МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
ФАКУЛЬТЕТ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ, СПОРТУ ТА ПСИХОЛОГІЇ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему: «**РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**»

Виконала: здобувачка вищої освіти
групи пс242м
Спеціальність 053 Психологія
ОП Психологія. Практична психологія
Музика Олена Андріївна

Керівник: канд. психол. наук, доцент
Прокоф'єва Олеся Олексіївна

Рецензент: канд. психол. наук, доцент
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
Кошова Інна Вікторівна

Запоріжжя – 2025

Музика О. А.

Розвиток асертивності та емоційного інтелекту як професійних компетентностей студентів-психологів

АНОТАЦІЯ

Магістерська робота присвячена комплексному теоретичному та емпіричному дослідженню розвитку асертивності й емоційного інтелекту як ключових професійних компетентностей студентів-психологів. Актуальність теми зумовлена зростаючими вимогами до професійної підготовки психологів, що включають високий рівень емоційної обізнаності, здатність до саморегуляції, ефективної комунікації, підтримання здорових меж та конструктивної взаємодії в умовах підвищеного емоційного навантаження.

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз понять асертивності й емоційного інтелекту, узагальнено сучасні наукові підходи до їх трактування, визначено їх структурні компоненти та функціональну роль у професійній діяльності психолога. Показано, що асертивність і емоційний інтелект формують взаємопов’язану систему соціально-емоційних компетентностей, що забезпечують ефективне самовираження, емпатійність, адаптивність і стресостійкість фахівця.

Другий розділ містить результати емпіричного дослідження рівня розвитку асертивної поведінки та емоційного інтелекту студентів спеціальності «Психологія». Описано методики, організацію та процедуру дослідження, наведено статистичні показники та їх інтерпретацію. Отримані дані свідчать про наявність взаємозв’язку між емоційною компетентністю та здатністю до асертивної взаємодії, а також вказують на потребу цілеспрямованого розвитку цих якостей у процесі професійного становлення майбутніх фахівців.

У третьому розділі представлено психолого-педагогічні рекомендації та авторську програму тренінгу, спрямовану на розвиток емоційного інтелекту й асертивності у студентів-психологів. Програма поєднує елементи емоційного

навчання, групової роботи, транзакційного аналізу та ненасильницької комунікації. Обґрунтовано можливості її впровадження в освітній процес як ефективного засобу формування професійної зрілості, підвищення комунікативної компетентності та профілактики емоційного вигорання.

Отримані результати мають значну практичну цінність для оптимізації навчальних програм, удосконалення підготовки майбутніх психологів і розроблення тренінгових курсів, спрямованих на розвиток соціально-емоційних компетентностей.

Ключові слова: асертивність, емоційний інтелект, професійна компетентність, майбутні психологи, саморегуляція, емпатія, комунікативні навички.

Muzyka O. A.

Development of Assertiveness and Emotional Intelligence as Professional Competencies of Psychology Students

ABSTRACT

The master's thesis is devoted to a comprehensive theoretical and empirical study of assertiveness and emotional intelligence as key professional competencies of psychology students. The relevance of the research is determined by the increasing demands placed on the training of future psychologists, which require a high level of emotional awareness, self-regulation, effective communication, the ability to maintain healthy interpersonal boundaries, and constructive interaction in emotionally challenging contexts.

The first chapter presents a theoretical analysis of assertiveness and emotional intelligence, summarizing contemporary scientific approaches to their conceptualization, identifying their structural components, and outlining their functional significance in the professional activity of psychologists. It is demonstrated that assertiveness and emotional intelligence form an interconnected system of socio-emotional competencies that support effective self-expression, empathy, adaptability, and stress resilience.

The second chapter contains the results of an empirical study assessing the level of assertive behavior and emotional intelligence among psychology students. The research methodology, procedures, and applied psychodiagnostic tools are described, followed by statistical findings and their interpretation. The obtained results indicate a significant relationship between emotional competence and assertive interaction, as well as highlight the need for targeted development of these qualities during the professional formation of future specialists.

The third chapter presents psychological and educational recommendations and an original training program aimed at fostering emotional intelligence and assertiveness in psychology students. The program integrates elements of emotional

learning, group work, transactional analysis, and nonviolent communication. The feasibility of its implementation in higher education is substantiated as an effective means of promoting professional maturity, enhancing communicative competence, and preventing emotional burnout.

The research results have practical value for improving educational curricula, enhancing the professional preparation of psychology students, and designing training courses aimed at developing socio-emotional competencies.

Keywords: assertiveness, emotional intelligence, professional competence, psychology students, self-regulation, empathy, communication skills.

РЕФЕРАТ

до кваліфікаційної роботи на тему

«Розвиток асертивності та емоційного інтелекту як професійних компетентностей студентів-психологів»

здобувачки вищої освіти спеціальності 053 Психологія

Музики Олени Андріївни

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Прокоф'єва О.О.

Об'єкт – процес професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Предмет – асертивність та емоційний інтелект як взаємопов'язані професійні компетентності студентів-психологів та психолого-педагогічні умови їх розвитку.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей розвитку асертивності й емоційного інтелекту як ключових професійних компетентностей майбутніх психологів, а також у розробці практичних рекомендацій щодо інтеграції методик їх формування в освітній процес закладів вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Визначити психологічні особливості формування асертивності та емоційного інтелекту в період професійної підготовки студентів.
2. Виявити взаємозв'язок між рівнем розвитку асертивності, емоційного інтелекту та готовністю до професійної діяльності у майбутніх психологів.
3. Провести емпіричне дослідження рівня розвитку асертивності та емоційного інтелекту у студентів психологічних спеціальностей.
4. Розробити та апробувати програму психолого-педагогічного впливу, спрямовану на розвиток досліджуваних компетентностей

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв'язання завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів:

- теоретичні – аналіз і синтез наукових джерел, порівняння теоретичних концепцій, узагальнення емпіричних і теоретичних даних, моделювання програми психолого-педагогічного впливу;
- емпіричні – анкетування з використанням шкали асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness Schedule), тесту емоційного інтелекту Н. Голла, опитувальника функціональних его-станів (у парадигмі транзакційного аналізу), спостереження за поведінкою студентів у навчальній та тренінговій взаємодії;
- методи обробки та інтерпретації даних – описова статистика (середні значення, медіана, стандартне відхилення, відсоткові розподіли), побудова графіків і профілів, кількісний і якісний аналіз результатів.

У **емпіричному дослідженні** взяли участь 64 студенти-магістранти спеціальності «Психологія», опитування проводилося онлайн із дотриманням принципів добровільності, анонімності та конфіденційності.

Теоретичне значення роботи полягає в комплексному аналізі асертивності та емоційного інтелекту як взаємопов’язаних складових професійної компетентності майбутніх психологів. У роботі узагальнено сучасні підходи до розуміння емоційного інтелекту (здатнісний, трейтовий, змішаний), моделей професійної компетентності психолога (зокрема компетентнісну модель APA з професійної психології) та концепції асертивності як форми зрілої комунікативної поведінки. Уточнено місце асертивності й емоційного інтелекту у структурі професійної зрілості фахівця та показано їх зв’язок із его-станами в контексті транзакційного аналізу.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення освітнього процесу в підготовці майбутніх психологів: розробки тренінгових програм розвитку асертивної поведінки, занять із формування емоційної саморегуляції, програм емоційного коучингу та впровадження активних методів навчання (рольові ігри, групова рефлексія, елементи психодрами, супервізії). Запропоновані підходи та рекомендації можуть бути використані викладачами психологічних дисциплін,

практичними психологами закладів освіти, кураторами студентських груп і тренер(к)ами навчальних програм.

Загальний зміст роботи

У вступі обґрунтовано актуальність дослідження асертивності та емоційного інтелекту в умовах трансформації українського суспільства під впливом пандемії COVID-19, війни та економічної нестабільності. Підкреслено, що запити до психологічної допомоги зростають, а отже, посилюються вимоги до особистісної й професійної готовності майбутніх психологів, включно зі здатністю до емоційної саморегуляції, емпатії та асертивної комунікації.

У **першому розділі** проаналізовано теоретичні підходи до розуміння асертивності (як здатності відстоювати власні права й кордони без порушення прав інших), її функції у міжособистісній взаємодії та професійному становленні психолога. Розкрито еволюцію уявлень про емоційний інтелект – від класичних моделей П. Саловея і Д. Майєра до змішаної моделі Д. Ґоулмана та емоційно-соціальної моделі Р. Бар-Она. Показано, що емоційний інтелект і асертивність розглядаються сучасними дослідниками як ключові соціально-емоційні компетентності фахівців «допомагаючих» професій.

У **другому розділі** подано методологію та результати емпіричного дослідження. У вибірці брали участь 64 студенти-психологи; застосовано тест емоційного інтелекту Н. Голла, шкалу асертивності Ратуса та опитувальник функціональних его-станів. Комплекс використаних методів дозволив оцінити поведінковий, емоційно-когнітивний та інтрапсихічний рівні професійної компетентності майбутніх фахівців.

Результати дослідження встановили таке:

- **Інтегральний рівень емоційного інтелекту є переважно середнім**. Згідно з даними роботи, **61 % студентів мають середній рівень EI**, 16 % — високий, а 23 % — низький (10/39/15 осіб відповідно) . Середнє значення інтегрального показника становить **48,6 бала**, що відповідає нижній межі середнього рівня; медіана — 47 балів. Це свідчить, що загальний рівень емоційного інтелекту у студентів не є стабільно високим

і потребує подальшого розвитку, особливо в частині **емоційної саморегуляції**, де понад половина вибірки продемонструвала недостатній рівень компетентності .

- **Асертивність характеризується переважно низькими й середніми показниками.** Низький рівень асертивності виявлено у **62,5 % студентів**, середній — у 33,4 %, високий — лише у 4,1 % респондентів . Це вказує на труднощі у відстоюванні власних кордонів, уникання конфронтацій і схильність до міжособистісної м’якості.
- **У структурі его-станів домінують Дорослий та Турботливий Батько**, що характеризує студентів як емпатійних, підтримувальних і раціональних. Разом із тим **Критичний Батько має найнижчі середні показники**, що відображає недостатню поведінкову твердість і корелює з низьким рівнем асертивності .

Отримані результати дають підстави стверджувати, що майбутні психологи володіють достатнім **емоційним потенціалом** (емпатія, розпізнавання емоцій), проте потребують **цілеспрямованого розвитку навичок емоційної регуляції та асертивної поведінки**. Це має вирішальне значення для профілактики емоційного виснаження, формування професійних меж та забезпечення стійкості у майбутній консультативній практиці.

У **третьому розділі** обґрунтовано систему психолого-педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту та асертивності студентів-психологів. Розглянуто можливості інтеграції цих компетентностей у навчальний процес шляхом упровадження спецкурсів, тренінгових програм, емоційного коучингу, а також використання методів активного навчання: рольових ігор, елементів психодрами, групової рефлексії, супервізій та інтервізій. На основі аналізу емпіричних даних і сучасних наукових підходів запропоновано модель тренінгової програми, орієнтованої на розвиток емоційної саморегуляції, навичок конструктивного діалогу, уміння говорити «ні», відстоювати професійні та особисті кордони, поєднуючи впевненість з емпатійністю та повагою до співрозмовника**.**

Основні висновки дослідження

1. **Асертивність та емоційний інтелект виступають ключовими компонентами професійної компетентності майбутніх психологів.** На основі аналізу наукових джерел та емпіричних результатів уточнено зміст цих понять, визначено їх місце у структурі професійної зрілості та показано, що вони формують взаємопов'язану систему соціально-емоційних умінь, необхідних для ефективної взаємодії з клієнтами та збереження психологічного благополуччя фахівця.
2. **Емпіричне дослідження виявило поєднання середнього рівня емоційного інтелекту з переважно низьким рівнем асертивності студентів-психологів.** За інтегральним показником ЕІ більшість опитаних перебувають на середньому рівні (61 %), тоді як низький рівень емоційної саморегуляції є характерним для понад половини вибірки. Асертивність має переважно низькі та середні значення (62,5 % і 33,4 % відповідно), що свідчить про труднощі у відстоюванні кордонів та схильність уникати конфронтації. Структура его-станів є переважно зрілою: домінують Турботливий Батько та Дорослий, проте низькі показники Критичного Батька вказують на недостатню поведінкову твердість і потребу у формуванні асертивної позиції.
3. **Установлено взаємозв'язки між асертивністю, емоційним інтелектом та структурою его-станів майбутніх психологів.** Зокрема, високі показники емпатії та емоційної обізнаності поєднуються з недостатнім рівнем контролю емоцій та низькою асертивністю. Це створює ризики емоційного перенавантаження, труднощів у встановленні професійних меж і підвищеної вразливості до стресу. Таким чином, розвиток професійної компетентності майбутнього психолога потребує комплексного підходу, що поєднує емоційну чутливість із навичками впевненої, межової та конструктивної поведінки.
4. **Розроблено та обґрунтовано систему психолого-педагогічних рекомендацій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та**

асертивності студентів. Запропоновано впровадження тренінгів асертивної поведінки, програм емоційного коучингу, методик усвідомлення емоцій і практик майндфулнес, а також розширення використання активних освітніх технологій, супервізій та інтервізій. Реалізація цих рекомендацій сприятиме підвищенню емоційної та комунікативної компетентності студентів, зміцненню їхньої психологічної стійкості, зниженню ризику емоційного вигорання і формуванню ефективних механізмів професійного самозбереження.

Структура та обсяг роботи.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, одного додатку і списку використаних джерел, що налічує 64 найменування. Основний зміст роботи викладено на 125 сторінках комп'ютерного набору. Робота містить 1 таблицю та 20 рисунків. Повний обсяг роботи становить 142 сторінки.

Рік виконання: 2025.

Місце виконання: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 8

1.1. Асертивність у психології: сутність, форми, функції 8

1.2. Еволюція наукових підходів до емоційного інтелекту 14

1.3. Професійна компетентність психолога: взаємозв’язок емоційного інтелекту та асертивності 19

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 30

2.1. Методологічне підґрунтя, організація та процедура дослідження 30

2.2. Аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація 42

2.3. Зіставлення результатів дослідження із актуальними світовими науковими дослідженнями у вивченні емоційного інтелекту та асертивності 75

РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ 87

3.1. Педагогічні та тренінгові підходи до розвитку EI і асертивності 87

3.2. Огляд сучасних методик формування емоційної та комунікативної компетентності в університетському середовищі 94

3.3. Пропозиції щодо вдосконалення освітнього середовища для формування емоційної та комунікативної компетентності майбутніх психологів 100

ВИСНОВКИ 113

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 118

ДОДАТКИ 127

ВСТУП

Актуальність теми. Суспільство, що потерпає від наслідків пандемії COVID-19, тривалих локдаунів, військової агресії Російської Федерації та економічної кризи, сформувало нові запити до психологічної допомоги. Це істотно змінило навантаження на фахівців і поставило під сумнів актуальність раніше сформованих уявлень про значущість асертивності та емоційного інтелекту в діяльності практикуючих і майбутніх психологів. Такі умови вимагають від психолога не лише глибокої теоретичної підготовки, а й високого рівня розвитку особистісних якостей, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію. Серед таких якостей особливу роль відіграють асертивність і емоційний інтелект, які є ключовими чинниками формування професійної стійкості, емпатії, здатності до саморегуляції та конструктивного вирішення конфліктів.

Асертивність як здатність відстоювати власні права чи інтереси без порушення прав інших людей, а також емоційний інтелект як уміння розпізнавати, розуміти та регулювати емоції — є невід'ємними компонентами ефективної професійної діяльності психолога. Їх розвиток у майбутніх фахівців психологічного профілю виступає запорукою не лише успішного консультування, а й збереження особистісного ресурсу спеціаліста в умовах підвищеного емоційного навантаження. Тому необхідність вдосконалення професійної підготовки студентів психологічних спеціальностей з урахуванням цих компетентностей набуває особливої актуальності, відповідаючи сучасним вимогам до якості психологічної освіти та професійної компетентності.

Особлива значущість проблеми зумовлена тим, що психолог сьогодні працює в умовах підвищеної емоційної напруги, невизначеності та людських втрат, спричинених військовою агресією Російської Федерації проти України, інформаційно-психологічними операціями та іншими кризовими трансформаціями. Це суттєво розширює спектр завдань психологічної допомоги — від кризового консультування та психосоціальної підтримки до роботи з

травмами, втратами, емоційним виснаженням і дезадаптацією. У таких умовах недостатньо володіти лише академічними знаннями: фахівець має вміти підтримувати професійну витривалість, регулювати власний емоційний стан, вибудовувати міжособистісні межі та діяти асертивно в складних ситуаціях. Брак цих навичок підвищує ризики професійного вигорання, емоційного виснаження та зниження ефективності взаємодії з клієнтом.

Науковий інтерес до проблеми розвитку асертивності та емоційного інтелекту є стабільно високим. У сфері емоційного інтелекту фундаментальні підходи запропонували Д. Гоулман, який наголошував на його ролі у професійній ефективності, та П. Саловея і Дж. Маєр, які розглядали ЕІ як здатність, пов'язану з емоційною обробкою та регуляцією. Модель інтегрального (трейтового) емоційного інтелекту К. Петрідеса підкреслює його значення для стресостійкості та міжособистісної адаптації. Дослідження асертивності активно проводилися М. Ратусом, автором однойменної шкали, а також сучасними науковцями, які розглядали асертивну поведінку у зв'язку з професійною впевненістю, стратегіями встановлення меж та зниженням тривожності. Українські та зарубіжні дослідники, що працюють у сфері професійної підготовки психологів, наголошують на тому, що розвиток асертивності та емоційного інтелекту є необхідною умовою формування професійної стійкості, здатності до рефлексії й забезпечення високої якості психологічної допомоги. Це підкреслює важливість вивчення зазначених компетентностей у майбутніх психологів та розроблення ефективних методик їх цілеспрямованого розвитку.

Об'єктом дослідження є процес формування ключових професійних компетентностей майбутніх психологів, зокрема – асертивності та емоційного інтелекту. Ці якості відіграють важливу роль у професійній діяльності фахівця, оскільки забезпечують здатність до конструктивної комунікації, емоційної саморегуляції та емпатійного розуміння іншої людини. Вивчення зазначеного об'єкта повинно дозволити оцінити рівень розвитку відповідних компетенцій у студентів психологічних спеціальностей, виявити їхній вплив на готовність до

професійної взаємодії, а також обґрунтувати шляхи вдосконалення освітнього процесу для їх цілеспрямованого формування.

Предметом дослідження є методики та засоби розвитку асертивності та емоційного інтелекту серед майбутніх психологів. Аналіз і систематизація сучасних підходів до розвитку цих компетенцій дозволяє визначити найбільш ефективні психолого-педагогічні інструменти, які можуть бути інтегровані в програми підготовки психологів. Це, у свою чергу, сприятиме підвищенню рівня професійної зрілості студентів і формуванню здатності до ефективної роботи з клієнтами в різних умовах психологічної практики.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та перевірка ефективності методик розвитку асертивності та емоційного інтелекту як ключових професійних компетентностей майбутніх психологів.

Для досягнення поставленої мети у дослідженні передбачено виконання таких завдань:

1. Визначити психологічні особливості формування асертивності та емоційного інтелекту в період професійної підготовки студентів.
2. Виявити взаємозв’язок між рівнем розвитку асертивності, емоційного інтелекту та готовністю до професійної діяльності у майбутніх психологів.
3. Провести емпіричне дослідження рівня розвитку асертивності та емоційного інтелекту у студентів психологічних спеціальностей.
4. Розробити та апробувати програму психолого-педагогічного впливу, спрямовану на розвиток досліджуваних компетентностей.

Для досягнення мети дослідження, реалізації поставлених завдань було використано комплекс взаємопов’язаних теоретичних та емпіричних методів.

1. Теоретичні методи дослідження (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення);
2. Емпіричні методи дослідження були використані для діагностики рівня сформованості асертивності та емоційного інтелекту у студентів, а також для оцінки ефективності впроваджених методик:

- Шкала асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness Schedule) – для оцінки впевненості у міжособистісній взаємодії, уміння відстоювати власну позицію, відкрито висловлювати думки та почуття, реагувати на критику чи відмову [57].
- Тест емоційного інтелекту Н. Голла – дозволяє оцінити п’ять основних компонентів емоційної компетентності [3].
- Опитувальник функціональних его-станів – побудований на засадах транзакційного аналізу Е. Берна [27].
- спостереження за поведінкою студентів у процесі навчальної взаємодії та під час участі в тренінгових заняттях.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному аналізі асертивності та емоційного інтелекту як взаємопов’язаних професійно важливих компетентностей майбутніх психологів у контексті їхньої академічної підготовки.

У магістерській роботі: обґрунтовано необхідність цілеспрямованого розвитку цих якостей у студентів психологічних спеціальностей; встановлено характер взаємозв’язку між рівнем асертивності, емоційного інтелекту та готовністю до професійної діяльності; запропоновано програму розвитку досліджуваних компетентностей у студентському середовищі.

Практична значущість полягає в можливості застосування результатів дослідження у підготовці майбутніх психологів, зокрема у вдосконаленні змісту навчальних курсів, тренінгових програм та психолого-педагогічного супроводу, що сприятиме підвищенню якості професійного становлення студентів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, результати та проміжні висновки магістерського дослідження були апробовані в наковых дискусіях та семінарах, зокрема, матеріали дослідження були представлені у формі наукової доповіді на ІІІ Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (Запоріжжя - Мелітополь, 26 - 27 червня 2025 року), де обговорювалися особливості розвитку асертивності та емоційного інтелекту в умовах сучасної психологічної підготовки. За

результатами виступу тези доповіді були опубліковані у збірнику матеріалів конференції на сторінках 196 – 200.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, одного додатку і списку використаних джерел, що налічує 64 найменування. Основний зміст роботи викладено на 125 сторінках комп’ютерного набору. Робота містить 1 таблицю та 20 рисунків. Повний обсяг роботи становить 142 сторінки.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Асертивність у психології: сутність, форми, функції

У сучасній психологічній науці асертивність розглядається як багатовимірна характеристика особистості, що поєднує здатність до самоповаги, емоційної зрілості та конструктивної взаємодії з іншими. Вона визначає готовність особи діяти відкрито, чесно та відповідально, виражаючи власні потреби й переконання без порушення прав інших людей [5; 44; 49]. Хоча термін «асертивність» утвердився у психології відносно недавно, його концептуальні витоки простежуються ще у працях засновників поведінкової терапії, зокрема Е. Салтера (1949), який уперше описав техніки «відкритого вираження почуттів» як способу зменшення тривожності [63].

Сучасні підходи до вивчення асертивності інтегрують поведінкові, когнітивні й гуманістичні засади. З позиції біхевіористичного підходу асертивність розглядають як навичку, що може бути сформована через навчання й тренінгову практику [19; 44; 48]. Класичні програми асертивного тренінгу (Р. Е. Альберті та М. Л. Еммонс, 1970; Дж. Волп, 1958) базувалися на розвитку здатності висловлювати почуття прямо, без надмірної тривожності, дотримуючись поваги до власних і чужих прав [49]. Дослідження показують, що така поведінка сприяє підвищенню самооцінки, покращенню якості міжособистісних відносин та зниженню рівня соціальної тривожності [29; 59].

У когнітивному підході акцент робиться на внутрішніх переконаннях і схемах, які впливають на реакції людини у міжособистісних ситуаціях. Асертивність тут розуміється як вміння усвідомлено обирати власну позицію та регулювати емоційні прояви замість автоматичних реакцій уникнення чи агресії [50]. У цьому контексті вона стає не лише поведінковою стратегією, а й формою

саморегуляції, яка дозволяє підтримувати внутрішній баланс і зберігати психологічне благополуччя [16; 63].

Згідно з гуманістичною парадигмою, асертивність є проявом автентичності та самоприйняття, що забезпечує здатність особистості діяти відповідно до власних цінностей, не порушуючи гармонію стосунків з іншими [9; 5]. Вона втілює повагу до себе як до рівноправного суб'єкта спілкування та формує основу для емпатії, співпраці й психологічної зрілості.

Узагальнюючи сучасні підходи, Н. Йосінаґа та С. Купер (2024) пропонують розглядати асертивність як мультивимірне утворення, що охоплює чотири взаємопов'язані шляхи: соціальну асертивність – здатність «говорити відкрито» й відстоювати власні потреби у взаємодії; поведінкову асертивність – активне включення у дії, навіть за відсутності мотивації; емоційну асертивність – вираження співчуття й підтримки як собі, так і іншим; ментальну асертивність – прийняття життя з меншою кількістю негативних оцінок і гнучкістю мислення [63].

Таке розуміння поєднує традиційну соціальну асертивність із когнітивно-поведінковими, емоційно-компетентнісними та гуманістичними елементами, розширюючи межі її застосування від комунікативної майстерності до загального психологічного добробуту. Отже, асертивність у сучасному розумінні виступає не лише стилем взаємодії, а інтегральною здатністю до усвідомленої саморегуляції, захисту особистісних меж і сприяння психологічному здоров'ю [44; 48; 63].

Функціонально асертивна поведінка виконує низку ключових завдань у процесі соціальної взаємодії. Вона забезпечує захисну, регуляторну та експресивну функції, які в сукупності сприяють гармонійному поєднанню особистих і міжособистісних потреб. Згідно з даними сучасних досліджень, асертивність виступає важливим чинником психічного здоров'я та емоційної стійкості, оскільки дозволяє людині зберігати автономію, уникаючи крайнощів пасивності або агресії [5; 19; 29].

Захисна функція асертивності проявляється у здатності встановлювати й підтримувати психологічні кордони, відмовляти, коли це необхідно, та запобігати маніпуляціям без порушення етичних норм. Як зазначають К. Ларсен та С. Джордан [44], асертивна поведінка базується на принципі взаємної поваги та рівності сторін: вона дозволяє особі відстоювати власні права, не позбавляючи іншого суб'єктивного простору. Саме це вирізняє асертивність від агресії, яка ґрунтується на домінуванні, та від пасивності, що відображає відмову від власних потреб.

Регуляторна функція асертивності полягає у збалансуванні емоційних реакцій і формуванні внутрішнього контролю. Асертивна особа здатна відкрито виражати почуття без надмірного емоційного тиску на партнера, що сприяє стабільності соціальних контактів. У дослідженні А. С. Ель-Баразі та співавт. [29] доведено, що після проходження тренінгу асертивності студенти демонстрували зниження рівнів тривожності, стресу та депресії, а також зростання самоповаги – ефект, який зберігався упродовж кількох місяців після завершення навчання. Це підтверджує, що розвиток асертивності сприяє регуляції як емоційної, так і поведінкової сфер.

Експресивна функція асертивної поведінки полягає у чесному та чіткому вираженні власних емоцій, думок і намірів. Це робить комунікацію прозорішою та підвищує ефективність міжособистісного спілкування [16; 44; 48]. Висловлювання у формі "Я-повідомлень" (I-statements), описаних у класичних тренінгах асертивності [19], допомагають уникнути звинувачень і конфронтації, водночас формуючи відповідальність за власні почуття. Така комунікація підсилює довіру у взаєминах і знижує ризик конфліктів.

Сучасні підходи дозволяють розглядати асертивність як динамічну систему навичок, що охоплює вербальні, невербальні та когнітивно-емоційні компоненти. Як зазначають Х. Г. Монтес-де-Ока [48] і Б. К. Спід із колегами [59], ефективне тренування асертивності включає розвиток навичок відкритого діалогу, конструктивного зворотного зв'язку, розв'язання конфліктів та керування невербальними сигналами (погляд, постава, тон голосу). Власне, ці

елементи забезпечують прозорість і стабільність у міжособистісних стосунках – характеристики, які суттєво відрізняють асертивну поведінку від реактивних форм пасивності або агресії [49; 59].

Важливим аспектом є також зв'язок асертивності з рівнем самоповаги. Дж. Мосс і К. Дж. Мейс [49] довели, що особи з високою асертивністю демонструють підвищену задоволеність міжособистісними стосунками та нижчу залежність від зовнішньої оцінки. Подібні результати отримані і в інших емпіричних роботах, де асертивність розглядається як опосередкована форма психологічного благополуччя: через розвиток здатності до самоусвідомлення, відповідальності та реалістичного сприйняття власних меж [50; 63].

Таким чином, асертивність можна визначити як інтегральний механізм саморегуляції, що сприяє підтриманню психологічного здоров'я, конструктивній взаємодії та соціальній ефективності. У цьому сенсі вона виконує роль внутрішнього стабілізатора між емоційною сферою та соціальною поведінкою, забезпечуючи збалансованість між самовираженням і прийняттям інших [63].

Аналіз поведінкових стилів є важливою складовою вивчення асертивності, оскільки саме через порівняння з пасивною та агресивною моделями можна найповніше зрозуміти її специфіку й психологічну ефективність. Як зазначається у програмі тренінгу "Assertiveness Training: Let Your Voice Be Heard", пасивна, агресивна та асертивна поведінка являють собою три різні способи реагування на соціальні ситуації, що розрізняються за рівнем самоповаги, емоційного контролю й поваги до прав інших [19].

Пасивна поведінка характеризується відмовою від відкритого вираження власних потреб або почуттів, навіть якщо така відмова викликає внутрішній конфлікт. Пасивна особа часто уникає конфронтацій, поступається, аби уникнути напруження, і тим самим жертвує власними інтересами. Як відзначає О. В. Кихтюк [5], така стратегія формується внаслідок хронічного страху осуду чи відкидання й з часом призводить до відчуття безпорадності та зниження самооцінки. Подібна поведінка може маскувати приховану агресію – пасивно-агресивні реакції, що є спробою компенсувати придушене невдоволення [19].

Агресивна поведінка, навпаки, проявляється у прагненні до домінування, примусу чи контролю над іншими. Такі реакції нерідко виникають на тлі низької толерантності до фрустрації та нездатності до емоційної регуляції [59]. У міжособистісному спілкуванні агресивність часто є захисною маскою для почуття уразливості або внутрішньої невпевненості [16]. Агресор може досягати короткочасного успіху через тиск, але у довгостроковій перспективі втрачає довіру, емоційний контакт і підтримку соціального оточення [44].

Асертивна поведінка займає якісно іншу позицію між двома крайнощами – вона поєднує впевненість і емпатію, прямоту й повагу. Як підкреслюють К. Л. Ларсен і С. С. Джордан [44], асертивна комунікація базується на передбачуваності, стабільності та взаємній повазі, що знижує ризик ескалації конфліктів і сприяє формуванню конструктивних взаємин. Ключовим є використання “я-повідомлень”, рівного тону голосу, спокійної мови тіла, відкритої пози й чіткого зорового контакту [19]. Саме ця поведінкова модель вважається оптимальною для збереження емоційного балансу, самоповаги та доброзичливості.

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика пасивної, агресивної та асертивної поведінки

Ознака	**Пасивна поведінка**	**Агресивна поведінка**	**Асертивна поведінка**
Вираження емоцій	Пригнічене	Надмірне, руйнівне	Чесне, помірковане
Поводження з правами	Ігнорування власних	Ігнорування чужих	Збереження балансу
Здатність сказати «ні»	Уникнення	Примус до згоди	Відкрита, аргументована відмова

Ставлення до критики	Образливість або уникнення	Агресія або заперечення	Усвідомлене сприйняття
Рівень самоповаги	Низький	Коливається, часто компенсований	Високий, стабільний

Результати емпіричних досліджень підтверджують переваги асертивного стилю у сфері професійної діяльності. Так, у роботі Х. Г. Монтеса де Ока [48] встановлено, що після впровадження програми розвитку комунікативної асертивності керівники компаній продемонстрували значне підвищення ефективності діалогу, зниження конфліктності та покращення навичок роботи в команді. Подібні висновки отримано й у роботах Н. Йосінаґи та С. Купера [63], які доводять, що асертивність функціонує не лише як соціальна компетенція, але й як механізм психологічної саморегуляції. Автори виокремлюють чотири взаємопов’язані рівні асертивності – соціальний, поведінковий, емоційний та ментальний. Вони відповідають за вміння “говорити відкрито”, “діяти активно”, “виявляти співчуття” та “приймати життя” без руйнівних оцінок і надмірного самоконтролю.

Отже, асертивність не є компромісом між пасивністю й агресією – це якісно новий рівень усвідомленої комунікації, що базується на принципах гідності, самоприйняття й відповідальності. Вона поєднує чесність і чутливість, відкритість і самоконтроль, забезпечуючи зрілість емоційної та професійної поведінки. Для майбутнього психолога асертивність є не лише особистісною компетенцією, а й етичним інструментом професійної взаємодії, який гарантує контактність, повагу до меж клієнта і водночас стійкість до емоційного вигорання [9; 48; 63].

У цьому контексті розвиток асертивності набуває значення професійно-психологічного ресурсу, що поєднує елементи емоційного інтелекту, саморефлексії та здатності до відповідального вибору. Як зазначає Н. Йосінаґа

[63], саме через асертивне реагування особистість здатна формувати довготривалі стосунки, засновані на взаємній повазі й ясності меж, що є запорукою психологічного благополуччя та ефективності фахівця допомагаючої професії.

1.2. Еволюція наукових підходів до емоційного інтелекту

Поняття емоційного інтелекту (EI) посідає центральне місце в сучасній психології, оскільки безпосередньо пов’язане з аналізом соціальної компетентності, механізмів саморегуляції та адаптації до вимог соціального середовища. Еволюція змісту терміна відбувалася від первинного розуміння EI як когнітивної здатності до комплексних моделей, що включають емпатію, мотиваційні компоненти та навички міжособистісної взаємодії, що відбито у зіставленні ability-EI, trait-EI та «змішаних» підходів [46; 55].

Одними з перших, хто концептуалізували EI як окрему групу ментальних здібностей, були Дж. Маєр і П. Саловей. У їхньому підході EI трактується як здатність сприймати, використовувати, розуміти й керувати емоціями з метою ефективної адаптації та розв’язання проблем. Запропонована чотиригалузева модель (perceiving, using, understanding, managing emotions) має ієрархічну структуру і дає змогу об’єктивно вимірювати EI як здатність, а не як уявлення про неї [46]. Практичну операціоналізацію цієї логіки забезпечує MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test), що містить завдання на ідентифікацію, оцінку та інтерпретацію емоційних сигналів, дозволяючи оцінити EI у форматі performance-based вимірювання [28; 46].

Подальшу популяризацію і водночас розширення змісту поняття здійснив Д. Ґоулман, який запропонував розглядати EI як комплекс емоційних і соціальних компетентностей (самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички), що забезпечують лідерство, ефективну комунікацію та професійну успішність [33]. Його аргументація наголошує, що саме вміння керувати власними емоціями може істотно визначати життєву та професійну

ефективність – інколи не менше, ніж традиційні когнітивні показники [33]. Водночас критика з боку прибічників суто здатнісної парадигми підкреслює ризик еклектичності «змішаних» моделей: включення мотиваційно-етичних рис зміщує фокус зі сфери інтелектуальних здібностей у площину широких особистісних характеристик [46; 55].

На цьому тлі в сучасному дискурсі виокремлюються два головні напрями: ability-EI – трактує EI як когнітивну здатність і покладається на інструменти типу MSCEIT; trait-EI – розглядає EI як рису особистості (емоційне самосприйняття, міжособистісні установки, афективна саморегуляція) і вимірюється здебільшого самозвітними опитувальниками, насамперед TEIQue [51; 55].

Підхід trait-EI (К. Петрідес) має важливу прогностичну цінність щодо реальної поведінки та міжособистісної ефективності, однак обмеженням залишається суб'єктивність самооцінок і чутливість до соціально бажаних відповідей; у цьому сенсі він комплементарний до здатнісного вимірювання, а не взаємовиключний [51; 28; 55].

Підсумовуючи логіку розвитку, поняття EI пройшло шлях від інтелектуальної здатності до інтегративної моделі, що поєднує когнітивні, емоційні та соціальні компоненти. У прикладних полях психології (освіта, організації, клініка) така інтеграція узгоджується з рамками компетентнісних бенчмарків професійної підготовки, де емоційні здібності та компетентності розглядаються як ядро фахової ефективності майбутніх психологів [32; 39].

