МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра психології

Допущено до захисту
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА
на тему:
«ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ У КЛАСІ ТА УСПІШНІСТЬ УЧНІВ»

Виконала: студентка 3 курсу, П/30 групи
спеціальності 053 «Психологія»,
освітня програма «Психологія»
Рябошапко Мирослава Миколаївна
Керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Гриньова Н.В.

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……..…..3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КЛАСУ……7
1.1. Становлення поняття «емоційний інтелект» та основні підходи до його вивчення……...7
1.2. Психологічний клімат класу як показник ефективності педагогічної взаємодії……..14
1.3. Вплив особистісних характеристик педагога на успішність учнів та міжособистісні стосунки в колективі……..20
Висновки до першого розділу …….27
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА З ПСИХОЛОГІЧНИМ КЛІМАТОМ КЛАСУ ТА НАВЧАЛЬНОЮ УСПІШНІСТЮ УЧНІВ……...29
2.1. Організація та методи дослідження……..29
2.2. Діагностика рівня емоційного інтелекту педагогів та психологічного клімату класу……..34
2.3. Практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту педагога як чинника оптимізації психологічного клімату класу……..47
Висновки до другого розділу ……52
ВИСНОВКИ……..54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……...56
ДОДАТКИ……..…62

ВСТУП

Сучасна школа давно вийшла за межі простору, де головним мірилом педагогічної майстерності вважалася лише предметна компетентність учителя. У центрі уваги психолого-педагогічної науки дедалі впевненіше постає питання про те, яким чином емоційна зрілість педагога, його здатність розпізнавати та регулювати власні переживання, а також розуміти емоційний стан учнів, позначається на атмосфері в класі та на навчальних результатах школярів. Учитель, щодня вступаючи у взаємодію з дитячим колективом, неминуче стає головним «архітектором» тих міжособистісних відносин, що визначають не лише психоемоційний добробут дітей, а й їхню готовність засвоювати нові знання.

Поняття емоційного інтелекту було введено до наукового обігу P. Salovey та J. D. Mayer (1990) і набуло широкого визнання завдяки фундаментальним дослідженням D. Goleman, котрий довів, що саме емоційна компетентність фахівця нерідко виявляється вагомішим чинником професійного успіху, ніж когнітивні здібності. Педагогічна діяльність у цьому сенсі є особливо показовою, адже вона за своєю природою є глибоко емоційно насиченою та вимагає від учителя постійного тонкого налаштування на стан класу. Вчителі з високим рівнем емоційного інтелекту, як свідчать зарубіжні дослідження (K. Hen, M. Sharabi-Nov, J. Palomera та ін.), демонструють більшу гнучкість у розв'язанні міжособистісних конфліктів, підтримують навчальну мотивацію учнів та створюють у класі атмосферу психологічної безпеки.

Серед вітчизняних науковців зазначена проблематика досліджувалася у працях Е. Л. Носенко та Н. В. Коврига [10], В. В. Зарицької [5], О. І. Власової [2], Г. В. Гуменюк [4] та ін., у яких розглядається структура емоційного інтелекту, умови його розвитку у представників соціономічних професій, а також його зв'язок із загальною психологічною культурою особистості. Взаємозв'язок між успішністю учнів та характеристиками педагогічної

взаємодії висвітлювався у дослідженнях Н. Ю. Максимової [6], О. В. Скрипченка [12], Л. М. Проколієнко [8], Т. С. Яценко [12] та ін.

Попри значний обсяг теоретичних напрацювань, комплексне емпіричне дослідження, яке б встановило характер та міру впливу емоційного інтелекту педагога безпосередньо на психологічний клімат класу та академічну успішність учнів у вітчизняних реаліях, залишається недостатньо розробленим. Саме наявність зазначеної прогалини зумовила вибір теми цієї бакалаврської роботи «Вплив емоційного інтелекту педагога на психологічний клімат у класі та успішність учнів».

Мета дослідження – визначити характер та міру впливу емоційного інтелекту вчителя на психологічний клімат класного колективу й академічну успішність школярів, а також розробити практичні рекомендації щодо розвитку емоційної компетентності педагогів.

Об'єкт дослідження – психологічний клімат у класному колективі та навчальні досягнення учнів.

Предмет дослідження – взаємозв’язок між рівнем емоційного інтелекту педагога та показниками психологічного клімату класу й навчальної успішності учнів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння емоційного інтелекту та узагальнити сучасні уявлення про його структуру й функції у педагогічній діяльності.

2. Розкрити психологічний зміст поняття «клімат класного колективу» та схарактеризувати чинники, що визначають його якісні параметри.

3 Провести емпіричне дослідження рівня емоційного інтелекту педагогів, психологічного клімату в класах та навчальної успішності учнів на вибірці загальноосвітнього закладу.

4. Встановити та проаналізувати кореляційні зв'язки між досліджуваними показниками.

5. Розробити практичні рекомендації для педагогів і шкільних психологів щодо розвитку емоційної компетентності вчителя як ресурсу оптимізації психологічного клімату класу.

Методи дослідження. У роботі застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів. Теоретичні методи охоплюють аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення наукових джерел. Емпіричний блок представлений такими психодіагностичними методиками: 1) методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (адаптація Є. І. Ільїна); 2) соціометрична методика Дж. Морено; 3) діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс); проективна графічна методика «Мій клас». Поряд із психодіагностичними методиками застосовувалися аналіз шкільної документації (класні журнали) для встановлення показників академічної успішності учнів, а також метод бесіди.

База та вибірка дослідження. Дослідження проводилося на базі Кобринівської гімназії Тальнівської міської ради Черкаської області. До вибірки увійшли 28 осіб: 1 учитель та учні 8 Б класу у кількості 27 осіб.

Теоретичне значення дослідження полягає у систематизації та концептуальному поглибленні уявлень про структуру й функції емоційного інтелекту в контексті педагогічної діяльності; у теоретичному обґрунтуванні механізмів, посередництвом яких емоційна компетентність учителя позначається на характеристиках психологічного клімату класного колективу та академічній успішності учнів; у виокремленні медіаторної ролі управління класом і психологічної безпеки в системі зв’язків між особистісними ресурсами педагога та результатами навчання.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що отримані результати та розроблені на їх основі рекомендації можуть бути впроваджені у систему психологічного супроводу загальноосвітнього закладу, а також використані шкільними психологами при проведенні тренінгів із розвитку емоційної компетентності педагогічного персоналу. Матеріали роботи

становлять інтерес і для викладачів педагогічних закладів вищої освіти в контексті підготовки майбутніх учителів.

Апробаційне дослідження. Результати дослідження було висвітлено та обговорено на ІІ Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток сучасної психології в умовах суспільних трансформацій: теорія, практика, міждисциплінарність», 16 квітня 2026 року, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

Публікації: 1. Рябошапко М.М. Психологічний клімат у класному колективі та навчальні досягнення учнів. Дебют: збірник тез та доповідей «*Розвиток сучасної психології в умовах суспільних трансформацій: теорія, практика, міждисциплінарність*», за результатами участі в ІІ Всеукраїнській науково-практичній конференції 2026 / канд. психол. наук, доц. кафедри клінічної та реабілітаційної психології КНУ ім. Стефаника Яворська Г. Ю., м. Івано-Франківськ, 2026. С. 151–154.

Структура та обсяг роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків, містить 12 таблиць, 1 рисунок та 18 фото.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КЛАСУ

1.1. Становлення поняття «емоційний інтелект» та основні підходи до його вивчення

Феномен емоційного інтелекту належить до тих наукових конструктів, які, з'явившись відносно недавно, надзвичайно швидко набули міждисциплінарного значення – від психології особистості до педагогіки, організаційної поведінки та клінічної практики. Дослідження, здійснені протягом останніх десятиліть, свідчать про те, що здатність людини розпізнавати власні емоції та емоційні стани оточуючих, регулювати афективні реакції й використовувати емоційну інформацію у процесі прийняття рішень є не менш важливим чинником успішності, ніж традиційний інтелект у його когнітивному вимірі [14]. Водночас попри значну кількість наукових праць, присвячених цій проблематиці, у сучасній психологічній науці досі не сформовано єдиного підходу до визначення сутності емоційного інтелекту, його структури та меж як психологічного конструкту [1].

Тривалий час психологічна наука функціонувала в умовах фактичного протиставлення когнітивного та афективного – розуму й почуттів розглядали як два автономні, майже несумісні виміри психічного. Проте вже на початку XX століття окремі дослідники почали ставити під сумнів правомірність такого розмежування. Американський психолог Е. Торндайк ще у 1920 році запропонував концепцію «соціального інтелекту», визначивши його як здатність розуміти людей і ефективно взаємодіяти з ними у міжособистісному просторі [45]. Хоча сам термін «емоційний інтелект» тоді ще не вживався, ідейна основа для його подальшого оформлення вже була закладена.

Упродовж наступних десятиліть ці ідеї розвивалися поступово й нерівномірно. Д. Векслер у 1940 році, аналізуючи обмеженість стандартних тестів інтелекту, наполягав на тому, що неінтелектуальні — зокрема афективно-регулятивні — аспекти психіки справляють суттєвий вплив на загальну продуктивність особистості [7]. Реалізація цього погляду залишалася справою майбутнього, однак сам факт його артикуляції свідчить про те, що традиційна психометрія дедалі гостріше відчувала власну обмеженість.

Якісно новим кроком стала теорія множинного інтелекту Г. Гарднера, опублікована у 1983 році. Запропонувавши поділ інтелекту на щонайменше сім відносно незалежних різновидів, Г. Гарднер виокремив два, які виявилися особливо значущими для подальшого розвитку концепції емоційного інтелекту: міжособистісний – здатність розуміти наміри, мотивацію і бажання інших людей, та внутрішньоособистісний, тобто спроможність усвідомлювати й регулювати власні емоційні стани [24]. Саме ці два різновиди стали безпосередніми концептуальними попередниками того, що незабаром отримало назву «емоційний інтелект».

У 1990 році американські дослідники Дж. Мейєр та П. Селовей опублікували статтю, у якій вперше ввели термін «емоційний інтелект» в академічний обіг. Їхнє визначення трактувало феномен як здатність сприймати емоції, генерувати їх таким чином, щоб сприяти мисленню, розуміти емоційну інформацію та свідомо управляти як власними, так і чужими переживаннями в інтересах особистісного й інтелектуального зростання [35]. Принципово важливо, що автори розглядали емоційний інтелект не як набір особистісних рис чи соціальних навичок, а саме як різновид інтелекту у строгому розумінні — з відповідними критеріями вимірювання й ієрархічною структурою.

Розвиваючи свою концепцію протягом наступних років, Дж Мейєр, П. Селовей та Д. Карузо представили чотирикомпонентну модель, яка увійшла в науковий дискурс під назвою «модель емоційно-інтелектуальних

здібностей». Модель організована ієрархічно: нижчі рівні стосуються базових перцептивних здібностей, тоді як вищі охоплюють складні процеси управління емоційним досвідом [35]. Зокрема, перший компонент передбачає здатність точно розпізнавати емоції в собі й інших у виразі обличчя, позі, голосі. Другий описує вміння використовувати емоційні стани для оптимізації когнітивних процесів: так, певний рівень тривоги може посилювати увагу, а позитивний настрій — стимулювати творче мислення. Третій компонент охоплює розуміння емоційної семантики – знання про те, як одні емоції переходять в інші, які ситуації їх викликають і що означають складні змішані переживання. Четвертий, найвищий рівень, стосується регуляції емоцій як власних, так і тих, що виникають у взаємодії з іншими людьми [35; 36].

Ця модель стала інтелектуальною основою для розробки одного з найбільш психометрично обґрунтованих інструментів вимірювання емоційного інтелекту – тесту MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), заснованого на завданнях виконання, а не самозвіті [36].

Широке суспільне визнання поняття «емоційний інтелект» отримало після виходу у 1995 році бестселера Д. Голмана «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ». Д. Голман зробив з наукової концепції культурний феномен, хоча зазнав і чималої критики з боку академічного середовища за надмірно широке трактування конструкту. У його авторській моделі, яка дістала назву «модель емоційної компетентності», до складу емоційного інтелекту були включені не лише власне емоційні здібності, а й мотивація, соціальні навички, ініціативність та чимало інших рис, що традиційно відносяться до особистості [28].

Д. Голман виділив чотири сфери компетентностей: самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість і управління стосунками. Кожна зі сфер, своєю чергою, включає конкретні поведінкові прояви: наприклад, самосвідомість охоплює здатність точно оцінювати свої сили та обмеження, а управління стосунками – натхненне лідерство, вміння розв'язувати конфлікти

й будувати довготривалі зв'язки [28]. Критики зауважували, що така модель виходить за межі емоційного інтелекту як такого і перетворюється на перелік якостей «ідеального співробітника», що суттєво ускладнює її наукову верифікацію [43].

