

Пищик Олена Василівна 

кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін,
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,
м. Чернігів, Україна

pishik_elena@outlook.com

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Стаття розкриває психологічні засади та освітні практики формування емоційної компетентності обдарованої молоді в цифровому освітньому середовищі. Уточнено зміст емоційної компетентності як інтегративної здатності, що охоплює самоусвідомлення, саморегуляцію, емпатію та соціально-комунікативні вміння, і відрізняється від емоційного інтелекту як набору когнітивних здатностей (ability-модель). Окреслено ризики цифровізації (інформаційне перевантаження, особливості асинхронної взаємодії) та можливості (персоналізація, аналітика навчання, інструменти рефлексії в LMS). Запропоновано модель SEED (Self-awareness, Emotion regulation, Empathy, Dialogue) з практиками впровадження, зокрема: мікрорефлексія, щоденники емоцій, протоколи фідбеку, чек-листи для групової роботи. Наведено рекомендації для викладачів і тьюторів.*

***Ключові слова:** обдарована молодь; емоційна компетентність; цифрова освіта; саморегуляція; емпатія*

***Annotation.** The article explores the psychological foundations and educational practices of developing emotional competence among gifted youth in the digital learning environment. It clarifies the concept of emotional competence as an integrative ability encompassing self-awareness, self-regulation, empathy, and socio-*

communicative skills, distinguishing it from emotional intelligence as a set of cognitive abilities (ability model). The paper outlines the risks of digitalization (information overload, specifics of asynchronous interaction) and its opportunities (personalization, learning analytics, and reflection tools in LMS). The proposed SEED model (Self-awareness, Emotion regulation, Empathy, Dialogue) includes applied practices such as micro-reflection, emotion journals, feedback protocols, and checklists for group work. Recommendations for teachers and tutors are provided.

Key words: *gifted youth; emotional competence; digital education; self-regulation; empathy.*

Вступ. Стрімка цифровізація освіти зумовила переосмислення форматів і способів освітньої взаємодії. Поряд із традиційними аудиторними практиками утвердилися дистанційні та змішані моделі, що спираються на платформи синхронної й асинхронної комунікації. Цифрове середовище не просто доповнює традиційне навчання, а формує якісно нову екосистему, де технологічний інструментарій стає повноцінним освітнім середовищем, здатним цілеспрямовано розвивати соціально-емоційні навички здобувачів [1, с. 244-246; 3, с. 142-149; 5, с. 15].

Ця трансформація актуалізує емоційний вимір освітнього процесу. Відсутність безпосереднього фізичного контакту, фрагментарність уваги та медіа-перенасичення підвищують вимоги до здатності учасників сприймати, розуміти й регулювати власні емоції та адекватно реагувати на емоції інших [8, с. 197-205]. Ці вміння узгоджуються зі структурою соціально-емоційних компетентностей: самоусвідомлення, саморегуляція, соціальна поінформованість, навички взаємодії, відповідальне ухвалення рішень [5, с. 15]. Водночас цифрове середовище розмиває межі між формальним і неформальним навчанням, створюючи нові простори взаємодії, що вимагають посиленних емоційних і комунікативних навичок [7, с. 6-10].

Описані виклики набувають особливої гостроти для обдарованої молоді. Ця категорія здобувачів часто характеризується високою чутливістю,

швидкістю інтелектуальної переробки інформації, перфекціонізмом і підвищеним рівнем очікувань до себе та оточення. Л. Сільверман наголошує на феномені «подвійної винятковості» обдарованих особистостей: поряд із когнітивними перевагами вони демонструють підвищену емоційну вразливість і потребу в психологічній підтримці [10, с. 3-5; 37-40]. У цифровому середовищі це поєднання інтелектуальної потужності та емоційної чутливості створює як додаткові можливості, так і специфічні ризики.

Розуміння цих процесів вимагає термінологічної точності. У науковому дискурсі розрізняють емоційний інтелект як когнітивну здатність оперувати емоційною інформацією [8, с. 197] та емоційну компетентність як практично втілені знання, уміння й поведінкові стратегії у конкретних комунікативних ситуаціях [4, с. 133]. Якщо перший є потенціалом, то друга – реалізацією цього потенціалу в освітній взаємодії. Саме емоційна компетентність виступає предметом цього дослідження, оскільки вона піддається цілеспрямованому формуванню через педагогічний дизайн і освітні практики.

