

Волошин О. О., Подкоритова Л. О. Емоційний інтелект вчителів як важлива складова їхньої емоційної компетентності. Наукові інновації та передові технології. 2026. № 3. С. 1477–1489. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3\(61\)-3275-3287](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3(61)-3275-3287)

УДК 37.015.3:159.942

Волошин Олена Олександрівна практичний психолог, заступник директора з навчально-виховної роботи Черкаського гуманітарно-правового ліцею Черкаської міської ради Черкаської області, аспірантка кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, м. Черкаси, тел.: (096) 760-40-37, e-mail: olenavoloshin@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2662-958X>

Подкоритова Лариса Олександрівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, тел.: (068) 207-57-19, e-mail: podkorytovaL@khmnu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-2242-2576>

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ВЧИТЕЛІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЇХНЬОЇ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто емоційну компетентність вчителів як важливий чинник формування освітнього простору. При цьому емоційну компетентність визначено як інтегративну особистісно-професійну здатність, реалізовану в діяльності. Порівняно поняття «емоційна компетентність» та «емоційний інтелект». Визначено, що емоційний інтелект є визначальною складовою емоційної компетентності вчителя.

Проведено емпіричне дослідження емоційного інтелекту вчителів на базі Черкаського гуманітарно-правового ліцею із застосуванням методики діагностики емоційного інтелекту М. Манойлової за такими показниками: внутрішньоособистісний показник (усвідомлення власних емоцій, управління своїми емоціями), міжособистісний показник (управління емоціями інших людей усвідомлення емоцій інших людей), загальний показник.

Математико-статистична обробка результатів дозволила встановити специфіку структури емоційного інтелекту дослідженого педагогічного колективу, що характеризується домінуванням внутрішньоособистісного аспекту над міжособистісним. Виявлені також труднощі та переваги емоційного інтелекту досліджених учителів.

Показано, що в умовах екстремальних викликів сьогодення педагоги схильні до реалізації стратегії емоційної ощадливості, орієнтованої на стабілізацію та психологічну безпеку освітнього середовища. Отримані дані підтверджують наявність адаптаційного ресурсу вчителів для переходу від стабілізуючої до активно-розвивальної стратегії моделювання емоційного резонансу в системі взаємодії з підлітками.

Перспективним напрямом роботи визначено розробку системи психологічного супроводу педагогів, спрямованої на актуалізацію їхнього внутрішнього ресурсу. Такий підхід сприятиме конвертації рефлексивних здатностей вчителя-архітектора в активні стратегії формування емоційно-

розвивального середовища, необхідного для гармонійного становлення емоційної сфери підлітків.

Ключові слова: емоційна компетентність, емоційний інтелект, освітній простір, професійна рефлексивність, рольовий репертуар педагога, емоційна сфера, підлітки.

Voloshyn Olena Oleksandrivna Practical Psychologist, Deputy Director for Educational Work at Cherkasy Lyceum of Humanities and Law of Cherkasy City Council, Cherkasy Oblast. Postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University, Cherkasy, tel.: (096) 760-40-37, email: olenavoloshin@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-2662-958X>

Podkorytova Larysa Oleksandrivna PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, tel.: (068) 207-57-19, e-mail: podkorytovaL@khnmu.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-2242-2576>

EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEACHERS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF THEIR EMOTIONAL COMPETENCE

Abstract. The article considers the emotional competence of teachers as an important factor in the formation of the educational space. At the same time, emotional competence is defined as an integrative personal and professional ability realized in activity. The concepts of “emotional competence” and “emotional intelligence” are compared. It is determined that emotional intelligence is a determining component of a teacher’s emotional competence.

An empirical study of the emotional intelligence of teachers was conducted on the basis of the Cherkasy Humanitarian and Legal Lyceum using the M. Manoilova emotional intelligence diagnostic method according to the following indicators: intrapersonal indicator (awareness of one’s own emotions, management of one’s emotions), interpersonal indicator (management of other people’s emotions, awareness of other people’s emotions), general indicator.