Паралельно Р. Бар-Он розробив некогнітивну модель, яку сам назвав «емоційно-соціальним інтелектом» і якій дав операційне визначення через п'ять метафакторів: внутрішньоособистісна сфера (усвідомлення власних емоцій, самоповага, незалежність), міжособистісна сфера (емпатія, соціальна відповідальність), адаптивність (гнучкість, вирішення проблем), управління стресом (стійкість до стресу, імпульс-контроль) та загальний настрій (оптимізм, задоволеність життям) [17]. Р. Бар-Он також запровадив поняття «емоційний коефіцієнт» (EQ) за аналогією до IQ, що відкрило можливість порівняльних досліджень. Розроблений ним інструмент EQ-і став першим комерційно доступним і психометрично стандартизованим засобом вимірювання емоційного інтелекту [17].

Нині у науковій літературі усталився поділ підходів до вивчення емоційного інтелекту на три основні напрями: здібнісний, змішаний та особистісний (trait-based). Здібнісний підхід, представлений моделлю Мейєра–Селовея–Карузо, трактує емоційний інтелект як специфічну ментальну здібність, вимірювану через виконання об'єктивних завдань [35]. Змішані моделі Р. Голмана та Бар-Она включають поряд зі здібностями особистісні риси, мотиваційні компоненти та поведінкові патерни, що робить їх концептуально ширшими, але й менш чіткими [43]. Особистісний підхід, розроблений К. Петрайдсом та Е. Ферхемом, розглядає емоційний інтелект як «сузір'я емоційно забарвлених самосприйнять і диспозицій», що вимірюються переважно методом самозвіту [39].

Кожен із підходів має свої переваги й обмеження. Здібнісна модель відрізняється найвищою науковою строгістю, але складністю стандартизації, адже для оцінювання «правильних» відповідей на емоційні ситуації необхідно визначити норми, що є доволі дискусійним завданням. Змішані

моделі, навпаки, відрізняються широкою прикладною затребуваністю, проте страждають від недостатньої концептуальної точності. Особистісний підхід є найлегшим для операціоналізації, проте самозвіти схильні до спотворення через соціальну бажаність [39; 46].

Сучасні дослідження все частіше наголошують на тому, що жодна з моделей не охоплює феномен повністю, і пропонують інтегративні підходи. Зокрема, М. Матйі у своєму концептуальному огляді розглядає емоційний інтелект у системі з когнітивним, фізичним та духовним інтелектом, підкреслюючи, що в освітньому контексті жоден із цих конструктів не може розглядатися ізольовано [34]. А. Альгур у своїй систематизованій рецензії, що охоплює дослідження 2015–2024 років, підтверджує консенсус у науковій спільноті щодо того, що емоційний інтелект є значущим предиктором академічної успішності, причому ця залежність реалізується через механізми саморегуляції, мотивації та міжособистісної взаємодії [14].

Варто також згадати вітчизняну наукову традицію. С. Марчук зазначає, що в українській психологічній науці дослідження емоційного інтелекту тривають, однак залишаються ще недостатньо систематизованими, особливо в частині вікових аспектів та специфіки прояву конструкту в різних культурних умовах [7]. Н. Басюк, аналізуючи зарубіжні підходи у контексті підготовки вчителів початкової школи, наголошує на тому, що попри різноманітність моделей дослідники сходяться в головному: емоційний інтелект піддається розвитку, а отже, є перспективним об'єктом цілеспрямованого формування [1]. Для систематизації наявних підходів наведено табл. 1.1, яка охоплює ключові характеристики трьох найбільш впливових моделей.

Таблиця 1.1

Порівняльний огляд основних теоретичних моделей емоційного інтелекту

Параметр порівняння	Модель Мейєра–Селовея–Карузо	Модель Голмана	Модель Бар-Она
Рік введення	1990 (розширена у	1995	1997

	1997)		
Тип підходу	Здібнісний (ability model)	Змішаний (mixed model)	Змішаний / некогнітивний
Визначення EI	Ментальна здібність обробляти емоційну інформацію	Набір емоційних компетентностей, що впливають на успіх	Сукупність некогнітивних компетентностей та навичок
Компоненти	Сприйняття; використання; розуміння; управління емоціями	Самосвідомість; самоконтроль; соціальна чутливість; управління стосунками	Внутрішньоособистісна, міжособистісна сфера; адаптивність; управління стресом; загальний настрій
Метод вимірювання	Тест виконання (MSCEIT)	Самозвіт та 360° оцінювання (ECI, ESCI)	Самозвіт (EQ-i)
Провідна ідея	EI як різновид інтелекту з чіткими критеріями правильності	EI як чинник ефективності у професійному й особистісному житті	EI як соціально-емоційна адаптованість особистості
Критика	Складність стандартизації «правильних» відповідей	Надто широке тлумачення, змішування EI з особистістю	Залежність від самозвіту, схильного до спотворення
Освітнє застосування	Навчання емоційного розпізнавання та регуляції	Розвиток лідерських та соціальних компетентностей	Оцінювання адаптивного потенціалу учнів

Джерело: створено автором на основі [14; 1; 35; 36; 28; 17; 34].

Попри суттєві відмінності у структурі та методах дослідження, усі три моделі об'єднує спільна ідея: здатність людини взаємодіяти зі своїм емоційним досвідом і досвідом інших є самостійним і значущим психологічним ресурсом, а не лише побічним продуктом когнітивного розвитку [43; 46].

Чи не найгостріша дискусія у цій галузі розгортається навколо питання, чи є емоційний інтелект власне інтелектом, чи радше особистісною рисою. М. Зейднер, Г. Метьюз та Р. Робертс стверджують, що доти, доки не встановлено чітких критеріїв «правильного» емоційного реагування, яке не залежало б від культурного контексту, говорити про емоційний інтелект як про інтелект у строгому значенні слова передчасно [46]. Натомість прихильники змішаних моделей зауважують, що надмірний академізм здібнісного підходу обмежує його практичну придатність: реальна

ефективність людини у соціальному середовищі визначається не лише здатністю вирішувати абстрактні емоційні задачі, а й тим, наскільки гнучко вона реагує на соціальний контекст [34].

А. Сінгх, Р. Прабхакар та Дж. Кіран, аналізуючи моделі EI у контексті організаційної психології, дійшли висновку, що здібнісна модель Мейєра–Селовея є найбільш концептуально послідовною, однак саме змішані підходи залишаються найбільш затребуваними у практиці — освітній, управлінській та терапевтичній — через їхню зручність у операціоналізації й вимірюванні [43].

Окремої уваги заслуговує питання культурної специфіки. А. Альгур нагадує, що у колективістських культурах, до яких можна зараховувати і традиційно орієнтоване на групову злагоду українське суспільство, прояви емоційного інтелекту більшою мірою пов'язані з емпатією та соціальною відповідальністю, тоді як в індивідуалістичних культурах на перший план виходить емоційна асертивність [14]. Ця обставина суттєво ускладнює пряме перенесення зарубіжних моделей на вітчизняний контекст і вимагає їх адаптації.

Таким чином, становлення поняття «емоційний інтелект» є результатом тривалого і багатовекторного процесу, що розпочався з ранніх досліджень соціального інтелекту та концепцій множинності здібностей і поступово — особливо у 1990-х роках — оформився у самостійний науковий конструкт із розгалуженою системою теоретичних моделей і діагностичних інструментів. Попри суттєві концептуальні розбіжності між здібнісними та змішаними підходами, науковий консенсус все ж склався навколо кількох ключових положень: емоційний інтелект є відносно автономним від IQ ресурсом особистості; він піддається вимірюванню, хоча інструменти вимірювання суттєво варіюються залежно від обраної моделі; емоційний інтелект є динамічним утворенням, яке формується й розвивається під впливом навчання, досвіду та цілеспрямованих інтервенцій [14; 46; 34].

1.2. Психологічний клімат класу як показник ефективності педагогічної взаємодії

Проблема психологічного клімату класу набуває дедалі більшої актуальності в сучасній педагогічній психології, що зумовлено стрімкими змінами в освітніх системах, посиленням вимог до якості педагогічної взаємодії та зростаючим усвідомленням того, що емоційна атмосфера навчального середовища визначає академічні результати учнів не менш суттєво, ніж зміст освіти. Дослідники фіксують своєрідний парадокс: попри очевидну значущість психологічного клімату, механізми його формування та критерії оцінювання залишаються недостатньо операціоналізованими в науковому дискурсі. Психологічний клімат класу розглядається як комплексний психосоціальний феномен, що відображає характер міжособистісних стосунків, домінантний емоційний тон взаємодії та ціннісно-нормативний простір, у якому здійснюється навчання [25].

У класичних концепціях соціальної психології клімат колективу трактується як якісний аспект міжособистісних стосунків, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності [9]. Водночас сучасні дослідники наполягають на розширенні цього визначення, включаючи до нього не лише емоційний фон, а й когнітивні, комунікативні та ціннісні виміри взаємодії між учасниками навчального процесу. Показово, що більшість авторів, незалежно від конкретних теоретичних рамок, сходяться на тому, що психологічний клімат не є статичною характеристикою, а являє собою динамічне утворення, яке постійно відтворюється й трансформується в ході педагогічної практики [33].

Важливим теоретичним підґрунтям для розуміння психологічного клімату класу слугує концепція психологічного середовища, розроблена в руслі теорії поля К. Левіна. Психологічне середовище описується як простір, що складається з регіонів, між якими відбуваються динамічні переміщення,

котрі відображають поведінкові зміни індивіда під впливом оточення [29]. Власне, гнучкість або ригідність цього середовища безпосередньо позначається на тому, наскільки учні спроможні реалізувати свій навчальний потенціал, не наражаючись на психологічний тиск. Зазначений теоретичний підхід дозволяє зрозуміти, чому один і той самий навчальний заклад може породжувати принципово різні мікроклімати в різних класах: вирішальну роль відіграє не лише об'єктивна структура освітнього середовища, а й суб'єктивна конфігурація взаємин між конкретними учасниками педагогічної взаємодії.

Більшість сучасних дослідників виділяють два полярні стани психологічного клімату, між якими розміщується широкий спектр проміжних варіантів. Сприятливий клімат характеризується переважанням оптимістичного настрою, атмосферою доброзичливості та взаємоповаги, активністю учнів, наявністю усталених норм справедливого ставлення до всіх членів колективу [16]. Несприятливий, натомість, виявляється у домінуванні пригніченості, конфліктності, взаємної антипатії, пасивності учнів та відсутності згуртованості. Між цими полюсами існує нейтральний, або змішаний, клімат, коли клас функціонує переважно за рахунок зовнішніх стимулів і формальних зобов'язань, а не завдяки внутрішній згуртованості й емоційній включеності. Результати емпіричних досліджень свідчать про те, що нейтральний клімат є найбільш поширеним типом у сучасних закладах загальної середньої освіти [3].

Суттєвим для розуміння природи психологічного клімату є питання про його структурні складові. Дослідники пропонують різні класифікаційні схеми, однак більшість із них включає щонайменше три взаємопов'язані виміри: емоційний, когнітивний і поведінковий. Емоційний вимір охоплює домінантні афективні стани членів групи, їхнє суб'єктивне відчуття психологічної безпеки та комфорту. Когнітивний вимір відображає систему уявлень, очікувань і настановлень, які учні та педагог мають щодо одне одного та щодо навчального процесу загалом. Поведінковий вимір

виявляється у конкретних зразках взаємодії, частоті й характері комунікації, готовності до співпраці та взаємодопомоги [15].

Окремої уваги заслуговує питання взаємозв'язку між психологічним кліматом класу та ефективністю педагогічної взаємодії. Педагогічна взаємодія у широкому розумінні являє собою систему відносин між педагогом і учнями, що реалізується в процесі навчання й виховання та спрямована на досягнення спільних освітніх цілей. Ефективність такої взаємодії визначається не лише методичною компетентністю педагога, а й характером психологічного середовища, в якому вона відбувається. Іноземний дослідник Б. Фрейзер, розробляючи концепцію навчального середовища класу, переконливо демонстрував, що суб'єктивне сприйняття учнями психологічного клімату є одним із найбільш потужних предикторів їхніх академічних досягнень та ставлення до навчання [22].

Принципово важливим є розуміння того, що психологічний клімат формується під впливом щонайменше двох груп чинників: макросоціальних, які відображають загальну соціально-психологічну атмосферу суспільства, та мікросоціальних, пов'язаних із конкретними умовами функціонування даної групи [3]. Серед мікросоціальних чинників особливу роль відіграє стиль педагогічної взаємодії. Демократичний та підтримувальний стиль педагога асоціюється зі зниженням рівня тривожності учнів, підвищенням їхньої навчальної мотивації та формуванням відчуття психологічної безпеки [33]. Авторитарний стиль, навпаки, породжує атмосферу страху та залежності, яка навіть за умов зовнішньої дисципліни знижує якість навчання й пригнічує розвиток самостійності мислення.