Емоційна компетентність постає не лише індивідуальною якістю здобувача, а й системним результатом організації освітнього середовища. Т. Засєкіна наголошує: «Інтеграція соціально-емоційного навчання в освітній процес вимагає цілеспрямованого проєктування середовища, де емоційні навички не просто декларуються, а систематично практикуються й підкріплюються» [2, с. 312]. Це переводить питання з площини індивідуальних рис у площину освітньої політики й інституційних практик.

У цьому контексті ключовим чинником виступає цифрове освітнє середовище, яке змінює рамки взаємодії та темпорально-просторову організацію навчання, підвищуючи вимоги до емоційної саморегуляції й соціально-комунікативних навичок [7, с. 6-10; 17]. Це зумовлює потребу в системній підтримці SEL (зменшення емоційного дистресу, підвищення залученості) [5, с. 11-12; 15; 6, с. 405], тоді як цифрові інструменти – зокрема імерсивні формати – надають безпечні умови для цілеспрямованого відпрацювання емоційно насичених сценаріїв [3, с. 145].

Отже, баланс між ризиками та можливостями постає не як даність, а як результат продуманого педагогічного дизайну. Це визначає вектор дослідження: від теоретичних декларацій до відтворюваних процедур формування емоційної компетентності обдарованої молоді в умовах цифрової освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати модель формування емоційної компетентності обдарованої молоді в умовах цифрової освіти, визначивши ключові компоненти, інструменти впровадження та критерії оцінювання ефективності.

Виклад основного матеріалу. Як зазначено вище, емоційну компетентність обдарованої молоді тлумачимо як інтегровану здатність, що проявляється у спостережуваній поведінці здобувачів у цифрових освітніх ситуаціях. Це операційне визначення розмежовує емоційний інтелект (когнітивний потенціал оперувати емоціями [8, с. 197-205] та емоційну компетентність (реалізовані в конкретних контекстах знання, уміння й стратегії [4, с. 133-135]. Інакше кажучи, якщо емоційний інтелект описує те, на що індивід здатний, то емоційна компетентність фіксує те, що реально здійснюється у взаємодії, зокрема в онлайн-аудиторії.

Операціоналізація цього конструкту спирається на структурну рамку п'яти взаємопов'язаних компонентів SEL: самоусвідомлення, саморегуляція, мотиваційна стійкість, емпатія, соціально-комунікативні навички [5, с. 15]. Проте специфіка цифрового освітнього середовища – асинхронність взаємодії, обмеженість невербальних підказок, публічність комунікації – вимагає адаптації цієї рамки. З огляду на це, виокремлюємо чотири ключові виміри емоційної компетентності, релевантні саме цифровій освіті (рис. 1).

Обрана чотирикомпонентна структура інтегрує показники мотиваційної стійкості (підтримання зусиль, повернення до завдань після зворотного зв'язку, дотримання дедлайнів) у вимір саморегуляції.

Це методологічне рішення обґрунтоване двома чинниками.

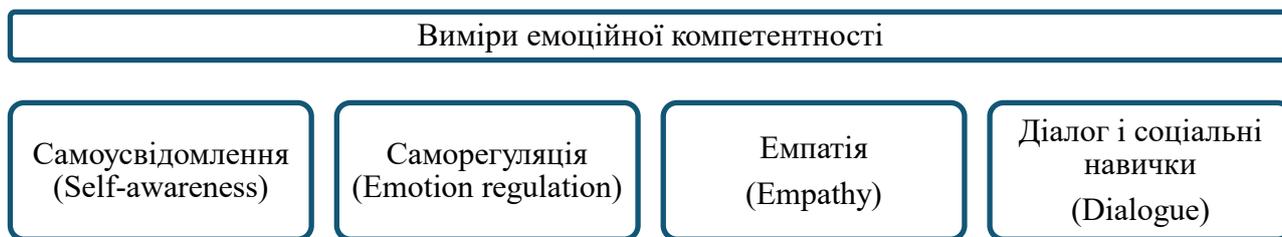


Рис. 1. Виміри емоційної компетентності обдарованої молоді в умовах цифрової освіти

По-перше, у цифровому середовищі мотиваційна стійкість і саморегуляція мають спільну поведінкову природу – обидві виявляються через здатність керувати власними станами в умовах відстроченого фідбеку та відсутності зовнішнього контролю. По-друге, така інтеграція забезпечує операційну компактність моделі без втрати змістової повноти, що критично важливо для валідного оцінювання в межах курсу.

