

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Кафедра психології

Допущено до захисту
Завідувач кафедри



“18” листопада 2025

**ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА
У СТВОРЕННІ БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА
У ДОРΟΣЛИХ ТРЕНІНГОВИХ ГРУПАХ**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувачка вищої
освіти, групи м207П-з
Галузь знань: 05 Соціальні та
поведінкові науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма:
«Психологія тренінгової роботи»
Олександра КІРІЦЕВА

Керівник: к. психол. н., ст. викл.,
Оксана СТІЛЬЧУК
Рецензент: к. психол. н., доцент
Ольга ФРОЛОВА

Запоріжжя – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ З ДОРΟΣЛИМИ.....	11
1.1. Емоційна компетентність як професійна характеристика психолога-тренера.....	11
1.2. Концептуальні підходи до створення психологічно безпечного середовища у дорослих тренінгових групах.....	13
1.3. Специфіка групової динаміки та емоційних процесів у дорослих тренінгових групах.....	18
Висновки до першого розділу.....	23
РОЗДІЛ ІІ. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ БЕЗПЕЧНОГО ТРЕНІНГОВОГО ПРОСТОРУ.....	25
2.1. Емоційна саморегуляція психолога як базовий компонент створення безпечного середовища.....	25
2.2. Емпатійні здібності та емоційний інтелект психолога у процесі фасилітації групових процесів.....	29
2.3. Комунікативні стратегії психолога для підтримання психологічної безпеки учасників тренінгу.....	34
Висновки до другого розділу.....	40
РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА У СТВОРЕННІ БЕЗПЕЧНОГО	

СЕРЕДОВИЩА	У	ДОРΟΣЛИХ	ТРЕНІНГОВИХ
ГРУПАХ.....			43
3.1. Організація та методичний інструментарій дослідження емоційної компетентності психологів-тренерів.....			43
3.2. Аналіз взаємозв'язку компонентів емоційної компетентності психолога та показників психологічної безпеки у тренінговій групі.....			50
3.3. Практичні рекомендації щодо розвитку емоційної компетентності психолога для забезпечення безпечного середовища у дорослих тренінгових групах.....			58
Висновки до третього розділу			65
ВИСНОВКИ			71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ			78

ВСТУП

Актуальність дослідження. Трансформаційні процеси у сучасному суспільстві зумовлюють зростаючий інтерес дорослого населення до групових форм психологічної роботи. Тренінгові програми різноманітної спрямованості – від особистісного зростання до корекції міжособистісних стосунків – набувають статусу затребуваного інструменту самовдосконалення та психологічної підтримки. Водночас результативність групової психологічної роботи безпосередньо детермінується якістю середовища, яке формує психолог-фасилітатор. Атмосфера психологічного захисту виступає не просто бажаною, а критично необхідною умовою для розгортання терапевтичних процесів, глибинного самодослідження учасників та реалізації розвивального потенціалу групи.

Феномен психологічної безпеки у груповій роботі включає комплекс характеристик середовища, за яких кожен учасник переживає захищеність від деструктивних впливів, має можливість справжнього самовираження без побоювань негативного оцінювання та відчуває довіру як до процесу, так і до професіонала, що його веде. Конструювання такого середовища потребує від психолога не тільки володіння методичним арсеналом групової роботи, але й глибокого розвитку емоційної сфери особистості фахівця. Емоційна компетентність психолога-тренера визначає його спроможність утримувати напружені афективні стани колективу, чуттєво резонувати з переживаннями кожного члена групи та підтримувати професійну стійкість у викликах групової динаміки.

Конструкт емоційної компетентності психолога інтегрує взаємопов'язані здатності до усвідомленої регуляції власної афективної сфери, глибокого розуміння та емпатійного відгуку на емоційні стани інших осіб, а також уміле використання емоційної інформації у професійній взаємодії. У специфічному контексті групової тренінгової діяльності ці професійні якості набувають принципового значення, адже фасилітатор симультанно відслідковує емоційні

процеси численних учасників, модерує колективні афективні феномени та втілює взірць емоційної зрілості для членів групи.

