УДК 37.015.3:37.011.3-051:159.942.5
https://doi.org/10.31652/2415-7872-2026-86-117-134

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК
https://orcid.org/0000-0001-7223-3821
wgaluz@gmail.com
доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті здійснено теоретико-аналітичний огляд сучасних зарубіжних досліджень емоційного інтелекту як важливого аспекту професійної компетентності педагога. Проаналізовано основні концептуальні підходи до розуміння сутності емоційного інтелекту, представлені в сучасній психології, зокрема когнітивно-здібнісний, диспозиційний, компетентнісний та інтегративний. Розкрито їхні теоретичні засади, змістові характеристики, переваги та обмеження в контексті дослідження професійної діяльності педагога. На основі аналізу сучасної зарубіжної наукової літератури охарактеризовано провідні напрями дослідження емоційного інтелекту педагога. Встановлено, що найбільшу увагу дослідників привертають питання його впливу на професійну ефективність учителя, психологічне благополуччя та резильєнтність, особливості педагогічної взаємодії, а також можливості розвитку емоційних компетентностей у системі професійної підготовки майбутніх педагогів. Узагальнено результати досліджень, які свідчать про позитивний вплив емоційного інтелекту на якість педагогічного спілкування, ефективність управління класом, формування сприятливого емоційного клімату освітнього середовища, задоволеність професійною діяльністю, психологічну стійкість та профілактику професійного вигорання. Особливу увагу приділено сучасним тенденціям розвитку цієї галузі знань. Показано зростання інтересу до проблем емоційної регуляції, професійного благополуччя, психологічної стійкості, соціально-емоційного навчання та емоційних аспектів педагогічної діяльності. Встановлено, що сучасні дослідження дедалі більше орієнтуються на практичні завдання розвитку емоційних компетентностей педагогів та впровадження відповідних освітніх і тренінгових програм.

Ключові слова: *професійна компетентність, професійно важливі якості, професійна ефективність, емоційний інтелект, емоційна компетентність, педагог, психологічне благополуччя, резильєнтність, педагогічна взаємодія.*

VASYL HALUZIAK
https://orcid.org/0000-0001-7223-3821
wgaluz@gmail.com
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozhskoho str. 32, Vinnytsia

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STRUCTURE OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE: THEORETICAL APPROACHES AND CONTEMPORARY TRENDS IN INTERNATIONAL RESEARCH

The article presents a theoretical and analytical review of contemporary international studies on emotional intelligence as an important component of teachers' professional competence. The main conceptual approaches to understanding the nature of emotional intelligence in modern psychology are analyzed, including the ability-based, trait, competency-based, and integrative approaches. Their theoretical foundations, essential characteristics, advantages, and limitations in the context of researching teachers' professional activity are examined. Based on an analysis of contemporary international scholarly literature, the major directions of research on teachers' emotional intelligence are identified and characterized. The findings indicate that particular attention is paid to the influence of emotional intelligence on teacher effectiveness, psychological well-being and resilience, pedagogical interaction, as well as the development of emotional competencies within teacher education programs. The article summarizes research findings demonstrating the positive impact of emotional intelligence on the quality of pedagogical communication, classroom management, the creation of a positive emotional climate in the educational environment, job satisfaction, psychological resilience, and the prevention of teacher burnout. Special attention is devoted to current trends in the development of this field of research. The study reveals a gradual expansion of the research focus from emotional intelligence as an independent psychological construct toward broader concepts of teachers' emotional and social-emotional competence. Growing interest is observed in issues of emotion regulation, professional well-being, psychological resilience, social and emotional learning, and the emotional dimensions of teaching. It is shown that contemporary research is increasingly oriented toward practical tasks related to the development of teachers' emotional competencies and the implementation of corresponding educational and training programs.

Key words: *professional competence, professionally important qualities, professional effectiveness, emotional intelligence, emotional competence, teacher, psychological well-being, resilience, pedagogical interaction.*

Однією з характерних особливостей сучасної педагогічної діяльності є зростання її емоційної насиченості та психологічної напруженості. Поряд із виконанням традиційних навчально-виховних завдань педагоги змушені адаптуватися до стрімких соціокультурних змін, цифровізації освітнього середовища, зростання різноманітності учнівських потреб, впровадження інклюзивної освіти, а також посилення суспільних очікувань щодо результатів освітнього процесу. У цих умовах педагогічна діяльність набуває характеру емоційно насиченої праці, що вимагає від педагога не лише високого рівня професійних знань і методичної підготовки, а й здатності розуміти, регулювати та конструктивно використовувати власні емоції й емоції інших учасників освітнього процесу.

Особливої актуальності проблема емоційного функціонування педагога набуває в умовах зростання професійного стресу та поширення синдрому емоційного вигорання серед педагогічних працівників. Численні дослідження засвідчують, що тривале емоційне перенапруження, необхідність постійного контролю власних емоцій, інтенсивна міжособистісна взаємодія з учнями, батьками та колегами можуть негативно позначатися на психологічному благополуччі вчителя, його професійній мотивації, задоволеності працею та ефективності педагогічної діяльності. У зв'язку з цим увага дослідників зосереджується на пошуку особистісних ресурсів, які забезпечують успішну адаптацію педагога до емоційних викликів професії та сприяють збереженню його психологічного здоров'я. Така постановка проблеми відповідає ширшій тенденції сучасної зарубіжної психології до вивчення особистісних ресурсів, що забезпечують психологічне благополуччя, адаптацію та ефективне функціонування людини в складних умовах діяльності [2].

Одним із важливих особистісних ресурсів, що забезпечують успішне професійне функціонування педагога в умовах підвищених емоційних навантажень, сучасна педагогічна психологія вважає емоційний інтелект. Під ним зазвичай розуміють здатність людини розпізнавати, розуміти, інтерпретувати та регулювати емоції, використовуючи емоційну інформацію для ефективної взаємодії з іншими людьми та розв'язання професійних завдань. Результати численних досліджень засвідчують наявність позитивного зв'язку між рівнем емоційного інтелекту педагога та якістю педагогічного спілкування, ефективністю управління навчальною діяльністю учнів, здатністю створювати сприятливий соціально-психологічний клімат у класі, а також показниками професійного благополуччя й психологічної стійкості. У зв'язку з цим емоційний інтелект розглядається як невід'ємний компонент професійної компетентності вчителя та важливий чинник ефективності його професійної діяльності.

Закономірним наслідком цього стало суттєве посилення інтересу до проблематики емоційного інтелекту в міжнародному науковому просторі. Починаючи з 1990-х років, коли було запропоновано перші концептуальні моделі емоційного інтелекту, кількість досліджень у цій галузі невпинно зростає. Особливо інтенсивно розвиваються дослідження, присвячені ролі емоційного інтелекту в професійній діяльності педагогів, його взаємозв'язкам із педагогічною ефективністю, емоційною компетентністю, психологічним благополуччям, стресостійкістю, професійним вигоранням та розвитком соціально-емоційних навичок учнів. Водночас значна кількість теоретичних підходів, різноманітність концептуальних моделей і психодіагностичних інструментів зумовлюють потребу в систематизації та узагальненні сучасних зарубіжних досліджень емоційного інтелекту педагога.

Початок систематичного вивчення емоційного інтелекту пов'язують із роботами Дж. Майєра та П. Селовея, які запропонували когнітивно-здібнісну модель емоційного інтелекту та визначили його як сукупність здібностей, пов'язаних із розпізнаванням, розумінням, використанням і регуляцією емоцій [32]. На думку дослідників, емоції є специфічним видом інформації, яку людина здатна сприймати, аналізувати та використовувати для розв'язання життєвих і професійних завдань. Подальший розвиток цієї концепції знайшов відображення у працях Дж. Майєра, П. Селовея та Д. Карузо, де було уточнено структуру емоційного інтелекту як ментальної здібності, що охоплює чотири взаємопов'язані групи здібностей: здатність сприймати та ідентифікувати емоції, використовувати емоції для підтримки когнітивної діяльності, розуміти причини та закономірності розвитку емоцій, а також свідомо регулювати власні емоції й емоційні стани інших людей [34].

Альтернативний підхід до розуміння емоційного інтелекту запропонував К. Петрідес, який розробив диспозиційну теорію емоційного інтелекту [38; 39; 40]. На відміну від прихильників когнітивно-здібнісної моделі, дослідник розглядає емоційний інтелект не як здібність, а як систему відносно стійких особистісних диспозицій (рис), що визначають характер емоційного функціонування людини. У межах цієї концепції емоційний інтелект розглядається як система суб'єктивних оцінок власних емоційних здібностей і характеристик, пов'язаних із психологічним благополуччям, самоконтролем, емоційністю та соціальністю [40].

Подальше розширення змісту поняття емоційного інтелекту відбулося в роботах Р. Бар-Она, який запропонував концепцію емоційно-соціального інтелекту, змістивши фокус досліджень від емоційних здібностей на ширше коло емоційних і соціальних характеристик особистості [19; 20; 21]. Учений розглядає емоційний інтелект як систему взаємопов'язаних емоційно-соціальних компетентностей, що забезпечують ефективну адаптацію людини до вимог навколишнього середовища та успішну взаємодію з іншими людьми. Згідно з моделлю Р. Бар-Она, структура

емоційно-соціального інтелекту охоплює такі ключові компоненти, як емоційне самоусвідомлення, міжособистісні навички, стресостійкість, адаптивність і загальний емоційний фон особистості [21].

Значного поширення набула також інтегративна (змішана) модель емоційного інтелекту, розроблена Д. Гоулманом, у якій основна увага зосереджується на ролі емоційних і соціальних компетентностей у професійній діяльності, лідерстві та міжособистісній взаємодії [26; 27; 28]. На відміну від когнітивно-здібнісного підходу, ця концепція розглядає емоційний інтелект як багатовимірне утворення, що поєднує емоційні здібності з особистісними, мотиваційними та соціально-комунікативними характеристиками. До його структури включаються самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички [26; 27]. Особливого значення концепція Д. Гоулмана набула в дослідженнях професійної діяльності педагогів і керівників освітніх закладів, оскільки дала змогу розглядати емоційний інтелект як важливий чинник професійної успішності, ефективного лідерства та міжособистісної взаємодії.