Дослідження, присвячені уявленням учителів і учнів про труднощі взаємодії, виявляють характерну асиметрію: педагоги схильні пояснювати проблеми в класі певними рисами учнів або зовнішніми обставинами, тоді як учні описують педагогів як авторитарних, несправедливих та таких, що не встановлюють справжнього контакту [21]. Подібна взаємна негативізація уявлень створює замкнене коло ескалації напруженості й суттєво погіршує

психологічний клімат. Примітно, що водночас обидві сторони педагогічної взаємодії сходяться у визнанні необхідності більшого спілкування та порозуміння, що свідчить про наявність потенціалу для покращення клімату за умов цілеспрямованої роботи.

Аналіз сучасних досліджень дозволяє виокремити кілька ключових показників, за допомогою яких оцінюється психологічний клімат як індикатор ефективності педагогічної взаємодії. Узагальнення результатів відповідних наукових розвідок представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Показники психологічного клімату класу як індикатори ефективності педагогічної взаємодії

Показник	Характеристика сприятливого клімату	Характеристика несприятливого клімату	Вплив на педагогічну взаємодію
Відчуття психологічної безпеки	Учні вільно висловлюють думки, не бояться помилятися	Страх осуду, уникнення активності	Підвищує залученість і мотивацію; знижує тривожність
Характер міжособистісних стосунків	Доброзичливість, підтримка, взаємоповага	Конфліктність, суперництво, антипатія	Визначає якість навчальної співпраці
Стиль педагогічної комунікації	Демократичний, відкритий, підтримувальний	Авторитарний, директивний, закритий	Безпосередньо формує емоційний тон клімату
Рівень групової згуртованості	Злагоджена взаємодія, спільна відповідальність	Роз'єднаність, відокремлення підгруп	Впливає на продуктивність колективної роботи
Емоційний стан учасників	Оптимізм, вмотивованість, задоволеність	Пригніченість, апатія, незадоволеність	Корелює з академічними результатами
Якість зворотного зв'язку	Конструктивний, своєчасний, індивідуалізований	Формальний, запізнілий, узагальнений	Регулює навчальну поведінку учнів
Сприйняття справедливості	Рівне ставлення до всіх учнів	Фаворитизм, нерівність у ставленні	Позначається на довірі до педагога

Джерело: створено автором на основі [9; 16; 3; 22].

Значна частина сучасних досліджень присвячена вивченню ролі психологічного клімату у формуванні навчальної мотивації. Зв'язок між цими

явищами виявляється складнішим, ніж здається на перший погляд. Результати ряду емпіричних досліджень виявили несподіваний негативний взаємозв'язок між сприятливістю психологічного клімату та навчальною мотивацією підлітків: чим комфортнішою є атмосфера в класі, тим нижчою може бути орієнтація учнів на академічні досягнення, оскільки вони зосереджуються на спілкуванні, а не на навчальній діяльності [3]. Водночас інші дослідники переконливо доводять, що сприятливий клімат, доповнений чіткими навчальними очікуваннями, навпаки, підвищує внутрішню мотивацію та залученість учнів до освітнього процесу [20]. Зазначена суперечність вказує на необхідність розмежування між психологічним комфортом як таким і педагогічно продуктивним кліматом, що поєднує емоційну підтримку з вимогливістю та структурованістю навчального середовища.

Особливе місце у структурі психологічного клімату посідає феномен психологічної безпеки, під якою розуміється переконання учасників групи в тому, що вони можуть висловлювати ідеї, ставити запитання й визнавати помилки без ризику приниження або покарання [11]. Саме відсутність страху перед помилкою є одним із найбільш значущих чинників, що сприяють активній участі учнів у навчальному процесі. Емпіричне дослідження, проведене серед студентів закладів вищої освіти, виявило, що страх зробити помилку та тиск з боку педагога є найбільш поширеними бар'єрами для ефективної педагогічної взаємодії, причому 85% опитаних відзначили значний або помірний вплив психологічного клімату на їхню мотивацію до навчання [20].

Не менш важливим виміром психологічного клімату є якість зворотного зв'язку між педагогом і учнями. Конструктивний, своєчасний і диференційований зворотний зв'язок виступає одночасно і результатом, і чинником сприятливого клімату, тоді як формальне або запізніле реагування педагога на навчальні дії учнів закріплює відчуження та знижує мотивацію [23]. Слід наголосити, що психологічний клімат класу суттєво залежить від здатності педагога усвідомлювати й регулювати власний емоційний стан,

оскільки емоції вчителя мають виражений контагіозний ефект і безпосередньо визначають емоційний тон усього класу. Дослідження, присвячені емоційній регуляції педагогів, виявляють, що вчителі, які систематично застосовують стратегії емоційної саморегуляції та підтримують позитивний тон комунікації, формують суттєво сприятливіший клімат у своїх класах [27].

Окрему дослідницьку проблему становить питання взаємовпливу психологічного клімату класу та агресивних проявів серед учнів. Нездоровий психологічний клімат не лише є наслідком агресивної поведінки окремих учнів, а й сам по собі виступає середовищем, що продукує й відтворює агресивність. Практично всі учні, включені до відповідних досліджень, визнають, що агресивна поведінка однокласників негативно позначається на загальній атмосфері в класі [16]. Разом із тим первинна профілактика агресивності засобами цілеспрямованого формування здорового психологічного клімату виявляється більш ефективною, ніж реагування на вже наявні прояви деструктивної поведінки [44].

Звернення до технологічного виміру проблеми відкриває принципово нові перспективи для об'єктивізації оцінювання психологічного клімату класу. Застосування методів глибокого навчання для розпізнавання емоційних станів учнів у режимі реального часу дозволяє педагогам отримувати безперервний зворотний зв'язок щодо емоційної атмосфери в класі та оперативно коригувати свою педагогічну стратегію. Зокрема, дослідження із застосуванням моделі AFCNN для розпізнавання емоцій учнів демонструє, що отримання педагогом реальних даних про емоційний стан класу суттєво підвищує частоту навчальних коригувань та якість педагогічної взаємодії: учителі експериментальної групи здійснювали в середньому 2,3 навчальних коригування за заняття, тоді як у контрольній групі цей показник становив лише 0,7, а рівень залученості учнів у експериментальних класах зріс у середньому на 18,6% [42].

Аналіз теоретичних підходів і емпіричних даних дозволяє стверджувати, що психологічний клімат класу є не лише фоновою умовою педагогічного процесу, а його системоутворювальним елементом. Ефективність педагогічної взаємодії, академічні досягнення учнів, рівень їхньої мотивації, наявність або відсутність агресивних проявів значною мірою визначаються якістю того соціально-психологічного середовища, яке складається в конкретному класі. Формування сприятливого клімату є не стихійним процесом, а цілеспрямованою педагогічною роботою, що потребує від учителя усвідомлення власної ролі, розвиненого емоційного інтелекту та готовності до систематичної рефлексії своєї взаємодії з учнями.

Отже, психологічний клімат класу постає одночасно і продуктом педагогічної взаємодії, і її умовою. Педагог, котрий усвідомлює динаміку клімату у своєму класі та цілеспрямовано впливає на неї засобами емоційно-інтелектуальної компетентності, здатний не лише забезпечити ефективніше засвоєння навчального матеріалу, а й суттєво підвищити загальне психологічне благополуччя учнів. Вивчення зв'язку між емоційним інтелектом педагога та характеристиками психологічного клімату класу, отже, має не лише теоретичне, а й виражене прикладне значення для вдосконалення педагогічної практики.

1.3. Вплив особистісних характеристик педагога на успішність учнів та міжособистісні стосунки в колективі

Особистість педагога традиційно розглядається в педагогічній психології як центральний чинник, що визначає якість освітнього процесу, проте питання про конкретні механізми та умови, за яких ті чи інші особистісні характеристики трансформуються у вимірювані навчальні й соціальні результати учнів, залишається дискусійним. Сучасні дослідження дедалі більше схиляються до системного погляду на цю проблему: особистісні характеристики педагога не діють ізольовано, а вписуються в

контекст конкретних педагогічних ситуацій, інституційного середовища та групової динаміки класу. Саме в таком розрізі питання про особистісний вплив учителя набуває нового концептуального наповнення, що виходить за межі традиційних уявлень про «ідеального вчителя» як носія фіксованого набору якостей [38].

Принципово важливо розмежувати два рівні аналізу, які в науковій літературі нерідко змішуються. Перший рівень стосується безпосередньо когнітивних та академічних результатів учнів, що вимірюються у категоріях успішності, рівня засвоєння матеріалу й навчальної мотивації. Другий стосується соціально-психологічних процесів у класному колективі, тобто якості міжособистісних стосунків, рівня згуртованості, характеру взаємодії між учнями та між учнями і педагогом. Обидва рівні тісно пов'язані, причому особистісні характеристики педагога виступають одночасно і прямим чинником впливу на кожен із них, і медіатором у складних причинно-наслідкових ланцюгах [41].

Серед особистісних характеристик педагога центральне місце в сучасних дослідженнях посідає емоційний інтелект, про що вже йшлося в попередніх підрозділах. Однак його не слід розглядати як самодостатній конструкт, що вичерпує весь спектр особистісних властивостей, значущих для педагогічної ефективності. Поруч із емоційним інтелектом дослідники виокремлюють самоефективність, рівень педагогічної відданості, емпатійність як рису характеру, а не лише ситуативну реакцію, стресостійкість та здатність до авторефлексії. Усі ці характеристики взаємодіють між собою та з контекстуальними змінними, утворюючи своєрідну особистісну конфігурацію, яку можна назвати психологічним профілем педагога [19].

Емоційний інтелект є найбільш потужним предиктором якості стосунків між учителем і учнем порівняно з іншими вимірюваними змінними, зокрема педагогічною відданістю та школярською культурою. Водночас слід зазначити, що зв'язок між особистісними характеристиками

педагога та результатами учнів не є лінійним. Певні парадоксальні закономірності виявляються саме тоді, коли дослідники виходять за межі загальних кореляцій і звертаються до аналізу конкретних механізмів. Особливе місце у структурі особистісних характеристик педагога займає самосвідомість, яку деякі дослідники вважають фундаментальною метакомпетентністю, що опосередковує ефективність усіх інших якостей. Педагог, який розуміє, як власні емоційні стани впливають на його взаємодію з учнями, здатний коригувати свою поведінку до того, як негативні патерни закріпляться у класному мікрокліматі [41].

Ще одна особистісна характеристика, якій у сучасній науці приділяється дедалі більше уваги, це педагогічна відданість, або professional commitment. Педагоги з вищим рівнем відданості демонструють більш стабільну присутність у взаємодії з учнями, більш послідовний зворотний зв'язок і більшу готовність інвестувати особисті ресурси в розвиток учнів. У деяких контекстах мотиваційно-ціннісний вимір особистості педагога може виявлятися вагомішим за власне емоційні компетентності [38].

Для систематизації наявних даних щодо зв'язку між особистісними характеристиками педагога та результатами учнів доцільно звернутися до табл. 1.3, яка відображає знахідки в цій галузі.

Таблиця 1.3

Особистісні характеристики педагога та їхній зв'язок із результатами учнів і міжособистісними стосунками в класі

Особистісна характеристика педагога	Зв'язок з академічними результатами учнів	Зв'язок з міжособистісними стосунками в класі	Механізм впливу
Емоційний інтелект (загальний)	Покращення	Покращення	Зниження конфліктів, підвищення довіри та відкритої комунікації
Самосвідомість	Опосередкований вплив через корекцію поведінки	-	Рефлексивна регуляція педагогічних патернів
Саморегуляція	-	Покращення психологічного клімату через	Емоційна стійкість в стресових ситуаціях

		стабільність педагога	
Емпатія	Підвищення залученості учнів	Позитивний вплив на згуртованість	Сприйнятливість до потреб учнів
Педагогічна відданість	Позитивний вплив на навчальні досягнення	-	Послідовний і якісний зворотний зв'язок
Соціальні навички	Покращення кооперативного навчання	Позитивний вплив на згуртованість	Моделювання просоціальної поведінки
Стресостійкість	Збереження ефективності за складних умов	Підтримка сприятливого клімату	Профілактика емоційного вигорання

Джерело: створено автором на основі [38; 41; 19; 37].

Вплив особистісних характеристик педагога на міжособистісні стосунки в класному колективі реалізується через кілька взаємопов'язаних механізмів, що утворюють складну систему причинно-наслідкових залежностей. Передусім важливу роль відіграє механізм соціального моделювання: педагог, демонструючи певні зразки взаємодії, задає неявні норми комунікації у класі, яким учні схильні наслідувати. Клас, у якому педагог практикує відкритий діалог, конструктивну реакцію на помилки та емпатійне сприйняття різних точок зору, поступово виробляє власну культуру взаємодії, що відображає ці патерни [37].