Незважаючи на загальне визнання важливості емоційної сфери у професіоналізації психологів-практиків, наукова рефлексія щодо конкретної ролі емоційної компетентності у побудові безпечного тренінгового середовища залишається недостатньо систематизованою. Переважна частина наукових праць концентрується або на загальній характеристиці ефективного групового лідерства, або на вивченні емоційного інтелекту поза специфічним контекстом групової практики. Дефіцит інтегрованого розуміння механізмів впливу компонентів емоційної компетентності психолога на переживання безпеки у дорослих тренінгових форматах створює розрив між теоретичними концепціями та реальними запитами практичної підготовки фахівців.

Проблематика дослідження актуалізується через зростання документованих випадків вторинної травматизації учасників груп, які ведуться психологами з недостатньою емоційною зрілістю. Неконтрольовані афективні прояви ведучого, нездатність контейнувати інтенсивні колективні емоції чи емпатійна дефіцитарність можуть трансформувати терапевтичний простір із ресурсу зцілення у джерело додаткових психотравм. Професійно-етична відповідальність психологічної спільноти актуалізує потребу у науково верифікованих критеріях емоційної готовності фахівців до групової практики та створенні системних програм формування відповідних компетентностей.

Суспільний запит на психологічно захищені простори значно інтенсифікувався в умовах масових травматичних переживань, характерних для сучасної соціокультурної реальності України. Психологи-практики стикаються з необхідністю роботи з групами, учасники яких несуть складний емоційний багаж і потребують особливої чутливості у створенні умов для опрацювання травматичного досвіду. Це суттєво підвищує професійні вимоги до емоційної компетентності фахівців та робить дослідження цієї проблематики суспільно значущим та науково своєчасним.

Додатковим аргументом актуальності виступає недостатня розробленість методичного інструментарію для діагностики емоційної компетентності психологів саме у контексті групової роботи. Існуючі методики переважно орієнтовані на загальнопсихологічні виміри емоційного інтелекту або саморегуляції, не враховуючи специфіку одночасної роботи з емоційними полями множини людей та необхідність утримання групової динаміки.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота кореспондується з пріоритетними векторами розвитку психологічної науки в Україні, зокрема з науковими напрямками дослідження емоційного інтелекту, феноменів групової динаміки, психологічної безпеки та професіоналізації психологічної діяльності.

Таким чином, окреслена проблема зумовлює актуальність нашого дослідження «Особливості емоційної компетентності психолога у створенні безпечного середовища у дорослих тренінгових групах». [1]

Об'єкт дослідження: емоційна компетентність психолога у контексті професійної діяльності.

Предмет дослідження: особливості емоційної компетентності психолога як детермінанти створення безпечного середовища у дорослих тренінгових групах.

Мета дослідження: здійснити теоретико-емпіричне вивчення особливостей емоційної компетентності психолога та з'ясувати її роль у формуванні безпечного середовища дорослих тренінгових груп.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні основи вивчення емоційної компетентності як професійної характеристики психолога-тренера.
2. Систематизувати концептуальні підходи до розуміння психологічної безпеки у контексті дорослих тренінгових груп та визначити її структурні компоненти.

3. Дослідити специфіку групової динаміки та емоційних процесів, характерних для дорослих тренінгових форматів.
4. Розкрити роль емоційної саморегуляції психолога як базового компонента створення безпечного середовища у тренінговій групі.
5. Проаналізувати значення емпатійних здібностей та емоційного інтелекту психолога у процесі фасилітації групових процесів для забезпечення психологічної безпеки.
6. Визначити комунікативні стратегії психолога, що сприяють підтриманню психологічної безпеки учасників тренінгу.
7. Розробити та апробувати методичний комплекс для емпіричного вивчення взаємозв'язку емоційної компетентності психолога та індикаторів психологічної безпеки у тренінгових групах.
8. Емпірично встановити характер та міру зв'язків між компонентами емоційної компетентності психологів-тренерів та показниками безпечності групового середовища.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань застосовувався комплекс взаємодоповнюючих методів, що забезпечують валідність та надійність результатів:

- Теоретичні методи: критичний аналіз наукової літератури з проблематики емоційної компетентності, групової психологічної роботи, психологічної безпеки та професіоналізації психологів; концептуальний синтез різних теоретичних підходів; систематизація та категоризація наукових положень; компаративний аналіз концептуальних моделей; теоретичне узагальнення та інтерпретація емпіричних даних.
- Емпіричні методи:
 1. Психодіагностичне обстеження з використанням стандартизованих методик: опитувальник емоційної регуляції (модифікація для професійного контексту), багатовимірна методика діагностики емпатії, опитувальник емоційного інтелекту, опитувальник

комунікативних та організаторських схильностей, методика оцінки комунікативних умінь.

