

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

АВГУСТЮК МАРІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 159.925:378.4 (043.5)

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ
МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

053 – психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

_____ М. М. Августюк

Науковий консультант:

Пасічник Ігор Демидович, доктор психологічних наук, професор

Острог – 2023

АНОТАЦІЯ

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 ґрунтовнішого вивчення поняття емоційного інтелекту, вдосконалення концепції системи емоційного інтелекту, уявлень про основні моделі, чинників, структури та механізмів формування емоційного інтелекту, опису підходів до операціоналізації, онтогенетичних аспектів розвитку, рівнів сформованості, функцій та особливостей зв'язку з основними характеристиками метапізнання, місця емоційного інтелекту в навчальній діяльності. Крім того, увагу звернено на обґрунтування чинників точності метакогнітивного моніторингу, визначення зв'язку з результативністю навчальної діяльності, вивчення впливу характеристик емоційного інтелекту, особистісних якостей та метапізнавальних особливостей, статевих відмінностей та вікових особливостей, а також характеристик навчального матеріалу на точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, сприяння підвищенню точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів засобами емоційного інтелекту.

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* 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 системи емоційного інтелекту, уявлення про основні моделі, охарактеризовано основні підходи до операціоналізації емоційного інтелекту. Поняття емоційного інтелекту ми вважаємо за доцільне розглядати як складну інтегрально-ієрархічну систему, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості.

Крім того, проаналізовано структуру емоційного інтелекту та його основні моделі, серед яких найбільш розробленими 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). Розмежовано також 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 диспозиційні компоненти, типи підходів до вимірювання та найвідоміші методики вимірювання емоційного інтелекту. З метою визначення ролі емоційного інтелекту у навчальній діяльності студентів, описано основні онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту, рівні його сформованості, охарактеризовано основні функції відповідно до когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних груп здібностей.

У *другому розділі* наведено результати теоретичного аналізу особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного

моніторингу. Зокрема, ми проаналізували поняття, види, структуру метакогнітивного моніторингу, вдосконалили уявлення про метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання з виокремленням його видів, чинників точності, ролі та місця в системі саморегульованого навчання. Установлено, що 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, уможливорює саморегуляцію процесу та результату виконання.

Ми також окреслили проблему зв'язку точності метакогнітивного моніторингу з результативністю навчальної діяльності, виділили основні підходи до вимірювання точності суджень метакогнітивного моніторингу, описали особливості зв'язку метакогнітивного моніторингу та контролю як структурних компонентів метапізнання. Оскільки точність метакогнітивного моніторингу виступає концептуальною проблемою у навчальному процесі, за допомогою компетентнісного підходу охарактеризовано особливості точності метакогнітивного моніторингу, виокремлено основні чинники його точності: особливості емоційного інтелекту, особистісні та метакогнітивні характеристики, статеві відмінності та вікові особливості, характеристики навчального матеріалу.

З метою визначення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу, ми вдосконалили 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, побудували 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, статеві відмінності та вікові особливості, характеристики навчального матеріалу.

На основі проведеного теоретичного аналізу встановлено, що на точність метакогнітивного моніторингу, який представлений у зв'язку з метакогнітивним контролем, впливає низка чинників, необхідних для завершення циклу здійснення навчальної діяльності за допомогою психолого-педагогічних умов. Після виконання поставлених завдань і отримання відповідної оцінки або зворотного зв'язку, важливу роль відіграє здатність до практичного здійснення ідентифікації думок та емоцій, що виникають як наслідок, їхнє розуміння та керування, що у метакогнітивному аспекті визначають, відповідно, здатність до ідентифікації, *що* саме відбувається, розуміння, *як* це відбувається, а також усвідомлення, *чому* і *для чого* це відбувається. У стратегічному плані – це емоційна обізнаність, ідентифікація можливих стратегій поведінки, а також сприяння емоційній саморегуляції. Виокремлені стратегії здійснення емоційного інтелекту взаємопов'язані зі стратегіями ефективного метакогнітивного моніторингу, що передбачають ідентифікацію проблемної ситуації, розуміння стратегій, а також усвідомлення причин та наслідків.

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

У результаті емпіричного дослідження на рівні тенденції встановлено, що: для метакогнітивних суджень впевненості у правильності написання тесту загалом найбільш характерною є недостатня впевненість (ІЗ). Респонденти жіночої статі більше схильні до надмірної впевненості (ІЗ), тоді як у респондентів чоловічої статі дещо переважають вищі показники недостатньої впевненості (ІІЗ); 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 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 та нижчими за середній рівнями розуміння емоцій і загального емоційного інтелекту, високим, вищим за середній і середнім рівнями керування емоціями («EmIn»); 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. При цьому, переважній більшості досліджуваних студентів притаманні позитивні емоції.

