється між переживанням і безпосереднім «смысловим переживанням» [15].

Такі твердження вчених вказують на те, що емоції людини мають інтелектуальне підґрунтя, тобто є зв'язок між процесами мислення та емоціями і розвитком емоційних та інтелектуальних процесів, які відбуваються у єдності. Таким чином, в роботі майбутніх психологів важливим є навчитися розуміти, усвідомлювати та ідентифікувати свої емоції, а також керувати ними для того, щоб мати можливість навчати інших розуміти свої емоції. Такого результату можна досягти через оволодіння базовими поняттями науки про емоції, цінності емоційних переживань, розуміння особливостей впливу емоційної сфери на життєдіяльність, розуміння важливості пізнання емоційної сфери для досягнення внутрішньої гармонії, психологічного благополуччя, повноцінного професійного життя та ін.

Як результат можна виділити одну з педагогічних умов формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки є робота з відповідним ресурсним забезпеченням, а саме: структурно-змістове забезпечення процесу формування емоційної компетентності, яке включає в себе ознайомлення здобувачів із поняттями науки про емоції та надання теоретичних знань щодо емоційної сфери й взаємодії.

Реалізувати отримання таких знань та навичок можна через уведення спеціальних психолого-педагогічних дисциплін, також забезпечення цього процесу матеріально-технічно, науково-методично, зокрема написання підручників, методичних рекомендацій і так далі. Таке навчання повинно

містити, окрім теоретичної, і практичну складову, яка передбачатиме вміння користуватися набутими знаннями.

Наступною педагогічною умовою формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки є комплекс педагогічних умов, таких як обставини та середовище навчального процесу. До обставин варто віднести зміст, методи, технології навчання, середовище ж включає в себе інформаційну та освітню складову. Така думка представлена в роботах Ю. Ємельянова, А. Матюшкіна, М. Фіцули. Ними виділяється застосування та необхідність використання методів і технологій навчання, які дозволяють розвивати та у подальшому формувати у майбутніх фахівців діяльнісний компонент емоційної компетентності.

Таких результатів можна досягти шляхом впровадження контекстного навчання (від лат. *contextus* – тісний зв'язок, єднання).

Як зазначає А. Вербицький, особливістю контекстного навчання є те, що за такого навчання «засвоєння абстрактних знань, знакових систем накладено на канву майбутньої професійної діяльності. При цьому, навчаючись, суб'єкти навчання мають справу не з порціями інформації, а з ситуаціями, в контекст яких закладено і знання, і умови їх застосування» [10].

Контекстне навчання в таких умовах розглядається як засіб вирішення завдань діяльності фахівця, а не як предмет, на який спрямовується активність здобувачів.

Поєднання системи нових і традиційних форм та методів навчання є важливим у здійсненні контекстного типу навчального процесу.

Особливе значення у формуванні емоційної компетентності майбутніх психологів мають методи, які включають у себе дискусію, гру та сенситивні тренінгові методи.

Наприклад, С. Сисоєва, характеризує проблемно-орієнтовану дискусію (від. лат. *discussion* – розгляд дослідження), метод, що включає обмін інформацією та ідеями між учасниками і, як результат, знаходження

правильного рішення проблеми, прийняття єдиного узгодженого рішення [95].

Використовуючи такі методи навчання, як групові дискусії, аналіз ситуацій, вирішення психологічних задач, здобувачі навчаються висловлювати та відстоювати свою точку зору, аналізувати емоції, які виникають під час дискусії, вчать розуміти і приймати думку інших, якщо вона не співпадає з їхньою позицією.

Необхідно звертати увагу на ділові ігри, які несуть подвійну користь для розвитку емоційної компетентності. Вони містять інструментальну складову, тобто навчають вирішувати різнопланові проблеми, а також емоційно-рольову: вчать вирішувати міжособистісні питання, які виникають при взаємодії. Використання різних модифікацій ігор, зокрема імітаційні та операційні ігри, виконання ролей, метод інсценування та психодраму, як зазначають дослідники, позитивно впливає на формування емоційної компетентності. Основна задача таких ігор – це імітація реальної практичної діяльності, яка дає можливість приймати послідовні та оптимальні рішення. Як наслідок, здобувачі навчаються емоційній поведінці, здійсненню психодраматичної корекції та трансактного методу усвідомлення комунікативної поведінки.

Формуючи емоційну компетентність потрібно надати перевагу сенситивним тренінгам, а саме розвитку і тренуванню міжособистісної чутливості. Тренінг у даному випадку розглядається як певний вид навчання, який ґрунтується на досвіді людини, для досягнення високих результатів у одному виді діяльності або в певній галузі.

Тренінги спрямовані на розвиток емоційної компетентності повинні включати в себе когнітивно-поведінкові методики; такі методики містять спеціальні вправи та ігри, які впершу чергу спрямовані на розвиток емоційного інтелекту та роботи над навичками спілкування.

Одним із важливих плюсів тренінгів є те, що вони мають чітку структуру надання знань, відпрацювання навичок, їх допомагають змінювати чи відновлювати певні погляди та переконання.

Використовуючи тренінги формування емоційної компетентності, можна створити ідеальне співвідношення умов, які є рушійними в розвитку важливих якостей. До зовнішніх умов варто віднести середовище, діяльність, сам процес навчання, до внутрішніх – емоції, комунікативний потенціал, соціальну чуйність, мотивацію досягнень, асертивність поведінки тощо.

І. Матійків зазначає, що тренінги є важливими тому, що під час їх впровадження здобувачі набувають емоційного досвіду, знань та цінностей у правильній єдності. Це зумовлено уявленням людини про себе, способом бачення світу і місця в ньому, адже саме такі чинники особистості впливають на розвиток емоційної компетентності. Як зазначає науковиця, під час тренінгів йде зміна життєвої позиції, сприяння конструктивним особистісним змінам, збереженню рівноваги, формуванню внутрішньої свободи, самоповаги, впевненості [70].

Ю. Ємельянов, С. Забаровська, І. Матійків зазначають, що для ефективних досягнень емоційних тренінгів вони повинні містити інтерактивні техніки: розминки, рольові ігри, «мозкові штурми», самодіагностика, міні-лекції, міні-дискусії, аналіз професійних ситуацій, , творчі вправи, , рухові вправи.

Тренінги розвитку емоційної компетентності дають можливість майбутнім психологам підвищити емоційну та соціальну компетентність, тренувати комунікативні навички, підвищувати рівень навичок міжособистісної взаємодії, та вирішення моделей реальних життєвих ситуацій. Такі заняття дають розуміння взаємозв'язку емоційної сфери та життєдіяльності, підкреслюють значення емоційних переживань як чогось важливого, надають стійкості внутрішній гармонії, допомагають будувати

здорові стосунки з іншими людьми, вчать відповідальності за власні емоційні переживання.

Отже, ще однією важливою педагогічною умовою формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки можна вважати моделювання ситуацій і використання тренінгів на основі міждисциплінарного підходу для відпрацювання у здобувачів навичок практичної діяльності, застосовування індивідуальних технік і досвіду успішних дій у ситуаціях професійної діяльності.

У літературі виділяються наступні компоненти емоційної компетентності, які можна розвивати шляхом побудови педагогічної моделі розвитку:

1. Управління емоціями, відповідно до ситуацій у яких вони виникнуть.
2. Самоусвідомлення, систематичне спостереження за собою для розпізнавання почуттів і настроїв при їх виникненні.
3. Самомотивація.
4. Емпатія. Відчуття і розуміння почуттів іншого і його очікувань, а також активна зацікавленість в його проблемах.
5. Управління взаємовідносинами.

Ці здібності об'єднанні в чотири групи (індивід, індивідуальні здібності, міжособистісні здібності, розпізнавання). Перші дві містять розуміння почуттів і управління ними (самосвідомість, соціальне розуміння), а дві інші відрізняються за спрямованістю на самого індивіда і партнерів по спілкуванню (регуляція і управління собою, управління відносинами).

Розвиток таких властивостей дозволить майбутнім психологам встановлювати та підтримувати відносини з людьми під час роботи. Високий рівень формування таких соціальних навичок приводить фахівців до успішної діяльності в професійній сфері.

У визначенні основних шляхів формування емоційної компетентності майбутніх психологів значиму роль грає моделювання даного процесу.

Одним із найбільш популярних методів педагогічного дослідження є моделювання. Під моделлю в цілому розуміють практично створену структуру, яка б відтворювала ту чи іншу частину дійсності в спрощеній і наочній формі [114].

Незважаючи на те, що моделювання є багатозначним, в цілому вона зводиться до умовного способу (зображення, схеми, опису) одного або ряду об'єктів.

О. Корнетов розглядає модель, як «узагальнений уявний образ, який замінює і відображає структуру і функції (взяті в динамічній єдності, в широкому соціокультурному контексті) конкретного типологічно відтвореного способу здійснення освітнього процесу» [49].

На думку Г. Серікова, В. Сластьоніна та інших вчених, для того, щоб об'єкт був моделлю іншого об'єкта (оригіналу), він повинен володіти такими характерними рисами: бути системою, перебувати в деякому співвідношенні подібності з оригіналом, за деякими параметрами відрізнятися від оригіналу, заміщати оригінал у певних відносинах; забезпечувати можливість отримання нового знання про оригінал в результаті дослідження [94; 96].

Орієнтуючись на наукові дані, метод педагогічного моделювання розглядається як створення ідеальної моделі організації та умов функціонування педагогічного процесу або будь-якої її частини [72].

Розглядаючи проблеми методології та методів психолого-педагогічних досліджень, Н. Боритко, А. Моложавенко і І. Соловцова відзначають, що моделювання становить суть дослідницьких дій в освіті і є основою наукової діяльності як в процесі аналізу теоретичних матеріалів, збору і узагальнення емпіричних даних, так і на інших етапах дослідження [8].

Психолого-педагогічна модель формування емоційної компетентності майбутніх психологів у нормативному плані конструє цілісний процес за основними його компонентами: цільовим (мета та завдання), методологічним (наукові підходи, принципи навчання), операційно-містовим

(етапи реалізації), критеріально-оцінювальним (компоненти, критерії, рівні), технологічним. та результативним. (рис. 5).

В основу моделі покладена розглянута нами структура емоційного інтелекту, відображена в працях Р. Бар-Она, Д. Гоулман, Дж. Майєра і П. Саловея: ми визначаємо основні компоненти інтелекту за такими аспектами як усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій інших і на цій основі – управління власними емоціями та емоціями інших.

Головна мета створення такої моделі – сформувати емоційну компетентність майбутніх психологів засобами коучингу в процесі педагогічного навчання.

Завдання:

- 1) формувати внутрішньоособистісний аспект емоційної компетентності в процесі усвідомлення власних емоцій;
- 2) формувати внутрішньо особистісний аспект емоційної компетентності в процесі регуляції власних емоцій;
- 3) формувати міжособистісний аспект емоційної компетентності в процесі аналізу емоцій інших суб'єктів;
- 4) формувати міжособистісний аспект емоційної компетентності в процесі управління емоціями інших суб'єктів.

Напрямок роботи зі здобувачами: усвідомлення своїх почуттів і емоцій, управління своїми почуттями та емоціями, усвідомлення почуттів і емоцій інших, керування почуттями та емоціями інших людей.

Результативність побудови моделі емоційної компетентності базується на:

- 1) усвідомленні своїх почуттів і емоцій: інтуїції, оптимізму, активності, гнучкості, рефлексії, перцепції, самооцінці, домаганнях, співчуттях, самоспостереженні;
- 2) управлінні своїми почуттями та емоціями: спостережливість, відкритість новому досвіду, зацікавленість, здатність до розвитку емоційна

грамотність, позитивне мислення, емпатійне слухання, відповідальність, терпимість, самоконтроль, мотивація досягнення;

3) усвідомленні почуттів і емоцій інших людей: співпраця, комунікабельність, відкритість у взаємодії, розвиток інтересів партнера, повагу чужої думки;

4) управлінні почуттями та емоціями інших людей: адекватна оцінка інших, прогнозування поведінки інших, емпатія, відкритість, висока оцінка емоційного спілкування, позитивне вирішення конфліктів, сприяння, ідентифікація, симпатія.

Включення емоційного інтелекту в структуру підготовки майбутнього психолога дозволить визначити необхідні домінанти в професіоналізації і забезпечити ефективність формування передумов професійної діяльності.

На основі вивчення специфіки професійної підготовки майбутніх психологів, місця і ролі емоційної компетентності в даному процесі нами сконструйована психолого-педагогічна модель формування емоційного інтелекту.

Педагогічна модель формування емоційної компетентності майбутнього психолога визначає мету (досягнення цілей студента в області підвищення рівня емоційної компетентності оптимальними шляхами і в оптимальні терміни), завдання (формування самопізнання, соціального пізнання, саморегуляції, керування емоціями інших), зміст (самосвідомість, соціальне розуміння, регулювання та управління собою, управління відносинами).

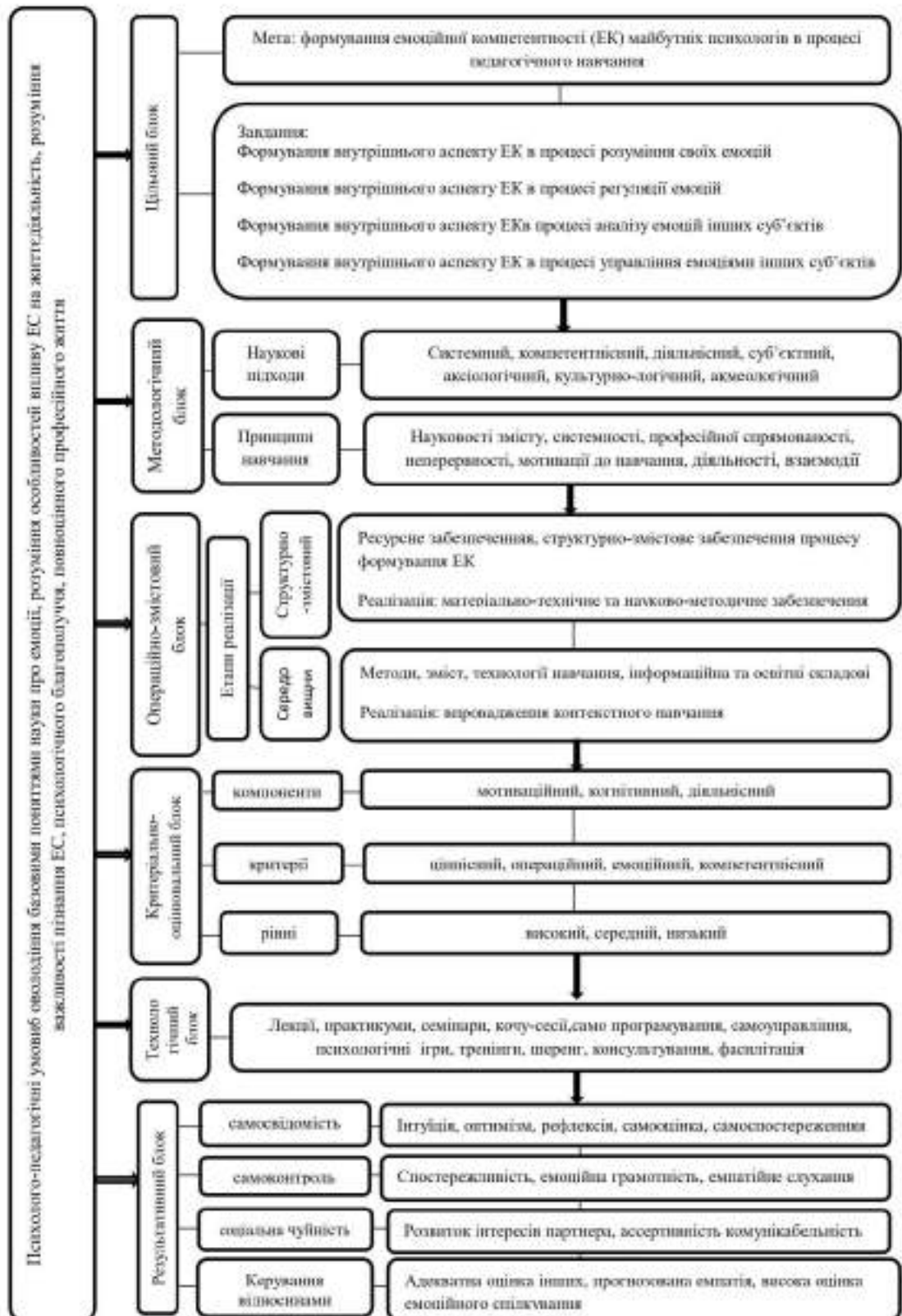


Рис. 3.5 – Психолого-педагогічна модель формування емоційної компетентності майбутніх психологів

До ефективних технологій відносяться: самоідентифікація здобувача в проблемі, подолання вузьких рамок проблеми і позначення додаткових перспектив, вхід в різні перспективи, фасилітація вибору, планування ситуації, відповідальне сприйняття плану, дії по реалізації плану.

Результат, проєктований в моделі – сформованість емоційної компетентності за показниками: саморозуміння і взаєморозуміння, саморегуляції і взаєморегуляції.

Підготовка фахівців психологічного спрямування відноситься до людинознавчих професій, які активно потребують комунікативного компоненту та емоційних ресурсів суб'єкту. Емоційна компетентність являє собою сукупністьостей, знань, умінь і навичок в емоційній сфері, що дозволяє керувати власними емоціями і створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі комунікації.

3.2. Розробка та обґрунтування авторської програми формування емоційної компетентності майбутніх психологів на засадах використання технологій коучингу

Планування програми, а саме технології коучингу є важливою умовою її реалізації та контролю в процесі виконання самої програми. Програма коучингу, розроблена відповідно до моделі формування емоційної компетентності, регулює етапи і терміни вирішення поставлених завдань. Авторська програма формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі коучингу базується на цілях, завданнях, змісті і технології реалізації, а також на необхідних показниках оцінки ефективності роботи формування емоційного інтелекту.

Доцільність розробки програми обумовлена теоретичним аналізом та результатами проведеного експериментального дослідження.

Теоретичний аналіз емоційної компетентності особистості майбутнього психолога, який висвітлений у першому розділі, дає можливість говорити про можливість підвищення рівня його емоційної компетентності, а також здобуття знань, вмінь та навичок у емоційній сфері.

Таблиця 3.1

Етапи реалізації програми формування емоційної компетентності майбутніх психологів

| | | |
|---------------|--|---|
| 1 етап | Ввідна сесія коучингу | постановка цілей, задач, мотивація учасників |
| 2 етап | Індивідуальні та групові коуч сесії | демонстрація навиків, аналіз та пошук нових ресурсів, демонстрація змінених навиків |
| 3 етап | Завершаюча сесія коучингу | план подальших дій, побудова системи мотиваційних заходів |

Мета програми: сприяти формуванню емоційної компетентності майбутніх фахівців в галузі психології, використовуючи технології коучингу.

Завдання:

1. Актуалізувати та ознайомити зі знаннями про емоції та емоційну сферу особистості.
2. Ознайомити з поняттям емоційної компетентності.
3. Навчитись розпізнавати, ідентифікувати та усвідомлювати свої емоції та емоції інших, керувати ними.
4. Відпрацювати навички рефлексії та розвивати емпатійні можливості, сформувати вміння регулювати власні емоційні стани.
5. Формувати навички та прийоми регуляції емоцій.
6. Навчитись встановлювати емоційні контакти.

Для реалізації програми необхідно: розробити план і тематику занять; визначити технології досягнення поставлених цілей, озброїти здобувачів необхідними засобами саморозвитку, визначити ефективність реалізації технологій коучингу.

Основні методи і техніки роботи:

- вирішення ситуаційних задач;
- міні-лекції та бесіди;
- створення та аналіз проблемних ситуацій;
- шкалування;
- робота в малих групах;
- групові дискусії;

В основі роботи над авторською програмою покладено ідею чотирьох напрямків розвитку емоційної компетентності: самопізнання, керування своїми емоціями, відносини з іншими, вплив на емоції інших.

Структура занять відтворює описану і прийняту більшістю дослідників структуру емоційної компетентності за такими напрямками, як: самопізнання та саморегуляція, пізнання та вплив на емоції інших.

В таблиці 3.2 представлена структура емоційної компетентності в контексті розробки та реалізації авторської програми.