Цей підхід має дві практичні переваги: узгодженість із ability-рамкою емоційного інтелекту (сприйняття – розуміння – використання – регуляція), що дозволяє перекласти когнітивні здатності на спостережувану поведінку, та валідне вимірювання прогресу через конкретні, відтворювані індикатори, доступні для моніторингу в LMS і під час синхронних сесій (самооцінка, взаємооцінка, спостереження викладача).

Поведінкова спрямованість емоційної компетентності набуває критичного значення в умовах цифрового навчання, де традиційні механізми емоційної взаємодії зазнають трансформацій. Асинхронність подовжує час очікування відповіді, провокуючи тривожність; скорочення невербальних підказок ускладнює емпатійне розуміння; публічність комунікації (форуми, коментарі) підвищує соціальний тиск. К. Грінгау і К. Левін зазначають, що цифрові платформи змінюють темпоральність і просторовість навчання, створюючи нові формати участі та рефлексії, які потребують підвищеної саморегуляції [7, с. 17].

Водночас цифрове середовище відкриває можливості для компенсаторних мікроінтервенцій: короткі опитувальники настрою в LMS, нагадування про

перерви, гнучкі формати зворотного зв'язку (аудіо/відео/текст), автоматичне відстеження патернів залучення. С. Литвинова підкреслює, що імерсивні технології створюють контрольовані простори для емоційного експериментування, де здобувач може відпрацьовувати складні сценарії без реальних наслідків [3, с. 145].

На прикладному рівні операційне визначення емоційної компетентності втілюється через модель «SEED» (Self-awareness, Emotion regulation, Empathy, Dialogue). Назва є одночасно акронімом і метафорою: seed («насіння») позначає початок зростання емоційних навичок, які потребують системного «догляду» – структурованої, регулярної практики на рівні курсу [6, с. 418-420] та підтримки в межах цілісної SEL-рамки [5, с. 11-12; 15]. Модель трансформує чотири виміри емоційної компетентності (рис. 1) у спостережувані навчальні практики (табл. 1).

Модель SEED (табл. 1) перетворює абстрактний конструкт емоційної компетентності на відтворювані навчальні процедури. Кожен компонент виконує специфічну функцію: «S» забезпечує емоційну диференціацію як передумову регуляції; «E» (саморегуляція) впроваджує короткі, високочастотні практики без переобтяження навчального часу; «E» (емпатія) компенсує дефіцит невербальних сигналів через свідомі вербальні протоколи; «D» стандартизує взаємодію, знижуючи соціальний тиск публічних майданчиків.

Системне функціонування моделі вимагає узгодженості дій на всіх рівнях закладу освіти – від політик курсу до рутин окремих занять. Це відповідає принципу екологічної валідності: стійке формування емоційних навичок можливе лише за послідовного й багаторазового підкріплення освітнім середовищем [6, с. 407; 419-420].

Підхід корелює з настановами CASEL щодо багаторівневого впровадження SEL [5, с. 11; 26-33]. Відповідно, модель реалізується на трьох взаємопов'язаних рівнях:

- інституційному – інтеграція SEL-компонентів у програмні результати навчання, політики курсу, етичні запобіжники щодо даних;

Модель «SEED»:

практичні компоненти для змішаного та дистанційного навчання

Компонент	Назва	Мета	Інструменти	Ключова теза
S	Самоусвідомлення (<i>Self-awareness</i>)	Розпізнавання емоцій у момент їх виникнення, ідентифікація тригерів та тілесних маркерів (напруження, втома, збудження).	Емоційні check-in/check-out (шкала 1-5 / мітка). Мікрорефлексія (2-3 хв.): «Що я відчуваю? Що це спричинило?».	Точне називання емоцій – основа їх ефективної регуляції.
E	Саморегуляція (<i>Emotion Regulation</i>)	Модулювання інтенсивності та виразу емоцій під час синхронної й асинхронної взаємодії через структуроване відпрацювання навичок.	«СТОП-кадр»: ситуація – емоція – думка – дія. Дихальні / тілесні мікропрактики. Планування перерв (прогулянка, музика). Гігієна екранного часу (сповіщення, межі доступності).	Структуровані й регулярні практики підвищують ефективність
E	Емпатія (<i>Empathy</i>)	Точна інтерпретація емоційних сигналів співрозмовників попри обмеженість невербальних підказок у цифрових каналах; валідація почуттів та етична чутливість.	Активне слухання (повтор ключових фраз без інтерпретацій). Перефразування: «Якщо я правильно розумію, Ви відчуваєте...». «Теплі/холодні» відгуки (замість «лайків/дизлайків»). Ролі: «спостерігач тону», «медіатор».	В умовах онлайн-занять емпатія вимагає свідомих практик через дефіцит невербальних сигналів.
D	Діалог і соціальні навички (<i>Dialogue</i>)	Конструктивний зворотний зв'язок, коректна мова, управління конфліктами, дотримання цифрового етикету.	Рубрики зворотного зв'язку SBI-R (ситуація-поведінка-вплив-запит). Правила цифрового етикету (своєчасність, повага, відсутність капслоку). Протоколи розв'язання конфліктів (вислуховування сторін, пошук спільних інтересів, компроміс). Спільноти практики (малі групи підтримки).	Структуровані норми та інструменти забезпечують передбачувану та безпечну взаємодію.

