

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА
АКАДЕМІЯ»
ФАКУЛЬТЕТ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І
ПСИХОЛОГІЇ
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр
на тему:
**«ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У
СТУДЕНТІВ ІЗ ГРОМАДСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ»**

Виконала: студентка 4-го року навчання,
Спеціальності
053 Психологія
Костюк Олена Романівна

Науковий керівник: Брик О.М.,
магістр психологічних наук, ст. викладач

Рецензент _____
(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота захищена з оцінкою
« _____ »

Секретар ЕК _____
« ____ » _____ 2025р.

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Костюк О.Р. Особливості розвитку емоційного інтелекту у студентів із громадською діяльністю

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра за спеціальністю 6.030102 – Психологія – Національний університет «Києво-Могилянська Академія», 2025.

У дипломній роботі здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту у студентів із громадською діяльністю. Було проведено огляд теоретичних підходів до визначення поняття «емоційний інтелект», його структури, закономірностей його розвитку у юнацькому віці, а також психологічних особливостей громадської діяльності.

Емпірично досліджено рівень розвитку емоційного інтелекту та емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні студентської молоді. За результатами дослідження вдалось виявити, що переважна частина студентів мають середній або високий рівень емоційного інтелекту та сформовані емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні. Встановлено прямий кореляційний зв'язок між участю у спрямованих активностях розвитку емоційного інтелекту протягом громадської діяльності та його загальним рівнем і деякими емоційними бар'єрами, а також обернений зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та проявами емоційних бар'єрів. При цьому визначено, що тривалість досвіду залучення до діяльності інститутів громадянського суспільства зв'язку із розвитком жодного із вищезгаданих психологічних феноменів не має. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження розроблено програму наставництва за принципом «рівний-рівному», спрямовану на розвиток емоційного інтелекту осіб юнацького віку.

Ключові слова: емоційний інтелект, моделі емоційного інтелекту, розуміння емоцій, управління емоціями, студентська молодь, емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні, громадська діяльність, наставництво.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ З ГРОМАДСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ.....	8
1.1.Теоретичні підходи визначення поняття емоційного інтелекту.....	8
1.2.Особливості розвитку емоційного інтелекту серед студентської молоді.....	16
1.3. Психологічні особливості громадської діяльності.....	22
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНІВ З ГРОМАДСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ..	31
2.1 Загальна характеристика методів і методик дослідження.....	31
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	33
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	47
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРОГРАМИ МЕНТОРСТВА ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ІЗ ГРОМАДСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ..	50
3.1. Особливості менторства за принципом «рівний-рівному» як інструменту розвитку емоційного інтелекту.....	50
3.2. Програма наставництва для розвитку емоційного інтелекту.....	53
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	65
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71
ДОДАТКИ.....	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Громадська діяльність стає новим трендом сьогодення та знаходить чимало прихильників серед студентів. До її різних форм, зокрема волонтерства, за даними опитування «Вплив війни на молодь в Україні», проведеного у 2024 році, залучено понад половина молоді нашої держави та цей показник є на 20% більшим у порівнянні із даними опитування роком раніше. [11], [27] Попри те, що мотивацією такої діяльності найчастіше виступають альтруїстичні прагнення принесення допомоги суспільству чи окремим його прошаркам - громадська діяльність у різних її формах стає інструментом для розвитку не лише громад, але й особистості, що її виконує.

Інститути громадянського суспільства, зокрема органи шкільного та професійного самоврядування, молодіжні та дитячі громадські організації, волонтерські організації й ініціативи та інші, постають середовищем соціалізації та розвитку комунікативних, організаційних, інтелектуальних здібностей особистості. Звідси постає проблема дослідження впливу різних форм громадської діяльності на розвиток окремих компетенцій молодих людей, що допоможе підвищити їхню мотивацію за рахунок визначення перспективи особистісного розвитку.

Водночас однією із найбільш поширених компетенцій для засвоєння та дослідження сучасною молоддю є емоційний інтелект. Він визначає здатність особистості до розпізнавання емоцій та управління ними, що значною мірою впливає на саморегуляцію та стосунки з оточенням, а також детермінує ефективність молодих людей у різних сферах діяльності. Від виходу перших публікацій досліджень цього феномену минуло трохи більше ста років, проте їхня кількість з часом стає дедалі більшою, а науковий інтерес до проблеми вказує на її актуальність. Емоційний інтелект став об'єктом дослідження таких науковців як Дж.Майєр, П.Саловей, Р.Бар-Он, Д.Гоулман, Д.В.Люсин, Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига, О.Я.Чебикін, О.І.Власова та інших. Вікові особливості розвитку цього феномену досліджували С.П.Дерев'янка, Л.М.Новікова, Т.В.Кисельова,

О.О.Бантешева, О.П.Лящ, М.М.Шпак та інші. Сьогодні розвиток емоційного інтелекту пов'язують із підвищенням успішності у навчанні, міжособистісному спілкуванні та професійній діяльності.

Зважаючи на значний рівень впливу громадської діяльності на особистість як інституту альтернативної освіти - актуальним є дослідження її взаємозв'язку із розвитком емоційного інтелекту – навички, що має вагому роль у досягненні особистісного та професійного успіху у XXI столітті.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості розвитку емоційного інтелекту серед студентів, залучених до громадської діяльності та розробити програму наставництва, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту молоді.

Предмет дослідження: вплив громадської діяльності на розвиток емоційного інтелекту студентської молоді.

Об'єкт дослідження: особливості розвитку емоційного інтелекту студентства, залученого до громадської діяльності.

Гіпотеза дослідження: полягає в припущенні про існування прямого пропорційного зв'язку між тривалістю діяльності у інститутах громадянського суспільства та розвитком емоційного інтелекту та оберненого пропорційного зв'язку між досвідом громадської діяльності та розвитком емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи щодо визначення поняття, структури та особливостей розвитку емоційного інтелекту у юнацькому віці, а також психологічні особливості громадської діяльності молоді.
2. Емпірично дослідити особливості розвитку емоційного інтелекту та емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні серед студентської молоді із громадською діяльністю.

3. Розробити програму наставництва, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту молоді.

Теоретичну основу дослідження складають праці П.Саловея, Дж.Майєра, Р.Бар-Она, Д.Голумана, Д.В.Люсіна, Е.Л.Носенко, Н.В.Ковриги, О.Я.Чебикіна, С.П.Дерев`янка, О.П.Лящ, М.М.Шпак, О.І.Власової, у яких розглядається проблема визначення поняття емоційного інтелекту, його структурних компонентів та особливостей розвитку. Психологічні аспекти громадської діяльності розглядаються у працях Т.Л.Лях, О.Т.Бень, С.В.Михайлової, В.М.Тименко, О.І.Жорнової, М.Ф.Головатого, Л.І.Дябел.

Методи дослідження:

Теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження, порівняння та узагальнення підходів до проблеми визначення поняття «емоційний інтелект» та його розвитку у студентської молоді, особливостей впливу громадської діяльності на цей феномен.

Емпіричні: опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д.В.Люсин), методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В.В.Бойко), опитувальник «Уявлення про емоційний інтелект».

База проведення дослідницько-експериментальної роботи: дослідження проведено на вибірці із 50 студентів ЗВО України 1-6 років навчання.

Апробація результатів дослідження: результати дослідження є продовженням попередньої наукової роботи автора та розвитку її положень, що відображені у публікації на тему «Взаємозв'язок розвитку креативності та емоційного інтелекту у студентської молоді», опублікованій у збірнику матеріалів науково-практичної конференції «Особистість у просторі проблем ХХІ століття» (23 травня 2025 року, Київ, Україна).

Структура та обсяг роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (72 найменувань) та

додатків (7). Повний обсяг роботи складає 88 сторінок, основний зміст викладено на 70 сторінках. Робота містить 2 таблиці та 10 діаграм.

Наукова новизна полягає у дослідженні особливостей розвитку емоційного інтелекту та емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні серед студентів із громадською діяльністю та її впливу на розвиток цих психологічних феноменів.

Практичне значення дослідження. Отримані результати дослідження можуть знаходити своє подальше використання у розробці програм розвитку емоційного інтелекту та попередження виникнення емоційних бар'єрів у комунікації студентської молоді, що будуть реалізовуватись на базі інститутів громадянського суспільства.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНТІВ З ГРОМАДСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

1.1. Теоретичні підходи визначення поняття емоційного інтелекту

Попри те, що публічного резонансу поняття «емоційний інтелект» (надалі – EI) набуло протягом останніх десятиріч, історія вивчення цього феномену своїм корінням сягає часів античності.

Дослідники стверджують, що питання співвідношення емоцій та розуму було наскрізним для людства протягом усього його існування. Первісні люди втілювали свої уявлення про цю проблему у різних формах народної та релігійної творчості (ритуалах, танцях, піснях), що об'єднували у собі «інтелектуальне, емоційне і вольове ставлення до світу». [44]

Так, при вивченні витоків дослідження проблеми взаємозв'язку почуттів та розуму І.Н.Андрєєва звертається до міждисциплінарного підходу, що поєднує у собі релігієзнавчий та історико-філософський аспекти. З одного боку вона розглядає зображення вищезгаданого феномену у межах різних релігійних вчень, аналізуючи відмінності в уявленнях про емоційний розвиток у різних віруваннях. Водночас науковиця звертається до історико-філософського огляду, зокрема, наголошуючи на важливості вчень античних мислителів як фундаменту для майбутніх уявлень про взаємозв'язок емоційних та когнітивних процесів. [2]

Так, у натурфілософських - найдавніших вченнях античної філософії, емоційне та раціональне розглядалось у єдності. Одним із перших протиставив ці поняття Геракліт, який зауважував, що чуттєво-тілесні задоволення послаблюють людину, а щастя полягає у тому аби слухати голос розуму. У філософії Сократа передумовою для виникнення уявлень про емоційний інтелект є вчення про душу людини. Мислитель визначав душу як поєднання розуму, мисленнєвої активності та моральної поведінки, а у питанні зв'язку емоцій та раціонального радив не дозволяти пристрастям брати верх над розумом. Платон, на відміну від Сократа, вважав, що для благополуччя важливо мати не лише знання, але й відповідні

емоційні реакції. Проте, у свою чергу, емоціями керує розум, у протилежному випадку виникає загроза втрати самокритичності та неупередженості, що стає перепорою до пізнання істини. [5]

Арістотель наполягав на єдності душі та тіла, тоді ж як розум виокремлював. При цьому мислитель стверджував, що між думкою, емоціями та поведінкою існує тісний зв'язок, а за допомогою інтелекту можна контролювати людські емоції та бажання. [5]

Представники стоїцизму: Марк Аврелій, Сенека, Епіктет, Клеанф - закликали уникати емоції та викорінювати їх у собі, прагнучи до абсолютного звільнення від пристрастей. [5]

Стародавні китайські філософи, зокрема Конфуцій, наголошували на важливості гармонії та самовдосконалення у здатності до врегулювання власних емоцій. [64]

Дослідження проблеми співвідношення емоцій та розуму у науковому дискурсі активно розпочалось із початку ХХ століття. С.П.Дерев'янку виділяє п'ять періодів у історії дослідження емоційного інтелекту зарубіжними вченими. Перший період охоплює 1900-1969 роки та характеризується дефіцитом знань про взаємозв'язок емоцій та інтелекту. Другий період окреслюється 1970-1989 роками та характеризується зростанням інтересу до взаємодії емоцій та інтелекту. Третій період триває із 1990 по 1993 рік та визначається становленням знань про емоційний інтелект. Четвертий період охоплює 1994-1997 роки, де протягом цього часу відбулась популяризація знань про емоційний інтелект. П'ятий період починається із 1998 року та триває й досі і характеризується поширенням експериментальних досліджень емоційного інтелекту. [16]

На думку американського психолога Р.Бар-Она, появі поняття «емоційний інтелект» сприяв розвиток природничих наук. Зокрема першою науковою працею у царині досліджень цієї проблеми вважається робота Ч.Дарвіна 1872 року щодо важливості емоційних проявів для адаптації та виживання [9]

Передумовою для виникнення поняття «емоційний інтелект» вважається робота американського психолога Г.Гардена «Frames of Mind», у якій дослідник висловлює думки про множинність форм прояву інтелекту. Зокрема, вчений описував внутрішньоособистісний інтелект, який допомагає у самопізнанні, розумінні власних емоцій і почуттів та управлінні власною поведінкою. Також Гарден виділяє міжособистісний інтелект, що відображає здатність до розуміння та ефективної взаємодії із іншими людьми. [42]

У 1908 році Дж.Майер увів поняття «емоційне мислення», що характеризує окремий вид мислення, при якому домінуючими є потреби емоційно-почуттєвої сфери.

Витоки поняття емоційного інтелекту знаходимо і у роботах Л.С.Виготського, який ще у 30-х роках ХХ століття сформував принцип єдності афекту та інтелекту. Науковець стверджував, що емоції та мислення є єдиним цілим, це прослідковується у їхній постійній взаємодії. Емоційна сфера є фактором регуляції розумових процесів та мотивує інтелектуальну діяльність. Водночас у ході дорослішання особистості відбувається інтелектуалізація емоційної сфери та переживання підпорядковуються мисленню. Виготський зауважував, що взаємозв'язок емоційної та розумової сфери є динамічним та кожному етапу розвитку інтелектуальної сфери відповідає певний рівень розвитку емоцій. [17]

Вперше поняття емоційного інтелекту було використане американськими психологами Дж.Майером та П.Саловейом у 1990 році. Дослідники визначали його як «здатність відстежувати власні та чужі почуття і емоції, розрізняти їх, і використовувати цю інформацію для управління мисленням і діями». [36] Запропонована дослідниками модель EI базується на трьох видах здібностей: виявлення та ідентифікація емоцій, регуляція емоцій та здатність використовувати емоційну інформацію у своїй діяльності та мисленні. Вчені розглядають описані у їхній моделі емоційні здібності як інтелект, оскільки вони є взаємопов'язаним

набором компетентностей та можуть бути інтерпретовані як єдиний фактор, що має чотири субрівні:

- рефлексивна регуляція емоцій, яка є фактором емоційного та інтелектуального зростання;
- розуміння та аналіз емоцій;
- управління мисленням за допомогою емоцій;
- сприйняття, оцінка та вираження емоцій. [10]

Модель емоційного інтелекту, запропонована вченими вважається класичною моделлю здібностей.

Пізніше Р.Бар-Оном була запропонована змішана модель, у якій ЕІ розглядається водночас як сукупність когнітивних здібностей, так і як особистісна характеристика.[45] Поняття емоційного інтелекту науковець тлумачить як «сукупність взаємопов'язаних емоційних та соціальних компетенцій та навичок, які визначають ефективність саморозуміння та самовираження, здатність зрозуміти інших людей та будувати стосунки з ними, а також справлятися із щоденними потребами». До структури емоційного інтелекту ізраїльський психолог відносить п'ять основних компонентів:

- 1) внутрішньоособистісний, що характеризується асертивністю, емоційним самоаналізом, незалежністю, самоповагою, самоактуалізацією;
- 2) міжособистісний, що влючає в себе емпатію, соціальну відповідальність, компетентність у інтерперсональних відносинах;
- 3) адаптивний, до якого належать реалістичність, гнучкість, здатність до вирішення проблем;
- 4) регулятивний, що характеризується стресостійкістю, регуляцією імпульсивності;
- 5) загальний настрій, до якого дослідник відносить оптимізм та задоволеність життям. [10]

Значною подією у розвитку та популяризації досліджень емоційного інтелекту став вихід науково-популярної праці Д.Гоулмана «Emotional Intelligence» у 1995 році. Поняття «емоційного інтелекту» автор тлумачить як «здібність людини тлумачити власні емоції та емоції інших людей з метою використання отриманої інформації для реалізації власних цілей». Дослідник пропонує змішану модель емоційного інтелекту, у якій він розглядається, як поєднання особистісних якостей та когнітивних здібностей. До структури емоційного інтелекту Д.Гоулман включає п'ять компонентів: самопізнання (здібність визначати власні емоції та мотивацію до прийняття рішень), саморегуляція (здатність до управління власними емоціями), мотивація (здібність намагатися досягати цілей), емпатія (здібність зважати на почуття інших людей при прийнятті рішень, а також співпереживати іншим), соціальні навички (здібність будувати стосунки з іншими, керувати ними та мотивувати їх). [45]

Аналізуючи попередні моделі емоційного інтелекту, С.Дрігас та Ч.Папуці пропонують власну, розглядаючи компетенції, що входять до структури ЕІ у вигляді піраміди. Основою своєї ієрархічної моделі дослідники вважають емоційні стимули та реакції. Також до компонентів емоційного інтелекту науковці відносять розпізнавання емоцій, самосвідомість, самоконтроль, соціальну обізнаність та емпатію, соціальні навички, самоактуалізацію, трансцендентність та емоційну єдність. Психологи вважають, що розвиток емоційного інтелекту відбувається поетапно, де кожен компонент відповідає певному рівню розвитку ЕІ. Ця модель є змішаною, оскільки об'єднує у собі як когнітивні здібності, так і особистісні характеристики. [63]

Дослідження емоційного інтелекту у радянському та пострадянському просторі представлені працями Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, О.К.Тихомирова, О.І.Санникова, А.Брушлицького, Д.В.Люсина та інших. [47]

Зокрема, Д.В.Люсин розробив змішану модель емоційного інтелекту, у якій відносить до його структури внутрішньоособистісний та міжособистісний

компоненти. До внутрішньоособистісного компонента автор відносить здатність до керування власними емоціями, здатність до контролю зовнішнього вираження емоцій, здатність викликати певну емоцію, до міжособистісного - здатність до керування емоціями інших людей. [1] Також науковець стверджує, що на високий рівень розвитку емоційного інтелекту перш за все вказують вміння керувати власними емоціями та емоціями інших. Вчений виокремлює три групи факторів, що обумовлюють рівень розвитку ЕІ: когнітивні здібності, уявлення про емоції, особливості сформованої емоційної сфери особистості. [10]