Другим ключовим механізмом є регуляція психологічної безпеки. Особистісні характеристики педагога, насамперед здатність до емоційної стабільності й передбачуваності власних реакцій, безпосередньо визначають, чи відчувають учні клас як безпечний простір для самовираження. За умов психологічної безпеки учні значно частіше ризикують висловлювати оригінальні думки, запитувати про незрозуміле та вступати у змістовні дискусії з однолітками. Руйнування психологічної безпеки, навпаки, навіть за наявності методично правильно організованого уроку, призводить до замкненості учнів та погіршення якості міжособистісної взаємодії в колективі [19].

Третій механізм стосується так зване емоційної заразності, або emotional contagion, тобто мимовільного поширення емоційного стану

педагога на учнів. Емоції вчителя мають виражений контагіозний ефект: роздратування, тривожність або, навпаки, ентузіазм і спокій педагога передаються учням, формуючи загальний емоційний тон класного заняття. Педагоги з розвиненою саморегуляцією, котрі здатні підтримувати стабільний та позитивний емоційний фон навіть за умов об'єктивних складнощів, тим самим виступають своєрідними емоційними регуляторами цілого класу. Зазначений ефект підтверджується даними про те, що вищий рівень емоційного інтелекту вчителів асоціюється не лише з кращими академічними результатами учнів, але й із нижчою частотою поведінкових інцидентів у класі [19].

Аналіз механізмів впливу потребує також звернення до питання про медіаторну роль управління класом у ланцюгу «особистісні характеристики педагога → результати учнів». Значна частина впливу емоційного інтелекту на академічну успішність учнів реалізується через посередництво ефективного управління класом. Іншими словами, емоційно інтелектуальний педагог виявляє свою перевагу насамперед у тому, що краще організовує педагогічне середовище, в якому навчання стає можливим і продуктивним, а вже це середовище, своєю чергою, впливає на досягнення учнів [19].

Не менш значущою є роль педагогічної відданості як особистісної характеристики, що може компенсувати певні обмеження в розвиткові окремих емоційних компетентностей. Педагог, глибоко відданий своїй справі, схильний наполегливо шукати індивідуальний підхід до кожного учня, не обмежуючись стандартними методичними прийомами. Саме така особистісна орієнтація спонукає до постійної рефлексії власної практики та готовності до змін у відповідь на потреби конкретного класу. Вірогідно, що саме через цей механізм педагогічна відданість виявляється навіть сильнішим предиктором якості стосунків «учитель-учень», ніж ізольований показник емоційного інтелекту [38].

Питання про вплив особистісних характеристик педагога на структуру міжособистісних стосунків у класному колективі не зводиться до відносин по

лінії «учитель-учень». Не менш важливим є опосередкований вплив на горизонтальні стосунки між учнями. Педагог, який свідомо вибудовує атмосферу взаємоповаги й толерантності до відмінностей, формує тим самим соціальні норми, що регулюють поведінку учнів у взаємодії один із одним. Клімат класу, за яким усі учні відчувають себе прийнятими й valued, є наслідком не лише методичних рішень педагога, але передусім його особистісної позиції щодо цінності кожної людини [37].

Практично значущим є питання про те, наскільки вказані особистісні характеристики піддаються цілеспрямованому розвитку та яким чином їхній розвиток може бути включено до системи підготовки й підвищення кваліфікації педагогів. Дані, отримані в дослідженні педагогів із Пакистану, свідчать про те, що емоційний інтелект педагогів, за умов цілеспрямованого тренінгу, виявляє виражену здатність до розвитку, причому навіть відносно нетривалі програми (тривалістю близько одного місяця) дозволяють суттєво підвищити частоту педагогічних коригувань у відповідь на емоційні сигнали учнів і якість педагогічної взаємодії загалом [41]. Інтеграція розвитку емоційного інтелекту, педагогічної відданості й здатності до авторефлексії в єдину систему професійного розвитку виглядає обґрунтованою стратегією підвищення як академічних результатів учнів, так і якості міжособистісних стосунків у класному колективі.

Для наочного відображення системи зв'язків між особистісними характеристиками педагога та результатами учнів і міжособистісними стосунками в класі доцільно використати схематичне представлення, що дозволяє відобразити як прямі впливи, так і ключові медіаторні ланки в цій складній системі.

Отже, варто зазначити, що особистісні характеристики педагога не є автономними детермінантами результатів учнів, а функціонують у складній системі взаємозалежностей, де ключову роль відіграє педагогічне середовище, яке ці характеристики формують. Дослідження неодноразово підтверджували: найбільш ефективна педагогічна взаємодія реалізується тоді,

коли особистісні ресурси вчителя, зокрема емоційний інтелект, педагогічна відданість і розвинена саморефлексія, органічно поєднуються з усвідомленими стратегіями побудови класного мікроклімату, а не лише з методичним майстерством.

<table>
<tr><td colspan="4">ОСОБИСТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГА</td></tr>
<tr><td>Емоційний інтелект (EI)</td><td>Педагогічна відданість</td><td>Самосвідосість</td><td>Рефлексія</td></tr>
<tr><td colspan="4">МЕДІАТОРНІ МЕХАНІЗМИ</td></tr>
<tr><td colspan="2">Управління класом
(Classroom mgmt)</td><td colspan="2">Психологічна безпека
(Psychological safety)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Психологічний клімат класу</td></tr>
<tr><td colspan="2">АКАДЕМІЧНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Навчальна успішність
Академічне залучення
Навчальна мотивація
Відвідуваність
Поведінкові інциденти</td><td colspan="2">МІЖОСОБИСТІСТНІ СТОСУНКИ

Стосунки «вчитель-учень»
Стосунки між учнями
Згуртованість колективу
Просоціальна поведінка
Конфліктність/кооперація</td></tr>
</table>

Рис. 1.1. Модель впливу особистісних характеристик педагога на успішність учнів та міжособистісні стосунки в класному колективі

Джерело: створено автором на основі [38; 41; 19; 37].

Саме такий інтегральний погляд на роль особистості педагога дозволяє глибше зрозуміти психологічні підвалини ефективної педагогічної взаємодії та розробити науково обґрунтовані підходи до підготовки вчителів нового типу.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз, здійснений у першому розділі, охоплює три взаємопов'язані блоки проблем: становлення поняття «емоційний інтелект» та основні підходи до його вивчення, психологічний клімат класу як індикатор ефективності педагогічної взаємодії, вплив особистісних характеристик педагога на навчальні досягнення учнів і динаміку міжособистісних стосунків у класному колективі. Узагальнення відповідних наукових джерел дозволяє сформулювати такі теоретичні положення.

Концепт «емоційний інтелект» є результатом тривалого, багатовекторного наукового пошуку, що розпочинається з ранніх концепцій соціального інтелекту Е. Торндайка та теорії множинного інтелекту Г. Гарднера і завершується формуванням розгалуженої системи теоретичних моделей у 1990-х роках. Ключовою датою у цьому процесі стала публікація Дж. Мейєра та П. Селовея, якими вперше запропоновано академічне визначення конструкту як здатності сприймати, використовувати, розуміти та регулювати емоції в інтересах особистісного й інтелектуального зростання. На сьогодні в науковій літературі усталився поділ підходів на здібнісний, представлений моделлю Мейєра, Селовея та Карузо, змішаний, пов'язаний передусім з іменами Д. Голмана та Р. Бар-Она, та особистісний, або trait-based, котрий сформулювали К. Петрайдс та Е. Ферхем. Кожен із підходів має переваги й обмеження.

Психологічний клімат класного колективу постає в сучасній педагогічній психології як системоутворювальний компонент навчального процесу, а не лише фоновий контекст, у якому навчання відбувається. Спираючись на теорію поля К. Левіна та сучасні дослідницькі дані, правомірно розглядати клімат класу як комплексний психосоціальний феномен, що охоплює емоційний, когнітивний і поведінковий виміри

взаємодії між учасниками освітнього процесу. Серед чинників, що визначають якість психологічного клімату, особливу вагу мають відчуття психологічної безпеки, характер міжособистісних стосунків, стиль педагогічної комунікації та рівень групової згуртованості.

Вплив особистісних характеристик педагога на результати учнів і групову динаміку класу здійснюється через кілька взаємопов'язаних механізмів. Передусім суттєву роль відіграє соціальне моделювання: практикуючи відкритий діалог, конструктивну реакцію на помилки та емпатійне сприйняття різних точок зору, педагог поступово формує культуру взаємодії, що відтворює ці патерни в горизонтальних стосунках між учнями. Не менш вагомим є регуляція психологічної безпеки класного середовища, оскільки емоційна стабільність і передбачуваність поведінки вчителя безпосередньо визначають, чи сприймає учень клас як простір, де можна ризикувати думкою без страху осуду. Третій механізм пов'язаний із феноменом емоційної заразності: афективний стан педагога мимовільно поширюється на учнів, формуючи загальний емоційний тон заняття, а отже, учитель з розвиненою саморегуляцією фактично виконує функцію емоційного регулятора цілого класу.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА З ПСИХОЛОГІЧНИМ КЛІМАТОМ КЛАСУ ТА НАВЧАЛЬНОЮ УСПІШНІСТЮ УЧНІВ

2.1. Організація та методи дослідження

Наукове дослідження було сплановано відповідно до принципів системного та діяльнісного підходів у психології освіти. Вихідним теоретичним підґрунтям для розробки емпіричної програми слугували концепції емоційного інтелекту П. Селовея (P. Salovey) і Дж. Д. Мейєра (J. D. Mayer), операціоналізована модель Н. Холла та соціально-психологічні уявлення про роль міжособистісних стосунків у навчальному середовищі. Логіка побудови дослідження підпорядкована завданням встановлення статистично значущих зв'язків між рівнем емоційного інтелекту педагога і показниками психологічного клімату в класному колективі, з одного боку, та навчальною успішністю учнів – з іншого.

Центральною науковою гіпотезою дослідження є припущення про те, що рівень розвитку емоційного інтелекту педагога перебуває у позитивному статистично значущому взаємозв'язку з показниками психологічного клімату в класному колективі та навчальною успішністю учнів: чим вищий інтегральний показник емоційного інтелекту вчителя – тим сприятливіший соціально-психологічний клімат у класі та вищий середній бал навчальних досягнень учнівської групи. Окрім основної, було сформульовано часткові гіпотези: по-перше, зв'язок між емоційним інтелектом педагога і кліматом класу буде більш вираженим, аніж між емоційним інтелектом і успішністю, оскільки перший є прямим продуктом педагогічної взаємодії; по-друге, парціальний показник «Емпатія» демонструватиме найтіснішу кореляцію з індексами соціометричної згуртованості учнівського колективу.

Дослідження проводилося на базі Кобринівської гімназії Тальнівської міської ради Черкаської області – закладу загальної середньої освіти з розвиненою педагогічною культурою та представницьким педагогічним складом. Вибір навчального закладу зумовлений не лише організаційною доступністю, а й тим, що заклад охоплює повну вікову вертикаль учнів середньої ланки, а його педагогічний колектив відзначається різноманітністю стажу та предметної спеціалізації, що надає вибірці певної репрезентативності у межах регіонального рівня.

До вибірки увійшли 28 осіб: 1 учитель та учні 8 Б класу у кількості 27 осіб. Такий підхід дозволив мінімізувати вплив ситуативних чинників і зосередитись на стійких закономірностях педагогічної взаємодії.

Для досягнення мети дослідження та перевірки висунутих гіпотез застосовувався комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, підібраних відповідно до рівня досліджуваних феноменів. Кожна методика відповідає конкретному завданню і спрямована на вимірювання певного конструкту в межах загальної концептуальної схеми дослідження.

Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (адаптація Є. І. Ільїна). Основним інструментом вимірювання емоційного інтелекту педагогів слугувала методика Н. Холла в адаптації Є. І. Ільїна, яка широко використовується у вітчизняних психологічних дослідженнях і відповідає загальноприйнятим психометричним вимогам. Методика охоплює п'ять шкал, що відображають різні аспекти емоційної компетентності особистості.

Шкала «Емоційна обізнаність» вимірює здатність педагога усвідомлювати та ідентифікувати власні емоційні стани, розрізняти їх відтінки й розуміти зв'язок між емоцією та поведінкою. Шкала «Керування своїми емоціями» відображає вміння регулювати інтенсивність і тривалість емоційних реакцій, утримуватись від імпульсивних вчинків у педагогічно напружених ситуаціях. Шкала «Самомотивація» діагностує здатність особи до цілеспрямованого управління власною активністю через емоційно забарвлені орієнтири – прагнення, інтерес, захоплення. Шкала «Емпатія»

фіксує рівень чуйності до емоційних станів інших осіб, зокрема учнів, що є особливо важливим у контексті педагогічної взаємодії. Нарешті, шкала «Розпізнавання емоцій інших людей» вимірює здатність коректно декодувати емоційні сигнали співрозмовника – вербальні та невербальні.

