

## ЗМІСТ

Вступ.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичний аналіз впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів.....	7
1.1. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту у наукових джерелах.....	7
1.2. Поняття саморегуляції навчальної діяльності у науковій літературі.....	16
1.3. Психологічні особливості, визначення навчальної діяльності осіб студентського віку у науковій літературі.....	25
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів.....	37
2.1. Обґрунтування методичного забезпечення емпіричного дослідження.....	37
2.2. Аналіз отриманих результатів емпіричного дослідження.....	40
Висновки до розділу 2 .....	56
РОЗДІЛ 3. Теоретико-методологічні рекомендації розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів за допомогою емоційного інтелекту.....	59
3.1. Розробка психокорекційної програми розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів за допомогою емоційного інтелекту.....	59
3.2. Перевірка ефективності психокорекційної програми.....	64
Висновки до розділу 3.....	74
ВИСНОВОК.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	81
ДОДАТКИ.....	90

## ВСТУП

**Актуальність теми нашого дослідження** обумовлена тим, що емоції посідають у житті людини центральну роль, це механізм що виконує орієнтувально-регулюючу функцію і є явищем, що супроводжує людину впродовж усього процесу життєдіяльності, від народження - до смерті. Саме емоції виступають орієнтиром для людини, що для нас є корисним, а що ні, за якою діяльністю наявна актуальна потреба, за якою ні. В свою чергу, саме емоції можуть виступати як в ролі дестабілізуючого фактору в контексті саморегуляції, так і в ролі загально-організуючого, мобілізуючого механізму.

Тема дослідження емоційного інтелекту вже не перше десятиліття відзначається особливою увагою науковців, однак на сьогоднішній день дана тема набирає нових, потужних обертів зацікавленості наукової спільноти. Однак, і на сьогоднішній день точаться суперечки щодо того, чим власне є емоційний інтелект та його компонентів, що характеризує потребу в детальному різнобічному дослідженні цього поняття.

На період студентського віку припадає важливий етап інтелектуального розвитку індивіда, формування адекватного рівня самооцінки та відпрацювання нових соціальних ролей, здатності ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням, виконувати покладені навчальним процесом ЗВО навчальні цілі у взаємодії з одногрупниками, та самостійно, освоюючи та використовуючи нові мисленнєві операції з метою аналізу та успішної інтеграції нової інформації в сферу власного досвіду.

Процес здійснення навчальної діяльності у ЗВО є ґрунтовною передумовою динаміки психоемоційних станів студентів. Актуальні психоемоційні стани відіграють важливу контекстуальну роль, на фоні котрої розгортається актуалізація мотивів щодо процесу навчання, реалізації на їх основі навчальних, оціночних та регулюючих дій.

В контексті регуляції психоемоційних станів емоційний інтелект наділяють визначальною позицією. Регуляція та контроль власних емоцій

постали серед центральних ідей наукових публікацій багатьох науковців (Мейер Дж., Карузо Д., Саловой П., Гоулман Д. та інші), тим не менш питання впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності досі залишається недостатньо дослідженим.

Питання дослідження саморегуляції у науковій літературі налічує величезну кількість наукових публікацій як зарубіжних так і вітчизняних вчених (Балашов Е.М., Каламаж Р.В., Тетерук С.П., Зіммерман .Б.Ж, Пінтріч П., Шавиро Г., Галян І. та інші). Однак, донині немає наукових публікацій, що відображали б взаємозв'язок емоцій та саморегуляції навчальної діяльності, незважаючи на те, що вони активно існують у свідомості індивіда в процесі студентського віку, розвиваються, набувають нових форм, що в подальшому визначають здатність особистості успішно виконувати покладені на неї професійні завдання, користуючись індивідуальними ресурсами та набутими навичками саморегуляції самоорганізації в даному процесі.

**Об'єкт дослідження:** емоційний інтелект в саморегуляції навчальної діяльності студентів.

**Предмет дослідження:** вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив емоційного інтелекту на саморегуляції навчальної діяльності студентів.

**Гіпотеза:** емоційний інтелект впливає на саморегуляцію, цей вплив є сильним;

**Завдання дослідження:**

1. Визначити поняття емоційного інтелекту та саморегуляції навчальної діяльності.
2. Визначити роль емоційного інтелекту у саморегуляції навчальної діяльності.
3. Емпірично дослідити вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів.

4. Розробити психокорекційну програму розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів за допомогою емоційного інтелекту.

**Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять** теоретичні положення про поняття емоційного інтелекту (Векслер Д., Мейер Дж., Стейн Дж., Бук Г.), психологічний аналіз структури емоційного інтелекту (Карузо Д., Саловей П.), класифікація та психологічні особливості моделей емоційного інтелекту (Бар-Оном Р., Гоулман Д., Петрілес К., Фернхем Е.), теоретичні засади саморегуляції навчальної діяльності (Балашов Е.М., Шунка Д., Ціммермана Б., Пінтріх П.).

Для проведення та **організації нашої магістерської роботи, ми** використовували такі **методи дослідження, як:**

- Теоретичні: аналіз та синтез наукової літератури, узагальнення, систематизацію та її порівняння.
- Емпіричні: метод тестування за допомогою методик «Стиль саморегуляції поведінки», «Опитувальник емоційного інтелекту», «Тест емоційного інтелекту» (Н.Холла) та тест «Характеристики емоційності».
- Математично-статистичні: критерій кореляції Спірмена С,  $\chi^2$  Пірсона С.

**Наукова новизна** полягає у визначенні впливу рівнів емоційного інтелекту на рівні саморегуляції навчальної поведінки осіб студентського віку, а також емпіричного визначення сили даного впливу, розробки та апробації дієвої корекційно тренінгової програми за для розвитку емоційного інтелекту та характеристик емоційності.

**Практичне значення:** отримані нами результати емпіричного дослідження можуть бути використані за для розширення уявлень щодо впливу емоційного інтелекту на саморегуляції навчальної діяльності студентів. Також наша корекційна тренінгова програма, яка підтвердила власну ефективність, може бути

застосована в практиці практичних психологів за для підвищення рівня емоційного інтелекту та характеристик емоційності студентів в інших ЗВО.

**Надійність та вірогідність** результатів емпіричного дослідження забезпечуються репрезентативністю нашої вибірки респондентів, кількість яких становила 81 особу, використанням методів, які відповідають меті та завданням емпіричної наукової роботи та застосування емпіричних та математико-статистичних методів дослідження та обробки даних.

**Апробація роботи.** Основна інформація про результати дослідження була представлена у тезах на XV Міжнародній інтернет — конференції «НАУКОВІ ПІДСУМКИ 2022 РОКУ», 17.12.2022.

**Обсяг та структура роботи:** дана робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків, основний зміст роботи було викладено на 89 сторінках, загальний обсяг роботи складає 114 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1. Теоретичний аналіз впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів**

### **1.1. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту у наукових джерелах**

Сьогодні науковці пов'язують емоційний інтелект з безліччю життєвих діяльностей людини: її здатність вибудовувати взаємостосунки з іншими людьми, успішність у професійній та академічній сферах життєдіяльності. Під час навчання у ЗВО студент постає в нових соціальних умовах, ситуаціях, де рівень розвитку емоційного інтелекту буде суттєво впливати на здатність до адаптації до нового освітнього середовища.

Рівень розвитку системи складових емоційного інтелекту у студентів впливає на те, як особистість ставиться до процесу, наслідків своєї діяльності, згодом це опосередковує й певну оцінку, ставлення особистості до своєї діяльності в професійному аспекті як ґрунтовної частину власного життя. В сучасних наукових публікаціях компоненти емоційного інтелекту часто пов'язують з адекватністю рівня самооцінки, здатністю осмислено підходити до процесу виконання завдань та прийняття рішень в ситуаціях з інтенсивним переживанням емоційних проявів, а також здатністю до регуляції цих емоцій, усвідомлення причинно наслідкових зв'язків, коли виникла емоція, що стало тригером, котрий її викликав, та , власне, зміст що вкладається в переживання даної емоції тощо[57, с. 365-368].

Відповідно, в сучасних умовах повномасштабної війни, коли умови навчання, дозвілля, професійної діяльності, економічної ситуації та самого емоційного фону вже не можна охарактеризувати сталістю, й весь світ довкола може змінитися за мить, індивід не володіє важелями впливу на свою життєву ситуацію, усвідомлює свою неспроможність вплинути на неї. Перед особою відкривається нова, як ніколи раніше, актуальна потреба в розвитку емоційного інтелекту як базового механізму, що в даній ситуації відіграватиме роль регулятора як внутрішніх процесів, так і їх презентацією у зовнішній світ. Емоційний інтелект є важливою передумовою для відпрацювання власних

стратегій поведінки в кризових ситуаціях в яких нині перебуває студент, що так само, несе відповідальність перед вищим навчальним закладом за виконання, успішність та власне продукт власної діяльності.

Вперше поняття емоційного інтелекту з'явилося в наукових працях другої половини ХХ століття, було описане рядом закордонних вчених. Основна трудність полягала в тому, що змістовне наповнення поняття, його компоненти тощо могли суттєво відрізнятись в різних науковців, часом навіть суперечать одне одному. Сама спроба поєднати поняття “інтелект” та “емоції” стало підґрунтям для появи суперечностей у спільноті науковців[62, с.186-198].

На початку дослідження даного явища, саме визначення “інтелект” сприймалось недоречним у контексті емоцій людини. Натомість, дослідники наголошували на необхідності використовувати термін “компетентність”, окрім того, вони аргументували свою позицію тим, що інтелект в літературі визначають як здатність, проте “жодних специфічних здібностей, що пов'язують з емоціями, не існує”[60, с. 240-244].

Д. Векслер ввів класичне розуміння інтелекту, описуючи його в якості глобальної здатності індивіда чинити планомірно, ефективно контактувати з соціальним середовищем та раціонально мислити[64, с.14-17]. Детально розглядаючи це визначення ми бачимо, що воно відображає не лише здібності до раціонального мислення, але й комунікативні, соціальні навички. На превеликий жаль, науковці не звернули належної уваги до цієї групи факторів, у порівнянні з раціональним складником, що стало передумовою сприйняття, розгляду поняття “інтелект” як конструкту, що покликаний вирішувати логічні, математичні задачі.

На початках наукових досліджень поняття “емоційний інтелект” характеризувалося, описувалося рядом умінь та здібностей, що покликані аналізувати інформацію, котра є складником конкретних емоційних проявів; вміння та навичок ефективно реалізовувати аналіз, щодо ролі емоційного прояву, що спостерігається та щодо котрого здійснюється аналіз; у специфічних ситуаціях використати, висвітлити ту інформацію, що стосується емоцій, яка є

базовою у психологічній літературі, в процесі понятійного оформлення та міркувань аналітичного характеру задля ухвалення конкретних, специфічних рішень [37, с.73].

В умовах сучасності спостерігається тенденція в окремих закордонних та вітчизняних вчених, що стосується проведення обробки та інтерпретації отриманих даних декількох досліджень, з метою конкретизації аналізу та узагальнення поняття емоційного інтелекту, що покликана сформулювати цілісну модель, компоненти котрої не суперечитимуть одне одному, що досліджується, й здійснити аналіз для визначення потенційних можливостей до реалізації та застосування викоремлених елементів структури емоційного інтелекту у сфері практичної діяльності.

Дане поняття та динаміка щодо дослідження емоційного інтелекту в ролі психологічного феномену тісно пов'язана з концепцією соціального інтелекту. Поняття емоційного інтелекту дуже тісно пов'язана, подібна за ідеєю з теорією множинного інтелекту, що належить Г. Гарднеру[14, с.4-7]. В даній концепції Гарднер виокремив показники внутрішньоособистісного та міжособистісного інтелекту. Наявні здібності, котрими наповнюється поняття, що розглядається, “прямо пов'язані з компонентом емоційного інтелекту як психологічного феномена”, а саме : здатність до розпізнавання та розуміння емоційних проявів оточуючих людей, а також їх бажань та мотивів, здатність до вибудування ефективної міжособистісної взаємодії[14, с.78]

Подібні ідеї простежуються у роботах Е. Торндайка, Р. Стернберга в котрих даний компонент назвали “соціальний інтелект” , що напряду пов'язують з спілкуванням та міжособистісною взаємодією[65, с. 488-496].

Сам процес оформлення цілісної концепції емоційного інтелекту та змістовного наповнення терміну “емоційний інтелект” здійснювався науковцями Дж. Мейером у взаємодії з колегами Д. Карузо і П. Саловеєм задля створення конструкту, що якнайповніше відображатиме суть та структуру емоційного інтелекту[67, с.440].



Перша варіація в межах даної моделі презентувалася науковій спільноті у 1990 р. Поняття “емоційний інтелект” пояснювалося дослідниками як здатність індивіда до розпізнавання\ідентифікації власних емоційних проявів, та здатність до розпізнавання емоційних реакцій оточуючих людей, здатність до використання даної інформації для формування\вибору наступної стратегії поведінки та конкретних рішень[68, с. 191]. В межах описаної понятійної схеми “емоційний інтелект” об’єднує конкретні вміння та здібності, що покликані сприяти адекватному розпізнаванню відмінностей найрізноманітніших емоцій, здібностей та навичок, що уможливлюють викликання конкретних емоцій. Навички, що сприяють ефективному розумінню емоцій; множинності певних знань, що є вирішальними в контексті аналізу, та свідомої регуляції емоційних проявів[68, с.193]. За для спрощення наведеного визначення, можемо описати дане поняття як один з видів інтелекту, що пов’язаний з аналізом, обробкою і використанням згенерованої інформації в стратегіях поведінки.

В свою чергу, дослідники Д. Карузо, П. Саловей та Дж. Мейер висунули пропозицію розрізняти змішані моделі та моделі в центрі котрих лежать здібності. Розроблену власноруч модель, що пояснює емоційний інтелект з перспективи когнітивної здатності, дослідники віднесли до першого типу, що стосується другого типу - до нього віднесли моделі, що комбінують когнітивні здібності та особистісні показники задля пояснення поняття емоційного інтелекту. На думку авторів поняття емоційного інтелекту відображається у здібності якнайповніше сприйняти та виразити емоції, продукувати почуття полегшення мислення, що позитивно відображається в контексті інтелектуального й емоційного розвитку особистості[67, с.438-441].

Існує також інша модель змішаного характеру розроблена Р. Бар-Оном , науковцем що ввів в обіг наукової спільноти аббревіатуру EQ, що демонструє якісно відмінну структуру моделі емоційного інтелекту. В даній моделі Р. Бар-Он характеризує емоційний інтелект як поєднання знання та сукупності особистісних компетентностей, навичок що складають 5 компонентів та 15 суб-

компонентів, що уможлиблюють, на думку автора, “здатність до ефективного подолання впливу та тиску зовнішнього середовища”:

1. внутрішньоособистісні - оптимізм, повага, самореалізація, незалежність;
2. міжособистісні - міжособистісні взаємовідносини, емпатія, незалежність;
3. сфера адаптивності - здатність до вирішення проблем, перевірка реальності, гнучкість;
4. управління стресом - здатність до контролю імпульсивності, стресостійкість;
5. загальний настрій - оптимізм[8, с.61].

Іншим представником змішаної моделі емоційного інтелекту є Д. Гоулман, модель котрого складається з чотирьох компонентів: самоусвідомленість власних емоційних проявів - впевненість у собі; контроль власних емоцій - адаптивність, новаторство, прагнення до пошуку істини; спроможність до самомотивації - бажання перемагати, цілеспрямованість, оптимізм, ініціативність; соціальний компонент як здатність до визначення емоційних проявів соціального оточення, вміння що сприяє розумінню оточення, вплив у колективі та управління відносинами, що розглядається як соціальна компетентність щодо врегулювання міжособистісних конфліктів, мотивування оточення тощо[18, с.283].

На думку Гоулмана, за допомогою вправ, освіти кожна людина має можливість розвинути рівень емоційного інтелекту, втім окремі складники емоційного інтелекту, що розглядаються в його працях як риси особистості, є сталими протягом усього життя. Автор наголошував на необхідності розвитку навичок використання основних компонентів емоційного інтелекту задля досягнення успіху: контроль емоційних проявів, особистісна мотивація (використання емоцій задля сприяння ефективному виконанню поставлених цілей), емпатія як здатність до розпізнавання, зчитування емоційних проявів оточення, керівний (як здатність до ефективного врегулювання, побудови міжособистісних стосунків) та самосвідомість[18, с.247].

Завдяки працям Д. Гоулмана, широкого розповсюдження зазнало поняття “емоційний інтелект”, у даних публікаціях розуміння поняття емоційного інтелекту розглядалося в наступному контексті: як здатність індивіда до інтерпретації власних емоційних проявів та проявів соціального оточення, задля подальшого використання витлумаченої інформації на користь реалізації власних цілей[18, с.329].