- дидактичному – структурування занять із регулярними мікроінтервенціями (check-in, рефлексія, протоколи фідбеку);

- проєктно-командному – емоційні ролі в групах, норми взаємодії, спільноти практики.

Водночас необхідно враховувати потенційні ризики впровадження та передбачати компенсаторні механізми (табл. 2).

Таблиця 2

Ризики впровадження моделі SEED та запобіжники

Ризик	Прояв	Запобіжник
Формалізація практик	Механічне виконання без усвідомлення («галочка»)	Чергування форматів (аудіо/текст/візуал); обговорення сенсу практик
Втома від опитувань	Зниження якості відповідей, відмова від участі	Короткі цикли (2-3 питання); добровільність глибинних рефлексій
Стигматизація емоцій	Сором через публічне визнання труднощів	Нормалізація емоційних станів («емоції — це дані, не вироки»); анонімні канали
Надмірний контроль	Відчуття спостереження, втрата автономії	Прозорість мети збору даних; право не ділитися; відсутність оцінювання за емоції

Ці запобіжники підтримують психологічну безпеку та підвищують прийнятність практик для обдарованої молоді, схильної до перфекціонізму й чутливої до оцінних суджень.

Наступним викликом постає вимірювання ефектів упровадження. Оцінювання «м'яких» навичок є методологічно складним через ризик соціально бажаних відповідей і суб'єктивність самозвіту. Для мінімізації цих ризиків застосовуємо триангуляцію – поєднання самооцінки, взаємооцінки та викладацького спостереження.

Пропонована рубрика містить чотири критерії (0-3 бали кожен), що безпосередньо відповідають компонентам SEED і є спостережуваними у цифровому курсі:

- самоусвідомлення – точність називання емоцій; ідентифікація зв'язку «тригер-реакція»;

- саморегуляція – доречний вибір технік; стабільність виконання протягом курсу;

- емпатія – активне слухання; валідація емоцій іншого без оцінних суджень;

- діалог – чіткість висловлювань, ненасильницька комунікація, конструктивність у конфлікті.

Дескриптори для кожного балу (0 – навичка не виявлена; 1 – епізодичне застосування; 2 – регулярне застосування з помилками; 3 – стабільне й усвідомлене застосування) деталізуються в методичних матеріалах курсу та узгоджуються з критеріями SEL-рамки CASEL.

База вимірювання спирається на кілька типів даних: мікроопитування в LMS (емоційні check-in), журнали рефлексії, протоколи групових стендапів, аналітику залучення (без персоніфікованого профілювання). Паралельне застосування ability-індикаторів (тести на розпізнавання емоцій) і trait-індикаторів (самозвіт про емоційні звички) зменшує упередження самооцінки та підвищує надійність висновків [8, с. 202-205; 9, с. 443-446]. Така триангуляція забезпечує не лише методичну коректність, а й емпіричну достовірність результатів у змішаних і дистанційних форматах.

Системність впровадження передбачає узгодженість трьох рівнів: інституційного (політики курсу, силабус, етичний кодекс, ресурси й аналітика); дидактичного (структура заняття, регулярні мікроінтервенції, чек-іни/рефлексії, оцінювальні рубрики); проектно-командного (ролі в групі, правила комунікації, протоколи фідбеку, деескалація конфліктів).

Критичні умови ефективності SEED: видимість правил і очікувань (силабус, етичний кодекс); регулярність мікроінтервенцій (щонайменше двічі на тиждень); інтеграція SEL-компонентів у програмні результати; короткі тренінги для викладачів (SEL і цифровий етикет); етичні запобіжники щодо даних (анонімність рефлексій, обмежений доступ). Така інституційна рамка забезпечує відтворюваність і стійкість практик SEED.