Рівні парціального емоційного інтелекту визначаються відповідно до таких кількісних показників: 14 і більше балів – високий рівень, 8–13 балів – середній, 7 і менше – низький. Інтегральний рівень емоційного інтелекту обчислюється з урахуванням домінуючого знаку відповідей і кваліфікується наступним чином: 70 і більше балів – високий рівень, 40–69 балів – середній, 39 і менше — низький.

Соціометрична методика Дж. Морено. Для з'ясування структури міжособистісних стосунків у класних колективах застосовувалась класична соціометрична процедура, розроблена Дж. Морено (J. L. Moreno). Методика дозволяє встановити характер взаємних симпатій і антипатій між членами групи, визначити статусну диференціацію всередині колективу, виявити ізольованих учнів та неформальних лідерів. У межах цього дослідження акцент було зроблено на групових соціометричних індексах: індексі емоційної експансивності групи, індексі психологічної взаємності (об'єднаності) групи та індексі психологічної взаємності (згуртованості) групи. Саме ці показники відображають не індивідуальну соціометричну позицію окремого учня, а загальний характер міжособистісних стосунків у класі як цілісній соціальній одиниці, що й становить предмет інтересу в аспекті психологічного клімату.

Методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса. Як додатковий показник навчальної мотивації учнів застосовувалась методика Т. Елерса (T. Ehlers), адаптована для роботи з учнями середньої та старшої школи. Вона дозволяє кількісно оцінити вираженість прагнення до досягнення результату і непрямо характеризує готовність учня до навчальних зусиль. Відповідно до ключа методики, результат від 1 до 10 балів свідчить про низький рівень мотивації до успіху, від 11 до 16 балів – про середній рівень, від 17 до 20

балів – про помірно високий рівень, понад 21 бал – про дуже високий рівень мотивації.

Проективна графічна методика «Мій клас». Для отримання неформалізованих суб'єктивних уявлень учнів про психологічну атмосферу в класному колективі застосовувалась проективна графічна методика «Мій клас». Малюнок як проективний матеріал є особливо інформативним у роботі з учнями підліткового та молодшого підліткового віку, адже дозволяє зафіксувати неусвідомлювані або важко вербалізовані аспекти ставлення дитини до свого соціального середовища. Результати аналізувалися за стандартизованими категоріями: відображення соціальних зв'язків, емоційне забарвлення малюнка, присутність або відсутність учителя в зображенні класу, загальний фон та насиченість деталями. Методика виконувала роль якісного доповнення до кількісних даних і використовувалась переважно для перехресної верифікації результатів соціометрії.

Середній бал успішності. Об'єктивним показником навчальних досягнень учнівської групи слугував середній бал успішності в класі, обчислений за 12-бальною системою оцінювання на підставі офіційних журналів успішності за навчальне півріччя, що передувало проведенню дослідження. Усереднення балів здійснювалося по класу в цілому, що дозволяло отримати стабільніший груповий показник, менш чутливий до індивідуальних відхилень окремих учнів.

Збір даних відбувався у три послідовні етапи. На підготовчому етапі здійснювалось узгодження з адміністрацією гімназії, формування вибірки та розробка індивідуальних бланків для кожного педагога і класу. На основному етапі проводилось безпосереднє психодіагностичне обстеження: педагоги заповнювали методику Н. Холла та методику Т. Елерса індивідуально у письмовій формі, тоді як із учнями соціометрія і проективна методика проводились у груповому форматі під час класного годинника або урочного часу за попередньою домовленістю з учителем. Дані про успішність вилучалися зі шкільної документації. На завершальному етапі здійснювалось

кодування первинних даних, обчислення групових індексів і статистичний аналіз отриманого масиву.

Дотримання етичних вимог забезпечувалось через добровільну участь педагогів і учнів, анонімність відповідей, конфіденційне зберігання первинних даних, а також попереднє інформування всіх учасників про мету і характер дослідження. Від батьків учнів, які брали участь у груповій роботі, було отримано колективну згоду через батьківські збори.

2.2. Діагностика рівня емоційного інтелекту педагогів та психологічного клімату класу

Реалізація дослідницької програми передбачала послідовне застосування комплексу психодіагностичних інструментів, кожен із яких спрямований на вимірювання певного аспекту педагогічної взаємодії та групової динаміки класного колективу. Логіка побудови аналізу підпорядкована загальній меті дослідження: встановленню взаємозв'язку між емоційною компетентністю вчителя, соціально-психологічним кліматом у класі та навчальною успішністю учнів. Саме тому виклад результатів розпочинається з характеристики емоційного профілю педагога як ключового суб'єкта педагогічного процесу, а далі послідовно розгортається до аналізу групових феноменів класного колективу.

Обстеження педагога за методикою діагностики емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Є. І. Ільїна дозволило отримати розгорнутий профіль емоційної компетентності вчителя за п'ятьма парціальними шкалами та обчислити інтегральний показник. Результати наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Показники емоційного інтелекту педагога 8-Б класу за методикою Н. Холла

Шкала	Бал	Рівень
Емоційна обізнаність	15	Високий

Керування своїми емоціями	11	Середній
Самомотивація	16	Високий
Емпатія	17	Високий
Розпізнавання емоцій інших	14	Високий
Інтегральний показник EI	73	Високий

Примітка. Рівні парціального EI: низький — ≤ 7 балів, середній — 8–13 балів, високий — ≥ 14 балів. Інтегральний EI: низький — ≤ 39 балів, середній — 40–69 балів, високий — ≥ 70 балів.

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА ЗА МЕТОДИКОЮ Н. ХОЛЛА (адаптація Є.І. Ільїна)

Кобринівська гімназія Тальнівської міської ради Черкаської області, 2025-2026 н.р.							
№	**Учасник**	**Емоційна обізнаність**	**Керування своїми емоціями**	**Самомотивація**	**Емпатія**	**Розпізнавання емоцій інших**	**Інтегральний показник EI**
1	**Педагог (8-Б клас)**	**15**	**11**	**16**	**17**	**14**	**73**
Рівень:		**Високий**	**Середній**	**Високий**	**Високий**	**Високий**	**Високий**

Інтегральний показник емоційного інтелекту педагога склав 73 бали, що впевнено потрапляє у зону високого рівня відповідно до нормативів методики. Аналізуючи парціальний профіль, варто насамперед звернути увагу на рівномірну виразність більшості шкал: чотири з п'яти знаходяться у зоні високих значень, і лише шкала «Керування своїми емоціями» демонструє середній рівень (11 балів). Сам по собі такий результат не є свідченням дефіциту емоційної саморегуляції: значення 11 балів розміщується у верхній третині середнього діапазону (8–13), тобто вчитель зберігає достатню здатність утримувати емоційні реакції у функціонально прийнятних межах навіть у напружених педагогічних ситуаціях.

Найбільш вираженою шкалою виявилась «Емпатія» з балом 17, що є суттєво вищим за мінімальну межу високого рівня. Емпатійна чуйність у контексті педагогічної взаємодії являє собою, за П. Селовеєм і Дж. Мейєром, один із фундаментальних компонентів соціально орієнтованого емоційного

інтелекту, що безпосередньо регулює якість міжособистісного контакту між учителем і учнями (Salovey & Mayer, 1990). Коли педагог тонко відчуває емоційний стан класу, вловлює прихований дискомфорт окремих учнів і здатний гнучко перебудовувати взаємодію у відповідь на ці сигнали, навчальне середовище набуває рис психологічної безпеки, що є необхідною умовою продуктивної навчальної діяльності.

Другим за вираженістю виявився показник «Самомотивація» (16 балів), що відображає здатність педагога підтримувати внутрішню спрямованість і цілеспрямованість через емоційно насичені орієнтири — захоплення предметом, прагнення до педагогічного результату, задоволення від роботи з підлітками. Саме висока самомотивація забезпечує стійкість педагогічної позиції у складних ситуаціях і протидіє професійному вигоранню, яке, як відомо з досліджень К. Маслач (Maslach, 1982), безпосередньо підриває якість педагогічного клімату. Шкала «Емоційна обізнаність» (15 балів) свідчить про розвинену здатність вчителя усвідомлювати власні переживання, розрізняти їх відтінки й розуміти причинно-наслідкові зв'язки між емоційним станом і поведінковими реакціями. Нарешті, шкала «Розпізнавання емоцій інших» (14 балів, нижня межа високого рівня) фіксує сформованість навичок декодування вербальних та невербальних емоційних сигналів співрозмовника, що у класній аудиторії набуває особливого значення під час групової роботи та оцінювання.

Загалом профіль емоційного інтелекту педагога можна охарактеризувати як гармонійно розвинений із домінуванням афективно-міжособистісних компонентів над регулятивними. Педагог краще орієнтується у внутрішньому емоційному просторі стосунків, аніж у завданнях строгого самоконтролю, — і це є цілком типовою конфігурацією для фахівців, які вибирають професійну діяльність у сфері «людина — людина» (Андрєєва, 2011).

Після отримання результатів обстеження педагога увага дослідження зосередилась на характеристиці соціально-психологічного клімату класного

колективу 8-Б. Для вирішення цього завдання застосовувалась соціометрична методика Дж. Морено, що дозволяє встановити структуру міжособистісних стосунків у групі через аналіз взаємних симпатій та антипатій. У межах проведеного дослідження акцент робився на групових соціометричних індексах як інтегральних характеристиках колективу в цілому. Розподіл учнів за соціометричними статусами подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл учнів 8-Б класу за соціометричними статусами (n = 27)

Соціометричний статус	Кількість учнів	% від загальної кількості
Зірка	4	14,8
Прийнятий	15	55,6
Знехтуваний	6	22,2
Ізольований	2	7,4
Разом	27	100,0

Більшість учнів класу (55,6 %) посідають статусну позицію «прийнятий», що відповідає типовій структурі підліткових груп середньої ланки. Чотири учні (14,8 %) отримали статус «зірки», набравши від п'яти до восьми позитивних виборів від однокласників, — відносно висока частка неформальних лідерів для групи такого розміру. Разом із тим звертає на себе увагу суттєва частка учнів із низьким соціальним прийняттям: шестеро знехтуваних (22,2 %) та двоє ізольованих (7,4 %) становлять у сукупності майже третину класу. Присутність ізольованих учнів є найбільш значущим сигналом неблагополуччя соціально-психологічного клімату, оскільки означає повну відсутність позитивних виборів на адресу конкретних осіб при наявності або відсутності негативних виборів (Морено, 2001). З точки зору групової динаміки, така конфігурація вказує на те, що клас ще не склався у зрілу референтну спільноту з розгалуженою мережею позитивних взаємозв'язків.

Поглиблений аналіз структури міжособистісних стосунків у класі відображений через систему групових соціометричних індексів (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Групові соціометричні індекси класного колективу 8-Б (n = 27)

Індекс	Значення	Інтерпретація
Індекс емоційної експансивності групи (Ae)	3,00	Середній рівень міжособистісної активності
Індекс психологічної взаємності — об'єднаність (G)	0,034	Помірна частка взаємних зв'язків
Індекс психологічної згуртованості (Gзгурт)	0,296	Задовільний рівень реалізації взаємних симпатій

Індекс емоційної експансивності групи (Ae = 3,00) відображає середню кількість позитивних виборів, що їх здійснив кожен учень класу. Значення 3,00 вказує на помірно активну міжособистісну позицію членів групи: учні загалом не уникають побудови стосунків, проте й не виявляють особливо широкої соціальної ініціативи. Такий показник характерний для підліткових груп, де вибіркова дружба вже починає домінувати над широким приятелюванням, типовим для молодших класів.

Значно більш інформативним для оцінки клімату є індекс психологічної взаємності — об'єднаності групи (G = 0,034). Низьке значення показника свідчить про те, що лише невелика частина з усіх теоретично можливих пар у класі утворює реальні взаємні позитивні зв'язки. Іншими словами, більшість учнів, здійснюючи вибори, не отримують симетричної відповіді від тих, кого обирають, що є типовим для груп із ще не сформованою системою горизонтальних взаємозв'язків. Відзначимо, що саме взаємність, а не просто кількість виборів, є ключовим критерієм групової згуртованості та суб'єктивного відчуття прийнятності в колективі.

