

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту

Протокол засідання кафедри психології

15.11.2024 № 4/3-П

Грицук Юрій Валерійович

Кваліфікаційна робота

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ ТА
ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

на здобуття освітнього ступеня магістра
зі спеціальності 053 Психологія
галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки
освітньо-професійної програми Практична психологія

Науковий керівник:

к. психол. н., доцент

Борозенцева Т. В.

Дніпро – 2024

АНОТАЦІЯ

Магістерську роботу присвячено дослідженню психологічних особливостей саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти. Теоретично проаналізовано та систематизовано знання про сучасні дослідження проблеми саморегуляції особистості в контексті освітнього процесу. Розроблено діагностичну батарею методів та методик, що характеризують психологічні особливості саморегуляції студентів і викладачів. Емпірично досліджено особливості саморегуляції у студентів та викладачів і їхні відмінності. Розроблено психологічну програму розвитку саморегуляції для покращення емоційної стійкості та поведінкової регуляції у представників обох груп. Констатовано, що сформовані навички саморегуляції є важливими для досягнення академічних і професійних цілей та сприяють зниженню рівня стресу в навчальній і професійній діяльності.

ANNOTATION

The master's work is devoted to the study of psychological features of self-regulation of students and teachers of higher education institutions. Theoretically it is analyzed and systematized the knowledge about modern research on the problem of self-regulation of the individual in the context of the educational process. A diagnostic battery of methods and techniques characterizing the psychological features of self-regulation of students and teachers has been developed. Peculiarities of self-regulation among students and teachers and their differences were empirically investigated. A psychological program for the development of self-regulation was developed to improve emotional stability and behavioral regulation in representatives of both groups. It was established that self-regulation skills are important for achieving academic and professional goals and contribute to reducing the level of stress in educational and professional activities.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ	9
1.1. Основні принципи та підходи у дослідженні саморегуляції викладачів і студентів у вітчизняній та зарубіжній психології	9
1.2. Психологічні особливості формування саморегуляції особистості	13
1.3. Психологічні чинники розвитку саморегуляції особистості.....	15
1.4. Методи дослідження саморегуляції особистості у сучасній психології.....	18
Висновки до розділу 1	22
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ.....	24
2.1. Зміст програми дослідження психологічних особливостей саморегуляції викладачів і студентів у нашому дослідженні. Опис і обґрунтування.....	24
2.2. Методи дослідження особливостей саморегуляції викладачів і студентів ..	25
2.3. Організація і проведення емпіричного дослідження	30
2.4. Психологічні особливості саморегуляції викладачів.....	32
2.5. Психологічні особливості саморегуляції студентів	39
2.6. Порівняльний аналіз особливостей саморегуляції викладачів і студентів ...	48
Висновки до розділу 2	54
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ	59
3.1. Обґрунтування програм психологічного супроводу розвитку саморегуляції викладачів і студентів.....	59
3.2. Зміст програм психологічного супроводу	62
3.3. Оцінка ефективності програм психологічного супроводу	67
Висновки до розділу 3	69
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Розвиток саморегуляції особистості, зокрема серед студентів і викладачів, набуває особливого значення в умовах сучасної освітньої системи, що вимагає високого рівня адаптивності, емоційної стійкості та стресостійкості. Саморегуляція дозволяє особистості встановлювати та досягати особистісно значущих цілей, зберігати мотивацію у процесі навчальної і професійної діяльності, а також конструктивно керувати своїми емоціями й поведінкою в умовах підвищеного навантаження.

Розвиток навичок саморегуляції допомагає досягти більш високих рівнів академічної та професійної ефективності, сприяє психічному благополуччю та підвищує здатність до самоактуалізації. За А. Бандурою, саморегуляція є критично важливим компонентом у реалізації особистісних намірів, адже вона визначає, якою мірою індивід здатен долати труднощі й забезпечувати свої досягнення в умовах стресу. Ч. Карвер та М. Шайер вважають, що саморегуляція обумовлює досягнення поставлених цілей через здатність осмислювати та контролювати власні емоційні стани, а також оцінювати й коригувати поведінку.

Студенти, знаходячись у процесі інтенсивного навчання, потребують особливих стратегій для регуляції поведінки та емоцій. Для викладачів саморегуляція є чинником стійкості до професійних стресів і підтримання оптимального рівня продуктивності й емоційного благополуччя. Виявлення психологічних особливостей саморегуляції студентів та викладачів допоможе більш цілеспрямовано формувати програми психологічної підтримки та корекційно-розвивальні заходи, адаптовані до специфічних потреб цих груп.

Дослідження спирається на низку завдань, зокрема: теоретичний аналіз сучасних досліджень саморегуляції, розробку діагностичних методик для оцінки психологічних особливостей саморегуляції студентів та викладачів, а також виявлення міжгрупових відмінностей і розробку психокорекційних програм для їх розвитку.

Актуальність дослідження обумовлена зростаючими вимогами до ефективності навчального процесу в умовах сучасності, коли навички саморегуляції стають критично важливими. Зокрема, студенти та викладачі вищих навчальних закладів стикаються з постійними змінами, інформаційним перенасиченням і високим рівнем психологічного навантаження, що може впливати на їхнє психічне здоров'я, академічну успішність і професійний розвиток.

Для студентів саморегуляція є важливим фактором у досягненні академічних цілей, подоланні стресу та розвитку навичок, необхідних для успішного майбутнього. У свою чергу, викладачі також потребують ефективних стратегій саморегуляції для підтримання професійної стійкості, управління емоціями та оптимізації процесу навчання.

Отже, дослідження психологічних особливостей саморегуляції учасників освітнього процесу є актуальним, оскільки воно допомагає у розробці ефективних методик та інструментів для підтримки психологічного здоров'я, підвищення академічної ефективності та вдосконалення якості освіти.

Об'єктом дослідження є саморегуляція особистості.

Предметом дослідження є психологічні особливості саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти.

Мета дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти.

Гіпотеза дослідження: психологічні особливості саморегуляції студентів і викладачів закладів вищої освіти мають суттєві відмінності, обумовлені специфікою їх навчальної та професійної діяльності. Використання діагностичних методик дозволить виявити ці відмінності, а розроблена корекційно-розвивальна програма сприятиме підвищенню рівня саморегуляції як у студентів, так і у викладачів.

Для перевірки гіпотези поставлено наступні **завдання**:

1) зробити теоретичний аналіз сучасних досліджень з проблеми саморегуляції особистості;

2) розробити діагностичну батарею методів та методик, що дозволяють схарактеризувати психологічні особливості саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти;

3) вивчити відмінності в психологічних особливостях саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти;

4) розробити корекційно-розвивальні програми для формування саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти.

Вибірка. В емпіричному дослідженні взяли участь 117 досліджуваних (71 викладач закладу вищої освіти та 46 здобувачів вищої освіти), серед яких: 36 осіб чоловічої статі (15 викладачів і 21 здобувач), 77 осіб жіночої статі (54 викладача і 23 здобувача) та 4 особи не вказали свою стать.

Методи дослідження. З метою вивчення психологічних особливостей саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти було обрано наступні методи дослідження:

- метод тестування – для вивчення емоційного самоусвідомлення та емоційного інтелекту особистості;

- метод опитування – для вивчення самовідношення, а також локусу контролю особистості;

- метод анкетування – для дослідження здатності до саморозвитку, а також засобів саморегуляції особистості.

Наукова новизна полягає у дослідженні відмінностей у групах досліджуваних з різним стажем роботи у показниках

Практична значущість полягає у розробці корекційно-розвивальної програми для формування саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження магістерської роботи пройшли апробування під час наукових конференцій в Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «ДДПУ» та інших закладах вищої освіти:

1) Участь у VII Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Харківський осінній марафон психотехнологій», 26-28

жовтня 2023 року, Україна, м. Харків. Доповідь на секційному засіданні: «Саморегуляція і самоконтроль у здобувачів вищої освіти» (Грицук О. В., Грицук Ю. В. Саморегуляція і самоконтроль у здобувачів вищої освіти. *Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей): збірник наукових праць за матеріалами VII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Харків, 26-28 жовтня 2023 р., ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С 181-183).

2) Участь у Міжнародній науково-практичній конференції «Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії», 9 листопада 2023 року, Україна, м. Дніпро. Доповідь на секційному засіданні: «Сучасні методи дослідження саморегуляції у здобувачів закладів вищої освіти» (Грицук О. В., Грицук Ю. В. Сучасні методи дослідження саморегуляції у здобувачів закладів вищої освіти. *Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 9 листопада 2023 р.)*. Дніпро: ГПМ ДВНЗ «ДДПУ», 2023. С 45-47).

3) Участь у II Міжнародній науково-практичній конференції «Вища технічна освіта XXI століття: виклики, проблеми, перспективи», 14–15 грудня 2023 року, Україна, м. Краматорськ – м. Івано-Франківськ. Доповідь на секційному засіданні: «Методологічне забезпечення дослідження психологічних особливостей саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти» (Грицук Ю., Грицук О. Методологічне забезпечення дослідження психологічних особливостей саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції «Вища технічна освіта XXI століття: виклики, проблеми, перспективи», 14–15 грудня 2023 р.* м. Краматорськ – м. Івано-Франківськ: ДонНАБА. 2023. С. 104-106).

4) Участь у Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану», 17 квітня 2024 року, Україна, м. Вінниця. Доповідь на секційному засіданні: «Анкета для визначення засобів саморегуляції здобувачів вищої освіти» (Грицук О.В., Грицук Ю.В. Анкета для визначення засобів

саморегуляції здобувачів вищої освіти. *Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року)*. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2024. С.68-70).

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел з 71 найменування, додатків. Загальний обсяг – 82 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ

1.1. Основні принципи та підходи у дослідженні саморегуляції викладачів і студентів у вітчизняній та зарубіжній психології

Проблема саморегуляції викладачів і студентів є ключовою в контексті сучасної гуманізації вищої освіти, особливо у світлі завдань, визначених Болонським процесом. У фокусі психологічної науки знаходиться аналіз механізмів саморегуляції як необхідної умови для досягнення гармонійного розвитку особистості та ефективної організації навчальної діяльності.

Особлива увага в роботах сучасних науковців [2-6, 29, 56-57, 65] приділяється студентській саморегуляції, яка сприяє активізації інтелектуальних ресурсів, розвитку критичного мислення і мобілізації внутрішніх потенцій для вирішення складних навчальних завдань. Водночас, процес викладання також передбачає високий рівень саморегуляції у викладачів, зокрема в управлінні емоціями, плануванні діяльності та адаптації до індивідуальних потреб студентів.

В дослідженнях вітчизняних (В. Моросанова, О. Конопкін, О. Асмолов, Г. Абрамова, Б. Братусь, Б. Зейгарнік, І. Чеснокова) і зарубіжних (Б. Циммерман, Х. Андраде, Ф. Вінн, Ф. де Йонг, П. Пінтріх, М. Пресслі) науковців можна побачити різні підходи до розуміння явища самомотивації.

В дослідженні [65] здійснено порівняльний аналіз теорій саморегуляції на основі їх спільних рис (табл. 1.1).

В роботі [35] представлено шестикомпоненту модель саморегуляції (рис. 1.1.1).

Таблиця 1.1.1. Порівняння теорій саморегуляції на основі їхніх спільних рис

Загальні аспекти теорії	Походження мотивації до саморегуляції	Усвідомлення саморегуляції	Фундаментальні процеси	Як впливає соціальне та фізичне середовище	Набуття здатності до саморегуляції
Операційна теорія [42]	Підкріплюючі стимули	Не розпізнається, приймається лише реакція на самореєстрацію	Самоконтроль, самонавчання, самооцінка та самопідкріплення	Через моделювання та зміцнення	Поведінка розвивається, а пов'язаний з нею стимул послаблюється
Феноменологічна теорія [55, 53]	Потреба в самореалізації	Через Я-концепцію	Самооцінка та самоідентифікація	Через суб'єктивні уявлення про предмет	Розвиток самосистеми
Теорія заснована на обробці інформації [45]	Історично мотивація не підкреслюється	Через когнітивний самоконтроль	Зберігання та перетворення інформації	Коли навколишнє середовище перетворюється на інформацію для обробки	Підвищує здатність системи обробляти інформацію
Соціокогнітивна теорія [30-31]	Самоефективність, цілі та очікування успіху	Шляхом самоспостереження та самозапису	Самоспостереження, самооцінки та самореакції	Моделювання та виховання досвіду майстерності	Через соціальне навчання в чотири етапи
Теорія волі [47-49]	Мотивація, заснована на очікуваннях і цінностях, є	Коли ти орієнтований на дію, а не на стан	Стратегії контролю пізнання, мотивації та емоцій	Коли вольові стратегії використовуються для контролю	Коли набуваються стратегії

	передумовою виникнення волі.			відволікаючих чинників навколишнього середовища	вольового контролю
Теорія Виготського [66-67]	Не має значення, за винятком впливу соціального середовища	При навчанні в зоні найближчого розвитку	Егоцентрична та приватна мова	Діти засвоюють мовлення з діалогу з дорослими	Виникнення приватної мови
Конструктивістська теорія [59-61]	Вирішення когнітивного конфлікту або цікавості	Через метакогнітивний моніторинг	Побудова особистих схем, стратегій або теорій	Навчання відбувається через соціальний конфлікт або відкриття	Розвиток дозволяє дитині набути процесів саморегуляції

В роботі [35] представлено шестикомпоненту модель саморегуляції (рис. 1.1.1).

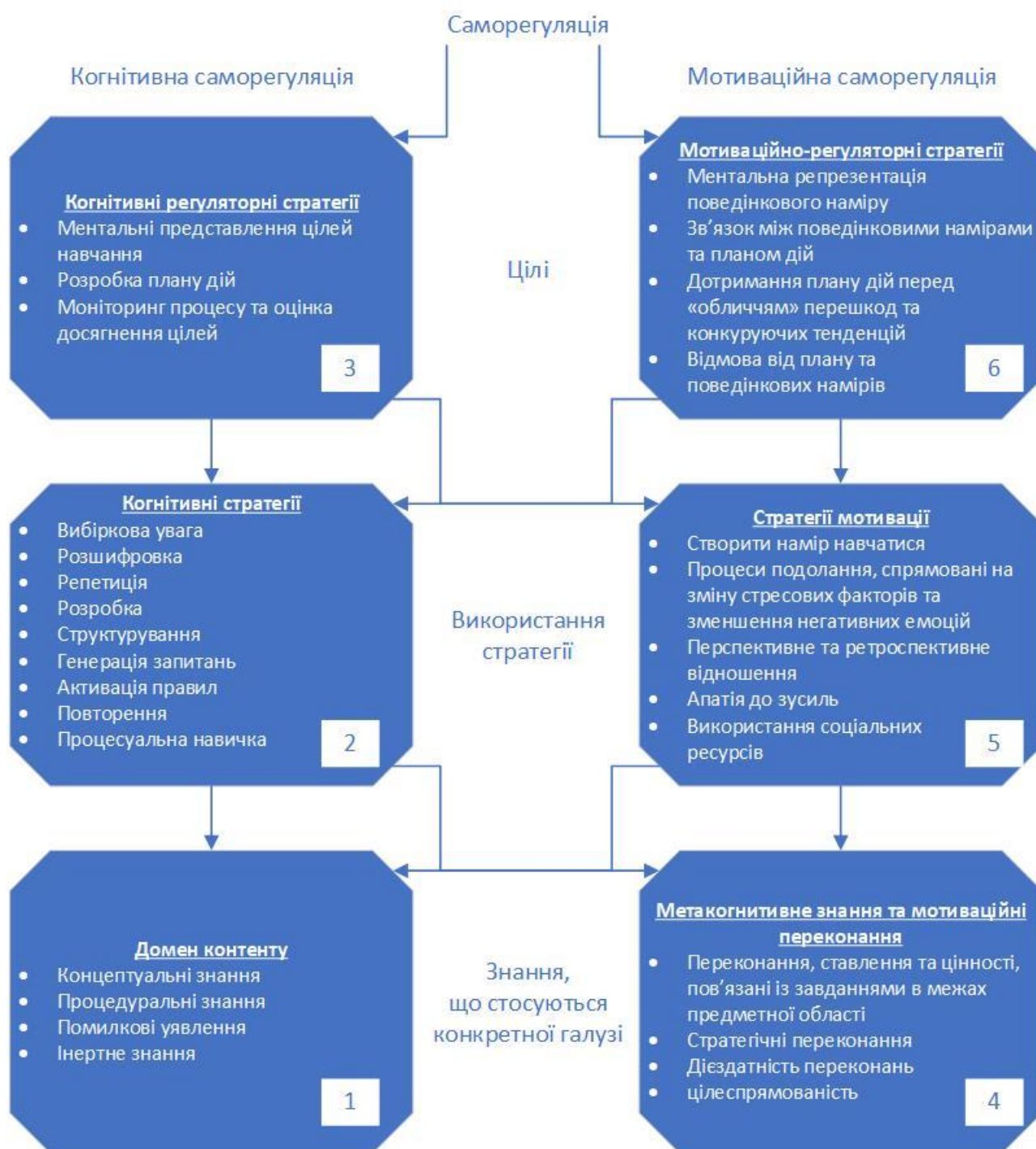


Рис. 1.1.1. Шестикомпонентна модель саморегуляції (перекладена та адаптована за [35])

Таким чином, вивчення феномену саморегуляції є одним із провідних напрямків як вітчизняної, так і зарубіжної психології, адже воно спрямоване на забезпечення особистісного та професійного розвитку учасників освітнього процесу, а також на вдосконалення механізмів підтримки їхньої ефективності та автономності в умовах сучасної системи освіти.

1.2. Психологічні особливості формування саморегуляції особистості

У процесі здобуття вищої освіти та отримання професійних компетентностей здобувачі застосовують такі «м'які навички», як здатність до саморегуляції та самоконтролю. Серед навчальних завдань особливе місце займає самостійна робота, що вміщує форми індивідуальної та групової роботи, допомагає розвинути творчість, гнучкість мислення, вміння планувати, керувати власними психічними процесами та станами, долати труднощі. Саме методичне уміння викладача створити та сформулювати такі завдання для здобувачів вищої освіти грають велику роль у розвитку їхньої здатності до саморегуляції та самоконтролю. Процес оновлення знань має бути неперервним, тому самоосвіта, самостійне навчання стають важливими під час професійної підготовки фахівців [21].

Самоконтроль розглядається як структурний елемент саморегуляції навчально-професійної діяльності здобувачів [25]. Він є засобом розвитку здобувача освіти як особистості, сприяє підвищенню його академічної успішності, навчальної активності, внутрішньої мотивації. Умовою його формування є мотивування здобувачів до самоконтролю, психоедукаційна робота щодо його значущості у майбутній професійній діяльності. З метою розвитку самоконтролю у здобувачів вищої освіти застосовуються активні види навчання, такі як ділові ігри, кейс-стаді. Розповсюджена організація самоперевірки власних робіт, аналіз і виправлення власних помилок, взаємоперевірок робіт здобувачів з визначенням певних критеріїв оцінювання, а також контроль освітньої діяльності викладачів [1], оскільки в Україні розповсюджено студентоцентрований підхід до освітньої діяльності.

Здійснення самоконтролю для здобувачів вищої освіти буває складним процесом, незалежно від того, з яким саме компонентом пов'язана їхня навчально-професійна діяльність. У випадку, якщо цей процес приймає іншу форму – форму проактивного вибору особистості, і вона самостійно, виходячи з власних цінностей, змінює саму ситуацію таким чином, щоб послабити у себе недоцільні імпульси та підсилити бажані доцільні [39]. Для розвитку самоконтролю важливо аналізувати динаміку власних недоцільних імпульсів: що є їхньою причиною, з яких відчуттів та думок вони починаються, де у тілі виявляються, які фізіологічні реакції відбуваються, для того, щоб мати можливість вчасно їх помітити і скорегувати власну поведінку.

Поведінка здобувачів, що заснована на принципах самоконтролю, стосується планування дій на близьку та далеку перспективу, усвідомлення отримання більших переваг через деякий час. Їй сприяють вольові психічні процеси, а також метакогнітивні стратегії особистості, такі як планування, розгортання уваги та психологічне дистанціювання. На протипагу вольовій регуляції можна виділити імпульсивні процеси, що включають потребу у винагороді, пошук відчуттів і задоволення потягів. Спостереження за розрізненнями між вмінням контролювати власну поведінку та іншими психологічними процесами допомагає проаналізувати нормативні зміни розвитку в самоконтролі особистості та вказує на мішені психокорекційної роботи [39].

Завдяки розвинутій саморегуляції здобувачі вищої освіти формують цілі професійної діяльності відповідно до своїх потреб і уподобань, виявляють самовизначення, регулюють емоції, виявляють самомотивацію, гнучко вирішують конфліктні ситуації, пов'язані з навчально-професійною діяльністю. Саморегуляція є самодостатнім психічним феноменом, що сприяє аналізу та інтеграції власних потреб, бажань і цілей. На відміну від нього, самоконтроль можна позначити як жорсткий спосіб вольових зусиль, коли особистість власними зусиллями підтримує конкретну мету, пригнічує неефективні альтернативи. Здобувач освіти пригнічує певні психічні властивості, повністю зосереджений на досягненні мети, виявляє самодисципліну, будує конкретні кроки досягнення

необхідного результату. Саморегуляція діє шляхом активації системи винагороди, ідентифікації з цілями та самомотивації через позитивні емоції. Самоконтроль діє шляхом активації системи покарань, усвідомлюваних зусиль, негативні установки. Здобувачі, у яких переважає високий рівень саморегуляції у навчанні, винагороджують себе за успіх, а здобувачі з високим рівнем самоконтролю ефективно використовують методи покарання стосовно своєї неефективної поведінки.

Таким чином, саморегуляція та самоконтроль є двома способами вольових процесів [69]. В особистості здобувача вищої освіти мають ефективно поєднуватись обидва режими, оскільки саморегуляція та самоконтроль є адаптивними за певних умов і мають свої переваги. Застосування самоконтролю створює платформу для компромісу між короткостроковими перевагами і довгостроковими витратами власних зусиль. Саморегуляція має позитивні короткострокові та довгострокові результати, оскільки сприяє відновленню від стресових факторів.

1.3. Психологічні чинники розвитку саморегуляції особистості

Психологічні фактори, що впливають на розвиток саморегуляції особистості, можна умовно розділити на когнітивні, мотиваційні, емоційні та соціальні аспекти. Кожен із цих факторів по-різному впливає на здатність людини до самоконтролю, постановки цілей та регулювання власної поведінки.