Відмінний погляд на природу емоційного інтелекту демонструють дослідники К. Петрідес, Е. Фернхем що розглядають даний феномен з точки зору емоційного інтелекту як риси особистості, та як здатності до аналізу емоційних реакцій. На думку Петрідеса, та Фернхема модель емоційного інтелекту характеризується не стільки теоретичним підґрунтям, як методами, що використовуються для його вимірювання. Відповідно, автори розглядали найоптимальніший спосіб дослідження крізь призму стійкості моделей поведінки у якісно відмінних ситуаціях за допомогою психологічних опитувальників[66, с.396-402].

Підсумовуючи погляди зарубіжних вчених, щодо компонентів структури емоційного інтелекту, можна виділити три центральні навички, що зустрічаються в різних моделях:

1. емоційна грамотність - як здатність до розпізнавання різних емоцій;
2. свідоме використання емоцій з метою реалізації конкретних потреб\вирішення практичних завдань;
3. свідома регуляція емоційних проявів.

З огляду на це, факт того, що люди схильні тлумачити\відобразити ситуації в різних формах демонструє реальність існування феномена емоційного інтелекту. Саме існування відмінних форм тлумачення тої чи іншої ситуації опосередковує якісно відмінні форми реакцій, що можуть реалізовуватися не лише на перцептивно-сенсорному рівнях діяльності, а й на рівні інтелекту, понятійного мислення; на рівні соціального досвіду, що міститься у структурі свідомості.

Вітчизняна дослідниця Носенко Е. писала, що в випадку коли індивіду доступне відображення оточуючої реальності на вищих щаблях свідомості, то в поведінкових паттернах простежуватиметься відносна свобода від конкретної ситуації, адже сама поведінка буде опосередковуватися не лише самою ситуацією, а й сукупністю інтегрованого досвіду, прогнозуванням можливих варіантів розвитку подій, мотивами, цілями, та уявленнями про адекватні способи поведінки, компонентами “внутрішнього світу особистості”[37, с. 188].

Підсумовуючи сказане, поняття емоційного інтелекту доцільно розглядати як один з варіантів форм репрезентації відносної незалежності патернів зовнішнього реагування\поведінки від конкретної ситуації, моменту життєдіяльності, в ході котрого спостерігаємо емоційне реагування. Емоційний інтелект є проявом відображення вищих рівнів психіки.

У наукових публікаціях Андрушко Я. “емоційний інтелект” описують як: здатність ефективно взаємодіяти з інтернальним середовищем власних почуттів, бажань[1, с.7-10]. Здатність до розпізнавання ставлення особистості, що представлене в емоційних проявах, також регуляція сфери емоційних проявів що базується на інтелектуальному аналізі та синтезі отриманої інформації[67, с.433-442].

В моделі Бар-Она дане поняття розглядається як комплекс соціальних, особистих, та емоційних здібностей та компетентностей, що мають значний вплив на здатність ефективно подолати тиск та вимоги зовнішнього середовища [8, с.7-10].

Розглядаючи поняття емоційного інтелекту , доцільно звернути увагу по на точку зору щодо даного поняття психофізіології. Узагальнюючи, в психології та психофізіології поняття емоційного інтелекту виявляє неоднозначні позиції, тому що відображає те розуміння наведеного твердження, яким наділяє його традиційна психологія. В контексті поглядів класичної психології емоції наділяють організаторською функцією щодо нестандартної цілеспрямованої поведінки[52, с.90-101].. Емоція наділена здатністю до регулювання та згуртування сукупності одиничних процесів чуттєвості у

цілеспрямований поведінковий акт. Саме тому, все частіше у сучасних наукових здобутках можна зустріти термін “емоційна регуляція”.

Серед наукових здобутків Н.В. Вітт демонструється цікавий підхід до розуміння поняття емоційної регуляції, що висвітлюється з двох позицій - як несвідомий процес, та як свідомий[14, с.134-136].

Емоційна регуляція з позиції усвідомленого процесу розглядається як результат прояву постійного ставлення особистості до певних об'єктів та є відзеркаленням індивідуальної специфіки управління, безпосередньо суб'єктом регуляції, зовнішніх проявів такого ставлення та його флюктуацією, що спричиняються попередньо прожитими та нагальними емоційними станами. Що стосується несвідомої емоційної регуляції, вона спричинена вихідною упередженістю особистості, актуальним емоційним станом, знаходить пряму вираженість в результатах власної діяльності та емоційній наповненості, специфіці процесу[68, с.181-193].

Важливий погляд на дану тему простежується в працях К. Ізарда, приклад з яких наводить Сачез-Руіз М.Дж. та Бааклі А, які звертають увагу на те, що сама по собі емоційна система зрідка проявляється функціонально у незалежності від інших систем, автор демонструє свою позицію щодо того, що декотрі емоції чи їх комплекси повсякчас проявляються у взаємодії з руховою, перцептивною та когнітивною системами[70, с.350-360]

Дж. Стейн, та Г. Бук тлумачать поняття емоційного інтелекту як здатності адекватно витлумачити обстановку в якій перебуває індивід, інтуїтивно розпізнавати потреби оточуючих людей, їх слабкі та сильні сторони, здатність ефективно діяти в умовах стресу[48, с. 3-4].

В свою чергу, цікавий погляд на поняття емоційного інтелекту демонструють, в своїй праці Кузнецов М. А. розглядаючи дане поняття як специфічну психологічну освіту, що утворюється під час усієї життєдіяльності людини під дією факторів різного характеру та специфіки: біологічний фактор (розвинутість емоційного інтелекту в біологічних батьків, мислення правопівкульного типу, спадкові задатки що обумовлюють емоційну

чутливість, особливості темпераменту, специфіка процесу переробки інформації тощо) і соціальні фактори (рівень розвитку самоусвідомленості людини, емоційна компетентність та ступінь впевненості у ній, фінансове забезпечення сім'ї та рівень освіти батьківських фігур, благополуччя емоційних стосунків між батьківськими фігурами тощо) [27, с.301-319].

Донині серед вчених наявні певні розбіжності щодо вроджених чи набутих характеристик емоційного інтелекту, однак, незважаючи на це, вважається, що на протигагу від когнітивного інтелекту, котрий лишається незмінним в процесі життєдіяльності, емоційний інтелект та його окремі компоненти розвиваються як природним шляхом набуття певного досвіду з використанням даних компонентів так і шляхом свідомих зусиль [63, с.315-319]. Дослідники Оксфордського університету, в результаті проведених досліджень, дійшли наступного висновку: EQ в людини має бути вищим за середній рівень, задля подальшого ефективного виховання та навчання.

Посилаючись на базові характеристики емоційного інтелекту, сучасні педагоги можуть ефективно сприяти розвитку емоційного та соціального потенціалів сучасних студентів, розвиваючи їх навички до розпізнавання\розрізнення власних емоцій - здатність до переживання "примірки" почуттів оточуючих людей, зчитувати мову тіла та використання окремих способів невербальної комунікації.

Отже, в даному розділі ми висвітлили історичний розріз поглядів на поняття та структуру емоційного інтелекту у науковій літературі. Серед даних публікацій наповнення поняття, його наповнення часто різняться від науковця до науковця, часом деякі його компоненти суперечать одне одному, нерідко дані труднощі можуть бути відображенням методу вимірювання даного феномену. Найбільшого поширення на сьогоднішній день набуло визначення емоційного інтелекту за Гоулманом, що описував його як здатність індивіда до інтерпретації власних емоційних проявів та проявів соціального оточення, задля подальшого використання отриманої інформації на користь реалізації власних цілей. На сьогоднішній день немає єдиної позиції на природу

емоційного інтелекту, науковці визначають його з позицій знання, здатності до осмислення та інтерпретації, компетенції, особистісних рис тощо.

## **1.2. Поняття саморегуляції навчальної діяльності у науковій літературі**

Процес навчальної діяльності студентів відіграє чималу роль в процесі формування необхідних компетентностей для подальшої успішної самореалізації особистості в професійній діяльності. Крім того, студента на шляху отримання вищої освіти чекає маса випробувань емоційного та інтелектуального характеру. Серед найважливіших завдань сучасної системи освіти знаходяться формування у студентів здатності до самостійного виконання покладених на нього завдань, активності в процесі здобуття освіти, саморозвитку та ефективності в процесі навчальної діяльності. В центрі здатності діяти самостійно, в вирішенні тих чи інших питань, лежить адекватно сформована саморегуляція. Сам феномен саморегуляції визначають як здатність до свідомого керування своєю поведінкою й тісно пов'язують з регулюючим психічним відображенням[7, с.31]. Спираючись на подане твердження, можна дійти висновку, що саморегуляція не являється мимовільним процесом психіки.

Тема дослідження саморегуляції триває вже тривалий час, в ході котрого наукова база теоретичних та емпіричних здобутків досягла значного обсягу, що стосується структуро-системного погляду на саморегуляцію та її складових, відображення різних форм саморегуляції в масі різних видів діяльності. Маса окремих представників різних напрямів психології розглядали саморегуляцію з позиції її змісту, механізмів та функціонального наповнення. Аналізуючи здобутки психологічної науки я зустрівся з величезною варіацією визначень та розуміння поняття “саморегуляція”.

Відтак, в енциклопедичних збірках можна зустріти поняття саморегуляції, що визначається як “здатність індивіда до управляти собою базуючись на

усвідомленості й розпізнаванні своїх психічних станів та поведінки”[40, с.3-16]. В даній роботі поняття саморегуляції розглядається відповідно до визначення С. Тетерук - цілісне особистісне утворення, яке забезпечує побудову й реалізацію дій особистості згідно з поставленою метою. Спираючись на вищенаведене розуміння терміну, в контексті процесу навчальної діяльності саморегуляція ґрунтується на цілеспрямованому, свідомому плануванні, формуванні та реалізації індивідом конкретних дій що стосуються освітнього процесу відповідно програми навчально-виховного процесу ЗВО й здатності провести адекватну оцінку власного багажу знань, навичок та вмінь з метою їх подальшого використання на шляху до самовдосконалення[49, с.17].

Злагодух В.В. описував, в свою чергу, феномен саморегуляції як свідомий процес керування своєю поведінкою, що складається з двох рівнів: мотиваційний та операційно-технічний. Що стосується операційно-технічного рівня, на цьому рівні реалізуються усвідомлені процеси організації діяльності індивід. На мотиваційному рівні відбувається вольова регуляція та саморегуляція. У процесі саморегуляції навчальної діяльності студент визначає ціль та рухається в напрямку до її досягнення, залучаючи доступні знання, навички та вміння, що здобувалися, сформувалися в процесі навчальної діяльності[21, с.164-169].

Центральним завданням науковців, що займаються питанням дослідження саморегуляції є якісне визначення психологічних механізмів даного феномена, та їх взаємодії між собою. В ході навчальної діяльності студентів задіюється безліч механізмів саморегуляції таких як самооцінка, самостимуляція, самоконтроль та рівень особистих домагань тощо[41, с.199-206].

Контекст самооцінки в питанні саморегуляції досить важливий, бо саме самооцінка виступає як глобальний орієнтир в питанні саморегуляції, відіграє функцію психологічного захисту особистості. Основна функція механізму самооцінки базується на тому, що вона є вкрай важливою внутрішньою



передумовою саморегуляції, її вплив відображається й на процесах визначення цілей та планування шляху до їх реалізації[76, с.537-547].

Механізм самооцінки також лежить в основі рівня власних домагань. в свою чергу рівень домагань відіграє чималу роль в процесі навчальної діяльності, адже адекватно встановлені домагання опосередковують власне мету і завдання навчальної діяльності студентів та її корекцію. Спираючись на адекватно сформований рівень домагань, студент отримує можливість визначення об'єктивного обсягу зусиль, що необхідно докласти задля реалізації конкретної мети в процесі навчальної діяльності[77, с.217-125]. Є різні способи перевірки рівня самооцінки, до прикладу в деяких випадках це здійснюється шляхом порівняння наявного рівня домагань з об'єктивними результатами діяльності. Також, самооцінку можуть перевіряти крізь призму порівняння наведеного рівня самим студентом з оцінюванням найближчого кола оточення, що сприймаються в ролі експертів[77, с.128-230].

Часто несвідомий потяг до формування й трансляції позитивного образу власного "Я" відображається в схильності індивіда перебільшувати власні сильні сторони, достоїнства й приховувати, применшувати недоліки. У своїх працях Тетерук С.П. відзначила тенденцію формування адекватної самооцінки з плином років: Рівень самооцінки у дорослих відображає більш об'єктивні та реалістичні показники, ніж ті що спостерігаються в юнацькому віці, саме в цьому, на думку авторки, простежується відображення життєвого досвіду, розумового розвитку та стабілізації рівня домагань індивіда[49, с.20-21].

В свою чергу, самоконтроль виступає в якості орієнтира, що сприяє студенту в процесі визначення допущених помилок в процесі навчальної діяльності та допомагає уникнути подібного досвіду в майбутньому. Ефективність механізму саморегуляції має стійкий зв'язок з самоконтролем, що позитивно впливає на формування правильного образу в пам'яті, та стає мірилом в складній систем дій. Усі вищезгадані механізми тісно взаємодіють між собою в процесі навчальної діяльності та доповнюють одне одного[49, с.14].

Саморегуляція виступає дуже важливою передумовою успішної діяльності індивіда. Психічна саморегуляція є інформаційним процесом та закритою системою регуляції, що знаходить відображення в різних психічних формах репрезентації реальності. В залежності від виду діяльності та умов, в яких вона здійснюється, саморегуляція може здійснюватися наступними способами: як уявлення, поняття, чуттєві образи тощо[5, с.5-7].

Задля того, щоб розкрити психологічний зміст саморегуляції навчальної діяльності доцільно розглянути основні етапи даного механізму: планування, моделювання, програмування, оцінка результатів діяльності, аналіз продуктивності та контроль результатів діяльності. Основні методи: самоорганізація, самоствердження, самодетермінація, самоактуалізація. Базові процеси: постановка цілі, планування, самомотивація, контроль уваги, використання стратегій, самоконтроль, пошук допомоги. А також основних блоків даного механізму: мотиваційно-цільовий, програмування, поведінковий, оцінко-регулятивний[78, с.632-652].

У своїх наукових публікаціях Балашов Е.М. описує основні етапи саморегуляції, що складаються з: планування майбутньої діяльності, моделювання, програмування, оцінку результатів та аналіз продуктивності. В процесі реалізації етапу планування індивід, перш за все, формулює цілі майбутньої діяльності, та послідовність кроків щодо реалізації бажаних цілей. Необхідні умови навчального процесу, що важливі для його ефективного здійснення використовуються в розрахунках на наступному етапі - моделювання[5, с.13-16].

Порядок реалізації необхідних видів діяльності програмується на наступному етапі. В ході етапу оцінювання продукту власної діяльності студент порівнює свої результати (бали) власної навчальної діяльності з поданими викладачем критеріями. Опісля, студентом здійснюється аналіз ефективності власної навчальної діяльності, обставин, котрі уможливили реалізацію діяльності такого рівня продуктивності, контроль по результатам такої

діяльності та за необхідності корекція дій, що реалізувалися в процесі навчальної діяльності.

Методи саморегуляції, що лежать в основі навчальної діяльності студентів Балашов Е.М. визначає наступним чином: самоорганізація, самоактуалізація, самоствердження та самодетермінація[5, с.18].

Метод самоорганізації в процесі здійснення навчальної діяльності визначається як показник рівня сформованості зрілої особистості. Використовуючи даний метод студент має можливість активно впливати на організацію власної діяльності в процесі здобуття освіти, та процес формування власної особистості.

Даний метод виступає як інтегральна властивість і комплекс набутих та вроджених компонентів особистості студента, що уможливорює усвідомленість власних мотивів поведінки, а також вольової та інтелектуальної діяльності, що в свою чергу відображається у процесі свідомого навчання[12, с.17-19].

Характерним, для даного вікового періоду, стимулом навчальної діяльності виступає можливість і потреба самоствердження. Апелюючи до порядку вищих рівнів пірамід А. Маслоу, використовуючи метод самоствердження, студент отримує можливість та простір до реалізації власних прагнень щодо самоствердження та втілення власного творчого потенціалу.

В ході процесу самодетермінації свобода вибору відіграє чималу роль для будь-якої особистості. Самодетермінація - займає центральне місце в ході самодетермінації особистості - боротьба за можливість віднайти сенс життя[5, с.17].