Mathematical and statistical processing of the results allowed us to establish the specifics of the structure of emotional intelligence of the studied teaching staff, which is characterized by the dominance of the intrapersonal aspect over the interpersonal. The difficulties and advantages of the emotional intelligence of the studied teachers were also revealed.

It is shown that in the conditions of extreme challenges of today, teachers are inclined to implement a strategy of emotional frugality, focused on stabilizing and psychological safety of the educational environment. The obtained data confirm the presence of an adaptive resource of teachers for the transition from a stabilizing to an active-developing strategy of modeling emotional resonance in the system of interaction with adolescents.

A promising direction of work is the development of a system of psychological support for teachers aimed at actualizing their internal resource. Such an approach will contribute to the conversion of the reflective abilities of the teacher-architect into active strategies for forming an emotional-developmental environment necessary for the harmonious formation of the emotional sphere of adolescents.

Keywords: emotional competence, emotional intelligence, educational space, professional reflexivity, teacher's role repertoire, emotional sphere, adolescents.

Постановка проблеми. У статті розглянуто проблему формування емоційної компетентності педагога як фундаментального чинника моделювання емоційно-розвивального простору сучасного закладу освіти. На основі аналізу актуальної нормативно-правової бази України та сучасних психолого-педагогічних підходів обґрунтовано трансформацію професійної ролі вчителя від ретранслятора знань до суб'єкта-архітектора освітнього простору.

Глобальні трансформації ХХІ століття, позначені соціальною турбулентністю, докорінно змінюють вимоги до професійної діяльності педагога. У сучасному світі, де знання стають загальнодоступним ресурсом, ключовим завданням освіти постає розвиток м'яких навичок та психологічної стійкості особистості.

Для української освіти ці виклики набули екзистенційного значення: тривала ситуація воєнного стану, вимушена міграція та розмивання звичних форматів навчання детермінували стан колективної емоційної вразливості. У таких обставинах школа перестає бути просто територією навчання, вона трансформується у простір емоційної стабілізації.

У межах сучасної освітньої парадигми роль педагога зазнає фундаментальної трансформації: від ретранслятора знань до архітектора освітнього простору. Ефективність такого простору прямо детермінована рівнем емоційної компетентності вчителя, яка розглядається нами не лише як інтегральна особистісна властивість, а й як фаховий інструмент моделювання безпечного та стимулюючого освітнього простору.

Лише педагог із високим рівнем саморегуляції та розвиненою емпатійною чутливістю здатний ініціювати стан емоційного резонансу в учнівському колективі, що постає базовою умовою для розвитку емоційного інтелекту підлітків. Емоційна компетентність вчителя стає фундаментом архітекtonіки сучасного закладу освіти, де кожен виховний захід чи навчальна ситуація трансформуються у досвід свідомого проживання, ідентифікації та конструктивного керування емоціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз чинної нормативної бази України підтверджує системний перехід від технократичної до людиноцентричної парадигми освіти, у межах якої емоційна компетентність вчителя набуває статусу ключової професійної вимоги.

Професійний стандарт вчителя (2024 р.) нормативно закріплює обов'язковість емоційно-етичної та психологічної компетентностей педагога. Це означає, що здатність до усвідомлення та саморегуляції власних емоційних станів (резильєнтність) є не лише особистісною перевагою, а прямою професійною вимогою. Саме ці якості дозволяють вчителю виступати «емоційним камертоном» освітнього процесу, забезпечуючи створення безпечного та інклюзивного середовища для підлітків.

Відповідно до Закону України «Про освіту», на педагогічних працівників покладається обов'язок утверджувати моральні цінності особистим прикладом. У контексті нашого дослідження моделювання вчителем емоційно зрілої поведінки розглядається як інструментальна реалізація даної вимоги. Таким

чином, трансляція емоційної зрілості стає дієвим методом формування ціннісних орієнтирів учнівської молоді.

Національна рамка кваліфікацій (НРК) на рівнях, що відповідають професійній діяльності педагога, вимагає від фахівця здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі в умовах невизначеності. У цьому контексті емоційний інтелект постає необхідною когнітивно-емоційною передумовою для розвитку соціальних та етичних компетенцій. Це дозволяє вчителю зберігати здатність до прийняття зважених рішень та ефективною взаємодії навіть у непередбачуваних кризових ситуаціях, що є критично важливим для стабілізації освітнього середовища.

