

М.А. КУЗНЄЦОВ, Н.Ю. ДІОМІДОВА

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК
ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ В
УМОВАХ ІСПИТУ**

Монографія

Харків-2017

УДК 159.922.8

ББК 88.6

К 891

*Рекомендовано до друку Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
10.02.2017, протокол № 1*

Рецензенти:

Т.Б. Хомуленко - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди)

А.М. Большакова - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології (Харківська державна академія культури)

Кузнєцов М.А., Діомідова Н.Ю.

К 891 Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. – Харків: «Діса плюс», 2017. – 189 с.

ISBN 978-617-7384-51-8

Монографія присвячена дослідженню ролі емоційного інтелекту у перебугану психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту. В роботі подано визначення емоційного інтелекту та екзаменаційного стресу, подано засоби діагностики та аналіз психологічних особливостей емоційного інтелекту як детермінанти перебігу психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Розроблено програму цілеспрямованого формування емоційно-інтелектуальних здатностей та осолодіння замобами саморегуляції психоемоційних станів на іспиті, показано її ефективність.

Для викладачів, аспірантів, студентів гуманітарних спеціальностей.

© М.А. Кузнєцов, Н.Ю. Діомідова

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФАКТОР ПЕРЕБІГУ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЇ ІСПИТУ.....	7
1.1 Емоційний інтелект як наукова проблема.....	7
1.2 Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності студентів.....	20
1.3 Проблема екзаменаційного стресу в навчальній діяльності студентів.....	30
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ФАКТОРУ ПЕРЕБІГУ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО СТРЕСУ.....	48
2.1 Організація та методи дослідження емоційного інтелекту як фактору перебігу психічних станів студентів у ситуації іспиту.....	48
2.2 Психоемоційні стани студентів у ситуації іспиту.....	61
2.3 Характеристика емоційного інтелекту студентів у контексті їх навчальної діяльності.....	79
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ.....	115
3.1 Методологічні засади розвитку здатності до саморегуляції психоемоційних станів студентів у ситуації екзаменаційного стресу.....	115
3.2 Структура та зміст розвивально-корекційної програми....	130
3.3 Аналіз результатів перевірки ефективності розвивально-корекційної програми.....	143
ВИСНОВКИ.....	160
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	163

ВСТУП

У сучасній психологічній науці явище психічного стану помітно поступається поняттям психічного процесу і психічної властивості особистості. Мова йде не тільки про міру методологічної розробки даної проблеми, а й про кількість і якість прикладних досліджень психічних станів у віковій та педагогічній психології, зокрема психоемоційних станів студентів у різних умовах їх навчально-пізнавальної діяльності.

Іспит є активатором інтенсивних емоційних переживань у студентів, що може призвести до різноманітних негативних поведінкових і соматичних наслідків (О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, М.А. Кузнецов).

Виступаючи нормативним стресором та джерелом нормативних емоційних переживань, іспит актуалізує варіативність психоемоційних станів у студента, які не збігаються з метою навчальної діяльності (страх, тривога, гнів, подив) та деяких позитивних станів, тобто тих, які збігаються з метою навчання (радість, інтерес, почуття впевненості тощо).

У класичних психологічних дослідженнях було показано, що передекзаменаційні переживання можуть виступити в ролі чинника, який негативно впливає на навчальну діяльність (А.Р. Лурія та А.Н. Леонтьєв), доведено, що іспит порушує асоціативний процес (Н.М. Владимірова), істотно підвищує рівень напруженості студента (О.В. Овчиннікова), досліджено інтенсивність, модальність і бажаність для самого студента тих чи інших емоційних переживань у процесі здачі відповідального іспиту, при захисті дипломної роботи (О.О. Бодальов, Є.П. Ільїн), вивчено пам'ять про пережиті колись емоції, які супроводжували здачу іспиту багато років тому (М.А. Кузнецов).

У сучасній психології проводяться емпіричні дослідження, спрямовані на виявлення асортименту емоцій (емоційних патернів, синдромів), які актуалізуються в екзаменаційній стресовій ситуації (І.В. Волженцева, Г.В. Колчигіна, М.А. Кузнецов, О.І. Кузнецов, В.С. Шаповалова). Показано, що студенти демонструють різні можливості опанування

екзаменаційного стресу, яке зумовлене досвідом подолання подібних ситуацій у минулому, загальною емоційною стійкістю, специфікою когнітивного функціонування.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів в умовах навчання у виші є дуже впливовим предиктором їх психоемоційних станів (М.А. Кузнецов). У свою чергу, домінуючі психоемоційні стани виступають у ролі контексту, в рамках якого відбувається актуалізація навчальних мотивів і прийняття студентом навчально-пізнавального завдання, виконання ним навчально-пізнавальних, контролюючих та оціночних дій.

Особлива роль у регуляції психоемоційних станів відводиться емоційному інтелекту. Контроль власних емоцій і здатність ефективного впливу на них стали предметом спеціального вивчення в рамках концепцій емоційного інтелекту та емоційної креативності (Т.П. Березовська, О.І. Власова, Д. Гоулман, Дж. Еверілл, В.В. Зарицька, Н.В. Коврига, Д.В. Люсін, Дж. Майер, М.А. Манойлова, Е.Л. Носенко, П. Саловей, О.П. Саннікова), однак визначення ролі емоційного інтелекту в саморегуляції психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту залишається практично не досліджуваною.

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній психології досить повно представлені роботи, в яких глибоко вивчено вплив внутрішньоособистісних змінних (пізнавальна мотивація і мотивація досягнення, когнітивні стилі, інтелектуальні здібності, психологічні захисти та копінг-стратегії, особистісні ресурси, індивідуально-типологічні особливості, особистісні риси тощо) на успішність навчання в умовах вищої школи. Є значна кількість оригінальних педагогічних розробок щодо організації ефективного освітнього середовища у виші. Однак автори переважної більшості психолого-педагогічних досліджень недостатньо враховують важливу посередницьку роль психоемоційних станів студентів у процесі їх взаємодії з освітнім середовищем в ході навчальної діяльності. Тому виникає необхідність у спеціальному психолого-педагогічному дослідженні, спрямованому на виявлення динаміки, структури,

функцій, закономірностей перебігу психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту у в залежності від їх емоційного інтелекту.

Така постановка проблеми актуальна як у теоретичному, так і в практичному планах. Теоретична значущість роботи пов'язана з подальшою розробкою концепції психоемоційних станів відносно конкретних умов життєдіяльності – навчання у вищій школі. Стає можливим уточнити перелік психолого-педагогічних умов успішного навчання у виші, профілактики та подолання екзаменаційного стресу, деталізувати вікові особливості студентського віку, визначити роль емоційного інтелекту у саморегуляції психоемоційних станів студентів. Практична значимість роботи пов'язана з розробкою нових і систематизацією вже наявних у практичній психології засобів і прийомів саморегуляції психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту.

РОЗДІЛ 1

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ФАКТОР ПЕРЕБІГУ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЇ ІСПИТУ

1.1 Емоційний інтелект як наукова проблема

Проблема емоційного інтелекту вперше була поставлена Г. Гарднером, модель мультифакторного інтелекту якого включає два варіанти особистісного інтелекту: інтерперсональний (внутрішньоособистісний) та інтраперсональний (міжособистісний) інтелекти. Під міжособистісним емоційним інтелектом автор запропонував розглядати спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати їх мотиви, ставлення до роботи, вирішувати, як краще співпрацювати з ними та впливати на них, а внутрішньоособистісний емоційний інтелект він розумів як властивість людини, спрямовану на себе, тобто спроможність формувати точну адекватну модель власного Я та використовувати цю модель, щоб ефективно функціонувати у житті; це спроможність індивіда розуміти власні почуття, їх витоки і регулювати на цій основі власну поведінку. Емоційні здібності, в свою чергу, виступають як емоційна складова обох цих сфер [254].

Відкриття емоційного інтелекту пов'язане з дослідженням, проведеним у 1920-і рр. Р. Торндайком, який уперше виділив таку частину загального інтелекту, як соціальний інтелект, тобто здатність розуміти інших і діяти або поводитися мудро по відношенню до оточення [264].

У сучасних роботах представлено дві моделі емоційного інтелекту: 1) модель здібностей, в якій подана ідея про перетин пізнання і емоцій; 2) змішана модель (поєднання інтелектуальних, емоційних і особистісних властивостей людини).

Згідно першої моделі (Дж. Майер і П. Саловеї [262]) основними компонентами емоційного інтелекту є основні некогнітивні знання (емоційна компетентність) і навички

(здатність контролювати і регулювати зовнішні прояви емоцій і почуттів). У рамках цієї моделі емоційний інтелект визначається як набір ієрархічно організованих здібностей, пов'язаних з переробкою інформації, які об'єднуються в чотири групи:

1. Ідентифікація емоцій. Включає ряд пов'язаних між собою здібностей, таких, як сприйняття емоцій (тобто здатність помітити сам факт наявності емоції), їхня ідентифікація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій і їхньої імітації.

2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності. Включає здатність використовувати емоції для напрямку уваги на важливі події, викликати емоції, які сприяють рішенню завдань (наприклад, використовувати гарний настрій для породження творчих ідей), використовувати коливання настрою як засіб аналізу різних точок зору на проблему.

3. Розуміння емоцій. Здатність розуміти комплекси емоцій, зв'язки між емоціями, переходи від однієї емоції до іншої, причини емоцій, вербальну інформацію про емоції.

4. Управління емоціями. Здатність до контролю за емоціями, зниження інтенсивності негативних емоцій, усвідомлення своїх емоцій, у тому числі і неприємних, здатність до вирішення емоційно навантажених проблем без пригнічення пов'язаних з ними негативних емоцій. Сприяє особистісному зростанню і поліпшенню міжособистісних стосунків.

Така ієрархічна послідовність ґрунтується на наступних міркуваннях. Здатність розпізнавати і виражати емоції (перша група) є необхідною основою для породження емоцій в цілях вирішення конкретних завдань (друга група). Ці дві здатності мають процедурний характер. Вони є основою для декларативної здатності до розуміння подій, передуючих емоціям і йдуть за ними (третья група). Всі вищеописані здібності потрібні для внутрішньої регуляції власних емоційних станів і для успішних дій на зовнішнє середовище, що приводять до регуляції власних і чужих емоцій (четверта група).

Таким чином, емоційний інтелект припускає, що людина є хазяїном своїх емоцій, усвідомлює їх і володіє ними, не

пригнічує "небажані" емоції, а сама вирішує і «дозволяє» собі прояв тієї або іншої емоції в певній ситуації. Емоційний інтелект починається з розуміння своїх емоцій, і тільки усвідомивши свої емоції, ми можемо навчитися розумінню емоцій інших людей і причин, що викликали їх. Розвиток емоційного інтелекту дозволяє формувати стійку навичку свідомої регуляції емоційних станів, самовладання в стресових ситуаціях, навичку конструктивної взаємодії з людьми (співробітниками, клієнтами, близькими) в будь-яких умовах.

Дж. Майєр і П. Саловеї [258] опублікували першу дослідницьку роботу, в якій надали визначення терміну «емоційний інтелект», а також запропонували методика його виміру (EQ). У ній вони привели докази на користь того, що емоційний інтелект є одним з основних видів інтелекту. Нині термін «емоційний інтелект» став популяризуватися, а сама галузь досліджень істотно розширилася (Д. Гоулман [50]).

П. Саловеї і Дж. Майєр визначають емоційний інтелект як форму соціального інтелекту, що включає здатність відображати власні і чужі емоції і почуття, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для регуляції людського мислення та дій. Автори описують емоційний інтелект як здатність відображати почуття та емоції (свої та інших людей), розрізняти їх та використовувати для ефективного орієнтування власної поведінки та мислення [258]. До емоційного інтелекту дослідники відносять такі якості психіки як здібності розбиратись у власних почуттях, розуміти настрої інших людей, управляти своїми емоціями. На думку авторів, люди з високою емоційною компетентністю краще за інших здатні ідентифікувати власні почуття, почуття інших людей та розв'язувати проблеми, пов'язані з емоціями.

Змістовно-структурний аналіз емоційного інтелекту, проведений Д. Майєром та П. Саловеєм, передбачає виділення двох компонентів: внутрішньо особистісного (здатність встановити взаємозв'язки між своїми думками, вчинками та почуттями) та міжособистісного (здатність налаштуватись на інших людей, навчитись співчувати, надихати та спонукати їх до тих чи інших дій). До основних якостей емоційного інтелекту

авторами було віднесено емпатію та співчуття, розрізнення власних почуттів, баланс між емоціями та розумом, а також ознаки високої самоповаги та самосприйняття людини. До основних принципів емоційного інтелекту П. Саловеєм та Д. Майером віднесено емпатію, обізнаність, рівновагу та відповідальність. У дослідженнях Д. Майера і П. Саловея [262] пропонується більш деталізоване розуміння складових емоційного інтелекту відповідно до концепції Г. Гарднера. На думку авторів, емоційний інтелект охоплює п'ять основних здібностей:

1. Усвідомлення власних емоцій як провідна властивість емоційного інтелекту, виступає спроможністю керувати власними емоціями, регулювати їх виявлення, розуміти причини виникнення переживань, їх характер та інтенсивність, спроможність усвідомити свої істинні переживання і зрозуміти їх походження дає можливість людині краще впоратись з ними.

2. Регулювання емоцій як можливість регулювати власні переживання, яке базується на їх самоусвідомленні, здатності заспокоїти себе, позбавитись тривожного стану, суму, роздратованості тощо. Низький рівень розвитку такої властивості обумовлює перебування у стані дистресу та безпорадні спроби подолати власні негативні емоції, високий рівень здатності до регулювання емоцій, в свою чергу, передбачає вміння контролювати емоції, значно ефективніше та більш швидко подолання небажаних емоційних станів.

3. Спроможність мотивувати себе до діяльності, яка реалізується у зусиллях людини спрямувати емоції на користь досягнення мети діяльності, на самомотивування на нові досягнення, на креативну діяльність. В основі такої спроможності лежить самоконтроль, що реалізується у вигляді вміння відкладати отриманні миттєвого задоволення заради досягнення більш значущої віддаленої мети, що виступає важливою передумовою подальшої успішної діяльності.

4. Розпізнавання та розуміння емоцій, які виникають в інших людей, що реалізуються через емпатію, тобто чутливість до таких соціальних ознак, які вказують на те, що інші мають певні

проблеми чи переживання і їх необхідно врахувати у спілкуванні.

5. Вміння підтримувати доброзичливі стосунки з іншими, яке є здатністю людини справлятися з емоціями, які виникають під час взаємодії.

У 1990-і роки з'явилися також інші моделі, що подають дещо інший погляд на емоційний інтелект. Найбільш відомими є моделі Д. Гоулмана і Р. Бар-Она.

Д. Гоулман [50] заснував свою модель на раніше представлених П. Саловеєм та Дж. Майером [258], але додав до виділених ними компонентів ще декілька, а саме: ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Тим самим він з'єднав когнітивні здібності, що входили в модель П. Саловея та Дж. Майера, з особистісними характеристиками. Він включає чотири структурні елементи, виходячи із свого бачення сутності емоційного інтелекту: емоційна самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість, управління стосунками. Ці компоненти об'єднують у собі групу знань, умінь, здібностей та здатностей.

1. Емоційна самосвідомість передбачає здатність прислуховуватись до своїх внутрішніх відчуттів і усвідомлювати вплив власних почуттів на свій психологічний стан, а також відчувати свої головні цінності та інтуїтивно вибирати кращий спосіб поведінки у складних ситуаціях, сприймаючи завдяки своїй чутливості картину того, що відбувається в цілому. Емоційна самосвідомість передбачає точну самооцінку, що дозволяє людині знати свої сильні сторони і усвідомлювати межі своїх можливостей, сприймати конструктивну критику і відгуки про себе.

2. Самоконтроль, на думку Д. Гоулмана, передбачає: впевненість у собі, здатність стримувати емоції, відкритість, адаптивність, волю до перемоги, ініціативність, оптимізм.

3. Соціальна чутливість – це співпереживання (емпатія), тобто здатність прислухатися до чужих переживань, здатність налаштуватися на широкий діапазон емоційних сигналів. Завдяки емпатії людина прекрасно спілкується з людьми різних соціальних верств населення і навіть різних культур.

4. Управління стосунками, як структурний компонент емоційного інтелекту, передбачає наявність таких здатностей як: натхнення, вплив, сприяння змінам, урегулювання конфліктів, командна робота і співпраця.

У структурі Д. Гоулмана є емоційна самосвідомість і соціальна чутливість, на що не наголошується у попередніх структурах, а також на самоконтроль і управління емоціями в стосунках, які включають й інші вчені в структуру емоційного інтелекту [50].

Р. Бар-Он вводить поняття «Коефіцієнт емоційності» і надалі обґрунтовує анкету для його виміру [248]. Р. Бар-Он спробував виміряти емоційний інтелект, пов'язавши його розвиток із проблемою якості життя людини. У його розумінні емоційний інтелект визначається сукупністю емоційних і соціальних знань та здібностей, які обумовлюють загальну здібність ефективно взаємодіяти з оточенням. Автором створено модель емоційного інтелекту, яка складається з п'яти факторів: інтраперсональні якості (здатність до розуміння себе та вираження своїх почуттів), інтерперсональні здібності (здатність сприймати, розуміти інших людей та взаємодіяти з ними), адаптивність, управління стресами та загальний настрій [24].

Модель Р. Бар-Она [248] дає дуже широке трактування поняття емоційний інтелект. Він визначає емоційний інтелект як усі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями. Р. Бар-Он виділив п'ять сфер компетентності, які можна ототожнити з п'ятьма компонентами емоційного інтелекту, кожен з цих компонентів складається з декількох субкомпонентів: 1) пізнання себе: усвідомлення своїх емоцій, упевненість в собі, самоповага, самоактуалізація, незалежність; 2) навички міжособистісного спілкування: емпатія, міжособистісні взаємини, соціальна відповідальність; 3) здатність до адаптації: рішення проблем, зв'язок з реальністю, гнучкість; 4) управління стресовими ситуаціями: стійкість до стресу, контроль за імпульсивністю; 5) переважний настрій: щастя, оптимізм.

Р. Бар-Он розглядає емоційний інтелект як сукупність не когнітивних знань, умінь та навичок, які впливають на можливість успішно справлятися з вимогами навколишнього соціального середовища. Автор розглядає емоційно здібну людину як ту, що має високий адаптаційний потенціал, який виражається у стресовій толерантності та контролі імпульсивності, управління стресом через здатність розв'язання проблем, гнучкість підходів до пошуку оптимального рішення з опорою на відчуття реальності [248].

У вітчизняній психологічній науці поняття емоційний інтелект було уперше використано Г.Г. Гарсковою [44], яка зазначила, що емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і самої себе, а інтелект служить для розуміння цього, отже емоції можуть бути об'єктом інтелектуальних операцій, які здійснюються у формі вербалізації емоцій, основаній на їх усвідомленні та диференціації. Таким чином, емоційний інтелект (за Г. Гарсковою) – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом, а кінцевим продуктом EQ – прийняття рішення на основі відображення та осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, у яких наявний особистісний смисл [44].

Вивченню емоційного інтелекту присвячені дослідження Т.П. Березовської, О.І. Власової, І.О. Єгорова, В.В. Зарицької, Н.В. Ковриги, А.П. Лобанова, Д. В. Люсіна, М. А. Манойлової, Е.Л. Носенко, О.П. Саннікової, А.С. Петровської, Д.В. Ушакова, А.С. Чепайкіної, Г. В. Юсупова та інші. В сучасній психології емоційного інтелекту спостерігається тенденція до використання таких категоріальних концептів відображення змісту поняття емоційного інтелекту, як «емоційне самоусвідомлення» (О.І. Власова) [33], «емоційна розумність» (Е.Л. Носенко) [161], «емоційна освіченість» (О.М. Приймаченко) [171], «емоційна грамотність» (К. Стайнер) [215]. Загалом, розкриття змісту емоційного інтелекту відбувається через застосування понять «здібність», «здатність»,

«спроможність» з акцентом на ціннісній сутності емоційного інтелекту, на його функціональній властивості відображати внутрішній світ особистості.

Виокремлені Б.Г. Додоновим «гностичні емоції», пов'язані з потребою у «когнітивній гармонії» по суті виступають прототиповими формами емоційного інтелекту у вітчизняній науці [69]. Вивчення окремих складових емоційного інтелекту започатковано в роботах О.П. Саннікової [190; 191; 192]. Автором виділено відмінні ознаки актуальних (ситуативних) емоцій та стійких (позаситуативних) емоційних переживань, емоційно-диференціальні відмінності поведінки особистості в стресових ситуаціях. Під керівництвом О.П. Саннікової О.А. Кисельовою досліджено емоційність як системоутворюючий фактор психологічної проникливості [93], О.В. Кузнєцовою вивчено якісні характеристики емоційності як індивідуально-типологічні чинники адаптивності особистості [189], О. А. Орищенко охарактеризовано диференціальну структуру емпатії [164].

У дослідженні Е.Л. Носенко та Н.В. Ковриги емоційний інтелект розглядається як інтегральна властивість особистості та складова її внутрішнього світу, як «форма виявлення позитивного ставлення людини до себе, до інших, до світу, що відображає ціннісне значення емоційного інтелекту. Авторами визначено внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти прояву емоційного інтелекту [161]. У роботі І.Ф. Аршави, виконаній під керівництвом Е.Л. Носенко, охарактеризовано адаптаційні властивості емоційного інтелекту, визначено особливості емоційної стійкості [6].

Е.Л. Носенко та Н.В. Коврига [161] визначено п'ятифакторну структуру емоційного інтелекту, в якій чітко виділено спроможність особистості налаштувати себе на діяльність і здатність підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми в процесі спілкування і взаємодії. Ця структура емоційного інтелекту доповнена шляхами його дослідження та розвитку через розвиток нейротизму (емоційної стійкості), екстраверсії, гнучкості у спілкуванні та сумлінності, які раніше

майже не розглядали під час аналізу особливостей емоційного функціонування людини.

Н.В. Коврига пропонує рівневий підхід до емоційного інтелекту. Автором зазначено, що найнижчому рівню емоційного інтелекту відповідає здійснення емоційного реагування за механізмом умовного рефлексу, при цьому емоційне реагування ініціюється на сенсорно-перцептивному рівні, активність здійснюється з переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми, на низькому рівні її усвідомлення, при низькому виявленні самоконтролю, з високою ситуативною зумовленістю, з вибором поведінки з досить широкого поля можливостей у високій залежності від ситуації, з низьким виявленням контролю (мотивація – зовнішня).

Середній рівень емоційного інтелекту у дослідженні Н.В. Ковриги характеризується здійсненням зовнішньої активності довільно, на підставі уявлень, із застосуванням певних вольових зусиль, що відповідним чином відбиватиметься у свідомості на рівні емоційних переживань. Середньому рівню емоційного інтелекту властиве переважання внутрішнього над зовнішнім, високий рівень виявлення самоконтролю, поєднання у копінгових стратегіях концентрації на задачі та емоційного реагування, позитивне ставлення до себе, високий рівень самооцінки.

Найвищий рівень сформованості емоційного інтелекту відповідає найвищому рівню розвитку внутрішнього світу людини і базується на наявності у суб'єкта відповідних настанов щодо можливих для нього особисто альтернатив поведінки у конкретних ситуаціях життєдіяльності. Ці настанови відбивають індивідуальну систему цінностей суб'єкта, яка чітко усвідомлена ним. Такий етап розвитку емоційного інтелекту, на думку автора, характеризується гармонійним співвіднесенням внутрішнього і зовнішнього, бо людина відчуває себе звільненою від безпосередніх ситуаційних вимог. Мотивування такої поведінки здійснюється суб'єктом не ззовні, а із середини. Достатній рівень самоконтролю має інтернальний локус і людина у зовнішній поведінці виявляє досить помірний рівень

сензитивності до можливих емоціогенних подразників та інтенсивності реагування на них, бо поведінка дійсно носить розумний, в плані її організації, характер. Найвищий рівень емоційного інтелекту характеризується високою самооцінкою у всіх аспектах її виявлення, досить високим рівнем психологічного благополуччя. Особистість з високим рівнем емоційного інтелекту незалежна від ситуації у виборі копінг-стратегій [98].

У дослідженні О.І. Власової показано онтологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми соціальних здібностей, підкреслено його евристичний потенціал, що сприяє успішності соціальної взаємодії. Автором ототожнюється емоційний інтелект з емоційно-інтелектуальною здатністю, що полягає в емоційній сензитивності, обізнаності та здатності управляти емоціями, які дозволяють людині контролювати відчуття психічного здоров'я, душевної гармонії [33]. Під керівництвом О.І. Власової М.А. Березюк було започатковано дослідження комунікативного потенціалу емоційного інтелекту [34].

Д.В. Люсіним [133] уточнено складові емоційного інтелекту, які характеризують здатності до розуміння і управління емоціями. Так, у теорії Д.В. Люсіна, здатність до розуміння емоцій означає, що людина: може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали цю емоцію і наслідки, до яких вона приведе. Здатність до управління емоціями означає, що людина може: контролювати інтенсивність емоцій, передусім приглушати надмірно сильні емоції; контролювати зовнішнє вираження емоцій; при необхідності доволно викликати ту або іншу емоцію. Здатність до розуміння і здатність до управління емоціями може бути і на власні емоції, і на емоції інших людей. Таким чином, можна говорити про внутрішньо особистісний і міжособистісний емоційний інтелект (ВЕІ і МОІ, відповідно). Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних

процесів і навичок, але мають бути пов'язані один з одним. Вказані погляди стали підґрунтям для розробки Д.В. Люсіним опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» [134].

В свою структуру емоційного інтелекту, що виступає як сукупність емоційно-когнітивних і соціальних здатностей, І.М. Андрєєва [1] включає чотири основних компонента:

1. Розпізнавання власних емоцій включає здатність адекватно описувати, виражати, ідентифікувати емоції та відчувати їх без слів. Розпізнавання емоцій сприяє більш ефективному спілкуванню, оскільки дозволяє адекватно описувати, переробляти і виражати емоції.

2. Володіння своїми емоціями пов'язане з проблемою самоконтролю. Це здатність контролювати власні емоції, виокремлювати їх як окремих об'єкт, оприлюднювати, адекватно оцінювати, контролювати емоційну експресію (стриманість). Адекватна емоційна експресія є важливим фактором підтримки фізичного і психічного здоров'я.

3. Розуміння емоцій інших передбачає: здатність реєструвати у свідомості емоційні процеси, прояв достатньо виокремленого емоційного процесу, здатність виразити словами емоційний стан іншого, передбачити силу емоцій, тривалість, наслідки, здатність включати емоції у культурний досвід, здатність до емпатії.

4. Самомотивація. Емоції мотивують людей до певних дій. Емоція - це засіб, за допомогою якого взаємодіють тіло і розум, вони постійно змінюються і знаходяться в русі. І.М. Андрєєва [1] передбачає в структурі емоційного інтелекту наявність емоцій, які мотивують когнітивну діяльність, пов'язану з емоційною сферою, точніше з розпізнаванням, вираженням, розумінням і засвоєнням емоцій.

В.В. Зарицькою [80] розроблена більш удосконалена структура емоційного інтелекту, що включає чотири базових компоненти: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння емоцій інших, використання емоцій у спілкуванні і діяльності. Для визначення рівня розуміння власних емоцій виділені такі показники здатностей: розпізнавати власні емоції, оцінювати свій емоційний стан,

визначати причину виникнення емоцій, пояснювати значення емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими. Для визначення рівня самоконтролю і саморегуляції емоцій виділено наступну систему здатностей: стримувати емоції, проявляти емоції у відповідності до ситуації, зберігати спокій у складних ситуаціях, контролювати свої емоції, регулювати власні емоції.

Для визначення рівня розуміння емоцій інших людей В.В. Зарицькою визнані доцільними такі показники: здатність усвідомлювати емоційні стани інших, розуміти невисловлені емоції інших, здатність до емпатії, здатність позитивно впливати на емоційні стани інших, передбачати силу емоцій інших, їх тривалість, наслідки. Для визначення рівня здатності використовувати емоції вибрані такі показники: емоційна стійкість, здатність до екстравертної чутливості, гнучкість прояву у спілкуванні, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватись з людьми на емоційній основі. Однак автор визначає, що наведений перелік основних здатностей (критеріїв) кожного структурного компоненту емоційного інтелекту не є вичерпним або кінцевим. Це основні орієнтири, засвоєння яких дає можливість стверджувати про наявність певного рівня розвитку емоційного інтелекту.

К.Г. Параскевова визначає емоційний інтелект як інтеграційну властивість, яка включає здібності до пізнання, розуміння і управління емоціями, а також емоційні знання, уміння, навички. Автором показано, що емоційний інтелект передиспонує до прояву емоційної сенситивності, спонтанності, лабільності, допомагає керувати агресією та тривогою, виступає чинником фасилітації емпатії. К.Г. Параскевова доводить, що здатність до розуміння власних емоцій забезпечує сприйняття емоцій іншого, емоційний резонанс, а здатність до управління емоціями інших дозволяє прогнозувати поведінку і ефективно впливати на оточення, в той час як контроль експресії сприяє або перешкоджає емпатичній взаємодії, якщо людина надмірно контролює зовнішні прояви власних емоцій [166].

Ю.В. Бреус визначає емоційний інтелект як складний конструкт ментальних здібностей, пов'язаних із оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду

людини. Автором доведено, що на когнітивному рівні функціонування емоційного інтелекту відбувається прийом, переробка та систематизація емоційної інформації, на емоційному – визначаються особливості емоційних реакцій людини, а на поведінковому рівні відбувається застосування емоційних знань на практиці. Виконання функцій емоційного інтелекту забезпечують його змістові характеристики, які пов'язані з оперуванням емоційною інформацією та полягають у здатності до розуміння емоцій та управління емоціями [24].

Ю.В. Бреус показує, що у результаті функціонування емоційного інтелекту формуються емоційні компетенції, які забезпечують здатність розуміти власні емоції та емоції інших, вміння адекватно проявляти емоційне ставлення до ситуацій, інших людей, передбачають продуктивну взаємодію і психологічну гнучкість у стосунках з іншими, формують емоційний досвід людини, який, в свою чергу, є комплексом емоційних знань, які людина отримує протягом життя та використовує у повсякденному житті при взаємодії зі світом. Емоційний досвід, на думку автора, є основою функціонування емоційного інтелекту і проявляється на трьох рівнях: на когнітивному – сприяє розвитку емоційної обізнаності, на емоційному – сприяє можливостей емоційного реагування відповідно до внутрішніх та зовнішніх чинників; на поведінковому – розширює адаптивний репертуар поведінки людини в емоціогенних ситуаціях [24].

В.Ф. Моргун підкреслює зв'язок емоційного інтелекту з потребо-вольовими та емоційними компонентами особистості, а також зі змістовною спрямованістю особистості на спілкування, соціальним інтелектом та емоційною саморегуляцією [151].

О. Філатова підкреслює обумовленість емоційного інтелекту здатністю до самоконтролю, який полягає в умінні «дозувати емоції», проявляється у сфері спілкування і передбачає емпатію [204].

У професійній діяльності особистості емоційний інтелект розглядається як базова характеристика, що забезпечує її. Зокрема Р. Купер і Л. Саваф вважають, що: «...якщо інтелектуальною рушійною силою в бізнесі ХХ ст. був IQ, то на

початку XXI ст. це буде EQ» [251]. Д. Гоулман [50] стверджує, що більш ніж в 500 організаціях, що належать до Нау Group, емоційний інтелект пояснював 85% успіху діяльності керівників високої ланки. А.С. Петровською [167] виявлена залежність між рівнем емоційного інтелекту і результативними характеристиками управлінської діяльності. І.А. Єгоров [74] встановив взаємозв'язок між високими показниками коефіцієнта емоційного інтелекту керівників організацій і ефективністю управління. В результаті соціометричних досліджень був виявлений взаємозв'язок між показниками емоційного інтелекту і соціальним впливом – лідерство позитивно корелює з емпатією і задоволеністю спілкуванням (О.І. Власова [24]). Лідери по своїх емоційних здібностях відрізняються підвищеною сенситивністю до ситуативного впливу на інших і одночасно високою чутливістю до дії ззовні (Д. Гоулман [50]).

Л.Д. Дьоміна, Т.В. Маняніна [62] розглядають емоційний інтелект, що характеризує здібності суб'єкта до розуміння і управління емоціями, як структуротворний компонент психологічної культури особистості. А.З.Чепайкіна, З.А. Домрачова [229] обґрунтовують положення про те, що розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів-психологів є чинником підвищення їх конкурентоспроможності.

1.2 Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності студентів

У дослідженнях Л. М. Аболіна, Б. І. Додонова, В. К. Вілюнаса, О. В. Дашкевича, О. А. Конопкіна, А. Е. Ольшаннікової, П. В. Симонова, О. К. Тихомирова, Г. Х. Шингарова, підкреслено провідну роль емоцій в регуляції навчально-пізнавальної діяльності особистості. Особливого значення ця проблема набуває в студентському віці тому, що у суб'єктів навчальної діяльності у вищій з'являється новий соціальний статус, змінюється соціальне оточення, вступають в силу нові обов'язки та правила поведінки. Зі вступом до вищого навчального закладу у студентів з'являються предмети

професійної спрямованості, навчальні завдання набувають вищого рівня складності, збільшується об'єм навчального матеріалу, що висуває нові вимоги до інтелектуального розвитку студента. Найявніші професійних перспектив, розвиток навичок самоорганізації, самостійність, сформованість критичного мислення, здатність до самоаналізу, рефлексії, самооцінки власної навчальної-пізнавальної діяльності та саморегуляції – це неповний перелік вимог до діяльності студентів та до самих студентів. Зрозуміло, що при відсутності цілеспрямованої емоційно-вольової сфери студент не здатний задовольняти ці вимоги.

Студентський вік (у проміжку від 18 до 25 років) відноситься переважно до пізньої юності та виступає особливим періодом у житті особистості. Постановка проблеми студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії належить психологічній школі Б.Г. Ананьєва. У дослідженнях Б.Г. Ананьєва, М.В. Балуюк, І.О. Зимньої, Ю.Н. Кулюткіна, М.А. Кузнецова, О.І. Кузнецова, Є.М. Нікіреєва, П.О. Просецького, А.О. Реана, О.Ф. Рибалко, Є.Л. Скворчевської, В.О. Сластеніна, Є.Н. Степанової, К.І. Фоменко, Т.Б. Хомуленко, В.О. Якуніна зібрано значний емпіричний матеріал з широкого кола питань студентського віку, на підставі якого можна зробити висновок, що у соціально-психологічному аспекті студентство у порівнянні з іншими групами населення відрізняється, з одного боку, більш складною соціальною ситуацією розвитку, а з іншого – більш високим рівнем пізнавальної мотивації та мотивації досягнення.

М.Г. Дзугоева вказує на специфічність студентства як соціальної групи, що виявляється в спорідненості системи ціннісних орієнтацій студентів різних спеціальностей, у провідній ролі соціального престижу у мотиваційній сфері студента, в активній взаємодії студентів з різними соціальними інститутами, у прагненні до пошуку сенсу життя, до нових ідей та прогресивних перетворень [67]. На думку М.І. Дьяченка та Л.О. Кандиловича [72], основним особистісним новоутворенням студента виступає його професійна готовність, яка є суттєвою передумовою ефективної діяльності після закінчення вищої

школи, та в якості якої визначається професійна мобільність, тобто готовність студента до виконання різних видів діяльності, розуміння принципів функціонування різних соціальних спільнот, прийняття соціальних правил, створення нових соціальних спільнот та проектування відповідних їм видів діяльності.

В якості провідної діяльності студента виступає спочатку навчально-пізнавальна, а потім і навчально-професійна діяльність (І.О. Зимня, В.Я. Ляудіс, В.О. Якунін). Навчальна діяльність студентів відрізняється багатоманітністю стосунків між тими, хто навчається, та тими, хто навчає, ускладненням її способів та прийомів, а також професійною спрямованістю [67].

Для студентського віку як соціально-психологічній віковій категорії характерні певні психічні новоутворення. Дослідження Б.Г. Ананьєва, М.Д. Дворяшиної, Л.С. Грановської, І.О. Зимньої, В.Т. Лисовського, В.Ф. Моргуна, О.Ф. Рибалко, К. Штарке показали, що у студентському віці відбувається подальший психічний розвиток людини, що супроводжується складним процесом переструктурування психічних функцій інтелекту, змінюється структура особистості у зв'язку з входженням у нові, більш широкі та різноманітні соціальні спільноти [2; 67; 152; 180; 236]. Студентський вік, на думку Б.Г. Ананьєва, виступає сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, причому вища освіта чинить провідний вплив на психіку особистості, її розвиток. За час навчання у виші, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки [1].

Як зазначає І.В. Нікуліна, існує три основні протиріччя соціально-психологічного змісту, які характерні для студентського віку [160]: по-перше, це протиріччя між високим рівнем розвитку інтелектуальних та фізичних сил студента та жорстким обмеженням часу, економічних можливостей для задоволення потреб, що зростають; по-друге, це протиріччя між прагненням до самостійності у відборі знань та жорсткими формами та методами підготовки спеціаліста певного профілю; по-третє, протиріччя між розширенням знань студентів, які отримують велику кількість інформації, та відсутністю

достатньої кількості часу та бажання на інтелектуальну обробку даної інформації.

Основні закономірності та протиріччя студентського віку обумовлюють необхідність вивчення особливостей емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів. У вітчизняній психології теорія емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності О.Я.Чебикіна сприяла створенню комплексу психолого-педагогічних прийомів, спрямованих на забезпечення емоціогенних ефектів у навчальній діяльності, онтогенетичні аспекти становлення та розвитку емоційної зрілості представлені у роботі І.Г.Павлової [165], вікові особливості емоційної саморегуляції – у дослідженні Н.М.Шевчук [233], у роботах С.О.Колот виявлено особливості формування емоційної культури студентів, проаналізовано смислові зв'язки між емоціями та пізнанням [99], у низці досліджень наукової школи М.А.Кузнецова визначено психологічні детермінанти та засоби саморегуляції психоемоційних станів студентів у навчально-пізнавальній діяльності [108;109;110;111;112;113;114].

Ю.М. Олександровим доведено провідну роль саморегуляції у психологічному благополуччі особистості студента. Недостатній розвиток усвідомленої саморегуляції призводить до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, складності помічати зміну ситуації, некритичності до власних дій через нестійкість суб'єктивних критеріїв успішності [163].

Навчально-пізнавальна діяльність у виші має чітко виражений емоційний аспект [70]. Емоційна сфера має суттєвий вплив на процес регуляції навчально-пізнавальної діяльності, забезпечуючи потік операцій діяльності загальним «емоційним фоном», об'єднує окремі навчальні дії спільністю значущості і смислу. На темпераментальному рівні емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності базові біологічні тенденції до переживання так званих «фундаментальних емоцій», утворюють основу вродженої емоційності, яка проявляється, насамперед, у стильових характеристиках учіння [95; 200]. Змістовні аспекти учіння залежать від регулятивного впливу з боку прижиттєво

сформованих емоційно-мотиваційних структур (мотивів навчання, особистих цілей, цінностей, стандартів, установок, уявлень про світ та про себе, звичних патернів і схем інтерпретації власних фізіологічних станів, засвоєних словесних репрезентацій емоцій, очікувань, атрибутів, програм приписування значень стимулам тощо) [126; 127; 221].

У ході навчально-пізнавальної діяльності студентів відбуваються багаторівневі процеси обробки інформації, які під впливом емоційної сфери особистості, створюють когнітивну основу для прояву та розвитку різних форм емоційних переживань (емоційних процесів, станів та властивостей). Працюючи над навчальним матеріалом, студенти, по-перше, приписують суб'єктивне значення засвоєній інформації, по-друге, встановлюють зв'язки між значенням цієї інформації та особистими цілями, можливостями та нормами поведінки, по-третє, реагують на приписані значення, по-четверте, пояснюють причини удачі / невдачі, по-п'яте, оцінюють зовнішні стимули, думки, почуття, інтероцептивні відчуття тощо [244; 245; 251; 253; 256; 260; 265; 266].

В емоціях (особливо надлишкових, інтенсивних) вбачається джерело деструктивних впливів на навчально-пізнавальну діяльність. Зокрема, Р. Френкіним підкреслено, що в ситуації передекзаменаційного стресу студент переживає емоції, які «розходяться з метою діяльності» [220]. Варіативність цих емоцій, інтенсивність та специфіка їх прояву детально вивчені в роботах Н.М. Владимірової, О.К. Дусавицького, Г.В. Єгорової, Л.Н. Зотової, Н.М. Карловської, О. Кондаш, М.А. Кузнєцова, О.І. Кузнєцова, О.О. Прохорова, О.Я. Чебікіна, В.С. Шаповалової [32; 71; 82; 91; 100; 108; 109; 110; 111; 112; 113; 114; 172; 227; 228]. У низці цих досліджень показано, що у ситуаціях випробування знань, на лекціях, семінарах студенти мають негативні переживання (страх, напруга, тривога), було виявлено психологічні детермінанти частоти та інтенсивності негативних емоцій на заняттях у виші (рівень успішності, особливості стосунків з викладачами, навчальний предмет, вид занять, курс, міра адаптації до навчання у виші, толерантність

до невизначеності, рівень академічного, соціального та емоційного інтелекту, рівень життєстійкості тощо).

М.А. Кузнецовим показано, що емоції та навчально-пізнавальна діяльність представляються як два відносно незалежних феномена психіки, які існують окремо один від одного, час від часу взаємодіючи між собою. Ефектом такої взаємодії може бути як негативний, так і позитивний вплив психоемоційних станів на процес та результат діяльності. Емоції та почуття, в свою чергу, певним чином залежать від закономірностей перебігу та результатів навчальної діяльності студента [109; 110; 111; 112; 113].