Таблиця 3.2

Структура емоційної компетентності в контексті розробки та реалізації авторської програми

| | Я | Інші |
|---------------------|---|---|
| Усвідомлення | Самоусвідомлення: - емоційне самоусвідомлення, - чітка самооцінка, - впевненість у собі | Соціальна чуйність: - емпатія (співпереживання), - розуміння взаємовідносин - люб'язність |
| Вплив | Самоконтроль: - вміння контролювати емоції; - відкритість - адаптивність - орієнтація на досягнення результатів - ініціативність - оптимізм | Управління емоціями: - допомога іншому самовдосконаленні, - лідерство, - сприяння змінам - вплив - врегулювання конфліктів - робота в групі - співпраця |

В процесі розробки програми необхідно виділити показники ефективності реалізації коучингових технологій:

1. Досягнення учасників: обсяг засвоєних знань, якість набутих компетенцій, зміни у переконаннях, емоційних реакціях, поведінці тощо. Джерелом інформації про досягнення учасників є цілеспрямоване, постійне і безпосереднє спостереження коуча, яке здійснюється упродовж періоду навчання через висловлення ними думок, вирішення конкретних завдань, зворотного зв'язку.

2. Результати мотивуючого контролю після кожного заняття.

4. Позитивна реакція учасників за результатами анкетування, опитування, інтерв'ювання.

5. Результати самодіагностики, тестування до і після реалізації програми.

6. Ефективність занять забезпечує коуч.

Програма представлена в таблиці 3.3 і складається з шести ключових пунктів, реалізація яких забезпечить необхідну динаміку та прогрес у формуванні емоційної компетентності майбутніх психологів.

Очікуваний результат від реалізації програми:

1. Підвищити рівень емоційної компетентності у майбутніх психологів.
2. Підвищити рівень інформованості здобувачів про емоційний світ, способи та техніки управління своїми емоціями та емоціями інших.
3. Вироблення та аналіз можливостей розвитку емоційної саморегуляції.
4. Усвідомлення особливостей своїх емоційних станів.

Основним методом формування емоційної компетентності відповідно до розробленої нами програми психологічної підготовки майбутнього психолога в галузі емоцій є різноманітні вправи, психорозвивальні техніки. Програма сприяє розвитку емоційної компетентності за такими компонентами: когнітивний (розпізнання власних емоцій та причин їх появи, розвитку рефлексії); соціальний (формування навичок та умінь емоційної взаємодії); регулятивний (керування власними емоційними станами); емпатійний (прийняття та розуміння переживань інших).

Програма формування емоційної компетентності засобами коуч технологій

| Етапи | Зміст | Результат |
|---|---|---|
| 1. Вступна сесія коучингу | Заняття 1. Знайомство. Діагностика емоційної компетентності. | Визначення рівня емоційної компетентності. |
| | Заняття 2. Визначення стратегії і перспектив | Планування власного розвитку |
| 2. Демонстрація нових навичок: аналіз і пошук ресурсів (коуч-сесії) демонстрація змінених навичок | Заняття 3. Демонстрація навичок (коуч-сесії - особисті та групові) | Реалізація запланованого особистісного зростання. |
| | Заняття 4. Аналіз і пошук нових ресурсів. | Оволодіння компетенціями в області самопізнання і саморегуляції |
| | Заняття 5. Які вирішуються питання, список можливостей | |
| 3. Завершальна сесія коучингу | Заняття 6. План дій, розподіл відповідальності, система мотиваційних заходів, необхідні ресурси і т. п. | Реалізація компетенцій на практиці. Просування в саморозвитку |
| 4. Вступна сесія коучингу | Заняття 7. Взаємодія з оточуючими: пізнання оточуючих | Визначення основних пріоритетів розвитку в процесі взаємодії з оточуючими. |
| | Заняття 8. Розуміння себе через зворотний зв'язок | |
| 5. Демонстрація нових навичок: аналіз і пошук ресурсів (коуч-сесії) | Заняття 9. Вплив на оточуючих | Оволодіння компетенціями впливу на оточуючих і пізнання оточуючих |
| | Заняття 10. Відносини з оточуючими. | |
| | Заняття 11. Управління емоціями | |
| Завершальна сесія коучингу | Заняття 12. Аналіз результатів коучингу | Втілення компетенцій в діяльності. Оцінка досягнутого рівня емоційної компетентності |

Програма може бути реалізована як в рамках спецкурсу, так і інтегрована в навчальний курс психологічних дисциплін, що вивчають відносини між людьми. Наприклад, «Конфліктологія», «Психологія», «Основи психологічного консультування». Аналізується зміст курсу, виділяються розділи курсу, в рамках яких формування емоційної компетентності засобами коучингу було б найбільш актуальним. На цих розділах робиться акцент в процесі навчання.

Структура роботи зі здобувачами в процесі реалізації авторської програми:

- розстановка цільових орієнтирів, пріоритетів (визначення завдань і цілей)
- визначення наявних ресурсів і обмежень (дослідження поточної ситуації): коуч намагається зрозуміти проблему, задаючи питання і активно слухаючи; здобувач досліджує ситуацію і своє ставлення до неї спільно з коучем;
- визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до результату: коуч намагається зрозуміти, що заважає здобувачу в досягненні мети, і допомогти йому в усвідомленні і дослідженні перешкод; здобувач досліджує свої внутрішні і зовнішні перешкоди;
- вироблення і аналіз можливостей для подолання перешкод: коуч задає питання і використовує інші методи, що провокують здобувача до пошуку рішень і подолання обмежень; здобувач досліджує можливості для подолання перешкод.

Обладнання: ручки, аркуші паперу А4, фломастери, олівці, крейда, анкети, фліпчарт.

Програма коучингу складається з 12 занять, розділених на дві коуч-сесії: заняття 1 «Знайомство. Діагностика, анкетування емоційної компетентності»; заняття 2 «Визначення стратегії і перспектив»; заняття 3 «Демонстрація навичок»; заняття 4 «Аналіз і пошук нових ресурсів»; заняття 5 «Список можливостей»; 6 заняття «План дій, розподіл

відповідальності, система мотиваційних заходів»; заняття 7 «Взаємодія з оточуючими: пізнання оточуючих»; заняття 8 «Розуміння себе через зворотний зв'язок»; заняття 9 «Вплив на оточуючих»; заняття 10 «Відносини з оточуючими»; заняття 11 «Управління емоціями»; заняття 12 «Аналіз результатів коучингу». Програма передбачає проведення трьох занять на тиждень тривалістю по 2 години. Загальна кількість годин – 24 (4 тижні).

Систематизовані заняття сприяли підвищенню рівня емоційної компетентності майбутніх психологів. Так, перше та останнє заняття за програмою є ознайомлювальним та підсумковим. На кожному із занять відбувалася реалізація завдань програми, які орієнтовані та спрямовані на розвиток та формування когнітивного, соціального, регулятивного та емпатійного компонентів емоційної компетентності майбутніх психологів.

Кожне заняття включає в себе теоретичний та практичний блоки. Мета теоретичного блоку: формування уявлення про емоційну компетентність, її складові, про емоційний світ особистості, вміння керувати своїми емоціями. Практичний блок включав прийоми та техніки, направлені на формування емоційної компетентності. Здобувачі навчалися методам рефлексії, емпатії, технікам управління емоціями.

Розглянемо їх детальніше. «Знайомство» здобувачам пояснюють мету та завдання програми, встановлення правил групової взаємодії, створювалися сприятливі умови для роботи в групі, ознайомлення з принципами програми і прийняття правил. На даному етапі відбувається згуртування групи, формування установок до змін, формується бажання включення в роботу кожного учасника. Знайомство можна провести у формі самопрезентації, акцент іде на створення невимушеної атмосфери, налаштувати на тему програми. Групу здобувачів можна познайомити, задаючи питання, попередньо об'єднавши їх у пари і запропонувавши дізнатись за певний час якомога більше інформації один про одного. Для знайомства та створення атмосфери довіри використовуються вправи: «Мій

особистий портрет», «Категорії та поняття», що дозволять побудувати взаємодію між учасниками групи, підсилити почуття єдності у групі, сприятимуть емоційному настрою, створенню позитивної атмосфери, готовності та бажання працювати разом.

«Визначення стратегії і перспектив» закріпили активний коучинговий стиль взаємодії, сприяння закріпленню навичок самоаналізу, запровадження активних технік для розвитку емоційної сфери та формування емоційної компетентності. Заняття спрямоване на планування власного розвитку здобувачів. Подається теоретичний блок, а саме: коротка міні-лекція про коучинг та особливості формування емоційної компетентності, мета, зміст та особливості роботи з коуч технологіями. Головна мета заняття – розтановка цілей, на даному етапі використовується техніка коучингових запитань, проводиться самооцінка емоційної компетентності, а також здобувачі починають вести щоденник емоцій.

«Демонстрація навичок (коуч-сесії – особисті та групові)». Мета заняття: реалізація запланованого особистісного зростання. На занятті використовуються такі вправи «Емоції та їх фізичний прояв» , «Три запитання», «Цінність емоцій та почуттів» «Якого кольору мої емоції». Вправи спрямовані на розвиток умінь усвідомлювати на регулювати свої емоції. Методом групування визначалися чинники впливу на емоційну компетентність. Також на заняттях проводились анкетування.

«Аналіз та пошук нових ресурсів». Мета заняття: осмислення особистих цінностей в області комунікацій з оточуючими. Вирішується питання, розуміння реальності своїх емоцій. Міні-лекція про особисті цінності та етапи їх формування. Вправа «Цінності». Вправа «Переконання». Ознайомлення зі шкалою інтеграції цінностей і пояснення як нею користуватися.

«Список можливостей» Мета: інтегрувати цінності в практичну реалізацію. Здобувачі обирають одну-дві цінності і разом з коучем складають план по їх реалізації.

«План дій» Заняття має на меті усвідомити взаємозв'язок емоційної компетентності, позитивного мислення та самоефективності; розвиток компетенцій позитивного мислення. Заняття включало в себе міні-лекцію про мотивацію і її місце в емоційній сфері особистості. Використовується техніка позитивного опрацювання негативної емоції та вправи «Успіх у минулому», «Емоційне насичення».

Заняття «Взаємодія з оточуючими: пізнання оточуючих». Основні напрямки в роботі: пізнання емоцій інших, розвиток емпатії та рефлексії. Робота в підгрупі і парах, спрямована на взаємопізнання. Вправа «Вгадай емоцію», вправа «Вирішення проблеми», «Як зрозуміти співрозмовника»

Заняття «Розуміння себе: погляд через інших». Основні напрямки в роботі: пізнання себе та своїх емоцій, погляд на себе через призму сприйняття навколишнього світу. На занятті проводилося ознайомлення з інформацією про те, як зрозуміти власний внутрішній світ. Опрацьовувались техніки: «Знайди час», «Пиши», «Читай», «Шукай джерела», які спрямовані на концентрацію на власних відчуттях та емоціях. Вправа «Я - повідомлення».

«Вплив на оточуючих» Основні напрямки роботи на занятті: оволодіння правилами активного слухання, технологіями ефективного впливу і взаємодії, визначення оптимальних шляхів зворотного зв'язку, рефлексії результатів взаємодії. На занятті розібрали техніки активного слухання, вправа «Переконання»

«Відносини з іншими». Основні напрямки роботи на занятті: тренінгові форми взаємодії для відпрацювання конкретних навичок впливу на партнера (визначення проблеми, ситуації, аналіз, вибір конкретних дій, прогнозування наслідків). Вправи на пошук пошук і подання труднощів, які викликають в процесі реалізації намічених цілей. Шерінг після кожного діалогу в парі. Вправа «Продовжіть речення».

«Управління емоціями інших» Основні напрямки роботи на занятті: спостереження та розшифровка емоційних реакцій інших, визначення їх

джерела, розвиток емпатійних властивостей. Вправи спрямовані на ідентифікацію емоцій інших: «Без емоцій та з емоціями», «Інтонація голосу».

«Аналіз результатів програми формування емоційної компетентності». Основні напрямки роботи на занятті: рефлексія саморозвитку, аналіз досягнутого, визначення подальших перспектив розвитку емоційної компетентності. Вправа «Рефлексія», «Техніка метафоричного прояву почуттів». У кінці заняття проводиться самоаналіз результатів програми і відбулося встановлення перспектив подальшої реалізації і впровадження емоційної компетентності в практичну діяльність.

3.3. Аналіз та інтерпретація результатів авторської програми

Для визначення ефективності впровадження авторської програми формування емоційної компетентності майбутніх психологів на засадах використання технологій коучингу нами була проведена психологічна діагностика за допомогою методик, які презентовані в II розділі. Завдяки методу «поперечних зрізів» до і після формувального експерименту ми мали можливість констатувати кількісні та якісні зміни, що відбулися після його завершення у експериментальній (32 досліджуваних) та контрольній (30 досліджуваних) групах.

Спочатку розглянемо показники розвитку складових емоційної компетентності майбутніх психологів (самосвідомості, самоконтролю, соціальної чуйності, управлінських відносин) та її загального рівня у досліджуваних експериментальної та контрольної груп до і після формувального експерименту, що відображено у таблиці 3.4.

Як видно з даних, презентованих у таблиці 3.4, після впровадження авторської програми в експериментальній групі здобувачів вищої освіти зросли показники *високого рівня* самосвідомості (від 12,5 % до 53,13 %), самоконтролю (від 15,63 % до 59,38 %), соціальної чуйності (від 21,88 % до 46,88 %) та управлінських відносин (від 18,75 % до 37,5 %).

Таблиця 3.4

Кількісні показники (%) рівня розвитку емоційної компетентності та її складових у майбутніх психологів до та після формувального експерименту, n=62

| Показники | | Рівні | | | | | | |
|----------------|----|-------|---------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | | n | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | | до | після | до | Після | До | після |
| Самосвідомість | ЕГ | 32 | 12,5 | 53,13 | 87,5 | 46,88 | 0,00 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 33,33 | 30,00 | 63,67 | 70,00 | 3,33 | 0,00 |

продовження таблиці 3.4

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|----|----|-------|-------|-------|-------|------|------|
| Самоконтроль | ЕГ | 32 | 15,63 | 59,38 | 84,38 | 40,63 | 0,00 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 26,66 | 26,66 | 70,34 | 70,34 | 3,33 | 3,33 |
| Соціальна чуйність | ЕГ | 32 | 21,88 | 46,88 | 78,13 | 53,13 | 0,00 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 50,00 | 53,33 | 50,00 | 46,67 | 0,00 | 0,00 |
| Управлінські відносини | ЕГ | 32 | 18,75 | 37,5 | 81,25 | 62,5 | 0,00 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 23,33 | 26,67 | 70,00 | 70,00 | 6,66 | 3,33 |
| Емоційна компетентність | ЕГ | 32 | 3,13 | 37,5 | 96,88 | 62,5 | 0,00 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 20,00 | 23,33 | 76,67 | 76,67 | 3,33 | 0,00 |

Умовні позначення: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

У досліджуваних сформувалось чітке усвідомлення своїх почуттів та емоцій, прийняття як позитивних, так і негативних емоційних станів, розуміння причин їх виникнення. Все це дозволило майбутнім здобувачам навчитися приймати рішення у різних ситуаціях, які є добре осмисленими та не залежать від яскравих короточасних емоційних всплесків. Завдяки вчасному виявленню власного актуального емоційного стану та враховуючи його, вони набули навичок вчасно регулювати свою поведінку відповідно до контексту ситуації. Також ці здобувачі навчилися ще краще диференціювати емоції оточуючих та глибоко проникати у їх переживання, розуміючи їхню сутність. Суттєвого розвитку зазнали і вміння досліджуваних, обираючи правильні форми поведінки у тій чи іншій комунікативній ситуації, викликати у співбесідника приємні враження, що, в свою чергу, сприяє досягненню задоволення інтересів обох сторін.

Гармонійний розвиток усіх компонентів емоційної компетентності, що відповідає високому рівню її інтегрального показника, також покращився завдяки авторській програмі. Якщо до її впровадження він становив 3,13 %, то після – вже 37,5 %. Варто пояснити різницю у зростанні різних показників емоційної компетентності в експериментальній групі. Так, якщо показники високого рівня самосвідомості та самоконтролю зросли більше

ніж у чотири рази та три рази відповідно, то соціальна чуйність та управлінські відносини майбутніх психологів досягли високого рівня – удвічі більше у результаті впровадження авторської програми. Такі результати свідчать про те, що компоненти емоційної компетентності формуються не синхронно, а з різною швидкістю: усвідомлення власних емоцій та їхнє регулювання – швидше, а розуміння емоційних станів інших людей та цілеспрямований вплив на них – повільніше. Також можна зробити припущення, що спочатку необхідно розвинути здібності осмислювати власні емоції та почуття і керувати ними, а потім використовувати ці знання та навички для аналізу специфіки емоційних виявів інших людей та управління ними.

Показники *середнього рівня* розвитку складових емоційної компетентності майбутніх психологів знизились: самосвідомості – майже вдвічі (з 87,5 % до 46,88 %), самоконтролю – більше, ніж вдвоє (з 84,38 % до 40,63 %), соціальної чуйності – з 78,13 % до 53,13 %, а управлінських відносин – з 81,25 % до 62,5 %. Здобувачі вищої освіти почали краще ідентифікувати власні емоційні стани, розуміти причини їх виникнення та можливі наслідки, однак менше половини з них ще досі потребують зворотнього зв'язку від інших, для того, щоб у стресових ситуаціях допомогти їм розпізнати весь спектр переживань. Завдяки участі у формульованому експерименті досліджувані набули дієвих навичок для регулювання своїх емоцій, що сприяло покращенню їхніх взаємин із оточуючими та підвищенню продуктивності навчальної діяльності. Проте деякі з них зізнались, що їм ще необхідно навчитись стримувати свої негативні емоційні вияви у випадках незадоволення їхніх потреб та під час різноманітних суперечок. Майбутні психологи покращили вміння аналізувати те, що відчувають інші люди, глибоко проникати у їхній емоційний світ та на цій основі ідентифікувати себе з ними, але більше половини з них не завжди чітко й у повній мірі можуть пояснити всю глибину почуттів інших, проте виявляють стійке бажання і далі вчитися

розвивати власну емоційну чуйність. Також здобувачі вищої освіти навчилися ефективно підбадьорювати інших, що підвищило результативність навчальної діяльності у груповій формі, однак більшість із них зізналися в тому, що здобуття навичок цілеспрямованого впливу на інших вдається їм найважче і вони ще потребують практикувати їх застосування як у безпечних психологічних умовах, так і в реальному житті. Загалом показники середнього рівня розвитку емоційної компетентності зменшились від 98,88 % до 62,5 %, що свідчить про підвищення гармонізації формування її компонентів.

Варто зазначити, що до та після впровадження авторської програми підвищення емоційної компетентності майбутніх психологів в експериментальній групі, були відсутні представники з *низьким рівнем* розвитку досліджуваної особистісної властивості, що надає нам можливість лише вказати на відсутність негативної тенденції на цьому рівні.

Дані, що презентовані у таблиці 3.1, свідчать проте, що показники розвитку компонентів емоційної компетентності у здобувачів вищої освіти контрольної групи залишились майже без змін.

За нашим переконанням, у результаті впровадження авторської програми розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів шляхом застосування коуч-технологій суттєво покращились як окремі її складові, а саме: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чуйність та управлінські відносини, так і їх гармонійне поєднання у структурі досліджуваної особистісної властивості. Показники за високим рівнем розвитку компонентів емоційної компетентності в експериментальній групі значно зросли, в той же час кількість респондентів із середнім рівнем - зменшилась.

Надалі розглянемо кількісні та якісні зміни, що відбулись у результаті формувального експерименту з таким показником сформованості емоційної компетентності майбутніх психологів як рефлексивність, динаміку показників якої відображено у таблиці 3.5.