Упродовж останнього десятиліття, особливо в 2020-х роках, спостерігається помітне зростання кількості систематичних оглядів і метааналізів, присвячених різним аспектам емоційного інтелекту та емоційної компетентності педагогів, що свідчить про перехід цієї проблематики до етапу теоретичного узагальнення та накопичення доказової бази [23; 29; 36; 44]. Їх результати свідчать про наявність стійких позитивних зв'язків між показниками емоційного інтелекту та професійним благополуччям учителя, ефективністю педагогічної діяльності, якістю взаємодії з учнями, задоволеністю професією та психологічною стійкістю. Значна увага приділяється також дослідженню взаємозв'язку емоційного інтелекту з професійним вигоранням, стресостійкістю, емоційною саморегуляцією та емоційною компетентністю педагогів [18; 36; 42].

Певний внесок у висвітлення теоретико-методологічних засад дослідження емоційного інтелекту зробили й українські науковці. Зокрема, у працях О. Лящ (2013), Е. Носенко (2004), Е. Носенко та А. Четверик-Бурчак (2016), С. Марчук (2021), а також у більш пізніх роботах Є. Карпенко (2019), І. Гриник і Е. Гамбарової (2022), О. Старинської (2022), Р. Колісник (2023), А. Семенкової (2024) та Н. Прядко (2025) здійснено аналіз основних зарубіжних концепцій емоційного інтелекту, розкрито особливості його трактування в сучасній психології, висвітлено проблеми структури, функцій і механізмів розвитку емоційного інтелекту, а також охарактеризовано основні напрями емпіричних досліджень цього феномену. Так, О. Лящ зосередила увагу на концептуалізації феномену емоційного інтелекту та систематизації основних підходів до його розуміння в зарубіжній психології [9]. Е. Носенко обґрунтувала значення емоційного інтелекту як інтегральної особистісної характеристики, що забезпечує успішність соціальної взаємодії та адаптації особистості [11]. Особливо вагомим є внесок Е. Носенко та А. Четверик-Бурчак, які здійснили ґрунтовний аналіз провідних зарубіжних теорій емоційного інтелекту, зокрема моделей П. Селовея і Дж. Майєра, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она та К. Петрідеса, а також висвітлили проблеми його психодіагностики та розвитку [12]. У подальших дослідженнях Є. Карпенко [7], І. Гриник і Е. Гамбарової [5], О. Старинської [15], Р. Колісник [8], А. Семенкової [14] та Н. Прядко [13] було узагальнено сучасні наукові підходи до трактування емоційного інтелекту, проаналізовано його місце в системі суміжних психологічних понять, зокрема соціального інтелекту, розкрито особливості його структурної організації та окреслено перспективні напрями подальших досліджень. Окремої уваги заслуговує праця М. Гриньової, О. Губарь та А. Іваниці, в якій проблема емоційного інтелекту розглядається в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів та забезпечення конструктивної взаємодії в інклюзивному освітньому просторі [6].

Водночас аналіз вітчизняних публікацій свідчить, що більшість із них присвячені загальнопсихологічним аспектам емоційного інтелекту, його структурі, функціям, умовам формування та розвитку. Натомість спеціальні узагальнювальні дослідження сучасних зарубіжних підходів до вивчення емоційного інтелекту педагога, його ролі у професійній діяльності вчителя, а також тенденцій розвитку відповідної проблематики в педагогічній психології залишаються недостатньо представленими. Це зумовлює актуальність здійснення цілісного аналізу сучасних зарубіжних досліджень емоційного інтелекту педагога.

Метою статті є здійснення цілісного аналізу сучасних зарубіжних досліджень емоційного інтелекту педагога, виявлення основних теоретико-методологічних підходів до його розуміння, узагальнення провідних напрямів емпіричних досліджень, а також визначення актуальних тенденцій і перспектив розвитку цієї проблематики в педагогічній психології.

Досягнення поставленої мети передбачає насамперед аналіз концептуальних підходів до розуміння природи емоційного інтелекту, які сформувалися в сучасній зарубіжній психології. Незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цій проблемі, серед дослідників досі відсутнє єдине трактування сутності емоційного інтелекту, його структури та механізмів функціонування. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити чотири основні підходи до розуміння емоційного інтелекту: когнітивно-здібнісний, диспозиційний, компетентнісний та інтегративний. Відмінності між ними зумовлені насамперед різним трактуванням природи цього феномену. Залежно від теоретичних засад дослідники розглядають емоційний інтелект як

специфічну когнітивну здібність до опрацювання емоційної інформації, систему особистісних диспозицій, сукупність емоційних і соціальних компетентностей або комплексне утворення, що інтегрує когнітивні, особистісні та поведінкові характеристики. Аналіз зазначених підходів дає змогу простежити еволюцію наукових уявлень про емоційний інтелект і визначити теоретико-методологічні засади сучасних досліджень емоційного інтелекту педагога.

Когнітивно-здібнісний підхід є історично першою науково обґрунтованою концепцією емоційного інтелекту. Його засновниками вважають П. Селовея та Дж. Майєра, які наприкінці XX століття запропонували новий погляд на взаємозв'язок емоційних і когнітивних процесів [32]. Подальший розвиток і емпіричне обґрунтування цей підхід отримав у працях Дж. Майєра, П. Селовея та Д. Карузо [33; 34]. На відміну від традиційного протиставлення емоцій та інтелекту, представники цього підходу виходять із того, що емоції є важливим джерелом інформації про внутрішній стан людини та особливості її взаємодії із соціальним середовищем. Відповідно, здатність правильно сприймати, аналізувати й використовувати емоційну інформацію може розглядатися як особливий різновид інтелектуальної діяльності. Саме тому емоційний інтелект визначається авторами як сукупність когнітивних здібностей, що забезпечують ефективне опрацювання інформації емоційного змісту [32].

Згідно з концепцією Дж. Майєра та П. Селовея, структура емоційного інтелекту охоплює чотири взаємопов'язані групи здібностей:

1) сприймання та розпізнавання емоцій – здатність ідентифікувати емоції у власних переживаннях, міміці, жестах, мовленні та поведінці інших людей;

2) використання емоцій для підтримки мислення – здатність залучати емоції до процесів уваги, мислення, прийняття рішень і творчої діяльності;

3) розуміння емоцій – здатність усвідомлювати причини виникнення емоцій, закономірності їх розвитку та взаємозв'язки між різними емоційними станами;

4) управління емоціями – здатність регулювати власні емоції та конструктивно впливати на емоційні стани інших людей з метою досягнення особистісно значущих і соціально прийнятних результатів [34].

Важливою особливістю когнітивно-здібнісного підходу є прагнення його авторів довести, що емоційний інтелект відповідає основним критеріям інтелекту як психологічного конструкта. На їхню думку, емоційний інтелект має власний предмет опрацювання інформації (емоції), характеризується специфічними когнітивними операціями та підлягає об'єктивному вимірюванню за допомогою спеціально розроблених тестів [33]. Саме з цією метою було створено тест MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test), який оцінює успішність виконання завдань на розпізнавання, аналіз і регуляцію емоцій, а не суб'єктивні уявлення людини про власні емоційні стани та якості [35].

У контексті педагогічної діяльності когнітивно-здібнісний підхід акцентує увагу на тих інтелектуальних механізмах, які забезпечують ефективну емоційну взаємодію вчителя з учнями. Високий рівень емоційного інтелекту дає змогу педагогу точніше розуміти емоційні стани вихованців, вчасно виявляти ознаки тривоги, фрустрації чи втрати навчальної мотивації, адекватно реагувати на конфліктні ситуації та підтримувати сприятливий психологічний клімат у навчальному середовищі [23; 29]. Водночас здатність до усвідомлення й регуляції власних емоцій сприяє підвищенню стресостійкості педагога та запобіганню професійному вигоранню [25; 36].

Попри значний вплив цієї концепції на розвиток сучасних досліджень емоційного інтелекту, у педагогічній психології вона використовується переважно як теоретико-методологічна основа вивчення емоційної сфери педагога. Натомість у прикладних дослідженнях частіше застосовуються підходи, що розглядають емоційний інтелект як систему особистісних характеристик або професійно важливих компетентностей. Проте саме когнітивно-здібнісний підхід заклав підвалини наукового осмислення емоційного інтелекту як самостійного психологічного феномену та визначив основні напрями його подальшого теоретичного й емпіричного дослідження.

Важливим напрямом розвитку теорії емоційного інтелекту став *диспозиційний підхід*, розроблений К. Петрідесом та його колегами [38; 39; 40]. На відміну від представників когнітивно-здібнісного підходу, які розглядають емоційний інтелект як специфічну когнітивну здібність до опрацювання емоційної інформації, К. Петрідес трактує його як сукупність відносно стійких особистісних характеристик, що відображають типові способи сприйняття, переживання та регуляції емоцій. Центральним поняттям цієї концепції є диспозиційний емоційний інтелект (trait emotional intelligence, trait EI), що розглядається як система самооцінок власних емоційних здібностей і характеристик, інтегрованих у структуру особистості та пов'язаних із базовими особистісними рисами [38]. На відміну від прихильників когнітивно-здібнісного підходу, К. Петрідес стверджує, що емоційний інтелект не є різновидом інтелекту в традиційному психологічному значенні цього терміна, оскільки відображає не рівень розвитку когнітивних здібностей, а систему особистісних диспозицій і самооцінок, пов'язаних з емоційним функціонуванням людини. Емоційний інтелект у трактуванні К. Петрідеса характеризує те, як людина сприймає власні емоційні можливості та оцінює свою здатність ефективно діяти в емоційно насичених ситуаціях.

У межах диспозиційного підходу емоційний інтелект розглядається як складне багатовимірне утворення, до структури якого входять такі компоненти, як емоційна усвідомленість, емоційна експресивність, емпатія, здатність до регуляції емоцій, стресостійкість, оптимізм, упевненість у собі, навички міжособистісної взаємодії та емоційна адаптивність. Узагальнена диспозиційна модель емоційного інтелекту включає чотири основні фактори (благополуччя (well-being), самоконтроль (self-control), емоційність (emotionality) та соціальність (sociability)), які інтегрують низку більш конкретних особистісних характеристик [38].