Вагомим внеском у дослідження емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів є вивчення внутрішньої емоційної регуляції діяльності О. М. Леонтєва та С. Л. Рубінштейна [124; 179], зроблені Г. Х. Шингаровим висновки про емоційне відображення предмета як умови його перетворення в мету дії [234], ідеї О. О. Конопкіна про продуктивне функціонування емоцій в усвідомленій регуляції цілеспрямованої активності людини [101; 102], теорії О. В. Запорожця про афективно-когнітивну функціональну систему, яка здійснює емоційне прогнозування результатів діяльності та емоційну корекцію дій [79], теза С. Д. Максименка про психоемоційні стани як про засіб перекладу «ситуації впливу» в «ситуацію взаємодії суб'єкта зі світом», завдяки чому зберігається цілісність особистості [140; 141].

Емоції є важливим компонентом мотиваційних систем [27; 220; 230; 231], тому їх переживання внутрішньо пов'язані з процесом формування та актуалізації мотивів навчально-пізнавальної діяльності [27; 71; 86], особливо з мотивацією досягнення [13; 60; 180; 197; 199; 203; 204; 206; 209; 213]. Емоції переживаються при актуалізації практично всіх різновидів мотивів навчальної діяльності студентів (широких соціальних, позиційних, широких навчальних, навчально-пізнавальних, самоосвітніх, творчих мотивів досягнення тощо) [71; 71; 138; 145].

О. Я. Чебикін показав, що переживання емоцій у процесі навчально-пізнавальної діяльності визначається, власне, такими

її етапами, як орієнтовно-мотиваційний, виконавчий, рефлексивно-оцінний, а також рівнем успішності [227; 228]. На орієнтовно-мотиваційному етапі емоції (насамперед, подив та цікавість) залежать від властивостей емоційності. На виконавському етапі, коли проявляються засвоєні студентом компетентності та вміння, проявляються емоційно-когнітивні синтези (допитливість, інтерес тощо). На рефлексивно-оцінному етапі проявляються почуття успіху (невдачі), подиву, задоволення тощо, переживаються як основні (пов'язані з усім навчальним циклом), так і похідні емоції (тобто відгуки на специфічні емоціогенні ситуації навчальної діяльності).

О. О. Прохоров виявив низку найбільш поширених негативних психічних станів у студентів, що виникають в процесі навчально-пізнавальної діяльності [172], до яких відносяться занепокоєння-тривога, страх, апатія, ностальгія, лінь / лінощі, меланхолія, стомлення, перевтома, винуватість тощо. У дослідженні було показано, що студенти на відміну від школярів використовують більш широкий спектр прийомів саморегуляції, що пояснюється більш складним характером навчально-пізнавальної діяльності та вищим рівнем психічного розвитку. До найбільш поширених способів саморегуляції студентами своїх негативних станів належать: 1) відключення-перемикання; 2) самонакази; 3) спілкування; 4) самонавіювання; 5) використання позитивних образів та спогадів; 6) роздуми-міркування; 7) пасивний відпочинок; 8) рухова та фізична активність; 9) актуалізація дій та поведінки протилежного характеру; 10) раціональні дії, спрямовані на зміну ситуації та інші. При цьому стани страху, неспокою та тривоги у студентів долаються в середньому за допомогою 11-12 прийомів. Студенти перевершують школярів за показником кількості «інтелектуальних» методів подолання негативних емоційних станів (тобто способів, пов'язаних з активізацією мислення та уяви), а також способів, які передбачають конструктивне перетворення ситуації.

У дослідженні М.А. Кузнецова, О.І. Кузнецова та К.І. Фоменко [113] доведено, що психоемоційні стани, які виникають у студентів у процесі навчально-пізнавальної

діяльності, певним чином структуровані й організовані в особливі функціональні системи, які націлені на кінцевий результат. Організація цих функціональних систем залежить від форми навчальної роботи (лекція, семінарське заняття, навчальна робота в домашніх умовах) та від рівня успішності студентів. Ці функціональні системи включають в себе стани, які збігаються («Працездатність та концентрація на завданні», «Позитивний настрій», «Рішучість та впевненість у собі» тощо), або не збігаються («Страх та напруженість», «Імобілізація» тощо) з цілями навчально-пізнавальної діяльності студентів. Найбільша вираженість станів страху, тривоги, напруженості і їм подібних була зафіксована на семінарських заняттях. Особистісні, ситуаційні та діяльні змінні (фактори Великої П'ятірки, толерантність до невизначеності, базисні переконання, чутливість студентів до дії стресорів навчальної діяльності у виші, здатність до сприйняття соціальної підтримки, самоорганізація діяльності, модус контролю за дією, успішність) виступають в ролі предикторів психічних станів та їх динаміки в процесі навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі.

Успішність педагогічної та навчально-пізнавальної діяльності у виші обумовлена тим, наскільки взаємоузгоджені стани студентів та викладача [172]. Учасники навчального процесу у виші взаємно відображають стани один одного в процесі спільної діяльності, причому таке взаємовідображення включає в себе обмін емоційними переживаннями, процеси соціального моделювання [5; 9], взаємоспрямовані каузальні атрибуції [3; 156] та емпатію [204].

О.О. Прохоровим описано типи динаміки психічних станів викладача на занятті. Динаміка першого типу проявляється в «русі» від тривоги та хвилювання на початку заняття – до спокою та врівноваженості в середині, і, залежно від успішності, – до позитивних чи негативних станів наприкінці заняття. Другий тип динаміки психічних станів – спокій та врівноваженість протягом всього заняття. Третій тип динаміки представлений інтенсивними позитивними станами на початку заняття та виникненням негативних станів наприкінці. Четвертий тип динаміки психічних станів – від врівноваженості

на початку заняття до різких коливань від позитивних станів до негативних – наприкінці [172].

М.А. Кузнецовим зазначено, що емоційні переживання, які виникають у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності, можна умовно розділити на дві групи: по-перше, це емоції та почуття, що мають, відповідно, ситуаційну і предметну віднесеність, та, по-друге, це вольові, мотиваційні, тензійні психічні стани, які включають в себе так званий «емоційний компонент», а також, власне, психоемоційні стани, в яких емоційний компонент є центральним. Ситуаційно обумовлені емоції та предметно спрямовані почуття емоційно «маркують» певні сторони та аспекти навчально-пізнавального процесу, сприяючи формуванню особистісного смислу учіння та його окремих складових. Психоемоційні стани «забарвлюють» навчальну діяльність загалом та її окремі етапи, сприяють своєрідному моніторингу ходу учіння, сигналізують про міру успішності засвоєння матеріалу, суб'єктивною «мовою» двоїстого коду («приємно / неприємно», «корисно / шкідливо», «добре / погано»), як би зсередини повідомляють суб'єкту вчення про його просування до певного «акцептору результатів дії» – наявного у свідомості суб'єкта стандарту компетентності [113].

Проявляючись у навчальній діяльності, емоційні процеси та стани завдяки механізмам емоційної пам'яті набувають стійкості та закріплюються у формі емоційних установок [115]. Наявність емоційної установки у психіці свідчить про готовність до актуалізації певної емоції, почуття [84]. Система емоційних установок утворює ядро особливої функціональної системи – ставлення студента до навчальної діяльності. Ставлення до навчання – це усталена позиція студента, яка визначає спрямованість та інтенсивність сприйняття, мислення та дій особистості у сфері навчання [115; 235]. У структурі готовності до навчання студентів можна виявити установки на переживання страху, тривоги, гніву, печалі, провини, сорому, депресії тощо, які порівняно легко актуалізуються (тобто переходять з неактивного, латентного стану, в активований,

актуальний) в той момент, коли студенти потрапляють до навчальних ситуацій [110].

М.А. Кузнєцовим досліджено емоційне ставлення до навчання у студентів [113], отримано стійку п'ятифакторну структуру емоційного ставлення студентів до навчання, причому три з цих чинників – негативні («Емоційне відторгнення занять», «Емоційна неготовність до навчально-пізнавальної діяльності» та «Депресивний фактор») і наповнені установками на переживання негативних емоцій, та насамперед – страху і тривоги.

У дослідженні Т. В. Жвані [76] показано, що специфічним внутрішньоособистісним продуктом виконання навчально-пізнавальної діяльності є емоційна готовність до професійної діяльності. В емоційній готовності підсумовуються сліди емоційних переживань, що відображають специфіку праці та ті, які виникали у студентів у процесі вирішення навчально-професійних завдань. При цьому в структуру емоційної готовності поряд з компонентами «емоційного інтелекту» та «оптимізму» увійшов компонент «тривожність». Автор довів, що при надмірній вираженості «тривожного» компонента рівень емоційної готовності студента до професійної діяльності може знизитися до рівня, що перешкоджає ефективній роботі.

Ю. О. Бохонковою показано, що емоційний розвиток особистості студентів (у напрямку модифікації способів емоційного реагування, готовності приймати та надавати емоційну підтримку, більш вільного вираження емоцій, більш глибокого розуміння їх детермінант, регулювання емоційної поведінки тощо) є одним з основних психологічних механізмів соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов навчальної діяльності у виші [21]. На думку О.А. Резнікової, навчання у вищій школі створює для особистості студента особливу адаптаційну ситуацію, для проходження через яку необхідні трансформаційні зміни системи особистісних захистів. Найважливішим напрямком таких трансформацій є розвиток та вдосконалення захисних стратегій і копінгів, спрямованих на подолання негативних емоційних переживань, що виникають у студентів у процесі навчальної діяльності [177].

У дослідженні І.Ю. Циганова показано, що усвідомлена саморегуляція і ставлення до навчання є взаємопов'язаними характеристиками навчальної активності, що виступають значимими факторами успішності навчання. Взаємозв'язок стильових характеристик усвідомленої саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності та індивідуальних характеристик ставлення до навчання виявляється в тому, яким чином суб'єкт навчальної діяльності здатний організувати навчальну активність, регулювати свій психоемоційний стан, мотивувати себе на вчення і досягнення навчальних цілей. Функціонування особистісних факторів навчальної успішності студентів (самоорганізаційного, емоційно-регуляційного та мотиваційного) розкривається у таких типах навчальної саморегуляції студентів: «Оптимальному» (висока самоорганізація, емоційна регуляція, мотивація), «Байдужому» (висока емоційна регуляція, низькі самоорганізація і мотивація), «Мотиваційному» (висока мотивація, низькі самоорганізація і емоційна регуляція), «Виконавчому» (висока самоорганізація, низькі емоційна регуляція і мотивація) [225].

Таким чином, емоції та почуття функціонують всередині навчально-пізнавальної діяльності на всіх її етапах (від моменту зародження потреби до моменту досягнення мети та завершення акту навчальної діяльності) і структурних рівнях її здійснення – діяльності в цілому, навчальних дій, окремих когнітивних та виконавчих операцій.

1.3 Проблема екзаменаційного стресу в навчальній діяльності студентів

Проблематика стресів навчання посідає центральне місце у вивченні емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів. У дослідженні навчального стресу особлива увага звертається на його причини виникнення, наслідки, формах прояву, динаміці перебігу. Навчальний стрес негативно впливає на нервову, серцево-судинну, імунну систему студента,

призводить до підвищення артеріального тиску, зниження загального рівня працездатності. Т.В. Циганчук визначено навчальний стрес як індивідуально зумовлену реакцію особистості на ситуації, які виникають у процесі навчання та супроводжуються появою сильних емоційних переживань і відповідними зрушеннями у перебігу основних психічних пізнавальних процесів, змінами в психосоматичній, мотиваційній і поведінковій сферах [224]. Найбільш значущими ситуаціями в навчальній діяльності виявляються передекзаменаційний та екзаменаційний періоди, коли перед студентом постає завдання подолати психоемоційну напругу, активізувати власні резерви і сконцентруватись на підготовці та складанні екзамену.

Потужним активатором емоцій у студентів є ситуація іспиту. За мірою впливу на психічні стани особистості вона має ознаки критичної життєвої події. Іспит є активатором інтенсивних емоційних переживань у студентів, що може призвести до різноманітних негативних поведінкових і соматичних наслідків (О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, М.А. Кузнєцов) [131;112]. Як стресор, екзаменаційна ситуація характеризується наступними особливостями: 1) визначена в часі і локалізована в просторі, що відрізняє її від хронічних стресорів (суб'єкт пам'ятає, коли і в якій ситуації відбувалося екзаменаційне випробування його знань); 2) для опанування нею особистості необхідна якісна реорганізація структури взаємин «індивід × навколишній світ» (мова йде не тільки про знання студента з відповідної навчальної дисципліни, а й, більш широко, – знаннях про себе і світ, цінності, моральні установки, засвоєні способи надання сенсу життєвих подій); 3) іспит супроводжується стійкими і тривалими афективними переживаннями, а не тільки короточасними емоціями.

Іспит виступає як нормативний стресор, оскільки всі студенти зобов'язані проходити цю процедуру. В свою чергу, нормативними є й емоційні переживання, які актуалізуються у зв'язку з іспитом. На відміну від іспиту ненормативні критичні життєві події відрізняються раптовістю і непередбачуваністю (наприклад, несподівана смерть когось із близьких і тощо) і є

тригерами ненормативних емоційних переживань. Дослідники, як правило, відзначають, що під час іспиту студенти переживають низку негативних емоцій («емоцій, які не збігаються з метою»), зокрема страх, тривогу, гнів, а також деякі позитивні емоції («емоції, які збігаються з метою») – радість, інтерес, почуття впевненості тощо [112].

Передекзаменаційні переживання можуть виступити в ролі чинника, який негативно впливає на навчальну діяльність. О.Р. Лурія та О.М. Леонтьєв у зв'язку з цим писали: «іспит не тільки викликає гострий афективний стан, він глибоко і на тривалий час істеризує екзаменованого» [131, с. 182]. Іспит порушує асоціативний процес, істотно підвищує рівень напруженості студента. Виділяються інтероцептивні відчуття, які є проекцією тих чи інших (в основному – негативних) емоцій. Зроблені спроби вивчити інтенсивність, модальність і бажаність для самого студента тих чи інших емоційних переживань у процесі здачі відповідального іспиту, при захисті дипломної роботи. Показано, що студенти демонструють різні можливості опанування екзаменаційним стресом, яке зумовлене досвідом подолання подібних ситуацій у минулому, загальною емоційною стійкістю, специфікою когнітивного функціонування [111].

Травмуючі особливості іспиту було підкреслено О.Р. Лурією: вплив іспиту не зникає після того, як він закінчився, його сліди зберігаються. Викликані екзаменаційною ситуацією негативні емоційні переживання тісно пов'язані з самим процесом навчання та проявляються в прагненні уникнути таку ситуацію, в небажанні вчитися, невірі студента у власні сили, у почутті тривожного очікування невдачі на іспитах у майбутньому [237].

Відмінності в емоційних переживаннях у звичайних (повсякденних) та екзаменаційних ситуаціях було досліджено М. А. Кузнецовим [112], автором використано шкальні методики та переліки емоцій і показано, що в ситуації передекзаменаційного стресу найбільш вираженими виявилися емоції тривоги, інтересу, страху, радості та збентеження. Автором доведено, що безпосередньо перед іспитом у студентів

зростає міра вираженості страху та тривоги, а інтенсивність інших емоцій знижується. Такі психоемоційні стани, як подив, радість та інтерес, у більшості студентів також певною мірою актуалізуються, хоча менше ніж у повсякденних ситуаціях. Безпосередньо перед іспитом майже повністю зникають емоції ворожого ставлення до інших людей (гнів, огида та презирство), знижується міра інтенсивності «екзистенціальних» почуттів (печалі, сорому, провини). У передекзаменаційній ситуації студенти найчастіше описують свій емоційний стан, користуючись в середньому 8,5 словами, у той час як в описі повсякденного емоційного стану вони використовують в середньому 16,5 словами. Ситуація екзаменаційного стресу уніфікує переживання студентів, прирівнює зміст їх звітів про власні стани, сприяє виникненню суперечливих емоційних переживань студентів. Студентам одночасно властиві і радість, і страх, їм власитива інтенсивна тривога на тлі вираженого інтересу до подій.

Серією досліджень доведено, що критичний характер переживань перед іспитом обумовлений активізацією несумісних афективно-когнітивних паттернів. Необхідність в їх інтеграції в єдину функціональну систему перетворює стресову екзаменаційну ситуацію в ситуацію, що вимагає застосування особливих копінг-стратегій [22; 117; 118; 158].

М.А. Кузнєцовим [111] булґ виявленґ специфічна картина емоційних переживань студентів в умовах екзаменаційного стресу у зв'язку з мотивацією успіху або уникнення невдачі. У дослідженні було виявлено, що студенти з вираженою мотивацією досягнення були схильні переживати ситуацію іспиту переважно як виклик, а студенти з прагненням до уникнення невдачі – скоріше як загрозу. Показано, що емоції студентів з переважанням мотивації досягнення в умовах екзаменаційного стресу були організовані здебільшого в однорідні структури негативних та позитивних емоційних патернів. До структури негативних емоційних патернів у таких студентів входили стеничні емоції, що сприяли активному подоланню проблеми та були відсутні емоції, пов'язані з тілесними відчуттями, а також депресивними переживаннями. У

досліджуваних з переважанням мотивації уникнення невдачі емоційні патерни екзаменаційного стресу мали більш розмиту структуру, яка увібрала в себе різноманітні емоції тривожно-депресивного астеничного характеру, окрім чимало емоцій таких студентів піддалися соматизації.

І.В. Волженцевою підкреслено ключовий вплив стресових факторів у ситуації іспиту при недостатній стійкості нервової системи і підвищеній тривожності, що ускладнює цілеспрямовану розумову роботу, знижує ефективність праці студентів, погіршує результативність їхньої діяльності [35].

Б. Басселман, Дж. Боулбі, Ч. Спілбергер, Р.Мей пов'язують тривогу з емоцією страху [249;250;154]. У навчальному процесі таким подразником може виступати іспит, перед яким має місце стан страху. З іспитами студентів пов'язані сильна інтелектуальна напруга і поява низки негативних емоцій: страху, неспокою, тривоги, причиною яких є невизначеність екзаменаційної ситуації, оцінка її в суб'єктивному, особистому плані як небезпечної, критичної.

Навчальний стрес виступає фактором нервово-психічних перевантажень, перевтоми, негативних емоційних реакцій студентів, дезорганізації навчальної діяльності, зниження рівня працездатності, погіршення навчальної успішності. Стрес виступає неспецифічним фізіологічним та психологічним проявом адаптаційної активності при сильних екстремальних для організму впливах.

Термін «стрес» (з англ. – напруга) запропоновано Г. Сельє як інтегральне поняття, що має трифазну природу загального адаптаційного синдрому у відповідь на будь-який несприятливий вплив. Початкова фаза «тривоги» відбувається безпосередньо за екстремальним впливом і виражається в різкому падінні опірності організму, друга, фаза «опору», характеризується актуалізацією адаптаційних можливостей, третя – фаза «виснаження», їй відповідає стійке зниження резервів організму [194].

Л.А. Кітаєв-Смик особливим значенням наділяє стрес в аспекті факторів, які викликають його – стресорів. При цьому екстремальними вважаються не тільки явно шкідливі впливи,

але і граничні, крайні значення ситуації, які служать оптимальним робочим фоном [94]. Перелік стресорів є дуже різноманітним: від простих фізико-хімічних стимулів (температура, шум, газовий склад атмосфери, токсичні речовини) до складних психологічних і соціально-психологічних факторів (ризик, небезпека, дефіцит часу, новизна ситуацій, їх несподіванність, підвищена значимість діяльності тощо).

Екзаменаційний період виступає сильним стрес-фактором у життєдіяльності студента і викликає тривогу, падіння опірності, виснаження організму і психіки студентів. В залежності від виду стресора і механізму його впливу у психології розрізняють різні види стресу. Найбільш загальна класифікація запропонована Р. Лазарусом [256], у якій виділено фізіологічний і психологічний види стресу, де перший є реакцією організму на вплив однозначного певного стимулу фізико-хімічної природи, а психічні стани цього типу характеризуються вираженими фізіологічними зрушеннями і відповідними їм суб'єктивними відчуттями фізичного дискомфорту, другий – психологічний стрес – характеризується активайцією складної ієрархії психічних процесів, які опосередковують вплив стресора на організм людини, зміною в перебігу психічних процесів, емоційних реакцій, мотиваційної структури діяльності, порушеннями рухової та мовної поведінки, її дезорганізації [118].

Н.В. Самоукіною виділено емоційний, комунікативний, інформаційний види стресу. Емоційний стрес є гострою формою напруги, оскільки при ньому порушуються глибинні установки і цінності особистості, пов'язані з її діяльністю, він виникає при реальній або передбачуваній небезпеці, переживаннях приниження, провини, гніву і образи у випадках протиріч або розриву стосунків, необхідних у діяльності індивіда [188].

Розрізняють психофізіологічні, психосоматичні, поведінкові, інтелектуальні, емоційні прояви стресу [94]. Психофізіологічними ознаками стресу виступають: прискорення пульсу, зміни шкіряно-гальванічної реакції, а також у діяльності відділів головного мозку, поява відчуття спраги, сухості,

підвищення артеріального тиску, зміни частоти і ритму серцевих скорочень, показників температури тіла, знічного рефлексу, показників електроенцефалограми, електроокулограми, електроміограми. Психофізіологічними проявами стресу також виступають порушення нормальної взаємодії півкуль головного мозку у бік більшого домінування правої півкулі.

Психосоматичні порушення виявляються в напруженні м'язів, тремтінні рук та голосу, зміні ритму дихання, порушенні мовних функцій, характеристик почерку. Спостерігаються також зміни в координації і точності рухів, гостроті зору, абсолютного й диференційного порогів світлової чутливості, часу сенсомоторних реакцій, зокрема, реакцій на рухомий об'єкт.

Поведінкові прояви у стані емоційної напруженості описано у дослідженнях Ю.С. Бабахана, І.В. Волженцевої, Л.Д. Гіссена, Л.А. Кітаєва-Смика, В.Л. Маріщука [8; 37; 46; 94; 144]. Л.А. Кітаєвим-Смиком визначено, що поведінка у стресі характеризується перевагою стереотипних відповідей, неадекватними діями, порушенням режиму дня (скорочення сну, зміщення робочих циклів, неадекватні способи компенсації), соціально-рольових функцій (зменшення часу на спілкування з близькими, підвищення конфліктності, антисоціальна поведінка, порушення соціальних контактів). До поведінкових ознак стресу автором також віднесено непередбачуваність вчинків, погрози, зміна вектору відповідальності й перекладання провини на інших. У стані стресу спостерігається загальна тенденція до зниження стійкості психічних пізнавальних процесів, що виявляється у «гальмуванні» сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, зокрема відбуваються зміни показників довгострокової й короткочасної пам'яті на звукові й зорові стимули, зміни стійкості, концентрації, розподілу і обсягу уваги [94].

Під дією стресу емоційна сфера особистості характеризується погіршенням самопочуття, тривожністю, страхами, панічними переживаннями, ознаками депресії (втратою віри в себе та свої здібності, незадоволеністю життям, відсутністю бажання навчатись та працювати, почуттям

безвихідності, беспорядності, безнадійності). Крім того, у такому стані індивіду властиві негативні емоції (агресивність, ворожість), які стають більш вираженими [94].

Ю.В. Щербатих визначено, що очікування іспиту та пов'язана з цим психологічна напруга призводить до виявів різних форм психічної активності, зокрема до страху перед екзаменатором або негативної самооцінки та у вигляді більш дифузійної, мало обґрунтованої невизначеної тривоги за результат майбутнього іспиту. Автором зазначено, що ці обидва стани супроводжуються досить вираженими вегетативними проявами, можуть переростати у стрес очікування, особливо у студентів, для яких характерні риси тривожності та емоційної лабільності [237].

На основі визначених Г. Сельє фаз розвитку стресу Т.В.Циганчук було проаналізовано та доведено, що фаза тривоги розвивається протягом залікового тижня, що передусе іспитам, друга фаза (адаптації) настає між другим і третім іспитом, а третя фаза (виснаження) може розвинутися до кінця сесії [224]. Автором розглянуто кожну окрему стадію розвитку стресу у співвідношенні з об'єктивними та суб'єктивними змінами психічного стану особистості. Об'єктивні зміни охоплюють сферу динаміки психічних пізнавальних процесів та психосоматичну сферу, а суб'єктивні, в свою чергу, включають оцінки особистістю власного стану та визначаються самим досліджуваним. Загалом Т.В.Циганчук визначає навчальний стрес як індивідуально обумовлену реакцію особистості на ситуації, які виникають у процесі навчання та супроводжуються появою сильних емоційних переживань і відповідними зрушеннями у перебігу основних психічних пізнавальних процесів, змінами в психосоматичній, мотиваційній і поведінковій сферах [224]. В якості еталонної ситуації, що викликає навчальний стрес, є іспит.

Ключовою ознакою першої стадії тривоги є хвилювання, яке пов'язане з тенденціями намагання досягти успішного виконання завдання, уникнути невдачі, зовнішніми мотиваційними тенденціями, очікуванням успіху чи невдачі, суб'єктивним значенням отриманого результату. Складовою

хвилювання автором визначено напругу. На думку автора, існує два варіанти розвитку стресової реакції на стадії тривоги. Першому варіанту властиве поєднання стану хвилювання з високою мотивацією діяльності. Цей стан переживається позитивно і підвищує готовність до діяльності, мобілізує особистість студента у специфічному напрямі уникнення невдачі, ретельнішої підготовки до іспиту чи виступу перед великою аудиторією, виявляється мобілізація захисних резервів організму, що призводить до підвищення рівня динаміки психічних пізнавальних процесів, незначного покращення суб'єктивного стану, домінуванні станів активності, бадьорості, оптимізму. У другому варіанті перебігу стадії тривоги, вона пов'язана з надмірним рівнем хвилювання, таке надмірне емоційне збудження виявляється у дезорганізуючому впливі емоцій, позначається на зниженні динаміки показників психічних пізнавальних процесів та погіршенні психосоматики. При такому перебігу хвилювання домінують негативні переживання (в'ялість, туга, зниження загального рівня самопочуття), які можуть призводити до переходу організму в стадію виснаження, оминаючи стадію резистентності (приспосовання). Відповідно до концепції Г. Сельє, перша стадія – мобілізації або тривоги – пов'язана з ситуацією невизначеності, у якій студент перебуває перед початком іспиту. Психологічна напруга в цей період супроводжується надлишковою мобілізацією всіх ресурсів організму, зростанням частоти серцевих скорочень, загальною перебудовою метаболізму.

Перехід до другої стадії динаміки переживання стресу – резистентності – відбувається при уповільненні рівня хвилювання. Ця стадія характеризується спробами суб'єкта навчальної діяльності реалізувати максимум резервів організму і виявляється в сталості (незмінності) показників динаміки психічних пізнавальних процесів та показників психосоматики. В окремих випадках може спостерігатись їх покращення, при цьому у психічній сфері домінують позитивні переживання творчого натхнення, задоволення від навчання, бадьорості, веселості, оптимізму. На другій стадії, що настає після

одержання білету або тестового завдання і початку підготовки до відповіді, відбувається адаптація організму до стресу, організму вдається за рахунок попередньої мобілізації успішно впоратись зі стресовими впливами. При цьому перебудова вегетативної регуляції організму призводить до посиленого постачання кисню і глюкози до головного мозку. Такий рівень функціонування організму є енергетично надлишковим і супроводжується інтенсивною витратою адаптаційних резервів. Якщо організму протягом визначеного часу не вдається адаптуватись до екстремального фактора, а ресурси виснажилися (наприклад, екзаменаційне завдання виявилось надто складним, або виникли нові екстремальні умови), настає третя стадія – виснаження.

Третя стадія – виснаження – настає під час тривалого перебування студента у стадії резистентності і виявляється у значному погіршенні всіх показників функціонального стану, призводить до витрат резервів організму, зниження працездатності, зниження показників динаміки психічних пізнавальних процесів, психосоматики. Ця стадія супроводжується домінуванням негативних переживань: зниженні суб'єктивного рівня працездатності, відповідальності, загального рівня самопочуття. У психіатрії вважається, що третя фаза стресу – виснаження, при певних умовах може супроводжуватись підвищеною тривожністю, а потім переходити у депресію, зокрема в індивідів, які характеризуються песимізмом [89].

Згодом концепція динаміки Г. Сельє у психологічній науці була розвинена та доповнена вивченням часових проміжків кожної стадії, сили психоемоційної напруги, переживань особистості. Зокрема, було визначено, що перша фаза – стрес очікування – яку Г. Сельє трактував тільки як мобілізацію організму до стресу, включення захисних організмів, характеризується більшим напруженням симпатико-адреналінової системи, ніж безпосередньо стрес (наприклад, очікування перед іспитом), швидкою втратою адаптаційних резервів. Однак, при слабкій мобілізації на цій фазі не відбувається активація систем організму, тому ключова роль

першої фази – не тільки мобілізувати діяльність, але й надати організму достатньої кількості енергії в потрібний момент. Друга фаза – максимальна реалізація можливостей організму. На цій фазі організм реалізує максимум своїх резервів (студент на іспиті показує блискучі можливості). Проте, якщо цей період триває довго, відбувається зрив (за Г. Сельє – дистрес). Це підтверджується даними про залежність адаптаційної реакції від сили подразника. Третя фаза – постстрес. Викид адреналіну в період відпочинку вищий, ніж під безпосереднім впливом стресової ситуації, що виявляється, наприклад, у неможливості заснути [224].

У динаміці переживання стресу Т.А. Немчин також виділяє три стадії стану напруженості. Протягом першої стадії ознаки напруги не проявляються або майже не проявляються, особистість не вважає його станом напруження. При цьому суб'єктивні переживання з'являються пізніше, ніж функціональні зміни в організмі. Проте, якщо на першому рівні тривоги людина може не усвідомлювати її, то організм вже реагує перебудовою метаболізму. Другій стадії властиве виникнення психосоматичних реакцій, мобілізація психічної діяльності, вегетативні прояви тривоги, підвищення активності соматичного функціонування, реакції соматичної мускулатури. У цей час виявляється мотивація досягнення, відбувається злиття мотиву та мети, спостерігається підвищення уваги, короткотривалої пам'яті, проте функції довготривалої пам'яті погіршуються. Третя стадія характеризується стійкими соматичними та вегетативними порушеннями [159].

Т.А. Нелюбова визначає в динаміці стресу наступні фази: 1) фаза суб'єктивних переживань; 2) фаза переваги симпатичного тону, що об'єктивно реєструється; 3) змішана фаза (поєднання симптомів підвищення симпатичного і парасимпатичного тону); 4) фаза переваги парасимпатичного тону, що об'єктивно реєструється; 5) фаза виснаження симпатичного й парасимпатичного тонусів. Цей підхід до динаміки стресу підтверджується даними, отриманими В.Ю. Щербатих при дослідженні екзаменаційного стресу [237]: перед іспитом у студентів показники активації симпатичної системи постійно

наростали до свого максимуму, а якщо очікування іспиту тривало досить довго, збудження симпатичної системи знижувалося, поступаючись місцем активації парасимпатичної системи. Така ситуація супроводжувалася зниженням частоти серцевих скорочень і артеріального тиску.

Відстежування часових проміжків кожної стадії стресу показало, що перша стадія розвитку стресу, розділяється на короткі періоди мобілізації адаптаційних резервів. На думку Л.О. Кітаєва-Смика, перший період «стадії тривоги» триває від кількох хвилин до кількох годин. У більшості людей ця стадія виявляється у формі стенічних емоцій та підвищенні працездатності. У тому випадку коли мобілізована адаптаційна захисна активність не усуває стресу, включаються програми перебудови діючих функціональних систем, що складає основний зміст другого періоду стадії тривоги. Другий період стадії тривоги у стресі супроводжується зниженням працездатності і хворобливим станом. Проте висока мотивація, установки та інші психологічні фактори здатні забезпечити протягом цього періоду надмобілізацію адаптаційних резервів та високий рівень працездатності. При перевтомі, наявності хронічних захворювань така надмобілізація резервів може тільки загострити існуючі хворобливі стани та викликати нові. За даними Л.А. Кітаєва-Смика, тривалість другого періоду в середньому складає 11 діб. Під час третього періоду першої фази стресу має місце процес адаптації до стресора, тривалість якого коливається і може складати кілька тижнів [94].

В аналізі стадій перебігу екзаменаційного стресу Т.В. Циганчук зазначено, що навчальний екзаменаційний стрес може розпочатися з того моменту, коли студент усвідомлює, що найближчим часом йому неминуче доведеться скласти іспит. Автором доведено, що актуалізація цієї думки у різних студентів відбувається в різний термін до іспиту: від декількох тижнів до декількох днів, і з цього моменту починає наростати тривожне очікування іспиту, що досягає максимуму вже у навчальній аудиторії, де відбувається його складання. Емоційна напруга після складання першого іспиту, як правило, не знижується до фонових значень, оскільки студент усвідомлює,

що попереду інші іспити. У випадку коли студент отримує оцінку нижче бажаної, тривожне очікування наступного іспиту може бути ще вищим, а стан – не нормалізуватись протягом декількох днів після сесії. Оскільки тривалість навчальної сесії становить два-три тижні, то цього терміну достатньо для виникнення синдрому екзаменаційного стресу, що включає порушення сну, підвищену тривожність, стійке зростання артеріального тиску та інших показників. Умовно-рефлекторним шляхом усі ці негативні явища можуть пов'язуватися з самим процесом навчання, викликаючи подальший страх іспитів, небажання вчитися [224].

Окремої уваги заслуговує проблема стресогенних чинників, які впливають на успішність навчальної діяльності та які можна умовно поділити на об'єктивні та суб'єктивні. До групи об'єктивних чинників відносяться стресори, соціальні за своїм походженням. Як зазначено у дослідженні Т.В. Циганчук, причинами виникнення об'єктивних стресорів у навчальній діяльності можуть виступати інтенсивний розвиток сучасного суспільства, швидкість темпу життя, зміни та ускладнення вимог навчально-атестаційної системи, що сприяє виникненню невідповідності генетичних програм сучасним умовам життєдіяльності студента, протиріччю між психобіологічною системою організму та ритмом соціальних процесів, до яких організм не завжди може швидко пристосуватись [224]. До групи об'єктивних чинників навчального стресу автором віднесено фізіологічні, часові, діяльнісні та комунікативні.

Фізіологічні чинники стресу включають стресори, що безпосередньо впливають на організм людини (фактор середовища, ритмічності процесу праці, зокрема інтенсивне інтелектуальне навантаження, порушення режиму сну студента, тривалість навчального дня та тижня, монотонність навчально-пізнавальної діяльності. Часові фактори навчального стресу представлені параметрами інтенсивності та тривалості стресора, причому доведено, що найбільшу небезпеку викликають не сильні і короткі стреси, а тривалі, що можуть бути не настільки сильними. Якщо після короткочасного сильного стресу, який активізує людину, всі показники організму повертаються в

норму, то слабкий, але довготривалий стрес викликає виснаження захисних сил організму. Чинники діяльності пов'язані зі структурою процесу навчання, відображають послідовність та впорядкованість навчальних операцій, зокрема, психологічна напруга виявляється в ситуаціях першого року навчання і пов'язується зі зміною профілю діяльності, появою нових її форм, зміною міри відповідальності та невмінням суб'єкта навчальної діяльності адекватно реагувати на ситуаційні зміни. Комунікативні чинники пов'язані, здебільшого, з входженням у новий колектив, конфліктами, що виникають при міжгруповій взаємодії [223].

Другу групу стросегенних чинників складають суб'єктивні фактори навчальної діяльності і обумовлюють стреси, пов'язані з неадекватними установками, помилками мислення, емоційними переживаннями, можливою зміною соціального статусу студента тощо. До суб'єктивних чинників відносяться вікові особливості студентства, які впливають на загальний емоційний фон та особливості реагування в ситуаціях психоемоційної напруги. Протягом юнацького віку найбільш значимими чинниками чутливості до стресових впливів стають спрямованість до нових цілей, відповідальність перед собою та рідними за власний життєвий вибір, страх перед можливістю помилки, невдачею при вступі у вищій навчальний заклад. Самостійну групу суб'єктивних чинників складають мотиваційні, що регулюють діяльність зі сторони значимої для студента задачі, його потреб, установок та цінностей [223].

Розвитку навчального стресу сприяє низька мотивація людини до діяльності і неможливість контролювати ситуацію [173]. А.Б. Леоновою показано, що існує різниця типу динаміки переживання стресу у осіб з різним ставленням до організаційних змін. При негативному ставленні до змін всередині організації, до якої належить суб'єкт діяльності, спостерігається підвищення всіх показників, які свідчать про наявність стресового стану, негативна динаміка рівня активності. При позитивному – показники емоційно-особистісної сфери і функціонального стану покращуються [122].

Рівень розвитку мотивації, вольових якостей особистості, особливостей самоставлення, тренуваність, психологічна підготовка до діяльності виділяються як фактори, які можуть впливати на протікання стресу. Погіршення навчальної діяльності в умовах психічної напруженості може бути наслідком ослаблення вольової активності, зниження чутливості до зовнішніх мотивів діяльності [224].

Міра впливу мотивації на працездатність в умовах стресу вивчена Я. Рейковським [178], яким зазначено, що психічна напруженість буде призводити або не призводити до порушення діяльності залежно від сили мотивації, тобто від того, яким буде акумулятивний ефект збудження, яке викликано актуалізацією мотивації і стресовими чинниками. Сила мотивації, за Я. Рейковським, залежить як від ситуації, так і від особистісних особливостей, які визначають рівень постійної мотивації. Оптимальний рівень мотивації забезпечує найкращу працездатність [178].

О.М. Сергєєвою доведено, що під впливом екзаменаційного стресу навчальна мотивація студентів загалом посилюється, в першу чергу, за рахунок зростання потреби в безпеці, при цьому у більшості студентів спостерігається зменшення прагнення до саморозвитку і самоактуалізації. До індивідуально-особистісних особливостей, що пов'язані з динамікою навчальної мотивації студентів на іспитах автор відносить локус контролю, рівень самооцінки, тривожність, нерішучість, схильність до ризику, мотивацію успіху [195].

В.А. Файвишевським визначено, що індивідуальні відмінності емоційного сприйняття ситуацій, подібно іспиту, створюють різний баланс збудливості систем позитивної та негативної мотивації [208]. Екзаменаційна ситуація може обумовити актуалізацію позитивної мотивації, яка активізує активну підготовчу діяльність, або негативну, яка спричиняє стани апатії та відмови від діяльності.

Проблема індивідуальних відмінностей переживання навчального стресу була проаналізована В.С. Мерліном, яким було відзначено, що людям зі слабкою нервовою системою властива велика перцептивна чутливість, ніж тим

досліджуваним, які характеризуються сильною нервовою системою. Отже, автором показано, що індивідуальні відмінності впливу стресу залежать від «сили» або «слабкості» нервових процесів [146]. Цей факт пояснює, що при навчальному стресі одні студенти схильні до активної поведінки, тобто збільшують навчальну активність перед іспитом, а інші студенти у більшій мірі схильні до пасивної поведінки, а відтак приймають рішення припинити навчально-пізнавальну діяльність.

В.І. Рощенською показано, що зниження працездатності під час стресу від стомлення при тривалій, монотонній діяльності виникає у людей зі «слабою» нервовою системою не раніше, ніж в осіб із «сильною». У випадку, коли стресором виступає тривалий вплив однотонних, монотонних сигналів, люди з «сильною» нервовою системою більш схильні до стресових станів [181].

У відповідності до поглядів Г. Сельє на «стрес» та його зворотній бік – «дистрес», перший може бути приємним і неприємним, а другий – лише неприємним, шкідливим явищем у житті студента, що обумовлює різні психосоматичні захворювання [194]. С.О. Ларіоновим визначено, що студенти, які мають, відповідно до класифікації Дж.Б. Роттера, внутрішній «локус» контролю за своєю діяльністю, тобто є «інтерналами», менш схильні до дистресу в екстремальних умовах при соціальному тиску, ніж «екстернали» із зовнішнім «локусом» контролю. Відсутність можливості постійно контролювати стресогенну ситуацію надає більш дистресовий вплив на «інтерналів», ніж на «екстерналів» [119].

До стресових факторів іспиту можна віднести необхідність приймати рішення у критичній ситуації при дефіциті часу, недостатність інформації, рольову невизначеність, підвищення відповідальності за наслідки іспиту та чимало інших, що обумовлює необхідність наукової систематизації чинників екзаменаційного стресу.

К.В. Красною [104] було встановлено, що суб'єктний механізм подолання екзаменаційного стресу ґрунтується на системній структурі, яку складає життєстійкість, особистісний

адаптаційний потенціал, здатність до управління емоціями, мотивація успіху, саморегуляція, самоактуалізація, самоефективність, раціональність, осмисленість життя та рефлексії минулого досвіду. При низькому рівні вираженості будь-якого компонента дія механізму порушується, особистість відчуває стан екзаменаційного стресу, що проявляється в неконструктивній поведінці студентів у екзаменаційний період. К.В. Красною виявлено, що виникнення і подолання екзаменаційного стресу не залежить від вікових та професійно-спрямованих особливостей студентів.

Т.В. Циганчук було доведено, що студенти, з оптимальним рівнем тривожності, дратівливості, агресивності, високими показниками самоконтролю, врівноваженості виявились менш чутливими до екзаменаційного стресу [224].

Своєчасне визначення певної стадії стресу, наявності певного рівня переживань дозволяє більш цілеспрямовано та диференційовано підійти до питання психологічної профілактики виникнення виснаження адаптаційних резервів особистості студента та корекції стресового стану в процесі навчально-атестаційного процесу у виші.

Теоретичний аналіз підходів до емоційного інтелекту показав, що у сучасних дослідженнях існує дві моделі емоційного інтелекту: 1) модель здібностей, в якій подана ідея про перетин пізнання і емоцій; 2) змішана модель (поєднання інтелектуальних, емоційних і особистісних властивостей людини). До ключових характеристик емоційного інтелекту відносяться здатність до управління емоціями, здатність до саморегуляції емоційними станами, емоційна обізнаність та емпатія. Доведено, що емоційний інтелект відіграє визначну роль в емоційній саморегуляції навчальної діяльності студента.