Кількісні показники (%) рівня розвитку рефлексії у майбутніх психологів до та після формувального експерименту, n=62

| Показники | | Рівні | | | | | | |
|------------------------------|----|-------|---------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | | n | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | | до | Після | До | після | до | Після |
| Ситуативна рефлексія | ЕГ | 32 | 18,75 | 34,38 | 78,13 | 65,63 | 3,13 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 23,33 | 26,66 | 76,67 | 73,33 | 0,00 | 0,00 |
| Ретроспективна рефлексія | ЕГ | 32 | 28,13 | 46,88 | 71,86 | 53,13 | 0,00 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 33,33 | 33,33 | 63,33 | 66,67 | 3,33 | 0,00 |
| Перспективна рефлексія | ЕГ | 32 | 25,00 | 46,88 | 68,75 | 53,13 | 6,25 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 26,67 | 30,00 | 73,33 | 70,00 | 0,00 | 0,00 |
| Інтегральний показник | ЕГ | 32 | 21,88 | 40,63 | 71,88 | 59,38 | 6,25 | 0,00 |
| | КГ | 30 | 26,67 | 30,00 | 70,00 | 70,00 | 3,33 | 0,00 |

Умовні позначення: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

Проаналізувавши дані, представлені у таблиці вище, можна зробити висновок, що показники *високого рівня* всіх видів рефлексії та її інтегрального показника в експериментальній групі суттєво зросли. Кількість досліджуваних із високорозвиненою ситуативною рефлексією збільшилась майже удвічі (від 18,75 % до 34,38 %). Вони зазначили, що стали значно уважнішими до своїх почуттів у різних ситуаціях, розуміють, яке враження вони викликають у партнерів по взаємодії, швидко підлаштовуються до її зміни та не переживають сильного стресу з цього приводу.

Якщо до формувального експерименту високорозвинена ретроспективна рефлексія спостерігалась у 28,13 % досліджуваних, то після – у 46,88 %. Здобувачі вищої освіти охоче аналізують свій минулий досвід спілкування з іншими, чітко визначають причини виникнення непорозумінь у минулому та здатні надати декілька варіантів, як цього запобігти у майбутньому. Показники перспективної рефлексії високого рівня до впровадження авторської програми становили 25,00 %, а після – 46,88 %, що

свідчить про те, що завдяки їй майбутні психологи навчилися ефективно планувати своє майбутнє, не відчувають тривоги щодо невизначеності багатьох факторів, оптимістично налаштовані рухатись до обраної мети. Загальний показник рефлексивності у експериментальній групі зріс майже вдвоє (від 21,88 % до 40,63 %), що вказує на високий рівень усвідомлення респондентами себе як творця власного життя сьогодні, вчора й завтра.

Середній рівень ситуативної рефлексії зменшився від 78,13 % до 65,63 %, ретроспективної рефлексії – від 71,86 % до 53,13 %, перспективної – від 68,75 % до 53,13 %, а інтегрального показника – від 71,88 % до 59,38 %. Це є свідченням того, що переважна більшість майбутніх психологів схильні до осмислення своїх почуттів і поведінки, намагаються справляти на оточуючих приємне враження та вважають, що зазвичай їм це вдається. Однак вони зізналися, що у принципово нових ситуаціях досі можуть почуватися ніяково, у такому стані їм важко підбирати правильні слова для висловлювання своїх думок. Під час формувального експерименту досліджувані вправно аналізували вчики та форми поведінки героїв художніх творів, телесеріалів тощо. Хоча вони виявили бажання працювати над власними помилками у минулому, у випадках травмуючих спогадів респонденти почувались пригнічено або, навпаки, були агресивно налаштовані, що не сприяло ефективному осмисленню своїх емоцій та поведінкових виявів, формулюванню конструктивних висновків. Також здобувачі вищої освіти продемонстрували вміння планувати власну діяльність у короткостроковій перспективі, сприйняття свого майбутнього в оптимістичному сяйві, з натхненням розповідали про свої плани та мрії, проте не завжди могли чітко та покроково пояснити свої дії для реалізації задуманого.

Кількість досліджуваних, у яких було зафіксовано *низький рівень* ситуативної рефлексії, зменшилась від 3,13 % до 0,00 %, перспективної рефлексії та інтегрального показника – від 6,25 % до 0,00 %, а ретроспективна рефлексія залишились на рівні 0,00 %. Такі результати

свідчать про те, що завдяки впровадженню авторської програми розвитку емоційної компетентності, в експериментальній групі не залишилось жодного респондента, який не здатен співвіднести свою поведінку до актуальної ситуації або її зміни, осмислити минулі події і свою роль у причинах їх виникнення та наслідках, прогнозувати й планувати власне майбутнє як у короткостроковій, так і у довгостроковій перспективі.

У респондентів контрольної групи значущих змін серед показників розвитку рефлексії констатовано майже не було.

Отже, після формувального експерименту майже вдвоє зросли показники високого рівня трьох видів рефлексії: ситуативної, ретроспективної та перспективної, а також інтегрального показника досліджуваної особистісної властивості, а кількість досліджуваних з середнім і низьким рівнями – суттєво зменшились. Можемо зробити висновок, що майбутні психологи стали більш уважними до свого внутрішнього світу та його поведінкових проявів, краще аналізують свої мотиви вчинків і оточуючих, прогнозують розвиток різних ситуацій, завдяки чому ефективніше планують свою діяльність й уникають появу конфліктів, що свідчить про початок їх становлення як емоційно компетентних професіоналів.

Рівень емпатії майбутніх психологів також зазнав як кількісних, так і якісних змін, що продемонстровано на рис. 3.1. На рисунку можна спостерігати зростання показників *високого рівня* емпатії у досліджуваних з експериментальної групи від 31,25 % до 43,75 %.

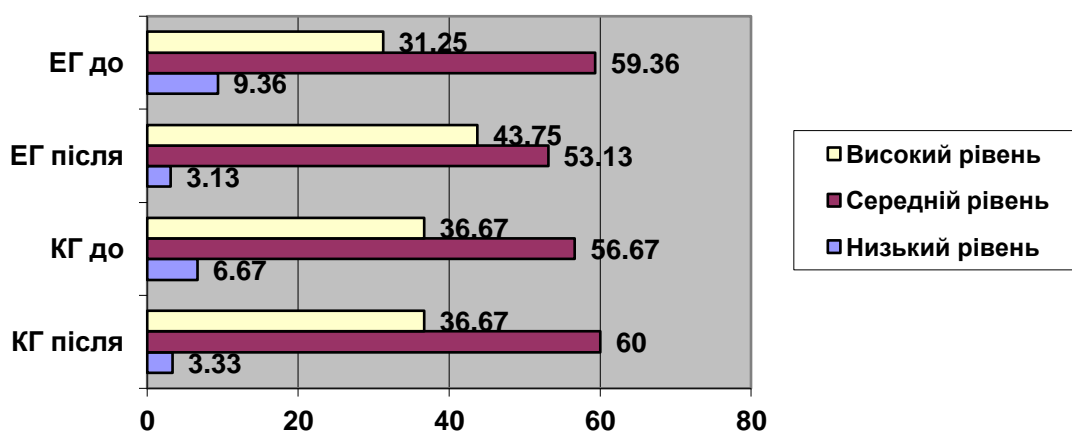


Рис. 3.1 - Кількісні показники (%) рівнів розвитку емпатії майбутніх психологів до та після формувального експерименту

Умовні позначення: ЕГ до, ЕГ після – показники розвитку емпатії досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після формувального експерименту; КГ до, КГ після – показники розвитку емпатії досліджуваних контрольної групи відповідно до і після формувального експерименту.

Це свідчить про те, що у результаті формувального експерименту здобувачі вищої освіти почали диференціювати значно більшу кількість почуттів та емоцій оточуючих, розуміти їхню сутність у контексті особистісних особливостей певної людини та специфіки ситуації, глибоко співпереживати та, водночас, більш стримано реагувати на емоційні вияви партнера по спілкуванню, що дало змогу не тільки встановлювати, а й ефективно підтримувати емоційно-ціннісний зв'язок з ним протягом тривалого часу.

Емпатійність майбутніх психологів *середнього рівня* розвитку завдяки впровадженню авторської програми зменшилась від 59,36 % до 53,13 %. Хоча більше половини здобувачів вищої освіти зацікавлені у психологічному благополуччі оточуючих, часто підлаштовуються до емоційного стану партнера по спілкуванню, їм не завжди вдається зрозуміти глибину переживань іншої людини і підібрати правильні слова підтримки у важкій ситуації. Однак досліджувані відмітили, що стали уважнішими до емоцій інших, з'явилося бажання більше уваги приділяти забезпеченню психологічного комфорту співбесіднику.

Низький рівень емпатії в експериментальній групі змінився від 9,38 % до 3,13 %. Досліджувані осмислили власні труднощі щодо слабкого або неадекватного емоційного відгуку на переживання інших. Вони усвідомили, що за відсутності бажання необов'язково співпереживати героям книг чи фільмів, однак оточуючі люди інколи потребують нашої емоційної підтримки і першочергове завдання небайдужої людини, тим паче психолога, якісно її надати.

Таким чином, можна зробити висновок, що більше ніж на одну десяту частину збільшилась кількість майбутніх психологів із високим рівнем емпатії, а також зменшились показники середнього та низького рівня досліджуваної особистісної властивості. Такі результати вказують на розвиток у здобувачів вищої освіти усвідомлення важливості переживань інших людей, розширення уявлення про різноманітність почуттів оточуючих та їх емоційні й поведінкові вияви, зростання бажання співпереживати їм, піклуватись про їхнє психологічне благополуччя. Все це сигналізує не лише про підвищення емпатійності досліджуваних як особистісної якості, але й про набуття ними емоційної компетентності як умови майбутньої успішної професійної діяльності. Водночас у контрольній групі не було зафіксовано значущих змін показників емпатії на всіх рівнях, що є свідченням ефективності впровадження авторської програми розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів.

Динаміку розвитку емоційної врівноваженості здобувачів вищої освіти у результаті формульованого експерименту відображено на рис. 3.2.

Як видно з презентованих кількісних даних, у експериментальній групі збільшилась кількість майбутніх психологів із *високим рівнем* емоційної врівноваженості. Якщо спочатку їх було 34,38 % від загальної кількості, то після взяття участі в формульованому експерименті їх стало 46,86 %. У таких досліджуваних переважає спокійний та життєрадісний настрій. Вони навчились ще ефективніше свідомо впливати на свій емоційний стан, який сприяє продуктивності їхньої навчальної діяльності та

відчуттю життєвого благополуччя загалом. Ці здобувачі вищої освіти впевнені у своїх можливостях досягти обраних цілей, тому адекватно реагують на зовнішню критику та не відчувають значної потреби у емоційній підтримці з боку оточуючих.

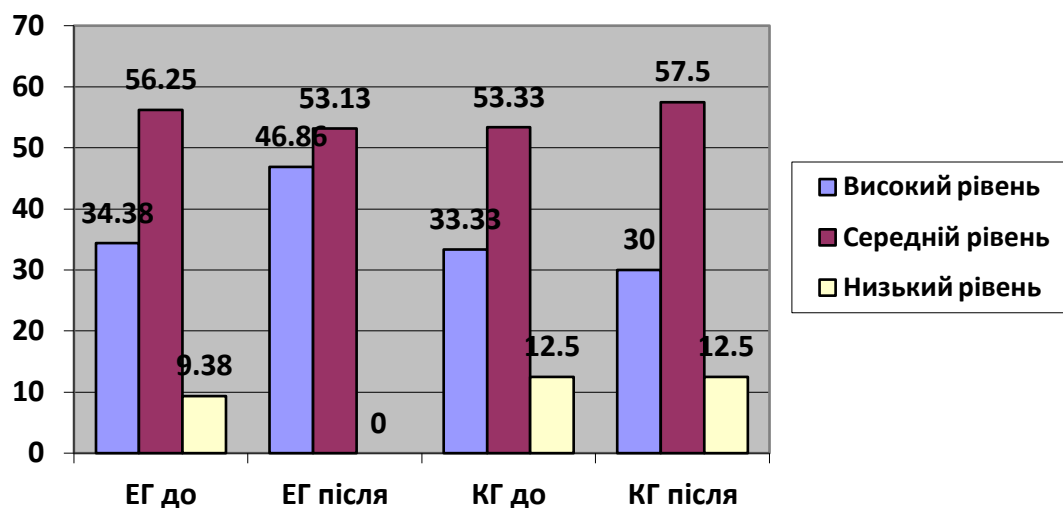


Рис. 3.2 - Кількісні показники (%) рівнів розвитку емоційної врівноваженості майбутніх психологів до та після формувального експерименту

Умовні позначення: ЕГ до, ЕГ після – показники розвитку емоційної врівноваженості досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після формувального експерименту; КГ до, КГ після – показники розвитку емоційної врівноваженості досліджуваних контрольної групи відповідно до і після формувального експерименту.

Середній рівень досліджуваної особистісної властивості майбутніх психологів зменшився від 56,25 % до 53,13 %. Більше половини здобувачів вищої освіти у звичних для них умовах вдало підтримують сприятливий емоційний стан, люблять жартувати та спокійно реагують на жарти на свою адресу, але у випадку виникнення стресових ситуацій вони схильні нервувати, шукати винних, потребують, щоб їх підбадьорили і заспокоїли. Однак, завдяки впровадженню авторської програми, досліджувані відзначили, що почали мислити більш конструктивно, навчилися оперативно шукати причини виникнення труднощів і шляхи їх подолання, тому відчують себе впевненішими та спрямовують свою активність більше на

виконання конкретних дій щодо покращення ситуації, а не на внутрішню боротьбу з відчуттями суму, злості, образи тощо.

Після завершення формульованого експерименту не було зафіксовано жодного (0,00 %) респондента з *низьким рівнем* емоційної врівноваженості, а до його початку в експериментальній групі таких було 9,38 %. Це є свідченням того, що авторська програма ефективно сприяє зменшенню імпульсивності майбутніх психологів, їхньої схильності до невинного почуття провини, болісного реагування на жарти і критику з боку оточуючих, що дозволяє зміщувати фокус їхньої уваги з власних неприємних почуттів на більш приємні, а також більше зосереджуватись на переживаннях інших людей.

Отже, можемо констатувати, що більше ніж на одну десяту частину зросли показники за високим рівнем розвитку емоційної врівноваженості майбутніх психологів, водночас на низькому рівні відбулось їхнє зниження майже на одну десяту частину. Здобувачі вищої освіти впевненіше себе почувають, спокійніше реагують на різноманітні труднощі, стали менш схильними до імпульсивних вчинків у непередбачуваних ситуаціях, навчилися адекватно реагувати на зауваження оточуючих і ретельніше підбирати формулювання своїх власних. Також досліджувані відзначили, що розвиток емоційної врівноваженості позитивно вплинув на їхню продуктивність і вони зацікавлені у подальшому покращенні цієї особистісної властивості. У досліджуваних контрольної групи відбулись незначущі зміни серед показників емоційної врівноваженості на високому та середньому рівнях її розвитку.

Наступною проаналізуємо динаміку розвитку комунікативного контролю майбутніх психологів, результати експериментального впливу на який презентовано на рис. 3.3. Проаналізувавши кількісні показники з рис. 3.3, маємо можливість констатувати, що в експериментальній групі зріс *високий рівень* самоконтролю у спілкуванні більш, ніж вдвоє (від 15,63 % до 34,38 %). Завдяки впровадженню авторської програми розвитку емоційної

компетентності майбутні психологи змогли познайомитись із великою кількістю поведінкових моделей для різноманітних комунікативних ситуацій, спробувати самостійно їх застосувати та визначити ті, які найкраще допомагають досягти бажаного ефекту. Здобувачі вищої освіти почали свідомо вдало підбирати конкретні слова, інтонацію і жести відповідно до контексту ситуації та особливостей партнера по спілкуванню, що сприяло налагодженню з ним емоційно-ціннісного зв'язку, появі довіри та мотивації досягти успіху в спільній діяльності.

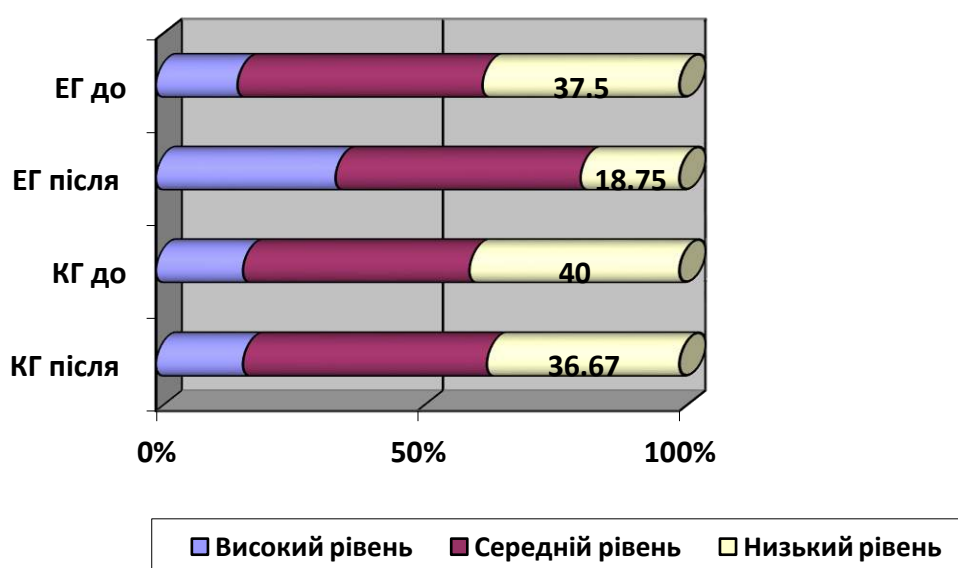


Рис. 3.3 - Кількісні показники (%) рівнів розвитку комунікативного контролю майбутніх психологів до та після формульального експерименту

Умовні позначення: ЕГ до, ЕГ після – показники розвитку комунікативного контролю досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після формульального експерименту; КГ до, КГ після – показники розвитку комунікативного контролю досліджуваних контрольної групи відповідно до і після формульального експерименту.

Середній рівень комунікативного контролю досліджуваних залишився на рівні 46,88 %. Можна зробити припущення, що у результаті формульального експерименту одна частина здобувачів вищої освіти підвищила свій рівень досліджуваної особистісної властивості з середнього до високого, а інша – з низького до середнього, що нівелювало кількісні зміни цього показника на середньому рівні. Тим не менш, майже половина респондентів розуміють специфіку різних комунікативних взаємодій і

враховують особливості співбесідника, вміють створювати приємне враження про себе та, у більшості випадків, досягати означеної мети. Однак вони зазначили, що почуваються поганими акторами та не можуть змусити себе поводитися певним чином, якщо це суперечить їхнім моральним принципам.

Вдвоє (від 37,50 % до 18,75 %) зменшилась кількість здобувачів вищої освіти з *низьким рівнем* самоконтролю у спілкуванні. Вони стали більш впевненими й ініціативними під час комунікацій, почали усвідомлювати очікування партнера по ній і намагатися їх виправдати, зрозуміли, що щирість – це не єдина умова успішного налагодження взаєностосунків з іншими, а у деяких ситуаціях їх щира та безпосередня поведінка сприймається оточуючими як вияви невихованості, грубості й байдужості.

Таким чином, результати якісного аналізу засвідчили, що у майбутніх психологів приблизно вдвічі зросли показники високого рівня та на стільки ж зменшились показники низького рівня комунікативного контролю. За нашою позицією, після формувального експерименту досліджувані значно розширили свій репертуар поведінкових моделей, навчилися правильно визначати, яку з них варто застосовувати в конкретній ситуації, стали справляти приємніше враження на партнерів по спілкуванню, що сприяло більш успішним взаємодіям та досягненню спільних цілей.

Показники розвитку самоконтролю у спілкуванні в контрольній групі залишилися приблизно на тому ж рівні, спостерігалися несуттєві зміни на середньому та низькому рівнях, однак змін на високому рівні констатовано не було.

Порівняємо кількісні та якісні зміни мотивації до успіху майбутніх психологів до та після формувального експерименту. Динаміку показників досліджуваного явища відображено на рис. 3.4. За результатами аналізу показників презентованих на рис. 3.4 в експериментальній групі можна спостегітати збільшення *мотивації досягнення успіху* від 25,00 % до 37,50 %. У таких досліджуваних зросли активність та ініціативність

стосовно самостійного обрання завдань та їх успішного завершення. Вони із запалом приступають до виконання важких завдань та не відступають у випадку виникнення тимчасових труднощів. Здобувачі вищої освіти із задоволенням планують своє майбутнє у довгостроковій перспективі, реалізуючи означені плани крок за кроком.

