ПВНЗ «ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

КАФЕДРА «ПРАКТИЧНОЇ ТА КЛІНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ»

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 053 «ПСИХОЛОГІЯ»

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА «ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ»

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

на тему:

«Роль емоційного інтелекту в міжособистісній взаємодії здобувачів вищої освіти»

Студент (ка) _____ Андрух Марія Богданівна

(підпис студента) (прізвище, ім'я по-батькові студента)

Науковий керівник _____ Борейчук І. О. – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри загальної та соціальної психології.

Допущено до захисту "__»_____ 2026р.

Завідувач кафедри _____ Дроботько І. Д., доктор філософії

(підпис)

Декан факультету _____ Кошіль О. П.

(підпис)

Завідувач навчальної частини _____ Уліщенко В. В.

(підпис)

Київ – 2026

ПВНЗ «ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ТА КЛІНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 053 «ПСИХОЛОГІЯ»

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА «ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ»

ЗАВДАННЯ

на випускну кваліфікаційну бакалаврську роботу студента (ки):

Андрух Марії Богданівни

1. **Тема роботи**: «Роль емоційного інтелекту в міжособистісній взаємодії студентів».
2. **Затверджена наказом по університету від «08» 10 2025 р. №191-п.1**
3. **Цільова установка на вихідні дані роботи** здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії в психології та емпірично дослідити рівень розвитку емоційного інтелекту, особливості міжособистісних відносин і соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти.
4. **Перелік графічного матеріалу (з точним визначенням обов'язкових креслень)** табл.1.1 Періодизація історії вивчення емоційного інтелекту за Дж. Мейєром, табл.1.2 Основні компоненти моделі Р. Бар-Она, табл.1.3 Фундаментальні основи емоційного інтелекту в контексті значення для адаптації, табл.2.1 Шкали методик дослідження, включені до кореляційного аналізу, табл.2.2 Розподіл здобувачів вищої освіти за рівнем емоційного інтелекту за методикою Н. Холла, табл.2.3 Розподіл здобувачів вищої освіти за показниками міжособистісних стосунків за методикою Т. Лірі, табл. 2.4 Розподіл здобувачів вищої освіти за показниками соціально-психологічної адаптації за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда, табл.2.5 Кореляційні зв'язки між показниками емоційного інтелекту, стилями міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної адаптації, табл.3.1 Структура тренінгової програми розвитку емоційного інтелекту.

5. **Консультанти по роботі, із зазначенням розділів, що їх стосуються:**

Розподіл	Науковий керівник	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання отримав
1	Борейчук І.О.	26.01.2026	26.01.2026
2	Борейчук І.О.	23.02.2026	23.02.2026
3	Борейчук І.О.	16.03.2026	16.03.2026

6. **Зміст випускної кваліфікаційної бакалаврської роботи (перелік питань)** 1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії в психології.

   2 Емпірично дослідити рівень розвитку емоційного інтелекту, особливості міжособистісних відносин і соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти.

   3. Встановити характер і напрям взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту та параметрами міжособистісної взаємодії.

   4. Запропонувати методичні рекомендації, спрямовані на оптимізацію міжособистісної взаємодії студентів шляхом розвитку емоційного інтелекту.

7. **Календарний план виконання випускної кваліфікаційної бакалаврської роботи**

№ з/п	Назва етапів випускної кваліфікаційної бакалаврської роботи	Термін виконання етапів випускної кваліфікаційної роботи	
		За планом	Фактично
1.	Обрання теми випускної кваліфікаційної бакалаврської роботи (ВКБР)	12.08.2025-19.09.2025	19.09.2025
2.	Опрацювання літератури та інших джерел для написання ВКБР	29.09.2025-31.12.2025	31.12.2025

3.	Виконання 1 розділу ВКБР	26.01.2026-20.02.2026	20.02.2026
4.	Виконання 2 розділу ВКБР	23.02.2026-13.03.2026	13.03.2026
5.	Виконання 3 розділу ВКБР, висновки	16.03.2026-03.04.2026	03.04.2026
6.	Передзахист ВКБР	04.05.2026-15.05.2026	15.05.2026
7.	Проведення перевірки на плагіат ВКБР	04.05.2026-15.05.2026	15.05.2026
8.	Відгук керівника, рецензія	04.05.2026-08.05.2026	08.05.2026

8. Дата видачі завдання «10» жовтня 2025 р.

Керівник _____

(підпис)

Завдання прийняв до виконання _____

(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 10

1.1. Поняття, структура та психологічні моделі емоційного інтелекту 10

1.2. Особливості міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти 21

1.3. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти 30

Висновки до першого розділу 36

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 38

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження 38

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження 42

Висновки до другого розділу 45

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПОКРАЩЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 48

3.1. Тренінгова програма розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти 48

3.2. Практичні рекомендації щодо покращення міжособистісної взаємодії 55

Висновки до третього розділу 60

ВИСНОВКИ 62

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 64

ДОДАТКИ 69

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується зростанням інтенсивності міжособистісної взаємодії, ускладненням комунікативних контекстів та підвищенням вимог до психологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Навчальне середовище університету функціонує не лише як простір трансляції знань, а як складна соціально-психологічна система, у межах якої формуються професійні, особистісні та комунікативні якості майбутніх фахівців. За цих умов особливого значення набувають індивідуально-психологічні чинники, що визначають ефективність міжособистісної взаємодії, адаптацію до групових норм, здатність до конструктивного розв'язання міжособистісних суперечностей і підтримання психологічно безпечних відносин у студентському середовищі.

Емоційний інтелект у цьому контексті постає не як абстрактна характеристика особистості, а як інтегративна психологічна властивість, що забезпечує усвідомлення, диференціацію, регуляцію власних емоцій і розуміння емоційних станів інших людей. Саме через емоційний інтелект реалізується здатність до емпатії, гнучкої поведінкової саморегуляції, адекватного реагування на соціальні сигнали та вибудовування стабільних міжособистісних відносин. У студентському віці, який є сенситивним періодом для становлення соціальної ідентичності та інтеріоризації професійних ролей, рівень розвитку емоційного інтелекту може істотно впливати на характер міжособистісної взаємодії, соціально-психологічну адаптацію та позицію особистості в групі.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність значного масиву досліджень, присвячених проблематиці емоційного інтелекту в працях зарубіжних і вітчизняних авторів, зокрема у межах концепцій П. Саловея, Дж. Мейєра, Д. Ґоулмана, Р. Бар-Она, а також досліджень міжособистісних відносин і соціальної адаптації особистості, представлених у роботах Т. Лірі, К. Роджерса, Р. Даймонда та інших науковців. Водночас взаємозв'язок емоційного інтелекту з особливостями міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти

залишається недостатньо концептуалізованим у межах цілісного емпіричного аналізу, особливо з урахуванням типології міжособистісних відносин та рівня соціально-психологічної адаптації. Це зумовлює потребу у дослідженні емоційного інтелекту як системоутворювального чинника міжособистісної взаємодії студентської молоді, що визначає актуальність обраної теми.

З огляду на викладене, актуальним є дослідження ролі емоційного інтелекту в міжособистісній взаємодії здобувачів вищої освіти, що дозволяє поглибити уявлення про психологічні механізми соціальної поведінки студентів і розширити наукові підходи до аналізу їхньої соціально-психологічної адаптації.

Метою дослідження є з'ясування ролі емоційного інтелекту у формуванні та функціонуванні міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії в психології.

2. Емпірично дослідити рівень розвитку емоційного інтелекту, особливості міжособистісних відносин і соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти.

3. Встановити характер і напрям взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту та параметрами міжособистісної взаємодії.

4. Розробити методичні рекомендації, спрямовані на оптимізацію міжособистісної взаємодії студентів шляхом розвитку емоційного інтелекту.

Об'єктом дослідження є міжособистісна взаємодія здобувачів вищої освіти як соціально-психологічне явище.

Предметом дослідження є роль емоційного інтелекту в структурі міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що рівень розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти статистично значуще пов'язаний

з особливостями їхніх міжособистісних відносин і рівнем соціально-психологічної адаптації.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження та перевірки висунутої гіпотези використано комплекс методів наукового пізнання, що включає теоретичні методи аналізу, синтезу та узагальнення психологічної літератури, а також емпіричні методи психодіагностики й статистичної обробки даних. У дослідженні застосовано методику «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла, методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі та методику дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда. Обробка емпіричних даних здійснювалася з використанням методів математичної статистики. Вибірку дослідження склали 37 здобувачів вищої освіти.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання матеріалів дослідження для розробки психолого-освітніх програм, тренінгових занять і методичних рекомендацій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та оптимізацію міжособистісної взаємодії у студентському середовищі. Результати роботи можуть бути використані у навчальних курсах із соціальної, вікової та педагогічної психології, а також у практичній діяльності психологів закладів вищої освіти.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Поняття, структура та психологічні моделі емоційного інтелекту

Упродовж останніх десятиліть емоційний інтелект посів стійке місце в полі психологічних досліджень як феномен, що фіксує принципово новий рівень осмислення взаємодії когнітивної та емоційної сфер особистості. У сучасній психології він розглядається не як допоміжна характеристика психічного функціонування, а як системоутворювальний чинник особистісного розвитку. Первинна концептуалізація емоційного інтелекту як самостійної проблеми психології особистості була здійснена американськими дослідниками, що зумовило подальше формування міждисциплінарного поля його вивчення, зокрема в контексті диференціальної, соціальної та педагогічної психології. Водночас, попри інтенсивне поширення ідей емоційного інтелекту в академічному й прикладному дискурсах, рівень теоретичної узгодженості цього поняття тривалий час поступався практичному запиту на його використання, що фіксується в наукових оглядах і критичних публікаціях [38, с. 35].

Аналіз психологічної літератури засвідчує відсутність єдиного визначення емоційного інтелекту, що пояснюється різними теоретичними традиціями, в межах яких осмислюється цей феномен. У низці концепцій емоційний інтелект постає як інтегральна властивість особистості, що виявляється у здатності до розпізнавання, розуміння та регуляції емоцій – як власних, так і емоцій інших людей – з метою їх конструктивного використання в діяльності та міжособистісній взаємодії (Т. Бредберрі, Дж. Грівз, Дж. Майєр, П. Саловей; О. Верітова). В межах здібнісного підходу емоційний інтелект трактується як система ментальних операцій, що забезпечують сприймання й вираження емоцій, використання емоцій для оптимізації мислення, розуміння емоційних станів та рефлексивне управління ними з метою емоційного й інтелектуального зростання особистості (Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Карузо; О. Льошенко, С. Подофєй). Інші автори акцентують увагу на здатності до

осмислення емоцій як специфічної форми пізнання внутрішнього досвіду (О. Лелюх-Степанчук), або ж підкреслюють регулятивну функцію емоційного інтелекту в соціальній взаємодії та міжособистісній комунікації (М. Елліас, С. Тобіас). Узагальнюючи ці підходи, емоційний інтелект доцільно розглядати як сукупність ментальних здібностей, пов'язаних з обробкою, інтерпретацією та трансформацією емоційної інформації [1, с. 82].

Структурно саме поняття емоційного інтелекту поєднує дві фундаментальні категорії психологічного знання – інтелект і емоції, які тривалий час вивчалися як відносно автономні сфери психіки. У класичній психології емоції здебільшого інтерпретувалися як форма безпосереднього, суб'єктивно забарвленого переживання життєвих ситуацій, зумовленого співвіднесенням об'єктивних обставин із потребами суб'єкта. У такому розумінні емоції виконують адаптивну функцію, сигналізуючи про зміни у взаємодії людини з навколишнім середовищем і спрямовуючи поведінку відповідно до цих змін. Почуття, як вища форма емоційної сфери, характеризуються відносною стійкістю та відображають узагальнене ставлення особистості до значущих явищ дійсності [6, с. 83-84].

Інтелект, своєю чергою, традиційно визначається як загальна здатність до пізнання та розв'язання проблем, що забезпечує успішність діяльності й виступає підґрунтям формування інших здібностей. Йдеться не лише про накопичення знань, а про здатність до їх активного застосування, трансформації та використання в нових ситуаціях. У цьому контексті стає очевидним, що емоції та інтелект поєднані через пізнавальний процес: ігнорування емоційного компонента призводить до редукції когнітивної активності, тоді як емоційна включеність стимулює інтелектуальний розвиток і сприяє встановленню ефективних міжособистісних відносин на основі вже наявного досвіду [6, с. 83-84].

Розгляд інтелектуальних можливостей особистості в сучасній психології виходить за межі аналізу окремих розумових операцій і охоплює стилі та стратегії розв'язання проблем, когнітивні стилі, індивідуальні способи

реагування на ситуації, що потребують пізнавальної активності. У цьому сенсі прояв інтелекту не зводиться до кількісних і якісних характеристик засвоєних знань, а передбачає спосіб їх використання, усвідомлення власних реакцій, моральну позицію суб'єкта та спрямованість його діяльності [36, с. 99]. Саме в цій площині емоційний інтелект постає як механізм інтеграції когнітивного й емоційного досвіду, що забезпечує цілісність особистісного розвитку, особливо в процесі соціалізації та становлення дитини, де інтелектуальний розвиток неминуче опосередковується емоційними взаємодіями з найближчим соціальним оточенням.

Таким чином, багатовимірність підходів до тлумачення емоційного інтелекту та його концептуальна еволюція від фрагментарного осмислення емоцій і когнітивних процесів до їх інтегративного поєднання зумовлюють необхідність звернення до історико-наукового аналізу становлення цього поняття. Відстеження логіки розвитку уявлень про емоційний інтелект дає змогу систематизувати основні етапи його теоретичного оформлення та виявити внутрішню послідовність зміни дослідницьких акцентів, що й обґрунтовує доцільність подальшого звернення до періодизації історії вивчення емоційного інтелекту, запропонованої Дж. Мейєром (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Періодизація історії вивчення емоційного інтелекту за Дж. Мейєром

№	Період	Роки	Характеристика періоду
1	Перший етап	1900-1969	Формування передумов для дослідження емоцій та інтелекту як взаємопов'язаних психічних процесів
2	Другий етап	1970-1989	Вивчення взаємного впливу когнітивних та емоційних процесів
3	Третій етап	1990-1993	Виокремлення поняття «емоційний інтелект» як самостійного предмета психологічного дослідження
4	Четвертий етап	1994-1997	Популяризація феномену емоційного інтелекту та зростання практичного інтересу до його вивчення
5	П'ятий етап	1998 – дотепер	Уточнення теоретичних моделей і концептуалізація емоційного інтелекту

Джерело: [28, с. 349].

Поняття емоційного інтелекту увійшло до тезаурусу психологічної науки на початку 1990-х років у контексті досліджень оптимального функціонування

людини як суб’єкта міжособистісної взаємодії, насамперед у професіях соціономічного типу та в ширшому вимірі життєдіяльності. Вагомий внесок у формування наукових уявлень про емоційний інтелект пов’язується передусім із працями американських дослідників, зокрема Г. Гарднера, Дж. Мейєра, П. Саловея та Д. Гоулмана, які запропонували різні, але концептуально взаємопов’язані підходи до його інтерпретації. Саме Дж. Мейєр і П. Саловей у 1990 році здійснили першу чітку концептуалізацію емоційного інтелекту в межах моделі здібностей, визначивши його як систему специфічних емоційних компетентностей, що забезпечують обробку емоційної інформації та її інтеграцію в когнітивні процеси. У подальших працях ця модель була уточнена й розширена, що сприяло утвердженню емоційного інтелекту як відносно автономного, але водночас інтегрованого компонента загальної структури інтелекту [4, с. 32-35].

Подальший розвиток і популяризація поняття емоційного інтелекту пов’язані з роботами Д. Гоулмана, який у середині 1990-х років акцентував увагу на його ролі як одного з провідних детермінантів життєвого та професійного успіху. У його підході емоційний інтелект постає не лише як описова характеристика психічних можливостей людини, а як цілеспрямовано розвиваний ресурс, що включає здатність до саморегуляції, самомотивації, розуміння власних емоційних станів і емоцій інших людей. Важливо, що в межах цього підходу емоційний інтелект протиставляється традиційно вимірюваному когнітивному інтелекту не за принципом взаємовиключення, а за функціональною спрямованістю, доповнюючи його в регуляції поведінки та діяльності. Паралельно з психологічними моделями з’являються нейропсихологічні пояснення механізмів емоційного інтелекту, які пов’язують його з функціонуванням лімбічної системи та системи дзеркальних нейронів, що беруть участь у розпізнаванні емоцій і емпатійних реакціях [4, с. 32-35].

Теоретичні передумови формування концепції емоційного інтелекту значною мірою пов’язані з ідеями множинності форм інтелекту, обґрунтованими Г. Гарднером. У межах його теорії інтелект розглядається як

сукупність відносно автономних, але функціонально взаємопов’язаних здібностей, серед яких особливе місце посідають внутрішньоособистісний та міжособистісний інтелекти. Перший інтерпретується як здатність до самопізнання, усвідомлення та регуляції власних емоційних станів, тоді як другий пов’язується зі сприйманням, розумінням емоцій інших людей і побудовою ефективної соціальної взаємодії. Саме ці форми інтелекту створили концептуальне підґрунтя для подальшого виділення емоційного інтелекту як специфічного психічного утворення [4, с. 32-35].

Розвиток ідей про соціально-емоційну зумовленість інтелектуальної діяльності простежується і в ранніх дослідженнях соціального інтелекту, започаткованих Дж. Торндайком, який визначав його як здатність розуміти людей і ефективно взаємодіяти з ними в соціальному середовищі. У подальших емпіричних роботах соціальний інтелект намагалися операціоналізувати через завдання на розпізнавання емоційних виразів обличчя та інтерпретацію соціальних ситуацій, а також через оцінювання рівня соціальної зрілості. Попри те, що ці підходи не включали безпосередньо аналізу емоційної інформації як когнітивного ресурсу, вони заклали підвалини для розуміння інтелекту як багатовимірного утворення [4, с. 32-35].

Ідея множинності інтелектуальних здібностей набула подальшого розвитку в факторних моделях інтелекту, зокрема у концепції первинних розумових потенцій Л. Терстоуна, однак у межах цих моделей емоційна складова мислення залишалася поза фокусом дослідження. Переломним моментом у розширенні уявлень про інтелект стали праці Д. Векслера, який звернув увагу на роль неінтелектуальних, зокрема афективно-регулятивних, компонентів у структурі загальних здібностей. Він підкреслював, що ефективність інтелектуальної діяльності визначається не лише рівнем когнітивних операцій, а й здатністю особистості тривалий час утримуватися в полі значущої проблеми завдяки емоційній залученості. Хоча ці положення не були безпосередньо інтегровані в його психодіагностичні інструменти, вони суттєво вплинули на подальше осмислення ролі емоцій у мисленні [4, с. 32-35].