Фундаментом Концепції «Нова українська школа» (НУШ) є принцип «педагогіки партнерства», що ґрунтується на довірі та взаємоповазі. Реалізація засад НУШ та досягнення емоційного благополуччя усіх учасників освітнього процесу виявляються можливими лише за умови високого рівня емпатійної та комунікативної компетентності вчителя. Педагог, володіючи розвиненим емоційним інтелектом, стає фасилітатором безпечного простору, де емоційний комфорт є запорукою академічного успіху підлітків.

Систематичне інвестування вчителем часу у власний емоційний розвиток є нормативно визнаною умовою його професійної придатності та здатності до свідомого моделювання емоційно-розвивального середовища сучасного закладу освіти.

Аналіз провідних наукових підходів до трактування феномену «емоційна компетентність» дозволяє стверджувати, що вона постає складним динамічним утворенням, яке інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти особистості (табл.1).

Зокрема, один із фундаторів теорії емоційного інтелекту Д. Гоулман наголошує на тому, що емоційна компетентність є саме «набутою здатністю», яка базується на емоційному інтелекті, проте виявляється через конкретні професійні результати [2]. Така позиція автора підкреслює можливість цілеспрямованого розвитку такої властивості в системі неперервної освіти педагога.

У контексті нашого дослідження особливої ваги набуває функціональний підхід американської психологині К. Саарні, яка розглядає емоційну компетентність як здатність особистості ефективно досягати стратегічних цілей у процесі соціальної взаємодії, особливо в емоційно напружених ситуаціях. Для педагога сучасного закладу освіти це означає спроможність не лише зберігати внутрішню стабільність, а й використовувати емоційний ресурс як інструмент продуктивного розв'язання професійних завдань, що є ключовим складником моделювання освітнього простору [7].

Таблиця 1

Порівняння дефініцій «Емоційна компетентність»

Автор / Джерело	Визначення
Деніел Гоулман (Daniel Goleman)	Набута здатність, заснована на емоційному інтелекті, яка призводить до видатних результатів у роботі

Керолін Саарні (Carolyn Saarni)	Сукупність навичок, необхідних для соціальної взаємодії, що дозволяють людині бути ефективною в емоційних обмінах
Ольга Логвись	Психологічний чинник, що виявляється у вмінні розуміти власні емоції та емоції інших, що є критичним для суб'єкт-суб'єктних стосунків
Елеонора Носенко	Здатність до емоційної регуляції інтелектуальної діяльності, що забезпечує адекватність сприйняття соціальної дійсності
Професійний стандарт вчителя (2024)	Здатність педагога усвідомлювати та керувати власними емоціями, проявляти емпатію та підтримувати емоційний добробут учасників освітнього процесу

Фундаторка української школи дослідження емоційного інтелекту Е. Носенко (2004) розглядає цей феномен як «здатність до опосередкування інтелектуальної діяльності емоційною регуляцією». У межах нашого дослідження дана теза означає, що вчитель свідомо використовує власну емоційну стабільність як інструмент проектування безпечного освітнього простору закладу освіти [4].

Своєю чергою, О. Логвись (2022) акцентує на тому, що низький рівень емоційної перцепції та розуміння станів іншого блокує розвиток лідерського потенціалу вчителя та нівелює його здатність будувати автентичні суб'єкт-суб'єктні стосунки. Таким чином, емоційна компетентність виступає базовим ресурсом професійного лідерства педагога-архітектора, що забезпечує стабільність та розвивальний характер освітнього простору [3].

Мета статті – представити результати дослідження емоційного інтелекту вчителів як важливого компоненту їхньої емоційної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Синтезуючи наведені підходи, ми визначаємо емоційну компетентність учителя як інтегративну професійну здатність до свідомого моделювання освітнього простору, що ґрунтується на високому рівні саморегуляції та емпатійної перцепції. Вона виступає фаховим інструментом створення стану «емоційного резонансу» в учнівському колективі, перетворюючи кожен ситуацію взаємодії на безпечне середовище для розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Ефективність моделювання емоційно-розвивального середовища закладу освіти безпосередньо залежить від емоційного інтелекту педагога, оскільки педагог постає не лише носієм академічних знань, а, в першу чергу, зразком поведінки для учнів. Відповідно, особливості емоційного інтелекту вчителя впливають на розвиток емоційного інтелекту його учнів, створюючи своєрідний емоційний резонанс у системі «вчитель-учень».