Однією з принципових особливостей диспозиційного підходу є його тісний зв'язок із психологією особистості. К. Петрідес та його послідовники розглядають емоційний інтелект як елемент ширшої системи особистісних диспозицій і досліджують його взаємозв'язки з базовими рисами особистості. Результати численних досліджень засвідчили наявність стійких кореляцій між показниками диспозиційного емоційного інтелекту та параметрами моделі «Великої п'ятірки» (Big Five). Зокрема, високий рівень емоційного інтелекту зазвичай пов'язаний із емоційною стабільністю, екстраверсією, доброзичливістю та сумлінністю, тоді як нейротизм демонструє негативний зв'язок із більшістю компонентів диспозиційного емоційного інтелекту [40].

Зазначена особливість має важливе значення для розуміння емоційного інтелекту педагога. У межах диспозиційного підходу він розглядається не стільки як спеціальна професійна здібність, скільки як особистісний ресурс, що значною мірою визначає характер педагогічної взаємодії та особливості професійного функціонування вчителя. Високий рівень емоційного інтелекту асоціюється з такими професійно важливими якостями педагога, як емоційна врівноваженість, емпатійність, доброзичливість, психологічна стійкість, оптимізм, здатність до конструктивного вирішення міжособистісних конфліктів і підтримання позитивних взаємин з учнями. Саме тому диспозиційний підхід набув значного поширення у сучасних дослідженнях особистості педагога. Зарубіжні дослідники активно вивчають взаємозв'язки диспозиційного емоційного інтелекту з професійним благополуччям учителів, задоволеністю професією, психологічною стійкістю, рівнем професійного стресу та емоційного вигорання [18; 36; 46]. Результати більшості досліджень свідчать, що педагоги з високими показниками диспозиційного емоційного інтелекту демонструють вищий рівень професійної адаптації, краще справляються з емоційними навантаженнями та рідше зазнають негативних наслідків професійного стресу [41; 45].

Важливою перевагою диспозиційного підходу є можливість дослідження емоційного інтелекту як складової цілісної структури особистості педагога. Водночас його критики звертають увагу на те, що значна частина компонентів диспозиційного емоційного інтелекту концептуально перетинається з уже відомими особистісними рисами, що породжує дискусії щодо самостійності цього психологічного конструкта. Незважаючи на це, диспозиційна концепція К. Петрідеса сьогодні залишається однією з найбільш впливових у вивченні емоційного інтелекту та широко використовується у дослідженнях професійної діяльності педагогів.

Важливе місце серед сучасних концепцій емоційного інтелекту посідає *компетентнісний підхід*, найбільш послідовно представлений у працях Рувена Бар-Она [19; 20; 21]. На відміну від когнітивно-здібнісного підходу, який розглядає емоційний інтелект як сукупність спеціальних когнітивних здібностей, та диспозиційного підходу, що трактує його як систему особистісних характеристик, Р. Бар-Он акцентує увагу на емоційних і соціальних компетентностях, які забезпечують успішне функціонування людини в різних умовах життєдіяльності. Автор визначає емоційний інтелект як сукупність емоційних і соціальних компетентностей, навичок та особистісних характеристик, які впливають на здатність людини ефективно розуміти себе й інших, конструктивно взаємодіяти із соціальним середовищем, успішно долати життєві труднощі та адаптуватися до вимог навколишнього світу [21]. У межах цієї концепції емоційний інтелект розглядається насамперед як важливий ресурс соціальної адаптації та психологічного благополуччя особистості.

Особливістю компетентнісного підходу є відмова від трактування емоційного інтелекту виключно як інтелектуальної здібності. Р. Бар-Он виходить із того, що ефективне функціонування людини значною мірою залежить не лише від її когнітивних можливостей, а й від сформованості широкого спектра емоційних, соціальних і поведінкових компетентностей. Саме тому до структури емоційного інтелекту він включає не лише емоційні, а й інші особистісні характеристики, що забезпечують успішну адаптацію та продуктивну соціальну взаємодію.

Згідно з моделлю Р. Бар-Она, структура емоційного інтелекту охоплює п’ять взаємопов’язаних блоків емоційних і соціальних компетентностей:

1. Внутрішньоособистісні компетентності – здатність усвідомлювати, розуміти та виражати власні емоції. До цього блоку належать емоційна самосвідомість, асертивність, самоповага, самореалізація та незалежність.

2. Міжособистісні компетентності – здатність розуміти емоції інших людей і підтримувати конструктивні соціальні взаємини. Цей блок охоплює емпатію, соціальну відповідальність та здатність до встановлення і підтримання позитивних міжособистісних стосунків.

3. Адаптивність – здатність ефективно пристосовуватися до змін і конструктивно розв'язувати життєві та професійні проблеми. До складу цього блоку входять реалістичність сприйняття, гнучкість мислення та навички розв'язання проблем.

4. Управління стресом – здатність зберігати емоційну рівновагу в складних ситуаціях і контролювати власні емоційні реакції. Основними компонентами цього блоку є стресостійкість і контроль імпульсивності.

5. Загальний емоційний стан – система характеристик, що відображають емоційне благополуччя особистості. Насамперед до них належать оптимізм і позитивне ставлення до життя [21].

Важливою рисою компетентнісного підходу є його виразна практична спрямованість. Якщо представники когнітивно-здібнісного підходу головну увагу приділяють природі емоційного інтелекту як психологічного конструкта, то Р. Бар-Он акцентує увагу на можливостях його розвитку та використання для підвищення ефективності діяльності людини. У зв'язку з цим емоційний інтелект розглядається не лише як індивідуальна характеристика, а й як система компетентностей, які можуть формуватися, удосконалюватися та цілеспрямовано розвиватися в процесі навчання і професійної підготовки. Саме ця особливість зумовила значний вплив концепції Р. Бар-Она на педагогічну психологію та теорію і практику професійної підготовки педагогів. У контексті педагогічної діяльності емоційний інтелект розглядається як комплекс професійно важливих компетентностей, що забезпечують успішну взаємодію вчителя з учнями, батьками та колегами, сприяють створенню позитивного освітнього середовища й підтриманню психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

З позицій компетентнісного підходу ефективний педагог повинен володіти розвиненими навичками емоційної саморегуляції, емпатійного спілкування, конструктивного вирішення конфліктів, управління стресом та адаптації до змінних умов професійної діяльності. Особливого значення набувають також здатність до емоційної підтримки учнів, формування сприятливого психологічного клімату в класі та забезпечення позитивної мотивації до навчання.

У працях П. Дженнінгс і М. Грінберга [29], Л. Бардах, Р. Классена та Н. Перрі [18], С. Меріда-Лопес і Н. Екстремери [36] простежується спільний висновок про те, що емоційно-соціальні компетентності педагога є важливою передумовою його професійної ефективності, психологічного благополуччя, задоволеності професійною діяльністю та стійкості до професійного вигорання. Крім того, саме компетентнісний підхід значною мірою сприяв формуванню сучасних концепцій емоційної компетентності педагога (*teacher emotional competence*), які останнім часом все частіше використовуються в педагогічній психології поряд із поняттям емоційного інтелекту [16; 23].

Таким чином, компетентнісний підхід Р. Бар-Она розширив традиційні уявлення про емоційний інтелект, змістивши акцент із вивчення окремих емоційних здібностей на аналіз комплексу емоційних і соціальних компетентностей, що забезпечують успішне функціонування особистості. Саме тому ця концепція стала важливою ланкою у розвитку сучасних досліджень емоційного інтелекту педагога та створила теоретичні передумови для переходу до ширших моделей емоційної компетентності вчителя.

Поряд із когнітивно-здібнісним, диспозиційним і компетентнісним підходами важливе місце у сучасних дослідженнях емоційного інтелекту посідає *інтегративний підхід*, найбільш повно представлений у працях Д. Гоулмана [26; 27]. Його виникнення значною мірою було зумовлене прагненням подолати обмеження вузького трактування емоційного інтелекту як сукупності когнітивних здібностей або окремих особистісних рис і запропонувати ширшу модель, здатну пояснити роль емоційних чинників у професійній діяльності та соціальній активності людини.

На відміну від Дж. Майєра і П. Селовея, які розглядали емоційний інтелект передусім як особливий різновид інтелектуальних здібностей, Д. Гоулман акцентує увагу на його функціональному значенні для успішної життєдіяльності людини. Автор виходить із того, що професійні досягнення, ефективність міжособистісної взаємодії та лідерський потенціал особистості залежать не лише від рівня когнітивного розвитку, а й від здатності людини розуміти власні емоції, керувати ними та конструктивно взаємодіяти з іншими людьми.

У межах інтегративного підходу емоційний інтелект розглядається як складне багатокомпонентне утворення, яке поєднує когнітивні, особистісні, мотиваційні та соціально-поведінкові характеристики. На думку Д. Гоулмана, емоційний інтелект охоплює п'ять основних складових: емоційне самоусвідомлення (self-awareness), саморегуляцію (self-regulation), мотивацію (motivation), емпатію (empathy) та соціальні навички (social skills) [26]. У подальших роботах ця модель була уточнена й трансформована у систему емоційних і соціальних компетентностей, які забезпечують ефективність професійної діяльності та лідерства [28].

Центральне місце в інтегративній концепції займає положення про нерозривний зв'язок між емоційними процесами, особистісними якостями та соціальною поведінкою людини. Емоційний інтелект у цьому випадку не обмежується здатністю розуміти або регулювати емоції, а включає широкий спектр характеристик, що визначають ефективність взаємодії особистості із соціальним

середовищем. Саме тому інтегративний підхід часто виходить за межі традиційного розуміння інтелекту й наближається до концепцій особистісної та професійної компетентності.