Значний внесок у становлення ідей, які згодом лягли в основу концепції емоційного інтелекту, зробив Р. Ліпер, акцентуючи увагу на мотиваційній функції емоцій. У його теорії емоції розглядалися як чинники, що ініціюють, підтримують і спрямовують діяльність, а також визначають її ефективність. Він виходив з положення, що емоційні процеси не протистоять мисленню, а інтегруються з ним, формуючи єдину систему регуляції поведінки. Саме ця ідея про «емоційну думку», яка робить внесок у логічне мислення, стала важливим концептуальним кроком у подоланні дихотомії між емоціями та інтелектом [4, с. 32-35; 5, с. 258].

Узагальнення результатів різних досліджень емоційного інтелекту дозволяє констатувати наявність спільної теоретичної позиції, відповідно до якої високий рівень його розвитку пов’язаний зі здатністю до точного розуміння та усвідомлення емоцій, ефективного їх вираження й регуляції, що забезпечує підвищену адаптивність особистості та результативність її діяльності й міжособистісної взаємодії.

У сучасній науково-психологічній літературі емоційний інтелект концептуалізується в межах кількох узагальнених теоретичних моделей, які відрізняються за вихідними методологічними засадами, способом тлумачення його природи та визначенням чинників формування. Узагальнення досліджень дозволяє говорити про виокремлення чотирьох основних напрямів моделювання емоційного інтелекту, серед яких домінують модель здібностей, компетентнісні та змішані моделі, а також підходи, що інтерпретують емоційний інтелект як відносно стійку особистісну рису [34, с. 186]. Розбіжності між цими моделями зумовлені насамперед різним розумінням співвідношення когнітивних, емоційних і особистісно-регулятивних компонентів у структурі емоційного інтелекту.

Найбільш теоретично впорядкованою та методологічно вивіреною вважається ієрархічна модель здібностей, запропонована Дж. Мейєром, П. Саловеєм і Д. Карузо. У межах цього підходу емоційний інтелект трактується як специфічний вид інтелектуальних здібностей, спрямованих на переробку

емоційної інформації. Автори розглядають його як ієрархічну систему взаємопов'язаних рівнів, що відображають послідовне ускладнення операцій із емоціями – від їх розпізнавання та адекватного вираження до свідомого регулювання з урахуванням контексту діяльності та міжособистісної взаємодії. Принциповою особливістю цієї моделі є акцент на когнітивній природі емоційного інтелекту, що зумовило її означення як моделі здібностей. Водночас у наукових дискусіях зазначається, що зосередження виключно на когнітивних механізмах призводить до звуження феномену емоційного інтелекту, оскільки поза межами моделі залишаються комбінаторні та процесуальні властивості інтелекту, пов'язані з індивідуальними стратегіями інтеграції емоційного досвіду в реальну поведінку.

Альтернативний підхід представлений змішаними моделями, у яких емоційний інтелект розглядається як інтегральне утворення, що поєднує когнітивні здібності з особистісними, мотиваційними та соціально-поведінковими характеристиками. Найбільш впливовою в цьому напрямі є модель Р. Бар-Она, у якій емоційний інтелект інтерпретується як емоційно-соціальний інтелект, тобто сукупність некогнітивних здібностей, компетентностей і навичок, що забезпечують успішну адаптацію людини до вимог середовища. У цій концепції акцент зміщується з інтелектуальних операцій на функціональну ефективність особистості, що знаходить відображення в структурі моделі, узагальнено поданій у таблиці 1.2 [2, с. 4-6]. Саме ця модель стала підґрунтям для широкого застосування емоційного інтелекту в прикладних дослідженнях, зокрема в організаційній та освітній психології.

Таблиця 1.2

Основні компоненти моделі Р. Бар-Она

Навички	Характеристика
Інтраперсональна (внутрішньоособистісна) сфера	здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти власні потреби й цінності
Самоповага	рівень, на якому людина цінує себе і впевнена у своїх здібностях
Емоційна самоусвідомленість	здатність розпізнавати і розуміти власні емоції

Самоусвідомлення	знання своїх сильних і слабких сторін
Інтерперсональна (міжособистісна) сфера	уміння встановлювати і підтримувати стосунки з іншими людьми
Емпатія	здатність розуміти і ділитися емоціями інших людей
Міжособистісні відносини	здатність встановлювати і підтримувати позитивні стосунки
Соціальна відповідальність	почуття соціальної відповідальності і здатність до командної роботи
Адаптивність	здатність бути гнучким у розв'язанні проблем і пристосовуватися до змін
Реалістичність	здатність адекватно оцінювати реальність і справлятися з нею
Гнучкість	здатність адаптуватися до змін
Проблемне мислення	здатність ефективно вирішувати проблеми
Управління стресами	здатність ефективно управляти стресовими ситуаціями і долати труднощі
Стресостійкість	здатність витримувати стресові ситуації і відновлюватися після них
Імпульсивність	здатність керувати своїми імпульсами і емоціями
Загальний настрій	розуміння людиною життя, оптимізм і задоволеність собою
Щастя	загальне почуття задоволення і благополуччя
Оптимізм	позитивне ставлення до життя і очікування позитивних результатів

Джерело: [20, с. 56].

Близькою за методологічною логікою є модель Д. Гоулмана, у якій емоційний інтелект подається як система особистісних і соціальних компетентностей, що зумовлюють ефективність професійної діяльності та міжособистісної взаємодії. На відміну від моделі здібностей, у цьому підході поряд з емоційними механізмами істотне місце відведено вольовим якостям, характеристикам самосвідомості та навичкам управління взаємовідносинами. Разом із тим у науковій літературі звертається увага на семантичну й структурну невизначеність цього підходу, оскільки межі між емоційними здібностями, рисами особистості та соціальними навичками залишаються недостатньо чітко окресленими. Подібну логіку інтеграції емоційних і особистісних чинників демонструє й модель Р. Купера, у якій емоційний інтелект розглядається крізь призму емоційної компетентності та її проявів у реальних життєвих результатах.

Окремий напрям у теоретичному осмисленні емоційного інтелекту представлений диспозиційною моделлю К. Петридеса та Е. Фернхема, у межах якої він розглядається не як інтелектуальна здатність, а як сукупність стійких рис, пов’язаних з емоційним функціонуванням особистості. Ключовою відмінністю цього підходу є акцент на суб’єктивному емоційному досвіді та самооцінці власних емоційних можливостей, що зумовлює принципову відмінність між трактуванням емоційного інтелекту як здібності та як риси.

Подальший розвиток теорії емоційного інтелекту пов’язаний із появою моделей, які прагнуть подолати жорстке протиставлення когнітивного й особистісного підходів. До таких належить потокова модель Т. Бредберрі та Дж. Грівза, у якій емоційний інтелект розглядається як динамічний процес обміну інформацією між емоційними та раціональними системами, що забезпечує узгодженість мислення й емоційних реакцій. У цьому підході емоційний інтелект постає як функціонально цілісне когнітивно-особистісне утворення, орієнтоване на ефективну регуляцію поведінки в соціально значущих ситуаціях.

У педагогічному дискурсі проблема емоційного інтелекту набуває особливого значення у зв’язку з його роллю в професійному становленні та особистісному розвитку. У цьому контексті заслуговують на увагу структурно-функціональні моделі формування емоційного інтелекту майбутніх фахівців, зокрема педагогів вищої школи, у яких емоційний інтелект розглядається як результат цілеспрямованої взаємодії теоретико-методологічних, змістових та операційно-діяльнісних чинників освітнього процесу [2, с. 4-6].

У науковому дискурсі щодо емоційного інтелекту тривалий час зберігається лінія принципової критики, пов’язана з питанням його статусу як самостійного інтелектуального феномену. Представники цього підходу виходять з позиції, що емоційний інтелект не має переконливого зв’язку з інтелектом у класичному розумінні та не володіє достатньою емпіричною автономією щодо когнітивного інтелекту і логічного мислення. Ключовим аргументом виступає відсутність узгоджених доказів існування окремих,

стабільних факторів емоційного інтелекту, які не редукувалися б до вже відомих когнітивних або особистісних конструктів.

У цьому контексті показовою є позиція Є. Лок яка у 2005 році звертає увагу на те, що ще у ранніх працях Дж. Майєра та П. Саловея концепт соціального інтелекту фактично охоплював ті самі феномени, які згодом були інтерпретовані як складові емоційного інтелекту. На думку дослідниці, постійна трансформація визначення цього поняття ускладнює його наукову операціоналізацію та створює методологічну нестійкість. Надмірне розширення змісту емоційного інтелекту призводить до концептуальної неоднорідності, оскільки різні його прояви мають різну психологічну природу. Здатність сприймати емоційні стани інших осіб може бути зумовлена мотиваційною спрямованістю та увагою, тоді як регуляція власних емоцій передбачає залучення механізмів логічного аналізу, самоконтролю і довільної регуляції поведінки. У зв'язку з цим Є. Лок пропонує відмовитися від трактування емоційного інтелекту як єдиної здатності або риси особистості та переглянути саму доцільність використання цього конструкта у його узагальненому вигляді [13, с. 48].

Альтернативну, більш інтегративну позицію представлено у працях українських дослідників, зокрема у концепції Е. Л. Носенко, розробленій у співавторстві з Н. В. Ковригою. У цьому підході емоційний інтелект розглядається не як ізольована когнітивна функція, а як інтегральна характеристика внутрішнього світу особистості, що відображає ступінь усвідомленого, раціонально-емоційно збалансованого ставлення людини до себе, інших і життєвого середовища загалом. Емоційний інтелект у такому розумінні поєднує внутрішні, диспозиційні компоненти та зовнішні прояви, які фіксуються у перебігу емоційних процесів і поведінкових реакцій. Ця інтеграція забезпечує його адаптивну та стресозахисну функції [8, с. 40-41].

У структурі емоційного інтелекту Носенко виокремлює внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти. Перший пов'язаний зі здатністю суб'єкта до самоорганізації діяльності, формування майстерності,

упорядкування та трансформації власного життєвого простору. Другий аспект відображає можливість ефективної взаємодії з іншими людьми, співпраці та побудови стабільних соціальних зв'язків. На підставі цих положень авторкою запропоновано ієрархічну модель рівнів сформованості емоційного інтелекту, яка ґрунтується на характері взаємодії його внутрішніх і зовнішніх компонентів [8, с. 40-41].

Найнижчий рівень характеризується емоційним реагуванням за механізмом умовних рефлексів, з домінуванням сенсорноперцептивного усвідомлення ситуації, ситуативною зумовленістю поведінки та мінімальним самоконтролем. Активність суб'єкта на цьому рівні визначається переважно зовнішніми стимулами, а внутрішні регуляторні механізми залишаються слабо розвиненими. Середній рівень передбачає довільну організацію поведінки на основі уявлень і вольових зусиль, що супроводжується більш вираженим усвідомленням емоційних переживань, зростанням ролі внутрішніх компонентів, високим рівнем самоконтролю та поєднанням когнітивно-орієнтованих і емоційно-реактивних копінг-стратегій. Цьому рівню притаманні позитивне ставлення до себе та відносно стабільна самооцінка. Найвищий рівень сформованості емоційного інтелекту пов'язується з високим ступенем розвитку внутрішнього світу особистості та наявністю усвідомленої системи цінностей, яка визначає альтернативи поведінки у значущих життєвих ситуаціях. Поведінкова регуляція на цьому етапі вивільняється від безпосереднього тиску ситуаційних вимог, набуває внутрішньої детермінації, а самоконтроль характеризується інтернальним локусом. Емоційні реакції стають помірними за інтенсивністю, що поєднується з високою самооцінкою та стійким психологічним благополуччям [8, с. 40-41].

Роль емоційного інтелекту у життєвому успіху людини в межах цього підходу пояснюється здатністю адекватно ідентифікувати джерела власних емоцій і емоцій інших, здійснювати ефективну саморегуляцію, підтримувати конструктивні міжособистісні стосунки та зберігати мотиваційну стійкість у досягненні цілей. Узагальненим суб'єктивним індикатором внутрішніх

детермінант емоційного інтелекту виступає переживання психологічного благополуччя, яке фіксує позитивне ставлення особистості до себе як суб'єкта життєдіяльності, рівень самооцінки та характер обраних стратегій подолання критичних ситуацій і міжособистісної взаємодії [8, с. 40-41].

У сучасних західних моделях, зокрема у підході Дж. Майєра та П. Саловея, емоційний інтелект концептуалізується як система взаємопов'язаних психічних процесів, що охоплюють пізнання емоцій, їх використання у мисленні, розуміння закономірностей емоційної динаміки та регуляцію емоційних станів. У межах цього підходу емоційний інтелект включає когнітивний аспект, пов'язаний зі знаннями про емоції та їх ідентифікацією, афективний аспект, що забезпечує фасилітацію мислення за допомогою емоційних сигналів, а також конактивний аспект, спрямований на свідоме управління емоціями і самоконтроль [31, с. 209]. Реалізація цих компонентів відбувається у чотирьох взаємопов'язаних сферах: розпізнаванні емоцій за зовнішніми та внутрішніми ознаками, використанні емоцій як ресурсу прийняття рішень, розумінні емоційних переходів і взаємозв'язків та регуляції власних і чужих емоційних станів [33, с. 54]. У такій інтерпретації емоційний інтелект постає не як декларативна якість, а як функціональна система, що забезпечує адаптацію особистості в умовах емоційно насиченої соціальної реальності.

1.2. Особливості міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти

У процесі соціального буття людини спілкування виступає багаторівневим феноменом, що реалізується на різних рівнях організації суспільного життя. На макрорівні, або соцієтальному рівні, воно функціонує в межах взаємодії соціальних інституцій та відображає ступінь структурної розвиненості суспільства, що зумовлює різноманітність комунікативних форм. Мезорівень охоплює контакти між людьми, спрямовані на розв'язання конкретних завдань у межах спільної діяльності. Мікрорівень представлений окремими, взаємопов'язаними актами спілкування, які виступають

елементарними одиницями комунікативного процесу. Взаємодія на всіх зазначених рівнях забезпечує повноцінний розвиток особистості, оскільки саме у спілкуванні формуються та реалізуються її психічні, соціальні й культурні якості [10, с. 7-9].

Спілкування є не лише формою зовнішньої взаємодії з іншими людьми, а й внутрішнім процесом, що передбачає здатність до внутрішньоособистісного діалогу та рефлексії. Йому властиві інтенціональність, нормативність, спрямованість на досягнення певних результатів і можливість їх контролю. У цьому контексті спілкування постає як універсальний соціально сформований механізм взаємодії людини зі світом, що реалізується через знакове відображення навколишньої дійсності. Основними його функціями виступають інформаційно-комунікативна, пов’язана з передачею та прийомом повідомлень, і регулятивно-комунікативна, спрямована на організацію спільної діяльності [10, с. 7-9].

Комунікація як смисловий аспект соціальної взаємодії розглядається як система дій, орієнтованих на їхнє усвідомлене сприйняття іншими людьми, що забезпечує встановлення спільного поля значень між учасниками взаємодії. У межах комунікативного простору відбувається становлення особистості як носія соціально-культурного досвіду, що здійснюється через присвоєння суспільно вироблених способів діяльності та форм взаємодії. Це стає можливим завдяки використанню мовних і немовних засобів міжособистісної, міжгрупової та соціальної комунікації [10, с. 7-9].

У наукових дослідженнях виокремлюють різні форми комунікативної взаємодії. Інтраперсональна комунікація пов’язана з внутрішнім діалогом особистості та осмисленням власного досвіду (Бодальов, 1993). Автокомунікація реалізується як форма внутрішнього мовлення або фіксації думок у записах, що не орієнтовані на зовнішнього адресата (Тейлор, Пипло та Сирс, 2004). Міжособистісна комунікація відбувається між двома суб’єктами безпосередньо або за наявності сторонніх осіб (Ільїн, 2009). Групова комунікація охоплює взаємодію в межах соціальних груп і між ними (Костік та

Шаді, 2014). Масова комунікація передбачає поширення повідомлень серед широкої аудиторії, що відрізняється за інтересами та комунікативним досвідом (Деркач та Лаптєв, 2008). Соціальна комунікація охоплює систему міжособистісних відносин, у межах яких здійснюється обмін знаннями, емоціями та діями на когнітивному, емоційному й поведінковому рівнях (Вереіна та Третьяченко, 1998; Едвардс, 2018; Семіченко, 1998). У сучасних умовах окремим різновидом соціальної комунікації є бренд-комунікація, спрямована на формування соціально-психологічних відносин між комунікаторами та споживачами (Данилюк та Гомольська, 2021) [10, с. 7-9].

У процесі комунікативних інтеракцій реалізуються інформаційні, контактні та управлінські завдання. Взаємодія між комунікатором і реципієнтом зумовлює встановлення психологічного контакту, формування ставлення до отриманої інформації та ініціювання певних дій. Ефективність сприйняття повідомлень залежить від мотиваційного стану, рівня підготовленості адресата та наявності спільної системи значень. Порушення цього процесу можуть бути зумовлені психологічними, соціальними, культурними, освітніми й релігійними бар’єрами, а також неадекватним відображенням ситуації спілкування [10, с. 7-9].

Соціальна взаємодія як форма організації діяльності між людьми є структурно впорядкованим процесом, що включає суб’єкта дії, усвідомлену потребу, мету, спосіб її реалізації, партнера взаємодії, результат та умови середовища. Усі ці елементи функціонують у системі взаємозв’язків, забезпечуючи цілісність соціальної дії. Взаємодія постає як складне психічне явище, що формується на основі взаємопов’язаних дій і реакцій, поєднуючи смислові, поведінкові та емоційно-перцептивні компоненти. Її структура охоплює обмін знаннями та інформацією, узгодження дій і процеси міжособистісного сприйняття, які забезпечують взаєморозуміння та психологічну залученість учасників у спільну діяльність [7, с. 43].

Залучення особистості до системи соціальних взаємодій створює умови для задоволення потреб у підтримці, безпеці, приналежності, соціальному

визнанні та самоствердженні. У межах малих соціальних груп, таких як родина, навчальні та професійні колективи, відбувається інтенсивна соціалізація, засвоєння норм і цінностей, формування моделей поведінки. Прагнення до участі у спільній діяльності, спрямованій на задоволення як базових, так і вищих духовних потреб, обумовлює включення індивіда в мережу міжособистісних зв'язків. Це підвищує значущість взаємодії як провідного механізму інтеграції особистості в соціальне середовище та підтримання її психологічної стабільності [11, с. 138].