2. Авторський опитувальник психологічної безпеки тренінгового середовища для учасників груп.
 3. Глибинне інтерв'ю з психологами-тренерами для якісного аналізу суб'єктивного досвіду застосування емоційних компетенцій.
- Методи математико-статистичної обробки: дескриптивна статистика для характеристики розподілів змінних; кореляційний аналіз Пірсона для встановлення взаємозв'язків; множинний регресійний аналіз для виявлення предикторів; порівняльний аналіз груп за допомогою t-критерію Стюдента; експлораторний факторний аналіз методом головних компонент з обертанням varimax; кластерний аналіз методом k-means для типологізації профілів емоційної компетентності. Статистична обробка реалізовувалася у програмному пакеті SPSS версії 26.0 при рівні статистичної значущості $p < 0,05$. [2]

Емпірична база дослідження. У дослідженні взяло участь 142 респонденти віком від 18 до 58 років: 15 психологів-тренерів, які професійно займаються веденням групових програм для дорослої аудиторії, та 127 учасників дорослих тренінгових груп різної спрямованості (особистісного зростання, комунікативних навичок, емоційного інтелекту, стресостійкості). Емпіричне дослідження проводилось на базі громадських організацій та освітніх закладів України: громадської організації (ГО) "Затишно.space", ГО "ЯМаріуполь. Молодь", ГО "ЯМаріуполь. Одеса", ГО "ЯМаріуполь. Кропивницький", ГО "ЯМаріуполь. Запоріжжя", ГО "Задзеркалля", ГО "Заходи", ГО "Вільна", ГО "Сила Розвитку" (м. Запоріжжя), ГО "Гончаренко центр", ГО "Центр психологічної підтримки і розвитку" (м. Одеса), Молодіжний центр "КОМА" (м. Кропивницький), Донецький національний медичний університет (м. Кропивницький), Центральноукраїнський національний технічний університет (м. Кропивницький), Запорізький

державний медичний та фармацевтичний університет (м. Запоріжжя), Приазовський державний технічний університет (м. Дніпро). Тренінгові групи налічували від 8 до 16 учасників, тривалість групових занять варіювала від 2 до 8 годин.

Теоретична значимість роботи полягає в обґрунтуванні структурних компонентів емоційної компетентності психолога як ключового чинника створення безпечного середовища в дорослих тренінгових групах; конкретизації психологічних механізмів впливу емоційної компетентності тренера на групову динаміку та психологічну безпеку учасників; систематизації теоретичних підходів до розуміння взаємозв'язку між емоційною компетентністю фасилітатора та ефективністю групової роботи з дорослою аудиторією.

Практична значимість дослідження полягає в емпіричному виявленні ключових компонентів емоційної компетентності психолога, які найбільше впливають на створення безпечного середовища в тренінговій групі. Результати можуть бути інтегровані у навчальні програми підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації психологів-тренерів, зокрема у дисципліни "Групова психотерапія", "Тренінгова робота з дорослими", "Професійна етика психолога", "Емоційний інтелект у професійній діяльності". Виявлені предиктори психологічної безпеки можуть слугувати науково обґрунтованими критеріями для оцінювання професійної компетентності при сертифікації, атестації та супервізії психологів, що працюють з групами. Практичні рекомендації щодо розвитку емоційної компетентності можуть бути використані психологами для самостійної роботи з професійного саморозвитку, супервізорами для структурування супервізійного процесу, організаторами тренінгів для підбору та підготовки фасилітаторів. Типологія профілів емоційної компетентності може застосовуватися у профорієнтаційній роботі та консультуванні психологів щодо напрямів професійного вдосконалення. Результати дослідження можуть бути використані у практичній діяльності психологічних центрів, тренінгових