Емоційна сфера студента чинить суттєвий вплив на процес регуляції його навчально-пізнавальної діяльності, об'єднуючи окремі навчальні дії спільною метою, значущістю та смыслом. Психоемоційні стани «забарвлюють» навчальну діяльність студента, сприяють своєрідному моніторингу ходу учіння, сигналізують про міру успішності засвоєння матеріалу,

сигналізують про його просування до певного стандарту компетентності та навчальної успішності. Усвідомлена емоційна саморегуляція є ключовою характеристикою навчальної активності, яка виступає значимим фактором успішності навчання.

Навчальний стрес обіймає ключове положення у вивченні емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів. Психологічний аналіз навчального стресу зосереджується на його причинах виникнення (суб'єктивних та об'єктивних факторах стресу), наслідках, формах прояву, динаміці перебігу. Навчальний екзаменаційний стрес може розглядатись як специфічна реакція особистості студента на ситуацію іспиту, яка супроводжується появою певних психоемоційних станів, що впливають на перебіг психічних пізнавальних процесів, супроводжуються змінами в психосоматичній, емоційно-вольовій, мотиваційній і поведінковій сферах особистості. Передекзаменаційний та екзаменаційний періоди життєдіяльності студента ставлять перед ним завдання у подоланні психоемоційної напруги, тривоги, навчальних страхів, активізувати та мобілізувати власні психічні резерви з метою успішного виходу з кризової екзаменаційної ситуації.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ФАКТОРУ ПЕРЕБІГУ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО СТРЕСУ

2.1 Організація та методи дослідження емоційного інтелекту як фактору перебігу психічних станів студентів у ситуації іспиту

Основні принципи емпіричного дослідження визначалися специфікою вивчення структурних особливостей психоемоційних станів та взаємозв'язку з особистісними та інтелектуальними особливостями студентів, що проявляються в навчально-пізнавальній діяльності в умовах вищої школи.

У дослідження були застосовані методологічні принципи системного підходу, при якому об'єкт розглядається як складне, багатовимірне та багаторівневе утворення, що має внутрішню структуру та включене в безліч зовнішніх зв'язків [83; 129; 149]. Системний підхід виявляється недостатнім для всеохоплюючого психологічного дослідження психоемоційних станів студентів та ролі особистісних та інтелектуальних факторів у подоланні їх можливого деструктивного впливу на навчально-пізнавальну діяльність. Принцип системності лише частково визначає особливості системи, її підсистем, окремі компоненти підсистеми та їх взаємозв'язки [26]. Саме тому в нашому дослідженні системний підхід реалізовувався в сукупності з іншими, більш конкретними підходами та теоріями. Дослідження ґрунтувалось також на принципах діяльнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

В організованому нами емпіричному дослідженні перевірялися такі припущення:

1. Навчально-пізнавальна діяльність у виші, зокрема ситуація іспиту, є активатором різноманітних психоемоційних станів, які піддаються класифікації та певним чином структуровані.

2. Емоційний інтелект виступає потужним фактором емоційної саморегуляції студентів, маючи вплив на перебіг психоемоційних станів у ситуації іспиту.

3. За допомогою спеціально організованого психологічного супроводу, що включає консультативну, корекційну та просвітницьку роботу зі студентами, можна домогтися істотного зниження інтенсивності психоемоційних станів, що супроводжують екзаменаційний стрес у студентів, а також розвитку у студентів умінь використовувати власні емоційно-інтелектуальні здатності для поліпшення саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності.

Вибір та обґрунтування методик дослідження особливостей психоемоційних станів та їх особистісних, мотиваційних, діяльнісних та інтелектуальних особливостей здійснювались на основі проведеного нами теоретичного аналізу проблеми. Узагальнення результатів основних теоретичних та експериментальних робіт з даної проблеми призвело до виділення наступних психологічних змінних, які можуть бути пов'язані з активацією та ефективним подоланням страхів: емоційно-інтелектуальні здатності (емоційний інтелект та емоційна креативність); діяльнісні характеристики (уявлення про самоефективність, провідні копінги, особливості самоорганізації діяльності) З урахуванням теоретичних узагальнень та на основі власного пілотажного дослідження було сформовано пакет психодіагностичних інструментів, до якого увійшли такі методики.

Перший діагностичний блок, спрямований на вивчення психоемоційних станів у студентів, містить наступні методики:

1.1 Для вивчення психічних станів студентів нами був використаний опитувальник «Перелік психічних станів», створений О.О. Прохоровим [172]. Перелік містить 74 стани, розташовані в алфавітному порядку. Досліджуваний оцінював наявність у себе кожного з цих станів за допомогою шестибальної шкали (від «0» – даний стан відсутній до «5» – даний стан максимально виражено). Даний перелік заповнювався кожним досліджуваним за інструкцією, за якою вимагалось оцінити свої стани під час іспиту.

У нашому дослідженні враховувались переважно психоемоційні стани студентів з наведеного О.О. Прохоровим переліку психічних станів.

1.2 Для вивчення міри розвитку оцінної тривожності нами був використана методика Ч. Спібергера [90], яка дозволяє оцінити рівень неспокою та емоційності на іспиті, під час контрольної роботи та інших видів перевірки знань.

Другий, емоційно-інтелектуальний психодіагностичний блок, склали наступні методики:

2.1 Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Є.П. Ільїна [211]. Методика спрямована на вивчення рівня розвитку емоційного інтелекту за такими параметрами, як емоційна обізнаність, управління власними емоціями та інші. Опитувальник поданий 30 твердженнями, що розкривають зміст відповідних шкал: 1) емоційна обізнаність: знання репертуару емоцій та їх експресивного вираження; 2) управління власними емоціями: регуляція емоцій для емоційного розвитку, здатність бути відкритим до почуттів інших людей, емоційна гнучкість; 3) самомотивація: довільне управління власними емоціями; 4) емпатія як здатність до виявлення співчуття та емоційної підтримки інших; 5) розпізнавання емоцій інших людей: здатність розуміти переживання інших та впливати на емоційний стан інших.

2.2 Методика діагностики емоційного інтелекту Д.В. Люсіна [134]. В основу опитувальника покладено трактування емоційного інтелекту як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина: може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини; може ідентифікувати емоцію, тобто встановити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї словесне вираження; розуміє причини, що викликали цю емоцію, і сліdstва, до яких вона приведе.

Здатність до управління емоціями означає, що людина: може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед приглушати надмірно сильні емоції; може

контролювати зовнішнє вираження емоцій; може при необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію.

І здатність до розуміння, і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так на емоції інших людей. Отже, можна говорити про внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект. Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок, однак, імовірно, повинні бути пов'язані один з одним.

1. Опитувальник складається з 46 тверджень, по відношенню до яких досліджуваний має висловити міру своєї згоди, використовуючи чотирибальною шкалу (зовсім не згоден, скоріше не згоден, скоріше згоден, повністю згоден). Ці твердження об'єднуються в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку: шкала MEI (міжособистісний емоційний інтелект) діагностує здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними; шкала BEI (внутрішньоособистісний емоційний інтелект) спрямований на дослідження здатності до розуміння власних емоцій та управління ними; шкала PE (розуміння емоцій) діагностує здатність до розуміння своїх і чужих емоцій; шкала UE (управління емоціями) діагностує здатність до управління своїми і чужими емоціями.

У нашому дослідженні нами були використані дані за такими субшкалами методики:

1. Субшкала MP (розуміння чужих емоцій). Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та / або інтуїтивно; чуйність до внутрішніх станів інших людей.

2. Субшкала MU (управління чужими емоціями). Здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

3. Субшкала VP (розуміння своїх емоцій). Здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису.

4. Субшкала ВУ (управління своїми емоціями). Здатність і потреба управляти своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

5. Субшкала КЕ (контроль експресії). Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

2.3 Методика діагностики емоційної креативності Дж. Еверілла [27]. Дж. Еверіллом було розроблено Опитувальник емоційної креативності (ЕСІ - Emotional Creativity Inventory), що відображає авторську концепцію вимірюваного конструкту. Він складається з 30 питань і включає 3 шкали - емоційна готовність (знання про емоції і значення, що надаються емоційному життю), новизна і автентичність / ефективність.

Принципово важливим у концепції Дж. Еверілла є поняття емоційної креативності, під якою розуміється здатність суб'єкта створювати емоційні синдроми, творчо впливати на їх зміст і структуру. Переживання емоційно креативної людини характеризуються:

1) автентичністю (в них відображається індивідуальність автора емоції);

2) ефективністю (емоції служать вирішенню певних життєвих завдань, сприяють успішному досягненню цілей);

3) новизною (відрізняються від нормативних, тобто стандартних емоцій «середнього» людини).

Третій, особистісний блок містить такі методики:

3.1 Методика діагностики мотивації навчання та емоційного ставлення до навчання (модифікація А.Д. Андрєвої) [150]. Опитувальник складається з 40 тверджень та діагностує мотивацію навчання за параметрами пізнавальної активності та мотивації досягнення, а також дозволяє вивчити рівень навчальної тривожності (гніву та, власне, тривожності).

3.2 Опитувальник академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла [243]. Мета опитувальника «Академічна саморегуляція» (Р.М. Райана, Д.Р. Коннелла) (адаптований М.В. Яцюк) – діагностика рівнів академічної саморегуляції студентів. Опитувальник складається з чотирьох блоків-варіантів, представлених запитаннями про навчальну діяльність

студентів. Запитання передбачають варіанти відповідей, кожний з яких пропонується респонденту оцінити за 4-бальною шкалою («не важливо» – «дуже важливо»). Шкали опитувальника:

1. Зовнішнє регулювання (ЗР) – екстринсивна мотивація, регулювання, що відбувається через безпосереднє управління з боку іншої людини, воно реалізується через накази, інструкції, настанови, навіювання та інше.

2. Інтроєктоване регулювання (ІнР) – регулювання, що відбувається через засвоєні людиною зовнішні норми, правила, установки, способи мислення, стандарти, які не набули дійсного усвідомлення та прийняття, тобто не асимілювалися з «Я» особистості.

3. Ідентифіковане регулювання (ІдР) – регулювання, яке відбувається через ототожнення себе з референтною особою, з наступним наслідуванням зразка сприйнятого конструкту поведінки.

4. Власне спонукання (ВС) – внутрішня (інтринсивна) мотивація, тип саморегуляції, який передбачає самовільне управління організацією, виконанням та контролем діяльності.

3.3 Шкала самоефективності Р. Шварцера, М. Єрусалема (адаптація В.Г. Ромека) [232]. Під самоефективністю А. Бандура розумів відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації. Автором підкреслено важливість цієї особистісної характеристики, яка у поєднанні з конкретними цілями і знанням про те, що необхідно робити, може суттєво впливати на всю подальшу поведінку людини [219].

Самоефективність не можна вважати тотожною нашим очікуванням відносно результатів або наслідків своїх дій. Точніше буде сказати, що самоефективність – це впевненість людини в тому, що вона може здійснити деякі конкретні дії, в той час, як припущення про результат відносяться до того, що вона думає про можливі наслідки своїх дій.

Водночас, самоефективність не є глобальним поняттям, тобто таким, що раз і назавжди визначає систему ціннісних ставлень особистості до себе. Вона змінюється від ситуації до

ситуації залежно від умінь, необхідних для різної діяльності, від присутності або відсутності інших людей, від того, що ми думаємо про здібності цих інших людей, особливо якщо ми вважаємо їх більш вмілими, ніж ми самі, від нашої схильності скоріше потерпіти невдачу, ніж досягти успіху, а також від нашого фізичного стану, в особливості коли ми відчуваємо втому, тривогу, апатію, або пригніченість [219].

Самоефективність є продуктом складного процесу самопереконавання, який відбувається на основі когнітивного опрацювання різних джерел інформації про власну ефективність, серед яких основними є: безпосередній досвід, опосередкований досвід, суспільна думка, фізичний та емоційний стан [4].

Для кращого розуміння явища самоефективності розглянемо його основні компоненти [232]: когнітивний компонент, тобто такий, що відображає уявлення індивіда про власну ефективність, впливає на процес прийняття рішень і проявляється в різноманітних загальних здібностях, включаючи академічні досягнення; емоційний компонент, який виражається у емоційному ставленні індивіда до власної ефективності (міра впевненості в собі та своїх можливостях, адекватність самооцінки, розвиненість самоповаги); поведінковий компонент (виявляється у тому, які судження мають люди про свої здібності організовувати та виконувати всі ті дії, які необхідні для досягнення встановлених заздалегідь типів результатів діяльності). Теорію самоефективності слід розглядати як мотиваційну теорію, в якій джерелом розуміння мотивації є не цінність (привабливість) успішного результату і не очікування успіху, а віра в свою здатність бути успішним у певному виді діяльності [48].

Самоефективність може підвищити або знизити мотивацію до здійснення активних дій, особливо у складних ситуаціях. Індивіди з високою самоефективністю надають перевагу більш складним задачам, вони ставлять перед собою складніші цілі та наполегливіше йдуть до них [35].

М.І. Гайдар в якості критерію для розмежування різних видів самоефективності виділив ті психологічні особливості суб'єкта,

які будуть продуктивно реалізовані ним в окремих видах активності і по відношенню до яких актуалізується його самосвідомість в цілому і зокрема формується самоефективність. Це діяльнісна, комунікативна та особистісна види самоефективності [42].

Діяльнісний блок психодіагностичного інструментарію представлений методиками:

4.1 Методика діагностики самоорганізації [143]. Перебіг психоемоційних станів студентів може відобразити специфіку стратегічного цілепокладання й тактичного планування діяльності, вміння виявляти гнучкість у плануванні та наполегливість у реалізації планів. Окрім зазначеного, що самоорганізація діяльності виступає фактором структурування власного часу [16; 81]. Застосування цієї методики обґрунтовується інтересом вивчення наявності будь-яких взаємозв'язків між показниками психічних станів студентів у ситуації іспиту з показниками здатності до самоорганізації діяльності, зокрема навчально-пізнавальної як провідної у студентському віці. В інструкцію до даного опитувальника вносилося спеціальне уточнення: піддослідним пропонувалося відзначати особливості не будь-якої своєї діяльності, а, насамперед, навчально-пізнавальної діяльності. Опитувальник складається з 25 питань. Для відповідей використовується інтервальна шкала з сімома градаціями від «1» – цілком не згоден до «7» – повністю згоден. За допомогою опитувальника самоорганізації діяльності фіксувалися такі показники: 1) планомірність; 2) цілеспрямованість; 3) наполегливість; 4) фіксація на структуруванні діяльності; 5) самоорганізація за допомогою зовнішніх засобів; 6) орієнтація на сьогоднішній та 7) загальний показник самоорганізації діяльності.

4.2 Копінг-тест Р. Лазаруса [106]. Копінг виступає як сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових зусиль особистості, які виявляються в процесі її динамічної взаємодії з середовищем та спрямовані на усунення зовнішніх та внутрішніх протиріч [256]. Копінг як психічний феномен є предметом досліджень вчення про стрес (подолання як механізм, спрямований на подолання стресу) [14; 20; 29; 158],

процес адаптації (копінг як діяльність людини по збереженню балансу між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами) [175], концепцій психології ситуаційних факторів (копінг як механізм подолання важких життєвих ситуацій) [184].

У широкому розумінні копінг розглядається як явище, що включає разом з усвідомленими, перетворюючими ситуацію стратегіями механізми психологічного захисту, тобто як всі можливі види взаємодії суб'єкта із завданнями зовнішнього або внутрішнього характеру, як спроби оволодіти або пом'якшити, звикнути або ухилитися від вимог проблемної ситуації), а у візуальному розумінні – як поведінка, що не зводиться до психологічного захисту [107; 202], вони визнають виражену емоційну складову цього процесу.

Різні копінг-стратегії мають неоднакові можливості у подоланні складних ситуацій, які можуть виникати в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів. До числа параметрів, які роблять ситуацію психологічно складною, відносять: 1) інтенсивність її впливу на організм людини («стресогенна сила» ситуації); 2) тривалість (короткочасність, «гострота» характеру стресора, що міститься в ситуації, або тривалість впливу стресора помірної інтенсивності); 3) міра невідконтрольності подій, які відбуваються на фоні даної ситуації, та 4) високі вимоги до ресурсів адаптації до даної ситуації [18; 257; 263]. Ставлення до ситуації та труднощів, які в ній містяться, у своїй структурі обов'язково містить емоцію [155], яка відображає специфіку взаємозв'язку цієї ситуації з ціннісно-смысловими утвореннями особистості [132].

Методика дослідження копінг-стратегій (способів опанувальної поведінки) була розроблена Р. Лазарусом та С. Фолкманом в 1988 році, адаптована Т. Л. Крюковою в 2004 році [107], додатково стандартизована в НДПНІ ім. Бехтерева Л.І. Вассерманом [29]. Опитувальник включає 50 тверджень, відповідаючи на які, випробовувані вибирали один з чотирьох можливих відповідей (від «ніколи» – до «часто»). Визначалися показники ступеня вираженості восьми копінг-стратегій: 1) конфронтативний копінг; 2) дистанціювання; 3) самоконтроль; 4) пошук соціальної підтримки; 5) прийняття

відповідальності; 6) втеча-уникнення; 7) планування вирішення проблеми та 8) позитивна переоцінка.

Інтелектуальний блок методик був складений наступним інструментарієм:

5.1 Методика діагностики соціального інтелекту Дж. Гілфорда, М. Саллівена [187]. Методика «Діагностика соціального інтелекту» дає можливість дослідити особливості прояву інтелектуальних можливостей у соціальній сфері. За Дж. Гілфордом, соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, які незалежні від факторів загального інтелекту, і вони можуть бути описані в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Створення зазначеної методики Дж. Гілфордом передбачало виділення операції пізнання як центральної при характеристиці поведінки індивіда. У результаті до соціального інтелекту були включені такі шість факторів, як: 1) пізнання елементів поведінки, тобто здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію, яка супроводжує поведінку; 2) пізнання класів поведінки, тобто здатність розпізнавати спільні особливості у загальному перебігу експресивної чи ситуативної інформації про поведінку; 3) пізнання відношень у поведінковому змісті, тобто здатність розуміти відношення, які існують між одиницями інформації про поведінку; 4) пізнання систем поведінки, тобто здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях; 5) пізнання трансформацій, які здійснюються в поведінковому змісті, тобто здатність розуміти зміни у вербальних чи невербальних проявах схожої поведінки в різних ситуаційних контекстах; 6) пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки, аналізуючи вихідну інформацію.

Методика дослідження соціального інтелекту включає 4 субтести. Три субтести складаються з невербального стимульного матеріалу, а один – з вербального. Субтести діагностують чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, трансформацій і результатів поведінки. Зупинимось коротко на характеристиці кожного із субтестів.

Субтест №1 – «Історії із завершенням», спрямований на знаходження серед трьох інших картинок ту, яка показує, що має відбутися після ситуації, зображеній на першій картинці, беручи до уваги почуття і наміри діючих осіб. Субтест вимірює фактор пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки дій персонажів у певній ситуації.

Субтест №2 – «Групи експресії» передбачає знаходження серед чотирьох картинок тієї, яка виражає такі ж почуття, думки, стани людини, як і ті, що знаходяться на картинках зліва. Субтест вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме: здатність до логічного узагальнення, виділення спільних істотних ознак у різноманітних невербальних реакціях людини.

Субтест №3 – «Вербальна експресія»: досліджуваний повинен серед трьох інших заданих ситуацій спілкування знайти ту, в якій фраза набуває іншого значення і буде промовлена з іншим наміром. Субтест вимірює фактор пізнання трансформацій поведінки, а саме: здатність розуміти зміни у значенні схожих вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуації, яка їх викликала.

Субтест №4 – «Історії з доповненням»: досліджуваний повинен розуміти послідовність розвитку сюжету історії, серед запропонованих картинок знайти пропущену. Субтест вимірює фактор пізнання систем поведінки, тобто здатність розуміти логіку розвитку взаємодії та сенс поведінки людей в ситуації.

5.2 Короткий орієнтаційний тест (В.Н. Бузін, Е.Ф. Вандерлік) [173]. Тест КОТ (Короткий орієнтовний, відбірковий тест, В.Н. Бузін, Е.Ф. Вандерлік) призначений для діагностики загального рівня інтелектуальних здібностей. КОТ є адаптацією тесту Вандерліка. Методика КОТ відноситься до категорії тестів розумових здібностей (IQ), що свідчать про загальний рівень інтелектуального розвитку індивіда. У тестах на визначення IQ індивіду пред'являється серія завдань, підібраних таким чином, щоб була забезпечена адекватна вибірка всіх найважливіших інтелектуальних функцій для проникнення в «критичні точки інтелекту».

КОТ передбачає психодіагностику наступних параметрів інтелекту: здатність до узагальнення та аналізу, гнучкість

мислення, швидкість і точність сприйняття матеріалу, грамотність, вибір оптимальної стратегії тощо. Опитувальник КОТ був розроблений як відбірковий, для людей, які претендують на подальше навчання. Тест КОТ також дозволяє отримати розгорнуту характеристику сформованості пізнавальної адаптації суб'єкта в світі загалом. Методика КОТ використовується при попередньому відборі та розподілі кадрів в промисловості, армії, системі освіти, профорієнтаційній роботі, психодіагностику навченості і ділових якостей особистості.

Для розподілу студентів на групи успішних та неуспішних нами був врахований їх середній навчальний бал за останній семестр навчання.

На *першому етапі* був розроблений організаційно-методичний підхід до вивчення емоційного інтелекту та психоемоційних станів студентів, що виникають у зв'язку з ситуацією іспиту. На цьому етапі була також сформована репрезентативна вибірка досліджуваних, підібрані психодіагностичні методики, релевантні об'єкту й предмету дослідження. Експериментальну базу досліджуваних склали 231 студент 2-4 курсів ХНПУ імені Г.С. Сковороди (199 дівчат та 33 юнаки).

Методики спеціально підбиралися так, щоб, по-перше, всебічно охарактеризувати структуру емоційного інтелекту студентів, по-друге, вивчити психоемоційні стани у ситуації іспиту, по-третє, дослідити зв'язки між психоемоційними станами в екзаменаційній ситуації, емоційним інтелектом та особистісними особливостями студентів. У відповідності з метою та завданнями дослідження була визначена система методів, що включає аналіз продуктів діяльності (фіксація навчальної успішності студентів), бесіди та тестування. При підборі методик та відповідних їм емпіричних показників враховувалися такі вимоги до психодіагностичного інструментарію, як надійність, валідність, об'єктивність, репрезентативність, чіткість та однозначність інструкцій щодо процедури діагностики, можливість порівняння результатів, отриманих за допомогою певної методики з результатами інших

дослідників. Тестування проходило як у груповій, так і в індивідуальній формах.

На *другому етапі* був розроблений алгоритм психодіагностичної процедури дослідження. Під час попереднього (пілотажного) емпіричного дослідження були окреслені оптимальні параметри вибірки та створено пакет взаємодоповнюючих методик, які узгоджуються між собою. Були оцінені можливості та «чутливість» методик, спрямованих на дослідження страхів у студентів молодших, середніх та старших курсів.

Третій етап полягав у проведенні основної частини емпіричного дослідження, в ході якого фіксувалися показники, відповідні використаним емпіричним процедурам. На цьому ж етапі первинні емпіричні дані психодіагностики піддавалися математико-статистичній обробці за допомогою використання ймовірнісної логіки та ймовірнісних моделей. Методи математико-статистичної обробки даних включали:

- первинну описову статистику – обчислення заходів центральної тенденції (середнього) та заходів розмаху (стандартного відхилення);

- кореляційний аналіз – обчислення коефіцієнтів лінійної кореляції r К. Пірсона, призначене для виявлення узгоджено мінливих змінних;

- аналіз відмінностей у розподілі ознак в незалежних та залежних групах випробовуваних за допомогою непараметричних (H-критерій Краскела-Уоллеса) та параметричних (t-критерій Стьюдента) критеріїв;

- агломеративний ієрархічний кластерний аналіз методом Уорда на основі Евклідової дистанції з побудовою дендрограм, що відображають результати класифікації психічних станів шляхом їх послідовного об'єднання (агломерації) в групи; така обробка дала можливість виявити особливості структурування психоемоційних станів у студентів;

- експлораторний факторний аналіз, за допомогою якого зкорочувався масив вихідних даних з метою більш економного їх опису (за умови мінімальної втрати вихідної інформації); при цьому вдавалося переходити від безлічі вихідних (зовнішніх)

змінних до невеликої кількості латентних факторів, які визначають ці зовнішні змінні; для інтерпретації факторної структури приймалося рішення, при якому кожна змінна має велике навантаження лише за одним фактором, а по останніх її навантаження близькі до нуля (рішення простої структури, для здобуття якої застосовувався критерій варімакс Р. Кайзера, – варімакс-обертання);

- кластерний аналіз методом К-середніх з метою вивчення типологічних характеристик емоційного інтелекту та екзаменаційної тривожності студентів;

- дисперсійний аналіз для повторних випробувань, за допомогою якого перевірялися гіпотези про ефективність розвивальної програми.

Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica 6.0.

На *четвертому етапі* відбувався якісний аналіз отриманих результатів, а також порівняння наших результатів з даними інших авторів. Здійснювалася також психологічна інтерпретація виявлених закономірностей.

Дослідницькі процедури мали комплексний характер. Різноманіття та взаємодоповнюючий характер методів, які відповідали меті та завданням дослідження, використання методів математичної статистики були призначені для забезпечення наукової обґрунтованості та достовірності результатів.

2.2 Психоемоційні стани студентів у ситуації іспиту

Дослідження структури психічних станів студентів у ситуації іспиту передбачало застосування кластерного аналізу для визначення таксономічних груп станів (рисунок 2.1) і подальшу факторизацію даних з метою визначення латентних змінних, що пояснюють зміст такої структури.

На рисунку 2.1 відображена структура психічних станів студентів на іспиті. Психічні стани студентів на семінарі

організовані в три великих кластера: перший – «апатія – заклопотаність», другий – «азарт – здивування» і третій – «активність – сміливість».

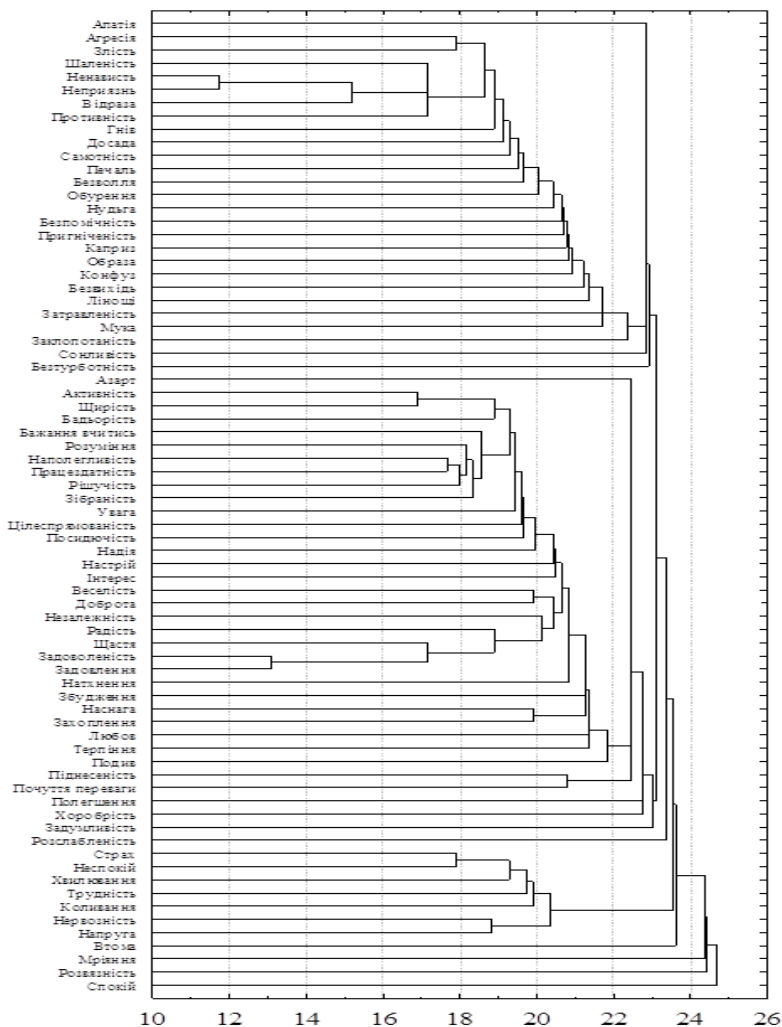


Рис. 2.1 Структура станів студентів на іспиті

Перший кластер – «апатія – безтурботність», – об’єднує

негативно забарвлені іммобілізаційні психічні стани, які можуть розвиватися у студентів на іспиті. До зазначеного кластеру увійшло всього 37,8% понять з числа тих, що зазнали кластеризації.

Психічні стани, які увійшли до зазначеного кластеру характеризують негативне ставлення студентів до навчальної ситуації іспиту, що розкривається через поєднання таких стеничних (гнів, агресивність, обурення, ненависть) та астенічних (апатія, нудьга, лінощі, затравленість) емоційних станів.

Другий кластер – «азарт – розслабленість» характеризується психічними станами позитивного характеру, більшість з яких збігаються з метою навчальної діяльності студентів. До кластеру увійшло 47,4% досліджуваних категорій. Другий кластер характеризується двома підкластерами – «азарт – задоволення» та «натхнення – розслабленість». І перший, і другий підкластери виявляються у взаємодії позитивних емоційних станів, а також когнітивних, вольових та мотиваційних станів, які збігаються з метою навчальної діяльності.

Третій кластер «страх – спокій» також представлений двома підкластерами, які мають протилежний характер: зміст першого полягає у напруженості та страху, що супроводжують студента на іспиті, а другого – у спокої та мріянні. Третій кластер увібрав до себе 14,8% категорій.

Для виявлення прихованих (латентних) змінних, що визначають різноманіття психічних станів студентів на іспиті був використаний експлораторний факторний аналіз методом головних компонент. Обертання проводилося за допомогою процедури варімакс.

Чотири виділені факторів у сукупності пояснюють понад 48% загальної дисперсії. Перший фактор (факторна вага – 12,619; 17,05% поясненої дисперсії) виявився статистично значно навантаженим відразу (0,771), злістю (0,746), гнівом (0,730), противністю (0,726), ненавистю (0,711), досадою (0,711), шаленістю (0,707), неприязню (0,696), агресією (0,692), засмученням (0,684), лінощами (0,681), самотністю (0,664), сумом (0,663), безвольністю (0,638), мукою (0,638), капризом

(0,631), нудьгою (0,617), образою (0,607), конфузом (0,578), сонливістю (0,568), безвихіддю (0,531) та втомою (0,502), тобто, в більшості своїй, емоційними, станами. Тому він отримав назву «Негативний настрій», який, очевидно, відповідальний за виникнення у студентів загального негативного емоційного фону, який притаманний екзаменаційній ситуації.

Другий за значимістю фактор (10,232; 13,8% поясненої дисперсії), – навпаки, виявився навантаженим позитивними станами – радістю (0,699), активністю (0,697), обожнюванням (0,686), почуттям переваги (0,675), наснагою (0,663), почуттям щастя та вдачі (0,639), захопленням (0,631), азартом (0,608), натхненням (0,604), незалежністю та самостійністю (0,598), бадьорістю (0,596), задоволенням (0,594), гарним настроєм (0,590), задоволеністю (0,581), добротою (0,575), станом працездатності (0,562), веселістю (0,547), щирістю (0,518), піднесеністю (0,509), що свідчать про єдність психічних станів, що збігаються з метою навчальної діяльності, у структурі психічних станів на іспиті. Фактор був визначений як «Ресурсні психічні стани на іспиті».

Третій фактор (5,254; 8,9%) був визначений як «Екзаменаційна тривога», оскільки психічні стани, що входять в його структуру свідчать про іммобілізаційні негативні емоційні стани, які виникають у студента на іспиті: страх (0,810), неспокій і тривога (0,791), зібраність (0,610), невпевненість та сумнів (0,718), хвилювання (0,694), стан напруги (0,685), нервозність (0,668), трудність (0,608), веселість (-0,598).

Четвертий фактор (7,369; 9,9% дисперсії) відображає внутрішні ресурсні стани студента на шляху до навчальної мети. За змістом категорій, що увійшли до нього, він був названий «Мобілізаційним». Вольові стани, що в нього включені, сприяють налаштуванню на вирішення екзаменаційних завдань, активізують працездатність під час іспиту, мобілізують розумову активність студента: наполегливість (0,751), посидючість (0,747), надію та очікування (0,701), розуміння (0,624), рішучість (0,582), хоробрість (0,532), терпіння (0,507).

Розглянемо результати відмінностей у показниках вираженості психічних станів у неуспішних та успішних

студентів на іспиту.

Таблиця 2.1

**Середні значення психічних станів на екзамені в
неуспішних та успішних студентів**

Психічні стани	Групи досліджуваних		t-знач.	p
	Неуспішні, n=157	Успішні, n=74		
Активність	3,10	3,51	-2,53	0,01
Страх	2,64	3,51	-4,27	<0,0001
Шаленість	1,20	0,77	2,39	<0,05
Безтурботність	1,80	1,28	2,50	0,01
Збудження	2,66	3,27	-3,81	0,0001
Хвилювання	3,39	3,78	-2,04	<0,05
Увага, зосередженість	2,94	3,91	-5,21	<0,00001
Доброта	2,86	2,31	2,70	<0,01
Інтерес до завчання	2,94	3,56	-3,67	<0,001
Цілеспрямованість	3,21	4,00	-4,83	<0,00001
Злість	1,39	1,01	2,14	<0,05
Задумливість	2,76	3,90	-5,87	<0,00001
Коливання	2,24	3,06	-3,92	0,0001
Трудність	2,31	2,74	-2,14	<0,05
Лінощі	2,15	1,33	4,10	0,00005
Обожнювання	2,29	1,45	3,43	<0,001
Мука	1,77	1,01	3,65	<0,001
Надія	2,75	3,31	-2,64	<0,01
Розуміння	2,54	3,00	-2,28	<0,05
Самотність	1,70	1,01	3,60	<0,001
Полегшення	2,05	1,64	1,97	<0,05
Противність	1,28	0,89	2,02	<0,05
Слабкість	1,92	1,50	2,27	<0,05
Безвольність	1,70	0,97	3,83	0,0001
Рішучість	2,83	3,39	-2,76	<0,01
Працездатність	2,85	3,63	-4,16	<0,0001
Нудьга	1,71	1,25	2,30	<0,05
Сонливість	2,42	1,74	2,97	<0,01
Спокій	2,54	1,97	2,72	<0,01
Щастя та вдача	2,35	1,86	2,13	<0,05

У таблиці 2.1 відображені показники міри інтенсивності прояву психічних станів студентів з високою і низькою успішністю на іспиті. У таблиці включені тільки ті показники, за якими виявлені статистично значущі відмінності між групами успішних та неуспішних студентів.

За аналогією з термінологією, запропонованою Р. Френкіном («емоції, що не збігаються з цілями» і «емоції, що збігаються з цілями») [3], доцільно говорити про психічні стани студентів, які співпадають і ті, що не збігаються з цілями їх навчальної діяльності на іспиті. Для умов екзамену «співпадаючими з цілями» станами є, насамперед, активність, увага та зосередженість, бажання учитись, цілеспрямованість, задумливість, розуміння, рішучість, стан працездатності.

Частота та інтенсивність саме цих психічних станів у успішних у навчанні студентів значно вище, ніж у студентів неуспішних у навчальній діяльності. Це вольові, активаційні та мотиваційні стани, включені в функціональну систему психічної регуляції навчальної діяльності на іспиті.

Наведемо перелік психічних станів, що перешкоджають ефективній роботі студентів на іспиті. Насамперед, це страх, шаленість, безтурботність, противність, злість, лінощі, мука, самотність, слабкість, нудьга. Зазначені психічні стани, що виявляються у неуспішних студентів на іспиті, свідчать про нестачу здатності до саморегуляції психічних станів у стресових ситуаціях, зокрема під час іспиту.

Такі психічні стани, що не збігаються з метою навчальної діяльності, як страх, збудження, коливання та трудність властиві студентам, які мають вищі показники навчальної успішності. Такі студенти є більш вмотивованими на отримання вищих оцінок на іспиті, тому психологічна вага іспиту для них є більшою, ніж для неуспішних, що викликає надмірну збудженість.

Слід зазначити, що більш вираженими психоемоційними станами успішних студентів у порівнянні з неуспішними є страх, збудження, хвилювання та інтерес. Неуспішні студенти, в свою чергу, характеризуються більш вираженими психоемоційними станами противності, нудьги, спокою та

щастя.

Таблиця 2.2
Факторна структура психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту

Показники	Фактор1	Фактор2	Фактор3	Фактор4	Фактор5	Фактор6
Агресія	0,672					
Життєрадісність		0,665				
Страх			0,821			
Шаленість	0,712					
Неспокій			0,828			
Хвилювання			0,704			
Веселість			-0,636			
Наснага		0,612				
Печаль	0,650					
Гнів	0,742					
Роздратованість	0,706					
Інтерес до навчання		0,696				
Злість	0,739					
Інтерес					0,753	
Зацькованість	0,513			-0,526		
Любов					0,521	
Мука	0,671					
Добрий настрій		0,703				
Нервовість			0,710			
Напруга			0,777			
Ненависть	0,757					
Неприятність	0,772					
Засмучення	0,668					
Образа	0,644					
Противність	0,780					
Відраза	0,782					
Піднесеність				0,599		
Пригніченість	0,582					
Почуття переваги				0,518		
Радість		0,713				
Розв'язність						0,491
Сміливість						0,731

Продовження таблиці 2.2

Нудьга	0,542					
Спокій						0,501
Щастя		0,676				
Задоволеність		0,794				
Задоволення		0,832				
Заг. дисп.	8,325	5,479	4,744	1,953	1,821	1,776
% заг	21,9%	14,4%	12,4%	5,1%	4,7%	4,6%

З переліку психічних станів, виділених О.О. Прохоровим, нами було виділено психоемоційні стани та вивчено їх факторну структуру у ситуації екзаменаційного стресу (таблиця 2.2). Шість виділених факторів у сукупності пояснюють 63,1% загальної дисперсії.

Перший фактор (факторна вага – 8,32; 21,9% поясненої дисперсії) виявився статистично значущо навантаженим негативними станами: відразою (0,782), противністю (0,780), неприязню (0,772), ненавистю (0,757), гнівом (0,742), злістю (0,739), шаленістю (0,712), роздратованістю (0,706), агресією (0,672), мукою (0,671), засмученням (0,668), печаллю (0,650), образою (0,644), пригніченістю (0,582), нудьгою (0,542), зацькованістю (0,513). Фактор отримав назву «Негативні психоемоційні стани на іспиті», який, відповідає за виникнення у студентів загального негативного емоційного фону, який перешкоджає успішній навчальній роботі на іспиті і свідчить про екзаменаційний стрес.

Другий за значимістю фактор (5,47; 14,4%), – навпаки, виявився навантаженим позитивними станами – задоволенням (0,832), задоволеністю (0,794), радістю (0,713), гарним настроєм (0,703), інтересом до навчання (0,696), щастям (0,676), життєрадісністю (0,665) та наснагою (0,612), що свідчать про те, що навіть у ситуації стресу є місце психоемоційним станам, які сприяють досягненню навчальної мети. Фактор був визначений як «Задоволення від іспиту».

Третій фактор (4,74; 12,4%) був визначений як «Екзаменаційна тривога і страх», так як психоемоційні стани,

що входять в його структуру, свідчать про стани неспокою, тривоги та страху, які переважають у студента на іспиті: страх (0,821), неспокій-тривога (0,822), напруга (0,777), нервовість (0,710), хвилювання (0,704), веселість (-0,636).

Четвертий фактор (1,95; 5,1%) виявився навантаженим оцінками за трьома станами – піднесеністю (0,599), почуттям переваги (0,518) і зацькованості (-0,526). Почуття піднесеного настрою, переваги над іншими, впевненість у собі сприяють досягненню навчальної мети на іспиті. Саме тому фактор був названий «Впевненість на іспиті».

П'ятий фактор (1,82; 4,7%), як і другий – відображає внутрішні психологічні ресурси на шляху суб'єкта до мети. За змістом категорій, що увійшли до нього, він був названий «Інтерес до навчання». Стани, що в нього включені, сприяють процесу інформаційної взаємодії суб'єкта з навчальним середовищем (інтерес – 0,753 та любов – 0,521).

Нарешті, шостий фактор (1,77; 4,6%) виявився навантаженим оцінками за такими психоемоційними станами – сміливість (0,731), спокій (0,501) і розв'язність (0,491). Саме ці стани забезпечують рішучість та спокій під час складання іспиту, тому фактор був названий «Сміливість та спокій».

Розглянемо кореляційні зв'язки між показниками оцінної тривожності за методикою Ч. Спілбергера та факторами перебігу психоемоційних станів на іспиті, подані на рисунку 2.2.

Встановлено позитивні зв'язки між показниками неспокою під час перевірки знань та факторами «Негативні психоемоційні стани на іспиті» (0,20, $p < 0,01$) та «Екзаменаційна тривога і страх» (0,16, $p < 0,01$). Отже неспокій, який свідчить про високу екзаменаційну тривожність, пов'язаний з негативними стеничними та астенічними психоемоційними станами на іспиті та свідчить про екзаменаційний стрес.

Показники емоційності під час перевірки знань позитивно пов'язані з факторами «Задоволення від іспиту» (0,17, $p < 0,05$), «Впевненість на іспиті» (0,16, $p < 0,05$) та «Інтерес до навчання» (0,18, $p < 0,05$). Емоційність під час перевірки знань мобілізує студента, взаємообумовлена зі станами задоволення, радості, інтересу, сміливості тощо.