Згідно з тлумаченням «Великого тлумачного словника сучасної української мови», взаємодія розуміється як взаємний зв'язок у дії та погоджена діяльність суб'єктів. У науковому контексті вона трактується як процес прямого або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що формує систему взаємних відносин. Важливою умовою її ефективного перебігу є взаєморозуміння учасників і усвідомлення ними власного внеску в спільну діяльність [22, с. 224].

У процесі взаємодії відбувається обмін діями, формується узгодженість поведінки, стійкість інтересів і здатність до спільного проєктування діяльності. Саме через дії реалізуються механізми взаєморегулювання, взаємоконтролю, взаємовпливу та взаємодопомоги. Участь кожного суб'єкта в розв'язанні спільного завдання передбачає постійне коригування власної поведінки з урахуванням досвіду партнера та актуалізацію його можливостей. Завдяки спілкуванню та обміну інформацією формуються норми і форми спільних дій, що забезпечує інтеграцію комунікативного й діяльнісного аспектів взаємодії та сприяє подоланню розриву між ними [23, с. 141].

Аналізуючи міжособистісну взаємодію як цілісний процес, науковці виокремлюють низку її структурних складників, що забезпечують узгодженість і результативність спільної діяльності. Так, Б. Ф. Паригін розглядає взаємодію крізь призму поєднання кооперативної діяльності, інформаційних зв'язків, взаємовпливу, взаємовідношень і взаєморозуміння, які утворюють єдину систему соціально-психологічних зв'язків між учасниками. У дослідженнях М.

М. Обозова міжособистісна взаємодія постає як інтеграція когнітивних, афективних і поведінкових процесів, що забезпечують цілісне функціонування особистості в соціальному середовищі. З позицій В. М. Панфьорова взаємодія має двоєдину природу, поєднуючи інформаційно-комунікативну та психологічну діяльність, у межах яких реалізуються взаємозв'язок, взаємопізнання, взаємовідношення та взаємовплив. У науковій літературі також запропоновано різні моделі структури взаємодії, що відображають її багатовимірний характер. Зокрема, вона описується через поєднання практичного, афективного й гностичного компонентів (Бодальов, 1994), регулятивного, афективного та інформаційного аспектів (Ломов, 1981), а також інформаційного, організаційного й перцептивного складників (Крисько, Куліков, 2005) [40, с. 112]. Узагальнення зазначених підходів дає змогу розглядати міжособистісну взаємодію як складну систему взаємопов'язаних психічних і поведінкових процесів, що забезпечують координацію дій і формування спільного смислового простору.

У межах даного дослідження доцільно спиратися на узагальнене визначення міжособистісної взаємодії як системи суб'єктивних зв'язків між людьми, що об'єктивно виявляються у формах взаємного впливу в процесі спільної діяльності та спілкування [41, с. 243]. У контексті освітнього середовища закладу вищої освіти ця взаємодія реалізується як складник навчально-професійної діяльності, у межах якої здобувачі освіти виступають активними суб'єктами спільного пізнання та соціального розвитку.

На початковому етапі міжособистісної взаємодії провідну роль відіграє ефект конгруенції, що виявляється у відповідності рольових очікувань, наявності взаєморозуміння та узгодженості позицій учасників. Конгруенція пов'язана з індивідуально-психологічними особливостями суб'єктів взаємодії та засвідчує збіг їхніх базових установок, цінностей і способів інтерпретації соціальної ситуації. Її наявність сприяє зниженню напруженості, формуванню довіри й позитивного емоційного ставлення, що часто відбувається на підсвідомому рівні. Посиленню ефекту конгруенції сприяють спільність

інтересів, подібність життєвого досвіду та узгодженість потреб партнерів [39, с. 97].

Важливими психологічними передумовами досягнення конгруенції є переживання приналежності до спільноти, емпатійне розуміння партнера та ідентифікація з ним. У результаті формується зворотний зв'язок, що забезпечує взаємну адаптацію поведінки та підтримання подальшої взаємодії. Зворотний зв'язок виконує регулятивну функцію щодо дій і вчинків особистості, сприяє стабілізації міжособистісних відносин і виступає джерелом взаємопізнання. Саме він створює умови для формування стійких соціальних зв'язків і поглиблення взаєморозуміння. На цьому етапі регуляція спілкування значною мірою зумовлюється впливом «Я-концепції» особистості та уявлень партнерів один про одного. Узгодження цих уявлень сприяє вибору сумісних форм діяльності та переходу до спільного виконання завдань. У процесі погодження позицій між учасниками формуються відносини згоди або незгоди, які визначають подальший характер взаємодії. У разі досягнення згоди виникає спільна діяльність, що передбачає розподіл ролей і функцій між партнерами [39, с. 97].

Ефективний розподіл функцій потребує від учасників прояву взаємної толерантності, відповідальності, наполегливості та емоційної врівноваженості, що ґрунтуються на високому рівні самосвідомості. На другому етапі розвитку взаємодії вона набуває ознак продуктивної спільної діяльності, у межах якої поєднуються інтелектуальні, емоційні та вольові зусилля партнерів. Форми її організації можуть передбачати автономне виконання частин завдання, послідовну реалізацію спільних дій або одночасну координацію діяльності всіх учасників [39, с. 97].

У процесі спільної діяльності спостерігається різноманіття форм взаємовпливу, що охоплюють мотиваційний, когнітивний та емоційно-вольовий рівні особистості. Для узгодження позицій використовуються такі психологічні механізми, як навіювання, конформність і переконання, завдяки яким відбувається постійна координація думок, почуттів і ставлень партнерів.

Психологічними умовами ефективної взаємодії виступають сприятливий психологічний клімат, позитивна мотивація співпраці та розвинені процеси взаємовпливу [39, с. 97].

Розвиток міжособистісної взаємодії в межах спільної діяльності може набувати як конструктивного, так і конфліктного характеру, що визначається рівнем узгодженості цілей, цінностей і способів діяльності учасників. Її результат може виявлятися у досягненні поставленої мети та формуванні взаєморозуміння, у відмові від подальшої взаємодії внаслідок недосягнення очікуваного результату або у поверненні до початкового етапу з метою повторної спроби реалізації спільних завдань [39, с. 97].

Таким чином, розвиток міжособистісної взаємодії охоплює послідовні етапи встановлення контакту, організації спільної діяльності та оцінки її результатів. За умови позитивної динаміки цей процес завершується формуванням стійкого взаєморозуміння, що забезпечує ефективну координацію дій і сприяє особистісному та професійному розвитку учасників взаємодії. Реалізація зазначених етапів має свої специфічні особливості залежно від вікового періоду, в межах якого відбувається соціальна взаємодія. З огляду на те, що здобувачі вищої освіти переважно перебувають у юнацькому віці, доцільним є аналіз психологічних характеристик цього вікового етапу в контексті міжособистісної взаємодії.

Дослідження соціальної перцепції засвідчують, що в юнацькому віці суттєво зростає увага до внутрішніх, особистісних і психологічних якостей інших людей. У цей період формується прагнення прогнозувати інтелектуальні, вольові та моральні характеристики оточуючих, а також їхні життєві плани й ціннісні орієнтації на основі власних ідеалів і зразків. Водночас відбуваються значні зміни у сфері самосприйняття, що зумовлює формування індивідуальної моделі особистості, за допомогою якої юнаки й дівчата вибудовують ставлення до себе та до інших. Характерною рисою морального розвитку в юнацькому віці є посилення ролі свідомих мотивів поведінки та зміцнення вольових якостей, зокрема цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності,

ініціативності та здатності до самоконтролю. Водночас для цього вікового періоду властиві прояви невмотивованого ризику та недостатня здатність повною мірою передбачати наслідки власних вчинків, що може бути зумовлено суперечливістю мотиваційної сфери. Процеси саморозкриття, усвідомлення власного «Я» і цінності власної особистості нерідко супроводжуються почуттям самотності, що зумовлює посилення потреби у спілкуванні та водночас зростання вибірковості у встановленні контактів [9, с. 78].

Юнацький вік традиційно пов'язується з ускладненням взаємин із батьками та прагненням до автономії, на основі чого формується специфічна молодіжна субкультура, що проявляється в особливостях зовнішнього вигляду, інтересів, поведінки та ціннісних суджень. Водночас практично всі соціально-психологічні аспекти поведінки юнаків і дівчат залишаються тісно пов'язаними з сімейними умовами розвитку. Вирішальну роль у формуванні моделей взаємодії відіграють рівень освіти й загальної культури батьків, склад сім'ї, характер внутрішньосімейних відносин, а також стиль виховання і ступінь емоційного відокремлення від дорослих [9, с. 78].

У юнацькому віці зростає значення спілкування з однолітками, яке поступово набуває провідної ролі в системі соціальних зв'язків. Негативний досвід взаємодії з батьками часто стимулює підвищення інтенсивності контактів із ровесниками. Спілкування в цій віковій групі виконує функцію каналу передавання специфічної соціальної інформації, виступає особливим видом діяльності та міжособистісних відносин, у межах яких засвоюються соціальні ролі, статуси й комунікативні стратегії, а також забезпечує емоційну підтримку, відчуття групової приналежності й психологічну стабільність. Зміст спілкування в юнацькому віці значною мірою зосереджується на проблемах пошуку сенсу життя, самопізнання, визначення життєвих перспектив і шляхів їх реалізації. Характер і спрямованість комунікативної активності з різними категоріями партнерів визначаються розв'язанням завдань особистісного та соціального становлення, формуванням суб'єктної позиції та реалізацією себе в значущих сферах життєдіяльності [9, с. 78].

Для здобувачів вищої освіти, які розпочинають навчання в закладі вищої освіти, готовність до міжособистісної взаємодії набуває особливої значущості, оскільки вона виступає необхідною умовою успішної адаптації до нового соціального та освітнього середовища. Міжособистісна взаємодія в цьому контексті розглядається як особистісний контакт, зумовлений взаємозалежністю суб'єктів у процесі досягнення спільних цілей, опосередкований спілкуванням і спільною діяльністю, у межах якого відбувається взаємний вплив та формуються стійкі взаємини, що характеризуються певною динамікою, напруженістю та специфікою функціонування. В умовах освітнього простору такі взаємини нерідко ускладнюються орієнтацією окремих учасників на контрольні й адміністративні функції, що потребує додаткових зусиль для налагодження конструктивної співпраці.

Входження молодої людини до нового академічного колективу супроводжується низкою взаємопов'язаних проблем, які впливають на перебіг адаптаційного процесу. Насамперед ідеться про необхідність пристосування першокурсників до нового соціального оточення, що не завжди відбувається без ускладнень і значною мірою залежить від характеру взаємодії між здобувачем освіти та освітнім середовищем. Важливим чинником є також трансформація поведінкових стратегій, без якої неможливе повноцінне входження в нові умови навчальної діяльності. Окрім того, суттєве значення мають зміни та модифікації самого освітнього середовища, які впливають як на успішність адаптації першокурсників, так і на особливості їхньої взаємодії з оточенням [30, с. 110].

Однією з ключових психологічних умов ефективної адаптації здобувачів вищої освіти до нового соціального простору є формування довіри у міжособистісних відносинах. Узагальнюючи різні підходи до розуміння цього феномену, С. Ворожбит виокремлює критерії довіри, що актуалізуються в процесі входження до освітнього середовища. До них належать усвідомлення значущості взаємодії з новим соціальним оточенням, оптимістичні очікування

щодо встановлення стосунків з однолітками та викладачами, узгодженість власних цінностей і норм поведінки з позиціями інших учасників взаємодії, добровільність контактів, відсутність надмірного контролю за партнером по спілкуванню та впевненість у його надійності й готовності до підтримки в складних ситуаціях [32, с. 61]. Наявність цих характеристик сприяє формуванню психологічної безпеки та відкритості у взаємодії, що є передумовою успішної соціалізації в академічному середовищі.

1.3. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти

Емоційний інтелект є однією з ключових психологічних характеристик особистості, що визначає успішність життєвої та професійної реалізації, а також рівень суб'єктивного благополуччя. Упродовж XX століття провідне значення у сфері дипломатії, науки та освіти надавалося логічному інтелекту як основі раціонального мислення й аналітичної діяльності. Проте в умовах глобалізаційних процесів, інтенсифікації міжкультурної взаємодії та зростання ролі комунікації у XXI столітті актуалізується значення емоційного інтелекту та пов'язаних із ним форм практичного й творчого мислення [27, с. 82]. Це зумовлено необхідністю ефективної регуляції емоцій, розуміння емоційних станів інших людей і здатності до конструктивної взаємодії в складному соціальному середовищі.

Емпіричні дослідження, проведені в Гарвардському університеті, свідчать, що результативність діяльності лише частково визначається рівнем технічних умінь, знань та інтелектуальних здібностей, тоді як домінантну роль відіграє емоційний інтелект. Зокрема, встановлено, що близько 33 % успіху зумовлюється професійною компетентністю, а приблизно 67 % – рівнем розвитку емоційного інтелекту [16, с. 121]. Успіх у професійній та соціальній сферах значною мірою залежить від уміння усвідомлювати власні емоції, керувати ними та адекватно інтерпретувати емоційні прояви інших людей. Саме емоційний інтелект визначає характер сприйняття навколишньої дійсності,

ставлення до подій і міжособистісних взаємин, а також типові способи реагування, що безпосередньо впливає на ефективність діяльності.

Проблематика впливу емоційного інтелекту на професійну ефективність широко представлена в сучасних наукових дослідженнях. У працях Д. Гоулмана, Р. Стернберга, Х. Хекхаузена, О. Книш, В. Носенко, О. Чернявської та інших авторів обґрунтовано положення про те, що результативність професійної діяльності залежить не лише від рівня фахової підготовки, а й від особистісних якостей спеціаліста, сформованості системи ціннісних орієнтацій, ставлення до себе та соціального оточення, а також рівня розвитку емоційного інтелекту [46, с. 85]. Фахівці, які здатні усвідомлювати власні емоційні стани та регулювати їх, характеризуються вищим рівнем стресостійкості, адаптивності до кризових ситуацій, ініціативності та відповідальності, що забезпечує їм конкурентоспроможність на ринку праці.

З прикладної точки зору виявлено стійкі взаємозв’язки між рівнем емоційного інтелекту та різними аспектами трудової й соціальної діяльності людини. Зокрема, встановлено позитивну залежність між емоційним інтелектом і задоволеністю життям: зі зростанням його рівня підвищується загальна суб’єктивна оцінка якості життя (Чан Е., Капуті П.). Аналогічна закономірність простежується щодо задоволеності професійною діяльністю, оскільки працівники з високим рівнем емоційного інтелекту частіше демонструють позитивне ставлення до своєї роботи, особливо в професіях, пов’язаних із інтенсивною міжособистісною взаємодією, зокрема у сфері освіти та соціальних послуг (Кумар С., Ієр В.) [21, с. 16].

Окремі дослідження вказують на зворотний зв’язок між рівнем емоційного інтелекту та схильністю до шкідливих звичок: нижчі показники емоційної компетентності асоціюються з більшою ймовірністю вживання алкоголю та психоактивних речовин (Бреккет М., Мейєр Дж.). Виявлено також зв’язок між емоційним інтелектом і рівнем матеріального забезпечення: особи з високими показниками ЕІ в середньому мають вищі доходи, а кожне підвищення рівня емоційного інтелекту супроводжується зростанням річного

заробітку. Крім того, за даними американських досліджень, серед тридцяти чотирьох ключових професійних навичок саме емоційний інтелект виявився найпотужнішим предиктором продуктивності праці, пояснюючи близько 58 % успіху в різних видах діяльності. Важливим є й зв'язок між рівнем EI керівників та плинністю кадрів, оскільки співробітники, які працюють під керівництвом емоційно компетентних менеджерів, значно рідше змінюють місце роботи [21, с. 16].

Сучасні аналітичні звіти засвідчують зростання попиту на навички емоційного інтелекту в більшості галузей економіки. Прогнозується, що до 2030 року потреба в цих компетентностях зросте на 26 % у США та на 22 % у країнах Європи. Емоційний інтелект входить до переліку десяти ключових навичок майбутнього економічно активного населення. Більшість менеджерів з персоналу та працівників розглядають його як обов'язкову складову професійної компетентності. Водночас у період пандемії COVID-19 зафіксовано зниження рівня емоційного інтелекту, зокрема таких його компонентів, як емоційне самопочуття, самоконтроль і емоційність, що свідчить про вразливість цієї характеристики до соціальних і психологічних криз [21, с. 16].

У контексті адаптації особистості до змінних умов середовища особливе значення мають фундаментальні основи емоційного інтелекту, визначені М. М. Стасюком. Дослідник розглядає емоційний інтелект як інтегративну систему психічних властивостей, що забезпечує ефективне пристосування людини до соціальних, професійних і життєвих викликів, формування внутрішньої стабільності та психологічної гнучкості. Ці положення відображено в таблиці 1.3, де систематизовано основні структурні компоненти емоційного інтелекту в контексті їхнього значення для адаптаційних процесів.

Таблиця 1.3

Фундаментальні основи емоційного інтелекту в контексті значення для адаптації

Конструкт	Еквівалент	Процеси, які	Як виникає	Значення для

	в дослідженнях психометричного інтелекту	лежать в основі конструкту	(онтогенез)	адаптації
Темперамент	Немає	Нейронні й когнітивні процеси, управління збудженням, увагою і підкріпленням	Вроджений і формується на ранніх стадіях розвитку	Змішане: виділені фактори можуть мати позитивне й негативне значення
Опрацювання інформації	Час реакції на вибір, робоча пам'ять	Робота окремих модулів системи переробки інформації	Вроджений і формується на ранніх стадіях розвитку	Не визначено: незрозуміло, чи необхідна швидкість переробки інформації для адаптації
Впевненість у своїй емоційній компетентності	Самооцінки інтелекту	Самооцінка, саморегуляція	Навчіння і соціалізація	Переважно позитивне
Емоційні знання і навички	Кристалізований інтелект і декларативні знання	Набуті процедурні і декларативні навички	Навчіння, соціалізація і формування окремих навичок і знань	Переважно позитивне; але в деяких контекстах може бути негативним

Джерело: [42, с. 166].

Сучасні наукові дослідження переконливо свідчать, що емоційний інтелект виступає важливим психологічним чинником, який забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії та особистісного розвитку здобувачів вищої освіти. У межах теоретичного аналізу Є. В. Карпенко розглядає емоційний інтелект як складову життєздійснення особистості, акцентуючи увагу на феномені розуміння як базовому механізмі внутрішньої та міжособистісної регуляції. Автор підкреслює, що розуміння не завжди має усвідомлений характер і часто функціонує на дорефлексивному рівні, виконуючи оцінну функцію щодо узгодженості внутрішніх і зовнішніх стимулів на різних рівнях ідентичності. Інтерпретація в цьому контексті виступає засобом смислотворення та забезпечує побудову індивідуального життєвого шляху в просторі соціальної взаємодії. Поєднання організмічного

чуття та емоційної компетентності, як компонентів емоційного інтелекту, формує різні модуси життєздійснення, що безпосередньо відображається на характері міжособистісних відносин [15, с. 61].