1) Когнітивні фактори

Когнітивні процеси відіграють важливу роль у формуванні саморегуляції, оскільки саме вони забезпечують здатність людини аналізувати ситуацію, ставити цілі та обирати відповідні стратегії для їх досягнення.

- Управління увагою: Здатність керувати увагою дозволяє людині зосереджуватися на завданні, незважаючи на відволікання. Вважається, що люди з високим рівнем концентрації легше здійснюють саморегуляцію. Наприклад, діти,

які рано вчаться утримувати увагу на певному завданні, мають кращі шанси розвинути навички самоконтролю у майбутньому.

- Когнітивна гнучкість: Це здатність швидко змінювати стратегії або підходи при зіткненні з новими обставинами. Вона забезпечує людині можливість адаптувати свою поведінку в залежності від зовнішніх змін, що є важливим аспектом саморегуляції.

- Виконавчі функції: Вони включають планування, моніторинг та оцінювання власних дій. Виконавчі функції дають людині можливість контролювати процес виконання завдань, особливо коли доводиться долати труднощі або протистояти миттєвим бажанням. За даними досліджень, вони особливо важливі у дитячому віці, оскільки розвиваються поступово.

2) Мотиваційні фактори

Мотивація є рушійною силою, що стимулює людину досягати поставлених цілей, і тому має критичне значення для саморегуляції.

- Самоефективність: Концепція А. Бандури підкреслює, що впевненість у власних силах сприяє розвитку самоконтролю. Людина, яка вірить у свої здібності досягти мети, більш мотивована та рішуча у подоланні труднощів. Це допомагає зберігати високий рівень саморегуляції навіть у складних ситуаціях.

- Відкладене задоволення: Дослідження В. Мішеля з «маршмеллоу-тесту» показують, що здатність відкладати миттєве задоволення заради досягнення довгострокових цілей є показником розвиненого самоконтролю. Учасники, які могли чекати для отримання більшого задоволення, згодом виявилися більш успішними в житті.

- Ціннісні орієнтації та життєві пріоритети: Люди, які мають чіткі цінності та пріоритети, здатні ефективніше регулювати свою поведінку, оскільки їм простіше розподіляти ресурси на досягнення значущих цілей.

3) Емоційні фактори

Емоційні фактори відіграють важливу роль у здатності людини контролювати свою поведінку, оскільки емоції можуть як сприяти саморегуляції, так і перешкоджати їй.

- Емоційний інтелект: Це здатність розпізнавати, розуміти та контролювати свої емоції. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту краще справляються зі стресовими ситуаціями та ефективніше контролюють свої імпульси, що є важливим елементом саморегуляції.

- Регуляція емоцій: Здатність керувати своїми емоціями включає використання технік, які допомагають зменшити стрес і підтримувати рівновагу. Наприклад, техніки усвідомленості, як-от медитація та рефлексія, допомагають людям зберігати спокій та контролювати свої реакції у важких ситуаціях.

- Реакція на стрес: Люди, які мають стратегії ефективного управління стресом, здатні швидше повертатися до стану рівноваги після емоційного перенапруження. Це допомагає уникати імпульсивної поведінки та підтримувати самоконтроль.

4) Соціальні та культурні фактори

Соціальний контекст та культурні норми мають вагомe значення для розвитку саморегуляції, оскільки особистість формується в соціальній взаємодії та під впливом культурних стандартів.

- Соціальне навчання: А. Бандура стверджував, що люди вчаться регулювати свою поведінку, спостерігаючи за іншими. Моделювання поведінки, яке здійснюють значущі дорослі (батьки, вчителі), формує у дитини здатність до самоконтролю через наслідування та засвоєння поведінкових стандартів.

- Культурні норми та цінності: Соціальні очікування та норми в суспільстві можуть заохочувати або пригнічувати розвиток саморегуляції. Наприклад, культури, що цінують дисципліну та самоконтроль, стимулюють розвиток цих якостей у своїх членів.

- Підтримка з боку значущих інших: Підтримка з боку близьких (родини, друзів) може мати суттєвий вплив на розвиток саморегуляції. Емоційна підтримка допомагає людям зберігати мотивацію, особливо під час важких випробувань.

5) Практики та методи розвитку саморегуляції

Поряд із природними факторами, що впливають на саморегуляцію, є численні методи та практики, які допомагають особистості свідомо розвивати ці навички:

- Когнітивно-біхевіоральна терапія: Використовується для тренування навичок управління увагою, регуляції емоцій і подолання негативних моделей мислення.

- Усвідомленість та медитація: Ці практики допомагають розвивати здатність зосереджуватися, розуміти власні емоційні стани та вчитися не реагувати імпульсивно.

- Рефлексивний щоденник: Записування своїх думок і переживань допомагає людині зрозуміти причини своїх емоцій та дій, що сприяє розвитку саморефлексії та самоконтролю.

Розвиток саморегуляції є багатфакторним процесом, в якому важливу роль відіграють когнітивні, мотиваційні, емоційні та соціальні фактори. Розуміння цих чинників допомагає створювати ефективні стратегії для розвитку самоконтролю, особливо в контексті освіти та психологічної підтримки особистості.

1.4. Методи дослідження саморегуляції особистості у сучасній психології

Наукове психологічне дослідження потребує дотримання певних принципів і способів організації науково-практичної діяльності для досягнення істинного результату. Вчений розглядає психологічні методи, аналізує їхні обмеження й можливості для досягнення мети запланованого дослідження, конкретизує принципи побудови та проведення наукового дослідження, бере до уваги вимоги до організації дослідження за допомогою обраних психологічних методів та методик [18, 22].

До можливих методів збору емпіричних даних в рамках дослідження можна віднести [11]:

1) Опитування:

Розробляється анкета для студентів та викладачів, спрямована на вивчення їхньої саморегуляції. Питання можуть стосуватися відомостей про їхні стратегії управління часом, планування завдань, використання ресурсів та володіння стресом.

2) Спостереження:

Використовується метод спостереження за поведінкою студентів та викладачів під час навчання чи викладання. Спостерігається, як вони реагують на різні ситуації, як контролюють свої емоції та як вирішують проблеми.

3) Інтерв'ю:

Проводиться інтерв'ю з обраною групою студентів та викладачів. Питання спрямовуються на їхні думки щодо власної саморегуляції, важливих факторів, що впливають на неї, та можливих стратегій для покращення.

4) Психометричні тести:

Використовуються психометричні тести, спрямовані на вимірювання рівня саморегуляції. Наприклад, «Індекс саморегуляції» або «Шкала стресостійкості» [10]. Такі тести можуть надати кількісні дані для подальшого аналізу.

5) Фокус-групи:

Формуються фокус-групи зі студентів та викладачів для обговорення теми саморегуляції. Спрямовуються обговорення на конкретні аспекти, такі як стратегії управління часом чи емоційне саморегулювання.

6) Документальний аналіз:

Досліджуються наявні документи, такі як щоденники, блоги чи записи в соціальних мережах, де студенти та викладачі можуть висловлювати свої думки та враження щодо саморегуляції.

Кожен з способів має свої обмеження та ризики (табл. 1.4.1)

Таблиця 1.4.1. Ризики та обмеження методів збору даних та способи їх нівелювання

Метод збору даних	Ризики та обмеження	Способи нівелювання або зменшення ризиків
Опитування	1. Невірна інтерпретація питань 2. Бажання учасників представити себе у кращому світлі	1. Перевірка формулювань питань перед впровадженням 2. Забезпечення анонімності та конфіденційності

	3. Низький рівень відгуків	3. Пояснення важливості чесного та відкритого висловлення думок
Спостереження	1. Зміна поведінки учасників через усвідомлення спостереження 2. Обмежена можливість спостерігати у реальних ситуація	1. Мінімізація втручання та впливу на учасників 2. Здійснення спостережень в природних умовах, коли це можливо
Інтерв'ю	1. Спотворення відповідей через соціальне бажання 2. Неспроможність учасників адекватно висловлювати свої думки	1. Використання структурованих питань, що дозволяють конкретизувати відповіді 2. Проведення пілотних інтерв'ю для аналізу та вдосконалення питань
Психометричні тести	1. Неприятливі умови для тестування (втомленість, стрес) 2. Суб'єктивність результатів	1. Здійснення тестування в оптимальних умовах (відпочинок, відсутність тиску) 2. Використання додаткових методів перевірки надійності тестів
Фокус-групи	1. Домінування деяких учасників 2. Страх висловлювати контрверсійні думки	1. Ефективне керування груповими динаміками та забезпечення рівності участі 2. Забезпечення конфіденційності та невизначеності учасників
Документальний аналіз	1. Вибірковість представлення інформації 2. Невірні інтерпретація текстів	1. Ретельний аналіз та критичне відношення до документів 2. Здійснення додаткових перевірок та порівнянь з іншими джерелами

Психодіагностика в Україні стикається сьогодні з проблемою нестачі україномовних методик та опитувальників, що можуть визначати певні особливості особистості. Виключенням не є методи дослідження саморегуляції особистості. У даному параграфі проаналізуємо сучасні вітчизняні та закордонні методи дослідження особливостей саморегуляції особистості.

Опитувальник «Emotional Dysregulation Scale – Adults – EDEA» було створено [40] з метою вивчення суб'єктивного благополуччя, оптимізму, співчуття

до себе, самоефективності і апробовано [63] на вибірці людей студентського віку у Бразилії. Він складається з 15 тверджень. Його шкали надають опис стратегій подолання складних життєвих ситуацій, екстерналізації агресії, песимізму, дисрегуляції емоцій. Опитувальник має адекватні показники внутрішньої валідності і тільки англомовну версію.

Самозвіт-опитувальник Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) [46] містить перелік з 55 тверджень, за допомогою яких можна оцінити рівень саморегуляції поведінки особистості від 5 до 18 років. Він складається з трьох шкал: індекс регуляції поведінки, індекс емоційної регуляції та індекс когнітивної регуляції. Також існує сім клінічних підшкал, а саме: пригнічення, самоконтроль, зсув, емоційний контроль, виконання завдань, оперативна пам'ять і планування/організація діяльності. Є англомовна версія та варіант мовою урду.

Шкала поведінки та емоційних оцінок Behavior and Emotional Rating Scale (BERS-2) [36] оцінює поведінкові та емоційні зусилля особистості від 11 до 18 років. Вона складається з 57 тверджень, а також п'ять шкал, включаючи міжособистісні сильні сторони, внутрішньо особистісні сильні сторони, шкільне/навчальне функціонування, залученість сім'ї і кар'єрну силу. Шкала BERS має адекватну надійність тестування та повторного тестування і високу внутрішню валідність. Міжособистісна сила включає у себе здатність активно слухати, визнавати помилки, ділитися емоціями та думками з оточенням, емоційну зрілість і взяття відповідальності за наслідки своєї поведінки. Внутрішньо особистісна сила включає належний догляд за собою, звернення за допомогою, коли це необхідно, наявність певних хобі, самосвідомість, віру в себе та позитивний вплив. Залученість сім'ї включає дотримання сімейних правил, спільні сімейні активності, налагоджене ефективне спілкування з родичами, а також відчуття зв'язку з сім'єю та громадою.

З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок про те, що однією з актуальних завдань психодіагностики, а також психометрики є переклад українською та адаптація на україномовній вибірці методик, спрямованих на

вивчення особливостей саморегуляції у здобувачів вищої освіти, або створення нових опитувальників та тестів з подальшою процедурою їх стандартизації [10].

Висновки до розділу 1

У першому розділі магістерської роботи розглянуто на теоретичному рівні питання саморегуляції особистості, її психологічних чинників (когнітивних, мотиваційних, емоційних та соціальних), методів дослідження, а також взаємозв'язку саморегуляції зі специфікою навчально-професійної діяльності здобувачів вищої освіти та ролі викладача у її розвитку в контексті гуманізації освіти.

Визначено, що саморегуляція є ключовою умовою гармонійного розвитку особистості, активізації інтелектуальних ресурсів, формування критичного мислення, а також ефективної організації навчальної та викладацької діяльності. Саморегуляція і самоконтроль виступають важливими «м'якими навичками», які сприяють досягненню професійних компетентностей через формування цілей, самомотивацію, регулювання емоцій і вольові зусилля. Їх розвиток залежить від когнітивних, мотиваційних, емоційних та соціальних факторів. Також визначено важливість дотримання наукових принципів організації психологічного дослідження та вибору адекватних методів збору емпіричних даних.

Аналіз наукових праць за означеною тематикою дозволив констатувати, що саморегуляція є ключовим механізмом, що сприяє автономності та ефективності учасників освітнього процесу. Вона забезпечує адаптивну поведінку особистості. Розвиток саморегуляції є багатофакторним процесом, що залежить від когнітивних, мотиваційних і соціальних чинників.

Констатовано, що у процесі діяльності особистості відбувається розділення функцій мотивів, що зумовлює її полімотивованість. Це сприяє активації різних механізмів саморегуляції залежно від завдань, контексту та соціальних умов, допомагає знаходити компроміс між короткостроковими вигодами та довгостроковими цілями, ефективно адаптуючись до змін середовища.

Огляд наукових джерел, що відображають результати сучасних досліджень з саморегуляції, дозволяє констатувати, що ця концепція охоплює когнітивні, мотиваційні, емоційні та соціальні аспекти, що інтегруються у межах різних моделей.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ

2.1. Зміст програми дослідження психологічних особливостей саморегуляції викладачів і студентів у нашому дослідженні. Опис і обґрунтування

Наша програма дослідження психологічних особливостей саморегуляції викладачів і студентів носить структурно-функціональний характер. Вона розглядає саморегуляцію як здатність особистості керувати власним психоемоційним станом на основі аналізу когнітивних процесів і власної поведінки, вміння регулювати свою життєдіяльність [7]. Саморегуляцію можна розглядати як системний процес, що забезпечує пластичність життєдіяльності особистості.

Ми дотримувались структурної моделі саморегуляції особистості, що включає такі складові: 1) мотиваційно-потребову; 2) ціннісно-емоційну; 3) когнітивну; 4) регулятивно-поведінкову; 5) особистісну [14]. Ми вивчали переважаючі потреби особистості досліджуваних, їхню мотивацію до діяльності, цінності та емоції, що переважають, особливості самоаналізу емоційної сфери, методи регуляції емоцій, емоційні особливості особистості.

Вибір методів та методик, що були використані у нашому дослідженні, базувався на структурно-функціональній моделі саморегуляції. Перш за все, ми включили в нашу програму дослідження «Тест емоційного самоусвідомлення» (EIQ) (автори О. І. Власова, М. А. Березюк) для здобувачів з метою виявлення рівня розвитку здатності до диференціації емоцій, їх вираження, емпатії, вміння управляти власними емоціями та міру прийняття відповідальності за свою поведінку, а також опитувальник «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) для викладачів з метою виявлення здатності розуміти відношення особистості, які репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішення.

За допомогою опитувальника «Ставлення до себе як до професіонала» (автори В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв, модифікація А. С. Борисюк) ми з'ясували рівень самоповаги, самоприйняття, саморозуміння й самоконтролю по відношенню до себе як професіонала у здобувачів та викладачів закладів вищої освіти.

Опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) дозволив виявити локалізацію контролю особистості, зрозуміти природу і прояви інтернальності (або внутрішнього локусу контролю) і дослідити можливі причини схильності до екстернальності.

За допомогою анкети «Здатність до саморозвитку» (автори Гриньова М. В., Кононова М. М) ми визначали стан системи саморозвитку особистості.

Авторська анкета для визначення засобів саморегуляції викладачів закладів вищої освіти (автори Грицук О.В., Грицук Ю.В.) допомогла нам проаналізувати обізнаність здобувачів та викладачів у методах покращення власного психоемоційного стану, а також регулярність застосування їх у власному повсякденному житті.

2.2. Методи дослідження особливостей саморегуляції викладачів і студентів

З метою дослідження психологічних особливостей саморегуляції здобувачів та викладачів закладів вищої освіти ми скористалися наступними методами, що дозволяють з достовірною ефективністю одержати необхідний фактичний матеріал: метод тестування, метод опитування, метод анкетування.

За допомогою методу тестування вивчались когнітивний та ціннісно-емоційний компоненти саморегуляції особистості. Метод опитування використовувався для вивчення мотиваційно-потребового та особистісного компонентів саморегуляції. За допомогою методу анкетування вивчались особливості регулятивно-поведінкового компоненту саморегуляції.

Була розроблена програма і методика емпіричного дослідження, визначені показники, за допомогою яких виявлялись психологічні особливості саморегуляції здобувачів та викладачів закладів освіти. Дослідження проводилось у 2024 році.

У процесі констатувального експерименту нами були використані наступні методики для вивчення саморегуляції здобувачів та викладачів закладів освіти: 1) «Тест емоційного самоусвідомлення» (EIQ) (О. І. Власова, М. А. Березюк); 2) опитувальник «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл); 3) опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв, модифікація А. С. Борисюк); 4) опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою); 5) анкета «Здатність до саморозвитку» (Гриньова М. В., Кононова М. М); 6) «Анкета для визначення засобів саморегуляції викладачів закладів вищої освіти» (Грицук О.В., Грицук Ю.В.).

1. «Тест емоційного самоусвідомлення» (EIQ) (О. І. Власова, М. А. Березюк)

Тест призначений для визначення рівня здатності особистості до диференціації емоцій, їх вираження, емпатії, вміння управляти власними емоціями та міру прийняття відповідальності за свою поведінку. Він складається з п'ятидесяти тверджень і поділяється на п'ять шкал та загальну оцінку емоційної самосвідомості.

Основними показниками тесту використовуються індекси емоційної самосвідомості, що відповідають шкалам: 1) диференціація емоцій; 2) вираження емоцій; 3) емпатія; 4) управління емоціями; 5) прийняття відповідальності.

2. Опитувальник «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Опитувальник призначений для діагностики емоційного інтелекту, вміння розуміти й керувати власними емоціями та емоціями інших людей [19]. Він містить сорок шість тверджень, що об'єднуються у п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються у чотири шкали більш загального порядку: 1) шкала МЕІ (міжособистісний ЕІ); 2) шкала ВЕІ (внутрішньоособистісний ЕІ); 3) шкала РЕ (розуміння емоцій); 4) шкала УЕ (управління емоціями); 5) субшкала МР (розуміння чужих емоцій); 6) субшкала МУ (управління чужими емоціями); 7) субшкала ВП (розуміння своїх емоцій); 8) субшкала ВУ (управління своїми емоціями); 9) субшкала ВЕ (контроль експресії).

3. Опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілєєв, модифікація А. С. Борисюк)

Опитувальник модифікований А.С. Борисюк і спрямований на вивчення ставлення до себе як до професіонала. Він містить тридцять одне твердження, загальний бал по яких створює інтегральний показник ставлення до себе як до професіонала. У свою чергу цей показник об'єднує 11 шкал: 1) очікуване ставлення з боку інших як до професіонала; 2) аутосимпатія як до професіонала; 3) самоповага як професіонала; 4) самопослідовність як професіонала; 5) саморозуміння як професіонала; 6) самоприйняття як професіонала; 7) самооцінка як професіонала; 8) невпевненість у собі як професіоналі; 9) самоконтроль; 10) негативна оцінка себе як професіонала; 11) самозвинувачення як професіонала.

4. Опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою)

Опитувальник призначений для визначення інтернальності (внутрішнього локусу контролю) або екстернальності (зовнішнього локусу контролю) особистості. Він містить сорок тверджень, що об'єднуються у шість субшкал, які, у свою чергу, об'єднуються у сім шкал більш загального порядку: 1) шкала загальної інтернальності; 2) шкала інтернальності в сфері досягнень; 3) шкала інтернальності в сфері невдач; 4) шкала схильності до самозвинувачення; 5) шкала інтернальності в професійній діяльності; 6) субшкала професійно-соціальний аспект інтернальності; 7) субшкала професійно-процесуальний аспект інтернальності; 8) шкала інтернальності в міжособистісному спілкуванні; 9) субшкала компетентність у міжособистісному спілкуванні; 10) субшкала відповідальність у міжособистісному спілкуванні; 11) шкала заперечення активності; 12) субшкала готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів; 13) субшкала готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї.

5. Анкета «Здатність до саморозвитку» (Гриньова М. В., Кононова М. М)

Анкета спрямована на дослідження здатності особистості до саморозвитку. Вона містить п'ятнадцять питань, що об'єднуються в одну шкалу; 1) шкала здатності до саморозвитку.

6. «Анкета для визначення засобів саморегуляції викладачів закладів вищої освіти» (Грицук О.В., Грицук Ю.В.)

З метою визначення психологічних особливостей саморегуляції здобувачів закладів вищої освіти нами було створено анкету [9]. Питання мають послідовність від простого до складного, повертаючись знову до питань загального характеру (принцип «піскового годинника»). Анкета має три частини: 1) антропометрична; 2) основна; 3) заключна.

Метою антропометричної частини анкети є опис профілю досліджуваного. Дані, що збирає психолог, стосуються вікових та гендерних особливостей, назви закладу освіти, курсу навчання. Відповіді носять анонімний характер, оскільки досліджуваний не позначає свої ім'я та прізвище: він їх зашифрує.

Основна частина анкети складається з точних питань, що прояснюють, що саме досліджуваний знає про засоби емоційної саморегуляції, якими з них користується в умовах навчально-професійної діяльності та які засоби саморегуляції хотів би опанувати. Ці питання потребують від нього достатньо зусиль, емоційного напруження, роботи складних мисленневих операцій. При цьому зберігається послідовність питань.

Заключна частина анкети має запитання щодо глобального запиту досліджуваного до самовиховання й самовдосконалення.

Усі запитання відповідають полю досвіду досліджуваних – здобувачів вищої освіти.