Особливого поширення інтегративний підхід набув у дослідженнях професійної діяльності педагогів. Це значною мірою пояснюється тим, що педагогічна праця передбачає постійну взаємодію з людьми та потребує від учителя не лише емоційної чутливості, а й розвинених навичок саморегуляції, мотивації, комунікації та соціального впливу [28; 29]. У зв'язку з цим багато дослідників розглядають емоційний інтелект педагога як інтегративний ресурс професійної діяльності, який поєднує емоційні здібності, особистісні якості та соціально-комунікативні компетентності [18]. З позицій інтегративного підходу ефективний педагог повинен не лише розуміти емоційні стани учнів і керувати власними емоціями, а й володіти високим рівнем внутрішньої мотивації, бути здатним надихати інших, будувати довірливі стосунки, створювати позитивний психологічний клімат у навчальному колективі та ефективно вирішувати міжособистісні конфлікти [16; 28; 29]. Саме тому дослідження, виконані в руслі цієї концепції, часто зосереджуються на вивченні зв'язків між емоційним інтелектом учителя та такими показниками, як професійна успішність, педагогічна майстерність, лідерський потенціал, задоволеність професією та психологічне благополуччя [18; 22]. Зростання інтересу до ролі емоційних і соціальних компетентностей у професійній діяльності педагога узгоджується з сучасними зарубіжними дослідженнями лідерської компетентності, в яких емоційний інтелект розглядається як важлива передумова ефективного освітнього лідерства та управлінської діяльності [1].

Водночас на адресу інтегративного підходу висловлюється низка критичних зауважень. Насамперед вони пов’язані з надмірним розширенням змісту поняття «емоційний інтелект» шляхом включення до нього численних особистісних рис, мотиваційних чинників і соціальних компетентностей. На думку критиків, таке трактування ускладнює чітке розмежування емоційного інтелекту з іншими психологічними конструктами та створює труднощі для його наукової операціоналізації й емпіричного вимірювання [30; 31; 34]. Зокрема, дослідники звертають увагу на те, що окремі компоненти змішаних моделей значною мірою перетинаються з уже відомими особистісними рисами, соціальними вміннями та мотиваційними характеристиками. Унаслідок цього постає питання щодо концептуальної самостійності емоційного інтелекту в межах такого його розуміння [30]. Проте завдяки своїй практичній спрямованості та орієнтації на реальні умови професійної діяльності інтегративна модель Д. Гоулмана набула широкого визнання в освітній сфері та справила значний вплив на розвиток сучасних програм формування соціально-емоційних компетентностей педагогів. Саме ця концепція найбільшою мірою сприяла поширенню ідей емоційного інтелекту в освіті та професійній підготовці педагогів, актуалізувавши проблему розвитку емоційних і соціальних компетентностей як важливої складової професійної компетентності сучасного вчителя.

Результати проведеного аналізу, представлені у таблиці 1, свідчать про поступове розширення змісту поняття емоційного інтелекту в сучасній зарубіжній психології: від його трактування як специфічної когнітивної здібності до розуміння як комплексного особистісного ресурсу, що охоплює емоційні, соціальні та професійно значущі компетентності. Попри суттєві відмінності між розглянутими підходами, усі вони визнають важливу роль емоційних процесів у забезпеченні ефективної взаємодії людини із соціальним середовищем та успішності її професійної діяльності.

Аналіз зарубіжної наукової літератури свідчить про поступове зміщення дослідницьких акцентів від дискусій щодо природи та структури емоційного інтелекту до вивчення його ролі в професійній діяльності педагога. Нині емоційний інтелект розглядається не лише як самостійний психологічний конструкт, а й як важливий ресурс, що впливає на якість педагогічної взаємодії, професійну успішність учителя, його психологічне благополуччя та професійний розвиток.

Дослідження емоційного інтелекту педагога розгортаються в кількох взаємопов’язаних напрямах. Найбільшу увагу привертають питання його впливу на професійну ефективність педагога, психологічне благополуччя та резильєнтність, особливості взаємодії з учнями, а також можливості формування емоційних компетентностей у системі педагогічної освіти.

1. Емоційний інтелект як чинник професійної ефективності педагога.

Одним із найбільш розроблених напрямів сучасних зарубіжних досліджень є вивчення ролі емоційного інтелекту в забезпеченні професійної ефективності педагога. Зростання інтересу до цієї проблематики пов’язане з переосмисленням чинників успішності педагогічної діяльності. Якщо традиційно основна увага приділялася предметній компетентності та методичній підготовці вчителя, то сьогодні все більше дослідників підкреслюють значення емоційних і соціально-комунікативних ресурсів особистості для успішного виконання професійних функцій [18; 29].

У зарубіжній педагогічній психології професійна ефективність учителя (teacher effectiveness) розглядається як комплексна характеристика, що охоплює здатність організовувати результативний освітній процес, підтримувати продуктивну навчальну діяльність учнів, створювати сприятливі умови для їхнього особистісного розвитку та досягати високих освітніх результатів. У цьому контексті емоційний інтелект розглядається як важливий психологічний ресурс, який допомагає

педагогу ефективно діяти в умовах інтенсивної міжособистісної взаємодії та значних емоційних навантажень.

Таблиця 1

Основні підходи до розуміння емоційного інтелекту в сучасній зарубіжній психології

Підхід	Представники	Розуміння емоційного інтелекту	Основні компоненти	Діагностичний інструмент
Когнітивно-здібнісний	Дж. Майєр, П. Селовей, Д. Карузо	Емоційний інтелект розглядається як сукупність когнітивних здібностей до сприймання, опрацювання та використання емоційної інформації.	Сприймання емоцій; використання емоцій у мисленні; розуміння емоцій; управління емоціями.	Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)
Диспозиційний	К. Петрідес	Емоційний інтелект трактується як система стійких особистісних диспозицій та суб'єктивних оцінок власних емоційних здібностей.	Благополуччя; самоконтроль; емоційність; соціальність.	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)
Компетентнісний	Р. Бар-Он	Емоційний інтелект розглядається як сукупність емоційно-соціальних компетентностей, що забезпечують ефективну адаптацію та взаємодію із соціальним середовищем.	Внутрішньоособистісні компетентності; міжособистісні компетентності; адаптивність; управління стресом; загальний емоційний стан.	Emotional Quotient Inventory (EQ-i)
Інтегративний	Д. Гоулман	Емоційний інтелект трактується як комплекс когнітивних, особистісних, мотиваційних і соціально-комунікативних характеристик, що забезпечують успішність професійної діяльності та міжособистісної взаємодії.	Самоусвідомлення; саморегуляція; мотивація; емпатія; соціальні навички.	Emotional Competence Inventory (ECI) / Emotional and Social Competency Inventory (ESCI)

М. Бракетт, Р. Паломера, Й. Мойса-Кая, М. Рейєс і П. Селовей встановили, що вищий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із кращою адаптацією до професійних викликів, більшою задоволеністю професійною діяльністю та результативнішим виконанням педагогічних функцій [22]. На думку дослідників, здатність розуміти власні емоції та емоційні стани інших людей сприяє більш гнучкому реагуванню на складні педагогічні ситуації та прийняттю більш ефективних професійних рішень.

Особливе місце в дослідженнях професійної ефективності посідає проблема управління класом (classroom management). У сучасних концепціях управління класом розглядається не як система підтримання дисципліни, а як цілісна організація освітнього середовища, спрямована на забезпечення умов для навчання, розвитку та соціалізації учнів. У цьому контексті емоційний інтелект набуває особливого значення, оскільки дає змогу вчителеві своєчасно розпізнавати емоційні сигнали, прогнозувати розвиток конфліктних ситуацій і підтримувати конструктивну атмосферу взаємодії. П. Дженнінгс і М. Грінберг показали, що соціально-емоційна компетентність учителя є важливою передумовою ефективного управління класом [29]. Педагоги, які володіють розвиненими навичками емоційної саморегуляції, демонструють більшу послідовність у поведінці, конструктивніше реагують на труднощі, пов'язані з навчальною дисципліною, та успішніше підтримують робочу атмосферу в класі. Особливу роль у цьому процесі відіграє здатність учителя до емоційної саморегуляції. Як зазначають Дж. Таксер і Дж. Гросс, уміння контролювати власні емоційні реакції, конструктивно справлятися з роздратуванням, тривогою чи фрустрацією сприяє підвищенню якості професійної діяльності та запобігає виникненню деструктивних форм взаємодії з учнями [43]. Саме тому емоційна саморегуляція розглядається як один із ключових механізмів, через які емоційний інтелект впливає на професійну ефективність педагога.

Водночас більшість дослідників наголошують, що вплив емоційного інтелекту на результати навчання учнів має переважно опосередкований характер. Його значення виявляється не стільки у прямому впливі на академічні досягнення, скільки у створенні психологічних та організаційних передумов для ефективного навчання. Зокрема, емоційний інтелект сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності через вдосконалення управління класом, підвищення продуктивності освітньої взаємодії та підтримання сприятливого навчального середовища [29].

Таким чином, накопичені емпіричні дані дають підстави розглядати емоційний інтелект як важливий чинник професійної ефективності педагога. Найбільш переконливо підтверджено його зв'язок із результативністю професійної діяльності, якістю управління класом та здатністю вчителя успішно функціонувати в умовах високого емоційного навантаження.

2. Емоційний інтелект і професійне благополуччя педагога.

Поряд із дослідженням професійної ефективності вчителя одним із важливих напрямів сучасної педагогічної психології стало вивчення ролі емоційного інтелекту у забезпеченні професійного благополуччя педагога. Посилення уваги до цієї проблематики зумовлене зростанням психологічних та емоційних вимог до педагогічної діяльності, що супроводжується підвищеним ризиком професійного стресу, емоційного виснаження та втрати задоволеності професією. У цьому контексті емоційний інтелект розглядається як важливий особистісний ресурс, який сприяє успішній адаптації вчителя до професійних викликів і підтриманню його психологічного благополуччя.

Одним із найкраще досліджених аспектів цієї проблеми є взаємозв'язок між емоційним інтелектом і професійним вигоранням. Значний внесок у його вивчення зробили С. Меріда-Лопес і Н. Екстремера, які на основі систематичного аналізу наявних емпіричних даних дійшли висновку про існування стійкого негативного зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та основними проявами професійного вигорання [36]. Педагоги з вищими показниками емоційного інтелекту зазвичай рідше демонструють емоційне виснаження та деперсоналізацію і водночас зберігають більш виражене відчуття професійної компетентності та самореалізації. Особливу роль у цьому процесі відіграють навички усвідомлення власних емоцій, їх регуляції та конструктивного використання у професійній діяльності.

