МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ “ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ”

АВГУСТЮК МАРІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 159.925:378.4 (043.5)

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Реферат дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

ОСТРОГ – 2023

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана у Національному університеті «Острозька академія», Міністерство освіти і науки України

Науковий консультант: доктор психологічних наук, професор
Пасічник Ігор Демидович,
Національний університет
«Острозька академія», ректор

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор
Яланська Світлана Павлівна,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка,
декан факультету психології і соціальної роботи;

доктор психологічних наук, професор
Шпак Марія Мирославівна,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, професор кафедри
психології розвитку та консультування;

доктор психологічних наук, доцент
Карпенко Євген Володимирович,
Львівський державний університет внутрішніх справ,
професор кафедри практичної психології.

Захист відбудеться «28» жовтня 2023 року о 10.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 48.125.03 у Національному університеті «Острозька академія» за адресою: вул. Семінарська, 2, м. Острог, Рівненська обл., 35800.

З дисертацією можна ознайомитися на сайті www.oa.edu.ua та в науковій бібліотеці Національного університету «Острозька академія» за адресою: вул. Семінарська, 2, м. Острог, Рівненська обл., 35800.

Реферат розісланий «28» вересня 2023 року.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради,
кандидат психологічних наук, доцент **Анна ГІЛЬМАН**

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОКТОРСЬКОЇ ДИСЕРТАЦІЇ

Обгрунтування вибору теми дослідження. Актуальність дослідження обумовлена розвитком відносно нової галузі – когнітивної психології освіти та недостатнім висвітленням у науковій літературі особливостей прояву емоційного інтелекту у структурі точності метакогнітивного моніторингу.

Емоційний інтелект вважаємо за доцільне визначати як складну інтегрально-ієрархічну систему, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісної та міжособистісної здібності ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості.

Метакогнітивний моніторинг виступає важливою передумовою ефективності навчальної діяльності, оскільки, як спосіб відслідковування суб'єктом власної пізнавальної активності та оцінювання її результатів у процесі виконання пізнавальних завдань, уможливлює саморегуляцію процесу та результату виконання.

Аналіз психологічних, педагогічних та методологічних наукових джерел з проблеми розвитку та функціонування емоційного інтелекту виявив різноаспектну зацікавленість дослідників до вирішення даної проблеми. Як складне інтегральне утворення, емоційний інтелект активно досліджують у зарубіжній та вітчизняній психології. Зокрема, у коло наукових інтересів входять питання визначення поняття емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майєр, П. Саловей та ін.), вивчення його структурних компонентів та зв'язків між ними (Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майєр, Е. Носенко, П. Саловей та ін.), чинників впливу (І. Андрєєва, В. Юркевич та ін.) тощо. Загалом, емоційний інтелект став предметом досліджень таких науковців, як О. Бантишева, Р. Бар-Он, В. Борисенко, К. Брагіна, Т. Бредберрі, Ю. Бреус, Н. Буркало, І. Васильківський, Х. Вейсингер, О. Верітова, Ж. Вірна, О. Власова, С. Вольф, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Дж. Грівз, І. Грузинська, Дж. Дебез, С. Дерев'янко, Н. Діомідова, М. Елліас, Н. Жигайло, М. Зайднер, В. Зарицька, О. Ігумнова, К. Ізард, Є. Карпенко, Д. Карузо, Н. Коврига, Л. Колісник, А. Костюк, Р. Купер, О. Лелюх-Степанчук, М. Лобач, О. Льошенко, Д. Люсін, О. Лящ, Дж. Майєр, М. Максимов, А. Марченко, В. Моргун, Н. Назарук, Е. Носенко, Н. Оксентюк, Г. Орме, К. Параскевова, А. Петровська, С. Подофєй, О. Приймаченко, Л. Ракітянська, К. Саарні, П. Саловей, Дж. Стайн, Р. Станкевич, Р. Стернберг, І. Сухопара, Н. Сфетсу, Л. Фарізеллі, Дж. Фрідман, Н. Холл, Т. Циганчук, А. Чернявська, М. Шпак, В. Юркевич та ін.

Основні характеристики метакогнітивного моніторингу, його структурні компоненти, види, а також вплив на навчальну діяльність вивчають зарубіжні (А. Браун, А. Вілкінсон, К. Воз, А. Гленберг, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Дж. Еверсон, В. Епстайн, А. Ефклайдс, Д. Ікін, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Л. Наренс, Т. Нелсон, М. Серра, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, Г. Шро та ін.) та вітчизняні дослідники (І. Аршава, Е. Балашов, Г. Гандзілевська, Т. Доцевич, Р. Каламаж, С. Максименко, О. Матласевич, Е. Носенко, Р. Павелків, І. Пасічник, М. Савчин, М. Смульсон, Т. Хомуленко, С. Яланська та ін.).

Незважаючи на широке коло психологічних досліджень як емоційного інтелекту, так і метакогнітивного моніторингу, наразі немає чіткого визначення поняття емоційного інтелекту, відсутнє системне обґрунтування структури та механізмів його формування, основних чинників, існує багатоваріативність моделей. Серед науково-психологічних та освітніх питань, яким приділяють порівняно менше уваги, виділяють зв'язок між емоційним інтелектом та основними характеристиками метапізнання, зокрема, метакогнітивними стратегіями (П. Алавініа та ін.), здібностями (М. Шарей, П. Каліа та ін.), обізнаністю (А. Верслюїс, Р. Вейганд та ін.). Відсутні дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу. Концептуальною проблемою навчальної діяльності є точність метакогнітивного моніторингу, яку необхідно розглядати в системі відповідних психолого-педагогічних умов.

Актуальною є розробка наукових підходів до цілеспрямованого формування в процесі навчання та виховання емоційного інтелекту на основі експериментального вивчення особливостей перебігу емоційних процесів, станів та стійких властивостей під час навчальної діяльності, дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту у структурі точності метакогнітивного моніторингу. Уможливлює такі дослідження ґрунтовніше вивчення емоційного інтелекту, вдосконалення концепції його системи, уявлення про основні моделі, чинники, структуру та механізми формування, підходи до операціоналізації, онтогенетичні аспекти розвитку, рівні сформованості, функції та особливості зв'язку з основними характеристиками метапізнання, місце емоційного інтелекту в навчальній діяльності.

Крім того, вважаємо за доцільне вдосконалювати уявлення про метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання з виокремленням його видів, системи чинників точності, взаємозв'язку з метакогнітивним контролем, окреслювати проблему зв'язку з результативністю навчальної діяльності, визначати роль та місце в системі саморегульованого навчання, встановлювати механізми підвищення точності метакогнітивного моніторингу засобами емоційного інтелекту. За допомогою правильно організованого точного метакогнітивного моніторингу студенти можуть на метакогнітивному рівні вивчати когнітивні особливості набуття знань та використовувати відповідні навчальні стратегії.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану наукової діяльності кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» і здійснена у межах науково-дослідної теми кафедри «Розвиток суб'єктів освітньої діяльності в умовах кіберпростору» (номер ДР 01214112964). Тему дисертації затверджено вченою радою Національного університету «Острозька академія» (протокол № 2 від 24 вересня 2020 року).

Недостатнє теоретичне та емпіричне вивчення окресленої проблеми свідчить про актуальність та практичну потребу в її системному дослідженні, що й зумовило вибір теми дисертації – ***«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу».***

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити особливості прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, розробити психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в студентів засобами емоційного інтелекту.

Гіпотези дослідження полягають у тому, що 1) рівень основних характеристик емоційного інтелекту пов'язаний із точністю метакогнітивного моніторингу; 2) точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів залежить від відповідних психолого-педагогічних умов; 3) здібність ідентифікувати та оцінювати емоції залежить від типу точності метакогнітивного моніторингу.

Для досягнення мети дослідження ми визначили такі **завдання дослідження**:

1) теоретично проаналізувати поняття емоційного інтелекту та метакогнітивного моніторингу у вітчизняній і зарубіжній літературі, визначити їхню роль у продуктивності навчальної діяльності студентів, зокрема в системі саморегульованого навчання;

2) описати особливості прояву емоційного інтелекту в контексті основних характеристик метапізнання, в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів;

3) емпірично з'ясувати особливості прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів;

4) обґрунтувати та апробувати тренінгову програму підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту;

5) розробити психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в студентів засобами емоційного інтелекту.

Об'єкт дослідження – емоційний інтелект у контексті точності метакогнітивного моніторингу.

Предмет дослідження – особливості прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження є: наукові положення про багатоаспектність підходів до визначення поняття емоційного інтелекту (Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майєр, П. Саловей), особливості структурних компонентів емоційного інтелекту та зв'язків між ними (І. Андрєєва, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майєр, Е. Носенко, П. Саловей, В. Юркевич), емоційний інтелект як інтегральний конструкт (Т. Бредбері, О. Верітова, Дж. Грівз, В. Зарицька, Д. Карузо, Н. Коврига, О. Лелюх-Степанчук, О. Льошенко, Дж. Майєр, Е. Носенко, К. Параскевова, С. Подофєй, П. Саловей, емоційний інтелект як складний конструкт ментальних здібностей, що пов'язані з оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду (Ю. Бреус, А. Костюк, О. Собченко), емоційний інтелект як когнітивну здібність (І. Андрєєва, Д. Люсін), соціальний аспект емоційного інтелекту (Ж. Вірна, С. Дерев'янко, Н. Назарук), емоційний інтелект як систему метакогнітивних здібностей (М. Зайднер, О. Собченко), багатоваріативність моделей емоційного інтелекту (І. Андрєєва, Р. Бар-Он, Т. Бредберрі, Д. Гоулман, Дж. Грівз,

А. Дрігас, В. Зарицька, К. Ізард, Є. Карпенко Д. Карузо, Н. Коврига, Р. Купер, Д. Люсін, Дж. Майєр, Е. Носенко, Ч. Папоутсі, К. Петридес, П. Саловей (P. Salovey), Е. Фернхем (A. Furnham)); наукові положення про тлумачення метакогнітивного моніторингу як навички (М. Андерсон, Е. Балашов, К. Воз, Дж. Данлоскі, Г. Еверсон, Р. Ісааксон, Р. Каламаж, Г. Кларк ІІІ, Дж. Меткалф, І. Пасічник, Дж. Раналлі, К. Сіде, Д. Терріо, С. Тобіас, С. Уорд, Дж. Флейвелл, Ф. Фуджіта, О. Шовкова, Г. Шро) і як процесу (А. Валдез, Р. Каламаж, Дж. Меткалф, І. Пасічник, М. Серра), зв'язок між метакогнітивним моніторингом і контролем (А. Ефклайдс, Л. Наренс, Т. Нелсон), чинники точності метакогнітивного моніторингу (А. Коріат та ін.), роль евристик (Дж. Меткалф), основні підходи до вимірювання точності метакогнітивного моніторингу (Г. Еверсон, С. Тобіас, Г. Шро); вивчення емоційного інтелекту в метапізнанні (П. Алавінія, В. Бизова, А. Дрігас, А. Карпов, Ч. Папоутсі, Є. Перікова, А. Петровська, М. Шарей) тощо. Однак нечисленність наукових досліджень актуалізує вивчення зв'язку емоційного інтелекту студентів з основними характеристиками метапізнання, встановлення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети дослідження ми використали такі **методи дослідження:**

теоретичні: аналіз і синтез здобутків наукової психологічної та психолого-педагогічної літератури, систематизація та узагальнення теоретичних підходів до вивчення емоційного інтелекту та метакогнітивного моніторингу;

емпіричні: психодіагностичне опитування: для вимірювання емоційного інтелекту ми обрали тест емоційного інтелекту «MSCEIT V 2.0» Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо в українськомовній адаптації М. Яцюк; для діагностики емоційного інтелекту як здібності розуміти свої та чужі емоції та керувати емоційними проявами – опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. В. Люсіна в українськомовній адаптації О. Верітової; для діагностики особистісних характеристик студентів – методику діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова в українськомовній адаптації Я. Бугерко; для діагностики метакогнітивних особливостей – методику діагностики метакогнітивної обізнаності Г. Шро та Р. Деннісона; «Шкалу диференціальних емоцій» К. Ізарда (для отримання одномоментного зрізу окремих поточних емоційних переживань відповідно до виду та типу наборів завдань, а також до правильності / неправильності відповіді);

організаційні: порівняльний аналіз, формувальний експеримент;

методи математико-статистичної обробки емпіричних даних (якісні та кількісні із застосуванням методів математичної статистики): однофакторний та багатофакторний дисперсійний аналіз *ANOVA* (для пошуку статистично значимих залежностей / відмінностей), *t*-критерій Стьюдента (для пошуку статистично значимих відмінностей), коефіцієнт кореляції Гудман-Крускала (*G*) (для оцінювання точності або прогностичної валідності суджень метакогнітивного моніторингу), коефіцієнти лінійної кореляції Пірсона (для вимірювання рівня лінійної залежності між двома змінними), *O/U* індекс (індекс впевненості) (для обчислення показників точності метакогнітивного моніторингу), індекс калібрування *C* (для обчислення показників

калібрування), одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова (для визначення підпорядкування двох емпіричних розподілів одному закону, або для визначення, чи підпорядковується емпіричний розподіл певній моделі), *M* – середнє значення (з англ. – «*mean value*»), *SD* – стандартне відхилення (з англ. – «*standard deviation*»); *p* – статистична значущість (*p*-рівень або *p*-значення результату в статистиці, оцінка міри впевненості в його істинності).