За характером більшість питань відкритого типу без зазначення варіантів відповідей (тільки одне питання відноситься до питань закритого типу). Досліджуваний може написати те, що він вважає за потрібне, що йому приходить у голову в ситуації тут і зараз. Психолог йому не надає додаткових роз'яснень. Це такий тип питань, що передбачає спонтанну відповідь та надає психологу можливість пізнати зміст короткочасної пам'яті досліджуваного. Досліджуваний використовує свій словник, не спирається на певну схему і самостійно визначає те, що він може зазначити. Відповіді досліджуваного можуть носити мимовільний характер у випадку, коли він застосовує написання асоціацій. Отримані відповіді

досліджуваного можуть бути короткі, неповні, поверхові. Він може звернути увагу на один аспект питання і не звернути увагу на інший. Такі недоліки питань відкритого типу частково нівелюється зазначенням в інструкції про можливість поміркувати перед наданням відповіді, а також застосуванням нами батареї методів та методик: 1) »Тест емоційного самоусвідомлення» (EIQ) (О.І. Власова, М.А. Березюк); 2) Опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв у модифікації А. С. Борисюк); 3) опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою).

Одне питання анкети належить до закритого типу. Такі питання дозволяють отримати просту та достовірну відповідь. Водночас у досліджуваного з'являється стимул до розмірковування, щоб він міг зважити усі факти «за» та «проти». Відповіді, що отримує психолог, відповідають певній схемі – списку варіантів. Вони однорідні та точні, можуть порівнюватись й групуватись. Варіанти відповідей мінімізують зусилля досліджуваного, спрямовані на формулювання й оформлення власних думок. Оскільки в анкеті було застосовано тільки одне питання закритого типу, досліджуваний не втомлюється від кодифікованого вигляду варіантів, не відповідає навмання, не обмежується читанням перших варіантів і не спрощує заповнення анкети.

Важливою частиною анкети є інструкція, в якій психолог позначає мету дослідження та мотивує досліджуваного до правдивих відповідей.

Анкета має такий вигляд:

Шановний респонденте!

Ми досліджуємо особливості саморегуляції особистості як професійно важливої властивості майбутнього фахівця. Перед Вами знаходиться бланк анкети із запитаннями. Будь ласка, заповніть його. Міркування над запитаннями анкети дозволить Вам краще зрозуміти методи керування власними емоціями та поведінковою активністю. Це енергоємна праця, однак для нас важливо, щоб Ви надали вичерпні відповіді. Ми не обмежуємо Вас у часі, і якщо Ви втомились, то можна зробити невелику перерву.

Дякуємо Вам за участь у дослідженні!

Шифр досліджуваного

Ваша стаття

Ваш вік

Заклад освіти

Курс навчання

1. Чи стикаєтесь ви зі складними ситуаціями під час навчальної діяльності?
Якщо ваша відповідь «Так», то як часто?
2. Як ви реагуєте на складні стресові ситуації та непорозуміння під час комунікації з викладачами та одногрупниками?
3. Як ви оцінюєте свій рівень стресостійкості в умовах навчальної діяльності під час самостійної роботи над опануванням навчального матеріалу?
4. Як ви оцінюєте свій рівень стресостійкості в умовах навчальної діяльності під час навчальних занять?
5. Які фактори впливають на ваше самопочуття під час навчання?
6. Як впливає ваш емоційний стан на результативність навчальної діяльності?
7. Які фактори допомагають вам підтримувати власний психоемоційний стан на позитивному рівні?
8. Які методи вам допомагають в управлінні власним емоційним станом? Як часто ви їх практикуєте?
9. Які методи та прийоми ви використовуєте для зняття стресу та емоційної напруги під час навчальної діяльності?
10. Які стратегії ви використовуєте для підтримки власної навчальної мотивації?
11. Як ви справляєтесь з критичними зауваженнями з боку викладачів та одногрупників про виконані вами навчальні завдання?
12. Яким засобам регуляції власного психоемоційного стану ви би хотіли навчитись?

2.3. Організація і проведення емпіричного дослідження

Ми виходили з того, що саморегуляція – цілісне структурне утворення, тому воно не має бути окремою характеристикою особистості здобувача вищої освіти або викладача закладу вищої освіти. Будучи представленим у когнітивному, ціннісно-емоційному, мотиваційно-потребовому, особистісному, регулятивно-поведінковому компонентах, саморегуляція зумовлює емпатію по відношенню до оточення, здатність управляти своїми емоціями та емоціями інших людей, готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї, стійка система саморозвитку.

Констатувальне дослідження, результати якого відбиваються в даному розділі, було спрямованим на вивчення психологічних особливостей особистості здобувачів та викладачів, а також виявлення розрізень між ними.

У констатувальному дослідженні взяли участь 117 досліджуваних (71 викладач закладу вищої освіти та 46 здобувачів вищої освіти), серед яких: 36 осіб чоловічої статі (15 викладачів і 21 здобувач), 77 осіб жіночої статі (54 викладача і 23 здобувача) та 4 особи не вказали свою стать. За віковими категоріями серед викладачів: 25-39 років – 17 осіб, 40-49 років – 24 особи, 50-59 років – 19 осіб, більше 60 років – 8 осіб, не вказали свій вік – 3 особи. За віковими категоріями серед здобувачів: 16-19 років – 18 осіб, 20-24 роки – 11 осіб, 25-39 років – 10 осіб, більше 40 років – 4 особи, не вказали свій вік – 3 особи. І здобувачі, і викладачі представляли Дніпропетровську, Івано-Франківську, Київську, Хмельницьку, Одеську, Рівненську області.

У процесі констатувального експерименту ми використовували наступні методики для вивчення психологічних особливостей саморегуляції особистості:

- «Тест емоційного самоусвідомлення» (EQ) (О. І. Власова, М. А. Березюк);
- опитувальник «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл);
- опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв, модифікація А. С. Борисюк);
- опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою);
- анкета «Здатність до саморозвитку» (Гриньова М. В., Кононова М. М);

- «Анкета для визначення засобів саморегуляції викладачів закладів вищої освіти» (Грицук О.В., Грицук Ю.В.).

Для математико-статистичної обробки результатів було використано:

- кореляційний аналіз (розрахунки коефіцієнтів лінійної кореляції r_{xy} Пірсона).

Усі розрахунки були виконані за допомогою програми Microsoft Excel на комп'ютері.

2.4. Психологічні особливості саморегуляції викладачів

Згідно з результатами дослідження за опитувальником «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), більшість викладачів (53%) мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Вони зазначають, що оточення не вважає їх хорошими знавцями емоцій та переживань інших людей. Досліджувані не користуються психологічними техніками та прийомами для зниження інтенсивності складних емоційних переживань, не можуть швидко заспокоюватись після складних ситуацій. У них немає звички спостерігати за власними емоційними переживаннями. Вони не звертають увагу на те, які емоції переживають. Досліджувані зрідка проявляють свої істинні почуття.

Середній рівень емоційного інтелекту має 41% досліджуваних викладачів. Вони аналізують власні емоції та емоційні стани, намагаються керувати ними, знають техніки самозаспокоєння та стишення емоційних реакцій, вміють співчувати іншим людям та визначають їхні емоційні стани.

Високий рівень емоційного інтелекту має 6% викладачів. Вони можуть визначати емоційні стани оточення та їхні переживання. Викладачі знають методи саморегуляції психоемоційних станів та активно ними користуються. При цьому вони спостерігають, які саме емоції вони відчувають у певний момент часу, відмічають, як вони можуть покращити власний стан.

Простежується зв'язок ($r = 0,79$, $p < 0,05$) між здатністю викладачів розпізнавати емоції та емоційні стани в оточення та співчувати людям, ставити себе на їхнє місце (див. Рис. 2.4.1).

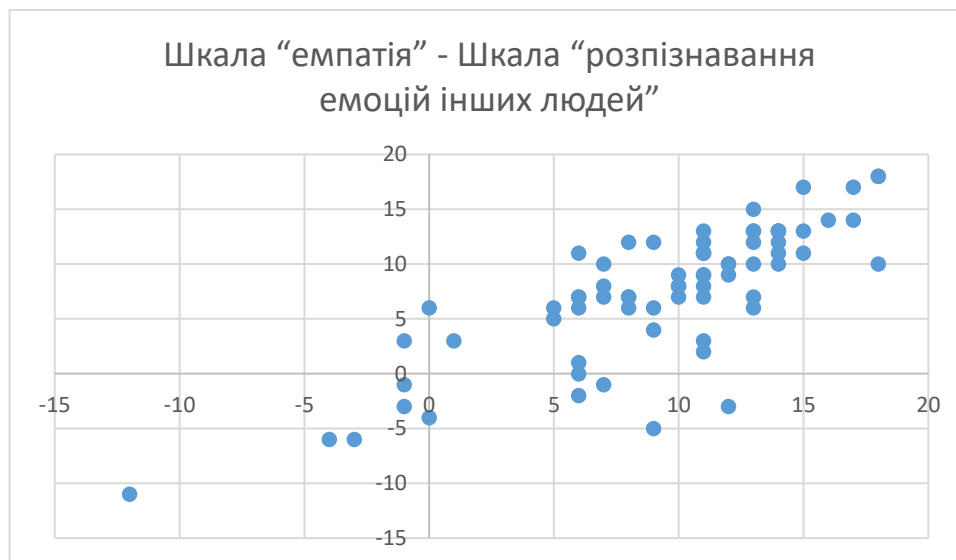


Рис. 2.4.1. Кореляційний зв'язок між шкалами «емпатія» і «розпізнавання емоцій інших людей»

За допомогою опитувальника «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв у модифікації А. С. Борисюк) виявлено, що 63% викладачів випробовують симпатію та повагу до себе як до професіоналів, послідовні у досягненні професійних цілей. Вони упевнені у собі, контролюють процес саморозвитку, усвідомлюють власні професійні вчинки та почуття. Їм цікаве власне професійне «Я». Викладачі цінують себе за послідовні кроки у самовдосконаленні. Навіть негативні риси не здаються їм чужими та добре контролюються. Загалом, їх влаштовує те, якими вони є у професійному житті.

Натомість 37% викладачів не очікують доброго ставлення до себе з боку інших як до професіоналів. Вони вважають, що їх не можна поважати як професіоналів, та відзначають, що їм не вистачає енергії, волі, цілеспрямованості задля контролю власної професійної долі. Їм буває складно пояснити собі власні професійні вчинки та почуття, і вони мають потребу попрацювати над своєю особистістю як професіонали, удосконалити власний професіоналізм.

Неупевненість у своїх професійних якостях, у собі як професіоналі корелює з низькою самооцінкою ($r = 0,58, p < 0,05$).

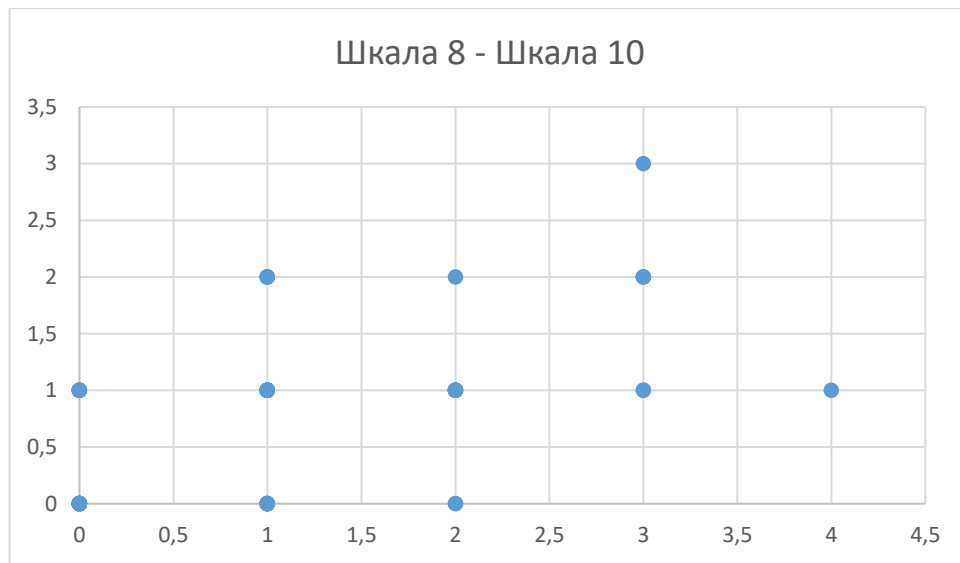


Рис. 2.4.2. Кореляційний зв'язок між шкалами «невпевненість у собі як професіоналі» і «негативна оцінка себе як професіонала»

У викладачів, у яких розвинена аутосимпатія як до професіоналів, поважають себе ($r = 0,57, p < 0,05$).



Рис. 2.4.3. Кореляційний зв'язок між шкалами «аутосимпатія як до професіонала» і «самоповага як професіонала»

Неупевненість у собі викликає неприйняття себе як професіонала ($r = - 0,72, p < 0,05$).



Рис. 2.4.4. Кореляційний зв'язок між шкалами «самоприйняття як професіонала» і «невпевненість у собі як професіоналі»

Як професіонали викладачі оцінюють себе, коли те, що з ними відбувається у зв'язку із професією, їм зрозуміло та контролюється, коли вони планують подальші професійні кроки та долають труднощі на шляху до професійного визнання. Їх професійне «Я» завжди цікаве для них самих, вони в змозі контролювати свою професійну долю ($r = 0,75$, $p < 0,05$).

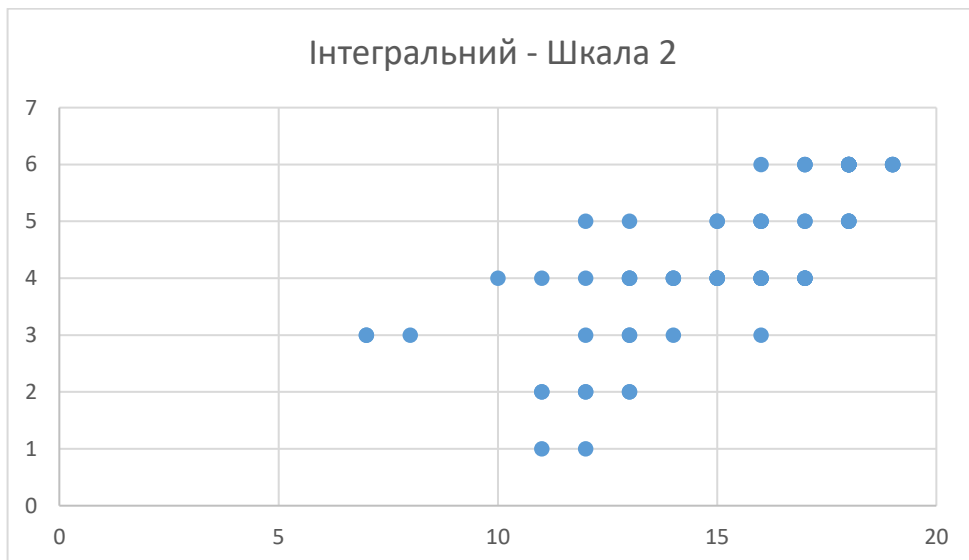


Рис. 2.4.5. Кореляційний зв'язок між шкалами «інтегральний показник ставлення до себе як до професіонала» і «аутосимпатія як до професіонала»

Професійне «Я» викладачів завжди цікаве для для них самих, вони в змозі контролювати свою професійну долю ($r = 0,75, p < 0,05$).

Згідно з результатами опитувальника «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою), ми отримали середній показник інтернальності ($M = 25,38 \pm 5,06$). Викладачі виявляють внутрішній локус контролю у різноманітних життєвих ситуаціях, а також іноді переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться десь зовні. Вони знають власні позитивні сторони, що в них є внутрішні сили, для того, щоб справитись зі складною життєвою ситуацією. Вони намагаються бути активними, відповідальними за власне професійне життя. Спостерігається рівномірне співвідношення впливу на інтернальність викладачів їх особистого досвіду ($M = 11,81 \pm 2,68$) і суджень про життя взагалі ($M = 13,64 \pm 3,06$).

Викладачів можна схарактеризувати як людей, які вважають себе причиною власних досягнень ($M = 5,83 \pm 1,62$). У них виражена готовність до досягнення позитивних професійних результатів у майбутньому. Але іноді зустрічаються такі ситуації в їхньому житті, що викладачі не вірять у те, що зможуть істотно вплинути на його успішність та успішність професійної діяльності. Це стосується зовнішніх факторів, у першу чергу.

Середні показники за шкалою «Інтернальності в сфері невдач» ($M = 5,08 \pm 1,60$) свідчать про те, що викладачі більше відчують свою відповідальність за ті невдачі, що уже відбулися або ще можуть відбутися в їх професійному житті. Вони також міркують про можливі невдачі у їх житті, покладаючи відповідальність на зовнішні сили, які вони не в змозі перебороти.

Показник за шкалою «Схильності до самозвинувачення» ($M = -0,74 \pm 1,93$) свідчить про малу ймовірність у викладачів проявів самообвинувальної поведінки. Іноді вони бувають некритичні по відношенню до самих себе як до професіоналів.

Результати за шкалою «Професійно-соціальний аспект інтернальності» ($M = 5,01 \pm 1,48$) свідчать про схильність виявляти ініціативу і приймати відповідальність на себе у сфері соціальних відносин з колегами та здобувачами освіти, що стосується як відносин «по вертикалі» – з адміністрацією.

Показник за шкалою «Професійно-процесуальний аспект інтернальності» ($M = 5,88 \pm 1,55$) свідчить про наявність розвинутих навичок забезпечення процесу професійної діяльності. У процесі рішення конкретних професійних задач при наявності відповідної мотивації викладачам допомагають добре розвинуті навички якісного здійснення самостійної професійної діяльності.

У різних ситуаціях, що охоплюють професійну, педагогічну, наукову, розвивальну діяльність, підвищення кваліфікації, спілкування з оточенням, викладачі можуть ставити перед собою конкретні цілі та досягати поставленої мети ($M = 10,90 \pm 2,54$). Вони усвідомлюють, що одержувані результати залежать від якості їх власних дій. У професійній діяльності вони здатні брати відповідальність на себе. У випадку невдач, вони намагаються аналізувати причини ускладнень, що виникли, а також будувати нові способи досягнення того або іншого результату.

Показник за шкалою «Компетентність у міжособистісному спілкуванні» ($M = 5,04 \pm 1,80$) демонструє, що викладачі вважають себе досить компетентними у міжособистісних відносинах.

Результати за шкалою «Відповідальність у міжособистісному спілкуванні» ($M = 4,18 \pm 1,41$) свідчать про те, що викладачі беруть на себе відповідальність, як за позитивні, так і за негативні варіанти сформованих міжособистісних відносин.

Стосовно відповідальності у сфері сімейних відносин ($M = 4,12 \pm 1,52$), викладачі усвідомлюють важливість взаємодії й комунікації з близьким оточенням, намагаються тримати баланс робота – сімейні стосунки, але у певних ситуаціях цей баланс утримувати складно.

Викладачі намагаються турбуватись про власний фізичний стан, відповідально ставляться до свого здоров'я ($M = 4,87 \pm 1,50$).

Результати за шкалою «Заперечення активності» ($M = 4,49 \pm 2,59$) свідчать про те, що викладачі аналізують кожну ситуацію, спрямовану на досягнення життєвих цілей. Це стосується професійної діяльності, готовності виконувати роботу, робити власний внесок у спільну діяльність.

Результати, отримані за шкалами «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» ($M = 5,56 \pm 1,70$) і «Готовність до самостійного

планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї» ($M = 6,04 \pm 1,44$) свідчать про середній рівень активності, спрямованої на досягнення життєвих цілей. Викладачі шукають можливості покращити власний професіоналізм, готові до виконання творчих професійних завдань.

Проаналізувавши результати анкети «Здатність до саморозвитку» (Гриньова М. В., Кононова М. М), ми виявили, що 77,46% викладачів прагнуть вдосконалювати власні здібності та розширювати набір компетентностей.



Рис. 2.4.6. Здатність викладачів до саморозвитку

Викладачі аналізують власний досвід, читають професійну літературу, керують своїм професійним розвитком і отримують позитивні результати. Вони позитивно ставляться до підвищеної відповідальності, отримують задоволення від творчої роботи, освоєння нових професійних завдань. У спілкуванні з колегами вони демонструють свою відкритість та щирість.

Тим не менше, 2,81% викладачів потребує додаткової турботи з боку адміністрації, комунікації з колегами, активної роботи над рефлексуванням власної професійної діяльності.

Кожний п'ятий викладач (19,71% від всієї кількості опитаних) відмічає, що у нього немає стійкої системи саморозвитку. Їхня орієнтація на розвиток значно залежить від зовнішніх умов та внутрішньої мотивації.

Згідно з результатами проведеної анкети для визначення засобів саморегуляції викладачів закладів вищої освіти (Грицук О.В., Грицук Ю.В.), викладачі періодично стикаються зі складними ситуаціями під час науково-педагогічної діяльності. Вони їх намагаються вирішувати за допомогою аналізу власного досвіду та прикладів колег. Під час виконання професійних обов'язків на них впливають власний фізичний та емоційний стан, здатність знаходити порозуміння з адміністрацією та колегами, зацікавленість здобувачів освіти в отримання професійних знань. Викладачі відмічають, що у роботі важливе налаштування, можливість переключення на інші види діяльності, вивчення нового, пізнавальний інтерес, підтримка з боку колег та адміністрації. Позитивний вплив на психоемоційний стан мають фізичні вправи, заняття спортом, медитації, здоровий сон, спілкування з друзями, спільний час з сім'єю. Для підтримки власної мотивації викладачі використовують методи аутотренінгу, цілепокладання, тайм-менеджмент. Вони усвідомлюють власну потребу в оволодінні ефективними методами саморегуляції та їхньому практикуванні у повсякденному житті.

2.5. Психологічні особливості саморегуляції студентів

Згідно з результатами дослідження за «Тестом емоційного самоусвідомлення» (EIQ) (О.І. Власова, М.А. Березюк), переважна більшість здобувачів вищої освіти (93,48%) мають середній рівень емоційної самосвідомості. Вони можуть розрізняти власні емоції емоції інших людей, а також передавати свої почуття, але не у всіх життєвих ситуаціях. Вони співпереживають іншим людям, та розуміють їхні почуття, але якщо їм самим емоційно важко, можуть усвідомлено відгородитись від них та не пропонувати свою допомоги. У випадках невдачі здобувачам буває складно самостійно змінити складові життєвої ситуації, щоб це вплинуло на її прийняття або вирішення у подальшому. У цих випадках вони звертаються по допомогу до оточення. Їм буває важко стримати себе, контролювати прояви сильних емоцій.

Здобувачі з високою емоційною самосвідомістю (6,52%) легко орієнтуються в емоційному світі інших людей, усвідомлюють власні почуття й емоції, відкрито виражають їх, відповідно до ситуації керують своїми емоціями, усвідомлюють власну відповідальність за те, що з ними відбувається у житті.