Емпіричні дослідження підтверджують, що рівень сформованості емоційного інтелекту в студентському віці є недостатнім і перебуває в процесі активного розвитку. Зокрема, К. В. Максьом встановила, що загальний рівень емоційного інтелекту молоді залишається низьким, проте в юнацькому віці спостерігається зростання показників за всіма основними шкалами, що свідчить про поступове становлення даного психологічного конструкта в період професійного та особистісного самовизначення [29, с. 168]. Це підкреслює значущість студентського віку як сенситивного етапу для розвитку емоційної сфери та формування навичок ефективної комунікації.

У контексті регуляції поведінки та самоконтролю Т. Циганчук доводить, що підвищення рівня емоційного інтелекту супроводжується зниженням соціального самоконтролю та одночасним зростанням емоційного саморегулювання. Поглиблене усвідомлення власних емоцій зменшує потребу в зовнішньому контролі, тоді як розуміння емоцій інших осіб зумовлює обмеження у поведінкових проявах і сприяє більш відповідальному ставленню до міжособистісного спілкування. Здатність до управління власними емоціями, за результатами дослідження, позитивно впливає на контроль результатів діяльності та адаптацію в соціальному середовищі [44, с. 204].

Аналіз особливостей емоційного інтелекту студентів-психологів, здійснений О. М. Ічанською та А. І. Закревською, засвідчив переважання середнього рівня міжособистісного емоційного інтелекту, що виявляється у ситуативній та обмеженій здатності до розуміння й регуляції емоцій інших людей. Водночас внутрішньоособистісний компонент характеризується вищими показниками у значної частини вибірки. Дослідники також відзначають недостатній рівень розвитку експресивності та самоконтролю, а також переважання раціонального каналу емпатії за знижених показників інтуїтивного. Встановлені кореляційні зв’язки між емоційним інтелектом та

емпатією свідчать про обмежену здатність студентів до стабільного емоційного залучення у взаємодію, що негативно позначається на регуляції власних і чужих емоційних станів [14, с. 276].

Подібні результати отримані й у дослідженні О. В. Чернякової та Д. М. Богуш, які, використовуючи методику Н. Холла, виявили, що найбільш проблемною сферою для здобувачів вищої освіти є управління власними емоціями. Зафіксовано переважання середнього рівня розуміння емоцій інших людей, тоді як емпатія, самомотивація та емоційна обізнаність частіше демонструють високі показники. Водночас лише поодинокі студенти мають гармонійно сформований емоційний інтелект за всіма компонентами, що свідчить про фрагментарність емоційної компетентності та недостатню цілісність емоційної самосвідомості [47, с. 182]. Це обґрунтовує необхідність розроблення спеціальних програм розвитку емоційної сфери у вищій школі.

Гендерні особливості емоційного інтелекту та їх вплив на міжособистісну взаємодію розкриті в дослідженні О. П. Лящ. Автор встановив, що міжособистісний емоційний інтелект краще розвинений у юнок, тоді як внутрішньоособистісний – у юнаків. Високий рівень усвідомлення та регуляції власних емоцій у юнок пов’язаний із більшою поведінковою гнучкістю, проте водночас спостерігається підвищена конфліктність, зумовлена емоційною чутливістю та недостатнім контролем афективних реакцій. Кореляційний аналіз засвідчив, що саме внутрішньоособистісний компонент емоційного інтелекту найбільшою мірою впливає на характер міжособистісних взаємин і рівень конфліктності [26, с. 160].

Узагальнення результатів теоретичних і емпіричних досліджень дозволяє стверджувати, що емоційний інтелект є системоутворювальним чинником міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти. Його структурні компоненти забезпечують адекватне розуміння власних і чужих емоцій, формування емпатійного ставлення, ефективну саморегуляцію та здатність до смислотворення в процесі соціальної взаємодії. Недостатній рівень сформованості емоційного інтелекту обмежує можливості студентів у побудові

конструктивних відносин, підвищує ризик міжособистісних конфліктів і знижує рівень психологічної адаптації. Водночас цілеспрямований розвиток емоційної компетентності в умовах освітнього середовища може стати важливим ресурсом підвищення якості міжособистісного спілкування та професійного становлення майбутніх фахівців.

Висновки до першого розділу

Емоційний інтелект у сучасній психології визначається як система психічних здібностей або інтегративних характеристик, що забезпечують розпізнавання, розуміння, використання та регуляцію емоцій у когнітивній діяльності й соціальній взаємодії. Аналіз наукових підходів засвідчує відсутність єдиного трактування цього феномену, однак дозволяє виокремити спільне ядро – функцію обробки емоційної інформації та її включення в процеси мислення і поведінкової регуляції. Основними теоретичними моделями емоційного інтелекту є модель здібностей, змішані та диспозиційні моделі, які відрізняються співвідношенням когнітивних, емоційних і особистісних компонентів. Узагальнення цих підходів підтверджує, що емоційний інтелект виступає важливим чинником адаптації, ефективності діяльності та міжособистісної взаємодії, що обґрунтовує доцільність його подальшого теоретичного й емпіричного вивчення.

Встановлено, що міжособистісна взаємодія здобувачів вищої освіти є структурованим багаторівневим процесом, який поєднує комунікативний, діяльнісний і перцептивний компоненти та реалізується в освітньому середовищі як умова спільної навчально-професійної діяльності. Визначено, що її ефективність залежить від конгруенції позицій учасників, наявності зворотного зв’язку, довіри та узгодженості цілей і цінностей. Показано, що в юнацькому віці міжособистісна взаємодія ускладнюється процесами самовизначення, зростанням вибірковості контактів і підвищеною потребою в приналежності та підтримці. Доведено, що для здобувачів вищої освіти міжособистісна взаємодія виступає ключовим чинником соціально-

психологічної адаптації до освітнього середовища та формування стійких академічних і соціальних зв’язків.

За результатами проаналізованих емпіричних досліджень встановлено, що у здобувачів вищої освіти переважає середній та низький рівень емоційного інтелекту, при цьому найменш розвиненим компонентом є управління власними емоціями. Виявлено стійкі позитивні кореляції між показниками емоційного інтелекту та емпатією, задоволеністю міжособистісною взаємодією, адаптацією до соціального середовища та продуктивністю спілкування. Зафіксовано, що внутрішньоособистісний компонент емоційного інтелекту має найбільший вплив на рівень конфліктності та характер міжособистісних взаємин, тоді як недостатня регуляція емоцій асоціюється з підвищеною напруженістю й ситуативними конфліктами. Встановлено гендерні відмінності: міжособистісний емоційний інтелект вищий у юнок, а внутрішньоособистісний – у юнаків. Отримані результати підтверджують, що рівень сформованості емоційного інтелекту безпосередньо визначає якість міжособистісної взаємодії студентів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження організовано в межах кореляційного дизайну, що відповідає логіці поставленої проблеми та дозволяє виявити характер і ступінь взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту, особливостями міжособистісної взаємодії та показниками соціально-психологічної адаптації у здобувачів вищої освіти. Обраний підхід зумовлений теоретичними положеннями сучасної психології, згідно з якими емоційна регуляція, здатність до розуміння власних і чужих емоцій та ефективне управління емоційними станами розглядаються як системні чинники соціальної поведінки й адаптації особистості в освітньому середовищі.

Дослідження проводилося в офлайн-форматі під час навчального процесу, що забезпечило стандартизовані умови обстеження та мінімізувало вплив зовнішніх неконтрольованих факторів. Вибірку становили 37 здобувачів вищої освіти віком від 17 до 25 років, серед яких переважали жінки (26 з 37 осіб). Гендерний і віковий склад вибірки відповідає структурі студентського контингенту та дозволяє розглядати отримані результати в контексті специфіки ранньої дорослості як етапу інтенсивного формування міжособистісних відносин і соціальної ідентичності. Усі респонденти брали участь у дослідженні добровільно, були поінформовані про його науковий характер та анонімність отриманих даних, що відповідає етичним стандартам психологічних досліджень.

Для емпіричної операціоналізації досліджуваних змінних використано психодіагностичні методики, валідність і надійність яких підтверджені вітчизняними та зарубіжними дослідженнями. Рівень розвитку емоційного інтелекту визначався за допомогою методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла (додаток А), розробленої в межах концепції емоційного інтелекту як інтегративної особистісної характеристики, що включає усвідомлення власних емоцій, емпатію, емоційну саморегуляцію та мотиваційні

аспекти емоційної сфери. Застосування цієї методики дозволило отримати кількісні показники як загального рівня емоційного інтелекту, так і його окремих структурних компонентів, що є принципово важливим для подальшого аналізу їхнього зв'язку з параметрами міжособистісної взаємодії.

Особливості міжособистісних відносин досліджувалися за допомогою методики діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі (додаток Б), яка ґрунтується на міжособистісній теорії особистості та моделі інтерперсональної поведінки. Ця методика дає змогу описати домінуючі стилі взаємодії особистості з соціальним оточенням через систему координат «домінування – підпорядкування» та «дружелюбність – агресивність». Її використання у межах даного дослідження забезпечує можливість аналізу того, яким чином рівень емоційного інтелекту корелює з переважними моделями міжособистісної поведінки здобувачів вищої освіти в умовах навчальної взаємодії.

Рівень соціально-психологічної адаптації оцінювався за методикою дослідження соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда (додаток В), яка концептуально спирається на гуманістичну психологію та уявлення про адаптацію як динамічний процес узгодження внутрішніх потреб особистості з вимогами соціального середовища. Методика дозволяє комплексно охарактеризувати адаптаційний потенціал особистості через показники прийняття себе та інших, емоційного комфорту, внутрішнього локусу контролю та рівня соціальної інтеграції. Її включення в дизайн дослідження зумовлене необхідністю емпірично перевірити припущення про зв'язок емоційного інтелекту не лише з поведінковими аспектами міжособистісних відносин, а й із загальним рівнем психологічної адаптованості здобувачів вищої освіти.

Гіпотеза дослідження сформульована як припущення про існування статистично значущого зв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та особливостями міжособистісних відносин і соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти. Її перевірка здійснювалася шляхом зіставлення показників, отриманих за всіма використаними методиками, із застосуванням

методів математичної статистики. Обробка емпіричних даних проводилася з метою виявлення кореляційних залежностей між досліджуваними змінними, що дозволяє зробити науково обґрунтовані висновки щодо ролі емоційного інтелекту в структурі міжособистісної взаємодії та адаптаційних процесів студентської молоді.

У кореляційний аналіз було включено лише ті шкали, які безпосередньо відповідають дослідницькій проблемі – виявленню ролі емоційного інтелекту в структурі міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Шкали методик дослідження, включені до кореляційного аналізу

Методика	Шкала	Зміст шкали
«Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл)	ЕІ – інтегративний рівень	Узагальнений показник сформованості емоційного інтелекту; відображає здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції власних і чужих емоцій як цілісну характеристику емоційної компетентності
«Діагностика міжособистісних стосунків» (Т. Лірі)	АВ – авторитарний	Схильність до контролю, домінування, директивності у взаємодії
	НД – незалежний-домінуючий	Самостійність, впевненість, прагнення до лідерства
	Аг – агресивний	Конфронтаційність, жорсткість, тенденція до критичності та нападів у взаємодії
	НС – недовірливий-скептичний	Підозріливість, дистанційованість, критичне ставлення до інших
	ПС – покірний-сором'язливий	Схильність до підпорядкування, невпевненість, уникнення активного впливу
	З – заздрісний	Схильність до соціального порівняння, внутрішньої напруженості у взаємодії
	Сп – співпрацюючий	Орієнтація на партнерство, взаємодопомогу, конструктивну взаємодію
	Ал – альтруїстичний	Спрямованість на підтримку інших, емпатійність, готовність до допомоги
Методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд)	Ад – адаптація	Загальний рівень соціально-психологічної інтегрованості особистості
	ПІ – прийняття інших	Позитивне ставлення до соціального оточення, толерантність
	НІ – неприйняття інших	Соціальна дистанційованість, критичність, відчуженість
	ЕК – емоційний	Суб'єктивне переживання психологічного

	комфорт	благополуччя
	ВК – внутрішній контроль	Інтернальна позиція відповідальності, схильність приписувати результати власним діям

За методикою Н. Холла було включено лише інтегративний показник емоційного інтелекту (EI). Такий підхід зумовлений необхідністю дослідження узагальненого рівня емоційної компетентності як системної характеристики особистості. Компонентні шкали (емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших) не включалися з метою уникнення надмірної фрагментації конструкта та зменшення ризику дублювання показників, оскільки вони структурно входять до складу інтегративного показника.

За методикою Т. Лірі усі шкали були включені до аналізу, оскільки вони відображають повну типологічну структуру міжособистісної поведінки. Дослідження ролі емоційного інтелекту у міжособистісній взаємодії потребує аналізу як конструктивних, так і конфронтаційних стилів поведінки, що забезпечується повним використанням міжособистісного кола.

За методикою соціально-психологічної адаптації було відібрано лише ті шкали, які безпосередньо відображають соціальну інтегрованість, ставлення до інших та суб’єктивне емоційне благополуччя (адаптація, дезадаптація, прийняття/неприйняття інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль).

Не були включені:

— шкала дезадаптації – концептуально дублює зворотний полюс адаптації;

— шкала брехливості – має контрольний характер і не відображає змістових аспектів взаємодії;

— прийняття/неприйняття себе – зосереджені на внутрішньоособистісному вимірі, що виходить за межі дослідницької мети;

— емоційний дискомфорт – концептуально дублює зворотний полюс емоційного комфорту;

— зовнішній контроль – інверсійний показник до внутрішнього контролю;

— домінування, відомість, ескапізм – відображають додаткові особистісні тенденції, що не є центральними для дослідження міжособистісної взаємодії в контексті емоційного інтелекту.

Таким чином, організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження відповідають поставленій меті та забезпечують можливість цілісного аналізу емоційного інтелекту як психологічного чинника, що опосередковує якість міжособистісних відносин і рівень соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти в сучасному освітньому середовищі.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Результати респондентів за використаними методиками подано у додатку Г.

З метою виявлення структурних взаємозв’язків між показниками емоційного інтелекту, стилями міжособистісної взаємодії та параметрами соціально-психологічної адаптації було здійснено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (табл. 2.2). Застосування непараметричного критерію зумовлене розміром вибірки. Аналіз дозволив встановити напрям, силу та статистичну значущість взаємозв’язків між досліджуваними психологічними конструкціями.

Таблиця 2.2

Кореляційні зв’язки між показниками емоційного інтелекту, стилями міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної адаптації

	ЕІ	**Ав**	**НД**	**Аг**	**НС**	**ПС**	**З**	**Сп**	**Ал**	**Ад**	**ПІ**	**НІ**	**ЕК**	**ВК**
ЕІ	-	-0.179	0.089	0.163	0.045	-0.104	-0.071	0.339*	-0.010	0.285	-0.220	-0.350*	-0.183	-0.309
Ав		-	0.532***	0.303	0.243	-0.611***	-0.573***	-0.526***	-0.285	-0.133	0.097	0.201	-0.164	0.072

НД			-	0.275	0.184	-0.503**	-0.394*	-0.147	-0.155	-0.085	0.166	0.106	-0.084	0.114
Аг				-	0.684***	-0.620***	-0.319	-0.297	-0.180	-0.122	0.005	-0.067	-0.362*	-0.057
НС					-	-0.494**	-0.114	-0.289	-0.106	-0.012	-0.088	-0.114	-0.167	0.163
ПС						-	0.497**	0.344*	0.208	-0.067	-0.107	0.104	0.109	0.038
З							-	0.099	0.268	0.128	0.013	-0.112	0.089	0.091
Сп								-	0.264	0.336*	-0.022	-0.260	0.191	-0.200
Ал									-	0.418**	0.228	-0.430**	0.015	0.136
Ад										-	-0.216	-0.727***	0.255	0.175
ПІ											-	-0.216	0.590***	0.483**
НІ												-	-0.353*	-0.370*
ЕК													-	0.565***
ВК														-

***Примітка**: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001. ЕІ – інтегративний рівень; АВ – авторитарний; НД – незалежний-домінуючий; Аг – агресивний; НС – недовірливий-скептичний; ПС – покірний-сором'язливий; З – заздрісний; Сп – співпрацюючий; Ал – альтруїстичний; Ад – адаптація; ПІ – прийняття інших; НІ – неприйняття інших; ЕК – емоційний комфорт; ВК – внутрішній контроль.*

Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність чітко структурованого домінантного поведінкового кластера. Зокрема, встановлено статистично значущі позитивні зв'язки між авторитарним стилем (АВ) та незалежно-домінуючим (НД) ($\rho = 0.532$; $p < .001$), а також між недовірливо-скептичним (НС) та агресивним стилем ($\rho = 0.684$; $p < .001$). Це дозволяє констатувати, що тенденції до контролю, самоствердження та критичності

формують єдиний поведінковий вектор, спрямований на утвердження власної позиції у взаємодії.

Негативні кореляції покірно-сором'язливого стилю (ПС) з авторитарністю ($\rho = -0.611$; $p < .001$), незалежно-домінуючим стилем ($\rho = -0.503$; $p < .01$) та агресивністю ($\rho = -0.620$; $p < .001$) підтверджують наявність протилежного поведінкового полюса. Таким чином, міжособистісна взаємодія студентів вибудовується у межах континууму «домінування – підпорядкування», що узгоджується з класичними моделями інтерперсональної поведінки.

Заздрісний стиль (З) демонструє негативні зв'язки з авторитарністю та домінуванням і позитивний – з покірністю ($\rho = 0.497$; $p < .01$), що може свідчити про внутрішню амбівалентність цього стилю та його пов'язаність із зниженою суб'єктною позицією у взаємодії.

Співпрацюючий стиль (Сп) має статистично значущий позитивний зв'язок з емоційним інтелектом ($\rho = 0.339$; $p < .05$) та негативний – з авторитарністю ($\rho = -0.526$; $p < .001$). Це вказує на те, що конструктивна, партнерська взаємодія пов'язана з розвиненою здатністю до розуміння й регуляції емоцій та менш вираженою тенденцією до контролю над іншими.

Інтегративний показник емоційного інтелекту (EI) демонструє помірні за силою зв'язки з окремими показниками міжособистісної взаємодії. Позитивний кореляційний зв'язок із співпрацюючим стилем підтверджує, що емоційна компетентність сприяє конструктивним формам соціальної взаємодії.

Водночас відсутність значущих зв'язків EI з агресивністю та домінуванням дозволяє припустити, що у вибірці студентів емоційний інтелект не виступає безпосереднім регулятором владних чи конфронтаційних тенденцій, а радше опосередковує якість соціальної взаємодії через розвиток партнерських форм поведінки.