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

уперше:

– теоретично та емпірично досліджено особливості прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, що дало змогу розширити зміст поняття емоційного інтелекту як складної інтегральної ієрархічної системи;

– побудовано теоретико-концептуальну модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів;

– виявлено внутрішньогрупові та міжгрупові кореляції між емоційним інтелектом, рефлексивністю та метакогнітивною обізнаністю, що дає можливість розглядати їх у системі чинників точності метакогнітивного моніторингу;

– розроблено та апробовано тренінгову програму підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів засобами емоційного інтелекту, що дозволило визначити такі напрями формувального впливу, які належать до двох категорій – емоційного інтелекту та метакогнітивного моніторингу – з урахуванням показників рефлексивності та метакогнітивної обізнаності, а також характеристик навчального матеріалу, статевих відмінностей та вікових особливостей: формування здібностей ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції, керувати емоціями;

– визначено основні теоретичні положення психолого-педагогічних та методичних умов підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту, що насамперед передбачають дотримання умов підвищення рівня емоційного інтелекту;

– розроблено психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу засобами емоційного інтелекту, що передбачають формування здібностей сприяти емоційній обізнаності, розуміти емоції, ідентифікувати стратегії поведінки, керувати емоціями;

уточнено:

– визначення змісту понять емоційного інтелекту та метакогнітивного моніторингу;

– уявлення про основні моделі емоційного інтелекту, підходи до операціоналізації емоційного інтелекту, онтогенетичні аспекти розвитку, рівні сформованості, функції та особливості зв'язку з основними характеристиками метапізнання, розуміння ролі емоційного інтелекту в навчальній діяльності студентів;

– уявлення про метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання з виокремленням його видів, чинників точності, зв'язку з метакогнітивним контролем, окресленням проблеми зв'язку з результативністю навчальної діяльності, визначенням ролі та місця в системі саморегульованого навчання;

подальшого розвитку набули:

– уявлення про залежність точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів від рівнів основних характеристик емоційного інтелекту, рефлексивності, метакогнітивної обізнаності з урахуванням статевих відмінностей та характеристик навчального матеріалу;

– психолого-педагогічне забезпечення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів засобами емоційного інтелекту.

Практичне значення. Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що їх можна використовувати у вищих закладах освіти під час викладання навчальних дисциплін «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Когнітивна психологія», «Загальна психологія», «Експериментальна психологія», «Психологія особистості», «Педагогічна психологія вищої школи», «Соціальна психологія», а також для психолого-педагогічного забезпечення підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів засобами емоційного інтелекту. Сформульовані теоретичні уявлення про особливості прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу стали основою для моделювання та створення тренінгових програм підвищення точності метакогнітивного моніторингу засобами емоційного інтелекту, а також для розробки психолого-дидактичних порад до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту, що стануть корисними для науковців, науково-педагогічних працівників, психологів-практиків, здобувачів вищої освіти, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією.

Теоретичні та емпіричні результати дисертації **впроваджені** в навчальний процес вищих закладів освіти: університету «Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki Szkola Glowna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie» (довідка про впровадження); Національного університету «Острозька академія» (довідка про впровадження №10/2023-НП від 23 січня 2023 р.); Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» (довідка про впровадження №30-11/170 від 26 січня 2023 р.); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження відповідно до протоколу засідання кафедри психології №5 від 26 січня 2023 р.); Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження №164 від 8 лютого 2023 р.); Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка про впровадження №01-23/26 від 20 лютого 2023 р.); Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження №03-24/01/389 від 21 лютого 2023 р.); Житомирського державного університету імені Івана Франка (ЖДУ) (довідка про впровадження №237/01 від 24 лютого 2023 р.).

Науково-прикладні розробки також знайшли застосування в різних сферах практики, зокрема під час реалізації діяльності Наукового Центру «Саногенна педагогіка та психологія» Національного університету «Острозька академія» (довідка про впровадження №09/2023-НП від 23 січня 2023 р.); ГО «Український Дім Жиліна» (Словаччина) (довідка про впровадження від 31 січня 2023 р.); Науково-дослідної

лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія» (довідка про впровадження №19/2023-НП від 27 лютого 2023 р.).

Особистий внесок здобувача. Розроблені автором наукові положення та отримані емпіричні дані є самостійним внеском у дослідження проблеми емоційного інтелекту студентів у структурі точності метакогнітивного моніторингу. У статті «The illusion of knowing from perspective of metacognitive monitoring accuracy of educational activity of university students», що написана у співавторстві з І. Пасічником та Р. Каламаж, дисертантці належить обґрунтування ролі помилки точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів у вигляді ілюзії знання. У статтях «Learning motivation in metacognitive monitoring reliability» та «Illusion of knowing in metacognitive monitoring: Review of possible causes and consequences», що опубліковані у співавторстві з Р. Каламаж, дисертантка проаналізувала проблематику ілюзії знання в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, окреслила можливі причини та наслідки її впливу на результативність навчальної діяльності, описала особливості зв'язку навчальної мотивації з точністю метакогнітивного моніторингу. У статті «The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics», написаній у співавторстві з І. Пасічником та Р. Каламаж, дисертантці належить визначення поняття метакогнітивного моніторингу, опис результатів експериментального дослідження особливостей впливу на точність метакогнітивного моніторингу особистісних якостей, когнітивних та метакогнітивних особливостей студентів, індивідуально-психологічних відмінностей, характеристик навчального матеріалу як чинників точності метакогнітивного моніторингу. У статті «Online studying instructional measures at the International Relations Department of the National University of Ostroh Academy», що написана разом із І. Тимейчук, Н. Конопкою, О. Сахнюк та Е. Балашовим, дисертантка є автором положень про особливості концепції саморегульованого навчання студентів у процесі он-лайн навчання, окреслює основні передумови формування чинників парадигми саморегульованого навчання. У статті «Основні аспектні характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів засобами емоційного інтелекту», опублікованій разом з І. Пасічником, авторці дисертації належить обґрунтування основних аспектних характеристик тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів засобами емоційного інтелекту, опис результатів її апробації, окреслення можливих шляхів підвищення точності метакогнітивного моніторингу засобами емоційного інтелекту. У статті «Metacognitive monitoring accuracy in university students: Effects of emotional intelligence, reflexivity, and metacognitive awareness», що написана у співавторстві з І. Пасічником та Р. Каламаж, дисертантка обґрунтувала особливості прояву емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, описала процедуру та результати емпіричного дослідження.

Усі результати дисертації є самостійним внеском авторки у вирішення проблеми дослідження. Ідеї співавторів опублікованих праць у дисертації не використані.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження обговорено на засіданнях кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія» (2016–2023 рр.), наукових і науково-прикладних зібраннях, зокрема:

міжнародних наукових та науково-практичних конференціях, семінарах: ІІ Міжнародній науково-практичній конференції «Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти» (м. Львів, 3–4 жовтня 2020 р.); ІІ Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку» (м. Київ; Туреччина, 7 жовтня 2020 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 23–24 жовтня 2020 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (м. Київ, 6–7 листопада 2020 р.); ІІ Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні наукові дослідження: світові тенденції та регіональний аспект» (м. Харків, 27–28 листопада 2020 р.); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Роль інновацій в трансформації образу сучасної науки» (м. Київ, 23–24 грудня 2020 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 5–6 (5) лютого 2021 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 5–6 (6) лютого 2021 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 19–20 лютого 2021 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (м. Одеса, 19–20 березня 2021 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічна наука та практика XXI століття» (м. Львів, 26–27 березня 2021 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (м. Київ, 2–3 квітня 2021 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук» (м. Львів, 10–11 вересня 2021 р.);

всеукраїнських науково-практичних конференціях: Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції з міжнародною участю «Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді діяльності практичного застосування» (м. Умань, 15 квітня 2021 р.);

інтернет-конференціях: Міжнародній інтернет-конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (м. Острог, 31 травня 2021 р.).

Кандидатську дисертацію за темою «Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія було захищено у спеціалізованій вченій раді Національного університету «Острозька академія» (2016 р.). Положення та висновки кандидатської дисертації в докторській дисертації використані в теоретичній частині.

Публікації. Основні положення та результати дисертації знайшли своє відображення у 41 публікації. Серед них − 1 монографія; 19 статей у наукових фахових виданнях України; 3 статті у закордонних наукометричних виданнях, що індексуються

у SCOPUS та Web of Science; 15 публікацій у збірниках матеріалів конференцій та 3 публікації методичного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаної літератури (549 позицій, із них –386 іноземними мовами) та 16 додатків на 61 сторінці. Загальний обсяг дисертації становить 533 сторінки друкованого тексту. Обсяг основного тексту роботи складає 377 сторінку. Робота містить 78 таблиць та 30 рисунків на 116 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання дослідження, його методи; розкрито наукову новизну та практичну значущість роботи; наведено відомості про апробацію та впровадження результатів дослідження, публікації, структуру та обсяг дисертації.

У **першому розділі** – ***«Теоретико-методологічні засади емоційного інтелекту»*** – наведено результати теоретичного аналізу проблеми дослідження емоційного інтелекту. Зокрема, проаналізовано зміст поняття емоційного інтелекту, його структуру, згруповано концептуальні підходи до вивчення цього явища в психологічній науці, вдосконалено концепцію емоційного інтелекту, уявлення про основні моделі, охарактеризовано основні підходи до операціоналізації емоційного інтелекту, описано роль емоційного інтелекту в навчальній діяльності студентів.

Аналіз психологічних, педагогічних та методологічних наукових джерел проблеми розвитку та функціонування емоційного інтелекту виявив різноаспектну зацікавленість дослідників до визначення цього поняття (Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майєр, П. Саловей та ін.), його структурних компонентів та зв'язків між ними (Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Майєр, Е. Носенко, П. Саловей та ін.), чинників упливу (І. Андрєєва, В. Юркевич та ін.) тощо. Емоційний інтелект є важливим компонентом життєдіяльності, оскільки, як сукупність розумових здібностей, уможливлює власне пізнання, забезпечує правильне розуміння емоційних реакцій інших та уміння адекватно емоційно реагувати на відповідні життєві ситуації. Як інтегральна властивість, емоційний інтелект направлений на сприяння емоційному та інтелектуальному зростанню (Т. Бредберрі, Дж. Грівз, Д. Карузо, О. Лелюх-Степанчук, О. Льошенко, Дж. Майєр, С. Подофєй, П. Саловей, Т. Циганчук та ін.), зокрема, з метою використання емоцій у діяльності та спілкуванні (О. Верітова), а також на керування власними почуттями та позитивну взаємодію з іншими (М. Елліас, С. Тобіас). Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення та осмислення емоцій, що виступають диференційованим оцінюванням подій з особистісним смисловим аспектом. Таким чином, емоційний інтелект можна вважати основою емоційної саморегуляції.

Уточнено визначення змісту поняття емоційного інтелекту. Зокрема, встановлено, що емоційний інтелект – це складна інтегрально-ієрархічна система, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісної та міжособистісної здібностей ідентифікувати та оцінювати

емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості. З когнітивними здібностями безпосередньо пов'язані такі структурні компоненти емоційного інтелекту, як сприймання (ідентифікація) емоцій та розуміння емоцій (розуміння, аналіз і встановлення зв'язків між емоціями); з емоційними здібностями – керування емоціями (уміння підтримувати позитивний модус емоцій); з адаптаційними – керування емоціями в стресових ситуаціях (самоконтроль, вибір продуктивних стратегій поведінки та самомотивація, тобто здібність викликати та підтримувати емоції, які спонукають до діяльності); з соціальними – соціальна емпатія (здібність співпереживати емоційному стану інших) та керування емоціями інших людей (уміння впливати на емоційні стани інших).

Проаналізовано також основні моделі емоційного інтелекту, авторами яких є Р. Бар-Он, Т. Бредберрі, Д. Гоулман, Дж. Грівз, А. Дрігас, В. Зарицька, К. Ізард, Є. Карпенко Д. Карузо, Н. Коврига, Р. Купер, Д. Люсін, Дж. Майєр, Е. Носенко, Ч. Папоутсі, К. Петридес, П. Саловей, Е. Фернхем та інші. Найбільш розробленими сьогодні є моделі здібностей (вивчення емоцій та особливостей їхнього зв'язку з мисленням) та змішані моделі (вивчення можливостей ідентифікації та розуміння емоцій, мотивації, пізнання та соціальних навичок).

Крім того, розмежовано поняття емоційного інтелекту з семантично близькими, однак не тотожними поняттями емоційної зрілості, емоційного мислення, емоційної компетентності, емоційної креативності, емоційної культури, емоційної грамотності, що актуалізує подальші дослідження.

Охарактеризовано основні підходи до операціоналізації емоційного інтелекту. Зокрема, увагу зосереджено на описові основних диспозиційних компонентів, типів підходів до вимірювання, найвідоміших методик вимірювання.

Теоретичний аналіз літератури дозволяє стверджувати про важливість ролі емоційного інтелекту в навчальній діяльності студентів. Як інтегральний конструкт, емоційний інтелект є важливою умовою ефективності навчальної діяльності, оскільки уможливлює повноцінний розвиток студентів як суб'єктів пізнання зі збереженням соціального та психологічного здоров'я.

У **другому розділі** – ***«Особливості прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу»*** – наведено результати теоретичного аналізу особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу. Зокрема, проаналізовано поняття, види, структуру метакогнітивного моніторингу, вдосконалено уявлення про метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання з виокремленням його видів, чинників точності, ролі та місця в системі саморегульованого навчання. Крім того, окреслено проблему зв'язку точності метакогнітивного моніторингу з результативністю навчальної діяльності, виділено основні підходи до вимірювання точності суджень метакогнітивного моніторингу, описано особливості зв'язку метакогнітивного моніторингу та контролю як структурних компонентів метапізнання. З метою визначення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу, вдосконалено уявлення про функції емоційного інтелекту та його зв'язок з основними характеристиками

метапізнання, на основі чого розроблено теоретико-концептуальну модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу.