Розуміють власне ставлення до певних ситуацій, людей, життєвих ситуацій 67,39% опитаних здобувачів. Вони усвідомлюють свої сильні сторони, а також ті, над якими хотілось би попрацювати й скорегувати. У випадках, коли вони випробовують сильні емоції, у них бувають складнощі з саморегуляцією власного психоемоційного стану.

Третина усіх досліджуваних здобувачів (32,61%) добре усвідомлюють, які емоції вони відчувають і при яких обставинах вони їх випробовують найчастіше, можуть їх назвати. Вони спостерігають за власною поведінкою аналізують її, відслідковують, які емоції та почуття викликає конкретна життєва ситуація або людина. Вони турбуються про власні потреби, а також намагаються їх задовольнити.

Здобувачі з середнім рівнем «вираження емоцій» (52,17%) здатні вільно виражати себе та свій внутрішній стан, знають, як безпечно виразити негативні почуття. Однак, у них бувають ситуації, коли вони не дозволяють собі бути відкритими у проявах відчуттів.

Мають низькі оцінки за шкалою вираження емоцій 39,13% опитаних здобувачів. Вони звикли стримувати свої емоції і почуття, вільно їх не виражають. Оточенню буває складно усвідомити, що вони, насправді, відчувають, що думають про інших людей, як бачать розвиток комунікації з іншими людьми. Оточенню вони можуть здатись холодними у проявах почуттів.

Майже десята частина здобувачів (8,7%) можуть відверто сказати про власні почуття, вільно виразити свої емоції, що інколи не подобається іншим, більш закритим у собі, людям. У міжособистісній комунікації вони відзначають, що цінують прямоту й відкритість.

Здобувачі з середнім рівнем управління емоціями (65,22%) добре аналізують комунікативні ситуації, знають, як себе поводити, щоб досягти успіху або

задоволення від спілкування. Хоча бувають ситуації, коли складно стримати емоції, проявляються сильні почуття назовні.

В емоційно заряджених ситуаціях 17,39% здобувачів відмічають, що коли їх переповнюють почуття, їм складно їх спинити, а їхня поведінка набуває ірраціональних рис.

Також 17,39% здобувачів можуть аналізувати ситуації взаємодії та застосовувати методи саморегуляції, стримувати сильні емоції. Вони є володарями своїх емоцій, відтермінувати їхній прояв, екологічно розв'язувати життєві проблеми.

Здобувачі з середнім рівнем прийняття відповідальності (76,08%) вважають результати своєї роботи тільки власною заслугою. У ситуаціях, коли на шляху до успіху стає перешкода, що вимагає значних зусиль для її подолання, їм складно сконцентруватись на вирішенні складної ситуації. Вони спираються на зовнішні обставини, оточення, коли не можуть вирішити життєву ситуацію самостійно.

Збігом обставин вважають своє життя 13,04% здобувачів. Вони покладаються на випадкові події, не впевнені у тому, що можуть керувати власним життям.

Здобувачі з високим рівнем прийняття відповідальності (10,86%) з усіх ситуацій засвоюють корисний урок, адекватно сприймають критику та рекомендації від оточення, усвідомлюють свій внесок у те, яке життя вони будують, чи будуть вони у майбутньому відчувати щастя та задоволення від життя.

Якщо здобувачі вищої освіти стримують емоції, не виражають їх зовні, не демонструють їх у певних ситуаціях, приховують свої почуття, вони застосовують прийоми регуляції емоцій для керування ними ($r = -0,40, p < 0,05$).

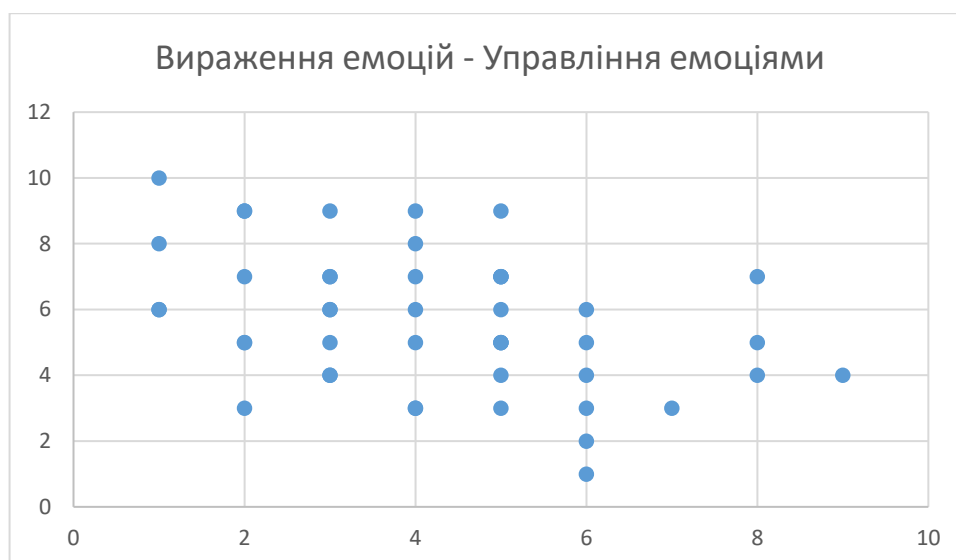


Рис. 2.5.1. Кореляційний зв'язок між шкалами «вираження емоцій» та «управлінням емоцій»

За отриманими результатами за опитувальником «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв у модифікації А. С. Борисюк) виявлено, що 19,57% здобувачів випробовують симпатію та повагу до себе як до професіоналів, роблять послідовні кроки на шляху досягненні професійних цілей. Їхнє професійне «Я» завжди цікаве для них самих. Вони цінують себе досить високо, також вважають, що їхні досягнення помічають інші. Вони можуть сказати, що загалом контролюють свою професійну долю.

Натомість 6,52% здобувачів усвідомлюють, що їм треба ще багато роботи над собою зробити, щоб вони почали відчувати власні сили у професійному житті, щоб почали інші люди, оточення помічати, що вони є професіоналами в обраній сфері. Вони відзначають, що не очікують доброго ставлення до себе з боку оточення, однолітків як до професіоналів. Вони усвідомлюють, що їм не вистачає енергії, волі, цілеспрямованості задля контролю власної професійної долі. Більшість знайомих, які є у здобувачів, не сприймають їх як професіоналів. Вони сами у себе як професіонали часто викликають роздратування. Вони вважають, що навряд чи їх можна по справжньому поважати як професіоналів.

Переважна більшість здобувачів (73,91%) адекватно сприймають свої позитивні та негативні якості як професіоналів, розуміють, які сторони особистості,

риси характеру, здібності їм потрібно розвинути, де вони можуть отримати необхідні знання й навички.

Чим більша у здобувачів симпатія до себе як до професіоналів, тим більша у них самоповага ($r = 0,75, p < 0,05$).

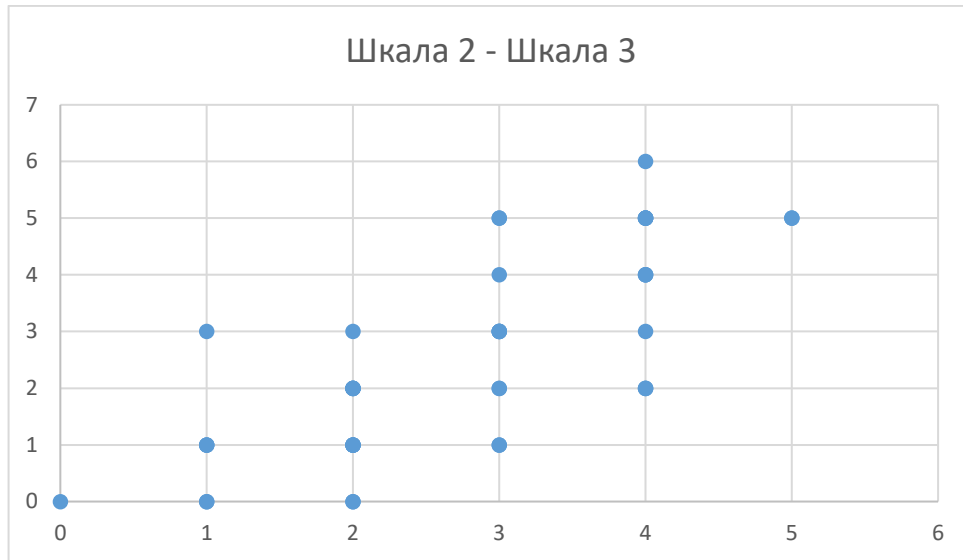


Рис. 2.5.2. Кореляційний зв'язок між шкалами «аутосимпатія як до професіонала» і «самоповага як професіонала»

Чим більше зростає їхнє самоприйняття як професіоналів, тим менше відчувається невпевненість у собі ($r = -0,67, p < 0,05$).

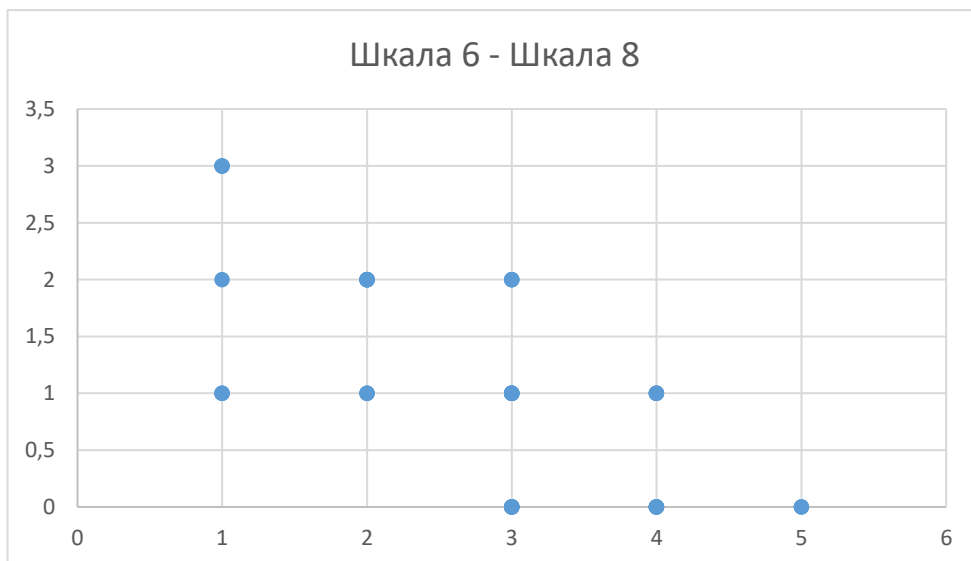


Рис. 2.5.3. Кореляційний зв'язок між шкалами «самоприйняття як професіонала» і «невпевненість у собі як професіоналі»

Якщо у здобувачів щось не виходить, як у професіоналів, вони надають собі негативну оцінку собі, то у них зростає невпевненість у собі ($r = 0,62, p < 0,05$).



Рис. 2.5.4. Кореляційний зв'язок між шкалами «негативна оцінка себе як професіонала» і «невпевненість у собі як професіоналі»

Позитивне ставлення до себе у здобувачів зростає зі збільшенням аутосимпатії до себе як до професіоналів ($r = 0,82, p < 0,05$).



Рис. 2.5.5. Кореляційний зв'язок між шкалами «негативна оцінка себе як професіонала» і «невпевненість у собі як професіоналі»

Згідно з результатами опитувальника «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою), ми отримали середній показник інтернальності ($M = 23,15 \pm$

4,65). Здобувачі виявляють внутрішній локус контролю у різноманітних життєвих ситуаціях, а також іноді переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться десь зовні. Вони знають власні позитивні сторони, що в них є внутрішні сили, для того, щоб справитись зі складною життєвою ситуацією, а також розраховують на допомогу ззовні. Вони намагаються бути активними, відповідальними за власне професійне життя. Спостерігається рівномірне співвідношення впливу на інтернальність здобувачів їх особистого досвіду і суджень про життя взагалі ($M = 10,47 \pm 2,78$) і суджень про життя взагалі ($M = 12,32 \pm 2,92$).

Здобувачі вважають себе головною причиною власних досягнень ($M = 5,30 \pm 1,61$). У них виражена готовність до досягнення позитивних професійних результатів у майбутньому. Але іноді зустрічаються такі складні ситуації в їхньому житті, що вони не вірять у те, що зможуть істотно вплинути на його успішність та успішність професійної діяльності.

Середні показники за шкалою «Інтернальності в сфері невдач» ($M = 4,45 \pm 1,69$) свідчать про те, що здобувачі відчують свою відповідальність за ті невдачі, що уже відбулися або ще можуть відбутися в їх житті. Вони іноді покладають відповідальність за те, як вони себе почувають, за поведінку на зовнішні сили, на інших людей.

Показник за шкалою «Схильності до самозвинувачення» ($M = -0,84 \pm 1,99$) свідчить про малу ймовірність у здобувачів проявів самообвинувальної поведінки. Іноді вони бувають некритичні по відношенню до самих себе як до особистостей.

Результати за шкалою «Професійно-соціальний аспект інтернальності» ($M = 4,52 \pm 1,16$) свідчать про схильність виявляти ініціативу і приймати відповідальність на себе у сфері соціальних відносин, ситуаціях навчальної, професійної і будь-якої іншої активності, коли здобувачі ставлять перед собою певну мету і йдуть до своєї цілі. Вони розуміють, що одержувані результати залежать від якості їх власних дій, але іноді їм буває важко зрозуміти причини і способи досягнення того або іншого результату.

Показник за шкалою «Професійно-процесуальний аспект інтернальності» ($M = 5,56 \pm 1,69$) свідчить про наявність навичок забезпечення процесу навчальної та професійної діяльності. У здобувачів є певні навички самостійної діяльності. Також спостерігаються ситуації, коли у процесі рішення конкретних навчальних та виробничих завдань навіть при наявності відповідної мотивації вони стикаються з труднощами в зв'язку з нестачею знань усіх операцій та процесів, які потрібно їм виконувати.

У різних ситуаціях, що охоплюють професійну, навчальну, дослідницьку діяльність, спілкування з оточенням, здобувачі можуть ставити перед собою конкретні цілі та досягати поставленої мети ($M = 10,87 \pm 2,23$). Вони усвідомлюють, що одержувані результати залежать від якості їх власних дій. У навчальній діяльності вони здатні брати відповідальність на себе. У випадку невдач, вони намагаються аналізувати причини труднощів, досвід успішного виконання завдань, творчо підходити до вирішення питань.

Показник за шкалою «Компетентність у міжособистісному спілкуванні» ($M = 4,21 \pm 1,78$) демонструє, що здобувачі знають свої переваги та недоліки як професіонали, використовують власні сильні сторони для досягнення результату, проявляють свою компетентність у міжособистісних відносинах.

Результати за шкалою «Відповідальність у міжособистісному спілкуванні» ($M = 3,97 \pm 1,45$) свідчать про те, що здобувачі беруть на себе відповідальність, як за позитивні, так і за негативні результати міжособистісних комунікацій, намагаються розвивати свої лідерські та соціальні навички.

Стосовно відповідальності у сфері сімейних відносин ($M = 3,73 \pm 1,58$), здобувачі вважають себе не дуже компетентними у питаннях, що стосуються сімейних взаємин, взаємодії та комунікації з рідними людьми. Їм складно утримувати баланс між різними сферами життєдіяльності.

Здобувачі турбуються про власний фізичний стан, відповідально ставляться до свого здоров'я ($M = 4,45 \pm 1,42$).

Результати за шкалою «Заперечення активності» ($M = 5,84 \pm 2,73$) свідчать про те, що здобувачі аналізують ситуації, спрямовані на досягнення навчальних та

професійних цілей. Вони більш схильні до інтернальності, причому на рівні не тільки світогляду, але й готовності до діяльності.

Результати, отримані за шкалами «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» ($M = 4,78 \pm 1,80$) і «Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї» ($M = 5,60 \pm 1,59$) свідчать про середній рівень активності, спрямованої на аналіз власного досвіду з подолання складних завдань, а також на досягнення життєвих цілей. Здобувачі шукають можливості підвищити рівень знань, здобути нові компетентності, бути готовими виконувати професійні обов'язки.

Проаналізувавши результати анкети «Здатність до саморозвитку» (Гриньова М. В., Кононова М. М), ми виявили, що для 65,22% здобувачів характерне активне професійне зростання. Вони прагнуть вчитись, залишають час для власного розвитку, рефлексують свою діяльність, аналізують свої почуття і досвід.

У 32,61% здобувачів немає чіткої системи навчання й розвитку як професіоналів. Вони час від часу засвоюють нове в обраній професійній сфері, а коли виникають перепони, то не намагаються їх одразу долати.

Відчувають, що вони зупинились у своєму розвитку як професіонали 2,17% здобувачів. Вони не прагнуть вивчити себе, свої здібності, не хочуть аналізувати свій професійний шлях, не шукають зворотного зв'язку від оточення.

За результатами проведеної анкети для визначення засобів саморегуляції здобувачів закладів вищої освіти (Грицук О.В., Грицук Ю.В.), періодично стикаються зі складними ситуаціями під час навчальної та професійної діяльності. У складних ситуаціях вони відчувають злість, занепокоєння, безпомічність, але намагаються самостійно їх вирішити. Під час стресових ситуацій та непорозумінь у комунікації з викладачами та одногрупниками здобувачі намагаються спокійно їх вирішувати на свою користь. В умовах самостійної роботи здобувачі менше отримують стресових факторів та стану незадоволення, ніж під час навчальних занять. Під час навчання на їх самопочуття впливають особистісні переживання й проблеми, фізичне самопочуття, об'єм домашніх завдань, конфлікти з оточенням, особистість викладача. Щодо результативності навчальної діяльності, то здобувачі,

переважно, вказують на зовнішні фактори: відносини з викладачами, настрої викладачів, особливості подання викладачем навчального предмету. Також здобувачі згадують про власний фізичний стан, налаштованість на навчальну діяльність.

Підтримувати власний психоемоційний стан на позитивному рівні здобувачам допомагає відпочинок, прогулянки, зустрічі з друзями, сімейне коло, досягнення у житті. В управлінні власним емоційним станом допомагають самоконтроль, дихальні техніки, проговорювання складної ситуації оточенню, прогулянки, медитація. Для зняття стресу та емоційної напруги під час навчальної діяльності здобувачам допомагає читання літератури, техніки майндфулнесу, ведення щоденнику, спорт, зелений чай. Для підтримки власної навчальної мотивації здобувачі використовують цілепокладання, розмір отриманої стипендії, винагороди за досягнення та самозаохочування до професійної діяльності. На критичні зауваження з боку викладачів та одногрупників здобувачі реагують по-різному, іноді виявляючи агресію, а іноді – розуміння, що ситуацію можна змінити на краще. Здобувачі хотіли би навчитись нейрографії, медитації як засобам регуляції власного психоемоційного стану.

2.6. Порівняльний аналіз особливостей саморегуляції викладачів і студентів

Для порівняльного аналізу особливостей саморегуляції викладачів та здобувачів вищої освіти було взято методи: опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв у модифікації А. С. Борисюк), опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою); анкета «Здатність до саморозвитку» (Гриньова М. В., Кононова М. М).

Мають високу самооцінку, впевнені у своїй професійній компетентності 63% викладачів. Вони відзначають послідовність у досягненні цілей і здатність контролювати свою професійну долю. Відчуття контролю корелює з високою самооцінкою ($r = 0,58$, $p < 0,05$) та аутосимпатією ($r = 0,57$, $p < 0,05$), що формує позитивне ставлення до себе.

Вважають себе непрофесіоналами, не очікують визнання від оточення 37% викладачів. Вони також мають низьку самооцінку, Їхня невпевненість корелює з негативним ставленням до себе ($r = -0,72$, $p < 0,05$).

Лише 19,57% здобувачів високо оцінюють себе як майбутніх професіоналів. Вони демонструють інтерес до професійного розвитку і прагнення контролювати професійну долю. Більшість здобувачів (73,9) адекватно оцінюють свої сильні та слабкі сторони, що свідчить про формування професійної самооцінки. Не відчують себе професіоналами і зазначають, що оточення не сприймає їх серйозно 6,52% здобувачів. Їхня невпевненість корелює з негативною оцінкою себе ($r = 0,62$, $p < 0,05$).

Професійне «Я» для більшості викладачів є цікавою сферою для саморефлексії та вдосконалення. Вони прагнуть до професійного саморозвитку, навіть сприймаючи свої недоліки як частину, яку можна контролювати та коригувати. Контроль за професійною долею і планування подальших кроків мають високий позитивний кореляційний зв'язок із задоволеністю професійним життям ($r = 0,75$, $p < 0,05$).

Для 19,57% здобувачів професійне «Я» також цікаве, однак вони лише починають усвідомлювати його як важливу складову професійного розвитку. Переважна більшість (73,91%) усвідомлює необхідність роботи над собою і готова розвивати професійні риси. Позитивне ставлення до професійного «Я» зростає зі збільшенням симпатії до себе ($r = 0,82$, $p < 0,05$).

Викладачі з високою аутосимпатією очікують визнання і поваги від колег і студентів. Невпевненість у собі у меншості викладачів (37%) пов'язана з браком енергії, волі та внутрішнього контролю. Це негативно впливає на їхню взаємодію з професійним оточенням. Низька впевненість у собі у 6,52% здобувачів призводить до негативного сприйняття оточенням їх як майбутніх професіоналів.

Більшість здобувачів (73,91%) мають реалістичне ставлення до своїх сильних і слабких сторін, проте їхня впевненість значно залежить від успішності професійних досягнень і оцінки з боку інших.

Контролюють процес саморозвитку, послідовно планують кроки для досягнення професійних цілей 63% викладачів. У них сформована здатність до рефлексії, усвідомлення своїх вчинків і почуттів, що сприяє ефективному самовдосконаленню.

Більшість здобувачів (73,91%) усвідомлює важливість саморозвитку, але лише починає формувати навички планування і контролю професійної долі. Для багатьох здобувачів невдачі у професійній сфері викликають роздратування і знижують впевненість у собі.

Високий рівень аутосимпатії у викладачів пов'язаний із самоповагою ($r = 0,57, p < 0,05$). Невпевненість у собі та негативне ставлення до себе мають сильний зворотній зв'язок ($r = -0,72, p < 0,05$). Самоприйняття як професіонала пов'язане з відчуттям контролю над професійною долею ($r = 0,75, p < 0,05$).