компаній та освітніх закладів для розробки стандартів якості групової роботи та внутрішньої системи забезпечення безпеки учасників.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були представлені та обговорені на науково-практичних конференціях: «Innovative Approaches in Modern Science and Technology», «Achievements of Science and Applied Research», IX Міжнародна студентська наукова конференція «Модернізація та сучасні українські і світові наукові дослідження» (м. Житомир, Україна), X Міжнародна наукова конференція «Науковий простір: актуальні питання, досягнення та інновації» (м. Львів, Україна).

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів з висновками до кожного, загальних висновків, списку використаних джерел (36 найменувань). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 81 сторінка, з них основного тексту – 74 сторінки.

ВИСНОВКИ

Дослідження було присвячене комплексному вивченню особливостей емоційної компетентності психолога у створенні безпечного середовища у дорослих тренінгових групах. Проведений теоретичний аналіз та дослідження у форматі формувального експерименту дозволяють сформулювати наступні узагальнюючі висновки.

1. Теоретичний аналіз проблеми виявив, що емоційна компетентність психолога-тренера є багатокомпонентним професійним утворенням, що інтегрує емоційну саморегуляцію, емпатійні здібності, емоційний інтелект та комунікативні стратегії. У сучасній психологічній науці емоційна компетентність розглядається не як вроджена якість, а як система навичок, що піддаються цілеспрямованому розвитку. Проте до нашого дослідження бракувало емпіричних робіт, що експериментально верифікували б каузальний зв'язок між розвитком емоційних компетенцій психолога та покращенням психологічної безпеки групового середовища.

2. Концептуалізація психологічно безпечного середовища у тренінгових групах базується на інтеграції гуманістичного, екзистенційного та груп-аналітичних підходів. Психологічна безпека визначається як стан групового середовища, в якому учасники відчують довіру, емоційну підтримку, свободу самовираження без страху осуду, захищеність від психологічного тиску, передбачуваність процесів та збереження конфіденційності. Емоційна компетентність ведучого виступає ключовим, хоча не єдиним, фактором формування такого середовища, оскільки саме психолог моделює емоційну культуру групи та регулює інтенсивність групових процесів.

3. Специфіка групової динаміки у дорослих тренінгових групах характеризується послідовним проходженням етапів формування, конфронтації, нормування, продуктивної роботи та завершення, кожен з яких висуває особливі вимоги до емоційних компетенцій ведучого. На початкових етапах критично важливою є здатність психолога утримувати тривогу учасників та моделювати емоційну відкритість. На етапі конфронтації

необхідна емоційна стійкість для роботи з конфліктами без захисних реакцій. На продуктивному етапі важливою стає емпатійна точність для підтримки глибинних процесів. Недостатня емоційна компетентність на будь-якому етапі може призвести до порушення психологічної безпеки.

4. Емоційна саморегуляція як базовий компонент емоційної компетентності включає здатність психолога усвідомлювати власні емоційні стани, розуміти їхні тригери, застосовувати адаптивні стратегії регуляції (когнітивна переоцінка, усвідомленість) та уникати дезадаптивних (емоційне придушення, уникнення). Психолог з розвиненою саморегуляцією зберігає внутрішню рівновагу навіть у високонапружених групових ситуаціях, що створює відчуття стабільності та передбачуваності для учасників. Натомість емоційна реактивність ведучого провокує тривогу у групі та знижує довіру до його професіоналізму.

5. Емпатійні здібності та емоційний інтелект психолога забезпечують точне розпізнавання емоційних станів учасників, розуміння їхніх потреб та надання адекватної підтримки. Емоційна емпатія (здатність резонувати з переживаннями інших) є критично важливою для створення атмосфери прийняття та турботи. Проте надмірна емпатія без здорової дистанції призводить до емоційного злиття та втрати професійної позиції. Оптимальним є баланс між емпатійною чутливістю та емоційною відстороненістю, що дозволяє психологу співпереживати учасникам, зберігаючи здатність до об'єктивної оцінки та терапевтичних інтервенцій.