У нашому дослідженні ми дотримуємося думки, що емоційний інтелект є провідною складовою емоційної компетентності вчителя.

Спираючись на класичну модель J. Mayer та P. Salovey (1997), ми розглядаємо емоційний інтелект як когнітивну здатність сприймати, асимілювати та аналізувати емоційну інформацію, що є необхідним психологічним фундаментом особистості. Натомість емоційна компетентність постає як діяльнісна «надбудова» — реалізована в професійній практиці, здатність педагога свідомо оперувати емоційним ресурсом для досягнення виховних та освітніх цілей. Якщо емоційний інтелект відображає внутрішній потенціал вчителя, то емоційна компетентність є формою його актуалізації в просторі закладу освіти, що формується через досвід та рефлексію [6].

З метою об'єктивізації теоретичних висновків щодо впливу емоційної компетентності педагога на розвиток емоційного інтелекту підлітків, нами було сплановано та проведено емпіричне дослідження. Інструментом дослідження було обрано методика діагностики емоційного інтелекту (МЕІ) М. Манойлової, в україномовній адаптації Барко В.І., Остаповича В.П., Олешка П.С [1].

Методика діагностики ЕІ є опитувальником, що складається з 40 тверджень. Обстежуваному пропонується оцінити міру своєї згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою. Опитувальник містить 4 субшкали і 3 інтегральні індекси: загального рівня емоційного інтелекту, вираженості внутрішньоособистісного та міжособистісного його аспектів. У цілому, опитувальник М. Манойлової базується на змішаній моделі емоційного інтелекту, що розглядає останній як комплекс некогнітивних здібностей і навичок.

Обробка первинних даних за методикою МЕІ М. Манойлової здійснювалася шляхом центрування «сирих» балів відносно медіанного значення шкали. Оскільки кожна з чотирьох субшкал опитувальника містить 10 тверджень з оцінкою від 1 до 5 балів, теоретично можливий діапазон значень становить від 10 до 50 балів (медіана — 30 балів). Нами було застосовано процедуру віднімання константи (30) від сумарного бала за кожною шкалою. Це дозволило перевести результати у диференційовану шкалу в діапазоні від -20 до +20 балів, де:

від'ємні значення (від -20 до -11) — свідчать про дефіцитарність відповідної здатності та схильність до емоційної ригідності;

значення навколо нуля (від -10 до +10) — демонструють стабільний середній рівень емоційної адаптивності;

позитивні значення (від +11 до +20) — вказують на високий розвивальний потенціал та готовність до активного моделювання емоційного простору.

Вибір методики зумовлений її акмеологічною спрямованістю та здатністю диференціювати емоційний інтелект як інтегральну характеристику особистості, що складається з двох базових векторів: внутрішньоособистісного та міжособистісного.

Методика МЕІ дозволила оцінити рівень сформованості емоційного інтелекту за чотирма основними шкалами, які в межах дослідження ми інтерпретуємо як предиктори емоційної компетентності вчителя-архітектора:

Усвідомлення своїх емоцій. Змістовно співвідноситься з характеристикою професійної рефлексивності — здатністю педагога ідентифікувати власні стани як головний внутрішній ресурс, що дозволяє вчителю свідомо впливати на освітній простір.

Управління своїми емоціями. Виступає показником емоційної стійкості (резильєнтності) та здатності вчителя виконувати роль «емоційного контейнера» у кризових ситуаціях.

Усвідомлення емоцій інших. Є фундаментом для формування емпатійного простору ліцею.

Управління емоціями інших. Безпосередньо відображає діяльнісну спрямованість педагога — його вміння свідомо налаштовувати емоційний резонанс та керувати груповою динамікою під час освітнього процесу.