Позитивне ставлення до себе у здобувачів зростає зі збільшенням аутосимпатії ($r = 0,82, p < 0,05$). Невпевненість у собі пов'язана з негативним сприйняттям себе ($r = 0,62, p < 0,05$) і зменшується із зростанням самоприйняття ($r = -0,67, p < 0,05$).

Таблиця 2.6.1. Ключові відмінності у викладачів та здобувачів вищої освіти

Критерій	Викладачі	Здобувачі вищої освіти
Рівень позитивного ставлення до себе	Високий (63%), впевнені в собі	Низький (19.57%), на етапі формування
Самоконтроль і рефлексія	Добре розвинуті	Формуються
Усвідомлення професійного «Я»	Високий інтерес, системна робота	Більшість розуміє необхідність розвитку
Невпевненість у собі	У 37% впливає на професійне сприйняття	У 6,52%, негативно позначається на самосприйнятті

Критерій	Викладачі	Здобувачі вищої освіти
Кореляція із самоприйняттям	Високий позитивний вплив ($r = 0,75$)	Поступове зростання з аутосимпатією ($r = 0,82$)

Викладачі демонструють високий рівень професійної зрілості, здатності до рефлексії і самоконтролю. Їхні проблеми з невпевненістю у собі обмежені меншістю (37%) і часто пов'язані з суб'єктивним сприйняттям негативних рис.

Здобувачі лише формують професійне «Я». Значна частина (73,91%) усвідомлює важливість саморозвитку, проте рівень впевненості у собі значно нижчий, ніж у викладачів.

Викладачі мають середній рівень інтернальності ($M = 25,38$), що свідчить про усвідомлення власної відповідальності за події у житті, але з частковим впливом зовнішніх факторів.

Здобувачі також демонструють середній рівень інтернальності ($M = 23,15$), однак частіше покладаються на зовнішні обставини і допомогу інших.

Викладачі більше орієнтовані на власну відповідальність, тоді як здобувачі поєднують самостійність із залежністю від зовнішніх факторів.

Викладачі вважають себе головними творцями своїх успіхів ($M = 5,83$), демонструють впевненість у можливості досягати професійних результатів.

Здобувачі також вважають себе відповідальними за свої успіхи ($M = 5,30$), але меншою мірою, ніж викладачі.

Викладачі мають більш розвинену впевненість у своїй здатності досягати успіху.

Викладачі більше усвідомлюють відповідальність за невдачі ($M = 5,08$), але можуть покладати часткову провину на зовнішні обставини.

Здобувачі виявляють подібне ставлення ($M = 4,45$), але частіше покладають відповідальність на зовнішні сили чи інших людей.

Викладачі частіше аналізують власний вплив на невдачі, тоді як здобувачі схильні уникати відповідальності.

Викладачі рідко звинувачують себе ($M = -0,74$), іноді проявляють некритичність до своєї професійності.

Здобувачі демонструють низький рівень самообвинувальної поведінки ($M = -0,84$), але ця схильність є меншою, ніж у викладачів.

І викладачі, і здобувачі уникають самообвинувальної поведінки, однак викладачі можуть частіше проявляти критичність.

У викладачів виражена ініціативність і відповідальність у відносинах з колегами та адміністрацією ($M = 5,01$).

Здобувачі мають менший показник ініціативності та відповідальності у соціальних відносинах ($M = 4,52$).

Викладачі більш упевнені у своїх соціальних навичках і відповідальності.

Викладачі демонструють вищу компетентність у комунікації ($M = 5,04$), часто виступаючи лідерами у взаємодії.

Здобувачі характеризуються помірною компетентністю ($M = 4,21$), але прагнуть розвивати свої навички.

Викладачі краще володіють навичками міжособистісного спілкування.

Викладачі роблять спроби утримувати баланс між роботою та сім'єю ($M = 4,12$), хоча це викликає труднощі.

Здобувачі демонструють нижчий рівень відповідальності у цій сфері ($M = 3,73$) і складнощі з балансуванням різних сфер життя.

Викладачі краще адаптуються до сімейно-робочих викликів.

У викладачів – середній рівень готовності до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів ($M = 5,56$), і здатність до самостійного планування ($M = 6,04$).

У здобувачів трохи нижчі показники ($M = 4,78$ і $M = 5,60$ відповідно), але вони також прагнуть розвивати ці вміння.

Викладачі більш впевнено долають труднощі та планують свою діяльність.

Викладачі виявляють високий рівень відповідальності, упевненості та професійної ініціативи. Вони краще адаптовані до соціальних і професійних викликів.

Здобувачі прагнуть досягати поставлених цілей, однак демонструють менш стабільний рівень відповідальності та ініціативи. Вони потребують підтримки у розвитку самостійності й впевненості.

Викладачі вдосконалюють свої здібності (77,46%), аналізують досвід, читають професійну літературу, беруть відповідальність за професійний розвиток і демонструють відкритість у спілкуванні.

Лише 65,22% здобувачів активно займаються професійним зростанням, рефлексують свою діяльність і аналізують свій досвід. Це свідчить про нижчий рівень мотивації до саморозвитку серед здобувачів порівняно з викладачами.

У 19,71% викладачів відсутня стійка система саморозвитку. Їх мотивація значно залежить від зовнішніх умов і внутрішньої стимуляції.

У 32,61% здобувачів немає чіткої системи розвитку. Вони не завжди долають труднощі, що виникають, і працюють над своїм розвитком лише періодично. Таким чином, проблема відсутності системності у саморозвитку частіше зустрічається серед здобувачів, ніж серед викладачів.

Викладачі потребують підтримки з боку адміністрації, колег (2,81%) і їм складно рефлексувати власну професійну діяльність.

Здобувачі (2,17%) відчують зупинку в своєму розвитку, не прагнуть аналізувати свій професійний шлях і не шукають зворотного зв'язку. Незважаючи на схожий відсоток, здобувачі частіше демонструють пасивність і відсутність інтересу до рефлексії, тоді як викладачі більш схильні до пошуку зовнішньої підтримки.

Викладачі більш орієнтовані на внутрішню мотивацію, хоча інколи їх розвиток залежить від зовнішніх умов.

Здобувачі частіше проявляють залежність від зовнішніх обставин і менше готові до подолання перешкод.

В основному, викладачі постійно працюють над собою, отримуючи задоволення від творчих завдань і підвищення професійної кваліфікації.

Активність здобувачів у розвитку частіше є періодичною і менш стабільною, що свідчить про недостатню сформованість професійної зрілості.

Таким чином, викладачі демонструють вищий рівень самостійності, системності й мотивації до саморозвитку, а також більше орієнтуються на внутрішні чинники.

Здобувачі потребують більшої підтримки у формуванні стійких навичок саморозвитку, зокрема, шляхом залучення до рефлексивної діяльності, аналізу власних успіхів і невдач та розвитку мотивації до професійного зростання.

Висновки до розділу 2

У другому розділі описано програму дослідження психологічних особливостей саморегуляції викладачів і студентів. Зазначено, що вона носить структурно-функціональний характер і розглядає саморегуляцію як здатність особистості керувати власним психоемоційним станом на основі аналізу когнітивних процесів і власної поведінки, вміння регулювати свою життєдіяльність.

За основу взято структурну модель саморегуляції особистості, що включає такі складові: 1) мотиваційно-потребову; 2) ціннісно-емоційну; 3) когнітивну; 4) регулятивно-поведінкову; 5) особистісну.

Вибір методів та методик, що були використані у нашому дослідженні, базувався на структурно-функціональній моделі саморегуляції. До програми дослідження включено «Тест емоційного самоусвідомлення» (EIQ) (автори О. І. Власова, М. А. Березюк) для здобувачів з метою виявлення рівня розвитку здатності до диференціації емоцій, їх вираження, емпатії, вміння управляти власними емоціями та міру прийняття відповідальності за свою поведінку, а також опитувальник «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) для викладачів з метою виявлення здатності розуміти відношення особистості, які репрезентуються в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішення.

Опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала» (автори В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв, модифікація А. С. Борисюк) використовувався для діагностики

рівня самоповаги, самоприйняття, саморозуміння й самоконтролю по відношенню до себе як професіонала у здобувачів та викладачів закладів вищої освіти.

Опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) дозволив виявити локалізацію контролю особистості, зрозуміти природу і прояви інтернальності (або внутрішнього локусу контролю) і дослідити можливі причини схильності до екстернальності.

За допомогою анкети «Здатність до саморозвитку» (автори Гриньова М. В., Кононова М. М) було визначено стан системи саморозвитку особистості.

За допомогою авторської анкети для визначення засобів саморегуляції викладачів закладів вищої освіти (автори Грицук О.В., Грицук Ю.В.) проаналізовано обізнаність здобувачів та викладачів у методах покращення власного психоемоційного стану, а також регулярність застосування їх у власному повсякденному житті.

У емпіричному дослідженні взяли участь 117 досліджуваних (71 викладач закладу вищої освіти та 46 здобувачів вищої освіти), серед яких: 36 осіб чоловічої статі (15 викладачів і 21 здобувач), 77 осіб жіночої статі (54 викладача і 23 здобувача) та 4 особи не вказали свою стать. За віковими категоріями серед викладачів: 25-39 років – 17 осіб, 40-49 років – 24 особи, 50-59 років – 19 осіб, більше 60 років – 8 осіб, не вказали свій вік – 3 особи. За віковими категоріями серед здобувачів: 16-19 років – 18 осіб, 20-24 роки – 11 осіб, 25-39 років – 10 осіб, більше 40 років – 4 особи, не вказали свій вік – 3 особи. І здобувачі, і викладачі представляли Дніпропетровську, Івано-Франківську, Київську, Хмельницьку, Одеську, Рівненську області.

Більшість викладачів (53%) мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Вони зазначають, що оточення не вважає їх хорошими знавцями емоцій та переживань інших людей.

Випробовують симпатію та повагу до себе як до професіоналів 63% викладачів, послідовні у досягненні професійних цілей. Вони упевнені у собі, контролюють процес саморозвитку, усвідомлюють власні професійні вчинки та почуття.

Викладачі виявляють внутрішній локус контролю у різноманітних життєвих ситуаціях, а також іноді переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться десь зовні. Вони знають власні позитивні сторони, що в них є внутрішні сили, для того, щоб справитись зі складною життєвою ситуацією. Вони намагаються бути активними, відповідальними за власне професійне життя.

У різних ситуаціях, що охоплюють професійну, педагогічну, наукову, розвивальну діяльність, підвищення кваліфікації, спілкування з оточенням, викладачі можуть ставити перед собою конкретні цілі та досягати поставленої мети.

Викладачі аналізують кожну ситуацію, спрямовану на досягнення життєвих цілей. Це стосується професійної діяльності, готовності виконувати роботу, робити власний внесок у спільну діяльність.

Викладачі аналізують власний досвід, читають професійну літературу, керують своїм професійним розвитком і отримують позитивні результати. Вони позитивно ставляться до підвищеної відповідальності, отримують задоволення від творчої роботи, освоєння нових професійних завдань. У спілкуванні з колегами вони демонструють свою відкритість та щирість.

Викладачі періодично стикаються зі складними ситуаціями під час науково-педагогічної діяльності. Вони їх намагаються вирішувати за допомогою аналізу власного досвіду та прикладів колег. Позитивний вплив на психоемоційний стан мають фізичні вправи, заняття спортом, медитації, здоровий сон, спілкування з друзями, спільний час з сім'єю. Для підтримки власної мотивації викладачі використовують методи аутотренінгу, цілепокладання, тайм-менеджмент. Вони усвідомлюють власну потребу в оволодінні ефективними методами саморегуляції та їхньому практикуванні у повсякденному житті.

Переважна більшість здобувачів вищої освіти (93,48%) мають середній рівень емоційної самосвідомості. Вони можуть розрізняти власні емоції емоції інших людей, а також передавати свої почуття, але не у всіх життєвих ситуаціях. Вони співпереживають іншим людям, та розуміють їхні почуття, але якщо їм самим

емоційно важко, можуть усвідомлено відгородитись від них та не пропонувати свою допомоги.

Розуміють власне ставлення до певних ситуацій, людей, життєвих ситуацій 67,39% опитаних здобувачів. Вони усвідомлюють свої сильні сторони, а також ті, над якими хотілось би попрацювати й скорегувати.

Здобувачі з середнім рівнем прийняття відповідальності (76,08%) вважають результати своєї роботи тільки власною заслугою. У ситуаціях, коли на шляху до успіху стає перешкода, що вимагає значних зусиль для її подолання, їм складно сконцентруватись на вирішенні складної ситуації. Вони спираються на зовнішні обставини, оточення, коли не можуть вирішити життєву ситуацію самостійно

Більшість здобувачів (73,91%) адекватно сприймають свої позитивні та негативні якості як професіоналів, розуміють, які сторони особистості, риси характеру, здібності їм потрібно розвинути, де вони можуть отримати необхідні знання й навички.

Здобувачі виявляють внутрішній локус контролю у різноманітних життєвих ситуаціях, а також іноді переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться десь зовні. Вони знають власні позитивні сторони, що в них є внутрішні сили, для того, щоб справитись зі складною життєвою ситуацією, а також розраховують на допомогу ззовні. Вони намагаються бути активними, відповідальними за власне професійне життя.

Для 65,22% здобувачів характерне активне професійне зростання. Вони прагнуть вчитись, залишають час для власного розвитку, рефлексують свою діяльність, аналізують свої почуття і досвід

Здобувачі періодично стикаються зі складними ситуаціями під час навчальної та професійної діяльності. У складних ситуаціях вони відчують злість, занепокоєння, безпомічність, але намагаються самостійно їх вирішити. Під час стресових ситуацій та непорозумінь у комунікації з викладачами та одногрупниками здобувачі намагаються спокійно їх вирішувати на свою користь. В умовах самостійної роботи здобувачі менше отримують стресових факторів та стану незадоволення, ніж під час навчальних занять. Під час навчання на їх

самопочуття впливають особистісні переживання й проблеми, фізичне самопочуття, об'єм домашніх завдань, конфлікти з оточенням, особистість викладача. Щодо результативності навчальної діяльності, то здобувачі, переважно, вказують на зовнішні фактори: відносини з викладачами, настрій викладачів, особливості подання викладачем навчального предмету. Також здобувачі згадують про власний фізичний стан, налаштованість на навчальну діяльність.

Викладачі демонструють вищий рівень самостійності, системності й мотивації до саморозвитку, а також більше орієнтуються на внутрішні чинники.

Здобувачі потребують більшої підтримки у формуванні стійких навичок саморозвитку, зокрема, шляхом залучення до рефлексивної діяльності, аналізу власних успіхів і невдач та розвитку мотивації до професійного зростання

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ

3.1. Обґрунтування програм психологічного супроводу розвитку саморегуляції викладачів і студентів

Робота викладачів вищих навчальних закладів супроводжується значними емоційними, когнітивними та поведінковими навантаженнями, пов'язаними зі взаємодією зі студентами, необхідністю управління навчальним процесом, високими вимогами до професійної компетентності та постійною адаптацією до змін у сфері освіти. Це створює ризики для розвитку емоційного вигорання, зниження ефективності роботи та негативного впливу на професійне середовище.

Запропонована програма корекційно-розвивальної роботи спрямована на формування у викладачів навичок саморегуляції, які допоможуть ефективно управляти емоціями, підтримувати стійкість у стресових ситуаціях та покращувати професійну взаємодію.

Концепції емоційної регуляції та саморегуляції. Програма базується на теорії емоційної регуляції Дж. Гросса [41] і когнітивно-поведінкових підходах А. Елліса та А. Бека [34], які підкреслюють роль усвідомленого контролю емоцій і поведінки в професійній діяльності.

Дослідження емоційного вигорання. Орієнтація на роботи К. Маслач [54] і М. Лейтер [51], які вказують на важливість управління стресовими реакціями для запобігання емоційному вигоранню.

Позитивна психологія. Враховано підходи М. Селігмана [64], які акцентують увагу на розвитку позитивного мислення, стресостійкості та емоційного інтелекту.

Програма складається з 5 послідовних занять, які охоплюють ключові аспекти саморегуляції, орієнтовані на викладачів:

1. Усвідомлення особистих емоційних реакцій та їх впливу на професійну діяльність.

2. Формування навичок емоційної регуляції у стресових ситуаціях.
3. Розвиток стресостійкості та технік релаксації.
4. Управління поведінковими реакціями у взаємодії зі студентами та колегами.
5. Інтеграція отриманих навичок у професійне середовище.

Особливості методичного підходу:

1. Психоедукація. Теоретичний компонент дозволяє викладачам зрозуміти природу емоційних реакцій, стресу та поведінкових патернів.
2. Практичні техніки. Використання дихальних вправ, м'язової релаксації, когнітивних технік (наприклад, техніка «стоп-думки») сприяє розвитку навичок управління емоціями.
3. Рефлексивні вправи. Рефлексія допомагає викладачам усвідомлювати свої емоційні тригери, аналізувати їх і формувати конструктивні стратегії реагування.
4. Групова підтримка. Групова взаємодія забезпечує обмін досвідом та взаємну підтримку, що підсилює ефективність програми.

Очікувані результати:

- підвищення усвідомленості власних емоційних станів та їхнього впливу на професійну діяльність;
- розвиток навичок управління стресом і емоціями у професійному середовищі;
- зменшення рівня емоційного виснаження та покращення психоемоційного стану;
- поліпшення якості професійної взаємодії зі студентами та колегами;
- інтеграція навичок саморегуляції у повсякденне професійне життя викладачів.

Таким чином, ми прогнозуємо, що програма сприятиме формуванню стійкості викладачів до професійних викликів, підвищуватиме їхню ефективність та забезпечуватиме збереження психічного здоров'я, що є необхідним для розвитку якісного освітнього процесу.

Сучасні здобувачі стикаються з численними стресовими факторами, пов'язаними з академічними, соціальними та особистісними викликами. У таких умовах розвиток навичок саморегуляції стає важливим компонентом їхнього особистісного зростання, підвищення навчальної продуктивності та психоемоційного благополуччя. Програма корекційно-розвивальної роботи створена з урахуванням потреб студентів і базується на сучасних наукових підходах до розуміння та розвитку саморегуляції.

Теоретичні основи програми спираються на концепції саморегуляції, розроблені А. Бандурою (поняття саморегуляції як когнітивного, емоційного та поведінкового контролю) [13], а також дослідження Ч. Карвера та М. Шайєра (моделі саморегуляції, пов'язані з досягненням цілей) [37]

Враховано ідеї про значення емоційної регуляції [41], що забезпечує здатність особистості ефективно адаптуватися до змін середовища, зберігаючи продуктивність та емоційне благополуччя.

Програма також орієнтована на розвиток стресостійкості, що відповідає рекомендаціям сучасної позитивної психології [64].

Програма складається з 5 занять, кожне з яких має чітко визначені цілі та адаптовані до студентів методи. Кожне заняття фокусується на ключових аспектах саморегуляції:

1. Усвідомлення емоційних станів.
2. Формування навичок емоційної регуляції.
3. Розвиток стресостійкості.
4. Управління поведінковими реакціями.
5. Інтеграція отриманих навичок у повсякденне життя.

Цей підхід базується на поступовому формуванні компетенцій, починаючи з базового усвідомлення власних емоцій і закінчуючи здатністю впроваджувати стратегії саморегуляції в реальних життєвих ситуаціях.

Особливості запропонованих методів:

1. Психоедукація: теоретичні блоки занять сприяють усвідомленню значення саморегуляції для успішного навчання та особистісного розвитку.

2. Практичні вправи: включення дихальних технік, м'язової релаксації, візуалізації та інших методів сприяє оволодінню ефективними стратегіями регуляції емоцій і поведінки.

3. Рефлексія: завдання на рефлексію дозволяють студентам глибше усвідомити свої реакції та способи їх корекції.

Реалізація програми сприятиме:

- розвитку навичок ефективного управління емоціями та поведінкою;
- підвищенню стресостійкості;
- покращенню міжособистісної взаємодії в академічному середовищі;
- зменшенню тривожності та поліпшенню загального психоемоційного стану студентів.

Таким чином, очікується, що програма створюватиме умови для формування саморегуляції як ключової компетенції, необхідної для успішного навчання, професійного зростання та особистісного розвитку студентів.

3.2. Зміст програм психологічного супроводу

З метою розвитку саморегуляції викладачів та здобувачів вищої освіти нами було створено програму корекційно-розвивальної роботи з формування саморегуляції для викладачів, а також програму корекційно-розвивальної роботи з формування саморегуляції для студентів закладів вищої освіти.

В основу програм було покладено наступні принципи [2, 15, 23]:

1) принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань. Цілі та завдання програм сформульовано як систему задач трьох рівнів: корекційного – виправлення відхилень та вирішення труднощів розвитку; профілактичного – попередження відхилень і труднощів у розвитку; розвивального – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку;

2) принцип пріоритетності корекції каузального типу. Він передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують психологічні проблеми у життєдіяльності особистості;

3) діяльнісний принцип корекції. Він визначає тактику проведення корекційної роботи через активність, навчальну та професійну діяльність, а також намічає шляхи та способи реалізації поставлених цілей.

Програма корекційно-розвивальної роботи з формування саморегуляції для викладачів закладу вищої освіти

Мета: розвиток саморегуляції викладачів через формування навичок управління емоційним станом, розвиток стресостійкості та стратегії регуляції поведінки.

Тривалість: 5 занять по 1,5 години

Заняття 1: Вступ до саморегуляції та емоційної компетентності

Мета: Ознайомлення з концепцією саморегуляції, її компонентами і значенням для викладачів.

Структура:

Вступна частина: Знайомство, обговорення очікувань і цілей курсу.

Теоретичний блок: Поняття саморегуляції (емоційної, когнітивної, поведінкової); значення для професійної діяльності викладачів.

Практика: Виконання вправи «Колесо емоцій» для усвідомлення поточного емоційного стану.

Рефлексія: Обговорення, як емоційна саморегуляція допомагає ефективно взаємодіяти з іншими.

Заняття 2: Усвідомлення емоцій і техніки їхнього регулювання

Мета: Розвиток навичок усвідомлення та управління емоціями.

Структура:

Теоретичний блок: Вплив емоцій на поведінку та прийняття рішень.

Практика: Вправа «Емоційний щоденник» для усвідомлення емоційних реакцій у складних ситуаціях.