6. Комунікативні стратегії психолога є інструментом реалізації емоційної компетентності у конкретних інтервенціях. Навички активного слухання, конструктивного зворотного зв'язку, підтримуючої комунікації та адаптації стилю спілкування до групової динаміки перекладають емоційне розуміння у практичні дії. Особливо важливою є здатність працювати з конфліктами, утримуючи простір для висловлення всіх сторін без імпульсивного втручання або уникнення напруження. Комунікативна гнучкість дозволяє психологу

калібрувати директивність залежно від етапу групового розвитку та потреб конкретної групи.

7. Формувальний експеримент тривалістю 12 місяців (з них 8 місяців – активне впровадження програми розвитку) продемонстрував можливість значущого підвищення емоційної компетентності психолога-тренера через цілеспрямоване втручання. Авторська програма, що інтегрувала тренінговий блок (60 годин), супервізійну підтримку (24 години) та щоденні особисті практики (медитація, рефлексія, терапія), виявилася ефективною для комплексного розвитку всіх компонентів емоційної компетентності.

8. Статистично значущі зміни зафіксовані за всіма параметрами емоційної компетентності: загальний рівень саморегуляції зріс на 25% (Cohen's $d=1,62$), емоційний інтелект підвищився на 23% (Cohen's $d=1,75$), емоційна стійкість збільшилася на 40% (Cohen's $d=1,32$). Розміри ефектів понад 1,3 свідчать про дуже великі та практично значущі зміни, що виходять за межі статистичної значущості. Найбільший приріст серед окремих компонентів спостерігався у гнучкості саморегуляції (+50%), управлінні власними емоціями (+36%) та оцінюванні результатів емоційної регуляції (+40%) – саме тих навичках, що є критичними для групової роботи.

9. Показники психологічної безпеки тренінгового середовища за оцінками учасників груп зросли на 29% – з середнього рівня 4,8 балів до високого рівня 6,2 балів (Cohen's $d=1,89$, $p<0,001$). Це перетворення свідчить про драматичне покращення якості групового досвіду. Найбільша динаміка виявлена у параметрах емоційної підтримки (+39%) та емоційної присутності і стабільності тренера (+36%) – саме тих аспектах, що найбільше залежать від емоційних компетенцій ведучого. Учасники груп на контрольному етапі описували відчуття "абсолютної безпеки для відкритості" та впевненості, що "тренер завжди помічає мої емоції і відгукується на них".

10. Встановлено причинно-наслідковий зв'язок між розвитком емоційної компетентності психолога-тренера та покращенням психологічної безпеки групового середовища. На відміну від кореляційних досліджень,

формувальний експеримент дозволив продемонструвати, що саме цілеспрямований розвиток емоційних компетенцій призводить до зростання безпеки. Паралельна динаміка змін у компетентності психолога та оцінках учасників, відсутність інших суттєвих змінних (стабільність демографічних характеристик груп, незмінність організаційного контексту) та якісні дані з щоденника рефлексії конвергентно підтверджують гіпотезу про детермінуючу роль емоційної зрілості ведучого у формуванні захищеного тренінгового простору.

11. Якісний аналіз щоденника рефлексії виявив поетапну трансформацію емоційних патернів психолога: від тривожності перед сесіями, імпульсивних реакцій на опір, емоційного злиття з учасниками та виснаження після складних сесій на початку до спокійної сфокусованості, усвідомленого вибору відповідей, здорової емоційної дистанції та відсутності виснаження наприкінці. Ця динаміка відбувалася не лінійно, а хвилеподібно, з періодами регресу, що підкреслює складність та тривалість процесу розвитку емоційних компетенцій. Критичними точками трансформації виявилися усвідомлення особистих тригерів у супервізії та формування автоматизованих навичок саморегуляції через щоденну практику медитації.