Використання методики М. Манойлової дозволяє виявити не лише кількісні показники емоційного потенціалу вчителів, а й простежити якісний зв'язок між їхньою внутрішньою емоційною зрілістю та готовністю до проектування розвивального простору. Отримані результати стануть підґрунтям для розробки цілеспрямованих програм психологічного супроводу вчителів закладів загальної середньої освіти.

Емпіричне дослідження особливостей емоційного інтелекту педагогів було проведене на базі Черкаського гуманітарно-правового ліцею. У діагностиці взяли участь 30 педагогічних працівників різного віку, профілю та стажу роботи. Серед респондентів: 63% жінок та 37% чоловіків. Розподіл за педагогічним стажем склав: до 5 років — 6 осіб, 5–15 років — 12 осіб, понад 15 років — 12 осіб. Така структура вибірки дозволила забезпечити репрезентативність даних для аналізу емоційного інтелекту вчителя як архітектора освітнього простору.

Аналіз результатів за методикою діагностики емоційного інтелекту (МЕІ) М. Манойлової дозволив виявити рівні сформованості ключових складових емоційного інтелекту вчителів (табл. 1).

Таблиця 1

Показники емоційного інтелекту педагогів ліцею

Показники	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %	Середнє, <i>M</i>	Мода, <i>Mo</i>
Усвідомлення власних емоцій	0	91,3	8,7	+7,2	+6
Управління своїми емоціями	0	91,3	8,7	+5,6	+7
Внутрішньоособистісний показник	0	82,6	17,4	+12,8	+13
Усвідомлення емоцій інших людей	8,7	82,6	8,7	+4,8	+6
Управління емоціями інших людей	17,4	73,9	8,7	+3,7	+4

Міжособистісний показник	17,4	73,9	8,7	+8,5	+9
Загальний інтегральний показник ЕІ	8,7	78,2	13,1	+21,3	+22

Аналіз емпіричних даних за шкалою «Усвідомлення власних емоцій» (в межах внутрішньоособистісного аспекту емоційного інтелекту за М. Манойловою) дозволяє констатувати наявність стійкої позитивної тенденції у вибірці педагогів Черкаського гуманітарно-правового ліцею.

За результатами математичної обробки встановлено, що середнє значення за цією шкалою становить $M = +7,2$ при моді $M_0 = +6$. Характерною особливістю даної вибірки є повна відсутність респондентів із низьким рівнем самоусвідомлення (0%). Переважна більшість педагогів (91,3%) продемонструвала результати в межах середнього рівня лабільності (від -10 до +10 балів), тоді як 8,7% опитуваних виявили високі показники (понад +10 балів).

Отримані дані свідчать про те, що для педагогічного колективу закладу характерним є високий рівень емоційної ідентифікації. Здатність учителів до чіткого усвідомлення природи та причин виникнення власних почуттєвих станів виступає фундаментом їхньої професійної діяльності. Позитивні значення за даною шкалою вказують на розвинену здатність респондентів до внутрішнього моніторингу, що мінімізує ризики імпульсивної поведінки під час освітнього процесу. Виявлений рівень самоусвідомлення є когнітивним базисом для реалізації професійної рефлексивності. Це дозволяє педагогам не лише ідентифікувати власні емоційні реакції, а й дистанціюватися від можливих деструктивних станів, що є необхідною умовою для підтримки психологічної безпеки в просторі ліцею. Таким чином, результати за першою шкалою підтверджують сформованість внутрішнього ресурсу вчителів, необхідного для свідомого ставлення до емоційного контексту педагогічної взаємодії.