Е.Л.Носенко та Н.В.Коврига пропонують переклад поняття «емоційний інтелект» на українську мову за використання терміну «розумність». Дослідниці зазначають, що «розумність не тільки підіймає нас над нашими пристрастями та слабкостями, а й допомагає скористатись з наших переваг, талантів та добродійності» [41, с.28] Психологині пов'язуть наведене ними визначення зі змістом емоційного інтелекту, оскільки серед його аспектів фігурують спроможність людини долати власні пристрасті та користатись перевагами і талантами - тобто мотивувати себе до виявлення власного особистісного потенціалу. [41]

За О.І.Власовою емоційний інтелект характеризується рівнем розвитку емоційних здібностей людини, що є функціональною складовою більш загальних соціальних здібностей. Таким чином емоційний інтелект розглядається як емоційно-інтелектуальна здатність, що проявляється у емоційній сенситивності, обізнаності та здатності управління емоціям. [48]

О.Я.Чебикін пропонує розглядати емоційний інтелект як «психологічну властивість особистості, що характеризується проявом складних (зінтегрованих) пізнавально-емоційних та мисленнєвих особливостей, завдяки яким вона досягає своєї мети у вирішенні певних задач чи проблем в різних видах діяльності» [54, с.22]. До специфічних ознак емоційного інтелекту дослідник відносить як прості емоції (страх, радість, гнів), так і вищі емоційно-пізнавальні особливості, що

зінтегровані з мисленням у ході вирішення задач, до яких належить здивування, натхнення, здогадка, розчарування, сумнів, осяяння, інсайт тощо. [54]

Особливу увагу феномену емоційного інтелекту було приділено і у дослідженнях таких вітчизняних науковців як М.М.Шпак, О.В.Темрук, О.О.Маруховська-Картунова, Н.І.Рищак, О.М.Гапончук. [29]

Д.В.Люсин вважає, що ідея ЕІ сформувалась на основі терміну «соціальний інтелект», над яким працювали Дж.Гілфорд, Е.Торндайк, Г.Айзенк та Г.Гарднер. [20] Тому чимало уваги зарубіжних та вітчизняних науковців зосередилось і навколо проблеми співвідношення цих понять. О.В.Луньова визначає соціальний інтелект як суб'єктивний особистісний конструкт, що охоплює здатності людини до соціального пізнання та соціальної саморегуляції, її особистісні характеристики, зокрема й емоційні. Емоційний інтелект, на думку дослідниці, є компонентом соціального. О.А.Ковальова також розглядає емоційний інтелект як складник соціального інтелекту, що є більш складним та широким поняттям. [25] Натомість вітчизняна психологиня О.В.Милославська розглядала ці поняття як незалежні. Соціальний інтелект вона визначає як здатність людини, що зумовлена її інтелектуальними, комунікативними, поведінковими й особистісними якостями. В свою чергу емоційний інтелект трактується як здатність особистості до емоційної саморегуляції, вербалізації власних емоційних станів та розпізнавання емоцій інших людей. [35] О.В.Старинська, порівнюючи вищезгадані поняття зауважує, що з одного боку зміст терміну «соціальний інтелект» є більш широким, адже включає в себе не лише знання та вміння щодо емоцій, але й поведінку особистості в суспільстві. Більшість складників соціального інтелекту мають емоційне забарвлення, спільними є й функції цих видів інтелекту - забезпечення успішної взаємодії особистості з іншими людьми та ефективного пристосування до різних життєвих ситуацій. Попри це змістовне підґрунтя для реалізації цих функцій, враховуючи структуру та сутність цих понять, є різним. [49]

З одного боку популяризація досліджень емоційного інтелекту та множинність його теорій дозволяє розглянути цей феномен більш широко. З іншого боку, як зауважує М.А.Холодна, велика кількість різних підходів до трактування змісту цього поняття та намагання вписати його у рамки широкого кола психічних процесів і явищ призводить до його «зникнення». [20] Е.Локк також стверджує, що велика кількість визначень, що постійно змінюються, роблять поняття емоційного інтелекту всеохоплюючим, що додає незрозумілості до його концепції. Науковець зазначає, що емоційний інтелект є радше навичкою, яку помилково описали, використовуючи термін «інтелект». [59] Доречність використання терміну «інтелект» для позначення цього феномену викликала критику і у інших науковців, що сформувало потребу у проведенні теоретико-методологічних досліджень у цьому напрямку. М.А.Холодна виділила основні підходи, що характеризують концептуальні лінії у трактуванні природи інтелекту. У своїй праці науковиця аналізує емоційний інтелект під призмою феноменологічного, генетичного, соціокультурного підходів та підходу регуляції. Ці підходи розкривають поняття ЕІ під різними кутами та доводять його право на існування як структурного компоненту психології інтелекту. Водночас П.Саловей, Дж.Майєр, Д.Гоулман, І.Н.Андрєєва тлумачать емоційний інтелект як «сукупність ментальних здібностей», утотожуючи у своїх роботах поняття «інтелект» та «здатність». М.О.Журавльова припускає, що цей недолік у трактуванні поняття емоційного інтелекту спричинив велику кількість критичних зауважень щодо концепції ЕІ. Дослідниця вважає, що результатом цього стало формування уявлення про потребу або у переформулюванні терміну (а саме позбавлення від його інтелектуальної частини) і розумінні його як сукупність емоційних здібностей чи емоційну компетентність, або у уточненні суті емоційного інтелекту і побудові теоретичної моделі ЕІ, що логічно вбудовуватиметься в загальну модель інтелекту. [20]

Дослідження емоційного інтелекту за допомогою методик, що трактують його як когнітивну здатність у межах моделі здібностей та як особистісну

характеристику у межах змішаних моделей вказують на обмежену кількість кореляційних зв'язків між шкалами методик. [26] Звідси, відсутність єдності розуміння стосовно природи та структури емоційного інтелекту становить значні виклики для його емпіричних досліджень.

Попри чималу кількість критичних зауважень та відсутність єдності у трактуванні, феномен емоційного інтелекту є уособленням проблеми, що цікавить людство уже не одне тисячоліття – як взаємодія інтелектуального та емоційного, раціонального та ірраціонального. О.П.Лящ зауважує, що наразі поширеною тенденцією у психологічній науці є інтеграції психологічних процесів та явищ. Виникнення поняття «емоційний інтелект» підкреслює необхідність дослідження взаємозв'язку психічних процесів та їхньої взаємодії між собою й впливу цього зв'язку на функціонування особистості. [31]

1.2. Особливості розвитку емоційного інтелекту серед студентської молоді

У психологічній науці наразі існують прямо протилежні погляди на природу розвитку емоційного інтелекту. Прихильники моделі здібностей (Дж.Маєр, П.Саловей, Д.Крузо) визначають емоційний інтелект як стійку здатність, яку неможливо цілеспрямовано розвинути. Натомість науковці виокремлюють поняття «емоційні знання» та тлумачать його як різновид інформації, якою орудує емоційний інтелект та які можливо засвоїти у процесі навчання. Д.Гоулман, Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига та І.Н.Андрєєва в свою чергу наголошують на тому, що емоційний інтелект можна та необхідно розвивати. [39] Так само, дослідження бельгійського науковця Д.Фабіо показало, що підвищення емоційного інтелекту є можливим за допомогою цілеспрямованого навчання. До схожих висновків прийшли й Я.Чен та Р.Сміт. С.Абухасера та інші у своєму дослідженні також відзначають тенденцію до підвищення рівня емоційного інтелекту з віком. [65] Цю закономірність помітили й М.Батт, Л.Пуджар та Н.Да вивчаючи особливості розвитку емоційного інтелекту студентів індійських коледжів, віком від 16 до 18 років. [60]

Натомість, Дж.Кеннеді стверджує, що покращити емоційний інтелект неможливо. Свою позицію дослідник пояснює через нейробіологічну природу емоцій та неможливості контрольованих змін емоційних тригерів. Проте, автор зауважує, що саме почуття інтелекту, на відміну від емоційності, можливо розвинути за допомогою різних практик. [72]

С.П.Дерев`янку виділяє біологічні та соціальні передумови, що впливають на розвиток емоційного інтелекту. До біологічних передумов авторка відносить функціональну асиметрію головного мозку, властивості темпераменту та когнітивні здібності. Цікаво, що у своїх дослідженнях А.Х.Пашиній вдалось встановити взаємозв`язок між домінуванням правої півкулі та вищим рівнем розвитку емпатії. В свою чергу, І.Н.Дорофєєвій вдалось встановити зв`язок між домінуванням лівої півкулі та ефективною емоційною саморегуляцією. Щодо властивостей темпераменту - С.П.Дерев`янку стверджує, що нейротизм, екстраверсія та сумлінність є взаємопов`язаними із рівнем емоційного інтелекту. У контексті когнітивних здібностей науковиця характеризує вплив сенсорних каналів сприйняття - зокрема було встановлено, що для кінестетиків властивий вищий рівень емпатії та більш раціональні реакції на впливи інших людей, аніж в аудіалів. Також психологиня зауважує про роль обробки емоційної інформації, де згадує зв`язок між емоційним ефектом Струпа, який є показником особливостей когнітивної обробки емоційно забарвленої інформації, та емоційним інтелектом. [16]

Серед соціальних передумов розвитку емоційного інтелекту С.П.Дерев`янку виокремлює умови родинної соціалізації, особистісні установки, власну активність особистості та релігійність. У родині емоційно сприйнятливі стосунки між батьками створюють оптимальні умови для емоційного розвитку дитини. Також дослідниця стверджує про вплив статусу сиблінга - для молодших сиблінгів характерні вищі показники емоційного впливу, усвідомлення змісту вербальної експресії та диференціації власних емоцій. Щодо особистісних установок - психологиня

зауважує, що для підлітків, які реалізують установку на домінування, властивий розвиток емпатії та розпізнавання експресивних проявів інших людей. Натомість установки на творчу реалізацію, уважність у діяльності та методичність забезпечують покращення розпізнавання власних емоцій. Роль власної активності особистості набуває більшого значення із віком індивіда і її найважливішими аспектами є міжособистісні контакти та побудова відповідних емоційних зв'язків. Взаємозв'язок же розвитку емоційного інтелекту із релігійністю пояснюється включенням до релігійного виховання моральних почуттів, а також важливістю емоційної рефлексії у підготовці до релігійних обрядів. [16]

О.М.Ігнатович та Ю.О.Літвін виокремлюють психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту молоді, до яких відносять створення сприятливого емоційного середовища, виховання емоційної грамотності, формування навичок саморегуляції, розвиток соціальних навичок, моделювання поведінки, інтеграцію емоційного інтелекту в освітній процес, підтримку та розвиток самооцінки. [22]

О.П.Лящ вважає, що розвиток емоційного інтелекту відбувається поетапно. На першому етапі визначається готовність особистості до пізнання світу та самого себе, усвідомлення впливу емоційної сфери на інші сфери діяльності, важливості психологічного благополуччя та відчуття внутрішньої гармонії, побудови здорових стосунків з іншими людьми та усвідомлення внутрішніх настанов як ресурсів розвитку емоційного інтелекту.

На другому етапі відбувається засвоєння інформації про внутрішній світ людини, зокрема емоційну сферу, природу емоцій, їх види, функції, причини виникнення, інструменти для управління емоціями та засоби їх вираження.

Третій етап полягає у виконанні вправ, спрямованих на усвідомлення цінностей та зміну деструктивних стереотипів, набуття навичок управління власними емоціями та їхнє використання, спочатку протягом навчальної діяльності, а згодом - у повсякденному житті. [32]

Дискусійним питанням у психологічній науці є сензитивний період розвитку емоційного інтелекту, тут немає єдиності поглядів серед наукової спільноти. Д.Гоулман виокремлює дитинство та підлітковий вік, як «вікна можливостей» для формування емоційних компетентностей. Думку науковця розділяють й Л.М.Новікова та Т.В.Кисельова, наголошуючи на актуальності розвитку емоційного інтелекту у дитячому віці. Натомість, І. В.Опанасюк стверджує, що саме у саме у старшому шкільному віці формуються умови для свідомого розвитку емоційного інтелекту через характерні для цього періоду високу сензитивність, гнучкість психічних процесів та підвищення інтересу до сфери внутрішнього «Я». [39]

П.Якобсон та А.Реан визначають юнацький вік, як «критичний період», що характеризується розвитком самосвідомості та здатності до особистісної рефлексії, посиленням потреби у близькому спілкуванні та глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках, становленням та подальшою реалізацією у професійній діяльності. Саме у цей період формується фундамент для емоційного життя юнацтва, що стане основою їхньої емоційної зрілості надалі протягом дорослішання. [15]

М.М.Забродський зауважує, що у юнацькому віці емоційне життя стає багатшим за змістом та характеризується більшою різноманітністю відтінків почуттів. Водночас у молодих людей розвивається здатність до співпереживання та емоційна чутливість, вони стають відкритішими до емоційних впливів. Науковець стверджує, що саме ці почуття надалі стануть основою для формування стійких особистісних переконань. [21]

О.І.Власовою було сформовано основний принцип розвитку емоційного потенціалу людини - дослідниця стверджує, що спочатку характерна орієнтація назовні, а згодом - оберненість на себе. [16] Для юнацького віку загальною лінією розвитку емоційного інтелекту С.П.Дерев'янка описує диференціацію власних емоцій, а характерними проявами емоційного інтелекту - загальну високу експресивність емоцій та відчуття відповідальності за власні емоційні переживання.

Дослідницею було виокремлено і особливості розвитку окремих складових емоційного інтелекту у юнацькому віці:

1) Розвиток самоусвідомлення емоційних переживань характеризується зростанням значення рефлексії емоційних переживань, а для емоційної сфери властива різноманітність переживань почуттів, важливу роль серед яких відіграють моральні;

2) Здатність до вербалізації емоцій має високий рівень розвитку, а знання про емоції стають опосередкованими ставленням до цих емоцій;

3) Здатність до інтуїтивного розуміння емоцій проявляється у чуйності, а її розвиток обумовлюється характерною для юнацького віку сприйнятливостю до ніжних почуттів;

4) Здатність до вираження емоцій характеризується виразністю та появою більшої кількості відтінків емоційних переживань;

5) Здатність до емоційної саморегуляції є високо розвиненою;

6) Здатність до встановлення емоційного контакту характеризується усвідомленням впливу ступеня взаємності та реципрокності емоцій на якість стосунків;

7) Здатність до управління емоціями інших людей проявляється у формуванні емоційної синхронії. Для юнацького віку характерне формування вміння адаптуватись до настрою інших людей та легко навіювати їм свій настрій. [16]

Особливості розвитку емоційного інтелекту у юнацькому віці дослідила О.О.Бантешева за допомогою методики Н.Холла. Психологиня підкреслює гендерно-вікові особливості розвитку ЕІ: загальний показник є вищим серед юнаків у порівнянні з юнками. Найбільшою є різниця за показниками «управління своїми емоціями», «емоційна обізнаність» та «самотивація». Натомість, серед респондентів жіночої статі спостерігались вищі показники за шкалою «емпатія». Також старші особи юнацького віку отримали кращі результати за шкалою

«управління власними емоціями». Науковиця пояснює такий результат можливістю розвитку емоційного інтелекту за рахунок набуття життєвого досвіду. [4]

У зв'язку із інтелектуалізацією емоційної сфери з віком, деякі дослідники ототожнюють поняття емоційна зрілість та емоційний інтелект. [3] О.Я.Чебикін та І.Г.Павлова виділяють чотири етапи становлення емоційної зрілості особистості: етап експресивної організації емоційної зрілості (11-13 років), етап вдосконалення саморегуляції (14-15 років), етап вдосконалення особистісного рівня емоційної зрілості (16-17 років), етап автономно-збалансованого та відносно стійкого прояву емоційної зрілості (18-23 роки). Для студентського віку, що припадає на четвертий етап становлення, характерним є покращення всіх компонентів емоційної зрілості та збереження ключової ролі емпатії в організації адекватного емоційного реагування. При цьому становлення кожного компоненту емоційної зрілості відбувається автономно та відокремлено. [55]

М.М.Шпак, спираючись на рівні психічного відображення пропонує виокремлювати такі рівні та форми розвитку емоційного інтелекту в онтогенезі як психофізіологічний, когнітивний, соціопсихологічний, креативно-суб'єктивний та екзистенційно-духовний. Для юнацького віку характерним є інтенсивний розвиток емоційного інтелекту на креативно-суб'єктивному рівні, що передбачає розвиток емоційної креативності. Дослідниця описує емоційну креативність як «вищу форму емоційно-інтелектуальної активності людини, що спрямована на перетворення внутрішнього світу з метою емоційної самозміни». У юнацтва розвивається здатність передбачати наслідки власних емоційних реакцій до їхнього реального виявлення, а у ході міжособистісної взаємодії відбувається розвиток особистісно-сислової емпатії, яка визначається внутрішньою готовністю або реалізованим прагненням допомогти іншим. Водночас для студентства характерним буде прагнення до досягнення екзистенційно-духовного рівня розвитку емоційного інтелекту, що характеризує емоційно-інтелектуальну зрілість особистості. На цьому етапі завдяки ціннісно-сислової рефлексії та трансфінітній емпатії можливим стає

надчуттєве пізнання особистістю внутрішнього світу іншої людини та проживання його як власного, утворення духовної єдності зі світом. [57]

Отже, попри розбіжності у поглядах науковців, результати чималої кількості емпіричних досліджень підтверджують можливість розвитку емоційного інтелекту за допомогою цілеспрямованого навчання або ж із набуттям життєвого досвіду. Студентський вік, завдяки розвитку самосвідомості та збагаченню емоційного життя, деякі дослідники визначають як сенситивний для розвитку емоційного інтелекту.