Проблема професійного вигорання тісно пов'язана з питанням стресостійкості педагога. У роботах М. Бракетта, Р. Паломери, Й. Мойси-Каї, М. Рейєс і П. Селовея показано, що педагоги з розвиненими емоційними здібностями краще розпізнають власні реакції на стресові події та ефективніше регулюють негативні переживання [22]. Завдяки цьому вони частіше використовують адаптивні стратегії подолання труднощів і меншою мірою зазнають негативного впливу професійних стресорів. Отже, емоційний інтелект виконує не лише захисну функцію щодо професійного вигорання, а й сприяє підтриманню психологічної рівноваги в умовах високого емоційного навантаження.

Останніми роками дедалі більшу увагу дослідників привертає проблема резильєнтності педагога. У найзагальнішому розумінні резильєнтність характеризує здатність особистості зберігати ефективне функціонування в несприятливих умовах, долати труднощі та відновлювати психологічну рівновагу після стресових подій. У цьому контексті емоційний інтелект розглядається як один із важливих психологічних чинників розвитку резильєнтності. Т. Посо-Ріко, Р. Гілар-Корбі, А. Іск'єрдо та Х. Кастехон [41] показали, що вчителі з вищим рівнем емоційного інтелекту демонструють більшу адаптивність, ефективніше долають професійні труднощі та швидше відновлюються після стресових ситуацій. Значущість резильєнтності як ресурсу професійного функціонування педагога підтверджується також узагальнювальними дослідженнями зарубіжних підходів до розвитку психологічної стійкості вчителів, у яких резильєнтність розглядається як важлива умова збереження професійного благополуччя та запобігання негативним наслідкам професійного стресу [3].

Особливий інтерес становлять дослідження, в яких резильєнтність розглядається як механізм, що опосередковує вплив емоційного інтелекту на професійне благополуччя педагога. Зокрема, результати дослідження Д. Багджюнене, А. Казлаускене, Д. Насвітене та Е. Сакадольскіса засвідчили, що емоційна стійкість виступає важливою ланкою між особистісними ресурсами вчителя та його психологічним благополуччям [17]. Це дозволяє розглядати резильєнтність не лише як окремий психологічний ресурс, а й як один із ключових механізмів реалізації позитивного потенціалу емоційного інтелекту.

Ширший погляд на проблему представлено в дослідженнях професійного благополуччя педагогів. Аналізуючи психологічні характеристики вчителів, Л. Бардах, Р. Классен і Н. Перрі дійшли висновку, що емоційний інтелект пов'язаний із вищим рівнем психологічного благополуччя, задоволеності професійною діяльністю та позитивним емоційним самопочуттям [18]. Автори підкреслюють, що його вплив не обмежується безпосереднім ефектом, а реалізується через систему взаємопов'язаних психологічних механізмів, серед яких важливу роль відіграють якість міжособистісних взаємин, позитивна професійна самооцінка, відчуття соціальної підтримки та здатність конструктивно долати труднощі.

Таким чином, накопичені емпіричні дані переконливо свідчать про вагому роль емоційного інтелекту у забезпеченні професійного благополуччя педагога. Найбільш обґрунтованими є його зв'язки зі зниженням ризику професійного вигорання, підвищенням стресостійкості, розвитком резильєнтності та підтриманням високого рівня психологічного благополуччя. У зв'язку з цим розвиток емоційного інтелекту розглядається як важливий напрям психологічної підтримки педагогів і профілактики професійних деформацій у сфері освіти.

3. Емоційний інтелект і педагогічна взаємодія.

Поряд із вивченням ролі емоційного інтелекту в забезпеченні професійної ефективності та психологічного благополуччя педагога важливе місце в сучасних зарубіжних дослідженнях посідає аналіз його впливу на педагогічну взаємодію. Представники цього напряму виходять із того, що освітній процес має не лише когнітивний, а й виразний соціально-емоційний вимір, а тому якість взаємин між учителем та учнями значною мірою визначає успішність навчання, соціалізації та особистісного розвитку здобувачів освіти. У цьому контексті емоційний інтелект розглядається як важливий психологічний ресурс, що забезпечує ефективне міжособистісне функціонування педагога в освітньому середовищі.

Однією з центральних проблем цього напряму є вивчення зв'язку між емоційним інтелектом та емпатією. У педагогічній психології емпатія традиційно розглядається як здатність учителя розуміти емоційні переживання учнів, враховувати їхній внутрішній стан та реагувати на нього у спосіб, що сприяє підтриманню продуктивної навчальної взаємодії. Саме тому багато дослідників трактують емпатію як один із ключових механізмів реалізації міжособистісного потенціалу емоційного інтелекту. У систематичному огляді, присвяченому соціально-емоційній компетентності педагогів, Е. Каландрі, К. Кйоррі, Е. Каттеліно та В. Кавіоні дійшли висновку, що здатність учителя розпізнавати та розуміти емоції інших людей тісно пов'язана з формуванням підтримувальних взаємин з учнями та підвищенням якості освітньої взаємодії [23]. Емпатійні педагоги частіше демонструють чутливість до індивідуальних потреб вихованців, виявляють більшу гнучкість у виборі педагогічних стратегій і створюють сприятливі умови для соціально-емоційного розвитку учнів.

Тісно пов'язаною з емпатією є проблема емоційної підтримки учнів. У сучасних освітніх концепціях учитель розглядається не лише як носій знань, а й як значущий дорослий, який сприяє формуванню почуття психологічної безпеки, підтримує позитивне ставлення до навчання та допомагає долати труднощі, пов'язані з освітнім процесом. У зв'язку з цим здатність педагога своєчасно помічати емоційні потреби учнів і адекватно на них реагувати набуває особливого значення. П. Дженнінгс і М. Грінберг підкреслюють, що соціально-емоційно компетентні вчителі краще розпізнають ознаки тривоги, невпевненості чи емоційного виснаження учнів і частіше використовують підтримувальні стратегії взаємодії [29]. Така поведінка сприяє зміцненню довіри до вчителя, підвищує залученість учнів до навчальної діяльності та створює передумови для їхнього успішного особистісного розвитку.

Окремий пласт досліджень присвячений аналізу зв'язку між емоційним інтелектом і характером педагогічного спілкування. У цих роботах емоційний інтелект розглядається як чинник, що забезпечує ефективне встановлення та підтримання міжособистісного контакту, сприяє точнішому розумінню емоційних сигналів співрозмовника та підвищує здатність до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій. Дослідження К. Альдруп, Б. Карстенсен, О. Келлера та У. Клусманн засвідчили, що педагоги з розвиненими соціально-емоційними компетентностями успішніше орієнтуються у складних ситуаціях педагогічної взаємодії та демонструють вищий рівень комунікативної гнучкості [16]. Їхнє спілкування характеризується більшою відкритістю до діалогу, толерантністю до відмінностей між учнями та здатністю підтримувати атмосферу взаємної поваги й співробітництва.

Особливий інтерес дослідників викликає проблема емоційного клімату в освітньому середовищі. На відміну від індивідуально-психологічних характеристик окремих учасників освітнього процесу, емоційний клімат відображає загальну атмосферу взаємин у навчальному середовищі, рівень психологічного комфорту, довіри, підтримки та емоційної безпеки. Саме тому важливим напрямом досліджень стало вивчення впливу емоційних характеристик педагога на формування емоційного клімату та функціонування класу як соціальної спільноти. Теоретичною основою таких досліджень найчастіше виступає запропонована П. Дженнінгс і М. Грінбергом модель соціально-емоційної компетентності педагога [29]. Відповідно до цієї моделі, соціально-емоційна компетентність учителя впливає на освітні результати насамперед опосередковано – через характер взаємин з учнями, ефективність організації навчального процесу та формування позитивного емоційного клімату в класі. Учителі, які здатні конструктивно регулювати власні емоції, демонструвати емпатію та підтримувати доброзичливий характер взаємодії, створюють умови, що сприяють не лише навчанню, а й соціально-емоційному розвитку учнів.

У цьому контексті особливого значення набуває зв'язок емоційного інтелекту з програмами соціально-емоційного навчання (Social and Emotional Learning, SEL). Дослідники наголошують, що ефективна реалізація таких програм значною мірою залежить від рівня соціально-емоційної компетентності самого педагога. Учитель виступає не лише організатором відповідної діяльності, а й своєрідною моделлю емоційної поведінки для учнів. Саме тому розвиток емоційного інтелекту педагога розглядається як одна з важливих передумов формування соціально-емоційних компетентностей здобувачів освіти та створення сприятливого освітнього середовища.

Результати сучасних зарубіжних досліджень дають підстави розглядати емоційний інтелект як важливий чинник ефективності педагогічної взаємодії. Найбільш переконливо підтверджено його

зв'язок з розвитком емпатії, здатністю надавати емоційну підтримку учням, якістю педагогічного спілкування та формуванням позитивного емоційного клімату в класі. Сукупність цих механізмів забезпечує сприятливі умови для навчання, соціалізації та психологічного благополуччя учасників освітнього процесу, що дозволяє розглядати емоційний інтелект як один із ключових ресурсів гуманізації сучасної освіти.

4. Діагностика та концептуалізація емоційної компетентності педагога.

Поряд із дослідженнями впливу емоційного інтелекту на професійну діяльність учителя, його психологічне благополуччя та педагогічну взаємодію в останні роки активно розвивається ще один важливий напрям, пов'язаний із концептуалізацією та діагностикою емоційної компетентності педагога. Його виникнення значною мірою зумовлене усвідомленням того, що традиційні моделі емоційного інтелекту не завжди достатньо повно відображають специфіку емоційних процесів, які забезпечують успішне функціонування вчителя в освітньому середовищі. У зв'язку з цим увага дослідників поступово зміщується від загальних моделей емоційного інтелекту до вивчення професійно специфічних емоційних компетентностей, безпосередньо пов'язаних із педагогічною діяльністю.

Дослідження цього напряму здебільшого грунтуються на запропонованій П. Дженнінгс і М. Грінбергом моделі соціально-емоційної компетентності педагога, у контексті якої професійна успішність учителя пов'язується не лише зі здатністю розуміти та регулювати емоції, а й з умінням вибудовувати продуктивні взаємини з учнями, підтримувати позитивний емоційний клімат і конструктивно реагувати на складні педагогічні ситуації [29]. Ця концепція стала важливим кроком до розширення традиційного розуміння емоційного інтелекту та його інтеграції з проблематикою професійної компетентності педагога.