Другим вектором внутрішньоособистісного аспекту емоційного інтелекту педагогів ліцею є здатність до «Управління своїми емоціями». Емпіричне вивчення цього показника дозволило встановити середнє значення на рівні $M = +5,6$ при моді $M_0 = +7$. Отримані результати свідчать про те, що загальний рівень саморегуляції респондентів знаходиться в позитивній зоні середнього рівня лабільності. Розподіл показників за даною шкалою виявився ідентичним до першої шкали за кількісними параметрами (91,3% — середній рівень, 8,7% — високий рівень). Проте математичне порівняння середніх значень ($M_1 = +7,2$ проти $M_2 = +5,6$) демонструє певну функціональну дисоціацію. Встановлено, що когнітивне усвідомлення емоційних станів у вчителів переважає над здатністю до їх регуляції. Показник $M_2 = +5,6$ свідчить про наявність у педагогічного колективу сформованих навичок емоційного самоконтролю, що забезпечує стабільність їхньої поведінки в напружених освітніх ситуаціях. Проте нижче середнє значення (порівняно з першою шкалою) вказує на те, що процес перетворення усвідомленої емоції на керований професійний інструмент вимагає від учителів значних вольових зусиль.

У контексті професійної діяльності педагога висока саморегуляція є запорукою соціальної детермінованості його поведінки. Здатність утримувати емоційну рівновагу та стримувати імпульсивні реакції дозволяє вчителю виступати стійким орієнтиром для підлітків. Таким чином, результати за другою шкалою підтверджують готовність педагогів до підтримки етичних норм та нормативної стійкості освітнього простору ліцею, хоча й вказують на потребу в подальшому розвитку інструментарію психологічного самозахисту та профілактики емоційного виснаження.

Третій вектор дослідження спрямований на вивчення міжособистісного аспекту емоційного інтелекту, а саме — здатності педагогів до «Усвідомлення емоцій інших людей». Емпіричні дані за цією шкалою демонструють тенденцію до поступового зниження середньогрупового показника порівняно з внутрішньоособистісною сферою, що становить $M = +4,8$ при моді $M_0 = +6$.

Незважаючи на те, що переважна більшість респондентів (91,3%) залишається в межах середнього рівня лабільності, за даною шкалою вперше зафіксовано появу від'ємних значень у 8,7% вибірки. Діапазон результатів (від -3 до +11 свідчить про значну індивідуальну варіативність емпатійної чутливості педагогів. Частка осіб із високим рівнем (8,7%) залишається стабільною порівняно з попередніми етапами діагностики.

Показник $M = +4,8$ свідчить про те, що перцептивний компонент емоційної компетентності вчителів ліцею має переважно раціональний характер. Педагоги здатні до ідентифікації емоційних станів підлітків, проте цей процес вимагає від них вищої концентрації уваги та когнітивних зусиль, ніж самоусвідомлення. Наявність поодиноких дефіцитарних значень (у межах -3 балів) може бути інтерпретована як наслідок високої інтенсивності соціальних контактів, екстремальних умов професійної діяльності в стані тривалої соціальної нестабільності та воєнних дій, що призводить до ситуативного зниження емпатійного порогу як механізму психологічного захисту.

Здатність до адекватного дешифрування емоцій учнівської молоді є базовою умовою для побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Хоча отримані результати вказують на загальну готовність вчителів до розуміння емоційного контексту лицейного простору, виявлений розрив між розумінням себе (+7,2) та розумінням інших (+4,8) актуалізує необхідність розвитку навичок активного слухання та соціальної перцепції. Це дозволить педагогам точніше синхронізувати власні професійні дії з актуальними емоційними запитами підлітків, що є критично важливим для стабілізації освітнього середовища.

Дослідження здатності педагогів до «Управління емоціями інших людей», демонструє найнижче середньогрупове значення — $M = +3,7$ при моді $M_0 = +4$.

Розподіл респондентів за рівнями демонструє зміщення показників до нижньої межі середнього рівня (73,9%). Найбільш показовим є зростання частки осіб із низьким рівнем — 17,4%, результати яких тяжіють до від'ємних значень (-1 бал). Кількість педагогів із високим рівнем управління емоціями інших залишається незмінною — 8,7%. Діапазон результатів (від -1 до +10) підтверджує, що активний емоційний вплив є найбільш складним та енерговитратним складником професійної компетентності.

Показник $M = +3,7$ свідчить про те, що перехід від пасивного розуміння емоцій підлітків до активного керування ними викликає у вчителів найбільші

труднощі. У контексті раніше згаданих чинників (війни, нестабільності та виснажливого перемикання між різними форматами навчання), такий результат є прогнозованим: активне моделювання чужих емоційних станів вимагає надлишкового психологічного ресурсу, який наразі спрямований на базове виживання та підтримку власної резильєнтності. Проте результати у межах середнього рівня лабільності свідчать про високу професійну відповідальність учителів, які навіть у стані психоемоційного напруження знаходять внутрішній ресурс для регулювання групової динаміки.