Систематичне застосування моделі SEED генерує багатовимірні ефекти на рівні індивідуальних навичок і групової динаміки:

- зменшення емоційного дистресу – регулярна саморегуляція та підтримка знижують накопичення стресу;

- зростання якості командної взаємодії – емпатійні ролі й конструктивний фідбек покращують координацію та психологічний клімат;
- розвиток саморегуляції як звички – автоматизація розпізнавання тригерів і вибору доречних реакцій;
- посилення академічної стійкості – спроможність долати труднощі без втрати мотивації.

Кумулятивний ефект підтверджується метааналізом Дж. А. Дурлака зі співавторами: програми SEL асоціюються з покращенням академічних результатів на ~+11 процентильних пунктів та суттєвим зростанням соціальних навичок порівняно з контрольними групами [6, с. 405]. Для обдарованої молоді, схильної до перфекціонізму та емоційного перевантаження, такі ефекти мають особливу цінність, поєднуючи академічну продуктивність із психологічною стійкістю.

Отже, модель SEED являє собою цілісний механізм, що інтегрує теоретичну обґрунтованість (ability- та trait-рамки емоційного інтелекту, SEL-концепція CASEL), операційну точність (спостережувані індикатори, триангуляція оцінювання) та практичну дієвість (відтворювані процедури, адаптовані до специфіки цифрової освіти).

Висновки. Емоційна компетентність обдарованої молоді в цифровому середовищі формується через цілеспрямований педагогічний дизайн. Запропонована модель SEED (Self-awareness, Emotion regulation, Empathy, Dialogue) операціоналізує чотири ключові виміри через спостережувані практики у змішаних та дистанційних форматах.

Концептуальна новизна полягає в інтеграції ability- та trait-підходів до емоційного інтелекту з SEL-рамкою CASEL, адаптованою до специфіки цифрової освіти. Модель враховує виклики онлайн-взаємодії (асинхронність, дефіцит невербальних сигналів, публічність комунікації) через контекстуалізовані інструменти: мікрорефлексію, протоколи фідбеку, емоційні ролі. Реалізація вимагає узгодженості трьох рівнів: інституційного, дидактичного та проєктно-командного. Валідність забезпечується триангуляцією

оцінювання та поєднанням ability- і trait-індикаторів. Врахування ризиків (формалізація, втома, стигматизація) через компенсаторні механізми підвищує масштабованість впровадження.

Обмеження: модель потребує емпіричної апробації у різних контекстах. Перспективи: верифікація з контрольними групами, адаптація для різних вікових категорій, автоматизовані системи моніторингу, аналіз довгострокових ефектів на академічну успішність і психологічне благополуччя обдарованої молоді.

Список використаних джерел

1. Богачков, Ю., Ухань, П. (2025). Моделі змішаного навчання в контексті змішаних процесів. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 107(3), 239-260. <https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.5920> URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5920> (дата звернення: 22.10.2025).

2. Засекіна, Т. М. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика. Київ: *Педагогічна думка*, 400. URL: https://lib.iitta.gov.ua/722404/1/Монографія_Засекіна.pdf (дата звернення: 22.10.2025).

3. Литвинова, С. (2025). Технологія використання імерсивних технологій для розвитку емоційного інтелекту студентів. *Інформаційні технології та засоби навчання*, 107(3), 135-152. <https://doi.org/10.33407/itlt.v107i3.6021> . URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/6021> (дата звернення: 22.10.2025).

4. Чернявська, Т. П. (2022). Емоційна компетентність як основа професійної успішності. *Психологія та соціальна робота*, 1-2(55-56), 131-136. <https://doi.org/10.18524/2707-0409.2022.1-2.286680> URL: <http://psysocwork.onu.edu.ua/article/view/286680> (дата звернення: 22.10.2025).

5. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and*

Elementary School Edition. Chicago: CASEL, 80. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED581699> (дата звернення: 22.10.2025).

6. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x> URL: https://www.researchgate.net/publication/49807966_The_Impact_of_Enhancing_Students'_Social_and_Emotional_Learning_A_Meta-Analysis_of_School-Based_Universal_Interventions (дата звернення: 22.10.2025).

7. Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 6-30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064954> (дата звернення: 22.10.2025).

8. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02 URL: https://www.researchgate.net/publication/247504346_Emotional_Intelligence_Theory_Findings_and_Implications (дата звернення: 22.10.2025).

9. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416> URL: https://www.academia.edu/2661945/Trait_emotional_intelligence_Psychometric_investigation_with_reference_to_established_trait_taxonomies?auto=download (дата звернення: 22.10.2025).

10. Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York: Springer Publishing, 308. <https://doi.org/10.1891/9780826107985>. (дата звернення: 22.10.2025).