У блоці соціально-психологічної адаптації виявлено логічно узгоджену систему взаємозв'язків.

Прийняття інших (ПІ) позитивно корелює з емоційним комфортом (ρ = 0.590; p < .001) та внутрішнім контролем (ρ = 0.483; p < .01), що свідчить про те, що позитивне ставлення до соціального оточення супроводжується відчуттям психологічної стабільності та інтернальною позицією відповідальності.

Неприйняття інших (НІ) має негативні зв'язки з емоційним комфортом (ρ = -0.353; p < .05) та внутрішнім контролем (ρ = -0.370; p < .05), що дозволяє інтерпретувати його як маркер соціальної напруженості та екстернальної атрибуції.

Показник адаптації (Ад) позитивно пов'язаний зі співпрацюючим (ρ = 0.336; p < .05) та альтруїстичним стилем (ρ = 0.418; p < .05), що підтверджує припущення про те, що соціальна інтегрованість студентів базується на просоціальних моделях поведінки.

Отримані дані дозволяють зробити висновок про багаторівневу структуру міжособистісної взаємодії студентів. Міжособистісні стилі формують чітко виражені поведінкові полюси, тоді як соціально-психологічна адаптація виступає інтегративним показником ефективності включення особистості у соціальне середовище.

Емоційний інтелект у даній вибірці відіграє опосередковану роль: він пов'язаний передусім із конструктивними формами взаємодії та не демонструє прямого впливу на домінантно-агресивні тенденції. Це свідчить про те, що емоційна компетентність є важливим, але не єдиним чинником регуляції міжособистісної поведінки здобувачів вищої освіти.

Таким чином, результати дослідження підтверджують складну, багатовимірну природу впливу емоційного інтелекту на систему міжособистісної взаємодії та соціальної адаптації студентської молоді.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження організовано відповідно до поставленої мети та гіпотези й забезпечило можливість комплексного аналізу взаємозв'язку емоційного інтелекту, особливостей міжособистісної взаємодії та показників

соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти. Обраний кореляційний дизайн і використання валідних психодіагностичних методик дозволили отримати статистично обґрунтовані результати.

У структурі міжособистісної взаємодії виявлено чітку поляризацію стилів за віссю «домінування – підпорядкування». Авторитарність, незалежно-домінуючий та агресивний стилі утворюють взаємопов'язаний поведінковий кластер, що відображає тенденцію до контролю та жорсткого відстоювання позиції. Покірно-сором'язливий стиль, навпаки, перебуває у системному негативному зв'язку з домінантними характеристиками, що підтверджує структурну цілісність міжособистісної моделі.

Емоційний інтелект продемонстрував статистично значущий позитивний зв'язок зі співпрацюючим стилем взаємодії та негативний — з неприйняттям інших. Отримані результати свідчать, що вищий рівень емоційної компетентності асоціюється з орієнтацією на партнерство, конструктивність та соціальну відкритість. Водночас відсутність значущих зв'язків із агресивністю та авторитарністю дозволяє зробити висновок, що емоційний інтелект у межах досліджуваної вибірки не виступає безпосереднім предиктором домінантно-конфронтаційних форм поведінки.

У блоці соціально-психологічної адаптації встановлено закономірну систему взаємозалежностей. Прийняття інших позитивно пов'язане з емоційним комфортом та внутрішнім локусом контролю, тоді як неприйняття інших має з ними зворотний зв'язок. Це підтверджує, що конструктивне ставлення до соціального оточення корелює з психологічною стабільністю та інтернальною відповідальністю. Адаптація позитивно асоціюється зі співпрацюючим і альтруїстичним стилями, що вказує на просоціальну основу ефективної інтеграції в освітнє середовище.

Загалом результати емпіричного аналізу частково підтвердили висунуту гіпотезу. Виявлено статистично значущі взаємозв'язки між емоційним інтелектом та окремими параметрами міжособистісної взаємодії і соціально-психологічної адаптації. Емоційний інтелект виступає чинником, що

пов’язаний із конструктивними та просоціальними формами взаємодії, однак не визначає безпосередньо домінантно-агресивні тенденції поведінки.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПОКРАЩЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Тренінгова програма розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти

Розробка тренінгової програми розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти ґрунтувалася на поєднанні результатів теоретичного аналізу наукових концепцій емоційного інтелекту, емпатії та міжособистісної взаємодії з емпіричними даними сучасних психологічних досліджень ефективності соціально-психологічних тренінгів. Вихідною методологічною позицією стало розуміння емоційного інтелекту не як ізольованої особистісної характеристики, а як функціонально інтегрованої системи здібностей, що забезпечує усвідомлення емоційних станів, їх регуляцію та конструктивну реалізацію у процесі міжособистісної взаємодії в умовах освітнього середовища.

Аналіз наявних програм розвитку емпатії та емоційної сфери, зокрема соціально-психологічних тренінгів емпатії, розроблених О. В. Алпатовою, М. В. Барною, Л. П. Журавльовою, О. М. Юдіною, а також кінотренінгу актуалізації емпатії особистості А. Е. Ахмедзянової, засвідчив їхню концептуальну орієнтацію переважно на формування емпатійності як відносно стабільної риси особистості. У зазначених підходах емпатія постає як внутрішня здатність до співпереживання та емоційного резонансу з іншою людиною, тоді як практичний аспект емпатійної взаємодії – уміння адекватно проявляти емпатію у конкретних комунікативних ситуаціях – залишається другорядним. Водночас специфіка міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти вимагає акценту саме на розвитку прикладних навичок емоційно чутливого спілкування, здатності до гнучкої регуляції власних емоційних реакцій та усвідомленого врахування емоційного стану партнера по взаємодії. Саме це зумовило необхідність створення авторської тренінгової програми, орієнтованої на осіб раннього юнацького віку, з можливістю її застосування на наступних етапах

онтогенезу з метою особистісного розвитку та оптимізації міжособистісної взаємодії [17, с. 77].

Вибір тренінгового формату як основного засобу психологічного впливу спирався також на результати емпіричних досліджень ефективності соціально-психологічних тренінгів у розвитку компонентів емоційного інтелекту. Зокрема, результати дослідження А. В. Колчигіної та В. М. Вербоватої продемонстрували, що саме участь у соціально-психологічному тренінгу забезпечує статистично значуще підвищення рівня окремих складових емоційного інтелекту. Порівняльний аналіз показників до та після тренінгу засвідчив відсутність істотних змін у контрольній групі та зростання середніх значень за всіма шкалами емоційного інтелекту в експериментальній групі. Особливо значущі зміни було зафіксовано за такими компонентами, як емпатія та здатність до управління емоціями інших, що підтверджує доцільність використання тренінгових методів для розвитку емоційного інтелекту у молоді [18, с. 28]. Ці дані стали емпіричним обґрунтуванням вибору соціально-психологічного тренінгу як основного формату реалізації розробленої програми.

Теоретичною основою тренінгової програми стали класичні та сучасні уявлення про соціально-психологічний тренінг як форму активного групового навчання та психологічного впливу. У науковій літературі соціально-психологічний тренінг розглядається як багатовимірне явище, що поєднує навчальні, корекційні та розвивальні функції. Зокрема, Ю. Н. Ємельянов визначає соціально-психологічний тренінг як сукупність методів розвитку здібностей до навчання та оволодіння складними видами діяльності, акцентуючи увагу на процесуальній та діяльнісній природі тренінгу. У концепції Л. А. Петровської соціально-психологічний тренінг постає як форма психологічного впливу, що реалізується в умовах інтенсивного групового навчання та спрямована на формування і корекцію знань, умінь і навичок у сфері спілкування. У ширшому розумінні соціально-психологічний тренінг охоплює різноманітні форми активного навчання, орієнтовані як на розвиток спеціальних комунікативних умінь, так і на поглиблення досвіду аналізу

ситуацій міжособистісної взаємодії, підвищення адекватності самосприйняття, сприйняття партнера та групової динаміки загалом.

Подальше теоретичне уточнення концепції тренінгу здійснювалося з опорою на підхід Ю. І. Жукова, Л. А. Петровської та П. В. Растяннікова, які розглядають соціально-психологічний тренінг як сферу практичної психології, зорієнтовану на використання активних методів групової роботи з метою підвищення компетентності у спілкуванні. Комунікативна компетентність у цьому контексті визначається як здатність встановлювати та підтримувати ефективні контакти з іншими людьми, що передбачає інтеграцію знань, умінь, емоційної чутливості та поведінкової гнучкості. Аналогічну позицію займає В. П. Захаров, який підкреслює, що ключовою метою соціально-психологічного тренінгу є засвоєння соціально-психологічних знань у безпосередній активній формі, а специфіка тренінгових груп полягає в усвідомленні учасниками власних поведінкових особливостей, розвитку комунікативних навичок та формуванні групової згуртованості на основі спільних цілей і норм взаємодії [3, с. 12].

Концептуальна модель розробленої тренінгової програми розвитку емоційного інтелекту вибудувана в межах гуманістичної парадигми та суб’єктно-поведінкового підходу. Особистість у цій моделі розглядається як активний суб’єкт переживання, осмислення та регуляції власних емоційних станів, здатний до усвідомленого вибору способів емоційного реагування у міжособистісній взаємодії. Внутрішня логіка тренінгу відображена у концептуальній діаді «усвідомлення переживань – усвідомлення вибору», яка фіксує перехід від рефлексії власного емоційного досвіду до відповідального вибору форм поведінки та комунікації. Такий підхід забезпечує гармонізацію внутрішніх процесів оцінки й переживання з зовнішніми аспектами соціальної взаємодії, зокрема статусними позиціями та рольовими очікуваннями в групі.

Методичне наповнення тренінгової програми спирається на поєднання базових прийомів соціально-психологічного тренінгу та арт-терапевтичних засобів. Ключову роль відіграють методи соціально-психологічної рефлексії та

соціально-психологічної перцепції, спрямовані на осмислення власних емоційних переживань і переживань інших учасників у процесі комунікативної взаємодії. Групові дискусії та рольові ігри забезпечують моделювання реальних міжособистісних ситуацій і створюють умови для безпосереднього відпрацювання навичок емоційної саморегуляції та емпатійної взаємодії. Водночас запропонований тренінг принципово відрізняється від традиційних програм, орієнтованих на оптимізацію внутрішньогрупової статусної структури, оскільки предметом тренінгового впливу є не міжособистісні позиції як такі, а емоційні переживання особистості в процесі внутрішньогрупової взаємодії.

Залучення арт-терапевтичних технік, зокрема елементів танцювальної терапії та музикотерапії, обґрунтоване положеннями сучасної психології про їхню ефективність у розвитку емоційної сфери. Арт-терапія розглядається як засіб гармонізації особистості через розширення можливостей самовираження та самопізнання, а також як ресурс підвищення адаптаційного потенціалу людини в повсякденному житті [35, с. 35]. У контексті розвитку емоційного інтелекту арт-терапевтичні методи створюють умови для безпосереднього переживання, символічного опрацювання та усвідомлення емоцій, що підсилює ефективність тренінгового впливу та сприяє перенесенню набутих навичок у реальні ситуації міжособистісної взаємодії.

Розроблена тренінгова програма побудована як цілісна система послідовних тренінгових впливів, спрямованих на розвиток ключових компонентів емоційного інтелекту в їхньому функціональному зв’язку з комунікативною компетентністю та соціально-психологічною адаптацією. Методологічною основою програми виступають гуманістична парадигма, суб’єктно-поведінковий підхід та положення соціально-психологічного тренінгу як форми активного групового навчання, що забезпечує інтеграцію емоційного досвіду, рефлексії та поведінкової регуляції у процесі міжособистісної взаємодії.

Програма орієнтована на здобувачів вищої освіти раннього юнацького віку та враховує вікові особливості цього етапу онтогенезу, зокрема підвищену

чутливість до соціальних оцінок, інтенсивне формування ідентичності та потребу в ефективній регуляції емоційних станів у навчально-професійній і міжособистісній сферах. Логіка побудови програми відображає послідовний перехід від усвідомлення власних емоційних переживань до формування здатності керувати емоціями у взаємодії з іншими, що відповідає концептуальній діаді «усвідомлення переживань – усвідомлення вибору».

Метою тренінгової програми є розвиток емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти як психологічного чинника оптимізації міжособистісної взаємодії та підвищення рівня соціально-психологічної адаптації.

Завдання програми полягають у формуванні здатності до усвідомлення та диференціації власних емоційних станів, розвитку емпатійного розуміння переживань іншої людини, опануванні навичок емоційної саморегуляції, удосконаленні здатності до управління емоціями у міжособистісній взаємодії, а також у розвитку рефлексії власної поведінки та переживань у груповому контексті.

Структура програми вибудувана у вигляді п’яти послідовних занять, кожне з яких має чітко окреслену мету та внутрішню логіку, що забезпечує нарощування складності тренінгового впливу та поступовий перехід від внутрішньоособистісного рівня опрацювання емоцій до міжособистісного (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Структура тренінгової програми розвитку емоційного інтелекту

№	**Назва заняття**	**Час**	**Мета**	**Зміст (використані вправи)**
1	Усвідомлення власних емоцій	90 хв	Формування здатності до ідентифікації та вербалізації власних емоційних станів	Вступна групова дискусія, вправа на емоційний моніторинг, арт-терапевтична вправа «Емоційний автопортрет», рефлексія
2	Емоційна рефлексія та прийняття	90 хв	Розвиток емоційної рефлексії та прийняття власних переживань	Вправа «Карта емоційного досвіду», групова дискусія, музикотерапевтична вправа,

				рефлексивне обговорення
3	Розвиток емпатії	90 хв	Формування здатності до розуміння емоцій інших та емпатійної взаємодії	Рольові ігри, вправа «Активне емоційне слухання», групова дискусія
4	Регуляція емоцій у взаємодії	90 хв	Опанування навичок емоційної саморегуляції та управління емоціями у спілкуванні	Рольові ігри проблемних ситуацій, вправа з тілесно-рухової терапії, групова рефлексія
5	Інтеграція емоційного досвіду	90 хв	Узагальнення та інтеграція набутих емоційних і комунікативних навичок	Групова дискусія, арт-терапевтична вправа «Мій стиль емоційної взаємодії», підсумкова рефлексія

Перше заняття спрямоване на формування базової здатності до усвідомлення власних емоцій як необхідної передумови розвитку емоційного інтелекту. Теоретично воно спирається на положення про те, що емоційна усвідомленість є первинним компонентом емоційного інтелекту і визначає можливість подальшої регуляції емоційних станів. У процесі заняття учасники залучаються до аналізу власних актуальних емоційних переживань, навчаються їх розпізнавати, диференціювати та вербалізувати. Арт-терапевтична вправа «Емоційний автопортрет» дозволяє символічно відобразити емоційний стан, активізуючи невербальні канали усвідомлення переживань, що особливо важливо для осіб із недостатньо розвиненою емоційною рефлексією [35, с. 35]. Очікуваним результатом заняття є підвищення рівня емоційної усвідомленості, зниження дифузності емоційних переживань та формування первинної рефлексивної позиції щодо власного емоційного досвіду.

Друге заняття зосереджене на поглибленні емоційної рефлексії та формуванні прийняття власних емоційних станів. Його наукове підґрунтя пов’язане з гуманістичною ідеєю прийняття емоцій як умови психологічної цілісності особистості. Учасники аналізують власний емоційний досвід у часовій перспективі, виявляють повторювані емоційні реакції та їх зв’язок із типовими міжособистісними ситуаціями. Музикотерапевтичні техніки

сприяють актуалізації глибинних емоційних переживань і створюють умови для безпечного їх усвідомлення у груповому контексті. Очікуваним результатом є зростання здатності до прийняття власних емоцій без їх витіснення або надмірної раціоналізації, а також підвищення рівня внутрішнього емоційного комфорту.

Третє заняття орієнтоване на розвиток емпатії як ключового міжособистісного компонента емоційного інтелекту. Теоретично воно спирається на уявлення про емпатію як здатність до розуміння емоційних станів іншої людини без втрати власної емоційної автономії. Рольові ігри та вправи на активне емоційне слухання дозволяють учасникам відпрацювати навички розпізнавання емоцій партнера по взаємодії, адекватного емоційного відгуку та вербального відображення переживань іншого. Очікуваним результатом є підвищення рівня емпатійної чутливості, зростання точності емоційної перцепції та покращення якості міжособистісного розуміння.

Четверте заняття присвячене формуванню навичок емоційної саморегуляції та управління емоціями у процесі міжособистісної взаємодії. Воно ґрунтується на суб’єктно-поведінковому підході, відповідно до якого особистість розглядається як активний суб’єкт вибору способів емоційного реагування. Аналіз і програвання проблемних комунікативних ситуацій у рольових іграх дозволяє учасникам усвідомити типові неадаптивні реакції та опанувати альтернативні, більш конструктивні стратегії емоційної поведінки. Тілесно-рухові техніки сприяють зниженню емоційної напруги та підвищенню контролю над фізіологічними проявами емоцій. Очікуваним результатом є зростання здатності до саморегуляції, зменшення імпульсивності емоційних реакцій та підвищення ефективності емоційної взаємодії.

П’яте заняття має інтегративний характер і спрямоване на узагальнення набутих знань, умінь і навичок. У процесі заняття учасники рефлексують власні зміни, усвідомлюють індивідуальний стиль емоційної взаємодії та можливості застосування набутих навичок у реальних умовах навчального та соціального життя. Арт-терапевтична вправа «Мій стиль емоційної взаємодії» дозволяє

символічно інтегрувати емоційний досвід, закріплюючи результати тренінгу на особистісному рівні. Очікуваним результатом є сформованість цілісного уявлення про власний емоційний інтелект, підвищення впевненості у міжособистісній взаємодії та готовність до свідомого використання емоційних навичок у подальшому житті.

Таким чином, запропонована тренінгова програма є структурованою, теоретично обґрунтованою та методично цілісною системою психологічного впливу, спрямованою на розвиток емоційного інтелекту як ключового чинника ефективної міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти.

3.2. Практичні рекомендації щодо покращення міжособистісної взаємодії

Сучасні наукові дослідження в галузі психології одностайно вказують на те, що емоційний інтелект виступає системоутворювальним чинником міжособистісної взаємодії, оскільки визначає здатність особистості адекватно сприймати емоційні сигнали, інтерпретувати поведінку іншого та регулювати власні емоційні реакції у процесі соціальних контактів. Українські науковці акцентують увагу на необхідності створення цілісної концептуальної моделі психодіагностичного й корекційно-розвивального супроводу емоційного інтелекту, зокрема у молодіжному та студентському середовищі. Так, С. М. Могиляста у своїх працях зосереджується на проблемі розвитку емоційного інтелекту старшокласників як передумови ефективної соціалізації, тоді як К. В. Максом підкреслює провідну роль навичок управління власними емоціями у структурі емоційного інтелекту та їх безпосередній вплив на формування комунікативних умінь і стилів міжособистісної взаємодії [37, с. 261].