Візуалізація отриманих даних у формі порівняльної гістограми (рис. 1) наочно демонструє структурну ієрархію емоційної компетентності педагогів ліцею.

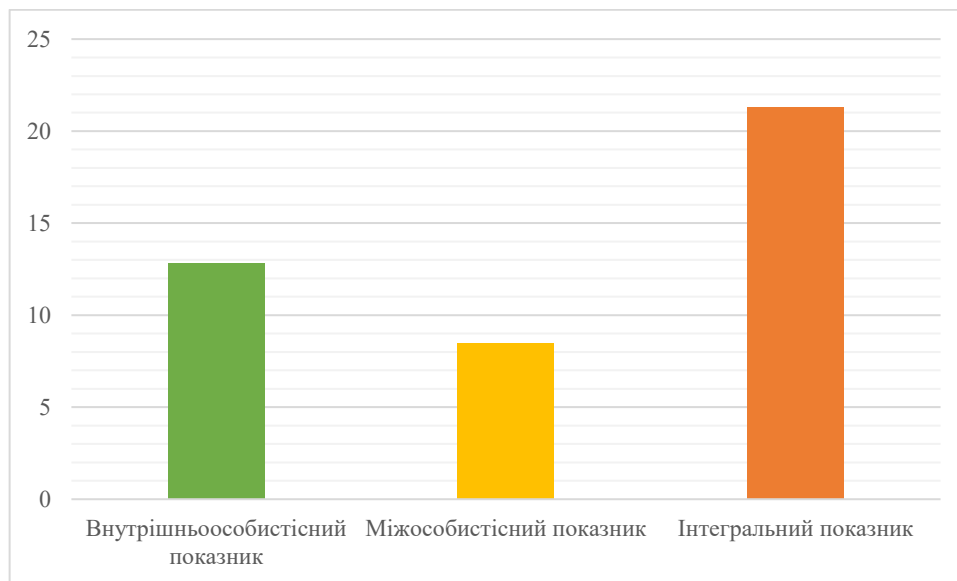


Рис. 1. Співвідношення інтегральних індексів емоційного інтелекту педагогів ліцею

Аналіз інтегральних індексів емоційного інтелекту дозволив оцінити цілісну архітектуру емоційної компетентності педагогів ліцею. Провідне місце у структурі досліджуваного феномену посідає внутрішньоособистісний аспект емоційного інтелекту, середнє значення якого становить $M = +12,8$. Високий показник за даним індексом свідчить про сформованість внутрішнього «ядра» емоційної компетентності. Педагоги демонструють розвинену здатність до саморегуляції та глибинного розуміння власних психічних станів, що в умовах воєнного стану та професійної невизначеності виступає ключовим чинником їхньої психологічної резильєнтності. Виявлена різниця між внутрішньоособистісним ($M = +12,8$) та міжособистісним ($M = +8,5$) індексами ймовірно вказує на стратегію «бережливої взаємодії». Педагог, маючи потужний внутрішній рефлексивний фундамент, свідомо дозує інтенсивність міжособистісного впливу, що дозволяє уникати емоційного вигорання та підтримувати конструктивний робочий ритм. Такий підхід забезпечує достатній рівень емоційного супроводу підлітків, створюючи умови для їхнього поступового емоційного розвитку в безпечному, передбачуваному та етично виваженому просторі закладу освіти.

Загальний інтегральний показник емоційного інтелекту ($M = +21,3$), який є найвищим стовпчиком гістограми, акумулює сумарний професійний потенціал вибірки. Дана цифра є ключовим індикатором життєздатності емоційного

інтелекту вчителів як цілісної системи. Це доводить, що загальний ресурс педагогів ліцею є достатнім для поступового переходу від функцій емоційної стабілізації до активних стратегій моделювання емоційно-розвивального освітнього простору. Такий результат доводить, що вчителі ліцею здатні зберігати внутрішню цілісність, що є первинною і необхідною умовою для моделювання емоційно-розвивального освітнього простору.