Однак, В. Франкл в своїй праці “Людина в пошуках сенсу” стверджував про те, що індивід не має можливості обирати сенс власного життя, але має можливість здійснити його за умов, що: втілення та реалізація найціннішої справи усього свого життя (коли існує внутрішня напруга, необхідно здійснити пошук життя, наявність мети, задля виконання якої потрібно цю дію виконати тощо). Франкл наголошував на важливості переживання любові та цінності, з використанням котрих ми отримуємо можливість насправді зрозуміти іншу

людину. Коли в силу обставин, що склалися, індивід потрапляє в ситуацію безвиході і змушений актуалізувати вищу цінність - страждання[52, с.221].

З точки зору науковців Д. Шунка та Б. Ціммермана, положення "саморегуляції навчання" визначається фактом, та рівнем володіння спудеєм методами моніторингу, регуляції та контролювання навчальної діяльності[72, с.117]. В свою чергу, відповідно до поглядів П. Пінтріха явище саморегульованого навчання є процесом, в ході якого студенти регулюють сукупність психічних процесів: поведінкових, вольових, пізнавальних та метакогнітивних та мотиваційних[69, с.477-486].

До наукових здобутків вітчизняної дослідниці Каламаж Р.В. належить розширення підходу до розуміння поняття саморегульованого навчання. У своїй дисертації вище зазначене явище розглядають в контексті індивідуального регулювання: як набір мотиваційних, емоційних, та поведінкових, когнітивних, метакогнітивних дій, що покликані сприяти процесу ефективної адаптації до взаємодії з іншими учасниками групи, та підкреслює тенденцію розвитку саморегуляції за умов сприяння етапу зовнішнього моделювання та якісного зворотного зв'язку. А також як корегуляції (спільного коригування), що залучає решту, часто, досвідченіших студентів, у контексті реалізації конкретних дій, й наголошує на важливості соціального впливу та обміну крізь "зону найближчого розвитку". А також вона розглядає крізь контекст соціального розподілу процесу регулювання навчальної діяльності, що, є якісним відображенням колективного способу регулювання цілей, завдань та прогресу пов'язаного з їх виконанням. В вище наведеному контексті відображається специфічність процесу колективного регулювання навчальної діяльності, що проявляється у невіддільності особистих цілей від колективно встановлених та реалізуються крізь соціальну взаємодію одне з одним [24, с.17-36].

Особливої популярності, в наш час, набуває суб'єктний підхід до дослідження явища саморегуляції, в центрі котрого наголошується на здатності особистості до осмислення власної діяльності та керувати нею на свідомому

рівні, адекватно визначати цілі майбутньої діяльності та досягати їх. Серед авторів наукових публікацій, часто особистість розглядається в контексті суб'єкта процесу регуляції своєї поведінки та активності варто виділити праці [2,41,49]. Особистісна та соціальна відповідальність особистості в контексті суб'єктності досліджувалися Сидоренко Н.І. [47, с.44-50]; а рефлексивний компонент особистості висвітлюється в працях Шевченко Н.Ф. [54, с.270-280]; характеристика процесу реалізації індивідом важливих життєвих ситуацій розглядаються в працях Зімермана В.Дж. [80, с.3-9]

В умовах іншомовного простору С. Тетерук досліджували специфіку механізмів саморегуляції навчальної діяльності. В контексті особистісної саморегуляції механізм мотиваційно-сислової регуляції у процесі професіоналізації психологів висвітлений в наукових публікаціях Ж. Вірної. Процес саморегуляції в контексті мобілізації активності особистості описана в публікаціях Тимофієвої М.П., а характеристики механізму самодетермінації та організації часового ресурсу висвітлюються в здобутках Тетерук С.П. [53, с.5-13].

На сьогоднішній день, в контексті зарубіжних наукових здобутків в дослідження явища саморегуляції варто підкреслити публікації М. Бокартс, П. Елмер, П. Пінтріха, Д. Шунка, що досліджували дане явище в розрізі самоефективності та саморегуляції студентів; Б. Циммеран, що описував явище саморегуляції та мотивації процесу навчальної діяльності студентів; Г. Шроу, К. Рес, К. Гриппен та К. Забруцькі, що досліджували дане явище в розрізі метакогнітивних аспектів явища саморегуляції навчальної діяльності; Р. Руеда, Дж. Сан що описували явище саморегуляції студентів в розрізі когнітивних, поведінкових та емоційних аспектів [3,71,73,74,79,82].

У наукових працях сучасних науковців широкого розповсюдження досягла тенденція, в котрій описують, визначають два процеси саморегульованої діяльності, що співіснують в дуже тісному взаємозв'язку: регуляція діяльності та особистісна регуляція [13, с.154-161]. В даному контексті механізм саморегуляції діяльності заключається в свідомій регуляції

суб'єктом кожного аспекту планування, реалізації та організації власної діяльності.

Явище саморегуляції відіграє чималу роль в процесі здійснення навчальної діяльності студентів, оскільки саме цей механізм уможлиблює, опосередковує інтеграцію та мобілізацію особистісних властивостей студентів у процесі навчальної діяльності. Саме з допомогою саморегуляції індивід має можливість перетворити зовнішні цінності, принципи поведінки у складні внутрішні системи. Варто звертати увагу на те, що психологічні особливості механізму саморегуляції у студента опосередковуються особливостями та рівнем особистісного розвитку в юнацькому віці, мотиваційно-потребової сфери студентів, та специфічністю безпосередньо навчального процесу в університеті[53, с.86-90].

На погляд Б. Циммермана механізм саморегуляції виступає комбінацією різнопланових характеристик, що демонструють рівень активності суб'єкта в процесі метапізнання, мотивації, та поведінкової активності процесу здійснення навчальної діяльності[[80, с.3-5].

Циммерман акцентував увагу на тому, що, досліджуючи явище саморегуляції, доцільно розглядати не лише чинники пізнавального процесу, необхідно виділити перспективу суспільного визнання, відповідно до якої важливі переконання, що відносяться до питання особистісних компетенцій та розвитку[81, с.117-121]. Спираючись на це, для глибшого розуміння сутності явища саморегуляції, її обмежень та ефектів, необхідно детально досліджувати поведінкові та мотиваційні компоненти безпосередньо суб'єкта діяльності. В моделі саморегульованого навчання автор описує 5 категорій, що включають:

- дослідницькі особливості;
- психологічні особливості суб'єкта;
- ознаки саморегуляції;
- характерні процеси саморегуляції;
- умови в яких реалізується завдання.

Дана модель покликана допомогти відшукати відповіді на наступні питання: психологічне вимірювання мотивації, що заключається в факті прийнятті рішення щодо саморегуляції навчальної діяльності. Головна ознака саморегуляції полягає у самомотивації, або внутрішній мотивації, в свою чергу процеси саморегуляції заключаються в постановці цілей, суб'єктивному переживанні успішності власної діяльності, також у формуванні атрибутивних суджень, наділення процесу навчання цінністю; розкриття методів, що студент використовує. Механізм саморегуляції в контексті даного питання може виступати як в ролі автоматичної так і запланованої діяльності, а специфіка процесів саморегуляції передбачає задіяння специфічних стратегій пізнання, ефективна організація часового ресурсу в контексті черговості фаз навчання та відпочинку.

До компонентів механізму саморегуляції Б. Циммерман відносить і, власне, продукт діяльності, що має студент. Серед характерних ознак саморегуляції автор виділяє усвідомленість причинно-наслідкового зв'язку результату діяльності, а серед процесів - контроль діяльності на основі волі, самомоніторинг та самооцінку. Середовище в якому відбувається процес навчальної діяльності студента характеризується автором своєю визначеністю соціокультурного та освітнього середовища. Саморегуляція суб'єктом освітнього середовища відображається у його можливості контролювати крізь можливість вибору. Тому, процес саморегуляції є процесом структурування зовнішнього середовища, або ж задіяння допомоги інших учасників цього процесу. Дана модель відкриває можливість глибшого розуміння явища саморегуляції, та орієнтує на сфери, котрим доцільно було б приділити більше уваги в ході майбутніх досліджень саморегуляції[4, с.51-59]. Вкрай важливо, не оминати увагою соціокультурний вимір, потребу й можливість студента в контексті свідомого контролювання процесу саморегуляції навчальної діяльності. Суспільні соціальні норми, що домінують в соціокультурному середовищі визначають джерела мотивації процесу навчальної діяльності студента [40, с.3-16].

Отже, саморегуляція – це не загальнолюдська якість, здібність чи пізнавальний етап розвитку, а складний інтерактивний процес, який містить не лише метапізнавальні, але й мотиваційні та поведінкові компоненти [81, с.118].

Отже, в даному розділі ми висвітлили історичний розріз поглядів на поняття та структуру емоційного інтелекту у науковій літературі. Серед даних публікацій наповнення поняття, його наповнення часто різняться від науковця до науковця, часом деякі його компоненти суперечать одне одному, нерідко дані труднощі можуть бути відображенням методу вимірювання даного феномену. Найбільшого поширення на сьогоднішній день набуло визначення емоційного інтелекту за Гоулманом, що описував його як здатність індивіда до інтерпретації власних емоційних проявів та проявів соціального оточення, задля подальшого використання отриманої інформації на користь реалізації власних цілей. На сьогоднішній день немає єдиної позиції на природу емоційного інтелекту, науковці визначають його з позицій знання, здатності до осмислення та інтерпретації, компетенції, особистісних рис тощо.

### **1.3. Психологічні особливості, структурні компоненти та визначення навчальної діяльності осіб студентського віку у науковій літературі**

Процес життєдіяльності людини полягає в постійній, динамічній адаптації індивіда до середовища, що постійно змінюється вимагає вироблення та засвоєння все нових і нових патернів поведінки задля успішного подолання життєвих викликів. Процес навчальної діяльності в студентському віці відзначається кардинальною зміною умов, способів проведення навчальної діяльності тощо.

Виходячи з даного розуміння процесу навчальної діяльності студентів варто описувати як процес здійснення специфічного впливу, задля подальшого активного засвоєння нових знань, умінь та навичок. Однак, самим освоєнням нових навичок даний процес не обмежується, оскільки в період навчання у вищому навчальному закладі формується особистість молодого фахівця. У контексті формування та вдосконалення наукового світогляду, професійних



якостей та інтелектуальних здібностей навчальна діяльність у вищому навчальному закладі відіграє суттєве значення[6, с.28-29].

Студентський вік припадає на період ранньої зрілості 18 - 25 років, його характеризують часом здобуття професії, початковим періодом трудової діяльності та зміною соціального статусу. В свою чергу, початковий етап професійної діяльності уможливорює процес економічної сепарації від батьківської сім'ї та створює нові можливості для самореалізації у новому професійному середовищі[26, с.5-6]. Важливо не оминати увагою й період інтенсивної соціалізації, студентський вік створює умови в котрих індивід має можливість “приміряти” й відпрацювати нові соціальні ролі, саму навичку до їх засвоєння, що відкриває можливості до отримання нового якісного досвіду у взаємодії та зміцненні зв'язку індивіда з новими соціальними групами[6, с.35].

В основі процесу пізнавальної діяльності лежить дія, що виступає в ролі психологічного механізму пізнання. Засвоєння знань поза межами дії - неможливий. Формування пізнавальних дій розглядається як процес формування знань про них, “входження до структури дій”. Отож, знання формуються внаслідок конкретних дій та є продуктом такої діяльності. О. Малихін відзначав процес реалізації пізнавальної дії як “не одномоментний”[31, с.24-28], що передбачає наявну можливість виділення проміжних ланцюгів цього процесу. Основою для внутрішнього змістового наповнення пізнавальної дії є операції, з реалізацією котрих уможливується та виконується пізнавальна дія. Такі операції характеризуються особливостями для конкретної діяльності індивіда, в умовах котрої вони здійснюються. В ході реалізації пізнавальної діяльності формується мета, що опісля послідовно співставляється з інтересами, потребами особи, внутрішньо сприймається нею та набуває особливого значення на особистісному рівні.

В розумінні Булах І.С., “навчальна діяльність - це діяльність, змістом якої є оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Діяльність подібного роду має спонукатися адекватними мотивами. Це може простежуватися у стремлінні до освоєння узагальнених способів дій, або ж

іншими словами, мотиви власного зростання та самовдосконалення. За умови успішного створення подібних мотивів у суб'єкта навчання, в подальшому вони будуть підтримуватися, наповнюючись новим змістом, зі здійсненням соціально значимої та соціально бажаної діяльності”[10, с. 168-169].

Головна відмінність процесу навчальної діяльності від інших видів практичної діяльності полягає в орієнтації на продукт діяльності останньої, де зміни людини проявляються стихійно, супроводжуючи процес вироблення продукту. Натомість, в процесі навчальної діяльності провідна роль відводиться розвитку, змінам суб'єкта такої діяльності. Євсюков О.Ф. у своїх працях розмежовує поняття “навчання” та “навчальна діяльність”, визначаючи навчальну діяльність як одну з форм вчення, описуючи її специфічні особливості:

1. усвідомлена орієнтація суб'єкта на реалізацію, досягнення цілей навчання, що сприймаються\ використовуються як особистісні цілі;
2. характер діяльності переважно теоретичного характеру діяльності, в змісті котрої покладені ідеї оволодіння узагальненими способами дій у науковій сфері;
3. зміни у самому спудеєві, розвиток. Продукт цих змін доцільно оцінювати не об'єктивними показниками, а наявність якісно нових новоутворень, що реалізуються у індивіда в процесі здійснення цієї діяльності [20, с. 3-10].

Серед своїх наукових публікацій Березняк К. та Ярош І. виділяють такі специфічні особливості навчальної діяльності саме у студентському віці як:

1. використання на практиці набутих знань, навичок та вмінь у ситуаціях що відповідають реальним умовам праці або наближенні до таких умов;
2. орієнтація на здійснення, покладених навчальним процесом, завдань у спільно-груповому форматі[9, с.11-13].

Загалом, науковці виділяють такі структурні компоненти у процесі навчання:

1. компонент особистісний - що відображає суб'єкт навчального процесу студент - педагог.
2. Цільовий - цілі навчального процесу визначаються вимогами що висувуються до здобувача освіти та майбутньої діяльності професіонала, що лежать в основі моделі спеціаліста, освітньому стандарті держави. Також, процес конкретизації даних цілей відбувається відповідно до реальних можливостей, інтересів студентів та їх потреб, враховуючи змістове наповнення курсу що викладається.
3. Змістовий - під змістом навчальної діяльності розуміється те, що подається здобувачам освіти на засвоєння задля майбутньої реалізації заданих цілей навчання. Мінімум змісту навчальної діяльності визначено державним стандартом, на базі котрого формується навчальний план професійної освіти та конкретні навчальні дисципліни.
4. Діяльнісно-операційний - включає в себе форми, методи, прийоми та технології навчання. Використовуючи конкретні прийоми, технології і т.п. здійснюється реалізація завдань та цілей навчальної діяльності ЗВО.
5. Педагогічні умови - з метою організації навчального процесу, що відзначатиметься своєю ефективністю створюються змістові, організаційні та мотиваційні умови. Змістові умови, в свою чергу, розуміються як розробка методичних посібників, дидактичних матеріалів, навчально-методичних комплексів та навчально-програмної документації. Організаційні характеризуються слідуєчим наповненням: режим навчальної діяльності, структура навчального процесу, активні форма та методи що використовуються викладачем в процесі здійснення навчального процесу, облік періодів найвищої працездатності тощо. Мотиваційні умови, в свою чергу, включають процес презентування студентами продукту своєї навчальної діяльності та формування в останніх мотиваційного блоку щодо активної пізнавальної та навчальної діяльності.
6. Контроль-регульований - значення даного компоненту обґрунтовується потребою у зворотному зв'язку як найвагомішої частки

керування будь-якою системою. даний компонент уможлиблює оцінку ефективності навчального процесу та внесення майбутніх корективів в його програму задля забезпечення ефективності та актуальності сучасним професійним умовам процесу здобуття освіти.

7. Оцінний - даний компонент відіграє важливу роль в процесі розвитку рефлексивних умінь та самоаналізу обох сторін навчального процесу, та формуванні потреби в самрозвитку та вдосконаленні професійних якостей[20, с. 11-14].

До особливостей процесу навчальної діяльності відносять:

1. своєрідність цілей та результатів (підготовка до самостійної праці, оволодіння навичками, знаннями, вміннями, розвиток особистісних та професійно важливих якостей);

2. характер об'єкта вивчення (наукові знання, інформація про майбутню працю тощо); діяльність студентів протікає у запланованих умовах;

3. спеціальні засоби діяльності (інтелектуальні розумові дії мовні знакові засоби, у формі яких засвоюється знання; фонові вихідні знання) [55, с. 20-26].

Процес навчання опосередковується та керується змістом освіти, формуючою та освітньою діяльністю педагога та включає в себе як основну вимогу самостійну працю студента. Зміст навчального процесу наповнений специфічними видами діяльності, засвоєння котрих передбачає державна програма підготовки відповідної спеціальності, а також базові знання, на котрих базуються такі види діяльності[11, с.95-97].