У міжнародному науковому дискурсі значний внесок у розробку практичних підходів до розвитку емоційного інтелекту здійснив Д. Гоулман у межах концепції соціального й емоційного навчання (SEL). Запропонована ним

модель ґрунтується на поетапному формуванні емоційної компетентності протягом усього періоду навчання, починаючи з дошкільного віку. На ранніх етапах розвитку основний акцент робиться на ідентифікації та диференціації емоцій, усвідомленні їх причин і наслідків, тоді як на старших щаблях освіти увага зміщується на розвиток самоконтролю, відповідального прийняття рішень і соціальної відповідальності. Хоча програма SEL орієнтована насамперед на шкільне середовище, її концептуальні положення є релевантними і для здобувачів вищої освіти, оскільки формування емоційної компетентності не завершується в підлітковому віці, а продовжує розвиватися в умовах професійного та соціального самовизначення [19, с. 5].

З позиції даного дослідження, практичні рекомендації щодо покращення міжособистісної взаємодії мають ґрунтуватися на цілісному розумінні емоційного інтелекту як багатовимірного психологічного утворення, що виконує одночасно внутрішньоособистісні та міжособистісні функції. У цьому контексті особливого значення набуває формування досвіду самоконтролю, емоційної саморегуляції та відновлення психічних ресурсів, що дозволяє здобувачам вищої освіти ефективно функціонувати в умовах інтенсивного навчального навантаження, соціальної конкуренції та високої емоційної напруги. Саме тому пошук оптимальних умов розвитку емоційного інтелекту та чинників його становлення розглядається як пріоритетний напрям психологічної підтримки молоді [37, с. 261].

Окремий науковий інтерес становлять дані досліджень, що вказують на зв’язок між рівнем емоційного інтелекту та функціональною асиметрією півкуль головного мозку. Згідно з цими підходами, умовно виділяють «правопівкульний» тип мислення, якому притаманні образність, інтуїтивність і емоційна чутливість, та «лівопівкульний», орієнтований на логічний аналіз і раціональне опрацювання інформації. Результати окремих емпіричних досліджень свідчать, що особи з домінуванням правопівкульних механізмів частіше демонструють вищі показники емоційного інтелекту, що має

враховуватися під час розробки практичних рекомендацій та вибору методів психологічного впливу.

Водночас на формування емоційного інтелекту істотно впливають соціальні та сімейні чинники. У науковій літературі простежується тенденція до вищих показників емоційного інтелекту у осіб, які виховувалися в сім'ях із вищим рівнем освіти батьків та кращим матеріальним забезпеченням. Проте ця залежність не має однозначного характеру і може пояснюватися як генетичними передумовами емоційної зрілості, так і специфікою виховного середовища, у якому більше уваги приділяється емоційній підтримці, гуманістичному стилю взаємодії та відкритому обговоренню почуттів. Саме відкритість батьків до емоційного діалогу з дитиною розглядається дослідниками як один із ключових чинників розвитку здатності до усвідомлення власних переживань і формування навичок саморегуляції.

Гендерний аспект розвитку емоційного інтелекту також має безпосереднє значення для міжособистісної взаємодії. Дослідження свідчать, що ні виражено маскулінний, ні суто фемінний тип особистості сам по собі не забезпечує високого рівня емоційного інтелекту. Найбільш адаптивним з точки зору емоційної компетентності вважається андрогінний тип, який поєднує риси емоційної чутливості, притаманної традиційно «жіночим» моделям поведінки, та здатність до самоконтролю і впевненості, характерні для «чоловічих» стратегій [45, с. 93]. Це положення має практичне значення для організації психологічних програм, орієнтованих на розвиток гнучких стилів міжособистісної взаємодії без жорсткої прив'язаності до гендерних стереотипів.

Значний внесок у розуміння прикладних аспектів розвитку емоційного інтелекту зробив К. Штайнер, який розглядає емоційну грамотність як систему набутих умінь, що безпосередньо відображаються у поведінці людини. На його переконання, саме зміни у поведінкових стратегіях, засновані на формуванні нових емоційних навичок, є ключем до подолання емоційних проблем і покращення міжособистісних стосунків. Штайнер описує сучасні міжособистісні взаємини як такі, що часто насичені емоційним болем,

спричиненим психотравмуючими життєвими подіями. У відповідь на цей біль люди формують захисні механізми у вигляді емоційного дистанціювання або ж надмірного контролю, що зумовлює феномен емоційного безсилля. Альтернативною формою такого безсилля є емоційна імпульсивність без здатності до саморегуляції. В обох випадках емоції втрачають свою регулятивну та комунікативну функцію [24, с. 85-86].

Згідно з концепцією К. Штайнера, емоційна грамотність передбачає не пригнічення емоцій, а їх усвідомлення, прийняття та конструктивне вираження. Вона забезпечує перехід від емоційної анестезії та підозрілості до відкритого, продуктивного спілкування, заснованого на підтримці й взаєморозумінні. Саме інтеграція навичок усвідомлення власних емоцій, емпатії, емоційної саморегуляції, відповідальності за емоційні прояви та їх соціальні наслідки формує здатність до ефективної емоційної інтерактивності, яка є вищим показником зрілого емоційного інтелекту на практиці [24, с. 85-86].

У контексті покращення міжособистісної взаємодії особливої уваги заслуговує розвиток почуття гумору як важливої складової емоційної компетентності. Почуття гумору сприяє зниженню емоційної напруги, полегшує розв’язання конфліктних ситуацій та створює атмосферу психологічної безпеки у спілкуванні. Загалом емоційний інтелект виступає важливим чинником успішної самореалізації, оскільки забезпечує здатність встановлювати емоційні зв’язки з колективом, формувати довірливі стосунки, управляти як власними емоційними станами, так і емоційними реакціями інших людей. Високий рівень емоційного інтелекту дозволяє локалізувати емоційні труднощі, не переносячи їх у професійну діяльність, та приймати адекватні рішення в умовах складних соціальних ситуацій [19, с. 5].

Розроблені нами рекомендації ґрунтуються на результатах теоретичного аналізу, але не відтворюють існуючі типові поради, а випливають безпосередньо з логіки отриманих даних і спрямовані на системне посилення психологічних ресурсів особистості в умовах освітнього середовища:

1. У площині індивідуального психологічного розвитку доцільно орієнтувати освітній процес на цілеспрямоване формування усвідомленості емоційних станів як базової умови регуляції поведінки у міжособистісній взаємодії. Емпіричні результати свідчать, що недостатня диференціація власних емоцій корелює з ригідними або дезадаптивними стилями міжособистісних відносин, що вказує на потребу системного розвитку емоційної рефлексії. У практичному вимірі це означає необхідність інтеграції у навчальний процес регулярних рефлексивних практик, спрямованих не на вербалізацію переживань як самоціль, а на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між емоційними реакціями, когнітивними оцінками ситуації та поведінковими відповідями.

2. У контексті міжособистісної взаємодії особливого значення набуває розвиток здатності до емоційної децентрації, що забезпечує перехід від егоцентричних моделей спілкування до кооперативних форм взаємодії. Виявлений зв'язок між рівнем емпатійності та адаптивними типами міжособистісних відносин дозволяє стверджувати, що емпатія функціонує не як ізольована риса, а як регулятор соціальної поведінки. Відповідно, рекомендації мають бути спрямовані на формування навичок розпізнавання емоційних станів інших осіб у динамічному контексті взаємодії, з урахуванням невербальних сигналів, ситуаційних чинників та рольових позицій, характерних для студентського середовища.

3. На рівні соціально-психологічної адаптації доцільно зосередитися на розвитку емоційної саморегуляції як механізму підтримання внутрішньої цілісності особистості в умовах підвищених навчальних і соціальних навантажень. Отримані дані свідчать, що низька здатність до управління емоційними станами пов'язана з підвищеною тривожністю, зовнішнім локусом контролю та труднощами прийняття соціальних норм. Це дозволяє рекомендувати впровадження психологічних інтервенцій, орієнтованих на формування навичок конструктивного переживання фрустрації, толерантності

до невизначеності та відповідальності за власні емоційні реакції як складової особистісної зрілості.

4. В освітньо-організаційному вимірі доцільно розглядати розвиток емоційного інтелекту не як факультативний компонент психологічної підтримки, а як інтегральну частину підготовки здобувачів вищої освіти. Це передбачає створення психологічно безпечного навчального середовища, у якому емоційні прояви не витісняються, але підлягають осмисленню й регуляції в межах академічних і професійних норм. Особлива увага має приділятися підготовці викладачів до роботи з емоційними аспектами взаємодії, оскільки стиль педагогічного спілкування виступає значущим моделювальним чинником для формування міжособистісних стратегій студентів.

Узагальнюючи, розроблені рекомендації орієнтовані на поєднання індивідуально-психологічного, міжособистісного та організаційного рівнів впливу. Такий підхід забезпечує не ситуативне покращення окремих навичок, а структурні зміни у способах емоційної регуляції, соціальної взаємодії та адаптації здобувачів вищої освіти, що відповідає логіці отриманих емпіричних результатів і загальним закономірностям розвитку особистості в юнацькому та ранньому дорослому віці.

Висновки до третього розділу

Обґрунтовано психологічні шляхи розвитку емоційного інтелекту та покращення міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти на основі поєднання теоретичного аналізу та прикладного проєктування тренінгової програми. Доведено, що емоційний інтелект виступає системоутворювальним чинником ефективної міжособистісної взаємодії, оскільки забезпечує інтеграцію емоційної усвідомленості, емпатії, саморегуляції та відповідальної поведінки у процесі соціальної комунікації.

Розроблена тренінгова програма побудована в межах гуманістичної парадигми та суб’єктно-поведінкового підходу й орієнтована на послідовний перехід від усвідомлення власних емоцій до їх конструктивного використання у

взаємодії з іншими. Структура програми, що включає п’ять логічно взаємопов’язаних занять, забезпечує поетапне формування ключових компонентів емоційного інтелекту: емоційної ідентифікації, рефлексії, емпатії, саморегуляції та інтеграції емоційного досвіду. Поєднання методів соціально-психологічного тренінгу з арт-терапевтичними техніками підвищує глибину емоційного опрацювання та сприяє перенесенню набутих навичок у реальні умови навчальної та соціальної взаємодії.

Конкретизовано практичні рекомендації щодо покращення міжособистісної взаємодії, які базуються на розумінні емоційного інтелекту як багатовимірного утворення, що виконує внутрішньоособистісні та міжособистісні функції. Обґрунтовано доцільність системного розвитку емоційної усвідомленості, емоційної децентрації та саморегуляції як механізмів підвищення адаптивності, зниження імпульсивності та формування конструктивних стилів комунікації. Показано, що ефективність міжособистісної взаємодії зумовлюється не окремими емоційними проявами, а сформованістю цілісної системи емоційної компетентності.

Запропоновані у розділі психологічні засоби мають комплексний характер і спрямовані на структурні зміни у способах емоційного реагування та соціальної взаємодії здобувачів вищої освіти. Реалізація тренінгової програми та впровадження окреслених рекомендацій створюють підґрунтя для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації, оптимізації міжособистісних відносин та зміцнення особистісних ресурсів молоді в умовах освітнього середовища.

ВИСНОВКИ

Відповідно до поставленої мети та визначених завдань дослідження сформульовано такі узагальнені висновки:

1. У процесі теоретичного аналізу наукових підходів до розуміння емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії встановлено, що емоційний інтелект у сучасній психології розглядається як інтегративне утворення, яке поєднує когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти й забезпечує ефективну обробку емоційної інформації у процесі соціальної взаємодії. Міжособистісна взаємодія здобувачів вищої освіти визначена як багаторівневий соціально-психологічний процес, що реалізується через систему ролей, позицій і стилів поведінки та виступає ключовим чинником їхньої адаптації в освітньому середовищі. Теоретичний аналіз підтвердив наявність концептуальних підстав для розгляду емоційного інтелекту як вагомого чинника формування якості міжособистісних відносин.

2. За результатами емпіричного дослідження визначено особливості розвитку емоційного інтелекту, стилів міжособистісної взаємодії та показників соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти. Виявлено структурну організованість міжособистісних стилів за віссю «домінування – підпорядкування», що відображає системність поведінкових проявів у соціальній взаємодії. У сфері адаптації встановлено взаємозалежність між прийняттям інших, емоційним комфортом та внутрішнім контролем як показниками психологічної стабільності та соціальної зрілості.

3. Встановлено характер і напрям взаємозв’язків між показниками емоційного інтелекту та параметрами міжособистісної взаємодії. Емоційний інтелект статистично значуще позитивно пов’язаний зі співпрацюючим стилем взаємодії та показниками прийняття інших, а також опосередковано пов’язаний із емоційним комфортом і внутрішнім локусом контролю. Виявлено негативний зв’язок між емоційним інтелектом і неприйняттям інших. Водночас не зафіксовано значущих кореляцій із авторитарним та агресивним стилями, що свідчить про те, що емоційний інтелект виступає ресурсом конструктивної

взаємодії, однак не є прямим детермінантом домінантно-конфронтаційної поведінки.

4. Розроблено та теоретично обґрунтовано методичні рекомендації щодо оптимізації міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти шляхом розвитку емоційного інтелекту. Запропонована тренінгова програма спрямована на формування емоційної усвідомленості, емпатії, навичок саморегуляції та конструктивної комунікації. Її впровадження створює умови для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації, зниження конфліктності та зміцнення особистісних ресурсів студентської молоді.

Гіпотеза дослідження підтверджена частково: встановлено статистично значущі зв’язки між рівнем розвитку емоційного інтелекту та окремими показниками міжособистісних відносин і соціально-психологічної адаптації. Отримані результати доводять, що емоційний інтелект відіграє суттєву роль у структурі міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти, виступаючи психологічним ресурсом їхньої соціальної ефективності та адаптивності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Основні науково-психологічні підходи до вивчення емоційного інтелекту. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32, № 2. С. 81-86.

2. Августюк М. Основні аспектні характеристики моделей емоційного інтелекту. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 8. С. 3-9.

3. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу : навч. посіб. Харків : НУЦЗУ, 2015. 251 с.

4. Бабяк О. О. Проблема емоційного інтелекту в психологічній науці. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 16. С. 29-43.

5. Басюк Н. А. Емоційний інтелект: становлення та розвиток поняття в зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2022. № 110. С. 253-266.

6. Борисенко К. Ю. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 1 (339), ч. 1. С. 83-90.

7. Бугайова Н. М. Взаємодія викладача і здобувачів вищої освіти: соціально-психологічний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 3 (2). С. 40-60.

8. Буркало Н. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Psychological Journal*. 2019. Т. 5, № 7. С. 34-49.

9. Гаршина О. В. Психологічні особливості спілкування здобувачів вищої освіти. *Подільський науковий вісник*. 2018. С. 77-81.

10. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі : навч. посіб. Житомир : ВД «Брук-Друк», 2021. 100 с.

11. Гірняк А. Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 138-147.

12. Діомідова Н. Ю. Теоретичні підходи до визначення емоційного інтелекту. *Психологія*. 2015. 16 с. URL: https://oaji.net/articles/2015/797-1432124564.pdf

13. Заграй Л. Д. Емоційний інтелект як складник професійної компетентності менеджера. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32, № 6. С. 47-54.

14. Ічанська О. М., Закревська А. І. Емоційний інтелект та емпатія як ресурси професійної підготовки студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2019. № 9 (2). С. 272-276.

15. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи*. 2017. № 30. С. 50-63.

16. Кас'янова С. Б. Роль емоційного інтелекту в розвитку лідерських якостей особистості. *Психологічні перспективи*. 2018. № 31. С. 118-130.

17. Коломієць Т. В. Розвиток емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 77-84.

18. Колчигіна А. В., Вербовата В. М. Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. № 2. С. 22-28.

19. Коробко Ю. В., Тройніна С. О., Остапко Л. О., Годзь Т. О. Емоційний інтелект у XXI столітті як один з найважливіших soft skills освітнього процесу. *Академічні візії*. 2023. № 24. 12 с. URL: https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/583/538

20. Крисько Ж. Л. Емоційний інтелект у лідерстві. *Цифрова економіка та економічна безпека*. 2024. № 6 (15). С. 53-57.

21. Кузнєцова К. О., Ченуша О. С. Емоційний інтелект у поведінковій економіці. *Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2023. № 26. С. 14-17.

22. Кукса Ю. В. Особливості дослідження міжособистісної взаємодії у психології. *Topical issues of modern science, society and education* : матеріали VI міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 26-28 грудня 2021 р.). Харків, 2021. С. 920-926.

23. Кукса Ю. В. Порівняльне дослідження особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю різної статі. *Психологія і особистість.* 2023. № 1 (23). С. 127-130.

24. Кулик Н. А., Гільова Л. Л. Емоційний інтелект: аналіз сучасних західних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2018. № 39. С. 79-90.

25. Лелюх-Степанчук О. О. Емоційний інтелект як проблема психологічної науки. *Теорія і практика сучасної психології.* 2018. № 2. С. 83-92.

26. Лящ О. П. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії юнаків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2016. № 4. С. 148-161.

27. Лящ О., Хуртенко О., Марчук С. Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. С. 79-86.

28. Максьом К. В. Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномену. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Т. 6. С. 348-355.

29. Максьом К. В. Соціально-психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому та юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2019. Т. 12, вип. 25. С. 164-170.

30. Мороз Л. Формування готовності здобувачів вищої освіти до міжособистісної взаємодії. *Вісник Національного університету оборони України*. 2024. С. 109-117.

31. Москаленко В. В., Максьом К. В. Емоційний інтелект: характеристика феномену та його структурні складові. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2019. Т. 12. С. 203-210.

32. Мосол Н. О. Психологічні аспекти міжособистісної довіри здобувачів і викладачів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 3. С. 60-64.

33. Моторнюк У. І., Крохмальна Я. О. Емоційний інтелект у системі управління персоналом: структура та проблеми оцінювання. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення та проблеми розвитку*. 2022. Т. 2, № 8. С. 52-60.

34. Никоненко Л. О. Теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту. *Суспільство, наука, освіта: актуальні дослідження, теорія та практика*. 2023. С. 184-187.

35. Ніколаєв Л. О., Чижма Д. М. Тренінгові технології у розвитку емоційного інтелекту як компоненту особистісної зрілості здобувачів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33, № 3. С. 34-40.

36. Перепелюк Т. Д. Емоційний інтелект: емпатійний дискурс. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. № 3. С. 98-102.