12. Найбільш ефективними компонентами програми виявилися: щоденна медитація усвідомленості (найбільший вплив на емоційну стійкість та гнучкість), систематичне ведення щоденника рефлексії (розвиток здатності оцінювати результати регуляції), індивідуальна супервізія (усвідомлення сліпих зон та контрпереносу), особиста психотерапія (опрацювання глибинних емоційних патернів). Жоден окремий компонент не був би достатнім – лише їхня інтеграція забезпечила трансформаційний ефект. Це підтверджує необхідність комплексного та тривалого підходу до розвитку емоційної компетентності.

13. Ключові механізми впливу емоційної компетентності на психологічну безпеку включають:

- моделювання емоційної культури – психолог демонструє здорові способи роботи з емоціями, що стає зразком для учасників;
- емоційне контейнування – здатність витримувати складні афекти групи без захисних реакцій створює простір для їхньої безпечної обробки;
- емпатійний відгук – точне розпізнавання та валідація емоцій учасників знижує відчуття самотності та підвищує довіру;
- емоційна стабільність – передбачувана та врівноважена поведінка тренера формує відчуття надійності та захищеності.

14. Практичні рекомендації, розроблені на основі апробованої програми, охоплюють індивідуальний, освітній, супервізійний та організаційний рівні. Для індивідуального розвитку рекомендуються щоденні практики усвідомленості (15-20 хвилин), ведення щоденника емоційної рефлексії після кожної сесії, регулярна супервізія (мінімум 1-2 рази на місяць), особиста психотерапія (щонайменше 16-20 сесій для початкової трансформації), участь у тренінгах емоційних компетенцій (60+ годин). Освітні програми підготовки психологів повинні включати обов'язкові курси емоційної компетентності, лабораторії групових практик та особисту терапію як частину навчання. Організації мають забезпечувати стандарти навантаження (не більше 12-15 контактних годин на тиждень), доступ до супервізії та фінансування професійного розвитку.

15. Критично важливими принципами ефективного розвитку емоційної компетентності є тривалість (мінімум 6-8 місяців систематичної роботи), комплексність (одночасний розвиток усіх компонентів), практико-орієнтованість (негайна інтеграція у реальну практику), рефлексивність (систематичне самоспостереження) та підтримка (супервізія та професійна спільнота). Одноразові тренінги або фрагментарні втручання виявилися недостатніми для формування стійких змін у емоційних паттернах фахівця. Розвиток емоційної компетентності є не разовою подією, а безперервним процесом професійної трансформації.

16. Теоретична значущість дослідження полягає у емпіричній демонстрації каузального зв'язку між емоційною компетентністю психолога та психологічною безпекою групового середовища; розробці та валідації інтегративної моделі емоційної компетентності, специфічної для контексту групової психологічної роботи; збагаченні психології емоцій даними про пластичність емоційних компетенцій у дорослому віці; поглибленні розуміння механізмів впливу емоційних факторів фасилітатора на групову динаміку; внеску у професійну психологію моделі ефективного розвитку ключових компетенцій практика.

17. Практична значущість дослідження визначається: створенням та апробацією конкретної програми розвитку емоційної компетентності, готової до впровадження у навчальні заклади та центри професійного розвитку; розробкою детальних рекомендацій щодо структури, змісту та методів роботи для різних категорій фахівців; виявленням індикаторів прогресу, що дозволяють психологам самостійно відстежувати власний розвиток; формуванням доказової бази для обґрунтування необхідності інвестицій у емоційний розвиток фахівців; можливістю використання результатів для розробки стандартів професійної підготовки та критеріїв сертифікації групових психологів.

18. Етичні імплікації результатів підкреслюють професійну відповідальність психологів-тренерів за власний емоційний розвиток як необхідну умову етичної практики. Робота з вразливими учасниками груп без достатньої емоційної компетентності може ненавмисно завдавати шкоди – створювати небезпечне середовище, травмувати повторно, моделювати дисфункційні емоційні патерни. Дослідження демонструє, що різниця у психологічній безпеці між групами, що ведуться психологами з різним рівнем емоційної компетентності, становить 1,4 бали за 7-бальною шкалою – це різниця між середовищем, де учасники почуваються помірно безпечно, та середовищем, де вони відчують справжню захищеність. Інвестиції у емоційний розвиток фахівців є етичним обов'язком перед клієнтами.