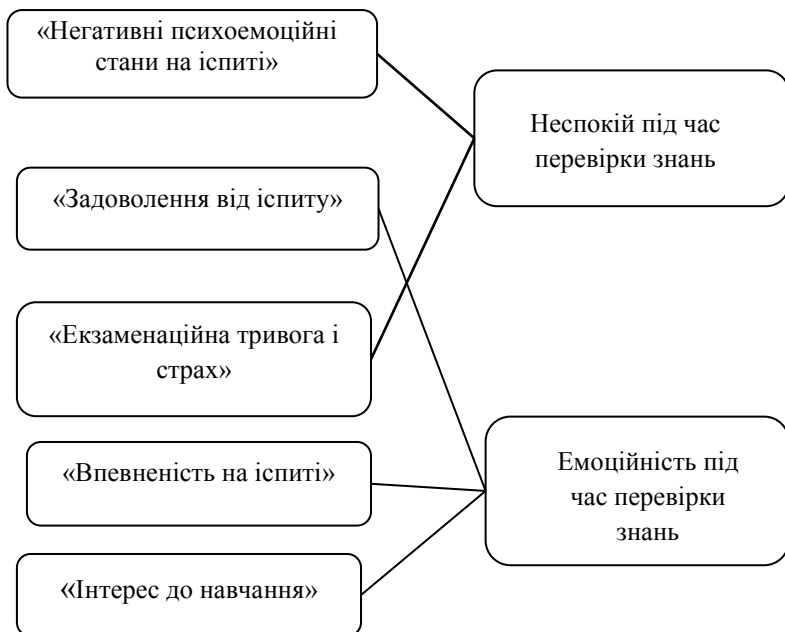


Рис. 2.2 Взаємозв'язок показників оцінної тривожності та факторів психоемоційних станів на іспиті

Розглянемо результати кластеризації даних за методикою Ч. Спілбергера, яка була застосована з метою більш детального вивчення рівня оціночної тривожності, подані на рисунку 2.3, де:

Кластер 1 – середні показники неспокою та низькі показники емоційності при оцінці знань – «Помірна екзаменаційна тривожність»;

Кластер 2 – високі показники неспокою та емоційності при оцінці знань – «Екзаменаційна тривожність і збудження»;

Кластер 3 – низькі показники неспокою та високі показники емоційності при оцінці знань – «Емоційне збудження на іспиті».

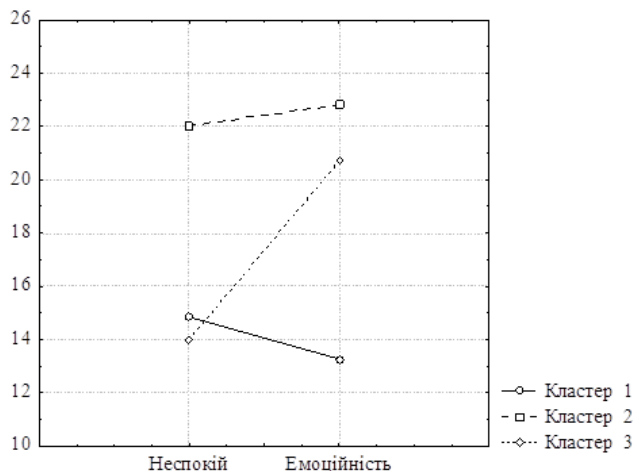


Рис. 2.3 Кластерні профілі оціночної тривожності студентів

Перший та третій кластери є помірними варіантами оціночної тривожності, другий – характеризується надмірним нервовим збудженням та тривожністю.

Представники першого кластеру відчувають помірну тривогу та хвилювання під час іспиту, ледве виражену невпевненість у правильності та адекватності своїх знань, що характеризується перевагою когнітивних психічних станів під час іспиту. У вибірці досліджуваних такі студенти становлять значну долю – 33,8%

Студенти, які увійшли до другого кластеру характеризуються високим рівнем, як неспокою, так і нервового збудження під час іспиту. Це найбільш тривожна категорія студентів і вона становить 41,9% вибірки.

Третій кластер (24,2% вибірки) характеризується перевагою негативних емоційних станів під час іспиту: нервовості, збудження, дратівливості, паніки.

Розглянемо розподіл студентів з різними типами оціночної тривожності за рівнем успішності, поданий у таблиці 2.3, з якої видно, що більшість неуспішних студентів майже рівномірно розподілились за типами оціночної тривожності: переважна

частина з них схильні до ауторефлексивних когнітивних переживань та станів негативного забарвлення, тобто сумнівів з приводу правильності їх знань, які перевіряються. На другому місці за частотою серед неуспішних студентів є емоційне збудження: такі студенти схильні до негативних емоційних станів на іспиті. У найменшій мірі неуспішні студенти представлені типом, що поєднує когнітивний та афективних негативний характер оцінної тривожності. Успішні студенти, навпаки, у більшій мірі характеризуються високою екзаменаційною тривожністю та збудженням, тобто як когнітивними особливостями екзаменаційної тривожності, представленої сумнівами в успіху на іспиті, так і бурхливими афективними переживаннями, представленими нервовістю, збудженням, дратівливістю та навіть агресією. У більшій мірі студенти схильні до виявлення когнітивного варіанту оцінної тривожності, ніж афективного, що доводиться їх певною перевагою за типом «Помірна екзаменаційна тривожність».

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнем навчальної успішності та типом оцінної тривожності

Студенти	«Помірна екзаменаційна тривожність, n=78		«Екзаменаційна тривожність і збудження», n=97		«Емоційне збудження на іспиті», n=56	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Неуспішні	63	27,3%	44	19%	50	21,6%
Успішні	15	6,5%	53	22,9%	6	2,6%

Розглянемо результати порівняння середніх показників психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту в залежності від їх типу оцінної тривожності (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Середні значення психоемоційних станів на екзамені у студентів з різним типом оцінної тривожності

Психічні стани	Групи досліджуваних			Н
	«Помірна екзаменаційна тривожність»	«Екзаменаційна тривожність і збудження»	«Емоційне збудження на іспиті»	
Шаленість	1,20±0,34	1,19±1,36	0,56±0,91	10,10
Безтурботність	1,93±0,59	1,59±1,44	1,22±0,29	6,49
Безвихідь	1,88±0,50	1,92±1,45	1,06±0,18	13,70
Хвилювання	3,19±1,41	3,77±1,11	3,50±1,59	7,55
Печаль	1,59±0,53	2,10±1,56	1,04±0,21	16,01
Гнів	1,67±0,73	1,75±0,36	0,94±0,30	10,98
Роздратованість	1,69±0,70	1,92±0,34	1,26±0,24	7,48
Інтерес до навчання	2,85±0,53	3,12±1,03	3,70±0,81	11,32
Злість	1,22±0,30	1,53±0,35	0,82±0,87	9,63
Зацькованість	1,43±0,60	1,75±0,32	0,76±0,15	20,77
Нервовість	2,53±1,62	2,47±0,52	1,71±0,35	10,63
Напруга	2,65±0,67	2,98±0,39	2,18±0,59	8,27
Неприязнь	1,04±0,15	1,44±0,47	0,92±0,35	6,48
Засмучення	1,80±0,67	1,95±0,42	1,16±0,18	8,22
Заклопотаність	2,29±0,52	2,07±0,43	1,38±0,32	12,71
Противність	1,48±0,50	1,12±0,28	0,68±0,16	9,35
Відраза	1,09±0,41	0,98±0,12	0,38±0,19	10,74
Розслабленість	2,04±0,38	1,78±0,23	1,40±0,47	7,06
Розв'язність	2,51±0,55	2,53±0,33	1,92±0,19	9,19
Смілість	2,97±0,54	2,37±0,48	2,30±0,32	8,90
Нудьга	1,76±0,51	1,68±0,37	1,04±0,35	11,12
Спокій	2,72±0,56	2,18±0,35	2,16±0,65	6,82
Щастя	2,60±0,70	1,95±0,51	2,04±0,60	7,32
Задоволеність	2,76±0,68	2,23±0,46	2,18±0,36	7,29
Насолода	2,64±0,81	2,11±0,33	2,22±0,26	5,98

Встановлено, що студенти з різними типами оцінної тривожності відрізняються у рівні показників психоемоційних станів на іспиті. Студенти типу «Помірна екзаменаційна тривожність» характеризуються перевагою станів хвилювання,

сміливості, задоволеності, щастя, спокою, розслабленості, інші психоемоційні стани у даної групи студентів виражені помірно. Отже, помірні показники тривожності та неспокою у ситуаціях контролю знань у студентів включає психоемоційні стани, які здебільшого збігаються з метою навчальної діяльності, з одного боку, вони сприяють психоемоційній саморегуляції у ситуації екзаменаційного стресу, з іншого боку – вони є наслідком оволодіння студентами навичками такої саморегуляції.

Студенти типу «Екзаменаційна тривожність і збудження» характеризуються найвищими показниками станів безвиходу, хвилювання, печалі, гніву, роздратованості, злості, зацькованості, напруги та засмучення. Отже, неспокій та тривожність у ситуаціях перевірки знань у більшій мірі передбачає негативні стеничні переживання на тлі хвилювання та розпачу. Поєднання злості та гніву зі станами зацькованості, засмучення та хвилювання на тлі високої тривожності у ситуаціях контролю знань свідчить про невпевненість студента у власній підготовці та ауто агресивні тенденції у зв'язку з цим.

Студенти типу «Емоційне збудження на іспиті», яким властиві найнижчі показники неспокою за умови високих показників збудження, характеризуються такими психоемоційними станами, як хвилювання та інтерес, їм в найменшій мірі властиві стани шаленості, безвиходу, печалі, гніву, роздратованості, злості, зацькованості, нервовості, напруги, неприязні, засмучення, заклопотаності, противності, відрази, розслабленості, розв'язності, нудьги, задоволеності. Сукупність психоемоційних станів студентів цього типу свідчить про її націленість на вирішення завдання – здачі іспиту.

У таблиці 2.5 наведено результати порівняння психоемоційних станів студентів типів «Екзаменаційна тривожність і збудження» та «Емоційне збудження на іспиті».

Таблиця 2.5

Середні значення психічних станів на екзамені у студентів з різним типом оцінної тривожності («Екзаменаційна тривожність і збудження» та «Емоційне збудження на іспиті»)

Психічні стани	Групи досліджуваних		t- Студента	p
	«Екзаменаційна тривожність і збудження»	«Емоційне збудження на іспиті»		
Агресія	1,35±0,22	0,90±0,33	2,24	0,03
Шаленість	1,19±1,36	0,56±0,91	2,96	0,003
Безвихідь	1,92±1,45	1,06±0,18	3,66	0,0003
Печаль	2,10±1,56	1,04±0,21	4,19	0,00004
Гнів	1,75±0,36	0,94±0,30	3,50	0,0006
Роздратованість	1,92±0,34	1,26±0,24	2,94	0,003
Інтерес до навчання	3,12±1,03	3,70±0,81	-3,45	0,0007
Злість	1,53±0,35	0,82±0,87	3,40	0,0008
Зацькованість	1,75±0,32	0,76±0,15	4,52	0,00001
Мука	1,66±0,44	1,16±0,36	2,06	0,04
Настрій	2,85±1,32	3,34±1,08	-2,22	0,03
Нервозність	2,47±0,52	1,71±0,35	2,94	0,003
Напруга	2,98±0,39	2,18±0,59	3,18	0,001
Ненависть	1,25±0,28	0,82±0,13	2,01	0,05
Неприязнь	1,44±0,47	0,92±0,35	2,10	0,04
Засмучення	1,95±0,42	1,16±0,18	3,42	0,0008
Заклопотаність	2,07±0,43	1,38±0,32	2,85	0,004
Противність	1,12±0,28	0,68±0,16	2,03	0,04
Відраза	0,98±0,12	0,38±0,19	3,49	0,0006
Пригніченість	1,80±0,44	1,24±0,42	2,28	0,02
Розв'язність	2,53±0,33	1,92±0,19	2,76	0,006
Нудьга	1,68±0,37	1,04±0,35	2,72	0,007

Встановлено, що висока екзаменаційна тривожність та збудження (найтривожніший тип студентів) характеризується вищими показниками станів агресії, шаленості, гніву,

роздратованості, злості, нервозності, ненависті та неприязні, ніж студенти типу «Емоційне збудження на іспиті», яким властиве лише збудження на іспиті. Отже, висока тривожність на іспиті передбачає виникнення та перебіг негативних стеничних станів у студентів.

Тип «Екзаменаційна тривожність і збудження» також характеризується вищими показниками безвиходу, печалі, зацькованості, муки, напруги, засмучення, заклопотаності, противності, відрази, пригніченості, ніж студенти типу «Емоційне збудження на іспиті». Отже, висока міра розвитку емоційної тривожності на іспиті (оцінних емоційності та неспокою) передбачає домінування станів, які не збігаються з метою навчальної діяльності, перешкоджають їй, пов'язані з апатією та дезорієнтацією студентів у стресовій ситуації. Про це також свідчить те, що рівень настрою та міра інтересу до навчання у цієї категорії студентів нижчі, ніж у студентів типу «Емоційне збудження на іспиті».

Таким чином, поєднання у структурі оцінної тривожності неспокою та збудження має більш негативні наслідки для емоційного фону перебігу іспиту, ніж виявлення лише емоційності.

У таблиці 2.6 подано результати порівняння міри вираженості психоемоційних станів у студентів типів «Помірна екзаменаційна тривожність» та «Екзаменаційна тривожність і збудження».

Встановлено, що студенти типу «Помірна екзаменаційна тривожність» характеризуються нижчими показниками психоемоційних станів хвилювання та печалі і вищими показниками життєрадісності, веселості, любові, сміливості, спокою, щастя, задоволеності та насолоди, ніж студенти типу «Екзаменаційна тривожність і збудження». Отже, нижчі показники екзаменаційної тривожності взаємообумовлені з переживанням більш сприятливих для навчальної діяльності психоемоційних станів.

Таблиця 2.6

Середні значення психічних станів на екзамені у студентів з різним типом оцінної тривожності («Помірна екзаменаційна тривожність» та «Екзаменаційна тривожність і збудження»)

Психічні стани	Групи досліджуваних		t-Стюдента	p
	«Помірна екзаменаційна тривожність»	«Екзаменаційна тривожність і збудження»		
Життєрадісність	3,11±0,54	2,66±1,14	2,10	0,03
Хвилювання	3,19±1,41	3,77±1,11	-3,07	0,002
Веселість	2,98±0,48	2,51±0,50	2,10	0,03
Печаль	1,59±0,53	2,10±1,56	-2,18	0,03
Любов	2,32±0,96	1,78±0,59	2,00	0,05
Сміливість	2,97±0,54	2,37±0,38	2,66	0,008
Спокій	2,72±0,56	2,18±0,35	2,51	0,01
Щастя	2,60±0,70	1,95±0,51	2,69	0,007
Задоволеність	2,76±0,68	2,23±0,46	2,26	0,02
Насолода	2,64±0,81	2,11±0,33	2,26	0,02

У таблиці 2.7 подано результати порівняння показників психоемоційних станів студентів типів «Помірна екзаменаційна тривожність» та «Емоційне збудження на іспиті». Встановлено, що студенти типу «Помірна екзаменаційна тривожність» характеризуються вищими показниками психоемоційних станів агресії, шаленості, безвиходу, печалі, гніву, нервозності, противності, відрази, розв'язності, ніж студенти типу «Емоційне збудження на іспиті». Отже, високі показники емоційності при оцінці знань, що є ключовою властивістю цього профілю тривожності, обумовлюють меншу вираженість стенічних станів, які не збігаються з метою навчальної діяльності. Оптимальне збудження у ситуації перевірки знань мобілізує студентів на досягнення навчального результату, у той час як недостатній рівень навчальної емоційності може «запускати» негативні стенічні стани студентів, спрямовані на себе та інших. Перебування у таких психоемоційних станах може віддаляти

студентів від успішного досягнення навчальної мети – здачі іспиту.

Таблиця 2.7

Середні значення психічних станів на екзамені у студентів з різним типом оцінної тривожності («Помірна екзаменаційна тривожність» та «Емоційне збудження на іспиті»)

Психічні стани	Групи досліджуваних		t-Стьюдента	p
	«Помірна екзаменаційна тривожність»	«Емоційне збудження на іспиті»		
Агресія	1,41±0,54	0,90±0,33	2,10	0,03
Шаленість	1,20±0,34	0,56±0,91	2,95	0,003
Безтурботність	1,93±0,59	1,22±0,29	2,67	0,008
Безвихідь	1,88±0,50	1,06±0,18	3,31	0,001
Печаль	1,59±0,53	1,04±0,21	2,15	0,03
Гнів	1,67±0,73	0,94±0,30	2,59	0,01
Інтерес до навчання	2,58±0,53	3,70±0,81	-3,60	0,0004
Зацькованість	1,43±0,60	0,76±0,15	2,57	0,01
Нервозність	2,53±0,62	1,71±0,35	2,94	0,003
Засмучення	1,80±0,67	1,16±0,18	2,36	0,01
Противність	1,48±0,51	0,68±0,16	3,20	0,001
Відраза	1,09±0,41	0,38±0,19	3,33	0,001
Розв'язність	2,51±0,55	1,92±0,19	2,33	0,02
Сміливість	2,97±0,54	2,30±0,32	2,56	0,01
Нудьга	1,76±0,51	1,04±0,35	2,77	0,006
Спокій	2,72±0,56	2,16±0,06	1,97	0,04
Задоволеність	2,76±0,68	2,18±0,68	2,07	0,04

Недостатня навчальна емоційність студентів типу «Помірна екзаменаційна тривожність» взаємообумовлена з їх станами безтурботності, спокою, задоволення, що навпаки, може наближати студентів цієї категорії до навчальної мети. Можна припустити, що тип «Помірна екзаменаційна тривожність» представлений ширшою варіативністю психоемоційних станів.

Студенти цього типу можуть характеризуватись як станами, які віддаляють їх від досягнення мети навчальної діяльності, так і тими станами, що наближують їх до цієї мети. Характер цих станів залежить від підготовки студента до іспиту, від навчальної дисципліни, за якої складається іспит, від особистості викладача та стосунків студента з ним тощо.

Тип екзаменаційної тривожності студентів «Емоційне збудження на іспиті» є, мабуть, найбільш оптимальним для успішного складання іспиту, він характеризується низькими показниками неспокою (що може розглядатись нами як психологічна умова виникнення стеничних та астенічних психоемоційних станів, які перешкоджають досягненню навчальної мети) та високими показниками емоційності, яка спрямована на мобілізацію студента у вирішенні контрольного завдання на іспиті.

Тип екзаменаційної тривожності студентів «Екзаменаційна тривожність і збудження», якому властиві високі показники неспокою та емоційності, є найменш сприятливим в плану успішного вирішення екзаменаційних завдань, оскільки супроводжується психоемоційними станами, які ускладнюють досягнення навчальної мети.

Якщо подивитись на зазначені типи з позиції закону Йеркса-Додсона про оптимальний рівень збудження для досягнення найвищих показників діяльності, то «Помірна екзаменаційна тривожність» відповідає недостатньому рівню збудження, а «Екзаменаційна тривожність і збудження» – надмірному рівню збудження, яким властиві низькі результати діяльності, у той час як «Емоційне збудження на іспиті» є типом навчальної тривожності, що мобілізує студента на іспиті та відповідає оптимальному рівню збудження.

2.3 Характеристика емоційного інтелекту студентів у контексті їх навчальної діяльності

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників емоційного інтелекту у студентів, що визначався за методиками

Н. Холла та Д. Люсіна, подані на рисунку 2.4, з якого видно, що деякі з показників емоційного інтелекту, які відповідають концепції Н. Холла, позитивно пов'язані з показниками емоційного інтелекту за моделлю Д. Люсіна, зокрема емоційна обізнаність має позитивний зв'язок з показниками здатності до розуміння власних емоцій (0,25, $p < 0,001$). Отже, загальна обізнаність у світі емоцій особистості передбачає здатність до розуміння власних емоцій.

Здатність до управління власними емоціями за методикою Н. Холла відповідає показникам управління своїми емоціями за методикою Д. Люсіна (0,50, $p < 0,00000001$). Окрім цього управління емоціями пов'язано з контролем емоцій (0,40, $p < 0,0000001$). Отже, управління власними емоціями є провідною емоційно-інтелектуальною здатністю, яка, в свою чергу, також передбачає здатність контролювати власні емоції.

Встановлено зв'язки між показниками самомотивації та управлінням емоціями, причому як своїми (0,48, $p < 0,00000001$), та і в інших (0,25, $p < 0,001$). Отже, здатність особистості студента вмотивувати себе на переживання тих чи інших емоцій передбачає здатність до управління ними, що є цілком очевидним. Здатність до управління своїми емоціями також пов'язана з контролем емоцій (0,24, $p < 0,001$), що свідчить про те, що студенти, які здатні управляти власними емоціями, в свою чергу, володіють здібностями контролювати емоції.

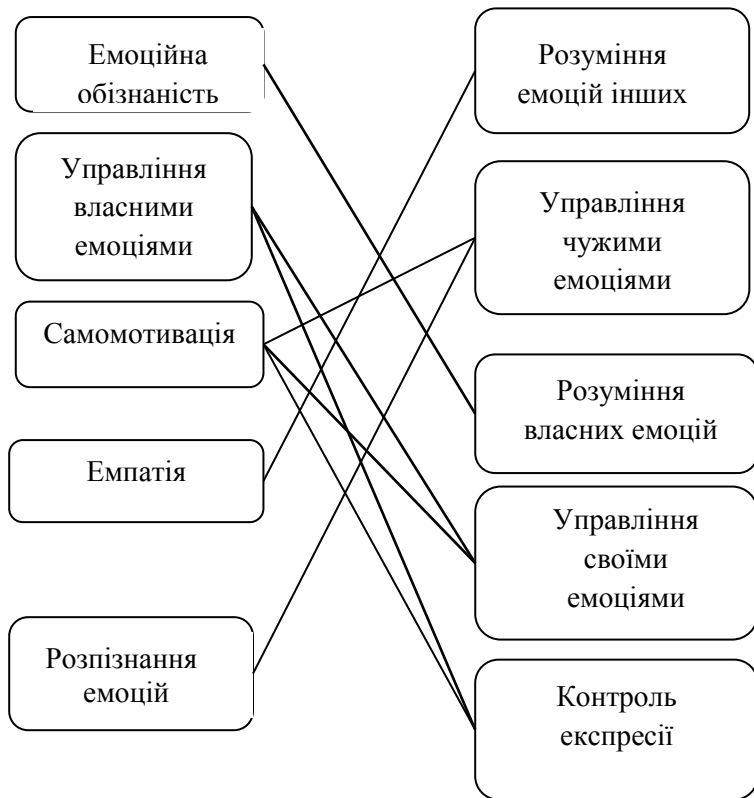


Рис. 2.4 Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту студентів

Існує зв'язок між здатностями до емпатії та розуміння емоцій інших людей (0,29, $p < 0,00001$). Емпатія як здатність до співчуття, вміння переживати емоційні стани інших також включає здатність до розуміння емоцій інших, що є очевидним, оскільки не розуміючи емоцій інших, складно переживати емпатичні почуття, співчувати, розділяти емоції інших.

Встановлено зв'язок між показниками здатності до розпізнання емоцій та управління емоціями інших людей (0,19,

$p < 0,01$). Таким чином, розпізнання емоцій як здатність їх ідентифікувати та верифікувати передбачає можливість в управлінні ними в інших людей.

Розглянемо результати дослідження зв'язку між емоційним інтелектом та креативністю (рисунок 2.5).

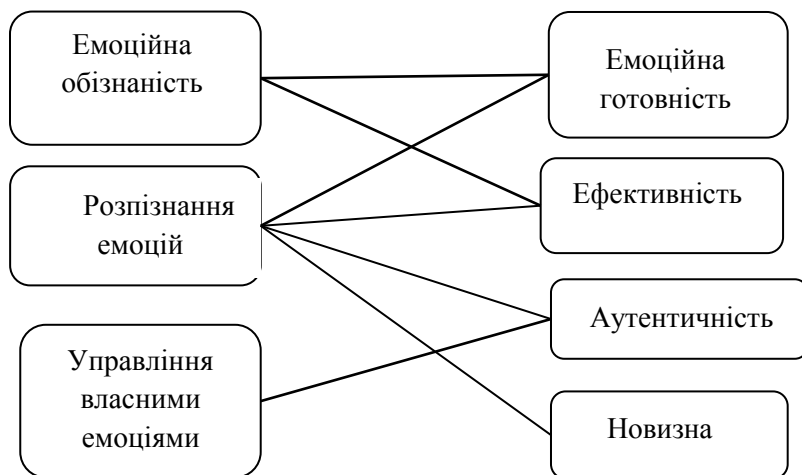


Рис. 2.5 Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту та емоційної креативності студентів

З рисунку 2.5 видно, що показники емоційної обізнаності позитивно пов'язані з показниками емоційної готовності (0,21, $p < 0,01$). Обізнаність у світі емоцій людини передбачає високу міру готовності до переживання нових емоцій, вражень, переживань, відкритість новому емоційному досвіду та спроможність звертатись до минулого емоційного досвіду під час рефлексії емоційних переживань.

Існує зв'язок між показниками здатності до розпізнання емоцій та показниками емоційної готовності (0,33, $p < 0,00001$), новизни (0,35, $p < 0,00001$), ефективності (0,22, $p < 0,001$), аутентичності (0,14, $p < 0,05$). Таким чином, емоційна

креативність передбачає високий рівень розвитку здатності до розпізнання емоцій. Ті студенти, які вміють розпізнавати види емоційної експресії, характеризуються незвичайним, оригінальним емоційним досвідом, схильні переживати нетипові та незвичні емоції, виявляють готовність до прийняття нового емоційного досвіду, здатні до вираження емоційних почуттів, цікавляться емоційним світом, використовують емоції як ресурс життя.

Встановлено зв'язок між показниками здатності до управління власними емоціями та аутентичності (0,14, $p < 0,05$). Здатність до самокерування та регуляції своїх емоцій передбачає здатність переживати унікальні емоції, вміти адекватно виражати свої почуття.

На рисунку 2.6 подано результати взаємозв'язку показників емоційного інтелекту та самоефективності, а також загального інтелекту.

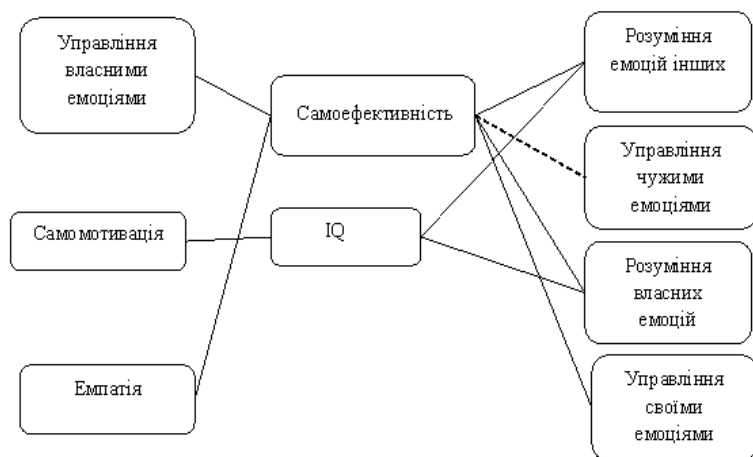


Рис. 2.6 Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту, самоефективності та загального інтелекту студентів

Встановлено статистично значущий зв'язок між показниками емоційного інтелекту та самоефективності, зокрема між

здатністю до управління власними емоціями (0,15, $p < 0,05$) та емпатії (0,18, $p < 0,01$). Студенти, які здатні управляти своїми емоціями, виявляти емпатію, переконані у тому, що їх активність буде мати результат, їх діяльність ефективна та високопродуктивна.

Встановлено зв'язок між показниками розуміння емоцій інших (0,14, $p < 0,05$), розуміння власних емоцій (0,15, $p < 0,05$), здатністю до управління своїми емоціями (0,19, $p < 0,01$) та самоефективністю. Такі особливості емоційного інтелекту у концепції Д. Люсіна, як розуміння емоцій та здатність ними управляти властиві студентам, переконаним у власній продуктивності, відповідальних за власні вчинки, впевнених у собі.

Існує зв'язок між здатністю до самомотивації (0,16, $p < 0,05$), розуміння емоцій інших (0,21, $p < 0,001$), розуміння власних емоцій (0,14, $p < 0,05$) та загальним інтелектом. Отже, високі розумові здатності передбачають високу здатність до вмотивування на переживання емоцій в інших людей та себе, розуміння емоційного світу та афективних варіацій. Загальний інтелект може виступати підґрунтям для розвитку емоційно-інтелектуальних здатностей особистості.

Розглянемо результати кореляційного аналізу між показниками емоційного інтелекту та академічної саморегуляції, подані на рисунку 2.7.

Існують зв'язки між показниками здатності до емоційної обізнаності (0,17, $p < 0,01$), управління власними емоціями (0,22, $p < 0,001$), емпатії (0,30, $p < 0,00001$), управління своїми емоціями (0,14, $p < 0,05$) з показниками інтринсивної (внутрішньої мотивації). Таким чином, внутрішня мотивація як інтерес до навчання і провідна умова для навчальної успішності властива студентам з високим рівнем емоційного інтелекту.

Екстринсивна мотивація позитивно пов'язана зі здатністю до управління власними емоціями (0,13, $p < 0,05$), емоційною обізнаністю (0,15, $p < 0,05$) та негативно пов'язана з показниками здатності до розпізнання емоцій (-0,26, $p < 0,0001$). Зовнішня мотивація як схильність керуватись системою винагород та покарань у навчальній діяльності властива студентам, які

загалом вміють управляти власними емоціями, розуміються в емоційному світі, однак не завжди правильно розпізнають емоції інших.

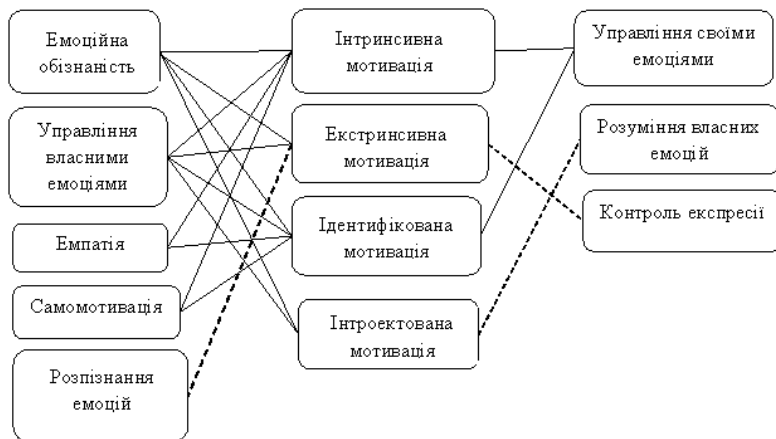


Рис. 2.7 Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту та мотивів академічної саморегуляції студентів

Ідентифікована мотивація виявилась пов'язаною майже з усіма показниками емоційного інтелекту: емоційною обізнаністю (0,19, $p < 0,01$), здатністю до управління власними емоціями (0,20, $p < 0,01$), емпатією (0,16, $p < 0,05$), самомотивацією (0,20, $p < 0,01$), управління своїми емоціями (0,14, $p < 0,05$). Ідентифікована мотивація як прагнення до оволодіння нормами навчальної діяльності передбачає високий рівень емоційного інтелекту у студентів.

Здатність до розпізнання емоцій та контроль експресії як показники емоційного інтелекту розкриваються через негативні зв'язки з зовнішньою (екстринсивною) мотивацією (-0,26, $p < 0,0001$ та -0,14, $p < 0,05$, відповідно). Як вже було зазначено у результатах дослідження зв'язку показників зовнішньої мотивації з показниками емоційного інтелекту за методикою Н. Холла, здатність до розпізнання емоцій дійсно негативно

пов'язана із зовнішньою мотивацією, що знов підтвердилось за допомогою методики Д. Люсіна. Окрім цього, екстринсивна мотивація представлена у студентів, які не вміють контролювати експресію емоційних переживань.

Розуміння власних емоцій негативно пов'язано з інтроєктованою мотивацією (-0,15, $p < 0,05$). Інтроєктована мотивація як саморегуляція навчальної мотивації шляхом часткового засвоєння норм навчання передбачає низький рівень здатності до розуміння власних емоцій.

Таким чином, автономний стиль академічного регулювання (комплекс інтринсивної та ідентифікованої мотивації навчання), який характеризує самостійних, творчих, обдарованих студентів, забезпечує інтерес до навчання, може також характеризувати тих студентів, які мають високий рівень емоційного інтелекту. Залежний стиль академічної саморегуляції (сукупність зовнішніх та інтроєктованих мотивів навчальної діяльності) передбачає нижчий рівень емоційного інтелекту у студентів.

На рисунку 2.8 подано результати дослідження взаємозв'язку між показниками емоційного інтелекту, мотивів навчання та емоційного ставлення до навчання. Встановлено позитивні зв'язки між показниками емоційної обізнаності (0,19, $p < 0,01$) та показниками пізнавальної активності (0,19, $p < 0,01$) та мотивації досягнення (0,34, $p < 0,000001$). Отже, висока обізнаність особистості в емоційному світі людини властиві тим студентам, які прагнуть до успіху та пізнання. Виходячи з діяльнісного підходу, внутрішні мотиви навчання у студентів обумовлюють розвиток їх емоційної обізнаності.

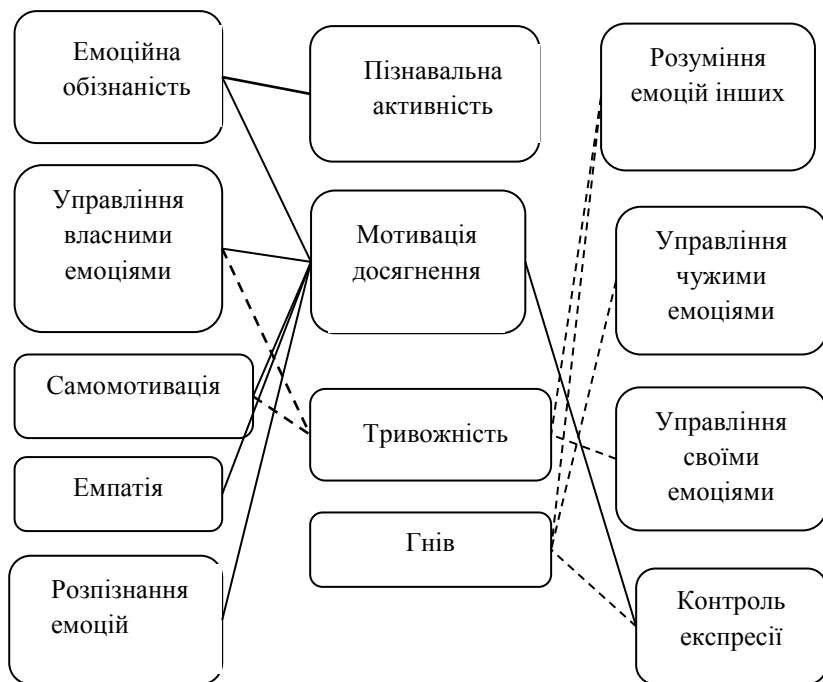


Рис. 2.8 Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту та мотивації навчання та ставлення до нього у студентів

Показники здатності до управління власними емоціями позитивно пов'язані з мотивацією досягнення (0,14, $p < 0,05$), та негативно – з показниками тривожності (-0,30, $p < 0,00001$). Мотивація досягнення успіху, зокрема у навчанні, передбачає високий рівень розвитку навичок та умінь з управління власними емоціями, здатність до саморегуляції власних емоційних станів у студентів. Низька здатність до самоуправління емоціями властива студентам з високою навчальною тривожністю.

Здатність до самомотивації передбачає низькі показники тривожності у навчанні (-0,27, $p < 0,0001$) та високі – мотивації досягнення (0,23, $p < 0,001$). Здатність викликати у себе певні емоційні стани властива студентам, які більш спокійно та

врівноважено почувають себе на іспиті та під час перевірки знань, а також прагнуть до успіху у навчанні.

Емпатія (0,28, $p < 0,0001$) та здатність до розпізнання емоцій (0,16, $p < 0,05$) позитивно пов'язані з мотивацією досягнення. Отже, мотивація досягнення обумовлює розвиток відповідних емоційно-інтелектуальних здатностей, зокрема здатності до емпатії та розпізнання емоцій.

Встановлено серію негативних зв'язків між показниками емоційного інтелекту та навчальної тривожності: розуміння емоцій інших (-0,16, $p < 0,05$), управління чужими емоціями (-0,14, $p < 0,05$), управління своїми емоціями (-0,14, $p < 0,05$). Навчальна тривожність обумовлена низькою здатністю до розуміння та саморегуляції власних емоцій. Таким студентам важко впоратись із хвилюванням у складних начальних ситуаціях.

Показники гніву в навчальній діяльності негативно пов'язані з такими показниками емоційного інтелекту, як розуміння емоцій інших (-0,17, $p < 0,01$), управління чужими емоціями (-0,27, $p < 0,0001$), контроль експресії (-0,25, $p < 0,001$). Студенти з низьким рівнем розвитку емоційно-інтелектуальних здатностей виявляють емоції гніву та роздратування у складних ситуаціях навчальної діяльності.

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників емоційного інтелекту та самоорганізації, подані на рисунку 2.9. Емоційна обізнаність розкривається через зв'язки з показниками планування (0,20, $p < 0,01$), цілеспрямованості (0,18, $p < 0,01$), фіксації утруднень (0,30, $p < 0,00001$), орієнтації (0,35, $p < 0,000001$). Емоційна обізнаність як знання студента про різні емоції, їх експресію, причинно-наслідкові зв'язки передбачає високий рівень розвитку здатності особистості до самоорганізації діяльності, вміння планувати її, ставити адекватні цілі, зосереджувати увагу на труднощах та нести відповідальність за справу, спрямованість на теперішній час, актуальні завдання діяльності.



Рис. 2.9 Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту та самоорганізації діяльності студентів

Здатність до управління власними емоціями характеризується зв'язками зі здатністю до планування (0,21, $p < 0,01$) та наполегливістю (0,18, $p < 0,01$). Ті студенти, які мають здібності до управління власними емоціями, здебільшого виявляються планомірність у виконанні діяльності, виконують навчальні завдання планомірно, наполегливо і завзято.

Здатність до самомотивації як показника емоційного інтелекту пов'язана з показниками планування (0,21, $p < 0,01$), цілеспрямованості (0,27, $p < 0,0001$), наполегливості (0,14, $p < 0,05$). Спроможність особистості студента викликати у себе та інших певні емоційні стани, які можуть, в свою чергу, забезпечувати працездатність та інші вольові стани, виявляється пов'язаною з його здатністю до планування діяльності,

цілеспрямованості у її здійсненні, наполегливості у роботі та навчанні.

Емпатія розкривається через зв'язок зі цілеспрямованістю (0,14, $p < 0,05$). Ті студенти, які вміють ставити адекватні цілі, планомірно їх досягати, мають здатності до емпатії.

Управління чужими емоціями пов'язано з наполегливістю (0,33, $p < 0,00001$), так само як і здатність до розуміння власних емоцій (0,18, $p < 0,01$). Здатність впливати на емоційні стани інших (наприклад, вміння підіймати настрій друзям), розуміння власних емоцій властиві наполегливим студентам, які завершують почате, не припиняють спроби при невдачах, поглинаються у діяльність під час її виконання.

Здатність до розуміння власних емоцій пов'язана з цілеспрямованістю (0,23, $p < 0,001$). Ті студенти, які розуміють свої емоції, вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у переживанні певних емоцій, здебільшого виявляють цілеспрямованість у діяльності.

Здатність до управління своїми емоціями позитивно пов'язана з показниками цілеспрямованості (0,27, $p < 0,00001$), наполегливості (0,24, $p < 0,001$), а також негативно з показниками самоорганізації (-0,31, $p < 0,00001$). Саморегуляція емоцій як здатність керувати своїми станами у студентів взаємообумовлена їх цілеспрямованістю, наполегливістю у діяльності, здатностями до самоорганізації.

Контроль експресії передбачає низькі показники орієнтації (-0,23, $p < 0,001$) та фіксації утруднення (-0,16, $p < 0,05$), високі – наполегливості (0,21, $p < 0,01$). Контроль експресії як здатність управляти власними невербальними вираженнями емоцій властиве студентам, які орієнтовані на власний минулий досвід, гнучкі, можуть переключатись на інші види діяльності, наполегливі у виконанні діяльності.

Розглянемо результати кореляційного аналізу показників емоційного інтелекту та оцінної тривожності, подані на рисунку 2.10.

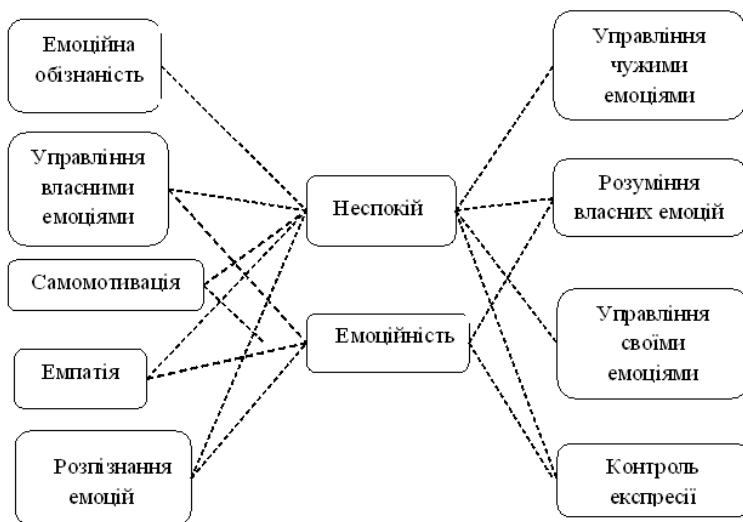


Рис. 2.10 Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту та оцінної тривожності у студентів

Неспокій під час контрольних робіт та іспитів у студентів пояснюється низьким рівнем емоційної обізнаності (-0,22, $p < 0,01$), управління власними емоціями (-0,29, $p < 0,00001$), самомотивації (-0,29, $p < 0,00001$), емпатії (-0,17, $p < 0,01$), розпізнання емоцій (-0,19, $p < 0,01$). Переживання неспокою, висока екзаменаційна тривожність притаманна студентам з низькими показниками емоційно-інтелектуальних здатностей.