1.3. Психологічні особливості громадської діяльності

Досліджуючи психологічні особливості громадської діяльності, перш за все вважаємо за доречне надати їй визначення. О.М.Кін зазначає, що поняття «громадська діяльність» має міждисциплінарний характер та трактує його як «неприбуткову, добровільну діяльність, що спрямовується на вирішення актуальних завдань, які мають соціально значущий характер та виступає певною ареною для формування особистісних, професійних, ділових якостей майбутніх спеціалістів, здійснюється в організованих формах, характеризується широким розмаїттям форм і методів.» [24, с.95]

Дослідниця виокремлює такі ознаки громадської діяльності:

- добровільність, безкорисність, виконання на безоплатній основі;
 - реалізується з метою захисту інтересів окремої особи, групи людей, колективу, громади, суспільства тощо;
 - мета діяльності є соціально значущою;
 - учасники діяльності мають можливість виховання та розвитку;
 - відкритість і доступність для усіх охочих;
 - особовий склад має динамічний характер, що є гарантом наступності традицій, норм і принципів, потребує постійних змін формату та методів діяльності.
- [24]

О.А.Мамаєва визначає громадську діяльність як позанавчальну, безкоштовну, добровільну діяльність, спрямовану на задоволення суспільних потреб. Головною метою громадської діяльності дослідниця визначає створення умов, що сприяють творчому, інтелектуальному, духовному та фізичному розвитку студентства у вільний від навчання час, а також підготовку студентів до подальшого життя в умовах ринкової економіки, задоволення освітніх потреб молоді через долучення до дослідницької та науково-експериментальної діяльності. [33, с.303]

Важливим є і розрізнення понять «громадська активність» та «громадська діяльність». О.М.Кін зазначає, що громадська активність є морально-вольовою якістю особистості, що характеризується вимогливістю, ініціативністю, старанністю, відповідальністю, самостійністю та інтересом до громадського життя. Таким чином громадська активність особи проявляється у її ініціативному, діяльнісному ставленні до подій суспільства та його життя загалом і реалізується через широкий спектр напрямків громадської діяльності. [24]

Найпоширенішими формами громадської діяльності в Україні є участь у волонтерських організаціях та ініціативах; студентське та шкільне самоврядування; організації, пов'язані з освітою, наукою, мистецтвом, музикою; спортивні організації; молодіжні та дитячі громадські організації; благодійні та гуманітарні організації. [27]

За даними дослідження «Вплив війни на молодь в Україні» 2024 року, що проводилось дослідницькою агенцією Info Sapiens за ініціативи Міністерства молоді та спорту України, близько 34% опитаних молодих людей зазначили, що долучались до волонтерства протягом останнього року. [27] Порівнюючи із даними аналогічного дослідження, проведеного у 2023 році, частка молоді, залученої до цього виду діяльності, збільшилась на 18%. [11] Таким чином волонтерські ініціативи є найпоширенішою формою громадської діяльності серед української молоді. Трохи менш поширеними є шкільне або студентське самоврядування, участь в організаціях, що пов'язані із освітою, наукою, мистецтвом та музикою,

діяльність у благодійних та гуманітарних організаціях. Половина респондентів долучається до волонтерства через бажання допомогти конкретним людям, по третині - задля принесення користі суспільству та причетності до спільної справи, 25% - у зв'язку із початком повномасштабного вторгнення, 14% молодих людей стверджують, що до волонтерства їх спонукає його відповідність їхнім принципам та життєвій позиції, 12% роблять це за компанію з іншими, 4% - через пропозицію від шанованої людини, від якої не можна було відмовитись. Лише 5% респондентів волонтерять задля набуття навичок, що можуть бути корисними у професійній діяльності або улюбленій справі. [27]

Дедалі поширенішою у наукових дослідженнях стає проблема особистісних характеристик, що сприяють успіху у волонтерстві. Т.Л.Лях стверджує, що для здійснення волонтерської діяльності необхідні не лише спеціальні знання та вміння, але й ряд відповідних особистісно-моральних якостей. Так при відборі потенційних волонтерів дослідниця пропонує звертати увагу на такі якості як любов та довіра до людей, доброта, комунікабельність емоційна стійкість, стиль взаємодії. [30]

І.В.Середа, В.В.Сокурєнко та Д.О.Тригуб визначають важливим аспектом волонтерства психологічну готовність особистості до цієї діяльності. Серед основних її ознак дослідниці виділяють достатній рівень організаційних та комунікативних навичок, емпатію, емоційну врівноваженість та стресостійкість. При цьому головною складовою психологічної готовності до волонтерської діяльності є наявність усвідомленої мотивації особистості до її здійснення. [58]

Мотивація до волонтерства виступає об'єктом дослідження чималої кількості вітчизняних та зарубіжних науковців. С.В.Михайлова, досліджуючи психологічні особливості мотивації до волонтерської діяльності, зауважує про її вікові особливості: у молоді вона спрямована на бажання спробувати себе у майбутній професії та розширити коло спілкування, у волонтерів середнього віку переважає спрямованість на самореалізацію, у старшому віці - на вияви співчуття та турботи. [58]

О.Л.Остапчук та А.Л.Мусевич також зауважують, що у волонтерській діяльності студентів насамперед цікавлять професійні проблеми. При цьому дослідниці стверджують, що вони можуть бути як формальними, наприклад проходження практики чи отримання заліку, так і реальними - отримання фахових знань, практичне відпрацювання навичок. [37]

Досліджуючи психологічні чинники, що спонукають до волонтерської діяльності М.Снайдер виокремив п'ять основних детермінант:

- 1) Особисті цінності: людина повинна вірити у певні принципи та цінності, а волонтерська діяльність виступає інструментом втілення власних переконань у дії;
- 2) Занепокоєння громади: людина відчуває відповідальність за покращення умов життя для інших та готова вкладати власні ресурси та спрямовувати діяльність з цією метою;
- 3) Підвищення самооцінки: людина може волонтерити аби почувати себе корисною та потрібною. Для волонтерів видимими є результати їхньої діяльності та вони отримують визнання від інших, що сприяє підвищенню самоповаги і самооцінки;
- 4) Потреба розуміти інших: люди можуть волонтерити через зацікавленість у покращенні міжкультурного розуміння і комунікації з різними групами людей;
- 5) Особистісний розвиток: волонтерство може виступати інструментом власного особистісного розвитку: як можливість набуття нових навичок та розвитку власних здібностей, отримання корисного досвіду для професійного та особистого зростання. [40]

Важливим аспектом дослідження психологічного змісту волонтерства є і питання психологічної структури волонтерської діяльності. О.С.Азарова, аналізуючи волонтерство із використанням структурно-морфологічного підходу пропонує наступну структуру:

- 1) потреби, які є альтруїстичними та соціальними;
- 2) мотиви, що ґрунтуються на принципі безоплатності;

- 3) мета, якою виступає вирішення соціальної проблеми чи поліпшення благополуччя інших людей;
- 4) особистісні смисли, що є пов'язаними із внутрішньою необхідністю, присутністю соціальних та ідеальних смислів;
- 5) задача, яка знаходить вирішення в різних соціальних ситуаціях;
- 6) дії, що характеризуються відсутністю високої технічної складності;
- 7) продукт - благо;
- 8) результат для особистості, що виявляється у самореалізації;
- 9) результат для суспільства, який полягає у соціальних благах. [27]

У.П.Кретьова, аналізуючи психологічну структуру волонтерської діяльності, пропонує власну її модель, що поєднує у собі три компоненти: ресурсний компонент (особистісні якості, необхідні для включення у волонтерство), смисловий компонент (наголошує на важливості відчуття потоку життя як необхідності для реалізації волонтерської діяльності), зовнішній компонент (зовнішній стимул, навколо якого відбувається реалізація волонтерської діяльності). [28]

О.В.Шевчук та О.В.Старик зауважують, що волонтерство в умовах сьогодення є значимим компонентом успішного соціального розвитку. У добровольчих об'єднаннях молодь має можливість не лише долучатись до суспільно значущих заходів і творчих справ, але й проживати різні ситуації взаємодії, що потребують опори на моральні принципи: повагу, рівність, вірність та інші. Також подібні спільноти сприяють підвищенню рівня соціальної активності студентів, що збільшує можливість їх успішної самореалізації у майбутньому. [56]

В.М.Тименко стверджує, що залучення до волонтерства сприяє позитивним змінам у світогляді молодих людей та їхній комунікативній свідомості. Також волонтери набувають особистісні новоутворення: соціальну та інтелектуальну активність, соціальну компетентність, уміння знаходити вихід у нетипових життєвих ситуаціях. [51]

Ще однієї поширеною формою громадської діяльності є залученість до неурядових організацій. О.Т.Бень серед функцій громадських організацій виокремлює виховні, соціальні, культурницькі, частково політичні та економічні. Дослідниця стверджує, що громадські організації є інтегрованими у суспільні відносини та виконують функцію посередника між державою та громадськістю. [6]

Ольга.І.Жорнова та Олена.І.Жорнова - зауважують, що головною метою НУО (неурядових організацій) є покращення життєдіяльності своєї спільноти. При цьому перевагами неурядових організацій є підтвердження особистістю своєї необхідності групі, запевнення її безпеки та статусу, становлення міцних соціальних стосунків, допомога іншим у нівелюванні психологічних наслідків безробіття та нестачі ресурсів, виявлення способів вирішення соціальних конфліктів, заперечення засобів насилля, мобілізація потенціалу групи з метою подолання кризових станів та підвищення життєздатності спільноти. [19]

Л.І.Дябел стверджує, що важливим завданням громадських організацій наразі є створення умов для саморозвитку та соціального становлення молодого покоління. В свою чергу метою діяльності організацій дослідниця визначає формування освіченої та творчої особистості, формування та збереження її фізичного і морального здоров'я, забезпечення її залучення до загальнокультурних і духовних цінностей шляхом досягнення національної культури, успішну соціалізацію. [18]

Психологічні аспекти діяльності молодіжних громадських організацій висвітлені в дослідженнях М.Ф.Головатого. Науковець стверджує, що такі об'єднання створюють сприятливі умови для проявлення молоддю ініціативності, заохочення до спілкування та діяльності за власними інтересами, завдяки чому вони формують активних громадських діячів, які здатні розкрити свій потенціал і реалізувати власні здібності у власних та загальнодержавних інтересах. [12]

Таким чином поширення громадської діяльності серед молоді зумовлює підвищення наукового інтересу до її психологічних аспектів. Наразі вона виступає

ефективним інструментом особистої та професійної реалізації молоді, середовищем для соціалізації студентства та основою для побудови свідомого громадянського суспільства.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Проблема взаємозв'язку емоцій та інтелекту виступає об'єктом наукового інтересу дослідників не одне тисячоліття та сягає своїм корінням доби античності. Витоки ідей феномену емоційного інтелекту знаходимо ще у давніх філософських вченнях, хоча початок його дослідження у науковому дискурсі пов'язують із поширенням ідей щодо множинності форм інтелекту. Дослідженням цього феномену займалось чимало зарубіжних та вітчизняних науковців, серед яких найвідомішими є праці Дж.Майєра, П.Саловея, Р.Бар-Она, Д.Гоулмана, Д.В.Люсіна, Е.Л.Носенко та Н.В.Ковриги, О.І.Власової та інших. Наразі єдине розуміння природи ЕІ у науковому дискурсі відсутнє, відтак, моделі емоційного інтелекту поділяють на моделі здібностей (розглядають ЕІ як когнітивну здатність) та змішані моделі (ЕІ розглядається як сукупність когнітивних здібностей та емоційних характеристик). З одного боку множинність поглядів дозволяє дослідити цей феномен більш широко, з іншого боку - плюралізм підходів до трактування змісту цього поняття ускладнює його категоризацію у системі психічних функцій та процесів, а також порушує питання валідності методологічної бази для його діагностики. Проте спільним для наукових досліджень залишається виокремлення ключових складових емоційного інтелекту: здатності розуміти та управляти емоціями.

Хоча погляди наукової спільноти стосовно можливості розвитку емоційного інтелекту не є одностайними, чимала кількість емпіричних досліджень вказують на його підвищення із набуттям життєвого досвіду або за допомогою цілеспрямованих втручань. Вікові особливості емоційного інтелекту досліджували С.П.Дерев'янку, О.П.Лящ, Д.Гоулман, Л.М.Новікова, І.В.Опанасюк, П.Якобсон, А.Реан, М.М.Забродський, М.М.Шпак та інші. У зв'язку із розвитком самосвідомості та збагаченням змісту емоційного життя, чимало науковців вважають юнацький вік сензитивним для розвитку емоційного інтелекту. На цьому етапі для юнацтва і, зокрема, студентів характерним є висока експресивність емоцій та відчуття

відповідальності за власні емоційні переживання, розвиток емоційної креативності та особистісно-сміслової емпатії.

До громадської діяльності щороку долучається все більше молоді та студентства. Її найпоширенішими формами в Україні є участь у волонтерських організаціях та ініціативах; студентське та шкільне самоврядування; організації, пов'язані з освітою, наукою, мистецтвом, музикою; спортивні організації; молодіжні та дитячі громадські організації; благодійні та гуманітарні організації. Психологічні аспекти громадської діяльності досліджувались у роботах Т.Л.Лях, С.В.Михайлової, М.Снайдера, О.С.Азарової, У.П.Кретової, О.В.Шевчук, О.В.Старик, О.Т.Бень, М.Ф.Головатого та інших. Провідною мотивацією до волонтерської діяльності студентів науковці визначають прагнення до професійної реалізації, отримання фахових знань та навичок, розширення кола спілкування. Окрім того, дослідники наголошують на складній психологічній структурі волонтерства. При цьому, громадська діяльність виступає інструментом саморозвитку молоді та сприяє набуттю знань, навичок та особистісних характеристик, необхідних для успішної особистої та професійної реалізації.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СТУДЕНІВ З ГРОМАДСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

2.1 Загальна характеристика методів і методик дослідження

У ході нашого емпіричного дослідження, що має на меті виявлення особливостей розвитку емоційного інтелекту студентів із громадською діяльністю, ми застосовували психодіагностичний та математичний методи. У межах першого ми скористались суб'єктивним підходом, що передбачає застосування опитувальників.

Проведення опитування відбувалась з допомогою використання платформи Google Forms у онлайн форматі. У дослідженні ми використовували такі методики:

1. Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д.В.Люсин); (Додаток А)
2. Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В.В.Бойко); (Додаток В)
3. Авторський опитувальник «Уявлення про емоційний інтелект» (Додаток Г)

Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» розроблений на основі уявлень Д.В.Люсіна про емоційний інтелект, як здатність до розуміння власних емоцій та емоцій інших, а також управління ними. При цьому здатність до розуміння емоцій інших людей науковець розглядає, як можливість розпізнати емоцію та ідентифікувати її, розуміння чинників, що викликали емоцію та її можливих наслідків. Здатність до управління емоціями дослідник трактує як можливість контролювати інтенсивність емоцій, контроль зовнішнього вираження емоцій та можливість довільно їх викликати. При цьому здатності до розуміння та управління емоціями можуть мати спрямування як на власні емоції, так і на емоції інших. Керуючись цим твердженням, Люсин виокремлює міжособистісний та внутрішньоособистісний емоційний інтелект.

Таким чином опитувальник містить наступні субшкали:

1. Розуміння емоцій інших людей (MP)
2. Управління емоціями інших людей (МУ)
3. Розуміння власних емоцій (BP)
4. Управління власними емоціями (ВУ)
5. Контроль експресії (BE)

За допомогою опрацювання результатів за вищезгаданими субшкалами можливе також дослідження наступних шкал:

1. Міжособистісний емоційний інтелект (MP+МУ)
2. Внутрішньособистісний емоційний інтелект (BP+ВУ+BE)
3. Розуміння емоцій (MP+BP)
4. Управління емоціями (МУ+ВУ+BE)

Також за допомогою підрахунків суми балів за усіма субшкалами визначається інтегральний показник загального емоційного інтелекту (ЗЕІ).

Опитувальник складається із 46 тверджень, досліджуваним пропонується віднести кожне із них до себе та обрати один із варіантів відповідей «Зовсім не погоджуюся», «Скоріше не погоджуюся», «Скоріше погоджуюся», «Цілком погоджуюся».

Відповідно до ключа методики підраховується кількість балів, набрана досліджуваним(-ою) за кожною із субшкал, а також інтегральний показник загального емоційного інтелекту.

Рівень прояву кожної з ознак визначається шляхом співвіднесення балів респондента із інтерпретацією, запропонованою автором. (Додаток Б)

Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» була запропонована В.В.Бойко та має на меті визначення бар'єрів у встановленні емоційних контактів та дослідження рівня емоційної ефективності спілкування. Методика складається із 25 суджень, на кожне із яких досліджуваним пропонується надати відповідь «так» або «ні». Надалі за допомогою ключа підраховуються бали за такими шкалами:

1. Невміння керувати емоціями
2. Неадекватний прояв емоцій
3. Негнучкість та невиразність емоцій
4. Домінування негативних емоцій
5. Небажання зближуватись з людьми на емоційній основі

Також підраховується загальна кількість балів, де максимальним результатом є 25 балів. Відповідно результат до 5 балів вказує на те, що емоційні бар'єри у спілкуванні практично не виникають, від 6 до 8 балів - вказує на наявність емоційних проблем у повсякденному спілкуванні, від 9 до 12 балів - вказує на те, що повсякденні емоційні реакції ускладнюють міжособистісне спілкування, більше 13 балів - вказує на негативний вплив емоцій на встановлення контактів з оточенням.

Авторський опитувальник «Уявлення про емоційний інтелект» складається з 9 питань, що мають передбачають як вибір відповіді із запропонованих варіантів, так і розгорнуті відповіді. Метою опитувальника є дослідити уявлення респондентів про емоційний інтелект, їхній досвід розвитку емоційного інтелекту та його вплив на повсякденне життя та громадську діяльність.

Обчислення та аналіз отриманих даних ми проводили за допомогою використання методів математичної статистики, що включали в себе елементи описової статистики (середні значення та відсоткові співвідношення) та кореляційний аналіз (коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона та точково-бісеріальний коефіцієнт кореляції).

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Вибірка нашого дослідження складається із 50 студентів ЗВО України. Серед них 22% (11 осіб) є студентами першого року навчання, ще 22% (11 осіб) – другого року навчання, 24% (12 осіб) – третього року, 22%(11 осіб) – четвертого року, 6% (3 особи) – п'ятого року та 4% (2 особи) – шостого року.