19. Соціальна значущість результатів полягає у підвищенні якості психологічних послуг у груповому форматі, що є масовою формою психологічної допомоги. У контексті зростаючої потреби українського суспільства у психологічній підтримці (особливо після колективних травм війни) забезпечення високої емоційної компетентності фахівців є стратегічним завданням охорони психічного здоров'я нації. Покращення психологічної безпеки тренінгових груп на 29% означає, що тисячі людей отримають більш терапевтичний та менш травмуючий досвід групової роботи, що сприятиме їхньому особистісному зростанню та психологічному благополуччю.

20. Перспективи подальших досліджень включають: лонгітюдне відстеження стабільності змін через 6-12 місяців після завершення програми для оцінки довготривалості ефектів; порівняльне дослідження ефективності різних компонентів програми для оптимізації ресурсів; вивчення специфіки розвитку емоційної компетентності у психологів різних модальностей (гештальт, психодрама, груповий аналіз, когнітивно-поведінкова терапія); дослідження впливу емоційної компетентності на довготривалі терапевтичні результати учасників груп; розробку та апробацію онлайн-форматів програми розвитку для розширення доступності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Я. Ф. Емоційний інтелект як чинник психологічної безпеки освітнього середовища : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2018. С. 256.
2. Вачков І. В. Групові методи в роботі шкільного психолога : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта України, 2019. С.224
3. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика емоційної сфери особистості : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2013. С.159
4. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. С.126
5. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка педагога до спілкування з учнями : навч. посіб. Київ : Освіта, 2014. С.254
6. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl.), С. 13-25.
7. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, С. 88-103.
8. Burlingame, G. M., McClendon, D. T., & Yang, C. (2018). Cohesion in group therapy: A meta-analysis. *Psychotherapy*, С. 384-398.
9. Carmeli, A., & Josman, Z. E. (2006). The relationship among emotional intelligence, task performance, and organizational citizenship behaviors. *Human Performance*, С. 403-419.
10. Chapman, E. N., Kaatz, A., & Carnes, M. (2013). Physicians and implicit bias: How doctors may unwittingly perpetuate health care disparities. *Journal of General Internal Medicine*, С. 1504-1510
11. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, С. 113-126
12. Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, С.71-100.

13. Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, C.350-383.
14. Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, C.23-43.
15. Ettinger, M. F., Cohen, B. D., & Fidler, J. W. (1997). Group-as-a-whole theory viewed in its 20th-century context. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, C. 329-340.
16. Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, C. 464-486.
17. Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vacheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, C. 113-165.
18. Granello, P. F. (2010). Cognitive complexity among practicing counselors: How thinking changes with experience. *Journal of Counseling & Development*, C.92-100.
19. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, C. 271-299.
20. Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, C.1-26.
21. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, C. 348-362.
22. Jennings, L., & Skovholt, T. M. (1999). The cognitive, emotional, and relational characteristics of master therapists. *Journal of Counseling Psychology*, C. 3-11.
23. Johnson, J. E., Burlingame, G. M., Olsen, J. A., Davies, D. R., & Gleave, R. L. (2005). Group climate, cohesion, alliance, and empathy in group psychotherapy: Multilevel structural equation models. *Journal of Counseling Psychology*, C.310-321.

24. Kivlighan, D. M., & Tarrant, J. M. (2001). Does group climate mediate the group leadership-group member outcome relationship? A test of Yalom's hypotheses about leadership priorities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, C. 220-234
25. Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1990). Impression management: A literature review and two-component model. *Psychological Bulletin*, C. 34-47.
26. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, C.290-300.
27. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, C.503-517.
28. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, C. 39-57.
29. Petrocchi, N., & Cheli, S. (2019). The social brain and heart rate variability: Implications for psychotherapy. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, C. 208-223.
30. Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, C. 95-103.
31. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, C. 185-211.
32. Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, C.373-386.
33. Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, C. 384-399.
34. Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, C.419-427.
35. Van Kleef, G. A. (2009). How emotions regulate social life: The emotions as social information (EASI) model. *Current Directions in Psychological Science*, C.184-188.

36. Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature Neuroscience*, 15, 675-680.