Після появи концепції емоційного інтелекту в науковому обігу було розроблено кілька моделей, які відображають різні підходи до розуміння та вимірювання цього феномену. Найбільш поширеними є три теоретичні напрями: здатнісна (ability), трейтова (trait) та змішана (mixed) моделі, кожна з яких має власну методологічну логіку, акценти в структурі та психодіагностичні інструменти [28; 46; 51; 55].

Здатнісна модель (ability model) Дж. Маєра, П. Саловей і Д. Карузо розглядає емоційний інтелект як когнітивну здатність до опрацювання емоційної інформації. Вона складається з чотирьох взаємопов'язаних гілок: сприймання

емоцій, використання емоцій для підтримки мислення, розуміння емоцій, керування емоціями [46].

Ця модель побудована за принципом ієрархії, де складніші навички базуються на простіших, що дозволяє розглядати емоційний інтелект як форму розумового функціонування, а не як сукупність рис. Для емпіричної перевірки використовується MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test), який оцінює EI за результатами розв'язання завдань на розпізнавання, інтерпретацію й регуляцію емоцій. Це забезпечує об'єктивність вимірювання, що суттєво відрізняє модель Маєра–Саловей–Карузо від суб'єктивних опитувальників [28; 46; 39].

Емпіричні дослідження демонструють, що високі показники ability-EI корелюють із академічною успішністю, стресостійкістю, а також з рівнем соціальної адаптації [20; 38]. Водночас модель має обмеження, оскільки фокусується переважно на когнітивних процесах емоцій, недостатньо враховуючи мотиваційні й поведінкові аспекти емоційної взаємодії [55].

Трейтова модель (trait model), розроблена К. Петрідесом, представляє іншу парадигму: емоційний інтелект трактується як стабільна риса особистості, що включає емоційне самосприйняття, міжособистісну чутливість, адаптивність, упевненість і афективну саморегуляцію [51]. Вимірювання здійснюється через TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), який фіксує суб'єктивне сприйняття людиною власних емоційних здібностей. Такий підхід відображає зв'язок EI із базовими рисами п'ятифакторної моделі особистості, зокрема екстраверсією, нейротизмом, відкритістю досвіду та доброзичливістю [55].

Основна перевага трейтової моделі – її висока прогностична валідність щодо реальної поведінки: люди з високим рівнем trait-EI мають кращі навички комунікації, емпатії й самоконтролю в повсякденних ситуаціях. Водночас критика стосується суб'єктивності самооцінок, які залежать від самоусвідомлення та соціальної бажаності відповідей [51; 55].

Змішана модель (mixed model), представлена Д. Ґоулманом і Р. Бар-Оном, об'єднує риси двох попередніх підходів, підкреслюючи роль емоційних і

соціальних компетентностей як детермінант ефективної адаптації. У п’ятикомпонентній структурі Д. Ґоулмана – самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички – емоційний інтелект розглядається не лише як когнітивна здібність, а й як морально-гуманістичний ресурс, який забезпечує відповідальний вибір і гармонійні стосунки [20; 33].

Р. Бар-Он, у свою чергу, сформулював емоційно-соціальну модель (ESI), у якій ЕІ трактується як сукупність некогнітивних здібностей, що визначають ефективність поведінки в соціальному контексті. До структури моделі входять такі компоненти, як внутрішньоособистісна та міжособистісна компетентність, адаптивність, управління стресом і загальний настрій [20].

Порівняльний аналіз трьох моделей показує, що вони описують різні рівні емоційного функціонування: ability-EI – когнітивний рівень (як людина опрацьовує емоційну інформацію); trait-EI – особистісний рівень (як людина усвідомлює та оцінює власні емоційні якості); mixed-EI – компетентнісний рівень (як людина застосовує емоційні ресурси у поведінці).

За результатами метааналізу С. Ходжич та колег [39], тренінги емоційного інтелекту ефективно підвищують рівень ЕІ у дорослих, незалежно від теоретичної моделі. Ефект виявився стійким при подальших вимірюваннях, що підтверджує пластичність емоційних здібностей і можливість їх цілеспрямованого розвитку.

Таким чином, сучасні підходи сходяться на тому, що емоційний інтелект – це не фіксована риса, а мультикомпонентна система, яка поєднує когнітивні, емоційні та соціальні компетентності. Його розвиток є ключовим чинником психологічного благополуччя, професійної ефективності та адаптаційної гнучкості [20; 33; 39; 56]

Після систематизації основних моделей закономірно постає питання про внутрішню структуру емоційного інтелекту, яка визначає його функціонування у практичній діяльності психолога. Незважаючи на відмінності між теоретичними школами, більшість авторів погоджуються, що емоційний

інтелект охоплює чотири ключові компоненти: самоусвідомлення, саморегуляцію, емпатію та соціальні навички [20; 33; 46; 56].

Емоційна обізнаність (самоусвідомлення) – це здатність усвідомлювати власні емоції, розпізнавати їх причини, силу та вплив на поведінку. У моделі Д. Ґоулмана [33] вона є базовим елементом емоційного інтелекту, що забезпечує адекватну самооцінку, моральну орієнтацію та вміння контролювати внутрішні імпульси. За даними Р. Бар-Она [20], рівень самоусвідомлення безпосередньо корелює із психологічним благополуччям та професійною ефективністю: чим краще людина розуміє власні почуття, тим вище її здатність приймати конструктивні рішення в соціальних ситуаціях.

Саморегуляція емоцій передбачає здатність управляти емоційними імпульсами, адаптуватися до змін і зберігати внутрішню рівновагу в умовах стресу. Д. Д. Маєр, П. Саловей і Д. Р. Карузо [46] трактують її як когнітивну здатність – використання емоційної інформації для ефективного мислення та контролю поведінки. У змішаній моделі Д. Ґоулмана саморегуляція включає стриманість, гнучкість і здатність до оптимістичного реагування в складних ситуаціях [33]. Емпіричні дані підтверджують, що розвинена саморегуляція знижує ризик професійного вигорання та сприяє збереженню етичної стабільності у фахівців допомагаючих професій [38;56].

Емпатія є центральною ланкою між внутрішньоособистісними та міжособистісними складовими емоційного інтелекту. Вона означає здатність розуміти почуття інших і співпереживати, не втрачаючи власних кордонів. Д. Ґоулман [33] визначає емпатію як соціально-когнітивну здатність, що дозволяє приймати перспективу іншого й реагувати з позиції доброзичливості, а К. Петрідес [51] підкреслює її роль у формуванні альтруїзму й просоціальної поведінки. Дослідження Л. Ромо та Д. Фук [56] показують, що рівень емпатії разом із стилем прихильності та асертивністю є надійним предиктором психологічного благополуччя молодих дорослих. Це підтверджує, що емпатія виступає не лише моральною, а й адаптаційною категорією, яка інтегрує когнітивні та емоційні ресурси особистості.

Соціальні навички відображають здатність ефективно взаємодіяти з іншими, розв'язувати конфлікти, підтримувати співпрацю й впливати на соціальний клімат у групі. Вони є практичним виявом усіх попередніх компонентів ЕІ. За Д. Ґоулманом [33], без розвитку комунікативних компетенцій інші елементи емоційного інтелекту залишаються латентними. У метааналізі С. Ходжич та співавт. [39] показано, що саме соціальні навички виявляються найбільш пластичними у процесі тренінгових програм, що робить їх центральною точкою у розвитку емоційного інтелекту дорослих. Це узгоджується з сучасною освітньою парадигмою, у якій навички соціальної комунікації, емоційного лідерства та асертивності розглядаються як інтегральні компоненти професійної компетентності [32; 56].

Таким чином, структура емоційного інтелекту охоплює як внутрішньоособистісні компоненти (самоусвідомлення, саморегуляцію), так і міжособистісні (емпатію, соціальні навички). Їхній збалансований розвиток формує основу емоційної зрілості та професійної стійкості психолога. У контексті професійної підготовки це означає перехід від декларативного знання до інтегрованої компетентності – здатності не лише розуміти емоції, але й екологічно впливати на емоційний простір взаємодії, підтримуючи атмосферу довіри, емпатії та партнерства [20; 32; 33; 39; 56].

1.3. Професійна компетентність психолога: взаємозв'язок емоційного інтелекту та асертивності

Емоційний інтелект (ЕІ) у сучасній психологічній науці розглядається як одна з провідних професійних компетентностей, без якої неможливе становлення зрілої особистості фахівця допомагаючої професії. Для майбутнього психолога він виступає не лише окремою характеристикою, а інтегративною якістю, що поєднує когнітивні, емоційні, мотиваційні й соціальні компоненти. Саме завдяки емоційному інтелекту психолог здатен усвідомлено взаємодіяти з

емоційною сферою власною та інших людей, забезпечуючи ефективність комунікації, емпатійність і психоемоційну стійкість [4; 7; 8].

Як підкреслює Н. Діомідова з колегами [4], емоційний інтелект виконує системоутворювальну функцію у структурі психологічної компетентності: він є основою для формування емпатії, саморегуляції, рефлексії, а також для побудови адекватної самооцінки. Високий рівень ЕІ забезпечує гнучкість мислення, стабільність емоційного стану, здатність до підтримувальної поведінки, тоді як його недостатність часто призводить до професійної дезадаптації. Це підтверджується дослідженнями Л. Мороз і О. Кобець [10], які виявили, що студенти з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють більшу академічну успішність, соціальну активність та етичну чутливість, ніж їхні колеги з низьким ЕІ.

Формування емоційного інтелекту є основою емоційної зрілості, що включає здатність приймати власні емоції, визнавати їхню цінність і регулювати прояви у взаємодії. За визначенням О. Лозової та співавт. [8], емоційна зрілість є необхідною складовою професійної компетентності психолога, оскільки дозволяє поєднувати знання з внутрішньою узгодженістю і відповідальністю у прийнятті рішень. Саме тому розвиток ЕІ у майбутніх психологів доцільно розглядати не як факультативну частину навчання, а як стрижневий напрям професійної підготовки.

Особливе місце у структурі емоційного інтелекту посідає емпатія, що є водночас його компонентом і показником розвитку. А.-Є. Кузнецова [7] зазначає, що емпатійна здатність студентів-психологів прямо пов’язана з рівнем їх емоційної саморегуляції, толерантністю до невизначеності й готовністю приймати інші точки зору. Емпатія формує основу гуманістичного світогляду майбутнього фахівця, допомагає вибудовувати безпечний емоційний контакт і підтримувати клієнта в межах професійних стандартів.

Важливо підкреслити, що розвиток емоційного інтелекту сприяє не лише поліпшенню якості професійної взаємодії, а й формуванню психологічної автономії майбутнього фахівця. Як показують результати досліджень

О. Турініної та С. Хілько [14], саме емоційно компетентні студенти здатні витримувати складні міжособистісні ситуації, проявляти гнучкість у спілкуванні, приймати конструктивні рішення в умовах емоційного напруження. Це свідчить, що ЕІ є не лише частиною комунікативної культури, а й детермінантою професійної стійкості.

Рівень емоційного інтелекту також безпосередньо впливає на самооцінку і впевненість майбутнього психолога. Як зауважує Р. Цап [14], формування адекватної самооцінки є передумовою асертивності, уміння захищати власні кордони без агресії, брати відповідальність за власні дії та підтримувати здорову професійну дистанцію. Таким чином, емоційний інтелект виступає внутрішнім механізмом, що об'єднує раціональні, емоційні та етичні процеси у цілісну систему професійної поведінки.

Розвиток емоційного інтелекту є невід'ємною умовою становлення професійної компетентності майбутніх психологів. Він формує підґрунтя для усвідомленого сприйняття власного емоційного досвіду, ефективного спілкування, рефлексії та моральної зрілості, що визначають здатність фахівця підтримувати інших і водночас залишатися емоційно стабільним.

Емоційний інтелект безпосередньо впливає на рівень психологічного благополуччя, стійкість до стресу та здатність фахівця ефективно діяти в умовах емоційного навантаження. Для майбутніх психологів ця взаємозалежність є особливо значущою, адже їхня діяльність передбачає постійний контакт із людськими переживаннями, стражданням і напруженими ситуаціями. Як зазначає Н. Діомідова з колегами [4], емоційно компетентні студенти-психологи мають вищий рівень суб'єктивного благополуччя, демонструють меншу емоційну виснаженість і кращу адаптацію до навчального середовища. Це пояснюється тим, що розвинений емоційний інтелект допомагає не лише усвідомлювати власні емоції, а й конструктивно їх регулювати, перетворюючи деструктивні реакції на адаптивні.

Розвиток емоційного інтелекту виступає ефективним захисним механізмом від професійного вигорання. Як доводять дослідження Л. Мороз і

О. Кобець [10], високий рівень ЕІ корелює з підвищеною стресостійкістю, внутрішньою мотивацією та здатністю до самопідтримки у стресових ситуаціях. Студенти з розвиненими емоційними навичками частіше використовують конструктивні стратегії подолання напруги – рефлексію, усвідомлене дихання, емоційне дистанціювання – замість уникнення або надмірного самоконтролю. Це свідчить про те, що ЕІ виконує психогігієнічну функцію, зберігаючи емоційний ресурс фахівця на тривалому етапі навчання та подальшої практики.

Психологічне благополуччя передбачає також узгодженість емоційної та когнітивної сфер, що забезпечує внутрішню гармонію особистості. Як зазначає Р. Цап [14], адекватна самооцінка та позитивне емоційне ставлення до себе є складовими емоційного інтелекту, що формують здорове почуття власної гідності та впевненість у професійних діях. Натомість низький рівень ЕІ часто поєднується з підвищеною тривожністю, емоційною ригідністю та схильністю до самообвинувань. Тому формування емоційного інтелекту є не лише педагогічним завданням, а й процесом самотерапії, у якому студент вчиться приймати власні емоції як ресурс, а не як загрозу.

З позицій професійної психології Н. Андерсон [17] розглядає емоційний інтелект як основу професійного здоров’я, підкреслюючи, що здатність розуміти емоції клієнтів і водночас зберігати власну емоційну рівновагу є одним із найважливіших показників зрілості фахівця. Психолог із розвиненим ЕІ виявляє вищу толерантність до фрустрації, гнучкість мислення і здатність адаптувати поведінку відповідно до контексту. Ці характеристики запобігають емоційному вигоранню, знижують ризик депресивних реакцій і сприяють професійному довголіттю.

На думку О. Турініної та С. Хілько [14], емоційний інтелект у майбутніх психологів виконує функцію емоційного фільтра, який дозволяє трансформувати негативні емоції клієнта без їхнього інтеріоризаційного впливу. Це означає, що студент, володіючи навичками усвідомленого реагування, здатен зберігати внутрішній баланс навіть під час взаємодії з емоційно зарядженими чи конфліктними ситуаціями. Такий рівень саморегуляції є показником не лише

емоційної, а й етичної зрілості, оскільки запобігає виникненню контрпереносу і професійної деформації.

Емоційний інтелект виступає й мотивуючим чинником у навчанні, оскільки сприяє внутрішній мотивації до саморозвитку. Дослідження свідчать, що студенти з високим рівнем ЕІ проявляють більшу ініціативність, відкритість до нових методів, схильність до самоосвіти і колегіальної співпраці [10; 14; 17]. Це пов’язано з тим, що емоційна компетентність забезпечує глибше розуміння власних потреб і цілей, формує почуття внутрішнього контролю, що підвищує задоволеність навчанням і професійним вибором.

Емоційний інтелект можна розглядати як психологічний індикатор благополуччя, який інтегрує емоційний досвід особистості в систему саморегуляції та професійного зростання. Для майбутнього психолога розвиток ЕІ є ключовим чинником збереження внутрішньої рівноваги, профілактики вигорання та підтримання позитивного професійного самоставлення.

Сучасна система професійної підготовки психологів в Україні орієнтована на компетентнісний підхід, у межах якого емоційний інтелект (ЕІ) розглядається як ключова складова професійної компетентності. Розвиток цієї якості у студентів можливий лише за умови створення освітнього середовища, що сприяє емоційному навчанню, рефлексії й практичному застосуванню емоційних навичок у різних формах діяльності [8; 10].

Як зазначає Т. Котик [6], формування емоційного інтелекту починається ще в базовій освіті – у початковій школі, де діти навчаються усвідомлювати свої почуття, виражати їх екологічно та співпереживати іншим. Проте на етапі професійного навчання ці навички потребують цілеспрямованого розвитку через методи самопізнання, емоційного моделювання, психодраматичні та тренінгові форми роботи. Саме тому у вищій школі доцільно впроваджувати системні курси з розвитку емоційної компетентності, що поєднують когнітивне, афективне та поведінкове навчання.

За даними досліджень О. Лозової з колегами [8], у процесі підготовки майбутніх психологів необхідно формувати цілісну структуру емоційної

компетентності, де ЕІ виступає інтеграційною ланкою між знаннями, уміннями й особистісними якостями. Використання інтерактивних методів, таких як групова дискусія, рольове моделювання, кейс-аналіз, дозволяє не лише поглибити теоретичні знання, а й пережити емоційний досвід, осмислити власні реакції та навчитися керувати ними.

Дослідження А. Кузнецової [7] доводить, що особливу роль у розвитку емоційного інтелекту відіграють навчальні практикуми, спрямовані на розвиток емпатії. Емпатійне навчання формує у студентів здатність уважно слухати, розуміти підтекст висловлювань, співпереживати, не втрачаючи професійних меж. Такі заняття сприяють формуванню навичок емоційного самоконтролю, толерантності до різноманітності, гнучкості мислення – якостей, що є фундаментальними для психологічної допомоги.

Важливим чинником розвитку ЕІ виступає інклюзивне освітнє середовище, у якому студенти мають змогу взаємодіяти з людьми, які відрізняються за когнітивними стилями, поведінковими моделями та емоційними реакціями. Як підкреслює О. Бочарова [22], інклюзивна освіта стимулює розвиток емпатії, соціальної відповідальності та міжособистісної чутливості. У таких умовах емоційний інтелект проявляється не лише як індивідуальна здатність, а як соціально-етична компетентність, що формує готовність до гуманістичної взаємодії.

Значний внесок у формування емоційної компетентності робить навчально-професійна практика, яка надає студентам можливість застосовувати теоретичні знання в реальних соціально-психологічних контекстах. За результатами досліджень Л. Мороз і О. Кобець [10], саме практична діяльність сприяє розвитку навичок емоційного самоспостереження, адекватної оцінки емоційних станів клієнтів, а також здатності підтримувати власний емоційний баланс. Це підтверджує необхідність інтеграції практикоорієнтованих курсів у навчальні плани спеціальності «Психологія».

Особливої ваги у процесі розвитку ЕІ набуває педагогічна позиція викладача, який має виступати не лише джерелом знань, а й емоційним

фасилітатором навчального процесу. Викладач із високим рівнем емоційної компетентності створює атмосферу довіри, безпечного обміну думками, відкритості до переживань, що стимулює студентів до самопізнання. Такий підхід формує не лише академічну, а й емоційну культуру взаємодії, що є важливою частиною професійної підготовки майбутнього психолога [8; 22].

Узагальнюючи, можна зазначити, що розвиток емоційного інтелекту у майбутніх психологів у межах освітнього процесу має відбуватися на кількох рівнях: когнітивному – через вивчення теоретичних основ ЕІ; емоційно-поведінковому – через практику тренінгів і рефлексивних завдань; соціально-етичному – через формування цінностей гуманізму, емпатії й поваги до іншого.

Таке багаторівневе навчання сприяє цілісному розвитку особистості студента та становленню його як зрілого, емоційно компетентного фахівця [6; 7; 8; 10; 22].

Розвиток емоційного інтелекту у майбутніх психологів потребує не лише сприятливого освітнього середовища, а й спеціально організованої діяльності, яка стимулює рефлексію, самопізнання та міжособистісну емпатію. Найефективнішими формами роботи у цьому напрямі визнаються тренінгові програми, рефлексивні вправи та діагностичні методики, які дозволяють не тільки розвивати емоційну компетентність, але й оцінювати динаміку її формування [18; 45; 47; 52].

Як зазначає Я. Асієєва з колегами [18], тренінги емоційного інтелекту мають будуватися на принципах активного навчання, де учасники не лише засвоюють знання, а й набувають досвіду емоційного усвідомлення. Такі програми включають інтерактивні вправи, рольові ситуації, самоаналіз і групову рефлексію, спрямовані на розвиток умінь розпізнавати, виражати й регулювати емоції. Ефективність тренінгових підходів доведена емпірично: після проходження навчальних модулів студенти демонструють зростання рівня емоційної саморегуляції, толерантності до стресу та здатності до емпатійного слухання.

У дослідженні Л. Мазай [47] підкреслюється, що тренінги з розвитку емоційного інтелекту сприяють професійній ресурсності – здатності підтримувати внутрішній енергетичний потенціал і відновлюватися після емоційних навантажень. Згідно з її висновками, ефективні програми розвитку EI мають включати три етапи: амоусвідомлення – усвідомлення власних емоційних реакцій і механізмів саморегуляції; інтерактивну практику – тренування емпатії, асертивності, навичок зворотного зв'язку; інтеграцію досвіду – перенесення емоційних навичок у реальну професійну діяльність. Така модель відповідає принципам навчання дорослих і створює умови для стабільного розвитку емоційної компетентності.

Особливе значення мають рефлексивні методики, які сприяють усвідомленню студентами власного емоційного досвіду та його впливу на професійну поведінку. До них належать ведення щоденників емоцій, аналітичне опрацювання професійних ситуацій, використання технік «емоційного дзеркала» або «самоусвідомленого діалогу». Як зазначають Н. Лисиця, М. Мартиненко, Є. Біликова [45], саме рефлексія є основою розвитку емоційного лідерства – здатності впливати на групову динаміку, не пригнічуючи ініціативу інших. У цьому контексті емоційний інтелект перетворюється на інструмент управління власним впливом, що особливо важливо для майбутніх психологів у ролі фасилітаторів, консультантів або викладачів.

Розвиток емоційного інтелекту також передбачає систематичну діагностику, яка допомагає відстежувати зміни в емоційній сфері студентів. Н. Подольчак із колегами [52] наголошують, що ефективне вимірювання EI потребує поєднання кількісних і якісних методів. До кількісних належать стандартизовані тести, такі як: *MSCEIT* (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) – для оцінки здатностей до сприймання, розуміння та регуляції емоцій; *EQ-i* (Emotional Quotient Inventory, Bar-On) – для вимірювання емоційно-соціальної компетентності; *TEIQue* (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, Petrides) – для оцінки особистісних аспектів емоційного інтелекту.

Якісні методи, своєю чергою, включають експертне оцінювання, інтерв'ю, контент-аналіз щоденників саморефлексії, а також спостереження за емоційними реакціями у процесі групової роботи. Використання змішаного підходу дозволяє не лише отримати повнішу картину емоційної компетентності студентів, а й визначити індивідуальні траєкторії розвитку [52].

Дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів свідчать, що системне використання тренінгових, рефлексивних і діагностичних методів забезпечує сталий розвиток емоційного інтелекту у студентів. Уже через кілька місяців участі в таких програмах спостерігається зростання рівня самоусвідомлення, покращення міжособистісної взаємодії, зменшення конфліктності та підвищення академічної успішності [18; 45; 47]. Це підтверджує, що формування емоційної компетентності не є спонтанним процесом, а результатом системної роботи, в якій поєднуються навчання, досвід, рефлексія й самоаналіз.

Таким чином, тренінгові та рефлексивні практики розвитку емоційного інтелекту виступають не лише інструментом професійного навчання, а й засобом особистісної трансформації майбутніх психологів. Вони дозволяють сформувати стійку здатність до емоційної саморегуляції, емпатійного сприйняття й гуманістичного ставлення до іншої людини, що визначає ефективність майбутньої професійної діяльності [18; 45; 47; 52].

Професійна зрілість психолога передбачає гармонійне поєднання знань, умінь і особистісних якостей, серед яких емоційний інтелект (EI) посідає центральне місце. Саме завдяки EI фахівець здатен діяти усвідомлено, зберігати внутрішню рівновагу, забезпечувати моральну стійкість і реалізовувати гуманістичні цінності у взаємодії з клієнтами та колегами. Як зазначає Л. Мазай [47], високий рівень емоційного інтелекту виступає детермінантою професійної ресурсності, що забезпечує психологу внутрішній баланс і здатність протистояти стресовим впливам, не втрачаючи емпатійності та ефективності.

На думку О. Лозової та співавт. [8], емоційний інтелект є ядром професійної компетентності, оскільки визначає якість рефлексії, етичної свідомості та соціальної відповідальності психолога. Саме розвиток EI

забезпечує перехід від формального знання до глибокого розуміння психологічної взаємодії як процесу, у якому важливе не лише “що робить психолог”, а й “як він це робить” – з яким емоційним фоном, намірами, рівнем усвідомленості та поваги до клієнта. Таким чином, емоційний інтелект виступає не просто професійною навичкою, а етичною категорією, що визначає гуманістичний стиль роботи фахівця.

Як доводять Н. Діомідова, З. Шайхлісламов, Т. Лазоренко [4], сформований емоційний інтелект сприяє розвитку внутрішньої узгодженості особистості, тобто єдності когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів професійного функціонування. Для майбутніх психологів це означає здатність діяти не лише компетентно, але й автентично – відповідно до власних цінностей і моральних орієнтирів. Водночас низький рівень емоційного інтелекту може призводити до професійних спотворень, таких як надмірна дистанція з клієнтом, емоційна холодність або, навпаки, надмірна залученість.

У контексті професійної етики, як підкреслює Н. Андерсон [17], емоційна регуляція є ключовим елементом етичної стабільності психолога. Вона допомагає утримувати баланс між емпатійним включенням і збереженням професійної дистанції, що дозволяє уникати контрпереносу та зберігати об’єктивність під час психологічної допомоги. Такий баланс формується поступово – у процесі навчання, тренінгів, супервізії та саморефлексії – і є показником зрілості фахівця.

Розвиток емоційного інтелекту також забезпечує здатність до моральної рефлексії – уміння усвідомлювати етичні наслідки своїх дій, приймати відповідальні рішення у складних ситуаціях взаємодії з клієнтами. У цьому аспекті ЕІ виступає як механізм внутрішньої саморегуляції совісті, що сприяє формуванню професійної честі та дотриманню принципів конфіденційності, толерантності й доброзичливості [8; 17; 47].

Як свідчать дослідження Л. Мороз, О. Кобець [10], психологи, які мають високий рівень емоційного інтелекту, демонструють вищий рівень соціальної компетентності, легше налагоджують комунікацію, краще інтегруються у

професійні спільноти й виявляють більшу стійкість до емоційного виснаження. Їхня професійна поведінка відзначається узгодженістю, доброзичливістю й умінням вирішувати конфлікти без агресії або маніпуляцій.

Водночас, як зазначають Н. Лисиця, М. Мартиненко та Є. Біликова [45], розвинений емоційний інтелект стимулює інноваційність і лідерський потенціал психолога. Завдяки умінню гнучко реагувати на зміни, розуміти емоційні потреби колег і клієнтів, фахівець здатен створювати сприятливий психологічний клімат, мотивувати інших та ефективно управляти груповою динамікою. Отже, EI не лише підтримує етичну стабільність, а й стає основою професійного лідерства, побудованого на емпатії та партнерстві.

Таким чином, емоційний інтелект у майбутніх психологів є індикатором професійної зрілості, що визначає рівень їхньої етичної культури, гуманістичної спрямованості та здатності до саморегуляції. Він формує основу внутрішньої стійкості, моральної свідомості й професійної ідентичності, виступаючи водночас особистісним ресурсом і критерієм професіоналізму. Саме завдяки гармонійному розвитку емоційного інтелекту майбутній психолог здатен реалізовувати принципи «допомагаючої присутності» – бути водночас чуйним і врівноваженим, уважним і самостійним, глибоко залученим і професійно виваженим [4; 8; 10; 14; 17; 45; 47].

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Методологічне підґрунтя, організація та процедура дослідження

Актуальність дослідження розвитку емоційного інтелекту (EI) та асертивності майбутніх психологів визначається сучасними викликами професійної підготовки фахівців допомагаючих професій, які потребують високої емоційної чутливості, здатності до саморегуляції, толерантності та гуманістичного ставлення до іншої людини. У контексті психологічної освіти ці якості виступають базовими елементами професійної компетентності, адже саме вони визначають ефективність комунікації, рівень емпатії, етичну зрілість і професійне благополуччя спеціаліста. Розвиток емоційного інтелекту та асертивності в студентів-психологів стає необхідною умовою формування зрілої особистості, здатної діяти з позиції внутрішньої узгодженості та усвідомленої відповідальності за якість взаємодії [1; 4; 10; 11].

Емоційний інтелект, згідно з когнітивно-поведінковою традицією, визначається як здатність розпізнавати, розуміти, виражати й регулювати емоції, спрямовуючи їх на досягнення адаптаційних і соціальних цілей. Дж. Маєр, П. Саловей і Д. Карузо розглядають емоційний інтелект як когнітивну здатність, що забезпечує інтеграцію емоційної та інтелектуальної сфер у процесі мислення та прийняття рішень. У їхній чотиригалузевій моделі – сприйняття, використання, розуміння та управління емоціями – емоційна компетентність постає не вродженою рисою, а складною навичкою, яку можна розвивати шляхом навчання, рефлексії та цілеспрямованого тренування [46]. Цей підхід заклав основу системного розуміння ролі емоцій у когнітивних процесах і став теоретичною передумовою для створення психодіагностичних інструментів, що вимірюють EI як здібність, а не як самооцінку.

Розширену інтерпретацію емоційного інтелекту запропонував Р. Бар-Он, який розробив модель емоційно-соціального інтелекту (Emotional-Social Intelligence – ESI). Він трактував ЕІ як комплексну структуру, що включає внутрішньоособистісні характеристики, міжособистісну чутливість, адаптивність, здатність до стрес-менеджменту та загальний емоційний настрій [20]. У цій моделі емоційний інтелект постає не лише когнітивною здатністю, а й системою особистісних ресурсів, яка визначає ступінь соціальної компетентності, рівень психологічного благополуччя та ефективність у професійній діяльності. Р. Бар-Он наголошує, що емоційний інтелект є базовим чинником адаптаційного потенціалу людини, від якого залежить здатність підтримувати конструктивні стосунки, приймати обґрунтовані рішення та зберігати оптимізм навіть у кризових умовах.

У межах особистісно-орієнтованої психології значного поширення набув трейтовий підхід К. Петрідеса, який визначає емоційний інтелект як стійку рису, що охоплює емоційне самосприйняття, упевненість, емоційну експресивність, регуляцію настрою та міжособистісну чутливість [51]. Трейтовий ЕІ інтегрує мотиваційні й афективні компоненти особистості, підкреслюючи індивідуальні відмінності у здатності до емпатії, рефлексії та контролю емоційних станів. Цей підхід дає змогу врахувати природжену різнорівневість емоційної компетентності студентів і формувати педагогічні впливи відповідно до індивідуальних особливостей їх емоційної саморегуляції.

У контексті підготовки майбутніх психологів емоційний інтелект розглядається не лише як показник особистісної зрілості, а й як механізм професійної саморегуляції, що забезпечує стійкість до емоційного виснаження. Як доводять Н. Діомідова, З. Шайхлісламов, Т. Лазоренко [4], студенти з високим рівнем ЕІ демонструють кращі показники емоційної врівноваженості, соціальної активності та професійної адаптації. Вони легше долають конфліктні ситуації, ефективніше будують комунікацію з клієнтами та проявляють вищу стресостійкість. Усе це свідчить, що розвиток емоційного інтелекту у процесі професійної освіти є не лише педагогічним завданням, а й психопрофілактичним

чинником, який сприяє збереженню психологічного здоров'я фахівців допомагаючих професій.

Поряд із цим, не менш значущим аспектом професійної компетентності психолога є асертивність – здатність відкрито, впевнено та доброзичливо виражати свої думки, потреби й переконання, зберігаючи повагу до позиції іншого. В. Кабальйо [23] визначає асертивність як базову соціальну навичку, що лежить в основі конструктивної взаємодії та психологічної автономії. Вона дозволяє людині підтримувати внутрішню гідність, не вдаючись до агресії чи пасивності, а отже – виступає проявом емоційної зрілості та самоповаги.

З позицій транзакційного аналізу (ТА) асертивність є поведінковим проявом домінування "дорослого" его-стану, який, за Е. Берном, забезпечує усвідомлену, збалансовану й відповідальну комунікацію. Дослідження С. Бекіра та Е. Таїра [21], а також Дж. Клоуза [27] доводять, що розвиток асертивності прямо пов'язаний із переходом від реактивних сценаріїв "дитячого" або "батьківського" его-стану до зрілої позиції "дорослого", яка є центральною для професійної взаємодії психолога. У цьому сенсі асертивність і емоційний інтелект формують єдину психологічну систему саморегуляції, що інтегрує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти особистісного функціонування [13; 21; 27].

Таке розуміння відкриває можливість міждисциплінарного підходу, у межах якого емоційний інтелект і асертивність розглядаються як взаємопов'язані складові соціально-емоційної компетентності. Вони є основою розвитку емпатії, толерантності, самоконтролю та етичної поведінки – рис, які визначають ефективність професійної діяльності психолога і забезпечують його здатність підтримувати інших, не втрачаючи внутрішньої рівноваги [11; 12; 46; 51].

Дослідження розвитку емоційного інтелекту та асертивності майбутніх психологів ґрунтується на цілісній методологічній системі, у якій поєднуються принципи системності, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та суб'єктного підходів, що в сукупності забезпечують комплексне розуміння феноменів, їхніх взаємозв'язків і динаміки розвитку в освітньому процесі.

Застосування таких принципів дає змогу не лише визначити структуру й рівень сформованості зазначених компетентностей, а й описати закономірності їх формування та інтеграції у професійне становлення психолога [11; 13; 17].

Принцип системності передбачає розгляд емоційного інтелекту та асертивності як взаємопов'язаних елементів єдиної структури особистості, у якій кожен компонент виконує функцію регуляції поведінки, мислення та емоційного стану. Згідно з положеннями когнітивної психології, система особистості є відкритою й динамічною – зміни в одній сфері (емоційній чи когнітивній) закономірно впливають на інші. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту не може розглядатися окремо від розвитку асертивності, оскільки обидва феномени є взаємопідсилюючими складовими соціально-емоційного функціонування. У межах цього підходу емоційний інтелект забезпечує внутрішню регуляцію станів, а асертивність – зовнішню регуляцію поведінки у міжособистісному контексті [46; 51]. Саме така взаємодія створює передумови для гармонійного розвитку професійної особистості психолога.

Особистісно-орієнтований підхід визначає студента не лише як об'єкт педагогічного впливу, а як активного суб'єкта власного розвитку, здатного до самопізнання, саморефлексії та особистісного вибору. За Є. Носенко та А. Четверик-Бурчак [11], формування емоційного інтелекту відбувається найуспішніше в умовах підтримувального освітнього середовища, де цінується індивідуальний досвід, визнається право на помилку, а процес навчання має характер партнерської взаємодії. У такому контексті педагог виступає фасилітатором емоційного зростання, створюючи умови для самовираження, відкритої комунікації та емоційної автентичності. Для майбутнього психолога це означає не лише оволодіння техніками саморегуляції, а й усвідомлення власних почуттів як індикаторів внутрішнього стану й професійної ідентичності.

Компетентнісний підхід у контексті даного дослідження визначає емоційний інтелект і асертивність як ключові компоненти професійної компетентності психолога, що забезпечують здатність ефективно діяти в різноманітних соціальних ситуаціях, приймати етичні рішення та підтримувати

емоційну стійкість у стресових умовах. Як зазначає О. Лозова [8], компетентнісний підхід не обмежується засвоєнням теоретичних знань, а передбачає інтеграцію когнітивного, емоційного, мотиваційного, поведінкового й ціннісного рівнів у єдину систему професійної дії. Саме тому розвиток емоційного інтелекту й асертивності в межах навчальних програм психологічного факультету є не лише навчальним завданням, а й процесом формування професійної ідентичності, у якій знання переходять у навички, а навички – у стійкі внутрішні установки.