Техніки регуляції: Дихальні техніки для заспокоєння та управління стресом (наприклад, техніка «Квадратне дихання»).

Рефлексія: Аналіз ефективності технік та обговорення впливу емоцій на продуктивність.

Заняття 3: Формування навичок стресостійкості

Мета: Підвищення стійкості до стресу та навичок адаптивного мислення.

Структура:

Теоретичний блок: Психофізіологічні аспекти стресу, його вплив на саморегуляцію.

Практика: Вправа «Мій ресурсний простір» — створення образів місць, людей чи ситуацій, які допомагають відновитися.

Техніки стресостійкості: Використання когнітивних стратегій для позитивного переосмислення ситуацій.

Рефлексія: Взаємообмін досвідом стресових ситуацій та ефективних способів їх подолання.

Заняття 4: Управління поведінковими реакціями

Мета: Формування навичок самоконтролю в поведінкових реакціях.

Структура:

Теоретичний блок: Типи поведінкових реакцій у стресових ситуаціях.

Практика: Рольова гра для відпрацювання моделей конструктивної поведінки в умовах конфлікту.

Методи самоконтролю: Метод «стоп-сигнал», який допомагає уникати імпульсивних реакцій.

Рефлексія: Обговорення ролі самоконтролю для побудови ефективної комунікації з колегами та студентами.

Заняття 5: Інтеграція навичок саморегуляції в професійну діяльність

Мета: Узагальнення отриманих навичок і планування їх застосування у повсякденній роботі.

Структура:

Теоретичний блок: Як інтегрувати навички саморегуляції в професійну діяльність.

Практика: Виконання вправи «План дій» — визначення ситуацій, де потрібна саморегуляція, та розробка планів для їх вирішення.

Рефлексія: Взаємообмін досвідом, обговорення труднощів і можливостей впровадження нових технік.

Заключне обговорення: Підведення підсумків, визначення досягнень і намірів для подальшого розвитку.

Очікуваний результат: Учасники програми засвоять базові навички саморегуляції, які дозволять їм краще керувати емоційними станами, зменшувати стрес і підвищувати ефективність професійної діяльності.

Програма корекційно-розвивальної роботи з формування саморегуляції для студентів закладу вищої освіти

Мета: розвиток навичок саморегуляції у студентів для підвищення емоційної стійкості, управління поведінковими реакціями та ефективного подолання стресу.

Тривалість: 5 занять по 1,5 години

Заняття 1: Вступ до саморегуляції та усвідомлення емоцій

Мета: Ознайомити студентів з поняттям саморегуляції та розвинути навички усвідомлення власних емоційних реакцій.

Вправи:

«Емоційна шкала»: Кожен учасник позначає свій поточний емоційний стан на шкалі від -10 до +10 та описує його (5 хвилин). Обговорення, що впливає на емоції, як це проявляється у поведінці.

«Колесо емоцій»: Використання колеса емоцій для глибшого розуміння різних емоційних станів та їх відмінностей. Кожен учасник обирає емоції, які вони найчастіше відчують у стресових ситуаціях (10 хвилин).

«Щоденник емоцій»: Завдання на тиждень, де студенти записують свої емоційні реакції у стресових ситуаціях та аналізують їх (виконується протягом тижня).

Заняття 2: Розвиток навичок емоційної регуляції

Мета: Навчити студентів технік управління емоціями для покращення контролю над своїм емоційним станом.

Вправи:

«Дихання за квадратом»: Вивчення та відпрацювання техніки дихання за схемою 4-4-4-4 (вдих на 4 секунди, затримка дихання на 4, видих на 4, затримка на 4), яка допомагає знизити рівень стресу (10 хвилин).

«Якоріння емоцій»: Учасники згадують позитивний досвід, асоціюють його з певною дією (наприклад, стискання кулака), що дозволяє викликати позитивні емоції в стресових ситуаціях (15 хвилин).

«Мінімальна посмішка»: Метод позитивного впливу на настрій: учасники навчаються викликати мікропосмішку, щоб швидко знижувати негативний емоційний стан (5 хвилин).

Заняття 3: Розвиток стресостійкості та методи розслаблення

Мета: Ознайомити студентів із техніками зниження напруги та стресу.

Вправи:

«Прогресивна м'язова релаксація»: Кероване напруження та розслаблення м'язів (15 хвилин), що допомагає усвідомити м'язову напругу та ефективно знижувати стрес.

«Візуалізація спокою»: Учасники уявляють місце або ситуацію, що асоціюється зі спокоєм та розслабленням, з метою створення «ментального притулку» для стресових моментів (15 хвилин).

«Щоденник стресу»: На тиждень студентам дається завдання записувати стресові ситуації та свої реакції на них, щоб усвідомлювати стресові чинники та практикувати методи зняття напруги (виконується протягом тижня).

Заняття 4: Формування навичок управління поведінковими реакціями

Мета: Розвинути навички контролю поведінкових реакцій у складних ситуаціях.

Вправи:

«Стоп-сигнал»: Учасники вчаться використовувати техніку «стоп» у ситуаціях, коли вони почуваються роздратованими або втрачають контроль, щоб надати собі час для обдумування дій (10 хвилин).

«Альтернативна реакція»: Учасники обирають кілька ситуацій зі свого досвіду і розробляють альтернативні, конструктивні реакції, обговорюють з групою (15 хвилин).

«Щоденник поведінки»: Домашнє завдання – записувати ситуації, де учасники вжили альтернативних реакцій на стрес та поведінкові імпульси (виконується протягом тижня).

Заняття 5: Інтеграція саморегуляційних навичок та планування розвитку

Мета: Узагальнити набуті знання і навички та розробити план подальшого розвитку саморегуляції.

Вправи:

«Кейс-ситуації»: Розбір реальних чи вигаданих ситуацій, у яких потрібна саморегуляція; учасники розробляють власні стратегії дій для них, обговорюють з групою (20 хвилин).

«План дій»: Кожен учасник створює план використання навичок саморегуляції у повсякденних ситуаціях, визначає цілі для подальшого розвитку (15 хвилин).

«Коло підтримки»: Група обговорює ідеї щодо взаємної підтримки та подальшого застосування отриманих навичок у своїй спільноті або у парі з іншим учасником (10 хвилин).

Очікуваний результат: Учасники навчаться усвідомлювати та регулювати свої емоційні реакції, адаптивно реагувати на стресові ситуації, зберігати контроль над поведінкою та інтегрувати навички саморегуляції у своє студентське життя.

3.3. Оцінка ефективності програм психологічного супроводу

Проведений аналіз літературних джерел, наукових праць зарубіжних та вітчизняних дослідників, результати констатувального експерименту дозволили припустити, що через усвідомлення власних емоційних станів та думок [16], підвищення ефективності взаємодії з професійним колом та оточенням, вміння керувати психоемоційним станом, розвиток навичок управління стресу та

самоменеджменту [26] можна сприяти формуванню навичок саморегуляції особистості. Ці шляхи сприятимуть формуванню стійкості викладачів до професійних викликів, підвищать їхню ефективність, забезпечать збереження психічного здоров'я, що є необхідними умовами для якісного освітнього процесу. Також вони сприятимуть тому, що здобувачі вищої освіти підвищать рівень власної стресостійкості, покращать міжособистісну взаємодію з оточенням, поліпшать загальний психоемоційний стан студентів.

З метою перевірки ефективності втручань за допомогою програм корекційно-розвивальної роботи, а також підвищення рівня стресостійкості, саморегуляції та покращення психоемоційного стану, вибірка викладачів та вибірка здобувачів мають бути розділеними на дві групи довільним чином. Подібний розподіл створить умови для об'єктивного порівняння ефективності програм. Учасники першої групи (експериментальної) візьмуть участь у психокорекційних заходах, учасники другої групи (контрольної) брати участі у цих заходах не будуть.

Оцінка результатів включатиме аналіз змін у психоемоційному стані, рівень і перебігу активності особистості у процесі здійснення нею тієї чи іншої діяльності. Для цього скористаємось наступними методами:

1) тест колірних виборів М. Люшера [52] дозволить виявити особливості емоційних переживань і станів особистості, ставлення до інших людей, до себе, індивідуально-особистісні властивості, основні потреби, рівень тривожності, життєвої динаміки і рівня активності. Також кількісними показниками слугуватимуть сумарне відхилення та «вегетативний коефіцієнт»;

2) методика самооцінки емоційних станів (А. Уесман, Д. Рікс) [20] надасть можливість описати психоемоційний стан особистості. Кількісними показниками слугуватимуть «спокій – тривога», «енергійність – втомленість», «піднесення – пригніченість», «впевненість у собі – безпорадність»;

3) опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. Люсіна (адаптація О. Верітової) [8] дозволить дослідити особливості міжособистісного емоційного інтелекту, внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розуміння

емоцій, управління емоціями, розуміння чужих емоцій, управління чужими емоціями, розуміння своїх емоцій, управління своїми емоціями, контроль експресії.

Методи застосовуватимуться як для викладачів, так і для здобувачів вищої освіти. Перший зріз застосовуватиметься перед початком корекційно-розвивальної роботи, а другий – після проведення тренінгових занять.

Далі порівнюватимуться результати групи викладачів та групи здобувачів, з якими не проводились тренінгові заняття, з результатами групи викладачів та групи здобувачів, які взяли участь у тренінгу. Розрахунки виконуються за допомогою тестів Ст'юдента, Вілкоксона. Робляться висновки про наявність / відсутність суттєвих зсувів даних після проведення тренінгових занять з досліджуваними.

Висновки до розділу 3

Третій розділ присвячено психологічному супроводу розвитку саморегуляції викладачів і здобувачів вищої освіти.

Обґрунтовано корекційно-розвивальні програми. Зазначено, що серед методичних прийомів використовуються психоедукація, практичні технології, рефлексивні вправи, групова підтримка та взаємодія. Наголошено на необхідності створення експериментальних та контрольних груп окремо для вибірки викладачів та вибірки здобувачів.

З метою перевірки ефективності складених нами програм корекційно-розвивальної роботи підібрано методи та методики для порівняння результатів до та після проведення тренінгових занять. Передбачається, що розрахунки виконуватимуться за допомогою тестів Ст'юдента, Вілкоксона.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі наведене теоретичний аналіз і практичне вирішення науково-дослідного завдання, що виявляється у визначенні. На підставі одержаних результатів зроблені такі висновки.

1) Зроблено теоретичний аналіз сучасних досліджень з проблеми саморегуляції особистості.

Виявлено, що саморегуляція і самоконтроль виступають «м'якими навичками», що сприяють досягненню професійних компетентностей через формування цілей, самомотивацію, регулювання емоцій і вольові зусилля. Їх розвиток залежить від когнітивних, мотиваційних, емоційних та соціальних факторів. Саморегуляція сприяє автономності та ефективності учасників освітнього процесу. Вона забезпечує адаптивну поведінку особистості.

Констатовано, що у процесі діяльності особистості відбувається розділення функцій мотивів, що зумовлює її полімотивованість. Це сприяє активації різних механізмів саморегуляції залежно від завдань, контексту та соціальних умов, допомагає знаходити компроміс між короткостроковими вигодами та довгостроковими цілями, ефективно адаптуючись до змін середовища.

Огляд наукових джерел, що відображають результати сучасних досліджень з саморегуляції, дозволяє констатувати, що ця концепція охоплює когнітивні, мотиваційні, емоційні та соціальні аспекти, що інтегруються у межах різних моделей.

2). Розроблено діагностичну батарею методів та методик, що дозволяють схарактеризувати психологічні особливості саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти.

Обрано наступні методики:

- 1) «Тест емоційного самоусвідомлення» (EIQ) (О. І. Власова, М. А. Березюк);
- 2) опитувальник «Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл);
- 3) опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала» (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв, модифікація А. С. Борисюк);

- 4) опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою);
- 5) анкета «Здатність до саморозвитку» (Гриньова М. В., Кононова М. М);
- б) «Анкета для визначення засобів саморегуляції викладачів закладів вищої освіти» (Грицук О.В., Грицук Ю.В.).

3) Вивчено відмінності в психологічних особливостях саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти.

Викладачі демонструють високий рівень професійної зрілості, здатності до рефлексії і самоконтролю. Здобувачі лише формують професійне «Я».

Викладачі більше орієнтовані на власну відповідальність, тоді як здобувачі поєднують самостійність із залежністю від зовнішніх факторів. Викладачі мають більш розвинену впевненість у своїй здатності досягати успіху. Викладачі частіше аналізують власний вплив на невдачі, тоді як здобувачі схильні уникати відповідальності. І викладачі, і здобувачі уникають самообвинувальної поведінки, однак викладачі можуть частіше проявляти критичність.

У викладачів виражена ініціативність і відповідальність у відносинах з колегами та адміністрацією. Здобувачі мають менший показник ініціативності та відповідальності у соціальних відносинах. Викладачі більш упевнені у своїх соціальних навичках і відповідальності. Викладачі краще володіють навичками міжособистісного спілкування. Викладачі роблять спроби утримувати баланс між роботою та сім'єю, хоча це викликає труднощі. Здобувачі демонструють нижчий рівень відповідальності у цій сфері і складнощі з балансуванням різних сфер життя. Викладачі краще адаптуються до сімейно-робочих викликів. Викладачі більш впевнено долають труднощі та планують свою діяльність.

Викладачі виявляють високий рівень відповідальності, упевненості та професійної ініціативи. Вони краще адаптовані до соціальних і професійних викликів. Здобувачі прагнуть досягати поставлених цілей, однак демонструють менш стабільний рівень відповідальності та ініціативи. Вони потребують підтримки у розвитку самостійності й впевненості.

Викладачі вдосконалюють свої здібності, аналізують досвід, читають професійну літературу, беруть відповідальність за професійний розвиток і

демонструють відкритість у спілкуванні. Отримані дані свідчать про нижчий рівень мотивації до саморозвитку серед здобувачів порівняно з викладачами. Здобувачі частіше демонструють пасивність і відсутність інтересу до рефлексії, тоді як викладачі більш схильні до пошуку зовнішньої підтримки.

Викладачі більш орієнтовані на внутрішню мотивацію, хоча інколи їх розвиток залежить від зовнішніх умов. Здобувачі частіше проявляють залежність від зовнішніх обставин і менше готові до подолання перешкод.

В основному, викладачі постійно працюють над собою, отримуючи задоволення від творчих завдань і підвищення професійної кваліфікації. Активність здобувачів у розвитку частіше є періодичною і менш стабільною, що свідчить про недостатню сформованість професійної зрілості.

Викладачі демонструють вищий рівень самостійності, системності й мотивації до саморозвитку, а також більше орієнтуються на внутрішні чинники. Здобувачі потребують більшої підтримки у формуванні стійких навичок саморозвитку, зокрема, шляхом залучення до рефлексивної діяльності, аналізу власних успіхів і невдач та розвитку мотивації до професійного зростання.

4) Розроблено корекційно-розвивальні програми для формування саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти.

З метою розвитку саморегуляції викладачів та здобувачів вищої освіти нами було створено програму корекційно-розвивальної роботи з формування саморегуляції для викладачів, а також програму корекційно-розвивальної роботи з формування саморегуляції для студентів закладів вищої освіти.

В основу програм було покладено наступні принципи:

1) принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань. Цілі та завдання програм сформульовано як систему задач трьох рівнів: корекційного – виправлення відхилень та вирішення труднощів розвитку; профілактичного – попередження відхилень і труднощів у розвитку; розвивального – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку;

2) принцип пріоритетності корекції каузального типу. Він передбачає усунення і нівелювання причин, що породжують психологічні проблеми у життєдіяльності особистості;

3) діяльнісний принцип корекції. Він визначає тактику проведення корекційної роботи через активність, навчальну та професійну діяльність, а також намічає шляхи та способи реалізації поставлених цілей.

Заплановано, що з метою перевірки ефективності втручань за допомогою програм корекційно-розвивальної роботи, а також підвищення рівня стресостійкості, саморегуляції та покращення психоемоційного стану, вибірка викладачів та вибірка здобувачів мають бути розділеними на дві групи довільним чином. Подібний розподіл створить умови для об'єктивного порівняння ефективності програм. Учасники першої групи (експериментальної) візьмуть участь у психокорекційних заходах, учасники другої групи (контрольної) брати участі у цих заходах не будуть.

Оцінка результатів включатиме аналіз змін у психоемоційному стані, рівень і перебігу активності особистості у процесі здійснення нею тієї чи іншої діяльності. Для цього скористаємось наступними методами:

1) тест колірних виборів М. Люшера дозволить виявити особливості емоційних переживань і станів особистості, ставлення до інших людей, до себе, індивідуально-особистісні властивості, основні потреби, рівень тривожності, життєвої динаміки і рівня активності. Також кількісними показниками слугуватимуть сумарне відхилення та «вегетативний коефіцієнт»;

2) методика самооцінки емоційних станів (А. Уессман, Д. Рікс) надасть можливість описати психоемоційний стан особистості. Кількісними показниками слугуватимуть «спокій – тривога», «енергійність – втомленість», «піднесення – пригніченість», «впевненість у собі – безпорадність»;

3) опитувальник діагностики емоційного інтелекту «ЕmІn» Д. Люсіна (адаптація О. Верітової) дозволить дослідити особливості міжособистісного емоційного інтелекту, внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розуміння

емоцій, управління емоціями, розуміння чужих емоцій, управління чужими емоціями, розуміння своїх емоцій, управління своїми емоціями, контроль експресії.

Методи застосовуватимуться як для викладачів, так і для здобувачів вищої освіти. Перший зріз застосовуватиметься перед початком корекційно-розвивальної роботи, а другий – після проведення тренінгових занять.

Далі порівнюватимуться результати групи викладачів та групи здобувачів, з якими не проводились тренінгові заняття, з результатами групи викладачів та групи здобувачів, які взяли участь у тренінгу. Розрахунки виконуються за допомогою тестів Ст'юдента, Вілкоксона.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапова М. О. Самоконтроль і самооцінка як складники навчальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 4. С. 64 – 71.
2. Андрушко Я. С. Психокорекція. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
3. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА. 2017. № 5. С. 5-13.
4. Балашов Е. М. Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог: Вид-во НаУОА. 2020. № 10. С. 51–59.
5. Балашов Е.М. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №2 (1). С.10–16.
6. Балашов Е. М. Характеристика діагностичного комплексу вивчення саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2020. № 1 (43). С. 5-12 DOI: 10.37203/kibit.2020.43.01
7. Бречка Д. М. Саморегуляція процесів поведінки. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків, 2017. С. 172-174.
8. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки: Дис. ... канд. пед. н. Запоріжжя : Класичний приватний у-т, 2019. 235 с.
9. Грицук О. В., Грицук Ю. В. Анкета для визначення засобів саморегуляції

- здобувачів вищої освіти. *Теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації психолого-педагогічних наукових досліджень в умовах воєнного стану: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 17 квітня 2024 року)*. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2024. 192 с. С.68-70
10. Грицук О. В., Грицук Ю. В. Сучасні методи дослідження саморегуляції у здобувачів закладів вищої освіти. *Література, психологія, педагогіка у ракурсах взаємодії: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 9 листопада 2023 р.)*. Дніпро: ГІМ ДВНЗ «ДДПУ», 2023. С 45-47.
11. Грицук Ю., Грицук О. Методологічне забезпечення дослідження психологічних особливостей саморегуляції студентів та викладачів закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції «Вища технічна освіта XXI століття: виклики, проблеми, перспективи», 14–15 грудня 2023 р.* Краматорськ – Івано-Франківськ: ДонНАБА. 2023. 338 с. ISBN 978-617-599-056-8. С.104-106
12. Грицук О. В., Грицук Ю. В. Саморегуляція і самоконтроль у здобувачів вищої освіти. *Харківський осінній марафон психотехнологій (каталог психотехнологій; тези доповідей): збірник наукових праць за матеріалами VII Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Харків, 26-28 жовтня 2023 р., ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С 181-183.
13. Кириченко Т. В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2017. Випуск 3. Том 1. С. 82-87.
14. Короцінська Ю. А. Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 1. Т. 2. С. 68-72.
15. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції. Суми: Університетська книга, 2020. 304 с.