Процес навчальної діяльності в розвиненому форматі включає в себе високі показники рівня самостійності та особистісної зрілості суб'єкта діяльності й водночас особистісної зрілості. Науковці відзначають, що даний віковий період 17-23 роки характеризується становленням соціально зрілої особистості, ідентичності, поглибленням усвідомлених мотивів поведінки, коригуванням рівня самооцінки трансформацією системи ціннісних орієнтацій [25, с.301-311]. Також, студентський вік - це період суттєвого розвитку

теоретичного мислення [32,с.10], Найскладнішого структурування інтелекту[51, с.342], утворення спеціальних здібностей у зв'язку з професійним розвитком[19, с.98-99]. Усі вищенаведені погляди дають можливість визначати студентський вік етапом становлення особистості та інтелекту.

Перший етап навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі розпочинається з періоду адаптації, в ході котрого особистість постає перед потребою подолання основних труднощів навчального процесу: освоєння нового способу життя, взаємостосунків з новим оточенням - одногрупниками та викладачами. На початкових етапах навчальної діяльності індивід зустрічається з новими особливостями навчальної діяльності, оволодіння котрими є центральним продуктом діяльності у період адаптації студента до нового формату навчання у вищому навчальному закладі, найпершого етапу студентського життя[23, с.76-78].

Серед основних особливостей навчальної діяльності у ЗВО виділяють значну самостійність студента; нові форми навчальної діяльності; нові форми здійснення контролю над процесом засвоєння знань. Великі об'єми самостійної діяльності, що відбувається поза аудиторією, спонукає появі нових вимог до процесу самоорганізації життєдіяльності студентів. Процес навчальної діяльності студентів передбачає потребу у здатності до самоорганізації життєдіяльності студентів. Окремо відведений час задля самостійної роботи передбачається державним освітнім стандартом що закладений у навчальний план усіх дисциплін, до того ж об'єм аудиторних та самостійних робіт однаковий. Отож, самостійна робота є обов'язковою умовою успішного здійснення навчальної діяльності у ЗВО[35, с.298-302].

Форми навчальних занять, що передбачає специфіка навчальної діяльності у ЗВО наступні: семінарські практичні заняття, лабораторні заняття, лекції, колоквиуми, контрольні роботи тощо. Окрім того, в процесі навчальної діяльності використовуються різнопланові формати та вид практик, науково-дослідної роботи.

Адаптація та формування адекватних стратегій вирішення основних проблемних ситуацій в процесі навчальної діяльності у ЗВО сильно пов'язані з фактом засвоєння різних прийомів наукової організації навчальної діяльності, що вже згадувалися раніше. Узагальнені способи навчальної діяльності, відповідно до деяких даних, є одними з сукупності факторів, що уможлиблюють та впливають на високий рівень успішності здобувачів освіти у ЗВО. Також, вміння самоорганізувати процес розумової діяльності є необхідною для майбутнього фахівця у сфері психології як в процес навчання так і після отримання диплому, з метою реалізації подальшої успішної професійної діяльності та підвищення професійної кваліфікації[30, с.218-223].

В центрі структури навчальної діяльності лежить саме навчальне завдання. Михайленко О.Ю. в своїх наукових здобутках виражає наступні думки, щодо того, що учень повинен засвоїти в процесі навчальної діяльності. Типова задача може виступати як навчально, за умови якщо учень в процесі її вирішення орієнтується на сутнісні відносини, може виділити та усвідомити різні способи та засоби вирішення даної ситуації та здатний здійснити оцінку такого способу як вдалого чи невдалого, рутинного чи раціонального або ж єдиного чи одного із сукупності варіанті тощо[34, с.174-181].

В той же момент студентство виступає як соціальна спільність, що можна охарактеризувати як період найвищої соціальної активності та досить гармонійного поєднання соціальної та інтелектуальної зрілості. В рамках соціально-діяльнісного підходу студент сприймається як активний суб'єкт організації власної діяльності та педагогічної взаємодії, котрому характерна особлива специфіка пізнавальної спрямованості та комунікативної активності з метою вирішення професійно-орієнтованих завдань. Основна форма навчання для студента є знаково-контекстне[45, с.67].

Виступаючи в ролі репрезентанта студентства, студент виступає в якості суб'єкта процесу навчальної діяльності, що перш за все визначається мотивами. Процес навчальної діяльності характеризується переважно двома типами мотивів:

- Мотив досягнення;
- Мотив пізнання.

Пізнавальний мотив є основою для навчально-пізнавальної діяльності, демонструючи саму природу його розумової діяльності. Видом провідної діяльності студентів є навчально-професійна діяльність[59, с.27-37].

В науковій літературі навчальна діяльність студентів визначається як складне явище, що характеризується мотивами, цілями, пізнавальними процесами, що починаються з сприйняття інформації та згодом переходять до рівня функціонування найскладніших творчих процесів, різнопланових емоційних проявів тощо. Якщо творчість лежить в основі процесу навчання, це спричиняє особливо благотворний вплив на емоційну сферу студента, загострюючи його увагу та процеси пам'яті, продукуючи почуття радощів та задоволення, що позитивно відображається на рівні зацікавленості у пізнавальній діяльності. Всі види навчальної діяльності певним чином пов'язані між собою, можуть розглядатися у співвідношенні[61, с.989-1000].

Відповідно до погляду Щербан Т.Д., навчальна діяльність - це діяльність, що здійснюється безпосередньо в процесі передачі знань та подальшого формування мовних навичок та вмінь. В роки студентства характер навчальної діяльності набуває дослідницьких рис та може бути визначена як навчально-пізнавальна діяльність[55, с.31-33]. В даному контексті відображається зростаюча роль внутрішніх мотивів діяльності. На погляд науковця, даний процес має наступну структуру:

- потреба;
- завдання;
- мотиви;
- операції;
- дії.

Центральною потребою в процесі здійснення навчальної діяльності виступає прагнення до засвоєння знань та вмінь в межах конкретної предметної області. В мотивах навчальної діяльності детальніше можна відстежити й

актуальні потреби. В умовах здійснення навчальної діяльності та вирішення конкретної проблеми пов'язаної з цим процесом, студенти мають можливість опанувати нові способи вирішення цілої сукупності однорідних завдань. Виконання мисленнєвих операцій в процесі навчальної діяльності призводить до відпрацювання навичок, а конкретних дій - до відпрацювання умінь, що базуються на набутих знаннях та наявних життєвих навичок, побудувати нові зв'язки взаємостосунки з оточенням[29, с.49-65].

Отже, підсумовуючи вищенаведеної інформації, доцільно зазначити, що серед сучасних публікацій пов'язаних з темою навчальної діяльності студентів у вищому закладі освіти науковці поділяють між собою, демонструють позицію сприйняття даного етапу життєдіяльності як провідного етапу в контексті формування особистості майбутнього фахівця, оволодіння останнім базою необхідних знань, умінь та навичок та формування наукового світогляду. Окрему увагу науковці приділяють питанню формування в індивіда стійкої здатності до самостійного навчання з метою подальшого успішного професійного саморозвитку, здатності ефективно виконувати поставлені професійні завдання й успішно долати виклики "сучасності", що так чи інакше постають перед обличчям кожного молодого фахівця.

Також, в даному розділі ми проаналізували теоретичні надбання сучасної психології в руслі розуміння поняття "навчальна діяльність", розглянули її структуру, етапи з яких вона складається та основні види діяльності, що покладається на студента, обґрунтовуючи дані види діяльності етапом розвитку психіки студента у віці від 17 до 25 років. Науковці наголошують на важливості в цьому віці формування здатності до самостійної навчальної діяльності, освоєння різних форм мисленнєвих операцій щодо опрацювання матеріалів необхідних для успішної реалізації завдань та цілей навчального процесу, та здатності до адекватного цілепокладання та моделювання процесу їх досягнення. В руслі даного контексту питання саморегуляції навчальної діяльності набуває глибокого змісту та потреби в актуалізації даної здатності як успішної передумови виконання поставлених завдань ЗВО та самого студента



як в час студентства, так і впродовж всього наступного життя як предиктора загальної успішності та задоволеності життям індивіда.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

В даному розділі наша увага приділялася всебічному, ґрунтовному аналізу сучасної наукової літератури з метою якісного висвітлення поняття емоційного інтелекту, саморегуляції та навчальної діяльності, їх природи та відображення сучасних підходів до розуміння цих явищ. Проаналізувавши сукупність наукових джерел, що стосуються дослідження теми емоційного інтелекту ми звернули увагу на певну суперечливість, неоднотайність науковців щодо пояснення, опису компонентів та й загального розуміння емоційного інтелекту як психічного явища. Основні труднощі в визначенні даного явища полягають в тому, що підходи до розуміння самої природи явища, та способи їх вимірювання суттєво різняться від науковця до науковця, що й обумовлює такі розбіжності щодо опису даного явища.

На сьогоднішній день найбільшого розповсюдження отримало розуміння й характеристика емоційного інтелекту за Гоулманом, що описував його як здатність індивіда до інтерпретації власних емоційних проявів та проявів соціального оточення, задля подальшого використання отриманої інформації на користь реалізації власних цілей. Відтак в наукових публікаціях різняться й позиції щодо розуміння природи даного явища, науковці характеризують його природу, розглядаючи емоційний інтелект як знання, здатності до осмислення та інтерпретації, компетенції, особистісних рис тощо, що в свою чергу потребує подальшого дослідження.

Була проаналізована наукова література з питань дослідження механізму саморегуляції. Даний механізм, на сьогоднішній день, має величезну теоретичну базу надбань. В даному розділі саморегуляція розуміється як цілісне особистісне утворення, що в свою чергу, забезпечує моделювання та втілення конкретних дій відповідно до визначеної мети. В центрі функціонування механізму саморегуляції науковці виділяють мотиваційний компонент, що покликаний активізувати механізм саморегуляції задля забезпечення переживання задоволеності від усвідомлення успішності власної діяльності.

Також, в даному розділі було висвітлено сучасний підхід до розуміння поняття навчальної діяльності студентів у ЗВО. В загальному, даній темі було приділено чимало публікацій, на сьогоднішній день навчальну діяльність визначають як дуже важливий період становлення особистості людини, що визначає та опосередковує розвиток необхідних рис, навичок особистості, що в майбутньому будуть визначати здатність індивіда якісно й повно реалізовувати, виконувати в процесі здійснення професійної діяльності. Окрім того, на даний віковий період припадає маса випробувань, адже молодий(а) індивід потрапляє в кардинально нове середовище здійснення навчальної діяльності, за нових умов, з використанням, часто, нових навчальних методів, та все це здійснювати необхідно у взаємодії з новими людьми. Відповідно, це є потенційно стресовим середовищем для студента, активно розгортається потреба в засвоєнні нових соціальних ролей, саморегуляції емоцій тощо.

Окрема увага, при аналізі наукових здобутків пов'язаних з темою навчальної діяльності у ЗВО приділяється розвитку здатності до самостійного навчання. Дана навичка є центральною в період освоєння майбутньої професії, й обумовлена не лише державними стандартами надання вищої фахової освіти а й періодом інтелектуального розвитку людини.

## РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів

### 2.1. Обґрунтування методичного забезпечення емпіричного дослідження

Для того, аби з'ясувати вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів, ми використовували наступні методики: «Стиль саморегуляції поведінки», «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн», «Тест емоційного інтелекту» Н.Холла та тест «Характеристики емоційності». В даному дослідженні взяли участь 81 студентів Національного університету «Острозька академія», їх вік становить 17-23 роки.

**Метою** проведення нашого дослідження було визначити та конкретизувати вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів.

Методика «Тест емоційного інтелекту» Н,Холла (Додаток А) спрямована на виявлення в особі здатності до розуміння міжособистісних стосунків людей, крізь призму їх емоцій та їх управлінням, з урахуванням прийняття рішень. Дана методика складається із 30 запитань, як поділяються на 5 шкал, а саме:

1. Емоційна поінформованість;
2. Управління власними емоціями (здатність до швидкого проживання емоцій, їх відпускання, емоційна гнучкість);
3. Самомотивація (довільне управління власними емоціями);
4. Емпатія;
5. Розпізнавання емоцій інших людей (вміння ідентифікувати емоції інших індивідів а також здійснювати на на них вплив).

В інструкції зазначається, що респондент повинен прочитати запропоновані йому твердження, які відображають різні сторони життя людини. Опитуваний повинен обрати варіант відповіді, який відображає рівень його згоди із кожним твердженням. Для відповіді є 4 варіанта, а саме: повністю не згоден, в основному не згоден, частково не згоден, частково згоден, в основному згоден, повністю згоден. Кожна відповідь має відповідний бал та

плюсовий, або від'ємний знак. Підрахунок результатів здійснюється за кожною шкалою окремо, також вираховується і загальний рівень емоційного інтелекту. Під час підрахунку усі сирі бали сумуються із врахуванням знаку. Далі, з метою того, щоб визначити рівень за кожною зі шкал, застосовується ключ. Додаткова інтерпретація за кожною зі шкал подана в методиці.

Для оцінки виразності різних характерних емоцій ми використовували тест «Характеристики емоційності» (Додаток Б). Даний тест складається із 32 запитань та 4 шкал:

1. Емоційної збудливості;
2. Інтенсивності емоцій;
3. Стійкості емоцій;
4. Впливу емоцій на ефективність діяльності.

Респонденту необхідно дати відповідь на запитання у форматі «так», або «ні». Підрахунок результатів здійснюється методом нарахування 1 бала за конкретну відповідь відповідно до ключа даної методики. Опісля переведення відповідей у бали та їх загального підрахунку за кожною зі шкал, відбувається визначення рівня кожної із чотирьох характерних емоцій за рівнями, які подані у методиці.

За для визначення різних аспектів емоційного інтелекту респондентів ми використовували методику «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Додаток В). Даний опитувальник складається із 46 запитань. В даній методиці ми досліджуємо емоційний інтелект в контексті міжособистісного та внутрішньо особистісного типів.

Щодо дослідженні міжособистісного емоційного інтелекту, то ми можемо виміряти такі шкали, як: МР (міжособистісне розуміння) та МУ(міжособистісне управління). Шкала МР є спрямованою на дослідження розуміння особистістю чужих емоцій; вона вимірює рівень здатності особистості розуміти емоційний стан іншої людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміки, жестикуляції, звучання голосу), також враховує інтуїтивне розуміння вище зазначених аспектів. Також і ній вимірюється здатність бути чуйним до внутрішніх станів

інших людей. Шкала МУ спрямована на дослідження здатності особистості до управління чужими емоціями: викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність емоцій, схильність до маніпулятивної поведінки.

Внутрішньоособистісний тип емоційного інтелекту включає в себе такі шкали, як ВР (внутрішньоособистісне розуміння), ВУ (внутрішньоособистісне управління), ВЕ (внутрішньоособистісний контроль експресії). Шкала ВР спрямована на дослідження здатності респондента до розуміння власних емоцій, розпізнавання та ідентифікації, усвідомлення причини їх виникнення та здатності до вербального опису. Шкала ВУ розкриває здатність особи до управління власними емоціями, здатність викликати та підтримувати власні емоції і тримати під контролем не бажані. Шкала ВЕ досліджує контроль експресії власних емоцій респондентом, його здатності контролювати зовнішні прояви власних емоцій.

Крім того, за допомогою даного опитувальника досліджуються ще й загальні показники за типами емоційного інтелекту, а саме: МЕІ, що дорівнює МР+МУ, та ВЕІ, що відповідно складається з ВР, ВУ та ВЕ. Враховується й інтегральний показник загального емоційного інтелекту ЗЕІ, що складається з МП, МУ, ВР, ВУ та ВЕ. Також обробка результатів здійснюється і за шкалами РЕ (розуміння своїх і чужих емоцій) та УЕ (здатність до управління своїми і чужими емоціями).

Респонденту необхідно дати одну відповідь на 46 запитань із чотирьох запропонованих, а саме: зовсім не згоден, швидше за все не згоден, швидше за все згоден та повністю згоден. Кожна відповідь респондента, за ключем, переводиться у відповідні бали, які потім підраховуються для кожної шкали окремо. Після підрахунку балів за усіма шкалами, бали співвідносяться із таблицею рівнів, яких є п'ять: дуже низьке значення, низьке значення, середнє значення, високе значення та дуже високе значення.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (Додаток Г) спрямований на дослідження загального рівня саморегуляції респондентів. Він включає у себе 46 тверджень та 7 шкал, а саме:

1. Планування (дана шкала спрямована на дослідження індивідуальних особливостей висунення та утримання цілей, рівня сформованості у людини усвідомленого планування діяльності);
2. Моделювання (індивідуальна розвиненість уявлень про зовнішні та внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності);
3. Програмування (індивідуальна розвиненість усвідомленого програмування індивідом власних дій);
4. Оцінювання результатів (розвиненість адекватності оцінки та результатів власної поведінки);
5. Гнучкість (рівень сформованості регуляторної гнучкості);
6. Самостійність (розвиненість регуляторної автономності);
7. Загальний рівень саморегуляції.