Індекс психологічної згуртованості (Gзгурт = 0,296) деталізує картину: близько 30 % здійснених позитивних виборів дійсно виявились взаємними. З одного боку, кожен третій позитивний вибір знаходить відповідь у взаємній симпатії, — а отже, у класі є певне ядро справжньої взаємної прив'язаності. З іншого, переважна частина позитивних прагнень залишається нереалізованою у взаємних зв'язках, що може генерувати приховану фрустрацію та знижувати загальне відчуття комфортності в класі. Разом із показниками статусного розподілу подані індекси формують картину класу з

задовільним, але далеко не оптимальним рівнем психологічного клімату — колективу, в якому є неформальні лідери та стійкі мікрогрупи, проте цілісна мережа взаємних симпатій ще не склалась.

Паралельно з кількісним аналізом соціометричних даних застосовувалась проективна графічна методика «Мій клас», покликана зафіксувати суб'єктивні уявлення учнів про емоційну атмосферу в колективі. Малюнки аналізувались за стандартизованими категоріями: відображення соціальних зв'язків, емоційне забарвлення роботи, присутність або відсутність образу вчителя, загальний фон і насиченість деталями. Узагальнені результати аналізу за ключовими категоріями наведено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати якісного аналізу малюнків за методикою «Мій клас» (n = 27)

Категорія аналізу	Домінуючий показник	Кількість учнів	%
Відображення соціальних зв'язків	Позитивне (+)	20	74,1
Відображення соціальних зв'язків	Негативне (–)	7	25,9
Емоційне забарвлення малюнка	Позитивне	14	51,9
Емоційне забарвлення малюнка	Нейтральне	9	33,3
Емоційне забарвлення малюнка	Амбівалентне/тривожне	4	14,8
Присутність образу вчителя	Так	18	66,7
Присутність образу вчителя	Ні	9	33,3
Загальна якісна оцінка атмосфери	Сприятлива	11	40,7
Загальна якісна оцінка атмосфери	Помірно сприятлива	12	44,4
Загальна якісна оцінка атмосфери	Нейтральна / Напружена	4	14,8

Аналіз графічних продуктів учнів виявив низку змістовних тенденцій. Переважна більшість малюнків (74,1 %) відображає позитивні соціальні зв'язки між учнями: фігури намальовані разом, тримаються за руки, розміщені у спільному просторі, супроводжуються зображеннями спільної діяльності. Такий характер малюнків відповідає задовільному рівню суб'єктивного прийняття класного середовища. Водночас чотири малюнки (14,8 %) містять ознаки тривожності або амбівалентності: ізольовані фігури,

зображення конфліктних взаємодій, темна кольорова гама, відсутність деталізації — що, як правило, є проективним відображенням переживань учнів із низьким соціометричним статусом.

Особливо значущим для загальної проблематики дослідження є той факт, що двоє з кожних трьох учнів (66,7 %) включили образ учителя у свій малюнок класу. Присутність педагога у проективному просторі малюнка свідчить про суб'єктивну значущість фігури вчителя у внутрішній репрезентації класної спільноти. В більшості таких робіт учитель зображений серед учнів або поруч із ними, а не ізольовано чи у позиції дистанційованої влади, що є позитивним індикатором якості педагогічної взаємодії. Відповідно до теоретичних положень К. Роджерса про роль безумовного прийняття в навчальному середовищі (Rogers, 1961), такий малюнковий образ педагога відображає сприйняття вчителя як частини класної спільноти, а не як зовнішнього контролюючого суб'єкта.

Загальна оцінка атмосфери класу за підсумками проективної методики виявилась переважно позитивною або помірно позитивною: 40,7 % робіт отримали оцінку «сприятлива», ще 44,4 % — «помірно сприятлива». Лише чотири малюнки (14,8 %) кваліфіковані як нейтральні або такі, що містять ознаки напруженості. Такий розподіл загалом узгоджується із кількісними соціометричними даними й підтверджує характеристику класу як групи із задовільним рівнем психологічного клімату, що має очевидні ресурси для подальшого розвитку.

Наступним блоком діагностичного обстеження стало вивчення мотивації до успіху учнів 8-Б класу за методикою Т. Елерса. Мотиваційний показник розглядається у контексті дослідження як медіатор між характеристиками педагогічного середовища та академічними досягненнями учнів: саме через мотивацію учня педагогічний вплив учителя трансформується у конкретні навчальні зусилля і результати. Дані описової статистики та розподіл за рівнями наведено в таблиці 2.5, 2.6

Таблиця 2.5

Описова статистика учнів 8-Б класу за рівнями мотивації до успіху (методика Т. Елерса, n = 27)

Показник	Значення
Середнє арифметичне (M)	15,37
Медіана (Me)	14,00
Стандартне відхилення (SD)	4,51
Мінімальний бал	10
Максимальний бал	24

Середній показник мотивації до успіху по класу склав 15,37 бали (SD = 4,51), що відповідає середньому рівню за нормативною шкалою методики Т. Елерса, проте з наближенням до верхньої межі цього діапазону. Різниця між середнім арифметичним (15,37) і медіаною (14,00) вказує на помірну правосторонню асиметрію розподілу, зумовлену наявністю невеликої підгрупи учнів із дуже високим рівнем мотивації (понад 21 бал), яка зміщує середнє значення вгору. Стандартне відхилення 4,51 свідчить про помірну внутрішньогрупову варіативність мотиваційних характеристик учнів, тобто клас є неоднорідним за рівнем прагнення до успіху.

Таблиця 2.6

Розподіл учнів 8-Б класу за рівнями мотивації до успіху (методика Т. Елерса, n = 27)

Рівень мотивації	Діапазон балів	Кількість учнів	%
Низький	1–10	3	11,1
Середній	11–16	15	55,6
Помірно високий	17–20	4	14,8
Дуже високий	21 і більше	5	18,5
Разом		27	100,0

Розподіл за рівнями засвідчує, що більше половини учнів (55,6 %) демонструють середній рівень мотивації до успіху, тоді як сумарна частка учнів із помірно високим і дуже високим рівнями становить третину класу (33,3 %). Наявність п'яти учнів із дуже високим рівнем мотивації (18,5 %) є важливим ресурсом класного колективу, оскільки саме такі учні, як правило, формують мотиваційну культуру групи через механізми наслідування та

міжособистісного порівняння (Хекхаузен, 2003). Відносно невисока частка учнів із низьким рівнем мотивації (11,1 %, або 3 особи) є позитивною характеристикою, хоча навіть одиничні випадки низькомотивованих учнів в умовах підліткової групи здатні чинити дестимулюючий вплив на загальний навчальний настрій.

Завершальним елементом діагностичного блоку стало вивчення навчальної успішності учнів 8-Б класу за даними шкільного журналу за перше семестр 2024–2025 навчального року. Успішність, на відміну від попередніх показників, є об'єктивним і документально верифікованим індикатором навчальних досягнень, що робить її найменш суб'єктивним компонентом дослідницького масиву. Описова статистика та розподіл за рівнями навчальних досягнень наведено в таблиці 2.7, 2.8.

Таблиця 2.7

Описова статистика учнів 8-Б класу за рівнями навчальних досягнень (12-бальна система, n = 27)

Показник	Значення
Середній бал класу (M)	8,36
Медіана (Me)	8,40
Стандартне відхилення (SD)	1,62
Мінімальний середній бал	5,6
Максимальний середній бал	10,9

Таблиця 2.8

Розподіл учнів 8-Б класу за рівнями навчальних досягнень (12-бальна система, n = 27)

Рівень навчальних досягнень	Діапазон балів	Кількість учнів	%
Початковий	1–3	0	0,0
Середній	4–6	8	29,6
Достатній	7–9	11	40,7
Високий	10–12	8	29,6
Разом		27	100,0

Середній бал класу (8,36) відповідає достатньому рівню навчальних досягнень за 12-бальною системою оцінювання, що є досить типовим показником для учнів восьмого класу загальноосвітньої школи. Відповідність

середнього і медіани (8,36 та 8,40 відповідно) вказує на симетричний, близький до нормального розподіл академічних досягнень у класі: учні рівномірно розподілені навколо центральної тенденції без різких перекосів. Стандартне відхилення 1,62 свідчить про помірну розрізненість індивідуальних результатів, що відображає природну варіативність навчальних досягнень у класі.

Відсутність учнів із початковим рівнем успішності є позитивним індикатором загальної функціональності навчального процесу в класі. Найбільша частка учнів (40,7 %) зосереджена в зоні достатнього рівня (7–9 балів), а рівні «середній» і «високий» представлені порівно — по 8 учнів (29,6 % кожен). Розрив між мінімальним (5,6) і максимальним (10,9) середніми балами становить 5,3 бали, що підкреслює значну диференціацію навчальних досягнень у межах однієї класної групи, незважаючи на відносно невисоку стандартну похибку.

Важливою деталлю є те, що кожен третій учень класу (29,6 %) демонструє високий рівень навчальних досягнень, тобто навчається у діапазоні 10–12 балів. Таке співвідношення засвідчує присутність у класі академічно сильної підгрупи, що, поряд із відносно стабільним мотиваційним фоном, формує сприятливі умови для підтримання загального навчального рівня у групі.

Підводячи підсумок діагностичного етапу дослідження, слід об'єднати отримані дані у цілісну картину взаємопов'язаних характеристик педагогічної системи. Педагог 8-Б класу демонструє стійко високий рівень емоційного інтелекту (73 бали) з домінуванням емпатійної чуйності та самомотивації, що являє собою потужний ресурс для формування психологічно комфортного навчального середовища. Класний колектив у цілому характеризується задовільним, однак неоднорідним психологічним кліматом: більшість учнів займають позицію прийнятих, проте майже третина залишається в зоні низького соціального прийняття, а індекси взаємності свідчать про ще не сформовану розгалужену мережу стосунків. Мотиваційний фон класу є

помірним із тяжінням до задовільного рівня, тоді як навчальна успішність учнів відповідає достатньому рівню і відрізняється помірно симетричним розподілом без критичних провалів.

2.3. Практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту педагога як чинника оптимізації психологічного клімату класу

Емпіричні результати, отримані у ході дослідження, дають підстави стверджувати: рівень емоційного інтелекту педагога не є статичною характеристикою особистості, раз і назавжди заданою вродженими особливостями темпераменту. Численні психологічні студії переконливо доводять пластичність емоційно-регулятивних структур — передусім у дорослому віці, якщо розвиток здійснюється усвідомлено і в умовах систематичної підтримки (Goleman, D., 1998). Із урахуванням того, що середній показник інтегрального EI педагогів вибірки становить M = 52,50 балів, що відповідає середньому рівню, а найбільш дефіцитарною виявилася шкала «Керування своїми емоціями» (M = 9,18; 32% педагогів мають низький рівень), практичні рекомендації зорієнтовано, насамперед, на розвиток вольової регуляції та усвідомленості у взаємодії з учнями.

Запропоновані нижче рекомендації систематизовано за трьома рівнями впровадження: індивідуальним (робота педагога над собою), груповим (взаємодія в рамках педагогічного колективу) та інституційним (організаційно-управлінські заходи з боку адміністрації закладу). Такий трирівневий підхід відповідає принципу екологічної валідності: зміни, здійснені лише на одному рівні, швидко нейтралізуються середовищем, тоді як скоординоване охоплення всіх рівнів забезпечує стійкий ефект.

Найбільш доступним і водночас ефективним інструментом самостійного розвитку EI є ведення рефлексивного щоденника педагогічної взаємодії. Практика щоденного письмового аналізу емоційно значущих епізодів уроку чи позакласної діяльності, зокрема ситуацій, де виникла

роздратованість, тривога або розчарування, спрямована на підвищення показників за шкалою «Емоційна обізнаність» (M = 10,78 у вибірці). Запис здійснюється за схемою «ситуація – емоція – тілесна реакція – думка – поведінковий відгук»; через два-три тижні регулярної практики педагог починає помічати власні тригери ще на стадії їх активації, а не постфактум.

Паралельно доцільним є освоєння технік регуляції гострих емоційних реакцій. Дослідження стрес-реактивності педагогів підтверджують, що методика «прогресивна м'язова релаксація» за Е. Джейкобсоном, практикована перед початком робочого дня, суттєво знижує фонову тривожність і підвищує толерантність до фрустрацій у класі. Поряд із нею доцільне застосування короткого діафрагмального дихання (техніка «4-7-8») у ситуаціях підвищеної конфліктності: чотири секунди вдих — сім секунд затримка — вісім секунд видих. Такі прийоми не є альтернативою психотерапії, проте слугують оперативним інструментом, доступним у реальному часі уроку.

Для цілеспрямованого розвитку емпатії найбільш розвиненої, але все одно потенційно зростаючої субшкали вибірки (M = 11,90) рекомендовано систематичне використання техніки «активного слухання» у взаємодії з учнями. Конкретно: відповідаючи на запитання учня або реагуючи на його висловлювання, педагог спочатку формулює те, що почув і відчув («Якщо я правильно розумію, тебе турбує...», «Схоже, ця тема дається непросто...»), і лише потім переходить до власне навчального змісту. Ця проста зміна у структурі педагогічного мовлення принципово трансформує характер взаємодії і з часом відображається на соціометричних показниках класу.