Серед учасників опитування 12% (6 осіб) мають досвід громадської діяльності до 5 місяців, 20% (10 осіб) – від 5 до 10 місяців, 12% (6 осіб) – від 11 до 15 місяців, 30% (15 осіб) – від 16 до 20 місяців, 12% (6 осіб) - від 21 до 25 місяців та 14% (7 осіб) – більше 26 місяців. (Див. Діагр. №1)

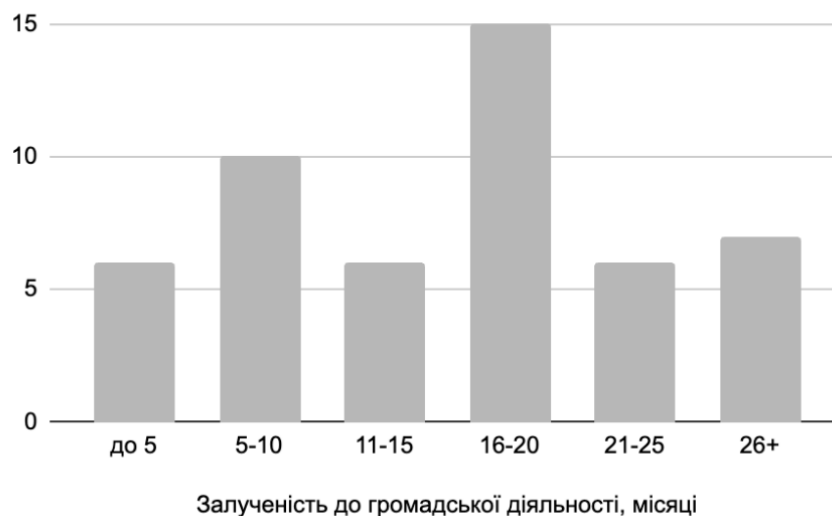


Рис. 1. Діаграма 1. Тривалість залученості студентів до громадської діяльності

Серед інститутів громадської діяльності найбільше студентів обирають участь у волонтерських організаціях та ініціативах (32 особи), трохи менш поширеною є участь у студентських організаціях (28 осіб), шкільному та студентському самоврядуванні (18 осіб), молодіжних та дитячих громадських організаціях (17 осіб), організаціях, пов'язаних з освітою (12 осіб), наукою, мистецтвом, музикою та молодіжних радах (12 осіб). Найменше студентство долучається до діяльності благодійних організацій (7 осіб), спортивних організацій (5 осіб), політичних партій (2 особи), організацій з охорони навколишнього середовища (2 особи), робочих груп при органах місцевої влади (1 особа) та профспілок (1 особа). (Див. Діагр №2)

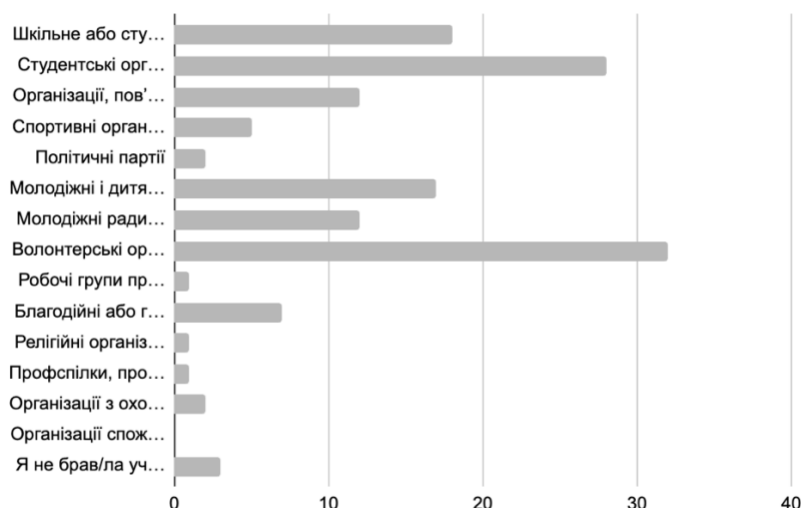


Рис. 2. Діаграма 2. Залученість студентів до діяльності інститутів громадянського суспільства

Дослідження мотивації студентства до громадської діяльності показало, що більшість молодих людей (39 осіб) займаються цим задля набуття навичок, корисних для професійної діяльності або улюбленої справи або принесення користі суспільству (24 особи). Трохи менш поширеними мотивами є причетність до спільної справи (24 особи), відповідність громадської діяльності життєвим принципам досліджуваних (19 осіб), бажання допомогти конкретним людям (11 осіб), долучення до діяльності за компанію з іншими (11 осіб), початок повномасштабного втручання (6 осіб).

За інтерпретацією результатів опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІн» за інтегральним показником загального емоційного інтелекту 22% респондентів (11 осіб) мають дуже низький рівень розвитку емоційного інтелекту, 8% (4 особи) – низький рівень, 38% (19 осіб) – середній рівень розвитку, 20% (10 осіб) – високий рівень та 12% (6 осіб) – дуже високий рівень. Такі результати вказують на те, що більшість досліджуваних мають достатній розвиток навички контролю власних емоційних реакцій, врегулювання своїх бажань та розуміння емоцій інших людей. (Див. Діагр № 3)

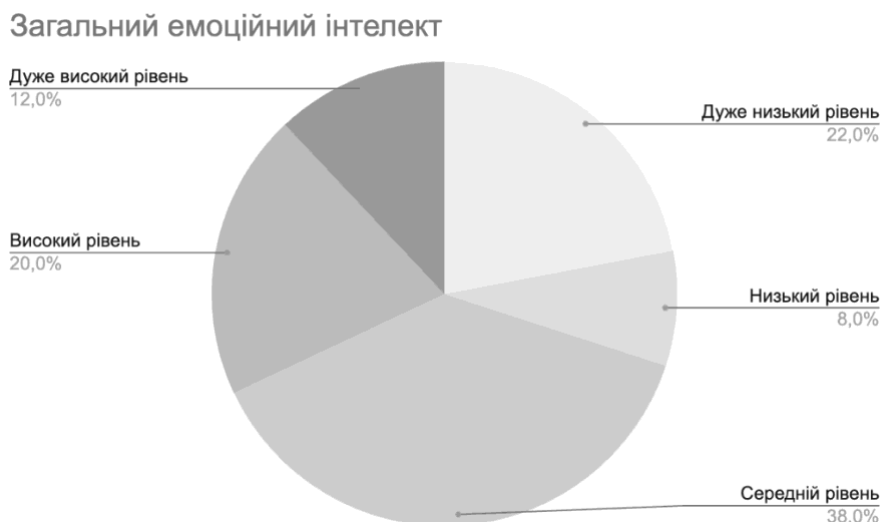


Рис. 3. Діаграма 3. Розподіл опитуваних (у відсотках) за шкалою «Загальний емоційний інтелект» опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІн»

За субшкалою «Розуміння емоцій інших людей» 14% респондентів (7 осіб) мають результати, що відповідають дуже низькому рівню розвитку цієї здатності, 24% (12 осіб) – низький рівень, 22% (11 осіб) – середній рівень, 26% (13 осіб) – високий рівень, 14% (7 осіб) – дуже високий. (Див.Діагр № 4)

Інтерпретація результатів за субшкалою «Управління емоціями інших людей» показала, що 20% респондентів (10 осіб) мають дуже низький рівень цієї здібності, ще 20% (10 осіб) – низький рівень, 40% (20 осіб) – середній рівень, 16% (8 осіб) – високий рівень та 4% (2 особи) – дуже високий рівень. (Див.Діагр № 4)

За субшкалою «Розуміння своїх емоцій» 24% респондентів (12 осіб) мають результати, що відповідають дуже низькому рівню розвитку цієї здатності, 22% (11 осіб) – низький рівень, 40% (20 осіб) – середній рівень, 8% (4 особи) – високий рівень, 4% (2 особи) – дуже високий. (Див.Діагр № 4)

За результатами інтерпретації даних за шкалою «Управління своїми емоціями», 14% досліджуваних (7 осіб) мають дуже низький рівень розвитку цієї здібності, 16% (8 осіб) – низький рівень, 48% (24 особи) – середній рівень, 10% (5 осіб) – високий рівень, 12% (6 осіб) – дуже високий рівень. (Див.Діагр № 4)

Та за субшкалою «Контроль експресії» 4% респондентів (2 особи) мають результати, що відповідають дуже низькому рівню розвитку цієї здатності, 18% (9 осіб) – низький рівень, 50% (25 осіб) – середній рівень, 26% (13 осіб) – високий рівень, 2% (1 особа) – дуже високий рівень. (Див.Діагр № 4)

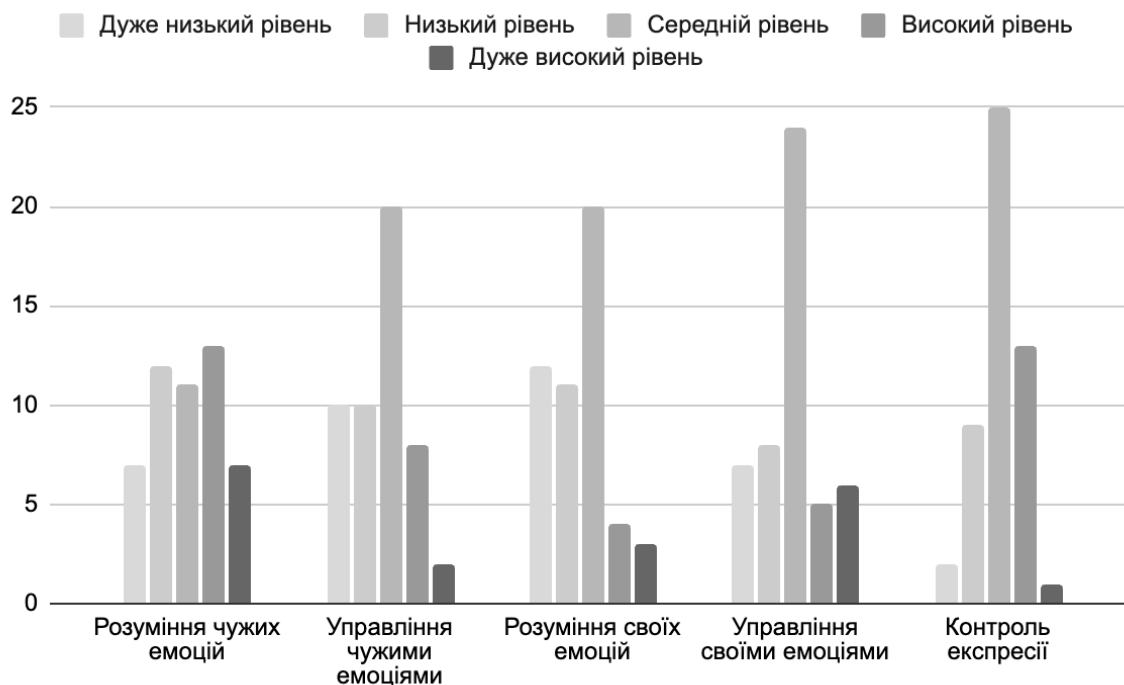


Рис. 4. Діаграма 4. Розподіл результатів респондентів за субшкалами «Розуміння емоцій інших людей», «Управління емоціями інших людей», «Розуміння своїх емоцій», «Управління своїми емоціями», «Контроль експресії» опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн»

За результатами субшкали «Розуміння емоцій» 16% респондентів (8 осіб) мають дуже низький рівень розвитку цієї здатності, 22% (11 осіб) – низький рівень, 44% (22 особи) – середній рівень, 14% (7 осіб) – високий рівень, 4% (2 особи) – дуже високий рівень. (Див.Діагр № 5)

За субшкалою «Управління емоціями» 16% досліджуваних (8 осіб) мають результати, що вказують на дуже низький рівень розвитку цієї здібності, 14% (7 осіб) – низький рівень, 44% (22 особи) – середній рівень, 14% (7 осіб) – високий рівень, 12% (6 осіб) – дуже високий рівень. (Див.Діагр № 5)

За результатами субшкали «Міжособистісний емоційний інтелект» 14% респондентів (7 осіб) мають дуже низький рівень його розвитку, 16% (8 осіб) – низький рівень, 40% (20 осіб) – середній рівень, 18% (9 осіб) – високий рівень та 12% (6 осіб) – дуже високий рівень. (Див.Діагр № 5)

За субшкалою «Внутрішньоособистісний емоційний інтелект» 18% досліджуваних (9 осіб) мають результати, що вказують на дуже низький рівень його розвитку, ще 18% (9 осіб) – низький рівень, 42% (21 особа) – середній рівень, 16% (8 осіб) – високий рівень, 6% (3 особи) – дуже високий рівень. (Див.Діагр № 5)

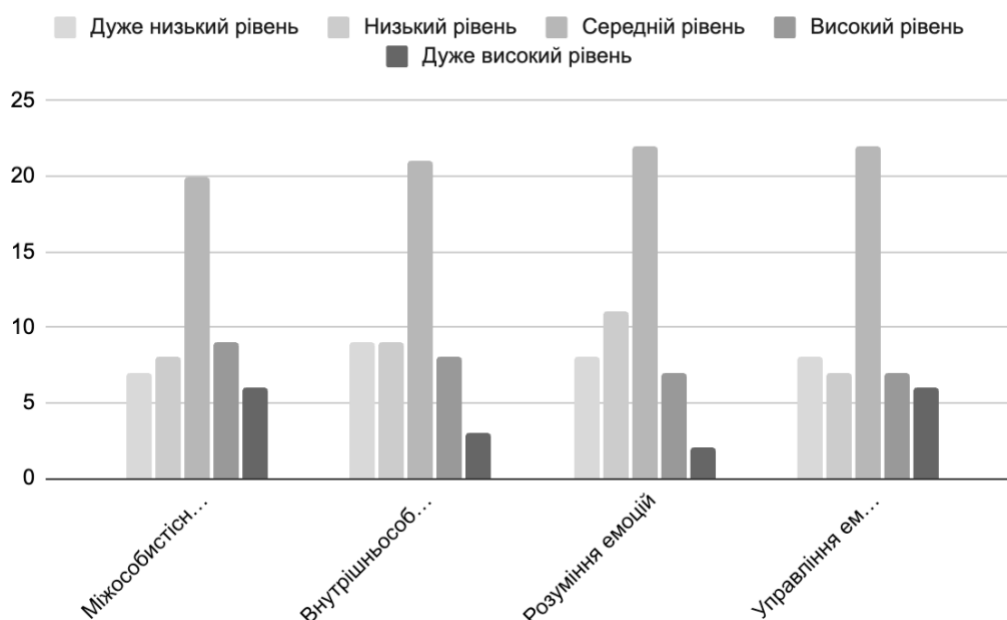


Рис. 5. Діаграма 5. Розподіл результатів респондентів за субшкалами «Міжособистісний емоційний інтелект», «Внутрішньоособистісний емоційний інтелект», «Розуміння емоцій», «Управління емоціями»

Таким чином найвищі результати прослідковуються за субшкалою «Контроль експресії», що вказує на розвинену здатність студентів контролювати зовнішні вияви своїх емоцій. При цьому найнижчі показники отримані за субшкалою «Розуміння емоцій інших людей», що вказує на наявність у студентства складнощів із розумінням емоційного стану інших як за допомогою зовнішніх виявів, так і інтуїтивно. Показники респондентів за субшкалами «Міжособистісний емоційний

інтелект» та «Внутрішньоособистісний емоційний інтелект» вказують на приблизно однаковий рівень розвитку серед молоді цих компонентів ЕІ. Це може свідчити про синхронність розвитку емоційної сфери у студентів.

За інтерпретацією даних методики «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» жоден респондент не має результату до 5 балів, який свідчив би про відсутність емоційних бар'єрів у спілкуванні. 18% респондентів (9 осіб) мають результат від 6 до 8 балів, що можемо трактувати як наявність у студентів деяких складнощів у повсякденній комунікації. 36% (18 осіб) набрали від 9 до 12 балів, що є показником ускладнення міжособистісної взаємодії щоденними емоційними реакціями. Та 46% (23 особи) мають результат більше 13 балів, який свідчить про деструктивний вплив емоцій на комунікацію з оточенням та може бути індикатором дезорганізуючих реакцій чи станів. (Див. Діагр № 6)

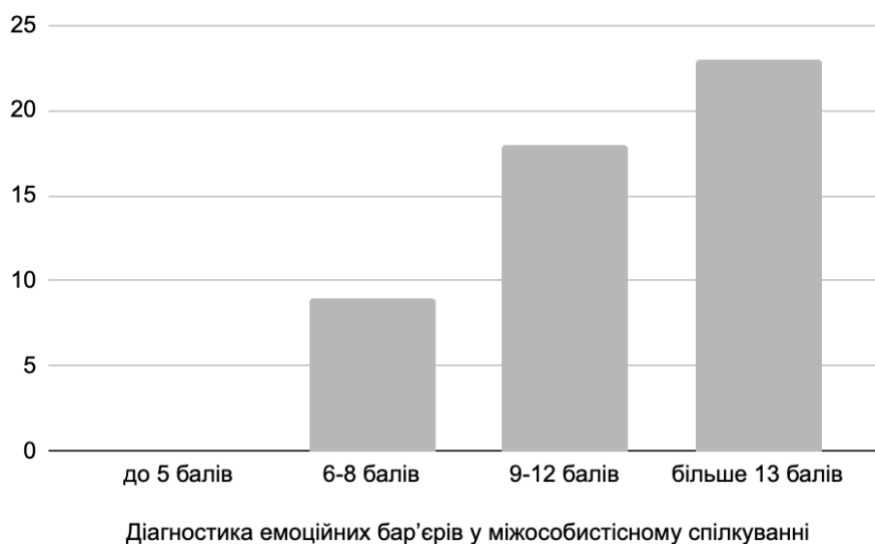


Рис. 6. Діаграма 6. Розподіл результатів респондентів за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні»

Сформованими вважаються ті емоційні бар'єри, за якими респонденти набрали 3 та більше балів. Так найпоширенішим серед студентів є бар'єр «Неадекватний прояв емоцій», який прослідковується у 32 респондентів. Це може свідчити про те, що молодим людям складно контролювати власні емоційні реакції

у міжособистісній комунікації та знаходити екологічні способи вираження емоцій у взаємодії з іншими людьми. Трохи менш поширеними є бар'єри «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі», «Негнучкість та невиразність емоцій» та «Домінування негативних емоцій» які є наявними у 26, 25 та 22 респондентів відповідно. Найменш поширеним є бар'єр «Невміння керувати емоціями», який присутній у 19 респондентів. (Див. Діагр № 7)