Суттєве значення для побудови методології має також принцип суб'єктності, який узгоджується з гуманістичною традицією К. Роджерса й положеннями сучасного транзакційного аналізу. Згідно з цим принципом, студент є активним співтворцем власного розвитку, який взаємодіє з освітнім середовищем не як пасивний споживач, а як свідомий учасник процесу саморозвитку. Це означає, що формування емоційного інтелекту та асертивності можливе лише за умови залучення студента до рефлексивного аналізу власних емоцій, поведінкових патернів і способів взаємодії з іншими. Дослідження Г. Сіо, М. Ву, М. Мохан та ін. [58] доводить, що саме завдяки застосуванню принципів транзакційного аналізу – усвідомленню его-станів, ідентифікації "дорослого" як центру раціонального вибору та аналізу комунікативних транзакцій – студенти охорони здоров'я демонструють помітне підвищення рівня емоційного інтелекту після участі у відповідних тренінгах.

У свою чергу, принцип інтеграції кількісного та якісного підходів у межах психологічного дослідження є необхідною умовою для комплексного аналізу емоційних і поведінкових проявів. Як зазначає Є. Носенко [11], сучасна психологічна діагностика має не лише фіксувати рівень сформованості навичок, але й досліджувати якісний досвід їх переживання. Такий підхід дозволяє поєднати об'єктивні показники (тести, шкали) з описом індивідуального досвіду студентів – їхніх рефлексій, труднощів, успіхів і змін у самосприйнятті. У цьому контексті розвиток емоційного інтелекту розглядається не лише як результат

навчання, а як процес внутрішньої трансформації, який можна виявити через інтерпретацію поведінкових патернів і змісту саморефлексій.

Варто зазначити, що системний, особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи не існують ізольовано – вони формують єдину методологічну рамку, яка забезпечує цілісність дослідження. Застосування цих принципів дозволяє дослідникові врахувати індивідуальну динаміку розвитку студентів, їхні психоемоційні особливості, а також зовнішні фактори навчального середовища, що впливають на формування асертивності й емоційної компетентності [2; 11; 13; 58].

У контексті розробки методологічної основи дослідження важливо врахувати не лише загальнопсихологічні підходи, але й ті концепції, які забезпечують глибше розуміння механізмів емоційної та поведінкової регуляції особистості. Однією з таких є теорія транзакційного аналізу (ТА), що має вагоме значення для пояснення розвитку емоційного інтелекту та асертивності як компонентів професійного становлення психолога. Транзакційний аналіз, заснований Еріком Берном, розглядає поведінку людини крізь призму міжособистісних транзакцій, які відображають активність трьох его-станів: Батька, Дорослого і Дитини. Саме баланс між цими станами визначає зрілість комунікації, емоційний контроль і ступінь автономності особистості у взаємодії [13; 21; 27].

Використання положень ТА у контексті підготовки майбутніх психологів дозволяє розкрити закономірності формування асертивної поведінки як ознаки переважного функціонування его-стану “Дорослий”. Згідно з дослідженнями С. Бекіра та Е. Таїра [21], саме “Дорослий” забезпечує здатність до усвідомленого аналізу ситуації, прийняття відповідальності, емпатійного розуміння і конструктивної регуляції емоцій. Переважання “Дорослого” стану створює умови для ефективної емоційної комунікації – без імпульсивності, уникнення чи домінування, що цілком відповідає сутності асертивної взаємодії. Таким чином, ТА дає не лише теоретичну, а й практичну рамку для вивчення й розвитку навичок емоційного інтелекту в освітньому процесі.

Дослідження Г. Сіо, М. Ву, М. Мохан та ін. [58] підтверджують, що навчальні програми, побудовані на основі транзакційного аналізу, сприяють зростанню рівня емоційного інтелекту у студентів різних спеціальностей, включно з психологами. Автори зазначають, що після проходження курсу, який включав аналіз міжособистісних транзакцій і практику розпізнавання его-станів, учасники демонстрували кращі результати у сферах емоційної саморегуляції, комунікативної компетентності та рефлексії. Це підтверджує ефективність інтеграції ТА в систему підготовки майбутніх фахівців, які працюють із людьми.

У цьому контексті також заслуговують на увагу результати дослідження Й. Ертим та А. Кечеджі [62], проведеного серед медичних працівників, де виявлено, що его-стан "Дорослого" позитивно корелює з показниками емоційного інтелекту. Автори підкреслюють, що домінування "Батьківського" або "Дитячого" его-стану часто зумовлює конфліктність, емоційну вразливість і схильність до неасертивних стратегій. Натомість "Дорослий" забезпечує стабільність, логічність мислення, здатність до емпатії без втрати самоконтролю, що робить його центральним у формуванні професійної поведінки фахівця.

Транзакційний аналіз має також значення для діагностики та розуміння внутрішньої структури емоційного інтелекту. Як зазначає Дж. Клоуз [27], кожен із его-станів може бути джерелом як конструктивних, так і деструктивних емоцій. "Батьківський" стан пов'язаний із нормами, контролем і відповідальністю, але при його домінуванні можуть з'являтися жорсткість і схильність до осуду. "Дитячий" стан забезпечує спонтанність і творчість, однак у надлишку призводить до емоційної нестабільності. Тільки зріле функціонування "Дорослого" дозволяє збалансувати ці полярності, створюючи умови для розвитку емоційної гнучкості – ключового елементу EI. Отже, професійна зрілість психолога проявляється у здатності свідомо регулювати внутрішній діалог его-станів, що виявляється у стабільній поведінці, впевненій комунікації та здатності до емпатії без емоційного перенасичення.

Застосування ТА-парадигми у психологічній освіті дозволяє формувати рефлексивну свідомість, спрямовану на самоспостереження за емоційними

реакціями та міжособистісними транзакціями. Це узгоджується з гуманістичними принципами освіти, які підкреслюють важливість самопізнання як умови розвитку зрілої особистості. У межах методологічної рамки дослідження ТА виступає не лише теоретичним підґрунтям, а й практичним інструментом формування емоційного інтелекту та асертивності, оскільки навчає студентів усвідомлено розпізнавати власні емоційні імпульси, розуміти джерела своїх реакцій і вибудовувати взаємодію на основі рівності та відповідальності [13; 27; 58].

Психологічна підготовка, що включає елементи транзакційного аналізу, сприяє глибшому розумінню міжособистісної динаміки та підвищенню емоційної компетентності студентів. За спостереженнями Г. Й. Сіо та ін. [58], найпомітніші зміни після ТА-тренінгів спостерігалися саме у сферах емпатії, усвідомлення власних почуттів, зниження емоційної імпульсивності та розвитку самоприйняття. Це свідчить про ефективність інтеграції ТА з теорією емоційного інтелекту Маєра – Саловея – Карузо, адже обидві моделі мають спільну мету – розвиток свідомого управління емоційними процесами.

Таким чином, транзакційний аналіз у межах методологічного підґрунтя дослідження виконує функцію зв’язувальної ланки між теорією емоційного інтелекту та практикою розвитку асертивної поведінки. Він надає концептуальну основу для опису структури особистості, механізмів регуляції емоцій і стратегій міжособистісної комунікації, що робить його надзвичайно цінним інструментом для вивчення професійного становлення майбутніх психологів [21; 27; 58; 62].

Важливою складовою методологічного підґрунтя дослідження є обґрунтування вибору діагностичних інструментів, які забезпечують достовірність та об’єктивність оцінювання розвитку емоційного інтелекту (EI) та асертивності майбутніх психологів. У межах системного та компетентнісного підходів було обрано комплексний набір методів, який охоплює як кількісні, так і якісні способи збору даних, що дозволяє отримати не лише числові показники, а й зрозуміти суб’єктивний досвід студентів, їхні внутрішні зміни, особистісні відкриття та емоційно-ціннісні орієнтації [11; 46; 51].

Для вимірювання емоційного інтелекту доцільним є застосування інструментів, створених на основі моделі емоційно-соціального інтелекту Р. Бар -Она. Його опитувальник EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) охоплює п’ять ключових сфер: внутрішньоособистісний інтелект, міжособистісні навички, адаптивність, управління стресом та загальний настрій [20]. На відміну від моделей, що зосереджуються лише на когнітивних аспектах, EQ-i вимірює емоційно-соціальні компетентності, які формують здатність людини ефективно адаптуватися до соціального середовища, підтримувати гармонійні стосунки й справлятися зі стресом. Саме ці характеристики мають безпосереднє значення для майбутніх психологів, адже їхня професійна діяльність пов’язана з високим рівнем емоційного навантаження.

Дослідження Н. Діомідової, З. Шайхлісламова і Т. Лазоренко [4] показало, що EQ-i є одним із найбільш інформативних та чутливих інструментів для оцінки емоційного інтелекту серед студентської молоді. Використання цієї методики дозволяє не лише виявити загальний рівень розвитку EI, але й визначити конкретні зони зростання: самосвідомість, емоційну експресивність, міжособистісну чутливість, гнучкість мислення, стресостійкість. Отримані результати забезпечують базу для побудови освітніх програм розвитку емоційної компетентності та психологічної підтримки студентів.

Для вивчення асертивності як показника соціальної ефективності обрано інвентар оцінки соціальних навичок (Social Skills Inventory, SSI) В. Кабальйо [23]. Ця методика вимірює такі параметри, як асертивне реагування, здатність до конструктивної критики, уміння висловлювати незгоду або відмову, готовність приймати компліменти й висловлювати прохання без відчуття провини чи страху. SSI дозволяє визначити ступінь сформованості поведінкових стратегій, що відображають баланс між повагою до себе та до інших, і є особливо корисною у дослідженнях студентів, які проходять етап формування професійної ролі психолога.

У випадках, коли оригінальний інструмент недоступний, ефективною альтернативою виступає шкала асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness

Schedule), адаптована для української вибірки. Цей опитувальник широко використовується у вітчизняних дослідженнях і дозволяє визначати рівень упевненості, відкритості, а також схильність до пасивних або агресивних форм поведінки. Використання шкали Ратуса в освітніх контекстах підтвердило її високу надійність і прогностичну цінність у визначенні готовності студентів до міжособистісної взаємодії, заснованої на довірі та самоповазі [9; 44].

Окрім кількісних методів, дослідження включає якісний компонент, який дає змогу глибше зрозуміти внутрішній досвід студентів і процес становлення їхньої емоційної компетентності. Для цього застосовуються анкети самоспостереження, відкриті запитання, інтерв'ю та короткі письмові рефлексії. Такі інструменти дозволяють дослідити суб'єктивне переживання розвитку емоційного інтелекту та асертивності, виявити бар'єри самовираження, особливості емоційного реагування, стратегії подолання труднощів у комунікації. Залучення якісних методів сприяє виявленню неочевидних аспектів становлення емоційної культури, які часто залишаються поза межами стандартних тестових вимірювань [11; 13].

Вибір комплексного підходу пояснюється необхідністю поєднання об'єктивних і феноменологічних даних. З одного боку, кількісні показники забезпечують стандартизованість і наукову точність, з іншого – якісні методи розкривають індивідуальні аспекти розвитку, внутрішні переживання і мотиваційно-ціннісну складову процесу формування соціально-емоційних компетентностей. Подібне поєднання кількісного та якісного аналізу відповідає принципам сучасної методології психологічних досліджень, де важливо не лише виміряти явище, але й зрозуміти його психологічну сутність у контексті життєвого досвіду респондента [1; 11; 58].

Додатковим підтвердженням доцільності комбінованого підходу є результати дослідження Б. Фінніґан і В. Молдінґ-Ґрін [31], у якому доведено, що саме поєднання кількісних і якісних методів дозволяє найповніше виявити динаміку розвитку емоційного інтелекту та його вплив на поведінкову регуляцію. Авторами підкреслено, що показники тестів не завжди повною мірою

відображають практичні зміни у стилі комунікації чи у ставленні до власних емоцій. Саме тому залучення феноменологічного аналізу рефлексивних описів учасників підсилює валідність і глибину дослідження.

Методологічна доцільність комплексного підходу полягає в тому, що він дозволяє оцінити як рівень володіння емоційними й комунікативними навичками, так і особливості їх усвідомленого прояву у взаємодії, що має ключове значення для професійного становлення психологів.

Комплексність обраної методології дослідження розвитку емоційного інтелекту та асертивності майбутніх психологів зумовлює необхідність дотримання етичних принципів, які забезпечують достовірність результатів і психологічну безпеку учасників. Оскільки предметом аналізу є внутрішній емоційний досвід, самосвідомість і соціально-комунікативна поведінка, особливого значення набувають принципи конфіденційності, добровільності участі, інформованої згоди та поваги до особистісних меж респондентів. Вони відповідають положенням Етичного кодексу психолога та міжнародним стандартам проведення психологічних досліджень, зокрема вимогам Американської психологічної асоціації (APA) і Європейської федерації психологічних асоціацій (EFPA) [32]. Дотримання цих принципів гарантує створення безпечного дослідницького простору, у якому студенти мають змогу вільно виражати думки, рефлексувати власні емоції й отримувати підтримку в процесі самопізнання.

Етична складова дослідження тісно пов’язана з гуманістичною парадигмою психології, яка розглядає людину як активного суб’єкта розвитку, здатного до саморозуміння, самоприйняття та самовдосконалення. З цієї позиції дослідник виступає не лише спостерігачем, а й фасилітатором процесу особистісного зростання учасників, що особливо важливо в контексті освітнього середовища. Такий підхід не лише підсилює наукову коректність експерименту, а й створює терапевтичний простір розвитку, у якому дослідження стає частиною педагогічного впливу, спрямованого на формування емоційної зрілості, рефлексивності та професійної ідентичності майбутніх психологів [13; 58; 62].

Не менш важливою методологічною засадою є принцип системного узгодження цілей, завдань і методів дослідження. Кожен етап – від теоретичного аналізу до емпіричної перевірки – підпорядковується єдиній логіці: виявлення структури, умов і чинників розвитку емоційного інтелекту та асертивності в процесі професійного становлення. Такий підхід відповідає вимогам сучасної наукової методології, що вимагає від дослідника забезпечення узгодженості між теоретичними передумовами, операціональними визначеннями понять і процедурами збору даних. У результаті забезпечується не лише валідність висновків, а й можливість практичного застосування здобутих результатів у процесі підготовки майбутніх фахівців [2; 11; 32].

Важливою складовою методологічної моделі є інтеграція освітнього та дослідницького процесів, яка забезпечує рефлексивне залучення студентів до аналізу власних емоційних і комунікативних процесів. У такій інтеграції дослідження не лише виявляє рівень розвитку емоційного інтелекту та асертивності, але й одночасно стає засобом їхнього вдосконалення. Це узгоджується з концепцією «психології навчання через досвід», де пізнання і зміна особистості відбуваються у процесі активного залучення до дослідницької діяльності. Застосування таких підходів у практиці професійної освіти сприяє підвищенню емоційної грамотності студентів, розвитку емпатії та здатності до етичної взаємодії – рис, що визначають якість майбутньої психологічної допомоги [1; 58].

У цьому контексті особливого значення набуває поєднання кількісного й якісного аналізу не лише як методологічний прийом, а як спосіб цілісного пізнання особистості. Кількісні дані дозволяють простежити закономірності, а якісні – розкрити індивідуальну унікальність переживань, мотивів і смислів, які супроводжують розвиток емоційної компетентності. Таке поєднання створює можливість переходу від опису явища до його пояснення, від фіксації результатів – до розуміння психологічних механізмів, що стоять за ними. Саме це відповідає сучасним вимогам до досліджень у галузі психології освіти, які мають не лише діагностичний, а й формувальний характер [11; 31; 58].

Таким чином, методологічне підґрунтя дослідження базується на інтеграції системного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, суб'єктного й гуманістичного підходів, доповнених принципами етичності, цілісності та наукової валідності. Застосування положень теорії емоційного інтелекту, концепцій асертивної поведінки та транзакційного аналізу створює єдину методологічну платформу, яка дозволяє дослідити механізми емоційної регуляції, комунікативної зрілості та професійного становлення майбутніх психологів. У межах цієї платформи емоційний інтелект і асертивність постають не ізольованими якостями, а взаємопов'язаними проявами соціально-емоційної компетентності, що визначає ефективність і гуманістичну спрямованість професійної діяльності [20; 27; 46; 51; 58; 62].

2.2. Аналіз отриманих результатів та їх інтерпретація

Емпіричне дослідження, представлене у даній роботі, спрямоване на вивчення рівня розвитку асертивності та емоційного інтелекту як ключових професійних компетентностей майбутніх психологів. У межах компетентнісного підходу до підготовки фахівців психологічної сфери ці характеристики розглядаються як інтегративні утворення, що поєднують емоційно-ціннісні, поведінкові та комунікативні компоненти .

Дослідження ґрунтується на принципах системності, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, які дозволяють комплексно розглядати емоційний інтелект, асертивність і структуру его-станів як взаємопов'язані складові професійної зрілості майбутнього психолога . Таке поєднання підходів забезпечує можливість аналізу не лише рівня сформованості окремих характеристик, а й їхнього взаємного впливу на професійну ефективність.

Метою емпіричного дослідження є виявлення рівня розвитку асертивності, емоційного інтелекту та структури функціональних его-станів студентів психологічних спеціальностей, а також аналіз взаємозв'язків між цими

показниками. Отримані результати дають змогу оцінити, як особистісно-емоційні характеристики впливають на готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності та ефективної міжособистісної комунікації.

Для реалізації мети були визначені такі завдання:

1. Дослідити рівень розвитку асертивності студентів за допомогою шкали Ратуса[57].

2. Визначити інтегральний рівень емоційного інтелекту та його компонентів за методикою Н. Голла [3].

3. Проаналізувати структуру функціональних его-станів студентів (Контролюючий Батько, Турботливий Батько, Дорослий, Вільна Дитина, Адаптивна Дитина) [27].

4. Встановити взаємозв’язки між рівнем асертивності, емоційного інтелекту та структурою его-станів.

У дослідженні взяли участь 64 студенти-магістранти спеціальності «Психологія» закладів вищої освіти України. Опитування проводилося анонімно, тому соціально-демографічні дані (вік, стать) не збиралися.

Дослідження здійснювалося у форматі онлайн-опитування за допомогою платформи Google Forms. Такий формат дозволив забезпечити добровільність участі, конфіденційність та зменшення ефекту соціально бажаних відповідей, що підвищує надійність результатів.

Для комплексного вивчення досліджуваних феноменів було застосовано три психодіагностичні методики:

1. Шкала асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness Schedule) – використовується для оцінки впевненості у міжособистісній взаємодії, уміння відстоювати власну позицію, відкрито висловлювати думки та почуття, реагувати на критику чи відмову . Методика широко застосовується для дослідження студентської молоді та є надійним індикатором рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності.

2. Тест емоційного інтелекту Н. Голла – дозволяє оцінити п’ять основних компонентів емоційної компетентності: емоційну обізнаність,

управління емоціями, самомотивацію, емпатію та розпізнавання емоцій інших. Методика базується на змішаній моделі емоційного інтелекту, розробленій Д. Ґоулманом , і широко використовується для дослідження емоційної зрілості студентів-психологів .

3. Опитувальник функціональних его-станів – побудований на засадах транзакційного аналізу Е. Берна, спрямований на визначення співвідношення п’яти его-станів: Контролюючого Батька, Турботливого Батька, Дорослого, Вільної Дитини та Адаптивної Дитини. Методика дозволяє оцінити домінуючі моделі мислення і поведінки, що характеризують стиль комунікації та емоційного реагування майбутніх фахівців .

Таке поєднання методик дало змогу охопити різні рівні особистісної структури: поведінковий (асертивність), емоційно-когнітивний (емоційний інтелект) і інтрапсихічний (его-стани). Це забезпечило цілісність і глибину аналізу отриманих результатів.

Емпірична робота проводилася у три етапи:

1. Підготовчий етап – формування вибірки, створення онлайн-форм тестів, інформування учасників, отримання згоди на участь.

2. Діагностичний етап – проходження трьох методик у довільному порядку. Середній час виконання анкет становив близько 25 хвилин.

3. Аналітичний етап – статистична обробка результатів із використанням описових показників (середнє значення, медіана, стандартне відхилення, відсотковий розподіл) та побудова графіків і гістограм для візуалізації даних.

Під час дослідження дотримувалися основних принципів психологічної етики: добровільності участі, анонімності, конфіденційності, а також об’єктивності аналізу та інтерпретації результатів .

Відповідно до попередніх наукових досліджень , очікувалося, що студенти-психологи продемонструють високий рівень емоційного інтелекту, помірно високий рівень асертивності та збалансовану структуру его-станів із домінуванням «Дорослого» та «Турботливого Батька». Разом з тим, підвищена

емпатійність і схильність уникати конфронтації могли зумовлювати нижчі показники асертивності.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання його результатів для вдосконалення навчального процесу майбутніх психологів. На основі емпіричних даних можуть бути розроблені тренінги асертивної поведінки, заняття з емоційної саморегуляції, програми розвитку комунікативної впевненості та емоційного коучингу .

Таким чином, проведене дослідження формує емпіричну основу для подальшого аналізу рівня розвитку емоційного інтелекту, асертивності та функціональної структури особистості студентів-психологів. У наступних підрозділах подано результати за кожною методикою, їхню інтерпретацію та узагальнення з урахуванням сучасних наукових підходів.

Важливим компонентом професійної компетентності майбутнього психолога є вміння впевнено, відкрито та водночас шанобливо відстоювати власну позицію у спілкуванні. Саме ця здатність розглядається як прояв асертивності, що відображає зрілий стиль комунікації та внутрішню автономію особистості. Для емпіричного вимірювання рівня асертивності студентів використано шкалу асертивності Ратуса (Rathus Assertiveness Schedule), яка передбачає оцінку поведінкових тенденцій у міжособистісних ситуаціях за допомогою 30 тверджень.

Аналіз отриманих результатів показав, що очікування щодо переважання середньо-високих показників не підтвердилися. Середній інтегральний бал становив –0,25, що свідчить про помірно низький рівень асертивності у вибірці. Показник медіани дорівнює –5, мінімальне значення –21, максимальне 33, стандартне відхилення 14,4. Розподіл балів продемонстрував значну варіативність результатів, але з чіткою тенденцією до нижчих оцінок (рис. 2.1).

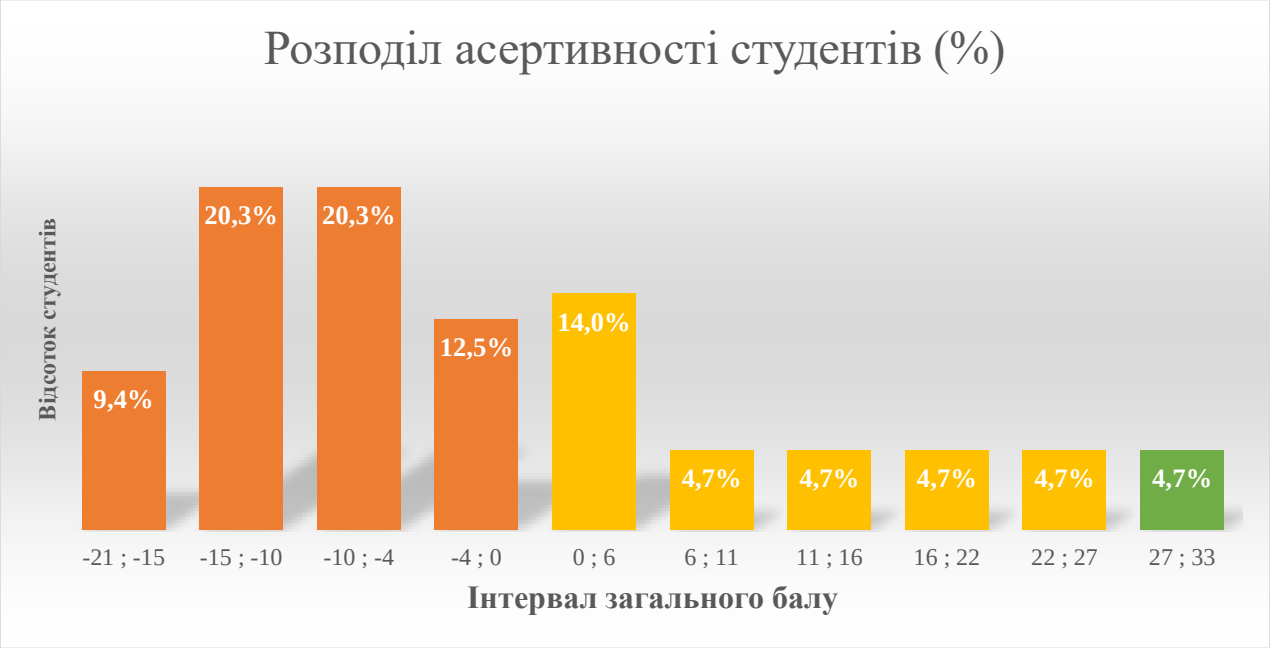

Рис. 2.1. Гістограма розподілу балів асертивності студентів-психологів (за шкалою Ратуса)

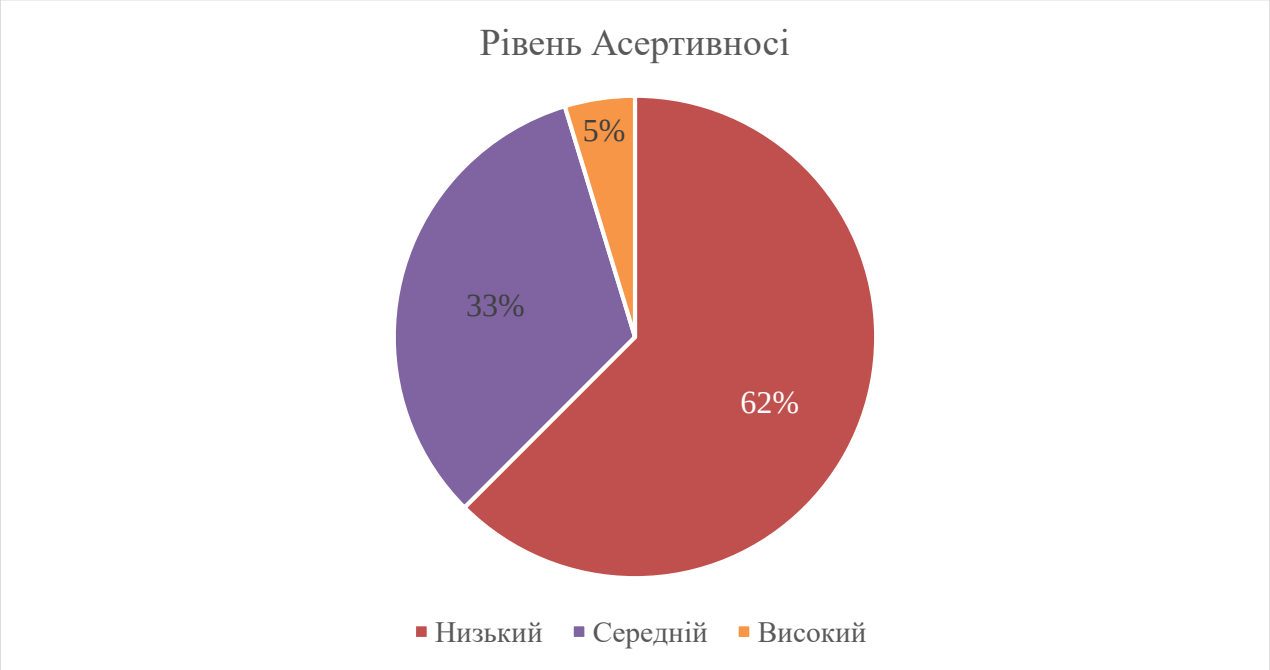

Рис. 2.2. Розподіл показників асертивності опитаних студентів (відповідно до шкали Ратуса)

За рівнями сформованості асертивності результати розподілилися таким чином: низький рівень – 62,5% респондентів (40 осіб), середній – 32,8% (21

особа), високий – лише 4,7% (3 особи). Отже, більшість студентів схильні демонструвати невпевненість у вираженні власної думки, уникати конфронтацій і надмірно пристосовуватися до соціальних очікувань.

Отримані дані можуть бути пояснені низкою чинників. По-перше, у навчальному середовищі магістратури зберігається залежність від оцінювання та авторитету викладача, що знижує готовність відкрито відстоювати позицію. По-друге, професійна соціалізація майбутніх психологів формує акцент на емпатійності та гнучкості у взаємодії, що нерідко супроводжується униканням конфліктів. По-третє, культурні норми комунікації, у яких прямолінійність часто трактується як грубість, також можуть стримувати розвиток асертивної поведінки.

Таким чином, більшість учасників дослідження демонструють орієнтацію на гармонію у стосунках за рахунок власної ініціативності. Це свідчить про певний дисбаланс між емоційною чутливістю та здатністю до самопрезентації. Водночас наявність невеликої частки студентів із високими показниками асертивності (4,7%) може свідчити про існування потенційного ресурсу для розвитку цієї компетентності в інших студентів шляхом наслідування моделей упевненої комунікації.

Отримані результати дають підстави вважати розвиток асертивності одним із ключових напрямів професійної підготовки майбутніх психологів. Включення у навчальні програми спеціальних тренінгів асертивної поведінки, вправ з розвитку вміння відмовляти, відстоювати власні кордони та підтримувати конструктивний діалог сприятиме підвищенню рівня внутрішньої автономії студентів. Це, у свою чергу, позитивно позначиться на формуванні їхньої професійної ідентичності та ефективності майбутньої консультативної діяльності .

Емоційний інтелект (EI) у контексті підготовки майбутніх психологів виступає базовою складовою їхньої професійної компетентності, адже саме він визначає здатність фахівця усвідомлювати, регулювати та ефективно використовувати власні емоції у процесі взаємодії з іншими людьми. Для

діагностики рівня розвитку EI було використано тест емоційного інтелекту Н. Голла, який дає змогу оцінити інтегральний показник та п’ять основних компонентів: емоційну обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивацію, емпатію й розпізнавання емоцій інших людей.

Методика Н. Голла спрямована на виявлення здатності особистості розуміти емоції як відображення міжособистісних і внутрішніх процесів та керувати власною емоційною сферою на основі усвідомлених рішень. Інструментарій складається з 30 тверджень, кожне з яких описує певний аспект емоційного реагування або соціально-емоційної взаємодії. Респондент оцінює ступінь згоди з кожним твердженням за шестибальною шкалою від –3 до +3, де від’ємні значення означають різні ступені незгоди, а додатні — ступені згоди.

Структура методики передбачає поділ тверджень на п’ять парціальних шкал, що дає змогу оцінити окремі аспекти емоційного інтелекту:

- Емоційна обізнаність (пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25) — відображає здатність особистості усвідомлювати власні емоційні стани, розпізнавати їхню природу та значення для поведінки.
- Управління своїми емоціями (пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30) — характеризує емоційну гнучкість, здатність до саморегуляції, стресостійкість та вміння відновлювати внутрішній баланс.
- Самомотивація (пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22) — відображає здатність особистості активізувати власні емоційні ресурси для досягнення цілей, долати перешкоди та підтримувати продуктивний стан.
- Емпатія (пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28) — описує чутливість до емоційних станів інших людей, здатність розуміти їхні переживання та адекватно реагувати.
- Розпізнавання емоцій інших людей (пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29) — визначає уміння вловлювати невербальні емоційні сигнали, впливати на емоційний стан інших та будувати ефективну взаємодію.

Усі твердження у методиці є прямими, тобто не містять інверсних або зворотних формулювань, що спрощує процес обробки результатів і мінімізує ризики методичної похибки.

Процедура оцінювання

Суми балів за кожною шкалою інтерпретуються відповідно до загальноприйнятих порогових значень:

- 14 балів і більше — високий рівень прояву відповідної складової емоційного інтелекту;
- 8–13 балів — середній рівень;
- 7 балів і менше — низький рівень.

Інтегральний рівень емоційного інтелекту визначається шляхом підсумовування результатів усіх п’яти шкал. Залежно від сумарного показника розрізняють:

- 70 і більше балів — високий рівень загального емоційного інтелекту;
- 40–69 балів — середній рівень;
- 39 балів і менше — низький рівень.

Таким чином, методика Н. Голла забезпечує комплексну та надійну оцінку як окремих компонентів емоційної сфери, так і загального інтегративного рівня емоційного інтелекту. Її використання у дослідженні майбутніх психологів дає змогу з’ясувати їхні сильні й слабкі сторони у сфері емоційної регуляції та взаємодії, що має вагоме значення для формування професійної компетентності та побудови подальших психолого-педагогічних рекомендацій [64].

Підшкала «Емоційна обізнаність» у методиці Н. Голла оцінює здатність особистості розпізнавати власні емоційні стани, усвідомлювати їхню природу, причини та вплив на поведінку. Аналіз отриманих результатів студентів-психологів показав значну варіативність у рівні сформованості цього компоненту емоційного інтелекту.

Діапазон отриманих балів у вибірці становить від –1 до 18, що демонструє широкий спектр емоційної усвідомленості серед респондентів — від недостатньо сформованих навичок до досить високих показників.

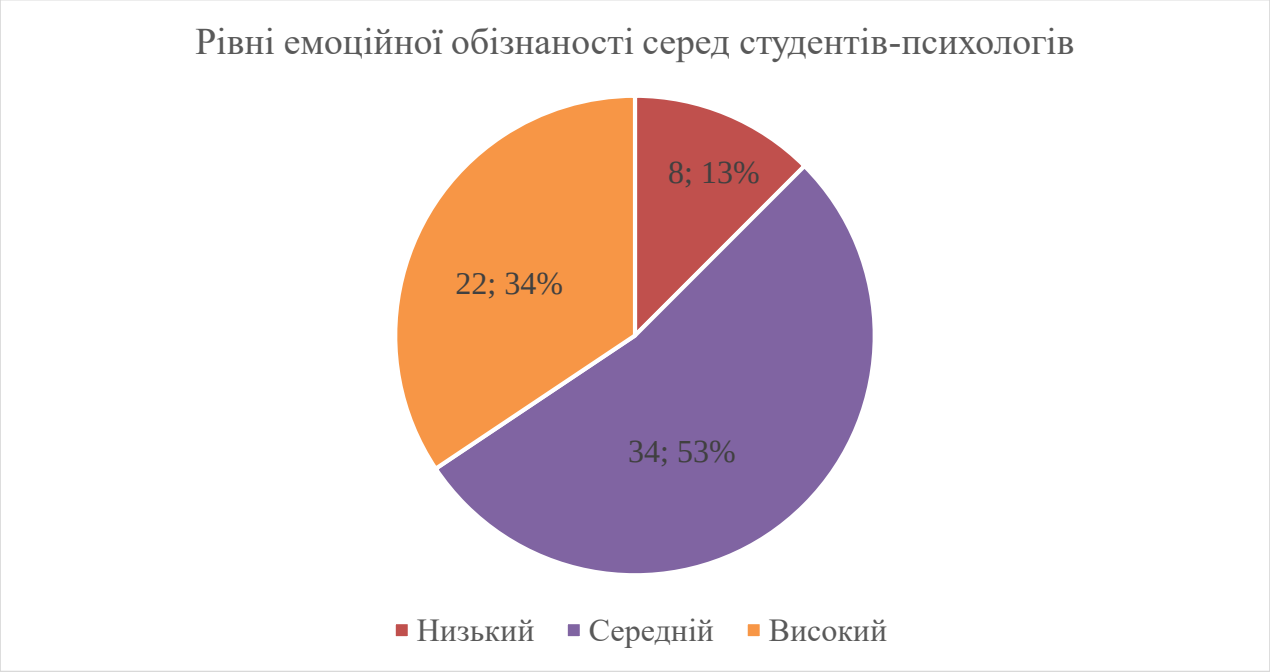

Рис. 2.3. Розподіл показників емоційної обізнаності опитаних студентів (відповідно до методики Н. Голла)

Таким чином, більшість студентів мають середній рівень емоційної обізнаності, що свідчить про сформовану, але ще не максимально розвинену здатність до емоційної саморефлексії. Водночас досить значна частка респондентів продемонструвала високий рівень цього показника, що є позитивною тенденцією для майбутніх фахівців-психологів. Низький рівень трапляється рідше, однак його наявність у частини студентів вказує на необхідність додаткового розвитку навичок емоційного усвідомлення.

Гістограма розподілу балів (рис. 2.4) демонструє чітку концентрацію значень у діапазонах, що відповідають середньому (8–13) та високому (14–16) рівням. Це підтверджує переважання достатньо розвинених показників емоційної обізнаності у вибірці. Найчастіше зустрічаються значення 9, 10, 11, 12, 13 балів — саме ті, що характерні для середнього рівня. Високі показники (14–18 балів) також представлені стабільно, без поодиноких випадків, що свідчить про чітку групу респондентів з розвиненою емоційною рефлексією.