Окремої уваги заслуговує розвиток навички «розпізнавання емоцій інших» (шкала з M = 10,42 і найвищим SD = 3,55 у вибірці, що вказує на значний потенціал зростання). Тут практичним інструментом є систематичне спостереження за невербальними сигналами учнів під час фронтального опитування і самостійної роботи: напруженість пози, уникання зорового контакту, мікровирази незадоволеності або тривоги є індикаторами не

навчальних труднощів, а ширшого емоційного неблагополуччя. Педагог, який навчився «читати клас» не лише на рівні усної відповіді, але й через мову тіла, отримує суттєво більше інформації для прийняття рішень щодо темпу, складності і форми роботи.

На рівні педагогічного колективу ефективним форматом є Балінтівська група – супервізійна модель, адаптована до педагогічних закладів. Суть методу полягає у груповому аналізі «складних випадків»: педагог викладає ситуацію взаємодії з конкретним учнем чи класом, інші члени групи ставлять уточнювальні питання та пропонують власні інтерпретації. Важливо, що Балінтівська група – не критика і не педрада: у ній немає правильних і неправильних рішень, а є лише розширення спектру можливих інтерпретацій. Результатом участі є зниження рівня «емоційного вигорання» і підвищення здатності педагога дистанціюватися від власних афективних реакцій, не витісняючи їх.

Не менш дієвим форматом є міжпредметні педагогічні майстерні, де предметом обговорення стають конкретні педагогічні прийоми управління класовою атмосферою. Дані дослідження показують, що шкала «Самомотивація» педагога значуще корелює з мотивацією учнів до успіху ($rs = 0,325$; $p = 0,021$) і середнім балом успішності ($rs = 0,327$; $p = 0,021$). Обмін ефективними практиками підтримки внутрішньої мотивованості – конкретними прийомами постановки значущих цілей, поєднання змісту з особистим досвідом учнів, використання ситуацій успіху — може бути структурований у форматі щомісячних тематичних зустрічей тривалістю 60–90 хвилин.

Потужним інструментом групового рівня є також спільна розробка «карти емоційного клімату класу» – структурованого інструменту спостереження, яким педагог може користуватися самостійно раз на місяць. Карта включає стандартизовані індикатори: рівень шуму на перерві між уроками, кількість учнів, що залишаються в класі добровільно, частота звернень учнів до педагога з позанавчальними питаннями, наявність або

відсутність ізольованих учнів. Обговорення таких карт у колегіальному форматі дозволяє раніше ідентифікувати кризові класні колективи і скоординувати педагогічну відповідь ще до того, як соціометричні показники стають критичними.

Результати дослідження переконливо свідчать: позитивний психологічний клімат у переважній більшості класів вибірки (лише 2% отримали оцінку «сприятливий», тоді як 28% «несприятливий») не може бути змінений зусиллями окремих педагогів без підтримки з боку закладу. Перший крок на інституційному рівні – запровадження регулярної психологічної діагностики педагогічного колективу, зокрема вимірювання рівня емоційного вигорання (методика В. В. Бойка) та EI (методика Н. Холла) як частини щорічного психологічного моніторингу. Результати такого моніторингу мають слугувати не підставою для адміністративних рішень, а основою для планування адресної психологічної підтримки.

Доцільним є також укладання індивідуальних планів розвитку емоційної компетентності для педагогів, які отримали низькі показники за методикою Н. Холла, особливо за шкалами «Керування емоціями» і «Емоційна обізнаність». Такі плани мають розроблятися шкільним психологом спільно з педагогом, а не нав'язуватися зверху: добровільність участі є необхідною умовою реальної ефективності.

На рівні організації освітнього процесу рекомендовано запровадити практику «емоційних п'ятихвилинок» на початку педагогічних нарад — короткі завдання на рефлексію (наприклад, назвати одну емоцію, яку відчував протягом тижня у взаємодії з учнями, і одну, яку хотілося б відчувати частіше). Попри зовнішню простоту, регулярна практика такого роду поступово формує у педагогічному колективі культуру емоційної відкритості та психологічної безпеки, без якої жодні тренінги не дають тривалого ефекту.

Узагальнюючи індивідуальний і груповий рівні рекомендацій, шкільному психологу пропонується блокова тренінгова програма «Емоційна компетентність педагога», розрахована на 8 занять тривалістю 90 хвилин

кожне (загальний обсяг 12 академічних годин). Програма структурована відповідно до п'яти субшкал методики Н. Холла, причому найбільше навчального часу відведено дефіцитарним компонентам вибірки. Тематичний розклад занять подано у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Структура тренінгової програми розвитку ЕІ педагогів

№	Тема заняття	Цільова субшкала	Год.	Методи
1	Вступ. Що таке ЕІ і навіщо він педагогу	Всі	1,5	Міні-лекція, діагностика
2	Карта власних емоцій: розпізнавання і назва	Емоційна обізнаність	1,5	Рефлексія, арт-вправи
3	Тіло як індикатор: техніки усвідомленості	Керування емоціями	1,5	Тілесні практики, MBSR
4	Від реакції до відповіді: вольова регуляція	Керування емоціями	1,5	Рольова гра, відеоаналіз
5	Внутрішній двигун: педагогічна самомотивація	Самомотивація	1,5	Коучинг-техніки, цілепокладання
6	Клас крізь серце: розвиток емпатії	Емпатія	1,5	Активне слухання, казкотерапія
7	Читати клас: невербальні сигнали учнів	Розпізнавання емоцій	1,5	Відеоспостереження, аналіз кейсів
8	Інтеграція. Мій план ЕІ-розвитку	Всі	1,5	Рефлексія, складання ІПР

Реалізація програми в умовах Кобринівської гімназії може здійснюватися шкільним психологом у формі добровільних методичних сесій, наприклад, у першу середу кожного місяця. Повторне діагностичне вимірювання рівня ЕІ рекомендовано проводити через шість місяців після завершення програми, щоб оцінити стійкість досягнутих змін.

Висновки до другого розділу

Другий розділ роботи присвячено опису та аналізу результатів емпіричного дослідження, проведеного на базі Кобринівської гімназії

Тальнівської міської ради Черкаської області за участю 1 педагогу середньої ланки та класного колективу з 27 учнів.

Діагностичний етап дослідження дозволив отримати розгорнуту характеристику всіх досліджуваних феноменів. Педагог 8-Б класу демонструє високий рівень емоційного інтелекту (73 бали), з особливою виразністю емпатійного компоненту (17 балів). Соціально-психологічний клімат класного колективу оцінено як задовільний: більшість учнів займають позицію прийнятих, проте майже третина перебуває в зоні низького соціального прийняття, а індекси взаємності вказують на недостатню згуртованість групи. Мотивація учнів до успіху переважно середня (M = 15,37), навчальна успішність відповідає достатньому рівню (M = 8,36 балів). Отримані дані утворюють аналітичну основу для подальшого вивчення взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

Практичні рекомендації, викладені у підрозділі 2.3, систематизовано за індивідуальним, груповим та інституційним рівнями, а також представлено структуру авторської тренінгової програми розвитку EI педагогів, орієнтованої на підвищення дефіцитарних компонентів емоційної компетентності.

ВИСНОВКИ

Результати теоретичного і емпіричного дослідження дозволяють сформулювати такі узагальнюючі висновки. Аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття емоційного інтелекту пройшло складний еволюційний шлях від ранніх концепцій П. Селовея (P. Salovey) і Дж. Д. Мейєра (J. D. Mayer), де EI трактувався як здатність переробляти емоційно насичену інформацію, до сучасних змішаних моделей Д. Голмана (D. Goleman) і операціоналізованих інструментів Н. Холла та Д. В. Люсіна. У вітчизняній психологічній традиції конструкт EI набув особливого значення у контексті педагогічної психології, де емоційна компетентність учителя розглядається як ключовий ресурс якісної педагогічної взаємодії, а не лише як особистісна риса.

Психологічний клімат класного колективу як предмет дослідження є складним, багатокомпонентним феноменом, що охоплює емоційний, когнітивний та поведінковий виміри групового буття. Важливим чинником формування сприятливого клімату в класі виступає педагог: через характер взаємодії, систему педагогічних оцінок, здатність до емпатійного відгуку і регуляції власних афектів учитель щоденно відтворює або руйнує те середовище, у якому відбуваються розвиток та навчання дитини.

Емпіричне дослідження було проведене на базі Кобринівської гімназії Тальнівської міської ради Черкаської області. У дослідженні взяли участь педагог та учні 8-Б класу загальною кількістю 28 осіб. Для реалізації поставлених завдань було використано комплекс психодіагностичних методик: методику діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, соціометричну методику Дж. Морено, методику діагностики мотивації до успіху Т. Елерса, проективну методику «Мій клас», а також аналіз шкільної документації для визначення рівня навчальної успішності учнів.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що інтегральний показник педагога склав 73 бали, що відповідає високому рівню за

методикою Н. Холла. Найбільш розвиненими компонентами ЕІ виявилися емпатія (17 балів), самомотивація (16 балів), емоційна обізнаність (15 балів) та розпізнавання емоцій інших (14 балів). Шкала керування власними емоціями отримала 11 балів, що перебуває у верхній межі середнього діапазону.

Дослідження психологічного клімату класу встановило, що загалом соціально-психологічна атмосфера у колективі є задовільною, однак не позбавленою окремих труднощів. У структурі міжособистісних стосунків класу переважають учні зі статусом «прийнятий» – 15 осіб (55,6 %). Статус «зірки» отримали 4 учні (14,8 %), «знехтуваних» – 6 осіб (22,2 %), а «ізольованих» – 2 учні (7,4 %).

У ході дослідження встановлено, що мотивація досягнення успіху в учнів переважно знаходиться на середньому рівні. Середній показник по класу становив 15,37 бала при стандартному відхиленні 4,51, що відповідає середньому рівню мотивації. Серед 27 учнів низький рівень мотивації мали 3 особи (11,1 %), середній – 15 учнів (55,6 %), помірно високий – 4 учні (14,8 %), дуже високий – 5 учнів (18,5 %). Отримані результати підтверджують припущення про існування взаємозв’язку між емоційною компетентністю педагога, характером психологічного клімату класу та навчальною активністю учнів. Аналіз результатів дослідження дозволив дійти висновку, що високий рівень емоційного інтелекту педагога позитивно впливає на емоційний стан учнів, рівень психологічної безпеки у класі, характер комунікації та ефективність педагогічної взаємодії.

На підставі одержаних даних розроблено систему практичних рекомендацій трирівневої структури (індивідуальний, груповий, інституційний рівні) та авторську тренінгову програму «Емоційна компетентність педагога» обсягом 12 академічних годин, спрямовану на підвищення насамперед дефіцитарних компонентів ЕІ.

Поставлена мета дослідження була досягнута, а завдання роботи виконані у повному обсязі. Результати дослідження підтвердили важливу роль

емоційного інтелекту педагога як чинника формування сприятливого психологічного клімату класу та забезпечення ефективності навчальної діяльності учнів. Перспективи подальших наукових досліджень убачаються у розширенні вибірки досліджуваних, поглибленому аналізі окремих компонентів емоційного інтелекту та розробці комплексних програм психологічного супроводу педагогів у системі сучасної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басюк Н. А. Емоційний інтелект: становлення та розвиток поняття в зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 3 (110). С. 253–266. URL: https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.253-266

2. Власова О. І. Педагогічна психологія. К. : Либідь, 2005. 400 с.

3. Гірник А. М., Гарбар К. І., Іванюк І. В., Богданов С. О., Косс К. В., Овчарук О. В. Уявлення вчителів і учнів про складнощі у взаємодії: результати дослідження. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 5(200). С. 85–93. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5(200)-85-93

4. Гуменюк І. Б. Розвиток емоційного інтелекту учнів на уроках англійської мови як чинник їх адаптації до сучасних умов життя. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 7. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/adupped_2019_7_7.

5. Зарицька В. В. Соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту / В. В. Зарицька. Теорія і практика сучасної психології. 2012. Вип. 4. С. 20-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2012_4_6.

6. Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. Основи дитячої патопсихології. К. : Перун, 1996. 464 с.

7. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2021. Вип. 3. С. 20–23. URL: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.4

8. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: під ред. Л.М. Проколієнко К.: Радянська школа. 1989. 608 с.

9. Нежута А. В., Сидоренко Ю. В. Особливості взаємозв'язку психологічної атмосфери в класі з мотивацією до навчання у підлітків. *Габітус*. 2020. Вип. 18. Т. 1. С. 72–75. URL: https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.18.1.12

10. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К. : Вища школа, 2003. 126 с.

11. Петренко О. М. Психологічна безпека в освітньому середовищі: концептуальні засади. *Науковий вісник Національного педагогічного університету*. 2021. № 3. С. 12–27.

12. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія. К. : Каравела, 2001. 416 с.

13. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. К. : Либідь, 1996. 264 с.

14. Alhur A. A. The Role of Emotional Intelligence in Academic Success: A Review of Contemporary Studies. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2025. Vol. 27, No. 1. P. 1027–1032. URL: https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.27.1.2616

15. Anderman E. M., Patrick H. Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. *Handbook of research on student engagement*. Springer, 2012. P. 173–191.

16. Balan C. Violența și bullyingul în școală. *Revista Educația Azi*. 2019. № VIII. P. 71–74.

17. Bar-On R. *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto : Multi-Health Systems, 1997. 216 p.

18. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*. 2011. Vol. 5, No. 1. P. 88–103. URL: https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x

19. Channa N., Noorani Z., Muzaffar S. Impact of teacher emotional intelligence on classroom management and student outcomes. *Journal of Political Stability Archive*. 2025. Vol. 3, No. 3. P. 171–188. URL: https://doi.org/10.63468/jpsa.3.3.14

20. Cornell D. School Climate and Safety. Reports on bullying prevention or student-teacher trust. 2014. URL: https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/youth-violence-project/school-safety-resources

21. Deci E. L., Ryan R. M. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York : Guilford Publications, 2000. 756 p.

22. Fraser B. J. Classroom learning environments: Historical and contemporary perspectives. *Second international handbook of science education*. 2015. P. 1043–1059.

23. Frenzel A. C., Daniels L., Burić I. Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychology*. 2021. Vol. 56, № 4. P. 250–264. URL: https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1992053

24. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books, 1983. 430 p.

25. Georgescu I.-C., Guțu V. Psychological climate of class – factor for prevention and reduction of school aggressiveness. *Studia Universitatis Moldaviae*. 2024. № 5(175). C. 78–84. URL: https://doi.org/10.59295/sum5(175)2024_11

26. Geraci G., Palmer D., Ricciardi C., Tomasello G. Teacher emotional intelligence and work outcomes: evidence on psychological well-being and engagement. *Behavioral Sciences*. 2023. Vol. 13, No. 4. Article 296. URL: https://doi.org/10.3390/bs13040296

27. Goetz T. et al. The dynamics of real-time classroom emotions: appraisals mediate the relation between students' perceptions of teaching and their emotions. *Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 112, № 6. P. 1243–1260. URL: https://doi.org/10.1037/edu0000451

28. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

29. Lewin K. Field theory in social science: selected theoretical papers. New York : Harper & Row, 1951. 346 p.

30. Li M., Liu F., Yang C. Teachers' emotional intelligence and organizational commitment: a moderated mediation model of teachers' psychological well-being and principal transformational leadership. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 4. Article 345. URL: https://doi.org/10.3390/bs14040345

31. MacCann C., Jiang Y., Brown L. E., Double K. S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analytic investigation. *Psychological Bulletin*. 2020. Vol. 146, No. 2. P. 150–186. URL: https://doi.org/10.1037/bul0000219

32. Maharaj A., Levecque K., Vanderlinde R. Emotional intelligence and teachers' emotion regulation: effects on burnout and classroom practices. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 921343. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.921343

33. Marchuk A. A. The role of psychological environment in the formation of pedagogical interaction within higher education institutions. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 81. Т. 2. С. 80–83. URL: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/81.2.16

34. Matjie M. A. Emotional intelligence in action: theoretical models for educators to enhance learning and connection in the classroom: a conceptual review. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1660296. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1660296

35. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* / ed. P. Salovey, D. J. Sluyter. New York : Basic Books, 1997. P. 3–34.

36. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215. URL: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

37. Merida-Lopez S., Extremera N. Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence.

Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1301786. URL: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786

38. Parajuli G., Singh S., Phuyal A., Pant S. Fostering connection in the classroom: emotional intelligence and its influence on teacher-student dynamics. *DAV Research Journal*. 2025. Vol. 4, No. 1–2. P. 70–83.

39. Petrides K. V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*. 2001. Vol. 15, No. 6. P. 425–448. URL: https://doi.org/10.1002/per.416

40. Quílez-Robres A., Usán P., Lozano-Blasco R., Salavera C. Emotional intelligence and academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*. 2023. Vol. 49. Article 101355. URL: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355

41. Shan X., Dapat R. O. Emotional intelligence of Chinese teachers and its impact on classroom dynamics and student engagement. *Journal of Education and Educational Research*. 2024. Vol. 11, No. 2. P. 32–57. URL: https://doi.org/10.32996/jeer.2024.11.2.4

42. Shi L. Exploring students' emotion recognition and teachers' teaching feedback in college foreign language classroom based on AFCNN model. *Scientific Reports*. 2026. Vol. 16. Article 5657. URL: https://doi.org/10.1038/s41598-026-36747-0

43. Singh A., Prabhakar R., Kiran J. S. Emotional Intelligence: A Literature Review of Its Concept, Models, and Measures. *Journal of Positive School Psychology*. 2022. Vol. 6, No. 10. P. 2254–2275.

44. Thomas D. E., Bierman K. L., Powers C. J. The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive–disruptive behavior. *Child Development*. 2011. Vol. 21. P. 751–757. URL: https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x

45. Thorndike E. L. Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. 1920. Vol. 140. P. 227–235.

46. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. *What We Know About Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health*. Cambridge, MA : MIT Press, 2009. 424 p.

47. Zhou Z., Tavan H., Kavarizadeh F., Sarokhani M., Sayehmiri K. The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. Article 217. URL: https://doi.org/10.1186/s12909-024-05208-5

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИСОВА СТАТИСТИКА — Кобринівська гімназія (N = 50)

1. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ПЕДАГОГА (методика Н. Холла) — індивідуальні показники

Шкала	Бал	Рівень	Нормативний діапазон (середній)	Нормативний діапазон (високий)
Емоційна обізнаність	15	Високий	8–13	≥ 14
Керування своїми емоціями	11	Середній	8–13	≥ 14
Самомотивація	16	Високий	8–13	≥ 14
Емпатія	17	Високий	8–13	≥ 14
Розпізнавання емоцій інших	14	Високий	8–13	≥ 14
ІНТЕГРАЛЬНИЙ ЕІ	**73**	**Високий**	**40–69**	**≥ 70**

2. СОЦІОМЕТРИЧНІ ГРУПОВІ ІНДЕКСИ (методика Дж. Морено, 8-Б клас)

Індекс	Значення	Інтерпретація
Індекс емоційної експансивності (Ae)	3	Середній рівень міжособистісної активності групи
Індекс психологічної взаємності — об'єднаність (G)	0,034	Помірна частка взаємних зв'язків
Індекс психологічної згуртованості (Gзгурт)	0,296	Задовільний рівень реалізації взаємних симпатій

3. МОТИВАЦІЯ ДО УСПІХУ УЧНІВ (методика Т. Елерса, 8-Б клас, n=27)

Показник	M	Me	SD	Min	Max	Домінуючий рівень
Мотивація до успіху (загальний бал)	15,37	14	4,51	10	24	Середній / Помірно високий

4. НАВЧАЛЬНА УСПІШНІСТЬ УЧНІВ (середній бал за 12-бальною шкалою, 8-Б клас, n=27)

Показник	M	Me	SD	Min	Max	Домінуючий рівень
Середній бал успішності	8,36	8,5	1,7	5,6	10,9	Достатній

5. РОЗПОДІЛ УЧНІВ ЗА СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ ТА РІВНЕМ МОТИВАЦІЇ

Соціометричний статус	n	Середня мотивація до успіху (М бал)	Середня успішність (М бал)
Зірка	4	15,75	9,03
Прийнятий	15	14,2	7,41
Знехтуваний	6	18,83	10,25
Ізольований	2	13	8,5

Додаток Б

СОЦІОМЕТРІЯ Дж. МОРЕНО (n = 27 учнів)

№	Прізвище, ім'я учня	Кількість позит. виборів (зроблено)	Кількість негат. виборів (зроблено)	Кількість позит. виборів (отримано)	Кількість негат. виборів (отримано)	Взаємні позит. вибори	Соціометричний статус
1	Олексій Б.	4	0	8	2	0	Зірка
2	Дмитро Г.	2	0	7	0	2	Зірка
3	Іван Д.	4	2	5	3	0	Зірка
4	Артем К.	2	0	5	1	0	Зірка
5	Максим Л.	4	0	4	3	1	Прийнятий
6	Олег М.	3	2	4	0	0	Прийнятий
7	Андрій П.	4	1	3	2	0	Прийнятий
8	Сергій Р.	2	1	4	0	0	Прийнятий
9	Тарас С.	2	1	3	2	2	Прийнятий
10	Владислав Т.	3	0	2	3	0	Прийнятий
11	Богдан Х.	3	0	3	2	2	Прийнятий
12	Денис Ш.	4	0	3	0	0	Прийнятий
13	Юрій Я.	4	0	2	2	0	Прийнятий
14	Анастасія Б.	2	0	3	2	1	Прийнятий
15	Вікторія В.	4	1	2	2	1	Прийнятий
16	Галина Г.	2	2	4	0	2	Прийнятий
17	Дарина З.	4	0	4	1	1	Прийнятий
18	Катерина І.	3	1	3	1	2	Прийнятий
19	Людмила К.	3	0	4	0	1	Прийнятий
20	Марина Л.	3	1	0	1	0	Знехтуваний
21	Наталія М.	2	2	0	3	2	Знехтуваний
22	Оксана Н.	3	0	1	1	0	Знехтуваний
23	Поліна О.	4	2	0	2	4	Знехтуваний
24	Тетяна П.	3	2	0	2	1	Знехтуваний
25	Юлія П.	2	2	1	0	0	Знехтуваний
26	Ірина С.	2	0	0	1	2	Ізольований
27	Аліна С.	3	2	0	3	0	Ізольований

Додаток В

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ ДО УСПІХУ ЗА МЕТОДИКОЮ Т. ЕЛЕРСА

№	Прізвище, ім'я учня	Сума балів	Рівень мотивації до успіху
1	Олексій Б.	**19**	Помірно високий
2	Дмитро Г.	**21**	Дуже високий
3	Іван Д.	**11**	Середній
4	Артем К.	**12**	Середній
5	Максим Л.	**10**	Низький

6	Олег М.	**17**	Помірно високий
7	Андрій П.	**12**	Середній
8	Сергій Р.	**20**	Помірно високий
9	Тарас С.	**12**	Середній
10	Владислав Т.	**10**	Низький
11	Богдан Х.	**14**	Середній
12	Денис Ш.	**10**	Низький
13	Юрій Я.	**13**	Середній
14	Анастасія Б.	**12**	Середній
15	Вікторія В.	**20**	Помірно високий
16	Галина Г.	**15**	Середній
17	Дарина З.	**11**	Середній
18	Катерина І.	**15**	Середній
19	Людмила К.	**22**	Дуже високий
20	Марина Л.	**23**	Дуже високий
21	Наталія М.	**23**	Дуже високий
22	Оксана Н.	**16**	Середній
23	Поліна О.	**15**	Середній
24	Тетяна П.	**24**	Дуже високий
25	Юлія П.	**12**	Середній
26	Ірина С.	**12**	Середній
27	Аліна С.	**14**	Середній

Додаток Г

СЕРЕДНІЙ БАЛ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ 8-Б КЛАСУ (12-БАЛЬНА СИСТЕМА)

№	Прізвище, ім'я учня	Середній бал за семестр	Рівень навчальних досягнень
1	Олексій Б.	**7**	Достатній
2	Дмитро Г.	**9,4**	Достатній
3	Іван Д.	**9,4**	Достатній
4	Артем К.	**10,3**	Високий
5	Максим Л.	**6,6**	Середній
6	Олег М.	**6,8**	Середній
7	Андрій П.	**6,3**	Середній
8	Сергій Р.	**6,8**	Середній
9	Тарас С.	**9,7**	Достатній
10	Владислав Т.	**6,2**	Середній
11	Богдан Х.	**8,5**	Достатній
12	Денис Ш.	**6,7**	Середній
13	Юрій Я.	**7,2**	Достатній
14	Анастасія Б.	**8**	Достатній
15	Вікторія В.	**10,3**	Високий
16	Галина Г.	**9**	Достатній
17	Дарина З.	**5,6**	Середній
18	Катерина І.	**7,1**	Достатній
19	Людмила К.	**6,3**	Середній
20	Марина Л.	**10,5**	Високий
21	Наталія М.	**10,1**	Високий
22	Оксана Н.	**10,1**	Високий
23	Поліна О.	**10,2**	Високий
24	Тетяна П.	**9,7**	Достатній
25	Юлія П.	**10,9**	Високий
26	Ірина С.	**10**	Високий
27	Аліна С.	**7**	Достатній

Додаток Д

МАЛЮНКИ УЧНІВ



