Подальший розвиток відповідних уявлень пов'язаний із формуванням концепції емоційної компетентності педагога [23]. На відміну від традиційних моделей емоційного інтелекту, які переважно описують індивідуальні здібності або особистісні характеристики людини, нові підходи акцентують увагу на емоційних уміннях і формах поведінки, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій учителя. У систематичному огляді Е. Каландрі, К. Кйоррі, Е. Каттеліно та В. Кавіоні емоційна компетентність педагога розглядається як багатовимірне утворення, що охоплює усвідомлення власних емоцій, емоційну саморегуляцію, емпатію, здатність до підтримання конструктивних взаємин та ефективне використання емоційних ресурсів у професійній діяльності [23].

Важливим етапом розвитку цього напряму стала поява спеціалізованих моделей, орієнтованих на пояснення емоційного функціонування педагога. Однією з найбільш сучасних є концептуальна модель емоційної компетентності вчителя, запропонована Е. Савіною, К. Фултон і К. Бітон [42]. Автори підкреслюють, що професійна діяльність учителя передбачає постійне розв'язання емоційно насичених завдань, пов'язаних із взаємодією з учнями, батьками та колегами. У зв'язку з цим емоційна компетентність трактується не як окрема риса чи здібність, а як інтегративна система знань, умінь, навичок і диспозицій, що забезпечує ефективне управління емоційними процесами в освітньому середовищі.

Паралельно з розвитком теоретичних моделей активно вдосконалюються підходи до оцінювання емоційних компетентностей педагогів. Традиційно для цієї мети використовувалися загальнопсихологічні методики діагностики емоційного інтелекту, однак останнім часом дослідники наголошують на необхідності створення спеціалізованих інструментів, які враховували б специфіку педагогічної діяльності. Показовим у цьому контексті є дослідження К. Альдруп, Б. Карстенсен, О. Келлера та У. Клусманн, у якому було розроблено ситуаційний тест оцінювання соціально-емоційної компетентності вчителів [16]. На відміну від традиційних опитувальників самооцінки, цей підхід передбачає аналіз реалістичних педагогічних ситуацій і дає змогу оцінювати здатність педагога приймати ефективні рішення в умовах емоційно складної професійної взаємодії.

Характерною особливістю сучасних досліджень є поступовий перехід від вимірювання окремих емоційних характеристик до оцінювання комплексних систем професійно значущих емоційних компетентностей. У центрі уваги опиняються не лише рівень емоційного інтелекту як такого, а й здатність педагога використовувати емоційні ресурси для організації навчального процесу, підтримання продуктивних взаємин, розв'язання конфліктів і забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища.

Таким чином, сучасний етап розвитку досліджень характеризується поступовим розширенням концептуальних меж проблематики емоційного інтелекту педагога та формуванням нових підходів до розуміння й оцінювання його емоційної компетентності. Це свідчить про перехід від вивчення окремих емоційних здібностей до аналізу цілісної системи професійно значущих емоційних ресурсів учителя, що забезпечують успішність його діяльності та ефективність педагогічної взаємодії.

5. Емоційний інтелект у системі підготовки педагогів.

Одним із найбільш динамічних напрямів сучасних досліджень є вивчення ролі емоційного інтелекту в системі підготовки майбутніх педагогів. Зростання інтересу до цієї проблематики

пов'язане з переглядом традиційних уявлень про професійну компетентність учителя. Якщо раніше підготовка педагога асоціювалася передусім із засвоєнням предметних знань і методичних умінь, то сьогодні дедалі більшого значення надається розвитку особистісних ресурсів, необхідних для ефективної взаємодії з учнями, управління власними емоціями та підтримання професійного благополуччя. У зв'язку з цим емоційний інтелект почав розглядатися як важлива складова професійного становлення майбутнього вчителя. Дослідники пов'язують його з формуванням педагогічної самоефективності, професійної рефлексії, готовності до міжособистісної взаємодії та успішної адаптації до вимог педагогічної діяльності. Аналізуючи особливості підготовки педагогічних кадрів, С. Валенте, А. Лоуренсу, С. Домінгес-Лара та Н. Немет відзначають, що високий рівень емоційного інтелекту асоціюється з більшою впевненістю майбутніх учителів у власних професійних можливостях і готовністю до розв'язання складних педагогічних ситуацій [45]. Таких висновків дійшли також Т. Посо-Ріко та співавтори, які розглядають емоційний інтелект як важливий ресурс професійної адаптації та психологічної стійкості майбутніх педагогів [41]. Подібні висновки простежуються і в дослідженнях резильєнтності майбутніх учителів, де психологічна стійкість розглядається як важливий ресурс професійного становлення та адаптації до майбутньої педагогічної діяльності [4].

Важливе місце в межах цього напряму посідають дослідження, присвячені можливостям цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту в процесі педагогічної освіти. Значний внесок у розроблення цієї проблеми зробили Р. Долев і Ш. Лешем, які на основі багаторічного досвіду впровадження відповідних програм показали, що емоційні компетентності можуть успішно формуватися в умовах професійної підготовки педагогів [24]. На думку дослідниць, розвиток емоційного інтелекту сприяє поглибленню професійної рефлексії, підвищує чутливість до емоційних потреб учнів та допомагає майбутнім учителям усвідомити власну професійну роль.

Результати робіт Р. Долев і Ш. Лешем узгоджуються з висновками Д. Неліса та співавторів, які експериментально довели ефективність програм розвитку емоційних компетентностей [37]. Дослідники показали, що спеціально організоване навчання здатне забезпечувати стійкі позитивні зміни в емоційній усвідомленості, навичках емоційної регуляції та міжособистісної взаємодії. Це підтверджує можливість розвитку емоційного інтелекту не лише в дитячому чи підлітковому віці, а й у період професійної підготовки дорослих.

Серед найбільш поширених підходів до формування емоційних компетентностей майбутніх педагогів особливе місце посідають програми соціально-емоційного навчання, тренінги емоційної компетентності, практики розвитку усвідомленості (mindfulness-based interventions), а також різні форми рефлексивного й практико-орієнтованого навчання. Спільною рисою більшості таких програм є орієнтація на розвиток навичок усвідомлення та регуляції емоцій, емпатії, конструктивного спілкування і розв'язання міжособистісних конфліктів.

Останніми роками інтерес до цієї проблематики додатково посилився під впливом нових викликів, з якими зіткнулася система освіти. Пандемія COVID-19, поширення дистанційного та змішаного навчання, зростання психоемоційного навантаження на педагогів і загальна соціальна нестабільність актуалізували потребу в підготовці вчителя, здатного ефективно діяти в умовах невизначеності та підтримувати продуктивну взаємодію з учнями за складних обставин. У зв'язку з цим у сучасній педагогічній освіті поступово утверджується підхід, відповідно до якого розвиток емоційного інтелекту має бути не окремим елементом підготовки, а наскрізним компонентом професійного становлення майбутнього педагога. Такий підхід передбачає інтеграцію емоційних і соціально-емоційних компетентностей у зміст психолого-педагогічних дисциплін, педагогічної практики, рефлексивної підготовки та програм професійного розвитку.

Таким чином, сучасні дослідження засвідчують поступовий перехід від розгляду емоційного інтелекту як індивідуальної психологічної характеристики до його розуміння як важливого компонента професійної підготовки педагога. У цьому контексті розвиток емоційного інтелекту постає не лише засобом удосконалення окремих професійно важливих якостей майбутнього педагога, а й одним із перспективних напрямів модернізації педагогічної освіти.

Узагальнення результатів аналізу сучасної зарубіжної літератури дало змогу виокремити п'ять провідних напрямів дослідження емоційного інтелекту педагога, навколо яких нині зосереджені основні теоретичні та емпіричні пошуки. До них належать дослідження ролі емоційного інтелекту у професійній діяльності та благополуччі вчителя, його значення для педагогічної взаємодії, проблематика розвитку емоційних компетентностей у системі педагогічної освіти, а також питання концептуалізації та оцінювання емоційної компетентності педагога. Основні результати, отримані в межах кожного з цих напрямів, узагальнено в таблиці 2. Їх аналіз свідчить про суттєве розширення предметного поля досліджень проблематики емоційного інтелекту педагога. Поряд із вивченням його структури та компонентного складу дедалі більшої уваги набувають питання професійного благополуччя, психологічної стійкості, соціально-емоційного навчання, емоційної компетентності педагога та створення сприятливого освітнього середовища.

Таблиця 2

Основні напрями сучасних зарубіжних досліджень емоційного інтелекту педагога та їх результати

Напрям досліджень	Ключові автори	Основні результати
Емоційний інтелект як чинник професійної ефективності педагога	M. Brackett, P. Salovey, P. A. Jennings, M. T. Greenberg, L. Bardach, R. M. Klassen, J. L. Taxer	Встановлено позитивний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та професійною ефективністю вчителя. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективному управлінню класом, покращенню якості педагогічної взаємодії, створенню умов для підвищення навчальної мотивації та формування сприятливого освітнього середовища.
Емоційний інтелект і професійне благополуччя педагога	S. Mérida-López, N. Extremera, M. Brackett, T. Pozo-Rico, D. Bagdžiūnienė, A. K. Vesely, D. H. Saklofske, A. W. Leschied	Виявлено негативний зв'язок між емоційним інтелектом і професійним вигоранням та позитивний зв'язок із психологічною стійкістю, резильєнтністю, стресостійкістю, професійною задоволеністю й психологічним благополуччям (well-being). Емоційний інтелект розглядається як важливий ресурс подолання професійних труднощів і підтримання психологічного здоров'я педагога.
Емоційний інтелект і педагогічна взаємодія	P. A. Jennings, M. T. Greenberg, K. Aldrup, U. Klusmann, E. Calandri, V. Cavioni	Показано позитивний вплив емоційного інтелекту на розвиток емпатії, якість педагогічного спілкування, емоційну підтримку учнів та формування позитивного емоційного клімату класу. Обґрунтовано, що саме через механізми педагогічної взаємодії значною мірою реалізується вплив емоційного інтелекту на результати освітнього процесу.
Діагностика та концептуалізація емоційної компетентності педагога	P. A. Jennings, M. T. Greenberg, K. Aldrup, E. Calandri, E. Savina, V. Cavioni, C. Fulton, C. Beaton	Сформовано уявлення про соціально-емоційну компетентність педагога як інтегративну професійно важливу характеристику, що охоплює емоційне самоусвідомлення, саморегуляцію, емпатію та навички конструктивної взаємодії, розроблено інструменти її оцінювання. Обґрунтовано її значення для інклюзивної освіти, психологічного благополуччя вчителя та якості освітнього середовища.
Емоційний інтелект у системі підготовки майбутніх педагогів	N. Dolev, S. Leshem, K. Turner, C. Stough, T. Pozo-Rico, R. Gilar-Corbí	Доведено значущість емоційного інтелекту для професійного становлення майбутніх учителів, розвитку педагогічної самоефективності, комунікативних компетентностей і психологічної готовності до педагогічної діяльності. Підтверджено ефективність програм соціально-емоційного навчання, тренінгів емоційної компетентності та інших форм цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту.