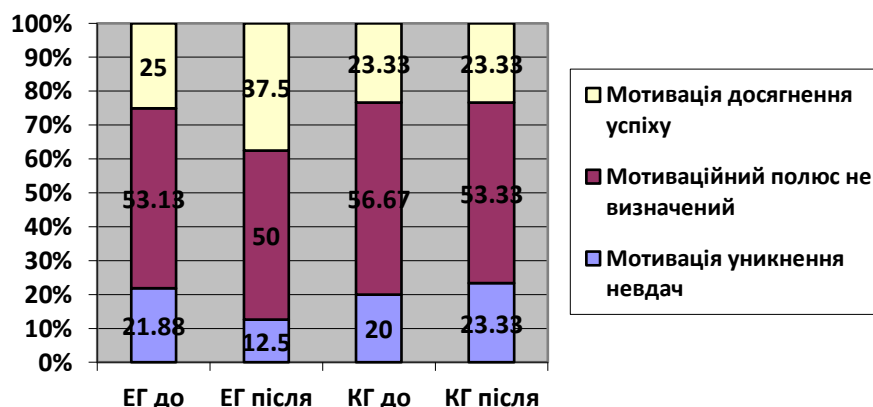


Рис. 3.4 - Кількісні показники (%) рівнів розвитку мотивації до успіху майбутніх психологів до та після формуального експерименту

Умовні позначення: ЕГ до, ЕГ після – показники розвитку мотивації до успіху досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після формуального експерименту; КГ до, КГ після – показники розвитку мотивації до успіху досліджуваних контрольної групи відповідно до і після формуального експерименту.

Відбулось незначне зменшення (від 53,13 % до 50,00 %) кількості досліджуваних із *невиявленим мотиваційним полюсом*, що відповідає середньому рівню розвитку мотивації до успіху. Ці майбутні психологи віддають перевагу завданням, які запропоновані іншими, адже зовнішній контроль мотивує їх більше, ніж внутрішній. Вони виявляють помірну активність та ініціативність, схильні доводити справи до кінця. У зв'язку з важким переживанням можливих невдач, такі досліджувані намагаються формувати власні плани у короткостроковій перспективі, ретельно виконуючи кожний намічений крок. Однак вони зазначили, що завдяки впровадженню авторської програми, стали більш оптимістично налаштованими щодо власного майбутнього, особливо у професійній діяльності, спокійніше реагують на можливі успіхи та невдачі.

Майже вдвічі (від 21,88 % до 12,50 %) зменшився показник *мотивації уникнення невдач* у досліджуваних експериментальної групи. Такі здобувачі вищої освіти перестали абсолютувати значення власних невдач, намагаються не відступати від обраної мети у випадку виникнення непередбачуваних труднощів, почали усвідомлювати, що їхній успіх, в першу чергу, залежить від їхньої цілеспрямованості, прикладанні вольових зусиль. Значущих змін серед показників розвитку мотивації до успіху в майбутніх психологів, які увійшли до складу контрольної групи, зафіксовано майже не було.

У таблиці 3.6 подано інтеркореляційну матрицю взаємозв'язків між кількісними показниками розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів у експериментальній групі до та після формувального експерименту. Як видно з таблиці, низькі рівні позитивної кореляції зафіксовано у факторів:

- «управлінські відносини» - з факторами «самосвідомість», «самоконтроль», «соціальна чуйність», «ретроспективна рефлексія»;
- «ретроспективна рефлексія» - з факторами «соціальна чуйність», «мотивація досягнення успіху», «самоконтроль»;
- «мотивація досягнення успіху» - з факторами «ситуативна рефлексія», «самосвідомість», «соціальна чуйність»;

І негативний – у фактора «емоційна врівноваженість» з факторами «ретроспективна рефлексія» і «перспективна рефлексія».

За усіма іншими показниками кореляції мають високий рівень прямої залежності. Оцінка достовірності відмінностей за t-критерієм Стьюдента між здобувачами вищої освіти експериментальної та контрольної груп (табл. 3.6) дозволяє стверджувати, що після формувального експерименту майбутніх психологів майже у півтора рази збільшились показники мотивації досягнення успіху, водночас майже вдвічі знизилась мотивація уникнення невдач. За нашим переконанням, це вказує на те, що здобувачі вищої освіти стали впевненішими у власних перемогах у майбутній

професійній діяльності, частіше виявляють витримку та ініціативність щодо виконання запропонованих завдань. Всі ці набуті навички є вкрай важливими для розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів.

Таблиця 3.6

Оцінка достовірності відмінностей за t-критерієм Стьюдента між здобувачами вищої освіти ЕГ і КГ

| Показ-ники | ЕГ | | | | КГ | | | |
|------------|----------|-----------|----|----------|----------|----------|----|----------|
| | mean | t-value | Df | P | mean | t-value | Df | P |
| EK | 108,6857 | 3,56965 | 32 | 0,000451 | 106,9149 | -0,10458 | 30 | 0,916854 |
| SS | 34,0381 | 3,731207 | 32 | 0,000258 | 33,7979 | -2,22852 | 30 | 0,027406 |
| SK | 32,6286 | 2,811805 | 32 | 0,005496 | 31,6170 | 0,60759 | 30 | 0,544423 |
| SCh | 26,6476 | 2,757075 | 32 | 0,006458 | 26,4691 | -0,02082 | 30 | 0,983416 |
| YV | 21,9810 | 1,912561 | 32 | 0,057456 | 21,5426 | 0,18242 | 30 | 0,855515 |
| SR | 32,3810 | 3,289545 | 32 | 0,001300 | 31,4468 | -0,42221 | 30 | 0,673503 |
| RR | 99,82857 | 2,578906 | 32 | 0,000396 | 106,6471 | -0,15726 | 30 | 0,789044 |
| PR | 30,50000 | 3,1456789 | 32 | 0,000269 | 31,5098 | -2,47167 | 30 | 0,019058 |
| E | 29,84288 | 2,468903 | 32 | 0,005360 | 32,1961 | 0,59403 | 30 | 0,490567 |
| EV | 24,55714 | 2,468015 | 32 | 0,006637 | 26,4510 | -0,11690 | 30 | 0,899034 |
| KK | 20,78571 | 1,8563789 | 32 | 0,056892 | 21,6667 | 0,20547 | 30 | 0,798679 |
| M | 29,35714 | 3,479016 | 32 | 0,001289 | 31,0196 | -0,39903 | 30 | 0,715790 |

Умовні позначення матриці: EK – емоційна компетентність, SS – самосвідомість, SK – самоконтроль, SCh – соціальна чуйність, YV – управлінські відносини, SR – ситуативна рефлексія, RR – ретроспективна рефлексія, PR – перспективна рефлексія, E – емпатія, EV – емоційна врівноваженість, KK – комунікативний контроль, M – мотивація досягнення успіху

Висновки за розділом

За підсумками експериментальної перевірки ефективності коучингу як технології формування емоційної компетентності здобувачів вищої освіти можна зробити наступні висновки:

1. Коучинг формування емоційної компетентності дозволяє допомогти здобувачеві вищої освіти побачити самого себе в розрізі вузького погляду на проблему; позначити додаткові перспективи; увійти в різні перспективи; зробити вибір; скласти план, орієнтований на конкретну ситуацію; сприйняти план всерйоз і взяти на себе відповідальність; діяти відповідно до плану.

2. Реалізація технології коучингу в процесі експерименту дозволяє сформувати такі елементи емоційної компетентності майбутнього менеджера як самосвідомість, самоконтроль, емоційну чуйність, управління відносинами. Дані елементи визначають інтегральні показники - внутрішні і зовнішні компоненти емоційної компетентності.

3. Авторська технологія формування емоційної компетентності майбутнього психолога у процесі коучингу включає вступну сесію коучингу (знайомство, визначення стратегії і перспектив); демонстрацію навичок, аналіз і пошук нових ресурсів (коуч-сесії - особисті та групові); завершальну сесію коучингу (план дій, відповідальні, система мотиваційних заходів, необхідні ресурси і т. д.).

4. Процес коучингу базується на вихідних передумовах розвитку і саморозвитку людини. Потенційно в кожному суб'єкті знаходяться відповіді практично на всі питання і можливі варіанти вирішення проблем, що виникають. Викладач-коуч не дає готових порад і рекомендацій, а допомагає здобувачеві вищої освіти знайти власні рішення актуальних питань.

5. В основу коучингу як технології покладено інтерактивне спілкування, полілог і дискусія. Перевагою коучингу в процесі формування емоційної компетентності стає його безпосередній і негайний результат. Він розцінюється як проміжний, однак для підготовки фахівця це є важливим,

оскільки створює необхідну мотиваційну основу для подальшого професійного та особистісного розвитку.

Особливі вимоги пред'являються до викладача в процесі коучингу:

- об'єктивація вирішуваних питань в процесі взаємодії зі здобувачем вищої освіти;
- встановлення довірливих і партнерських (рівноправних) взаємовідносин, що дозволяють знімати бар'єри у взаємодії і полегшувати процес вирішення поставлених перед майбутнім фахівцем завдань;
- досвід і професіоналізм викладача повинні забезпечувати синергетичний ефект впливу на здобувача вищої освіти.

Володіючи перевагами суміжних технологій, запозичених із психології, коучинг визначає позитивні траєкторії розвитку на основі установки реалізації і самореалізації здобувача вищої освіти.

Підсумовуючи результати формульовального експерименту, можемо відзначити, що розвиваючи компоненти професійної рефлексії, можна досягти високого рівня її розвитку, а це, в свою чергу, стимулюватиме професійний саморозвиток майбутніх психологів. Таким чином, професійна рефлексія є ефективним механізмом розвитку емоційної компетентності майбутніх психологів.

Рекомендації по впровадженню коучингу з метою формування емоційної компетентності майбутнього психолога: визначення завдань і цілей (розстановка цільових орієнтирів, пріоритетів); дослідження поточної ситуації: (визначення наявних ресурсів і обмежень); визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до результату; вироблення і аналіз можливостей для подолання перешкод; вибір конкретного варіанту дій і складання плану.

Основними напрямками в реалізації коучингу є такі компоненти професійної підготовки фахівця: мета, завдання, зміст, технології, результат.

На вступному занятті крім мети, поставленої викладачем, ініціюються процеси самопланування і планування роботи групи, що забезпечує

необхідний рівень включеності кожного суб'єкта в процес структурування навчального курсу.

Зміст планованої роботи обумовлено дидактичними одиницями навчальних програм і стандартів і збагачується змістом індивідуальної роботи із саморозвитку у професійному становленню фахівця. Таким чином, проєктований зміст відображає не тільки компонент стандарту, але і варіюється з опорою на індивідуальний досвід майбутніх фахівців.

Організація роботи в аудиторії і при самостійному вивченні дисциплін також покликана максимально персоналізувати процес підготовки кадрів. Особливості взаємодії у своїй роботі можна за акцентувати за допомогою пріоритетності самостійної діяльності здобувачів вищої освіти:

- в аудиторній роботі – організація роботи в групі та парами;
- в процесі самостійної роботи – використання дидактичних матеріалів по самоплануванню і самоорганізації, виконання індивідуальних завдань.

Оцінка результатів є важливим елементом контролю з боку викладача за успішністю здобувачів вищої освіти, а також важливим елементом самоорганізації в діяльності кожного фахівця.

Представлені рекомендації спрямовані на підвищення рівня ефективності технології коучингу при її застосуванні в процесі професійної підготовки фахівців.

1. Гичко Ю.В. Щодо результатів апробації авторської програми формування емоційної компетентності майбутніх психологів засобами коуч-технологій. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2020 № 8 (36), vol. 1. С. 104-109.

2. Гичко Ю. В. Педагогічна модель формування емоційної компетентності. *Актуальні проблеми особистісного зростання*: зб. наукових праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 2021 р. Житомир С. 115 – 117.

3. Гичко Ю. В. Аспекти професіоналізації майбутніх психологів в процесі підготовки до професійної діяльності. *Психологічний журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2021. №. 6. С. 15 – 22.

4. Гичко Ю. В. Коучинг як технологія оптимізації персоналу. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг*. Тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2021. Умань-Київ. С. 16-18.

5. Гичко Ю. В. Розвиток емоційної компетентності засобами коуч-технологій. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 2. С. 75 – 78.

ВИСНОВКИ

1. Автором здійснено теоретичний аналіз стану дослідженості проблеми емоційної компетентності у психології. Встановлено, що емоційна компетентність – це готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям та умовам, що змінюються. Згідно із концепцією компетентнісного підходу кожен вид професійної діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що забезпечують ефективну реалізацію саме цієї професійної діяльності суб'єктом праці. У контексті досліджуваної проблематики емоційна компетентність психолога полягає у його усвідомленій готовності до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань. Емоційна компетентність майбутніх психологів – це інтегративне динамічне утворення, яке активізує їх здатність глибоко усвідомлювати особливості своїх емоційних станів, емоцій та почуттів інших, а також здійснювати цілеспрямований вплив на них у процесі комунікації та навчальної діяльності.

2. Обґрунтовано потенціал коучингу у формуванні емоційної компетентності майбутніх психологів. У широкому розумінні коучинг розглядається нами як спосіб розвитку здобувачів вищої освіти з метою підвищення ефективності навчання і реалізації їхнього потенціалу до здійснення професійної кар'єри у повній мірі. Коучинг прийнято розглядати як розвивальну діяльність, а не як діяльність, спрямовану на виправлення недоліків у роботі. Зазначені аспекти дозволяють охарактеризувати коучинг як комплексну технологію роботи фахівця, що містить прийоми, способи впливу на майбутнього психолога, засоби реалізації підтримки, а також результати взаємодії. Виходячи з узагальненої схеми коучингу, варто визначити його засобом досягнення поставлених у нашій роботі цілей, де коучинг може виступати як метод (як складова частина авторської програми, поряд з достатньо традиційними способами і прийомами), форми

(особливостей організації групової та індивідуальної роботи), засоби реалізації поставлених завдань. Технологічність коучингу проявляється у досягненні стійких показників оптимізації розвитку майбутніх психологів, а також результатів їхньої роботи.

3. Емпіричним шляхом встановлено, що переважна більшість майбутніх психологів характеризується середнім рівнем розвитку емоційної компетентності, що передбачає недостатню розвиненість деяких її складових. Найбільш сформованим конструктом досліджуваної особистісної властивості є соціальна чуйність, тобто усвідомлення емоцій та почуттів оточуючих, вміння їм співпереживати. Найменш розвиненим складником визначено управлінські відносини, а саме навички налагоджувати комунікацію з партнером по спілкуванню, яка сприяє покращенню емоційного стану та ефективності виконуваної діяльності.

Завдяки аналізу показників інтеркореляційної матриці ми дійшли до висновку, що найсуттєвіший вплив на емоційну компетентність майбутніх психологів здійснюють такі її складові як самосвідомість, самоконтроль та соціальна чуйність. Найслабша кореляція виявлена між «емоційною компетентністю» і «ретроспективною рефлексією», «перспективною рефлексією» та «мотивацією до успіху». Тому, за нашою позицією, варто зосередити увагу на розвитку рефлексивного мислення досліджуваних, а також спрямовувати їхні зусилля на самостійне здобуття необхідних знань, вмінь та навичок, які сприятимуть розвитку їхньої емоційної компетентності.

4. За результатами констатувального експерименту розроблено та обґрунтовано психолого-педагогічну модель формування емоційної компетентності майбутнього психолога, на основі якої було побудовано логіку формування експерименту. Психолого-педагогічна модель формування емоційної компетентності майбутніх психологів у нормативному плані конструює цілісний процес за основними його компонентами: цільовим (мета та завдання), методологічним (наукові

підходи, принципи навчання), операційно-змістовим (етапи реалізації), критеріально-оцінювальним (компоненти, критерії, рівні), технологічним та результативним.

5. Розроблено та обґрунтовано авторську програму формування емоційної компетентності майбутнього психолога. За підсумками експериментальної перевірки її ефективності можна зробити наступні висновки. Коучинг формування емоційної компетентності дозволяє допомогти здобувачеві вищої освіти побачити самого себе в розрізі вузького погляду на проблему; позначити додаткові перспективи; увійти в різні перспективи; зробити вибір; скласти план, орієнтований на конкретну ситуацію; сприйняти план всерйоз і взяти на себе відповідальність; діяти відповідно до плану. Реалізація технології коучингу в процесі експерименту дозволяє сформувати такі елементи емоційної компетентності майбутнього менеджера як самосвідомість, самоконтроль, емоційну чуйність, управління відносинами. Дані елементи визначають інтегральні показники - внутрішні і зовнішні компоненти емоційної компетентності.

Авторська технологія формування емоційної компетентності майбутнього психолога у процесі коучингу містить вступну сесію коучингу (знайомство, визначення стратегії і перспектив); демонстрацію навичок, аналіз і пошук нових ресурсів (коуч-сесії - особисті та групові); завершальну сесію коучингу (план дій, відповідальні, система мотиваційних заходів, необхідні ресурси і т. д.). Процес коучингу базується на вихідних передумовах розвитку і саморозвитку людини. Потенційно в кожному суб'єкті знаходяться відповіді практично на всі питання і можливі варіанти вирішення проблем, що виникають. Викладач-коуч не дає готових порад і рекомендацій, а допомагає здобувачеві вищої освіти знайти власні рішення актуальних питань.

В основі коучингу як технології покладено інтерактивне спілкування, полілог і дискусія. Перевагою коучингу в процесі формування емоційної компетентності стає його безпосередній і негайний результат. Він

розцінюється як проміжний, однак для підготовки фахівця є важливим, оскільки створює необхідну мотиваційну основу для подальшого професійного та особистісного розвитку.

Особливі вимоги пред'являються до викладача в процесі коучингу: об'єктивація вирішуваних питань в процесі взаємодії зі здобувачем вищої освіти; встановлення довірливих і партнерських (рівноправних) взаємовідносин, що дозволяють знімати бар'єри у взаємодії і полегшувати процес вирішення поставлених перед майбутнім фахівцем завдань; досвід і професіоналізм викладача повинні забезпечувати синергетичний ефект впливу на здобувача вищої освіти. Володіючи перевагами суміжних технологій, запозичених з психології, коучинг визначає позитивні траєкторії розвитку на основі установки реалізації і самореалізації здобувача вищої освіти.

Підсумовуючи результати формульовального експерименту, можемо стверджувати, що розвиваючи компоненти професійної рефлексії можна досягти високого рівня її розвитку, а це, в свою чергу, стимулюватиме професійний саморозвиток майбутніх психологів. Таким чином, професійна рефлексія є ефективним механізмом формування емоційної компетентності майбутніх психологів.

Представлене дослідження не претендує на повноту і завершеність вирішення зазначеної проблеми. Подальшими напрямками дослідження можуть стати питання психологічного супроводу професійної підготовки та фасилітації особистісного розвитку майбутнього психолога, а також застосування викладачами закладів вищої освіти, які готують фахівців за психологічним напрямком коучингових технологій у своїй професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамова Т. І. Розвиток емоційно - особистісної компетентності засобами тренінгу у студентів. *Акмеологія*. 2015. № 3. С. 20–21.
2. Азлецька Е. Н. Як сформувати емоційну компетентність. *Директор школи*. 2006. № 1. С. 35–36.
3. Андреева І. Н. Емоційний інтелект: дослідження феномену. *Питання психології*. 2006. № 3. С. 78–86.
4. Аткинсон М. Наука і мистецтво коучинга: Внутрішня динаміка Мерилін Аткинсон, Рае Т. Чоїс; пер. с англ. К.: Companion Group, 2009. 208 с.
5. Аткинсон М. Покрокова система: Наука і мистецтво коучингу Мерилін Аткинсон, Рае Т. Чоїс; пер. с англ. К.: Companion Group, 2010. 256 с.
6. Багатовимірність особистості: психологічний ракурс: колективна монографія / Гапон Н.П., Грабовська С.Л., Гупаловська В.А. та ін.; за заг. ред.: С.Л. Грабовської, Р.І. Карковської. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 374 с.
7. Белашева І. В. Емоційна компетентність як критерій і ресурс психологічного здоров'я особистості. *Акмеологія*. 2016. № 3. С. 143–152.
8. Боритко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова І. А. *Методологія і методи психолого-педагогічних досліджень: підручник*. В., 2008. 320 с.
9. Брод Р. Коучинг і наставництво в професіональному розвитку менеджерів: проблеми та можливості. *Університетське керування: практика та аналіз*. 2005. № 7. С. 57–64.
10. Вербицький А. А. Контексти змісту освіти: монографія. М: МГГУ, 2003. 80 с.