Кожна шкала має ряд запитань, на які респондент має дати відповідь: вірно, мабуть, вірно, мабуть, невірно, або невірно. Під час підрахунків результатів кожна відповідь переводиться у бали згідно до ключа методики, бали сумуються відповідно до ключа кожної зі шкал. Результати балів за шкалами оцінюються відповідно до таблиці рівнів та характеризуються наступним чином: низький рівень, середній рівень, високий рівень.

Для проведення статистичного обрахунку результатів дослідження впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності нами було обраний наступний математико-статистичні критерій, а саме коефіцієнт Спірмена С.

## **2.2. Аналіз отриманих результатів емпіричного дослідження**

Під час теоретичного ознайомлення із темою емоційного інтелекту, ми змогли визначити, що розуміння людиною власних емоцій та емоцій людей, що її оточують, їхнє регулювання та ідентифікація – впливають на життєдіяльність індивіда у суспільстві. Кожна людина під час власного онтогенезу займається різного роду діяльністю. Оскільки наше дослідження спрямоване на те, аби

дослідити вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів. То ми будемо використовувати методики на визначення не тільки рівнів емоційного інтелекту, а й його типів: внутрішньо- та міжособистісного, будемо досліджувати вплив таких характеристик емоцій, як збудливість, інтенсивність, стійкість та їх безпосередній вплив на діяльність у контексті нашого дослідження.

Аби сформувати репрезентативну вибірку, ми переглянули статистичні дані щодо кількості студентів в Україні на 2022 р. За даними Міністерства освіти та науки України цього року кількість осіб, що навчається у вищих навчальних закладах становить 720 000 здобувачів ступеню «бакалавр» та 378 000 здобувачів ступеню «магістр». Загальна кількість осіб, що є студентами у нашій країні становить 1 098 000 осіб. Задля того, аби визначити об'єм необхідної для нашого дослідження репрезентативної вибірки ми використовували соціологічний калькулятор. При довірливій ймовірності, яка ще визначається як точність, у 90% та довірливому інтервалу, який визначається також як похибка, у 10%, кількості генеральної сукупності студентства серед населення України у кількості 1 098 000 осіб, необхідний розмір вибірки становить – 68 осіб.

У нашому дослідженні взяла участь 81 особа, з яких 49 – жіночої статі та 32 – чоловічої, усі респонденти були громадянами України. При тому віковий діапазон серед респондентів є в межах 17-23 років. Ми проводили наше дослідження без попереднього відбору серед респондентів та за допомогою Google form.

Першим етапом нашого дослідження стало визначення типів та рівнів емоційного інтелекту за допомогою методики «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн». Після проведеної нами обробки даних, які ми отримали в ході дослідження, ми маємо наступні результати:

За шкалою МР у 14,8% респондентів спостерігається дуже високий рівень розуміння особистістю чужих емоцій. При тому в 11,2% респондентів даний рівень є високим. Щодо середнього рівня за даною шкалою, то він переважає у



37% досліджуваних. Але в 29,6% респондентів розуміння чужих емоцій знаходиться на низькому рівні, а в 7,4% респондентів він є дуже низьким.

За шкалою МУ дуже високий рівень здатності особистості до управління чужими емоціями спостерігається у 7,5% респондентів, а високий рівень у 3,7%. При тому у 40,7% респондентів даний рівень знаходиться на середньому значенні. Щодо низьких показників здатності особистості до управління чужими емоціями серед наших респондентів, то розподіл є наступним: у 25,9% респондентів – низький, а в 22,2% - дуже низький рівень.

Щодо показників за шкалою МЕІ(див. рис.1), тобто загальним рівнем міжособистісного емоційного інтелекту, результати є наступними:

- Дуже високий рівень міжособистісного емоційного інтелекту характерний для 11,2% респондентів;
- Високий рівень даного типу інтелекту переважає у 14,8% респондентів;
- Середній рівень міжособистісного емоційного інтелекту притаманний 33,3% респондентів, що взяли участь у нашому дослідженні;
- Низькі показники переважають у 18,5% респондентів;
- Дуже низькі показники даного типу інтелекту є в 22,2% респондентів.



Рис.1. Розподіл результатів респондентів дослідження емоційного інтелекту за шкалою МЕІ

За шкалою ВР, що є показником рівня внутрішньоособистісного розуміння власних емоцій, результати є наступними:

- У 3,8% респондентів спостерігається дуже високий рівень здатності респондента до розуміння власних емоцій, розпізнавання та ідентифікації, усвідомлення причини їх виникнення та здатності до вербального опису.

- Також у 22,2% респондентів даний рівень є високим;
- Щодо середнього рівня внутрішньоособистісного розуміння особистостю власних емоцій, то даний рівень є притаманним 25,9% респондентів;
- При тому низький рівень за шкалою ВР спостерігається у 18,5% осіб;
- Дуже низький рівень внутрішньоособистісного розуміння власних емоцій характерний для 29,6% респондентів.

Щодо шкали ВУ, тобто внутрішньоособистісного управління власними емоціями, здатності особи викликати та підтримувати власні емоції і тримати під контролем не бажані, то маємо наступні результати:

- У 22,2% респондентів дуже високий рівень ВУ;
- При тому лише у 3,7% спостерігається високий рівень внутрішньоособистісного управління власними емоціями;
- Щодо середнього рівня ВУ, то він є характерним для 33,3% респондентів;
- При тому 29,6% осіб, що взяли участь у нашому дослідженні мають низький рівень ВУ;
- Дуже низький рівень ВУ наявний в 11,2% респондентів.

За шкалою ВЕ, що є показником контролю експресії власних емоцій респондента, його здатності контролювати зовнішні прояви власних емоцій, ми маємо наступні результати:

- Дуже високий рівень ВЕ не є характерний жодному респондентів із нашої вибірки, відсоткове значення є рівним 0.
- Проте високий рівень ВЕ є характерним 33,3% респондентів із нашої вибірки;
- Щодо середнього рівня ВЕ, то він також спостерігається у 33,3% опитаних;
- Низький рівень ВЕ спостерігається у 22,2% осіб;
- А дуже низький рівень ВЕ є в 11,2% осіб.

Щодо показників за шкалою ВЕІ(див. рис.2), тобто загальним рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, результати є наступними:

- Дуже високий рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту характерний для 7,5% респондентів;
- Високий рівень даного типу інтелекту переважає у 22,2% респондентів;
- Середній рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту притаманний 22,2% респондентів, що взяли участь у нашому дослідженні;
- Низькі показники переважають у 22,2% респондентів;
- Дуже низькі показники даного типу інтелекту є в 25,9% респондентів.



Рис.2. Розподіл результатів респондентів дослідження емоційного інтелекту за шкалою VEI

Дана методика включає у себе також і такі шкали, як PE, UE та ЗІ. Розглянемо детально результати за кожною із них. Щодо шкали PE(див.рис.3), аббревіатура якої розкривається як розуміння своїх і чужих емоцій, то результати дослідження є наступними:

- В 11,2% респондентів спостерігається дуже високий рівень здатності респондента до розуміння власних та чужих емоцій;
- Також у 7,4% респондентів даний рівень є високим;
- Щодо середнього рівня за шкалою PE, тобто розуміння особистістю власних та чужих емоцій, то даний рівень є притаманним для 37% респондентів;
- При тому низький рівень за шкалою PE спостерігається у 22,2% осіб;

- Дуже низький рівень розуміння емоцій характерний для 22,2% респондентів.



*Рис.3. Розподіл результатів респондентів дослідження емоційного інтелекту за шкалою PE.*

За шкалою UE(див.рис.4), що вимірює здатність до управління своїми і чужими емоціями, результати в контексті нашого емпіричного дослідження є наступними:

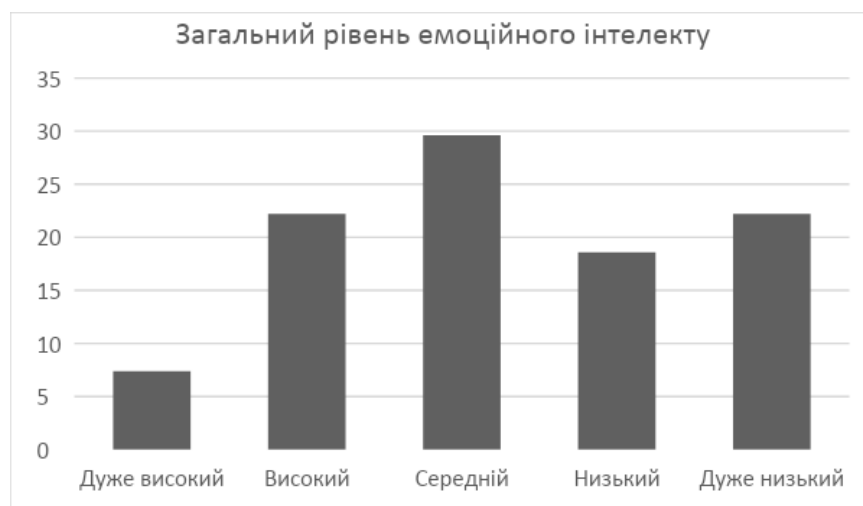
- У 7,4% респондентів дуже високий рівень UE;
- При тому у 18,6% спостерігається високий рівень здатності до управління власними та чужими емоціями;
- Щодо середнього рівня UE, то він є характерним для 29,6% респондентів;
- При тому 29,6% осіб, що взяли участь у нашому дослідженні мають низький рівень UE;
- Дуже низький рівень UE наявний в 14,8% респондентів.



Рис.4. Розподіл результатів респондентів дослідження емоційного інтелекту за шкалою UE.

За шкалою ЗІ(див.рис.5), що є інтегральним показником емоційного інтелекту, що включає в себе бали усіх шкал та типів емоційного інтелекту як міжособистісного, так і внутрішньоособистісного, результати є наступними:

- У 7,4% респондентів загальним рівень емоційного інтелекту є дуже високим;
- При тому в 22,2% респондентів ЗІ є на високому рівні;
- Щодо середнього рівня ЗІ серед респондентів нашого дослідження, то він є характерним для 29,6% респондентів;
- При тому у 18,6% респондентів загальний рівень емоційного інтелекту є низьким;
- Щодо дуже низького рівня ЗІ, то він присутній у 22,2% респондентів, що взяли участь у нашому дослідженні.



*Рис.5. Розподіл результатів респондентів дослідження емоційного інтелекту за шкалою ЗІ.*

Отже, за допомогою методики «Опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІн», ми змогли дослідити, що серед респондентів нашого дослідження переважає середній рівень емоційного інтелекту. Але при тому високий та дуже низький рівень емоційного інтелекту поширені серед однакового відсотку наших досліджуваних. Проте щодо результатів за шкалами управління власними та чужими емоціями, ми спостерігаємо переважання як середнього, так і низького рівня серед респондентів. При тому результати за шкалою розуміння власних та чужих емоцій свідчать про переважання середнього рівня, але при тому й переважання низького та дуже низького рівнів за даною шкалою.

Другим етапом нашого дослідження було визначення «Характеристики емоційності». Після проведеної нами обробки даних, які ми отримали в ході дослідження, ми маємо наступні результати:

1. За шкалою емоційної збудливості(див.рис.6):

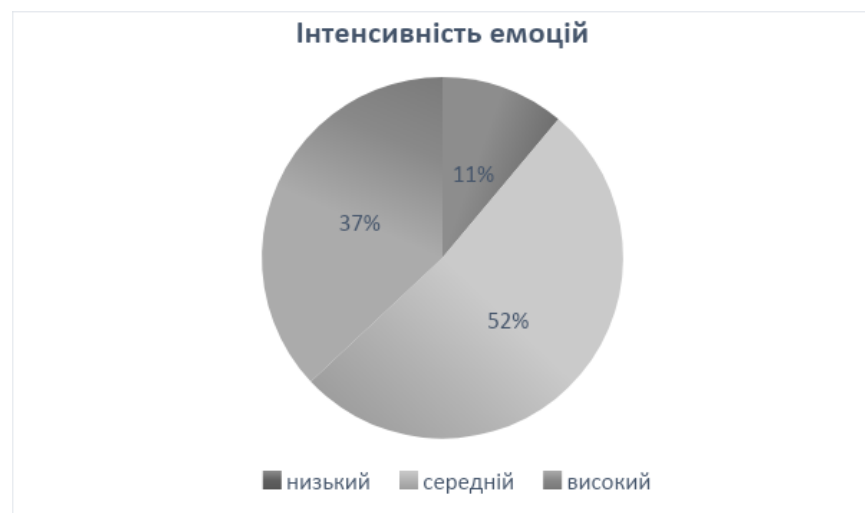
- Високий рівень ступені готовності особистості до емоційного реагування на важливі для індивіда подразники є характерним для 18,5% респондентів;
- При тому середній рівень даної характеристики емоційності є притаманним для 44,5% респондентів;
- Низький рівень емоційної збудливості, що зазвичай проявляється у дратівливості, підвищеній вразливості та чутливості, нестриманості та іншому притаманний 37% респондентів.



*Рис.6. Розподіл результатів респондентів дослідження характеристик емоційності за шкалою Емоційної збудливості*

2. За шкалою інтенсивності емоцій(див.рис.7):

- Високий рівень інтенсивності емоцій є характерним для 37% респондентів із вибірки нашого дослідження;
- Середній рівень переважає у 51,9% респондентів;
- Низький рівень ступеня вираженості емоцій при різних ситуаціях є характерним для 11,1% респондентів.



*Рис.7. Розподіл результатів респондентів дослідження характеристик емоційності за шкалою Інтенсивності емоцій*

3. За шкалою тривалості емоцій(див.рис.8):

- Високий рівень тривалості емоцій, тобто часу їх існування в індивіда є характерним для 22,2% респондентів;

- При тому середній рівень даної характеристики емоційності є притаманним для 48,2% респондентів;

- Низький рівень тривалості емоцій притаманний 29,6% респондентів.



*Рис.8. Розподіл результатів респондентів дослідження характеристик емоційності за шкалою Тривалості емоцій*

4. За шкалою Негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування(див.рис.9):

- Високий рівень негативного впливу емоцій у контексті здатності до ефективної діяльності та спілкування є характерним для 29,6% респондентів;

- При тому середній рівень даної характеристики емоційності є притаманним для 44,5% респондентів;

- Низький рівень негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування притаманний 25,9% респондентів.





*Рис.9. Розподіл результатів респондентів дослідження характеристик емоційності за шкалою Негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування*

Отже, за результатами дослідження «Характеристик емоційності», можемо стверджувати наступне: 18,5% респондентів потребують корекції рівня емоційної збудливості, адже він є досить високим. При тому у переважній більшості респондентів дана характеристика емоційності перебуває на середньому рівні. Також у переважній більшості, а саме: 52% рівень інтенсивності емоцій є на середньому рівні, але при тому досить високий рівень даної характеристики перебуває на високому рівні, а саме у 37% респондентів. Щодо тривалості емоцій, то у 48,2% респондентів він є середнім, низький та високий рівні за відсотковим розподілом серед респондентів знаходяться в майже однакових значеннях. Ідентичні результати й за шкалою Негативного впливу емоцій на ефективність діяльності на спілкування: переважає середній рівень – 44,5%, низький та високий рівні мають майже однакові відсоткові значення серед респондентів.

Третім етапом нашого дослідження емоційного інтелекту за допомогою відповідної методики Н. Холла. Оскільки деякі шкали даної методики повторюються в методиці «Опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн», а саме: здатність до розуміння власних емоцій, здатність до розуміння чужих емоцій, здатність управляти власними емоціями та здатність управляти чужими

емоціями. То ми будемо використовувати результати за такою шкалою, як самомотивація.

Після проведеної нами обробки даних, які ми отримали в ході дослідження, ми маємо наступні результати:

За шкалою самомотивація(див.рис.10):

- Високий рівень управління власною поведінкою за рахунок управління емоціями є притаманним для 18,5% респондентів;

- При тому середній рівень даної шкали переважає у 48,2% респондентів, що взяли участь у нашому дослідженні;

- Щодо низького рівня самомотивації респондентів до управління власною поведінкою під час переживання емоцій – він є характерним для 33,3% осіб.



*Рис.10. Розподіл результатів респондентів дослідження емоційного інтелекту за шкалою Самомотивації*

Отже, за результатами даного дослідження, ми змогли встановити, що у більшості респондентів, а саме: 48,2% рівень самомотивації, тобто управління власною поведінкою за рахунок управління емоціями є середнім. При тому у 33,3% респондентів переважає низький рівень.