Також з рівнем вираженості неспокою негативно пов'язані такі показники емоційного інтелекту, як здатність до управління чужими емоціями (-0,14, $p < 0,05$), розуміння емоцій (-0,19, $p < 0,01$), управління своїми емоціями (-0,18, $p < 0,01$), контролю експресії (-0,18, $p < 0,01$). Тривожність та неспокій, невпевненість у своїх знаннях під час перевірки знань характерні студентам з низькими емоційно-інтелектуальними здатностями, які не вміють управляти емоціями, контролювати їх, розуміти прояви різних емоцій, контролювати власну невербальну експресію під час переживань.

Показники емоційності у навчальній діяльності при перевірці та оцінці знань передбачають низькі показники управління власними емоціями (-0,45, $p < 0,0000001$), самомотивації (-0,34, $p < 0,000001$), емпатії (-0,19, $p < 0,01$), здатності до розпізнання емоцій (-0,28, $p < 0,0001$). Неспроможність контролювати своїми емоціями виявляється у надмірній емоційності під час іспитів.

Розуміння власних емоцій (-0,16, $p < 0,05$) та контроль експресії (-0,18, $p < 0,01$) виражені на низькому рівні в осіб, у яких проявляється надмірна емоційність під час іспитів. Низький рівень відповідних емоційно-інтелектуальних здатностей виявляється у надмірному збудженні під час іспитів, емоційності, дратівливості під час перевірки знань.

Отже, емоційний інтелект суб'єкта навчальної діяльності вищої школи передбачає автономну академічну саморегуляцію (сукупність внутрішніх та ідентифікованих мотивів, які забезпечують успішність навчальної діяльності), високі показники емоційної креативності, самоефективності як переконаності у власній продуктивності, загального інтелекту та низькі показники навчальної тривожності, зокрема почуттів гніву, власне тривожності, неспокою та надмірної емоційності під час перевірки знань.

За результатами кореляційного аналізу показників емоційного інтелекту за методикою Н. Холла та показників копінг-стратегій були отримані зв'язки, подані на рисунку 2.10.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками здатності до емпатії та конфронтаційним копінгом у студентів (0,24, $p < 0,01$). Конфронтаційний копінг виявився також пов'язаним з показниками емоційної обізнаності (0,32, $p < 0,01$) та розуміння емоцій (0,19, $p < 0,01$). Отже, такі емоційно-інтелектуальні якості, які передбачають здатність до співчуття та співпереживання, до розуміння емоцій в інших людей та знання емоційного світу людини, пов'язані з вибором такого способу поведінки у стресі, як конфронтація, яка передбачає вирішення проблеми за рахунок здійснення конкретних дій. Така стратегія забезпечує здатність особистості до опору труднощам, енергійність і підприємливість при вирішенні проблемних ситуацій, вміння

відстоювати власні інтереси, що загалом відповідає високому рівню емоційно-інтелектуальних здатностей.

Дистанціювання як копінг пов'язане з показниками самомотивації (0,22, $p < 0,01$). Дистанціювання передбачає здатність до подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок суб'єктивного зниження її значущості та міри емоційної залученості в ній. Характерно використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, відсторонення, гумору, знецінення, що забезпечується здатністю до самомотивації психічних станів, необхідних для вирішення проблеми.

Самоконтроль як копінг виявився пов'язаним з показниками емпатії (0,22, $p < 0,01$) та емоційної обізнаності (0,20, $p < 0,01$). Знання емоційного світу людини, здатність проявляти емпатію до інших властиві особам які віддають перевагу самоконтролю у стресових ситуаціях. Самоконтроль передбачає подолання негативних переживань у зв'язку з проблемою за рахунок цілеспрямованого придушення та стримування емоцій, мінімізації їх впливу на сприйняття ситуації і вибір стратегії поведінки, високий контроль поведінки, прагнення до самовладання.

Високі показники за копінгами прийняття відповідальності (0,17, $p < 0,01$), запобігання (0,19, $p < 0,01$), планування вирішення проблеми (0,39, $p < 0,01$) передбачають високий рівень розвитку емоційної обізнаності. Обізнаність в світі емоцій, знання емоційних реакцій людини властиве студентам, які обирають конструктивні стратегії подолання стресових ситуацій – прийняття відповідальності, яка передбачає визнання суб'єктом своєї ролі у виникненні проблеми та відповідальності за її рішення, та планування вирішення проблеми, що характеризується подоланням проблеми за рахунок цілеспрямованого аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблеми, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і наявних ресурсів. Такий, на перший погляд, неконструктивний копінг як запобігання також властивий емоційно обізнаним студентам. Запобігання як копінг

передбачає подолання особистістю негативних переживань у зв'язку з труднощами за рахунок реагування за типом ухилення: заперечення проблеми, фантазування, невиправдані очікування, відволікання та інші інфантильні форми поведінки в стресових ситуаціях, що також вимагає емоційної обізнаності.

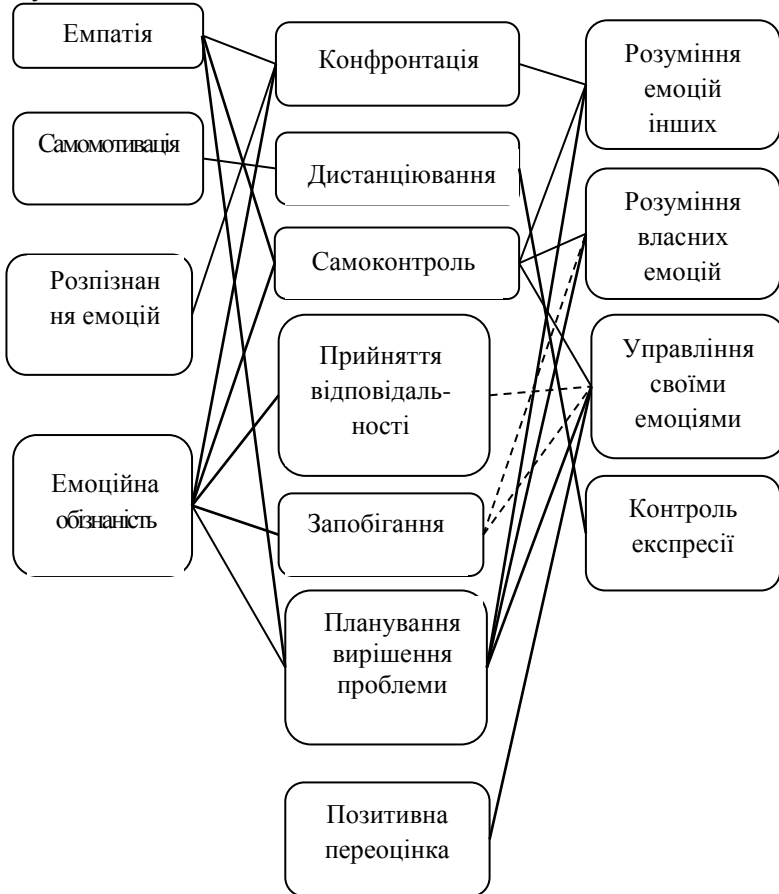


Рис. 2.11 Взаємозв'язок показників емоційного інтелекту та копінг-стратегій у студентів

За результатами кореляційного аналізу показників емоційного інтелекту за методикою Д.В. Люсіна та показників копінг-стратегій були отримані наступні зв'язки (рисунок 2.12).

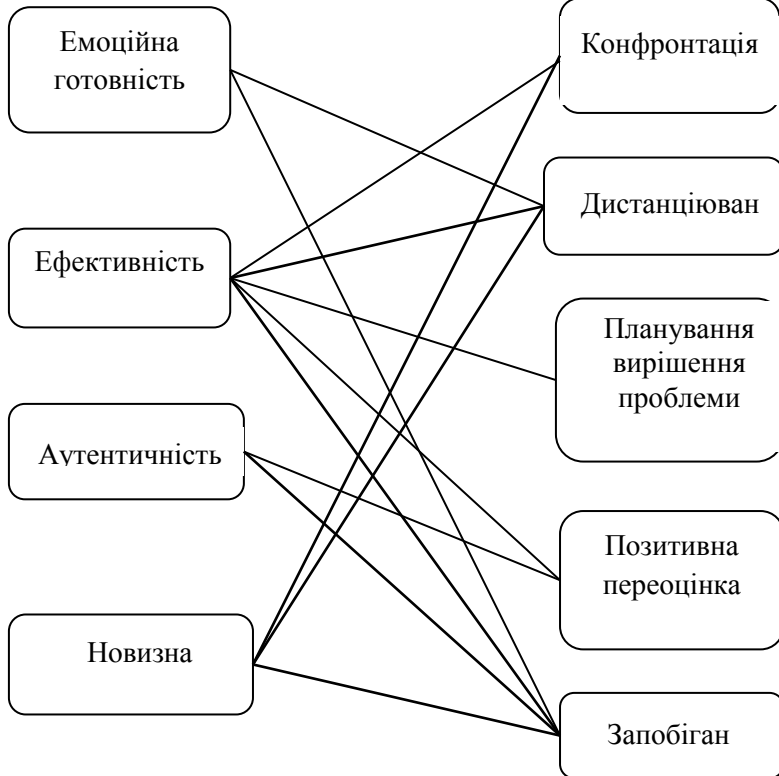


Рис. 2.12 Взаємозв'язок показників емоційної креативності та копінг-стратегій у студентів

Розуміння емоцій інших людей передбачає високу міру розвитку копінг-стратегій конфронтації (0,17, $p < 0,01$), самоконтролю (0,14, $p < 0,05$), планування вирішення проблеми (0,23, $p < 0,01$). Розуміння емоцій інших, здатність до їх ідентифікації та верифікації передбачає високу міру розвитку

самоконтролю як копінгу, тобто здатність контролювати та стримувати власні емоції у стресі, а також копінгу планування вирішення проблеми, тобто планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, минулого досвіду і наявних ресурсів.

Розуміння власних емоцій передбачає високу міру розвитку копінг-стратегій самоконтролю (0,16, $p < 0,05$) та планування вирішення проблеми (0,31, $p < 0,01$) і низький рівень розвитку копінгів запобігання (-0,15, $p < 0,05$). Здатність до управління своїми емоціями пов'язана з показниками копінгу самоконтролю (0,20, $p < 0,01$), прийняття відповідальності (-0,15, $p < 0,05$), запобігання (-0,20, $p < 0,01$), планування вирішення проблеми (0,30, $p < 0,01$) та позитивної переоцінки (0,17, $p < 0,01$).

Отже, такі емоційно-інтелектуальні якості, як розуміння власних емоцій та здатність до управління ними передбачає високу міру здатності до використання конструктивних копінг-стратегій.

Здатність до контролю експресії позитивно пов'язана з копінгом дистанціювання (0,19, $p < 0,01$). Ті студенти, які вміють контролювати зовнішні виявлення вербальної експресії, схильні до дистанціювання від проблеми у стресовій ситуації.

Встановлено зв'язок між показниками емоційної готовності та копінгом дистанціювання (0,17, $p < 0,01$), запобігання (0,25, $p < 0,01$). Знання про емоції і значення, що надається емоційному життю, передбачають схильність студентів до дистанціювання від проблем та їх уникнення за допомогою альтернативних видів діяльності регресивного характеру.

Показники ефективності позитивно пов'язані з показниками копінгів конфронтації (0,16, $p < 0,05$), дистанціювання (0,21, $p < 0,01$), запобігання (0,22, $p < 0,01$), планування вирішення проблеми (0,16, $p < 0,05$) та позитивної переоцінки (0,17, $p < 0,01$). Здатність студентів використовувати свої емоції у спілкуванні і діяльності передбачає використання широкого репертуару копінг-стратегій.

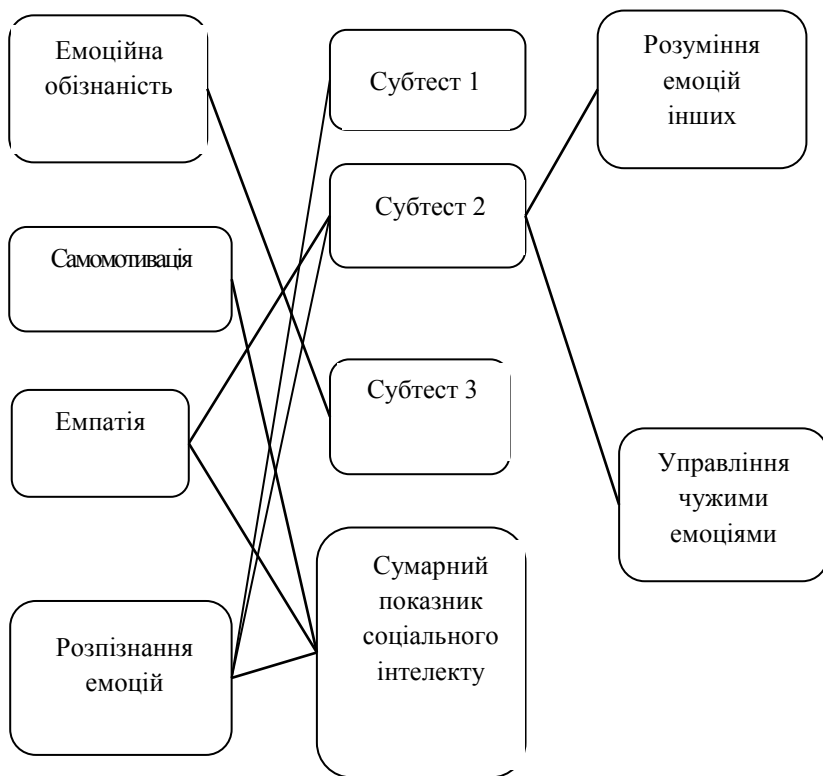


Рис. 2.13 Взаємозв'язок показників емоційного та соціального інтелекту у студентів

Показники новизни пов'язані з показниками копінгів конфронтації (0,27, $p < 0,01$), дистанціювання (0,25, $p < 0,01$), запобігання (0,34, $p < 0,01$). Зазначені копінги характерні для студентів, які мають незвичайний емоційний досвід, переживає різноманітні емоції, неординарне емоційне життя.

Показники аутентичності позитивно пов'язані з показниками копінгів запобігання (0,24, $p < 0,01$) та позитивної переоцінки (0,22, $p < 0,01$). Здатність бути щирим у їх вираженні і усвідомленні своїх емоцій передбачає високу міру схильності до уникнення проблеми та її позитивної переоцінки.

Показники емоційної обізнаності позитивно пов'язані з третім субтестом соціального інтелекту – здатністю до розуміння та оволодіння вербальною експресією (0,20, $p < 0,01$). Студенти з високим рівнем емоційної обізнаності здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці. Вірогідно, емоційна обізнаність дозволяє аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, відчують зміну сенсу ситуації при включенні в комунікацію різних учасників. Шляхом логічних умовиводів такі студенти можуть добудовувати невідомі, відсутні ланки в ланцюзі цих взаємодій, пророкувати, як людина поведе себе надалі, відшукувати причини певної поведінки.

Показники емпатії пов'язані з другим субтестом емоційного інтелекту – групи експресії (0,14, $p < 0,05$). Отже, емпатія передбачає здатність правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами, мімікою, позами, жестами. Високоемпатійні студенти, швидше за все, надають великого значення невербальному спілкуванню, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації. Чутливість до невербальної експресії істотно посилює здатність розуміти інших, а відтак виявляти емпатію.

Показники розуміння емоцій пов'язані з показниками першого субтесту соціального інтелекту – історії з завершенням (0,21, $p < 0,01$), а також другого – групи експресії (0,21, $p < 0,01$). Розуміння емоцій, їх значення та причинно-наслідкових зв'язків емоцій також включає здатність предбачати наслідки поведінки. Такі студенти здатні предбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), предбачати події, ґрунтуючись на розумінні почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Їхні прогнози можуть виявитися помилковими, якщо вони будуть мати справу з людьми, які поведуть себе найнесподіванишим, нетиповим чином, виявляючи при цьому нетипові емоційні реакції. Розуміння емоцій передбачає вміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормо-рольових моделей і правил, що регулюють поведінку людей. Розуміння емоцій включає також здатність правильно

оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами, мімікою, позами, жестами.

Сумарний показник соціального інтелекту позитивно корелює майже з усіма показниками емоційного інтелекту за методикою Н. Холла: з управління своїми емоціями (0,15, $p < 0,05$), самомотивацією (0,18, $p < 0,01$), емпатією (0,34, $p < 0,01$) та розпізнанням емоцій (0,34, $p < 0,01$), що свідчить про зв'язок та взаємообумовленість соціального та емоційного інтелекту особистості у студентському віці.

Встановлено зв'язки між показниками розуміння емоцій інших та другим субтестом – групи експресії (0,14, $p < 0,05$). Розуміння чужих емоцій передбачає здатність правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами.

Управління чужими емоціями позитивно пов'язане з другим субтестом – групи експресії (0,15, $p < 0,05$) та сумарним показником соціального інтелекту (0,13, $p < 0,05$). Вміння керувати емоціями інших, впливати на емоційний стан інших людей передбачає високу здатність читати невербальні сигнали іншої людини, усвідомлювати їх і порівнювати з вербальними.

Емоційна готовність позитивно корелює з показниками першого субтесту – історії з завершенням (0,28, $p < 0,01$), третього субтесту – вербальна експресія (0,34, $p < 0,01$), четвертого субтесту – історії з доповненням (0,19, $p < 0,01$) та сумарним показником соціального інтелекту (0,34, $p < 0,01$). Знання про емоції і значення, що надається емоційному життю передбачає високий соціальний інтелект особистості студента, зокрема здатність передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, високу чутливість до характеру і відтінків людських взаємин, здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці.

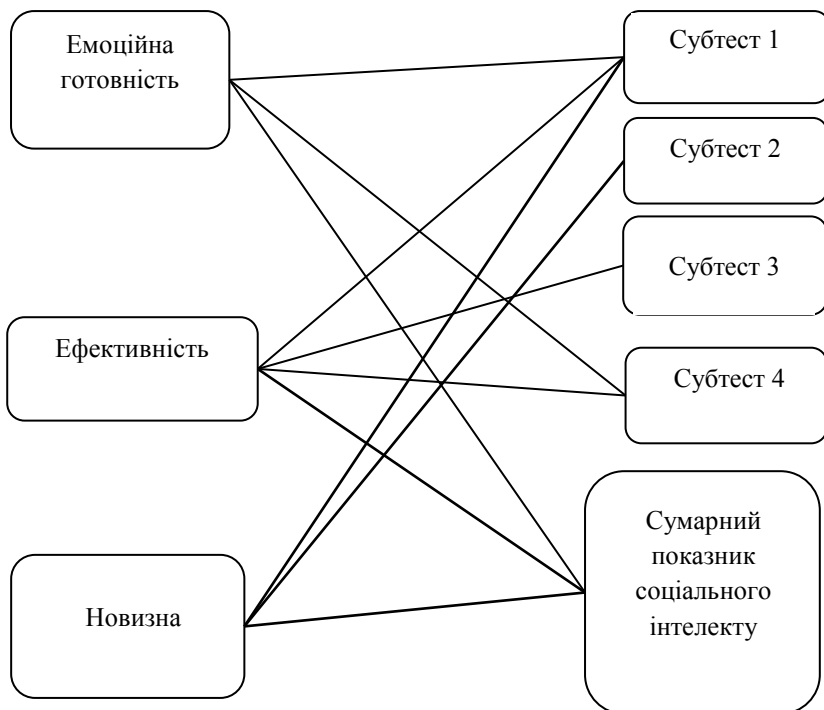


Рис. 2.14 Взаємозв'язок показників емоційної креативності та соціального інтелекту у студентів

Новизна як характеристика емоційної креативності має позитивні зв'язки з показниками першого субтесту соціального інтелекту – історії з завершенням (0,38, $p < 0,01$), другого – групи експресії (0,14, $p < 0,05$), третього – вербальна експресія (0,25, $p < 0,01$) та сумарним показником соціального інтелекту (0,26, $p < 0,01$). Незвичайний емоційний досвід, переживання студентами різноманітних емоцій передбачає високий рівень соціального інтелекту.

Показники ефективності мають позитивні зв'язки з показниками першого субтесту соціального інтелекту – історії з завершенням (0,17, $p < 0,01$), четвертого субтесту – історії з доповненням (0,13, $p < 0,05$) та сумарним показником

соціального інтелекту (0,17, $p < 0,01$). Здатність студентів використовувати свої емоції у спілкуванні і діяльності включає високу чутливість до характеру людських стосунків та здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці.

Розглянемо структуру емоційно-інтелектуальних здатностей студентів та місце емоційної креативності у ній. При виконанні процедур факторного аналізу було прийнято рішення зупинитися на п'ятифакторному рішенні як такому, що найбільш змістовно інтерпретується. Для визначення оптимального числа факторів використовувалась діаграма «кам'янистого розсипу», яка підтверджує доцільність визначення саме такої кількості факторів.

Виділені фактори мають власні значення більше одиниці та пояснюють понад 69% дисперсії. До кожного фактору увійшли показники з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менш 0,5 і не більш $-0,5$ (таблиця 2.8).

Перший фактор отримав назву «Емоційна саморегуляція» (17,4% сумарної дисперсії, факторна вага становить 2,441), до нього увійшли такі компоненти: управління власними емоціями (0,829), самомотивація (0,736) (за шкалами методики Н. Холла), управління своїми емоціями (0,718) та контроль експресії (0,637) (за шкалами методики Д. Люсіна). Даний фактор є інтегральним фактором емоційного інтелекту особистості. Фактор увібрав до себе основні емоційно-інтелектуальні здатності особистості, які дозволяють регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації.

Другий фактор отримав назву «Емоційна креативність» (15,8% сумарної дисперсії, факторна вага 2,224), до нього увійшли такі компоненти: ефективність (0,879), емоційна готовність (0,739), новизна (0,584) та автентичність (0,547). Зміст даного фактору розкриває провідну та незалежну роль емоційної креативності у структурі емоційного інтелекту особистості студентів.

До третього фактору під назвою «Емоційна обізнаність» (13,5% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,897) увійшли наступні компоненти: емпатія (0,884), емоційна обізнаність (0,621), розпізнання емоцій (0,614). Даний фактор

описує ті емоційно-інтелектуальні здатності, які становлять емоційну компетентність та дозволяють використовувати її як особистісний ресурс.

Таблиця 2.8

Факторна структура емоційно-інтелектуальних здатностей
особистості студентів

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Емоційна обізнаність			0,621		0,522
Управління власними емоціями	0,829				
Самотивація	0,736				
Емпатія			0,884		
Розпізнання емоцій			0,614		
Емоційна готовність		0,739			
Новизна		0,584			
Ефективність		0,879			
Аутентичність		0,547			
Розуміння емоцій інших				0,769	
Управління чужими емоціями				0,682	
Розуміння власних емоцій					0,793
Управління своїми емоціями	0,718				
Контроль експресії	0,637				
Заг. дисп.	2,441	2,224	1,897	1,652	1,529
% дисп.	0,174	0,158	0,135	0,118	0,109

Четвертий фактор має назву «Зовнішня регуляція емоцій» (11,8% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,652) містить показники розуміння емоцій інших (0,769) та

управління чужими емоціями (0,682) та характеризує здатність до розуміння та управління чужими емоціями.

П'ятий фактор «Розуміння емоцій» (10,9% сумарної дисперсії, факторна вага становить 1,529) містить розуміння власних емоцій (0,793) та емоційну обізнаність (0,522) та пояснює здатність до адекватного сприйняття та розуміння емоційного світу людини.

Структурні компоненти емоційного інтелекту студентів виявились повязани з їх тривожністю у ситуаціях перевірки знань. Екзаменаційний неспокій виявляється пов'язаним з фактором «Емоційна саморегуляція» (-0,38, $p < 0,0001$) та з фактором «Розуміння емоцій» (-0,15, $p < 0,05$). Емоційність на іспиті пов'язана з фактором «Емоційна саморегуляція» (-0,35, $p < 0,0001$), «Зовнішня регуляція емоцій» (-0,17, $p < 0,01$) та «Розуміння емоцій» (-0,16, $p < 0,05$) факторами. Отже, оцінна екзаменаційна тривожність за концепцією Ч. Спілбергера [90], характеризується низькими показниками емоційного інтелекту. Високий емоційний інтелект, в свою чергу, може обумовлювати низьку екзаменаційну тривожність у студентів.

Розглянемо особистісні особливості студентів, що проявляються у зв'язках із структурними компонентами їх емоційного інтелекту. Встановлено позитивний зв'язок між показниками самоефективності та факторами «Емоційна креативність» (0,15, $p < 0,05$) і «Розуміння емоцій» (0,14, $p < 0,05$). Отже висока самоефективність характеризує студентів які виявляють високі здатності до емоційної креативності та розуміння емоцій. Самоефективність – це переконання людини у своїй здатності ефективно (успішно) діяти в тій чи іншій ситуації, в певних умовах, віра в успіх цих дій, що супроводжується перевагою більш складних завдань, постановкою досить важких цілей і проявом завзятості, наполегливості при їх досягненні [247]. Отже, така переконаність суб'єктів навчальної діяльності у вищій школі про власну ефективність, продуктивність та успішність діяльності пов'язана з їх здатністю до розуміння емоцій, навчатись розумінню емоційних переживань на базі

попереднього емоційного досвіду, переживати незвичайні емоції, вміння їх виражати.

Особливості саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів виявляються у зв'язку зі складовими їх емоційного інтелекту. Внутрішнє саморегулювання (0,31, $p < 0,0001$) та ідентифіковане саморегулювання (0,36, $p < 0,0001$) виявляються позитивно пов'язаними з п'ятим фактором структури емоційного інтелекту – «Розуміння емоцій». Отже, справжній інтерес до навчання, почуття власного вибору предмета навчання властиві студентам, які здатні до розуміння своїх та чужих емоцій. Цей показник емоційного інтелекту виражений у студентів, які виявляють внутрішнє (інтринсивне) спонукання до навчально-пізнавальної діяльності, відповідно до теорії самодетермінації Р. Райяна та Е. Десі, мають автономний тип академічної саморегуляції [261]. Інтроєктована мотивація, за якою поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами, пов'язана з фактором «Емоційна обізнаність» (0,14, $p < 0,05$). Обізнаність в емоційному світі у студентів передбачає їх дисциплінованість та старанність.

Емоційний інтелект студентів виявився пов'язаним з особливостями мотивації навчальної діяльності та емоційного ставлення до навчання. Фактор «Розуміння емоцій» позитивно пов'язаний з показниками пізнавальної активності у навчальній діяльності студентів (0,17, $p < 0,01$) та мотивації досягнення (0,34, $p < 0,0001$). Емоційна обізнаність як компетентність в емоційній сфері людини властива студентам, які у більшій мірі характеризуються відкритою пізнавальною позицією, інтересом до навчання, високим рівнем розвитку мотивації досягнення. Тривожність у навчальній діяльності має зв'язок з фактором «Емоційна саморегуляція» (-0,22, $p < 0,001$), а гнів – з фактором «Зовнішня регуляція емоцій» (-0,24, $p < 0,001$). Отже, здатність до емоційної саморегуляції психоемоційних станів як компонент емоційного інтелекту студентів передбачає їх низьку навчальну тривожність, а навчати розпізнання та керування емоціями інших властиві студентам, які вміють опанувати власний гнів, або зовсім позбавлені агресивних психоемоційних станів протягом навчання.

На діяльнісному рівні функціонування особистості студента, його емоційний інтелект виявляється пов'язаним з особливостями самоорганізації та копінг-стратегіями. Здатність до планування діяльності (0,17, $p < 0,01$) та цілеспрямованість (0,16 $p < 0,05$) як характеристики самоорганізації позитивно пов'язані з фактором «Розуміння емоцій». Отже, здатність до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей властива студентам, які вмiють планувати власну навчальну діяльність, цілеспрямовані, ставлять адекватні цілі та планомірно досягають їх.

Показники наполегливості позитивно пов'язані з фактором «Зовнішня регуляція емоцій» (0,23, $p < 0,001$). Такі емоційно-інтелектуальні здатності особистості студента, як розуміння емоцій інших та управління ними, здатність вмотивувати інших на певні емоційні стани властиві наполегливим студентам.

Показники самоорганізації, що передбачають фіксацію на утрудненнях позитивно пов'язані з факторами «Емоційна обізнаність» (0,17, $p < 0,01$) та «Розуміння емоцій» (0,22, $p < 0,001$). Отже, зосередженість на труднощах діяльності властива студентам, які опанували варіативністю емоційних реакцій та розуміють їх природу.

Здатність до самоорганізації позитивно пов'язана з фактором «Емоційна обізнаність» (0,14, $p < 0,05$). Таким чином, особистість студента, який обізнаний в емоціях та почуттях, розуміє їх генезу та наслідки, виявляє непересічні здатності до організації власної діяльності.

Орієнтування у часі позитивно пов'язане з факторами «Емоційна обізнаність» (0,14, $p < 0,05$) та «Розуміння емоцій» (0,28, $p < 0,0001$). Отже, обізнаність в емоціях та їх розуміння властиве студентам, які не схильні до прокрастинації, вміло організують власний час, тобто власну діяльність у її часовому вимірі.

Фактор «Емоційна саморегуляція» виявляється пов'язаний з показниками самоконтролю як копіngu (0,25, $p < 0,001$), прийняття відповідальності (0,14, $p < 0,05$), планування вирішення проблеми (0,34, $p < 0,0001$). Отже, здатність до

самоконтролю у стресовій ситуації, яка у тому числі передбачає і високий рівень емоційної саморегуляції, має зв'язок з фактором «Емоційна саморегуляція», представленого здатностями до управління власними емоціями, самомотивації та контролю експресії. Висока міра емоційної саморегуляції особистості студента також розкривається у його здатності до планомірного вирішення проблеми та прийняття відповідальності за таке рішення. Отже, високий рівень розвитку здатності до емоційної саморегуляції як емоційно-інтелектуальної здібності сприяє самоконтролю та здатності вирішувати проблеми.

Існує зв'язки між показниками конфронтаційного копінгу (-0,16, $p < 0,05$), дистанціювання (-0,25, $p < 0,001$), запобігання (-0,33, $p < 0,0001$) та другим фактором структури емоційного інтелекту – «Емоційна креативність». Студенти, які віддають перевагу дистанціюванню від проблеми, її уникненню або вирішенню через конфлікт з іншими, мають труднощі у здатності до навчання розумінню емоційних переживань, що може бути спричинено відсутністю чи недостатністю емоційного досвіду, а також виявляють утруднення у здатності переживати незвичайні емоції та вміння їх виражати.

Третій фактор – «Емоційна обізнаність» – виявляється пов'язаним з показниками конфронтаційного копінгу (0,28, $p < 0,0001$), дистанціювання (-0,15, $p < 0,05$), планування вирішення проблеми (0,22, $p < 0,001$). Така складова емоційного інтелекту як емоційна обізнаність передбачає, з одного боку, менш конструктивну для особистості схильність до конфронтації як засобу подолання стресових ситуацій у студентів, а з іншого боку – цілком адаптивну стратегію планування вирішення проблемної ситуації.

Четвертий фактор – «Зовнішня регуляція емоцій» – передбачає високі показники копінгу запобігання (0,16, $p < 0,05$). Здатність особистості впливати на емоції інших властива студентам, які прагнуть уникнути вирішення проблем.

Фактор «Розуміння емоцій» передбачає високу міру розвитку показників копінгів самоконтролю (0,15, $p < 0,05$), прийняття відповідальності (0,21, $p < 0,01$), планування вирішення проблеми

(0,28, $p < 0,0001$), позитивної переоцінки (0,23, $p < 0,001$). Розуміння емоцій, їх причин та наслідків, властиве студентам з широкою варіативністю способі опанування стресом – вони здатні до самоконтролю (а відтак і до емоційної саморегуляції), приймають відповідальність за проблему та шляхи її вирішення, інтернальні у вирішенні проблеми, вміють планомірно вирушувати складні ситуації життя, розглядають проблемну ситуацію як особистісних ресурс, стимул для особистісного зростання.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками пізнання систем поведінки та третім фактором структури емоційного інтелекту – «Емоційна обізнаність» (0,20, $p < 0,01$). Отже, обізнаність у світі емоцій та почуттів властива студентам, які мають непересічні здатності до розуміння логіки розвитку ситуацій взаємодії та значення поведінки людей в цих ситуаціях. Компонент емоційного інтелекту, що відповідає за обізнаність в емоціях, позитивно пов'язаний з фактором соціального інтелекту, який відповідає за розуміння закономірностей взаємодії з іншими, природи поведінки людей.

Існує зв'язок між загальним рівнем інтелекту та факторами «Емоційна креативність» (0,32, $p < 0,0001$) та «Емоційна обізнаність» (0,19, $p < 0,01$). Отже, загальний рівень розвитку розумових здібностей особистості студента прямо пропорційний його емоційній креативності та емоційної обізнаності. Чим вищий інтелектуальний розвиток студента, тим швидше та якісніше він розуміється в емоційній сфері людини, тим більш точно та повно він використовує власні емоції для вирішення проблемних ситуацій у житті та навчальній діяльності.

З метою визначення рівневої природи та типологічних особливостей емоційного інтелекту студентів нами було проведено кластерний аналіз методом К-середніх для значень отриманих факторів (рис. 2.15), за результати якого було отримано наступні типологічні рівневі профілі:

Кластер 1 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція», «Емоційна обізнаність», «Зовнішня регуляція емоцій» та «Розуміння емоцій» - низькі показники за фактором

«Емоційна креативність» – «Недостатній рівень емоційного інтелекту»;

Кластер 2 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція», «Емоційна обізнаність» та «Розуміння емоцій» – високі показники за фактором «Емоційна креативність» – низькі показники за фактором «Зовнішня регуляція емоцій» – профіль «Висока емоційна креативність»;

Кластер 3 – середні показники за факторами «Емоційна саморегуляція» та «Розуміння емоцій» – високі показники за факторами «Емоційна креативність», «Емоційна обізнаність», «Зовнішня регуляція емоцій» – профіль «Достатній рівень емоційного інтелекту».

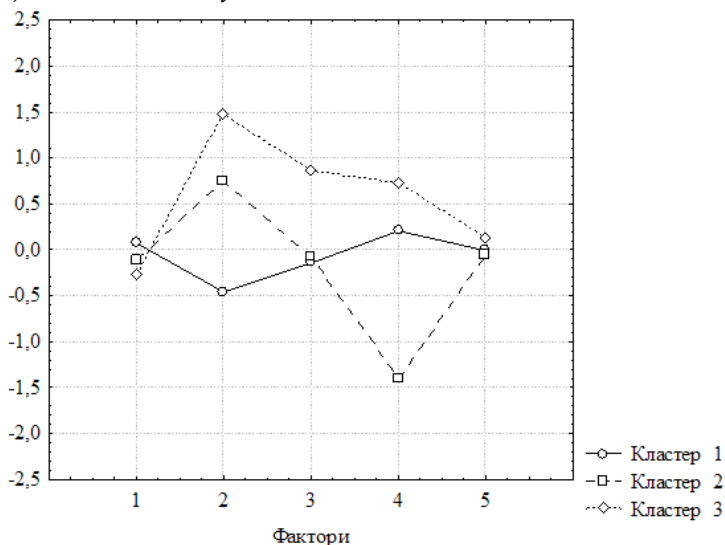


Рис. 2.15 Кластерні профілі емоційного інтелекту студентів

Студенти першого типологічного профілю (50,7% вибірки) характеризуються недостатнім рівнем основних емоційно-інтелектуальних здатностей, які дозволяють регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації. Студенти цього типологічного профілю недостатньо обізнані в емоціях та значеннях, що надається емоційному життю, мають низьку

здатність до використання своїх емоцій у спілкуванні і діяльності, їм бракує емоційного досвіду, здатності переживати різноманітні емоції. Емоційне життя таких студентів дуже одноманітне, типове. Студентам з недостатнім рівнем емоційного інтелекту відповідно до результатів кластерного аналізу складно бути ширими у вираженні і усвідомленні своїх емоцій. Можна сказати, що студенти цього профілю мають низьку емоційну компетентність, недостатньо обізнані у світі емоцій та почуттів, вони мають низьку здатність до розуміння та управління чужими емоціями, не вміють адекватно сприймати та розуміти емоційні стани.

Студенти другого типологічного профілю (29,8% вибірки) характеризуються високою емоційною креативністю, тобто достатньо обізнані в емоціях та значеннях, що надається емоційному життю, мають високу здатність до використання своїх емоцій у спілкуванні і діяльності, характеризуються багатим емоційним досвідом, здатні переживати різноманітні емоції. Їх емоційне життя різнопланове, багатоаспектне. Студенти цього профілю ширі у вираженні і усвідомленні своїх емоцій. Серед недоліків їх емоційного інтелекту слід зазначити недостатню здатність до зовнішньої регуляції емоцій, тобто іноді їм буває складно розпізнати та зрозуміти причину виникнення певних емоцій в інших, а також складно управляти чужими емоціями.

Студенти третього типологічного профілю (18,5% вибірки) характеризуються здебільшого вищими показниками емоційного інтелекту за усіма параметрами, окрім здатності до емоційної саморегуляції. Вони обізнані в емоціях, емоційно креативні, здатні розуміти свої емоції та емоції інших, а також здатні управляти емоціями інших, однак їм не вистачає здатності регулювати власні емоційні стани в залежності від вимог ситуації.

Розглянемо відмінності у психоемоційних станах студентів з різними типологічними профілями емоційного інтелекту (таблиця 2.9). Встановлено, що студенти з «Недостатнім рівнем емоційного інтелекту» виявляють вищі показники психоемоційних станів страху, злості, напруги, образи, відрази

та розв'язності в умовах іспиту. Цілком зрозуміло, що такі стани не збігаються з метою навчальної діяльності, суперечать успішному складанню іспиту.

Таблиця 2.9

Середні значення психоемоційних станів на екзамені у студентів з різним типом емоційного інтелекту

Психічні стани	Групи досліджуваних			Н
	«Недостатній рівень емоційного інтелекту»	«Висока емоційна креативність»	«Достатній рівень емоційного інтелекту»	
Життєрадісність	2,63±0,98	3,09±1,15	2,65±1,10	9,66
Страх	3,23±1,12	2,86±0,78	2,75±1,09	4,78
Хвилювання	3,01±1,11	3,57±1,43	2,76±1,14	10,49
Наснага	1,81±0,65	2,26±0,65	2,39±0,87	6,67
Злість	1,83±0,85	1,02±0,36	1,22±0,53	9,65
Нервозність	2,26±0,84	2,63±1,10	2,00±0,84	5,07
Напруга	3,11±1,12	2,60±0,71	2,48±0,95	8,01
Образа	1,49±0,56	1,27±0,43	1,07±0,68	2,59
Відраза	1,34±0,38	0,83±0,36	0,79±0,34	6,15
Розв'язність	2,60±0,95	2,21±0,96	2,09±0,84	7,40
Спокій	2,41±0,86	2,08±0,78	2,69±1,12	4,88
Щастя	1,80±0,75	2,36±0,56	2,37±0,87	6,17
Задоволеність	2,11±0,74	2,46±0,43	2,72±1,21	5,07
Подив	2,16±0,86	2,55±0,85	1,97±0,35	7,23

Студенти типу «Висока емоційна креативність» характеризуються вищими показниками життєрадісності, хвилювання, нервозності та подиву. Можна припустити, що їх вищий рівень розвитку емоційної креативності сприяє переживанню більш бурхливих та виразних емоцій, які загалом не заважають досягненню навчального результату і навіть можуть мобілізувати студента у ситуації екзаменаційного стресу.

Студенти типу «Достатній рівень емоційного інтелекту» характеризуються найбільш сприятливими для досягнення навчальної мети психоемоційними станами: наснагою,

помірною напругою, спокоєм, щастям, задоволеністю. Висока міра розвитку здатності до саморегуляції емоцій у студентів з даними параметрами емоційного інтелекту взаємообумовлена з перебігом у них психоемоційних станів, які сприяють мобілізації студентів на досягнення навчальних цілей.

Отже, різноманіття психічних станів студентів на іспиті визначається невеликою кількістю латентних змінних, кожна з яких лежить в основі відповідної функціональної системи станів. Для ситуації іспиту це функціональні системи «Негативний настрій», «Ресурсні психічні стани на іспиті», «Екзаменаційна тривога», «Мобілізаційний».

Успішні студенти істотно перевершують неуспішних за показниками інтенсивності психічних станів, «співпадаючих з цілями» навчально-пізнавальної діяльності, і помітно поступаються – за показниками інтенсивності станів, які «не збігаються з цілями» цієї діяльності. Деякі психічні стани, що не збігаються з метою навчальної діяльності і характеризують загалом підвищену збудженість, властиві студентам, які мають вищі показники навчальної успішності, що пояснюється їх більшою вмотивованістю до отримання вищих навчальних балів на іспиті.

Структура психоемоційних станів студентів в умовах екзаменаційного стресу пояснюється шістьма факторами: «Негативні психоемоційні стани на іспиті», «Задоволення від іспиту», «Екзаменаційна тривога і страх», «Впевненість на іспиті», «Інтерес до навчання», «Сміливість та спокій».