Рис. 2.4. Гістограма розподілу балів опитаних студентів за підшкалою «Емоційна Обізнаність» (відповідно до методики Н. Голла)

Такі результати можуть бути пов’язані зі специфікою фахової підготовки студентів-психологів, які у своєму навчанні активно працюють із темами емоцій, самопізнання та рефлексії. Наявність частки респондентів із низькими значеннями може свідчити про індивідуальні відмінності у темпах розвитку емоційної компетентності або про потребу в більшій кількості навчальних модулів, спрямованих на саморефлексію та емоційне усвідомлення.

У цілому отримані показники демонструють, що рівень емоційної обізнаності у студентів-психологів є переважно достатнім і потребує подальшого розвитку для більш повного формування емоційної компетентності, що є важливою складовою їхньої майбутньої професійної діяльності. Отримані дані можуть слугувати підґрунтям для вдосконалення освітнього середовища та впровадження тренінгових програм, спрямованих на підсилення навичок емоційної рефлексії, саморегуляції та роботи з власними емоційними станами.

Підшкала «Управління своїми емоціями» у методиці Н. Холла оцінює здатність особистості регулювати власні емоційні реакції, підтримувати внутрішній баланс, справлятися зі стресовими переживаннями та швидко

відновлюватися після емоційного напруження. Ця компетентність є важливою складовою професійної діяльності психолога, адже саме навички саморегуляції дозволяють спеціалісту залишатися стабільним, врівноваженим та ефективним у роботі з клієнтами.

Аналіз даних показав, що розподіл результатів у студентів-психологів є достатньо різнорідним: діапазон значень коливається від –10 до 18 балів, що свідчить про значні індивідуальні відмінності у сформованості емоційної саморегуляції.

Рис. 2.5. Розподіл показників вміння управляти своїми емоціями опитаних студентів (відповідно до методики Н. Голла)

Таким чином, понад половина опитаних студентів мають недостатньо розвинені навички емоційної регуляції, що може проявлятися у складностях зі справлянням із напругою, імпульсивністю реакцій або труднощами з відновленням після стресових ситуацій. Водночас майже третина вибірки має середній рівень розвитку цієї компетентності, а майже п’ята частина — демонструє високі показники, що є важливим позитивним індикатором потенціалу майбутніх психологів.

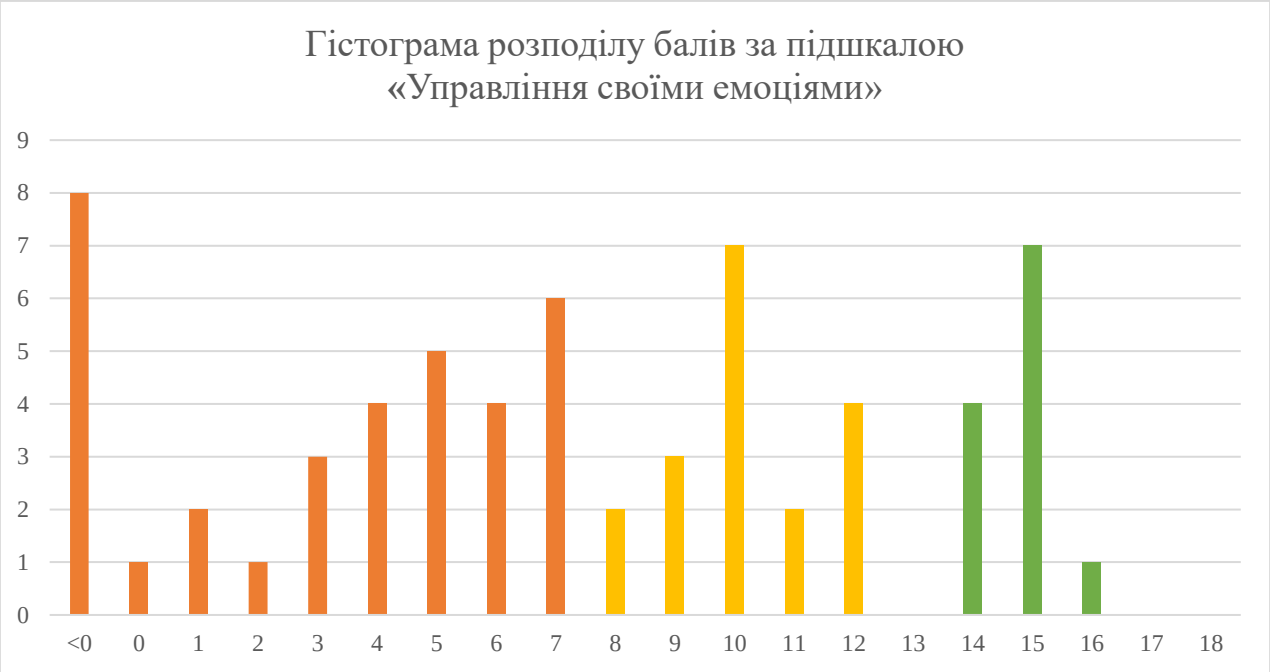

Рис. 2.6. Гістограма розподілу балів опитаних студентів за підшкалою «Управління своїми емоціями» (відповідно до методики Н. Голла)

Гістограма розподілу балів підтверджує значне скупчення результатів у зоні низьких значень (0–7 балів), що вказує на широку представленість студентів із недостатньою здатністю до саморегуляції. Водночас у вибірці чітко виділяються дві додаткові групи: респонденти з середнім рівнем (8–13 балів) та з високим рівнем (14–16 балів). Значення 15 і 14 зустрічаються найчастіше серед високих, що свідчить про наявність стабільної групи студентів із розвиненою емоційною регуляцією.

Отримані результати можуть бути зумовлені віковими й особистісними особливостями студентів, різним рівнем життєвого досвіду, а також тим, що навички емоційної регуляції формуються поступово й потребують тренування. Наявність значної частки студентів із низьким рівнем саморегуляції підкреслює потребу у цілеспрямованих навчальних та тренінгових програмах, що сприятимуть розвитку стресостійкості, гнучкості реагування та здатності зберігати внутрішню рівновагу у складних ситуаціях.

У цілому результати підшкали «Управління своїми емоціями» вказують на те, що здатність до емоційної саморегуляції у студентів-психологів потребує системного розвитку, особливо у тих, хто продемонстрував низькі показники. Водночас наявність групи респондентів із середнім і високим рівнями свідчить про можливість формування більш розвиненого емоційного інтелекту за умови належної освітньої підтримки та практичного опанування технік емоційної регуляції.

Підшкала «Самомотивація» у методиці Н. Голла оцінює здатність особистості підтримувати внутрішню активність, долати труднощі, зберігати продуктивність та ініціативність у ситуаціях підвищеного емоційного навантаження.

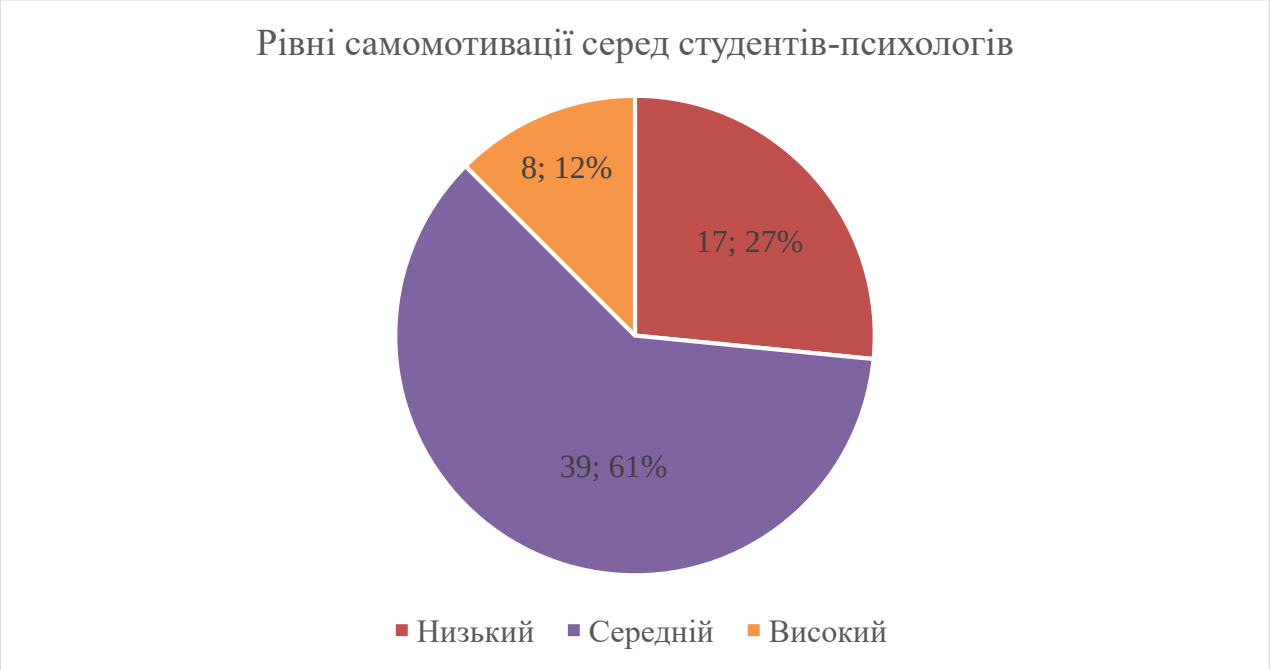

Рис. 2.7. Розподіл показників самомотивації опитаних студентів (відповідно до методики Н. Голла)

Для майбутніх психологів цей компонент емоційного інтелекту має особливе значення, оскільки професійна діяльність потребує високої стресостійкості, уміння тримати фокус на завданнях та регулювати власний емоційний стан.

Отримані результати демонструють широкий розподіл показників: значення варіюються від 3 до 18 балів, що свідчить про значні індивідуальні відмінності у сформованості внутрішньої мотиваційної системи студентів.

Більшість студентів — 61% — продемонстрували середній рівень самомотивації, що свідчить про достатню здатність мобілізувати власні емоційні ресурси та підтримувати активність у складних ситуаціях. Значна частка респондентів із високим рівнем (12%) вказує на наявність сформованої внутрішньої саморегуляції, наполегливості та вміння долати труднощі. Водночас понад чверть студентів (27%) мають низькі показники, що може свідчити про труднощі в активізації емоційних ресурсів, нестачу внутрішньої підтримки та знижену здатність протистояти перешкодам.

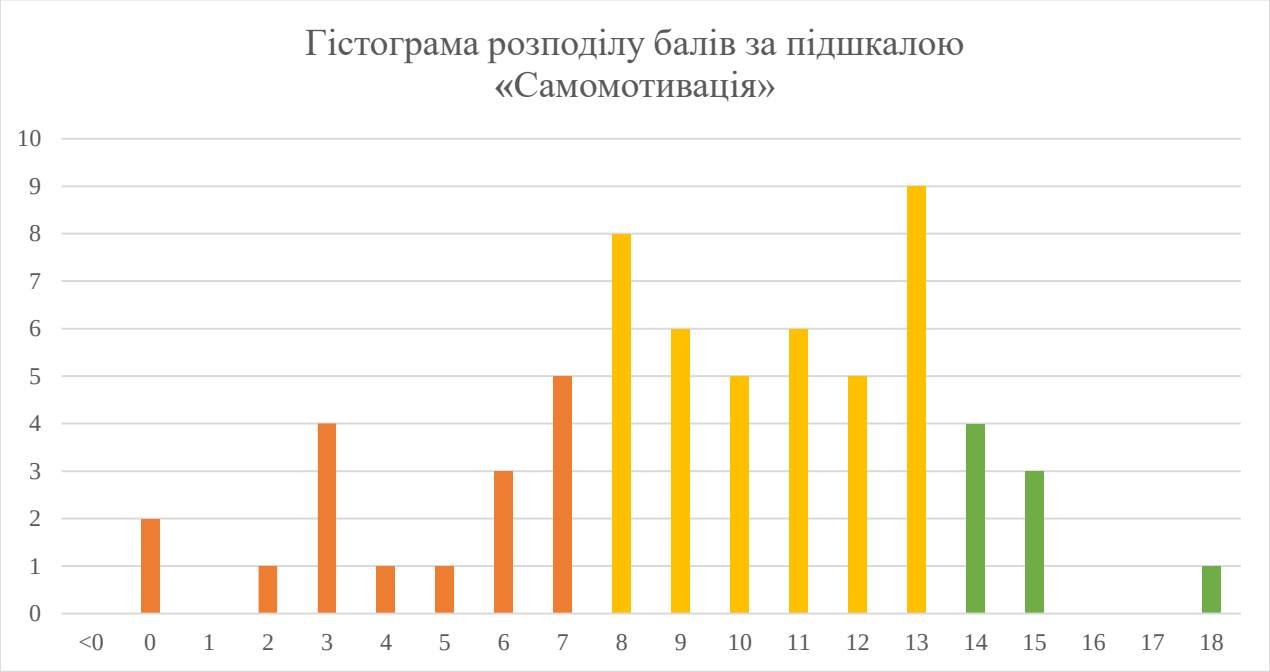

Рис. 2.8. Гістограма розподілу балів опитаних студентів за підшкалою «Самомотивація» (відповідно до методики Н. Голла)

Гістограма розподілу балів демонструє концентрацію середніх значень у межах 8–13 балів, які є найпоширенішими серед учасників вибірки. Значення 14 і 15 також зустрічаються у декількох респондентів, що характеризує групу з високими показниками самомотивації. Найнижчі бали (3–6 балів) складають

окрему, менш чисельну, але важливу категорію студентів, які можуть потребувати додаткової підтримки у розвитку внутрішньої стійкості та вольової регуляції.

Показники середнього та високого рівнів можуть пояснюватися особистісними характеристиками, попереднім досвідом подолання складних ситуацій, достатньою врівноваженістю та наявністю сформованих мотиваційних стратегій. Натомість низькі значення можуть бути зумовлені віковими особливостями, недостатністю практик саморегуляції або труднощами з визначенням власних цілей і збереженням внутрішнього ресурсу.

Зниження рівня самомотивації може створювати ризики у професійній підготовці психологів, зокрема у процесах подолання стресу, підтримання продуктивності та запобігання емоційному виснаженню.

У цілому підшкала «Самомотивація» показує, що більшість студентів володіє базовими навичками внутрішньої емоційно-вольової регуляції. Водночас частина вибірки потребує цілеспрямованого навчання стратегіям самопідтримки, розвитку стійкості та формування довготривалої мотивації. В освітній процес доцільно включити програми, спрямовані на розвиток навичок самомобілізації, постановки цілей, майндфулнес-підходів, технік позитивної саморегуляції та когнітивно-поведінкових методів, що сприяють формуванню внутрішньої вмотивованості.

Підшкала «Емпатія» у методиці Н. Голла оцінює здатність особистості розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати, адекватно реагувати на чужі почуття та встановлювати емоційно чутливі міжособистісні взаємодії. Для майбутніх психологів ця навичка є ключовою, оскільки саме емпатійність дозволяє будувати довірливі консультативні стосунки, розпізнавати приховані емоції клієнта та забезпечувати ефективну підтримку.

Результати дослідження демонструють широкий діапазон емпатійних проявів — від –2 до 18 балів, що свідчить про виражені індивідуальні відмінності у здатності студентів до емоційного співпереживання.

Рис. 2.9. Розподіл показників емпатії опитаних студентів (відповідно до методики Н. Голла)

Більшість опитаних студентів (понад половина) мають середній рівень емпатійності, що вказує на загалом сформовану здатність розуміти та розпізнавати емоційні стани інших людей. Водночас майже чверть вибірки демонструє високі показники, що є важливою умовою для ефективної професійної взаємодії у сфері практичної психології.

Наявність групи студентів із низьким рівнем емпатії (25%) свідчить про певні труднощі у сфері соціально-емоційного реагування — таким студентам може бути складніше розпізнавати тонкі емоційні сигнали, співпереживати або встановлювати глибокий емоційний контакт із співрозмовником.

Гістограма розподілу балів підтверджує, що результати згруповані навколо середніх значень (8–13), які є найбільш поширеними. Високі значення (14–18 балів) представлено стабільною групою студентів, тоді як низькі (0–7 балів) утворюють менш чисельний, але важливий сегмент вибірки.

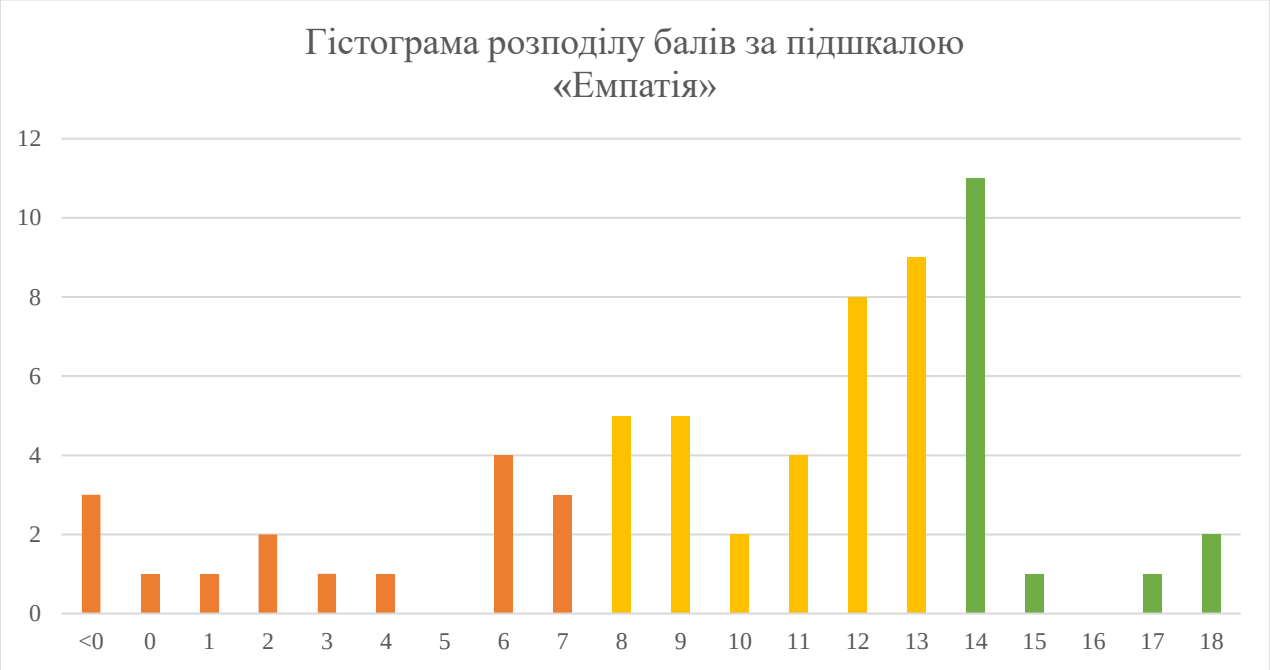

Рис. 2.10. Гістограма розподілу балів опитаних студентів за підшкалою «Емпатія» (відповідно до методики Н. Голла)

Різнорівневість емпатії може бути пов'язана з індивідуальними особистісними особливостями, рівнем емоційної зрілості та досвідом міжособистісної взаємодії. Окрім цього, розвиток емпатійності значною мірою залежить від навчального середовища, наявності тренінгових модулів, практики роботи з клієнтами та рефлексивних процесів.

У цілому результати підшкали свідчать, що емпатійність студентів-психологів загалом є на достатньому рівні, однак потребує подальшого цілеспрямованого розвитку, особливо для тих респондентів, які демонструють низькі показники. Підсилення емпатійних навичок сприятиме підвищенню ефективності майбутньої професійної діяльності, покращенню якості комунікації та формуванню стійких, підтримувальних взаємодій з клієнтами.

Підшкала «Розпізнавання емоцій інших» оцінює здатність особистості точно і своєчасно розуміти емоційні стани людей, сприймати невербальні сигнали, емоційні нюанси та приховані переживання співрозмовника. Ця компетентність є ключовою для майбутніх психологів, оскільки визначає якість міжособистісної взаємодії та ефективність консультаційного процесу.

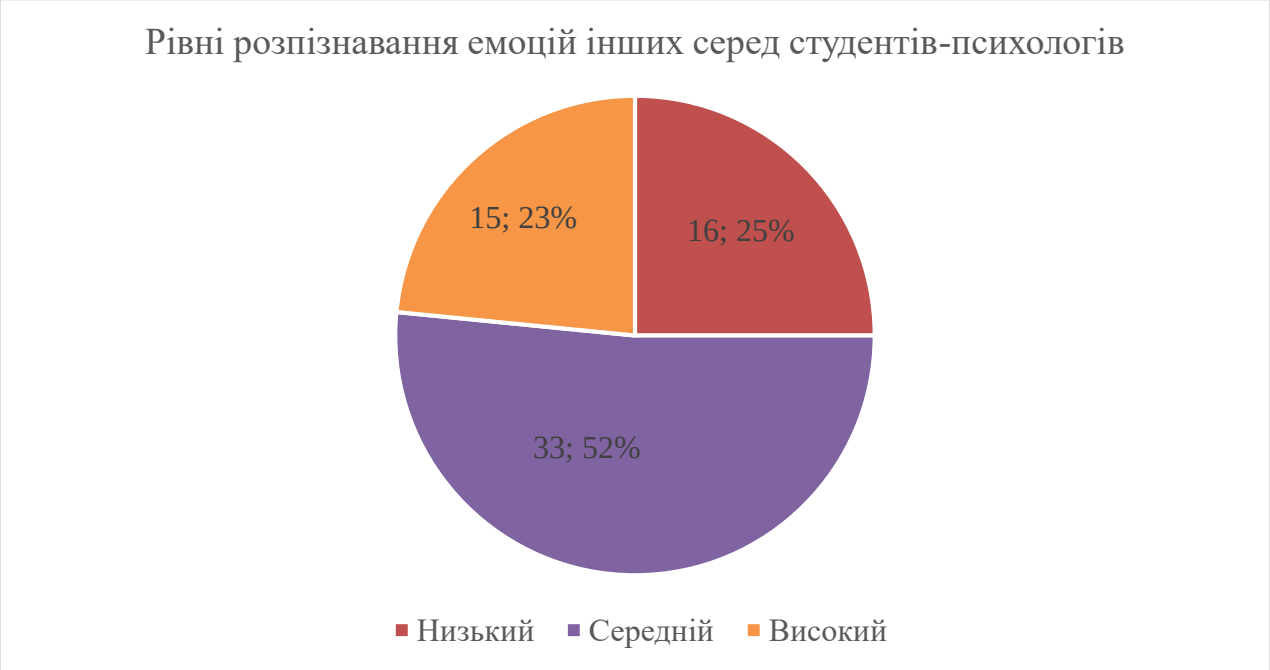

Рис. 2.11. Розподіл показників вміння розпізнавати емоції інших серед опитаних студентів (відповідно до методики Н. Голла)

Більшість студентів демонструють середній рівень здатності розпізнавати емоції інших, що свідчить про достатню, але ще не повністю сформовану навичку емоційного сприймання. Водночас чверть вибірки виявляє високий рівень емоційної чутливості, що є позитивним показником для професійного становлення в галузі психології. Низькі результати (16%) вказують на потребу в розвитку навичок емоційного спостереження та інтерпретації невербальних сигналів.

Гістограма розподілу балів підтверджує концентрацію результатів у зоні середніх значень (9–13 балів), які є домінуючими у вибірці. Наявність високих показників (14–16) і їхня регулярна представленість свідчать про сильний потенціал розвитку цієї навички. Низькі значення (0–7) відображають меншу групу студентів, яким складніше ідентифікувати емоційні сигнали інших, що може ускладнювати міжособистісну взаємодію та емпатичне розуміння.

Рис. 2.12. Гістограма розподілу балів опитаних студентів за підшкалою «Розпізнавання емоцій інших» (відповідно до методики Н. Голла)

Результати підшкали «Розпізнавання емоцій інших» показують, що більшість студентів-психологів характеризуються середнім рівнем сформованості цієї навички, що свідчить про достатню здатність ідентифікувати емоційні стани інших людей та орієнтуватися у невербальних сигналах. Водночас майже чверть вибірки демонструє високий рівень емоційної чутливості, що є позитивним ресурсом для майбутньої професійної діяльності.

Наявність студентів із низькими показниками вказує на потребу у додатковому розвитку навичок емоційного сприймання. Загалом отримані дані свідчать про достатню, але таку, що потребує подальшого удосконалення, сформованість уміння розпізнавати емоції інших — однієї з ключових компетентностей психолога.

Інтегральний показник емоційного інтелекту за методикою Н. Голла відображає загальну сформованість п’яти ключових компонентів — емоційної обізнаності, управління власними емоціями, самомотивації, емпатії та розпізнавання емоцій інших людей. Він слугує узагальненим індикатором

розвитку емоційно-регулятивних та емоційно-комунікативних компетентностей, які є фундаментальними для професійної діяльності майбутнього психолога.

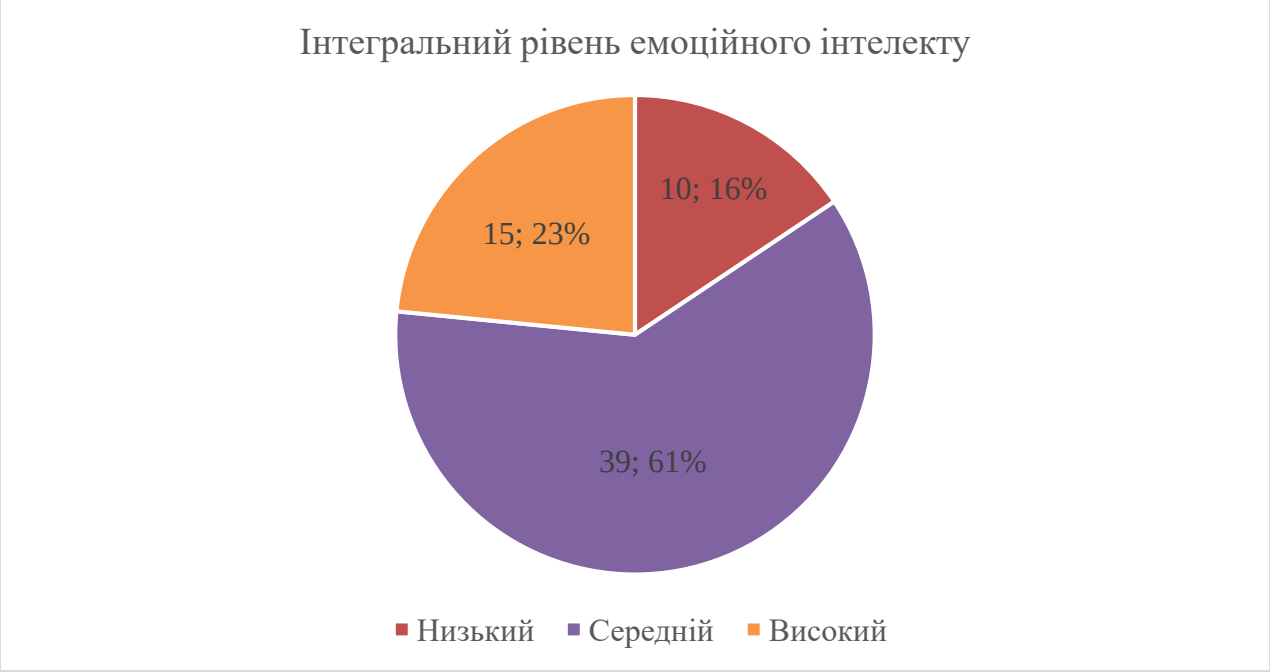

Рис. 2.13. Інтегральний рівень емоційного інтелекту серед опитаних студентів (відповідно до методики Н. Голла)

Результати інтегрального показника виявили достатньо широкий розподіл рівнів емоційного інтелекту. Відповідно до ключа методики, у вибірці:

- 10 студентів продемонстрували високий рівень інтегрального EI (70 і більше балів);
- 39 студентів мають середній рівень (40–69 балів);
- 15 студентів належать до низького рівня (39 і менше балів).

Отже, більшість респондентів знаходяться на середньому рівні розвитку інтегрального емоційного інтелекту, що свідчить про наявність у них базових навичок емоційної регуляції, емпатії та здатності орієнтуватися у власних і чужих емоційних станах. Водночас значуща частка студентів демонструє високий рівень, що вказує на сформовані емоційні компетентності, достатні для ефективної міжособистісної та професійної взаємодії у галузі психології.

Разом із тим наявність групи з низькими показниками свідчить про те, що частина студентів має труднощі з емоційною саморегуляцією, саморефлексією та розумінням емоцій інших людей. Ця група потребує спеціально організованих освітніх і тренінгових заходів, спрямованих на розвиток емоційної компетентності.

Середнє значення інтегрального показника у вибірці становить 48,6 бала, що розташоване в межах середнього рівня і ближче до його нижньої частини. Це свідчить про те, що загальний рівень EI студентів-психологів ще не є стабільно високим і потребує подальшої системної підтримки та розвитку. Медіана — 47 балів, що підтверджує концентрацію результатів саме у цьому діапазоні.

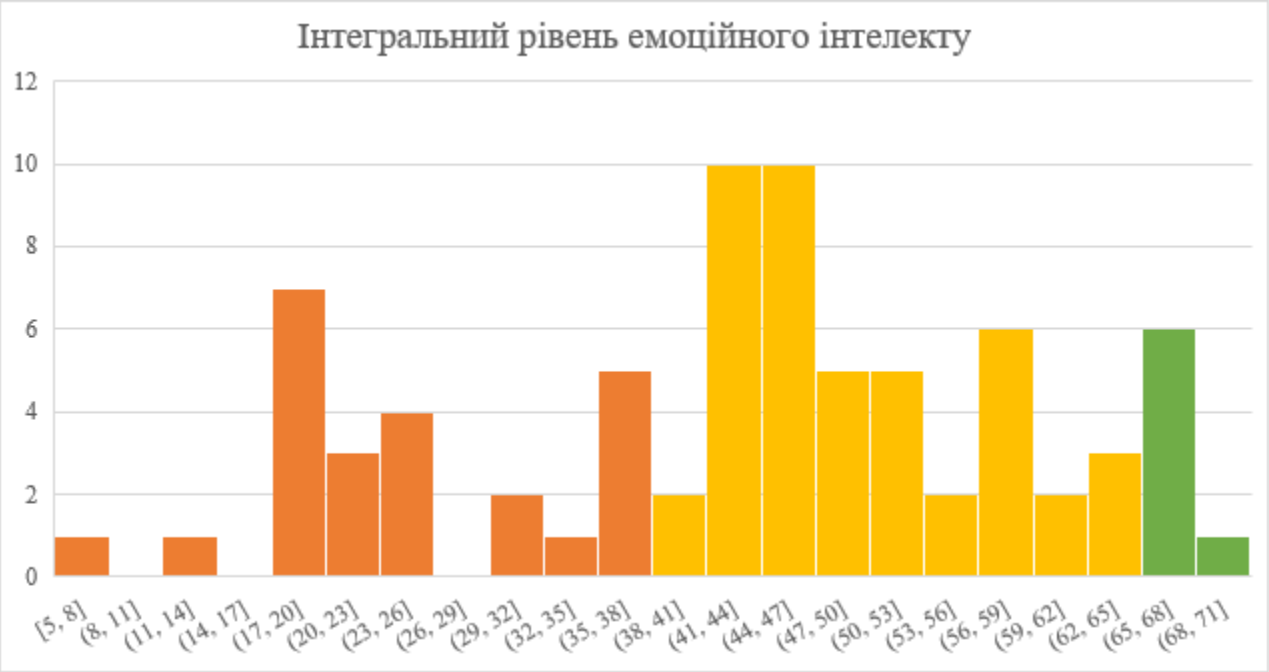

Рис. 2.14. Гістограма розподілу балів опитаних студентів за підшкалою «Розпізнавання емоцій інших» (відповідно до методики Н. Голла)

Гістограма інтегральних значень показує, що більшість студентів зосереджені в межах 40–60 балів, тобто демонструють частково сформований, але неоднорідний рівень емоційного інтелекту. Найвищі значення (70–71 бал) представлені невеликою групою студентів, що свідчить про високий потенціал,

тоді як низькі результати (25–39 балів) вказують на обмежену сформованість емоційної сфери.

Отримані результати засвідчують, що інтегральний рівень емоційного інтелекту більшості студентів-психологів перебуває на середньому рівні розвитку, однак із вираженою варіативністю та наявністю групи ризику з низькими показниками. Така структура розподілу свідчить про необхідність підвищення уваги до емоційно-рефлексивного та регулятивного компонентів професійної підготовки.

Для підсилення інтегрального рівня EI доцільно рекомендувати майбутнім психологам участь у:

- тренінгах розвитку емоційної саморегуляції;
- програмах майндфулнес та тілесно-орієнтованих практиках;
- тренінгах емпатії та навичок активного слухання;
- заняттях із розвитку самомотивації та емоційної витривалості;
- супервізійних та групових рефлексивних програмах.

Систематична робота над розвитком емоційних компетентностей здатна суттєво покращити загальний інтегральний рівень емоційного інтелекту, підвищити ефективність комунікативної взаємодії та зміцнити професійну готовність майбутніх психологів до роботи з клієнтами в умовах підвищеного емоційного навантаження.

З метою виявлення особливостей функціональних его-станів студентів було застосовано опитувальник функціональних его-станів, який дає змогу оцінити рівень вираженості п’яти ключових компонентів Я-структури в термінах транзакційного аналізу. До таких компонентів належать: Критичний Батько (КБ) — орієнтація на контроль, нормативність, вимогливість і критичність щодо себе та інших; Турботливий Батько (ТБ) — доброзичливість, підтримка, захист і схильність проявляти опіку; Дорослий (Д) — раціональність, об’єктивність, логічність і здатність до зваженого прийняття рішень; Вільна Дитина (ВД) — спонтанність, творчість, емоційна відкритість, природне самовираження;

Адаптована Дитина (АД) — слухняність, орієнтація на зовнішні правила й очікування, готовність до компромісів та уникання ризику.

Дослідження охопило вибірку студентів спеціальності «Психологія» чисельністю 64 особи. Опрацювання отриманих даних дозволило визначити рівень вираженості кожного з функціональних его-станів та охарактеризувати специфіку їхнього прояву у досліджуваної групи. Зокрема, було проаналізовано інтенсивність контролювальних, турботливих, раціональних, спонтанно-творчих і адаптивно-підпорядкованих тенденцій у поведінці та взаємодії студентів, що забезпечило комплексне уявлення про особливості їхньої Я-структури. Для наочності результати подано у вигляді графіків, які демонструють ступінь вираженості кожного его-стану та створюють можливість для детального порівняльного аналізу.