Метакогнітивний моніторинг – це важлива передумова ефективності навчальної діяльності, оскільки, як спосіб відслідковування суб'єктом власної пізнавальної активності та оцінювання її результатів у процесі виконання пізнавальних завдань, уможливлює саморегуляцію процесу та результату виконання. Основні характеристики метакогнітивного моніторингу, його структурні компоненти, види, вплив на навчальну діяльність вивчають зарубіжні (А. Браун, А. Вілкінсон, К. Воз, А. Гленберг, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Дж. Еверсон, В. Епстайн, А. Ефклайдс, Д. Ікін, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Л. Наренс, Т. Нелсон, М. Серра, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, Г. Шро та ін.) та вітчизняні дослідники (І. Аршава, Е. Балашов, Т. Доцевич, Р. Каламаж, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, М. Смульсон, Т. Хомуленко, С. Яланська та ін.).

Окремою дискусійною дослідницькою проблемою є співвідношення метакогнітивного моніторингу та контролю як структурних компонентів метапізнання. Завдяки правильно організованому високоефективному метакогнітивному моніторингу студенти на метакогнітивному рівні вивчають когнітивні особливості набуття знань та використовують відповідні навчальні стратегії, за допомогою метакогнітивного контролю використовують метапізнання для регуляції власної діяльності на когнітивному рівні.

З метою визначення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу, вдосконалено уявлення про систему чинників точності метакогнітивного моніторингу, і на її основі, а також на основі отриманих під час теоретичного аналізу наукових психолого-педагогічних здобутків з проблеми вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метапізнання, побудувано теоретико-концептуальну модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО. Модель ураховує такі психолого-педагогічні умови, що впливають на точність метакогнітивних суджень: особливості емоційного інтелекту, особистісні та метакогнітивні характеристики студентів, вікові особливості та статеві відмінності, характеристики навчального матеріалу. Теоретико-концептуальну модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу зображено на рисунку 1.

Структурні компоненти емоційного інтелекту – когнітивні (ідентифікація та оцінювання емоцій, емоційна фасилітація мислення, розуміння емоцій) та емоційні (регулятивні) здібності (керування емоціями) – притаманні для внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту і передбачають врахування особливостей емоційного інтелекту відповідно до когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних процесів. Основними функціями емоційного інтелекту є ідентифікація думок та емоцій, їхнє розуміння та керування ними.

Серед особистісних чинників вважаємо за доцільне виокремити рефлексивність, що перебуває у зв'язку з особливостями основних аспектів емоційного інтелекту. Рефлексивність передбачає самоаналіз проблеми як у ретроспективному, так і в проспективному розрізах.

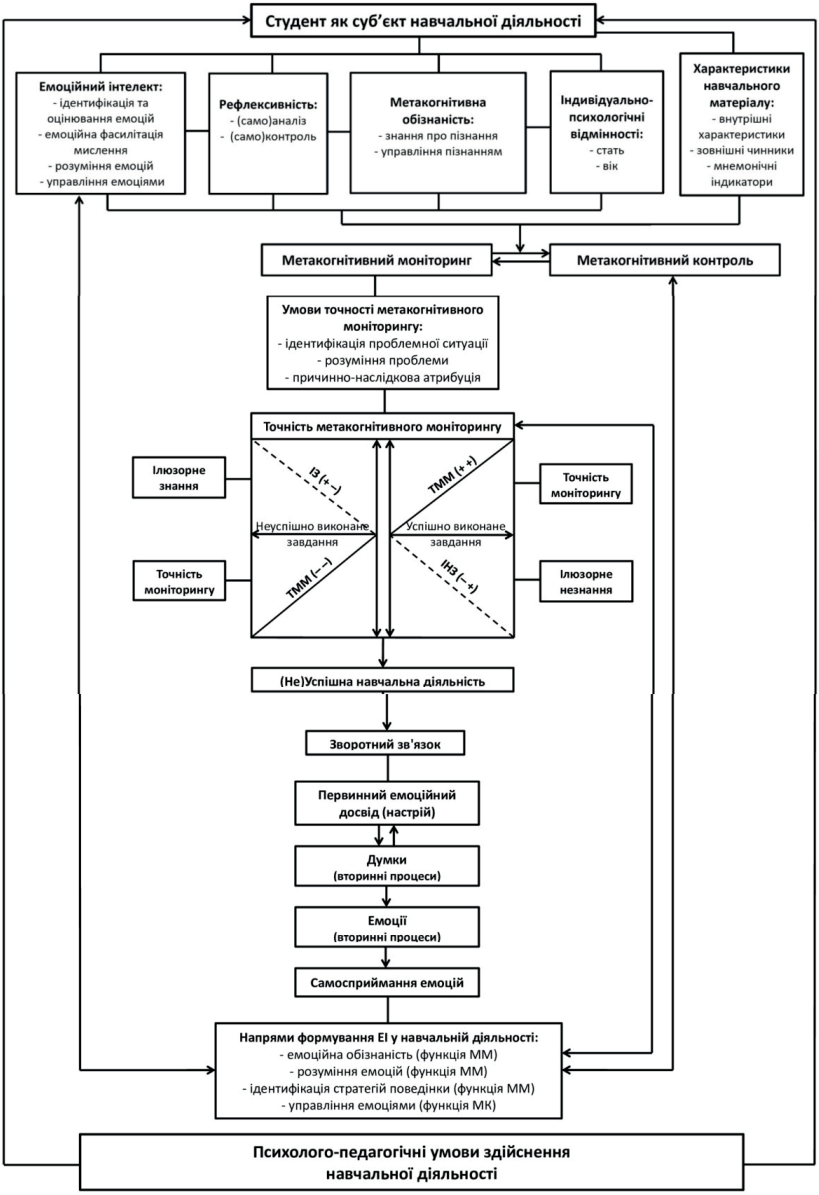

Рисунок 1. Теоретико-концептуальна модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу

Одним із найважливіших аспектів метакогнітивної обізнаності є вимірювання рівня розвитку метамислення завдяки врахуванню таких складових, як знання про пізнання та керування пізнанням. Індивідуально-психологічні відмінності студентів, такі як статеві відмінності та вікові особливості, потребують детальнішого вивчення в контексті як розв'язання окремих завдань, так і навчальної діяльності загалом, що і визначає доцільність урахування цих складових у дослідженні особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу.

Характеристики навчального матеріалу з особливостями внутрішніх (вид та стиль інформації, рівень легкості / складності завдання, зміст навчального матеріалу з урахуванням критеріїв цікавості, інформативності, корисності інформації, обсяг навчального матеріалу, легкість доступу та додаткова загальна інформація), зовнішніх (умови включених у навчальну діяльність операцій (умови постановлення завдання, тобто тип тестового завдання, кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведений на виконання час, а також змішане або впорядковане повторення інформації), особливості навчального матеріалу (характеристики інформації), дотримання умов цілеспрямованості, систематизації та узагальнення, диференційованості, часової імплікативності) та мнемонічних чинників (доступність відповідної інформації, знайомість за підказками, легкість / важкість пригадування, легкість / важкість виконання, внутрішній та зовнішній зворотний зв'язок), складають ситуативний аспект психолого-педагогічних умов ефективної навчальної діяльності здобувачів ЗВО.

У метакогнітивному аспекті основні умови точності метакогнітивного моніторингу передбачають такі процеси: 1) ідентифікація проблемної ситуації, тобто здібність ідентифікувати те, *що* беруть до уваги під час опрацювання навчального матеріалу; іншими словами, це умови формування знання про завдання та зовнішні стимули, тобто характеристики інформації – декларативне знання); 2) розуміння проблеми, тобто здібність розуміти, *яким чином* (*як*) відбувається процес формування метакогнітивних суджень; іншими словами, це умови формування навичок точності метакогнітивного моніторингу – процедурне знання); 3) причинно-наслідкова атрибуція, тобто здібність усвідомлювати те, *чому* така ситуація виникла, і *для чого* це потрібно; іншими словами, це усвідомлення причин та наслідків – умовне знання). Важливу роль також відіграє те, *хто* є цільовою аудиторією (в даному випадку – це студент як суб'єкт навчальної діяльності). Як наслідок, основними стратегіями метакогнітивного моніторингу є самоспостереження у процесі прийняття рішень, ідентифікація можливих стратегій поведінки з метою керування власними пізнавальними процесами, а також сприяння саморегуляції навчальної діяльності.

Точність метакогнітивного моніторингу представлена особливостями (не) успішності виконання завдань і (не)впевненістю у правильності такого виконання. Можна стверджувати про вплив метакогнітивного моніторингу на метакогнітивний контроль: що точнішим є моніторинг, то дієвішим є контроль, і, як наслідок, ефективнішою є навчальна діяльність; навпаки, помилки метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної або недостатньої впевненості у правильності виконання здатні негативно впливати на дієвість метакогнітивного контролю та ефективність навчальної діяльності.

Перспективним, хоча й малодослідженим, аспектом особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу, є здібність, відповідно до зворотного зв'язку, ідентифікувати настрій (первинний емоційний досвід), на основі чого виникають відповідні думки та емоції, а також сприймати емоції, тобто оцінювати їхні рейтинги та відтінки емоційних переживань у розрізі тих чи тих показників точності метакогнітивного моніторингу. Відповідно до цього, основними напрямами формування емоційного інтелекту в навчальній діяльності є: емоційна обізнаність (функція метакогнітивного моніторингу), яка виступає здібністю ідентифікувати та оцінювати емоції; розуміння емоцій (функція метакогнітивного моніторингу) як здібність диференціювати емоції; ідентифікація можливих стратегій поведінки (функція метакогнітивного моніторингу), тобто здібність усвідомлювати причини та наслідки виникнення тих чи тих емоцій; керування емоціями (функція метакогнітивного контролю), що передбачає емоційну саморегуляцію.

Вагомим проблемним питанням є точність метакогнітивного моніторингу, яку неможливо розглядати поза системою відповідних психолого-педагогічних умов, тому актуальним є дослідження особливостей характеру зв'язку точності метакогнітивного моніторингу з навчальною діяльністю студентів.

У **третьому розділі** – ***«Емпіричне дослідження емоційного інтелекту студентів у структурі точності метакогнітивного моніторингу»*** – описано процедуру та проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО.

Завданням емпіричного дослідження було з'ясувати особливості прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності і пов'язаних емоційним інтелектом рефлексивності, метакогнітивної обізнаності. Як ситуативні чинники точності метакогнітивного моніторингу досліджено виокремлені під час теоретичного аналізу характеристики навчального матеріалу з урахуванням статевих відмінностей та вікових особливостей студентів.

В експерименті взяли участь 233 студентів Національного університету «Острозька академія», середній вік яких становив 17,8 (SD = 0,72), з них – 149 респондентів жіночої статі ($M_{вік}$ = 17,83, SD = 0,77) і 84 – чоловічої статі ($M_{вік}$ = 17,78, SD = 0,62), які і склади досліджувану вибірку, сформовану методом випадкових відборів. Учасники склали одну експериментальну групу з внутрішньогруповими змінними. Участь була анонімна та безкоштовна.

Експериментальне дослідження проходило у два етапи: перший етап – діагностичний, другий – лабораторний експеримент. На діагностичному етапі було проводено комплексну психодіагностичну роботу в розрізі діагностики основних компонентів емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності. Отримані дані в подальшому були проаналізовані в розрізі рівнів точності метакогнітивного моніторингу.

Протягом другого етапу був проведений лабораторний експеримент, направлений на вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів з урахуванням

рівнів емоційного інтелекту, рефлексивності, метакогнітивної обізнаності, статевих відмінностей та вікових особливостей студентів, характеристик навчального матеріалу. Дослідження також було зосереджене на вивченні здібності студентів ідентифікувати та оцінювати емоції і відтінки емоційних переживань у метакогнітивному моніторингу, що виникають відповідно до правильної / неправильної відповіді як наслідок отриманого зворотного зв'язку.

Лабораторний експеримент складався з етапів запам'ятовування інформації, прогностичного оцінювання ефективності написання тесту загалом, прогностичного оцінювання рівня складності кожного завдання, оцінювання ефективності виконання кожного завдання, виконання завдань, оцінювання легкості / важкості виконання кожного завдання, ретроспективного оцінювання ефективності виконання кожного завдання, ретроспективного оцінювання ефективності написання тесту загалом, ідентифікації та оцінювання емоцій і відтінків емоційних переживань, що виникли внаслідок правильної / неправильної відповіді.

Стимульним матеріалом слугували: 1) вид інформації – твердження та пари слів; 2) вид наборів завдань (усього 30 завдань) – завдання на пригадування інформації, яку попередньо потрібно було запам'ятати (12 тверджень і 12 пар слів на запам'ятовування), завдання на перевірку відповідних попередніх знань, якими володіють студенти, завдання на ілюзію сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Лаєра), завдання на умовиводи та завдання на пошук аналогій; 3) тип тестового завдання – запитання із запропонованими варіантами відповіді, відкриті запитання (з власною відповіддю студентів), запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні». Така кількість одиниць стимульного матеріалу у вигляді тверджень та пар слів може бути обґрунтована оптимальністю для невеликих затрат часу та зусиль учасників експерименту, що необхідні для виконання завдань у лабораторних умовах. Усі завдання були представлені українською мовою. Процедура експерименту була комп'ютеризована, порядок представлення стимулів – порядковим (від легших до складніших завдань).