11. Вергасов В. М. Активізація пізнавальної діяльності студентів у вищій школі. К.: Вища школа, 1985. 175 с.
12. Використання коучингу в системі вищої освіти України / О.О. Нежинська, В.М. Тищенко. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць Ун-ту менедж. освіти НАПН України*; редкол.: О.Л. Ануфрієва [та ін.]; голов. ред. В.В. Олійник. К.: АТОПОЛ ГРУП, 2015. Вип. 15(28). С. 236–245.
13. Воробйова Е. В., Косоногов В. В., Ковш Е. М. Емоційний інтелект: генетичні і психофізіологічні кореляти: монографія. М.: Мир науки, 2021. Режим доступу: <https://izdmn.com/PDF/10MNNPM21.pdf> (дата звернення: 17.06.2020).
14. Воронова О. Ю. Психологічні особливості формування рефлексії у майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти: автореф. дис. ... наук. канд. психол. наук: 19.00.07 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2018. 20 с.
15. Виготський Л. С. Збірка творів: в 6 т. М.: Педагогіка, 1982. Т. 2. 344 с.
16. Виготський Л. С. Педагогічна психологія. М.: Педагогіка, 1991. 479 с.
17. Вилегжаніна А. О. Коуч-технології як спосіб забезпечення конкурентоспроможності підприємницьких структур: автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.00.05 / Тюменський державний університет. Тюмень, 2007. 24 с.
18. Голві Т. Розкриття особистісного потенціалу. М.: МИФ. 2018. 304 с.
19. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційне лідерство: Мистецтво керування людьми на основі емоційного інтелекту. М: Альпіна Бізнес Букс, 2005. 301 с.

20. Гоулман Д. Емоційне лідерство: Мистецтво керування людьми на основі емоційного інтелекту. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 304 с
21. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Даниел Гоулман; пер. с англ. А. П. Ісаєвої. М.: АСТ М: Хранитель, 2008. 478 с.
22. Грант Э. Коучинг прийняття рішень. Е. Грант, Дж. Грин. СПб.:П, 2005. 138 с.
23. Дауні М. Ефективний коучинг: Уроки коуча коучей (Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach); пер. с англ. Е. Гладкова. М.: «Добра книга», 2013. 288 с.
24. Девіс М. Перевірте свій EQ. Test you EQ. Чи розумні ви емоційно? / пер. с англ. Е. Г. Богдановой. М. : РИПОЛ класик, 2006. 92 с.
25. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2009. 20 с.
26. Дідик Н. М. Моделі розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 11. С. 223–237.
27. Ділтс Р. Коучинг з допомогою НЛП. М.: Ол-ма-Пресс, 2004. 256 с.
28. Дмитрієва Е. Н., Тренькаєва Н. А. Можливості застосування методів та прийомів коучингу в професійно-особистісному становленні студентів. *Вісник ТГУ. Філософія. Соціологія. Політологія*. 2008. №3 (4). С. 144–147.
29. Добротворский І. Л. Коучинг – особистісне тренування: Допомога в вирішенні запутаних проблем в управлінні, бізнесі, кар'єрі. М., 2006. 34 с.
30. Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Практична психологія: вступ до спеціальності. К.: Центр учбової літератури, 2010. 256 с.

31. Емоційний інтелект: дослідження феномену. *Питання психології*. 2006. № 3. С. 78–86.
32. Ермакова Е. А. Принципи візуального імідж-аналіза для HR. Методичні матеріали тренінгу. Litres, 2020.
33. Єфімова О. М., Жицька С. А. Коучинг як складова особистісно-орієнтованого навчання у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів. *Журнал «Науковий огляд»*. № 4 (36). 2017. С. 1–10.
34. Журавльова Л. П. Психологічні основи розвитку емпатії людини: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2008. 391 с.
35. Зарицька В. В. Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її підготовки до професійної діяльності. *Вісник Одеського національного університету*. Серія: Психологія. 2010. Т. 15. Вип. 16. С. 13–24.
36. Зарицька В. В. Самоконтроль емоцій як детермінанта стресостійкості. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 50. 2015. С. 101–113.
37. Зарицька В. В., Борисенко В. М. Емоційна компетентність як детермінантна складова професійного становлення фахівців соціономічного напрямку. *Молодий вчений*. № 4 (44). 2017. С. 241–245.
38. Зеленін В. В. Між травмою и величчю: трактат про селективну психодіагностику в коучингу. К.: Гнозис, 2015. 272 с.
39. Зеленко Н. В., Ковальова Ю. Ю. Коучинг як ефективна інноваційна технологія керування індивідуально-особистісним розвитком. *Технологічно-економічна освіта*. 2018. № 9. С. 23–27.
40. Знаков В. В. Психологія розуміння: Проблеми та перспективи. М.: «Институт психології РАН», 2005. 448 с.

41. Зирянова Н. М. Коучинг в навчанні підлітків. *Вісник практичної психології освіти*. 2004. № 1. С. 46–49.
42. Ізард К. Е. Психологія емоцій. СПб.: «Питер», 1999. 464 с.
43. Ільїн Е. П. Дифференційна психофізіологія. СПб: изд-во «Питер», 2001. 464 с.
44. Карпов А.В. Рефлексивність як психічна властивість і методика її діагностики. *Психологічний журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
45. Козлова Е. Б. Визначення можливостей застосування коуч-технологій в освіті як засіб саморозвитку особистості магістрів психолого-педагогічного напрямку підготовки. *Психологія*. 2019. Т. 8. № 1А. С. 304–312.
46. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. К.: Освіта. 2004. 164 с.
47. Коpecь Л.В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-е вид. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 458 с.
48. Корман М. М. Розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності як передумова запобігання професійного вигорання. *Вісник Національного університету оборони України*. № 4 (29), 2012. С. 175–178.
49. Корнетов Г. Б. Педагогічні парадигми базових моделей освіти: навч. посібник. М.: УРАО, 2002. 125 с.
50. Короліхін А.. Коучинг – четвертий вимір. *Кадрова справа*, 2005. М.: Актіон-пресс, 2005. 127 с.
51. Коучинг: витоки, підходи, перспективи: наук. посіб. СПб.: Речь, 2003. 120 с.
52. Коучинг – інструмент особистого і професійного розвитку. URL: <http://www.lifecoach.com.ua> (дата звернення: 24.01.2021)
53. Коучинг у діяльності практичного психолога системи освіти: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі

післядипломної педагогічної освіти / О.О. Нежинська, В.М. Тименко; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». К., 2015. 44 с.

54. Кострова Ю. Б., Шибаршина О. Ю. Коучинг як інноваційна освітня технологія. *Освітні ресурси і технології*. 2019. № 2 (27). С. 27–32.

55. Кошонько Г. А. Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів. *Збірник наукових праць Національної академії прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 4 (69). С. 341–350.

56. Крутецкий В. А. Математичні здібності і особистість. *Математические способности и личность.: навч. посібник* М: 1987. С. 293–300.

57. Кульоміна Е. В. Коучинг – ефективна технологія психолого-педагогічного супроводу. *Психологія навчальної та професійної діяльності*. Н: «Акадевидав», 2018. С. 34–38.

58. Лазуренко О. О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. *Науковий огляд*. 2015. № 1 (11). С. 116–123.

59. Лібін А. В. Диференційна психологія. М.: Ексмо, 2006. 544 с.

60. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал*. 2009. № 2. С. 13–25.

61. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Психологія. Педагогіка. Соціальна робота»*. № 2, 2010. С. 49–52.

62. Любіна Л. А., Тимофієва М. Ф., Осипенко В. А. Емоційна компетентність як показник психологічного здоров'я особистості майбутніх лікарів. *Психологічний часопис*. № 5 (15), 2018. С. 81–97.

63. Люсин Д. В. Сучасні уявлення про емоційний інтелект. *Соціальний інтелект: Теорія, виміри, дослідження*. М.: «Інститут психології РАН», 2004. С. 29–36.

64. Мавлянова О.В. Емоційна компетентність та цілеспрямованість поведінки дітей молодшого шкільного віку з різними формами. ... канд. ПСИХОЛ. наук: 19.00.13. Московський міський психолого-педагогічний університет Москва, 2011. 269 с.

65. Магера Т. Н. Емоційна компетентність у системі підготовки конкурентоспроможних фахівців. зб. наук.-метод. матеріалів факультету гуманітарної освіти МДСУ Вип. 4/під ред. А.Д. Ішкова. М: МДСУ, 2007. 311 с.

66. Магера Т. Н. Практикум із емоційної компетентності для слухачів факультету підвищення кваліфікації викладача. ГОУ ВПО Моск. держ. буд. ун-т. М: МДСУ, 2010. 128 с.

67. Максимов В. Е. Коучинг від А до Я. Возможно все. СПб.: «Речь», 2004. 264 с.

68. Манойлова М. А. Авторська методика діагностика емоційного інтелекту. *Медична психологія в Росії: електрон. наук.журн.* 2011. № 6. URL: <http://medpsy.ru> (дата звернення: 13.03.2021).

69. Маркова А. К. Психологія професіоналізму: навч. посіб. Для студ. вищ. навч. закл. М.: Вища школа, 1996. 456 с.

70. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 112 с.

71. Матійків І. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина – людина: психологічний аспект. *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні*: матеріали VIII наук.-тех. конф. наук.–пед. пр. (м. Львів, 24.04.2012) Львів, 2012. С. 240–243.

72. Модельовання виховних систем: теорія-практика: зб. наук. ст. / ред. Л.І. Новікова, Н.Л. Селіванова. М.: РОУ, 1995. 144 с.

73. Мохряков М. О. Емоціональная компетентность і её компоненти в структуре требований до результатам освоения основной образовательной

програми начального загального навчання молодших школярів з загальним недорозвитком мови. Науково-методичний електронний журнал «Концепт». 2016. Т. 17. С. 398–403. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46255.htm> (дата звернення: 13.09.2020)

74. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Вища освіта в Україні: норматив.-прав. регулювання / ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. К.: Форум, 2001. 21 с.

75. Ненашев Д. В. Коучинг як ефективна технологія формування емоційної компетентності майбутніх менеджерів: дис... канд. пед. наук.: 13.00.08 / В'ят. держ. гуманітар. ун-т. М., 2009. 159 с.

76. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. К.: Вища школа, 2003. 126 с.

77. Основи коучингу: навчальний посібник / упоряд. О.О. Нежинська, В.М. Тименко. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

78. Панкратова І. А. Формування емоційної компетентності студентів за технологією коучингу. Професійна освіта в Росії та за кордоном. №3 (27), 2017. С. 103–110.

79. Паркін М. Казки для коучера: як використовувати казки історії та метафори у роботі з окремими людьми та робочими групами. М: Добра книга, 2005. 303 с.

80. Парслоу Е. Коучинг у навчанні. Практичні методи та техніки / Е.Парслоу, М.Рей. СПб.: П., 2003. 204 с.

81. Петровський В. Рефлексія у структурі метакогнітивної організації суб'єкта. *Рефлексивні процеси та управління*. № 1. Том 4. 2004. С. 99–100.

82. Прайор Р., Лейблінг М. Коучинг – це просто. СПб.: П., 2005. 144 с.

83. Райгородский Д. Я. Практична психодіагностика. Методики і тести. Навч. посіб. С: «БАХРАХ-М». 2001. 672 с.

84. Реан А. А. Практична психодіагностика особистості: навч. посіб. СПб., 2001. 223 с.
85. Рейнольдс М. Коучинг: емоційна компетентність. / Перек. з англ. Центру підтримки корпоративного управління та бізнесу. М., 2003. 112 с.
86. Романенко Н. В. Коучинг емоційної компетентності. «*Керування персоналом – Україна*», №4 (223). 2012. URL: <http://www.mikim.com.ua/mediafolder/articles/68kouchingemotsionalnojkompetentnosti> (дата звернення: 22.07.2020).
87. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. СПб.: П, 2002. 720 с.
88. Рибіна О. С. Освітній коучинг для особистої ефективності та професійної компетентності студентів. Актуальні питання сучасної педагогіки: матеріали міжнародної наукової конференції / за заг. ред. Г.Д. Ахметової. У: Літо, 2011. С. 112–114.
89. Рибкін І. В. Коучинг соціального успіху. М.: ИОИ, 2005. 224 с.
90. Савкін А., Данилова М., Мельвіль Я. Інтегральний коучинг. Як навчити та навчитися. М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 384 с.
91. Сафін Р. Г., Іванов А.І., Тімербаєв Н.Ф., Основи наукових досліджень. Організація та планування експерименте. К: Видав. КНІТУ, 2013. 156 с.
92. Селіванов В. І. Взаємозв'язок волі та самоконтролю у навчальній діяльності студентів. *Психологічний журнал*. 1991. Т. 12. № 5. С. 44–50.
93. Сергієнко Е. А., Ветрова І. І. Тест Дж. Мейєра, П. Селовія та Д. Карузо «Емоційний інтелект» (MSCEIT V. 2.0). Посібник. Видавництво "Інститут психології РАН". М., 2010.
94. Сериков Г. М. Гуманно орієнтована системно-синергетична інтерпретація людського ресурсу. *Вісник Південно-Уральського державного університету. Серія: Освіта. Педагогічні науки*. №36 (212). 2010. С. 9–16.

95. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб.; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К.: ЕКМО, 2011. 320 с.
96. Слатьонін В. А., Каширин В. П. *Педагогіка та психологія*. Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів. М.: «Академія», 2001. 480 с.
97. Смирнов Б.А., Долгополова Є.В. Психологія діяльності у екстремальних умовах. Харків: Вид-во Інституту прикладної психології «Гуманітарний Центр». 2006. 274 с.
98. Сорокоумов А. В. *Що таке коучинг*. М.: Класс, 2004. 41 с.
99. Стайн С. Переваги ЕО: Емоційна культура та ваш успіх / пров. з англ. М. Маркус. Бібліотека Максима Мошкова 2000. URL: <http://lib.ru/ЮРЕОРЪЕ/ер> (дата звернення: 30.06.2019).
100. Степнова А. П. Взаємозв'язок емоційної компетентності та психологічного здоров'я. *Психопедагогіка в правоохоронних органах*. № 2 (45), 2011. С. 57–62.
101. Тептюк Ю. О. Розвиток стресостійкості соціальних працівників: від результатів експерименту до методичних рекомендацій. Психологічний супровід та соціально-педагогічна робота в закладі освіти: Теорія та практика: колективна монографія. К.: ФОП Ямчинський О.В., 2020. С. 157–165.
102. Тимофєєв О. Н. Емоційна компетентність і професійна компетентність. *Вісник Казанського технологічного університету*. 2011. Т. 14. № 2. С. 318–323.
103. Толочек В. А. *Стилі професійної діяльності*. М.: Смысл, 2000. 199 с.
104. Уїтворт Л., Кімсі-Хауз Г., Сандал Ф. Коактивний коучинг: нові методи коучингу, які допомагають людям досягти успіху на роботі та в житті. М.: Центр підтримки корпоративного управління та бізнесу, 2004. 356 с.

105. Уйтмор Дж. Коучинг високої ефективності. М.: Міжнародна академія корпоративного управління та бізнесу, 2005. 168 с.
106. Український Я.І. Рефлексія як засіб саморозвитку особистості. *Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 1999. Вип. 7. С. 24–27.
107. Філатова О. Емоційний інтелект як показник цілісного розвитку особистості. *Персонал*. 2000. № 5. С. 100–103.
108. Французова О. Е. Емоційна компетентність особистості як предмет дослідження. *Гаудеамус: психолого-педагогічний журнал*. Т: ТДУ ім. Г.Р. Державіна, 2016. Т. 15. № 3. С. 114–117.
109. Якімова Е. К., Валєєва Р. А. Емоційна компетентність у структурі професійної компетентності підлого-психолога. *Сучасні проблеми науки і освіти*. 2014. № 1.
URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12142> (дата звернення: 5.10.2019).
110. Хакімова Є.К. Формування емоційної компетентності у майбутніх педагогів-психологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ФДАОУ ВО "Казанський (Приволзький) федеральний університет". Казань, 2018. 303 с.
111. Харрис Дж. Коучинг: особистісний ріст та успіх. СПб.: Речь, 2003. 112 с.
112. Чумакова З. Коучинг емоційної компетентності EQ // EQ – потужний ресурс успішного менеджера. URL: <http://coacha.ru/help/publications/20030619.html> (дата звернення: 7.09.2020).
113. Шишов З. Є., Агапов І. Г. Компетентнісний підхід до освіти: забаганка чи необхідність? *Стандарти та моніторинг в освіті*. 2002. № 2. С. 58-62.Штоф В. А. Моделювання і філософія. Л.: Наука, 1966. 280 с.
114. Юсупова Г. В. Состав і вимірювання емоційної компетентності: дис. ... Канд. Психол. наук: 19.00.01. Татарський державний гуманітарно-педагогічний університет Казань. 2006. 208 с.

115. Яковлєва Е. Л. Емоційні механізми особистісного і творчого розвитку. *Питання психології*, 1997. № 4. С. 20-27.
116. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. №18. pp. 13-25.
117. Buck R. Motivation emotion and cognition: A developmental-interactionist view. *International review of studies on emotion*. Chichester:Wiley, 1991. V.1. P. 101–142.
118. Caruso D.R. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality / D.R. Caruso, J.D. Mayer, P.Salovey. *Journal of Personality Assessment*. 2002. V.79. P. 306–320.
119. Cherniss C. Social and Emotional Competence in the Workplace. In: R.BarOn, J.D.A.Parker (Eds.). *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000. pp. 433–458.
120. David Megginson, David Clutterbuck. Further Techniques for Coaching and Mentoring. 2010. 272 p.
121. Mayer J.D.,Salovey P. What is Emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelli-gence: Implications for Education* / eds. P.Salovey, D.Sluyter. New York: Basic Books, 1997. P. 3–31.
122. Saarni C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R.A. Thompson (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development*. pp. 115–182. University of Nebraska Press.
123. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990. Vol. 9. P. 185–211.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Діагностика емоційного інтелекту»

(авт. М.О. Манойлова)

Інструкція: «Уважно прочитайте наступні твердження та оцініть їх за допомогою п'ятибальної шкали. Кожному твердженню присуджуйте бал, який відповідає особисто Вам, наступним чином: «5» - завжди, «4» - часто, «3» - інколи, «2» - рідко, «1» - ніколи.»

| № | Твердження |
|----|---|
| 1 | Я чітко усвідомлюю свої почуття та емоції. |
| 2 | У моїх публічних виступах відсутні емоції. |
| 3 | Моя імпульсивна поведінка не заважає мені досягати означеної мети. |
| 4 | У конфліктних ситуаціях я приховую свої емоції та почуття. |
| 5 | Я уважно вислуховую партнерів по спілкуванню. |
| 6 | Приймати рішення у конфліктній ситуації необхідно відразу. |
| 7 | Я намагаюсь менше впливати на вчинки та почуття інших людей. |
| 8 | Я волію контролювати людей. |
| 9 | Я однаковою мірою усвідомлюю свою ранимість та силу. |
| 10 | Для мене важлива думка людей, якщо я дав волю почуттям. |
| 11 | Мені вдається контролювати свої почуття, навіть коли я сердитий або засмучений. |
| 12 | У випадку спілкування з керівництвом я розгублююсь и думаю лише про те, щоб швидше закінчити розмову. |
| 13 | Я зосереджений на почуттях інших. |
| 14 | Розбіжності я намагаюсь усувати відразу після їхнього виявлення. |
| 15 | Я дозволяю іншим брати на себе мою роль керівника і після цього їх не контролюю. |
| 16 | Мені властиво застосовувати владу, яка належить відповідно до посади. |

| | |
|----|---|
| 17 | Мені вдається приховувати неприязнь до поганої людини. |
| 18 | Під час спілкування з колегами я можу думати про щось своє. |
| 19 | У всіх ситуаціях я відкрито виявляю свої почуття. |
| 20 | Несправність телевізора (побутової техніки) може змусити мене розгубитися, впасти у відчай. |
| 21 | Я спілкуюсь з іншими таким чином, щоб вони пишались своїми успіхами. |
| 22 | Я не звертаю уваги на психологічні стани колег на шляху досягнення спільної мети. |
| 23 | Я допомагаю іншим зрозуміти себе. |
| 24 | Під час спілкування я зосереджуюсь на цілі, а не на почуттях. |
| 25 | Я легко виявляю симпатію до іншої людини. |
| 26 | Близькі люди зупиняють мене: розслабся. |
| 27 | Я вільно виявляю свої почуття. |
| 28 | Я відчуваю невпевненість під час спілкування з людьми. |
| 29 | Я розумію почуття інших, навіть якщо дискусія відбувається на підвищених тонах. |
| 30 | Мені байдуже до почуттів інших, які виникають під час спільної роботи. |
| 31 | Я підбадьорюю інших, щоб вони виконували роботу краще. |
| 32 | Мені важко прямо висловити, що поведінка іншої людини мені заважає. |
| 33 | Я довіряю своїм почуттям при прийнятті серйозних рішень. |
| 34 | Мені важко дивитись прямо в очі малознайомій людині. |
| 35 | Я щирий, коли говорю про свої почуття та наміри щодо інших. |
| 36 | Коли я виявляю партнеру емоційну підтримку, він цього не сприймає, не відчуває. |
| 37 | Мені важливо, які почуття та емоції призвели до конфлікту. |
| 38 | Мені байдуже, що відчуває неприємна для мене людина. |
| 39 | Своєю позою, очима, інтонацією я демонструю відношення до іншого. |
| 40 | Мені важко вести критичну розмову, щоб співбесідник не образився. |