Сучасні тенденції та перспективи розвитку досліджень емоційного інтелекту педагога. Огляд зарубіжних досліджень дає підстави стверджувати, що проблематика емоційного інтелекту педагога перебуває на етапі активного теоретичного переосмислення та методологічного розвитку. Якщо на початкових етапах становлення відповідного наукового напряму основна увага дослідників була зосереджена на визначенні сутності емоційного інтелекту, обґрунтуванні його структури та розробленні методів діагностики, то сучасні дослідження більшою мірою орієнтуються на вивчення його ролі у професійній діяльності педагога, механізмів його розвитку та практичних шляхів використання в освітньому процесі. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити кілька провідних тенденцій розвитку цієї галузі досліджень.

Першою важливою тенденцією є поступовий перехід від дослідження емоційного інтелекту як відносно автономного психологічного конструкта до ширших концепцій емоційної компетентності педагога. У сучасних роботах частіше наголошується, що ефективна педагогічна діяльність потребує не лише здатності розпізнавати й регулювати емоції, а й уміння використовувати емоційні ресурси для побудови продуктивної педагогічної взаємодії, створення сприятливого освітнього середовища та підтримання професійного благополуччя. У зв'язку з цим емоційний інтелект усе частіше розглядається як один із компонентів ширшої системи емоційних компетентностей учителя.

Другою тенденцією є зміщення акценту від вивчення структури емоційного інтелекту до дослідження механізмів його функціонування в професійній діяльності педагога. У цьому контексті

особливого значення набувають процеси емоційної регуляції, які розглядаються як одна з ключових умов ефективної педагогічної взаємодії, психологічного благополуччя та професійної стійкості вчителя. Предметом активного вивчення стали способи управління емоціями в складних професійних ситуаціях, подолання професійного стресу, регуляція емоційних реакцій у конфліктах і підтримання емоційної рівноваги в умовах інтенсивного професійного навантаження.

Третьою тенденцією є інтеграція досліджень емоційного інтелекту з проблематикою професійного благополуччя педагога. У сучасній педагогічній психології емоційний інтелект часто розглядається у взаємозв'язку з такими феноменами, як професійне благополуччя педагога (teacher well-being), психологічна стійкість (резильєнтність) (resilience), психологічне процвітання (flourishing), психологічний капітал (psychological capital) та задоволеність працею (job satisfaction). У центрі уваги дослідників опиняються не лише ризики професійного вигорання, а й ресурси психологічного розвитку педагога, що забезпечують його професійну стійкість, задоволеність працею та особистісне благополуччя. Це свідчить про поступове зміщення акценту від дефіцитарних моделей професійного функціонування до ресурсно орієнтованих підходів.

Четвертою тенденцією є інтеграція досліджень емоційного інтелекту з проблематикою соціально-емоційного навчання та посилення уваги до ролі педагога в його реалізації. У межах цього підходу емоційний інтелект учителя розглядається як важлива передумова формування соціально-емоційних компетентностей учнів. Накопичені емпіричні дані свідчать, що педагоги з розвиненими емоційними компетентностями ефективніше впроваджують програми соціально-емоційного навчання, підтримують більш сприятливий психологічний клімат у класі та успішніше сприяють соціально-емоційному розвитку учнів.

П’ятою тенденцією є переорієнтація досліджень на вивчення емоційних аспектів педагогічної праці як специфічної сфери професійного функціонування. У центрі уваги опиняються способи регуляції емоцій у складних педагогічних ситуаціях, психологічні наслідки тривалих емоційних навантажень, а також роль емоційного інтелекту як ресурсу подолання професійного стресу та підтримання психологічного благополуччя вчителя.

Шостою тенденцією є зростання кількості формувальних досліджень, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності педагогів. Якщо раніше переважали кореляційні дослідження, що виявляли зв'язки між емоційним інтелектом та різними аспектами професійної діяльності, то останніми роками спостерігається активне впровадження експериментальних програм розвитку емоційного інтелекту, програм соціально-емоційного навчання для педагогів, тренінгів емоційної регуляції та психологічної стійкості. Це свідчить про поступовий перехід від описового до практико-орієнтованого етапу розвитку досліджень.

Ще однією важливою тенденцією є посилення міжкультурного та компаративного характеру досліджень. Сучасні науковці частіше аналізують особливості прояву емоційного інтелекту в різних освітніх системах, культурних середовищах та професійних контекстах. Це створює передумови для глибшого розуміння універсальних і культурно специфічних аспектів емоційного інтелекту педагога та відкриває нові можливості для міжнародних порівняльно-педагогічних досліджень.

Таким чином, сучасний етап розвитку досліджень емоційного інтелекту педагога характеризується поступовим переходом від вивчення окремого психологічного конструкта до аналізу його місця в ширшій системі професійних, соціальних та особистісних ресурсів учителя. Найбільш перспективними напрямами подальших досліджень видаються вивчення механізмів розвитку емоційної компетентності педагогів, дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту з психологічною стійкістю та професійним благополуччям, а також розроблення й емпірична перевірка програм формування емоційних компетентностей у системі педагогічної освіти та післядипломної підготовки педагогічних працівників.

Висновки. Узагальнення результатів зарубіжних наукових розвідок засвідчує, що емоційний інтелект належить до важливих конструктів сучасної педагогічної психології та розглядається як один із провідних чинників професійної успішності, психологічного благополуччя й продуктивної взаємодії педагога з учасниками освітнього процесу.

У ході дослідження встановлено, що в сучасній зарубіжній психології відсутнє єдине розуміння сутності емоційного інтелекту. Найбільшого поширення набули чотири концептуальні підходи до його трактування: когнітивно-здібнісний, диспозиційний, компетентнісний та інтегративний. Згідно з когнітивно-здібнісним підходом, представленим працями П. Селовея, Дж. Майєра та Д. Карузо, емоційний інтелект розглядається як сукупність когнітивних здібностей до сприймання, розуміння та регуляції емоцій. У межах диспозиційного підходу К. Петрідес трактує емоційний інтелект як систему відносно стійких уявлень людини про власні емоційні можливості та особистісних диспозицій, пов’язаних з особливостями емоційного функціонування. Представники компетентнісного підходу, насамперед Р. Бар-Он, визначають емоційний інтелект як комплекс емоційних і соціальних компетентностей, що забезпечують ефективну адаптацію та взаємодію з оточенням. В інтегративному підході Д. Гоулмана емоційний інтелект постає як поєднання

когнітивних, особистісних, мотиваційних і соціально-комунікативних характеристик, які сприяють успішній професійній діяльності та міжособистісній взаємодії.

Аналіз сучасних емпіричних досліджень дозволив виокремити п'ять провідних напрямів вивчення емоційного інтелекту педагога. Перший напрям пов'язаний із дослідженням його ролі як чинника професійної ефективності вчителя. Встановлено, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективному управлінню класом, підвищенню якості педагогічної взаємодії та створенню сприятливого освітнього середовища. Другий напрям охоплює вивчення зв'язків емоційного інтелекту з професійним благополуччям педагога. Накопичені емпіричні дані свідчать про його позитивний вплив на психологічну стійкість, задоволеність професійною діяльністю та благополуччя, а також про негативний зв'язок із професійним стресом і вигоранням. Третій напрям стосується дослідження ролі емоційного інтелекту в педагогічній взаємодії, зокрема його зв'язків з емпатією, емоційною підтримкою учнів, якістю педагогічного спілкування та формуванням позитивного емоційного клімату класу. Четвертий напрям репрезентує відносно нову тенденцію, пов'язану з дослідженням соціально-емоційної компетентності педагога як самостійного предмета наукового аналізу. У межах цього напряму увага зосереджується на вивченні комплексу емоційних, соціальних і комунікативних компетентностей учителя та їхнього значення для якості освітнього процесу, інклюзивної освіти й професійного благополуччя. П'ятий напрям пов'язаний із вивченням можливостей розвитку емоційного інтелекту в системі підготовки майбутніх педагогів та оцінюванням ефективності відповідних освітніх і тренінгових програм.

Аналіз сучасних зарубіжних досліджень дав змогу виокремити низку провідних тенденцій розвитку проблематики емоційного інтелекту педагога. Найбільш помітною серед них є поступове розширення предметного поля досліджень – від вивчення власне емоційного інтелекту до ширших концепцій емоційної та соціально-емоційної компетентності педагога. Водночас спостерігається посилення уваги до процесів емоційної регуляції, психологічної стійкості та професійного благополуччя вчителя, що відображає зміщення акценту від дефіцитарних моделей професійного функціонування до ресурсно орієнтованих підходів. Важливою тенденцією є також інтеграція досліджень емоційного інтелекту з проблематикою соціально-емоційного навчання та зростання уваги до ролі педагога у формуванні соціально-емоційних компетентностей учнів. Поряд із цим простежується посилення інтересу до емоційних аспектів професійної діяльності вчителя, насамперед до механізмів емоційної саморегуляції в умовах професійного стресу та високого емоційного навантаження. Ще однією тенденцією є поступовий перехід від переважно описових і кореляційних досліджень до практико-орієнтованих формувальних досліджень, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту й емоційних компетентностей педагогів. Крім того, більшого поширення набувають міжкультурні та компаративні дослідження, що сприяють виявленню універсальних і культурно специфічних особливостей емоційного інтелекту педагога в різних освітніх системах і соціокультурних контекстах.