Існують зв'язки між показниками оцінної тривожності (при перевірці знань) та факторами перебігу психоемоційних станів на іспиті: між показниками неспокою під час перевірки знань та факторами «Негативні психоемоційні стани на іспиті» та «Екзаменаційна тривога і страх», між показниками емоційності під час перевірки та факторами «Задоволення від іспиту», «Впевненість на іспиті» та «Інтерес до навчання».

Існує три типи оцінної тривожності (тривожності під час перевірки та контролю знань) – «Помірна екзаменаційна тривожність», «Екзаменаційна тривожність і збудження»,

«Емоційне збудження на іспиті», перший з яких характеризується помірними показниками когнітивної оцінної тривожності (неспокоєм) та збудження, третій – емоційними характеристиками (емоційністю під час контролю знань), а другий – об'єднує як когнітивну, так і афективну складові оцінної тривожності.

Студенти типу «Помірна екзаменаційна тривожність» характеризуються як психоемоційними станами, які віддаляють їх від досягнення мети навчальної діяльності (негативні астеничні психоемоційні стани), так і тими станами, що наближують їх до цієї мети (позитивні стеничні стани).

Студенти типу «Емоційне збудження на іспиті» мають високі показники емоційності при оцінці знань, що обумовлюють меншу вираженість стеничних станів, які не збігаються з метою навчальної діяльності. Таке оптимальне збудження у ситуації перевірки знань мобілізує студентів на досягнення навчального результату.

Тип екзаменаційної тривожності студентів «Екзаменаційна тривожність і збудження», якому властиві високі показники неспокою та емоційності, є найменш сприятливим в плані успішного вирішення екзаменаційних завдань, оскільки супроводжується психоемоційними станами, які ускладнюють досягнення навчальної мети.

Навчальна успішність є фактором оцінної тривожності, зокрема висока успішність передбачає високу екзаменаційну тривожність та збудження, тобто як когнітивні особливості екзаменаційної тривожності, представленої сумнівами в успіху на іспиті, так і бурхливі афективні переживання, представлені нервовістю, збудженням, дратівливістю та агресією.

Неуспішні студенти у більшості мають помірну оцінну тривожність, тобто ситуація іспиту їх не хвилює, або, навпаки, характеризуються вираженими негативними емоційними станами (злістю, агресією, гнівом, відразою), про що свідчить їх висока представленість типом «Емоційне збудження на іспиті».

За результатами кореляційного аналізу було показано, що високий емоційний інтелект та емоційна креативність передбачають високу пізнавальну активність та внутрішню

мотивацію, нижчу екзаменаційну тривожність, широкий репертуар конструктивних копінг-стратегій та високий рівень самоорганізації, соціального та загального інтелекту.

Зв'язок емоційного інтелекту та емоційної креативності виявляється у п'ятифакторній структурі емоційно-інтелектуальних здатностей особистості студентів, до емоційна креативність посідає самостійне ключове місце (2 фактор), а емоційний інтелект представлений чотирма компонентами – емоційною саморегуляцією, емоційною обізнаністю, зовнішньою регуляцією емоцій та розумінням емоцій.

Структурні компоненти емоційного інтелекту студентів пов'язані з їх особистісними, діяльними та інтелектуальними якостями.

На особистісному рівні емоційний інтелект взаємообумовлений з уявленням про самоефективність, мотиваційними факторами навчальної діяльності та навчальної тривожності. Уявлення студентів про самоефективність пов'язані з факторами «Емоційна креативність» та «Розуміння емоцій». Внутрішнє саморегулювання та ідентифіковане саморегулювання виявляються позитивно пов'язаними з фактором «Розуміння емоцій». Інтроєктована мотивація, за якою поведінка регулюється частково засвоєними правилами та вимогами, пов'язана з фактором «Емоційна обізнаність». Фактор «Розуміння емоцій» позитивно пов'язаний з показниками пізнавальної активності у навчальній діяльності студентів та мотивації досягнення. Тривожність у навчальній діяльності має зв'язок з фактором «Емоційна саморегуляція», а гнів – з фактором «Зовнішня регуляція емоцій». Екзаменаційний неспокій виявляється пов'язаним з фактором «Емоційна саморегуляція» та з фактором «Розуміння емоцій». Емоційність на іспиті пов'язана з фактором «Емоційна саморегуляція», «Зовнішня регуляція емоцій» та «Розуміння емоцій».

На поведінковому рівні функціонування особистості студента, його емоційний інтелект виявляється пов'язаним з особливостями самоорганізації та копінг-стратегіями. Здатність до планування діяльності та цілеспрямованість як характеристики самоорганізації позитивно пов'язані з фактором

«Розуміння емоцій», наполегливість – з фактором «Зовнішня регуляція емоцій», фіксація на утрудненнях та орієнтування у часі – з факторами «Емоційна обізнаність» та «Розуміння емоцій», здатність до самоорганізації – з фактором «Емоційна обізнаність».

Фактор «Емоційна саморегуляція» виявляється пов'язаний з показниками самоконтролю як копіngu, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми. Існують зв'язки між показниками конфронтаційного копіngu, дистанціювання, запобігання та другим фактором структури емоційного інтелекту – «Емоційна креативність». Третій фактор – «Емоційна обізнаність» – виявляється пов'язаним з показниками конфронтаційного копіngu, дистанціювання, планування вирішення проблеми. Четвертий фактор – «Зовнішня регуляція емоцій» – передбачає високі показники копіngu запобігання. Фактор «Розуміння емоцій» передбачає високу міру розвитку показників копіngів самоконтролю, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки.

Зв'язок емоційного інтелекту з іншими інтелектуальними здатностями студентів розкривається у наступних зв'язках: між показниками пізнання систем поведінки та «Емоційною обізнаністю» та між загальним рівнем інтелекту та факторами «Емоційна креативність» та «Емоційна обізнаність».

За результатами кластерного аналізу було визначено три типи емоційного інтелекту студентів «Недостатній рівень емоційного інтелекту», «Висока емоційна креативність» та «Достатній рівень емоційного інтелекту», останні два з яких характеризуються перевагою психоемоційних станів, які збігаються з метою навчальної діяльності, що дозволяє визначити високий рівень емоційного інтелекту як фактору перебігу сприятливих для навчальної діяльності психоемоційних станів студента.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ШЛЯХОМ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ

3.1 Методологічні засади розвитку здатності до саморегуляції психоемоційних станів студентів у ситуації екзаменаційного стресу

Проблеми саморегуляції психоемоційних станів у процесі навчальної діяльності, зокрема в стресових ситуаціях [54; 110; 114;], формування здатності перебувати в оптимальному психоемоційному стані є надзвичайно актуальними в навчальному процесі, від вирішення яких залежить продуктивність діяльності студента, його професійний рівень і здоров'я.

На даний момент у психології накопичено достатню кількість даних, які свідчать про те, що поняття «саморегуляція» носить неоднозначний характер і трактується по-різному на різних наукових рівнях. У фізіології під саморегуляцією розуміється здатність системи повертатися в початковий стан після виведення її з рівноваги. У дослідженнях фізіологічного напрямку зазначається, що механізм саморегуляції визначає принцип саморегулювання, заснований на прагненні організму до збереження сталості внутрішнього середовища у відповідь на вплив навколишнього світу, як основу існування живих організмів [85].

Термін «саморегуляція» у дослідженні О.А. Головки вживається у двох значеннях: по-перше, як здатність індивіда стійко здійснювати прийняту програму дій і, по-друге, як уміння підкорятися вимогам і будувати свою діяльність відповідно до них, як здатність долати безпосереднє спонукання заради належного, здатність контролювати свою поведінку, зіставляючи її зі стандартами або висунутою вимогою. Саморегуляція характеризується в індивідуальному плані, причому вона залежить від характеристик нервової діяльності,

особистісних якостей суб'єкта діяльності та включає «планування дій і вчинків, вольове зусилля з метою стримування або активації самоконтролю» [47].

На думку І.І. Ахтамянової, регуляція є висунутими ззовні певними параметрами, які задаються умовами та вимогами діяльності, а саморегуляція діяльності здійснюється шляхом співвіднесення зовнішніх умов і вимог діяльності зі своїми можливостями в ході її виконання. Тобто саморегуляція сприймається як свідоме управління взаємодією організму з навколишнім середовищем [7].

Дослідження усвідомленої саморегуляції були закладені роботами К.А. Абульханової-Славської, А.В. Брушлинського, О.А. Конопкіна. Основу вітчизняної концепції усвідомленої саморегуляції, довільної активності людини склало уявлення про функціональну структуру системи, що забезпечує усвідомлену саморегуляцію. По мірі накопичення досвіду саморегуляції у людини формується особлива властивість – «суб'єктивність» як специфічна організація психічного, яка сприяє активній свідомій і цілеспрямованій реалізації накопиченого досвіду при вирішенні завдань життєдіяльності [132].

На думку О.С. Гребенюка, саморегуляція характеризується свободою вибору цілей і засобів їх досягнення, усвідомленістю їх вибору, совісністю, самокритичністю, різнобічністю і свідомістю дій, умінням співвідносити свою поведінку з діями інших людей, доброчесністю, рефлексією, оптимізмом. Саморегуляція проявляється у здатності людини керувати своєю поведінкою і діяльністю через рефлексію і аналіз своїх стосунків та ставлення до дійсності [52].

М.Р. Щукінін на основі робіт К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Б.Ф. Ломова, А.К. Маркової, К.К. Платонова систематизовано та узагальнено принципи саморегуляції особистості [238]. По-перше, це принцип єдності свідомості і діяльності, який передбачає розгляд у взаємозв'язку індивідуальної своєрідності в предметно-дієвій стороні саморегуляції психічних станів і в системі внутрішніх умов діяльності. По-друге, автором визначено принцип особистісного

підходу, який передбачає виділення провідної регулюючої ролі властивостей особистості в системі внутрішніх умов саморегуляції. По-третє, це принцип єдності соціалізації та індивідуалізації, тобто виявлення індивідуальних особливостей саморегуляції на тлі оволодіння загальними нормативними вимогами до неї. По-четверте, принцип єдності процесів інтеріоризації-екстеріоризації – розгляд формування внутрішніх механізмів саморегуляції в процесі оволодіння соціальним досвідом в єдності з реалізацією індивідуальних можливостей суб'єкта. П'ятий принцип – детермінізму – розгляд саморегуляції в залежності від зовнішніх умов вимоги діяльності, в єдності з внутрішніми умовами. Шостий принцип – розвитку – передбачає виділення різних рівнів розвитку вмінь саморегуляції в процесі навчання і вдосконалення діяльності. Сьомий принцип полягає у вивченні саморегуляції в природних умовах – виявленні складності системи взаємодії різних внутрішніх факторів в умовах реальної діяльності.

Дані принципи були використані нами для визначення особливостей саморегуляції психоемоційних станів студентами в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

О.О. Прохоровим [172] зазначено, що при виконанні однієї діяльності в діапазоні поточного часу відбувається оволодіння і розвиток регуляторної функції станів, яка у формі саморегуляції психічних станів забезпечує досягнення продуктивності діяльності. У своїх дослідженнях автор розглядає саморегуляцію насамперед в аспекті регуляції негативних станів суб'єкта. Вибір негативних станів в якості об'єкта дослідження був обумовлений тим, що актуалізація негативно забарвлених станів значно зменшує включеність психічних процесів і властивостей у функціональну структуру станів, тим самим знижуючи ефективність діяльності суб'єкта. У нашому дослідженні така структура негативних психічних станів розглядається як така, що не збігається з метою навчальної діяльності, обумовлює переживання екзаменаційного стресу та перешкоджає успішній здачі іспиту.

У дослідженні А.В. Порицького рівень саморегуляції пов'язується зі сформованістю у суб'єкта відповідних умінь

застосування саморегуляції без постійного самоконтролю і фіксації його у свідомості. Розглядаючи саморегуляцію як умову успішного здійснення особистісних, професійних дій, а в підсумку як засіб розвитку активності, свідомості, творчих сил людини, в її складі автором зазначено: структурно-компонентні вміння (цілепокладання та утримання мети, аналіз і моделювання умов, вибір засобів і способів дій, оцінка результатів та їх корекція); функціональні вміння (особливість регуляції загалом, упорядкованість, деталізація, практична реалізованість намірів); особистісно-стильові особливості (ініціативність, усвідомленість, відповідальність, автономність); динамічні характеристики (обережність, впевненість, стійкість, пластичність) [169].

На думку М.Р. Щукіна, структура саморегуляції включає в себе наступні компоненти: систему внутрішніх умов (самоусвідомлення, самооцінка; особливості інтелектуальної сфери, емоційних реакцій; компоненти досвіду); відображення зовнішніх умов, вимог, цілей діяльності (процесуальна, результативна, емоційна сторона діяльності) [238].

Н.Ю. Посталюк виділяє такі компоненти саморегуляції: мотиваційний (спрямованість особистості на саморозвиток); інтелектуальний; емоційно-вольовий [170], які загалом відповідають психологічним детермінантам емоційної саморегуляції, визначеним у нашому дослідженні.

Під структурою саморегуляції психічних станів А.В. Порицький [169] розуміє сукупність варіативно стійких підструктур, які зберігаються при різних змінах умов діяльності, а саме: мотиваційна підструктура (характеризується спрямованістю особистості, провідними мотиваційними установками); інтелектуальна (визначається особливостями мислення); емоційно-вольова (відображає особливості емоційної гнучкості та рефлексивно-перцептивних процесів); поведінкова (характеризується індивідуальною своєрідністю реалізації функціональних компонентів саморегуляції).

Процес саморегуляції здійснюється цілісною системою, що включає низку ланок, кожна з них виконує свою, специфічну роль, які і створюють загальну функціональну структуру

саморегуляції (визначення мети довільної активності суб'єкта, створення моделі умов діяльності, програми власних виконавчих дій, системи критеріїв успішного виконання поставленої мети), на основі чого здійснюється оцінка відповідності результатів цим критеріям, приймається рішення про необхідність корекції системи саморегулювання [120].

На думку О.А. Головки [47], окремі показники саморегуляції, схильність до надмірних дій, імпульсивність, інертність в ході вирішення завдання, неухважність – утворюють інтегральний показник саморегуляції, який можна інтерпретувати, як нездатність індивіда стійко здійснювати прийняту програму дій.

А.В. Порицьким підкреслено роль соціально-психологічних особливостей саморегуляції особистості, оскільки саме через їх формування створюється активне внутрішнє ставлення особистості до пізнання себе, до оволодіння власними регулятивними механізмами, до подолання стресових ситуацій [169]. Автор розуміє свідому і вольову самоорганізацію поведінки як процес, який формується і розвивається, насамперед, під впливом соціального середовища, де особлива значущість надається спілкуванню індивіда з іншими індивідами і специфічній ролі мовної комунікації. Посилаючись на П. Жане, Дж. Мід, М.Г. Ярошевського А.В. Порицький стверджує, що організація і контроль власної поведінки формуються в реальних діях індивіда, в процесі співпраці між людьми.

У вітчизняній психології формування і розвиток механізму саморегуляції у різних ситуаціях життєдіяльності описано О.Р. Лурією [130]. У теорії автора, дитина ще на першій стадії спілкування з дорослими привчається виконувати їх накази, які зазвичай передаються жестом і мовою, і спочатку є основними регуляторними факторами поведінки. У процесі розвитку особистості в онтогенезу відбувається поступове осмислення наказів інших, вони перетворюються в зовнішні, а потім, – і у внутрішні, особистісні регулятори її дій і вчинків. Особистість формує здатність керувати своєю поведінкою через внутрішні, соціально засвоєні і суб'єктивно перероблені процеси.

М.І. Боришевським зазначено, що здатності регулювати свою поведінку відповідно до зовнішніх вимог передусе розвиток саморегуляції поведінки на основі усвідомлення прийняття норм. У цьому випадку здійснюється нормативна регуляція поведінки, тобто перетворення моральних норм у внутрішні регулятори поведінки набуває найважливішого значення [19].

Г.Ш. Габдресвою [41] зазначено, що в системі регуляції життєдіяльності, тобто активності особистості та організму можна виділити два блоки: перший – зовнішній блок регуляції – є відкритою частиною функціональної системи, що забезпечує вибір оптимальних міжособистісних стосунків, поведінки, діяльності і психічного стану; другий – внутрішній блок – визначає процеси, спрямовані на збереження гомеостазу у відносно закритій частині системи, що відповідає за адаптаційну діяльність організму.

Психічна саморегуляція – це один з рівнів регуляції активності живих систем, на якому використовуються психічні засоби відбиття і моделювання реальності [102]. Л.П. Гримак визначає психічну саморегуляцію як психічний самовплив для цілеспрямованої регуляції всебічної діяльності організму, його процесів, реакцій і станів [55]. Ю.І. Філімоненком зазначено, що психічна саморегуляція може розумітись як цілеспрямована зміна окремих психофізіологічних функцій та нервово-психічного стану загалом, що досягається шляхом спеціально організованої психічної активності [214]. Таким чином, об'єктом докладання активності людини при психічній саморегуляції є його власні психічні стани, у тому числі і психоемоційні. При цьому суб'єкт діяльності використовує внутрішні засоби саморегуляції (прийоми психологічного самовпливу), які сприяють нормалізації стану (зменшення міри психічної напруженості, зняття симптомів стресу, вигорання тощо) через заспокоєння, розслаблення, а також активізують протікання відновних процесів, що призводить до мобілізації ресурсів і створює тим самим передумови для високої розумової і фізичної працездатності.

Л.С. Виготським показано, що саморегуляція опосередковується самосвідомістю людини, її самооцінкою,

можливістю рефлексії [39]. Важлива роль самооцінки в регуляції діяльності відзначена Л.І. Божович. Регуляторна функція самооцінки полягає у встановленні зв'язку між поставленою метою, реальними і запланованими результатами [15]. В.Р. Малкіним зазначено, що система установок впливає на стабілізацію психічного стану людини і свідчить про високий розвиток психічних механізмів саморегуляції [142].

Іншою формою саморегуляції діяльності та поведінки особистості вважається самоконтроль [55], який є фундаментальним психологічним механізмом формування саморегуляції. На рефлексивні і вольові особливості самоконтролю і на його детермінованість індивідуальними та вольовими особливостями особистості вказують В.А. Петровський, Е.М. Черепанова [168].

Проблему психічної саморегуляції в напружених ситуаціях вивчали М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибовіч, В.А. Пономаренко, визначивши її залежність від таких особистісних особливостей, як спрямованість особистості, досвід, знання, навички та основні властивості нервової системи [73]. П.В. Симонов вважає, що при виникненні емоційної напруги підвищується сприйнятливність до дії побічних подразників, що в кінцевому підсумку сильно впливає на процеси саморегуляції, яка, на його думку, залежить від наступних особистісних особливостей: тривожності, напруженості, мотивації, а також знань, навичок і вмінь діяти в критичних умовах [196].

Н.Ф. Феденко, досліджуючи проблему саморегуляції психічних станів особистості в стресових ситуаціях, зазначав серед її факторів мотивацію, цільову спрямованість, напруженість і відповідальність [210]. А.А. Леонов і В.І. Лебедев виділили такі особистісні особливості, що впливають на процес психічної саморегуляції, як емоційна стійкість, інтелект, сугестивність [121]. У роботах А.Л. Журавльова до особистісних чинників, які впливають на психічну саморегуляцію, виділені такі, як товариськість, контактність, доброзичливість, темперамент, самооцінка, самоконтроль [77].

А.В. Порицьким визначено, що на психічну саморегуляцію

особистості у стресових ситуаціях найбільший вплив надаватимуть такі особистісні особливості, як:

- агресивність (схильність особистості в стресових ситуаціях або при фрустрації виражати словесно чи дією негативні емоції по відношенню до іншої людини або на самого себе (самозвинувачення, самоприпинення), або на ситуацію і зовнішні обставини (неперсоналізована агресія);

- тривожність (особистісна і ситуативна), описана Ч. Спілбергером, може грати охоронну і мотиваційну роль. З виникненням тривоги пов'язують посилення поведінкової активності і зміна характеру саморегуляції у стресових ситуаціях;

- напруженість – психічний стан, обумовлений передбаченням несприятливого розвитку подій, супроводжувана відчуттям загального дискомфорту, тривоги, іноді страху, однак на відміну від тривоги, включає в себе готовність опанувати стресовою ситуацією і діяти в ній адекватно;

- рівень самооцінки (самоповага, впевненість у собі);

- рівень самоконтролю - усвідомлення і оцінка особистістю власних дій, психічних процесів і станів у процесі їх саморегуляції в стресових ситуаціях;

- спрямованість як мотиваційний компонент, що має велике значення в саморегуляції психічних станів особистості в стресових ситуаціях;

- інтелект як когнітивний компонент, що представляє собою процес пізнавальної діяльності особистості;

- інтро-екстраверсія як інтегральна характеристика особистості, що представляє собою два полюси прояву одного з факторів вимірювання спрямованості особистості, яка обумовлює міру її соціальної активності;

- емоційна стійкість-нейротизм, є показниками «вартості» активності особистості, виражають міру її енерговитрат для реалізації своєї природної здатності до саморегуляції;

- темперамент – стійка індивідуальна характеристика особистості, яка розкриває динамічні особливості її психічної діяльності: інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних

процесів і станів;

– сугестивність – міра або ступінь сприйнятливості особистості до навіювання, обумовлена і обмежується низкою факторів, в основному – суб'єктивною готовністю піддатися і підкоритися впливу;

– гнучкість-ригідність, що розуміється як здатність або нездатність особистості коректувати програму діяльності відповідно до вимог стресовій ситуації, обумовлює адаптивні можливості особистості, пов'язані з пристосуванням до змін ситуації [169].

Отже, у процесі психічної саморегуляції особистість, зводячи в єдину систему всі особистісні особливості (емоційну стійкість, спрямованість, самооцінку, тривожність та ін.) та враховуючи свої індивідуальні особливості (можливості, недоліки) погоджує їх з системою об'єктивних умов і вимог до розв'язання завдання.

Психологічні засоби саморегуляції сприяють розвитку і вдосконаленню механізмів, що забезпечують оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію психічних станів в стресових ситуаціях. Засоби саморегуляції з успіхом використовуються для зняття стомлення після фізичних і розумових навантажень [38], регуляції рівня емоційного збудження [40; 45], формування мобілізаційної готовності до діяльності [45], нормалізації психічного стану після емоційних навантажень [46; 187; 210].

Відзначаючи позитивний характер впливу засобів саморегуляції на психічний стан у стресових умовах діяльності, автори більшості робіт пояснюють отримані ефекти умінням особистості контролювати рівень свого емоційного збудження [40; 45; 103]. Одними з найважливіших способів є аутогенне і гетерогенне тренування, значення яких у регуляції психічних станів і формуванні вмій саморегуляції відображені в різних дослідженнях [40;45;59;102;169].

Отже, під здатністю до саморегуляції психоемоційних станів студентів в умовах екзаменаційного стресу ми розуміємо результат оволодіння засобами і способами регуляції своїх психоемоційних станів, які виникають перед, під час та після складання іспиту.

У вирішенні проблеми управління психоемоційними станами лежить один з найефективніших шляхів оптимізації всієї системи життєдіяльності індивіда загалом і зокрема, оптимізації, приведення в найкращий психоемоційний стан студентів у навчальній діяльності. Здійснювати регуляцію психоемоційних станів Г.Ш. Габдреева пропонує наступними шляхами: опосередковано – через близькі рівні, завдяки «низхідним» і «висхідним» їх впливам (трудотерапія, імітаційні ігри) і безпосередньо – «прямим» шляхом, тобто прямою регуляцією (застосування фармакологічних засобів, бібліотерапії, музикотерапії) [41].

На думку провідних представників вітчизняної (О.Ф. Бондаренко, А.Є. Книш, Л.І. Мороз, Г.В. Попова, Т.Б. Хомуленко, Ю.М. Швалба, С.І. Яковенко, Т.С. Яценко та ін.) та зарубіжної (І.В. Вачкова, Л.В. Грачова, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, А.Б. Леонова, К. Рудестам, Ю.В. Саснко, Є.В. Сидоренко, І. Ялом та ін.) психотренінгових шкіл, одним з найбільш ефективних способів впливу на особистість є тренінг. Реалізація розвивально-корекційних впливів саме у формі тренінгу може виявитися найбільш ефективним способом формування у студентів навичок і вмінь саморегуляції психоемоційних станів, активації і зміцнення станів, які відповідають меті навчально-пізнавальної діяльності та стримування станів, які перешкоджають її досягненню.

Переважає більшість методів, прийомів, вправ і технік, включених до розробленої нами розвивально-корекційної програми, за класифікацією А.Б. Леонової і А.С. Кузнєцової [123] відносяться до групи методів активної зміни власного стану, які відрізняються від методів опосередкованого впливу тим, що з їх допомогою суб'єкт безпосередньо впливає на власні психоемоційні стани, а не змінює що-небудь в навколишньому навчальному середовищі. Використані в нашій програмі техніки відрізняються також від методів «зовнішнього» впливу на стан (на зразок вітамінотерапії, фармакотерапії, функціональної музики, нормалізації режиму харчування та ін.), хоча ці питання неодноразово піднімалися протягом тренінгових занять та при виконанні домашніх завдань.

В якості теоретико-методологічного обґрунтування розвивально-корекційної програми, спрямованої на формування здатності до саморегуляції психоемоційних станів студентів засобами розвитку емоційного інтелекту виступили положення про необхідність впливу як на усвідомлювану, так і на неусвідомлювану сфери суб'єкта (О. Ф. Бондаренко [17]), можливості когнітивно-поведінкового психотерапевтичного підходу до розвитку психічної саморегуляції (Дж. Вольпе [267], А. Елліс [240]), особливості застосування кататимно-імажинативної психотерапії (А. А. Гостєв [49]). У створенні програми враховувалося положення про необхідність активного формування у суб'єкта основних навичок, що дозволяють змінити почуття, думки та вчинки (С. Гремлінг, С. Ауербах [53], Р. Мак-Маллін [139], Ч. Елліот [239]). Реалізовувалося положення про необхідність врахування при роботі з екзаменаційним стресом більш широкого особистісного контексту, зокрема – зміцнення впевненості в собі (В. Г. Ромек [183], І. В. Стішенок [201]), посилення стресостійкості (С. Гремлінг, Г. Грінберг, А. Г. Каменюкін, Д. В. Ковпак [53; 56; 87]), актуалізації духовної сфери та процесів особистісно-смыслового орієнтування у зовнішній та внутрішній реальності (В. Франкл [218], Д. О Леонт'єв [125], А. Ленгле [241], Е. Мінделл [148]).

Під час тренінгу враховувався досвід роботи з психоемоційними станами взагалі (Д. Бернс [11], Д. Грінбергер [57], О. О. Прохоров [172]), та зі станами студентів – зокрема (О.І. Кузнєцов [114]), з емоціями та емоційним інтелектом (Л. В. Грач'ова [51], Ж. Крайг [105], А. Б. Леонова [122], Ю. В. Саєнко [186], С.В. Матвієнко, Д.Б. Тарантін, І.В. Трімаскіна [205]).

У роботі також використаний консультативний та терапевтичний досвід роботи з тривогою (Ч. Рікрофт [181], Я. Френкель [212], Р. Хеллем [222]), соціальними фобічними явищами та страхами (Дж.У. Бік [12], Дж. Нардоне [157]), панічними атаками (Д. Барлоу [97], І. Вард [28]), психологічні технології роботи з настроями та їх перепадами (Д. Грінбергер, К. Падескі, Дж. Скотт) [57; 198]. Застосовувались також

принципи та прийоми роботи з окремими руйнівними та неконструктивними станами та емоціями – депресією (О.В. Ємельянова; Дж. Мак-Каллоу, М. Маккей, М. Девіс, П. Феннінг, М. Уільямс, Дж. Трисдейл, З. Сігал, Й. Кабат-Цинн) [75; 135; 137; 207] та гнівом (Г. Кассінов, Р.Ч. Тафрейт, М. Мак-Кей, П. Роджерс, Ю. Мак-Кей) [92; 136]. Розроблена нами розвивально-корекційна програма містить техніки роботи з переконаннями (Р. Ділте, Т. Халлб, С. Сміт; Р. МакМаллін) [68; 139], елементи мотиваційного тренінгу (С.С. Занюк, В.О. Климчук, К.І. Фоменко) [78; 96; 217].

При психічній саморегуляції, об'єктом докладання активності людини є його власні психічні стани, процеси, реакції. Для цього використовуються внутрішні засоби саморегуляції – прийоми психологічного самовпливу [54; 101].

Ключову роль у формуванні здатності та саморегуляції психоемоційних станів відіграє емоційний інтелект. Слід зазначити, що відносно можливостей розвитку емоційного інтелекту в психології існують дві протилежні думки. Низка вчених (О.І. Власова, R. Boyatzis, J. Mayer, P. Salovey) дотримуються позиції, що підвищити рівень емоційного інтелекту практично неможливо, оскільки це стійка здатність. Поряд із тим, у літературі представлено результати досліджень, які засвідчують продуктивність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту шляхом організації зовнішнього (тренінгового) впливу (І.М. Андрєєва, Т.П. Березовська, В.В. Зарицька, С.П. Дерев'янка, М. Манойлова, М. Нгуен, С. Sarny).

У нашому дослідженні ключовою парадигмою у розвитку емоційного інтелекту виступив діяльнісний підхід (Л.С. Виготський, П.І. Зінченко, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн), який характеризується наступними уявленнями про хід індивідуального емоційного розвитку, які слід враховувати при розробці напрямку програми, який передбачає розвиток емоційного інтелекту: емоції в процесі онтогенезу проходять шлях прогресивного розвитку; діяльність – основа емоційного розвитку; емоційні процеси відіграють важливу роль в регуляції діяльності; онтогенез

емоцій розглядається в нерозривному зв'язку із загальним ходом психічного розвитку; на розвиток емоцій впливають всі структурні компоненти психіки.

Іншими психологічними підходами до розвитку емоційного інтелекту у нашому дослідженні виступили системний, когнітивний, гуманістичний та поведінковий.

Можливості системного підходу (О.О. Бодальов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, Ю.Г. Юдін) дозволяють вивчати розвиток емоційного інтелекту як процесу, що складається з різних взаємозалежних елементів, упорядкованих і складноорганізованих не просто у певну сукупність, а через проникнення в їхню сутність, властивості та зв'язок

Переваги застосування когнітивного підходу до розвитку емоційного інтелекту полягають у можливості набування новим способом емоційного мислення, що стимулюють розуміння емоцій та ефективне управління ними. Розвивальні вправи когнітивного напрямку спрямовані на усвідомлення системи когнітивних оцінок, диференціацію та вербалізацію варіативності провідних емоційних реакцій, конструювання адекватних та адаптивних емоційних реакцій на когнітивному рівні, в уяві або на рівні прямих дій. Кінцевою метою цього напрямку у розвитку емоційного інтелекту є змінення способів мислення, які підтримують неефективну емоційну поведінку.

Гуманістична парадигма у психології ґрунтується на цінності актуальної ситуації, відчуттів і досвіду особистості, на вірі у його конструктивні сили. Можливості гуманістичного напрямку в контексті розвитку емоційного інтелекту пов'язані з асиміляцією емоційних переживань, стимулюванням вираження почуттів, актуалізацією емпатичних та рефлексивних здібностей, здатностей до розуміння та управління емоційними станами.

Біхевіоріальний напрям розвитку емоційного інтелекту робить акцент на довільних способах управління емоціями та їх експресивного вираження. Способи розвитку емоційного інтелекту у межах поведінкового підходу мають на меті гальмування неефективних форм емоційної поведінки; оволодіння прийомами саморегуляції та навичками

самоконтролю. Кінцева мета – научіння способам емоційної поведінки та експресивного реагування в різних життєвих ситуаціях.

Розробляючи програму розвитку емоційного інтелекту (Ю.В. Бреус) враховано ряд позицій [23]: розвиток емоційного інтелекту надає можливість об'єктивно оцінювати себе, адекватно реагувати на життєві й професійні ситуації, зберігати емоційну комфортність; є ефективним засобом оптимізації професійного становлення студентів соціономічних професій за рахунок розвитку емоційної готовності до професійної діяльності; полягає у цілеспрямованому впливові на розвиток окремих його складових.

Автором розроблено програму формування емоційного інтелекту у студентів соціономічних професій, яка включала, по-перше, цільовий блок, завданнями якого було розширити емоційний досвід; підвищити рівень розвитку емоційного інтелекту на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях за такими змістовими характеристиками, як: здатність до розуміння своїх емоцій та емоцій інших людей, здатність до управління своїми емоціями та емоціями інших людей; по-друге, змістовно-операційний блок, спрямований на усвідомлення можливості ефективного використання емоцій, дослідження власної емоційної сфери, розвиток здібностей розуміння та управління емоціями, оволодіння системою знань та умінь, що становлять основу конструктивної емоційної взаємодії з іншими людьми [24].

На нашу думку, програма розвитку емоційного інтелекту у студентів має включати теоретико-методичний напрям роботи зі студентами, спрямований на формування поінформованості у проблемах емоційного інтелекту та оволодіння навичками його діагностики, та практичний напрям, який власне спрямований на формування емоційно-інтелектуальних здатностей. Так, зокрема, зміст програми сприяння розвитку емоційного інтелекту С.П. Дерев'янка представлений двома частинами: 1) спецкурс «Феноменологія емоціонального інтелекту: соціально-психологічні аспекти», спрямованого на розвиток когнітивної сфери і стимулювання мотиваційної сфери учасників

експерименту; 2) соціально-психологічний тренінг «Розвиток емоційного інтелекту», що передбачає комплексний вплив на когнітивну (оцінка), емоційну (переживання) та поведінкову (комунікативна поведінка) сфери особистості [66].

Програма розвитку емоційного інтелекту, запропонована у дослідженні А. Капаціної передбачає розвиток вміння розпізнавати та усвідомлювати свої емоції та емоції інших; виділяти стратегії само мотивації; офолодіння засобами ефективного управління стресом; оволодіння навичками саморегуляції власних психічних станів [88].

Процес розвитку емоційного інтелекту у студентів І. Мещерякова пропонує умовно розбити на п'ять етапів [140]. На першому етапі реалізується процес самопізнання та самоусвідомлення, у результаті чого людина починає «пробуджуватися», робити цікаві відкриття в розумінні свого внутрішнього світу, своїх емоцій і почуттів. Це процес, який дозволяє по-новому розглянути себе й оточення. На другому етапі особистість навчається управляти своїми емоціями й почуттями, що дозволяє використовувати емоції для досягнення поставленої мети. На третьому етапі відбувається розвиток уміння розпізнавати емоції інших людей, розуміти почуття партнера по спілкуванню. Четвертий етап розвитку емоційного інтелекту студентів спрямований на оволодіння вмінням управління станами партнерів по спілкуванню. Для продуктивного управління станом іншої людини необхідна чітка мета, шляхи її досягнення, передбачення поведінки, що можливе за наявності досвіду аналізу моделі взаємин. П'ятий етап формування емоційного інтелекту студентів – розвиток психологічного професіоналізму.

У нашій розвивально-корекційній програмі формування емоційно-інтелектуальних здатностей особистості студентів здійснювалось за наступними напрямками, які передбачають виділені в емпіричному дослідженні структурні компоненти емоційного інтелекту, а саме: емоційна креативність, емоційна саморегуляція, емоційна обізнаність, зовнішня регуляція емоцій та розуміння емоцій.

Таким чином, розглянувши проблему саморегуляції

психоемоційних станів у вітчизняній і зарубіжній науці можна зробити наступні висновки:

1. Основним механізмом забезпечення стійкості особистості студента до негативних чинників стресу є саморегуляція психоемоційних станів, що представляє собою динамічний феномен, що формується як цілісне особистісне утворення, яке забезпечує емоційну стійкість студента у його навчальній діяльності; відносно стійку систему індивідуально своєрідних способів досягнення відповідності індивідуальності реальним умовам, вимогам і функціям діяльності.

2. Структура саморегуляції психоемоційних станів – сукупність варіативно стійких підструктур: мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової, поведінкової, які зберігаються при різних змінах умов діяльності.

3. У саморегуляції психоемоційних станів студентів у ситуації екзаменаційного стресу слід враховувати їх емоційний інтелект та наступні особистісні особливості: тривожність, мотивацію навчальної діяльності, здатності до самоорганізації, провідні копінги.

Теоретико-методологічний аналіз підходів до розгляду ролі і місця засобів саморегуляції в системі психологічних факторів, що забезпечують регуляцію діяльності особистості у стресових ситуаціях дозволив чітко розмежити психічну саморегуляцію як функцію психіки і саморегуляцію як засіб регуляції психоемоційних станів, а також як метод регуляції психіки (аутогенне тренування, психорегулюючий тренування тощо).

3.2 Структура та зміст розвивально-корекційної програми

Виходячи із завдань дисертації та враховуючи результати емпіричного дослідження особливостей актуалізації різних функціональних систем психоемоційних станів у ситуації іспиту та їх зв'язку з емоційним інтелектом, нами була розроблена розвивально-корекційна програма.

Констатувальна частина нашого дослідження показала, що в умовах екзаменаційного стресу у студентів актуалізуються та підтримуються функціональні системи психоемоційних станів, які можна розділити на дві групи і умовно назвати тими, які «збігаються» та «не збігаються» з метою навчально-пізнавальної діяльності. До першої групи позитивні психоемоційні стани, об'єднані у функціональні системи «Задоволення від іспиту», «Впевненість на іспиті», «Інтерес до навчання», «Сміливість та спокій». До другої можна віднести «Негативні психоемоційні стани на іспиті», «Екзаменаційна тривога і страх». Актуалізація цих станів підпорядкована закону системної детермінації і обумовлена сукупністю мотиваційних, емоційних, поведінкових та інтелектуальних факторів. Психоемоційний стан студента під час перевірки знань, зокрема у ситуації іспиту – багатоплановий психологічний феномен, який може вести до перебудови в мотиваційній структурі навчально-пізнавальної діяльності, до появи специфічних емоційних регуляторів поведінки, до підвищення (або, навпаки, втрати) стійкості різних когнітивних функцій, що забезпечують переробку навчальної інформації, до формування різних індивідуальних прийомів компенсації та подолання труднощів. У ситуації екзаменаційного стресу стає можливим поява різних форм стійких поведінкових і особистісних деформацій у студентів, які виникають внаслідок тривалого переживання станів хвилювання, тривоги, страху та агресії (синдром вигорання, укорінення шкідливих для здоров'я звичок, втрата інтересу до навчання, порушення початкових етапів професіоналізації майбутнього фахівця тощо). Навчально-пізнавальна діяльність студента у ситуаціях перевірки знань може представляти реальну загрозу для здоров'я, якщо вона призводить до актуалізації «ненормальних» для цієї ситуації активної діяльності станів. Це відбувається, якщо психоемоційні стани вимагають надмірної енергетичної мобілізації, надвисокого емоційного збудження, призводять до некомпенсаторного стомлення тощо. Тривожність, хвилювання, агресія та інші подібні психоемоційні стани нерідко виникають як наслідок впливу різного роду «зверхнавантажень» у навчально-пізнавальній діяльності студентів та можуть

призвести до виникнення стійких професійно-особистісних деформацій майбутнього фахівця. Тому в умовах навчання у вищій школі та психологічної служби вишу існує гостра потреба у використанні ефективних корекційних заходів, спрямованих на поліпшення психоемоційних станів студентів у ситуації перевірки знань, а також профілактики екзаменаційного стресу.

Розробка та перевірка ефективності розвивально-корекційної програми здійснювалися в кілька етапів. На першому етапі були розроблені структура і зміст програми. В основу програми були покладені виявлені в констатувальному дослідженні закономірності прояву психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту. При розробці програми враховувалася специфіка динаміки психоемоційних станів успішних і неуспішних студентів.

На другому етапі проводилася апробація програми в формульованому експерименті. Мета програми – оволодіння студентами навичками і вміннями саморегуляції психоемоційних станів у ситуації іспиту, враховуючи особливості їх емоційного інтелекту. Критерієм сформованості механізмів саморегуляції станів вважалося значне зниження питомої ваги станів, які «не збігаються» з метою навчально-пізнавальної діяльності та підвищення міри вираженості та стійкості станів, які «збігаються» з цією метою.

У перевірці ефективності корекційно-розвивальної програми брали участь 15 студентів експериментальної групи (11 дівчат та 4 юнаки віком від 18 до 20 років, студенти 2-4 курсів стаціонару факультету психології та соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди) та 15 студентів контрольної групи (10 дівчат та 5 юнаків у віці від 18 до 21 років, студенти тих же курсів, того ж вишу та факультету). Усі 30 студентів – учасники емпіричного дослідження, результати якого відображені у другому розділі дисертації. Розподіл досліджуваних за групами (експериментальної і контрольної) здійснювалося за допомогою рандомізації. Випробовувані контрольної групи в тренінгу не брали участь.

Обсяг програми склав 52 академічні години. Робота проводилася під час як планових (нормативних) занять, так і у

позанавчальний час протягом 13 тижнів (в середньому по 4 години на тиждень).

Розвивальна програма включала в себе крім участі у виконанні вправ з їх подальшим обговоренням також прослуховування і обговорення теоретичних матеріалів з конкретних проблем (у формі міні-лекцій). Учасники тренінгу виконували також самостійну домашню роботу, результати якої також обговорювалися в процесі групової роботи.

На третьому етапі після завершення тренінгової програми були проведені контрольні діагностичні зрізи психоемоційних станів студентів (безпосередній і відстрочений на 2 місяці після закінчення тренінгу) з метою перевірки тренінгового ефекту шляхом порівняння результатів експериментальної і контрольної груп, а також визначення зрушень показників всередині кожної з цих груп. Контрольні зрізи розвитку емоційного інтелекту здійснювались у процесі впровадження розвивально-корекційної програми (відразу після 1 етапу впровадження та наприкінці впровадження програми). Математична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету математико-статистичних програм Statistica 6.0. Отримані емпіричні дані піддавалися змістовному якісному аналізу.