Під час лабораторного експерименту студенти формували проспективні метакогнітивні судження впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань загалом (aJOLs судження; з англ. – «*prospective judgements of learning about answers*»), судження прогностичного оцінювання впевненості у правильності написання тесту загалом (gJOLs судження; з англ. – «*global or general prospective judgements of learning*»), проспективні судження впевненості у правильності виконання кожного завдання (JOLs судження; з англ. – «*prospective confidence judgements of learning*»), а також відповідні ретроспективні метакогнітивні судження (aRCJs (з англ. – «*retrospective confidence judgements of learning about answers*»), gRCJs (з англ. – «*global or general retrospective confidence judgements of learning*») та RCJs (з англ. – «*retrospective confidence judgements of learning*») судження). За допомогою процедури калібрування ми визначили середні значення показників, що характеризують точність метакогнітивного моніторингу: 1) «ТММ + +» – показники точності моніторингу, 2) «ТММ – –» – показники точності моніторингу, 3) «ІНЗ – +» – показники недостатньої впевненості або ілюзії незнання, 4) «ІЗ + –» – показники надмірної впевненості або ілюзії знання. Профілі метапізнавальної активності типу «суб'єкт стверджує, що знає, і підтверджує це»

(«+ +» – показники точності моніторингу) та «суб'єкт стверджує, що не знає, і також підтверджує це» («– –» – показники точності моніторингу) свідчать про наявність метакогнітивного знання. У випадку, якщо досліджуваний стверджує, що не знає, але успішно демонструє знання («– +» – показники недостатньої впевненості або ілюзії незнання), а також якщо стверджує, що знає, однак не може це підтвердити на практиці («+ –» – показники надмірної впевненості або ілюзії знання), мова йде про відсутність метакогнітивного знання. Коефіцієнтом метакогнітивного знання є різниця між правильними та неправильними відповідями, поділена на загальну кількість запропонованих запитань: що більшим є цей коефіцієнт, то вищим є рівень розвитку метапізнання.

На основі отриманих даних експерименту проаналізовано особливості прояву емоційного інтелекту студентів у розрізі виокремлених у результаті теоретичного аналізу чинників точності метакогнітивного моніторингу, а також здібності ідентифікувати та оцінювати емоції і відтінки емоційних переживань, що виникли внаслідок зворотного зв'язку.

Студенти показали високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній та низький рівні міжособистісного емоційного інтелекту, внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, розуміння емоцій, керування емоціями та загального емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн», середній та низький рівні ідентифікації та оцінювання емоцій, розуміння емоцій, керування ними і загального емоційного інтелекту, а також високий, середній та низький рівні емоційної фасилітації мислення за методикою «MSCEIT V 2.0», високий, середній та низький рівні рефлексивності, вищий за середній, середній, нижчий за середній та низький рівні метакогнітивної обізнаності.

Було виявлено переважання середнього та низького рівнів емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0», нижчого за середній рівня емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн», середніх рівнів рефлексивності та метакогнітивної обізнаності. За допомогою порівняння результатів з урахуванням отриманих внутрішньогрупових та міжгрупових показників було виявлено зв'язки нелінійного характеру між показниками емоційного інтелекту, особистісними та метакогнітивними характеристиками, а також між показниками JOLs, gJOLs, RCJs та gRCJs суджень, що є свідченням загального характеру їхніх механізмів. Отримані результати уможливили розгляд цих характеристик у системі чинників точності метакогнітивного моніторингу.

Зафіксовано прямі кореляції між показниками суджень JOLs та складовими емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0», між показниками суджень впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань загалом (gJOLs та gRCJs судження) ($R = 0,78$, $p = 0,01$), між показниками суджень gJOLs та JOLs ($R = 0,61$, $p = 0,01$) і RCJs ($R = 0,46$, $p = 0,01$), gRCJs та JOLs ($R = 0,64$, $p = 0,05$) і RCJs ($R = 0,49$, $p = 0,01$), JOLs та RCJs ($R = 0,58$, $p = 0,05$). Отримані результати уміщено в таблиці 1.

У розрізі *впевненості у правильності виконання*, на рівні тенденції встановлено, що для метакогнітивних суджень *впевненості у правильності написання тесту загалом (gJOLs та gRCJs судження)* найбільш характерною є недостатня впевненість у правильності виконання. Респонденти жіночої статі більше схильні до неточності у судженнях метакогнітивного моніторингу, що набуває вигляду надмірної впевненості

(ІЗ), тоді як у респондентів чоловічої статі дещо переважають вищі показники недостатньої впевненості (ІНЗ).

Таблиця 1

Кореляції між досліджуваними психологічними характеристиками студентів та показниками суджень метакогнітивного моніторингу

	Рефлексивність	Мет. обізнаність	Міжособистісний EI («ЕмІн»)	Внутрішньоособистісний EI («ЕмІн»)	Розуміння емоцій («ЕмІн»)	Керування емоціями («ЕмІн»)	Загальний EI («ЕмІн»)	Ідентиф. та оцін. емоцій («MSCEIT»)	Емоційна фасиліт. мисл. («MSCEIT»)	Розуміння емоцій («MSCEIT»)	Керування емоціями («MSCEIT»)	Загальний EI («MSCEIT»)	gJOLs	gRCJs	JOLs	RCJs
Рефлексивність		0,14*			0,03*				0,03*	0,04**	0,07**	0,06**	0,64*	0,66**	0,71*	0,55**
Метакогнітивна обізнаність			0,48**	0,26*	0,42**	0,37**	0,45**	0,11**	0,03**	0,09*	0,28*		0,39**	0,22*	0,03**	-0,12*
Міжособистісний EI («ЕмІн»)				0,43**	0,83**	0,73*	0,87**	0,07*	0,14**	0,24**	0,13**	0,22*	0,54**	0,61**	0,7**	0,5**
Внутрішньоособистісний EI («ЕмІн»)					0,66*	0,8**	0,81*	0,07**	0,13**	0,09*		0,14**	0,58*	0,63*	0,71*	0,44**
Розуміння емоцій («ЕмІн»)						0,63*	0,89**	0,09*	0,12*	0,17**	0,09*	0,08**	0,54**	0,62**	0,69**	0,5*
Керування емоціями («ЕмІн»)							0,89*	0,09**	0,16**	0,2*	0,04**	0,28*	0,57*	0,6**	0,72*	0,48**
Загальний рівень EI («ЕмІн»)								0,09**	0,17*	0,21**	0,08**	0,22**	0,53**	0,59*	0,7**	0,48*
Ідентифікація та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)									0,35**	0,47**	0,46*	0,67*	0,71**	0,72**	0,83**	0,58**
Емоційна фасилітація мислення («MSCEIT V 2.0»)										0,46*	0,36**	0,62**	0,69*	0,71*	0,82*	0,56**
Розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)											0,47*	0,65**	0,72**	0,74**	0,81**	0,58*
Керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)												0,62*	0,71*	0,73**	0,84*	0,6**
Загальний емоційний інтелект («MSCEIT V 2.0»)													0,71**	0,74*	0,82**	0,59*
gJOLs														0,78**	0,61**	0,46**
gRCJs															0,64*	0,49**
JOLs																0,58*
RCJs																

Примітка: рівень значимості: **p* = 0,05, ***p* = 0,01.

99,3% учасників експерименту допустились помилок у gJOLs судженнях, з них – 76% показали недостатню впевненість (ІНЗ) (M = -0,41, SD = 0,18, $p \leq 0,05$), 23,3% – надмірну впевненість (ІЗ) (M = 0,34, SD = 0,39, $p \leq 0,05$). Лише 0,7% респондентів показали точність суджень метакогнітивного моніторингу (M = 0,2, SD = 0, $p \leq 0,05$). У gRCJs судженнях 79,7% респондентів відзначились помилками метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої впевненості (ІНЗ) (M = -0,42, SD = 0,18, $p \leq 0,05$).

У метакогнітивних судженнях *впевненості у правильності виконання кожного завдання (JOLs та RCJs судження)* для студентів найбільш притаманною є точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», менш характерною – неточність метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої впевненості (ІНЗ). Більш точними є JOLs судження – 64,7% досліджуваних студентів відзначились показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу, з них 45% – показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» (M = 0,13, SD = 0,16, $p \leq 0,05$) і 19,7% – за типом «ТММ– –» (M = -0,47, SD = 0,8, $p \leq 0,05$). У відповідних RCJs судженнях ця частка становить 65,5%. Для респондентів жіночої статі, порівняно з респондентами чоловічої статі, притаманні дещо вищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», однак нижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ІЗ).

У метакогнітивних судженнях *впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань (aJOLs та aRCJs судження)* переважає надмірна впевненість (ІЗ) у правильності виконання. 95,5% респондентів допустились помилок метакогнітивного моніторингу в судженнях впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань aJOLs і 96,1% – у відповідних aRCJs судженнях. З них переважна більшість – 73% – показали надмірну впевненість (ІЗ) у aJOLs судженнях ($M_{прогноз.}$ = 21,95, SD = 5,16, $p \leq 0,05$; $M_{факт.}$ = 14,02, SD = 4,88, $p \leq 0,05$). У aRCJs судженнях таких учасників експерименту ми виявили 70,6% ($M_{прогноз.}$ = 20,6, SD = 5,05, $p \leq 0,05$; $M_{факт.}$ = 14,73, SD = 5,26, $p \leq 0,05$). Недостатню впевненість (ІНЗ) у правильності виконання завдань показали 22,5% респондентів у aJOLs судженнях ($M_{прогноз.}$ = 13,8, SD = 6,13, $p \leq 0,05$; $M_{факт.}$ = 19,1, SD = 4,19, $p \leq 0,05$) і 25,5% респондентів у відповідних aRCJs судженнях ($M_{прогноз.}$ = 12,91, SD = 5,04, $p \leq 0,05$; $M_{факт.}$ = 17,29, SD = 4,98, $p \leq 0,05$). Водночас середні значення рівнів надмірної (ІЗ) та недостатньої (ІНЗ) впевненості у відповідних aJOLs і aRCJs судженнях незначно відрізняються. Точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали 4,5%, а за типом «ТММ– –» – 3,7% респондентів у aJOLs та aRCJs судженнях відповідно (M_{aJOLs}= 20,16, SD = 4,07, $p \leq 0,05$; M_{aRCJs} = 16,2, SD = 3,7, $p \leq 0,05$). Респондентам жіночої статі більше притаманна неточність у вигляді надмірної (ІЗ) та недостатньої (ІНЗ) впевненості.

У розрізі виокремлених *характеристик навчального матеріалу* встановлено, що:

– у завданнях легшого та середнього рівнів складності переважають точніші метакогнітивні судження за типами «ТММ++» і «ТММ– –», тоді як у складніших завданнях переважає надмірна впевненість (ІЗ). Отримані результати підтверджують наявні у науковій психологічній літературі висновки, що точність суджень метакогнітивного моніторингу залежить від рівня легкості / складності завдань: що складнішим є завдання, то вищою є неточність суджень метакогнітивного моніторингу;

– впевненість респондентів у правильності відповідей у метакогнітивних судженнях за типом точності «ТММ++» є найнижчою у запитаннях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» (M_{JOLs} = 0,14, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,15, *SD* = 0,17, $p \leq 0,05$), дещо вищою у запитаннях із запропонованими варіантами відповіді (M_{JOLs} = 0,13, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,11, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$) та найвищою у відкритих запитаннях (M_{JOLs} = 0,09, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,09, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$). Судження типу «ТММ– –», як і показники надмірної впевненості (ІЗ), виявились найбільш характерними для відкритих запитань, тоді як недостатня впевненість (ІНЗ) є найбільш притаманною для запитань із варіантами відповіді «Так» / «Ні» (M_{JOLs} = -0,69, *SD* = 0,22, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,69, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$). Отримані результати підтверджують припущення, що тип тестових завдань може істотно впливати на точність суджень метакогнітивного моніторингу;

– точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ++» має місце у легших за рівнем складності завданнях з оціненою легкістю виконання, тоді як точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ– –» – переважно в складніших та легших завданнях з оціненими відповідно легкістю та важкістю виконання. Надмірна впевненість (ІЗ) має місце у складніших завданнях, тоді як недостатня впевненість (ІНЗ) – у легших. На рівні тенденції, на показники точності суджень метакогнітивного моніторингу впливає рівень легкості / складності завдання та переконання у легкості / важкості виконання: що складнішим є завдання, то вищою є впевненість у важкості виконання, і, як наслідок, має місце неточність метакогнітивного моніторингу. Порівняння результатів оцінювання досліджуваними студентами рівнів легкості / складності завдань та легкості / важкості виконання свідчать, однак, про нелінійність зв'язків між таким оцінюванням.