Четвертим етапом нашого дослідження було проведення та обробка результатів за методикою «Стиль саморегуляції поведінки». Результати дослідження є наступними(див. табл.1):

*Табл.4. Розподіл результатів респондентів дослідження стилів саморегуляції*

Назва шкали	Рівні	Результати
Планування	Високий	44,4%
	Середній	48,2%
	Низький	7,4%
Моделювання	Високий	40,7%
	Середній	33,4%
	Низький	25,9%
Програмування	Високий	14,8%
	Середній	66,7%
	Низький	18,5%
Оцінка результатів	Високий	33,3%
	Середній	51,9%
	Низький	14,8%
Гнучкість	Високий	33,3%
	Середній	48,2%
	Низький	18,5%
Самостійність	Високий	33,3%
	Середній	51,9%
	Низький	14,8%
Загальний рівень саморегуляції	Високий	33,3%
	Середній	59,3%
	Низький	7,4%

1. За шкалою Планування:

- Високий рівень за даною шкалою планування, зміст якої характеризує особливості формування та утримання цілей у контексті планування діяльності переважає у 44,4% респондентів;

- Середній рівень за шкалою планування переважає у 48,2% осіб із нашої вибірки;

- Щодо низького рівня, то він переважає лише у 7,4% респондентів.

2. За шкалою Моделювання:

- Високий рівень індивідуальної розвиненості уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, те, якою мірою людина їх усвідомлює, деталізує та адекватно оцінює є характерним для 40,7% наших респондентів;
- Щодо середнього рівня, то він притаманний 33,4% наших респондентів;
- Проте низький рівень за шкалою моделювання переважає у 25,9% осіб, що взяли участь у нашому дослідженні.

### 3. За шкалою Програмування:

- Щодо високого рівня, то він є характерним для 14,8% респондентів;
- Попри те, середній рівень за шкалою програмування, яка діагностує те, якою мірою в людини розвинена здатність свідомо програмувати власні дії, переважає у 66,7% респондентів;
- Низький рівень за даною шкалою переважає у 18,5% осіб, що взяли участь у нашому дослідженні.

### 4. За шкалою Оцінки результату:

- Високий рівень шкали оцінки результатів, яка виражається в індивідуальній розвиненості та адекватності того, як особистість оцінює результати власної діяльності та поведінки, переважає в 33,3% респондентів;
- При тому середній рівень оцінки результатів є характерним для 51,9% осіб, що взяли участь у нашому дослідженні;
- Низький рівень за даною шкалою переважає у 14,8% осіб.

### 5. За шкалою Гнучкості:

- Високі показники за даною шкалою переважають у 33,3% респондентів;
- Середні показники переважають у 48,2% респондентів;
- Низькі показники за шкалою гнучкості, яка вимірює здатність особистості до перебудови, корекції та зміни системи саморегуляції при зміні зовнішніх у внутрішніх умов, переважають у 18,5% осіб.

### 6. За шкалою Самостійності:

- Високий рівень регуляторної автономності, здатності індивіда до неї переважає у 33,3% респондентів;

- Середній рівень за даною шкалою є притаманним 51,9% респондентів;

- Низький рівень переважає у 14,8% осіб.

7. За шкалою Загального рівня саморегуляції:

- Високий рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції саме довільної поведінки та активності людини переважає у 33,3% респондентів;

- При тому середній рівень за даною шкалою переважає у 59,3% респондентів%;

- Щодо низького рівня, то він є характерним для 7,4% респондентів.

Отже, за результатами даної методики, ми змогли визначити, що серед респондентів переважає середній рівень загального рівня саморегуляції. Він є характерним 59,3% респондентів, при тому більшості також переважає й високий рівень: у 33,3% респондентів. При тому низький рівень загальної саморегуляції переважає лише у 7,4% респондентів. Щодо шкали самостійності, то ми можемо спостерігати схожу тенденцію: переважання середнього рівня у 51,9% осіб. При тому високі показники серед результатів за даною шкалою переважають у 33,3% респондентів, що є вдвічі більше від осіб, у яких переважає низький рівень. Ідентична ситуація із відсотковим розподілом серед шкал та результатів дослідження спостерігається серед таких шкал як: гнучкість, оцінка результатів. При тому за шкалою програмування у 66,7% даний аспект саморегуляції є на середньому рівні. Але низький та високий рівні перебувають майже на однаковому рівні: 18,5% та 14,8% відповідно. Також за шкалою моделювання, серед респондентів більше поширений високий рівень за даною шкалою: 40,7%. Щодо середнього та низького рівнів, то вони мають відповідно наступні значення: 33,4% та 25,9%. За шкалою програмування, розподіл відбувся наступним чином: відсоткова кількість осіб за середнім та високим рівнями за даною шкалою є наступною: 48,2% та 44,4% відповідно. При тому низький рівень за даною шкалою переважає лише у 7,4% осіб

П'ятим етапом нашого дослідження було математико-статистичне доведення наявності впливу рівня емоційного інтелекту та саморегуляції навчальної діяльності. З метою того, аби довести, що такий вплив існує, ми використовували критерій кореляції Спірмена С, обрахунки відбувались у програмі SPSS Statistic 2022.

З метою того, аби перевірити нашу гіпотезу в ході нашого емпіричного дослідження, ми, першочергово, вирішили дослідити, чи впливає рівень емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності. Адже, якщо між даними змінними вплив є слабким, або відсутнім, то проведення подальшого емпіричного дослідження стає беззмістовним.

За допомогою критерію кореляції Спірмена С, ми визначили, чи впливає рівень емоційного інтелекту на рівень саморегуляції навчальної діяльності. Результати є наступними(див.табл.1): коефіцієнт кореляції = ,526, що свідчить, що зв'язок є сильним та прямим. А отже, рівень емоційного інтелекту впливає на саморегуляцію навчальної діяльності студентів.

Кореляції

		Samoregylazia	EmotionIntelect
ро Спірмена	Коефіцієнт кореляції	1,000	,526**
	Samoregylazia Знч. (2-сторін)	.	,000
	N	81	81
	Коефіцієнт кореляції	,526**	1,000
	EmotionIntelect Знч. (2-сторін)	,000	.
	N	81	81

\*\* . Кореляція значима на рівні 0.01 (2-стороння).

Табл.1.Результати кореляції Спірмена С

Отже, за результатами кореляції Спірмена С, ми можемо зробити висновок, що рівень емоційного інтелекту впливає на рівень саморегуляції навчальної діяльності у студентському віці. Адже за результатами даного статистичного аналізу коефіцієнт кореляції дорівнював ,526, що свідчить про прямий та сильний зв'язок між змінними у дослідженні.

Отже, за результатами емпіричного дослідження, ми можемо зробити висновки, що існує сильний вплив між рівнями емоційного інтелекту та

рівнями саморегуляції навчальної діяльності студентів. За допомогою методики «Опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІн», ми змогли дослідити, що серед респондентів нашого дослідження переважає середній рівень емоційного інтелекту. Але при тому високий та дуже низький рівень емоційного інтелекту поширені серед однакового відсотку наших досліджуваних. Щодо саморегуляції навчальної діяльності, то за допомогою однойменної методики «Стиль саморегуляції поведінки», то результати є наступними: серед респондентів переважає середній рівень загального рівня саморегуляції. Він є характерним 59,3% респондентів, при тому більшості також переважає й високий рівень: у 33,3% респондентів. Також у переважній більшості, а саме: 52% рівень інтенсивності емоцій, за методикою «Характеристики емоційності», є на середньому рівні. Але при тому досить високий рівень даної характеристики перебуває на високому рівні, а саме у 37% респондентів. Щодо тривалості емоцій, то у 48,2% респондентів він є середнім, низький та високий рівні за відсотковим розподілом серед респондентів знаходяться в майже однакових значеннях. Ідентичні результати й за шкалою Негативного впливу емоцій на ефективність діяльності на спілкування: переважає середній рівень – 44,5%, низький та високий рівні мають майже однакові відсоткові значення серед респондентів.

## **ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ**

Отже, у результаті проведеного нами емпіричного дослідження впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів, за допомогою математико-статистичного критерію Спірмена С, ми змогли дослідити, що емоційний інтелект впливає на саморегуляцію навчальної діяльності, а даний вплив є сильним та прямим. Коефіцієнт кореляції дорівнював ,526. За для проведення даного дослідження, ми використовували

наступні методики: «Стиль саморегуляції поведінки», «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІн», «Тест емоційного інтелекту» Н.Холла та тест «Характеристики емоційності».

За допомогою методики «Опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІн», ми змогли дослідити, що серед респондентів нашого дослідження переважає середній рівень емоційного інтелекту, а саме у 29,6% респондентів. Але при тому високий та дуже низький рівень емоційного інтелекту поширені серед однакового відсотку наших досліджуваних, а саме: по 22,2% відповідно. Проте щодо результатів за шкалами управління власними та чужими емоціями, ми спостерігаємо переважання як середнього, так і низького рівня серед респондентів, по 29,6% серед респондентів. При тому результати за шкалою розуміння власних та чужих емоцій свідчать про переважання середнього рівня – 37%, але при тому й переважання низького – 22,2% та дуже низького – 22,2% рівнів за даною шкалою.

Щодо результатів методики «Характеристик емоційності», ми отримали наступні результати: 18,5% респондентів потребують корекції рівня емоційної збудливості, адже він є досить високим. При тому у переважної більшості респондентів дана характеристика емоційності перебуває на середньому рівні. Також у переважної більшості, а саме: 52% рівень інтенсивності емоцій є на середньому рівні, але при тому досить високий рівень даної характеристики перебуває на високому рівні, а саме у 37% респондентів. Щодо тривалості емоцій, то у 48,2% респондентів він є середнім, низький та високий рівні за відсотковим розподілом серед респондентів знаходяться в майже однакових значеннях. Ідентичні результати й за шкалою Негативного впливу емоцій на ефективність діяльності на спілкування: переважає середній рівень – 44,5%, низький та високий рівні мають майже однакові відсоткові значення серед респондентів.

За результатами методики «Тест емоційного інтелекту» Н.Холла, 48,2% респондентів мають середній рівень самомотивації, тобто управління власною



поведінкою за рахунок управління емоціями. При тому у 33,3% респондентів рівень є низьким.

Щодо результатів за методикою «Стиль саморегуляції поведінки», то ми змогли визначити, що серед респондентів переважає середній рівень загального рівня саморегуляції. Він є характерним 59,3% респондентів, при тому більшості також переважає й високий рівень: у 33,3% респондентів. При тому низький рівень загальної саморегуляції переважає лише у 7,4% респондентів. Щодо шкали самостійності, то ми можемо спостерігати схожу тенденцію: переважання середнього рівня у 51,9% осіб. При тому високі показники серед результатів за даною шкалою переважають у 33,3% респондентів, що є вдвічі більше від осіб, у яких переважає низький рівень. Ідентична ситуація із відсотковим розподілом серед шкал та результатів дослідження спостерігається серед таких шкал як: гнучкість, оцінка результатів. При тому за шкалою програмування у 66,7% даний аспект саморегуляції є на середньому рівні. Але низький та високий рівні перебувають майже на однаковому рівні: 18,5% та 14,8% відповідно. Також за шкалою моделювання, серед респондентів більше поширений високий рівень за даною шкалою: 40,7%. Щодо середнього та низького рівнів, то вони мають відповідно наступні значення: 33,4% та 25,9%. За шкалою програмування, розподіл відбувся наступним чином: відсоткова кількість осіб за середнім та високим рівнями за даною шкалою є наступною: 48,2% та 44,4% відповідно. При тому низький рівень за даною шкалою переважає лише у 7,4% осіб.

Отже, за результатами нашого емпіричного дослідження ми змогли дослідити, що рівень емоційного інтелекту впливає на рівень саморегуляції навчальної діяльності. А також деякі емоційні характеристики потребують корекції у наших респондентів, адже їх рівні не відповідають нормі. Також важливим є проведення корекційної роботи за для збільшення рівня емоційного інтелекту для 40,8% респондентів, адже їх рівень емоційного інтелекту є низьким та дуже низьким.

### **РОЗДІЛ 3. Теоретико-методологічні рекомендації розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів за допомогою емоційного інтелекту**

#### **3.1. Розробка психокорекційної програми розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів за допомогою емоційного інтелекту**

Розробка нашої психокорекційної програми базується на методологічних засадах, які визначають правильність її формулювання та проведення, та лежать в її основі. Вона враховує сучасні наукові досягнення психологічних та педагогічних наук, є відображенням певного розуміння взаємовідношення необхідних умов та закономірностей психокорекційного впливу з майбутніми змінами в психіці індивіда[56, с.385-416]. Наша психокорекційна програма побудована у відповідності до сукупності основних принципів надання психокорекційного впливу, що були, в свою чергу, сформульовані Гончаренко Я. [15, с.7-16]. , а також принципів, що були описані Гречуха І.А., Тимофієва М.П., Двіжона О.В.[17, 50].

Також при розробці нашої психокорекційної програми ми враховували три основні моделі корекції: загальну, типову та індивідуальну[33, с.44-47].

За результатами нашого дослідження, у 22,2% респондентів рівень емоційного інтелекту був дуже низьким, а у 18,6% - низьким. При тому лише 7,4% респондентів мали дуже високий рівень емоційного інтелекту, а 22,2% - високого. Низький рівень емоційного інтелекту негативно впливає на розуміння особистістю власних емоцій та почуттів, заважає комунікації з оточуючими, а також розумінню емоційного стану оточуючих людей. Негативний вплив відсутності розуміння та здатності впливати на власний емоційний стан та стан людей в академічній групі, прямо впливає на якість на задоволеність виконання завдань, які виникають в ході навчального процесу. Саме тому даний аспект нашого дослідження потребував психологічної корекції.

В ході нашого емпіричного дослідження ми також визначили, що у 37% респондентів емоційна збудливість знаходиться на низькому рівні. Готовність

особистості до емоційного реагування на важливі для неї подразники є важливим компонентом в контексті саморегуляції будь-якої діяльності індивіда у контексті його онтогенезу. Низький рівень за даною характеристикою емоцій має прямий вплив на діяльність та здатність її регулювати.

Також, за даною методикою ми змогли виявити, що у 29,6% респондентів рівень негативного впливу емоцій на діяльність є високим, а у 44,5% - середнім. Дані результати не потребують додаткового пояснення в контексті наявності безпосереднього впливу між даною шкалою та здатністю до саморегуляції в особистості.

За результатами методики «Тест емоційного інтелекту» Н.Холла, 48,2% респондентів мають середній рівень самомотивації, тобто управління власною поведінкою за рахунок управління емоціями. В той же час у 33,3% респондентів рівень є низьким. Самомотивація в контексті емоційного інтелекту, відіграє роль здатності до управління власною поведінкою за рахунок управління емоціями. Оскільки в однієї третьої осіб від нашої загальної вибірки даний рівень є низьким, та даний аспект безпосередньо впливає на здатність саморегуляції, то в контексті нашої корекційної програми, ми також проводили докорекцію даної характеристики емоційного інтелекту.

В ході проведення нашої корекційної програми, ми здійснювати психоедукаційну діяльність, а також використовували такі психологічні методи:

- арт-терапевтичні;
- психоедукація;
- групова робота;
- групова дискусія.

Психоедукаційна робота в процесі нашої корекційної програми направленої на розвиток емоційного інтелекту була побудована відповідно до теоретичного підґрунтя про особливості формування окремих складових емоційного інтелекту, а конкретно характеристик емоційної компетентності

[75, с.692-709], що є важливою передумовою розвитку адекватної самосвідомості та самооцінки. Вона була сконцентрована на формуванні адекватного розуміння психічних процесів що пов'язані з емоціями, загальної емоційної компетенції, та вагомості впливу на наше життя усвідомлення власних емоцій та емоцій оточення, екологічних способів їх вираження та формування розуміння того, що емоції є продуктом нашої діяльності, що ми можемо свідомо впливати на їх появу, протікання, вираження та інтенсивність переживання.

Даний формат роботи обґрунтовується необхідністю певного рівня обізнаності в досліджуваній темі задля формування розуміння процесів, що спостерігаються та власної ролі в контексті впливу на ці процеси, з метою подальшого успішного впливу та саморегуляції даними процесами, формування активної позиції. Оскільки, психоедукація визначається, в науковій літературі, як процес роз'яснення певної інформації, щодо процесів та сутності певних явищ психіки людини [17, с.319-346], в рамках нашої програми даний метод займає важливе місце, як передумова розуміння спостережуваних процесів, що уможливить усвідомлену їх регуляцію.