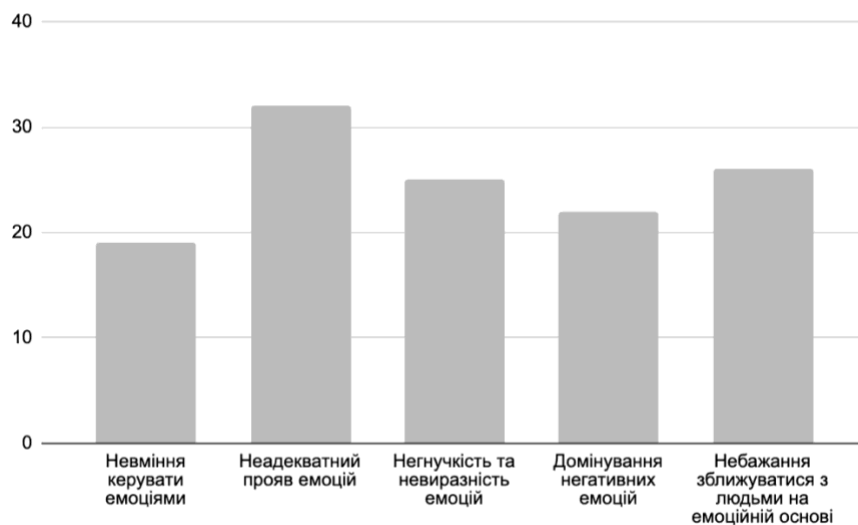


Рис. 7. Діаграма 7. Розподіл результатів респондентів за субшкалами «Невміння керувати емоціями», «Неадекватний прояв емоцій», «Негнучкість та невиразність емоцій», «Домінування негативних емоцій», «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» методики «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні»

За допомогою авторського опитувальника «Уявлення про емоційний інтелект» ми досліджували розуміння студентами із громадською діяльністю поняття емоційного інтелекту, їхній досвід його розвитку протягом громадської діяльності та вплив розвитку цієї навички на повсякденне життя. Так, аналізуючи відповіді респондентів на питання їхнього розуміння терміну «емоційний інтелект», нам вдалось прослідкувати, що більшість досліджуваних описують його як здатність розпізнавати емоції – таке формулювання та його синоніми присутні у 44 відповідях. При цьому студенти зауважують, що емоційний інтелект стосується як

розуміння власних емоцій, так і розпізнавання емоцій інших людей. Також поширеним є трактування ЕІ як вміння управляти своїми емоціями, за яким ми отримали 21 відповідь. Також молоді люди розуміють емоційний інтелект як контрольоване вираження власних емоцій, здатність до управління емоціями інших людей, емпатію та вміння співпереживати, вміння ефективно комунікувати, здатність екологічно висловлювати власні думки, вміння приймати себе, внутрішній світ людини. Варто зауважити, що у описі цього феномену більшість студентів вживають конструкції, що відповідають поняттю внутрішньоособистісного емоційного інтелекту та є спрямованими на себе, тоді ж як міжособистісному аспекту та ролі емоційного інтелекту у комунікації приділяють менше уваги. (Див. Діагр № 8)

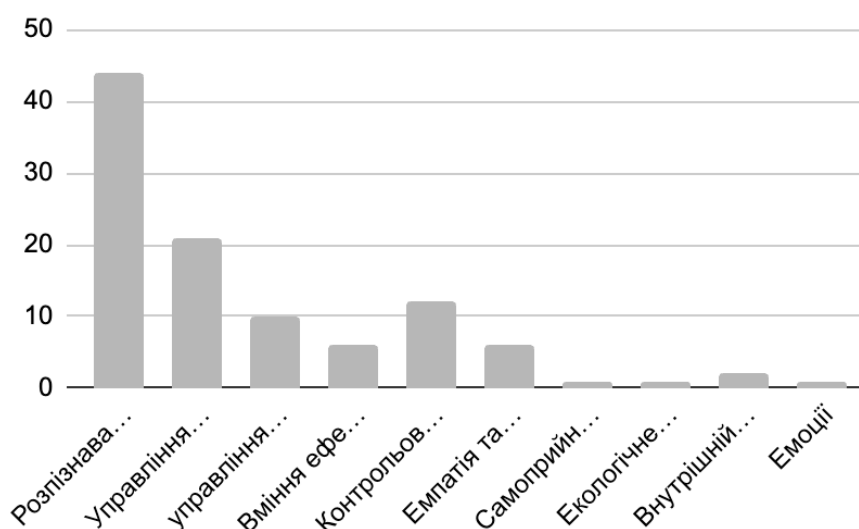


Рис. 8. Діаграма 8. Розподіл результатів респондентів за субшкалою «Розуміння емоційного інтелекту» авторського опитувальника «Уявлення про емоційний інтелект»

Серед компонентів емоційного інтелекту, які зазнають найбільшого розвитку під час громадської діяльності більшість респондентів виокремлюють емпатію (39 осіб) та самотивацію (33 особи). Також студенти зауважують про розвиток емоційної обізнаності (29 осіб), управління своїми емоціями (27 осіб), вміння керувати емоціями інших людей (11 осіб).

Досліджуючи досвід розвитку емоційного інтелекту протягом громадської діяльності ми виявили, що більшість досліджуваних (29 осіб) протягом громадської діяльності долучались до заходів, спрямованих на розвиток цієї навички. При цьому найпоширенішим способом розвитку емоційного інтелекту є відвідування групових тренінгів, спрямованих на розвиток окремих його компонентів – про такий досвід зауважили 16 осіб. Менш поширеним є використання з цією метою лекцій (3 особи) та онлайн курсів (1 особа). Найефективнішими способами розвитку емоційного інтелекту більшість опитуваних вважають груповий тренінг (33 особи) та наставництво (29 осіб). Трохи менше студентів вважають ефективними способами розвитку емоційного інтелекту онлайн-курси та вебінари (20 осіб), індивідуальний тренінг (18 осіб), сімейне виховання (18 осіб).

Які активності, на Вашу думку, є найбільш ефективними для розвитку емоційного інтеле...

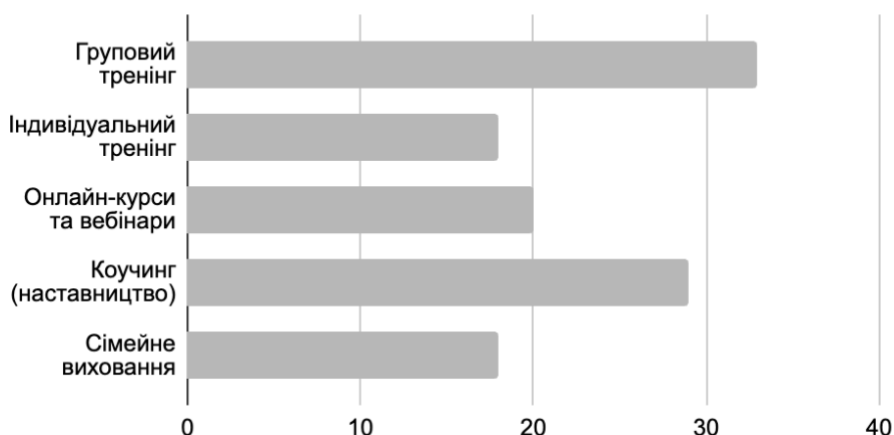


Рис. 9. Діаграма 9. Розподіл результатів респондентів за субшкалою «Способи розвитку емоційного інтелекту» авторського опитувальника «Уявлення про емоційний інтелект»

Більшість респондентів (43 особи) зауважують, що розвиток емоційного інтелекту мав вплив на їхню ефективність у навчанні та соціальному житті. При цьому молоді люди зауважують, що покращення цієї навички допомагає у соціальній взаємодії та встановленні контактів з іншими людьми, управлінні стресом, покращується самопочуття, зібраність та уміння управляти конфліктами,

помітний позитивний вплив на академічну успішність та самовираження.
(Див. Діагр № 10)

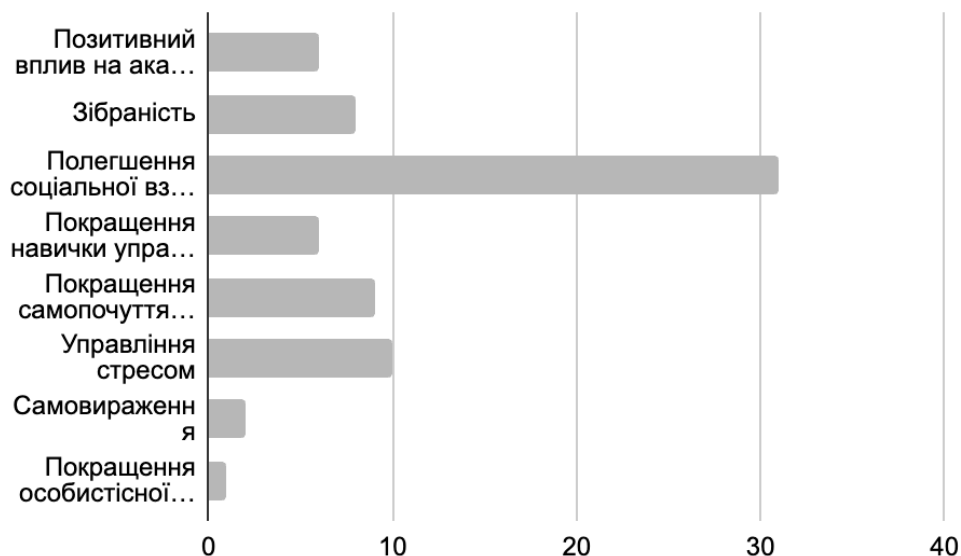


Рис. 10. Діаграма 10. Розподіл результатів респондентів за субшкалою «Вплив емоційного інтелекту на навчання та соціальне життя» авторського опитувальника «Уявлення про емоційний інтелект»

Також нам вдалось дослідити ті компоненти емоційного інтелекту, які молоді люди вважають найважливішими для успішної громадської діяльності. Так, серед них найбільше студентів виокремлюють емпатію (39 осіб), управління своїми емоціями (31 особа), самомотивацію (30 осіб). Трохи менше молодих людей вважають, що найбільш необхідними є емоційна обізнаність (25 осіб) та керування емоціями інших людей (13 осіб).

За допомогою використання коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона статистично значущого взаємозв'язку між тривалістю громадської діяльності та рівнем розвитку емоційного інтелекту та окремих його структурних компонентів не виявлено. Також не прослідковується взаємозв'язку між досвідом громадської діяльності та рівнем прояву емоційних бар'єрів у міжособистісній комунікації.

За допомогою використання точкового бісеріального коефіцієнту кореляції нам вдалось встановити взаємозв'язок між участю у активностях, спрямованих на

розвиток емоційного інтелекту та загальним рівнем його розвитку ($r_{pb} = 0,3426$, $p = 0,02$). Також статистично значущий взаємозв'язок виявлено й між участю у заходах для розвитку емоційного інтелекту та такими шкалами як розуміння емоцій інших людей, управління емоціями інших людей, управління своїми емоціями, контроль експресії, міжособистісний емоційний інтелект, розуміння емоцій та управління емоціями. Найбільший взаємозв'язок виявлено саме за показниками міжособистісного емоційного інтелекту, що свідчить про те, що студенти, які розвивають емоційний інтелект за допомогою спрямованих втручань, здатні краще визначати та розуміти емоції інших людей, співпереживати їм та ефективно налагоджувати комунікацію. (Додаток Г)

Також за використання точкового бісеріального коефіцієнту кореляції прослідковується статистично значущий взаємозв'язок між участю у активностях розвитку емоційного інтелекту та деякими емоційними бар'єрами. Так, пряма статистично значуща кореляція присутня між участю у таких заходах та показниками за шкалою «Неадекватний прояв емоцій» ($r_{pb} = 0,5944$, $p = 0,001$). З одного боку це може вказувати на те, що підвищення емоційної активності після тренінгів може сприяти послабленню контролю емоційних проявів. Участь у тренінгах може й навпаки – активізувати свідомий контроль над емоційними реакціями та призводити до тимчасового зростання неадекватності емоційного прояву внаслідок конфлікту між внутрішніми переживаннями та зусиллями відповідати бажаним патернам поведінки. Також нам вдалось виявити статистично значущий взаємозв'язок між участю у заходах розвитку емоційного інтелекту та показниками за субшкалою «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» ($r_{pb} = -0,2610$, $p = 0,1$). Це може свідчити про позитивний вплив програм розвитку ЕІ на емоційну відкритість та готовність до встановлення глибоких емоційних стосунків студентів. (Додаток Д)

Також ми дослідили взаємозв'язок показників між шкалами опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» та методики «Діагностика емоційних бар'єрів у

міжособистісному спілкуванні» із використанням коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона. (Додаток Е) Таким чином ми виявили наявність статистично значущого зв'язку між загальним емоційним інтелектом за більшістю емоційних бар'єрів, а також загальним показником за сумою бар'єрів. Отже, у студентів із вищим емоційним інтелектом емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні є менш поширеними та меншою мірою впливають на комунікацію. Також нам вдалось виявити, що найбільшим є взаємозв'язок між субшкалою «Розуміння своїх емоцій» та загальним показником за сумою бар'єрів ($r_s = -0,5138$, $p = 0,001$). Також показники за цією субшкалою мають найвищі показники кореляції і за низкою інших субшкал емоційних бар'єрів. Це може відчити про те, що молоді люди, які краще розпізнають власні емоції, причини їх виникнення та наслідки є менш схильними до негативного впливу емоцій на взаємодію з іншими людьми. Водночас показники за субшкалою «Розуміння своїх емоцій» мають статистично значущий прямий зв'язок із показниками за субшкалою «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» ($r_s = 0,4596$, $p = 0,001$). Позитивна кореляція прослідковується і між показниками за субшкалою «Внутрішньоособистісний емоційний інтелект» ($r_s = 0,4478$, $p = 0,01$) та загальним емоційним інтелектом ($r_s = 0,3507$, $p = 0,05$) та субшкалою «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі». Такий результат може стверджувати про те, що молоді люди, які краще розуміють власні емоції прагнуть зберігати усвідомлену дистанцію з оточуючими. Також позитивний кореляційний зв'язок прослідковується і між показниками за субшкалами «Міжособистісний емоційний інтелект» ($r_s = 0,3179$, $p = 0,05$) і «Розуміння емоцій інших людей» ($r_s = 0,4137$, $p = 0,01$) та субшкалою «Неадекватний прояв емоцій». Студенти, що краще розпізнають та розуміють емоції інших людей можуть стикатись із проблемою надміру сильного їх переживання на собі або ж прагнути підлаштувати власні реакції відповідно до них, що призводить до неприродних емоційних проявів. Підсумовуючи результати аналізу кореляційного зв'язку за іншими субшкалами, можемо зауважити, що найбільш значущий обернений

кореляційний зв'язок із показниками за шкалами емоційних бар'єрів мають субшкали «Розуміння своїх емоцій» та «Управління своїми емоціями». В свою чергу показники за субшкалами «Розуміння емоцій інших людей», «Контроль експресії» та «Управління емоціями інших людей» мають найменшу кількість таких зв'язків. Відтак, можемо зробити припущення про вирішальну роль показників обізнаності у власному емоційному стані та здатності ним керувати у попередженні виникнення емоційних бар'єрів. Тоді ж як осмислення емоцій інших людей має менш значний вплив на побудову міжособистісної взаємодії.

Отже, можемо стверджувати, що досвід громадської діяльності не має значного впливу на розвиток емоційного інтелекту студентів без наявності спрямованих втручань. В свою чергу розвиток рівня ЕІ сприяє покращенню комунікації студентів, адже попереджає виникнення більшості емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Досліджуючи особливості емоційного інтелекту студентів із громадською діяльністю нам вдалось встановити, що більшість респондентів мають середній та вище загальний рівень його розвитку, що свідчить про наявність у молодих людей достатнього рівня розвитку розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, а також здатності управляти ними. Найкращі показники у дослідженні за допомогою опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІн» прослідковують за субшкалою «Контроль експресії», а найнижчі – за субшкалою «Розуміння емоцій інших людей».

Результати дослідження емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні вказують на те, що переважна частина студентів мають сформовані емоційні бар'єри, що деструктивно впливають на побудову комунікації у повсякденному житті. При цьому найбільш поширеним є бар'єр «Неадекватний прояв емоцій» - молодим людям буває складно знаходити екологічні способи вираження власних емоцій у спілкуванні.

За допомогою авторського опитувальника нам вдалось визначити, що більшість респондентів тлумачать поняття «емоційний інтелект» як здатність до розуміння емоцій та при описі цього феномену найчастіше вживають вирази, що характеризують його внутрішньоособистісний компонент. Також переважна частина досліджуваних відзначають позитивний вплив розвитку емоційного інтелекту на їхню успішність у навчанні та соціальному житті. При цьому найчастіше це проявляється саме у покращенні міжособистісної взаємодії та встановленні контакту з іншими людьми.

За допомогою використання кореляційного аналізу не виявлено зв'язку між досвідом громадської діяльності та рівнем емоційного інтелекту чи розвитком емоційних бар'єрів. В свою чергу результати аналізу за використання точкового бісеріального коефіцієнта кореляції вказують на наявність статистично значущого зв'язку між участю між участю у активностях, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, та загальним показником емоційного інтелекту та більшістю субшкал

опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн». Також заходи розвитку ЕІ мають вплив на розвиток емоційних бар'єрів: з одного боку вони сприяють розвитку готовності молодих людей до глибокої емоційної взаємодії, з іншого боку – підвищують рівень прояву неадекватних емоційних реакцій.

Аналіз кореляційного зв'язку між загальними показниками та субшкалами емоційного інтелекту та емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні показав, що розвиток першого сприяє попередженню виникнення складнощів у комунікації. При цьому найбільшу роль у превенції виникнення емоційних бар'єрів відіграють навички розуміння власних емоцій та управління ними. Водночас високий рівень розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту може призвести до виникнення бар'єру «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі». Це може свідчити про бажання молодих людей до усвідомленого дистанціювання від інших. В свою чергу розвиток міжособистісного емоційного інтелекту може призвести до виникнення неадекватних проявів емоцій. Такий результат може виникати через те, що студенти схильні надмірно переживати емоції інших людей або ж свідомо підлаштовують власні емоційні реакції під стан оточення, що призводить до виникнення неприродних реакцій. Вищезгадані пояснення кореляційного зв'язку є нашим припущенням та потребують уточнення у ході подальших досліджень.