Опитувальник рефлексивності

(авт. А.В. Карпов)

Інструкція: «Вам необхідно відповісти на декілька тверджень. У бланку відповідей напроти кожного твердження поставте певну цифру: «1» - абсолютно не згоден, «2» - не згоден, «3» - більшою мірою не згоден», «4» - не можу визначитись, «5» - більшою мірою згоден, «6» - згоден, «7» - абсолютно згоден. Пам'ятайте, що правильних чи неправильних відповідей у цьому випадку не існує».

| № | Твердження |
|----|--|
| 1 | Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити |
| 2 | Коли мене раптом не очікувано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку. |
| 3 | Перед тим, як підняти слухавку, щоб подзвонити у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову. |
| 4 | Здійснивши якусь похибку, я довго потім не можу відволіктися від думок про неї. |
| 5 | Коли я роздумую про щось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюга думок. |
| 6 | Починаючи важке завдання, я намагаюсь не думати про майбутні труднощі. |
| 7 | Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення. |
| 8 | Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось невдоволений мною. |
| 9 | Я часто ставлю себе на місце іншої людини. |
| 10 | Для мене важливо у деталях уявити хід майбутньої роботи. |

| | |
|----|---|
| 11 | Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план. |
| 12 | Я віддаю перевагу діяти, а не роздумувати про причини своїх невдач. |
| 13 | Я досить легко приймаю рішення стосовно коштовної покупки. |
| 14 | Як правило, щось задумавши, я повертаю у голові свої задуми, уточнюючи деталі, переглядаючи всі варіанти. |
| 15 | Я хвилююсь щодо свого майбутнього. |
| 16 | Думаю, що у багатьох ситуаціях необхідно діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову. |
| 17 | Іноді я приймаю необдумані рішення. |
| 18 | Закінчивши розмову, я інколи продовжую її вести подумки, наводячи все нові й нові аргументи на користь моєї точки зору. |
| 19 | Якщо виникає конфлікт, то, розмірковуючи про те, хто у ньому винен, я, в першу чергу, починаю з себе. |
| 20 | Перед тим, як прийняти рішення, я завжди намагаюсь все ретельно обміркувати. |
| 21 | У мене виникають конфлікти через те, що іноді я не можу передбачити, яку поведінку очікують від мене. |
| 22 | Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я подумки веду з нею діалог. |
| 23 | Я намагаюсь не задумуватись про те, які думки та почуття викликають у інших людей мої слова й вчинки. |
| 24 | Перед тим, як зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, за допомогою яких слів це краще зробити. |
| 25 | Вирішуючи складну задачу, я думаю про неї навіть тоді, коли займаюсь іншими справами. |
| 26 | Якщо я з кимось сварюсь, то у більшості випадків не вважаю себе винним. |
| 27 | Рідко буває так, що я жалкую про сказане. |

Шкала емоційного відгуку

(авт. А. Мехраб'ян, адапт. Н. Епштейном)

Інструкція: «Перед Вами в анкеті запропоновані деякі твердження. У відповідному бланку напроти номера кожного з них Вам необхідно поставити певну позначку: якщо Ви цілком згодні – «4», якщо більше згодні, ніж не згодні – «3», якщо скоріше не згодні – «2», якщо абсолютно не згодні – «1». Відповідати необхідно швидко, довго не задумуватись».

| № | Твердження |
|----|---|
| 1 | Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед інших людей самотньо. |
| 2 | Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття. |
| 3 | Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати. |
| 4 | Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно. |
| 5 | Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів. |
| 6 | Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів. |
| 7 | Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємну для нього звістку. |
| 8 | На мій настрій сильно впливають оточуючі люди. |
| 9 | Мені хотілося б отримати професію, пов'язану з спілкуванням з людьми. |
| 10 | Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки. |
| 11 | Коли я бачу, як плаче людини, то й сам (сама) засмучуюсь. |
| 12 | Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливою (щасливим). |
| 13 | Коли я читаю, то так переживаю, ніби написане відбувається насправді. |
| 14 | Коли я бачу, що з кимось погано поводяться, то завжди серджуся. |
| 15 | Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо всі навколо |

| | |
|----|---|
| | хвилюються. |
| 16 | Мені неприємно, коли люди при перегляді кінофільму зітхають і плачуть. |
| 17 | Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не грають. |
| 18 | Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені. |
| 19 | Я переживаю, коли бачу людей, котрі хвилюються через дрібниці. |
| 20 | Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин. |
| 21 | Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або в книжці. |
| 22 | Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей. |
| 23 | Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм. |
| 24 | Я можу залишитися байдужим до будь-якого хвилювання навколо. |
| 25 | Маленькі діти плачуть без причини. |

Методика «Емоційна збудливість – врівноваженість»

(авт. Б. Н. Смірнов)

Інструкція: «Вам пропонується відповісти на наступні питання. Якщо Ви згодні, то поставте знак «+» напроти номера запитання у відповідному бланку, а якщо не погоджуєтесь – «-». Намагайтесь відповідати максимально щиро.

| № | Запитання |
|----|---|
| 1 | Чи часто Ви страждаєте від почуття провини? |
| 2 | Чи буває так, що Ви розповсюджуєте чутки? |
| 3 | Чи часто у Вас бувають підйоми і спади настрою? |
| 4 | Чи буває так, що Ви не виконуєте своїх обіцянок? |
| 5 | Чи часто ви відчуваєте потребу в людях, які вас розуміють, можуть підбадьорити і втішити? |
| 6 | Чи виникають у Вас такі думки, про які Ви не хотіли б, щоб знали інші? |
| 7 | Ви запальні і легко ранимі натяками і жартами над Вами? |
| 8 | Ви любите жартувати над іншими? |
| 9 | Ви приймаєте все близько до серця? |
| 10 | Чи виникало у Вас, хоча і короткочасно, відчуття роздратування до батьків? |
| 11 | Чи турбує Вас відчуття, що Ви чимось гірші за інших? |
| 12 | У Вас є звички, від яких варто було б позбутися? |
| 13 | Вас можна швидко розсердити? |
| 14 | Чи буває так, що Ви говорите про речі, в яких зовсім не розумієтесь? |
| 15 | Чи часто Вам сняться кошмари? |

Оцінка самоконтролю в спілкуванні
(авт. М. Снайдер, адапт. Н. В. Гришиної)

Інструкція: «Уважно прочитайте десять тверджень, що описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них Ви повинні оцінити як вірне або невірне стосовно себе. Якщо твердження здається Вам вірним або переважно вірним, поставте у відповідному бланку поруч з його порядковим номером «+», якщо невірним або переважно невірним – «-».

| № | Твердження |
|----|--|
| 1 | Мені здається важким мистецтво наслідувати звички інших людей. |
| 2 | Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих! |
| 3 | Я міг би стати непоганим актором. |
| 4 | Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді. |
| 5 | У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги. |
| 6 | У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся абсолютно по-різному. |
| 7 | Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний. |
| 8 | Щоб досягти успіху в справах і у відносинах з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити. |
| 9 | Я можу поводитися дружньо стосовно людей, які мене дратують. |
| 10 | Я не завжди такий, яким здаюся. |

Мотивація успіху і страх невдачі

(авт. А. О. Реан)

Інструкція: «Погоджуючись чи ні з нижченаведеними твердженнями, необхідно поставити знак «+» чи «-» у відповідному бланку. Якщо Вам важко з відповіддю, то згадайте, що «так» має на увазі і явне «так», і «скоріше так, ніж ні». Те ж правило і відноситься і до відповіді «ні». Відповідати слід досить швидко, подовгу не замислюючись».

| № | Твердження |
|----|---|
| 1 | Включаючись в роботу, я сподіваюся на успіх. |
| 2 | У діяльності я активний. |
| 3 | Я схильний до прояву ініціативи. |
| 4 | При виконанні відповідальних завдань я намагаюся по можливості знайти причини відмови від них. |
| 5 | Я часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереально важкі. |
| 6 | При зустрічі з перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання. |
| 7 | При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів. |
| 8 | Продуктивність діяльності, зазвичай, залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю. |
| 9 | При виконанні досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується. |
| 10 | Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети. |
| 11 | Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу. |
| 12 | Якщо я ризикую, то з розумом, а не бездумно. |
| 13 | Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль. |
| 14 | Волю ставити перед собою середні за труднощами або злегка завищені, але досяжні цілі. |
| 15 | У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується. |
| 16 | При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач. |
| 17 | Волю планувати своє майбутнє лише на найближчий час. |
| 18 | При роботі в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке. |
| 19 | У разі невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети. |

| | |
|----|--|
| 20 | Якщо я сам вибрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість тільки зростає. |
|----|--|

**Авторська програма формування емоційної компетентності
майбутніх психологів.**

Заняття 1 «Знайомство».

Вступне слово тренера

Усіх присутніх на занятті об'єднує одна мета – навчитися розвивати свою емоційну компетентність регуляції свого емоційного стану для того, щоб вміти підтримувати його необхідний рівень. На заняттях ми навчимося відновлювати і підтримувати той рівень психічного стану, який необхідний для здорової і успішної роботи.

1. Організація заняття.

Для успішної роботи групи нам необхідно встановити правила:

1. Тут і тепер. Говори про те, що відбувається в групі тут і тепер, про свої дії і почуття.
 2. Бути щирим і відкритим. Результати роботи в групі залежать від того наскільки ти захочеш і зможеш бути відкритим і щирим в своїх почуттях.
 3. Повага один до одного. Щоб почути іншого, потрібно бути уважним, коли він говорить. Кожний із учасників має право говорити все, що захоче, але тільки «в колі» (не перешіптуватися з сусідом, не перебивати).
 4. Говорити від себе. Якщо ти хочеш щось сказати, розпочни висловлюватися зі слова Я («Я думаю...», «Я вважаю...», «Я відчуваю...»).
 5. Бути активним. Якщо ти хочеш чомусь навчитися, дізнатися щось нове про себе, потрібно активно проявляти себе.
 6. Конфіденційність. Все, що говориться в групі про конкретних учасників, повинно залишатися всередині групи.
 7. Присутність в групі. Не пропускати заняття, не запізнюватися.
- 2. Вправа «Наші очікування».**

Що ви чекаєте від програми? Що Ви готові вкласти в роботу? (Кожен учасник записує в лівій та правій частині листа свої очікування та свій внесок у програму). Учасники по колу зачитують свої очікування і внесок. Наприкінці у нас буде можливість проаналізувати свої очікування.

| Що ви чекаєте від програми? | Що готові вкласти в програму? |
|-----------------------------|-------------------------------|
| | |
| | |

3. Вправа «Мій особистий портрет» Учасники отримують лист А4, пишуть своє ім'я на ньому і малюють обличчя (овал, коло). Потім дається команда: "Рухатися хаотично". По команді "стоп" кожен шукає собі пару. Пара обмінюється портретами і домальовує спочатку очі, потім ніс, губи (кожного разу щось одне). Потім знову дається команда: "Рухатися хаотично", але вже з чужим малюнком. І т. д. поки всі деталі не намалювали. По закінченні учасники шукають свій портрет.

Заняття 2. Визначення стратегії і перспектив.

2. Обговорення плану роботи по курсу.
3. Визначення основних напрямків роботи.
4. Презентація технологій коучингу.

Коротка інформація про коучинг та формування емоційної компетентності, його мету, зміст та особливості проведення.

Вирішуване питання: розстановка цілей.

1. В якому напрямку ви хотіли б попрацювати, що досягти в сфері якостей емоційної компетентності?
2. На які результати ви розраховуєте?
3. На скільки далеко і як детально ви хочете просунутися в ході наших занять?
4. Яка ваша довгострокова мета в даному контексті. За які терміни ви хочете її досягти?

5. Які проміжні завдання можна визначити і які терміни для їх досягнення?

Вправа «Самооцінка емоційної компетентності»

Мета: самооцінка емоційної компетентності, розвиток самосвідомості, оволодіння навичками практичного самопізнання, підсилення мотивації самовдосконалення.

Ресурси: анкета самооцінки емоційної компетентності. Завдання учасників – відповідно до своїх уявлень визначити власний рівень емоційної компетентності. Якщо комусь цікава думка інших про себе, можна про це запитати або попросити заповнити чистий бланк самооцінки. Порівняйте профіль самооцінки та профіль оцінки вас іншими учасниками. Ведучий допомагає узагальнити результат.

Обговорення.

Що нового довідалися для себе чи про себе? Як оцінили себе і як вас оцінили інші? Чи велика різниця в оцінці?

Анкета самооцінки емоційної компетентності

Оцініть, будь ласка, сформованість у себе зазначених якостей за п'ятибальною шкалою і поставте відповідну позначку навпроти кожного пункту. Шкала оцінок: 5 балів – володію повною мірою; 4 – володію; 3 – середній рівень володіння; 2 – слабо володію; 1 – не володію.

- 1 Спостерігати за перебігом емоцій, тілесних відчуттів, думок
- 2 Ідентифікувати емоції (фіксувати факт наявності переживання, розпізнавати), які переживаються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо.
- 3 Аналізувати власні емоції, почуття; розуміти причини їх виникнення
- 4 Бути відповідальними за власні емоційні реакції.
- 5 Управляти інтенсивністю емоцій.
- 6 Викликати бажані емоції.
- 7 Відновлювати емоційну рівновагу.
- 8 Чинити опір негайним бажанням вихлюпнути емоції.
- 9 Вербалізувати власні емоції, почуття (толерантно висловлювати невдоволення, претензії, без оцінки, звинувачення людей або ситуацій).

10 Сприймати та розуміти невербальну мову тіла і рухів, використовувати її для кращої комунікації.

11 Обирати аутентичні й адекватні ситуації способи емоційного самовираження (експресії).

12 Володіти прийомами психофізіологічної саморегуляції (дихання, м'язове розслаблення, медитація тощо)

13 Усвідомлювати життєві пріоритети, цінності.

14 Зосереджуватися на головному.

15 Оптимістично мислити – бачити позитивний бік життя і зберігати добрий настрій, почуття гумору, зокрема у несприятливих ситуаціях.

16 Конструктивно ставитися до власних помилок, здобувати досвід

17 Конструктивне ставлення до помилок інших людей.

18 Пробачати, звільнятися від образи.

19 Об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки.

20 Вміти використовувати емоції для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень; досягнення цілей тощо.

21 Створювати та підтримувати сприятливий емоційний фон життя, налагоджувати й підтримувати емоційно сприятливі стосунки.

22 Бути присутніми “тут і тепер”, відчувати і об'єктивно сприймати реальність, інших людей

23 Толерантність до невдач та невизначеності, здатність до розумного ризику.

24 Ідентифікувати (розпізнавати, розуміти) емоції інших, які переживаються ними в конкретний момент.

25 Аналізувати емоції, почуття інших людей, розуміти причини їх виникнення.

26 Вербалізувати емоції і почуття співрозмовника (без звинувачення співрозмовника чи обставин).

27 Розуміти іншу людину, поставивши себе на її місце; надавати емоційну підтримку.

28 Уважно слухати, дотримуватися балансу між “говорити самому” і “чути іншого”.

29 Ставити запитання для прояснення ситуації, розуміння емоційного стану іншої людини.

30 Обирати емоційну реакцію адекватно до ситуації. (адекватно реагувати на позитивні та негативні емоції інших людей; конструктивно вирішувати емоційно

напружені ситуації, долати бар'єри у спілкуванні; співпрацювати з іншими людьми, доходити згоди).

31 Конструктивно захищати власні психологічні кордони, свою точку зору.

32 Впевнено відмовляти при необхідності.

Потенціал емоційної компетентності тим вищий, чим більшу кількість балів ви набрали.

Щоденник емоцій

Схема ведення щоденника

- Опис ситуації.
- Опис фізичних відчуттів (цей пункт бажаний, але не обов'язковий. Його можна виключити).
- Опис емоцій, які переховуються за фізичними відчуттями (якщо попередній пункт виключили і за фізичними відчуттями не спостерігали, тоді просто описати емоції).
- Які потреби ховаються за емоціями?
- Які мої дії? Зробив(а) чи я щось, щоб подбати про себе і задовольнити потребу? Або я проігнорував(а) свою потребу?

Приклад

Ситуація

Після важкого робочого дня попросили затриматися ще на дві години, щоб допомогти колегам.

Фізичні відчуття .Сильна втома, важкість у всьому тілі, напруга в сонячному сплетінні.

Емоції. Образа на те, що не врахували мої інтереси, і почуття провини при думці про те, що буде, якщо я відмовлю в проханні.

Потреби. Потреба у відпочинку.

Дії. Погоджуюся затриматися і допомагаю колегам. Свої потреби ігнорую.

Слід розуміти, що від одиничного прописування ситуації мало що зміниться. Але от якщо Ви будете вести щоденник регулярно, Ви почнете помічати певні закономірності: типові ситуації та свої типові реакції.

Заняття 3. Демонстрація навичок (коуч-сесії - особисті та групові).

Вправи на розвиток умінь усвідомлювати і регулювати свої емоції.

Щоб дізнатися, наскільки ви розумієте свої почуття, дайте відповідь на 3 питання.

1. Яку емоцію я зараз відчуваю?
2. Саме зараз ця емоція корисна для мене?
3. Як часто протягом дня я відчуваю цю емоцію?

Описуйте тільки ті емоції, які ви зазначили у себе при читанні цих питань. Вправа допоможе запустити процес самоаналізу. Робіть його регулярно в різних ситуаціях, і з часом ви звикнете звертати увагу на свої почуття.

Вправа. Чинники впливу на емоційну компетентність

Кожного разу, коли перед людиною з'являється нова справа, у неї є дві альтернативи: зробити або відступити.

Перше рішення підвищує емоційну компетентність, друге – знижує.

Мета: визначення чинників, від яких залежить розвиток емоційної компетентності.

Метод: гронування.

Опис. ключовим поняттям є емоційна компетентність/інтелект. Тому напишемо це слово посередині аркуша паперу. Оскільки поняття несе змістове навантаження, тому пропоную методом мозкової атаки висловити свої думки, асоціації, образи стосовно нього. Коуч за допомогою запитань активізує діяльність учасників та записує всі думки, висловлені ними, навколо центрального слова. Коли всі ідеї вичерпані, він з'єднує лініями логічно пов'язані між собою поняття за допомогою кольорових фломастерів, утворивши «грона». Отримані «грона» необхідно озвучити, а також обґрунтувати встановлені між ними зв'язки. Наприкінці коуч узагальнює результат спільної роботи, вказує на найважливіші внутрішні і зовнішні чинники впливу на емоційну компетентність.

Вправа. Фантом

Мета: усвідомлення тісного взаємозв'язку між думками, емоціями і тілесними проявами, підвищення рівня емоційного самоусвідомлення, ознайомлення з технікою ідентифікації емоцій.

Метод: тематична вправа.

Ресурси: фліпчарт, аркуш зі схематичним зображенням людського тіла; олівці синього, червоного, жовтого та чорного кольорів.