Література

1. Галузяк В. Зарубіжний досвід розвитку лідерської компетентності майбутніх менеджерів освіти: психологічні підходи та освітні практики. *Українська полоністика*. 2025. Том 24. № 2. С. 141-152. https://doi.org/10.35433/2220-4555.24.2025.ped-3
2. Галузяк В., Бойко В. Дослідження особистісних ресурсів у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 74. С. 78-88. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-78-88
3. Галузяк В., Бойко В. Психологічні підходи і техніки розвитку резильєнтності педагогів: зарубіжний досвід. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 77. С. 78-92. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-78-92
4. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 75. С. 103-113. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113
5. Гриник І., Гамбарова Е. Теоретичні підходи до вивчення структури емоційного інтелекту особистості. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2022. Вип. 50. С. 32-37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2022_50_6
6. Гриньова М., Губарь О., Іваниця А. Емоційний інтелект як домінанта конструктивної взаємодії майбутніх педагогів в інклюзивному освітньому просторі. *Імідж сучасного педагога*. 2026. № 1. С. 90-97.
7. Карпенко Є. В. Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*. 2019. № 1. С. 60-72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2019_1_5
8. Колісник Р. Я. Феномен емоційного інтелекту в науковій літературі. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2023. Вип. 2. С. 49-57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2023_2_9
9. Лящ О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 324–335.

10. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 4. С. 48–52.
11. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.
12. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Емоційний інтелект як чинник досягнення життєвого успіху : монографія. Київ : Освіта України, 2016. 182 с.
13. Прядко Н. Теоретичні аспекти проблеми формування емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2025. Вип. 55. С. 106-110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2025_55_16
14. Семенкова А. М. Теоретичні засади дослідження проблеми формування та розвитку емоційного інтелекту. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 74. С. 205-209. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2024_74_40
15. Старинська О. Проблема психологічної сутності понять "соціальний інтелект" та "емоційний інтелект": науковий дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2022. Вип. 3. С. 40-44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/swiapmps_2022_3_8
16. Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, O., & Klusmann, U. (2022). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 889174. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.889174
17. Bagdžiūnienė, D., Kazlauskienė, A., Nasvytienė, D., & Sakadolskis, E. A. (2023). Resources of emotional resilience and its mediating role in teachers' well-being and intention to leave. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1305979. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305979
18. Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9
19. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363–388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
20. Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111–142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
21. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18(Suppl.), 13–25.
22. Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478
23. Calandri, E., Chiorri, C., Cattelino, E., & Cavioni, V. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences,* 15(3), Article 359. https://doi.org/10.3390/bs15030359
24. Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development, 21*(1), 21–39. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093
25. Geraci, A., Di Domenico, L., & D'Amico, A. (2023). Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 lockdown. Behavioral Sciences, 13(4), 296. https://doi.org/10.3390/bs13040296
26. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
27. Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam Books.
28. Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
29. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693
30. Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 425–431. https://doi.org/10.1002/job.318
31. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.
32. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31). Basic Books.
33. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667
34. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503–517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503
35. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97
36. Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research,* 85, 121–130. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006
37. Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences, 47*(1), 36–41. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046
38. Petrides, K. V. (2009). Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue). London Psychometric Laboratory.
39. Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology, 3*(2), 136–139. https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x

40. Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273–289. https://doi.org/10.1348/000712606X120618
41. Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2023). Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies. *Frontiers in Psychology,* 14, Article 1152046. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152046
42. Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. Educational Psychology Review, 37(2), Article 40. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2
43. Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". *Teaching and Teacher Education, 74*, 180–189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008
44. Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 47(4), 697–714. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00348-0
45. Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., & Németh, N. (2020). The relationship between emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *Porta Linguarum, 33*, 87–103.
46. Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. W. (2013). Teachers–The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(1), 71–89. https://doi.org/10.1177/0829573512468855

References

1. Haluziak, V. (2025). Zarubizhnyi dosvid rozvytku liderskoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv osvity: Psykholohichni pidkhody ta osvitni praktyky [International experience in developing leadership competence of future educational managers: Psychological approaches and educational practices]. *Ukrainska Polonistyka, 24*(2), 141–152. https://doi.org/10.35433/2220-4555.24.2025.ped-3
2. Haluziak, V., & Boiko, V. (2023). Doslidzhennia osobystisnykh resursiv u zarubizhnii psykholohii [Research on personal resources in foreign psychology]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, 74*, 78–88. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-78-88
3. Haluziak, V., & Boiko, V. (2023). Psykholohichni pidkhody i tekhniky rozvytku rezylientnosti pedahohiv: Zarubizhnyi dosvid [Psychological approaches and techniques for developing teachers' resilience: International experience]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, 77*, 78–92. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-78-92
4. Haluziak, V., & Boiko, V. (2023). Formuvannia rezylientnosti maibutnikh uchyteliv yak predmet doslidzhen u zarubizhnii psykholohii [Development of future teachers' resilience as a subject of research in foreign psychology]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia, 75*, 103–113. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113
5. Hrynyk, I., & Hambarova, E. (2022). Teoretychni pidkhody do vyvchennia struktury emotsiinoho intelektu osobystosti [Theoretical approaches to studying the structure of emotional intelligence]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia, 50*, 32–37. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2022_50_6
6. Hrynova, M., Hubar, O., & Ivanytsia, A. (2026). Emotsiinyi intelekt yak dominanta konstruktyvnoi vzaiemodii maibutnikh pedahohiv v inkliuzyvnomu osvitnomu prostori [Emotional intelligence as a determinant of constructive interaction of future teachers in an inclusive educational environment]. *Imidzh suchasnoho pedahoha, 1*, 90–97.
7. Karpenko, Ye. V. (2019). Suchasni vektory doslidzhennia emotsiinoho intelektu osobystosti [Contemporary directions in emotional intelligence research]. *Psykholohiia i osobystist, 1*, 60–72. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2019_1_5
8. Kolisnyk, R. Ya. (2023). Fenomen emotsiinoho intelektu v naukovii literaturi [The phenomenon of emotional intelligence in scientific literature]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna, 2*, 49–57. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2023_2_9
9. Liashch, O. P. (2013). Emotsiinyi intelekt yak predmet psykholohichnykh doslidzhen [Emotional intelligence as a subject of psychological research]. *Problemy suchasnoi psykholohii, 22*, 324–335.
10. Marchuk, S. V. (2021). Teoretychnyi analiz poniattia emotsiinoho intelektu [Theoretical analysis of the concept of emotional intelligence]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia, 4*, 48–52.
11. Nosenko, E. L. (2004). Emotsiinyi intelekt yak sotsialno znachushcha intehralna vlastyvist osobystosti [Emotional intelligence as a socially significant integral personality trait]. *Psykholohiia i suspilstvo, 4*, 95–109.
12. Nosenko, E. L., & Chetveryk-Burchak, A. H. (2016). *Emotsiinyi intelekt yak chynnyk dosiahnennia zhyttievoho uspikhu* [Emotional intelligence as a factor of life success]. Osvita Ukrainy.
13. Priadko, N. (2025). Teoretychni aspekty problemy formuvannia emotsiinoho intelektu zdobuvachiv vyshchoi osvity [Theoretical aspects of emotional intelligence development among higher education students]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia, 55*, 106–110. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_ps_2025_55_16
14. Semenkova, A. M. (2024). Teoretychni zasady doslidzhennia problemy formuvannia ta rozvytku emotsiinoho intelektu [Theoretical foundations for studying emotional intelligence development]. *Innovatsiina pedahohika, 74*, 205–209. http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2024_74_40
15. Starynska, O. (2022). Problema psykholohichnoi sutnosti poniat "sotsialnyi intelekt" ta "emotsiinyi intelekt": Naukovyi dyskurs [The problem of the psychological essence of the concepts of social intelligence and emotional intelligence: Scientific discourse]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia, 3*, 40–44. http://nbuv.gov.ua/UJRN/swiapmps_2022_3_8
16. Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, O., & Klusmann, U. (2022). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 889174. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.889174

17. Bagdžiūnienė, D., Kazlauskienė, A., Nasvytienė, D., & Sakadolskis, E. A. (2023). Resources of emotional resilience and its mediating role in teachers' well-being and intention to leave. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1305979. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1305979
18. Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9
19. Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 363–388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
20. Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111–142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
21. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18(Suppl.), 13–25.
22. Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478
23. Calandri, E., Chiorri, C., Cattelino, E., & Cavioni, V. (2025). Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. *Behavioral Sciences,* 15(3), Article 359. https://doi.org/10.3390/bs15030359
24. Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development, 21*(1), 21–39. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093
25. Geraci, A., Di Domenico, L., & D'Amico, A. (2023). Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 lockdown. Behavioral Sciences, 13(4), 296. https://doi.org/10.3390/bs13040296
26. Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.
27. Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. Bantam Books.
28. Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business School Press.
29. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693
30. Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 425–431. https://doi.org/10.1002/job.318
31. Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. MIT Press.
32. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31). Basic Books.
33. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667
34. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503–517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503
35. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97–105. https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97
36. Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research,* 85, 121–130. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006
37. Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences, 47*(1), 36–41. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046
38. Petrides, K. V. (2009). Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue). London Psychometric Laboratory.
39. Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology, 3*(2), 136–139. https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01213.x
40. Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273–289. https://doi.org/10.1348/000712606X120618
41. Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2023). Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies. *Frontiers in Psychology,* 14, Article 1152046. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1152046
42. Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. Educational Psychology Review, 37(2), Article 40. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2
43. Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The "why" and "how". *Teaching and Teacher Education, 74*, 180–189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008
44. Turner, K., & Stough, C. (2020). Pre-service teachers and emotional intelligence: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*, 47(4), 697–714. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00348-0
45. Valente, S., Lourenço, A. A., Dominguez-Lara, S., & Németh, N. (2020). The relationship between emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *Porta Linguarum, 33*, 87–103.
46. Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. W. (2013). Teachers–The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(1), 71–89. https://doi.org/10.1177/0829573512468855

Надійшла до редакції / Received: 6.04.2026 Схвалено до друку / Accepted: 25.05.2026
Опубліковано / Published: 7.06.2026