Кінцевою метою розвивальної та психокорекційної роботи було оволодіння студентами навичками саморегуляції психоемоційних станів у ситуації іспиту за допомогою: 1) формування емоційно-інтелектуальних здатностей, які сприяють емоційній саморегуляції особистості студента; 2) стимуляції внутрішніх психологічних ресурсів особистості, що сприяють нівелюванню дії деструктивних чинників, що провокують виникнення психоемоційних станів, які перешкоджають меті навчальної діяльності студентів. Розвивально-корекційні впливи були спрямовані, насамперед, на формування у студентів навичок та вмій емоційної саморегуляції тривожних психоемоційних станів в умовах екзаменаційного стресу.

Завданнями програми виступили:

1) збагачення в учасників тренінгу досвіду самопізнання пов'язаного з психоемоційними станами; освоєння студентами умінь ідентифікації психоемоційних станів, що сприяють і перешкоджають навчальній діяльності у виші;

2) формування учасниками тренінгу внутрішніх способів трансформації свого психоемоційного стану;

3) формування здатностей до емоційної саморегуляції через розвиток емоційно-інтелектуальних здатностей;

4) оптимізація психоемоційних станів через розвиток прийомів самоорганізації діяльності, зокрема планування діяльності та цілепокладання;

5) розвиток прийомів саморегуляції психоемоційних станів (навчальної тривоги, страхів, фрустрації, агресивних тенденцій, хвилювання, безпорадності й незахищеності, нервово-психічної напруженості тощо);

6) розвиток комунікативних навичок і вмінь як засобу регуляції психоемоційних станів;

7) розвиток впевненості в собі як основи конструктивних психоемоційних станів;

8) корекція поведінки (копінгів) при переживанні негативних психоемоційних станів у ситуації іспиту (розвиток конструктивних стратегій опанування стресом).

При проведенні тренінгу ми керувалися такими методичними настановами. Основні принципи та правила проведення: добровільність участі, активність кожного учасника, забезпечення зворотнього зв'язку, присутність «тут і тепер», опора на індивідуальний досвід, рефлексивно-діяльнісні опосередкування, гнучкість рольової тактики, взаємна підтримка учасників, заохочення інтелектуального та емоційного ризику, рівність позицій і визнання прав кожного учасника, екологічність комунікацій, фізична, психологічна та духовна безпека учасників [30; 201].

У тренінгу були використані такі методи та методичні прийоми, як міні-лекції, групова дискусія, мозковий штурм, практичні вправи, малювання, рольові ігри, метод кейсів, захист проєктів (використовувалася для закріплення отриманої на тренінгу інформації).

Порядок тренінгової роботи в ході окремого заняття передбачав наступне: 1) створення єдиного психологічного простору та забезпечення зворотного зв'язку; 2) проведення рольової гри або здійснення (показ) окремих вправ для створення ситуацій внутрішньогрупової або індивідуальної рефлексії; 3) отримання зворотного зв'язку у вигляді суджень, думок, нових ідей, пропозицій від усіх її учасників тренінгу, упорядкування інформації та її узагальнення; 4) зняття психологічної напруги (релаксаційні відновлювальні вправи), підведення підсумків заняття (так званий шерінг в кінці заняття – зіставлення цілей заняття з отриманим практичним результатом) і постановка задач на відпрацювання набутих звичок у повсякденній діяльності та поведінці (домашнє завдання).

У структуру окремого заняття входили: вступна частина (створення сприятливого психологічного клімату, освоєння правил у роботі з групою, налагодження зворотного зв'язку «учасник – група» і «група – учасник», створення ситуації рефлексії. Для цього проводилися: 1) «вправи-криголами», «вправи-розминки», які призначені для зняття психологічного захисту і створення атмосфери довіри в групі; 2) основна частина, що передбачала оцінювання рівня обізнаності щодо проблеми, актуалізацію проблеми, надання інформації та засвоєння знань, формування певних умінь і навичок; під час реалізації основної частини виконувалися окремі тренінгові вправи; 3) завершальна частина (підведення підсумків роботи у вигляді обговорення групою проблемних моментів під час виконання вправи, оцінки отриманого досвіду, настроювання учасників на атмосферу повсякденного життя). Слід зазначити, що наприкінці кожного заняття проводилась вправа «Рефлексія заняття». Ведучий пропонував кожному учаснику поділитися своїми враженнями про заняття, своїми думками, почуттями і переживаннями. Рефлексія здійснювалася навколо трьох основних смислових центрів: 1) інформація про себе (самопочуття, оцінка власної поведінки і психоемоційного стану, задоволеність від заняття, зміни, які відбулися); 2) інформація про інших (загальне враження про інших, хто з

учасників «відкрився», став більш близьким, зрозумілим, чії дії викликали симпатію, а чії – роздратування); 3) інформація про ситуацію в групі і відносно до занять (чи змінилася загальна емоційна атмосфера в групі тощо).

Послідовність реалізації розвивально-корекційної програми включала такі етапи:

1. Мотиваційний етап, метою якого було:

- створення позитивного ставлення до участі у розвивально-корекційній програмі;
- спрямування на розвиток емоційного інтелекту;
- усвідомлення того, що психоемоційні стани впливають на ефективність навчальної діяльності, поведінки, спілкування;
- формування переконання про активне застосування власних стратегій емоційної саморегуляції у навчальній діяльності;
- розвиток внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Таблиця 3.1

Структура та завдання розвивально-корекційної програми

Етапи	Стадії (назва, мета)
Мотиваційний	<p>Перша стадія. Мета – забезпечити позитивну мотивацію до участі в програмі через ознайомлення з її метою та змістом.</p> <p>Друга стадія. Мета – забезпечити позитивну мотивацію до участі в програмі через ознайомлення з мотивацією керівника розвивальної програми, яка спричинила її створення та впровадження.</p> <p>Третя стадія. Мета – розвиток внутрішньої пізнавальної мотивації до навчання.</p>

Емоційно-інтелектуальний	Перша стадія забезпечувала вивчення індивідуальних особливостей функціонування емоційного інтелекту учасників експерименту та оволодіння відповідними дослідницькими навичками (методами). Друга стадія забезпечувала засвоєння інформації про розкриття змісту поняття емоційний інтелект та емоційна креативність та їх роль в житті людини та майбутнього професіонала. Третя стадія забезпечувала розвиток емоційної креативності. Четверта стадія забезпечувала розвиток емоційно-інтелектуальних здатностей до емоційної саморегуляції, зовнішньої регуляції емоцій, розуміння емоцій та емоційної обізнаності.
Регулятивний	Перша стадія була спрямована на збагачення досвіду самопізнання, пробудження в учасників інтересу до власних психоемоційних станів, навчання вмінням ідентифікації станів, які «збігаються» і «не збігаються» з метою навчально-пізнавальної діяльності студента. Друга стадія спрямована на формування навичок прогресивної м'язової релаксації, аутогенного тренування, ідеомоторного тренування та сенсорної репродукції образів. Третя стадія включала оптимізацію психоемоційних станів за допомогою: 1) розвитку прийомів ефективного цілепокладання, 2) розвитку прийомів саморегуляції емоційних станів, 3) розвитку навичок і вмінь ефективної самоорганізації діяльності, 4) розвитку впевненості в собі та конструктивних стратегій подолання стресу.
Рефлексивний	Мета – усвідомлення особистісних змін, підведення підсумків роботи, збору інформації від учасників щодо міри реалізації їх очікувань від тренінгу.

2. Емоційно-інтелектуальний етап.

Емоційно-рефлексивний етап був спрямований на розвиток емоційного інтелекту та емоційної креативності студента.

Шляхи розвитку емоційно-інтелектуальних здатностей досліджували І. Андрєєва, Д. Бек, О. Блінов, Н. Волкова, Д. Гоулман, Р. Бояцис, Е. Маккі, Л. Грачова, А. Грецов, С. Дерев'янка, Є. Доценко, В. Зарицька, В. Калошин, У. Кирєєва, Є. Кульчицька, П. Лафренєє, Л. Новікова, Е. Носенко, В. Писаренко, Т. Рєпнова, Р. Робертс, Є. Семенова, А. Чеботар, Л. Чуніхіна, Є. Яковлева та ін.

Завдання емоційно-інтелектуального етапу програми – сформувати здатності:

- до встановлення емоційного контакту з партнером по спілкуванню;
- до розпізнавання емоцій інших людей;
- до визначення міри щирості партнера по спілкуванню;
- до застосування знань про емоційну сферу людини для регуляції навчальної та майбутньої професійної діяльності;
- до використання широкого діапазону емоцій у спілкуванні та діяльності;
- до мотивування та психоемоційного стану зараження інших;
- до регуляції психоемоційних станів партнерів по спілкуванню;
- до оцінки емоційного досвіду інших.

На емоційно-інтелектуальному етапі були використані групи вправ, розподілені відносно їх змістовного навантаження.

1. Перша серія занять була спрямована на діагностику емоційно-інтелектуальних здатностей особистості студентів і була представлена констатувальним етапом дослідження. Після діагностики керівник групи обговорював особливості методичного інструментарію, цікавився у студентів, чи зрозуміли вони призначення даних методик, які параметри можуть вивчати ці методики. Призначення цього етапу роботи було спрямоване на формування пізнавального інтересу до проблематики емоційного інтелекту через оволодіння прийомами психодіагностики емоційно-інтелектуальних здатностей.

2. Друга група занять даної стадії була присвячена формуванню поінформованості про психологічний зміст

емоційного інтелекту особистості, а також емоційної креативності, їх значення у професійній діяльності. Дана група занять була представлена міні-лекціями «Емоційний інтелект особистості», «Емоційна-креативність особистості», «Роль емоційно-інтелектуальних здатностей у саморегуляції психоемоційних станів».

3. Третя серія занять була спрямована на формування емоційної креативності, з цією метою були проведені вправи «Незвичні враження та емоції», «Емоційна пам'ять», «Мій емоційний досвід», «Емоційна рефлексія».

4. Четверта серія занять спрямована на розвиток емоційного інтелекту і подана через:

1) серію вправ на формування здатності до розуміння власних емоцій (розпізнавати, оцінювати, визначати причини, пояснювати значення своїх емоцій, позитивно сприймати оцінку своїх емоцій іншими);

2) серію психогімнастичних методик, спрямованих на розвиток самоконтролю і саморегуляцію емоцій (здатність стримувати емоції, виявляти їх відповідно до ситуації, контролювати і регулювати їх прояв, зберігати спокій у складних професійних ситуаціях);

3) серію вправ на розвиток здатності до розуміння емоцій інших (здатність розпізнавати емоційні стани інших, розуміти невисловлені емоції, позитивно впливати на їх емоційні стани клієнтів);

4) серію вправ на розвиток здатності до використання емоцій у професійній діяльності (здатність бути емоційно стійким, гнучко виявляти емоції у діяльності та спілкуванні, бути спрямованим на взаємодію і спілкування, домінування в особистості психолога позитивних емоцій).

Корекція упереджень щодо емоційного світу людини здійснювалась через вправи: «Стереотипи усвідомлення емоцій», «Слова-почуття», «Ірраціональні думки», «Емоція-подія-думка», «10 ситуацій», які також спрямовані на формування здатності до розуміння та адекватного сприйняття емоцій. Проективний малюнок «Чарівний світ емоцій» на цій

стадії відіграв роль допоміжного психодіагностичного інструментарію у вивченні емоційного інтелекту студентів.

Серед психогімнастичних методик, спрямованих на розвиток самоконтролю і саморегуляції емоцій була вправа на візуалізацію. Учасники мали «збудувати» в уяві образ, який найбільш допомагав їм розслабитися, взяти контроль над своїми емоціями. На цій стадії були використані вправи «Намалюй настрій», «Мої негативні емоції», «Причини виникнення негативних емоцій», «Шкалювання емоцій», «Тропа емоцій», «Я-висловлювання», вправа-візуалізація «Храм тиші» тощо.

Розвиток здатності до розуміння емоцій інших передбачав наступні вправи. Наприклад, для формування здатності розуміння емоцій інших людей використовувалась вправа з наступною інструкцією: «Зараз ви отримаєте картки, на яких написані назви тих чи інших емоційних станів або почуттів. Важливо, щоб крім вас, інші учасники не знали, які почуття ви маєте демонструвати. Потім кожен володар картки має вийти в центр кола, повернутися спиною до групи та невербально зобразити цей стан. Наше завдання – визначити, який стан або почуття зображено, спостерігаючи за людиною зі спини, не дивлячись на обличчя та міміку». Окрім зазначеної вправи, були використані такі, як «Передай емоцію», «Несподіваний гість», «Головні пов'язки», «Розповідь з трьома емоціями», «Вербалізація емоцій інших», «Розмова по телефону», «Епітети», спрямовані на розвиток емпатії та формування здатності розуміти емоції інших людей, а також вправи вправи: «Маніпуляційна розминка», «Амортизація», «Прийняття емоцій інших», «Відображення емоцій», «Конструктивні стосунки», дискусія «Вплив емоційних станів оточуючих», спрямованих на формування здібностей управління емоціями інших.

Розвиток здатності до використання емоцій у професійній діяльності поданий вправою «Інтерв'ю», яка передбачала те, що учасники ділилися на пари, один з партнерів протягом двох хвилин розповідав іншому про проблеми, які виникають або можуть виникнути у нього в професійній практиці. Другий партнер повинен був проаналізувати ситуацію та обов'язково знайти сильні сторони в поведінці партнера, детально

розповісти про них йому. Після цього партнери мали мінятися місцями. У ході загального аналізу, керівник звертав увагу на усвідомлення потреб, життєвих цілей і професійних мотивів учасників програми.

3. Регулятивний етап був спрямований на формування навичок та вмій саморегуляції психоемоційних станів студентів у процесі навчальної діяльності. Завдання даної стадії передбачали:

- збагачення досвіду самопізнання;
- актуалізацію інтересу до власних психоемоційних станів;
- навчання вмінням ідентифікації станів, які «збігаються» і «не збігаються» з метою навчально-пізнавальної діяльності студента;
- формування навичок прогресивної м'язової релаксації;
- формування навичок аутогенного тренування;
- формування навичок ідеомоторного тренування та сенсорної репродукції образів;
- оптимізацію психоемоційних станів студентів за допомогою розвитку прийомів ефективного ціле покладання;
- оптимізацію психоемоційних станів студентів за допомогою розвитку навичок і вмій ефективної самоорганізації діяльності;
- оптимізацію психоемоційних станів студентів за допомогою розвитку впевненості в собі та конструктивних стратегій подолання стресу.

Регулятивний блок занять представлений:

1) серією вправ, спрямованих на усвідомлення досвіду емоційних переживань, формування здатності до розуміння своїх емоційних станів, їх ідентифікації у різних ситуаціях навчальної діяльності;

2) серією вправ, спрямованих на формування навичок прогресивної м'язової релаксації, аутогенного тренування, ідеомоторного тренування та сенсорної репродукції образів;

3) серією вправ, спрямованих на розвиток здатності до ефективного цілепокладання та самоорганізації діяльності;

4) серією вправ, спрямованих на корекцію станів тривоги, хвилювання, агресії у ситуації іспиту, а також розвитку впевненості у собі та формування конструктивних копінгів.

Перша серія занять представлена вправами, спрямованими на розвиток рефлексивних умінь та навичок.

Друга серія занять представлена міні-лекціями «Релаксація проти стресу», «Сутність призначення аутогенного тренування», «Уявне відтворення рухів (ідеомоторне тренування)», «Як впливати на будь-який психічний стан через образ», а також вправами «Сеанс нервово-м'язової релаксації», «Сеанс аутогенного тренування», «Сеанс ідеомоторного тренування», «Сеанс сенсорної репродукції образів».

Третя серія занять включала міні-лекції з тайм-менеджменту та вправи «Водіння сліпого», «Господар бажань», «Втілення бажань», «Мотиви досягнення мети», «Мої цінності», «Плюси і мінуси наших проблем», «Через два роки», «Вийди з кола», «Що я хочу насправді», «Постановка цілей», «Візуалізація досягнення мети», «Внутрішній сигнальний», «Фрустрація», «Успіх».

Четверта серія занять передбачала проведення вправ «Успіх на іспиті», «Саморегуляція на іспиті», спрямовані на корекцію станів хвилювання, тривоги та агресії на іспиті, «Психогімнастика», «Впевнена і спокійна увага», «Хо́да», «Усмішка», «Постава і посмішка», «Розмова по телефону», «Так, ні», «Впевнена, непевна і агресивна поведінка», «Сила мови», «Розтули кулак», «Залізнична каса», «Сон героя», «Відповідальність», спрямовані на розвиток впевненості у собі, а тако вправи «Лист», «Вирішення проблеми», «Когнітивна репетиція», «Опанування», «Усвідомлення емоцій», «Позитивне тлумачення», «Простежування старих почуттів», «Приховані почуття», «Порожній стілець», «Способи подолання стресу», «Релаксація», «Підкреслення спільності», «Підкреслення значущості», «Вираз і відображення почуттів», «Перебільшення», «Ірраціональні ідеї», «Мої судження», «Раціональні ідеї», «Впоратися з образою», «Я повинен - я хочу», «Війна», «Я злюся ... на мене зляться ...», «Я ненавиджу ...», «Протистояння агресії», «Лист любові»,

«Прийняття критики», «Я боюся», «Господар бажань», «Робота зі страхами», «Декатастрофізація», «Життя і смерть», «Візуалізація страху смерті», «Хай живе депресія!», «Список Робінзона», «Подолання депресії», «Рівень щастя», «Усвідомлення сорому, провини та образи», «Сором», «Мені не соромно!», «Секрет», «Провина», «Образа», «Подолання образ», «Що таке радість?», «Храм радості», «Приємні спогади», «Захоплення», «Насолода», «Золоті ярлики», «Любов як творіння», спрямовані на формування здатності до психоемоційної саморегуляції у студентів протягом навчальної діяльності.

3.Рефлексивний етап. Мета: усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній навчально-професійній діяльності.

Завдання:

1) аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень її учасників (через деталізацію та фіксацію позитивної динаміки психоемоційних станів у навчальній діяльності);

2) забезпечення активного застосування набутих здатностей (через систематизацію отриманих емоційно-інтелектуальних здатностей шляхом співвіднесення їх з можливостями навчальних та професійних вимог).

3.3 Аналіз результатів перевірки ефективності розвивально-корекційної програми

Для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми, спрямованої на оптимізацію психічних станів, які проявляються в навчально-пізнавальній діяльності студентів, були використані дві методики:

1) методика дослідження емоційного інтелекту (Н. Холл, в адаптації Є.П. Ільїна) [211];

2) методика дослідження тривожності у ситуації перевірки знань (оцінної тривожності) Ч. Спілбергера [90].

3) методика визначення домінуючого стану (автор – Л.В. Куліков) [116];

4) методика самооцінки емоційних станів (автори – А.Е. Уессманн, Д.Ф. Рікс) [174].

Якщо дві перші методики, використані у контрольному дослідженні, були описані у попередньому розділі роботи, то на двох останніх слід зупинитись більш детально. Методика визначення домінуючого стану Л.В. Кулікова є надійним і валідним психодіагностичним інструментарієм для оцінки особистісного (транситуативного) рівня психічних станів, зокрема психоемоційних станів у студентів [116]. Досліджувані відповідали на 57 пунктів повного варіанту цієї методики, керуючись семибальною лайкертівською шкалою від 1 – повністю не згоден до 7 – повністю згоден. Сирі бали переводилися за допомогою розробленої Л.В. Куліковим таблиці в стандартні Т-бали. За допомогою опитувальника фіксувалися такі показники: 1) «АК» (активне-пасивне ставлення до життєвої ситуації); 2) «БЗ» (бадьорість-зневіра); 3) «Т» (тонус: високий-низький); 4) «РН» (розкутість-напруженість); 5) «СТ» (спокій, тривога); 6) «СН» (стійкість-нестійкість емоційного тону); 7) «ЗН» (задоволеність-незадоволеність життям в цілому, її ходом, процесом самореалізації). У даній методиці є ще допоміжна шкала «ОС» (позитивний-негативний образ самого себе), призначення якої – визначення міри адекватності самооцінювання досліджуваного. У нашому дослідженні показники за даною шкалою не аналізували, так як всі учасники експериментальної і контрольної груп продемонстрували критичність і досить високий рівень ширості самооцінювання.

Методика Уессманна-Рікса досить ефективна для оцінки ситуативного рівня психоемоційних станів. Випробовувані як експериментальної, так і контрольної груп заповнювали бланки даної методики стосовно власних станів у ситуації іспиту. Методика дозволяє отримати показники за чотирма шкалами: 1) «Спокій – тривожність», 2) «Енергійність, бадьорість – втома», 3) «Піднесеність – пригніченість» і 4) «Впевненість у собі – почуття безпорадності». П'ятий показник, що є сумою перших

чотирьох, не використовувався. Кожна шкала описується набором з десяти фраз, зміст яких утворює континуальний перехід від одного полюса шкали до протилежного. Випробуваний за кожною шкалою вибирав одну фразу, яка найкращим чином характеризувала його актуальний психоемоційний стан у даній ситуації.

Перед проходженням процедури тренінгу майбутня експериментальна група (15 студентів віком від 18 до 21 років 2-4 курсів стаціонару факультету психології та соціології ХНПУ імені Г.С. Сковороди) і майбутня контрольна група (15 студентів тих же курсів, того ж вишу та факультету) були протестовані за допомогою методик Л.В. Кулікова і Уессманна-Рікса. Ці ж методики були використані як в експериментальній групі (після того, як вона була залучена до тренінгової розвивально-корекційної програми), так і в контрольній групі (через проміжок часу, під час якого в експериментальній групі був проведений тренінг) двічі. Перше застосування даних методик безпосередньо після тренінгу мало на меті зафіксувати можливі наслідки участі в корекційно-розвивальній програмі, а також забезпечити контроль незалежної змінної «Участь у тренінгу / Неучасть у тренінгу» для дослідження її впливу на залежні змінні – сім показників опитувальника домінуючого психічного стану Л.В. Кулікова та методики самооцінки емоційного стану Уессманна-Рікса. Якщо тренінгова програма ефективна і участь у ній дійсно сприяє стимуляції розвитку особистісних факторів позитивної динаміки психічних станів студентів у їх навчально-пізнавальній діяльності, то в контрольній серії діагностики можна очікувати статистично значиме підвищення показників вираженості психоемоційних станів, які збігаються з метою навчальної діяльності і зниження – показників станів, які не збігаються з метою навчальної діяльності. Передбачалося також, що в учасників контрольної групи такої динаміки відповідних показників спостерігатися не буде.

Друге (через два місяці після закінчення тренінгу) застосування методики Л.В. Кулікова дозволило оцінити міру стійкості змін в особистісній сфері студентів, обумовлених

цілеспрямованим формуванням механізмів саморегуляції психічних станів навчально-пізнавальної діяльності.

Експериментальна і контрольна групи були сформовані (з числа учасників серії емпіричних досліджень, результати яких відображені в другому розділі) за допомогою процедури рандомізації.

Отримані емпіричні дані були оброблені в трьох напрямках:

1. У напрямку порівняння показників психоемоційних станів транситуативного (опитувальник Л.В. Кулікова), а також ситуаційного (шкали Уессманна-Рікса) рівнів, емоційного інтелекту (методика Н. Холла) у досліджуваних експериментальної та контрольної груп. Порівняння здійснювалось до тренінгу з метою забезпечення еквівалентності груп досліджуваних, а також для того, щоб можна було трактувати можливі зміни в показниках психоемоційних станів, оцінної тривожності та емоційного інтелекту як обумовлені саме впливом розвивально-корекційної програми. Порівняння двох груп досліджуваних (експериментальної та контрольної) відбувалося також і після тренінгу – для доказу залежності змін в психічних станах саме від формувальних впливів, а не від будь-яких інших змінних.

Повторний контроль (тобто порівняння відстрочених на двомісячний термін показників експериментальної і контрольної груп) за методикою Л.В. Кулікова дозволив відокремити довготривалі ефекти, викликані участю в розвивально-корекційній програмі від ефектів спонтанного розвитку та інших випадкових впливів.

Порівняння показників емоційного інтелекту за методикою Н. Холла здійснювалось одразу після першого етапу розвивально-корекційної програми, спрямованого на розвиток емоційно-інтелектуальних здатностей та наприкінці впровадження програми з метою визначення довготривалого ефекту програми.

2. У напрямку порівняння показників психоемоційних станів, виявлених до і після формувального експерименту. Порівняння результатів констатуючої, першої контрольної (відразу після тренінгу) і другої контрольної (відстроченої на 2

місяці) діагностик в експериментальній групі робилося для виявлення динаміки показників психоемоційних станів під впливом формувальних впливів, а також для оцінки міри стійкості цих змін. Виявлялися особливості зрушень у показниках тих психоемоційних станів, які виявилися найбільш (або, навпаки, найменш) чутливими до формувальних впливів. Другий (відстрочений) контроль показав міру міцності і стійкості змін до фіксованих показників психоемоційних станів, довготривалість одних і короткочасність інших ефектів впливу незалежної змінної. У контрольній групі констатувальне і перше контрольне дослідження були розділені періодом, під час якого випробовувані іншої експериментальної групи брали участь у тренінгу. У бесіді з досліджуваними контрольної групи ми з'ясували, що ніхто з них за цей період не брав участь у будь-яких систематичних психологічних програмах, спрямованих на формування будь-яких особистісних якостей, властивостей, умінь. Життя цих випробовуваних йшло звичним для них чином і не супроводжувалося якимись незвичайними і екстремальними подіями. Таким чином, зіставлення результатів констатувального і контрольного замірів в контрольній групі могло виявити ефекти якого-небудь спонтанного (некерованого спеціально) розвитку, обумовленого випадковими змінними, але не більше того. Результати другого (відстроченого) контролю органічно доповнили загальну картину динаміки показників психоемоційних станів студентів, які не брали участь у тренінгу.

3. У напрямку виявлення ефектів динаміки розвивально-корекційного впливу програми. Цей напрямок обробки було реалізовано за допомогою дисперсійного аналізу (ANOVA) послідовних змін, що дозволило отримати докладну динамічну картину трансформації в часі показників психоемоційних станів, емоційного інтелекту, оцінної тривожності у студентів, які брали участь (або, навпаки, не брали участь) у тренінгу.

Розглянемо результати динаміки показників емоційного інтелекту у студентів експериментальної та контрольної груп у процесі впровадження розвивально-корекційної програми (таблиці 3.2 – 3.3).

Таблиця 3.2

Середні значення показників емоційного інтелекту у досліджуваних контрольної та експериментальної груп до впровадження програми

Показники	Групи досліджуваних		t-критерій Стьюдента	p
	Експериментальна група	Контрольна група		
Емоційний інтелект	12,60±3,08	11,46±3,52	0,93	0,35

З таблиці 3.2 видно, що показники емоційного інтелекту у досліджуваних контрольної та експериментальної груп до впровадження розвивально-корекційної не відрізняються, що надало нам можливість впроваджувати формувальні впливи для досліджуваних експериментальної групи і далі порівнювати динаміку розвитку емоційного інтелекту у досліджуваних. Окрім зазначеного, слід звернути увагу на те, що в обох групах досліджуваних на початку експерименту спостерігався низький рівень емоційного інтелекту.

Таблиця 3.3

Середні значення показників емоційного інтелекту у досліджуваних контрольної та експериментальної груп до та після впровадження програми

Групи досліджуваних	Етапи впровадження РКП		t-критерій Стьюдента	p
	На початку експерименту	Наприкінці експерименту		
Експериментальна	12,60±3,08	19,00±5,31	-5,12	0,0001
Контрольна	11,46±3,52	11,73±2,78	-0,45	0,65

Застосування t-критерій Стьюдента для залежних вибірок показало, що існує позитивна динаміка у показниках емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи, у той час як у студентів контрольної групи дані показники не змінились. Такі дані свідчать про ефективність впливу впровадженої розвивально-корекційної програми на показники емоційного інтелекту у студентів.

У таблиці 3.4 показано відмінності у показниках емоційного інтелекту у студентів контрольної та експериментальної груп після провадження розвивально-корекційної програми.

Таблиця 3.4

Середні значення показників емоційного інтелекту у досліджуваних контрольної та експериментальної груп після впровадження програми

Показники	Групи досліджуваних		t-критерій Стьюдента	p
	Експериментальна група	Контроль на група		
Емоційний інтелект	19,00±5,31	11,73±2,78	4,68	0,00006

На рис. 3.1 показано динаміку показників емоційного інтелекту у студентів експериментальної та контрольної груп на усіх етапах впровадження розвивально-корекційної програми.

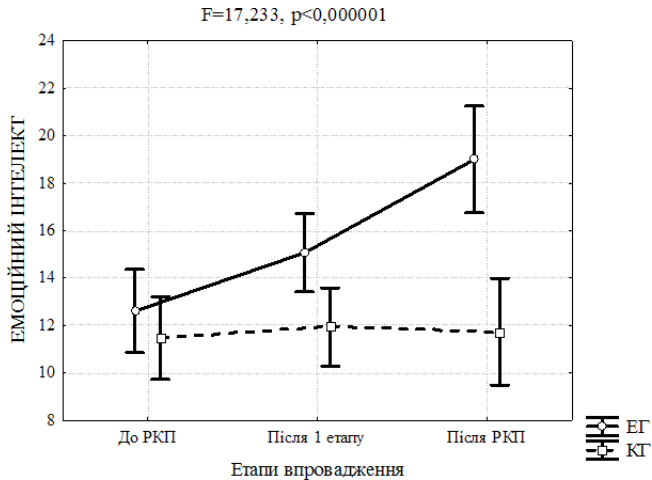


Рис. 3.1 Динаміка показників емоційного інтелекту у студентів протягом впровадження розвивально-корекційної програми

Встановлено, що показники емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи зросли після впровадження 1 етапу програми, спрямованого власне на розвиток емоційного інтелекту і продовжували зростати по мірі оволодіння емоційно-інтелектуальними здатностями і їх практичному застосуванні у життєдіяльності. Отже, програма мала довготривалий ефект на розвиток емоційного інтелекту у студентів.

Для визначення транситуативного рівня перебігу психічних станів у студентів застосовувалась методика Л.В. Кулікова (таблиці 3.5-3.8).

З таблиці 3.5 видно, що відмінностей у показниках транситуативних станів у студентів контрольної та експериментальної груп на початку впровадження програми не було. Такі дані підтверджують доцільність застосування програми саме на сформованих нами групах досліджуваних.

Таблиця 3.5

Середні значення показників домінуючого психічного стану у досліджуваних контрольної та експериментальної груп до впровадження програми

Показники	Групи досліджуваних		t-критерій Стьюдента	р
	Експери- ментальна група	Контрольна група		
Активне-пасивне ставлення до життєвої ситуації	43,80±4,60	43,46±4,45	0,20	0,84
Бадьорість-зневіра	45,33±5,78	46,36±6,30	-0,42	0,67
Тонус	48,13±12,8 2	43,20±10,5 3	1,15	0,25
Розкутість-напрута	42,46±8,62	39,20±4,61	1,29	0,21
Спокій-тривога	49,13±4,68	46,66±4,83	1,41	0,16
Стійкість емоційного тону	41,26±5,14	43,80±5,96	-1,24	0,22
Задоволеність життям	50,26±4,58	50,93±3,45	-0,44	0,65

Розглянемо результати дослідження динаміки розвитку показників психічних станів у студентів експериментальної групи протягом впровадження розвивально-корекційної програми (таблиця 3.6).

Таблиця 3.6

Динаміка показників домінуючого психічного стану у студентів експериментальної групи на різних етапах впровадження програми

Показники	Показники на різних етапах діагностики (M±σ)			t-критерій Стьюдента; p		
	Констатація (1)	Контроль (2)	Контроль 2 (3)	1/2	1/3	2/3
Активне ставлення до життєвої ситуації	43,80±4,60	51,40±6,09	51,13±5,80	-7,99; <0,0001	-8,47; <0,0001	1,16; -
Бадьорість-зневіра	45,33±5,78	49,80±5,36	49,33±4,99	-4,99; 0,0001	-4,18; 0,0001	1,38; -
Тонус	48,13±12,82	49,60±12,0	49,33±11,98	-1,20; -	-0,97; -	1,73; -
Розкулість-напруга	42,46±8,62	45,93±7,48	45,66±7,56	-4,02; 0,001	-3,45; 0,003	1,72; -
Спокій-тривога	49,13±4,68	57,73±3,73	52,26±3,89	-6,76; <0,0001	-5,97; <0,0001	2,16; 0,04
Стійкість емоційного тону	41,26±5,14	43,60±5,66	43,60±6,50	-7,00; <0,0001	-4,63; 0,0003	0,00; -
Задоволеність життям	50,26±4,58	52,26±4,35	51,60±4,65	-3,62; 0,002	-2,04; -	1,84; -

Показники трансситуативних станів у студентів збільшувались протягом впровадження розвивально-корекційної програми, яка показала свій довготривалий ефект. Навіть при повторному контролю через 2 місяці показники психічних станів залишилися на тому самому рівні, що і безпосередньо після впровадження програми. Отже, впроваджена програма тренінгу показала свою ефективність в плані розвитку здатностей до емоційної саморегуляції психічних станів студентів – показники активного ставлення до життєвої ситуації, бадьорості, розкутості, спокою, стійкості емоційного тону та задоволеності життям зросли на статистично значущому рівні після

впровадження програми та залишилися на цьому рівні ще тривалий час.

У таблиці 3.7 подано результати порівняння показників психічних станів у студентів контрольної групи.

Таблиця 3.7

Динаміка показників домінуючого психічного стану у студентів контрольної групи на різних етапах впровадження програми

Показники	Показники на різних етапах діагностики (M±σ)			t-критерій Стьюдента; p		
	Констатація (1)	Контроль (2)	Контроль 2 (3)	1/2	1/3	2/3
Активне ставлення до життєвої ситуації	43,46±4,45	43,53±5,60	43,00±5,66	-0,14; -	0,53; -	2,47; 0,03
Бадьорість-зневіра	46,36±6,30	45,53±5,90	45,13±5,99	1,46; -	2,02; -	1,46; -
Тонус	43,20±10,53	46,46±9,70	46,20±9,79	-5,96; 0,0001	-6,55; 0,0001	1,29; -
Розкупість-напруга	39,20±4,61	38,80±4,82	38,60±4,96	2,10; 0,05	2,07; -	0,82; -
Спокій-тривога	46,66±4,83	45,66±5,82	44,66±6,05	1,16; -	1,81; -	2,00; -
Спійкість емоційного тону	43,80±5,96	44,00±6,66	43,26±6,25	-0,52; -	2,47; 0,03	1,51; -
Задоволеність життям	50,93±3,45	50,33±3,65	49,13±3,22	2,35; 0,03	2,71; 0,02	1,73; -

Слід зазначити, що протягом декількох місяців відбулись незначні зміни у перебігу їх транс ситуативних станів – певною мірою зросли показники тонусу, знизилась показники задоволеності життям та активного ставлення до життєвої ситуації. Такі зміни можуть бути пояснені індивідуальними особливостями студентів, які увійшли до вибірки, тому не можуть нами розглядатись як важливі для інтерпретації даних дослідження. Загалом середні показники за вивченими

психічними станами у студентів контрольної групи на етапах контролю 1 і контролю 2 нижчі, ніж у студентів експериментальної групи, що також підтверджує ефективність впровадженої нами програми.

У таблиці 3.8 показано відмінності у показниках психічних станів студентів контрольної та експериментальної груп досліджуваних після впровадження розвивально-корекційної програми.

Таблиця 3.8

Середні значення показників домінуючого психічного стану у досліджуваних контрольної та експериментальної груп після впровадження програми

Показники	Групи досліджуваних		t-критерій Стьюдента	p
	Експери- ментальна група	Контрольна група		
Активне ставлення до життєвої ситуації	51,40±6,09	43,53±5,60	3,68	0,001
Бадьорість-зневіра	49,80±5,36	45,53±5,90	2,07	0,05
Тонус	49,60±12,01	46,46±9,70	0,78	0,43
Розкутість-напрута	45,93±7,48	38,80±4,82	3,10	0,004
Спокій-тривога	57,73±3,73	45,66±5,82	3,95	0,0004
Стійкість емоційного тону	43,60±5,66	44,00±6,66	-0,17	0,86
Задоволеність життям	52,26±4,35	50,33±3,65	1,31	0,19

Показники активного ставлення до життєвої ситуації, бадьорості, розкутості, спокою, стійкості емоційного фону, задоволеності життям вище у студентів експериментальної групи у порівнянні зі студентами контрольної групи. Отже,

програма з формування навичок емоційної саморегуляції студентів сприяла оптимізації трансситуативних психічних станів.

У таблиці 3.9 подано результати порівняння показників психічних станів студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження розвивально-корекційної програми, з якої видно що статистично значущих відмінностей у показниках вираженості станів у двох груп не відмічається, що також свідчить про можливість подальшого аналізу психологічних умов формування здатностей студентів до опанування власними психоемоційними станами на іспиті.

Таблиця 3.9

Середні значення ситуативного рівня психоемоційних станів студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження програми

Шкали	Групи досліджуваних		t-критерій	p
	Контрольна група	Експериментальна група		
Спокій / Тривожність	5,06±0,59	5,40±0,37	-1,36	-
Енергійність, бадьорість / втома	4,53±0,51	4,73±0,45	-1,12	-
Підйом / Пригніченість	4,40±0,50	4,26±0,47	0,75	-

У таблиці 3.10 показано динаміку вираженості психічних станів студентів експериментальної групи, яка має позитивний характер. Такі дані свідчать про позитивний вплив розвивально-корекційної програми на показники станів спокою, енергійності

та емоційного підйому. Зазначений ефект спостерігається відразу після проходження програми.

Отже, залучення студентів до розвивально-корекційних впливів тренінгу мало позитивний вплив на їх психоемоційні стани у навчальній діяльності: студенти почали виявляти більший спокій та врівноваженість на заняттях та іспиті, в їх словесних самозвітах було відзначено підвищення станів бадьорості, енергійності, позитивного настрою навіть у критичних та стресових ситуаціях, таких як іспит.

Таблиця 3.10

Динаміка ситуативного рівня психоемоційних станів студентів експериментальної групи на різних етапах впровадження програми

Показники	Показники на різних етапах діагностики (M±σ)		t-критерій Стьюдента	p
	Констатація	Контроль		
Спокій / Тривожність	5,40±0,37	6,26±0,70	-3,54	0,001
Енергійність, бадьорість / втома	4,73±0,45	5,26±0,45	-3,19	0,003
Підйом / Пригніченість	4,26±0,47	5,40±0,51	-6,24	<0,0001

З таблиці 3.11 видно, що статистично значущих відмінностей у показниках ситуаційних психічних станів у студентів контрольної групи зафіксовано не було.

Таблиця 3.11

Динаміка показників ситуативного рівня психоемоційних станів у студентів контрольної групи на різних етапах впровадження програми

Показники	Показники на різних етапах діагностики (M±σ)		t-критерій Стьюдента	p
	Констатація	Контроль		
Спокій/Тривожність	5,06±0,59	4,93±0,59	0,48	-
Енергійність, бадьорість / втома	4,53±0,51	4,60±0,50	-0,43	-
Підйом / Пригніченість	4,40±0,50	4,33±0,48	0,36	-

У таблиці 3.12 подано результати порівняння показників ситуаційних психічних станів (в умовах іспиту) у студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження розвивально-корекційної програми.

Таблиця 3.12

Середні значення ситуативного рівня психоемоційних станів студентів контрольної та експериментальної груп після впровадження програми

Шкали	Групи досліджуваних		t-критерій	p
	Контрольна група	Експериментальна група		
Спокій/ Тривожність	4,93±0,59	6,26±0,70	-5,60	<0,0001
Енергійність, / втома	4,60±0,50	5,26±0,45	-3,77	<0,0001
Підйом / Пригніченість	4,33±0,48	5,40±0,51	-5,87	<0,0001

Доведено, що розвивально-корекційна програма мала суттєвий вплив на перебіг ситуаційних психічних станів в умовах іспиту у студентів експериментальної групи, в яких відразу після проходження занять тренінгу збільшились показники спокою, бадьорості, стану підйому, знизилась ситуативна тривожність, втома, пригніченість.

Таким чином, розвивально-корекційна програма, спрямована на оволодіння навичками та вміннями саморегуляції психоемоційних станів у ситуації іспиту шляхом розвитку емоційно-інтелектуальних здатностей у студентів була реалізована у формі тренінгу з урахуванням методологічних і методичних вимог і установок, сформульованих в рамках провідних вітчизняних і зарубіжних психотренінгових шкіл. У мотиваційному, емоційно-інтелектуальному, регулятивному та рефлексивному блоках програми були сконцентровані завдання, спрямовані на а) розвиток емоційного інтелекту та емоційної креативності з метою саморегуляції психоемоційних станів; б) розвиток інтересу студентів до власних психоемоційних станів, до їх усвідомлення і саморегуляції, в) формування базових (універсальних) умінь, які необхідні при саморегуляції будь-якого психоемоційного стану (досягнення стану релаксації, аутогенне і ідеомоторне тренування, репродукція образів), і г) формування навичок і вмінь саморегуляції окремих специфічних видів психоемоційних станів, що виникають у процесі цілепокладання та самоорганізації навчальної діяльності.