37. Подофєй С. О. Емоційний інтелект особистості й особливості його становлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 1. С. 260-265.

38. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2018. № 4. С. 35-42.

39. Ситнік С. В. Концептуальні особливості міжособистісної взаємодії. *Science and Education a New Dimension*. 2015. С. 96-99.

40. Ситнік С. В. Розробка методики оцінки особистісних компонентів міжособистісної взаємодії. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. С. 111-115.

41. Срібна К. Ю. Особливості міжособистісної взаємодії здобувачів освіти у полікультурному освітньому середовищі. *Сучасна гуманітарна наука в інтерпретації молодих дослідників* : зб. матеріалів наук. конф. 2025. С. 242-244.

42. Стасюк М. М. Теоретичний аналіз впливу емоційного інтелекту на процес соціальної адаптації. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2017. Вип. 5. С. 158-169.

43. Цвєткова Г. Г. Емоційний інтелект: ментальна основа професійного самовдосконалення викладача вищої школи. *Наука і освіта*. 2017. № 8. С. 49-59.

44. Циганчук Т. В. Емоційний інтелект в структурі стресостійкості студентів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 2. С. 200-204.

45. Челало С. Емоційний інтелект у контексті розвитку особистості. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2015. С. 92-95.

46. Чернявська Т. Емоційний інтелект як ресурс конкурентоспроможності у спортивній ігровій діяльності. *Спортивні ігри*. 2022. № 2 (24). С. 82-90.

47. Чернякова О. В., Богуш Д. М. Психологічні особливості емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти в умовах сьогодення. *Modern problems of ensuring the quality of life in the world: present and future* : матеріали XII міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ліон, Франція, 24-26 березня 2025 р.). Lyon, 2025. С. 178-183.

ДОДАТКИ

Додаток А

«Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;

шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідность);

шкала 3 – «Самомотивація» (довільне керування своїми емоціями);

шкала 4 – «Емпатія»;

шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати па емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.

2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.

4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.

5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.

7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.

8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.

9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

11. Я чутливий до емоційних потреб інших.

12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.

14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.

15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 -пункт 12, 15,24, 26, 27,29

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** – високий; **8-13** – середній; **7 і менш** – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** – високий; **40-69** – середній; **39 і менше –** низький.

Додаток Б

Методика «Діагностика міжособистісних стосунків» (за т. Лірі)

Мета: вивчити стиль і структуру міжособистісних стосунків та їх особливостей, а також дослідити уявлення досліджуваних про своє «Я», ставлення до самого себе.

Матеріали та обладнання: опитувальник, ручка.

На основі досліджень міжособистісних стосунків Т. Лірі виділив 8 загальних і 16 конкретизованих варіантів міжособистісної взаємодії, представлених у вигляді кругової діаграми. Полюсні варіанти на цій схемі є протилежними один одному.

Опитувальник складений відповідно до виділених типів міжособистісної поведінки, що являє собою набір із 128 простих лаконічних характеристик – епітетів, які групуються по 16 запитань у 8 октантів, що відображають різноманітні психологічні профілі. Методика може пропонуватися досліджуваному у вигляді списку або ж на окремих картках.

Інструкція: Перед вами набір характеристик. Прочитайте кожну з них і відзначте знаком «+» ті, які відповідають вашому уявленню про себе. Будьте уважними. Намагайтеся відповідати якомога точніше і правдивіше.

Завдання 1. Дайте відповідь на запитання: Яка ви людина?

1. Інші думають про мене прихильно.
2. Справляю враження на оточуючих.
3. Умію розпоряджатися, карати.
4. Умію наполягати на своєму.
5. Володію почуттям гідності.
6. Незалежна.
7. Здатна сама потурбуватися про себе.
8. Можу виявити байдужість.
9. Здатна бути суворою.
10. Сувора, але справедлива.
11. Можу бути щирою.
12. Критична до інших.
13. Люблю поплакатися.
14. Часто сумна.
15. Схильна до недовіри.
16. Часто розчаровуюся.
17. Здатна бути критичною до себе.
18. Здатна визнавати свою неправоту.

19. З охотою підкоряюся.
20. Поступлива.
21. Вдячна.
22. Захоплююся, схильна до копіювання.
23. Ставлюся до інших з повагою.
24. Шукаю схвалення.
25. Здатна до співпраці, взаємодопомоги.
26. Намагаюся вжитися з іншими.
27. Приязна, доброзичлива.
28. Уважна, ласкава.
29. Делікатна.
30. Підбадьорююча.
31. Відгукуюся на заклики про допомогу.
32. Безкорислива.
33. Здатна викликати захоплення.
34. Користуюся у інших повагою.
35. Володію талантом керівника.
36. Люблю відповідальність.
37. Впевнена у собі.
38. Самовпевнена, наполеглива.
39. Ділова, практична.
40. Люблю змагатися.
41. Стійка і непохитна, де потрібно.
42. Невблаганна, але безпристрасна.
43. Дратівлива.
44. Відкрита, прямолінійна.
45. Не терплю, щоб мною командували.
46. Скептична.
47. На мене важко справити враження.
48. Образлива, вимоглива (педантична, скурпульозна).
49. Легко соромлюся.
50. Невпевнена у собі.
51. Поступлива.
52. Скромна.
53. Часто користуюся допомогою інших.

54. Дуже поважаю авторитет.
55. З охотою приймаю поради.
56. Довірлива і намагаюся порадувати інших.
57. Завжди люб'язна у спілкуванні.
58. Ціную думку оточуючих.
59. Комунікабельна, товариська.
60. Добросердна.
61. Добра, вселяю впевненість.
62. Ніжна, м'якосердна.
63. Люблю турбуватися про інших.
64. Безкорислива, щедра.
65. Люблю давати поради.
66. Справляю враження значущості.
67. Люблю керувати та управляти.
68. Владна.
69. Хвалькувата.
70. Зарозуміла, самовдоволена.
71. Думаю тільки про себе.
72. Хитра, прагматична.
73. Нетерпима до помилок інших.
74. Корислива.
75. Щира.
76. Часто неприязна.
77. Озлоблена.
78. Схильна весь час скаржитися.
79. Ревнива.
80. Довго пам'ятаю образи.
81. Схильна до самокатування.
82. Сором'язлива.
83. Безініціативна.
84. Покірлива.
85. Залежна, несамостійна.
86. Люблю підкорятися.
87. Надаю право іншим приймати рішення.
88. Легко пошиваюся у дурні.

89. Легко піддаюся впливу друзів.
90. Готова довіритися будь-кому.
91. Доброзичлива до всіх без винятку.
92. Усім симпатизую.
93. Пробачаю все.
94. Переповнена надмірним співчуттям.
95. Великодушна, терпляча до недоліків.
96. Намагаюся бути покровителем.
97. Прагну до успіху.
98. Очікую захоплення від кожного.
99. Розпоряджаюся іншими.
100. Деспотична.
101. Сноб (оцінюю людей за рангом і достатком, а не за особистісними якостями).
102. Марнославна.
103. Егоїстична.
104. Холодна, черства.
105. Саркастична, люблю насміхатися.
106. Зла, жорстока.
107. Часто гніваюся.
108. Нечутлива, байдужа.
109. Злопам'ятна.
110. Пронизана духом суперечності.
111. Уперта.
112. Недовірлива, підозріла.
113. Нерішуча.
114. Сором'язливива.
115. Відрізняюся надмірною готовністю підкорятися.
116. М'якотіла.
117. Майже ніколи нікому не заперечую.
118. Нав'язлива.
119. Люблю, щоб мене опікали.
120. Надмірно довірлива.
121. Намагаюся заручитися позитивним ставленням кожного.
122. З усіма погоджуюся.
123. Завжди приязна.

124. Усіх люблю.

125. Надто поблажлива до оточуючих.

126. Намагаюся втішити кожного.

127. Турбуюся про інших на шкоду собі.

128. Псую людей надмірною добротою.

Опрацювання результатів. Після того, як досліджуваний оцінить себе, підраховуються бали за кожним з восьми октантів психограми методики. Кожний плюс оцінюється в 1 бал; таким чином, максимальна оцінка октанта – 16 балів.

Октант 1: 1 – 4, 33 – 36, 65 – 68, 97 – 100

Октант 2:5 – 8, 37 – 40, 69 – 72, 101 – 104 .

Октант 3: 9 – 12, 41 – 44, 73 – 76, 105 – 108

Октант 4: 13 – 16, 45 – 48, 77 – 80, 109 – 112

Октант 5: 17 – 20, 49 – 52, 81 – 84, 113 – 116

Октант 6: 21 – 24, 53 – 56, 85 – 88, 117 – 120

Октант 7: 25 – 28, 57 – 60, 89 – 92, 121 – 124

Октант 8: 29 – 32, 61 – 64, 93 – 96, 125 – 128.

Кожному з восьми октантів відповідає певний тип міжособистісних стосунків;

1. Авторитарний.

0-8. Упевнений у собі, наполегливий, може бути хорошим наставником і організатором. Володіє якостями керівника 9 – 12. Домінантний, енергійний, успішний у справах; любить давати поради, вимагає до себе поваги; може бути нетерпимим до критики; йому властива переоцінка власних можливостей.

13-16. Владний, диктаторський, деспотичний характер; усіх повчає, має дидактичний стиль висловлювань; не схильний сприймати поради інших; прагне до лідерства і керування іншими; сильна особистість з рисами деспотизму.

2. Незалежний – домінуючий.

0-8. Упевнений, незалежний, орієнтований на себе, схильний до конкуренції.

9-12. Самозадоволений, нарцистичний, з вираженим почуттям власної гідності, зверхності над оточуючими, з тенденцією мати особливу думку, відмінну від більшості, і займати особливу позицію у групі.

13-16. Прагне бути над усіма, самовдоволений, прагматичний. До оточуючих ставиться відчужено; гонористий, хвалькуватий.

3. Агресивний.

0-8. Упертий, наполегливий у досягненні мети, енергійний, безпосередній.

9-12. Вимогливий, прямолінійний, щирий; суворий і різкий в оцінці інших; непримиренний. Схильний в усьому звинувачувати оточуючих; глузливий, іронічний, дратівливий.

13-16. Надмірно наполегливий; неприязний, жорстокий, ворожий по відношенню до оточуючих; нестриманий, запальний, агресивний; може виявляти асоціальну поведінку.

4. Недовірливий – скептичний.

0-8. Реалістичний у судженнях і вчинках; критичний по відношенню до оточуючих; скептик, неконформний.

9-12. Виражена схильність до критицизму. Недовірливий до людей, розчарований у них; замкнений, потайливий, образливий; відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через підозріливість і страх. Свій негативізм виявляє у вербальній агресії.

13-16. Відчужений по відношенню до ворожого і злісного світу; дуже підозріливий, украй образливий; схильний сумніватися у всьому; злопам'ятний, постійно скаржиться на всіх (шизоїдний тип характеру).

5. Покірний – сором'язливий.

0-8. Скромний, нерішучий, поступливий; емоційно стриманий; схильний підкорятися; не має власної думки; слухняно і чесно виконує всі свої обов'язки.

9-12. Сором'язливий, легко ніяковіє; схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.

13-16. Покірливий, схильний до самоприниження; слабовольний, поступається всім і в усьому; завжди ставить себе на останнє місце і осуджує себе, приписує собі провину; намагається знайти підтримку в когось сильнішого.

6. Заздрісний.

0-8. Конформний, м'який; очікує допомоги і поради; схильний до захоплення оточуючими; ввічливий і потребує визнання.

9-12. Слухняний, боягузливий, безпорадний; не вміє чинити опір; щиро вважає, що інші завжди праві.

13-16. Дуже невпевнений у собі; має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться з будь-якого приводу, тому залежить від інших, від чужої думки, занадто конформний.

7. Співпрацюючий.

0-8. Схильний до співробітництва, кооперації; гнучкий і компромісний у прийнятті рішень, вирішенні проблем і конфліктних ситуацій; намагається погоджуватися з думкою оточуючих; свідомо конформний, дотримується умов, правил і принципів «гарного тону»; у відношенні з людьми ініціативний, ентузіаст у досягненні цілей групи; намагається

допомагати; хоче відчувати себе в центрі уваги, отримувати увагу і любов; комунікабельний, виявляє теплоту і приязність у стосунках.

9-16. Приязний і люб'язний з усіма; орієнтований на соціальне прийняття і позитивне визнання; прагне задовольнити вимоги всіх, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації; прагне до цілей мікрогрупи; має розвинені механізми витіснення і пригнічення; емоційно лабільний (істероїдний тип характеру).

8. Альтруїстичний.

0-8. Відповідальний по відношенню до людей, делікатний, м'який, добрий; емоційне відношення до людей виявляє у співчутті, симпатії, ласці, вміє підтримати, підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий і здатний відгукуватися на чужі проблеми.

9-16. Гіпервідповідальний; завжди приносить у жертву свої інтереси; намагається допомогти і співпереживає всім; нав'язливий у своїй допомозі і надто активний по відношенню до оточуючих; неадекватно приймає на себе відповідальність за інших. (Хоча це може бути тільки зовнішня «маска», яка приховує особистість протилежного типу).

Отримані кількісні показники за кожним з октантів від 0 до 16 балів переносяться на психограму. На відповідній октантокоординаті, на рівні, що відповідає отриманим балам, проводяться дуги. Відокремлена частина октанта заштриховується. Після того, як відмічені всі отримані результати і заштрихована внутрішня, центральна частина кола психограми до рівня, окресленого дугами, виходить щось подібне до віяла. Найбільш заштриховані октанти відповідають домінуючому стилю міжособистісних стосунків даного індивіда.

Характеристики, що не виходять за межі восьми балів, властиві гармонійним особистостям.

Показники, що перевищують вісім балів, свідчать про акцентуації властивостей, виявлених даними октантами.

Показники на рівні 14 – 16 балів свідчать про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники за всіма октантами (0 – 3 бали) можуть бути результатом закритості і невідвертості досліджуваного. Якщо у психограмі немає октантів, заштрихованих вище чотирьох балів, то дані сумнівні щодо їх достовірності: досліджуваний не захотів оцінити себе відверто.

Перші чотири типи міжособистісних стосунків (1, 2, 3, 4) характеризуються домінуванням неконформних тенденцій і схильністю конфліктних проявів – (3, 4); великою незалежністю думки, наполегливістю у відстоюванні своєї точки зору, тенденцією до лідерства і домінування – (1, 2).

Другі чотири октанти (5, 6, 7, 8) характеризують протилежну картину: домінують конформні установки, конгруентність у контактах з оточуючими – (7, 8); невпевненість у собі, піддатливість думці оточуючих, схильність до компромісів – (5, 6).

За двома спеціальними формулами визначаються показники з двох основних факторів: домінування і приязності.

Домінування: (1 – 5) + 0,7 х (3 + 2 – 4 – 6).

Приязність: (7 – 3) + 0,7 х (8 – 2 – 4 + 6).

У цілому, інтерпретація даних повинна орієнтуватися на домінування одних показників над іншими і меншою мірою, на абсолютні величини.

Досліджувані, в яких домінує «владно-лідерський» тип міжособистісних стосунків – I октант, «авторитарний» – характеризуються оптимістичністю, швидкістю реакції, високою активністю, вираженою мотивацією досягнення, тенденцією до домінування, підвищеним рівнем домагань, легкістю і швидкістю

у прийнятті рішень, гомономністю (орієнтацією здебільшого на власні думки і мінімальною залежністю від зовнішніх факторів середовища), екстравертністю. Вчинки і висловлювання можуть випереджати їх продуманість. Це реагування за типом «тут і відразу»; виражена тенденція до спонтанних самореалізацій, активний вплив на оточуючих, завойовницька позиція, прагнення вести за собою і підкоряти своїй волі інших.

II октант відповідає незалежно-домінуючому типу міжособистісних стосунків з чіткою перевагою над іншими, який, за даними дослідження, співвідноситься з такими особливостями; самовдоволеність (чи самозакоханість), дистантність, егоцентричність, завищений рівень вимог, виражене почуття конкурентності, що виявляється у прагненні зайняти особливу позицію у групі. Домінування тут меншою мірою звернене на спільні з групою інтереси і не виявляється у прагненні вести людей за собою, заражаючи своїми ідеями. Стиль мислення нешаблонний, творчий. Думка оточуючих сприймається критично, власна думка переводиться у ранг догми або досить категорично відстоюється. Емоціям не вистачає тепла, вчинкам – конформності. Висока пошукова активність поєднується з розсудливістю; низька підкорюваність.

«Прямолінійно-агресивний» тип міжособистісних стосунків (показники III октанту) наближений до таких особистісних характеристик, як ригідність установок, яка співвідноситься з високою спонтанністю; наполегливість у досягненні мети, практицизм із недостатньою опорою на минулий досвід; у стані емоційної захопленості – осилене почуття справедливості, що сполучається з переконаністю у власній правоті. У таких осіб легко спалахує почуття ворожості у разі протидії чи критики на свою адресу; їм характерна безпосередність і прямолінійність у висловлюваннях і вчинках;

посилена образливість, яка легко згасає в ситуації комфортності та непригнічуваності особистості досліджуваного.

IV октант – «недовірливо-скептичний» тип міжособистісних стосунків виявляється у таких особистісних характеристиках, як відокремленість, замкненість, ригідність установок, критичне ставлення до будь-яких думок, окрім особистих; незадоволеність своєю позицією у мікрогрупі; підозрілість, надчутливість до критичних зауважень на свою адресу; неконформність суджень і вчинків; схильність до побудови ригідних і надто важливих умовиводів, пов'язаних з переконанням у недоброзичливості оточуючих осіб; випереджаюча ворожість у висловлюваннях і поведінці, яка виправдовується апріорною впевненістю у людській недоброті; системне мислення, що спирається на практичний досвід, практичність, реалістичність, схильність до іронії; висока конфліктність, яка може бути не яскраво вираженою й акумулюється, створюючи тим самим посилену напруженість, сприяючи підвищенню відчуженості та відстороненості.

V октант – «покірливо-сором'язливий» тип міжособистісних стосунків – домінує у особистостей хворобливо-сором'язливих, інтровертованих, пасивних, педантичних у питаннях моралі і совісті; схильних до покори, невпевнені в собі, з посиленою схильністю до рефлексії; з помітним домінуванням мотивації уникнення неуспіху і низької мотивації досягнення; заниженою самооцінкою, тривожністю, з посиленим почуттям відповідальності. Такі люди незадоволені собою, схильні до того, щоб звинувачувати себе у невдачах; легко впадають у смуток; песимістично оцінюють свої перспективи; акуратні і добрі виконавці в роботі; уникають широких контактів і соціальних ролей, у яких би вони могли звернути на себе увагу оточуючих; чутливі і вразливі; хворобливо зосереджені на своїх недоліках і проблемах.