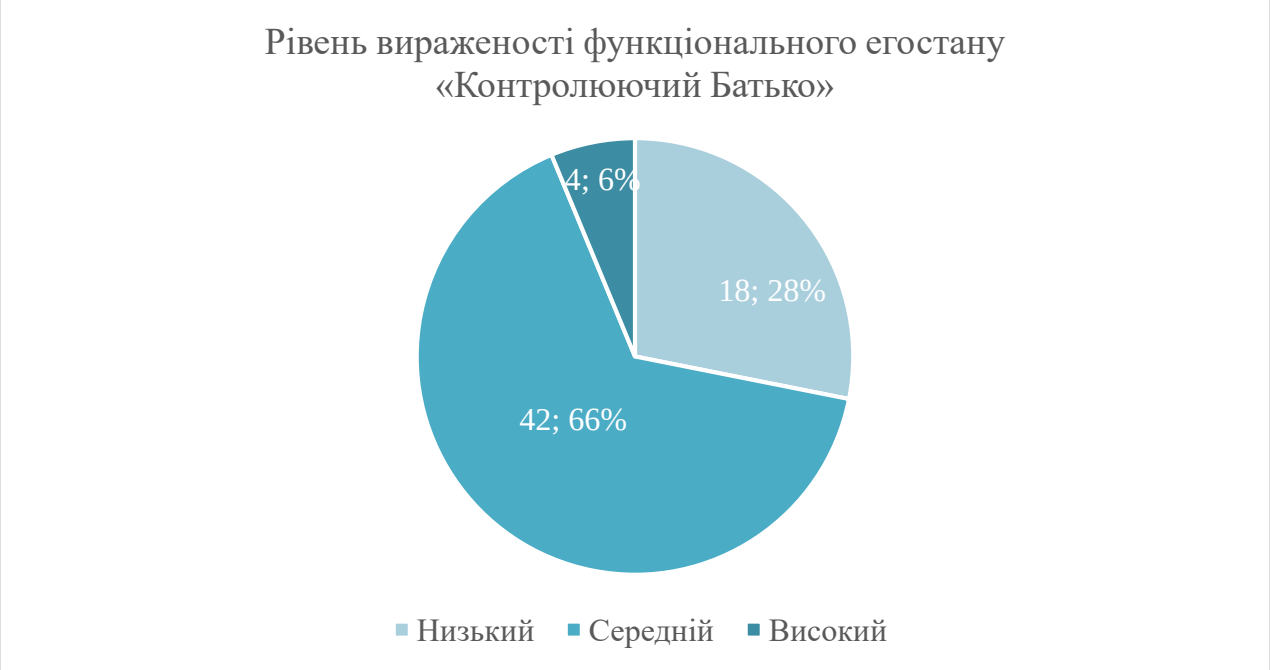

Рис. 2.15. Рівень вираженості функціонального егостану «Контролюючий Батько» серед опитаних студентів (за опитувальником функціональних егостанів)

Переважна частина вибірки — дві третини студентів (66 %) — продемонструвала помірний рівень вираженості контролювальних і

нормативних тенденцій, що свідчить про достатню, але не надмірну орієнтацію на правила, вимогливість та структурованість у взаємодії. Такий рівень контролю, як правило, забезпечує здатність до регуляції поведінки та відповідальності без переходу до жорсткої критичності.

Низький рівень виявлено у 28 % респондентів, що може означати менш виражену внутрішню нормативність, гнучкішу поведінку або недостатнє формування контролювального компоненту его-структури. Студенти з такими показниками можуть уникати конфронтації, рідше встановлювати межі або демонструвати знижені вимоги як до себе, так і до інших.

Високий рівень КБ має лише 6 % студентів, що вказує на відносно невелику групу з інтенсивно вираженими контролювальними й критичними реакціями. Для таких учасників характерні підвищені вимоги, схильність до оцінювання та ригідність у дотриманні правил, що може бути ресурсом у ситуаціях, де потрібна дисципліна, але потенційно ускладнювати міжособистісну взаємодію.

Узагальнюючи, розподіл показників свідчить про домінування помірного рівня контролю у студентів-психологів, що є функціонально адаптивним та характерним для професій, пов’язаних із відповідальністю й необхідністю структурованого мислення. Низький та високий рівні представлені меншою мірою, що вказує на відносно однорідний профіль цієї складової его-стану в групі.

Після оцінки контролювального компонента его-структури наступним елементом, що потребує аналізу, є его-стан «Турботливий Батько». Цей его-стан відображає здатність до підтримки, прийняття, захисту та емпатійного ставлення до інших. Вираженість Турботливого Батька є важливою для майбутніх психологів, оскільки пов’язана з умінням створювати безпечний простір взаємодії та надавати емоційну підтримку. Нижче подано результати аналізу рівнів його прояву серед опитаних студентів.

Рис. 2.16. Рівень вираженості функціонального егостану «Турботливий Батько» серед опитаних студентів (за опитувальником функціональних егостанів)

Високий рівень вираженості зафіксовано у 34 % студентів, що вказує на значну частку осіб із вираженою емпатійністю, готовністю допомагати та схильністю створювати емоційно підтримувальні стосунки. Це може бути ресурсом у консультативній роботі та роботі з клієнтами, підсилюючи теплоту взаємодії й уміння забезпечувати психологічну безпеку.

Низький рівень спостерігається лише у 10 % вибірки, що може свідчити про меншу схильність до прояву підтримки та турботи або про орієнтацію таких студентів на дистанційність у стосунках. У професійному контексті це може потребувати розвитку навичок емоційного включення та підтримувальної комунікації.

У цілому структура результатів демонструє, що вираженість Турботливого Батька у студентів-психологів є переважно помірною та високою, що відповідає очікуваним характеристикам майбутніх фахівців допомагаючих професій.

Наступним компонентом, що аналізується в структурі его-станів студентів, є его-стан «Дорослий», який відображає здатність до раціонального мислення, об’єктивної оцінки ситуацій та усвідомленого прийняття рішень.

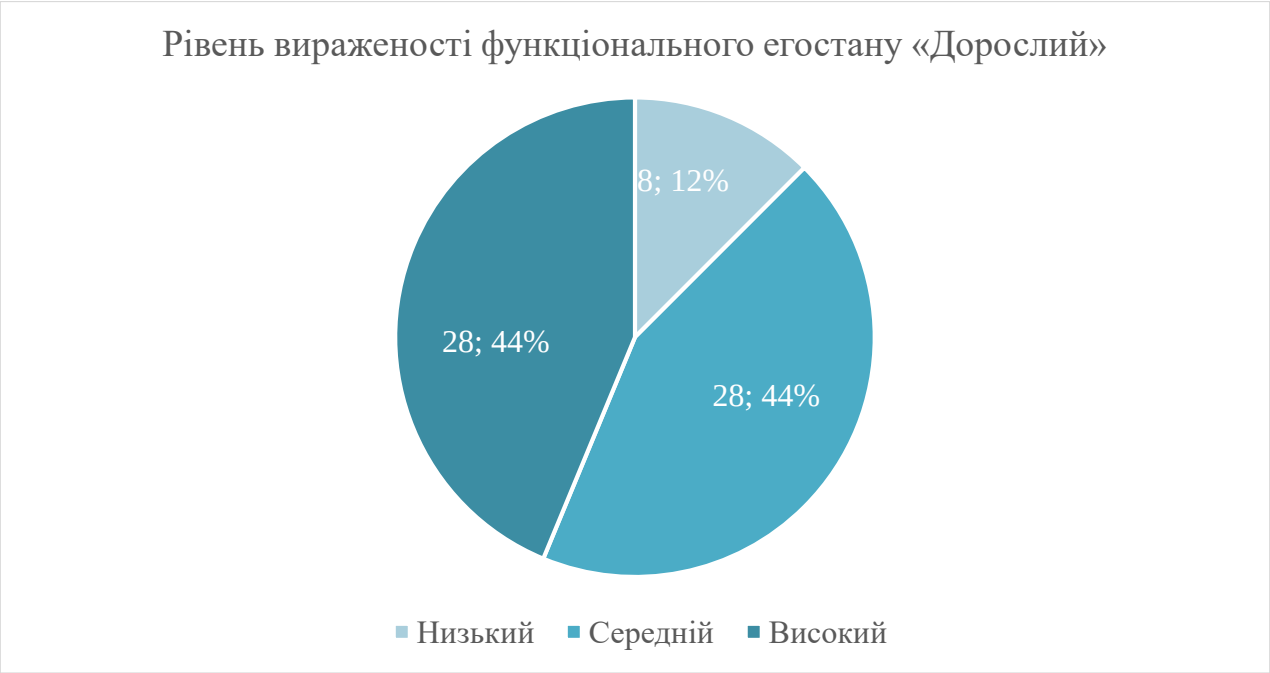

Рис. 2.17. Рівень вираженості функціонального егостану «Дорослий» серед опитаних студентів (за опитувальником функціональних егостанів)

Отримані результати демонструють практично рівномірний розподіл між помірним та високим рівнями вираженості: по 44 % респондентів у кожній із цих категорій. Це свідчить про достатньо сформовану раціонально-аналітичну складову его-структури у більшості студентів, що є важливим для професійної діяльності психолога, де необхідна об’єктивність, регуляція емоцій та здатність до зваженого аналізу.

Низький рівень спостерігається лише у 12 % студентів, що може означати недостатню сформованість навичок реалістичної оцінки, імпульсивність або залежність від емоційних чи нормативних (батьківських) позицій. Ця частка є невеликою, що вказує на загалом позитивний профіль розвитку его-стану «Дорослий» у групі.

У цілому розподіл демонструє, що переважна більшість студентів (88 %) проявляє достатній або високий рівень здатності мислити раціонально та об’єктивно, що відповідає вимогам до професійної підготовки майбутніх психологів.

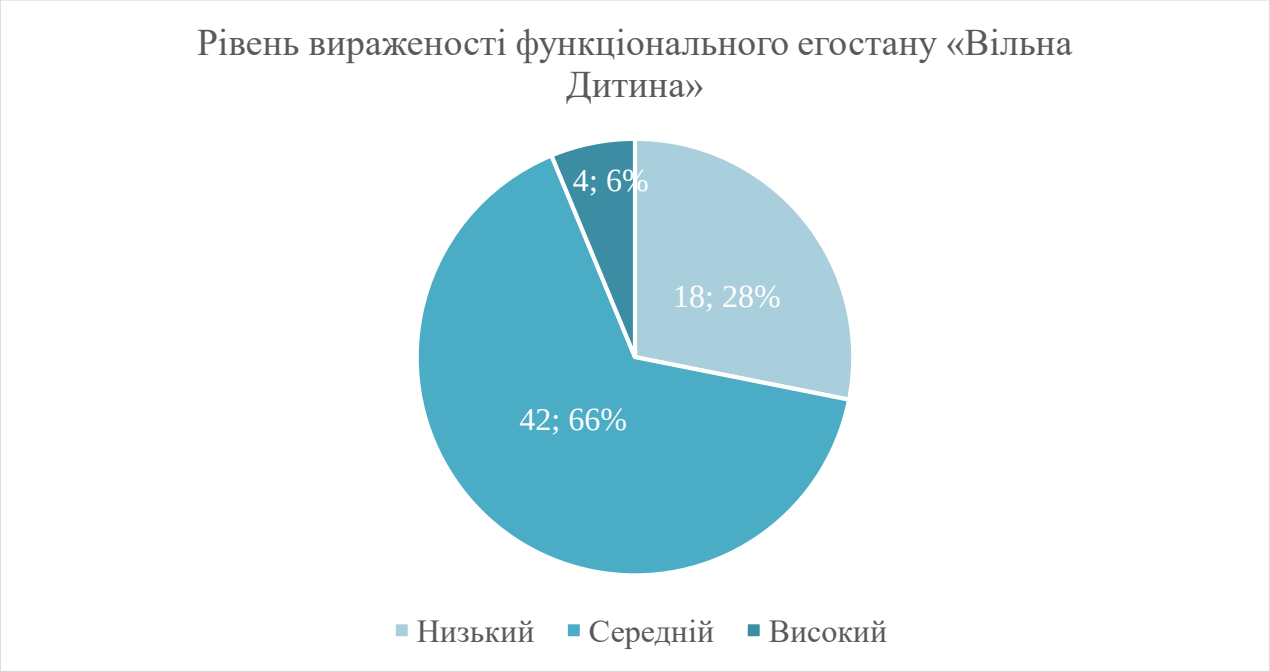

Рис. 2.18. Рівень вираженості функціонального егостану «Вільна Дитина» серед опитаних студентів (за опитувальником функціональних егостанів)

Переважна більшість студентів (66 %) продемонструвала помірний рівень вираженості Вільної Дитини, що свідчить про збалансовану здатність до творчості та емоційного самовираження без надмірної імпульсивності. Такий профіль є оптимальним для професійної діяльності психолога, де важлива як спонтанність, так і контрольованість емоційних реакцій.

Високий рівень Вільної Дитини мають 28 % респондентів, що вказує на частку студентів із вираженою творчістю, креативністю та емоційною відкритістю. Для психологічної практики це може бути ресурсом, оскільки сприяє емпатійному залученню, гнучкості в комунікації та здатності знаходити нестандартні рішення.

Низький рівень виявлено лише у 6 % студентів, що може відображати стриманість, підвищену раціоналізацію або уникання емоційного самовираження. Такі особи можуть демонструвати знижений рівень спонтанності та креативності, що потенційно вимагає розвитку елементів емоційної свободи у професійній підготовці.

У цілому, результати свідчать про те, що студенти-психологи характеризуються помірно вираженою та частково високою спонтанно-творчою активністю, що є позитивним показником для майбутньої консультативної роботи.

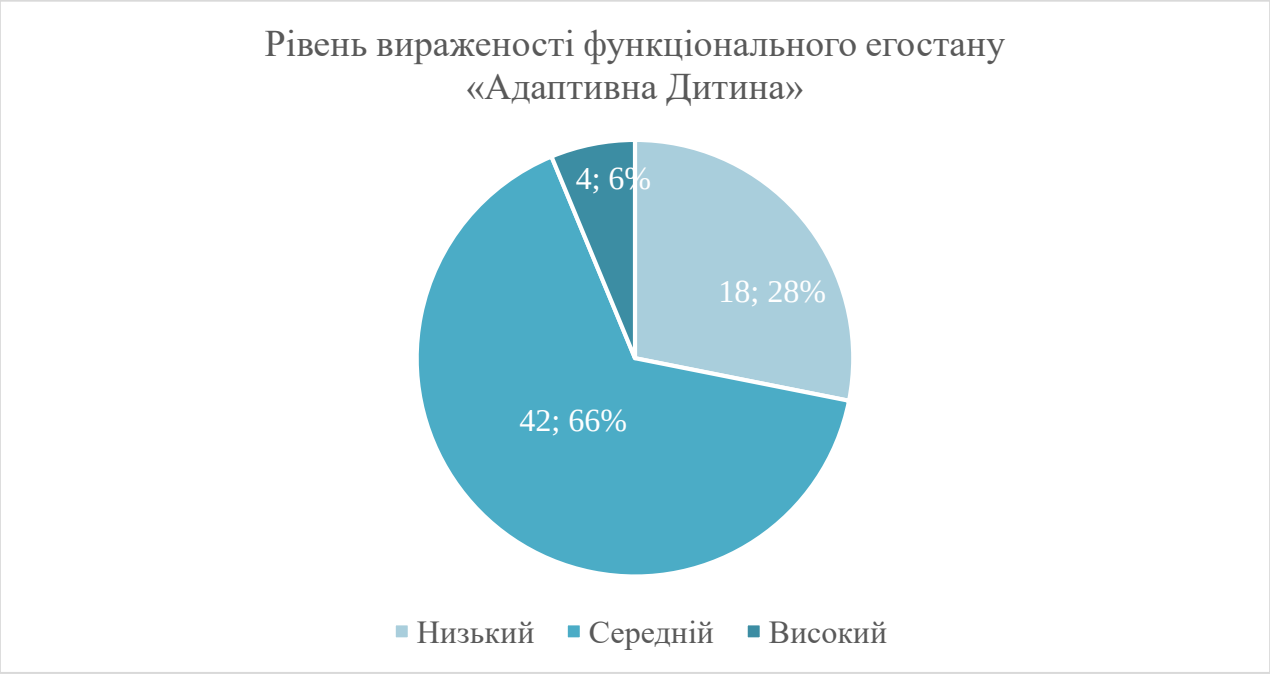

Рис. 2.19. Рівень вираженості функціонального егостану «Адаптивна Дитина» серед опитаних студентів (за опитувальником функціональних егостанів)

Переважна більшість студентів — 66 % вибірки — демонструє помірний рівень адаптивності, що свідчить про збалансовану здатність дотримуватися норм і враховувати очікування оточення, не переходячи до надмірної підпорядкованості. Такий рівень є функціонально корисним у професійній

діяльності, оскільки забезпечує гнучкість поведінки та здатність діяти відповідно до соціальних і рольових вимог.

Низький рівень адаптивності зафіксовано у 6 % студентів, що може вказувати на меншу готовність підлаштовуватися під зовнішні обставини, більш виражену автономність або опір вимогам. Це може бути як позитивною рисою у контексті самостійності, так і потенційною проблемою в ситуаціях, де потрібна кооперативність.

Високий рівень Адаптивної Дитини, також представлений 6 % респондентів, свідчить про наявність невеликої групи студентів із тенденцією до надмірного пристосування, уникання ризику та схильності діяти згідно з очікуваннями інших. Така позиція може бути комфортною в структурованому середовищі, але потребує розвитку автономності в майбутній професійній діяльності.

Загалом, профіль Адаптивної Дитини у студентів-психологів є помірним та збалансованим, що відповідає вимогам до професії, де необхідні як гнучкість, так і вміння діяти відповідно до соціальних норм.

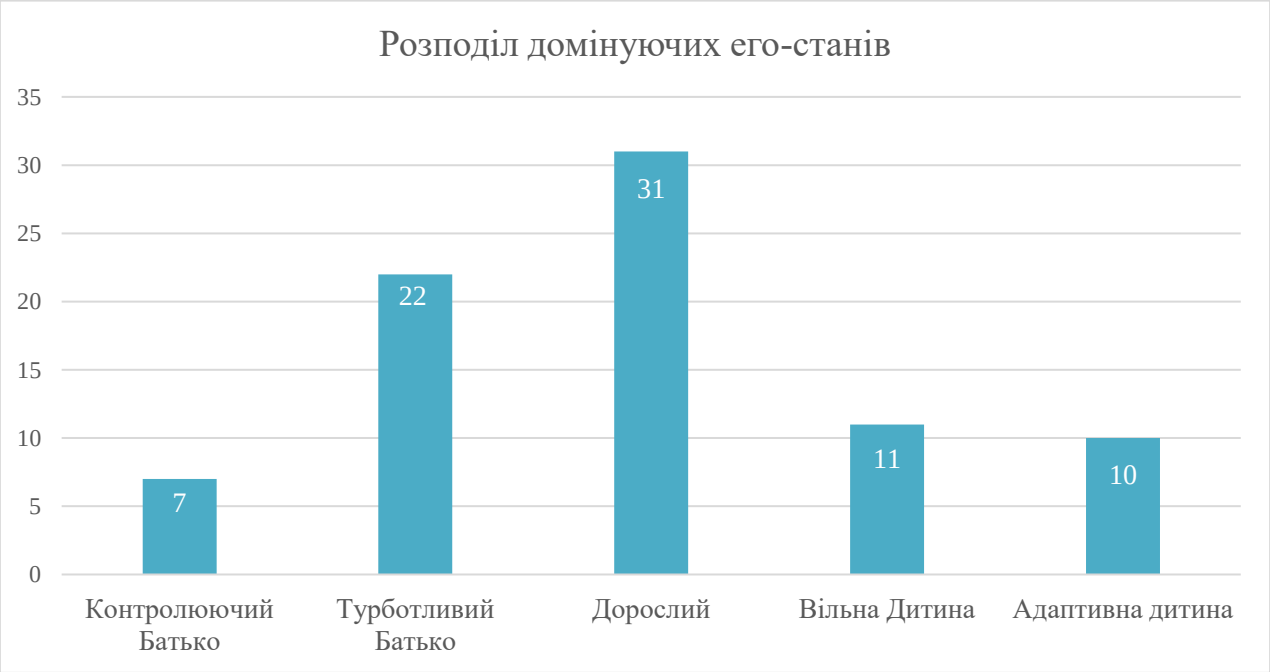

Рис. 2.20. Розподіл домінуючих его-станів серед студентів-психологів (за опитувальником функціональних его-станів)

Найбільш поширеним его-станом серед студентів-психологів виявився его-стан Дорослого (31 особа). Домінування цієї позиції свідчить про високий рівень раціональності, здатність до логічного аналізу, об’єктивного оцінювання ситуацій та саморегуляції. Студенти з таким провідним его-станом, як правило, демонструють уміння ухвалювати зважені рішення, орієнтуються на фактичні дані та уникають імпульсивності у поведінці. У контексті професійної підготовки психологів це є важливим показником професійної зрілості, оскільки саме позиція Дорослого забезпечує інтеграцію емоційних та нормативних компонентів особистості, дозволяючи фахівцю діяти відповідально та ефективно в міжособистісних взаємодіях. Переважання цього его-стану у вибірці свідчить про сприятливі передумови для формування стійкої професійної позиції, заснованої на рефлексії та усвідомленості.

Другим за поширеністю став его-стан Турботливого Батька, який був провідним у 22 студентів. Домінування цього его-стану вказує на виражену емпатійність, готовність підтримувати інших, схильність до проявів прийняття, теплоти й захисту. У професійній діяльності психолога ці якості становлять основу терапевтичних взаємин, сприяючи формуванню безпечного простору та довірчого контакту з клієнтом. Студенти з домінуючим Турботливим Батьком, як правило, мають високий потенціал до гуманістично орієнтованої практики, де ключову роль відіграє здатність бути чуйним, терплячим і ресурсним для іншої людини. Значна представленість цього его-стану свідчить про розвиток альтруїстичних тенденцій і внутрішньої готовності до професії допомагаючого спрямування.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що структура функціональних его-станів студентів-психологів характеризується досить збалансованим профілем. Для більшості респондентів притаманні помірні рівні вираженості всіх п’яти его-станів — Контролюючого Батька, Турботливого Батька, Дорослого, Вільної Дитини та Адаптивної Дитини. Це свідчить про відносну гармонійність поведінкових і емоційно-регулятивних механізмів, що формуються на етапі професійної підготовки.

Особливо значущим є те, що у студентів переважають помірний або високий рівні его-стану Дорослого, який відіграє центральну інтегруючу роль у транзакційному аналізі. Саме Дорослий забезпечує здатність до реалістичної оцінки, усвідомленого вибору, емоційної регуляції та збалансованої взаємодії між емоційними й нормативними компонентами Я-структури.

Поєднання вираженого Турботливого Батька та помірної або високої Вільної Дитини створює сприятливий ґрунт для розвитку емпатії, креативності та здатності будувати теплі терапевтичні стосунки з клієнтом. Водночас домінування помірного рівня Адаптивної Дитини свідчить про достатню гнучкість, уміння дотримуватися соціальних норм та конструктивно взаємодіяти у навчальному й професійному середовищі, не впадаючи в надмірну покірність або залежність.

Таким чином, отримані результати підтверджують необхідність подальшого розвитку інтегрованої Дорослої позиції, яка забезпечує баланс між емпатійністю Турботливого Батька та спонтанністю Вільної Дитини, а також сприяє оптимальному регулюванню критичних і адаптивних тенденцій. Це підкреслює важливість включення до освітнього процесу елементів тренінгових програм, спрямованих на:

- розвиток асертивності та конструктивного вираження почуттів;
- формування навичок саморегуляції та усвідомленого прийняття рішень;
- підтримання емоційної гнучкості й здатності інтегрувати різні его-стани відповідно до ситуації.

Збалансоване функціонування его-станів є ключовою умовою професійної ефективності майбутніх психологів, оскільки забезпечує їхню внутрішню стабільність, здатність до рефлексії та адаптивну поведінку в складних міжособистісних і професійних ситуаціях.

Узагальнення результатів за шкалою асертивності Ратуса показало, що більшість студентів-психологів характеризуються низьким або середнім рівнем асертивності. Понад 60 % респондентів мають низькі показники, лише незначна частка продемонструвала високий рівень упевненості у міжособистісній

взаємодії. Це свідчить про схильність частини студентів уникати конфронтації, надмірно пристосовуватися до соціальних очікувань і жертвувати власними кордонами заради збереження гармонії у стосунках.

Результати тесту емоційного інтелекту Н. Голла засвідчили переважання середнього інтегрального рівня EI з окремими високими показниками та наявністю групи з низьким рівнем. Найбільш уразливими виявилися компоненти, пов’язані з управлінням власними емоціями та самомотивацією, де у значної частини вибірки зафіксовано низькі або прикордонні значення. Натомість емоційна обізнаність, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей у більшості студентів розвинені на середньому, місцями – високому рівні. Це означає, що студенти загалом добре розуміють як власні, так і чужі емоційні стани, однак не завжди здатні ефективно регулювати власні переживання й підтримувати внутрішню стійкість.

Аналіз структури функціональних его-станів показав збалансований профіль із домінуванням помірних рівнів вираженості всіх п’яти его-станів. Особливо значущою є висока представленість его-стану Дорослого та Турботливого Батька: саме вони найчастіше виявляються провідними. Це вказує на переважання раціонально-регулятивної та підтримувальної позицій, що відповідає професійному ідеалу майбутнього психолога. Его-стани Вільної Дитини та Адаптивної Дитини у більшості студентів перебувають на помірному рівні, забезпечуючи поєднання творчості й гнучкості з дотриманням соціальних норм. Его-стан Контролюючого Батька виражений помірно і рідко є домінуючим, що знижує ризик надмірної жорсткості чи директивності у взаємодії.

Зіставлення даних трьох методик дає підстави говорити про певний дисбаланс між емоційною та комунікативно-поведінковою компетентністю студентів. З одного боку, результати за тестом емоційного інтелекту та опитувальником его-станів свідчать про відносно розвинену емоційну чутливість, емпатійність і раціонально-дорослу позицію. З іншого боку, низький рівень асертивності у більшості респондентів вказує на труднощі з відкритим

відстоюванням власної позиції, постановкою меж та вираженням потреб у безконфліктний, але впевнений спосіб.

Отримані результати дозволяють припустити, що емпатійність та орієнтація на підтримку інших (Турботливий Батько), у поєднанні з помірно вираженою Адаптивною Дитиною, можуть сприяти тенденції до уникання прямої конфронтації, навіть за наявності достатнього емоційного розуміння ситуації. Іншими словами, студенти часто добре відчувають емоції власні та чужі, але не завжди використовують ці знання для активного захисту власних кордонів — радше обирають стратегії пристосування й збереження стосунків за рахунок власної ініціативності.

Водночас домінування его-стану Дорослого у структурі особистості та середній інтегральний рівень емоційного інтелекту свідчать про наявність потенціалу для розвитку асертивної поведінки. Раціонально-аналітична позиція, здатність до рефлексії та емпатія створюють підґрунтя для того, щоб студенти могли усвідомлювати власні емоційні реакції та комунікативні патерни, переглядати неефективні стратегії уникання та поступово формувати більш зрілу, впевнену, але не агресивну модель взаємодії.

Узагальнюючи результати трьох методик, можна зробити висновок, що майбутні психологи демонструють достатній рівень емоційної обізнаності, емпатії та раціонального контролю поведінки, однак потребують цілеспрямованого розвитку асертивності й навичок емоційної саморегуляції. Виявлене поєднання середнього інтегрального емоційного інтелекту, домінування Дорослого і Турботливого Батька та недостатньої асертивності вказує на важливість таких напрямів роботи в освітньому процесі:

- тренінги асертивної комунікації, відстоювання кордонів і конструктивної конфронтації без порушення етичних норм спілкування;
- програми, спрямовані на розвиток емоційної саморегуляції, самомотивації та стресостійкості;
- рефлексивні та практичні модулі, що допомагають інтегрувати емоційну чутливість, підтримувальність і раціональність у єдину професійну

позицію Дорослого, здатного одночасно бути емпатійним, компетентним і впевненим у спілкуванні.

Таким чином, результати емпіричного дослідження не лише описують поточний стан розвитку асертивності, емоційного інтелекту та структури его-станів у студентів-психологів, але й окреслюють конкретні вектори подальшого формування їхньої професійної компетентності, що може бути враховано при проектуванні освітніх програм і психолого-педагогічних інтервенцій.

2.3. Зіставлення результатів дослідження із актуальними світовими науковими дослідженнями у вивченні емоційного інтелекту та асертивності

Проблематика розвитку асертивності у студентів-психологів посідає чільне місце в сучасній психологічній науці, адже від рівня сформованості цієї риси безпосередньо залежить ефективність професійної діяльності фахівця допомагаючого профілю. Асертивність визначається як здатність відкрито, упевнено й доброзичливо висловлювати власні почуття, потреби та переконання, не порушуючи прав і гідності інших людей [44; 63]. Для майбутнього психолога це означає не лише уміння підтримувати професійні межі, але й забезпечувати конструктивність взаємодії, запобігати конфліктам і зберігати емоційну рівновагу у процесі роботи з клієнтами. Саме тому асертивність розглядається як інтегральна характеристика емоційної, когнітивної та поведінкової регуляції, що формує основу професійної зрілості особистості [56; 63].

Отримані в ході дослідження результати підтверджують, що більшість студентів-психологів демонструють низький або середній рівень асертивності, тоді як високі показники зустрічаються лише у невеликої частки респондентів. Така динаміка узгоджується з міжнародними дослідженнями, які засвідчують, що майбутні фахівці допомагаючих професій нерідко схильні до надмірної чутливості, орієнтації на соціальне схвалення та уникання конфронтації [49; 59]. На думку Н. Йошинаґи та С. Купера [63], подібні тенденції пояснюються багатовимірною природою асертивності: вона охоплює не лише комунікативну

впевненість, а й здатність до емоційної саморегуляції, самоповаги, емпатії та відповідальності за власні рішення. Відповідно, студенти, схильні до підвищеної емпатійності або залежності від зовнішньої оцінки, можуть демонструвати нижчі показники асертивної поведінки навіть у разі високої емоційної чутливості.

Такі результати узгоджуються з висновками В. Кабальйо, який наголошує, що низький рівень асертивності часто поєднується з високою емпатійністю, орієнтацією на прийняття та прагненням уникати конфліктів [23]. Аналогічну закономірність описують Б. Спід і колеги [59], які встановили, що саме представники гуманітарних спеціальностей, зокрема майбутні психологи, схильні утримуватися від прямого висловлення незгоди або критики. Це зумовлюється підвищеною емоційною вразливістю та прагненням підтримувати позитивний образ «допомагаючої» особистості, що знижує готовність до поведінкової твердості.

Порівняння результатів дослідження з даними зарубіжних вибірок (А. Кумарі та ін., 2023; Б. Спіда та ін., 2017; Н. Йосінаґи і С. Купера, 2024) демонструє подібність профілю асертивності студентів психологічних і педагогічних спеціальностей у різних країнах. Незалежно від культурного контексту, на етапі магістерського навчання виявляється типова комбінація: високий рівень емпатії при недостатній упевненості у відстоюванні власних меж. Це пояснюється процесом формування професійної ідентичності, коли зростає саморефлексія та орієнтація на професійні норми, але ще не сформована стабільна модель взаємодії «на рівних» із клієнтами, викладачами чи колегами [44; 63].

Культурні чинники також суттєво впливають на прояви асертивності. У суспільствах із колективістською орієнтацією, зокрема в Україні, відкритість і прямолінійність у комунікації часто сприймаються як прояв егоцентризму або неделікатності, що сприяє соціально прийнятому пригніченню асертивності [9; 16; 59]. Відповідно, студенти-психологи демонструють тенденцію до комунікативної м’якості, адаптивності та уникання конфронтацій, що, з одного боку, підтримує емпатійне слухання, але з іншого — обмежує розвиток

поведінкової автономії. Цей феномен узгоджується з результатами досліджень В. Кабальйо [23] і Б. Спіда [59], які виявили, що культурні норми впливають не лише на зовнішню поведінку, а й на внутрішнє емоційне сприйняття ситуацій, де необхідно висловити незгоду або встановити кордони.

В українських умовах на рівень асертивності значно впливають освітні чинники, зокрема домінування авторитарної педагогічної моделі, у межах якої позиція викладача часто залишається недосяжною для рівноправного діалогу. Це ускладнює формування впевненості студентів у висловленні власних думок і сприяє закріпленню поведінкових стратегій, орієнтованих на схвалення. Як зазначають О. Лозова [8] і Н. Діомідова з колегами [4], розвиток професійної компетентності психолога можливий лише за умови створення безпечного освітнього середовища, у якому студент має право на помилку й може практикувати відкритість, аргументацію, відмову та критичне мислення без ризику осуду.

Результати цього дослідження узгоджуються з тенденціями, описаними у працях Л. Ромо та Д. Фук [56], які довели, що емоційна регуляція й стиль прив’язаності безпосередньо впливають на рівень асертивності та психологічного благополуччя молодих дорослих. Згідно з їхніми даними, низька здатність до саморегуляції та підвищена потреба в соціальному схваленні ведуть до зниження асертивності, що проявляється у схильності уникати вираження власних емоцій навіть у ситуаціях порушення особистісних меж. Такі висновки підтверджують взаємозв’язок між емоційною компетентністю, стилем прив’язаності та рівнем упевненості у міжособистісній взаємодії, що є ключовими для професійного функціонування майбутніх психологів [56; 63].

Отримані результати щодо рівня розвитку емоційного інтелекту (EI) серед студентів-психологів засвідчили, що ця компетентність загалом є достатньо сформованою, однак має внутрішню структурну нерівномірність. За даними тестування за методикою Н. Голла, середній інтегральний показник EI у вибірці становив M = 48,6, що відповідає середньому рівню розвитку емоційної компетентності. Це вказує на те, що більшість студентів мають базові навички

усвідомлення, розпізнавання та регуляції власних емоцій, а також здатність адекватно реагувати на емоційні стани інших людей. Найвищі результати зафіксовано за шкалами емоційної обізнаності та емпатії, тоді як відносно нижчими залишилися показники управління емоціями та самомотивації, які у частини респондентів виявилися недостатньо розвиненими.

Подібна конфігурація показників узгоджується з класичними теоретичними моделями EI. Так, відповідно до підходу Д. Ґоулмана [33], емоційна самосвідомість та емпатія становлять базові компоненти емоційного інтелекту, тоді як саморегуляція й управління емоціями формуються поступово, у процесі професійного дозрівання. Саме тому майбутні психологи нерідко демонструють високі показники чутливості та розуміння емоцій, але потребують подальшого розвитку навичок стабілізації власного емоційного стану під впливом професійного навантаження.

Ця закономірність підтверджується і в дослідженнях Р. Бар-Она [20], який наголошує, що професійна діяльність у сфері «людина – людина» вимагає гармонійного поєднання міжособистісних та внутрішньоособистісних компонентів EI. Високі показники емпатії та соціальної чутливості є природною перевагою майбутніх психологів, проте для ефективної роботи з клієнтами необхідно розвивати емоційну стабільність і гнучкість. Відповідно, помірно знижені значення за шкалами саморегуляції можна розглядати як типовий етап становлення професійної ідентичності, коли студенти вчаться поєднувати чутливість із внутрішньою стійкістю.

Порівняльний аналіз із результатами міжнародних емпіричних досліджень свідчить про схожу динаміку. Зокрема, С. Годжич, Дж. Майнецке, П. Ріполл Ботелья та Г. Голлінг [39] у метааналізі досліджень емоційного інтелекту серед студентів допомагаючих спеціальностей дійшли висновку, що високий рівень емпатії часто супроводжується труднощами у сфері саморегуляції. Аналогічну тенденцію виявлено у дослідженні Д. Мосс та А. Мейс [49], де зазначено, що студенти-психологи на етапі професійного навчання схильні глибоко емоційно

залучатися в ситуації допомоги: це підсилює емпатійність, але підвищує ризик емоційного виснаження.

Схожі результати отримали й японські дослідники Д. Ітo, Й. Окабе, А. Нобушіґе, С. Саїто та Й. Такахаші [40], які у 2025 р. встановили, що у студентів із високими показниками емоційного інтелекту спостерігається краще розвинене усвідомлення емоцій, але водночас нижчий рівень контролю емоційних імпульсів. Автори пов’язують таку закономірність із впливом навчального середовища, де акцент робиться на когнітивному аналізі емоційних станів, тоді як практичні навички регуляції розвинені недостатньо.

Результати цього дослідження також узгоджуються з вітчизняними спостереженнями Н. Діомідової, З. Шайхлісламова та Т. Лазоренка [4], які вказують, що високий рівень емпатійності у студентів-психологів може виступати як ресурс і водночас як чинник емоційної вразливості. З одного боку, емпатія сприяє формуванню глибокого розуміння клієнта, з іншого – за відсутності достатньої саморегуляції підвищує ризик емоційного перенавантаження.

Згідно з моделлю Р. Бар-Она, подібна диспропорція пояснюється тим, що розвиток емоційно-соціальної компетентності відбувається поступово – від усвідомлення емоцій до управління ними, що є ознакою переходу від особистісної до професійної зрілості [20]. У студентів-психологів цей процес зазвичай триває протягом усього періоду навчання, коли вони набувають досвіду практичної взаємодії з клієнтами, розвивають толерантність до стресу та навички емоційного відновлення після навантаження.

Таким чином, середній рівень емоційного інтелекту студентів свідчить про наявність достатнього потенціалу для емоційної обізнаності та здатності до емпатійного сприйняття, однак наявність відносно нижчих показників саморегуляції вказує на потребу у вдосконаленні навичок керування власними емоційними станами. Це є необхідною умовою для запобігання професійному вигоранню та формування емоційної стійкості майбутніх фахівців допомагаючої сфери [4; 26; 28; 39; 40; 49].