У розрізі *емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0»* отримано такі результати:

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій*: вищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» (M_{JOLs} = 0,1, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,09, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$) і «ТММ– –» (M_{JOLs} = -0,47, *SD* = 0,33, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,47, *SD* = 0,34, $p \leq 0,05$) показали студенти з середнім рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій. Студенти з низьким рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій більш схильні до нижчих показників недостатньої впевненості (ІНЗ), тоді як для студентів із середнім і низьким рівнями ідентифікації та оцінювання емоцій характерні вищі показники надмірної впевненості (ІЗ) і, відповідно, неточності метакогнітивних суджень. На рівні тенденції, більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з середнім рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій. Відповідно до статевих відмінностей, більш точними у своїх судженнях є респонденти жіночої статі;

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення*: вищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» більш характерні для студентів із високим рівнем емоційної фасилітації мислення (M_{JOLs} = 0,12, *SD* = 0,17, $p \leq 0,17$; M_{RCJs} = 0,1, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$), тоді як студенти з середнім рівнем емоційної фасилітації мислення відзначились вищими

показниками середніх значень суджень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» (M_{JOLs} = -0,47, SD = 0,46, $p \leq 0,17$; M_{RCJs} = -0,49, SD = 0,34, $p \leq 0,05$). Студенти з низьким рівнем емоційної фасилітації мислення більш схильні до помилок метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої (ІНЗ) (M_{JOLs} = -0,66, SD = 0,25, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,68, SD = 0,23, $p \leq 0,05$) та надмірної (ІЗ) впевненості (M_{JOLs} = 0,55, SD = 0,37, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,58, SD = 0,36, $p \leq 0,05$). Респонденти жіночої статі з високим рівнем фасилітації мислення відзначились вищою точністю метакогнітивних суджень за типом точності «ТММ++» у своїх ретроспективних судженнях (M_{RCJs} = 0,08, SD = 0,13, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з високим і середнім рівнями емоційної фасилітації мислення, і це здебільшого респонденти жіночої статі;

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій*: вищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» більш притаманні для студентів із середнім рівнем розуміння емоцій (M_{JOLs} = 0,12, SD = 0,16, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,1, SD = 0,15, $p \leq 0,05$), тоді як вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» ми зафіксували у студентів із низьким рівнем розуміння емоцій (M_{JOLs} = -0,48, SD = 0,43, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,51, SD = 0,34, $p \leq 0,05$). Помилки метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної (ІЗ) (M_{JOLs} = 0,51, SD = 0,36, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,52, SD = 0,36, $p \leq 0,05$) та недостатньої (ІНЗ) впевненості ми зафіксували у студентів із низьким рівнем розуміння емоцій. На рівні тенденції, більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з середнім рівнем розуміння емоцій, і це респонденти жіночої статі;

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями*: студенти з низьким рівнем керування емоціями відзначились вищими показниками середніх значень суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» (M_{JOLs} = 0,12, SD = 0,17, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,12, SD = 0,18, $p \leq 0,05$), а також вищими показниками середніх значень недостатньої (ІНЗ) (M_{JOLs} = -0,65, SD = 0,24, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,68, SD = 0,22, $p \leq 0,05$) та надмірної (ІЗ) впевненості (M_{JOLs} = 0,54, SD = 0,37, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,55, SD = 0,38, $p \leq 0,05$), тоді як студенти з середнім рівнем керування емоціями – вищими показниками середніх значень суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» (M_{JOLs} = -0,47, SD = 0,44, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,48, SD = 0,33, $p \leq 0,05$). Студенти з низьким рівнем керування емоціями показали вищі показники середніх значень недостатньої (ІНЗ) та надмірної (ІЗ) впевненості, точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», однак нижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –». На рівні тенденції, більш точними у своїх судженнях є студенти з середнім рівнем керування емоціями, і, як показали результати, ними виявились респонденти жіночої статі;

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту*: студентам із середнім рівнем загального емоційного інтелекту були більш притаманні вищі показники середніх значень суджень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» (M_{JOLs} = 0,11, SD = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,09, SD = 0,14, $p \leq 0,05$), а також показники надмірної впевненості (ІЗ) (M_{JOLs} = 0,54, SD = 0,38, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,54, SD = 0,39, $p \leq 0,05$). У студентів із низьким рівнем загального емоційного

інтелекту ми зафіксували вищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» (M_{JOLs} = 0,11, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,09, *SD* = 0,14, $p \leq 0,05$), як і показники середніх значень недостатньої впевненості (ІНЗ) (M_{JOLs} = -0,49, *SD* = 0,42, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,5, *SD* = 0,35, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з середнім рівнем загального емоційного інтелекту (зокрема, респонденти жіночої статі).

У розрізі *емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн»* виявлено, що:

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів міжособистісного емоційного інтелекту*: найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» (M_{JOLs} = 0,09, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,08, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$) зафіксовано в судженнях студентів із середнім рівнем міжособистісного емоційного інтелекту, тоді як найнижчі – у студентів із високим і вищим за середній рівнями міжособистісного емоційного інтелекту. Порівняно низькими показниками середніх значень точності суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» відзначились також студенти з нижчим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Найнижчі показники середніх значень невпевненості у правильності виконання завдань, що співпали з отриманими результатами, виявлено у студентів із вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту (точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –») (*M* = -0,58, *SD* = 0,29, $p \leq 0,05$), найвищі – у студентів із низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту (M_{JOLs} = -0,44, *SD* = 0,54, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,47, *SD* = 0,36, $p \leq 0,05$). Найбільшу частку показників середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ– –», а також надмірної впевненості (ІЗ) показали студенти з низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Найбільше студентів із нижчим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту відзначились показниками середніх значень недостатньої впевненості (ІНЗ). Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ІНЗ) показали студенти з низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту (M_{JOLs} = -0,71, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,67, *SD* = 0,23, $p \leq 0,05$), як і найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) (M_{JOLs} = 0,53, *SD* = 0,35, $p \leq 0,05$ – 29,3%; M_{RCJs} = 0,54, *SD* = 0,34, $p \leq 0,05$ – 29,8%). Найнижчі показники середніх значень недостатньої впевненості (ІНЗ) зафіксовано у студентів з вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Водночас частка показників середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) виявилась найнижчою у студентів із високим рівнем міжособистісного емоційного інтелекту, і саме ці показники є найнижчими серед усіх інших рівнів міжособистісного емоційного інтелекту. На рівні тенденції, найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є респонденти жіночої статі з високим, вищим за середній і середнім рівнями міжособистісного емоційного інтелекту;

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту*: найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показують студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (*M* = 0,08, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі – з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного

інтелекту (M_{JOLs} = 0,24, *SD* = 0,1, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,23, *SD* = 0,11, $p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» зафіксовано у студентів із середнім рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (M_{JOLs} = -0,43, *SD* = 0,52, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,46, *SD* = 0,34, $p \leq 0,05$), найнижчі – у студентів із високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (M_{JOLs} = -0,61, *SD* = 0,13, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,65, *SD* = 0,09, $p \leq 0,05$). Студенти з низьким рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту найбільше схильні до недостатньої впевненості (ІН3) (M_{JOLs} = -0,76, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,69, *SD* = 0,23, $p \leq 0,05$), тоді як студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту показують найнижчі середні значення аналогічних суджень точності метакогнітивного моніторингу (M_{JOLs} = -0,45, *SD* = 0,19, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,55, *SD* = 0,2, $p \leq 0,05$). І, навпаки, студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту більш схильні до найвищих показників середніх значень надмірної впевненості (І3) (M_{JOLs} = 0,6, *SD* = 0,39, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,58, *SD* = 0,39, $p \leq 0,05$), тоді як студенти з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту показують найнижчі середні значення надмірної впевненості (І3) (M_{JOLs} = 0,4, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,36, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, точнішими у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з вищим за середній (зокрема, респонденти жіночої статі) та середнім рівнями внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, найменш точними – респонденти чоловічої статі з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту;

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій*: найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» характерні для студентів із середнім рівнем розуміння емоцій (*M* = 0,11, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі – для студентів із високим і вищим за середній рівнями розуміння емоцій. Студенти з високим рівнем розуміння емоцій відзначились найвищими показниками суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» (M_{JOLs} = -0,39, *SD* = 0,29, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,37, *SD* = 0,32, $p \leq 0,05$), тоді як студенти з вищим за середній рівнем розуміння емоцій мали найнижчі відповідні показники точності метакогнітивних суджень (M_{JOLs} = -0,61, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,65, *SD* = 0,23, $p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ІН3) ми виявили у студентів із низьким рівнем розуміння емоцій (M_{JOLs} = -0,77, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,76, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$), а також із вищим за середній, середнім і нижчим за середній рівнями розуміння емоцій. Найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (І3) характерні для студентів із нижчим за середній рівнем розуміння емоцій (M_{JOLs} = 0,4, *SD* = 0,33, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,42, *SD* = 0,33, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, найбільш точними у своїх судженнях є студенти з високим і середнім, а також нижчим за середній рівнями розуміння емоцій. У розрізі статевих відмінностей найбільш точними є респонденти жіночої статі з середнім та нижчим за середній рівнями розуміння емоцій;

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями*: найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з середнім рівнем керування емоціями (M_{JOLs} = 0,1,

SD = 0,14, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,11, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі – студенти з високим і низьким рівнями керування емоціями. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» показали студенти з низьким рівнем керування емоціями (M_{JOLs} = -0,45, *SD* = 0,36, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,45, *SD* = 0,36, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі – студенти з високим рівнем керування емоціями (M_{JOLs} = -0,58, *SD* = 0,17, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,59, *SD* = 0,18, $p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ІНЗ) характерні для студентів із низьким рівнем керування емоціями (M_{JOLs} = -0,76, *SD* = 0,23, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,71, *SD* = 0,23, $p \leq 0,05$), а також для студентів із високим і вищим за середній рівнями керування емоцій. Для студентів із вищим за середній і низьким рівнями керування емоціями притаманна надмірна впевненість (ІЗ), тоді як для студентів із високим рівнем керування емоціями – найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) (M_{JOLs} = 0,42, *SD* = 0,3, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,4, *SD* = 0,3, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з високим, вищим за середній і середнім рівнями керування емоціями. Відповідно до статевих відмінностей, найбільш точними є респонденти жіночої статі з середнім рівнем керування емоціями (точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++»);

– *точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту*: найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з високим і низьким рівнями загального емоційного інтелекту (*M* = 0,16, *SD* = 0,14, $p \leq 0,05$), тоді як найвищі – студенти з вищим за середній (M_{JOLs} = 0,11, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,12, *SD* = 0,18, $p \leq 0,05$), середнім (M_{JOLs} = 0,12, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,11, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$) і нижчим за середній (M_{JOLs} = 0,12, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,11, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$) рівнями загального емоційного інтелекту. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» показали студенти з нижчим за середній рівнем загального емоційного інтелекту (M_{JOLs} = -0,46, *SD* = 0,56, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,47, *SD* = 0,37, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі – студенти з вищим за середній рівнем загального емоційного інтелекту (M_{JOLs} = -0,58, *SD* = 0,28, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,59, *SD* = 0,3, $p \leq 0,05$). Недостатня впевненість (ІНЗ) характерна для студентів із низьким рівнем загального емоційного інтелекту (M_{JOLs} = -0,71, *SD* = 0,22, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,69, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$), високим і вищим за середній рівнями загального емоційного інтелекту. Для студентів із вищим за середній рівнем загального емоційного інтелекту притаманні найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) (M_{JOLs} = 0,61, *SD* = 0,36, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,64, *SD* = 0,36, $p \leq 0,05$), тоді як для студентів із високим рівнем загального емоційного інтелекту – найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) (M_{JOLs} = 0,41, *SD* = 0,29, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,39, *SD* = 0,3, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з дуже високим, середнім і низьким рівнями загального емоційного інтелекту, і такими студентами виявились респонденти жіночої статі.

У розрізі рівнів *рефлексивності* виявлено, що найбільша частка студентів із високим і середнім рівнями рефлексивності показали точний метакогнітивний моніторинг у судженнях впевненості у правильності виконання завдань тесту.

Водночас середні значення показників метакогнітивних суджень виявились майже однаковими у студентів на всіх рівнях рефлексивності. Крім того, найбільша частка студентів із високим і середнім рівнями рефлексивності відзначились показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», а також недостатньої (ІНЗ) та надмірної (ІЗ) впевненості. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми зафіксували у низькорефлексивних студентів (M_{JOLs} = 0,12, SD = 0,16, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,12, SD = 0,17, $p \leq 0,05$), найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» – у судженнях високорефлексивних студентів (M_{JOLs} = -0,47, SD = 0,36, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,45, SD = 0,36, $p \leq 0,05$). Недостатню впевненість (ІНЗ) ми виявили у студентів із низьким (M_{RCJs} = -0,76, SD = 0,2, $p \leq 0,05$) та середнім рівнями рефлексивності (M_{JOLs} = -0,63, SD = 0,22, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,6, SD = 0,2, $p \leq 0,05$). І, нарешті, найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) виявлено у низькорефлексивних студентів (M = 0,54, SD = 0,38, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі – у високорефлексивних студентів (M_{JOLs} = 0,36, SD = 0,32, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,42, SD = 0,34, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з високим і середнім рівнями рефлексивності. Відповідно до статевих відмінностей, однак, найбільш точними є респонденти жіночої статі з середнім і низьким рівнями рефлексивності.

У розрізі рівнів *метакогнітивної обізнаності* встановлено, що точність метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ– –» показала найбільша частка студентів із середнім рівнем метакогнітивної обізнаності. Водночас, найнижчі показники середніх значень суджень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності (M_{JOLs} = 0,25, SD = 0,14, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,22, SD = 0,18, $p \leq 0,05$), і ці результати виявились найнижчими серед усіх рівнів за всіма методиками. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за цим типом зафіксувано в студентів із вищим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності (M = 0,1, SD = 0,14, $p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» виявлено в судженнях студентів із середнім рівнем метакогнітивної обізнаності (M_{JOLs} = -0,48, SD = 0,46, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,51, SD = 0,33, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі – у студентів із низьким рівнем метакогнітивної обізнаності (M_{JOLs} = -0,65, SD = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,71, SD = 0,2, $p \leq 0,05$). Показники середніх значень недостатньої впевненості (ІНЗ) показали у своїх судженнях студенти з низьким (M_{JOLs} = -0,75, SD = 0,05, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,76, SD = 0,09, $p \leq 0,05$), а також з вищим за середній (M_{JOLs} = -0,58, SD = 0,17, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,57, SD = 0,19, $p \leq 0,05$) рівнями метакогнітивної обізнаності. Крім того, студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності відзначились найнижчими показниками середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) у JOLs та RCJs судженнях (M_{JOLs} = 0,36, SD = 0,17, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,35, SD = 0,18, $p \leq 0,05$), тоді як студенти з нижчим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності показали найвищі показники середніх значень неточності метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної впевненості (ІЗ) у правильності виконання тестових завдань (M = 0,59; SD = 0,36, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, найбільш точними у своїх

метакогнітивних судженнях є студенти з вищим за середній і середнім рівнями метакогнітивної обізнаності. Більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є респонденти жіночої статі з високим рівнем метакогнітивної обізнаності, тоді як менш точними – з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності.