VI октант – «залежно-слухняний» тип міжособистісних стосунків. Для таких особистостей характерна висока тривожність, посилена чутливість до впливу середовища; тенденція до спрямованості на стосунки зі значущими людьми; залежність власної думки від думки оточуючих. Потреба у прихильності і теплих взаєминах є провідною. Невпевненість у собі тісно пов'язана з нестійкою самооцінкою. Виконавська дисципліна і відповідальність у роботі створює їм хорошу репутацію в колективі, але інертність прийняття рішень, конформність і невпевненість у собі не сприяє їх просуванню до ролі лідера. Посилена вразливість, чутливість до неуважності і грубості оточуючих, підвищена самокритичність, страх неуспіху як основа мотиваційної спрямованості формують основу конформної поведінки.

VII октант – «співпрацюючий – конвенційний» – тип міжособистісних стосунків, характерний для емоційно-нестійких особистостей з високим рівнем тривожності і низьким

рівнем агресивності. Для них характерна посилена реакція на впливи середовища; залежність самооцінки від думки значущих людей; прагнення до участі в групових подіях, співробітництво; екзальтована потреба у поширенні дружелюбності на оточуючих; пошук визнання в очах найбільш авторитетних особистостей групи; прагнення знайти порозуміння з іншими; ентузіазм, сприйнятливість до емоційного настрою групи; широке коло інтересів при деякій поверховості захоплень.

VIII октант – «відповідально-великодушний» тип міжособистісних стосунків співвідноситься з вираженою потребою у відповідності соціальним нормам поведінки зі схильністю до досягнення гармонії в міжособистісних стосунках; з екзальтацією у висловленні своїх переконань; вираженою емоційною вимогливістю, яка може мати більш поверховий характер, аніж це декларується; з художнім типом сприйняття і переробки інформації; стиль мислення – цілісний, образний. Для людей цього типу характерне легке входження у різні соціальні ролі, гнучкість у контактах; комунікабельність, доброзичливість, жертовність; прагнення до діяльності, корисної всім людям; милосердя, благодійність, місіонерський склад особистості; артистичність, потреба справляти приємне враження, подобатись оточуючим. Разом з тим, їм притаманні проблеми витісненої ворожості, соматизація тривоги, схильність до психосоматичних захворювань, вегетативний дисбаланс як результат блокування поведінкової реакції.

Додаток В

Методика діагностики соціально – психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда

Інструкція. «У опитувальнику містяться вислови про людину, про її спосіб життя: переживання, думки, звички, стиль поведінки. Їх завжди можна співвіднести з нашим власним способом життя.

Прочитавши або прослухавши черговий вислів опитувальника, порівняйте його до своїх звичок, свого способу життя і оцініть: якою мірою цей вислів може бути віднесений до Вас. Для того, щоб позначити вашу відповідь в бланку, виберіть відповідний, на вашу думку, один з семи варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від **«0» до «6»**:

· **«0» – це до мене абсолютно не відноситься;**

· **«1» – це до мене не відноситься;**

· **«2» – сумніваюся, що це можна віднести до мене;**

· **«3» – не наважуюся віднести це до себе;**

· **«4» – це схоже на мене, але немає упевненості;**

· **«5» – це на мене схоже;**

· **«6» – це точно про мене.**

Вибраний вами варіант відповіді відзначте в бланку для відповідей в осередку, відповідному порядковому номеру вислову».

Стимульний матеріал.

1. Випробовує незручність, коли вступає з ким-небудь в розмову.
2. Немає бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому любить змагання, змагання, боротьбу.
4. Пред'являє до себе високі вимоги.
5. Часто лає себе за зроблене.
6. Часто відчуває себе приниженим.
7. Сумнівається, що може подобатися кому-небудь з осіб протилежної підлоги.
8. Свої обіцянки виконує завжди
9. Теплі, добрі відносини з тими, що оточують.
10. Людина стримана, замкнута; тримається від всіх трохи осторонь.
11. У своїх невдачах винить себе.
12. Людина відповідальна; на нього можна вважатися.
13. Відчуває, що не в силах хоч що-небудь змінити, всі зусилля марні.
14. На багато що дивиться очима однолітків.

15. Приймає в цілому ті правила і вимоги, яким належить слідувати.

16. Власних переконань і правил не вистачає.

17. Любить мріяти – іноді прямо серед біла дня. Насилу повертається від мрії до дійсності.

18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: «застряє» на переживаннях образ, в думках перебираючи способи помсти.

19. Уміє управляти собою і власними вчинками, примушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль для нього – не проблема.

20. Часто псується настрій: накочує смуток, нудьга.

21. Все, що стосується інших, не хвилює: зосереджений на собі; зайнятий собою.

22. Люди, як правило, йому подобаються.

23. Не соромиться своїх відчуттів, відкрито їх виражає.

24. Серед великого збігу народу буває трішки самотньо.

25. Зараз дуже ніяково. Хочеться все кинути, абикуди сховатися.

26. З тими, що оточують зазвичай ладнає.

27. Всього важче боротися з самим собою.

28. Насторожує незаслужене доброзичливе відношення тих, що оточують.

29. У душі – оптиміст, вірить в краще.

30. Людина неподатлива, уперта; таких називають важкими.

31. До людей критичний і судить їх, якщо вважає, що Вони цього заслуговують.

32. Зазвичай відчуває себе не ведучим, а веденим: йому не завжди вдається мислити і діяти самостійно.

33. Більшість з тих, хто його знає, добре до нього носиться, любить його.

34. Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.

35. Людина з привабливою зовнішністю.

36. Відчуває себе безпорадним, потребує когось, хто був би поряд.

37. Ухваливши рішення, слід йому.

38. Ухвалює, здавалося б, самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших людей.

39. Переживає почуття провини, навіть коли винити себе |неначе не в чому.

40. Відчуває неприязнь до того, що його оточує.

41. Всім задоволений.

42. Вибитий з колії: не може зібратися, узяти себе в руки, організувати себе.

43. Відчуває млявість; все, що раніше хвилювало, стало раптом байдужим.

44. Урівноважений, спокійний.

45. Розсердившись, нерідко виходить з себе.

46. Часто відчуває себе скривдженим.

47. Людина поривчаста, нетерпляча, гаряча: не вистачає стриманості.

48. Буває, що розпускає плітки.

49. Не дуже довіряє своїм відчуттям: вони іноді підводять його.

50. Досить важко бути самим собою.

51. На першому місці розум, а не відчуття: перш ніж що-небудь зробити, подумає.

52. Що відбувається з ним тлумачить на свій лад, здатний придумати зайвого... Словом – не від миру сього.

53. Людина терпима до людей і приймає кожного таким, який він є.

54. Прагне не думати про свої проблеми.

55. Вважає себе цікавою людиною – привабливим як особа, помітним.

56. Людина сором'язлива, легко тушується.

57. Обов'язково потрібно нагадувати, підштовхувати, щоб довів справу до кінця.

58. У душі відчуває перевагу над іншими.

59. Немає нічого, в чому б виразив себе, проявив свою індивідуальність, своє Я.

60. Боїться того, що подумають про нього інші.

61. Честолюбний, небайдужий до успіху, похвали: у тому, що для нього істотно, прагне бути серед кращих.

62. Людина, у якої зараз багато що гідне презирства.

63. Людина діяльна, енергійна, повний ініціатив.

64. Пасує перед труднощами і ситуаціями, які загрожують ускладненнями.

65. Себе просто недостатньо цінує.

66. За вдачею ватажок і уміє впливати на інших.

67. Відноситься до себе в цілому добре.

68. Людина наполеглива, напориста; йому завжди важливо наполягти на своєму.

69. Не любить, коли з ким-небудь псуються відносини, особливо – якщо розбіжності загрожують стати явними.

70. Довго не може ухвалити рішення, а потім сумнівається в його правильності.

71. Перебуває в розгубленості, все сплуталося, все змішалося у нього.

72. Задоволений собою.

73. Невдачливий.

74. Людина приємна, така, що розташовує до себе.

75. Обличчям, може, і не дуже пригожий, але може подобатися як людина, як особа.

76. Зневажає осіб протилежної підлоги, не зв'язується з ними.

77. Коли потрібне щось зробити, охоплює страх: а раптом – не справлюся, а раптом – не вийде.

78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно б турбувало.

79. Уміє наполегливо працювати.

80. Відчуває, що росте, дорослішає: міняється сам і відношення до навколишнього світу.

81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розбирається.

82. Завжди говорить тільки правду.

83. Стривожений, стурбований, напружений.

84. Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді він поступиться.

85. Відчуває невпевненість в собі.

86. Обставини часто вимушують захищати себе, виправдовуватися і обгрунтовувати свої вчинки.

87. Людина поступлива, податлива, м'яка у відносинах з іншими.

88. Людина тямуща, любить роздумувати.

89. Інший раз любить хвастнути.

90. Ухвалює рішення і тут же їх міняє; зневажає себе за безвілля, а зробити з собою нічого не може.

91. Прагне покладатися на свої сили, не розраховує на чиюсь допомогу.

92. Ніколи не спізнюється.

93. Переживає відчуття скутості, внутрішньої несвободи.

94. Виділяється серед інших.

95. Не дуже надійний товариш, не у всьому можна вважатися.

96. У собі все ясно, себе добре розуміє.

97. Товариська, відкрита людина; легко сходиться з людьми.

98. Сили і здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; зовсім може справитися.

99. Себе не цінує: ніхто його серйозно не сприймає; в кращому разі до нього поблажливі, просто терплять.

100. Турбується, що осіб протилежної підлоги дуже займають думки.

101. Всі свої звички вважає хорошими.

Алгоритм обробки даних і інтерпретація

Інтегральні показники	
«Адаптація» a A = ------- x 100% a + b	«Самосприйняття» a S = ------- x 100% a + b
«Прийняття інших» 1,2 a L = ---------- x 100% 1,2 a + b	«Емоційна комфортність» a E = ------- x 100% a + b
«Інтернальность» a I = --------- x 100% a + 1,4 b	«Прагнення до домінування» 2 a D = --------- x 100% 2 a + b

Ключі

№		Показники	Номери висловів	Норми
1	a	**Адаптивність**	4,5,9,12,15,19,22,23,26,27,29,33,35, 37,41,44,47,51,53,55,61,63,67,72,74, 75,78,80,88,91,94,96,97,98	(68-70) 68-136
	b	**Дезадаптівность**	2,6,7,13,16,18,25,28,32,36,38,40,42, 43,49,50,54,56,59,60,62,64,69,71,73, 76,77,83,84,86,90,95,99,100	(68-70) 68-136
2	a	**Брехливість « – «**	34,45,48,81,89	(18-45)
	b	« + «	8,82,92,101	18-36
3	a	**Прийняття себе**	33,35,55,67,72,74,75,80,88,94,96	(22-52) 22-42
	b	**Неприйняття себе**	7,59,62,65,90,95,99	(14-35) 14-28

4	a	**Прийняття інших**	9,14,22,26,53,97	(12-30) 12-24
	b	**Неприйняття інших**	2,10,21,28,40,60,76	(14-35) 14-28
5	a	**Емоційний комфорт**	23,29,30,41,44,47,78	(14-36) 14-28
	b	**Емоційний дискомфорт**	6,42,43,49,50,83,85	(14-35) 14-28
6	a	**Внутрішній контроль**	4,5,11,12,19,27,37,51,63,68,79,91, 98,13	(26-65) 26-52
	b	**Зовнішній контроль**	25,36,52,57,70,71,73,77	(18-45) 18-36
7	a	**Домінування**	58,61,66	(6-15) 6-12
	b	**Відомість**	16,32,38,69,84,87	(12-30) 12-24
8		**Ескапізм (відхід від проблем)**	17,18,54,64,86	(10-25) 10-20

Інтерпретація. У стовпці «норми» зона невизначеності в інтерпретації результатів за кожною шкалою для підлітків приводиться в дужках, для дорослих – без дужок. Результати «до» зони невизначеності інтерпретуються як надзвичайно низькі, а «після» найвищого показника в зоні невизначеності – як високий.

Додаток Г

Зведена таблиця результатів респондентів за методиками «Діагностика емоційного інтелекту» та «Діагностика міжособистісних стосунків»

№	ЕО	УЕ	С	Е	РЕІ	ЕІ	Ав	НД	Аг	НС	ПС	З	Сп	Ал
1	9	8	10	11	9	47	7	4	5	6	4	11	10	9
2	12	10	11	13	12	58	10	10	8	7	3	10	8	4
3	6	7	8	7	6	34	5	7	11	8	6	12	7	7
4	14	12	13	14	13	66	12	12	9	6	2	3	8	7
5	10	9	9	10	11	49	4	5	4	5	9	6	11	5
6	11	10	10	12	11	54	6	8	7	9	5	10	9	10
7	13	11	12	13	14	63	5	6	5	6	12	13	8	9
8	8	9	8	9	8	42	9	9	11	8	3	4	7	6
9	15	14	13	15	14	71	4	7	6	5	7	6	13	12
10	7	6	7	8	7	35	11	11	10	9	2	3	5	4
11	6	7	6	7	6	32	8	6	12	7	8	9	6	12
12	9	8	9	10	9	45	6	5	4	6	10	7	9	8
13	14	13	14	13	14	68	13	6	12	10	2	3	6	11
14	10	11	10	11	10	52	7	7	6	7	6	5	12	4
15	15	15	14	15	15	74	3	4	14	8	9	8	15	7
16	12	12	11	12	11	58	10	9	8	7	4	5	8	7
17	13	14	13	14	13	67	6	7	9	11	5	6	7	6
18	8	7	8	9	8	40	4	9	6	7	11	12	9	10
19	11	10	11	10	12	54	8	13	7	6	5	4	10	9
20	8	9	8	9	8	42	12	11	11	9	2	3	12	14
21	7	8	7	8	7	37	5	4	5	6	12	5	9	10
22	6	6	7	6	7	32	7	8	6	7	6	5	8	7
23	13	12	13	12	13	63	9	10	8	7	4	5	8	7
24	10	11	10	11	10	52	12	9	5	6	13	4	10	6
25	8	8	9	8	8	41	6	5	8	9	6	7	9	8
26	14	13	12	14	13	66	11	12	9	8	3	4	7	6
27	9	9	8	9	9	44	5	7	5	5	9	10	12	13
28	11	12	11	12	11	57	7	9	10	11	5	5	13	4
29	9	10	9	10	9	47	8	7	6	7	11	9	10	8
30	15	14	15	14	15	73	4	6	9	5	7	4	14	5
31	7	7	6	7	6	33	10	5	8	7	4	6	6	5
32	12	11	12	11	12	58	6	11	5	6	8	9	11	12
33	14	15	14	15	14	72	3	8	10	9	3	6	15	13
34	13	14	13	14	13	67	5	6	7	8	9	8	9	10
35	10	9	10	9	10	48	3	4	5	6	12	7	10	11
36	6	7	6	7	6	32	9	8	7	6	5	4	8	7
37	9	8	9	10	9	45	7	6	5	7	6	5	11	12

Примітка: *ЕО – емоційна обізнаність; УЕ – управління своїми емоціями; С – самомотивація; Е – емпатія; РЕІ – розпізнавання емоцій інших; ЕІ – інтегративний рівень; АВ – авторитарний; НД – незалежний-домінуючий; Аг – агресивний; НС – недовірливий-*

скептичний; ПС – покірний-сором'язливий; З – заздрісний; Сп – співпрацюючий; Ал – альтруїстичний.

Результати респондентів за методикою діагностики соціально – психологічної адаптації

№	Ад	Д	Б	ПСе	НСе	ПІ	НІ	ЕК	ЕД	ВК	ЗК	До	В	Ес
1	118	110	24	40	20	22	18	26	19	28	24	10	18	14
2	95	103	28	34	24	13	22	22	23	42	29	9	20	16
3	75	130	30	16	45	19	26	18	17	35	20	11	16	18
4	88	72	22	30	28	17	25	20	26	38	34	8	22	12
5	72	114	23	28	30	12	27	30	28	27	36	7	24	19
6	76	80	20	44	18	24	17	28	25	52	22	12	15	13
7	102	96	26	36	22	21	20	24	22	44	27	9	19	15
8	90	110	19	50	15	28	15	32	15	60	19	13	14	11
9	135	70	29	32	26	19	12	21	18	48	31	5	21	7
10	71	115	32	28	19	15	25	13	21	50	33	8	17	13
11	89	112	27	35	12	20	21	14	24	51	12	9	20	16
12	87	78	21	46	17	25	17	29	27	54	21	12	15	12
13	89	72	31	29	27	17	14	19	18	37	35	7	23	18
14	120	82	24	41	19	23	18	27	19	49	25	10	18	14
15	92	108	28	33	25	20	22	22	24	39	32	8	21	17
16	97	98	20	48	16	27	16	31	16	58	20	13	14	11
17	100	82	26	37	22	21	20	24	23	53	28	9	19	15
18	110	74	25	39	21	22	19	26	21	46	26	10	18	14
19	115	85	33	27	31	25	28	17	29	34	37	6	25	20
20	122	80	22	44	18	24	17	28	18	51	23	11	16	13
21	85	118	27	34	24	19	22	23	24	40	31	8	20	16
22	87	90	19	49	15	28	25	32	15	59	19	13	14	11
23	105	95	25	38	22	22	20	25	22	35	27	9	18	15
24	98	99	30	31	27	18	24	21	26	38	33	8	22	18
25	126	78	21	46	17	30	17	29	18	53	22	12	15	12
26	94	106	29	33	25	21	23	22	25	39	32	8	21	17
27	118	100	18	52	14	18	14	34	14	62	18	14	12	10
28	101	118	26	36	23	24	21	24	23	42	29	9	19	15
29	83	68	31	30	28	17	26	20	27	36	34	7	23	19
30	119	85	23	42	19	23	16	27	20	29	25	10	17	14
31	136	70	28	34	24	20	22	23	24	41	30	8	20	16
32	129	76	21	47	16	26	16	30	17	56	21	12	15	12
33	134	70	30	31	27	16	14	21	18	27	33	8	22	18
34	123	82	22	44	18	18	17	28	26	52	23	11	16	13
35	91	109	29	32	26	16	23	22	25	39	32	8	21	17
36	96	104	19	50	15	28	27	33	15	50	19	13	13	11
37	104	96	25	37	22	21	20	25	22	44	28	9	18	15

Примітка: *Ад – адаптація; Д – дезадаптація; Б – брехливість; ПСе – прийняття себе; НСе – неприйняття себе; ПІ – прийняття інших; НІ – неприйняття інших; ЕК –*

емоційний комфорт; ЕД – емоційний дискомфорт; ВК – внутрішній контроль; ЗК – зовнішній контроль; До – домінування; В – відомість; Ес – ескапізм.