Взаємозв’язок між рівнем емоційного інтелекту та асертивності, зафіксований у результатах дослідження, виявився статистично значущим і підтвердив гіпотезу про те, що ці два конструкти є взаємопов’язаними компонентами соціально-емоційної компетентності. Студенти з вищими показниками емоційного інтелекту демонстрували також вищий рівень асертивної поведінки, що узгоджується з даними сучасних досліджень, зокрема Л. Ромо та Д. Фук [56], які виявили, що емоційна регуляція та стиль прив’язаності є предикторами впевненості у спілкуванні, здатності відстоювати власні кордони та формувати гармонійні міжособистісні відносини. Емпірично підтверджено, що емоційно зрілі студенти краще розпізнають власні переживання, конструктивніше реагують на критику та знижують ризик використання пасивно-агресивних стратегій у взаємодії.

Результати цього дослідження вказують на те, що саме емоційна самосвідомість і здатність до саморегуляції виступають центральними чинниками асертивної поведінки. Згідно з підходом Д. Ґоулмана [33], емоційний інтелект охоплює здатність не лише розуміти власні емоції, а й керувати ними у спосіб, який сприяє ефективному спілкуванню. Такий механізм пояснює, чому вищі показники EI супроводжуються більшою комунікативною впевненістю: студент, який усвідомлює свої емоційні стани, здатний висловлювати думку спокійно й аргументовано, не вдаючись до агресії або пасивності. Ця закономірність підтверджується також у роботах Р. Бар-Она [20] та С. Девіса і Н. Гамфрі [28], де наголошується, що гармонійне поєднання емоційного самоконтролю та емпатії формує основу соціальної ефективності та професійної зрілості особистості.

Дані дослідження Н. Йосінаґи та С. Купера [63] доповнюють це розуміння, розглядаючи асертивність як мультидименсійний процес, що складається з чотирьох взаємопов’язаних компонентів: емоційного, когнітивного, поведінкового й соціального. Високий рівень емоційного інтелекту забезпечує ефективність саме емоційного та когнітивного шляхів – здатність усвідомлювати власні почуття, адекватно їх інтерпретувати й регулювати, зберігаючи етичність

та повагу до співрозмовника. Водночас поведінковий аспект асертивності – уміння чітко висловити власну позицію, коректно відмовити та вести діалог без ескалації конфлікту – потребує додаткового тренування, особливо в студентів, схильних до уникання прямої конфронтації.

Такий висновок узгоджується з отриманою емпіричною картиною: студенти з відносно вищими показниками емоційного інтелекту загалом демонструють більш розвинену емоційну обізнаність і здатність розпізнавати власні переживання. Однак навіть за наявності емоційної чутливості й уміння ідентифікувати емоційні стани не всі респонденти виявляють достатню впевненість у поведінковому вираженні власних переконань. Це підтверджує припущення, що емоційна чутливість сама по собі не забезпечує сформованої асертивної поведінки, яка потребує цілеспрямованої практики й поступового удосконалення.

Загальна картина виявляє певну асиметрію між емоційною чутливістю та поведінковою твердістю. Попри високу здатність до емпатії й співпереживання, значна частина студентів утримується від прямої самопрезентації, побоюючись образити співрозмовника або порушити гармонію стосунків. Це явище описується в роботах Л. Ромо і Д. Фук [56]як «емоційна дилема допомагаючих професій», коли внутрішня етична установка на безумовну прийнятність іншого поєднується з труднощами у вираженні власних меж. Такий розрив між емоційною й поведінковою компетентністю є типовим для осіб, які перебувають на етапі професійного становлення, і потребує педагогічної підтримки, спрямованої на інтеграцію асертивних навичок у структуру професійної поведінки.

Порівняння результатів цього дослідження з міжнародними даними демонструє спільну тенденцію: розвиток емоційного інтелекту створює передумови для зрілішої асертивної поведінки, однак ступінь інтеграції цих компетентностей залежить від соціального контексту та досвіду реальної взаємодії. Як зазначають С. Годжич та ін. [39], лише завдяки тренінгам, спрямованим на розвиток емоційної саморегуляції, відбувається стабілізація

внутрішнього стану, що створює передумови для впевненої та відповідальної комунікації. В українських освітніх реаліях цей процес може ускладнюватися недостатньою кількістю практичних занять, спрямованих на розвиток поведінкових аспектів емоційного інтелекту.

Отже, спільний аналіз показників емоційного інтелекту та асертивності дає підстави розглядати ці феномени як взаємопов'язані елементи єдиної соціально-емоційної системи, у межах якої емоційна свідомість забезпечує усвідомлення власних меж, а асертивність — їх зовнішнє вираження. Така модель підтверджує важливість цілісного підходу до розвитку професійної компетентності майбутніх психологів, у якому емоційна чутливість має поєднуватися з поведінковою упевненістю та етичністю спілкування [20; 33; 39; 56; 63].

Отримані результати щодо структури функціональних его-станів студентів-психологів дають змогу розглядати їх як показник психологічної зрілості та внутрішньої інтегрованості особистості. Згідно з концепцією транзакційного аналізу Е. Берна, его-стани – це відносно стабільні системи емоцій, думок і поведінкових тенденцій, що визначають спосіб взаємодії людини з оточенням. Вони поділяються на три головні модуси: Батько, Дорослий і Дитина, кожен із яких має функціональні підтипи – Турботливий і Критичний Батько, Вільна та Адаптована Дитина. Баланс між ними відображає гармонійне поєднання емоційності, раціональності й соціальної відповідальності, що є основою ефективної комунікації та професійної стабільності [42].

У ході емпіричного дослідження було встановлено, що серед студентів-психологів найвиразнішими є его-стани Турботливого Батька (ТБ) та Дорослого (Д), тоді як показники Критичного Батька (КБ) загалом нижчі, а значення Вільної (ВД) та Адаптованої Дитини (АД) – помірні. Така структура свідчить про домінування гуманістичних орієнтацій, емпатійності та готовності підтримувати інших, а також про здатність до аналітичного мислення й об'єктивного оцінювання ситуацій. Перевага его-стану «Дорослого» в поєднанні з активністю «Турботливого Батька» є сприятливим індикатором професійного становлення

майбутнього психолога, адже саме ці стани забезпечують раціональність, відповідальність та емоційну врівноваженість у взаємодії [42; 44].

Подібні результати описані у дослідженнях Х. Монтеса де Ока [48], який зафіксував аналогічні тенденції серед студентів гуманітарних спеціальностей: переважання «Дорослого» его-стану вказує на готовність до рефлексії, аналітичності та відповідальної позиції в стосунках, тоді як активний «Турботливий Батько» забезпечує прояв емпатії та підтримки. І. Стюарт і В. Джойнс (2012) також підкреслюють, що поєднання цих двох его-станів є оптимальним для представників допомагаючих професій, оскільки воно формує баланс між співчуттям і професійною дистанцією, дозволяючи підтримувати клієнта, не потрапляючи в емоційне злиття з ним.

Водночас нижчі показники Критичного Батька (КБ), виявлені у дослідженні, можуть свідчити про потенційні труднощі у сфері поведінкової твердості та впевненого відстоювання власної позиції. Ця тенденція узгоджується з висновками Дж. Корнеліус-Вайта (2007) і Б. Спіда (2017), які зазначають, що фахівці гуманістичного спрямування часто схильні уникати конфронтації та надмірно орієнтуються на збереження гармонії у взаємодії. Недостатня активність Критичного Батька може знижувати здатність до асертивності – уміння чітко позначати межі, висловлювати незгоду або відмову без виникнення агресії. Саме тому розвиток цього аспекту его-структури є важливим компонентом професійного дозрівання психолога, який має навчитися поєднувати доброзичливість із поведінковою впевненістю [44; 59].

Певне зниження показників за шкалою Вільної Дитини (ВД) може свідчити про зниження рівня спонтанності, творчої ініціативи та емоційного самовираження, що нерідко спостерігається в умовах академічного навчання, де домінують стандартизовані вимоги та контроль. Проте навіть за помірних значень цього его-стану зберігається здатність до щирості та відкритості, які є важливими для ефективної консультативної роботи. За словами М. Крачла [42], розвиток професійної креативності психолога передбачає гармонійне поєднання

Вільної Дитини як джерела натхнення та спонтанності з Дорослим, який забезпечує реалістичність і структурованість мислення.

Рівень Адаптованої Дитини (АД) у студентів виявився середнім, що свідчить про достатню відповідальність, організованість і схильність до дотримання норм, але водночас може вказувати на підвищену залежність від зовнішнього схвалення. У поєднанні з низькими показниками Критичного Батька ця риса може формувати схильність до поступливості або внутрішнього конформізму, що певною мірою гальмує розвиток автономності. У роботах Х. Монтеса де Ока [48] і І. Стюарта та В. Джойнса (2012) підкреслено, що для студентів-психологів характерна орієнтація на соціальне схвалення, яка на початкових етапах професійного розвитку сприяє адаптації, але згодом може обмежувати здатність до незалежного критичного мислення.

Профіль его-станів, зафіксований у цьому дослідженні, загалом відповідає моделі емоційно зрілої особистості, де провідними виступають «Дорослий» і «Турботливий Батько», тоді як «Критичний Батько» і «Вільна Дитина» потребують подальшого розвитку для формування повноцінної професійної ідентичності. Така структура забезпечує гуманістичну спрямованість, здатність до співпереживання та водночас раціональність у прийнятті рішень – саме ті якості, які визначають успішність психолога у практичній діяльності [42; 48].

Узагальнення отриманих результатів дає змогу розглядати розвиток асертивності, емоційного інтелекту та збалансованої структури его-станів як взаємопов’язані складові професійної зрілості майбутніх психологів. Асертивна поведінка забезпечує вміння відкрито й доброзичливо виражати власні почуття та переконання, а емоційний інтелект формує внутрішню основу цього процесу – здатність усвідомлювати, регулювати й конструктивно спрямовувати емоції. Его-стан «Дорослого», що переважає у структурі більшості студентів, виступає регулятором цих процесів, забезпечуючи раціональність і самоконтроль, тоді як активний «Турботливий Батько» створює гуманістичну етичну основу професійної діяльності.

Отримані дані свідчать, що хоча студенти-психологи характеризуються достатньо розвиненою емоційною обізнаністю та емпатією, їхня поведінкова впевненість і здатність до чіткого відстоювання власних меж залишаються недостатньо сформованими. Виявлена диспропорція між емоційною чутливістю та асертивністю пояснюється як культурними, так і освітніми чинниками. Переважання гуманістичних ідеалів «прийняття клієнта» та схильність уникати конфліктів знижують готовність студентів до прямого самовираження, що узгоджується з міжнародними дослідженнями Л. Ромо і Д. Фук [56] та Н. Йосінаґою і С. Купером [63]. Водночас розвиток поведінкової впевненості, доповненої етичністю й емпатією, є критично важливим для професійної компетентності фахівця допомагаючої сфери.

Результати емоційного інтелекту, отримані за методикою Н. Голла, засвідчують середній рівень інтегрального показника EI, причому його значення тяжіють до нижнього діапазону середнього рівня. Це вказує на те, що хоча студенти володіють базовими навичками емоційної обізнаності й емпатії, компоненти саморегуляції та стресостійкості залишаються недостатньо сформованими. Така конфігурація результатів відповідає висновкам С. Годжич та ін. [39], Дж. Мосс і Дж. Мейсома [49] та Д. Ґоулмана [33], які підкреслюють, що саме навички емоційної саморегуляції потребують цілеспрямованого тренування в студентів допомагаючих спеціальностей. Впровадження тренінгів емоційної компетентності, майндфулнес-практик та модулів асертивного спілкування може суттєво підвищити рівень емоційної стабільності та професійної готовності студентів до робочих ситуацій із високим емоційним навантаженням.

Аналіз его-структури студентів демонструє переважання гуманістичних, емпатійних і рефлексивних тенденцій, що вказує на значний потенціал психологічної зрілості, проте водночас засвідчує потребу у подальшому розвитку автономії, поведінкової впевненості та самодисципліни. Формування більш збалансованого профілю его-станів — з виразнішими компонентами «Критичного Батька» та «Вільної Дитини» — є важливою умовою професійного

становлення, оскільки саме поєднання раціональності, креативності та впевненої поведінкової позиції забезпечує ефективність психологічної допомоги [42; 48].

Отже, результати дослідження дозволяють зробити висновок, що успішний розвиток професійної ідентичності майбутнього психолога відбувається через інтеграцію емоційної компетентності, асертивної поведінки та гармонійної его-структури. Ця інтеграція створює умови для формування внутрішньої стійкості, етичності й саморефлексії, які визначають ефективність професійної діяльності у сфері “людина – людина”. Водночас виявлені диспропорції – помірна асертивність, недостатній рівень саморегуляції та схильність до емоційного перенавантаження – окреслюють напрями подальшої роботи в освітньому процесі. Це передбачає впровадження програм розвитку емоційного інтелекту й асертивності, спрямованих на зміцнення емоційної стійкості, самоповаги й здатності до автентичної комунікації, що є фундаментом професійної зрілості сучасного психолога [4; 20; 33; 42; 48; 56; 63].

РОЗДІЛ 3
ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

3.1. Педагогічні та тренінгові підходи до розвитку EI і асертивності

У сучасній психології освіти спостерігається стійка тенденція до переосмислення підходів до формування емоційної компетентності студентів, особливо тих, хто здобуває професію «допомагаючого типу». Однією з найефективніших сучасних технологій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту (EI), визнано емоційний коучинг, який поєднує елементи гуманістичної педагогіки, когнітивно-поведінкових технік та емоційно-фокусованої терапії [37; 60]. Його мета – навчити особистість не лише розпізнавати власні емоції, а й конструктивно використовувати їх як ресурс для саморегуляції, рефлексії, соціальної адаптації та ефективної комунікації.

Емоційний коучинг розглядається як стратегія супроводу особистості в процесі усвідомлення, прийняття та осмисленого використання емоцій. Як зазначають Л. Гас, Дж. Роуз та Л. Гілберт [37], коучинг не зосереджується на придушенні або уникненні емоцій – його завдання полягає у формуванні вміння інтегрувати емоційні переживання у процес мислення, ухвалення рішень і взаємодії з іншими. Для студентів-психологів такий підхід має особливу вагу, адже майбутній фахівець повинен не лише працювати з емоціями клієнтів, а й володіти навичками саморегуляції та професійної стійкості у стресогенних умовах професійної практики [54; 60].

Модель емоційного коучингу, запропонована Джоном Ґоттманом і розвинена його послідовниками, зокрема Л. Гасом, Л. Гілберт і Дж. Роуз, передбачає чотири основні етапи: усвідомлення емоцій – визнання власних почуттів і почуттів інших людей; емоційна валідизація – прийняття права на емоційні переживання без осуду; вираження емпатії – встановлення емоційного

зв’язку та розуміння стану іншої людини; емоційне наставництво – спільне пошукування рішень і навчання конструктивному реагуванню [37].

Цей підхід формує у студентів емоційно-когнітивну гнучкість, розвиває рефлексивне мислення та підвищує рівень соціальної компетентності. Завдяки систематичній практиці коучингу молоді фахівці вчаться не лише усвідомлювати власні емоції, а й розуміти, як ці емоції впливають на поведінку, комунікацію та якість взаємодії з іншими людьми. Дослідження С. Пауела, Т. Брауна, Й. Япа, К. Галлама та співавт. [53] підтверджує, що емоційний коучинг у поєднанні з тренінговими програмами розвитку ЕІ знижує рівень емоційного виснаження серед студентів медичних і психологічних спеціальностей, одночасно підвищуючи показники емпатії, самоусвідомлення й мотивації до навчання.

Важливим ефектом емоційного коучингу є також розвиток емоційного словника – здатності точно називати, диференціювати та описувати власні емоційні стани. Розширення лексики почуттів сприяє підвищенню якості саморефлексії, зменшенню рівня тривожності й формуванню психологічної культури емоційного вираження. Це є одним із критеріїв високого емоційного інтелекту згідно з моделлю Р. Бар-Она [20]. Як показують результати освітніх експериментів, регулярні коучингові сесії, спрямовані на усвідомлення та вербалізацію емоцій, ведуть до покращення не лише комунікативної поведінки, а й загального емоційного добробуту студентів [53; 60].

Підхід емоційного коучингу особливо цінний у підготовці майбутніх психологів, оскільки він дозволяє одночасно розвивати рефлексію, емпатію та емоційну саморегуляцію – компетентності, без яких неможливо забезпечити ефективну психотерапевтичну або консультативну практику. На відміну від традиційних педагогічних методів, коучинг не нав’язує готових моделей поведінки, а створює простір для самопізнання та усвідомленого зростання. Він сприяє становленню психологічної автономії, що відповідає сучасній парадигмі гуманістичної освіти та концепції розвитку емоційного інтелекту як системного ресурсу професійного становлення [33; 37; 54; 60].

Практика емоційного коучингу у вищій школі дедалі частіше розглядається як інноваційна стратегія формування емоційної компетентності студентів. Вона орієнтована не лише на передачу знань, а на створення середовища, у якому студенти навчаються розуміти, приймати й конструктивно трансформувати власні емоційні переживання. Дослідження Л. Ґаса, Дж. Роуз і Л. Ґілберт [37] показало, що впровадження програм емоційного коучингу у навчальний процес сприяє підвищенню академічної мотивації, розвитку рефлексивності, зниженню проявів дезадаптивної поведінки та покращенню соціального клімату в групах. Автори наголошують, що коучингова модель є універсальною: вона може бути ефективною як у роботі зі студентами, так і в професійному супроводі педагогів або фахівців психологічної сфери.

В українських освітніх реаліях ідеї емоційного коучингу інтегруються у концепцію Нової української школи (НУШ), де головним завданням є розвиток емоційного інтелекту через соціально-емоційне навчання (SEL) [6; 54]. Як підкреслюють С. Прахова, Н. Макаренко та І. Шуміліна [54], інтеграція емоційно-когнітивних стратегій у навчальний процес сприяє розвитку в молоді емоційної свідомості, саморегуляції, толерантності, гнучкості мислення та психологічної стабільності – рис, що стають базою для соціальної адаптації та професійної стійкості. В умовах соціальних змін і зростання психологічного навантаження на студентів саме розвиток цих якостей визначається як ключовий чинник освітньої ефективності.

Т. Котик [6] у своїх працях наголошує, що важливою складовою сучасної освіти є формування емоційної грамотності, яка полягає у вмінні усвідомлювати власні емоції, прогнозувати реакції оточення та відповідально керувати емоційною поведінкою. Вона розглядає емоційний коучинг як механізм практичного впровадження принципів гуманістичного виховання, оскільки саме він дозволяє перейти від декларативного навчання «про емоції» до їх безпосереднього проживання й осмислення у реальному освітньому середовищі. Таке навчання сприяє появі психологічної культури вираження емоцій, що позитивно позначається на якості міжособистісної взаємодії студентів.

У дослідженні В. Вітлі-Гантера [60], проведеному серед студентів медичних коледжів, підтверджено ефективність інтеграції емоційного інтелекту й транзакційного аналізу у тренінгові програми. Авторка виявила, що навчання, побудоване на принципах емоційного коучингу, підвищує рівень саморефлексії, допомагає студентам краще розпізнавати власні его-стани, усвідомлювати вплив емоцій на поведінку та міжособистісну динаміку. Це дозволяє виявити паралель між розвитком емоційної компетентності та становленням професійної ідентичності майбутнього психолога.

Застосування елементів емоційного коучингу в навчальному процесі створює умови для розвитку професійної самосвідомості студентів, оскільки вони вчаться брати відповідальність за власні емоційні реакції, усвідомлювати їхній вплив на процес комунікації та на клієнтські взаємини. Саме через коучинговий підхід формується цінність емоцій як джерела інформації про внутрішній стан, а не як перешкоди раціональному мисленню. Це узгоджується з висновками Д. Ґоулмана [33] про те, що здатність до усвідомлення та регуляції емоцій є необхідною передумовою ефективного прийняття рішень і професійної етики у психологічній практиці.

Емоційний коучинг у вищій освіті виконує функцію психологічного посередництва між академічним знанням і особистісним досвідом студента. Він сприяє створенню емоційно безпечного навчального середовища, де відбувається не лише засвоєння знань, а й розвиток внутрішньої гармонії, емпатії та етичної відповідальності – якостей, без яких неможливе становлення зрілого фахівця в галузі психології [6; 37; 53; 54; 60].

Паралельно з формуванням емоційного інтелекту, у сучасній психологічній освіті особлива увага приділяється розвитку асертивності як навички ефективної та етичної взаємодії з соціальним середовищем. Асертивність є ключовим маркером особистісної зрілості й визначальним чинником професійної компетентності майбутнього психолога, адже саме вона дозволяє поєднувати відкритість, впевненість та емпатійність у процесі комунікації [19; 48]. У юнацькому віці, коли відбувається становлення

самооцінки, соціальної ідентичності та автономності, формування асертивної поведінки має не лише прикладне, а й профілактичне значення – воно знижує ризики соціальної тривожності, залежності від зовнішніх оцінок і деструктивних комунікативних стратегій.

Сучасні програми розвитку асертивності ґрунтуються на поєднанні когнітивно-поведінкових технік, тренінгу соціальних навичок, рольових ігор і рефлексивних практик. Як зазначають К. Ларсен і С. Джордан [44], ефективне навчання асертивності потребує поступового переходу від усвідомлення власних емоційних бар'єрів до опанування конкретних поведінкових моделей – вербального самовираження, чіткого встановлення меж, адекватного реагування на критику. Автори підкреслюють, що така підготовка особливо результативна в інтерактивному форматі, який сприяє перенесенню теоретичних знань у реальні комунікативні ситуації.

Дослідження Х. Монтеса де Ока [48] показало, що впровадження програми тренінгу асертивного стилю спілкування у студентів-психологів істотно покращує їхню здатність до відкритого висловлювання та аргументованої комунікації. Після серії групових інтервенцій – дискусій, ігрового моделювання й інтерперсональної рефлексії – учасники продемонстрували зростання впевненості у соціальних взаємодіях, зменшення рівня тривожності й більш виражену здатність відстоювати власну позицію без конфліктності. Автор підкреслює, що підвищення рівня асертивності сприяє також зміцненню групової згуртованості та якості зворотного зв'язку між учасниками, що робить цей підхід ефективним як у навчальному, так і в організаційному середовищі.

У дослідженні А. Кумарі та співавторів [43] доведено, що асертивний тренінг має комплексний позитивний ефект: він підвищує рівень самоповаги, соціальної впевненості й одночасно знижує показники тривожності. Отримані результати підтверджують, що системне формування асертивності не лише оптимізує міжособистісні стосунки, але й підсилює психоемоційну стійкість, знижує ризик професійного вигорання серед студентів допомагаючих спеціальностей. Подібні висновки роблять Б. Спід, Б. Ґолдстайн і М. Ґолдфрід

[59], які розглядають тренінг асертивності як забутий, але доказово ефективний метод профілактики тривожних і депресивних симптомів, що водночас сприяє формуванню адаптивних копінг-стратегій.

Окрему увагу варто звернути на програму «Let Your Voice Be Heard» [19], спрямовану на розвиток асертивності у студентів через практику вербалізації власних потреб і почуттів. Вона базується на принципах когнітивної реструктуризації, коли учасники вчаться замінювати деструктивні переконання («я не маю права відмовити», «якщо я висловлюсь, мене не зрозуміють») на конструктивні («я можу висловити думку з повагою до іншого», «відмова – це форма самоповаги»). За результатами експерименту, учасники демонстрували значне зростання рівня впевненості, покращення соціальної адаптації та зменшення конфліктності у взаємодії з ровесниками.

Український досвід також засвідчує поступову інтеграцію елементів розвитку асертивності в систему освіти. У межах реалізації концепції Нової української школи (НУШ) створюються програми соціально-емоційного навчання (SEL), у яких формування асертивності виступає однією з ключових компетентностей. Як зазначає Т. Котик [6], навчальні курси, орієнтовані на розвиток соціальної впевненості, вчать студентів і школярів говорити «ні» без почуття провини, висловлювати власну позицію конструктивно та шанобливо, що є важливою передумовою емоційного благополуччя й професійної зрілості.

Таким чином, тренінгові програми асертивності мають багатовимірний ефект – вони сприяють одночасному розвитку самоповаги, соціальної компетентності, емоційної стійкості та навичок ефективної комунікації. Для студентів психологічних спеціальностей участь у таких програмах є не лише способом самопізнання, а й моделюванням поведінки, яка згодом стане основою їхньої консультативної та психотерапевтичної практики [19; 43; 44; 48; 59].

В умовах трансформації вищої освіти, орієнтованої на компетентнісний підхід, розвиток емоційного інтелекту (EI) та асертивності дедалі частіше розглядається не як факультативна складова навчання, а як стратегічно важливий напрям професійної підготовки фахівців у сфері психології [6; 54]. Ці

компетентності формують основу етичної, зрілої та стійкої професійної поведінки, забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії, профілактику емоційного вигорання і створюють підґрунтя для розвитку професійної ідентичності.

Міжнародний досвід підтверджує, що інтеграція розвитку EI та асертивності у навчальні програми суттєво підвищує якість професійної освіти. Як зазначають С. Пауелл та колеги [53], систематичні тренінги емоційного інтелекту сприяють покращенню командної взаємодії, комунікативної гнучкості та лідерського потенціалу серед студентів і працівників допомагаючих професій. Аналогічні результати демонструють дослідження у сфері соціально-емоційного навчання (SEL) [54]: навчальні програми, які поєднують елементи емоційного коучингу, рефлексивних практик та тренінгів асертивності, формують цілісну систему емоційно-комунікативних компетентностей.

У межах підготовки психологів така інтеграція реалізується через модульні програми та спецкурси, спрямовані на розвиток емоційної грамотності, навичок саморегуляції, емпатії, а також конструктивного впливу на інших. До таких програм входять як теоретичні компоненти, що висвітлюють наукові основи EI, так і практичні заняття – коучингові сесії, психодраматичні вправи, групова рефлексія, супервізія [33; 37; 44]. Активне застосування методів навчання через досвід, зокрема рольових ігор, аналізу кейсів та емпатійного моделювання, сприяє розвитку глибшого розуміння емоційної динаміки у професійній взаємодії.

В українському контексті актуальним є підхід, що поєднує гуманістичну педагогіку з принципами емоційного коучингу та асертивного навчання. Як зазначають Н. Подольчак і співавт. [52], розвиток емоційної компетентності у студентів вищих навчальних закладів потребує поєднання аналітичного осмислення емоцій із набуттям практичних навичок регуляції та соціальної взаємодії. Це особливо важливо для майбутніх психологів, які працюють у середовищі високої емоційної напруги, де здатність до рефлексії, емпатії й поведінкової впевненості є запорукою професійного успіху.

Інтеграція емоційного інтелекту й асертивності в навчальний процес відбувається на трьох рівнях: змістовому – через включення тематичних модулів із розвитку емоційної компетентності та соціальної впевненості; практичному – через організацію тренінгових і коучингових занять, де студенти навчаються саморефлексії, емоційній комунікації та побудові меж; ціннісному – через формування гуманістичного світогляду, що ґрунтується на повазі до себе й іншого.

Розвиток цих якостей забезпечує не лише професійну ефективність, але й особистісну стійкість, що є визначальною у кризових умовах сучасного світу. Як показують результати метааналізів Б. Спід та ін. [59] і К. Пауелл та ін. [53], поєднання емоційного навчання з асертивними практиками підвищує стресостійкість, сприяє зниженню рівня емоційного виснаження та покращує міжособистісну комунікацію в освітньому й робочому середовищах.

Отже, формування емоційного інтелекту та асертивності у процесі підготовки майбутніх психологів є не лише навчальним завданням, а стратегічною складовою професійного становлення. Ці компетентності створюють базу для розвитку етичного мислення, внутрішньої автономії, здатності до саморефлексії й конструктивної взаємодії – тобто тих якостей, які визначають зрілість фахівця та його готовність до ефективної роботи з людьми [6; 19; 35; 44; 52; 53; 54; 59].

3.2. Огляд сучасних методик формування емоційної та комунікативної компетентності в університетському середовищі

Професійна підготовка майбутніх психологів передбачає не лише опанування теоретико-методологічних знань, а й культивування особистісно-професійних якостей, що забезпечують ефективну взаємодію з людьми. До таких базових якостей належать емоційна та комунікативна компетентності, які формують ядро емоційної культури фахівця й визначають його здатність до конструктивного діалогу, емпатійного сприйняття та саморегуляції [8; 10; 47].

Емоційна компетентність у сучасному науковому дискурсі розглядається як інтегральне утворення, що поєднує знання, уміння й навички розпізнавання, розуміння, регуляції та адекватного вираження емоцій у різних соціальних контекстах. Її сутність полягає у здатності усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти причини їх виникнення, прогнозувати наслідки емоційного реагування та керувати емоціями з метою підтримання внутрішньої рівноваги й ефективної соціальної взаємодії. У працях вітчизняних і зарубіжних дослідників наголошується на структурній багатовимірності емоційної компетентності: внутрішньоособистісна сфера (самосвідомість, самооцінка, упевненість), міжособистісна (емпатія, соціальна відповідальність), адаптивність (гнучкість, реалістичність, вирішення проблем), а також компоненти стресостійкості та загального настрою, що безпосередньо пов’язуються з психологічним благополуччям і професійною ефективністю [11; 30].

У становленні психолога емоційна компетентність виконує водночас регулятивну й ресурсну функції: забезпечує здатність працювати з емоційно насиченим контентом клієнтських історій, підтримувати професійну рівновагу, уникати явищ перенесення та профілактувати емоційне вигорання. Дослідження українських авторів свідчать, що зростання емоційної компетентності студентів-психологів узгоджується зі збільшенням показників психологічного благополуччя, стресостійкості та соціальної адаптації, що підтверджує доцільність системного її розвитку в освітньому процесі [10; 14; 47].

Комунікативна компетентність визначається як здатність ефективно, усвідомлено та етично взаємодіяти з іншими, вибудовувати партнерські стосунки, досягати взаєморозуміння та запобігати деструктивним формам спілкування. Вона охоплює когнітивний компонент (знання норм, стратегій і технік міжособистісної комунікації), емоційно-мотиваційний (емпатійність, відкритість, доброзичливість) і поведінковий (активне слухання, постановка запитань, підтримка, доречне використання вербальних і невербальних засобів) [8; 12]. Саме через розвиток цих умінь формується асертивний стиль професійної

взаємодії, що виступає маркером психологічної зрілості фахівця, що вміє відстоювати позицію без агресії чи пасивності [5; 22; 45].

Емоційна та комунікативна компетентності тісно взаємопов'язані й формують єдину систему соціально-емоційного розвитку майбутнього фахівця. Емоційна компетентність забезпечує внутрішній вимір професійної поведінки – усвідомлення, розуміння та регуляцію емоцій, тоді як комунікативна компетентність реалізує ці процеси у зовнішньому, поведінковому вимірі – у формі конструктивної взаємодії, здатності до емпатійного слухання, діалогу та підтримання професійних меж [10; 30].

Як зазначає Д. Ґоулман, саме поєднання емоційної самосвідомості, емпатії та соціальних навичок утворює основу продуктивного спілкування, лідерства й ефективної співпраці. На думку автора, емоційна компетентність є передумовою не лише міжособистісного успіху, але й морального вибору – вона сприяє формуванню відповідальної та етично зрілої поведінки [11]. Це положення узгоджується з поглядами українських дослідників, які трактують емоційну культуру як інтегральну складову професійної компетентності психолога, що визначає якість його взаємодії з клієнтом і колегами [8; 14; 47].

Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті задає стратегічний напрям підготовки психологів – від теоретичного засвоєння знань до практичного формування умінь і поведінкових стратегій. Для майбутніх психологів це означає не лише опанування теорії емоцій чи комунікації, а насамперед розвиток здатності свідомо застосовувати ці знання в реальних умовах взаємодії. Як наголошує О. Лозова, компетентнісний підхід інтегрує когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий рівні професійної підготовки, формуючи цілісну модель особистісного розвитку фахівця [8].

Згідно з моделлю Р. Бар-Она, емоційна компетентність виступає базовим чинником адаптації та стресостійкості фахівців допомагаючих професій [20]. Високий рівень емоційного інтелекту (як ядра емоційної компетентності) сприяє не лише ефективному регулюванню емоцій, а й підвищенню гнучкості мислення, емпатійності та моральної свідомості. Відтак розвиток емоційної компетентності

майбутніх психологів є передумовою їхньої професійної ефективності, психологічної стабільності та готовності до роботи у сфері підвищеного емоційного навантаження [10; 14; 47].

Емпіричні дослідження підтверджують результативність програм, спрямованих на розвиток емоційної компетентності. Так, у метааналізі С. Ходжича та співавт. (2024) встановлено, що після проходження навчальних курсів емоційного інтелекту студенти й фахівці допомагаючих професій демонструють істотне зростання рівнів самосвідомості, саморегуляції й емпатії. Це підтверджує доцільність системного впровадження програм емоційного навчання у процес професійної підготовки психологів [39].

Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує практичну спрямованість освітнього процесу, формуючи у студентів здатність не лише розпізнавати й аналізувати емоційні процеси, а й адекватно реагувати на них у міжособистісній взаємодії, що є основою професійної зрілості майбутнього психолога.

Особистісно-орієнтований підхід є ключовим у сучасній психологічній освіті, адже він передбачає розгляд студента як активного суб’єкта навчання, здатного до саморозвитку, рефлексії та саморегуляції. Його базою є гуманістичні ідеї К. Роджерса та А. Маслоу, згідно з якими навчальний процес має підтримувати внутрішню мотивацію особистості до самореалізації, сприяти її ціннісному та емоційному зростанню. У межах цього підходу педагог виступає не транслятором знань, а фасилітатором досвіду – створює простір для емоційного усвідомлення, самопізнання і розвитку комунікативних умінь [10; 14].

У практичній реалізації особистісно-орієнтований підхід передбачає використання таких методів, як рефлексивні вправи, групові обговорення, ведення «емоційного щоденника», аналіз професійних випадків і психологічні практикуми. Ці форми роботи допомагають студентам досліджувати власні емоційні реакції, розуміти їх причини, вчитися приймати свої почуття без осуду й будувати зрілу взаємодію з оточенням. Унаслідок цього відбувається розвиток

ключових якостей майбутнього психолога – емпатії, самоповаги, асертивності, гнучкості та відповідальності [5; 10; 47].

Тренінгово-діяльнісний підхід доповнює попередній, спираючись на активне навчання через практичну взаємодію й досвідове засвоєння. У межах цього підходу широко застосовуються тренінги емоційної грамотності, рольові ігри, кейс-методи, психодраматичні техніки, елементи майндфулнес-практик і групової рефлексії. Такі методи сприяють не лише опануванню знань, а й формуванню стійких поведінкових моделей, які дозволяють регулювати власні емоційні стани й ефективно спілкуватися з різними типами клієнтів [8; 10; 14].

Ефективність тренінгово-діяльнісного підходу підтверджується дослідженнями А. Ель-Баразі та співавт. (2024), які довели, що систематичне проведення тренінгів асертивності сприяє зниженню рівня тривожності, стресу й депресивності серед студентів, водночас підвищуючи їхній рівень упевненості, соціальної компетентності й емоційної стабільності. Подібні результати отримали і С. Ходжич зі співавторами (2024), які підкреслюють, що інтерактивні форми навчання найрезультативніше впливають на розвиток емоційного інтелекту та соціальної гнучкості [10].

У межах тренінгово-діяльнісного підходу створюються умови для гармонійного поєднання когнітивного, емоційного й поведінкового аспектів навчання. Це дозволяє студентам не лише засвоїти зміст професійних понять, але й інтегрувати їх у власну практику, що є важливим етапом у формуванні професійної ідентичності психолога [8; 10; 14; 47].

Інтегративно-системний підхід забезпечує цілісність процесу формування емоційної та комунікативної компетентності майбутніх психологів. Його сутність полягає у поєднанні різних педагогічних і психологічних стратегій, що взаємно підсилюють одна одну. Такий підхід передбачає одночасний розвиток когнітивної, емоційної, поведінкової та ціннісної сфер особистості, завдяки чому навчання набуває системного, багатовимірного характеру [8; 10; 12; 14].