Порівняльна характеристика. Згідно з отриманими результатами, найнижчими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» відзначились студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності (M_{JOLs} = 0,25, SD = 0,14, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,22, SD = 0,18, $p \leq 0,05$), а також студенти з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = 0,24, SD = 0,1, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,23, SD = 0,11, $p \leq 0,05$). Водночас найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = 0,08, SD = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,08, SD = 0,15, $p \leq 0,05$). Високі показники точності метакогнітивних суджень показали також студенти з середнім рівнем міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = 0,09, SD = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,08, SD = 0,15, $p \leq 0,05$), середнім рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0») (M_{JOLs} = 0,1, SD = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,09, SD = 0,15, $p \leq 0,05$), середнім рівнем загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0») (M_{JOLs} = 0,11, SD = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,09, SD = 0,14, $p \leq 0,05$). Вартим уваги є те, що у ретроспективних судженнях простежено тенденцію до вищих показників середніх значень суджень точності метакогнітивного моніторингу.

Найнижчими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» відзначились студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності (M_{JOLs} = -0,65, SD = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,71, SD = 0,2, $p \leq 0,05$). Досить низькі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» зафіксовано також у студентів з вищим за середній рівнем розуміння емоцій («ЕмІн») (M_{JOLs} = -0,61, SD = 0,21, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,65, SD = 0,23, $p \leq 0,05$), а також з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = -0,61, SD = 0,13, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,65, SD = 0,09, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, таким студентам менш характерна точність суджень метакогнітивного моніторингу. Найвищими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» відзначились студенти з високим рівнем розуміння емоцій («ЕмІн») (M_{JOLs} = -0,39, SD = 0,29, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,37, SD = 0,32, $p \leq 0,05$).

Найнижчі показники середніх значень недостатньої впевненості (ІНЗ) зафіксовано у студентів з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = -0,45, SD = 0,19, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,47, SD = 0,32, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, таким студентам притаманна вища точність метакогнітивного моніторингу. Водночас найвищими показниками середніх значень недостатньої впевненості (ІНЗ) відзначились студенти з низьким рівнем розуміння емоцій («ЕмІн») (M_{JOLs} = -0,77, SD = 0,21, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,76, SD = 0,21, $p \leq 0,05$). Досить високі показники середніх значень недостатньої впевненості також виявлено в досліджуваних студентів із низькими рівнями керування емоціями («ЕмІн») (M_{JOLs} = -0,76, SD = 0,23, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,71, SD = 0,23, $p \leq 0,05$) та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту

(«ЕмІн») (M_{JOLs} = -0,76, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,69, *SD* = 0,23, $p \leq 0,05$), вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = -0,71, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,67, *SD* = 0,23, $p \leq 0,05$), нижчим за середній (M_{JOLs} = -0,67, *SD* = 0,24, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,7, *SD* = 0,24, $p \leq 0,05$) та низьким (M_{JOLs} = -0,71, *SD* = 0,22, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,69, *SD* = 0,21, $p \leq 0,05$) рівнями загального емоційного інтелекту («ЕмІн»), нижчим за середній (M_{JOLs} = -0,71, *SD* = 0,18, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,75, *SD* = 0,16, $p \leq 0,05$) та низьким (M_{JOLs} = -0,65, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,71, *SD* = 0,2, $p \leq 0,05$) рівнями метакогнітивної обізнаності, низьким рівнем рефлексивності (M_{JOLs} = -0,66, *SD* = 0,26, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = -0,76, *SD* = 0,2, $p \leq 0,05$). На рівні тенденції, таким студентам притаманна менша точність метакогнітивних суджень впевненості у правильності виконання завдань.

Найвищими показниками середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) і, відповідно, найменшою точністю суджень метакогнітивного моніторингу, відзначились студенти з вищим за середній рівнем загального емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = 0,61, *SD* = 0,36, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,64, *SD* = 0,36, $p \leq 0,05$). Найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) виявлено в студентів із низьким рівнем метакогнітивної обізнаності (M_{JOLs} = 0,36, *SD* = 0,17, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,35, *SD* = 0,18, $p \leq 0,05$). Досить низькими показниками середніх значень надмірної впевненості (ІЗ) також відзначились досліджувані студенти з високим рівнем рефлексивності (M_{JOLs} = 0,36, *SD* = 0,32, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,42, *SD* = 0,34, $p \leq 0,05$), високими рівнями внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = 0,4, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,36, *SD* = 0,15, $p \leq 0,05$), керування емоціями («ЕмІн») (M_{JOLs} = 0,42, *SD* = 0,3, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,4, *SD* = 0,3, $p \leq 0,05$), загального емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = 0,41, *SD* = 0,29, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,39, *SD* = 0,3, $p \leq 0,05$), середніми рівнями загального емоційного інтелекту («ЕмІн») (M_{JOLs} = 0,43, *SD* = 0,35, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,43, *SD* = 0,35, $p \leq 0,05$), емоційної фасилітації мислення («MSCEIT V 2.0») (M_{JOLs} = 0,43, *SD* = 0,34, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,43, *SD* = 0,34, $p \leq 0,05$) і розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0») (M_{JOLs} = 0,43, *SD* = 0,36, $p \leq 0,05$; M_{RCJs} = 0,45, *SD* = 0,37, $p \leq 0,05$). Однак середні значення нижчих показників надмірної впевненості (ІЗ) є досить високими. Отримані результати уміщено в таблиці 2.

У здібності *ідентифікувати та оцінювати емоції та відтінки емоційних переживань* виявлено, що:

– у розрізі показників точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» помітне переважання вищих значень середніх показників відтінків емоційних переживань, що належать до групи позитивних емоцій, зокрема, емоцій цікавості та радості. Відповідно до статевих відмінностей, респондентам жіночої статі притаманні найвищі показники середніх значень емоцій цікавості за відтінками емоційних переживань «зібраний», тоді як у респондентів чоловічої статі – це відтінки емоційних переживань «зосереджений», «зібраний» та «щасливий». Примітно, що респонденти жіночої статі не показали жодних емоцій відрази, страху та провини, тоді як респонденти чоловічої статі – емоцій гніву, відрази, а також усього спектру емоцій групи тривожно-депресивних емоцій. Крім того, переважна більшість респондентів відзначились спектром позитивних емоцій; зокрема, найбільша кількість респондентів жіночої

статі відзначились емоціями радості відповідно до відтінків емоційних переживань «щасливий», «радісний» і «захоплений», тоді як більшість респондентів чоловічої статі – такими відтінками емоційних переживань, як «радісний», «захоплений» і «щасливий»;

Таблиця 2

Групові відмінності між показниками точності метакогнітивного моніторингу в розрізі емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності

Характеристики студентів	Точність метакогнітивного моніторингу	*M (SD)* (JOLs)	*M (SD)* (RCJs)
Ідентифікація та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)	**ТММ (+ +)**	0,12 (0,03)	0,11 (0,03)
	ТММ (– –)	-0,49 (0,03)	-0,49 (0,03)
	ІНЗ (– +)	-0,66 (0,03)	-0,66 (0,01)
	ІЗ (+ –)	0,49 (0)	0,5 (0,01)
Емоційна фасилітація мислення («MSCEIT V 2.0»)	**ТММ (+ +)**	0,13 (0,01)	0,12 (0,01)
	ТММ (– –)	-0,51 (0,05)	-0,51 (0,05)
	ІНЗ (– +)	-0,62 (0,05)	-0,62 (0,05)
	ІЗ (+ –)	0,5 (0,06)	0,5 (0,06)
Розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)	**ТММ (+ +)**	0,12 (0,01)	0,11 (0,02)
	ТММ (– –)	-0,51 (0,04)	-0,5 (0,01)
	ІНЗ (– +)	-0,61 (0,07)	-0,62 (0,08)
	ІЗ (+ –)	0,47 (0,05)	0,48 (0,05)
Керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)	**ТММ (+ +)**	0,12 (0,01)	0,12 (0,01)
	ТММ (– –)	-0,5 (0,04)	-0,51 (0,04)
	ІНЗ (– +)	-0,64 (0,01)	-0,66 (0,03)
	ІЗ (+ –)	0,5 (0,05)	0,51 (0,05)
Загальний ЕІ («MSCEIT V 2.0»)	**ТММ (+ +)**	0,12 (0,01)	0,11 (0,03)
	ТММ (– –)	-0,5 (0,02)	-0,52 (0,03)
	ІНЗ (– +)	-0,62 (0,05)	-0,64 (0,03)
	ІЗ (+ –)	0,51 (0,04)	0,52 (0,03)
Міжособистісний ЕІ («ЕмІн»)	**ТММ (+ +)**	0,13 (0,03)	0,13 (0,03)
	ТММ (– –)	-0,5 (0,05)	-0,5 (0,05)
	ІНЗ (– +)	-0,63 (0,04)	-0,64 (0,05)
	ІЗ (+ –)	0,47 (0,05)	0,48 (0,06)
Внутрішньоособистісний ЕІ («ЕмІн»)	**ТММ (+ +)**	0,14 (0,06)	0,13 (0,05)
	ТММ (– –)	-0,51 (0,06)	-0,53 (0,07)
	ІНЗ (– +)	-0,61 (0,11)	-0,62 (0,06)
	ІЗ (+ –)	0,49 (0,07)	0,48 (0,08)
Розуміння емоцій («ЕмІн»)	**ТММ (+ +)**	0,13 (0,01)	0,13 (0,01)
	ТММ (– –)	-0,5 (0,11)	-0,51 (0,1)
	ІНЗ (– +)	-0,62 (0,08)	-0,63 (0,07)
	ІЗ (+ –)	0,51 (0,07)	0,52 (0,07)
Керування емоціями («ЕмІн»)	**ТММ (+ +)**	0,13 (0,02)	0,13 (0,01)
	ТММ (– –)	-0,5 (0,05)	-0,51 (0,06)
	ІНЗ (– +)	-0,63 (0,08)	-0,63 (0,06)
	ІЗ (+ –)	0,49 (0,05)	0,49 (0,06)

Продовження таблиці 2

Загальний ЕІ («ЕмІн»)	**ТММ (+ +)**	0,13 (0,02)	0,13 (0,02)
	ТММ (– –)	-0,51 (0,04)	-0,51 (0,04)
	ІНЗ (– +)	-0,61 (0,07)	-0,62 (0,06)
	ІЗ (+ –)	0,49 (0,08)	0,49 (0,1)
Рефлексивність	**ТММ (+ +)**	0,13 (0,01)	0,12 (0)
	ТММ (– –)	-0,49 (0,05)	-0,5 (0,07)
	ІНЗ (– +)	-0,65 (0,02)	-0,68 (0,08)
	ІЗ (+ –)	0,46 (0,09)	0,48 (0,06)
Метакогнітивна обізнаність	**ТММ (+ +)**	0,15 (0,06)	0,14 (0,05)
	ТММ (– –)	-0,53 (0,07)	-0,55 (0,1)
	ІНЗ (– +)	-0,66 (0,07)	-0,68 (0,09)
	ІЗ (+ –)	0,47 (0,09)	0,48 (0,1)

– у студентів із показниками точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» найвищі показники середніх значень ми виявили в емоціях здивування, суму та презирства, тобто позитивних та гострих негативних емоціях. Респонденти жіночої статі відзначились найвищими показниками середніх значень емоцій гніву за відтінком емоційного переживання «розлючений», презирства – «зневажливий» та здивування – «шокований», тоді як у респондентів чоловічої статі – це були емоції відрази за відтінком емоційного переживання «відчуває відразу», суму – «зломлений». При цьому, переважній більшості досліджуваних студентів характерні позитивні емоції: найбільшій кількості респондентів жіночої статі притаманні відтінки емоційних переживань «уважний», «здивований» та «сумний», тоді як у респондентів чоловічої статі – це такий відтінок емоційного переживання, як «уважний»;

– студентами з недостатньою впевненістю (ІНЗ) притаманні найвищі показники середніх значень емоцій гніву, суму, здивування та цікавості. У респондентів жіночої статі виявлено найвищі показники середніх значень емоцій гніву за відтінками емоційних переживань «лютий» і «розлючений», здивування («шокований»), суму («зломлений»), цікавості («зібраний») і радості («захоплений»), тоді як у респондентів чоловічої статі це були емоції гніву за відтінками емоційних переживань «лютий» та «розлючений», цікавості («зібраний») і радості («захоплений»). Найбільшій кількості респондентів приаманні позитивні емоції: у респондентів жіночої статі це емоції радості («захоплений» і «радісний»), а також цікавості («уважний»), тоді як у респондентів чоловічої статі – емоції цікавості («уважний») та радості («захоплений»);

– студенти з надмірною впевненістю (ІЗ) показали найвищі показники середніх значень емоцій презирства, гніву, страху і провини. У респондентів жіночої статі виявлено найвищі показники середніх значень емоцій провини за відтінком емоційного переживання «заслуговує на осуд», страху («переляканий» та «наляканий»), презирства («гордовитий» і «зневажливий»); у респондентів чоловічої статі найбільш вираженими були емоції гніву («лютий»), сорому / сором'язливості («збентежений»), цікавості («зібраний» та «зосереджений»). Переважній більшості респондентів притаманні

позитивні емоції цікавості та здивування: у респондентів жіночої статі це були відтінки емоційних переживань «здивований», «уважний» і «вражений», у респондентів чоловічої статі – «уважний», «здивований» і «зібраний». Середні значення показників ідентифікації та оцінювання студентами емоцій і відтінків емоційних переживань відповідно до показників точності метакогнітивного моніторингу уміщено в таблиці 3.

Загалом, згідно з отриманими під час фази практичної ідентифікації та оцінювання емоцій, що виникли внаслідок правильної / неправильної відповіді, для студентів із точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» найбільш характерними є позитивні емоції, однак найвищі показники середніх значень емоційних переживань належать до групи гострих негативних емоцій. Для студентів із точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» найбільш притаманні позитивні емоції з найвищими показниками середніх значень відтінків емоційних переживань цієї групи.