Висновки. У ході дослідження показано, що емоційний інтелект є важливою складовою емоційної компетентності педагога як ключового інструменту моделювання емоційно-розвивального простору сучасного закладу освіти. Встановлено, що трансформація вчителя у суб'єкта-архітектора освітнього простору базується на переході від загальних здібностей емоційного інтелекту до професійно реалізованої компетентності, що характеризується діяльнісною спрямованістю, соціальною детермінованістю та варіативністю рольового репертуару.

На основі результатів діагностики за методикою МЕІ М. Манойлової було визначено індивідуальний профіль емоційного інтелекту вчителів Черкаського гуманітарно-правового ліцею. Домінування внутрішньоособистісного аспекту над міжособистісним свідчить про високу професійну рефлексивність та орієнтацію педагогів на саморегуляцію як фундамент психологічної стійкості.

Виявлено, що в умовах воєнного стану та нестабільності педагоги дотримуються стратегії «емоційної ощадливості». Показники за шкалами «Управління емоціями інших людей» та «Розуміння емоцій інших людей» свідчать про домінування стабілізуючого вектора в діяльності педагогів, що в сучасних умовах є необхідною передумовою для створення емоційно безпечного та прогнозованого освітнього простору. Це дозволяє вчителям виступати гарантами безпеки, проте обмежує використання інтенсивних, емоційно насичених рольових моделей.

Загальний інтегральний показник емоційного інтелекту вибірки підтверджує наявність вагомого адаптаційного ресурсу. Отримані результати актуалізують необхідність впровадження програм відновлення психологічного ресурсу вчителів, що сприятиме перетворенню їхнього високого рефлексивного потенціалу на активний інструментарій моделювання емоційного резонансу, необхідного для розвитку емоційного інтелекту підлітків.

Література:

1. Барков В. В., Остапович В. П., Олешко П. С. Україномовна адаптація опитувальника рівня і структури емоційного інтелекту з метою психологічного добору поліцейських. *Psychological Journal*. 2019. Т. 5, № 3. С. 9–25.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект у роботі / пер. з англ. С. Ломаки. Харків : Віват, 2019. 448 с.
3. Логвись О. Я. Психологічні чинники розвитку лідерських якостей майбутніх педагогів : дис. ... д-ра філософії : 053 «Психологія» ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2022. 257 с.
4. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.
5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 125 с.

6. Mayer J. D., & Salovey, P. What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books. 1997. P. 3–31
7. Saarni C. *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press. 1999. 381 p.

References:

1. Barkov, V., Ostapovych, V., & Oleshko, P. (2019) Ukrainskomovna adaptatsiia opytuvalnyka rivnia i struktury emotsiinoho intelektu z metoiu psykholohichnoho doboru politseiskykh [Ukrainian adaptation of the questionnaire on the level and structure of emotional intelligence for the purpose of psychological selection of police officers]. *Psychological Journal*. 5(3). (pp. 9–25). [in Ukrainian].
2. Goleman, D. (2019). Emotsiinyi intelekt u roboti [Working with emotional intelligence] (S. Lomaka, Trans.). Vivat. (Original work published 1998). [in Ukrainian].
3. Lohvys, O. Ya. (2022). Psykholohichni chynnyky rozvytku liderskykh yakostei maibutnikh pedahohiv [Psychological factors in the development of leadership qualities of future teachers]: dys. ... d-ra filosofii : 053 «Psykhohiia» ; Ternop. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil. [in Ukrainian].
4. Nosenko, E. (2004). Emotsiinyi intelekt yak sotsialno znachushcha intehralna vlastyvist osobystosti [Emotional intelligence as a socially significant integral property of the personality]. *Psykhohiia i suspilstvo – Psychology and society*. 4. (pp. 95–109). [in Ukrainian].
5. Nosenko, E. L., & Kovryha, N. V. (2003). Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions]. Kyiv : Vyshcha shkola. [in Ukrainian].
6. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books. (pp. 3–31). [in English].
7. Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press. [in English].