Змістовно інтегративно-системний підхід реалізується поетапно. Перший етап – когнітивно-аналітичний – передбачає засвоєння теоретичних

основ емоційного інтелекту, асертивності та міжособистісної комунікації, ознайомлення з моделями Д. Ґоулмана, Р. Бар-Она та українських авторів [11; 20; 33]. Другий етап – практично-рефлексивний – передбачає застосування отриманих знань у групових тренінгах, рольових іграх, супервізійних і інтервізійних сесіях, під час яких відпрацьовуються навички емпатії, активного слухання, конструктивного зворотного зв'язку й асертивної поведінки [5; 10; 14]. Третій етап – професійно-адаптаційний – зосереджений на перенесенні здобутих умінь у реальні професійні контексти: під час практики, роботи з клієнтами, комунікації в команді та саморефлексії.

Інтегративність цього підходу полягає у тому, що розвиток емоційної та комунікативної компетентності не обмежується окремими дисциплінами, а пронизує весь освітній процес – від базових курсів до практичних модулів. Так, елементи тренінгів емоційної грамотності, соціально-емоційного навчання (SEL) і програм асертивності впроваджуються у навчальні дисципліни, сприяючи сталому формуванню професійних умінь [22; 47; 52]. Це дозволяє створити послідовну траєкторію розвитку компетентностей, у якій теоретичне знання постійно підкріплюється практикою та рефлексією.

Ефективність таких інтегрованих освітніх стратегій підтверджують результати сучасних метааналізів і емпіричних досліджень. Зокрема, С. Ходжич та співавт. (2024) встановили, що участь студентів у комплексних програмах емоційного навчання призводить до зростання рівнів самосвідомості, емпатії та комунікативної впевненості, а також до зниження рівня емоційного виснаження. Аналогічно, А. Ель-Баразі та співавт. (2024) довели, що тренінги асертивності сприяють зміцненню соціальної адаптивності та внутрішньої гармонійності студентів [29].

Таким чином, розвиток емоційної та комунікативної компетентності майбутніх психологів є багаторівневим процесом, який потребує поєднання компетентнісного, особистісно-орієнтованого, тренінгово-діяльнісного та інтегративно-системного підходів. Комплексне впровадження цих стратегій забезпечує формування у студентів таких ключових характеристик, як емоційна

зрілість, асертивність, здатність до рефлексії та конструктивної взаємодії [8; 10; 14; 47]. У підсумку, це створює надійну основу для становлення професійної ідентичності психолога, здатного діяти в умовах емоційної напруги, дотримуючись етичних норм, гуманістичних цінностей і принципів психологічної компетентності.

3.3. Пропозиції щодо вдосконалення освітнього середовища для формування емоційної та комунікативної компетентності майбутніх психологів

Професійна підготовка майбутніх психологів нині відбувається в умовах високої інформаційної насиченості, емоційної турбулентності та постійних соціокультурних змін. На цьому тлі особливо помітним стає дисбаланс між теоретичною насиченістю навчальних планів і практичною підготовкою до реальної міжособистісної роботи: студенти добре опановують концепти, однак відчувають труднощі в перенесенні знань у поведінку – під час консультативної взаємодії, групових процесів і роботи з емоційно навантаженими ситуаціями. Актуальні українські дослідження підкреслюють, що без цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту та рефлексивних навичок зростають ризики тривожності, емоційної вразливості й професійного виснаження у студентів-психологів. Саме рівень ЕІ пов’язаний із психологічним благополуччям, адаптивністю та здатністю підтримувати ефективну комунікацію – ключові маркери готовності до помічної професії [4; 14; 36].

Окремий пласт проблеми – фрагментарність формування емоційної культури в університетах: модулі з емпатії, саморегуляції та соціально-емоційної взаємодії часто подаються як додаткові або факультативні, замість того щоб бути інтегрованими в «хребет» підготовки. Між тим накопичені метааналітичні дані свідчать: цілеспрямовані програми з розвитку емоційного інтелекту помірно, але надійно підвищують показники ЕІ у дорослих вибірках, а ефект підсилюється за умов тренінгово-діяльнісного дизайну та чіткої структуризації навичок

(самосвідомість, регуляція, емпатія, соціальні вміння) [39; 40; 53]. Це є прямим аргументом на користь системного, а не точкового впровадження таких модулів у підготовці майбутніх психологів.

Не менш значущою є прогалина у формуванні асертивної поведінки. Відсутність послідовних навчальних блоків із тренуванням «екологічного» самовираження, вміння відмовляти, давати чи приймати зворотний зв'язок і підтримувати професійні межі обмежує ефективність молодих фахівців і підсилює ризики емоційного виснаження. Міжнародні огляди та практичні посібники з асертивності узгоджено показують, що структуровані програми (із поетапним напрацюванням вербальних і невербальних навичок) покращують упевненість, знижують тривожність і підвищують якість взаємодії [19; 43; 44; 48; 63]. Додатково квазіекспериментальні втручання з акцентом на діалог, зворотний зв'язок і розв'язання конфліктів підтверджують статистично значущі зрушення в асертивній комунікації та командній роботі – отже, є підстави інтегрувати такі формати в освітнє середовище системно.

Таким чином, ядро виклику полягає не стільки у нестачі теорії, скільки у відсутності стабільної, наскрізної практико-тренінгової «оси», що одночасно розвиває емоційний інтелект, асертивність і рефлексивність. Синхронізація цих компонентів у межах навчальних курсів, практикумів і супервізій є необхідною умовою підготовки психолога, здатного працювати з високою емоційною напругою та підтримувати етичну, ефективну комунікацію [4; 14; 36; 40].

Ще одним системним викликом сучасної психологічної освіти є емоційна перевантаженість студентів. Високі академічні вимоги, щільний графік навчання, поєднання теоретичних курсів із практикою, а також часто – необхідність працювати паралельно з навчанням створюють умови підвищеного психоемоційного навантаження. За результатами досліджень, у студентів, які не володіють навичками емоційної саморегуляції, частіше спостерігаються прояви вигорання, хронічної втоми та зниження навчальної мотивації [4; 14; 36; 40]. Це явище має подвійний ефект: воно впливає як на особистісний добробут, так і на

якість майбутньої професійної діяльності, адже психолог, який не вміє зберігати емоційний баланс, не здатен ефективно допомагати іншим.

Проблема емоційної нестійкості студентів-психологів тісно пов’язана із відсутністю системного підходу до розвитку саморегуляції. Як показують результати дослідження Н. Діомідової, З. Шайхлісламова та Т. Лазоренко (2023), формування емоційної компетентності студентів забезпечує підвищення рівня стресостійкості, емпатії та загального психологічного благополуччя [4]. Аналогічні результати демонструють і міжнародні дослідження, зокрема метааналіз Ходжича і співавт. (2024), який доводить, що участь у програмах розвитку емоційного інтелекту суттєво знижує рівень тривожності та підвищує соціальну адаптивність студентів [40].

Окремої уваги потребує питання формування асертивності як засобу профілактики емоційного виснаження. Дослідження А. Ель-Баразі та співавт. (2024) показало, що участь у восьмисесійному тренінгу асертивної поведінки сприяла зниженню показників тривожності та депресії серед студентів, водночас покращуючи їхні показники упевненості й соціальної ефективності [29]. Подібні результати підтверджують і висновки Ларсен і Джордан (2019), які зазначають, що тренінги асертивності формують не лише комунікативну гнучкість, а й здатність до самопідтримки та емоційної стабільності [44].

Іще однією слабкою ланкою освітнього процесу залишається комунікативна підготовка. У більшості навчальних програм комунікативна компетентність розглядається як додатковий компонент, що супроводжує основні дисципліни, а не як системоутворювальний елемент професійного становлення. Через це майбутні психологи нерідко виявляють труднощі в побудові професійного діалогу, підтримці конструктивного контакту, застосуванні емпатійного слухання або передачі зворотного зв’язку без оцінки [14; 28; 32]. Як наслідок – виникає розрив між академічними знаннями та реальними комунікативними вміннями, необхідними в роботі з клієнтами.

Таким чином, сучасна система підготовки психологів потребує переорієнтації з акцентом на розвиток емоційної грамотності, асертивності та

комунікативних навичок у комплексі. Інтеграція цих компонентів у навчальний процес здатна забезпечити формування психологічної зрілості, етичності та готовності до роботи у високостресових професійних умовах [4; 14; 29; 40; 44].

Важливим викликом сучасної психологічної освіти є недостатній розвиток рефлексивної культури. Рефлексія – центральний механізм усвідомлення власних емоцій, думок і дій – часто залишається несистемною складовою навчального процесу. Брак регулярних супервізій, групових обговорень і фасилітованих зворотних зв’язків позбавляє студентів можливості глибоко осмислювати професійний досвід, аналізувати свої емоційні реакції та формувати внутрішні стандарти професійної поведінки [36; 40]. У результаті багато майбутніх фахівців демонструють поверхневий рівень самоспостереження, що ускладнює саморегуляцію під час емоційно напружених консультацій або кризових втручань.

Як підкреслює О. Лозова [8], розвиток рефлексії є невід’ємною умовою становлення професійної самосвідомості психолога. Тільки через рефлексивні практики студент здатен інтегрувати свій особистісний досвід у професійну діяльність, навчитися усвідомлено керувати емоціями та трансформувати внутрішні переживання у професійну компетентність. Цей підхід співзвучний із гуманістичними принципами К. Роджерса та А. Маслоу, які розглядали самопізнання як основу особистісного зростання та самореалізації в професії.

Не менш вагомою умовою є створення емоційно безпечного освітнього простору, де допускається відкритий вираз почуттів, обговорення труднощів і помилок без осуду. Як зазначають Н. Діомідова та співавт. [4], саме атмосфера прийняття й підтримки стимулює формування у студентів емпатії, гнучкості мислення та емоційної врівноваженості. Водночас авторитарний стиль викладання чи відсутність емоційної підтримки з боку викладача може призвести до зниження навчальної мотивації та появи внутрішнього опору.

Дослідження Н. Фоад та колег [32] підтверджує, що фасилітативна позиція викладача позитивно корелює з рівнем розвитку емоційного інтелекту студентів, їхньою впевненістю у власних силах та академічною ефективністю. Викладач,

який проявляє емпатію, вміє слухати, підтримує діалогічність у навчальному процесі, стає не лише носієм знань, а й моделлю емоційно компетентної поведінки. Саме його приклад сприяє формуванню у студентів проактивної позиції, відкритості й асертивності у спілкуванні [14; 35].

Крім того, формування рефлексивної культури передбачає впровадження конкретних освітніх інструментів – ведення «емоційних щоденників», проведення групових дискусій, аналіз особистих кейсів та супервізійні зустрічі. Як показує практика, саме такі форми роботи дозволяють студентам усвідомити закономірності власних емоційних реакцій, навчитися їх регулювати й будувати більш глибокі міжособистісні зв’язки [1; 7; 36]. Усе це створює фундамент для розвитку емоційної зрілості, самоповаги та професійної автономії – якостей, критично необхідних для ефективної діяльності майбутнього психолога.

Подолання вищезазначених проблем потребує системної модернізації навчального процесу, спрямованої на гармонійне поєднання теоретичної, практичної та особистісно-розвивальної складових підготовки психологів. Одним із першочергових напрямів оновлення є інтеграція розвитку емоційного інтелекту та комунікативної компетентності у всі етапи освітньої програми. Як зазначає Р. Бар-Он, лише послідовне й структуроване формування емоційно-соціальних навичок забезпечує їх стабільність і перенесення у професійну діяльність [20]. Це означає, що розвиток емоційної грамотності, емпатії та асертивності має бути не факультативним компонентом, а наскрізною освітньою лінією від перших курсів до практичних семінарів і супервізій [14; 33; 35].

Другим стратегічним напрямом модернізації є посилення практичної орієнтації навчання. Тренінги емоційного інтелекту, рольові ігри, кейс-аналізи та психодраматичні вправи створюють умови для досвіду безпечної емоційної взаємодії та розвитку професійної саморегуляції. Як доводять дослідження Seow та співавт. [58], участь студентів у програмах, побудованих на принципах транзакційного аналізу, сприяє підвищенню їхнього рівня емоційного інтелекту, самоусвідомлення та комунікативної впевненості. Подібні результати спостерігаються і в роботах Х. Монтес де Ока [48], де рольова взаємодія у малих

групах позитивно впливає на формування асертивності та командної згуртованості.

У процесі роботи над магістерським дослідженням авторка здійснювала волонтерську психологічну практику, яка включала проведення груп підтримки для різних категорій населення — військових, матерів у декреті, молодих фахівців та людей, що переживали кризові або стресові ситуації. Формат таких зустрічей передбачав емоційно насичену комунікацію, високий рівень автентичності переживань та потребував від учасників значної відкритості, тоді як від ведучого — розвиненої емоційної саморегуляції, емпатійності, гнучкості та здатності утримувати психологічно безпечний простір.

Цей досвід став важливим емпіричним підґрунтям для формування пропозицій щодо розвитку емоційного інтелекту та асертивності майбутніх психологів. У межах груп підтримки авторка спостерігала, що найчастіше труднощі учасників не обмежувалися лише браком інформації чи відсутністю навичок подолання стресу. Навпаки — вони були пов’язані із недостатнім рівнем емоційної самосвідомості, невмінням вербалізувати власні внутрішні стани, труднощами у визначенні та відстоюванні особистих меж, а також із нездатністю будувати конструктивний діалог тоді, коли емоційна напруга була високою.

Подібні труднощі, за результатами аналізу наукових досліджень, є характерними не лише для широкої популяції, але й для студентів-психологів, які перебувають на етапі формування професійної ідентичності та опановують навички консультативної взаємодії. Як показало емпіричне дослідження (розд. 2.2), частина студентів демонструє недостатній рівень емоційної саморегуляції, не завжди усвідомлює власні потреби, схильна до уникнення відкритого вираження емоцій або, навпаки, до імпульсивних реакцій. Ці характеристики впливають на їхню здатність до професійної взаємодії, ускладнюють побудову партнерських стосунків з клієнтами та перешкоджають ефективному опрацюванню складних емоційних ситуацій.

Волонтерська практика показала, що саме інтерактивні, досвідові та групові формати роботи найбільш ефективно сприяють розвитку в учасників

емоційного інтелекту й асертивної поведінки. Учасники груп підтримки мали можливість отримувати й надавати емоційний зворотний зв’язок, досліджувати власні межі, вивчати закономірності міжособистісної взаємодії та спостерігати за тим, як змінюється їхня поведінка та самовідчуття у безпечному фасилітованому середовищі. Такий досвід збігається з висновками сучасної психологічної освіти, яка наголошує на важливості навчання через досвід, рефлексію та міжособистісну динаміку (див. 3.1).

Особливо цінним у роботі груп підтримки було спостереження за тим, як у присутності фасилітатора — який не лише модерує групу, а й демонструє емпатійність, відкритість та асертивну позицію — учасники природно переймають нові комунікативні моделі. Вони вчаться називати почуття, розрізняти власні потреби та потреби інших, висловлювати незгоду без агресії, вибудовувати кордони, проживати фрустрацію, підтримувати інших і приймати підтримку. Саме такі процеси становлять ядро емоційної зрілості майбутніх психологів і мають бути інтегровані в систему їх професійної підготовки.

Здобутий у волонтерській практиці досвід дозволив авторці виокремити низку закономірностей, які можуть бути безпосередньо перенесені в освітній контекст. По-перше, студенти потребують регулярного й структурованого простору для рефлексивної взаємодії, в якому вони можуть без осуду досліджувати власні емоційні реакції. По-друге, розвиток емоційного інтелекту та асертивності відбувається найефективніше тоді, коли теоретичні концепції (зокрема транзакційний аналіз, ненасильницьке спілкування, моделі емоційної регуляції) відразу переходять у практичний досвід учасників. По-третє, важливою є можливість проживати групову динаміку в умовах, де не діє жорстка рольова асиметрія «викладач – студент», а натомість забезпечується фасилітативна рівність, яка сприяє автентичності та взаємній підтримці.

Отже, волонтерська діяльність авторки не лише стала цінним джерелом практичного досвіду, але й сформувала підґрунтя для розроблення практичних рекомендацій щодо підсилення емоційно-комунікативної компетентності майбутніх психологів. Спираючись на спостереження та аналіз ефективних

групових форматів, можна стверджувати, що практика підтримувальних груп є доцільною моделлю розвитку емоційної зрілості, яку можливо адаптувати до умов вищої освіти як один із інструментів модернізації освітнього середовища.

Спираючись на результати емпіричного дослідження (розд. 2.2), а також на висновки, отримані під час проведення волонтерських груп підтримки, авторкою була складена програма психологічного тренінгу «Розвиток емоційного інтелекту та асертивності майбутніх психологів». Ця програма поєднує елементи емоційного навчання, групової взаємодії, транзакційного аналізу та ненасильницької комунікації (ННС) і спрямована на формування ключових професійних компетентностей, визначених у сучасних моделях підготовки психологів — емоційної самосвідомості, саморегуляції, емпатії, асертивності та здатності до конструктивного діалогу.

Тренінг є прикладом реалізації тренінгово-діяльнісного та інтегративно-системного підходів, які, відповідно до наукового обґрунтування, є найбільш ефективними для розвитку емоційної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців (див. 3.1–3.2). У межах тренінгу поєднуються когнітивний, емоційний, поведінковий та ціннісний компоненти навчання, що забезпечує системний вплив на особистісно-професійний розвиток студента й водночас відповідає принципам особистісно-орієнтованої гуманістичної педагогіки.

Когнітивний компонент реалізується через подання теоретичного матеріалу про емоційний інтелект, механізми саморегуляції, транзакційний аналіз (ТА), модель погладжувань і голодів, базові принципи ННС та асертивну поведінку. Учасники отримують науково обґрунтовані поняття, які дозволяють структуровано осмислити власний емоційний досвід та сформувати професійний словник для подальшої консультативної практики.

Емоційний компонент спрямований на розвиток здатності ідентифікувати, проживати та вербалізувати власні емоції. Через практики рефлексії, роботу з «емоційним словником», обговорення в групі та виконання вправ на усвідомлення емоційних тригерів учасники вчаться краще розуміти власні потреби, пов’язані з голодами стимуляції, структури та визнання (за ТА). Це

створює основу для формування внутрішньої емоційної грамотності — однієї з центральних характеристик емоційного інтелекту.

Поведінковий компонент реалізується через тренування навичок емпатійного слухання, конструктивного зворотного зв'язку, використання Я-повідомлень, відстоювання кордонів та асертивної взаємодії. Значна частина тренінгу присвячена рольовим вправам, моделюванню складних комунікативних ситуацій, тренуванню навичок говорити «ні» без почуття провини, а також розпізнаванню та адекватному реагуванню на різні види погладжувань (щирі, умовні, пластикові, негативні тощо). Такі форми діяльності відповідають тренінгово-діяльнісному підходу, адже дозволяють не лише засвоїти теорію, а й практично інтегрувати її в поведінку.

Ціннісний компонент забезпечує формування гуманістичного підходу до взаємодії, у якому емпатія, повага до автономії іншої людини, взаємна підтримка та етичність є базовими орієнтирами професійної діяльності психолога. Учасники тренінгу вчаться не лише розуміти структурні елементи емоційної взаємодії, а й будувати її відповідально та з урахуванням ціннісного виміру — що узгоджується з сучасними підходами до формування професійної ідентичності майбутніх психологів (див. 3.1).

Структура тренінгу складається з кількох блоків, кожен з яких є логічним елементом загальної моделі формування емоційно-комунікативної компетентності. Перший блок присвячений розвитку емоційної самосвідомості та обізнаності щодо власних психологічних потреб, другий — роботі з погладжуваннями та фільтром визнання, третій — розвитку асертивності та опануванню ненасильницького спілкування, четвертий — інтеграції набутих навичок і груповій рефлексії. Такий поступовий перехід від усвідомлення до практики та інтеграції відображає системну логіку тренінгової роботи й забезпечує можливість зміни як внутрішнього ставлення учасників до власних емоцій, так і зовнішніх моделей поведінки у взаємодії з іншими людьми.

Важливим елементом програми є рефлексивний компонент, який пронизує всі етапи тренінгу. Рефлексія після кожного блоку, обговорення інсайтів, аналіз

власних патернів реагування та обмін досвідом у групі сприяють формуванню глибшої самосвідомості й усвідомленому застосуванню отриманих навичок у професійній діяльності. Саме ці процеси — регулярне переосмислення досвіду та самоспостереження — визначені в розділі 3.3 як один із ключових напрямів модернізації підготовки майбутніх психологів.

Отже, програма тренінгу демонструє, що поєднання теорії, досвідних методів, рольових вправ і рефлексивних технік створює умови для формування емоційної зрілості, комунікативної гнучкості та професійної автономності — характеристик, які визначають готовність студента до роботи в умовах емоційної напруги та складної міжособистісної динаміки.

Ефективність авторської програми тренінгу, а також результати емпіричного дослідження й спостереження під час волонтерської психологічної практики вказують на доцільність розширення практико-орієнтованих форм навчання у підготовці майбутніх психологів. Одним із перспективних напрямів удосконалення освітнього середовища є впровадження тренінгових модулів, які проводитимуться самими студентами старших курсів (зокрема магістерської програми) для студентів молодших курсів.

Такий формат, що за кордоном відомий як peer-led training або peer education, має низку переваг, які відповідають як сучасним педагогічним тенденціям, так і вимогам до професійної компетентності майбутніх психологів. По-перше, він забезпечує більш природну, ненасичену формальним авторитетом комунікативну взаємодію. На відміну від традиційних навчальних форматів, де викладач виступає джерелом знання та оцінювання, тренінг, проведений студентами, створює рівноправнішу структуру: учасники відчувають менший тиск, сміливіше проявляють власні емоції, легше висловлюють позиції та ризикують вводити нові моделі поведінки. Для процесів навчання асертивності та емоційної саморегуляції такий психологічний клімат є критично важливим.

По-друге, формат «студенти навчають студентів» активізує професійну позицію магістрантів, дозволяючи їм відточувати навички фасилітації, модерації групових процесів, надання зворотного зв’язку та утримання емоційно

безпечного простору. Ці компетентності становлять основу консультативної майстерності й є складовою професійної ідентичності психолога. Участь у проведенні тренінгів сприяє розвитку рефлексивності, здатності помічати групову динаміку, регулювати власні емоції та взаємодіяти з людьми з різними комунікативними стилями. Такі навички неможливо повноцінно сформувати лише лекційними методами — вони потребують досвідного формату, що має місце саме у тренінгу.

По-третє, студенти молодших курсів отримують можливість навчатися в умовах, максимально наближених до реальних ситуацій майбутньої професійної практики. Зразки поведінки старших студентів, які перебувають на більш просунутому етапі професійного становлення, стають для них практичними моделями того, як може виглядати конструктивне реагування, асертивність, емоційна саморегуляція, емпатійний стиль взаємодії та здатність фіксувати межі. Такий формат створює місток між теорією, яку опановують молодші студенти, і досвідом, який вони зможуть застосовувати під час проходження практики.

По-четверте, peer-led формат зменшує вплив формальної ролі викладача, яка іноді обмежує справжність емоційних реакцій студентів через страх оцінювання або побоювання виглядати «некомпетентним». У тренінгу, проведеному старшими студентами, виникає більш невимушений простір, де учасники можуть експериментувати з новими комунікативними патернами, ставити запитання, проявляти ініціативу та працювати з власними емоційними бар’єрами без ризику втратити академічний статус. Саме така атмосфера, відповідно до теорій гуманістичної педагогіки та фасилітативного стилю навчання, є найбільш сприятливою для розвитку емоційного інтелекту та асертивності.

По-п’яте, участь у проведенні тренінгів зміцнює у старших студентів почуття професійної відповідальності та впевненості у власних компетентностях. Вони отримують можливість бачити результати своєї роботи в реальному часі, відстежувати зміни в груповій динаміці та рефлексувати власний консультативний стиль. Це сприяє формуванню професійної

автономності та внутрішньої позиції «Дорослого» — важливого компонента психологічної зрілості.

З огляду на зазначені переваги, доцільно розглянути можливість інтеграції подібних тренінгових модулів у навчальні плани студентів спеціальності «Психологія». Рекомендується створити ініціативні групи магістрантів, які проходитимуть додатковий інструктаж із фасилітації груп, а потім проводитимуть тренінги для першо- та другокурсників під супервізійним супроводом викладачів. Така модель поєднає академічну якість із гнучкістю тренінгового простору, забезпечить поступовий перехід від навчання до професійної діяльності й сприятиме підвищенню емоційної, комунікативної та асертивної компетентності студентів усіх курсів.

У підсумку, формат «студенти навчають студентів» може стати одним із ключових інструментів модернізації психологічної освіти, що доповнюватиме лекційні та семінарські заняття, підсилюватиме рефлексивність, розвиватиме професійну самосвідомість і створюватиме умови для безпечного опанування навичок, необхідних для роботи в умовах високої емоційної напруги. Саме такі практики забезпечують глибше засвоєння моделей емоційного інтелекту та асертивності, формуючи покоління психологів, здатних до етичної, зрілої та ефективної взаємодії з клієнтами.

Разом із тим, навіть найбільш ефективні тренінгові підходи потребують подальшого підсилення через системну рефлексію та професійний супровід. Зокрема, важливо інтегрувати у підготовку майбутніх психологів регулярні супервізійні та інтервізійні практики, які дозволяють студентам не лише відпрацьовувати навички, але й аналізувати власні емоційні реакції, усвідомлювати процеси, що відбуваються у груповій динаміці, та формувати механізми внутрішньої самопідтримки

Регулярні супервізії та групові обговорення допомагають студентам аналізувати власні емоційні реакції, відстежувати динаміку професійного становлення та засвоювати механізми самопідтримки. За даними Н. Діомідової [4], системна супервізійна підтримка істотно підвищує рівень емоційної

стійкості й адаптивності майбутніх психологів, знижуючи ризики вигорання та зневіри. Впровадження цифрових рефлексивних інструментів, онлайн-щоденників чи платформ з емоційного моніторингу відкриває нові можливості для персоналізованого розвитку студентів [28; 40].

Узагальнюючи, модернізація освітнього середовища у підготовці психологів має здійснюватися у трьох взаємопов'язаних площинах:

1. Структурній – оновлення змісту та методів навчання з акцентом на емоційно-комунікативні компетентності;
2. Психолого-педагогічній – створення фасилітативного, безпечного простору, що підтримує рефлексію й асертивність;
3. Ціннісній – формування гуманістичної освітньої культури, де емоційна зрілість та етичність визнаються такими ж важливими, як знання та технічна компетентність.

Реалізація цих напрямів забезпечить підготовку нового покоління психологів, які володітимуть високим рівнем теоретичних знань, емоційною врівноваженістю, розвиненою комунікативністю та глибоким розумінням людських переживань [14; 28; 32; 36; 40; 58; 63].

ВИСНОВКИ

У ході виконання магістерської роботи було комплексно досліджено проблему розвитку асертивності та емоційного інтелекту як ключових професійних компетентностей майбутніх психологів. Теоретичний аналіз, узагальнення сучасних наукових підходів і проведене емпіричне дослідження дали змогу всебічно розкрити особливості взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту, асертивності та професійною готовністю студентів до діяльності у сфері психологічної допомоги.

Теоретичний аналіз показав, що професійна підготовка психологів у сучасних умовах потребує інтеграції когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів. Особистість фахівця допомагаючої професії має володіти розвиненою емоційною самосвідомістю, здатністю до регуляції власних емоцій, високим рівнем емпатійності, а також умінням будувати суб'єкт–суб'єктні взаємини на основі довіри, поваги й професійної етики. У наукових підходах до вивчення емоційного інтелекту (Д. Ґоулман, П. Саловей, Д. Маєр, Р. Бар-Он) цей феномен розглядається як інтегральна характеристика особистості, що визначає ефективність соціальної взаємодії, адаптації та психологічного благополуччя. Саме ці властивості становлять фундамент для формування асертивної поведінки, яка поєднує впевненість, самоповагу та повагу до іншої людини.

У теоретичному розділі також було узагальнено сучасні підходи до розуміння асертивності (О. Кіхтюк, В. Коваль, Д. Еймса, А. Лі, А. Вазлавека). У цих підходах асертивність визначається як соціально-психологічна характеристика, що забезпечує конструктивне самовираження, здатність чітко формулювати власну позицію та відстоювати свої права без порушення прав інших людей. Асертивна поведінка є показником зрілої й автономної особистісної позиції, необхідної у професійній діяльності психолога, оскільки сприяє ефективній комунікації, зниженню рівня конфліктності, попередженню професійного вигорання та забезпеченню стійкої професійної ідентичності.

Узагальнення теоретичних даних дозволило дійти висновку, що розвиток емоційного інтелекту та асертивності є взаємопов’язаними процесами, які взаємно підсилюють один одного та формують основу для становлення професійної компетентності майбутнього психолога. Емоційний інтелект забезпечує внутрішні регулятивні механізми, тоді як асертивність — поведінкову реалізацію зрілої професійної позиції у взаємодії з іншими.

Емпіричне дослідження, проведене серед студентів спеціальності «Психологія», дало змогу виявити характерні особливості рівнів асертивності та емоційного інтелекту на етапі їхньої професійної підготовки. Застосовані методики — тест асертивності Ратуса й опитувальник емоційного інтелекту Н. Голла — показали, що переважна частина респондентів має середній рівень розвитку як емоційного інтелекту, так і асертивності, що свідчить про наявність достатнього базового потенціалу та водночас про потребу подальшого цілеспрямованого формування цих компетентностей у процесі навчання.

Аналіз компонентів емоційного інтелекту (емоційної обізнаності, управління емоціями, самомотивації, емпатії та розпізнавання емоцій інших) засвідчив, що окремі аспекти ЕІ розвинені нерівномірно. Зокрема, здатність до емпатії та розпізнавання емоцій інших у більшості студентів проявляється на достатньому рівні, тоді як саморегуляція та самомотивація у частини респондентів мають тенденцію до нижчих показників, що вказує на потребу в додаткових практиках розвитку емоційної стійкості та внутрішньої організованості.

Отримано також кореляційний зв’язок між окремими складовими емоційного інтелекту та рівнем асертивності: студенти з вищими показниками саморегуляції, емпатії та розуміння емоцій інших людей демонструють більш впевнену, збалансовану та конструктивну комунікативну поведінку. Це підтверджує, що емоційна зрілість є важливим чинником формування асертивності — здатності висловлювати власну думку, аргументовано відстоювати позицію, конструктивно реагувати на критику й уникати неадаптивних форм взаємодії.

Зіставлення отриманих результатів із даними сучасних світових досліджень (С. Пауела, Т. Брауна, С. Є, Х. Ліна, Н. Йосінаґи, С. Купера, М. Чандіо, М. Лаґгарі) демонструє їхню високу узгодженість. У зарубіжних працях підкреслюється, що емоційний інтелект позитивно корелює з професійною адаптацією, психологічним благополуччям, саморегуляцією та ефективністю міжособистісних контактів. Дослідження у сфері тренінгів асертивності (Б. Спіда, М. Ґолдфріда; К. Ларсена, С. Джордана; А. Кумарі, Н. Паніяді) доводять, що розвиток асертивних навичок сприяє підвищенню самооцінки, зниженню рівня тривожності, формуванню навичок конструктивної комунікації та попередженню конфліктів. Виявлена у нашому дослідженні взаємодія між рівнем EI та асертивності повністю відповідає цим науковим висновкам.

Отримані дані підтверджують, що навчальне середовище, зорієнтоване на компетентнісний підхід, має забезпечувати оптимальне поєднання теоретичної підготовки та практично орієнтованих методів навчання. Формування емоційного інтелекту та асертивності майбутніх психологів найбільш ефективно відбувається через інтерактивні форми роботи: групові дискусії, психодраматичні техніки, рольові ігри, елементи тренінгової взаємодії, кейс-аналіз, супервізійні сесії. Такі методи навчальної діяльності сприяють розвитку рефлексивності, усвідомленню власних емоційних реакцій, формуванню внутрішньої психологічної стійкості та етичної відповідальності.

Важливим висновком дослідження є те, що створення безпечного та підтримувального освітнього простору виступає необхідною умовою розвитку емоційних і комунікативних компетентностей майбутніх психологів. Саме в такому середовищі студенти мають змогу експериментувати з новими моделями поведінки, отримувати конструктивний зворотний зв’язок, поступово інтегрувати асертивні та емпатійні форми взаємодії у власну професійну практику.

Доцільним є системне включення тренінгових занять до навчальних планів психологічної освіти, а також використання методів самоспостереження,

ведення щоденників рефлексії, групової підтримки та супервізії. Застосування таких підходів сприяє формуванню емоційної компетентності, розвитку здатності до емпатії, конструктивного діалогу, асертивної взаємодії, впевненості та відповідальності у професійній діяльності.

Отже, результати проведеного дослідження дозволяють сформулювати такі узагальнення:

1. Асертивність і емоційний інтелект є взаємопов’язаними психологічними характеристиками, які формують основу професійної компетентності майбутнього психолога та забезпечують ефективність його діяльності у сфері психологічної допомоги.
2. Рівень розвитку цих якостей визначає здатність майбутнього фахівця до конструктивної взаємодії, дотримання професійної дистанції, здійснення емоційної саморегуляції, а також надання психологічної підтримки іншим без втрати власних ресурсів і без ризику професійного виснаження.
3. Розвиток асертивності та емоційного інтелекту має відбуватися цілеспрямовано — через інтеграцію теоретичних знань, особистісно орієнтованих методів навчання, тренінгових технологій, психодраматичних технік, рольових ігор, рефлексивних практик та елементів компетентнісно орієнтованої освіти.
4. Упровадження програм розвитку емоційного інтелекту та асертивності сприяє підвищенню якості професійної підготовки психологів, формуванню психологічної зрілості, толерантності, етичної свідомості та здатності до гуманістично спрямованої взаємодії.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що розвиток асертивності та емоційного інтелекту у майбутніх психологів є не лише важливою складовою їхньої професійної компетентності, але й принциповою умовою особистісного зростання фахівців допомагаючої професії. Ці якості визначають не лише ефективність роботи психолога, але й його здатність бути ресурсним, автентичним, стійким та людяним у взаємодії з іншими людьми.

Отже, системна робота з розвитку емоційної та комунікативної компетентності у закладах вищої освіти має стати стратегічним напрямом удосконалення підготовки сучасних психологів, забезпечуючи формування фахівців, готових до професійної діяльності в умовах зростаючих соціальних, емоційних та етичних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми психології малих груп в умовах війни та повоєнного часу: матеріали наукової конференції (Київ, 16 травня, 2023 р.) [Електронний ресурс] / за наук. ред. П. П. Горностая, Л. Г. Чорної ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, Асоціація політичних психологів України, ПВНЗ «Європейський університет». – Київ: Талком, 2023. − 106 с

2. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. – 2020. – Т. 31 (70), № 4. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. – 186 с.

3. Діагностика емоційного інтелекту за методикою Н. Голла: методичні матеріали [Електронний ресурс] / Полтавський державний аграрний університет. – Режим доступу: https://www.pdau.edu.ua/content/diagnostyka-emociynogo-intelektu-n-holl

4. Діомідова Н. Ю., Шайхлісламов З. Р., Лазоренко Т. М. Емоційний інтелект як фактор психологічного благополуччя майбутніх психологів [Електронний ресурс] // *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. – 2023. – Вип. 62. – С. 45–54. – Режим доступу: https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.06

5. Кихтюк О. В. Асертивність як показник психічного здоров'я у майбутніх клінічних психологів : випускна кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр» / наук. кер. Г. А. Пріб ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2024. – 72 с.

6. Котик Т. Нова українська школа - теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraytsivnykiv/NUS-teoriya-i-praktyka-form-emots-intelekt-Kotyk.pdf

7. Кузнецова А.-Є. М. Психологічні особливості прояву емпатії у студентів-психологів : дипломна робота / наук. кер. С. В. Копилова ; Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. – Київ, 2024. – 72 с.