Арт-терапевтичний метод в сучасній науковій літературі визначається як спеціалізований метод, що базується на мистецтві, позитивно впливає на гармонізацію розвитку особистості крізь призму розвитку здатності до самовираження, розуміння власних потреб тощо[44, с.9]. Також, метод арт-терапії виступає водночас як:

- технологія гармонізації і розвитку особистості;
- засіб розв'язання внутрішніх конфліктів особистості;
- засіб що сприяє активізації творчого потенціалу особи;
- технологія розширення діапазону саморегуляції та активізації ресурсів.
- засіб самопізнання через мистецтво;
- засіб що допомагає формувати активну життєву позицію[43, с.51-54].

Отож, арт-терапія як метод використовується в формуванні нашого психокорекційного впливу задля виконання наступних функцій:

- діагностична - дослідження внутрішнього світу особистості, неусвідомлених потреб, емоцій;
- комунікативна функція - дослідження навички міжособистісного спілкування в процесі взаємодії, усвідомлення характерних проявів, визначення та проговорення загальнолюдських цінностей;
- регуляторна - вираження стриманих емоційних переживань, легалізація емоцій до вираження, зниження стресу;
- когнітивна - розвиток емоційно-вольової сфери, емоційного досвіду, усвідомлення себе;
- корекційна - розвиток самооцінки, адекватного “Я-образу”;
- розвиваюча - розвиток здатності до саморегуляція емоцій, поведінки, соціальна компетентність та особистісний розвиток[22, 42].

Також, в даній роботі ми використовували метод групової дискусії. свого часу. Романчук О. відзначав ефективність даного методу в контексті впливу групових обговорень на формування та прийняття творчих та управлінських рішень у групі[46, с.192-209]. Сам вчений відзначав ефективність даного методу в контексті підвищення мотивації учасників процесу та залученості у реальне обговорення тої чи іншої теми. За результатами соціально-психологічного експерименту 32% респондентів почали використовувати ідеї, що просувалися в ході експерименту. Причиною такого явища є:

- в реальній дискусії утворюється більш стійка позиція, більш певна думка учасника;
- даний формат має пролонгований ефект, створює емоційний поштовх до майбутньої діяльності в контексті пошуку додаткової інформації[38, с.268-274].

Отож, визначаючи зміст поняття групової дискусії у науковій літературі зустрічається наступне визначення - групове обговорення будь-якого суперечливого питання , що допомагає визначити, змінити, закріпити,

доповнити думки, установки та позиції членів групи у ході реального спілкування[51, с.241].

В контексті нашої теми, даний метод відкриває можливості для прояснення актуального ставлення учасників до питання емоцій та їх вираження, характерних патернів поведінки в емоційних ситуаціях, та установок щодо розуміння природи тієї чи іншої емоції, в ході дискусії можна усвідомити нереалістичні погляди на природу того чи іншого явища, урізноманітнити свій досвід поглядами інших учасників та відпрацювати, сформувані альтернативні способи сприйняття та поведінки в соціальних ситуаціях.

Метод групової роботи традиційно вважається найефективнішим бо в ньому присутній фактор групової динаміки та групового впливу. На думку Горностаєв П.П. основні його переваги полягають в тому, що саме груповий досвід допомагає протидіяти витісненню проявлених у процесі варіантів вирішення міжособистісних проблем[16,с. 23-35].

На його думку, груповий досвід відіграє свою роль в протидії відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем. В процесі групової взаємодії індивід отримує можливість усвідомити, що не лише він зустрівся з тими чи іншими проблемами, що їх оточення також знаходиться в процесі проживання подібних переживань. Сам факт наявності такого усвідомлення відіграє важливий фактор, що уможливорює психотерапевтичний ефект. У науковій літературі, часто можна зустріти тезу про те, що група - є мініатюрою відображення процесів суспільства в групі, з характерними для нього факторами тиску на партнерів по групі, соціального впливу тощо. відповідно, в методі групової роботи для індивіда відкривається чи не найбільша перевага - спостерігати психологічні закономірності спілкування оточення між собою і самого себе, що часто залишається поза свідомим спостереженням у буденному житті[36, 66].

Окремою перевагою методу групової роботи варто виділити продукт інтеракції між учасниками групи - зворотній зв'язок та підтримка від людей, що

переживають подібні процеси, помітили їх відображення у власному досвіді. Процес взаємного контакту у процесі групової роботи природньо породжують напругу, що сприяє виявленню психологічного змісту проблеми кожного учасника[39,с. 35-41]. Отже, груповий метод роботи відкриває унікальні можливості для засвоєння нових умінь, експериментів з різними стилями взаємодії\спілкування в колі рівних йому партнерів, не потураючи остраху реакції неприйняття оточенням, покарання чи непорозумінь. В даному форматі можливе формування та відпрацювання нових ролей, крізь моделювання нових форм поведінки. продуктом роботи в групових процесах є емоційний зв'язок з членами групи, емпатії, що є необхідною передумовою особистісного зростання та розвитку самосвідомості та поглиблення розуміння оточення[58,с. 59-86].

В процесі здійснення групового формату учасники відпрацьовують навичку рефлексії - аналізувати власний психічний стан: емоційні реакції та когнітивні уявлення. В такому розумінні, група допомагає процесам самопізнання та саморозкриття, що на думку Ложкіна Г.В. сприяє розвитку впевненості у собі[28, с.301-304].

Отже, базуючись на результатах даного дослідження, керуючись основними принципами формування психокорекційної програми ми виокремили конкретні методи здійснення психокорекційного впливу, а саме: груповий метод, групова дискусія, арт-терапія та психоедукація. Було проаналізовано та висвітлено основні переваги даного вибору методології в контексті здійснення психокорекційного впливу з метою розвитку емоційного інтелекту та його компонентів.

### **3.2. Перевірка ефективності психокорекційної програми**

З метою перевірки дієвості розробленої нами психокорекційної програми, ми повторно провели тестування респондентів за такими методиками, як: «Стиль саморегуляції поведінки», «Опитувальник емоційного інтелекту

«ЕМІн», «Тест емоційного інтелекту» Н.Холла та тест «Характеристики емоційності».

Першим етапом повторного тестування було проведення методики «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІн». Ми отримали наступні результати, що порівняли із попередніми(див. Додаток Г):

Після проведення нами корекційної тренінгової програми із розвитку емоційного інтелекту та характеристик емоцій, результати повторного тестування респондентів змогли підтвердити діяльність даної тренінгової програми. Адже кількість респондентів, чий загальний емоційний інтелект став дуже високого рівня зросла із 7,4% осіб, до 17,2%. А в контексті високого: з 22,2% до 34,6%. При тому кількість осіб, у яких домінує низький рівень емоційного інтелекту за результатами повторного тестування скоротилась вдвічі з 18,6% до 8,6%, ідентична тенденція спостерігається і серед осіб із дуже низьким рівнем ЕІ: із 22,2% дуже низький рівень ЗІ переважає у 12,2% осіб. При тому показники щодо кількості осіб із середнім рівнем за шкалою ЗІ майже не змінилась: із 29,6% до 27,3%.

Щодо шкали розуміння власних емоцій та емоцій інших, після проведення повторного тестування кількість осіб з дуже високим рівнем за даною шкалою зросла з 11,2% до 19,7%, а серед осіб з високим рівнем із 7,4% до 34,6%, що в п'ять разів більше ніж до проведення корекційної тренінгової програми. Також серед осіб із низьким рівнем кількість тих, кому він є притаманним, із 22,2% скоротилась до 14,8%, а серед осіб із дуже низьким рівнем із 22,2% до 9,8%. Кількість осіб із середнім рівнем також зменшилась із 37% до 21,1%.

За шкалою управління власними емоціями та емоціями інших людей із 7,4% осіб із дуже високим рівнем, кількість зросла до 19,7% респондентів, а серед осіб із високим – із 18,6% до 28,4%. Проте кількість респондентів із низьким рівнем зменшилась із 29,6% до 14,8% респондентів, а серед осіб із дуже низьким рівнем із 14,8% до 4,9%. При тому ми вкотре можемо



спостерігати, що середній рівень залишився майже незмінним: 29,6% - до корекційної роботи, 32,2% - після проведення корекційної тренінгової роботи.

Отже, за результатами повторного тестування респондентів за даною методикою, ми змогли визначити, що за допомогою корекційної тренінгової програми кількість респондентів, чий загальний емоційний інтелект став дуже високого рівня зросла до 17,2%. А в контексті високого рівня до 34,6%. При тому кількість осіб, у яких домінує низький рівень емоційного інтелекту скоротилась вдвічі з 18,6% до 8,6%. Кількість осіб із дуже низьким рівнем ЕІ знизилась до 12,2%. При тому показники щодо кількості осіб із середнім рівнем за шкалою ЗІ майже не змінилась: із 29,6% до 27,3%.

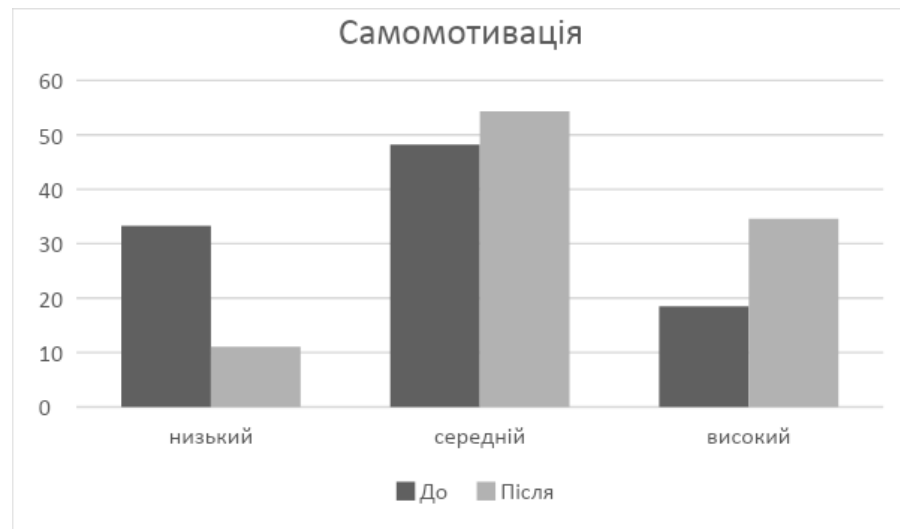
Другий етап повторного тестування респондентів, що взяли участь у нашому дослідженні ми провели за допомогою методики «Тест емоційного інтелекту» Н.Холла. Де ми досліджували такий аспект емоційного інтелекту, як самомотивація, яка необхідна для управління власною поведінкою за рахунок управління емоціями. Результати повторного дослідження є наступними:

- Високий рівень управління власною поведінкою за рахунок управління емоціями є притаманним для 34,6% респондентів;

- При тому середній рівень даної шкали переважає у 54,3% респондентів, що взяли участь у нашому дослідженні;

- Щодо низького рівня самомотивації респондентів до управління власною поведінкою під час переживання емоцій – він є характерним для 11,1% осіб.

Ми також порівняли результати за даною шкалою до проведення корекційного тренінгового заняття та після. Результати подані у діаграмі(див.рис.18).



*Рис.18. Розподіл результатів респондентів дослідження емоційного інтелекту за шкалою Самомотивації до та після корекційних занять*

Отже, за результатами повторного дослідження, ми можемо стверджувати, що після проведення повторного тестування, відсоткова кількість осіб із низьким рівнем самомотивації із 33,3% зменшилась до 11,1%. При тому зросла кількість осіб із високим рівнем самомотивації із 18,5% до 34,5%. Кількість осіб із середнім рівнем також зросла із 48,2% до 54,3%.

Третім етапом повторного тестування стало використання методики «Характеристики емоційності». Ми отримали наступні результати, що порівняли із попередніми(див.табл.3):

*Табл.3. Результати повторного тестування за методикою «Характеристики емоційності»*

Назва шкали	Рівні	До проведення тестування	Після проведення тестування
Емоційна збудливість	Високий	18,5%	9,8%
	Середній	44,5%	67,9%
	Низький	37%	22,3%
Інтенсивність емоцій	Високий	37%	25,9%
	Середній	51,9%	64,3%
	Низький	11,1%	9,8%
Тривалість емоцій	Високий	22,2%	16%
	Середній	48,2%	65,5%
	Низький	29,6%	18,5%

Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності та спілкування	Високий	29,6%	19,7%
	Середній	44,5%	66,8%
	Низький	25,9%	13,5%

Отже, як ми можемо бачити із таблиці, корекційна тренінгова програма сприяла формуванню у більшості респондентів середнього рівня емоційної збудливості. Адже із 37% респондентів із низьким рівнем за даною шкалою, після повторного тестування даний рівень був у 22,3% респондентів. Також із 18,5% респондентів, чия швидкість емоційної реакції на події була високою, відсоткова кількість осіб знизилась до 9,8%. При тому кількість осіб із середнім рівнем емоційної збудливості зросла із 44,5% до 67,9%.

Щодо інтенсивності емоцій, то завдяки нашій тренінговій програмі дана характеристика емоційності, із 37% знизилась до 25,9% серед осіб із високим рівнем. При тому кількість осіб із низьким рівнем інтенсивності емоцій знизилась не суттєво: із 11,1% до 9,8%. Кількість осіб із середнім рівнем інтенсивності емоцій зросла із 51,9% до 64,3%.

Тривалість проживання респондентами емоцій, після проведених нами тренінгових занять серед осіб із високим рівнем знизилась із 22,2% до 16%, а серед осіб із низьким – з 29,6% до 18,5%. При тому кількість осіб із середнім рівнем зросла із 48,2% до 65,5%.

В контексті шкали негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування відсоткова кількість осіб із низьким рівнем росла із 25,9% до 59,3%, а серед осіб із високим рівнем знизилась із 29,6% до 11,1%. Щодо середнього рівня, то кількість осіб теж знизилась із 44,5% до 29,6%.

У четвертому етапі повторного тестування ми й також використали методику «Стиль саморегуляції поведінки». Ми отримали наступні результати, що порівняли із попередніми(див.табл.4):

Табл.4. Результати повторного тестування за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»

Назва шкали	Рівні	До проведення тестування	Після проведення тестування
Планування	Високий	44,4%	70,3%
	Середній	48,2%	27,2%
	Низький	7,4%	2,5%
Моделювання	Високий	40,7%	63%
	Середній	33,4%	28,4%
	Низький	25,9%	8,6%
Програмування	Високий	14,8%	44,5%
	Середній	66,7%	48,1%
	Низький	18,5%	7,4%
Оцінка результатів	Високий	33,3%	76,6%
	Середній	51,9%	20,9%
	Низький	14,8%	2,5%
Гнучкість	Високий	33,3%	72,9%
	Середній	48,2%	23,4%
	Низький	18,5%	3,7%
Самостійність	Високий	33,3%	64,2%
	Середній	51,9%	27,2%
	Низький	14,8%	8,6%
Загальний рівень саморегуляції	Високий	33,3%	62,9%
	Середній	59,3%	34,6%
	Низький	7,4%	2,5%

Отже, за результатами повторного дослідження, ми можемо стверджувати, що проведена нами корекційна програма, яка була спрямована на розвиток емоційного інтелекту, також сприяла й підвищенню рівня саморегуляції поведінки респондентів. Адже за шкалою загального рівня саморегуляції, відсоткова кількість осіб із високим рівнем зросла із 33,3% до

62,9%. При тому кількість осіб із низьким рівнем впала з 7,4% до 2,5%. Щодо осіб із середнім рівнем, то їх відсоткова кількість також зменшилась, а саме: 59,3% до 34,6%.

Щодо шкали самостійності, то кількість осіб із високим рівнем зросла із 33,3% до 64,2%, а із середнім та низьким – зменшилась: із 52,9% до 27,2% та із 14,8% до 8,6% відповідно. Ідентична тенденція спостерігається й в інших шкалах. За шкалою гнучкості, після проведеної нами корекційної тренінгової програми, відсоткова кількість осіб із високим рівнем зросла із 33,3% до 72,9%, а із середнім та низьким, відповідно зменшилась із 48,2% до 23,4%, та 18,5% до 3,7%.

За шкалою оцінка результатів, кількість осіб із низьким рівнем зменшилась із 14,8% до 2,5. Попри те, кількість осіб із високим рівнем зросла із 33,3% до 76,6%. Щодо середнього рівня, то відсоткова кількість осіб, у якої даний рівень переважав, зменшилась із 51,9% до 20,9%.

За шкалою програмування кількість осіб із високим рівнем в контексті даної шкали зросла з 14,8% до 44,5%, а із середнім зменшилась із 66,7% до 48,1%. Щодо низького рівня, то кількість осіб, у яких він переважав, також зменшилась із 18,5% до 7,4%.

Щодо шкали моделювання, то із 40,7% респондентів, що мали високий рівень, після проведення корекційної тренінгової програми кількість осіб із даним рівнем зросла до 63%. Попри те, кількість осіб із середнім рівнем знизилась із 33,4% до 28,4%, а із низьким із 25,9% до 8,6%.