16. Кузнецов М. А., Грицук О. В. Емоційне вигорання вчителів: Основні закономірності динаміки. Харків: ХНПУ, 2011. 206 с.
17. Кушнір О. Я., Пилипенко В. С., Яковлева О. В. Формування мотивації студентів: проблема чи можливість. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2019. №3 (42). С. 5-10. DOI 10.37203/kibit.2019.42.01
18. Максименко С. Д., Носенко О. Л. Експериментальна психологія. Київ: Сварог, 2020. 360 с.
19. Мединська Ю. Теоретичні підходи та практичні аспекти діагностики компетентності особистості у сфері емоцій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 10. С. 11 –15.
20. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій / О. Я. Кляпець, Б. П. Лазоренко, Л. А. Лепіхова, В. В. Савінов; За ред. Т. М. Титаренко. Київ: Міленіум, 2009. 120 с.
21. Микитчик О. С. Самостійна робота здобувачів вищої освіти: Методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти ПДАФКіС. Дніпро, 2020. 27 с.
22. Научитель О. Д., Бідюк І. А. Основи психолого-педагогічного дослідження: коментарі, таблиці, ілюстрації. Харків: ХАІ., 2015. 56 с.
23. Осика О. В., Осика К. С. Теорія і практика психокорекційної роботи. Слов'янськ: ДДПУ, 2016. 111 с.
24. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія»*. 2014. № 28. С. 3-16.
25. Серьогіна І. Ю. Характеристика умінь і навичок самоконтролю та етапи їх формування в учнів у процесі навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць* / ред. кол.: В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова, Г. Б. Штельмах. Кривий Ріг, 2008. Вип. 21. С. 255-261
26. Стрес-менеджмент: практичні технології: навч. посіб. / Борозенцева Т. В., Грицук О. В., Муратова О. В. Краматорськ, Тираж-51, 2021. 110 с.
27. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Метапам'ять: наукові підходи та

- експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія «Психологія»*. 2014. №49. С. 193–211.
28. Alonso-Tapia J., Panadero Calderón E., Díaz Ruiz M. A. Development and validity of the emotion and motivation self-Regulation Questionnaire (EMSR-Q). *Spanish Journal of Psychology*. 2014. № 17 (2). Art. no. e55.
29. Balashov, E., Pasichnyk, I. & Kalamazh, R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*, Vol. 24, Issue 1, 47–62.
30. Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers, 1997. 604 p.
31. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991 № 50 (2). Pp. 248-287.
32. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, 1986. 617 p.
33. Bäumle, L., Daumiller, M., Dresel, M. The role of state and trait motivational regulation for procrastinatory behavior in academic contexts: Insights from two diary studies (2021) *Contemporary Educational Psychology*, 65, art. no. 101951
34. Beck J. S., Beck A. T. *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. New York: The Guilford Press, 2011. 391 p.
35. Boekaerts M. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *Eur. Psychol.* 1996. № 2. Pp. 100–112. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.100.
36. Buckley J. A., Epstein, M. H. The Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2): Providing a Comprehensive Approach to Strength-Based Assessment. *The California School Psychologist*. 2004. № 9(1). Pp. 21-27.
37. Carver Ch. S., Scheier M. F. *On the Self-Regulation of Behavior*. NY: Cambridge University Press, 2001. 439 p.
38. Duckworth A. L., Gendler T. S., Gross J. J. Situational Strategies for Self-Control. *Perspect Psychol Sci.* 2016. № 11(1). Pp. 35-55. doi: 10.1177/1745691615623247. PMID: 26817725; PMCID: PMC4736542

39. Duckworth A. L., & Seligman M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
40. Gratz K. L., Roemer L. Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *J. Psychopathol. Behav. Assess.* 2004. № 26. Pp. 41–54.
41. Gross J.J., & Thompson R.A. Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 2007. Pp. 3–24.
42. Homme L. E. Perspectives in psychology. Control of coverants, the operants of the mind. *Psychological Record*. 1965. №15. Pp. 501-11.
43. Huang C. Self-Regulation of Learning and EFL Learners' Hope and Joy: A Review of Literature. *Frontiers in Psychology*. 2022. № 13. Art. no. 833279.
44. Insights Gained from Controversy 6: «Can You Distinguish Motivation from Cognition and Emotion?» (2023) *Motivation Science: Controversies and Insights*, pp. 246-248.
45. Johnson-Laird P. D. *The Computer and the Mind: An Introduction to Cognitive Science*. Harvard University Press. 1988. 444 p.
46. Khan A., Malik T. A., Morawska A. Associations between Behavioral, Emotional, Cognitive Self-Regulation and Adolescent Mental Health and Psychosocial Strengths. *Foundation University Journal of Psychology*. 2023. Vol 7. No.2. Pp. 30-46.
47. Kuhl J. A al-design approach to motivation and self-regulation. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 2000. Pp. 111-169.
48. Kuhl J. Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure induced performance deficits. En F. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. Pp. 217-235.

49. Kuhl J. Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action-control. En B. A. Maher (Ed.). New York: Academic Press. *Progress in experimental personality research*. 1984. Vol. 13. Pp. 99-171.
50. Lazuras L., Rowe R., Ypsilanti A., Smythe I., Poulter D., Reidy J. Driving self-regulation and risky driving outcomes. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. 2022. № 91. Pp. 461-471.
51. Leiter M. P. Burnout as a developmental process: Consideration of models. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* / eds. W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. Washington, 1993.
52. Luscher M., & Scott I. The Luscher Color Test. New York: Pocket Books, 1971.
53. Marsh H. W., Shavelson R. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 1985. № 20. Pp. 107-23.
54. Maslach C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32).
55. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*. 1943. №50, Pp. 370-96.
56. Panadero E., Alonso-Tapia J. Contrasting self-regulation educational theories: A theoretical review. *Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica*. *Psicología Educativa*. 2014. № 20 (1). Pp. 11-22.
57. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. 2017. № 8. P. 422.
58. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., Perry, R.P. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 2002. № 37 (2). Pp. 91-105.
59. Piaget J. Language and thought of the child. Psychology Press, 2002. 294 p.
60. Piaget J. The moral judgment of the child. Simon and Schuster, 1997. 410 p.
61. Piaget J. The origins of intelligence in children. International Universities Press, 1952. 419 p.

62. Pintrich P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*. 2004. № 16 (4). Pp. 385-407.
63. Rech M., Diaz, G. B., Schaab B. L., Rech C. G. S. L., Calvetti P.Ü., Reppold C. T. Association of Emotional Self-Regulation with Psychological Distress and Positive Functioning Dimensions in Brazilian University Students during the COVID-19 Pandemic. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2023. № 20. P. 6428.
64. Seligman M. & Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist*. 2000. № 55. Pp. 5-14.
65. Von der Mülbe S., Rinas R., Dresel M., Stockinger K. Applying a three-component approach to motivational regulation: Relations of frequency, situation-specific fit and application quality of motivational regulation strategies with students' well-being. *Learning and Individual Differences*. 2024. № 116. P. 102561.
66. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978. 159 p.
67. Vygotsky L. S. Thought and language (E. Hanfman y G. Vakar ed.). MA: MIT Press; Cambridge, 1962.
68. Wolters, C.A. Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning (2003) *Educational Psychologist*, 38 (4), pp. 189-205.
69. Wojdylo K., Baumann N., & Kuhl J. The firepower of work craving: When self-control is burning under the rubble of self-regulation. *PLoS ONE*. 2017. № 12(1), Article e0169729. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0169729>
70. Zimmerman B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Pp. 1-37.

71. Zimmerman B. J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Routledge, 2011. Pp. 49-64.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕСТ ЕМОЦІЙНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ
(О. І. ВЛАСОВА, М. А. БЕРЕЗЮК)

Дана методика визначає рівень розвитку у людини здатності до диференціації емоцій, їх вираження, емпатії, вміння управляти власними емоціями та міру прийняття відповідальності за свою поведінку. Загалом тест складається з п'ятидесяти тверджень і поділяється на п'ять шкал та загальну оцінку емоційної самосвідомості. В кожній шкалі виділяється низький (1-3 бали), середній (4-7 балів) та високий рівень (8-10 балів) відповідної характеристики, яка діагностується. При роботі з тестом використовуються така інструкція і бланк відповідей:

Інструкція: «Уважно прочитайте кожне твердження. Якщо Ви погоджуєтесь із ним, у бланку відповідей поруч з його номером поставте «+»», якщо ні — «-». Будь ласка, будьте чесними та відповідайте так, як відчуваєте, робите або думаєте, а не так, як правильно. Вам можуть трапитися питання, на які важко відповісти однозначно. У таких випадках оберіть варіант відповіді, який найчастіше відповідає дійсності.

Бланк відповідей

1	6	11	16	21	26	31	36	41	46
2	7	12	17	22	27	32	37	42	47
3	8	13	18	23	28	33	38	43	48
4	9	14	19	24	29	34	39	44	49
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50

1. Як тільки я вирішую щось зробити, я потрапляю в такі обставини, які утримують мене від досягнення мети.

2. Іноді я даю волю почуттям, про що пізніше шкодую.
3. Якщо мій товариш потрапив у халепу, я дуже сильно переживаю і довго не можу заспокоїтись.
4. У спілкуванні з людьми я поводжу себе дуже стримано.
5. Я почуваюсь нелегко в ситуаціях, коли потрібно виразити свої почуття.
6. Хоч я іноді й потрапляю у конфліктні ситуації, я ніколи не буваю їх ініціатором.
7. Іноді я не можу утриматися від вигуків у цирку, на спортивному матчі і т.п.
8. Я добре розумію, що відчувають інші люди: чи то радість, надію, чи сум, страх, печаль.
9. Я намагаюся не показувати свої почуття і завжди тримаю себе в руках.
10. Я завжди точно знаю, через що у мене зіпсувався настрій.
11. Якщо мені щось не вдається, це трапляється через зовнішні причини, які я не можу змінити.
12. Мені буває важко приховати свій гнів та роздратування.
13. Мій настрій сильно залежить від оточення: якщо компанія весела — у мене піднесений стан, якщо ж сумна — я теж можу засумувати.
14. Мене важко підкупити сльозами.
15. Коли мені необхідно прийняти рішення, я точно знаю, що я відчуваю з приводу цієї ситуації: страх, сумніви, сподівання, безпеку чи ін.
16. Я легко визнаю свої помилки, і мені не важко вибачитися перед тими, кому я завинив.
17. Викладачі часто роблять мені зауваження, коли я не можу стримати свій гарний настрій.
18. Іноді я власним тілом відчуваю чужий біль чи щастя.
19. Я можу зберігати спокій, коли інші люди навколо мене відчувають фізичний біль.
20. Якщо мені хтось не подобається, я часто не можу сказати, що саме в цій людині я не сприймаю.

21. На мою думку, щастя більше залежить від гарної вдачі, ніж від власних зусиль людини.
22. Іноді, під час перегляду кінофільму, мені важко стримати сльози, хоча я й відчуваю сором за це.
23. Мені важко казати людям «ні».
24. У своїй поведінці я керуюся здоровим глуздом, а не тимчасовими емоціями
25. Коли мені тривожно, я добре усвідомлюю, чого саме я боюсь.
26. Часто в мене псується настрій через близьких людей та друзів.
27. Часом я не можу стримати сміх у недоречних ситуаціях.
28. Я можу переступити через почуття інших людей заради досягнення мети.
29. Я не дозволю собі плакати.
30. При спілкуванні з іншими людьми я іноді не можу визначитися, що саме відчуваю до них — інтерес, нудьгу, симпатію, презирство чи щось інше.
31. Мені не стає легше, коли у когось виявляється така ж сама проблема, як і в мене.
32. Коли у транспорті починаються сварки, я іноді не можу стриматися і теж втручаюсь у суперечку.
33. Якщо я виграю змагання чи конкурс, я відчуваю провину перед тими, хто виявився слабшим.
34. Мені важко зізнаватися у коханні.
35. Я часто прислухаюся до своєї інтуїції.
36. Відчуття щастя залежить тільки від мене.
37. Я можу бити тарілки чи ламати речі, коли дуже розлючений.
38. Я не можу вбити курку чи кроленя, бо мені дуже шкода тварин.
39. На моєму обличчі дуже легко прочитати, що я відчуваю.
40. В моєму житті були такі ситуації, за які я до сих пір відчуваю сором.
41. Коли в мене поганий настрій, я часто зриваю злість на когось.
42. Якщо хто-небудь дратує мене, я можу сказати все, що про нього думаю, не зважаючи на наслідки.
43. Часто малознайомі люди люблять розповідати мені про свої проблеми.

44. Я легко кажу людям компліменти.
45. Я здатний на сильні почуття, такі, як любов, пристрасть, і т.п.
46. Я легко сприймаю критику.
47. Якщо я бачу несправедливість, мені важко промовчати, навіть коли це загрожує мені поганими наслідками.
48. Коли на моїх очах трапляється якийсь нещасний випадок, я завжди намагаюсь допомогти.
49. Коли мені страшно чи тривожно, я намагаюся робити вигляд, що все гаразд.
50. В мене не буває таких почуттів, як гнів, ненависть, заздрість, презирство, відраза і т.п.

Ключі:

Шкала «Диференціація емоцій»: «так» — питання № 10, 15, 25, 35, 40, 45; «ні» — питання № 5, 20, 30, 50.

Шкала «Вираження емоцій»: «так» — питання № 39, 44; «ні» — питання № 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 49.

Шкала «Емпатія»: «так» — питання № 3, 8, 13, 18, 23, 33, 38, 43, 48; «ні» — питання № 28.

Шкала «Управління емоціями»: «ні» — питання № 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47.

Шкала «Прийняття відповідальності»: «так» — питання № 16, 36, 46; «ні» — питання № 1, 6, 11, 21, 26, 31, 41.

Загальна шкала емоційної самосвідомості: сумація балів всіх шкал.

Інтерпретація шкал

Шкала диференціації емоцій. Особам з низьким оцінками за цією шкалою важко відрізнити одну емоцію від іншої. Вони часто не можуть визначитись у своєму ставленні до оточуючого світу, людей, ситуацій, проблем. Особи з середнім показником «диференціації емоцій» добре розуміють своє ставлення до певних ситуацій, людей, проблем і знають, що їм подобається, а що – ні. Проте у них

бувають складнощі, коли вони переповнені букетом різних емоцій, тоді розрізнити, що до чого, стає проблемою. Високі оцінки за цією шкалою є показником доброго розуміння, коли, що і за яких обставин відчувається. Таким особам не важко відслідкувати, які емоції та почуття викликає та чи інша людина, ситуація чи проблема. Це дає їм змогу діяти у відповідності із власними бажаннями і потребами.

Шкала вираження емоцій. Особи з низькими оцінками за цією шкалою схильні настільки стримувати свої емоції і почуття, що людям важко здогадатися, що вони насправді про них думають і як бачать їхні взаєностосунки. Близькі люди часто дорікають таким особам за холодність та черствість. Особи з середнім рівнем «вираження емоцій» здатні виражати себе, поводитися емоційно, підтримувати компанію, виказувати негативні почуття. Проте бувають ситуації, коли вони не дозволяють собі бути природними або їм важко поводити себе адекватним чином. Особи з високими оцінками за цією шкалою настільки чесно і відверто виражають себе, що це інколи може створювати проблеми у спілкуванні. Вони вважають, що приховування емоцій – нечесна гра з надяганням масок, їм більше подобається завжди бути відкритими. Принаймні, для них не властиве бажання помститися чи мати «зуб» на когось (свою думку вони висловлюють одразу ж).

Шкала емпатії. Особам з низькими показниками за цією шкалою важко зрозуміти почуття інших людей, співчувати чи розділити біль близької людини, уявити себе на місці свого співрозмовника. Особи з середнім рівнем емпатії здатні розуміти почуття інших людей, можуть співпереживати та перейматися проблемами близьких їм людей. Але іноді не бажають брати на себе тягар духовного зцілителя, і тоді їм вдається відсторонитися від чужого горя і не думати про це. Високі оцінки є показником того, що такі особи відчують емоційний стан іншої людини, вміють добре співчувати та співпереживати. Люди люблять ділитися з ними своїми проблемами, оскільки завжди знайдуть у них прагнення вислухати та допомогти. Сильно переймаючись почуттями інших людей, вони не можуть не думати про них і ризикують емоційно виснажитись або навіть захворіти.

Часто підвищена чутливість до проблем інших людей стає на заваді їхнього спокою.

Шкала управління емоціями. Осіб з низькими показниками за цією шкалою в емоційно заряджених ситуаціях переповнюють почуття і виливаються назовні нестримним потоком, який неможливо спинити. В своїх діях такі особи керуються лише емоціями, які стають на заваді раціональній поведінці. Особи з середнім рівнем управління емоціями знають, як і в яких ситуаціях себе поводити, щоб досягти успіху чи задоволення від бесіди. Хоча бувають ситуації, коли вони не можуть стримати себе, і всі їхні почуття виходять назовні, про що часом приходиться шкодувати. Особи з високими показниками є володарями власних емоцій, можуть стримати себе у ситуаціях, коли емоційне виявлення буде недоречним, і почекати до кращих часів, коли можна буде розумно і безпечно розв'язати проблему.

Шкала прийняття відповідальності за свій емоційний стан. Особам з низькими оцінками за цією шкалою притаманне уявлення про те, що щастя — це лотерея, виграш від якої є суто випадковим. І тому все, що трапляється у їхньому житті — це збіг обставин, який від них не залежить. Особи з середнім рівнем прийняття відповідальності вважають все власною заслугою, поки їм все вдається. Але як тільки на шляху стає перешкода, що вимагає значних зусиль для її подолання, щастя випливає з-під їхніх рук і зовнішні обставини беруть над ними верх. Особи з високим рівнем прийняття відповідальності усвідомлюють свою відповідальність за те, чи будуть вони щасливими, здоровими та благополучними, адекватно сприймають критику, свій негативний досвід використовують як корисний урок.

Загальна шкала емоційної самосвідомості. На основі цієї оцінки визначається загальний рівень емоційної самосвідомості.

Особи з високою емоційною самосвідомістю (від 36 балів) легко орієнтуються та відкрито виражають власні емоції, дуже добре відчують стан та почуття інших людей, вміють управляти своїми емоціями відповідно до ситуації та беруть на себе відповідальність за те, що з ними відбувається.

Середній рівень емоційної самосвідомості пов'язаний зі здатністю розрізняти емоції та виражати їх, проте не завжди. Такі особи здатні співпереживати та розуміти інших, але свідомо можуть відсторонюватись від цього. Також вони лише до певної міри можуть поводитись стримано, навіть коли цього вимагає ситуація та не здатні самостійно впливати на ситуацію у випадках невдачі. (Від 16 – до 35)

Особи з низькою емоційною самосвідомістю можуть відчувати труднощі у диференціації, вираженні емоцій та розумінні інших. Їм важко керувати своїми емоціями та бачити зв'язок між їхньою поведінкою та подіями у їхньому житті. (Від 0 - до 15)

Додаток Б

ОПИТУВАЛЬНИК «СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ЯК ДО ПРОФЕСІОНАЛА»*(В. В. Столін, С. Р. Пантілєєв у модифікації А. С. Борисюк)*

Інструкція: Вам пропонується ознайомитись із 31 твердженням. Якщо Ви погоджуєтесь з ним, то поставте знак «+», якщо ні, то знак «-».

1. Мої слова не так часто розходяться зі справою у тому, що стосується моєї професії. Твердження	Знак
2. Вважаю, що багато людей моєї професії бачать у мені щось подібне з собою.	
3. Думаю, що як професіонал я можу бути привабливим для інших.	
4. Моє професійне «Я» завжди цікаве для мене.	
5. Вважаю, що мені як професіоналу не гріх пожаліти самого себе.	
6. У моєму професійному житті є чи були люди, з якими я був(ла) надзвичайно близький (а).	
7. Я сам (а) хотів (ла) б багато в чому переробити себе як професіонала.	
8. Я щиро хочу, щоб у мене було все гаразд у професійному житті.	
9. Навряд чи хтось із людей моєї професії зможе відчутти свою подібність зі мною.	
10. Я рідко в'їдливо жартую над собою як над професіоналом.	
11. Найбільш розумне, що може зробити людина у своєму житті – це підкоритися власній долі у всьому, що стосується професії.	
12. На жаль, щодо того, що стосується професії, якщо я і обіцяв (ла) щось, це не означає, що саме так і буду чинити.	
13. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим як професіонал протягом тривалого часу.	
14. Як професіонал я навряд викликаю симпатію у більшості моїх знайомих.	

15. Мені буває дуже приємно побачити себе як професіонала очима люблячої мене людини.	
16. Іноді мені здається, що якби якась мудра людина змогла би мене побачити наскрізь, вона відразу ж зрозуміла би, який (а) я нікчемний (а) у професійному сенсі.	
17. Часом я сам (а) собою захоплююсь як професіоналом.	
18. Можна сказати, що, як професіонала я ціную себе досить високо.	
19. Іноді я сам (а) себе погано розумію в тому, що стосується виконання професійної ролі.	
20. Мені як професіоналу не вистачає енергії, волі, цілеспрямованості.	
21. Вважаю, що інші загалом оцінюють мене досить високо.	
22. У мені як у професіоналі є, напевно, щось таке, що здатне викликати в інших неприязнь.	
23. Більшість моїх знайомих не сприймають мене як професіонала серйозно.	
24. Сам (а) у себе я як професіонал часто викликаю роздратування.	
25. Навіть мої негативні риси як професіонала не здаються мені чужими та контролюються мною.	
26. Загалом, мене влаштовує те, який я професіонал.	
27. Навряд чи мене можна по справжньому поважати як професіонала.	
28. Те, що зі мною відбувається у зв'язку із професією, зазвичай мені зрозуміло та контролюється мною.	
29. Мені як професіоналові важливо жити у злагоді з власною совістю.	
30. Я можу сказати, що загалом я контролюю свою професійну долю.	
31. Мені зазвичай нескладно пояснити собі мої професійні вчинки та почуття.	

Ключ до опитувальника:

Інтегральний показник ставлення до себе як до професіонала

«+»: 2; 4; 18; 21; 26; 28; 30.

«-»: 7; 9; 12; 13; 14; 16; 19; 20; 22; 23; 24; 27.

Шкала 1. Очікуване ставлення з боку інших як до професіонала «+»: 21; «-»: 14; 23; 27.

Шкала 2. Аутосимпатія як до професіонала «+»: 3; 18; 26. «-»: 7; 19; 20.

Шкала 3. Самоповага як професіонала «+»: 3. «-»: 6; 12; 19; 20.

Шкала 4. Самопослідовність як професіонала «+»: 5; 17; 25; «-»: 19.

Шкала 5. Саморозуміння як професіонала «+»: 28; 29; 31. «-»: 13.

Шкала 6. Самоприйняття як професіонала «+»: 2; 25. «-»: 7; 9; 22.

Шкала 7. Самооцінка як професіонала «+»: 1; 4; 10; 21.

Шкала 8. Невпевненість у собі як професіоналі «+»: 14; 22. «-»: 3; 8.

Шкала 9. Самоконтроль «+»: 25; 28; 30; «-»: 11.

Шкала 10. Негативна оцінка себе як професіонала «+»: 16; 22; 24; «-»: 15.

Шкала 11. Самозвинувачення як професіонала «+»: 6; 13; 20.

ОПИТУВАЛЬНИК «ЛОКУС КОНТРОЛЮ»

(за О. Ксенофоновою)

Інструкція: «Вам пропонуються висловлювати про життя, з якими Ви можете погодитися чи не погодитися. Якщо Ви вважаєте, що: «Так, я думаю приблизно так само», – то поставте на аркуші для відповідей поряд із номером судження відповідь «так» або плюс, Якщо вважаєте, що: «Ні, я думаю про це поіншому», – то поставте відповідь «ні» або мінус».

1. Успіхи у кар'єрі залежать не стільки від здібностей і зусиль людини, скільки від збігу обставин.

2. Люди розлучаються найчастіше із-за того, що вони недостатньо прагнули пристосуватись один до одного.

3. Помилково думати, що хвороба – це справа випадку, адже якщо повинен захворіти, то нічого не вдієш.

4. Одинокими стають саме ті люди, які не виявляють інтересу і дружелюбності до навколишніх.

5. Здійснення моїх планів дуже часто залежить від того, пощастить чи ні.

6. Немає ніякого сенсу старатись завоювати симпатію людей, якщо у них склалась негативна думка про мене.

7. Зовнішні обставини, наприклад, батьки і добробут, впливають на сімейне щастя не менше, ніж взаємовідносини між молодими людьми.