8. Лозова О. М., Міляєва В. Р., Вакуліч Т. М., Дятленко Н. М., Кайріс О. Д., Лебідь Н. К., Нагула О. Л., Піркова О. Д., Підшивайлова Л. І., Підшивайлов М. М., Таран О. П., Тохтамиш О. М., Циганчук Т. В., Бреус Ю. В., Конопля О. А., Макарова Н. М., Рафіков О. Р., Юревич А. Ю. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів. – Вінниця : [б. в.], 2014. – 180 с.

9. Марчук Л. М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів: дис. … канд. психол. наук; Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2021. – 210 с.

10. Мороз Л. І., Кобець О. В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів [Електронний ресурс] // Вісник Національного університету оборони України. – 2023. – № 74(4). – С. 87–95. – DOI: 10.33099/2617-6858-2023-74-4-87-9

11. Носенко Є.Л., Четверик-Бурчак А.Г. Курс лекцій з вибіркової дисципліни «Теорія емоційного інтелекту» із завданнями для самоконтролю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.dkpp.com.ua/wp-content/uploads/2020/03/nosenko_chetveryk_burchak-.pdf

12. Теорія і практика сучасної психології [Електронний ресурс] : зб. наук. пр. – 2018. – № 3. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. – 150 с. – Режим доступу: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua

13. Транзактний аналіз в психологічній практиці: електронні методичні рекомендації до курсу для студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти [Електронний ресурс] / Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, факультет психології і соціальної роботи, кафедра соціальної психології. – Одеса, 2021. – 48 с. – Режим доступу: https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/fpsr/navchalni_materialy/metodychne_zabezpechenya/053_magistr/mv_tranzaktnyi_analiz.pdf

14. Турініна О. Л., Хілько С. О. Психологічні особливості емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Psychology and Pedagogy of Gifted Students*, 2024, Вип. 28(57), С. 113–135. DOI: 10.58442/2522-9931-2024-28(57)-113-135

15. Цап Р. Вплив самооцінки на професійне становлення сучасного практичного психолога: кваліфікаційна робота здобувача вищої освіти наук. кер. О. Вавринів. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2025. – 48 с.

16. Ames D., Lee A., Wazlawek A. Interpersonal assertiveness: Inside the balancing act. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.columbia.edu/~da358/publications/Interpersonal_assertiveness_Compass.pdf

17. Anderson N.R. Occupational Psychology. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/259752023_Occupational_Psychology

18. Asieieva Y., Trynchuk O., Furman A., Melnichuk I., Koval K. Emotional intelligence peculiarities of civil servants of Ukraine [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8308204.pdf

19. Assertiveness Training: Let Your Voice Be Heard!. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://wss.ccdet.uwosh.edu/stc/CAREGIVER/_WebRedesign/Documents/Keys/AssertivenessLetYourVoice-FacilitatorGuide.pdf

20. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf

21. Bekir S., Tair E. Functional ego states, behavior patterns, and social interaction of Bulgarian adolescents and their parents [Електронний ресурс] // *Societies*. – 2023. – Vol. 13, No. 7. – Article 154. – Режим доступу: https://www.mdpi.com/2075-4698/13/7/154

22. Bocharova O. Inclusive Education in Ukraine: Current Status and Problems in Development. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://bibliotekanauki.pl/articles/950907.pdf

23. Caballo V.E. Assessment of social skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/260594964_Evaluacion_de_las_habilidades_sociales_Assessment_of_social_skills

24. Carthy A., Jameson A. An Introduction To Emotional Intelligence. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=ncrpbk

25. Chandio M.I., Laghari M.S., Shaikh F.M., Rind A.N. Association of Assertiveness with Emotional Intelligence and Self-Esteem among Undergraduate Students [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/385777889_ASSOCIATION_OF_ASSERTIVENESS_WITH_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_AND_SELF-ESTEEM_AMONG_UNDERGRADUATE_STUDENTS

26. Chang Y.-C. The Effect of University Students' Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement—Online English Courses [Електронний ресурс] // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – Article 818929. – Режим доступу: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.818929/full

27. Close J. A. Structural Transactional Analysis: Ego Selves and Ego States – Cause-Effect and Interventions [Електронний ресурс] // *International Journal of Transactional Analysis Research & Practice*. – 2021. – Vol. 12, No. 1. – Режим доступу: https://ijtarp.org/article/download/22370/14345/98680

28. Davis S.K., Humphrey N. Ability Versus Trait Emotional Intelligence [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/260888885_Ability_Versus_Trait_Emotional_Intelligence

29. El Barazi A. S., Mohamed F., Mabrok M., Adel A., Abouelkheir A., Ayman R., Mustfa M., Elmosallamy M., Yasser R., Mohamed F. *Efficiency of assertiveness training on the stress, anxiety, and depression levels of college students (Randomized control trial)* [Електронний ресурс] // Journal of Education and Health Promotion, 2024. – Режим доступу: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11392326/

30. Fedoryshyn H., Lukiianchuk A., Zelenin V., Lunchenko N., Ivashchenko A. The role of psychology in the formation of emotional intelligence in Ukrainian education. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/2750

31. Finnigan B.P., Maulding-Green W. The Impact of Trait Emotional Intelligence and Regulation of Emotions for Educational Leaders. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1204468.pdf

32. Fouad N., Grus C.L., Hatcher R.L., Kaslow N.J. Competency Benchmarks: A Model for Understanding and Measuring Competence in Professional Psychology Across Training Levels. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/232606437

33. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf

34. Gottman J.M. The Seven Principles for Making Marriage Work. – New York: Three Rivers Press / Crown Publishers, 1999.

35. Gottman J.M., DeClaire J. The Heart of Parenting: How to Raise an Emotionally Intelligent Child. – New York: Simon & Schuster, 1997.

36. Gottman J.M., Katz L.F., Hooven C. Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.johngottman.net/wp-content/uploads/2011/05/Parental-meta-emotion-philosophy-and-the-emotional-life-of-families-Theoretical-models-and-preliminary-data.pdf

37. Gus L., Rose J., Gilbert L. Emotion Coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/275041216

38. Hemalatha G., Rajeswari R. A study on emotional intelligence [Електронний ресурс] // International Journal of Management, Technology and Engineering. – 2018. – Vol. 8, No. 12. – Режим доступу: https://ijamtes.org/gallery/84-dec.pdf

39. Hodzic S., Meinecke J., Ripoll Botella P., Holling H. How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/316915882

40. Ito D., Okabe Y., Nobushige A., Saito S., Takahashi Y Frontiers in Psychology (2025). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1415212/pdf

41. Kassin S., Fein S., Markus H.R. Social Psychology.(8th Edition) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://students.aiu.edu/submissions/profiles/resources/onlineBook/u9a6H7_Social_Psychology.pdf

42. Kraczla M. Ego states in E. Berne's transactional analysis and the dominant ways managers use to solve conflicts [Електронний ресурс] // *European Research Studies Journal*. – 2023. – Vol. XXVI, No. 2B. – P. 280–312. – Режим доступу: https://ersj.eu/journal/3112/download/Ego%2BStates%2Bin%2BE%2BBernes%2BTransactional%2BAnalysis%2Band%2Bthe%2BDominant%2BWays%2BManagers%2BUse%2Bto%2BSolve%2BConflicts.pdf

43. Kumari A., Paniyadi N.K., Singh P., Lytton R., Harh D.D. Effectiveness of Assertiveness Training on Self-esteem and Assertiveness among Nursing Students. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://www.researchgate.net/publication/389028215_Effectiveness_of_Assertiveness_Training_on_Self-esteem_and_Assertiveness_among_Nursing_Students

44. Larsen K.L., Jordan S.S. Assertiveness Training. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/316799562

45. Lysytsia N., Martynenko M., Byelikova Y. Service Innovations Management Based On Emotional Intelligence In Ukraine. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/349208624

46. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=psych_facpub

47. Mazai L. The role and significance of emotional intelligence in providing future psychologists' professional resourcefulness [Електронний ресурс] // *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*. – 2024. – No. 1. – P. 151–156. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/380075693_THE_ROLE_AND_SIGNIFICANCE_OF_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_IN_PROVIDING_FUTURE_PSYCHOLOGISTS'_PROFESSIONAL_RESOURCEFULNESS

48. Montes de Oca J.H. Assertive Communication and Teamwork: Results of an Intervention. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135272.pdf

49. Moss J., Mace C.J. Assertiveness, Self-esteem and Relationship Satisfaction. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/362377815

50. Napora W., Simoes A. The role of activity, emotional reactivity and emotional intelligence in assertiveness [Електронний ресурс] // *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. – 2022. – Vol. 24, No. 4. – P. 55–66. – Режим доступу: https://www.archivespp.pl/The-role-of-activity-emotional-reactivity-and-emotional-intelligence-in-assertiveness,188628,0,2.html

51. Petrides K. V. Trait Emotional Intelligence Theory [Електронний ресурс] // *Industrial and Organizational Psychology*. – 2010. – Vol. 3. – P. 136–139.

– Режим доступу: https://psychometriclab.com/adminsdata/files/IOPS%20(2010)%20-%20TEI.pdf

52. Podolchak N., Bilyk O., Karkovska V., Tsygylyk N. Methods for assessing emotional intelligence: Prospects for application in public administration in Ukraine. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/371653107

53. Powell C., Brown T., Yap Y., Hallam K., Takac M., Quinlivan T., Xenos S., Karimi L. Emotional intelligence training among the healthcare workforce: a systematic review and meta-analysis [Електронний ресурс] // Frontiers in Psychology, 2024. – Режим доступу: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1437035/full

54. Prakhova S., Makarenko N., Shumilina I. Development of junior students' emotional intelligence in terms of New Ukrainian School: realities and prospects. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/03/shsconf_ichtml_2020_03008.pdf

55. Rathore D., Chadha N.K. Ability and trait models of emotional intelligence [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/348662474_Ability_and_trait_models_of_emotional_intelligence

56. Romo L., Fouques D. Emotional regulation, attachment style, and assertiveness as predictors of well-being in emerging adults [Електронний ресурс] // Frontiers in Education, 2023. – Режим доступу: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1058519/full

57. S. A. Rathus. A 30-item schedule for assessing assertive behavior // Behavior Therapy, 1973. 4(3) https://doi.org/10.1016/s0005-7894(73)80120-0

58. Seow H. Y., Wu M. H. L., Mohan M., Mamat N. H. b., Kutzsche H. E., Pau A. The effect of transactional analysis training on emotional intelligence in health professions students [Електронний ресурс] // *BMC Medical Education*. – 2022. – Vol.

22. – Article 387. – Режим доступу: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9121543/

59. Speed B.C., Goldstein B.L., Goldfried M.R. Assertiveness Training: A Forgotten Evidence-Based Treatment. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.stonybrook.edu/commcms/psychology/_pdfs/faculty/Speed_et_al-2017-Clinical_Psychology__Science_and_Practice.pdf

60. Whitley-Hunter B. L. Validity of transactional analysis and emotional intelligence in training nursing students [Електронний ресурс] // *Asia-Pacific Journal of Oncology Nursing*. – 2014. – Vol. 1, No. 2. – P. 101–107. – Режим доступу: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4235560/

61. Ye S., Lin X., Jenatabadi H. S., Samsudin N., Ke C., Ishak Z. Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics [Електронний ресурс] // *BMC Psychology*. – 2024. – Vol. 12. – Article 389. – Режим доступу: https://bmcpsychology.biomedcentral.com/articles/10.1186/s40359-024-01886-4

62. Yonder Ertem M., Kececi A. Ego states of nurses working in psychiatric clinics according to transactional analysis theory [Електронний ресурс] // *Nigerian Journal of Clinical Practice*. – 2016. – Vol. 19, No. 3. – P. 376–383. – Режим доступу: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4859050/

63. Yoshinaga N., Cooper S. The four pathways of assertiveness: a multidimensional framework for enhancing individual well-being [Електронний ресурс] // *Frontiers in Psychology*. – 2024. – Vol. 15. – Article 12379063. – Режим доступу: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12379063/

64. Zhylin M., Mendelo V., Hrytsuk O., Kononenko T., Shamalo S. Correlation between students' emotional intelligence and emotional dependency. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/download/644/920/1430

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма психологічного тренінгу: Розвиток емоційного інтелекту та асертивності майбутніх психологів

Цільова аудиторія: Студенти та молоді фахівці спеціальності «Психологія», які перебувають на етапі формування професійних компетентностей і потребують розвитку емоційної самосвідомості, саморегуляції, навичок емпатичної й асертивної комунікації.

Потенційні замовники:

- заклади вищої освіти (кафедри психології);
- освітні центри професійного розвитку психологів;
- тренінгові організації.

Цілі тренінгу:

- Розвиток емоційної самосвідомості — навчити учасників усвідомлювати власні емоції, потреби (голоди) й внутрішні стани, що лежать в основі поведінки.
- Розвиток навичок розуміння себе через транзакційний аналіз — інтеграція понять голодів, погладжувань та структуризації часу для підвищення здатності розуміти власні мотиви й способи комунікації.
- Формування навичок емпатійної взаємодії — розвиток уміння бачити емоції та потреби інших людей, використовувати емпатичне спілкування.
- Підвищення асертивності — навчити учасників конструктивно відстоювати власні кордони, використовувати Я-повідомлення й говорити «ні» без почуття провини.
- Опанування ненасильницького спілкування (ННС) — навчання навичкам, які дозволяють будувати зрілу, безпечну й професійну взаємодію з клієнтами та колегами.

Завдання тренінгу:

- Ознайомити учасників із поняттями транзакційного аналізу, які стосуються емоційних потреб (голодів) і способів міжособистісної взаємодії.
- Розвинути навички усвідомлення та задоволення власних психологічних потреб здоровими способами.
- Навчити учасників розуміти свої емоції та управляти ними у професійних ситуаціях.
- Розвинути здатність до емпатійного слухання та розпізнавання емоцій іншої людини.
- Сформувати асертивну поведінку та навички встановлення кордонів.
- Навчити використовувати ННС у професійних і життєвих ситуаціях.
- Сприяти становленню внутрішньої позиції «Дорослого» у взаємодії з людьми.

Очікувані результати:

- Учасники краще розумітимуть власні емоційні стани, тригери й потреби.
- Навчаться розпізнавати голоди та працювати з ними конструктивно, а не через деструктивні патерни поведінки.
- Отримають навички усвідомленої та емпатичної комунікації. Навчаться коректно висловлювати власні потреби та емоції, не порушуючи меж інших.
- Опанують техніки асертивності, включно з «говорінням ні» та формуванням Я-повідомлень.
- Підвищать здатність до саморегуляції в емоційно напружених ситуаціях.
- Здобудуть інструменти, необхідні для професійної взаємодії психолога з клієнтами.

Теоретичні основи тренінгу:

Тренінг ґрунтується на сучасних уявленнях про емоційний інтелект та міжособистісну взаємодію.

Емоційний інтелект розглядається як здатність людини розпізнавати власні емоції та емоції інших, розуміти їх, інтерпретувати у контексті ситуації та свідомо регулювати свою емоційну поведінку. Ці навички є основою професійної ефективності майбутніх психологів та важливими передумовами конструктивної комунікації.

Важливою теоретичною платформою тренінгу є **транзакційний аналіз (Е. Берн)**. У перших двох блоках використовуються ключові концепти цього підходу, зокрема:

- **три психічні голоди** — структури, стимуляції та визнання;
- **погладжування** як одиниці соціального визнання;
- **профіль та економія погладжувань**;
- **структурування часу**;
- базові принципи контакту між людьми.

Ці поняття безпосередньо пов’язані з розвитком емоційної самосвідомості, емпатії та здатності до саморегуляції. Вони виступають практичними інструментами формування емоційного інтелекту та покращення якості міжособистісної взаємодії.

Окрему увагу приділено **асертивності** — моделі поведінки, яка поєднує повагу до власних кордонів із повагою до кордонів інших людей. Асертивність сприяє формуванню впевненої, послідовної та етичної комунікації, що є важливим компонентом професійної компетентності психолога.

Ще одним теоретичним підґрунтям тренінгу є підхід **ненасильницького спілкування (М. Розенберг)**. Ця модель описує, як будувати діалог, орієнтований на розуміння потреб, щирість та емпатію. Вона підтримує розвиток уміння висловлювати свої почуття й потреби без агресії або пасивності, а також чути й визнавати досвід іншої людини.

Опис психологічної проблематики:

Емоційний інтелект та асертивність є критично важливими для професійної діяльності психолога, оскільки пов’язані зі здатністю розуміти власні емоції та емоції інших, вибудовувати коректні межі, підтримувати конструктивний діалог і витримувати емоційну напругу. Проблематика полягає в тому, що значна частина майбутніх психологів має недостатньо розвинені навички емоційної самосвідомості, саморегуляції та асертивної поведінки, що може призводити до професійних труднощів, емоційного виснаження, неефективної комунікації з клієнтами, колегами та близьким оточенням. Студенти-психологи нерідко відчувають складнощі у розрізненні власних потреб, усвідомленні «голодів» (потреби у структурі, стимуляції, визнанні) та виборі здорових способів їх задоволення у взаємодії з іншими людьми.

Обґрунтування вирішення проблеми:

Розвиток емоційного інтелекту та асертивності сприяє формуванню зрілої професійної позиції психолога, підвищенню якості надання психологічної допомоги, покращенню емоційного благополуччя та профілактиці професійного вигорання. Тренінг, спрямований на усвідомлення власних емоцій, потреб і патернів взаємодії (у тому числі через поняття транзакційного аналізу – голоди, погладжування, структура взаємодії), а також на формування асертивних навичок і використання ненасильницького спілкування, допомагає майбутнім психологам ефективніше будувати контакт із клієнтами, коректно реагувати на емоційно насичені ситуації та зберігати професійні межі без агресії чи пасивності.

Аналіз основних понять:

- Голоди (за ТА) — базові психологічні потреби людини: у структурі, стимуляції та визнанні, що визначають мотиви поведінки та емоційні реакції.
- Погладжування — одиниці соціального визнання; будь-які вербальні чи невербальні акти, що підтверджують присутність та значущість іншої людини.

- Транзакція — одиниця соціальної взаємодії, що складається зі стимулу та реакції; показує, як люди обмінюються емоціями, інформацією та визнанням.
- Емоційний інтелект — здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції й емоції інших.
- Асертивність — уміння відкрито й коректно висловлювати власні думки та потреби, зберігаючи повагу до себе й співрозмовника.
- Емпатія — здатність розуміти внутрішній емоційний стан іншої людини та відповідати на нього чутливо й професійно.
- Ненасильницьке спілкування (ННС) — спосіб взаємодії, що базується на спостереженнях, почуттях, потребах і чітко сформульованих проханнях.
- Я-повідомлення — форма висловлювання від першої особи, що дозволяє передавати власні переживання без звинувачень та агресії.
- Психологічні кордони — внутрішні межі людини, які визначають прийнятні та неприйнятні способи взаємодії й забезпечують емоційну безпеку.

Завдання тренінгу

- Розвиток емоційного інтелекту: забезпечити учасникам знання та практичні вправи для підвищення рівня емоційної самосвідомості, розпізнавання власних емоційних станів і розуміння емоцій інших людей.
- Формування емоційної саморегуляції: навчити учасників технік управління емоціями, зниження напруги та конструктивного реагування у стресових і конфліктних ситуаціях.
- Підвищення асертивності: сформувати в учасників навички асертивного спілкування, що допомагають відкрито й коректно висловлювати власні думки, потреби та почуття, зберігаючи повагу до співрозмовника та власні професійні межі.
- Розвиток професійної комунікації майбутніх психологів: удосконалити вміння встановлювати контакт, підтримувати емпатичний діалог,

використовувати Я-повідомлення й елементи ненасильницького спілкування у взаємодії з клієнтами, колегами та оточенням.

Розклад тренінгу:

10:00 - 11:30 - вступ, 1 блок

11:30 - 11:45 - перева

11:45 - 13:30 - 2 блок

13:30 - 14:30 - обід

14:30 - 16:00 - 3 блок

16:00 - 16:15 - перерва

16:15 - 17:30 - 4 блок, завершення

Структура тренінгу:

Частина		**Зміст діяльності**	**Трив.**
1	**Вступна**	**Початок та знайомство** (представлення тренера та учасників) **Вступне слово тренера**	**5 хв**
		Вправа: «Створення правил тренінгу»	**10 хв**
		Вправа: «Побажання на день»	**10 хв**
2.1.	**Основна – Блок 1**	**Теорія:** транзакції, погладжування, голоди	**10 хв**
		Вправа: Пластикові погладжування	**10 хв**
		Теорія: Банк погладжувань	**10 хв**
		Вправа: Створення банку погладжувань	**15 хв**
		Вправа: Створення писку тих, хто може дати погладжування	**20 хв**

2.2.	**Основна – Блок 2**	**Теорія:** Фільтр погладжувань	**10 хв**
		Теорія: Профіль погладжування	**5 хв**
		Вправа: Опитувальник профіля погладжування	**15 хв**
		Вправа: Обговорення результатів	**15 хв**
		Теорія: Економія погладжувань	**10 хв**
		Вправа: «Казка про пухнастиків»	**10 хв**
		Вправа: Тренування давання і приймання погладжувань	**25 хв**
		Вправа: Рефлексія блоку	**15 хв**
2.3.	**Основна – Блок 3**	**Блок 3 - Теорія**	**10 хв**
		Вправа: Мозковий штурм «Чому нам важко сказати «ні»?»	**15 хв**
		Вправа: «Вчимося говорити «ні»	**15 хв**
		Вправа: «Перепитування почутого»	**15 хв**
		Теорія: ННС (ненасильницьке спілкування)	**10 хв**
		Вправа: «Встановлення меж через Я-повідомлення»	**15 хв**
		Вправа: Рефлексія блоку	**10 хв**
3	**Завершувальна**	**Блок 4** - Теорія	**10 хв**
		Вправа: «Чарівний ринок»	**15 хв**
		Вправа: «Повторення та уточнення»	**15 хв**

		Вправа: «Зворотний зв'язок в кінці дня із запитаннями»	**15 хв**
		Групова рефлексія	**15 хв**
		Видача сертифікатів участі	**5 хв**

Вправи

Вправа "Створення правил тренінгу"

Мета: розвиток відчуття відповідальності та спільності серед учасників тренінгу, формування правил поведінки та взаємодії на тренінгу, створити доброзичливу атмосферу.

Опис вправи: учасники гуртом створюють правила, записують їх на стікерах та складають у логічні рядки на фліп-чарті. Якщо якісь правила учасниками не були прописані - тренер їх пропонує дописати. Можна також робити «контрактування» в стилі ТА

Вправа «Побажання на день»

Мета: подолання комунікативних бар'єрів, вироблення впевненості в собі, розвиток навичок встановлення контакту.

Опис вправи: "Давайте розпочнемо сьогоднішній день з того, що висловимо один одному побажання на день, і зробимо це так. Перший учасник встане, підійде до будь-кого іншого, привітається з ним, і висловить йому побажання на сьогоднішній день."

Блок 1: Вступ. Тренування ЕІ та асертивності за допомогою ТА

Вправа «Пластикові погладжування»

Мета: усвідомлення учасниками відмінності між щирими та нещирими погладжуваннями; розвиток навичок розпізнавання маніпулятивних або приховано негативних висловлювань; формування розуміння феномену «пластикових погладжувань» у транзакційному аналізі.

Опис вправи: Тренер коротко пояснює, що пластикові погладжування — це нещирі, «фальшиві» одиниці визнання, які зовні виглядають як позитивне висловлювання, але насправді містять приховану знецінювальну або критичну інтенцію (поняття з транзакційного аналізу Е. Берна).

Після цього тренер пропонує учасникам згадати приклади пластикових погладжувань зі свого життя:

- які вони колись отримували;
- які, можливо, давали іншим;
- які бачили у спілкуванні між людьми.

Учасники по черзі називають приклади вголос (можна робити в колі), або записують їх на стікерах і прикріплюють на фліпчарт у колонку «Пластикові погладжування». Тренер допомагає розрізняти щирі й нещирі висловлювання, за потреби уточнює формулювання.

Після збору прикладів проводиться коротке обговорення:

- Які емоції викликають пластикові погладжування?
- Чому люди їх використовують?
- Як впливає така комунікація на взаємини?
- Які альтернативи можуть бути кориснішими?

Вправа «Створення банку погладжувань»

Мета: усвідомити власний досвід отримання погладжувань різних типів; навчитися помічати, як позитивні й негативні погладжування впливають на самооцінку та поведінку.

Опис вправи: Тренер пояснює, що банк погладжувань — це внутрішній список погладжувань, які людина отримувала впродовж життя. У банк входять усі види погладжувань: позитивні й негативні, умовні й безумовні, вербальні й невербальні (за матеріалами ТА) .

Учасникам пропонується:

- У зошиті записати 10–12 погладжувань, які вони пригадують зі свого життя:
    - приємні, ресурсні;

- неприємні, критичні;
- слова, жести, вирази обличчя, дії.

- Позначити які з цих погладжувань вони досі “носять із собою”, тобто які впливають на їхнє самосприйняття.
- За бажанням поділитися 1–2 спостереженнями у малій групі або в колі.

Тренер підкреслює, що банк погладжувань допомагає побачити власні патерни приймання й запам’ятовування погладжувань та формує основу для роботи з фільтром погладжувань і самооцінкою.

Вправа «Список тих, хто може дати погладжування»

Мета: усвідомити, до кого учасник може звернутися по різні види погладжувань; розширити уявлення про джерела підтримки та формувати здорову навичку запитувати погладжування.

Опис вправи: Тренер нагадує, що погладжування — це будь-які прояви визнання (вербальні чи невербальні, позитивні чи негативні), які люди отримують від інших людей .

Учасникам пропонується:

У зошиті створити індивідуальний список людей, від яких вони можуть отримати погладжування в різних сферах життя:

- робота / навчання,
- дружні стосунки,
- партнерські стосунки,
- родина,
- професійне середовище,
- онлайн-спільноти / соціальні групи.

Навпроти кожного імені написати:

- які погладжування ця людина зазвичай дає;
- які погладжування можна в неї попросити;
- які погладжування було б цінно отримати, але складно запросити.

Після запису учасники обговорюють у парах:

- Наскільки різноманітним є їхнє «коло джерел погладжувань»?

- Чи є сфери, де вони майже не отримують погладжувань?
- У кого найпростіше попросити погладжування, а в кого найважче?

Наприкінці тренер підкреслює, що здатність просити та приймати погладжування — важлива складова емоційної підтримки та саморегуляції (за Штайнером).

Блок 2: Тренування EI та асертивності за допомогою підходу ТА

Вправа «Опитувальник профілю погладжувань»

Мета: дослідити власні патерни давання, приймання та відхилення погладжувань; сформувати усвідомлення того, який тип погладжувань є для учасника звичним або домінантним.

Опис вправи: Тренер коротко нагадує, що профіль погладжувань (за Дж. МакКенною) — це спосіб побачити, які погладжування людина найчастіше дає, приймає, відкидає або ігнорує, і як ці патерни впливають на її взаємодію з іншими. Це один із інструментів ТА для роботи з фільтром погладжувань і самооцінкою .

Учасникам пропонується виконати завдання:

- Тренер зачитує запитання опитувальника профілю погладжувань.
- Учасники індивідуально записують свої відповіді у зошити.
- Після заповнення учасники самостійно підраховують результати відповідно до інструкції й визначають свій профіль погладжування.

Вправа: «Обговорення результатів»

Мета: усвідомити, як працює власний профіль погладжувань; допомогти учасникам помітити, які погладжування вони легко приймають, а які — відфільтровують або знецінюють.

Опис вправи: Учасникам пропонується поділитися власними спостереженнями та інсайтами. Тренер ставить запитання для обговорення: «Що було неочікуваним у результатах? Чи співпадає профіль з тим, як вони бачать себе у взаємодії?» Учасники діляться прикладами зі свого життя або обговорюють у парах/малих групах. Це створює можливість побачити власні

патерни реагування та усвідомити, як працює їхній персональний фільтр погладжувань.

Вправа «Казка про пухнастиків»

Мета: усвідомити ідею вільного обміну погладжуваннями; побачити, як заборони та обмеження впливають на здатність давати й отримувати визнання; сформувати готовність до відкритішої та щирішої взаємодії.

Опис вправи: Тренер коротко розповідає учасникам адаптовану версію казки Клода Штайнера «Warm Fuzzy Tale» — історію про те, як люди жили, вільно обмінюючись м'якими «пухнастиками» (позитивними погладжуваннями), доки не з'явилися заборони й обмеження, що призвели до страху, дефіциту та заміни справжніх погладжувань на «пластикові» (нещирі, маніпулятивні) погладжування. Ця історія допомагає учасникам побачити, як працює економія погладжувань, описана Штайнером, і які наслідки вона має для стосунків .Після прослуховування казки тренер пропонує обговорення у колі або в малих групах:

- Що у казці відгукнулося найбільше?
- Коли у вашому житті ви відчували дефіцит «пухнастиків»?
- Які «пластикові погладжування» ви зустрічали?
- Що допомагає вам вільніше давати та приймати щирі погладжування?

Обговорення завершується коротким висновком про те, що погладжувань достатньо, і люди можуть вільно давати їх, просити, приймати й відмовлятися — без страху й обмежень.

Вправа «Тренування давання і приймання погладжувань»

Мета: навчитися усвідомлено давати, приймати або відмовлятися від погладжувань; розвивати навичку емпатичної взаємодії та точного віддзеркалення почутого. Це сприяє розвитку як ЕІ так і асертивності.

Опис вправи: Учасники об'єднуються в пари. Тренер нагадує, що погладжування — це будь-які прояви визнання іншої людини, і важливо навчитися не лише давати їх, а й приймати або коректно відмовлятися.

Далі пари виконують такий алгоритм:

Людина А запитує: «Чи можу я дати тобі погладжування?»

Людина Б відповідає: «Так, можеш».

Людина А дає погладжування: коротке, щире, конкретне визнання (наприклад: «Мені подобається, як тобі пасують ці сережки»; «Ціную, що ти сьогодні прийшла на тренінг»).

Людина Б віддзеркалює почуте: «Чи правильно я розумію, що ти…?» — і повторює зміст погладжування своїми словами.

Якщо віддзеркалення точне, Людина А підтверджує: «Так, правильно. Чи приймаєш ти це погладжування?»

Людина Б робить паузу 1–3 секунди, щоб усвідомити своє рішення, після чого:

- або приймає: «Так, дякую»;
- або відмовляється: «Ні, я не можу прийняти це погладжування».

Після завершення ролі учасники міняються місцями. Важливо: тренер наголошує, що всі три дії — давати, приймати, відмовлятися — однаково здорові й доречні.

Вправа «Рефлексія блоку»

Мета: закріпити ключові ідеї блоку та усвідомити власні інсайти; дати учасникам можливість коротко відрефлексувати отриманий досвід.

Опис вправи: Наприкінці блоку тренер пропонує учасникам по черзі озвучити одну фразу, думку або враження, яке їм найбільше відгукнулося під час роботи. Це може бути слово, інсайт, приклад або коротке спостереження. Учасники діляться рефлексіями в довільному порядку або «по колу». Тренер не коментує відповіді — лише дякує за висловлювання та фіксує завершення блоку.

Блок 3: ННС

Мозковий штурм «Чому нам важко сказати «ні»?»

Мета: усвідомлення учасниками мотивів невпевненої поведінки в ситуаціях тиску з боку оточення.

Хід проведення: за допомогою мозкового штурму учасники називають причини невміння впевнено сказати «ні» в ситуації психологічного тиску з боку оточення:

- незручно;
- страх погіршити стосунки;
- небажання виглядати невдячним, невихованим;
- через почуття меншовартості;
- страх залишитися самотнім;
- небажання протистояти;
- невпевненість у власних переконаннях;
- незнання власних потреб, бажань, інтересів;
- «Інші подумають, що мені байдуже».

Завершуючи обговорення, ведучий ознайомлює учасників з «Кодексом асертивності». Кодекс асертивності - Ти маєш право:

- на повагу з боку інших людей;
- самому вирішувати, що тобі необхідно;
- просити те, що тобі необхідно;
- мати свою думку;
- плакати;
- робити помилки;
- сказати «ні», не почуваючи себе винним за це;
- заявляти про свої потреби;
- встановлювати свої власні пріоритети;
- висловлювати свої почуття;
- висловлюватися на свою користь, не почуваючи себе егоїстом;
- змінювати свою думку;

- не залежати від схвалення інших.

Вправа «Вчимося говорити «ні»

Мета: вчитись бути асертивним, вчитись говорити «ні».

Один із учасників підходить по черзі до кожного з інших членів групи, які сидять колом. Вони по черзі звертаються до першого учасника з проханням або наказом. Завдання: відмовити, сказати «ні», обґрунтувавши при цьому свою відмову. Таким чином кожен з учасників проходить коло, навчаючись формулювати свою відмову.

Обговорення: В яких випадках було легше відмовляти: на прохання, на наказ чи на запрошення діяти разом?

Вправа “Перепитування почутого”

Мета: розвивати уміння активно слухати та точно інтерпретувати сказане співрозмовником.

Опис: учасники працюють в парах. Один розповідає про недавній робочий виклик або ситуацію, а інший повинен уважно слухати та потім перепитати чи правильно він зрозумів та повторити основні моменти, висловлені першим. Прокоментувати почуте. Це допомагає переконатися, що слухач правильно зрозумів інформацію. Надає навичку перевіряти себе на вміння об’єктивно сприйняти інформацію на слух.

Вправа “Встановлення меж через Я-повідомлення”

Мета: навчити учасників ефективно встановлювати особисті та професійні кордони, додаткове тренування Я-повідомлень.

Опис: тренер обговорює з учасниками важливості особистих меж у професійних взаємодіях. Учасники відпрацьовують сценарії, де їм потрібно встановлювати межі, наприклад, коли колега постійно порушує особистий простір або час в парах або трійках.

Вправа «Рефлексія блоку»

Мета: закріпити ключові ідеї блоку та усвідомити власні інсайти; дати учасникам можливість коротко відрефлексувати отриманий досвід.

Опис вправи: Наприкінці блоку тренер пропонує учасникам по черзі озвучити одну фразу, думку або враження, яке їм найбільше відгукнулося під час роботи. Це може бути слово, інсайт, приклад або коротке спостереження. Учасники діляться рефлексіями в довільному порядку або «по колу». Тренер не коментує відповіді — лише дякує за висловлювання та фіксує завершення блоку.

Блок 4: Завершення

Вправа «Чарівний ринок»

Мета: розвиток самопізнання на основі рефлексії власних якостей.

Кожен учасник пише на стікерах якості, якими він хотів би володіти під написом «куплю». На другому аркуші під написом «продам» або «обміняю» написати на стікерах якості, яких би хотів позбутися або які заважають. Учасники ходять по «ринку», здійснюють «купівлю-продаж». Непорушне правило: якості не можна просто віддавати, нічого не отримавши взамін.

Обговорення: Чи легко було знайти якості, які ви хотіли придбати або яких прагнули позбутися. Що вдалося, а що ні?

Висновок: Всі люди різні. У кожного свій набір якостей, які не завжди нам подобаються. Але, незважаючи на все, ми можемо знаходити спільну мову з іншими людьми.

Вправа “Повторення та уточнення”

Мета: розвиток уваги до деталей у висловлюваннях співрозмовника та вміння уточнювати інформацію. Додаткове тренування уважного слухання.

Опис: учасники працюють в парах. Один з учасників розповідає коротку історію або ділиться думкою, а інший слухає, а потім повинен повторити основні моменти та задати уточнюючі питання для переконання у правильному розумінні сказаного. Це допомагає практикувати вміння звертати увагу на ключові деталі та активно залучатися в діалог.

Згодом обговорення вражень від вправи в групі з тренером.

Вправа “Зворотний зв’язок в кінці дня”

Мета: Аналіз та обговорення основних навчальних моментів тренінгу.

На заключній сесії тренінгу учасники діляться своїми враженнями та здобутими навичками. Вони висловлюють думки про те, що було найбільш корисним, що можна покращити, та які навички вони планують впровадити на практиці.

StrikePlagiarism.com

Дата звіту 12/8/2025
Дата редагування ---

Звіт не був оцінений

Звіт подібності

Метадані

Назва організації
Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnytskyi
Заголовок
Музика_Магістерська робота
Автор Науковий керівник / Експерт
МузикаОлександр Непша
підрозділ
Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnytskyi

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.

24889
Кількість слів

206049
Кількість символів