Таблиця 3

Середні значення показників ідентифікації та оцінювання емоцій відповідно до показників точності метакогнітивного моніторингу

Групи емоцій	**Шкала диференціальних емоцій**	**Відтінки емоційних переживань**	**ТММ (+ +)**		**ТММ (– –)**		**Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)**		**Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)**	
			M (SD)	**К-сть відповідей (у %)**	***M (SD)***	**К-сть відповідей (у %)**	***M (SD)***	**К-сть відповідей (у %)**	***M (SD)***	**К-сть відповідей (у %)**
Позитивні емоції	Цікавість	Уважний	1,97 (1,45)	9%	1,38 (0,93)	23,5%	1,35 (0,87)	23%	1,67 (1,2)	14,5%
		Зосереджений	3,8 (1,5)	5,4%	2,96 (1,3)	5%	3,74 (1,67)	5,3%	3,46 (1,18)	5,8%
		Зібраний	4 (1,3)	5,5%	2,47 (1,55)	5%	4 (1,44)	3,8%	3,68 (1,56)	8,5%
	Радість	Захоплений	3,16 (1,6)	24,4%	–	–	3,76 (1,45)	22%	3,6 (1,95)	0,4%
		Щасливий	3,67 (1,39)	23%	4 (0)	0,3%	3,2 (1,35)	6,6%	4 (0)	0,2%
		Радісний	3,15 (1,44)	25,1%	2,72 (1,23)	1,6%	3,6 (1,5)	13,6%	2,8 (1,17)	2,3%
	Здивування	Здивований	2,8 (1,5)	2,4%	2,48 (1,48)	15,5%	3,4 (1,55)	10%	2,56 (1,32)	22,3%
		Вражений	2,52 (1,37)	2,7%	2,73 (1,27)	8,2%	3,1 (1,48)	6,3%	3 (1,33)	8,8%
		Шокований	3,13 (1,58)	1%	3,66 (1,35)	3,2%	4,3 (1)	5%	3,61 (1,4)	5,5%
Гострі негативні емоції	**Сум**	**Пригнічений**	–	–	3 (1,47)	5%	–	–	2,56 (1,33)	2,6%
		Сумний	3 (1,87)	0,3%	2,38 (1,2)	8%	2 (0)	0,9%	2,73 (1,4)	7,3%
		Зломлений	4 (0)	0,1%	3,25 (0,88)	1%	4 (0)	1%	3,27 (1,42)	0,9%
	Гнів	Розлючений	4 (0)	0,1%	2,42 (1,8)	0,5%	4 (0)	0,8%	3 (1,8)	0,6%
		Сердитий	–	–	2,43 (1,2)	2,1%	–	–	2,93 (1,47)	4,1%
		Лютий	–	–	2,66 (2,1)	0,4%	5 (0)	0,9%	4,56 (1,16)	2%

Продовження таблиці 3

Гострі негативні емоції	Відраза	**Неприязний**	–	–	2,3 (1,43)	2,2%	–	–	2,44 (1,61)	1,4%
		Відчуває огиду	–	–	1,5 (0,72)	0,6%	–	–	2 (1,18)	0,6%
		Відчуває відразу	–	–	3,3 (1,84)	0,5%	–	–	3,1 (1,44)	0,4%
	Презирство	**Презирливий**	–	–	2,8 (1,5)	1%	–	–	2,83 (1,56)	0,9%
		Зневажливий	–	–	3,8 (1,63)	2,2%	–	–	4 (1,42)	1,4%
		Гордовитий	3,2 (0,56)	0,8%	1,54 (0,76)	0,4%	–	–	5 (1,4)	0,3%
Тривожно-депресивні емоції	**Страх**	**Наляканий**	–	–	2 (1,41)	0,3%	–	–	4 (0)	0,2%
		Боязкий	–	–	1 (0)	0,3%	–	–	4 (0)	0,1%
		Переляканий	–	–	2,6 (1,8)	0,5%	–	–	3,6 (1,15)	0,2%
	Сором/ Сором'язливість	Несміливий	2 (0)	0,1%	3 (1,4)	4,3%	3 (0)	0,9%	3,58 (1,27)	3,4%
		Збентежений	–	–	2,12 (1,18)	0,4%	–	–	3,6 (1,7)	0,5%
		Сором'язливий	–	–	2,73 (1,22)	4,7%	–	–	3 (1,23)	2,1%
	Провина	**Кається**	–	–	2,5 (1,36)	1,8%	–	–	2 (1,14)	1%
		Винуватий	–	–	2,7 (0,93)	0,6%	–	–	2,45 (1,3)	0,9%
		Заслуговує на осуд	–	–	2 (1,56)	0,85%	–	–	4,37 (1,5)	0,8%

Найбільше студентів, які допустились помилок у вигляді недостатньої впевненості (ІНЗ), тяжіють до позитивних емоцій, однак, як і у випадку з точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», найвищі показники середніх значень емоційних переживань – це група гострих негативних емоцій.

Порівняно слабка міра вираження індексу тривожно-депресивних емоцій у студентів із показниками точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++», «ТММ– –», а також «ІНЗ– +» свідчить про низький рівень загальних переживань страху, сорому та провини. Надмірна впевненість (ІЗ) найчастіше притаманна для студентів із позитивними емоціями, однак найвищі показники середніх значень емоційних переживань відповідно до цієї шкали ми виявили у студентів із переважанням тривожно-депресивних емоцій. Нелінійність отриманих результатів відповідно до показників актуалізує проведення подальших досліджень у цьому напрямку. Середні значення загальних показників ідентифікації та оцінювання студентами емоцій і відтінків емоційних переживань відповідно до показників точності метакогнітивного моніторингу уміщено в таблиці 4.

На рівні тенденції, переважання у студентів яскраво виражених позитивних емоцій свідчить про наявність мотивації до навчальної діяльності, бажання розвивати необхідні для цього навички та вміння, активізацію процесів пізнання, стимулювання допитливості, здібність дивуватись тощо. Сильні переживання гострих негативних емоцій гніву, відрази та презирства є ознаками емоційної напруги, переважаючого відчуття відірваності від реальності, емоційної дистанції з оточуючими, почуттів соціальної та емоційної самотності. Тривожно-депресивні емоції страху, сорому / сором'язливості та провини, залежно від міри вираження, є свідченням переважання

песимістичних настроїв, порушення концентрації уваги, відчуття так званої «порожньої голови», зниження енергійності та працездатності, відчуття змін у загальному стані здоров'я, неможливості розслабитись, підвищеної емоційності, зниження самооцінки, відчуття безнадії, зневіри.

Таблиця 4

Середні значення загальних показників ідентифікації та оцінювання емоцій відповідно до показників точності метакогнітивного моніторингу

Групи емоцій	ТММ (+ +)		ТММ (– –)		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	
	M (SD)	К-сть відповідей (у %)	*M (SD)*	К-сть відповідей (у %)	*M (SD)*	К-сть відповідей (у %)	*M (SD)*	К-сть відповідей (у %)
Позитивні емоції	3,13 (1,46)	98,5%	2,8 (1,14)	62,3%	3,38 (1,37)	95,6%	3,15 (1,23)	68,3%
Гострі негативні емоції	3,55 (0,6)	1,3%	2,61 (1,37)	23,9%	3,75 (0)	3,6%	3,2 (1,43)	22,5%
Тривожно-депресивні емоції	2 (0)	0,1%	2,3 (1,2)	13,7%	3 (0)	0,9%	3,4 (1,03)	9,2%

Для гармонізації емоційних станів сприятливий вплив можуть мати техніки релаксації, намагання зрозуміти, що саме турбує, зосередження максимальної уваги на можливих шляхах виходу з ситуації, відволікання на деякий час від виконання складного завдання тощо. У плані метакогнітивного моніторингу начальної діяльності – це застосування стратегій емоційної обізнаності та самопізнання, ідентифікація можливих сприятливих стратегій поведінки, сприяння емоційній саморегуляції, соціальній обізнаності та емпатії, розвитку соціальних навичок, самоактуалізації, саморефлексії та емоційної єдності. Як наслідок, це може позитивно впливати на ефективну навчальну діяльність.

У **четвертому розділі** – ***«Формування точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів засобами емоційного інтелекту»*** – наведено обґрунтування та результати апробації тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту.

Враховуючи результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, визначено такі напрями формувального впливу, що належать до двох категорій – емоційного інтелекту та метакогнітивного моніторингу: 1) формування здібності ідентифікувати та оцінювати емоції; 2) формування здібності сприяти емоційній фасилітації мислення; 3) формування здібності розуміти емоції; 4) формування здібності керувати емоціями; 5) підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Проміжною ланкою виступає розвиток рефлексивності, внутрішньої навчальної мотивації, метакогнітивної обізнаності; усвідомлення особливостей процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формування навичок осмислення та аналізу завдань, розуміння специфіки виконуваних завдань.

На основі виокремлених чинників розроблено тренінгову програму підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО засобами емоційного інтелекту, яка включала блоки, що відповідають напрямам формувального вливу: допоміжний блок, формування здібності ідентифікувати та оцінювати емоції, формування здібності сприяти емоційній фасилітації мислення, формування здібності розуміти емоції, формування здібності керувати емоціями, формування точного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Апробацію тренінгової програми та перевірку її ефективності було проведено у три етапи:

1) *констатувальний*. Реалізація констатувального етапу була спрямована на з'ясування особливостей точності метакогнітивного моніторингу та визначення рівня емоційного інтелекту до проведення тренінгу. Відбір завдань та діагностичних опитувальників було зроблено з огляду на результати попереднього експериментального етапу дослідження. Експеримент складався з таких самих етапів та завдань, що й основний лабораторний експеримент. Участь у констатувальному експерименті взяли 30 студентів Національного університету «Острозька академія» (17 респондентів жіночої статі та 13 респондентів чоловічої статі; *Мвік* = 17,9; *SD* = 0,87), яких за результатами констатувального етапу ми поділили на дві групи: експериментальну (n = 15) та контрольну (n = 15). Як і в основному лабораторному експерименті, участь також була анонімна та безкоштовна. При розподілі учасників експерименту в групи ми враховували показники точності метакогнітивного моніторингу, зокрема, групи не відрізнялись на статистично значимому рівні за рівнем точності метакогнітивного моніторингу;

2) *формувальний* – апробація тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту. Загальний обсяг тривалості тренінгової програми складав 40 годин, з яких було розраховано 15 занять по дві-три години кожне. Проведення тренінгу відбувалось тричі на тиждень з проміжком в один день. Дослідження проведено на базі Національного університету «Острозька академія»;

3) *контрольний* – встановлення відмінностей у точності метакогнітивного моніторингу до та після проведення тренінгової програми. Процедура контрольного етапу була ідентичною до процедури констатувального експерименту.

За результатами апробації тренінгової програми встановлено статистично значимі відмінності між показниками точності суджень метакогнітивного моніторингу за всіма типами в експериментальній групі до та після проведення формувального етапу експерименту. Крім того, студенти відзначились нижчими показниками емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності відповідно до їхніх рівнів в експериментальній групі до проведення тренінгу. Натомість, істотних зрушень у рівнях означених характеристик студентів у контрольній групі не було виявлено, що підтверджує дієвість та ефективність тренінгової програми.

На основі отриманих результатів з метою формування ефективного метакогнітивного моніторингу розроблено психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту, що передбачають формування здібностей

сприяти емоційній обізнаності, розуміти емоції, ідентифікувати стратегії поведінки, керувати емоціями. Поради стануть корисними для науковців, науково-педагогічних працівників, психологів-практиків, здобувачів вищої освіти, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми та результати експериментального дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу загалом підтвердили гіпотези дослідження, що дозволило сформувати загальні висновки:

1. Емоційний інтелект є складною інтегрально-ієрархічною системою, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісної та міжособистісної здібності ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості. Метакогнітивний моніторинг виступає важливою передумовою ефективності навчальної діяльності, оскільки, як спосіб відслідковування суб'єктом власної пізнавальної активності та оцінювання її результатів у процесі виконання пізнавальних завдань, уможливлює саморегуляцію процесу та результату виконання.

2. За результатами теоретичного аналізу описано особливості прояву емоційного інтелекту в контексті основних характеристик метапізнання, в структурі точності метакогнітивного моніторингу. Зокрема, удосконалено уявлення про функції та особливості зв'язку емоційного інтелекту з основними характеристиками метапізнання, охарактеризовано основні чинники точності метакогнітивного моніторингу, на основі чого розроблено теоретико-концептуальну модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу. Модель враховує такі структурні компоненти емоційного інтелекту, як когнітивні та емоційні здібності, притаманні для внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, і які передбачають дослідження емоційного інтелекту відповідно до когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних процесів з урахуванням рефлексивних компонентів та особливостей метакогнітивної обізнаності, статевих відмінностей та вікових особливостей. Характеристики навчального матеріалу виступають ситуативним аспектом. Після виконання завдань і отримання відповідної оцінки або зворотного зв'язку важливу роль відіграє здібність ідентифікувати думки та диференціювати емоції, що виникають як наслідок, розуміти їх та керувати ними, що в метакогнітивному аспекті визначають здібністю ідентифікувати, *що* саме відбувається, розуміти, *як* це відбувається, а також усвідомлювати, *чому* і *для чого* це відбувається. У стратегічному плані емоційний інтелект у структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності представлений компонентами емоційної обізнаності, розуміння емоцій, ідентифікації можливих стратегій поведінки, сприяння ефективному керуванню емоціями.