8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на події, які зі мною відбуваються.

9. Мої оцінки в навчанні більше залежать від випадковості, наприклад, від настрою педагога, ніж від мене самого.

10. Я будую плани на майбутнє і знаю, що можу реалізувати їх.

11. Те, що зі сторони здається удачею чи везінням, найчастіше є наслідком довгої цілеспрямованої діяльності.

12. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старались, налагодити спілкування їм не вдасться.

13. Мої добрі справи переважно оцінюються іншими належним чином.

14. Думаю, що випадок чи доля відіграють не дуже важливу роль у моєму житті.

15. Я стараюсь не будувати планів на майбутнє, так як все залежить не від мене, а від того, як складуться обставини.

16. У випадку конфлікту я частіше відчуваю вину за собою, ніж за протилежною стороною.

17. Життя більшості людей, в основному, залежить від збігу обставин.

18. Для мене найкращим є таке керівництво, коли я повинен самостійно вирішувати, як виконати ту чи іншу роботу.

19. Думаю, що сам по собі спосіб життя не є причиною хвороб.

20. Як правило, саме збіг обставин не дає змоги людям добитись успіхів у власній справі.

21. У кінцевому результаті за погане керівництво організацією відповідальні всі люди, які в ній працюють, а не лише керівник.

22. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у відносинах із близькими.

23. Якщо я дуже захочу, то зможу викликати симпатію будь-кого.

24. На підростаюче покоління впливає так багато факторів, що зусилля батьків по вихованню своїх дітей найчастіше виявляються безрезультатними.

25. Практично все, що зі мною відбувається, - це справа моїх рук.

26. Важко буває зрозуміти, чому керівники поступають саме так, а не по-іншому.

27. Людина, яка не зуміла добитися успіху в своїй діяльності, повинна погодитись із тим, що вона погано її організувала.

28. Я можу добитися від навколишніх людей того, чого хочу.

29. Винуватцями моїх неприємностей і невдач дуже часто були інші люди.

30. Дитину можна легко захистити від простуди, якщо її правильно одягати і правильно ростити.

31. У складних обставинах я вважаю більш розумним чекати, поки проблема розв'яжеться сама по собі.

32. Успіх, як правило, є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку чи удачі.

33. Щастя моєї сім'ї залежить від мене більше, ніж від будь-кого.

34. Деколи мені буває важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

35. Я приймаю рішення і дію самостійно, не очікуючи допомоги від інших і не надіючись на долю.

36. Шкода, що заслуги людини найчастіше залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.

37. У процесі спілкування часто бувають такі ситуації, які неможливо розв'язати при найбільшому бажанні.

38. Здібні люди, які не реалізували своїх можливостей, повинні звинувачувати в цьому тільки самих себе.

39. Більшість моїх успіхів були б абсолютно неможливими без суттєвої допомоги інших людей.

40. Практично всі невдачі у моєму житті виникають через моє незнання, невміння чи лінь.

Ключ до опитувальника «Локус контролю»:

Із – інтернальність загальна:

+2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 38, 40.

-1, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 29, 31, 34, 36, 37, 39.

ж – інтернальність в судженнях про життя взагалі: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 12, 17, 19, 20, 21, 24, 26, 27, 30, 32, 36, 37, 38.

я – інтернальність при описі особистого досвіду: 5, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 25, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 39, 40.

Ід – інтернальність в сфері досягнень: 1, 5, 11, 13, 23, 28, 32, 33.

Ін – інтернальність в сфері невдач: 4, 16, 20, 27, 29, 36, 38, 40.

Схильність до самозвинувачення: Ссзв: Ін-Ід.

Інтернальність в професійній діяльності: Іп: пс + пп.

пс – професійно-соціальний аспект інтернальності: 1, 9, 13, 18, 21, 26, 28, 36.

пп – професійно-процесуальний аспект інтернальності: 15, 27, 31, 32, 35, 37, 38, 40.

Інтернальність в міжособистісному спілкуванні: Імс: мк + мо.

мк – компетентність в сфері міжособистісних відносин: 6, 22, 23, 24, 26, 29, 34, 37.

мв – відповідальність в сфері міжособистісних відносин: 2, 4, 7, 12, 13, 16, 21, 33.

Іс – інтернальність в сфері сімейних відносин: 2, 4, 7, 12, 16, 22, 33, 37.

З – інтернальність в сфері здоров'я: 3, 8, 14, 17, 19, 25, 30, 31.

За – заперечення активності (ключі За протилежні Іо):

+ 1,6, 15, 17,22,24,26,37.

-10, 11, 14, 25, 32,35,38,40.

Дт – готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів: 1, 6, 11, 17, 22, 24, 26, 37.

Дс – готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї: 10, 11, 14, 25, 32, 35, 38, 40.

Процедура обробки та інтерпретування результатів дослідження за допомогою «Локус контролю»

1. Перший етап обробки передбачає підрахунок балів за ключем. Проте ключ є трохи незвичним. Для правильного його використання потрібно дотримуватися наступного алгоритму:

1. Номера питань, які співпадуть з ключем по Інтернальності загальної (Із) обводяться. Загальна кількість обведених номерів питань і є сирим балом за шкалою Із.

2. Для підрахування балів за іншими шкалами потрібно підрахувати кількість номерів питань, які були обведені з тих, що належать до шкали, за якою йде обрахування. Ця кількість обведених номерів за кожною шкалою і буде сирим балом за шкалою.

3. Проте за деякими шкалами немає безпосереднього підрахунку по опитувальнику (Ссзв, Іп, Ім, Оа). Бал за ними підраховуються шляхом додавання, чи віднімання балів за іншими шкалами, що змістовно до них належать.

4. Бали за шкалою «Заперечення активності» підраховуються двома способами. Перший традиційний для будь-якого опитувальника, коли підраховується кількість співпадань з ключем, інший вже описаний опосередкований, коли бал вираховується через бали за іншими шкалами (дт та дс).

Далі бали «Загальної інтернальності» переводять у стени за таблицею Ж. 1. За іншими шкалами переклад в стени не здійснюється, тому що переклад восьмибальної шкали в десятибальну «розмиває» результати, знижує їх точність. Переклад в стени результатів методики «УСК», на основі якої розроблялася дана методика, був зумовлений сильним зсувом результатів по вибірці в бік інтернальності, авторам даної методики вдалося уникнути даного зсуву і тому об'єктивної необхідності в перекладі сирих балів у стени немає.

Таблиця Ж. 1. – Переведення балів загальної інтернальності в стени для чоловіків і жінок

Таблиця Ж. 1. – Переведення балів загальної інтернальності в стени для чоловіків і жінок

Стени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Чол. Бали	1- 13	14- 15	16- 17	18- 20	21- 24	25- 27	28- 30	31- 33	34- 35	36- 40
Жін. бали	1- 13	14- 15	16- 17	18- 21	22- 24	25- 27	28- 31	32- 34	35- 36	37- 40

Далі отримані результати порівнюються з нормативними, які надані у таблиці Ж. 2. Це дозволяє оцінити до якого полюсу більш тяжіють отримані результати: до інтернальності чи екстернальності.

Таблиця Ж. 2. – Статистичні характеристики шкал «Локусу контролю»

Таблиця Ж. 2. – Статистичні характеристики шкал
«Локусу контролю»

Шкали	X max	X ср	σ
Із	40	24,3	6,7
ж	20	11,4	3,6
я	20	12,9	3,8
Ід	8	5,1	1,9
Ін	8	4,8	1,9
Ссзв	8	-0,3	1,6
Іп	16	9,6	3,1
пс	8	4,6	1,7
пп	8	4,9	1,9
Ім	16	9,1	3,0
мк	8	4,6	2,1
мв	8	4,5	1,6
Іс	8	4,5	1,7
Із	8	4,9	1,7
дт	8	4,1	2,1
дс	8	5,5	1,9
За	16	6,5	3,4

Інтерпретація шкал методики «Локус контролю»

Шкала «Загальної інтернальності» охоплює всі пункти опитувальника. Високі показники по шкалі характеризують інтернала, тобто людину з внутрішнім локусом контролю, що виявляється в різноманітних життєвих Гриньова М. В, Кононова М.М. 364 ситуаціях. Такі люди відрізняються впевненістю в тім, що сили, що впливають на долю людини, знаходяться усередині його самого; те, що відбувається з людиною у значній мірі є результатом його активності, і, отже, відповідальність за власне життя лежить на самій людині, а не на інших, зовнішніх стосовно нього, силах. Чим нижче показники по даній шкалі, тим більш виражений зовнішній локус контролю – екстернальність. Екстернали переконані, що сили, які керують людською долею, знаходяться десь зовні –це може бути і випадок, і «фатум», і які-небудь «впливові люди», але в будь-якому варіанті, на думку екстернала, від його активності мало що залежить, тому він відчуває себе страждаючою людиною. Нерівномірність розподілу балів по субшкалам «інтернальність у судженнях про життя взагалі» і «інтернальність при описі

особистого досвіду» говорить про співвідношення впливу на інтернальність респондента його особистого досвіду і суджень про життя взагалі.

Шкала «Інтернальності в сфері досягнень». Високі показники по шкалі характеризують людину, що вважає себе причиною власних досягнень і готового для досягнення позитивних результатів у майбутньому. Низькі показники характеризують суб'єкта, що не сприймає себе причиною власних досягнень і не вірить у те, що людина може істотно вплинути на успішність власного життя і діяльності.

Шкала «Інтернальності в сфері невдач». Високі показники по шкалі не говорять про те, що в людини багато невдач, вони говорять лише про те, що він більше почуває свою відповідальність за ті невдачі, що уже відбулися або ще можуть відбутися в його житті. Низькі показники характеризують людину не схильну бачити свою причетність ні до того, що вже здійснилося, ні до можливих невдач у її житті; відповідальність за свої неуспіхи вона покладає на зовнішні сили.

Показники «Схильності до самозвинувачення» визначаються шляхом вирахування з даних «інтернальність у сфері невдач» даних «інтернальність в сфері досягнень». Чим більше показник схильності до самозвинувачення від нуля в позитивну сторону, тим більше виражена схильність людини до того, щоб обвинувачувати себе у всьому поганому, що з нею трапляється або тільки може трапитися. Чим далі показник схильності до самозвинувачення від нуля в негативну сторону, тим менш ймовірними в даної людини є прояви самообвинувальної поведінки. Великі негативні бали по цій шкалі можуть свідчити про некритичність респондента, але тільки стосовно самого себе. Оптимальним для даної шкали є нульовий бал.

Шкала «Інтернальності в професійній діяльності» охоплює ситуації навчальної, професійної і будь-якої іншої активності, що переслідує досягнення людиною конкретної мети. Високі показники по шкалі характеризують людину, яка розуміє, що одержувані результати залежать від якості її власних дій. У професійній діяльності такі працівники частіше виявляють схильність до прийняття відповідальності на себе. Низькі показники виявляються у людей, що

часто утрудняються в тлумаченні причин і способів досягнення того або іншого результату.

Результати по субшкалі «Професійно-соціальний аспект інтернальності» говорять про схильність (або її відсутність) виявляти ініціативу і приймати відповідальність на себе в сфері соціальних відносин на виробництві, що стосується як відносин «по вертикалі» – з керівниками, так і «по горизонталі» – з рівними за статусом колегами.

Результати по субшкалі «Професійно-процесуальний аспект інтернальності» говорять про наявність або відсутність розвинутих навичок забезпечення процесу професійної діяльності. Так низькі бали по даній шкалі дозволяють припустити, що в процесі рішення конкретних виробничих задач навіть при наявності відповідної мотивації дана людина може стикатися з великими труднощами в зв'язку з погано розвинутими навичками якісного здійснення самостійної діяльності.

Шкала «Інтернальності в міжособистісному спілкуванні». Високі показники по шкалі говорять про те, що респондент бачить свою роль у тих відносинах, які у нього складаються з близькими і мало знайомими оточуючими. Низькі показники по шкалі малюють портрет людини, залежної від інших і не здатної змінити характер свого спілкування з ними.

Субшкала «Компетентність у міжособистісному спілкуванні» показує, що людина вважає себе (і, можливо, дійсно є) досить компетентною у міжособистісних відносинах (при низьких балах відповідно некомпетентною).

Субшкала «Відповідальність у міжособистісному спілкуванні» показує, чи схильна людина брати на себе відповідальність, як за позитивні, так і за негативні варіанти сформованих міжособистісних відносин (чим вище бал, тим вище відповідальність). Результати, отримані по шкалах «Інтернальність у сфері сімейних відносин» і «Інтернальність у сфері здоров'я», інтерпретуються аналогічно шкалам «Загальної інтернальності», «Інтернальності в міжособистісному спілкуванні», але стосовно або до сімейних взаємин, або в зв'язку з можливим відношенням до свого здоров'я.

Шкала «Заперечення активності» відбиває переконання людини в безглузді якій-небудь діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей. Високі показники по шкалі дають уявлення про світоглядні установки, що відповідають «переконаній екстернальності». Низькі показники по шкалі «заперечення активності» (на відміну від високих) у спеціальній інтерпретації не мають потреби, підтверджуючи просто схильність респондента до інтернальності, причому на рівні не тільки світогляду, але і готовності до діяльності.

Результати, отримані по субшкалам «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» і «Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї» мають значення, протилежні шкалі «Заперечення активності». Зіставлення балів цих двох субшкал дозволяють глибше зрозуміти природу і можливі прояви інтернальності (або внутрішнього локусу контролю) в одних індивідів і розібратися в причинах схильності до екстернальності (або зовнішнього локусу контролю) – в інших. Методика «Локусу контролю» є наступним кроком методичного забезпечення глибокого і різнобічного дослідження локалізації контролю особистості.

АНКЕТА «ЗДАТНІСТЬ ДО САМОРОЗВИТКУ»
(ГРИНЬОВА М. В., КОНОНОВА М. М)

Інструкція:

Дайте відповідь на запитання, виставивши такі бали: 5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає 1 – не відповідає.

№ запит.	Зміст запитання	Бали
1.	Я прагну вивчити себе.	1 2 3 4 5
2.	Я залишаю час для розвитку.	1 2 3 4 5
3.	Перепони, які виникають, стимулюють мою активність.	1 2 3 4 5
4.	Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати та оцінити себе.	1 2 3 4 5
5.	Я рефлексую свою діяльність.	1 2 3 4 5
6.	Я аналізую свої почуття і досвід.	1 2 3 4 5
7.	Я багато читаю.	1 2 3 4 5
8.	Я дискутую з питань, які мене цікавлять.	1 2 3 4 5
9.	Я вірю у свої можливості.	1 2 3 4 5
10.	Я прагну бути відкритішим.	1 2 3 4 5
11.	Я усвідомлюю вплив, який здійснює на мене оточення.	1 2 3 4 5
12.	Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати.	1 2 3 4 5
13.	Я маю задоволення від освоєння нового.	1 2 3 4 5
14.	Зростаюча відповідальність не лякає мене.	1 2 3 4 5
15.	Я позитивно поставився б до свого професійного підвищення.	1 2 3 4 5

Питання анкети:

№ запит.

Зміст запитання

Бали

1. Я прагну вивчити себе. 1 2 3 4 5
2. Я залишаю час для розвитку. 1 2 3 4 5
3. Перепони, які виникають, стимулюють мою активність. 1 2 3 4 5
4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати та оцінити себе. 1 2 3 4 5

5. Я рефлексую свою діяльність. 1 2 3 4 5
 6. Я аналізую свої почуття і досвід. 1 2 3 4 5
 7. Я багато читаю. 1 2 3 4 5
 8. Я дискутую з питань, які мене цікавлять. 1 2 3 4 5
 9. Я вірю у свої можливості. 1 2 3 4 5
 10. Я прагну бути відкритішим. 1 2 3 4 5
 11. Я усвідомлюю вплив, який здійснює на мене оточення. 1 2 3 4 5
 12. Я керую своїм професійним розвитком й отримую позитивні результати. 1
2 3 4 5
 13. Я маю задоволення від освоєння нового. 1 2 3 4 5
 14. Зростаюча відповідальність не лякає мене. 1 2 3 4 5
 15. Я позитивно поставився б до свого професійного підвищення. 1 2 3 4 5
- Підрахуйте загальну суму балів:
- 75-55 – активний розвиток;
- 54-36 – немає стійкої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток значно залежить від умов;
- 35-15 – зупинка розвитку.

ДІАГНОСТИКА «ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ» (Н. ХОЛЛ).

Вступні зауваження. Емоційний інтелект – здібність розуміти відносини особистості, що репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на базі прийняття рішень.

Емоційний інтелект має наступну структуру: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями (скоріше емоційна неригідність); 3) самомотивація (скоріше мимовільне управління своїми емоціями); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (скоріше вміння впливати на емоційний стан інших людей).

Мета заняття. Оцінка рівня “емоційного інтелекту”.

Оснащення. Бланк відповідей, опитувач діагностики “емоційного інтелекту” (Н. Холл), що включає інструкцію і 30 стверджень (висловлювань).

Послідовність роботи.

Дослідження може бути проведено як індивідуально, так і в колективі. Експериментатор пропонує респондентам відповісти на висловлювання відповідно до інструкції, що розміщена в опитувачі. На кожне висловлювання існує 6 варіантів відповідей, які оцінюються за бальною системою.

Обробка й інтерпретація результатів

Ключ

Шкала “емоційна обізнаність” – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала “управління своїми емоціями” – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала “самотивація” – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала “емпатія” – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала “розпізнавання емоцій інших людей” – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності до знаку результатів: 14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з врахуванням домінуючого знака визначається за наступними кількісними показниками: 70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Інструкція. Нижче вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти вашого життя. Будь ласка, напишіть цифру з правого боку від кожного висловлювання, виходячи з оцінки ваших відповідей:

- Повністю не згоден (–3 бали)
- В основному не згоден (–2 бали)
- Частково не згоден (–1 бал).
- Частково згоден (+1 бал)
- В основному згоден (+2 бала)
- Повністю згоден (+3 бала)

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.

2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.

4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.

5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.

7. Я слідкую за тим, як я себе відчуваю.

8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.

9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

11. Я чуйних до емоційних потреб інших.

12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

13. Я можу заставити себе знову і знову встати перед лицем перешкод.

14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.

15. Я адекватно реагую на настрій, спонукання і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не виявлені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.

25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний покращити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.

**АЛГОРИТМ РОБОТИ КОМПЛЕКСНОЇ ФОРМИ ПРОГРАМИ
ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ
САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ**

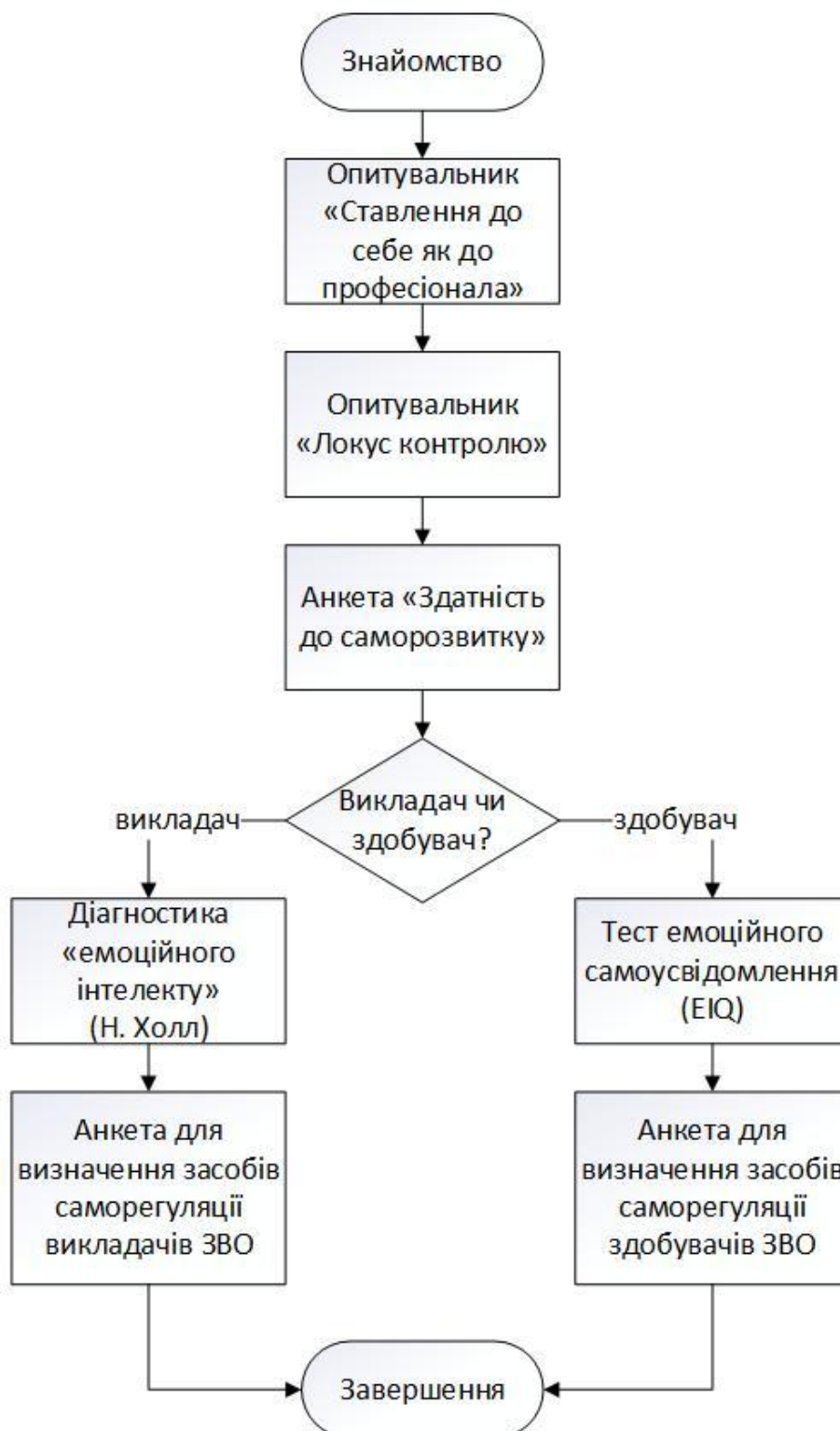


Рис. Ж.1. Алгоритм роботи комплексної форми програми дослідження психологічних особливостей саморегуляції викладачів і студентів