У формувальному експерименті, який включав в себе а) констатувальну діагностику психоемоційних станів студентів (досліджуваних експериментальної та контрольної груп) на транситуативному (особистісному) і ситуаційному рівнях, а також їх емоційного інтелекту, б) реалізацію тренінгової програми в експериментальній групі, і в) контрольні зрізи в експериментальній і контрольній групах, ефективність програми була переконливо підтверджена. Виявлені дані, що свідчать: а) про еквівалентність експериментальної та контрольної груп, тобто про відсутність достовірних відмінностей за всіма

показниками психічних станів перед тренінгом, б) про появу суттєвих відмінностей між експериментальною і контрольною групами відразу після тренінгу, а також в) про збереження більшості змін у здатності учасників експериментальної групи ефективно регулювати свої психічні стани (за результатами відстроченого на два місяці після закінчення тренінгу контролю трансситуативних психічних станів). На трансситуативному рівні психічних станів експериментальна група стала істотно випереджати контрольну за показниками активного ставлення до життєвої ситуації, енергійності, бадьорості, свободи від тривожних переживань, задоволеності життям в цілому і, особливо, за показником стійкості емоційного тону. На ситуаційному рівні експериментальна група стала переважати над контрольною за показниками спокою, енергійності, піднесеності і впевненості в собі у ситуації іспиту.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення актуального наукового завдання, що виявляється у визначенні психологічних особливостей емоційного інтелекту як чинника психоемоційних станів студентів у ситуації іспиту. Отримані в ході дослідження результати дозволяють сформулювати такі висновки:

1. Психоемоційні стани студентів на іспиті визначаються латентними змінними, кожна з яких лежить в основі відповідної функціональної системи емоційних станів. Для ситуації іспиту це такі функціональні системи: «Негативні психоемоційні стани на іспиті», «Задоволення від іспиту», «Екзаменаційна тривога і страх», «Впевненість на іспиті», «Інтерес до навчання», «Сміливість та спокій», які пов'язані з тривожністю студентів у ситуації перевірки знань.

2. Існує три типи тривожності у ситуації перевірки знань – «Помірна екзаменаційна тривожність», «Екзаменаційна тривожність і збудження», «Емоційне збудження на іспиті», серед яких другий характеризує переважно академічно успішних студентів. Студенти, які відносяться до типу «Помірна екзаменаційна тривожність», характеризуються психоемоційними станами, що наближують їх до навчальної мети (життєрадісність, веселість, любов, сміливість, спокій, щастя, задоволеність та насолода). Студенти, які відносяться до типу «Емоційне збудження на іспиті», мають високі показники емоційності при оцінці знань, характеризуються меншою вираженістю психоемоційних станів, які не збігаються з метою навчальної діяльності, зокрема стани шаленості, безвиходу, печалі, гніву, роздратованості, злості, зацькованості, нервовості, напруги, неприязні, засмучення, заклопотаності, противності, відрази, розслабленості, розв'язності, нудьги, задоволеності. Тип екзаменаційної тривожності студентів «Екзаменаційна тривожність і збудження», якому властиві високі показники неспокою та емоційності, супроводжується психоемоційними станами, які ускладнюють досягнення навчальної мети (стани агресії, шаленості, гніву, роздратованості, злості, нервозності,

ненависті та неприязні).

3. Зв'язок емоційного інтелекту та емоційної креативності виявляється у п'ятифакторній структурі емоційно-інтелектуальних здатностей особистості студентів, в якій емоційна креативність посідає окреме ключове місце, а показники емоційного інтелекту утворюють компоненти емоційної саморегуляції, емоційної обізнаності, зовнішньої регуляції емоцій та розуміння емоцій, які негативно пов'язані з показниками навчальної тривожності, неспокою та емоційності у ситуації перевірки знань у студентів.

4. На *особистісному рівні* структурні компоненти емоційного інтелекту взаємообумовлені з уявленням студентів про самоефективність та мотиваційними факторами навчальної діяльності. Фактор «Емоційна креативність» виявився позитивно пов'язаний з уявленнями студентів про самоефективність, так само як і фактор «Розуміння емоцій», який, в свою чергу, взаємообумовлений з показниками внутрішнього та ідентифікованого академічного саморегулювання, пізнавальної активності та мотивації досягнення.

5. На *діяльнісному рівні* функціонування особистості студента, його емоційний інтелект виявляється пов'язаним з особливостями самоорганізації та копінг-стратегіями. Фактор «Розуміння емоцій» пов'язаний зі здатністю до планування діяльності, до самоорганізації, цілеспрямованістю, фіксацією на утрудненнях, копінгами самоконтролю, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки. Фактор «Зовнішня регуляція емоцій» пов'язаний з показниками наполегливості, копінгу запобігання, а фактор «Емоційна обізнаність» – зі здатністю до самоорганізації, конфронтаційного копінгу, копінгів дистанціювання, планування вирішення проблеми. Фактор «Емоційна саморегуляція» виявляється пов'язаний з показниками копінгів самоконтролю, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми. Фактор «Емоційна креативність» характеризується зв'язками з показниками конфронтаційного копінгу, дистанціювання, запобігання. Зв'язок емоційного

інтелекту з іншими *інтелектуальними здатностями* студентів розкривається у наступних зв'язках: між показниками пізнання систем поведінки та «Емоційною обізнаністю» та між загальним рівнем інтелекту та факторами «Емоційна креативність» та «Емоційна обізнаність».

6. За результатами кластерного аналізу було визначено три типи емоційного інтелекту студентів «Недостатній рівень емоційного інтелекту», «Висока емоційна креативність» та «Достатній рівень емоційного інтелекту», останні два з яких характеризуються перевагою психоемоційних станів, які збігаються з метою навчальної діяльності, що дозволяє визначити високий рівень емоційного інтелекту як фактору перебігу сприятливих для навчальної діяльності психоемоційних станів студента.

7. Розвивально-корекційна програма, спрямована на вдосконалення психологічних механізмів емоційної саморегуляції психічних станів, які виникають у студентів на іспиті, була реалізована у формі тренінгу, в якому ключовим етапом є той, що спрямований на розвиток емоційного інтелекту. В результаті впровадження програми студенти експериментальної групи показали більшу ефективність у регулюванні своїх психоемоційних станів як на ситуаційному, так і трансситуативному рівні їх функціонування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика. – 1980. – Т.1. – 340 с.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. // Современные психологические проблемы высшей школы. – Л., 1974. - Выпуск 2.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 339 с.
4. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
5. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Аронсон Э.; пер. с англ. — М.: Аспект Пресс, 1998. — 517 с.
6. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини і її діагностика / І. Ф. Аршава. – Д.: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
7. Ахтамьянова И.И. Регуляция и саморегуляция внимания учащихся: Автореф. дис. канд. психол. наук / И.И. Ахтамьянова. – М.: МГУ. 1986. – 16 с.
8. Бабахан, Ю.С. Оперативная устойчивость и эмоциональный стресс / Ю.С. Бабахан // Вопросы психологии : шестнадцатый год издания / Ред. А.А. Смирнов, В.Н. Колбановский, Ф.А. Сохин. – 1970. – №3 май-июнь 1970. – с. 158-166.
9. Бандура А. Теория социального научения /А. Бандура; пер. с англ. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
10. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості / Г. Березюк // Психологічні студії Львівського ун-ту. - С. 20 - 23.
11. Бернс Д. Хорошее самочувствие: Новая терапия настроений / Бернс Д.; пер. с англ. Л. Славина. — М.: Вече, Персей, АСТ, 1995. — 400 с.
12. Биик Дж. У. Тренинг преодоления социофобии. Руководство по самопомощи / Биик Дж. У.; пер с англ. И.

Рассказова, Н. Рассказовой. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 240 с.

13. Білецький О. М. Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Білецький Олексій Миколайович; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2013. — 20 с.

14. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.

15. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.

16. Болотова А. К. Психология организации времени: учебное пособие / Болотова А. К. — М.: Аспект-Пресс, 2006. — 254 с.

17. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. — К.: Освіта України, 2007. — 332 с

18. Бондырева С. К. Выживание (факторы и механизмы) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 368 с.

19. Боришевский М.И. Моральная саморегуляция поведения личности: понятийный аппарат / М.И. Боришевский. — М.: Знание, 1993. — 23 с.

20. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Боулби Дж.; пер. с англ. — М.: Академический Проект, 2004. — 232 с.

21. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Бохонкова Юлія Олександрівна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. — К., 2005. — 19 с.

22. Брайт Дж. Стресс. Теория, исследования, мифы / Брайт Дж., Джонс Ф.; пер. с англ. А. Боричев и др. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. — 352 с. — (Проект «Психология-Best»).

23. Бреус Ю. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс профессионального становления представителей

социономических профессий / Ю.Бреус //SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. – Rezekne, 2014. – V. I. – p.65-74

24. Бреус Ю.В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. ...к.психол. н.: 19.00.07 / Ю.В. Бреус. – К.: Київський університет імені Б. Грінченка, 2015. – 20 с.

25. Бредбери Т. Эмоциональный интеллект 2.0. / Т. Бредбери, Дж. Гривз; перевод с англ. Павла Миронова. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2011. – 208 с.

26. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. — 272 с.

27. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла / Е.А. Валуева [Режим доступа:

http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ_2009/valueva_social_IQ_2009.pdf]

28. Вард И. Фобия / Вард И.; пер. с англ. — М.: ООО «Издательство Проспект», 2002. — 78 с.

29. Вассерман Л. И. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика / Л.И. Вассерман, В. А. Абабков, Е. А. Трифонова. — СПб.: Речь, 2010. — 192 с.

30. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. — М: Издательство "Ось-89", 1999. — 176 с.

31. Вилюнас В. Психология развития мотивации / В.К. Вилюнас. — СПб.: Речь, 2006. — 458 с.

32. Владимирова Н. М. Влияние ситуации экзамена на течение ассоциативного процесса (у студентов)/Н.М. Владимирова//Человек и общество. — Вып. 13. — Л., 1973. — С. 31-54.

33. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: монографія. / О.І. Власова. – Киев: ВПЦ КНУ, 2005. – 308 с.

34. Власова О.І. Теоретико-методичні засади дослідження емоційного інтелекту як інтраіндивідуальної

властивості особистості / Власова О.І., Березюк М.А. // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Збірник наукових праць № 2(7), 2004. Соціально–психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства. Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції". – Луганськ: Видавництво СНУ, 2004, с. 175-181.

35. Вовк О.М. Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці / О.М, Вовк // Збірник наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім. Бориса Грінченка; Московський гуманітарний педагогічний інститут. – Випуск 3. К., М., 2010. – С. 132-142.

36. Волженцева І.В. Особливості психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності / І.В. Волженцева. - Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. X., част.1. – К.:«ГНОЗІС», 2008.- С. 71-79.

37. Волженцева І.В. Проблема регуляції психічних станів студентів у стресових ситуаціях навчальної діяльності / І.В. Волженцева. – Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. - Вип. 13 / голов. ред. В.В. Олійник. - К.: Геопринт, 2009. – Ч.2.- С. 69 - 75.

38. Волков І.П. Некоторые результаты психорегулирующей тренировки пловцов. В кн.: Вопросы спортивной психогигиены. М., 1973, С.130-134.

39. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Віготский. – М.: 1960. – 509 с.

40. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. М.: Физкультура и спорт, 1981. – 112 с.

41. Габдреева, Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием. Учеб. пособие / Г.Ш. Габдреева. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1981. — 63 с.

42. Гайдар М.И. Развитие личностной самооэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец.

19.00.07 «Педагогическая психология»/ М.И.Гайдар. – Воронеж, 2008. – 25 с.

43. Ганзен В.А. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека / Ганзен В.А., Юрченко В.Н. // Психические состояния. Л., 1981. Вып. 10. – С.616.

44. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Тез. науч._практ. конф. «Ананьевские чтения». - СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 25—26.

45. Генова Е. Автогенная тренировка в спорте / Е. Генова. – София, 1970. – С. 56-59.

46. Гиссен Л.Д. Психология и психогигиена в спорте / Л.Д. Гиссен. – М.: «Физкультура и спорт», 1973. – 140 с.

47. Головкин О.А. Формирование саморегуляции поведения у детей с аффективными проявлениями: Автореф. дис. канд. психол. Наук / О.А. Головкин. – К.: 1986. – 19 с.

48. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл; Академия, 2006. – 336 с.

49. Гостев А. А. Психология вторичного образа / А. А. Гостев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2007. — 512 с.

50. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.

51. Грачева Л. В. Эмоциональный тренинг: искусство властвовать собой. Самоиндукция эмоций, упражнения актерского тренинга, исследования / Л. В. Грачева. — СПб.: Речь, 2004. — 120 с.

52. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. Калининград, 1995. 94 с.

53. Гремлинг С. Практикум по управлению стрессом / Гремлинг С., Ауэрбах С.; пер. с англ. А. К. Смирнов. — СПб.: Питер, 2002. — 240 с. — (Серия «Практикум по психологии»)

54. Гримак Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П. Гримак. — М.: Политиздат, 1991. — 320 с.

55. Гримак Л.П. Психические состояния и надежность деятельности оператора / Гримак Л.П., Пономаренко В.А. // Вопросы кибернетики. Эффективность деятельности оператора. М.: 1982. – С.145-156.

56. Гринберг Г. Управление стрессом / Гринберг Г.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с. — (Серия «Мастера психологии»).

57. Гринбергер Д. Управление настроением: методы и упражнения / Гринбергер Д., Падески К.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. — 224 с. — (Серия «Сам себе психолог»).

58. Гришина Н.В. Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов / Гришина Н.В. // Моск. психотерапевт. журн. 1992. № 2. С. 145-160.

59. Гройсман А.Л., Ушакова. Л.Г. Психическая саморегуляция как метод психогигиены умственного переутомления у студентов. -В кн.: Психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1974. С. 236-238.

60. Губіна А. М. Мотивація досягнення успіху як детермінанта професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Губіна Алла Михайлівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2012. — 18 с.

61. Давыдов В.В. Личности надо «выделаться»... / В.В. Давыдов // С чего начинается личность / Под ред. Р.И. Косолапова. — М.: Политиздат, 1979. — С. 109-139.

62. Дворяшина М. Д. Познавательная деятельность студентов и способности / Дворяшина М. Д. // Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе / Межвуз. сборник по ред. Н. Н. Обозова, Н. С. Копейной. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. - С. 46-56.

63. Демина Л.Д., Эмоциональный интеллект как структурообразующий компонент психологической культуры личности / Л.Д. Демина, Т.В. Манянина // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – №2/1. – С.57-59.

64. Дерев'янку С. П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах / Дерев'янку С. П. // Соціальна психологія. Київ, 2008. №1 (27). С. 96–104.

65. Дерев'янку С.П. Активізація розвитку емоційного інтелекту як спосіб оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації особистості / Дерев'янку С. П. // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка [Текст]. — 2009. — № 3(27), Ч. 1. — С. 93-98.

66. Дерев'янку С. П. Роль емоціонального інтелекта в процесі соціально-пси-хологіческой адаптації студентів / Дерев'янку С. П. // Інноваційні освітні технології. Мінськ, 2007. №1 (9). С. 92–95.

67. Дзугкоєва М. Г. Психические новообразования студенческого возраста: дис. ... канд. психол. наук.: 19.00.07 / Мадина Георгиевна Дзугкоєва. — М., 1999. — 157 с.

68. Дилтс Р. Убеждения: пути к здоровью и благополучию / Дилтс Р., Халлбом Т., Смит С.; пер. с англ. — Екатеринбург: ЭКО ЭНРОФ, 1994. — 171 с.

69. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М.: Политиздат, 1977. — 272 с.

70. Дорфман Л. Я. Эмоциональные предпочтения как фактор приспособления индивидуальности студента к требованиям учебной деятельности / Л. Я. Дорфман // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. — Пермь, 1988. — С. 70-79.

71. Дусаєвицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусаєвицкий. — М.: Дом педагогики, 1996. — 208 с.

72. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. - Минск, 1993. — 367 с.

73. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. — Минск: БГУ, 1976. — 246 с.

74. Егоров И.А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организации на выполнение

управленческих функций: автореф. дис. на соиск. учен. степ. кан. психолог. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / И.А. Егоров. – М., 2006. – 20 с.

75. Емельянова Е.В. Скажи депрессии «Прощай!», или Как избавиться от проблем / Е.В. Емельянова. — СПб.: Речь, 2008. — 320 с.

76. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жванія Тарас Валеріанович; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2012. — 20 с.

77. Журавлев А.Л. Коммуникативные качества личности руководителя и эффективность руководства коллективом / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 1. С. 57-76.

78. Занюк С.С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С.С. Занюк. — К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. — 352 с. — (Сер. «Новейшая психология»; Вып. 7).

79. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А. В. Запорожец. — Т. 2: Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.

80. Зарицька В.В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки: монографія / В.В. Зарицька – Запоріжжя: КПУ, 2010. – 304 с.

81. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Зимбардо Ф., Бойд Дж.; пер. с англ. О. Ю. Гатановой. — СПб.: Речь, 2010. — 352 с.

82. Зотова Л. Н. Самооценки здоровья у студентов, использующих разные источники социальной поддержки / Л. Н. Зотова // Вісник ХНПУ. Сер. Психологія. Вип. 46. Частина 2. — Х.: ХНПУ, 2013. — С. 99-116.

83. Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2005. — 496 с. — (Труды Института психологии РАН).

84. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с. — (Серия «Мастера психологии»).

85. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания / Е.П. Ильин // Деятельность и состояния. М., 1980. 169 с.
86. Изард К. Психология эмоций / Изард К.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
87. Каменюкин А. Г. Антистресс-тренинг / А. Г. Каменюкин, Д. В. Ковпак. — СПб.: Питер, 2004. — 192 с.
88. Капацына А. Программа развития эмоционального интеллекта [Электронный ресурс]: <http://www.trepsy.net/world/?stat=2559>.
89. Каплап Г. И., Сэдок Б. Дж. Клиническая психиатрия: В 2 т / Каплап Г. И., Сэдок Б. Дж. — Т. 1. М., 1994.
90. Карандашев В.Н. Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию / В.Н. Карандашев, М.С. Лебедева, Ч. Спилбергер. — СПб.: Речь, 2004. — 80 с.
91. Карловская Н. Н. Феноменологический опыт прокрастинации у студентов / Н. Н. Карловская // Социальные проблемы современной России: возможности психологической помощи. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 11-12 ноября 2010 г.) / под ред. Л. И. Дементий. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2010. — С. 133-137.
92. Кассинов П. Психотерапия гнева. Полное практическое руководство / Кассинов П., Тафрейт Р.Ч.; пер. с англ. — М.: АСТ; СПб.: Сова. — 2006. — 477 с.
93. Кисельова О.А. Особливості психологічної проникливості у осіб з різною емоційною диспозицією.— Дис. ... к. психол. н.... 19.00.01 / О.А. Кисильова. — Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського, Одеса, 1999. — 188 с.
94. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. / Л.А. Китаев-Смык. — М.: Академический проект, 2009. — 943 с. (Технологии психологии).
95. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Клаус Г.; пер. с нем. / Под ред. И. В. Равич-Щербо. — М.: Педагогика, 1987. — 176 с.

96. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации. — СПб.: Речь, 2005. — 76 с.
97. Клиническое руководство по психическим расстройствам / Под ред. Барлоу Д.; пер. с англ. Э. Г. Эйдемиллера. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 912 с.
98. Коврига Н.В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту: авто-реф. ... дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Н.В. Коврига. — К., 2003. — 20 с.
99. Колот С.А. Развивающее взаимодействие: эмоции и познание / С.А. Колот // Наука і освіта. — Одеса, 2004. - №1. — С. 30-34.
100. Кондаш О. Хвилювання: страх перед випробуванням / О. Кондаш. — К.: Рад. школа, 1981. — 170 с.
101. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. — М.: Наука, 1980. — 256 с.
102. Конопкин О. А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. — 2006. — № 3. — С. 38-48.
103. Кравченко О.В. Психологічна допомога особовому складу ризиконебезпечних професій при посттравматичних стресових розладах // Вісник Харківського університету. Серія: Психологія. Харків: ХНУ, 2001. - № 517. С. 102-106.
104. Краева К.В. Субъектный механизм преодоления экзаменационного стресса : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ксения Владимировна Краева. — Хабаровск, 2012. — 20 с.
105. Крайг Ж. Эмоциональный интеллект. Думаай, просчитывай, побеждай / Крайг Ж.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2010. — 176 с. — (Серия «Сам себе психолог»).
106. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. // Журнал практического психолога. - М. : 2007. № 3. - С. 93-112.
107. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дисс. ...доктора психол. наук: 19.00.13

— психологія розвитку, акмеологія / Крюкова Татяна Леонидовна. — Кострома, 2005. — 473 с.

108. Кузнецов М. А. Виды студенческих страхов и особенности их динамики / М. А. Кузнецов, В. С. Шаповалова // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія, Вип. 49. — Х.: ХНПУ, 2014. — С. 58-68.

109. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення до навчання у курсантів, студентів і школярів / М. А. Кузнецов М.А., В. О. Олефір // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. — Вип. XIII. — Харків, 2002. — С. 170-175.

110. Кузнецов М. А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М. А. Кузнецов, А. В. Егорова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — № 26 (50). — Част. I., С. 280-286.

111. Кузнецов М. А. Эмоциональные переживания перед экзаменом у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М. А. Кузнецов, А. В. Егорова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, № 842, Випуск 41. — Х., 2009. — С. 183-190.

112. Кузнецов М. А. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної креативності / М. А. Кузнецов, Н. Ю. Діомідова // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. — Психологія. Випуск 35. — Х.: ХНПУ, 2010. — С. 149-154.

113. Кузнецов М. А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М. А. Кузнецов, К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов. — Харків: ХНПУ, 2015. — 338 с.

114. Кузнецов О. І. Особистісні фактори динаміки психічних станів студентів в умовах успішної та неуспішної навчальної діяльності: дис. ... канд.. психол. наук:

19.00.07 / Кузнецов Олексій Ігорович; Харківський нац. пед. університет імені Г. С. Сковороди. — Х., 2015. — 198 с.

115. Кузнецов М. А. Эмоциональная память в мнемической системе личности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01 / Кузнецов Марат Амирович; Харьк. нац. пед. ун-т им. Г.С. Сковороды. — Х., 2008. — 490 с.

116. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, чувств и психологической устойчивости личности. Описание методик, инструкции по применению / Л.В. Куликов. — Спб., 2003. — 80 с.

117. Купер К. Л. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / Купер К. Л., Дэйв Дж., О'Драйсколл М. П.; пер. с англ. П. К. Власов. — Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. — 336 с.

118. Лазарус Р. С. Эмоция как процесс защиты / Р. С. Лазарус // Психология эмоций / Авт.-сост. В. К. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2004. — С. 225-231.

119. Ларіонов С.О. Особливості переживання працівниками органів внутрішніх справ негативних психічних станів у типових ситуаціях : автореф. дис.. ...к.психол. н. 19.00.06 / Станіслав Олександрович Ларіонов. — Х., 2011. — 20 с.

120. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. — М.: Просвещение, 1964. — 344 с.

121. Леонов А. А., Лебедев В. И. Психологические проблемы межпланетного полета / Леонов А. А., Лебедев В. И. - М., 1975, с. 145—150.

122. Леонова А.Б. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений / А.Б. Леонова, И.А. Мотовилина // Психологический журнал. – 2006, т.27. – №2. – С. 79-92.

123. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. — М.: Смысл, 2009. — 311 с.

124. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций / А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 40 с.

125. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.

126. Лефрансуа Г. Р. Теории научения. Формирование поведения человека / Лефрансуа Г. Р.; пер. с англ. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 278 с. — (Проект «Психологическая энциклопедия»).

127. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения / Лингарт Й.: пер. с чешск. — М.: Прогресс, 1970. — 686 с.

128. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. — 184 с.

129. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 444 с.

130. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во: Академия, 2006. — 384 с.

131. Лурия А. Р. Экзамен и психика / А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев // Лурия А. Р. Психологическое наследие. Избранные труды по общей психологии / Под ред. Ж. М. Глоzman, Д. А. Леонтьева, Е. Г. Радковской. — М.: Смысл, 2003. — С. 126-182.

132. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / Лэнгле А.; пер. с нем. О. Ларченко. — М.: Генезис, 2006. — 235 с.

133. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Люсина Д. В., Ушакова Д. В. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — С. 29—36.

134. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3—22.

135. Мак-Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии / Мак-Каллоу Дж.; пер. с англ. Н. Алексеевой, О. Исаковой. — СПб.: Речь, 2003. — 368 с.

136. Мак-Кей М. Укрощение гнева / Мак-Кей М., Роджерс П., Мак-Кей Ю.: пер. с англ. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — 352 с. — (Сер. «Сам себе психолог»).
137. Маккей Й. Как победить стресс и депрессию / Маккей Й., Дэвис М., Фэннинг П.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2011. — 288 с.
138. Макклелланд Д. Мотивация человека / Макклелланд Д.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2007. — 672 с. — (Серия «Мастера психологии»).
139. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии / МакМаллин Р.; пер. с англ. Т. Саушкина. — СПб.: Речь, 2001. — 560 с.
140. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. — К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.
141. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія / С. Д. Максименко. — К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. — 640 с.
142. Малкин, В.Р. Психическая саморегуляция в беге на короткие дистанции / В.Р. Малкин // Психолого-педагогические воздействия в спортивной деятельности: Сб. науч. ст. А-Ата: Б.и., 1988. - С. 66 - 72.
143. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. Тематический выпуск: Диагностика личностного потенциала – 2 / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. — 2010. — №2. — С. 87-111.
144. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – М., 2001. – 259 с.
145. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М.: Просвещение, 1990. — 192 с.
146. Мерлин В. С. Динамика нервно-психического напряжения в зависимости от динамики доминанты / В.С. Мерлин // Механизмы доминанты. Л. 1967. – С. 41-47.

147. Мещерякова И. Н. Формирование эмоционального интеллекта студен-тов-психологов в процессе обучения в вузе / И. Н. Мещерякова // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 1. – С. 157–161.

148. Минделл Э. Психотерапия как духовная практика / Минделл Э.; пер. с англ. — М.: Независимая фирма «Класс», 1997. — 160 с. — (Библиотека психологии и психотерапии).

149. Митькин А. А. Пути психологического поиска / А. А. Митькин. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2009. — 240 с. — (Достижения в психологии).

150. Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению Ч. Спилбергера / А.Д. Андреева [Электронный ресурс]

151. Моргун В.Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості / В.Ф. Моргун // Постметодика. - №6 (97), 2010. – С. 2-15.

152. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. – 80 с.

153. Моргунова Н.С., Хомуленко Т.Б. Психологічні передумови організації самостійної роботи студентів: Монографія.– Х.: Міськ. друк., 2012. – 176 с.

154. Мэй Р. Смысл тревоги / Ролло Мэй; пер. с англ. М. И. Заваловой и А. Ю. Сибуриной; терминолог. правка В. Данченка. — К. : PSYLIB, 2005.

155. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. — 426 с.

156. Налчаджян А. А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А. А. Налчаджян. — М.: Когито-Центр, 2006. — 415 с.

157. Нардонэ Дж. Страх, паника, фобия: Краткосрочная терапия / Нардонэ Дж.; пер. с ит. — М.: Психотерапия, 2008. — 352 с.

158. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-

Бочавер // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — № 5. — С. 20-30.

159. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 167 с.

160. Никулина И. В. Психологические особенности студенческого возраста: учебное пособие / Никулина И. В. – Самара, 2009. – 100с.

161. Носенко Е.Л., Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Монографія. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига – Киев: Вища школа, 2003. – 126 с.

162. Носенко Е. Л. Диспозиційні та перцептивно оцінювані характеристики емоційного інтелекту / Е. Л. Носенко // Вісник Харківського університету. Серія Психологія. – Харків. – 2002. – №550, Ч.1. – С. 177-179.

163. Олександров Ю.М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді: автореф. дис. на здобуття ступ. канд. психол.наук зі спец.: 19.00.01 / Юрій Михайлович Олександров. –Харків, 2010. –23с.

164. Орищенко О.А. Диференційно-психологічний аналіз емпатії Автореф. дис... канд. психол. Наук / О.А. Орищенко. – Одеса, 2004. – 20 с.

165. Павлова І.Г. Дослідження провідних ознак емоційної зрілості особистості, що розвивається // Наука і освіта. – 2003. – № 2-3. – С. 41-44.

166. Параскевова К.Г. Емоційний інтелект як чинник регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості: автореф. ...к.психол. н.: 19.00.01 / К.Г. Параскевова. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. – 17 с.

167. Петровская А.С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. наук: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология» / А.С. Петровская – Ярославль, 2007. – 25 с.

168. Петровский В. А. Индивидуальные особенности самоконтроля при организации внимания / Петровский В. А.,

Черепанова Е. М. // Вопросы психологии. 1987. — № 5.— С. 48–56

169. Порицкий А. В. Особенности саморегуляции психических состояний курсантами в процессе первичной военно-профессиональной подготовки : Дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / Порицкий Анатолий Васильевич. Х.: Харьковский военный ун-т. — Х., 2004. — 226 с.

170. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Посталюк Н.Ю. – Казань: КГУ. 1989. – 204 с.

171. Приймаченко О. М. Образ стану емоційно-освіченої людини як умова розвитку емоційного інтелекту / О. М. Приймаченко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Вип. 41. – Том 2. – Чернігів : ЧДПУ, 2006. – С. 96–99.

172. Прохоров А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А. О. Прохоров. — Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1991. — 167 с.

173. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие / Сост.: Т.И.Пашукова, А.И.Допира, Г.В.Дьяконов. – М., 1996.

174. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / Отв. ред. А.А. Бодалёв. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. — 248 с.

175. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 624 с.

176. Психология профессионального здоровья. Учебное пособие / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб: Речь, 2006. – 480 с.

177. Резнікова О. А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Резнікова Олена Анатоліївна. — Х., 2010. — 229 с.

178. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Рейковский Я. ; пер. с польск. В.К. Вилюнаса. — М. : Прогресс, 1979. — 392 с.
179. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн — СПб.: Питер, 1998. — 705 с.
180. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Рибалко Людмила Сергіївна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2008. — 42 с.
181. Рикрофт Ч. Тревога и невроты / Рикрофт Ч.; пер. с англ. В. М. Астапов, Ю. М. Кузнецова. — М.: ПЕР СЭ, 2010. — 142 с.
182. Рождественская В. И. Индивидуальные различия работоспособности (психофизиологическое исследование работоспособности в условиях монотонной деятельности) / Рождественская В. И. — М., 1980.— 151 с.
183. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В.Г. Ромек. — СПб.: Речь, 2003. — 175 с.
184. Росс Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт; пер. с англ. В. В. Румынского. — М.: Аспект-Пресс, 1999. — 429 с.
185. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие / Е.Ф. Рыбалко. — Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990. — 256 с.
186. Саенко Ю. В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю. В. Саенко. — СПб.: Речь, 2010. — 232 с. — (Серия «Психологический тренинг»).
187. Салливен Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г.С. Салливен. Пер.с англ. — СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999.- 347 с
188. Самоукина Н.В. Психология и педагогика в профессиональной деятельности / Самоукина Н.В. — М.: Тандем, КМОС, 1999. — 256 с.
189. Санникова О. П. Адаптивность личности: Монография / Санникова О. П., Кузнецова О. В. — Одеса: Издатель Н. П.Черкасов, 2009. — 258 с.

190. Санникова О.П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности / Санникова О.П. // Вопросы психологии. -1982. - No2. - С.109-115.

191. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / Санникова О.П. – Одесса: Хорс., 1995. – 334 с.

192. Санникова О.П. Эмоциональность и регуляция активности общения / Санникова О.П. // Вопросы психологии. - 1984. - No3. - С.123-128.

193. Седих К.В. Психологія взаємодії між елементами в системі «індивід - сім'я – ВНЗ» / К.В.Седих // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/ за ред. С.Д. Максименка. — Т. 8. – Вип. 3. - К., 2006. - С. 291-297.

194. Селье Г. Стресс без дистресса / Ганс Селье. — М: Прогресс, 1979. — 123 с.

195. Сергеева О.М. Влияние экзаменационного стресса на учебную мотивацию студентов вуза : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ольга Михайловна Сергеева. – Н.-Новгород, 2008. – 20 с.

196. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / Симонов П.В. Акад. наук СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1981. – 215 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 197-211.

197. Скворчевська Є. Л. Психологічні особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерно-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Скворчевська Євгенія Леонідівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2015. — 19 с.

198. Скотт Дж. Перепады настроения: как с этим справляться. Пособие по самопомощи: Когнитивная поведенческая психотерапия / Скотт Дж.; пер. с англ. О. Долговой. — М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2004. — 271. — (Серия «Сам себе психолог»).

199. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Старинська

Наталія Володимирівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2012. — 19 с.

200. Стиль человека: психологический анализ / Под. Ред. А. В. Либина. — М.: Смысл, 1998. — 310 с.

201. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе. Развитие и реализация новых возможностей / И. В. Стишенок. — СПб.: Речь, 2012. — 230 с.

202. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 512 с. — (Психология социальных явлений).

203. Сурякова М. В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Сурякова Марина Володимирівна; Укр. інж.-пед. акад. — Х., 2009. — 20 с.

204. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ткачук Лариса Василівна; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2003. — 20 с.

205. Тримаскина И. В. Тренинг эмоционального интеллекта / И. В. Тримаскина, Д. Б. Тарантин, С. В. Матвиенко. — СПб.: Речь, 2010. — 157. — (Серия «Психологический тренинг»).

206. Турянська В. Е. Психологічна культура як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Турянська Вікторія Едуардівна; Укр. інж.-пед. акад. — Х., 2009. — 20 с.

207. Уильямс М. Выход из депрессии. Освободите себя от хронической неудовлетворенности / Уильямс М., Тисдейл Дж., Сигал З., Кабат-Цинн Й. — СПб.: Питер, 2009. — 288 с.

208. Файвьшевский В. А. О существовании неосознанных мотиваций и их проявление в поведении человека / Файвьшевский В. А. // Бессознательное: природа, функции, методы исследования - Тбилиси, 1978.

209. Фальова О. Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Фальова Олена Євгенівна; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. — Х., 2006. — 20 с.

210. Феденко, Н.Ф. Морально-психологическая устойчивость Текст. / Феденко, Н.Ф. // Тыл и снабжение советских ВС . 1980. - №7. - С. 14-18.

211. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М., Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.

212. Френкель Я. Психология страха / Я. Френкель. — М.: Профит Стайл, 2010. — 272 с.

213. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности / О. Филатова // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 100–103.

214. Филимоненко Ю.И. Показатели успешности психической саморегуляции / Ю.И. Филимоненко // Вестник ЛГУ. Экономика. Философия. Право. — 1982. — № 23. — С. 78-80.

215. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації [Електронний ресурс] / І. Філіппова. – Режим доступу:

<http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=72&c=168>
б.

216. Фоменко К. І. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Фоменко Карина Ігорівна; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Х., 2011. — 20 с.

217. Фоменко К.І Психологія успіху. [Навч.-метод.посібник] / К.І. Фоменко. – Х., 2015. – 229 с.

218. Франкл В. Теория и терапия неврозов / Франкл В.; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2001. — 234 с.

219. Фрейджер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Фрейджер Р., Фейдимен Дж. – СПб, изд. Прайм-Евроник, 2002. – 865 с.

220. Фрэнкин Р. Мотивация поведения / Фрэнкин Р.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2003. — 651 с. — (Серия «Мастера психологии»).

221. Хегенхан Б. Теории научения / Хегенхан Б., Олсон М.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2004. — 474 с. — (Серия «Мастера психологии»).

222. Хеллэм Р. Консультирование по проблемам тревожности. — М.: ПЕР СЭ; Институт консультирования и системных решений, 2009. — 191 с.

223. Циганчук Т.В. Динамика переживания стресса студентами: индивидуально-психологические характеристики / Т.В. Циганчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка НАПН України ; за ред. Максименка С. Д., X (16). — С. 564-574.

224. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Тетяна Володимирівна Циганчук . — Київ, 2011. — 20 с.

225. Цыганов И.Ю. Влияние взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции и отношения к учению на результаты экзаменов : 19.00.01 / Цыганов И.Ю. — М., 2013. — 20 с.

226. Чеботарь А. И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека / А. И. Чеботарь // Вісник Дніпропетровського університету. Серія "Педагогіка і психологія". — 1999. — Вип. 4. — С. 129-134.

227. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / А.Я. Чебыкин. — Одесса, 1999. . — 157 с.

228. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. — Одесса, 1992. — 168 с.

229. Чепайкина А.С. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов как фактор повышения их конкурентоспособности / А.С. Чепайкина, С.А. Домрачева // Современные наукоемкие технологии. — 2013. — №7. — С.159-161.

230. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. — М.: Университетская книга, Логос, 2006. — 392 с.

231. Шадриков В. Л. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 464 с. — (Серия «Достижения в психологии»).

232. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. // Иностранная психология, 1996. № 7. С. 46–56.

233. Шевчук Н.Н. Проблема саморегуляции эмоциональных состояний у подростков / Шевчук Н.Н. // Наука і освіта. – Одеса, 2000. - №1-2. – С. 215-217.

234. Шингаров Г. Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности / Г. Х. Шингаров. — М.: Наука, 1971. — 222 с.

235. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих учеников и условия, влияющие на изменение этого отношения / В. Шрадер // Психические особенности слабоуспевающих школьников / Под ред. И. Ломпшера. — М.: Педагогика, 1984. — С. 11-77.

236. Штарке К. Студенты. Становление личности. М.: Прогресс, 1982. - 135 с.

237. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции: Уч. пособ. / Ю. В. Щербатых. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.

238. Щукин М.Р. Саморегуляция в формировании и структуре индивидуального стиля трудовой деятельности / Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. – Пермь, 1985. – С. 3 – 14.

239. Эллиот Ч. 12 схем, которые мешают нам жить. Почему я не получаю то, что хочу? / Эллиот Ч., Лассен М. К.; пер. с англ. — СПб.: Питер, 2008. — 256 с. — (Серия «Сам себе психолог»).

240. Эллис А. Практика рационально-эмотивной поведенческой терапии / Эллис А., Драйден У.; пер. с англ. — СПб.: Речь, 2002. — 352 с.

241. Эмоции и экзистенция / Под ред. А. Лэнгле ; пер. с нем. — Х.: Гуманитарный центр, 2007. — 332 с.

242. Юсупова Г. В. Природа эмоционального интеллекта и его составляющие / Юсупова Г. В. // Психология XXI века: Тезисы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов 18–20 апреля 2002 г., г. Санкт-Петербург. СПб., 2002. С. 51–52.

243. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Casual dimension scale II SQR-A) / М.В. Яцюк // Практична психологія та соціальна робота, №4, 2008, – С. 45-47.

244. Arnold M. B. In defense of Arnold's theory of emotion / Arnold M. B. // Psychological Bulletin. — 1968. — Vol. 70. — P. 283-284.

245. Averill J. R. The emotions: An integrative approach / Averill J.R. // Handbook of personality psychology / Eds. R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs. — San Diego: Academic Press, 1997. — P. 513-541.

246. Averill J. R. A tale of two snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared / Averill J. R. // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. P. 228–233.

247. Bandura A. Self - efficacy mechanism in human agency/A. Bandura//American Psychologist. - 1982. - Vol. 37. - P. 122-147.

248. Bar-On R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. / R. Bar-On – Toronto: Multi-Health Systems, 1997. – P. 232.

249. Basselman B. Neurosis and psychosis. 3-ed. / Basselman B. – Springfield, 1964, pp. 11–13.

250. Bowlby J. Attachment and Loss. Volume I. — 2nd ed. / Bowlby J. — New York: Basic Books, 1982. — 436 p.

251. Conway M. A. Conceptual representation of emotions: The role of autobiographical memories / Conway M. A. // K. J. Gilhooly, M. T. G. Keene, R. H. Logie, & G. Erdos (Eds.), Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought. — Vol. 2. — Chichester: Wiley, 1990. — P. 89-124.

252. Cooper R.K. Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations. / R.K. Cooper, A. Sawaf—New York: Grosset/Putnam, 1997. — 368 p.

253. Dweck C. A social-cognitive approach to motivation and personality / C. Dweck, E. Leggett // *Psychological Review*. — 1999. — V. 95. — P. 256-273.

254. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / Gardner, H. — New York: Basic Books, 1983. — P. 345.

255. Goleman D. Emotional intelligence / Goleman D. — New York: Bantam books, 1995.

256. Lazarus R. S. Individual differences in emotion / Lazarus R. S. // *The nature of emotion: Fundamental questions* / Eds. P. Ekman, R. L. Davidson. — N.Y.: Oxford University Press, 1994. — P. 332-336.

257. Lazarus R. Stress, Appraisal, and Coping / R. Lazarus, S. Folkman. — NY. : Springer, 1984. — 456 p.

258. Mayer J. D. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey // *Intelligence*. — 1999. — V. 27. — P. 267–298.

259. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Saiovey // *Intelligence*. N.Y. - 1993. — P. 433-442.

260. Oatley K. Social construction in emotions / K. Oatley // *Handbook of emotion* / Eds. M. Lewis, J. M. Haviland. — New York, 1993. — P. 341-352.

261. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // *American psychologist*. — 2000. — vol. 55. — № 1. — P. 68-78.

262. Salovey P. Some final thoughts about personality and intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // *Personality and intelligence*. — Cambridge, U.K. Cambridge University Press, 1994, — pp. 303-318.

263. Thoits P. A. Dimensions of life events that influence psychological distress: An evaluation and synthesis of the literature / P. A. Thoits // *Psychological stress: Trends in theory and research* / Ed. by H. B. Kaplan. — N.Y., 1983. — P. 33-103.

264. Thordike, R. Stanford - binet Intelligence Scale: 4th edition (Technical Manual) / Thordike, R., Hagen, E., and Sater. — Chicago: Riverside. — 1986. — P. 34.

265. Tomkins S. S. Affect theory / S. S. Tomkins, P. Ekman (ed.). Emotion in the human face. 2nd ed. — Cambridge : Camb. Univ. Press, 1982. — P. 354-395.

266. Weiner B. A theory of motivation for some classroom experiences / B. Weiner // Journal of Educational Psychology. — 1979. — V. 71. — P. 3-25.

267. Wolpe J. The Practice of Behavior Therapy / J. Wolpe. — 2d ed. — New York: Pergamon Press, 1973. — 318 p.