Отже, наша гіпотеза про те, що досвід громадської діяльності має позитивний вплив на розвиток емоційного інтелекту студентів та попереджає виникнення емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні частково підтвердилась. З одного боку – не виявлено взаємозв'язку між тривалістю громадської діяльності та розвитком вищезгаданих психологічних феноменів, що спростовує наше припущення щодо впливу часу долучення до діяльності інститутів громадянського суспільства на розвиток попередньо визначених здібностей. При цьому нам вдалось виявити, що громадська діяльність все ж може впливати на рівень розвитку емоційного інтелекту, проте важливим є не те, як довго молодь є долученою до неї,

а участь студентів протягом цього періоду у спрямованих заходах розвитку емоційного інтелекту.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРОГРАМИ МЕНТОРСТВА ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ІЗ ГРОМАДСЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

3.1. Особливості менторства за принципом «рівний-рівному» як інструменту розвитку емоційного інтелекту

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження особливостей емоційного інтелекту у студентів із громадською діяльністю вказують на необхідність залучення молоді до спрямованих заходів його розвитку задля покращення цієї навички, що в свою чергу має позитивний вплив на ефективність молодих людей.

Одним із ефективних методів розвитку емоційного інтелекту у студентства є менторство - розвиткові стосунки між більш досвідченим та менш досвідченим індивідом, в яких перший надає професійну підтримку та керівництво останньому задля його особистісного та професійного розвитку. [52] Український тлумачний словник визначає менторство як повчання, наставництво. [8, с. 659]

К.Крам визначає дві основні функції менторства: кар'єрні та психологічні. Науковець стверджує, що ментор може допомогти своєму протеже як підготуватись до потенційних професійних викликів та змін, так і покращити навички міжособистісної комунікації та самоорганізації. [68]

Одним із поширених видів менторства серед молоді є менторство за принципом «рівний рівному» (peer mentoring). Дж.Робертсон визначає таке наставництво як «... особливі, іноді взаємні стосунки між (принаймні) двома людьми, які працюють разом задля визначення та досягнення професійних цілей. Цей термін описує навчальні стосунки, коли учасники відкриті до нового досвіду та працюють разом як професіонали, сприяючи розвитку лідерських якостей один одного та благополуччя». Для ефективного наставництва серед однолітків обидва партнери повинні здобути необхідні навички та оволодіти техніками, необхідними для менторства. Чимало дослідників згадують про важливість включення підготовчого тренінгу до програми наставництва. [66]

Низка досліджень зарубіжних науковців вказують на ефективність використання менторства, зокрема за принципом «рівний-рівному», задля розвитку емоційного інтелекту студентства. У роботі, присвяченій вивченню впливу наставництва однолітків із вадами розвитку здоровими юнаками на розвиток емоційного інтелекту К.Де Лоач доходить до висновків про покращення загального рівня ЕІ, самоуправління, навичок соціальної взаємодії та самосвідомості після проходження програми. [62] Дослідження О.Шапіра-Лішчинської та Т.Леві-Гезенфранц також підтверджують можливість розвитку емоційного інтелекту менті за допомогою менторства. [69] У дослідженні порівняння ефективності різних видів менторства на розвиток ЕІ К.Праммерта менторство однолітків визначається, як найефективніший, порівнюючи із професійним та орієнтованим на ключові сфери діяльності. [71]

К.Сірі та інші стверджують, що важливими аспектами при впровадженні програм менторства за принципом «рівний-рівному» є чітке встановлення та повна узгодженість очікувань обидвох сторін щодо спільної роботи; відбір наставників на основі їхньої мотивації; надання підтримки наставникам у роботі з високим рівнем емоційного навантаження. [70]

У основі освіти за методом «рівний-рівному» лежать кілька поведінкових теорій, серед яких зокрема соціально-когнітивна теорія, запропонована А.Бандурою. Прихильники цього підходу стверджують, що люди моделюють свою поведінку шляхом наслідування інших, при цьому більш авторитетні особи здатні домогтися зміни поведінки інших за допомогою впливу на їхні системи цінностей та установок. [13]

Також у ході своїх досліджень А.Бандура виявив, що зразком для наслідування люди частіше обирають осіб своєї статі і приблизно того ж віку, які успішно вирішують проблеми, подібні проблемам самої людини. До того ж, люди є більш схильними до засвоєння моделей поведінки тих, із ким мають найбільшу кількість контактів. Основними способами навчання за підходом, запропонованим

науковцем, є моделювання поведінки та навчання через дію. [50] У ході менторства за допомогою спостереження за діями наставника реалізується перший спосіб навчання, тоді ж як реалізація другого відбувається під час зустрічей із ментором із використанням обговорень та тематичних вправ. При цьому наставниками можуть виступати молоді люди із багатим досвідом діяльності у інститутах громадянського суспільства, в той час як їхнім підопічними виступатиме молодь, що має менший досвід або ж лише починає свій шлях у цій галузі.

Структура запропонованої нами програми наставництва побудована на основі фаз менторства, виокремлених Американською психологічною асоціацією:

1. Фаза ініціації, на якій відбувається підбір наставників та менторів, формування робочих пар;
2. Фаза культивування, що виступає первинною стадією навчання та розвитку. На даному етапі наставник навчає свого підопічного ефективній та результативній роботі, сприяє підвищенню його помітності в організації. Водночас встановлення міжособистісного зв'язку дозволяє реалізувати психосоціальні функції;
3. Фаза сепарації, на якій підопічні набувають вищого рівня автономії та відокремлюються від наставників;
4. Фаза перевизначення, на якій стосунки наставника і підопічного набувають нової форми, що є подібною до взаємодії однолітків, або ж припиняють стосунки. [60]

На основі вищезгаданих фаз ми виокремили такі ключові активності у реалізації програми менторства:

1. Відбір менторів;
2. Визначення та закріплення робочих пар;
3. Вступний тренінг для наставників та підопічних;
4. Робота наставників та підопічних у парах протягом особистих зустрічей;

5. Закриття програми наставництва.

Оптимальною тривалістю програми, спираючись на досвід зарубіжних дослідників реалізації схожих заходів, для виконання її очікуваних результатів ми вважаємо 6-8 місяців. [71]

3.2. Програма наставництва за принципом «рівний-рівному» для розвитку емоційного інтелекту

1. Фаза ініціації

Фаза ініціації характеризує вступ у менторські стосунки, протягом якого відбувається пошук та добір учасників, визначення груп для подальшої роботи. У нашій програмі у межах цієї фази ми виокремлюємо такі активності як відбір менторів, формування робочих пар, вступний тренінг для учасників програми та перша менторська зустріч.

1.1. Відбір менторів

Першим етапом реалізації програми наставництва є відбір студентів-наставників. Його метою є визначення готовності потенційних менторів до подальшої роботи, інформування про основні обов'язки та необхідні компетенції задля формування реалістичних очікувань до наставництва. До цього етапу входять наступні активності:

1) Розробка опису ролі ментора.

Початковим етапом відбору наставників є розробка їхньої ролі у програмі: визначення завдань та необхідних компетенцій для їхньої реалізації. Серед завдань менторів ми виокремлюємо такі: підтримка регулярної комунікації з менті, планування та гарантування дотримання домовленостей, забезпечення цілісності процесу менторингу, мотивування та стимулювання менті до роботи та розвитку, допомога у постановці цілей та моніторинг їх досягнення, розвиток партнерських стосунків із протеже, допомога менті у рефлексії процесу навчання та громадської діяльності й аналізі успіхів та невдач. При цьому необхідними компетенціями для реалізації вищезгаданих завдань є вміння добре планувати та структурувати роботу,

тайм-менеджмент, активне слухання, вміння надавати та сприймати конструктивну критику та зворотний зв'язок, здатність мотивувати та надихати, здатність до глибокого аналізу та рефлексії.

2) Створення та відкриття анкети набору менторів.

Після створення актуального опису завдань та компетенцій ментора створюється та поширюється анкета набору менторів. Основними цілями анкети є збір контактної інформації потенційних наставників, дослідження їхнього досвіду громадської діяльності, мотивації та очікувань до участі у програмі.

3) Проведення інтерв'ю із потенційними наставниками

Наступним етапом відбору менторів є проведення інтерв'ю із ними, завданням яких є уточнення мотивації та очікувань, дослідження компетенцій та готовності до участі у програмі. Цей етап є важливим для оцінки комунікативних навичок, що є одними із ключових для успішного наставництва.

4) Відбір кандидатів за результатами інтерв'ю

За результатами інтерв'ю здійснюється відбір наставників для участі у програмі. Критеріями для відбору менторів є відповідність їхніх очікувань змісту та очікуваним результатам програми, наявність відповідних компетенцій та мотивації, готовність виділяти достатньо часу для участі у програмі.

1.2. Формування робочих пар

1) Створення та відкриття анкети для набору менті

Для участі у програмі підопічним пропонується заповнити онлайн-анкету, метою якої є дослідження їхніх очікувань та цілей участі, особистісних цінностей та інтересів, збір контактної інформації.

2) Формування робочих пар

Фінальним етапом відбору учасників є формування робочих пар із потенційних менторів та менті. Пари утворюються на основі відповідності цілям підопічного досвіду ментора, спільних очікуваннях, цінностях та інтересах.

1.3. Вступний тренінг для учасників програми

Метою вступного тренінгу є знайомство учасників із змістом та перебігом програми, формування уявлень про ролі ментора та менті у ній, ознайомлення із поняттям емоційного інтелекту та можливостями його розвитку. Аби усі учасники мали змогу отримати релевантну для них інформацію, деякі блоки тренінгу є поділеними на треки для наставників та підопічних. Ми пропонуємо включити у програму тренінгу наступні частини:

1) Вправа-криголам «Бінго»

Метою вправи-криголаму є знайомство учасників між собою та встановлення кооперативної атмосфери у групі.

Хід вправи: кожен учасник отримує бланк, розділений на 15 клітинок, у кожній з яких вписане певне твердження. Завданням учасників є хаотично рухатись по кімнаті та спілкуватись з іншими учасниками, при цьому заповнювати всі клітинки за принципом: одна клітинка — ім'я одного учасника, якого стосується написаний у ній факт. Той, хто заповнив усі клітинки першим, вигукує: «Бінго!», після цього вправа завершується. Всі учасники стають в коло і переможець озвучує імена людей та відповідні твердження про них в клітинках.

2) Міні-лекція «Вступ до менторської програми»

Метою міні-лекції є ознайомлення учасників із поняттям менторства, метою, завданнями та перебігом програми.

3) Вправа «Я сподіваюся – я побоююся»

Метою вправи є визначення очікувань учасників до участі в програмі.

Хід вправи: ведучий пропонує учасникам анонімно занотувати на окремих картках свої очікування й побоювання, пов'язані з участю в тренінгу. Наприклад: «Хотілося б навчитися залишатися врівноваженим у складних ситуаціях» або «Непокоюсь, що тренінг виявиться нудним». Після збору карток ведучий озвучує кожне повідомлення, закріплює на фліпчарті та, за можливості, групує їх за змістом. Потім учасники разом обговорюють, що можна зробити, аби очікування справдилися, а тривоги зменшилися.

4) Міні-лекція «Роль ментора у процесі наставництва» *(лише для менторів)*

Метою міні-лекції є ознайомлення менторів із їхніми завданнями у програмі та засобами впливу на підопічних, окреслення можливих викликів та шляхів їх подолання.

5) Групова дискусія на тему «Роль ментора у процесі наставництва» *(лише для менторів)*

Метою групової дискусії є спонукання учасників поділитись власними думками про роль ментора у процесі наставництва, побоюваннями щодо можливих викликів та спільна робота у ході пошуку шляхів їх подолання.

6) Міні-лекція «Роль менті у процесі наставництва» *(лише для менті)*

Метою міні-лекції є ознайомлення менті із їхніми завданнями у програмі та особливостями комунікації з наставниками, окреслення можливих викликів та шляхів їх подолання.

7) Групова дискусія на тему «Роль менті у процесі наставництва» *(лише для менті)*

Метою групової дискусії є спонукання учасників поділитись власними думками про роль менті у процесі наставництва, висловити власні очікування та побоювання щодо майбутньої взаємодії з ментором.

8) Міні-лекція «Емоційний інтелект»

Метою міні-лекції є ознайомлення учасників із поняттям емоційного інтелекту, його структурними компонентами, можливостями його розвитку та використання практичних навичок емоційного інтелекту у повсякденному житті.

9) Групова дискусія «Роль емоційного інтелекту у громадській діяльності»

Метою групової дискусії є спонукання учасників поділитись власним досвідом чи ідеями щодо можливостей використання практичних навичок емоційного інтелекту у громадській діяльності, його ролі у особистісному та професійному розвитку.

10) Міні-лекція «Методи розвитку емоційного інтелекту» *(лише для менторів)*

Метою міні-лекції є ознайомлення наставників із методами розвитку емоційного інтелекту, вправами для розвитку окремих його структурних компонентів та рекомендаціями щодо їх застосування.

11) Вправа «Активне слухання» (*лише для менторів*)

Метою вправи є практичне відпрацювання навичок активного слухання наставників у парах.

Хід вправи: учасники діляться на пари, де один партнер виконує роль оповідача, а інший – слухача. Оповідач протягом трьох хвилин розповідає про свою мотивацію до участі у програмі, слухач тим часом уважно слухає та фіксує час. Надалі протягом однієї хвилини слухач розповідає оповідачу, які три думки йому вдалось зрозуміти під час розмови, учасники коротко обмінюються враженнями. Надалі пари міняються ролями та повторюють завдання.

12) Міні-лекція «Визначення цілей менторства» (*лише для менті*)

Метою міні-лекції є ознайомлення підопічних із методиками та рекомендаціями щодо постановки особистих цілей на період програми менторства.

13) Вправа «SMART-цілі» (*лише для менті*)

Метою вправи є практичне відпрацювання навичок поставки цілей із використанням SMART-підходу.

Хід вправи: учасникам пропонується визначити свою основну ціль на період програми наставництва за допомогою використання SMART-підходу:

- S (specific) – ціль повинна бути конкретною та специфічною;
- M (measurable) – учасники повинні подбати про те аби цілі були вимірювані, визначити критерії, за якими вони зрозуміють, що ціль частково чи повністю досягнута;
- A (attainable) – цілі мають бути досяжними та їх виконання має залежати від дій учасників;
- R (relevant) – цілі повинні відповідати основним завданням та меті програми;

- Т (time-framed) – кожна ціль повинна бути окреслена в часі.

14) Вправа «Валіза емоцій»

Метою вправи є підсумування результатів тренінгу та вражень учасників.

Хід вправи: ведучий малює валізу на фліпчарті, тим часом учасники записують на стікерах одну емоцію, яка стала для них важливою/новою; одну навичку, яку вони здобули; одну ситуацію, де хочуть застосувати нове знання. Надалі учасники прикріплюють свої стікери до дошки, коротко коментуючи відповіді.

Таблиця 1

Програма вступного тренінгу для учасників програми наставництва

Активність		Тривалість
Для менторів	Для менті	
Вправа-криголам «Бінго»		15 хв.
Міні-лекція «Вступ до менторської програми»		30 хв.
Вправа «Я сподіваюся – я побоююся»		20 хв.
Міні-лекція «Роль ментора у процесі наставництва»	Міні-лекція «Роль менті у процесі наставництва»	35 хв.
Групова дискусія на тему «Роль ментора у процесі наставництва»	Групова дискусія на тему «Роль менті у процесі наставництва»	30 хв.
Міні-лекція «Емоційний інтелект»		40 хв.
Групова дискусія «Роль емоційного інтелекту у громадській діяльності»		35 хв.
Міні-лекція «Методи розвитку емоційного інтелекту»	Міні-лекція «Визначення цілей менторства»	45 хв.

Вправа «Активне слухання»	Вправа «SMART-цілі»	20 хв.
Вправа «Валіза емоцій»		20 хв.

1.4. Перша зустріч ментора та менті

Завершенням фази ініціації є перша зустріч ментора та менті, що виступає ключовою у встановленні партнерських стосунків та визначення напрямку подальшої спільної роботи. На першій зустрічі ми пропонуємо використовувати наступні активності:

- 1) Вправа-криголам;
- 2) Обговорення очікувань до спільної роботи, організаційних аспектів;
- 3) Створення менторської карти;
- 4) Використання моделі SWOT-аналізу для виявлення сильних та слабких сторін, а також перспектив розвитку підопічного;
- 5) Постановка цілей менторства за допомогою моделі GROW;
- 6) Підсумування результатів зустрічі, постановка домашнього завдання та обговорення подальшої роботи.

2. Фаза культивування

Фаза культивування є ключовою у програмі наставництва та характеризується навчанням та розвитком. Протягом неї реалізуються як кар'єрні, так і психологічні функції наставництва, здійснюється позитивний вплив як на ментора, так і на менті, відбувається передача досвіду. У нашій програмі ми виокремлюємо такі ключові елементи цієї фази як тематичні зустрічі робочих пар, рефлексивні практики, моделювання поведінки з боку менторів та заходи підтримки менторів.

2.1. Тематичні зустрічі робочих пар

Тематичні зустрічі робочих пар є ключовим етапом менторства, що значною мірою визначає результати програми. На менторських зустрічах ми пропонуємо використовувати наступні компоненти:

- 1) Використання коучинг-технологій протягом зустрічей:
 - Постановка різних типів питань;
 - Використання технологій активного слухання;
- 2) Використання вправ, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту:
 - Вправи, спрямовані на розвиток здатності розуміння своїх емоцій: «Карта емоцій» [23, с.77], «5 колонок» [16, с. 267];
 - Вправи, спрямовані на розвиток вміння управління своїми емоціями: медитативна вправа «Глибоке дихання» [34, с.53], вправа «Я-повідомлення» [34, с.41] ;
 - Вправи, спрямовані на розвиток здібності розпізнавати емоції інших людей: вправа «Активне слухання» [14], вправа «Опорні сигнали» » [16, с. 278];
 - Вправа, спрямована на покращення навички управління емоціями інших людей «Маніпуляційна розминка» [16, с. 281]
- 3) Надання конструктивного зворотного зв'язку з боку як наставника, так і підопічного.