3. У результаті емпіричного дослідження з'ясовано особливості прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Зокрема, встановлено, що:

– для метакогнітивних суджень упевненості у правильності написання тесту загалом найбільш характерною є недостатня впевненість (ІНЗ) у правильності виконання. Респонденти жіночої статі більше схильні до надмірної впевненості (ІЗ), тоді як у респондентів чоловічої статі дещо переважають вищі показники недостатньої впевненості (ІНЗ);

– у метакогнітивних судженнях упевненості у правильності виконання кожного завдання для студентів найбільш притаманною є точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», менш характерною – неточність метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої впевненості (ІНЗ);

– у метакогнітивних судженнях упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань переважає надмірна впевненість (ІЗ) у правильності виконання;

– у завданнях легшого та середнього рівнів складності переважають точніші метакогнітивні судження за типами «ТММ++» і «ТММ– –», тоді як у складніших завданнях переважає надмірна впевненість (ІЗ);

– впевненість у правильності відповідей у метакогнітивних судженнях за типом точності «ТММ++» є найвищою у відкритих запитаннях;

– точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ++» більш притаманний для легших за рівнем складності завдань з оціненою легкістю виконання;

– більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з середніми рівнями ідентифікації та оцінювання емоцій, розуміння емоцій, керування емоціями та загального емоційного інтелекту, високим і середнім рівнями емоційної фасилітації мислення («MSCEIT V 2.0»), і це, як правило, респонденти жіночої статі;

– найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є респонденти жіночої статі з високим, вищим за середній та середнім рівнями міжособистісного емоційного інтелекту, вищим за середній та середнім рівнями внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, високими, середніми і нижчими за середній рівнями розуміння емоцій та загального емоційного інтелекту, високим, вищим за середній та середнім рівнями керування емоціями («ЕмІн»);

– найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є респонденти жіночої статі з високим і середнім рівнями рефлексивності, вищим за середній і середнім рівнями метакогнітивної обізнаності;

– у розрізі здібності ідентифікувати та оцінювати емоції та відтінки емоційних переживань у точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» помітне переважання вищих значень середніх показників відтінків емоційних переживань, що належать до групи позитивних емоцій; у точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» найвищі показники середніх значень ми виявили в емоціях здивування, суму та презирства, тобто позитивних та гострих негативних емоціях; студенти з недостатньою впевненістю (ІНЗ) відзначились найвищими показниками середніх значень емоцій гніву, суму, здивування та цікавості; студенти з надмірною впевненістю (ІЗ) показали найвищі показники середніх значень емоцій презирства, гніву, страху та провини. Переважній більшості респондентів притаманні позитивні емоції.

4. Розроблено та апробовано тренінгову програму підвищення точності

метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО засобами емоційного інтелекту, яка включає блоки, що відповідають напрямам формування здібностей ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними, а також підвищення точності метакогнітивного моніторингу. За результатами апробації тренінгової програми констатовано її ефективність – після проведення тренінгу точність суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» була вищою.

6. Розроблено психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в студентів засобами емоційного інтелекту, що передбачають формування здібностей сприяти емоційній обізнаності, розуміти емоції, ідентифікувати стратегії поведінки, керувати емоціями. Поради стануть корисними для науковців, науково-педагогічних працівників, психологів-практиків, здобувачів вищої освіти, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією.

Перспективним напрямом досліджень є поглиблення вивчення емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу, зокрема, з урахуванням особливостей зв'язку з метакогнітивним контролем, більш ґрунтовне вивчення чинників точності метакогнітивного моніторингу, дослідження емоційного аспекту метапізнання. Актуальним є також дослідження характеру зв'язку точності метакогнітивного моніторингу з навчальною діяльністю студентів, розробка спеціальних навчальних процедур до підвищення точності метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання.

СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Августюк М. М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2023. 374 с.

2. Августюк М. М. Навички керування емоціями в контексті точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів. *Журнал сучасної психології*, 2022. № 3(26). С. 10–17.

3. Августюк М. М. Основні аспектні характеристики моделей емоційного інтелекту. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. Львів, 2021. Вип. 8. С. 3–9.

4. Августюк М. М. Основні науково-психологічні підходи до вивчення емоційного інтелекту. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* Київ, 2021. Том 32 (71), № 1. С. 81–86.

5. Августюк М. М. Особливості взаємозв'язку між метакогнітивним моніторингом та метакогнітивним контролем. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. Харків, 2021. Вип. 70. С. 37–43.

6. Августюк М. М. Теоретичний аналіз концептуальних підходів до операціоналізації емоційного інтелекту. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2021. № 13. С. 81–87.

7. Августюк М. М. Точність метакогнітивного моніторингу у розрізі легкості / важкості виконання завдань. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*, 2022. Вип. 12. С. 3–11.

8. Августюк М. М. Точність метакогнітивного моніторингу у розрізі складності / легкості завдань. *Педагогічна та вікова психологія. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія».* Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 4. С. 76–81.

9. Августюк М. М. Формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*, 2018. №1(47). Том 23. С. 6–12.

10. Августюк М. М. Цілеспрямований педагогічний супровід метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал «Психологія особистості».* Івано-Франківськ, 2018. Вип. 1(9). С. 82–88.

11. Пасічник І. Д., Августюк М. М. Основні аспектні характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал.* Острог : Вид-во НаУОА, 2022. № 15. С. 4–13.

12. Avhustiuk M. Background in measures of metacognitive monitoring. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* Херсон : Херсонський державний університет, 2021. Вип. 1. С. 60–66.

13. Avhustiuk M. Emotional context of the accurate and inaccurate metacognitive monitoring levels. *Наукові записки. Серія «Психологія».* Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2022. Вип. 14. С. 71–79.

14. Avhustiuk M. Metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success of university students. *Журнал «Психологічні перспективи» (Psychological Prospects Journal).* Луцьк, 2020. Вип. 36. С. 10–21.

15. Avhustiuk M. Metacognitive monitoring in the self-regulated learning paradigm. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* К. : Національний авіаційний університет, 2020. Вип. 2, № 17. С. 100–108.

16. Avhustiuk M. Peculiarities of efficient metacognitive monitoring of university students' learning activity. *Наукові записки. Серія «Психологія».* Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2019. Вип. 8. С. 57–60.

17. Avhustiuk M. Psychological assistance in reducing English language anxiety in university students. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал.* Острог : Вид-во НаУОА, 2021. № 12. С. 26–34.

18. Avhustiuk M. The illusion of not knowing in metacognitive monitoring: A brief review. *Журнал «Психологічні перспективи» (Psychological Prospects Journal).* Луцьк, 2021. Вип. 37. С. 10–22.

19. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. Metacognitive monitoring accuracy in university students: Effects of emotional intelligence, reflexivity, and metacognitive

awareness. *Inequality, Informational Warfare, Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth. Youth Voice Journal*, 2023. P. 7–27.

20. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europe's Journal of Psychology*, 2018. Vol. 14, No. 2. P. 317–341.

21. Avhustiuk M., Tymeichuk I., Konopka N., Sakhniuk O., Balashov E. Online studying instructional measures at the International Relations Department of the National University of Ostroh Academy. *Journal of Educational Culture and Society*, 2021. No. 1. P. 322–334.

22. Kalamazh R., Avhustiuk M. Illusion of knowing in metacognitive monitoring: Review of possible causes and consequences. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. Вип. 32. С. 109–122.

23. Kalamazh R., Avhustiuk M. Learning motivation in metacognitive monitoring reliability. *Психологічні перспективи.* Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2018. Вип. 31. С. 107–117.

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Августюк М. М. Емоційний інтелект vs емоційні зрілість, мислення, компетентність, креативність, культура: диференціація особливостей. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 2-3 квітня 2021 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. С. 128–131.

2. Августюк М. М. Емоційний інтелект vs метаемоція. *Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 10–11 вересня 2021 р. Львів : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 21–25.

3. Августюк М. М. Емоційний інтелект та метапізнання: основні аспекти зв'язку. *Сучасні дослідження когнітивної психології* : збірник тез міжнар. інтернет-конф., м. Острог, 31 травня 2021 р. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. С. 17–19.

4. Августюк М. М. Емоційний інтелект у навчальній діяльності студентів. *Психологічна наука та практика XXI століття* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 26–27 березня 2021 р. Львів : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 33–37.

5. Августюк М. М. Зміст поняття «емоційний інтелект». *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 19-20 березня 2021 р. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. С. 40–43.

6. Августюк М. М. Основні аспекти психолого-педагогічних умов точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, Україна, 5-6 лютого 2021 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. Ч. 1. С. 92–95.

7. Августюк М. М. Стан дослідження поняття «емоційний інтелект» у науково-психологічній літературі. *Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді діяльності практичного застосування* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. Інтернет-

конф. з міжнар. участю, м. Умань, 15 квітня 2021 р. МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; відпов. за вип. О. А. Дудник ; [голов. ред. Сафін О.Д. ; редкол: Дудник О.А., Козак О.Ю., Станішевська В.І.]. Умань, 2021. С. 8–12.

8. Августюк М. М. Теоретико-методологічні засади вивчення точності метакогнітивного моніторингу. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 19-20 лютого 2021 р. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. С. 43–47.

9. Августюк М. М. Чинники точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 5-6 (6) лютого 2021 р. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2021. С. 128–131.

10. Avhustiuk M. Metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success: Some theoretical and methodological aspects. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23-24 жовтня 2020 р. С. 29–32.

11. Avhustiuk M. Peculiarities of metacognitive monitoring accuracy: Heuristics and cues. *Роль інновацій в трансформації образу сучасної науки* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 23-24 грудня 2020 р. ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2020. С. 53–56.

12. Avhustiuk M. Students' metacognitive monitoring implications in the self-regulated learning paradigm. *Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ; Туреччина, 7 жовтня 2020 р. За ред. Є. О. Романенка, І. В. Жукової. Київ; Туреччина : ФОП КАНДИБА Т. П., 2020. С. 163–166.

13. Avhustiuk M. The diverse nature of metacognitive monitoring accuracy measures. *Тенденції розвитку психології та педагогіки* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, Україна, 6-7 листопада 2020 р. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 1. С. 112–114.

14. Avhustiuk M. The issue of metacognitive monitoring definitions diversity. *Інноваційні наукові дослідження: світові тенденції та регіональний аспект* : матеріали II наук.-практ. конф., м. Харків, 27-28 листопада 2020 р. Херсон : Видавництво «Молодий вчений», 2020. Ч. 1. С. 161–164.

15. Avhustiuk M. To the question of the nature of metacognitive monitoring accuracy. *Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 3-4 жовтня 2020 р. Львів : Львівський науковий форум, 2020. С. 57–59.

Публікації методичного характеру:

1. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2022. 94 с.

2. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2022. 132 с.

3. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2022. 78 с.

АНОТАЦІЇ

Августюк М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2023.

Дисертація присвячена вивченню особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу. Результати комплексного дослідження репрезентовані за допомогою теоретичного та емпіричного дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

У дослідженні теоретично проаналізовано поняття емоційного інтелекту та метакогнітивного моніторингу у вітчизняній і зарубіжній літературі, визначено їхню роль у продуктивності навчальної діяльності студентів, зокрема в системі саморегульованого навчання, описано особливості прояву емоційного інтелекту в контексті основних характеристик метапізнання, в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Поняття емоційного інтелекту ми розглядаємо як складну інтегрально-ієрархічну систему, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісної та міжособистісної здібності ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості. Метакогнітивний моніторинг виступає важливою передумовою ефективності навчальної діяльності, оскільки, як спосіб відслідковування суб'єктом власної пізнавальної активності та оцінювання її результатів у процесі виконання пізнавальних завдань, уможливлює саморегуляцію процесу та результату виконання.

Емпірично з'ясовано особливості прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Обґрунтовано та апробовано тренінгову програму підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту. Розроблено психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в студентів засобами емоційного інтелекту, що стануть корисними для науковців, науково-педагогічних працівників, психологів-практиків, здобувачів вищої освіти, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією.

Ключові слова: емоційна фасилітація мислення, емоційний інтелект, ідентифікація та оцінювання емоцій, ілюзія знання, ілюзія незнання, метакогнітивна обізнаність, метапізнання, навчальна діяльність, надмірна впевненість, недостатня впевненість,

рефлексивність, розуміння емоцій, статеві відмінності, студенти, судження, точність метакогнітивного моніторингу, керування емоціями, характеристики навчального матеріалу.

Avhustiuk M. M. Emotional Intelligence of Students in the Context of Metacognitive Monitoring. – Manuscript.

Thesis for a doctor's degree in psychology, specialty 19.00.07 – Pedagogical and Age Psychology. The National University of Ostroh Academy. Ostroh, 2023.

The dissertation is devoted to the study of the peculiarities of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy. The results of the comprehensive study are represented using a theoretical and empirical study of the features of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities.

The study theoretically analyzed the concepts of emotional intelligence and metacognitive monitoring in Ukrainian and foreign psychological literature, determined their role in the productivity of university students' learning activities, in particular in the system of self-regulated learning, described the features of the manifestation of emotional intelligence in the context of the main characteristics of metacognition, in the structure of metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities.

We consider the concept of emotional intelligence as a complex integral-hierarchical system, which is based on the unity of cognitive, emotional, adaptive and social components in the process of intrapersonal and interpersonal ability to identify and evaluate emotions, to promote emotional facilitation of thinking, to understand emotions and to manage them to dynamize intense emotional and intellectual development of the individual. Metacognitive monitoring is an important prerequisite for the effectiveness of learning activities, since, as a way of monitoring the subject's cognitive activity and evaluating its results in the process of performing cognitive tasks, it enables self-regulation of the process and the result of performance.

The peculiarities of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities have been empirically clarified. The training program for improving the accuracy of metacognitive monitoring of university students' learning activities using emotional intelligence has been substantiated and tested. Psychological and didactic tips are developed to increase metacognitive monitoring accuracy using emotional intelligence, which will be useful for scientists, scientific and pedagogical staff, psychologists-practitioners, university students, as well as all subjects of cognitive activity who work with information.

Keywords: facilitating thought using emotions, emotional intelligence, perceiving and evaluating emotions, the illusion of knowing, the illusion of not knowing, metacognitive awareness, metacognition, learning activities, overconfidence, underconfidence, reflexivity, understanding emotions, gender differences, students, judgments, metacognitive monitoring accuracy, managing emotions, characteristics of the learning material.

Підписано до друку 21 вересня 2023.
Формат 42х30/4. Ум. друк. арк. 1,9. Наклад 100 пр. Зам. № 28–23.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП Свинарчук М. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.