У четвертому розділі наведено обґрунтування та результати апробації тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту. На основі отриманих результатів з метою формування ефективного метакогнітивного моніторингу ми розробили 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.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в теоретичному аналізі та емпіричному вивченні особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Зокрема:

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.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що основні положення і висновки дисертації дали змогу концептуально збагатити навчальні програми з вікової та педагогічної психології, загальної психології, когнітивної психології, психології особистості, соціальної психології. 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.

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.

Abstract

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 a complex study are represented using more thorough research of the concept of emotional intelligence, improvement of the concept of the emotional intelligence system, ideas about the main models, factors, structures and mechanisms of the formation of emotional intelligence, a description of approaches to its operationalization, ontogenetic aspects of development, levels of formation, functions and features of communication with the main characteristics of metacognition, the place of emotional intelligence in learning activities. In addition, attention is paid to the substantiation of the factors of metacognitive monitoring accuracy, the determination of the relationship with the effectiveness of learning activities, the study of the influence of the characteristics of emotional intelligence, personal qualities and metacognitive features, gender differences and age characteristics, as well as the characteristics of learning material on metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities, promoting the accuracy of metacognitive monitoring of university students' learning activities using emotional intelligence.

The introduction substantiates the relevance, defines the object, subject, goal and task of the research, and its methods; reveals the scientific novelty and practical significance of the research; gives information on the approbation and implementation of the research results, publications, the structure and scope of the dissertation.

The first chapter presents the results of the theoretical analysis of the problem of emotional intelligence research. In particular, the content of the concept of emotional intelligence and its structure is analysed, conceptual approaches to the study of this phenomenon in psychological science are grouped, the concept of the emotional intelligence system is improved, and an idea of the main models, as well as the main approaches to emotional intelligence operationalization are characterized. 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.

Moreover, the structure of emotional intelligence and its main models are analysed, among which the most developed are the ability models (studying emotions and the features of their connection with thinking) and mixed models (studying the possibilities of identifying and understanding emotions, motivation, cognition, and social skills). The concept of emotional intelligence is also distinguished from the semantically close, but not identical concepts of emotional maturity, emotional thinking, emotional competence, emotional creativity, emotional culture, and emotional literacy, which objectifies further research. The main approaches to the operationalization of emotional intelligence are characterized. Attention is focused on the description of the main dispositional components of emotional intelligence, the types of approaches to its measurement, and the most famous methods of measuring. To determine the role of emotional intelligence in the learning activities of university students, the main ontogenetic aspects of the development of emotional intelligence are described, and the levels of its formation and its main functions according to cognitive, emotional, adaptive and social groups of abilities are characterized.

The second chapter presents the results of a theoretical analysis of the features of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy. In particular, we analyse the concepts, types, and structure of metacognitive monitoring, improve the idea of metacognitive monitoring as a procedural aspect of metacognition, highlight its types, factors of accuracy, role and place in the system of self-regulated learning. It has been established that 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.

Moreover, we outline the problem of the connection between metacognitive monitoring accuracy and the effectiveness of learning activities, highlight the main approaches to measuring the accuracy of judgments of metacognitive monitoring, and describe the features of the connection between metacognitive monitoring and control as structural components of metacognition. Since the accuracy of metacognitive monitoring is a conceptual problem in the learning process, the features of metacognitive monitoring accuracy are characterized using the competence approach; the main factors of its accuracy are singled out: features of emotional intelligence, personal and metacognitive characteristics, gender differences and age characteristics, characteristics of the learning material.

To determine the features of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy, we improved the system of factors of the accuracy of metacognitive monitoring, and on its basis, as well as on the theoretical analysis of scientific psychological and pedagogical achievements on the problem of studying the features of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognition, built a theoretical-conceptual model of the relationship between emotional intelligence and metacognitive monitoring accuracy of university students learning activities. The model takes into account such psychological and pedagogical conditions that affect the accuracy of metacognitive judgments as emotional intelligence features, personal and metacognitive characteristics of students, gender differences and age characteristics, and characteristics of the learning material.