2.2. Рефлексивні практики

Із метою закріплення результату менторських зустрічей ми пропонуємо використовувати домашнє задання для підопічного у вигляді рефлексивних практик, які сприятимуть покращенню навичок самоаналізу та розуміння власних емоцій.

Прикладом такої практики є вправа «Щоденник емоцій». Метою вправи є покращення розуміння власних емоційних реакцій. Для її виконання людині пропонується протягом дня або ж щовечора занотовувати власні спостереження за

своїми емоціями. Ми пропонуємо аналізувати власний стан за такими критеріями: дата, назва емоції/емоцій, подія, що викликала відповідні емоції.

Таблиця 2

Приклад бланку для виконання вправи «Щоденник емоцій»

Дата	Емоція	Подія

2.3. Моделювання поведінки з боку менторів

Важливим аспектом навчання за соціально-когнітивним підходом А.Бандури, що лежить в основі програм наставництва за принципом «рівний-рівному», є імітація поведінки оточуючих. Задля досягнення позитивного впливу на розвиток емоційного інтелекту підопічного у ході програми менторства ми пропонуємо такі рекомендації для наставників:

- 1) Демонстрація емоційної відкритості та чесності;
- 2) Використання «Я-повідомлень» у ході комунікації з підопічним;
- 3) Використання технологій активного слухання;
- 4) Конструктивне проживання негативних емоцій;
- 5) Збереження послідовності у спілкування та уникання емоційних маніпуляцій.

2.4. Заходи підтримки менторів

Наставництво приносить нові виклики не лише для менті, але й для менторів. Тому важливим аспектом програми є проведення заходів, що надаватимуть інформаційну та емоційну підтримку наставникам, допомагатимуть у вирішенні кризових ситуацій. Для забезпечення вищезгаданих функцій ми пропонуємо впровадження наступних активностей:

- 1) Забезпечення менторів методичними матеріалами та інструкціями

Із метою покращення якості менторських зустрічей ми пропонуємо надання наставникам доступу до методичних матеріалів та настанов, присвячених особливостям перебігу та опису структури процесу наставництва, що містять перелік практичних вправ та технік. Також доцільним буде і проведення міні-лекцій, присвячених особливостям використання коучинг-технологій у ході менторства, особливостям проведення вправ для розвитку емоційного інтелекту, рекомендаціям щодо моніторингу прогресу та розвитку власного емоційного інтелекту.

2) Проведення регулярних інтервізійних зустрічей наставників

З метою надання емоційної підтримки менторам ми пропонуємо проведення інтервізійних зустрічей, на яких розглядатимуться складні випадки із практики наставництва, буде можливість отримати зворотний зв'язок та поділитися власним досвідом вирішення схожих проблем.

3. Фаза сепарації

Фаза сепарації характеризується поступовим завершенням менторських стосунків та підвищенням автономності менті. Завершення менторських зустрічей відбувається за взаємною згодою та готовністю обох сторін. У іншому разі цей етап може супроводжуватись стресовими переживаннями та тривожністю: для менті передчасне закінчення програми може навіювати відчуття покинутості та зради, а для ментора – відчуття бути використаним. Протягом цього періоду доречним є проведення активностей, спрямованих узагальнення досвіду програми наставництва: визначення результатів, обговорення переживань та вражень. [60] У нашій програмі на цьому етапі ми пропонуємо проведення рефлексивних менторських зустрічей.

3.1. Рефлексивна сесія ментора та менті

- 1) Вправа для підбиття підсумків «Злети і падіння»; [46, с.44]
- 2) Надання зворотного зв'язку;
- 3) Визначення подальших векторів розвитку підопічного.

4. Фаза перевизначення

Останнім етапом програми наставництва є фаза перевизначення, протягом якої ментор та менті приймають рішення про подальшу взаємодію. Робочі пари можуть зберігати комунікацію, при цьому усвідомлюючи зміну її змісту та перехід до колегіальних або ж дружніх стосунків. [60]

У фазі перевизначення нашої програми менторства ми виокремлюємо дві основні активності, зазначені нижче.

4.1. Моніторинг ефективності програми

- 1) Дослідження рівня емоційного інтелекту за допомогою методики «ЕМІн» Д.В.Люсіна;
- 2) Створення та поширення форми зворотного зв'язку, орієнтованої на дослідження досвіду наставників та підопічних, їхніх вражень та зауважень.

4.2. Фінальна сесія робочих груп

- 1) Обговорення очікувань та затвердження домовленостей щодо подальшої комунікації та змісту взаємодії.
- 2) Використання вправ для узагальнення досвіду участі в програмі: вправа «Рука» [46, с.43], вправа «Тут і тепер» [34, с.20], вправа «Збір валізи» [67, с. 43].
- 3) Використання вправ, спрямованих на обмін побажаннями і враженнями: вправа «Польова пошта» [67, с.42], вправа «Побажання» [34, с.105].

У залежності від очікувань та побажань учасників щодо подальшої комунікації, що обговорюються протягом фінальної зустрічі у програмі, партнери можуть або припинити взаємодію або продовжити її у іншій формі. У першому випадку вкрай важливим завданням останньої сесії є досягнення почуття емоційної завершеності, усвідомлення особистісного зростання та збереження позитивного враження від участі у програмі. Якщо ж взаємодія продовжується, ментору та менті важливо чітко окреслити її нові рамки. Так, якщо учасники продовжують діяльність

у межах одного інституту громадянського суспільства, то можливим є перехід до колегіальних стосунків або ж дружньої комунікації. При цьому студентам важливо усвідомлювати, що зміст нових стосунків трансформується та його центральною складовою стає не розвиток підопічного та передача досвіду, а спільність цінностей, взаємна підтримка й співпраця на рівних.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

На основі результатів теоретичного аналізу проблеми та емпіричного дослідження особливостей емоційного інтелекту студентів із громадською діяльністю ми визначили необхідність створення програми, спрямованої на розвиток ЕІ.

Із цією метою нами була розроблена програма наставництва за принципом «рівний-рівному». Позитивний вплив таких заходів на розвиток компонентів ЕІ було описано у низці досліджень зарубіжних науковців: К.Де Лоач, О.Шапіра-Лішчинський, Т.Леві-Гезенфранц та інших. Теоретичним підґрунтям для програм за принципом «рівний-рівному» є низка соціально-психологічних теорій, серед яких зокрема і соціально-когнітивний підхід, запропонований А.Бандурою.

Наша програма наставництва складається із чотирьох етапів, що відповідають фазам менторства, запропонованими Американською психологічною асоціацією.

Перший етап програми відповідає фазі ініціації, що характеризується поступовим входженням наставника та підопічного у менторські стосунки. Протягом нього відбувається відбір менторів та менті, формування робочих пар, проведення вступного тренінгу для учасників програми та перша зустріч наставництва. Основним результатом на цьому етапі ми вбачаємо встановлення контакту між учасниками та постановку цілей для подальшої роботи у програмі.

Другий етап програми відповідає фазі культивування, протягом якої відбувається безпосереднє навчання підопічного у наставника, та є найтривалішим. У цей період відбувається більшість зустрічей робочих пар, протягом яких ми пропонуємо використання коучинг-технологій та вправ, спрямованих на розвиток окремих компонентів емоційного інтелекту. Поза робочими зустрічами ми пропонуємо використання підопічними рефлексивних практик, а для менторів важливим аспектом є моделювання поведінки, що відображає практичне використання навичок емоційного інтелекту. Також ми рекомендуємо запровадження заходів підтримки наставників протягом програми: їхнє

забезпечення методичними матеріалами та організація інтервізійних зустрічей. Результатом цього етапу є перейняття підопічними досвіду наставників, зокрема практичних аспектів використання навичок емоційного інтелекту у громадській діяльності та досягнення цілей, визначених на попередньому етапі.

Третій етап програми відповідає фазі сепарації та характеризується зростанням автономії підопічного і поступовим завершенням менторських стосунків. Протягом нього ми рекомендуємо проведення активностей, спрямованих на узагальнення досвіду та рефлексію переживань учасників. Головним результатом цього етапу ми вважаємо наявність в учасників відчуття завершеності програми.

Четвертий етап відповідає фазі перевизначення, для якої властиве звершення формальних стосунків ментора та менті у ході програми. Їхня взаємодія може завершитись або ж набути нового змісту та перейти у колегіальні або ж дружні стосунки. Також на цьому етапі ми передбачаємо проведення моніторингу результатів програми за допомогою використання опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІн» та форми зворотного зв'язку.

ВИСНОВКИ

Наша робота була однією із небагатьох наукових робіт, присвячених особливостям розвитку емоційного інтелекту у студентів із громадською діяльністю. Мета роботи досягнута, завдання виконані. Теоретичний аналіз наукової психологічної літератури та емпіричне дослідження дозволили нам сформулювати такі висновки:

1. Гіпотеза нашого дослідження полягала в тому, що існує прямий пропорційний зв'язок між тривалістю участі студентів у діяльності інститутів громадянського суспільства та розвитком емоційного інтелекту, а також обернений пропорційний зв'язок між досвідом громадської діяльності та розвитком емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні. Нам вдалося частково підтвердити гіпотезу: з одного боку, ми виявили відсутність кореляції між часом залучення молодих людей до діяльності інститутів громадянського суспільства та ступенем розвитку ЕІ та емоційних бар'єрів. Водночас ми визначили наявність кореляції між участю в спрямованих активностях покращення емоційного інтелекту протягом громадської діяльності та його загальним рівнем, а також проявом деяких емоційних бар'єрів. Отже, можемо стверджувати, що громадська діяльність має вплив на розвиток ЕІ, проте вирішальну роль відіграє не її тривалість, а зміст та наповнення, робота над якими сприятиме досягненню молоддю цілей особистісного розвитку.
2. В результаті теоретичного аналізу літературних джерел було виокремлено основні підходи до трактування поняття «емоційний інтелект» та особливостей його розвитку. Відтак, погляди на цей феномен можемо класифікувати за двома основними групами: моделі здібностей (П.Саловей, Дж.Майєр, Д.Карузо) та змішані моделі (Д.Голуман, Р.Бар-Он, Д.В.Люсин та ін.). Дослідники по-різному визначають це поняття, проте спільним залишається виокремлення здатностей розуміти емоції та управляти ними як основних структурних компонентів емоційного інтелекту. Плюралізм думок

наукової спільноти щодо цього феномену породжує його критику через ускладнення категоризації ЕІ у системі психологічних понять, а різноманітність методологічної бази для його діагностики та обмежена кількість кореляційних зв'язків у емпіричних дослідженнях між параметрами різних методик порушує питання її валідності. Попри це, прослідковується єдність у поглядах дослідників щодо значного впливу емоційного інтелекту на розвиток самосвідомості, саморегуляції та покращення міжособистісної взаємодії.

3. Множинність поглядів на природу ЕІ зумовлює і відсутність єдності уявлень науковців щодо можливостей його розвитку, проте значна кількість емпіричних досліджень вказують на позитивну динаміку у змінах його компонентів із набуттям життєвого досвіду або внаслідок спрямованих впливів. Вивчення вікових особливостей розвитку емоційного інтелекту дають змогу виокремити юнацький вік як сенситивний період для розвитку цього феномену. Це обґрунтовується підвищенням інтересу до внутрішнього «Я», розвитком самосвідомості та здатності до особистісної рефлексії, посиленням потреби у глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках, що є характерними для цього періоду. Провідними тенденціями до розвитку емоційного інтелекту у юнацтва є диференціація власних емоцій та розвиток емоційної креативності, покращення емоційно-сміслової емпатії.
4. Зважаючи на тенденцію до збільшення кількості молодих людей, що долучаються до громадської діяльності, вивчення її психологічних аспектів та впливу на особистість є актуальною проблемою сьогодення. Активна участь у роботі інститутів громадянського суспільства виступає інструментом саморозвитку молоді, сприяючи підвищенню соціальної та інтелектуальної активності студентів, набуттю соціальної компетенції та становленню освіченої та творчої особистості. Формування активних громадських діячів,

як один із ключових результатів такого виду діяльності, надає йому значну роль у вирішенні не лише особистісних, але й загальнодержавних проблем.

5. Внаслідок проведеного нами емпіричного дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту у студентів із громадською діяльністю вдалось визначити, що більшість респондентів мають середній або високий рівень розвитку цього феномену. Це свідчить про те, що молоді люди можуть визначати свої емоції та емоції інших людей і ефективно управляти ними. При цьому найвищі показники за результатами опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» прослідковуються за субшкалою «Контроль експресії», а найнижчі – за субшкалою «Розуміння емоцій інших людей». Тобто попри високий рівень здатності до саморегуляції емоційних станів, ідентифікація емоцій інших людей залишається складним завданням для молоді, що може мати деструктивний вплив на розвиток міжособистісної взаємодії. Також результати дослідження емоційних бар'єрів студентів у міжособистісному спілкуванні вказують на те, що більшість респондентів стикаються із перешкодами у повсякденній комунікації, викликаних емоціями. При цьому найбільш поширеним емоційним бар'єром за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» є «Неадекватний прояв емоцій». Тобто попри здатність до контролю експресії, студентству буває важко знаходити екологічні способи до вираження власних емоцій у взаємодії з оточенням.
6. Було виявлено кореляційні зв'язки між певними структурними компонентами емоційного інтелекту та емоційними бар'єрами. Так, розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту має найбільш суттєвий вплив на попередження виникнення перешкод у комунікації, спричинених емоціями, проте водночас може сприяти бажанню молодих людей до усвідомленого дистанціювання та зменшення кількості взаємин, що ґрунтуються на глибокому емоційному зв'язку. В свою чергу студенти із

вищими показниками міжособистісного емоційного інтелекту є більш схильними до неадекватних проявів емоційних реакцій. Це може свідчити про надмірне переживання молодими людьми емоцій оточення або прагнення підлаштовувати власні емоційні реакції до бажаних патернів, що призводить до виникнення неприродних реакцій.

7. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження нами було розроблено програму наставництва за принципом «рівний-рівному», спрямовану на розвиток емоційного інтелекту. Її реалізацію ми вбачаємо можливими у межах інститутів громадянського суспільства, де наставниками виступатимуть молоді люди, що мають досвід громадської діяльності, а їхніми підопічними – молодь, що лише починає свій шлях у цій царині. Програма складається із чотирьох частин, що передбачають перебіг таких етапів як відбір учасників, формування робочих пар, проведення вступного тренінгу для учасників, менторські зустрічі із використанням коучинг-технологій та тематичних вправ для розвитку емоційного інтелекту, рефлексивні практики, заходи підтримки менторів та оцінка і моніторинг результатів програми. Основною метою наставництва є реалізація його кар'єрних та психологічних функцій, якими у нашому випадку є перейняття підопічними досвіду наставників у громадській діяльності, зокрема практичних аспектів використання навичок емоційного інтелекту та покращення цих навичок у обох сторін.

Перспективами для подальших досліджень у обраній тематиці ми вбачаємо втілення в життя запропонованої програми наставництва та дослідження динаміки змін емоційного інтелекту та емоційних бар'єрів у комунікації її учасників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. Основні аспекти характеристики моделей емоційного інтелекту. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. № 8. С. 3–9.
2. Андрєєва І. Емоційний інтелект як феномен сучасної психології. Новополоцьк : ПГУ, 2011. 388 с.
3. Байда С., Діхтяренко С. Основні тенденції в дослідженні особливостей емоційної зрілості. Modern engineering and innovative technologies. 2023. № 29. С. 112–118.
4. Бантишева О. Особливості та чинники емоційного інтелекту осіб юнацького віку. Проблеми сучасної психології. 2015. № 30. С. 61–78.
5. Басюк Н. Філософський контекст ідеї емоційного інтелекту в поглядах античних мислителів. Освіта. Інноватика. Практика. 2024. Т. 12, № 1. С. 25–31.
6. Бень О. Молодіжні громадські організації: концептуалізація поняття, функції, класифікація. Вісник ЛНУ. Серія соціологічна. 2008. № 2. С. 338–345.
7. Бень О. Молодіжні громадські організації: концептуалізація поняття, функції, класифікація. Вісн. ЛНУ. Серія соціологічна. 2008. № 2. С. 338–345.
8. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь : «Перун», 2005. 1728 с.
9. Васильківський І. Витоки уявлень про емоційний інтелект у філософських вченнях. «Людина, суспільство, держава у філософському дискурсі: історія і сучасність» до 60-річчя кафедри філософії НУБіП України : Матеріали міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 18–19 трав. 2017 р. Київ, 2017. С. 251–252.
10. Васильківський І. П. Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту в психолого-педагогічній науці. Науковий вісник Національного університету

- біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2017. № 259. С. 28–34.
11. Вплив війни на молодь в Україні / І. Волосевич та ін. Київ, 2003. 77 с.
 12. Головатий М. Молодіжний рух як об'єктивна передумова розробки і здійснення державної молодіжної політики в Україні. Молодіжний і дитячий рух в Україні: історія і генезис. Київ, 1993. С. 8–23.
 13. Гриценок Л. Особливості впровадження принципу “рівний-рівному” у простір навчального процесу. "Вісник". 2016. № 3. С. 16–21.
 14. Гриценок Л. Як навчитися уважно мовчати. Методист. 2017. № 10. С. 50–58.
 15. Грузинська І. Теоретичні аспекти проблеми емоційного інтелекту у юнацькому віці. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2017. № 5. С. 88–95.
 16. Дерев'янка С. Феноменологія емоційного інтелекту : Навч.-метод. посіб. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 312 с.
 17. Джулай А. Теоретико-методологічні засади витоків виникнення і розвитку емоційного інтелекту як психологічного конструкта. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2022. № 1. С. 27–34.
 18. Дябел Л. Особливості соціалізації молоді в умовах соціально-педагогічної діяльності в громадських організаціях. Науковий вісник Ужгородського національного університету. 2015. № 37. С. 43–45.
 19. Жорнова О., Жорнова О. Неурядові організації як об'єкт дослідження політичної і соціальної психології. Проблеми політичної психології. № 2. С. 13–25.
 20. Журавльова М. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. Наука і освіта. 2009. № 1-2. С. 57–61.
 21. Забродський М. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : МАУП, 1998. 92 с.
 22. Ігнатович О., Літвін Ю. Психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту сучасної молоді. Габітус. 2024. № 66. С. 64–70.

23. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : Навч.-метод. посіб. Львів : Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2020. 232 с.
24. Кін О. Теоретичний аналіз поняття «громадська діяльність». Теорія та методика навчання та виховання. 2021. № 50. С. 87–97. URL: <https://orcid.org/0000-0002-1935-6483> (дата звернення: 20.03.2025).
25. Ковальова О. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 10. С. 10–14.
26. Колісник Л. Проблема діагностики емоційного інтелекту. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2014. № 26. С. 278–295.
27. Костюченко Т., Волосевич І., Info Sapiens. Вплив війни на молодь в Україні : Дослідження. 2024. 84 с. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/vplyv-viyny-na-molod-v-ukrayini-2024> (дата звернення: 15.02.2025).
28. Круцюк О. Індивідуально-психологічні та мотиваційні особливості особистості як чинники діяльності волонтера : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2019. 230 с.
29. Луца К. Феномен емоційного інтелекту: наукові погляди американських та українських дослідників. Молодь і ринок. 2023. № 10. С. 162–166.
30. Лях Т. Вимоги до особистісно-моральних якостей потенційних волонтерів з числа студентів. Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя : Зб. матеріалів Всеукр. науково-практ. конф., м. Київ, 15–16 трав. 2008 р. Київ, 2008. С. 133–136.
31. Лящ О. Історія розвитку поняття емоційний інтелект. Молодь: освіта, наука, духовність : Тези доп. XI Всеукр. наук. конф. студентів і молодих вчен., м. Київ, 9–10 квіт. 2014 р. Київ, 2014. С. 274–276.

- 32.Лящ О. Методичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту в юнацькому віці. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: психологічні науки. 2019. № 15. С. 147–164.
- 33.Мамаєва О. Роль та значення громадської діяльності у формуванні особистості майбутнього вчителя. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. 2009. № 3. С. 302–305.
- 34.Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : Навч.-метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 112 с.
- 35.Милославська О. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціального інтелекту. Вісник Національного університету оборони України. 2012. № 5. С. 240–245.
- 36.Могиляста С. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2018. Т. 6, № 14. С. 362–369.
- 37.Мусевич А., Остапчук О. Волонтерська діяльність студентів під час навчання у ВНЗ. ЖДУ ім. І. Франка. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21806/> (дата звернення: 25.03.2025).
- 38.Назарук Н. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. С. 211–215.
- 39.Назарук Н. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. С. 211–215.
- 40.Ніколіна О., Астремська І. Спрямованість волонтерів: психологічні особливості волонтерської діяльності. існик Львівського університету. Серія психологічні науки. 2023. № 17. С. 31–37.
- 41.Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. : монографія. Київ, 2003. 159 с.

42. Попова Т., Горват-Янушевська І. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". 2014. Т. 244, № 232. С. 63–66.
43. Попова Т. С., Горват-Янушевська І. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". 2014. Т. 244, № 232. С. 63–66.
44. Ракітянська Л. Становлення та розвиток поняття «емоційний інтелект»: історико-філософський аналіз. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2018. № 3-4. С. 36–42.
45. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». Педагогічний процес: теорія і практика. 2018. № 4. С. 35–42.
46. Рівний рівному : посіб. для менторів / О. Іванків та ін. Київ : Інша Освіта, 2015. 57 с.
47. Савчук М. Теоретичні основи дослідження емоційного інтелекту. Ефективна економіка. 2017. № 5. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5608> (дата звернення: 20.01.2025).
48. Собченко О. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. Наука. Релігія. Суспільство. 2010. № 4. С. 84–87.
49. Старинська О. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія. 2022. № 3. С. 40–44.
50. Столяренко О. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : «Центр учб. літ.», 2012. 280 с.

- 51.Тименко В. Формування соціально-значимих якостей студентської молоді засобом участі у волонтерській діяльності: зарубіжний досвід. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2012. № 39. С. 157–162. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2012_39_22 (дата звернення: 20.03.2025).
- 52.Фещенко А., Волотовська Т. Менторство – людиноорієнтований інструмент. Матеріали конференцій МЦНД, м. Умань, 25 жовт. 2024 р. С. 504–510.
- 53.Фещенко А., Волотовська Т. Менторство – людиноорієнтований інструмент. Матеріали конференцій МЦНД, м. Умань, 25 жовт. 2024 р. С. 504–510. URL: <https://doi.org/10.62731/mcnd-25.10.2024.005> (дата звернення: 20.04.2025).
- 54.Чебикін О. Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. *Science and Education*. 2020. № 1. С. 19–28.
- 55.Чебикін О., Павлова І. Становлення емоційної зрілості особистості. Одеса : СВД Черкасов, 2009. 238 с.
- 56.Шевчук О., Старик О. Волонтерство як соціально-психологічна характеристика особистості. *Габітус*. 2021. № 22. С. 25–28.
- 57.Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. № 10. С. 125–134.
- 58.Юрчинська Г., Круцюк О. Волонтерська діяльність: суть і психологічні детермінанти. *Український психологічний журнал*. 2017. № 2. С. 188–204.
- 59.A Critique of Emotional Intelligence / J. Chiseyeng et al. *Public Policy and Administration Research*. 2022. Vol. 12, no. 5. P. 19–26. URL: <https://doi.org/10.7176/ppar/12-5-02> (date of access: 23.02.2025).
- 60.American Psychological Association. Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees. American Psychological Association. URL: <https://www.apa.org/education-career/grad/mentoring> (date of access: 10.04.2025).

61. Bhatt M., Pujar L., DA N. Age and gender comparison on emotional intelligence of pre-university college students. *The Pharma Innovation Journal*. 2020. No. 9. P. 287–290.
62. De Loach C. *A Look at Emotional Intelligence: A Qualitative Study of Peer Mentorship Via Circle of Friends* : Dissertation. Irvine, California, 2018. 171 p.
63. Drigas A., Papoutsi C. A New Layered Model on Emotional Intelligence. *Behavioral Sciences*. 2018. Vol. 8, no. 5. P. 45. URL: <https://doi.org/10.3390/bs8050045>.
64. Emotional Intelligence History: From Concept to Global Phenomenon. *NeuroLaunch*. URL: <https://neurolaunch.com/history-of-emotional-intelligence/>.
65. Exploring Emotional Intelligence and Sociodemographics in Higher Education; the Imperative for Skills and Curriculum Development / S. Abouhasera et al. *Behavioral Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 11. P. 911. URL: <https://doi.org/10.3390/bs13110911> (date of access: 25.02.2025).
66. Hooker T. Peer coaching: A review of the literature. *Waikato Journal of Education*. 2013. Vol. 2, no. 18. P. 129–139.
67. HR – служба ВМГО «ФПІ». *Ігри на всі випадки життя*. 2018. 47 с.
68. Kram K. E. *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview : Scott Foresman, 1985. 252 p.
69. Shapira-Lishchinsky O., Levy-Gazenfrantz T. The multifaceted nature of mentors' authentic leadership and mentees' emotional intelligence. *Educational Management Administration & Leadership*. 2016. Vol. 44, no. 6. P. 951–969. URL: <https://doi.org/10.1177/1741143215595413> (date of access: 16.04.2025).
70. Students as Partners in Peer Mentoring: Expectations, Experiences and Emotions / C. Seery et al. *Innovative Higher Education*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09556-8> (date of access: 20.04.2025).
71. The role of mentoring in developing leaders' emotional intelligence: exploring mentoring types, emotional intelligence, organizational factors, and gender / K.

- Prummer et al. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1393660> (date of access: 18.04.2025).
72. Todorova A. Examining emotional intelligence evolution with age: insights from Bulgarian digital entrepreneurs of different generations. *IIMT Journal of Management*. 2024. Vol. 1, no. 1. P. 5–23.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д.В.Люсіна

Мета: вивчити різні аспекти емоційного інтелекту досліджуваного.

Інструкція: Вашій увазі пропонується 46 висловлювань, кожне з яких необхідно віднести до себе і вирішити, якою мірою воно описує Вашу життєву позицію і відображає особливості Вашої поведінки.

Текст опитувальника

1. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати
2. Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею хороші стосунки
3. Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя
4. Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій
5. У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника
6. Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і говорю все, що думаю
7. Я добре розумію, чому мені подобаються чи не подобаються ті чи інші люди
8. Я не відразу помічаю, коли починаю злитися
9. Я вмію поліпшити настрій оточуючих
10. Якщо я захоплююся розмовою, то говорю занадто голосно і активно жестикулюю
11. Я розумію душевний стан деяких людей без слів
12. У екстремальній ситуації я не можу зусиллями волі взяти себе в руки
13. Я легко розумію міміку і жести інших людей
14. Коли я злюся, я знаю, чому
15. Я знаю, як підбадьорити людину, що знаходиться у важкій ситуації
16. Навколишні вважають мене занадто емоційною людиною

17. Я здатен (-на) заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані
18. Мені буває важко описати, що я відчуваю у ставленні до інших
19. Якщо я ніяковію в спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати
20. Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан
21. Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі
22. Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття
23. У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій
24. Якщо треба, я можу розлютити людину
25. Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан
26. Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю
27. Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це
28. Я знаю як заспокоїтися, якщо я розлютився(-лася)
29. Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу
30. Я не вмію керувати емоціями інших людей
31. Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому
32. Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі
33. Мені важко справлятися з поганим настроєм
34. Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує
35. Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям
36. Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями
37. Я вмію контролювати свої емоції
38. Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно
39. За інтонацією мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю

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

Додаток Б

Інтерпретація результатів опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІН»

Шкала	Дуже низький рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
MP	0-19	20-22	23-26	27-30	31 і вище
MY	0-14	15-17	18-21	22-24	25 і вище
BP	0-13	14-16	17-21	22-25	26 і вище
BY	0-9	10-12	13-15	16-17	18 і вище
BE	0-6	7-9	10-12	13-15	16 і вище
MEI	0-34	35-39	40-46	47-52	53 і вище
BEI	0-33	34-38	39-47	48-54	55 і вище
PE	0-34	35-39	40-47	48-53	54 і вище
YE	0-33	34-39	40-47	48-53	54 і вище
ZEI	0-71	72-78	79-92	93-104	105 і вище

Додаток В

Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (за В.В.Бойко)

Мета: визначити наявні емоційні бар'єри в міжособистісному спілкуванні респондента.

Інструкція: читайте наведені нижче судження та відповідайте «так» або «ні».

Текст опитувальника

1. Зазвичай у кінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома
2. Буває, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити сприятливіший вплив на партнерів (розгублююся, бентежуся, замикаюся в собі або, навпаки, багато говорю, веду себе неприродно)
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності
4. Мабуть, я здаюся оточуючим надмірно строгим
5. Я проти того, щоб демонструвати чемність, якщо цього не хочеться
6. Я зазвичай вмю приховувати від інших спалахи емоцій
7. Часто у спілкуванні з іншими я продовжую думати про щось своє
8. Буває, що я хочу висловити іншому емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), однак він цього не відчуває, не сприймає
9. Часто у моїх очах або у виразі мого обличчя помітна заклопотаність
10. У діловому спілкуванні я намагаюся приховати свої симпатії до партнерів
11. Усі мої неприємні переживання, як правило, написані на моєму обличчі
12. Якщо я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надмірно красномовною, експресивною
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий
14. Зазвичай я знаходжуся у стані нервової напруги
15. Як правило, я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися рукостисканням у діловому середовищі
16. Іноді близькі люди підказують мені: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не зморщуй обличчя тощо
17. Розмовляючи, я використовую зайву жестикуляцію
18. У новій ситуації мені важко бути розкутим, природним

19. Мабуть, моє обличчя часто виражає сум або стурбованість, хоч на душі у мене спокійно
20. Мені важко дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною
21. Якщо я хочу, то завжди буду приховувати ворожість до людини, яка мені не подобається
22. Мені чомусь часто буває весело без усякої причини
23. Мені дуже просто зобразити за власним бажанням або за проханням інших різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо.
24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати
25. Мені щось заважає виявляти теплоту, симпатію людині, навіть якщо ці почуття до неї відчуваю

Додаток Г

Опитувальник «Уявлення про емоційний інтелект»

Мета: дослідження уявлень студентів про поняття «емоційний інтелект», їхнього досвіду його розвитку та ставлення до ролі цієї навички у громадській діяльності та повсякденному житті.

Опитувальник складається із дев'яти питань, із яких три передбачають надання розгорнутої відповіді (№1, №5, №8), ще три – вибір одного або кількох варіантів відповіді (№3, №6, №9), та три – одного варіанту (№2, №4, №7).

Тест опитувальника

1. Як Ви розумієте поняття «емоційний інтелект»? (Відкрите питання)
2. Як Ви оцінюєте рівень розвитку свого емоційного інтелекту? (Оцінка від 1 до 10)
3. Які компоненти емоційного інтелекту, на Вашу думку, зазнають найбільшого розвитку протягом громадської діяльності?
 - а) Емоційна обізнаність (здатність визначати причини виникнення власних емоцій, їх інтенсивність та особливості)
 - б) Управління своїми емоціями

- в) Самомотивація (здатність мотивувати себе до певної діяльності, спрямовувати свої емоційні ресурси задля досягнення мети)
 - г) Емпатія (здатність розпізнавати емоційні стани інших людей та співпереживати їм)
 - д) Керування емоціями інших людей
4. Чи долучались Ви протягом громадської діяльності до активностей (курсів, тренінгів, вебінарів та ін.), спрямованих на розвиток емоційного інтелекту?
- а) Так
 - б) Ні
5. Якщо Ви долучались до активностей, що спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, уточніть, будь ласка, що саме це було. (Відкрите питання)
6. Які активності, на Вашу думку, є найбільш ефективними для розвитку емоційного інтелекту?
- а) Груповий тренінг
 - б) Індивідуальний тренінг
 - в) Онлайн-курси та вебінари
 - г) Коучинг (наставництво)
 - д) Сімейне виховання
 - е) Інше (свій варіант)
7. Чи вважаєте Ви, що розвиток емоційного інтелекту вплинув на Вашу ефективність у навчанні та соціальному житті?
- а) Так
 - б) Ні
8. Якщо розвиток емоційного інтелекту мав вплив на Вашу ефективність у навчанні та соціальному житті - опишіть його, будь ласка. (Відкрите питання)
9. Які компоненти емоційного інтелекту, на Вашу думку, є найважливішими для успішної громадської діяльності?

- а) Емоційна обізнаність (здатність визначати причини виникнення власних емоцій, їх інтенсивність та особливості)
- б) Управління своїми емоціями
- в) Самомотивація (здатність мотивувати себе до певної діяльності, спрямовувати свої емоційні ресурси задля досягнення мети)
- г) Емпатія (здатність розпізнавати емоційні стани інших людей та співпереживати їм)
- д) Керування емоціями інших людей

Додаток Г

Взаємозв'язок рівня емоційного інтелекту та участю у спрямованих активностях його розвитку (дані кореляційного аналізу із використанням точково-бісеріального коефіцієнту кореляції)

	Участь у активностях, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту
Загальний емоційний інтелект	0,3426 **
Розуміння чужих емоцій	0,4223 ***
Управління чужими емоціями	0,4883 ***
Розуміння своїх емоцій	відсутній
Управління своїми емоціями	0,2706 *
Контроль експресії	відсутній
Міжособистісний EI	0,5228 ****

Внутрішньособистісний EI	відсутній
Розуміння емоцій	відсутній
Управління емоціями	0,4159 ***

* - рівень значущості 0,1

** - рівень значущості 0,02

*** - рівень значущості 0,01

**** - рівень значущості 0,002

Додаток Д

Взаємозв'язок рівня емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні та участю у спрямованих активностях розвитку емоційного інтелекту (дані кореляційного аналізу із використанням точково-бісеріального коефіцієнту кореляції)

	Участь у активностях, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту
Загальна сума за емоційними бар'єрами	відсутній
Невміння керувати емоціями	відсутній
Неадекватний прояв емоцій	0,5944 **
Негнучкість та невиразність емоцій	відсутній
Домінування негативних емоцій	відсутній
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	-0,2610*

* - рівень значущості 0,1

** - рівень значущості 0,001

Взаємозв'язок рівня розвитку емоційного інтелекту та емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (дані кореляційного аналізу із використанням коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона)

	Загальна сума за емоційними бар'єрами	Невміння керувати емоціями	Неадекватний прояв емоцій	Негнучкість та невиразність емоцій	Домінування негативних емоцій	Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі
Загальний емоційний інтелект	-0,3320 **	-0,4293 ***	відсутній	-0,3767 ***	-0,3957 ***	0,3507 **
Розуміння чужих емоцій	відсутній	відсутній	0,4137 ***	відсутній	відсутній	відсутній
Управління чужими емоціями	-0,2685 *	-0,3615 ***	відсутній	-0,3735 ***	відсутній	0,2592 *
Розуміння своїх емоцій	-0,5138 ****	-0,3660 ***	відсутній	-0,4707 ****	-0,5614 ****	0,4596 ****
Управління своїми емоціями	-0,3920 ***	-0,4688 ****	відсутній	-0,3754 ***	-0,3856 ***	0,3082 **
Контроль експресії	відсутній	-0,5296 ****	відсутній	відсутній	-0,2963 **	0,2678 *
Міжособистісний ЕІ	відсутній	-0,2523 *	0,3179 **	-0,2755 *	відсутній	відсутній

Внутрішньособистісний EI	-0,4884 ****	-0,5390 ****	відсутній	-0,4200 ***	-0,5412 ****	0,4478 ***
Розуміння емоцій	-0,2683 **	-0,2627 *	відсутній	-0,3425 **	-0,3926 ***	0,3247 **
Управління емоціями	-0,3352 **	- 0,5034 ****	відсутній	-0,3488 **	-0,3391 **	0,3199 **

* - рівень значущості 0,1

** - рівень значущості 0,05

*** - рівень значущості 0,01

**** - рівень значущості 0,001