Також за шкалою планування, кількість осіб із високим рівнем зросла із 44,4% до 70,3%. А із середнім та низьким знизилась від 48,2% до 27,2%, та із 7,4% до 2,5% відповідно.

Задля того, аби емпірично підтвердити вплив емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності, ми повторно використали математико-статистичний критерій кореляції Спірмена С.

Результати є наступними: коефіцієнт кореляції = ,701, що свідчить, що зв'язок є сильним та прямим. А отже, рівень емоційного інтелекту впливає на саморегуляцію навчальної діяльності студентів.

Табл.5.Результати кореляції Спірмена С

Кореляції			Samoregylazia Pislia	EmotionIntelect Pislia
ро Спірмена	Samoregylazia	Коефіцієнт кореляції	1,000	,701**
	Pislia	Знч. (2-сторін)	.	,000
		N	81	81
	EmotionIntelect	Коефіцієнт кореляції	,701**	1,000
	Pislia	Знч. (2-сторін)	,000	.
		N	81	81

\*\* . Кореляція значима на рівні 0.01 (2-стороння).

Отже, за результатами кореляції Спірмена С, ми можемо зробити висновок, що рівень емоційного інтелекту впливає на рівень саморегуляції навчальної діяльності у студентському віці. Адже за результатами даного статистичного аналізу коефіцієнт кореляції дорівнював ,701, що свідчить про прямий та сильний зв'язок між змінними у дослідженні.

Також, задля того, аби перевірити, чи існують статистично значимі відмінності між результатами респондентів до та після проведення корекційної тренінгової програми, ми використали математико-статистичний критерій  $\chi^2$  Пірсона. Перше, ми порівняли між собою результати зального рівня емоційного інтелекту за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІн» до та після тренінгової програми. Результати є наступними(див.табл.6): асимпт. значення дорівнює значенню ,036, що є < рівня ,05 та свідчить про наявність статистично значимих відмінностей.

Табл.6.Результати критерія  $\chi^2$  Пірсона для ЕІ

Критерій $\chi^2$ -квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимпт. значимість (2- стор.)
Хі-квадрат Пірсона	298,341 <sup>a</sup>	121	,036

Відношення правдивість	77,461	121	1,000
Лінійно-лінійний зв'язок	1,789	1	,173
Кіль-сть валідних спостережень	81		

а. У 191 (100,0%) осередках очікувана частота менше 5.

Мінімальна очікувана частота дорівнює ,05.

Даний критерій ми також використали й задля того, аби перевірити, чи існують статистично значимі відмінності між рівнями саморегуляції за методикою «Стиль саморегуляції поведінки», до та після проведення корекційних тренінгових занять. Результати є наступними(див.табл.7): асимпт. значення дорівнює числу ,014, що  $\epsilon <$  рівня ,05 та свідчить про наявність статистично значимих відмінностей.

Табл.7.Результати критерія  $\chi^2$  Пірсона для саморегуляції

**Критерій  $\chi^2$ -квадрат**

	Значення	ст.св.	Асимпт. значимість (2- стор.)
Хі-квадрат Пірсона	372,871 <sup>а</sup>	168	,014
Відношення правдивість	75,438	168	1,000
Лінійно-лінійний зв'язок	1,534	1	,198
Кіль-сть валідних спостережень	81		

а. У 191 (100,0%) осередках очікувана частота менше 5.

Мінімальна очікувана частота дорівнює ,05.

Отже, за результатами проведення математико-статистичного критерію  $\chi^2$  Пірсона, за для перевірки існування статистично значимих відмінностей між результатами серед респондентів до та після проведення корекційної програми, можемо стверджувати, що статистично значимі відмінності присутні між результатами загального рівня емоційного інтелекту за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн». Оскільки асимпт. значення дорівнює ,036. Також статистично значимі відмінності присутні і за методикою «Стиль саморегуляції поведінки», а асимпт. значення дорівнює ,014.

Отже, за результатами математико-статистичного аналізу результатів нашого емпіричного дослідження, ми можемо зробити висновок, що проведена нами корекційна тренінгова програма із розвитку рівня емоційного інтелекту та характеристик емоційності є дієвою. Адже кількість респондентів, чий загальний емоційний інтелект збільшився до дуже високого рівня зросла із 7,4% осіб, до 17,2%. А в контексті високого: з 22,2% до 34,6%. При тому кількість осіб, у яких домінує низький рівень емоційного інтелекту за результатами повторного тестування скоротилась вдвічі з 18,6% до 8,6%, ідентична тенденція спостерігається і серед осіб з дуже низьким рівнем ЕІ: із 22,2% дуже низький рівень ЗІ переважає у 12,2% осіб.

Щодо саморегуляції навчальної діяльності, то за однойменною шкалою загального рівня, відсоткова кількість осіб із високим рівнем зросла із 33,3% до 62,9%. При тому кількість осіб із низьким рівнем впала з 7,4% до 2,5%. Щодо осіб із середнім рівнем, то їх відсоткова кількість також зменшилась, а саме: 59,3% до 34,6%.

Також за допомогою математико-статистичного критерію Спірмена С ми змогли підтвердити наявність впливу рівня емоційного інтелекту на рівень саморегуляції навчальної діяльності. Адже за результатами даного статистичного аналізу коефіцієнт кореляції дорівнював ,701, що свідчить про прямий та сильний зв'язок між змінними у дослідженні. Також ми використали критерій  $\chi^2$  Пірсона, аби порівняти результати за рівнями емоційного інтелекту та саморегуляції до та після проведення корекційної тренінгової програми. Результати математико-статистичного аналізу свідчать про те, що статистично значимі відмінності присутні між результатами загального рівня емоційного інтелекту, бо асимпт. значення дорівнює ,036. Також статистично значимі відмінності присутні і серед результатів саморегуляції до та після проведення корекційної програми, адже асимпт. значення дорівнює ,014.



## ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

В даному розділі ми, спираючись на емпіричні результати другого розділу, основні принципи розробки та реалізації психокорекційної програми обрали методи психокорекційного впливу. Серед даних методів ми обрали метод групової роботи, групової дискусії, арт-терапії, психоедукації. Переваги кожного методу, в контексті досліджуваної проблематики, були також висвітлені в третьому розділі.

Основні переваги даних методів полягають в можливості розширення усвідомлення протікання того чи іншого психічного процесу, що пов'язані з структурою емоційного інтелекту, емоційної компетентності, механізму саморегуляції та важливості даних процесів як в контексті життєдіяльності людини так і в процесі навчальної діяльності загалом. Кожен з використаних методів відкриває свої унікальні можливості в формуванні загальної, широкої картини уявлень про особливості процесу комунікації людей одне з одним, та власного способу комунікації. Була висвітлена основна інформація щодо психокорекційної програми, що була реалізована в рамках нашого дослідження.

За результатами повторного математико-статистичного аналізу даних емпіричного дослідження, ми дійшли висновку про дієвість втіленої програми психокорекційного впливу, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту. Результати аналізу продемонстрували ріст до дуже високого рівня загального показника емоційного інтелекту з 7,4% респондентів, до межі 17,2%. За показником високого рівня емоційного інтелекту: з 22% до 34,65% відповідно, а показники низького рівня емоційного інтелекту вдвічі скоротились: 18,6% - 8,6%, дуже низького: з 22,2% до 12,2%.

В контексті саморегуляції навчальної діяльності, також були зафіксовані тенденції росту загального показника рівня саморегуляції: високий рівень з 33,3% до 62,9% респондентів; динаміка скорочення кількості осіб з рівнем середнього та низького рівня саморегуляції: низький з 7,4% до 2,5%, середній 59,3% до 34,6%.

Використовуючи критерій математико-статистичного аналізу Спірмена С нами був зафіксований прямий, сильний зв'язок рівня емоційного інтелекту на показники саморегуляції навчальної діяльності, що проявився в результатах коефіцієнту кореляції статистичного аналізу на рівні ,701. З метою завершального порівняння результатів рівнів емоційного інтелекту, саморегуляції навчальної діяльності до та після здійснення психокорекційного впливу був використаний критерій математико-статистичного аналізу  $\chi^2$  Пірсона. Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати про наявність статистично значимих відмінностей між рівнями загального показника емоційного інтелекту на рівні асимпт. значення ,036, та рівнях загального показника саморегуляції - асимпт. значення дорівнює ,014.

Отже, з допомогою реалізації психокорекційної програми нам вдалося досягти помітного зростання дуже високого, високого рівні емоційного інтелекту, відповідно - скорочення відсоткового співвідношення низького, дуже низького рівнів, та вдвічі підвищити показники загального рівня саморегуляції. Опісля, використовуючи критерії математичного-статистичного аналізу Спірмена С виявили прямий, сильний зв'язок рівнів емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності, та з використання  $\chi^2$  довели наявність статистично значимих відмінностей між двома замірами рівнів емоційного інтелекту та саморегуляції відповідно.

## ВИСНОВОК

В нашому дослідженні впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності ми здійснили всебічний, ґрунтовний аналіз сучасної наукової літератури задля здійснення якісного опису поняття емоційного інтелекту, саморегуляції та процесу навчальної діяльності в цілому, висвітлення природи та актуальних підходів до розуміння цих явищ.

В процесі здійснення теоретичного аналізу нашу увагу привернули сукупність розбіжностей поглядів різних науковців щодо визначення емоційного інтелекту, сукупності його компонентів, природи даного явища у структурі психіки. Основна проблема, що обумовлює розбіжності в поглядах сучасної науки, щодо визначення даного явища полягає у відмінних способах вимірювання даного явища. Відтак, аналізуючи наукові джерела присвячені дослідженню явища емоційного інтелекту, можна зустріти його визначення як знання, як здатності до осмислення та інтерпретації, як компетенції, особистісну рису тощо.

Серед актуальних наукових публікацій, широкого розповсюдження набула характеристика емоційного інтелекту за Гоулманом, котрий, описував емоційний інтелект як здатність індивіда до інтерпретації власних емоцій та емоцій оточуючих людей, з метою використання отриманої інформації у користь реалізації власних цілей.

Здійснивши теоретичний аналіз наукової літератури орієнтованої на механізм саморегуляції, ми висвітлили природу, структуру та функції даного механізму. На сьогоднішній день саморегуляція визначається як цілісне особистісне утворення, що уможливорює реалізацію індивідом моделювання діяльності та безпосередньо здійснення конкретних дій в напрямку до реалізації визначеної мети. Центральною функцією механізму саморегуляції у наукових публікаціях виокремлюють мотиваційний компонент, що покликаний здійснити активізацію усього механізму саморегуляцію з метою забезпечення проживання стану задоволеності в процесі моделювання успішності майбутньої діяльності.

Також, ми висвітлили актуальні здобутки наукової спільноти, що стосуються розуміння поняття навчальної діяльності, та процесу її здійснення в ЗВО. Отже, процес навчальної діяльності студентів у ЗВО в сучасній науковій літературі визначають як вагомий процес становлення особистості, особливості котрого опосередковують розвиток навичок, рис особистості, що визначають здатність людини ефективно реалізовувати, покладені на неї професійним середовищем, задачі.

Ми охарактеризували віковий період, на який припадає процес навчання в ЗВО, в цей період індивід потрапляє в нове середовище, що в наукових джерелах визначається як потенційно стресове середовище, в центрі якого в студента активно розгортається потреба у саморегуляції емоцій, засвоєнні нових соціальних ролей. В період освоєння майбутньої професії у ЗВО центральна увага приділяється розвитку навички до самостійного навчання, увага до котрої обумовлюється як стандартами надання вищої освіти так і періодом інтелектуального розвитку людини.

В результаті проведеного емпіричного дослідження впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів, ми отримали результати, що підтвердили наявність прямого та сильного впливу. Адже коефіцієнт кореляції Спірмена  $S$  дорівнює ,526.

За допомогою методу тестування, ми змогли виміряти рівні емоційного інтелекту за допомогою відповідної методики «Опитувальника емоційного інтелекту «ЕМІн». Ми змогли дослідити, що серед респондентів нашого дослідження переважав середній рівень емоційного інтелекту, а саме у 29,6% респондентів. Але при цьому високий та дуже низький рівень емоційного інтелекту поширені серед однакового відсотку наших досліджуваних, а саме: по 22,2% відповідно.

Щодо результатів методики «Характеристик емоційності», ми виміряли, що 18,5% респондентів, що взяли участь у нашому дослідженні, потребують корекції рівня емоційної збудливості, адже він був досить високим. Також за шкалою інтенсивності емоцій досить високий рівень даної характеристики

переважав у 37% респондентів, що теж потребувало корекції. Щодо результатів за шкалою Негативного впливу емоцій на ефективність діяльності на спілкування, то високий рівень за даною шкалою, що потребував корекції, переважав у 29,6%.

За результатами методики «Тест емоційного інтелекту» Н.Холла, 33,3% респондентів мали низький рівень самомотивації, тобто управління власною поведінкою за рахунок управління емоціями. Щодо результатів за методикою «Стиль саморегуляції поведінки», то ми змогли визначити, що серед респондентів переважав середній рівень загального рівня саморегуляції. Він був характерним 59,3% респондентів, при тому в більшості також переважав й високий рівень: у 33,3% респондентів. При тому низький рівень загальної саморегуляції переважає лише у 7,4% респондентів.

Таким чином, за результатами нашого емпіричного дослідження ми змогли дослідити, що рівень емоційного інтелекту впливає на рівень саморегуляції навчальної діяльності. А також деякі емоційні характеристики потребували корекції у наших респондентів, адже їх рівні не відповідали нормі. Також важливим було проведення корекційної роботи за для збільшення рівня емоційного інтелекту для 40,8% респондентів, адже їх рівень емоційного інтелекту був низьким та дуже низьким.

Спираючись на емпіричні результати другого розділу, основні принципи розробки та реалізації психокорекційної програми, ми обрали методи психокорекційного впливу задля корекції рівнів емоційного інтелекту респондентів нашого дослідження, а також їх психологічних характеристик. Серед даних методів ми обрали метод групової роботи, групової дискусії, арт-терапії, психоедукації.

Основні переваги даних методів, які ми застосовували, полягають в можливості розширення усвідомлення протікання того чи іншого психічного процесу, що пов'язані з структурою емоційного інтелекту, емоційної компетентності, механізму саморегуляції та важливості даних процесів як в контексті життєдіяльності людини так і в процесі навчальної діяльності

загалом. Кожен з використаних методів відкриває можливості в формуванні загальної, широкої картини уявлень про особливості процесу комунікації людей одне з одним, та власного способу комунікації. Була висвітлена основна інформація щодо психокорекційної програми, що була реалізована в рамках нашого дослідження.

За результатами повторного математико-статистичного аналізу даних емпіричного дослідження, після проведення корекційної тренінгової програми, ми дійшли висновку про дієвість втіленої програми, спрямованої на розвиток емоційного інтелекту. Результати аналізу продемонстрували ріст до дуже високого рівня загального показника емоційного інтелекту з 7,4% респондентів, до межі 17,2%. За показником високого рівня емоційного інтелекту: з 22% до 34,65% відповідно, а показники низького рівня емоційного інтелекту вдвічі скоротились: 18,6% - 8,6%, дуже низького: з 22,2% до 12,2%.

В контексті саморегуляції навчальної діяльності, також були зафіксовані тенденції росту загального показника рівня саморегуляції: високий рівень з 33,3% до 62,9% респондентів; динаміка скорочення кількості осіб з рівнем середнього та низького рівня саморегуляції: низький з 7,4% до 2,5%, середній 59,3% до 34,6%.

Використовуючи критерій математико-статистичного аналізу Спірмена С нами був зафіксований прямий, сильний зв'язок рівня емоційного інтелекту на показники саморегуляції навчальної діяльності, що проявився в результатах коефіцієнту кореляції статистичного аналізу на рівні ,701. З метою завершального порівняння результатів рівнів емоційного інтелекту, саморегуляції навчальної діяльності до та після здійснення психокорекційного впливу був використаний критерій математико-статистичного аналізу  $\chi^2$  Пірсона. Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати про наявність статистично значимих відмінностей між рівнями загального показника емоційного інтелекту на рівні асимпт. значення ,036, та рівнях загального показника саморегуляції - асимпт. значення дорівнює ,014.

На основі проведеного нами дослідження, ми можемо зробити висновок, що проведене нами емпіричне дослідження довело наявність впливу емоційного інтелекту на саморегуляцію навчальної діяльності студентів. Також в ході нашого дослідження ми реалізували психокорекційну тренінгову програму, ефективність якої ми змогли підтвердити повторним тестуванням респондентів. Перспектива подальших досліджень з даної тематики полягає у визначенні впливу типів емоційного інтелекту на стилі саморегуляції навчальної діяльності, а також у визначенні взаємозв'язку характеристик емоційності із різними стилями та рівнями саморегуляції навчальної діяльності студентів.