Опис. Організм людини є своєрідним архівом всієї її життєвої історії. Він наділений мудрістю і пам'ятає почуття, переживання, важливі події, причому з моменту народження. Подумаємо над тим, *де і як в тілі відкладаються емоції?*

Коуч пропонує учасникам по черзі підійти до аркуша паперу із схематичним зображенням людського тіла і заштрихувати ділянки тіла на малюнку так: чорним кольором ті місця, які реагують на почуття страху (наприклад, холоне в шлунку – замальовуємо область живота); синім

кольором – місця, які реагують на смуток, жовтим – на радість, червоним – на злість.

Шерінг обов'язковий.

Обговорення.

Які частини тіла найбільше реагують на страх, смуток, злість, радість?

Що відбувається, якщо ці емоції повторюються часто?

Де знаходиться радість, і як вона впливає на організм? (радість пронизує кожен клітинку, додає людині сил, наснаги, натхнення)

Вправа. Цінність емоцій та почуттів

Мета: формування ставлення до емоцій і почуттів як до життєвих цінностей.

Метод: фасилітація.

Всі наші емоції і почуття є цінними, якими б вони не були, оскільки несуть корисну інформацію про самих себе і про світ. У природі негативні почуття не тривають довго, якщо надаємо їм сенсу, який примушує страждати.

Обговорення. *Що є цінним у переживанні позитивних/негативних емоцій?*

Вправа. Заборона на емоції

Мета: усвідомлення відповідальності за власні почуття, формування готовності до управління емоційними реакціями.

Метод: тематична вправа.

Ресурси: шарфи, хусточки (5 штук).

Опис. Попросіть зголоситися і вийти у центр кола одного добровольця. За допомогою хусток, шарфів «заблокуйте» йому послідовно всі канали сприйняття та передання інформації:

рот – щоб не сварився і не кричав (зав'яжіть хусточкою рот);

очі – щоб не бачили нічого недостойного, не виказували ненависть, гнів, невдоволення, щоб не плакали (пов'яжіть хусточку на очі);

вуха – щоб не чули нічого зайвого (затуліть шарфом вуха);

ноги – щоб не копалися і не ходили в погані компанії (перев'яжіть хусточкою ноги);

душу – щоб не страждала (пов'яжіть шарф на тулуб в ділянці серця).

Після завершення процедури запитайте учасників: «На що спроможна така людина?»

Чи може висловити свою думку? Спостерігати, бачити прекрасне? Творити, обіймати, висловлювати радість? Йти по життю (можна легко підштовхнути)? Співчувати, радіти, довіряти?»

Поступово звільняйте учасника, супроводжуючи свої дії оптимістичними висловлюваннями. Наприклад: «Розв'яжемо очі, щоб ви могли бачити прекрасне і насолоджуватися ним» тощо.

Обговорення.

Спочатку запитайте добровольця: «Як ви себе зараз відчуваєте? Що відчували впродовж виконання вправи?»

Потім перейдіть до обговорення усією групою.

Що робити з негативними емоціями?

Що нас очікує, коли стримуємо емоції, тобто забороняємо собі їх виказувати? (Невисловлені емоції породжують страх і руйнують душу).

Якщо пригнічувати емоції недоцільно, тоді як бути? (Емоції варто висловлювати і робити це в коректній формі).

Практична вправа Я - повідомлення

Мета: навчитися застосовувати комунікативну техніку «Я – повідомлення» при висловленні своїх бажань.

Метод: практична вправа.

Опис. Запропонуйте учасникам перетворити запропоновані «Я–повідомлення» в «Ти–висловлювання», записуючи результати у праву колонку таблиці.

| «Ти-повідомлення» | «Я-висловлювання» |
|---|-------------------|
| <p>Ти завжди мене перериваєш</p> <p>Ти завжди спізнюєшся</p> <p>Ти постійно залишаєш папери на моєму столі</p> <p>Ти завжди на мене кричиш</p> <p>Ти завжди повідомляєш про зміни в останню хвилину</p> <p>Ти ніколи не виконуєш свої обов'язки, я мушу все робити замість тебе</p> | |

Обговорення.

Які переваги і недоліки застосування «Я-висловлювань»?

Як використання «Я-повідомлень» може допомогти у саморегуляції емоцій?

Деколи можна почути від учасників тренінгу такі думки: «Якщо я говоритиму про почуття, мене неправильно зрозуміють», «Якщо говорити про свої переживання, співрозмовник зрозуміє мої слабкі місця» тощо. Відповіді на ці запитання варто обговорити з групою.

Заняття 4. Аналіз і пошук нових ресурсів. Осмислення особистих цінностей в області комунікацій з оточуючими.

Цей процес складається з чотирьох важливих етапів.

Перший. Визначте п'ять найбільш важливих цінностей, які складають вашу сутність при комунікації з оточуючими розподіліть їх за пріоритетами.

Другий. Опишіть ваші основні цінності одним-двома реченнями. Буде корисно згадати про те, коли ви дотримувалися цієї цінності на практиці, або коли вам не вдалося на неї спертися.

Третій. Подумайте, на якій стадії процесу інтеграції цієї цінності в ваше життя ви перебуваєте. Використовуйте шкалу інтеграції цінностей, наведену нижче.

1. Я кожен день застосовую цю цінність. Вона стала невід'ємною частиною моєї свідомості і повсякденному житті. Я радий тому, як глибоко ця цінність увійшла в моє життя.

2. Я часто застосовую цю цінність і відчуваю, що значно просуваюсь на шляху до повної її інтеграції в свої думки, дії і пріоритети. Однак мені все ще не вдається в усьому спиратися на неї, особливо в напружених ситуаціях.

3. Я згадую про цю цінності час від часу. Іноді мені вдається дійсно втілити її, а іноді я дуже далекий від неї. Мені б хотілося інтегрувати цю цінність в своє повсякденне життя, але спочатку слід вивчити її практичне значення.

4. Я застосовую цю цінність лише іноді, хоча впевнений в її виключній важливості. У ці моменти я відчуваю, що перебуваю на правильному шляху і розкриваю свій істинний характер.

5. Упевнений, що ця цінність дуже важлива в моєму житті, але поки ще не почав застосовувати її на практиці. Я знаю, що це привнесло б більший сенс і задоволення в моє життя, але повинен знайти способи її інтеграції.

Четвертий. Зосередьтеся на одній або декількох цінностях, придумайте дії, які дозволять вам повніше інтегрувати обрані цінності в повсякденному житті.

| ПЕРША цінність: | | | | |
|-------------------------------|---------------------|--------------|--------------------------|---------------------------|
| Визначення: Шкала інтеграції: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Дотримуюся її кожен день | Дотримуюся її часто | Час від часу | Дотримуюся її лише іноді | Хотів би дотримуватися її |
| ДРУГА цінність: | | | | |
| Визначення: Шкала інтеграції: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | |
|-------------------------------|---------------------|--------------|--------------------------|---------------------------|
| Дотримуюся її кожен день | Дотримуюся її часто | Час від часу | Дотримуюся її лише іноді | Хотів би дотримуватися її |
| ТРЕТЯ цінність: | | | | |
| Визначення: Шкала інтеграції: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Дотримуюся її кожен день | Дотримуюся її часто | Час від часу | Дотримуюся її лише іноді | Хотів би дотримуватися її |

| | | | | |
|-------------------------------|---------------------|--------------|--------------------------|---------------------------|
| ЧЕТВЕРТА цінність: | | | | |
| Визначення: Шкала інтеграції: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Дотримуюся її кожен день | Дотримуюся її часто | Час від часу | Дотримуюся її лише іноді | Хотів би дотримуватися її |
| П'ЯТА цінність: | | | | |
| Визначення: Шкала інтеграції: | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Дотримуюся її кожен день | Дотримуюся її часто | Час від часу | Дотримуюся її лише іноді | Хотів би дотримуватися її |

Анкета

ПІБ: _____

Проставте значення навпаки показників по 10 бальній системі (1 бал - найнижче значення, 10 балів - найвище значення).

| | | | | |
|--|------------------------------|--|-----------------------|-----------------------------------|
| Показник | Чи маю уявлення про показник | Чи володію цим (чи вмію застосовувати на практиці) | Застосовую чи в житті | Чи виходить застосовувати в житті |
| Визначення мети на найближчі кілька днів, тижнів | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Визначення мети на найближчі кілька місяців, років | | | | |
| Планування часу | | | | |
| Насолода життям | | | | |
| Досягнення поставленої мети | | | | |
| Визначення життєвих пріоритетів | | | | |
| Задоволення в своєму способі життя | | | | |
| Задоволення своїх бажань | | | | |
| Лінь | | | | |
| Цілеспрямованість | | | | |
| Коучинг | | | | |

Загальне враження від заняття – шерінг.

Заняття 5. Список можливостей. Практичні кроки по інтеграції цінностей

Цінності

Цінності – це те, що не має ціни.

Мета: визначити пріоритетні життєві цінності учасників та ресурси емоційної компетентності в реалізації цінностей.

Метод: тематична вправа.

Опис.

I. Для налаштування на тему можна почати з руханки «В житті я ціную...». Учасники сідають на стільці у коло. Стільців є на один менше, ніж учасників. Коуч починає вправу словами «Поміняйтесь місцями ті, хто

цінує дружбу». Ті, для кого дружба є цінністю, швидко міняються місцями. Той, хто не встигає зайняти вільне місце, стає ведучим.

Коментар. Сприйняття світу залежить від переконань, вірувань, внутрішніх настанов, стереотипів і цінностей (наприклад, «займатися у житті тим, що подобається»; «бути вільним», «жити для власного задоволення»; «пересидіти бурю в тихому місці» тощо).

Картина світу формується з набуттям життєвого досвіду. Спочатку ми отримуємо штампи – досвід батьків, вбираємо їхні стереотипи мислення, емоційні реакції і вибудовуємо уявлення про дорослий світ. Згодом на картину світу впливають учителі, друзі, співробітники, кохані тощо. Цінності відносно стабільні і стійкі, проте не є сталими, вони можуть змінюватися протягом життя, їх можна коригувати за бажанням. Минуле не можемо змінити, але можемо вплинути на майбутнє.

Саме цінності є орієнтиром. Людина почувається успішною і щасливою тоді, коли крок за кроком рухається до чогось, що має для неї цінність.

II. Що найголовніше для вас у житті? Як про це дізнатися?
Найпростіший спосіб – це спочатку подумати про те, що є найбільш важливим у житті. Потім запропонувати учасникам письмово перерахувати власні цінності або вибрати із запропонованого переліку.

Інструкція учасникам. Виберіть з переліку десять найбільш значущих для вас цінностей або допишіть інші. Якщо у процесі роботи ви зміните свою думку або захочете дописати інші цінності, тоді можете виправити відповіді. Кінцевий результат відобразатиме вашу реальну позицію.

Тепер виберіть три найважливіші для вас цінності.

Виберіть одну цінність, найголовнішу.

Орієнтовний перелік цінностей:

1. Гарне здоров'я та високий рівень життєвої енергії.
2. Свобода від страхів, невпевненості, минулого негативного досвіду.
3. Розваги.

4. Гармонійні стосунки з оточенням.
5. Кар'єра.
6. Віра.
7. Заняття улюбленою справою, хобі.
8. Рух до мрії, поставлених цілей.
9. Інтерес до життя, відкритість до нового.
10. Бажання вчитися та самовдосконалюватися.
11. Цікава робота.
12. Матеріальний добробут.
13. Власна справа.
14. Любов.
15. Комфорт.
16. Суспільне визнання, повага.
17. Щаслива родина.
18. Почуття щастя, гармонії, задоволення життям.
19. Дружба.
20. Відпочинок.

Інше _____

Обговорення.

Як відбувався процес вибору цінностей (10, 3, 1)? Легко/важко було робити вибір?

Яку одну цінність вибрали? (Учасники відповідають за бажанням і аргументують думку).

Як емоційна компетентність може допомогти у реалізації життєвих цінностей? За яких

умов цінності можуть змінитися?

Коментар. Ми виконали важливу роботу, визначивши власні цінності. Емоційна мудрість формується на основі цінностей, переконань, життєвої філософії. Це доленосний фундамент, на якому вибудовується життя. Це ніби ґрунт в саду: якщо він родючий, то проросте усе насіння, а якщо ні,

тоді не отримаємо навіть сходів. Життєві цінності визначають емоції та почуття, поведінку, безпосередньо пов'язані з вчинками. Сформованість цінностей допомагає з легкістю управляти злістю, образою та іншими емоціями, відчувати до оточуючих, до світу любов та співчуття. Часом, зосередившись на другорядному, не помічаємо головного.

Виберіть одну-дві основні цінності, які ви хотіли б активніше застосовувати в повсякденному житті. Розмірковуючи про наступних питань, придумайте п'ять практичних кроків по інтеграції цих цінностей у ваше життя. В яких ситуаціях найважче дотримуватися цих цінностей? Хто веде мене від цих цінностей? Хто допомагає мені приймати їх? Яке значення мають ці цінності в моєму повсякденному житті? Які роздуми могли б допомогти мені активніше дотримуватися їх? Що я можу зробити, щоб дійсно застосувати ці цінності на практиці?

ЦІННІСТЬ: _____

Практичні кроки:

ЦІННІСТЬ: _____

Практичні кроки:

Заняття 6. План дій, відповідальні. Система мотиваційних заходів, необхідні ресурси і т. д.

Вправа 2. Успіх у минулому.

Мета. Використання позитивних емоцій, які пов'язані з минулими успіхами, для формування нових мотиваційних відносин.

Завдання

1. Згадайте випадок зі свого життя, коли ви переживали значний успіх. Заплющіть очі та уявіть собі це яскраво. Створіть картинку в уяві.
2. Зверніть увагу на розмір, точність і якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, котрі створюють або супроводжують її.
3. Далі поміркуйте про мету, якої ви прагнете досягти. Уявіть її чітко. Прокрутіть в уяві картинку - досягнення мети.

4. Розмістіть в уяві цю картинку туди ж, де була і попередня.

5. Ваше завдання полягає в тому, щоб ці дві картинки накласти одна на одну. Прагніть пережити радість, задоволення від майбутнього успішного завершення справи (досягнення мети) так, як ви відчували це в минулому.

Вправа 3. Емоційне насичення

Мета. Предмети і об'єкти, які подобаються людині, наділяються позитивними епітетами. Певні слова пов'язуються у вашій уяві з успіхом, красою, досконалістю. Вони мають позитивне емоційне значення (наприклад, «чудово!», «прекрасний»), викликають позитивні емоції. Використовуючи ці епітети, «прив'язуючи» їх до предметів і окремих елементів, можна таким чином сформуванати інтерес до них. Унаслідок емоційного насичення (поєднання з позитивними, «приємними» епітетами та емоціями) певні предмети стають для нас більш привабливими і цікавими. Для того, щоб сформуваналось відповідне позитивне ставлення до предметів (об'єктів) вашої діяльності, процес емоційного насичення має бути досить тривалим.

Завдання

Випишіть 20 слів, які вам найбільше подобаються, які викликають позитивні емоції.

1. Запишіть 15-20 прикметників (епітетів), якими ви наділяєте ті предмети, що вам подобаються (наприклад, «чудовий», «прекрасний»).

2. Запишіть 10 складників (структурних компонентів або параметрів) предмета (об'єкта), до якого ви хочете сформуванати інтерес. Наприклад, якщо ви прагнете розвинути інтерес до фізики, то такими складниками можуть бути *електрон, атом, енергія, сила тощо*. А коли ви намагаєтесь посилити свою мотивацію до психології, то такими елементами можуть бути психічні процеси, властивості та закономірності, такі як *увага, пам'ять, мислення, творчість, уява тощо*.

3. Кожен складник предмета вашої діяльності (з десяти записаних) насичуйте позитивними (приємними для вас) епітетами. Охарактеризуйте кожен елемент (структурний компонент) з позитивного боку. *Наприклад, мислення: сила, краса, прогрес, екстаз, захоплення.*

Техніка позитивного опрацювання неприємної ситуації «Чарівні запитання». Перебуваючи в скрутному положенні або в пригніченому стані, подивіться на ситуацію з іншого боку і згадайте ресурсне прислів'я, наприклад: «Не було б щастя, та нещастя допомогло», «Все минає» тощо. Подумайте про позитивні моменти, які можна знайти у цій ситуації. Навіть у неприємних емоціях прихована цінність. Три чарівних запитання допоможуть опрацювати ситуацію, здобути з неї досвід.

Що доброго у тому, що трапилося?

Чого я можу навчитися завдяки цій ситуації?

Як я можу виправити ситуацію?

Виробіть звичку кожного разу, коли відбувається щось негативне, проводити рефреймінг, тобто знаходити хоча б три позитивних наслідки, які можна витягнути з цієї неприємності.

Рецепт позитивних думок: помічайте хороше, зосереджуйтеся на позитивних аспектах життя; знаходьте в людях позитивні риси та якості; говоріть про хороше, уникаючи пересудів, пліток, негативних висловлювань.

Матриця індивідуального прояву емоційних компетенцій:

| Компетенція | дефіцит | оптимум | профіцит |
|-------------------------------|---------|---------|----------|
| Самосвідомість | | | |
| 1. Емоційне самосвідомість | | | |
| 2. Впевненість у собі | | | |
| 3. Точна самооцінка | | | |
| Самоконтроль | | | |
| 4. Уміння контролювати емоції | | | |
| 5. Відкритість | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 6. Адаптивність | | | |
| 7. Орієнтація на досягнення результату | | | |
| 8. Ініціативність | | | |
| 9. Оптимізм | | | |
| Соціальна чуйність | | | |
| 10. Емпатія | | | |
| 11. Розуміння взаємовідносин в команді | | | |
| 12. Запобігливість | | | |
| Управління відносинами | | | |
| 13. Допомога іншим у вдосконаленні | | | |
| 14. Надихаюче лідерство | | | |
| 15. Сприяння змінам | | | |
| 16. Вплив | | | |
| 17. Регулювання конфліктів | | | |
| 18. Командна робота і співпраця | | | |

Заняття 7. Взаємодія з іншими: пізнання інших

Вправа. Вгадай емоцію

1) Підгрупи по 3 людини. Зобразити почуття або емоцію (придумати за 7 хвилин як). Решта підгрупи повинні вгадати загадане (по одній спробі у кожної підгрупи).

Вправа 2. Вирішення проблеми

2) Кожен по колу розповідає про свою поточну проблему або бажання, яке він хоче досягти в даний момент, але не знає як це краще зробити. По колу всі ставлять йому запитання, які могли б допомогти реалізувати це бажання або вирішити проблему або ж поглянути на цю проблему з іншого боку. За бажанням - друге коло. Відповідальний позначає у себе питання, які виявилися для нього найбільш цінними.

Як зрозуміти співрозмовника? Емпатія

Мета: розвиток емпатії, вміння стати на місце іншої людини і побачити ситуацію з її боку.

Ресурси: цифра 9 без крапки на аркуші А4.

Опис. Між двома учасниками, що сидять один навпроти одного, лежить аркуш з цифрою 9 (6) без крапки. Запитання до учасників: яка перед вами цифра? Цифра одна, а відповіді дві. Хто правий? Поміняйтеся місцями.

Обговорення.

Що ви тепер бачите? Що відбулося?

Що допомагає зрозуміти співрозмовника, зміст його думок, висловлювань, емоцій?

Коментар. Основна мета спілкування між людьми – досягти взаєморозуміння. Взаєморозуміння – це не тільки розуміння інформації, її передавання, приймання, а й розуміння іншої людини як особистості з її потребами, інтересами, переживаннями, з її бажанням виглядати гідно та привабливо в очах інших, бути значущою для них тощо.

Поставити себе на місце співрозмовника, поглянути на ситуацію його очима, дозволяє краще зрозуміти його внутрішній світ, наміри, мотиви, думки й почуття. Цей механізм розуміння в психології називається *ідентифікацією*. Не менш важливим механізмом розуміння є *емпатія*. Ситуація іншої людини не стільки обмірковується, скільки відчувається. К. Станіславський писав, що зрозуміти – це означає відчутти. Володіти емпатією – це виявляти інтерес і бути уважним, налаштовуватися на «хвилю» переживань інших людей.

Заняття 8. Розуміння себе: погляд через інших

З чого ж починається розуміння себе?

Інколи зустрічаєш людей і розумієш, що вони на своєму місці. Вони сяють, вони професіонали, вони надихають і дарують якусь особливу енергію. Навіть не сумнівайся, що за цією гармонією стоїть багато годин намагань зрозуміти себе. Бо це ключ, до розуміння життя, яке робить тебе щасливим і до розуміння світу. Так ти твориш особливу і натхненну призму саме для тебе.

Знайди час

Собі потрібно приділити час. Ми не говоримо про час з друзями чи коханими, не про фільми чи фестивалі. Ми говоримо про час наодинці з собою. Як не дивно, але в сучасному швидкому світі, коли ми звикли постійно щось робити, щось читати, щось дивитися чи щось слухати, час наодинці з собою може бути нестерпним. І з цим потрібно працювати.

Створи приємну атмосферу навколо, піди в кав'ярню або парк, візьми улюблений блокнот або купи при нагоді з чистими листками і переходь до кроку 2

Пиши

Якщо ти ніколи не практикувала/в писати свої думки, почни сьогодні. Це дуже потужний інструмент самоаналізу. В будь-якій складній ситуації, коли потрібно прийняти важке рішення або зрозуміти себе, сідайте і пиші усі свої думки, тривоги, ідеї і переживання, до того часу, поки не прийду до рішення. І це працює.

Особливо письмо надихає зранку, коли всі навколо сплять, коли чиста голова, коли хочеш почати день з розв'язаних сумнівів і яскравих ідей. Це можливо.

Читай

Є книги, які змінюють життя. Я щиро вірю в силу слова і в те, що вчасно прочитані слова, можуть зробити крутий поворот в твоєму житті.

Підбірку книг, які можуть тебе надихнути на роботу над собою:

- **Многії літа, Благії літа** // Мирослав Дочинець
- **ДНК особистості** // Девід Брукс
- **Бог ніколи не моргає** // Регіна Бретт
- **Як бути усвідомленим?** // Анна Барнс
- **Чудовий ранок** // Гел Елрод
- **Людина в пошуках справжнього сенсу** // Віктор Франкл
- **Never Stop** // Марі Карачина
- **Як ви збудуєте своє життя?** // Клейтон Крістенсен
- **Розмови з Тарасом Прохаськом** // Радість контакту
- **Григорій Сковорода**

Шукай джерела

Зараз є дуже популярною методика менторства. Багато про це пишуть і говорять. Ідея в тому, щоб знайти людину, яка досягла більшого ніж ти в якійсь з сфер життя і періодично з нею спілкуватися. Так, ти переймаєш її досвід і модель поведінки. Ментор може бути і вчителем, і другом.

Це дуже ефективний підхід, адже так ти дійсно бачиш якусь своєрідну модель і так легше йти своїм шляхом, розуміючи, що ти не один.

Вправа 1. Навчитися застосовувати комунікативну техніку «Я – повідомлення» при висловленні своїх бажань.

Опис. Запропонуйте учасникам перетворити запропоновані «Я–повідомлення» в «Ти–висловлювання», записуючи результати у праву колонку таблиці.

Обговорення.

Які переваги і недоліки застосування «Я-висловлювань»?

Як використання «Я-повідомлень» може допомогти у саморегуляції емоцій?

Деколи можна почути від учасників такі думки: «Якщо я говоритиму про почуття, мене неправильно зрозуміють», «Якщо говорити про свої переживання, співрозмовник зрозуміє мої слабкі місця» тощо. Відповіді на ці запитання варто обговорити з групою.

Уміння розпізнати емоційний стан інших людей і прийняти той факт, що вони мають право навіть на негативні почуття, набути нелегко. Ступінь міцності стосунків залежить від того, наскільки співрозмовники уміють спілкуватися на рівні емоцій. Негативні емоції – це сигнали: щось не так у стосунках. Бажано проаналізувати, що відбувається, і поміркувати над тим, як поліпшити становище. Описувати свої почуття при обговоренні стосунків значно конструктивніше, ніж звинувачувати, засуджувати когось.

З розвитком емоційної компетентності, негативні емоції послабляють свій вплив, з'являється можливість мислити чітко і ясно, приділяти увагу головному в житті.

Заняття 9. Вплив на інших. Основні техніки активного слухання

Нерозуміння. Ця техніка виглядає на перший погляд парадоксально. Її основний ключ — демонстрація нерозуміння. Буває корисно просто заявити: «Я не розумію, що ви маєте на увазі». При цьому важливо, щоб ніхто не висловлював роздратування чи невдоволення. Коли, вислуховуючи співрозмовника, ми його погано розуміємо, ми можемо чесно і прямо йому про це сказати. Багато людей соромляться говорити про те, що вони чогось не зрозуміли.

Повторення. Дослівне повторення співрозмовником основних висловлень мовця. У цьому можуть допомогти такі фрази: Наскільки я вас зрозумів...Ви вважаєте, що... **Підтвердження.** Підтвердити — значить сформулювати ту саму думку інакше або в стислому вигляді. Основна мета — перевірка слухачем точності власного розуміння повідомлення. Виконання цієї техніки можна почати словами: Ви можете поправити мене, якщо я помиляюся, але... Іншими словами, ви вважаєте...Правильно я розумію?... Логічний наслідок Ця техніка, за допомогою якої підводять підсумок не окремої фрази, а значної частини розповіді або всього розмови в цілому. Основне правило формулювання логічного слідства полягає в тому, що воно повинно бути простим і зрозумілим. Ця техніка цілком застосовна в тривалих бесідах, де вона допомагає вибудувати фрагменти розмови в смислову єдність. Вступними фразами можуть бути такі: Якщо виходити з того, що ви сказали... Якщо тепер підсумувати сказане вами, то... З вашої розповіді я зробив наступні висновки... Логічний наслідок може виявитися ефективним і у випадках, коли співрозмовник «ходить навкруги», повертається до вже сказаного по кілька разів.

Уточнення. Якщо попередні техніки активного слухання не призвели слухача до ясного розуміння, він може прямо попросити мовця роз'яснити незрозуміле місце в його оповіданні або зупинитися на чомусь докладніше. Для цього можна використовувати такі фрази: Це дуже цікаво, чи не могли б ви уточнити... Що ви маєте на увазі?... Якщо ж ви потребуєте додаткових деталей для прояснення ситуації, ви можете звернутися до промовця з прямим

проханням розширити відповідь: Може бути, ви що-небудь додати?... Не могли б ви розвинути вашу думку?... З часом ви заробите досвід, і ці техніки стануть для вас простими і природними. Оволодіння техніками активного слухання дасть вам можливість правильно розуміти співрозмовника. Перевага завжди буде на вашій стороні, так ви точно будете знати, чого хоче ваш співрозмовник

Вправа. Переконання про світ

Мета: дослідження впливу переконань, внутрішніх настанов, цінностей на емоційні реакції та життя загалом.

Опис. Учасникам пропонується продовжити речення, яке відображає їхнє бачення світу, характерні для них переконання: «Я переконаний у тому, що...». Ведучий записує думки у таблицю.

Можна активізувати процес мислення учасників, запропонувавши їм найбільш розповсюджені переконання про світ.

Обговорення.

Як формується картина світу людини (сукупність переконань)?

Як впливають переконання про світ на стосунки, здоров'я, досягнення, життя загалом?

За яких умов змінюється картина світу людини?

Коментар. Людина не в змозі повністю контролювати процес сприйняття реальності. Ми бачимо світ не таким, яким він є насправді, а таким, яким він нам здається через призму переконань, вірувань, цінностей, внутрішніх настанов. А вони впливають на мислення, поведінку, спосіб життя; визначають, що, як і чому ви робите або не робите.

Схильність до узагальнень є особливістю людського сприйняття, що може стати причиною помилкових суджень і бути джерелом проблем та труднощів. Узагальнення розростається до космічного масштабу, якщо болісний досвід однієї ситуації переноситься на все життя. Наприклад, «Я їй (йому) не подобаюся» може виглядати так: «Я не здатний комусь подобатися». Як результат, одне неприємне переживання стає живильним

середовищем для комплексів неповноцінності, упередженого ставлення до життя.

Краще негативні події сприймати як окремий епізод, ніж розглядати їх як показник значущості («я ні на що нездатний»), цінності життя («життя огидне») і всіх неприємних ситуацій («ось так завжди буває»). Здійснюючи помилки, від яких ніхто не застрахований, можна собі сказати: «Я помилюся, потерпів невдачу». Визнаючи конкретний промах, надаєте собі можливість своєчасно щось виправити. Якщо ж не отримуєте бажаного результату, робіть щось інакше, експериментуйте, шукайте шляхи вирішення.

Уявлення про світ, про себе мають велике значення для формування емоційної компетентності.

Заняття 10. Відносини з іншими.

Вправа в парах.

а) Хтось з учасників протягом п'яти хвилин розповідає про труднощі, з якими він особисто стикається під час реалізації намічених цілей. Особлива увага повинна приділятися розповіді про якості, які заважають досягти поставлених цілей. Той хто слухає дотримується правил активного слухання.

б) Той хто говорить повинен сказати тим хто слухає, що в їх поведінці допомагало йому говорити і усвідомлювати, що його слухають з інтересом, і яка поведінка слухача навпаки заважала розповідати про себе.

в) Хто говорить протягом 5-ти хвилин розповідає про ті якості, які йому допомагають в досягненні намічених цілей.

г) Той хто слухав повинен повторити 5 хвилин те, що він зрозумів з двох його оповідань про себе. Той хто говорив при цьому весь час мовчить і тільки рухоми голови погоджується заперечує.

д) Зміна пар

е) Шерінг

Виберіть ситуацію або людину, через які ви не можете повністю бути присутнім в сьогодні, які тиснуть на вас або можуть зруйнувати приємний момент своєю появою. Записуйте свої відповіді.

Визначте проблему (напишіть одне речення, що викладає суть ситуації).

Узагальнені приклади (вам необхідно вказати деталі):

Компанія / керівник не виявляє турботи.

Успіх неможливий.

Друг робить жахливий вчинок.

Вони не розуміють / не хочуть слухати.

Розкажіть про розвиток подій (опишіть що, на вашу думку, відбувається і хто в цьому винен):

Як ви думаєте, чому людина / організація чинять так з вами?

Що в результаті ви відчуваєте?

Задайте собі питання (зверніться до джерел / реальності і спробуйте знайти інші можливості інтерпретації подій):

Ваша розповідь абсолютно вірна? Чи існують інші причини, за якими «з вами так обійшлися»?

Чого вас насправді позбавили?

Що ви боїтеся втратити або упустити? (Повага, любов, визнання, схвалення, контроль, довіру, безпеку, успіх, щастя.)

Ви можете попросити про те, що вам дійсно потрібно? Ви можете це звідки-небудь отримати або ж забезпечити себе самостійно?

Ви даєте людині / організації то, що ви б хотіли від них отримати? Ви готові робити це?

Опишіть ситуацію заново (напишіть пропозицію стосовно своєї позиції і дій, які ви готові зробити):

Успіх можливий, я зроблю, щоб досягти його.

Друг піклується про себе, я подбаю про себе в такий спосіб _____

Я не прагнув зрозуміти їх; я брав їх дії на свій рахунок, як ніби вони мали намір образити мене. Замість цього я _____

Заняття 11. Управління емоціями інших. Емоції інших

Ідентифікація емоцій

«Заморожені» та «гарячі»

Мета: впливати на емоційні реакції інших людей, налагоджувати і підтримувати позитивні міжособистісні комунікації.

Опис. «Заморожені» – це люди без емоцій, вони не реагують на зовнішні чинники. Їхні очі відкриті, дивляться уперед. Завдання «гарячих» у тому, щоб розморозити заморожених. Інструмент розморожування: жести, міміка, дотик, слова.

Обговорення.

Як почували себе в ролі заморожених?

Що допомогло викликати емоційну реакцію, тобто розморозити?

В яких життєвих ситуаціях заморожування є доцільним?

Які труднощі виникали у вас під час спілкування з співрозмовниками, і як ви їх долали?

Коментар. Насправді – без емоцій ми ніби заморожені: скуті, малорухливі. Емоції роблять життя барвистим, а нас – «живими», рухливими, активними, пластичними. Зовнішні стосунки є проекцією внутрішніх процесів. Якщо людина переповнена негативними емоціями, вона має конфліктні стосунки з оточуючими. Пригнічування, заморожування емоцій зменшує потенціал тепла, ніжності й любові. Гармонійні стосунки вибудовують гармонійні люди.

Інтонація голосу. «няв – няв»

Мета: формування навичок розрізнення емоцій за інтонацією голосу, вмінь імпровізувати.

Опис. Зараз зробимо щось незвичне: поспілкуємося мовою тварин, наприклад, як кішки, собачки або хтось інший. Двоє добровольців сідають

на стільці у центрі кола, спинами один до одного. Упродовж 1-2 хв. спілкуються на мові обраних тварин за допомогою одного чи двох слів

(наприклад, няв, гав тощо). Імпровізація заохочується. Лише інтонацією добровольці передають інформацію про пошук згоди, любов, сварку, переконування у чомусь, прохання тощо.

Завдання спостерігаючих у тому, щоб визначати емоції за інтонацією голосу в їх динаміці та записувати. Можна ускладнити завдання, запропонувавши учасникам скласти історію стосунку.

Обговорення.

Легко/важко спілкуватися лише інтонацією голосу?

Наскільки вам вдалося розуміти один одного? Як ви вважаєте?

Які емоції вловили спостерігачі? Про що була ця історія?

Коментар. Голос несе інформацію про переживання людини, самопочуття, її темперамент, характер, а також ставлення до співрозмовника, подій, ситуацій. Тон голосу дозволяє вловити емоції співрозмовника (гнів і печаль – легше, ревності й нервозність – складніше).

Які способи підтримки інших людей використовуєте?

Який спосіб підтримки з боку інших вам до вподоби?

Що допомагає відчувати полегшення у важку хвилину?

Розшифровка, спостереження емоційних реакцій, визначення їх джерела.

Зворотній зв'язок

Налаштуйтеся на те, щоб допомогти.

Підготуйте і позитивний, і негативний зворотній зв'язок.

Чи може партнер вплинути на те, про що Ви будете говорити?

Відповідне чи зараз час (що відбувається з Вашим партнером? Чим він зайнятий?)

Відповідне місце?

Чи не занадто напружені емоції?

Говоріть від свого імені.

Переконайтеся, що вас розуміють.

Контролюйте, чи згодні з вами.

Уникайте: ярликів, перебільшень, осуду

Вгадувати мотиви, інтерпретувати, виправдовувати.

Видавлювати з себе позитив.

«Коли Ви ... Я відчуваю ... Тому що ...». Пауза для відповіді. «Я б хотів ... Тому що в цьому випадку ... Що ви думаєте?» Пауза для вислуховування відповіді.

Заняття 12. Аналіз результатів коучингу. Результати

Вправа. Асоціації. техніка метафоричного висловлення почуттів

Мета: збагачення знань учасників про емоційну сферу; розвиток емоційного самовираження за допомогою образів.

Опис. Учасникам пропонується написати асоціації до словника емоцій і зачитати їх. Мож-

на ставити уточнюючі запитання. Наприклад, гнів – шторм на морі; піднесення – повітряна

кулька; нетерпіння – вітер; страх – заєць тощо.

Техніка метафоричного висловлення почуттів. Емоції і почуття важливо висловлювати. І в цьому можуть допомагати образи, які виникають. Застосування метафор, порівнянь, гумору допомагає пом'якшити гостроту комунікативної ситуації. Давайте пригадаємо фрази, за допомогою яких люди описують свій внутрішній стан, і скажемо їх за бажанням («Я відчуваюся на сьомому небі, не в своїй тарілці» тощо).

Коментар. Вербалізація почуттів виконує подвійну роль: з одного боку, інформує партнера про почуття, а з іншого – допомагає регулювати власний емоційний стан. Негативне почуття втрачає свою інтенсивність і владу над людиною, якщо про нього розповісти. Іноді важко висловити почуття такими словами, як «гнів», «відчай», «страх». У цьому випадку можуть допомогти порівняння й метафори, які також є мовою почуттів. Техніка метафоричного висловлення почуттів потребує творчого підходу.

Техніка відтермінування емоційної реакції «Я буду хвилюватися завтра». Важко ви-ішити складну життєву ситуацію, коли переповнюють емоції. Краще спочатку заспокоїтися, відновити внутрішню рівновагу.

Техніка зменшення інтенсивності негативних емоцій «Мінус – плюс».

1. Коли переживаєте інтенсивну емоцію, відразу «включіть внутрішнього спостерігача» і зосередьте увагу на тілесних відчуттях, м'язових затисках. Наприклад, кулаки стиснулися, або плечі піднялися, можливо, лікті притиснулися до тулуба тощо.

2. Зробіть ці відчуття ще сильнішими, тобто стисніть кулаки міцніше або підніміть плечі вище, максимально притисніть лікті до тулуба.

3. Зробіть досить різкий видих, розслабтеся, дозвольте розчинитися м'язовим напруженням.

4. Прийміть якусь іншу позу: Радості, Відкритості або Спокою і послухайте своє тіло, відчуйте зміни у внутрішньому стані. Корисно використовувати в таких ситуаціях техніку

Техніка роботи з емоціями «7 – П» використовується для формування психологічної готовності до емоційно розумної поведінки в стресових ситуаціях. Кожний крок супроводжується жестом, що допомагає краще засвоїти цю техніку.

1. Піймай, схопи емоцію (наприкл., злість). *Жест:* двома руками щось вхопити. *Зміст:* фіксація наявності переживання, розпізнання емоції.

2. Продихати негативну емоцію. *Жест:* руки на животі. *Зміст:* глибоке дихання має заспокійливий вплив.

3. Попий водички. *Зміст:* прохолодна вода допомагає прийти до тями.

4. Потягнутися, розтягнутися. *Рухові дії:* потягнутися до гори, у сторони, окремо витягнути ноги, руки. *Зміст:* потягування, розтягування зменшує м'язову напругу, послаблює емоцію.

5. Подумай, проаналізуй! *Жест:* руки покласти на маківку голови. Подумки дати відповіді на запитання: «Що зараз відбувається?», «Звідки

моя емоція?», «Що я хочу?», «Як вчиню наступного разу в аналогічній ситуації?»).

6. Поклади у серце позитив, наповни його іншою емоцією. Подумайте, яку емоцію ви хотіли б переживати та наповніть нею серце. *Жест:* руки до серця. *Зміст:* природа не любить порожнечі, тому звільнене від негативної емоції місце краще заповнити позитивом.

7. Подякуй! Разом скласти долоні й подякувати долі за можливість здобувати цінний досвід. *Формування позитивного мислення, уміння бути вдячними.*

Рефлексія «Тут і тепер»

Мета: ознайомити з суттю процесу рефлексії, підсумувати результати участі у занятті.

Опис.

1. Запропонуйте кожному учаснику описати свої переживання, почуття, думки, що виникають у процесі групової роботи. Можна запропонувати відповіді на такі запитання:

Як почуваетеся зараз?

Що нового дізналися під час програми?

Що було найбільш важливим для вас?

Що хотілося б обговорити чи уточнити додатково?

Після того, як цю процедуру виконано, коуч розтлумачує поняття «рефлексія» і пояснює необхідність її включення до програми. Рефлексія (лат. «refl exio» – відображення) – це процес самоаналізу й самопізнання: роздуми про себе, осмислення власних дій та їх закономірностей, аналіз власних думок і переживань.

Рефлексія – це інтелектуальний процес, ніби внутрішнє розслідування, під час якого людина, спостерігаючи за власними думками, почуттями, емоціями, діями, критично їх осмислює.

Рефлексуючи, людина здобуває нове знання, досвід, зокрема, емоційний. При розвиненій рефлексії легше управляти емоціями, бути у злагоді із собою, вирішувати життєві завдання.

Вміння рефлексувати є важливим для формування емоційної компетентності. Тому після виконання деяких вправ, наприкінці кожного заняття і тренінгової програми ведучий використовує рефлексивні запитання.

2. Попросіть учасників пригадати свої очікування на початку програми, порівняти їх зотриманими результатами. «Подивіться, будь-ласка, на ті очікування, про які ми говорили на початку нашої роботи, і визначте, наскільки вони справдилися». Якщо очікування задоволені на сьогоднішньому занятті, можете його зняти, звільнивши місце для наступних очікувань.

Те ж зробіть і з побоюваннями. Якщо вони нейтралізовані, відклейте їх і киньте у смітничок. Якщо ще актуальні, нехай залишаються, будемо з ними працювати на наступних заняттях.