Based on the theoretical analysis, it is established that the accuracy of metacognitive monitoring, which is presented in connection with metacognitive control, is affected by several factors necessary to complete the cycle of the learning activities with the help of psychological and pedagogical conditions. After completing the assigned tasks and receiving the appropriate assessment or feedback, an important role is played by the practical identification of the thoughts and emotions that arise as a result, their understanding and management, which in the metacognitive aspect determines, accordingly, the ability to identify *what*

exactly happens, to understand *how* it happens, as well as to recognise *why* and *what for* it happens. In strategic terms, it is emotional awareness, identification of possible behavioural strategies, and promotion of emotional self-regulation. Separated strategies for the implementation of emotional intelligence are interconnected with strategies of effective metacognitive monitoring, which involves the identification of a problem situation, understanding of strategies, as well as awareness of causes and consequences.

The third chapter describes the procedure and analyses the results of an empirical study of the features of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities.

As a result of the empirical research at the tendency level, it was established that: for metacognitive judgments of confidence in the test correctness, in general, underconfidence or the illusion of not knowing (INK) is the most characteristic. Female respondents are more prone to overconfidence or the illusion of knowing (IK), while male respondents are slightly more expected to have higher rates of underconfidence (INK); in the metacognitive judgments of confidence in the correct performance of each task, "MMA++" accuracy type of metacognitive monitoring is most inherent for the students, the inaccuracy of metacognitive monitoring in the form of underconfidence (INK) is less characteristic; overconfidence (IK) prevails in metacognitive confidence judgments about the number of correctly performed tasks; in tasks of easier and average difficulty levels, more accurate metacognitive judgments of the "MMA++" and "MMA--" types prevail, while in more complex tasks, overconfidence (IK) overcomes; confidence in the correctness of answers in metacognitive judgments according to the "MMA++" type of accuracy is the highest in open questions; accurate metacognitive monitoring of the "MMA++" type is more typical for easier tasks with an estimated ease of performing; more accurate in their metacognitive judgments are the students with average levels of identification and evaluation of emotions, understanding of emotions, management of emotions and general

emotional intelligence, high and average levels of emotional facilitation of thinking (“MSCEIT V 2.0”), and these are, as a rule, female respondents; the most accurate in their metacognitive judgments are female respondents with high, above average and average levels of interpersonal emotional intelligence, above average and average levels of intrapersonal emotional intelligence, high, average and below average levels of understanding emotions and general emotional intelligence, high, higher than average and average levels of emotion management (“EmIn”); the most accurate in their metacognitive judgments are female respondents with high and average levels of reflexivity, higher than average and average levels of metacognitive awareness; in terms of the ability to identify and evaluate emotions and shades of emotional experiences in the accuracy of metacognitive monitoring, according to the “MMA++” type, there is a noticeable predominance of higher mean values of shades of emotional experiences belonging to the group of positive emotions; in the accuracy of metacognitive monitoring according to the “MMA--” type, we found the highest mean values in the emotions of surprise, sadness, and contempt, that is, positive and acute negative emotions; students with underconfidence (INK) scored the highest indicators of the mean values of the emotions of anger, sadness, surprise and curiosity; students with overconfidence (IK) showed the highest mean values for the emotions of contempt, anger, fear, and guilt. At the same time, the vast majority of the students have positive emotions.

In the fourth chapter, the rationale and results of the approbation of the training program for increasing the accuracy of metacognitive monitoring of university students’ learning activities using emotional intelligence are given. Based on the results, to form effective metacognitive monitoring, we developed psychological and didactic advice to increase the accuracy of metacognitive monitoring of university students learning activities using emotional intelligence, which involve the formation of the ability to promote emotional awareness, understand emotions, identify behavioural strategies, and manage emotions. The tips 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.

The scientific novelty of the research results lies in the theoretical analysis and empirical study of the features of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities. In particular:

for the first time: the peculiarities of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities are theoretically investigated, which made it possible to expand the content of the concept of emotional intelligence as a complex integrated hierarchical system and significantly change its formulation; a theoretical-conceptual model of the connection of emotional intelligence with the accuracy of metacognitive monitoring of university students' learning activities is built; the peculiarities of the manifestation of emotional intelligence in the structure of the accuracy of metacognitive monitoring of university students' learning activities are empirically investigated; intragroup and intergroup correlations between emotional intelligence, reflexivity and metacognitive awareness are revealed, which makes it possible to consider them in the system of factors of the accuracy of metacognitive monitoring; a training program for improving the accuracy of metacognitive monitoring of university students' learning activities using emotional intelligence is developed and tested, which made it possible to determine such directions of formative influence that belong to two categories – emotional intelligence and metacognitive monitoring – taking into account indicators of reflexivity and metacognitive awareness, as well as characteristics of the learning material, gender differences and age characteristics: formation of abilities to identify and evaluate emotions, promote emotional facilitation of thinking, understand emotions, and manage emotions; the main theoretical provisions of the psychological-pedagogical and methodical conditions for increasing the accuracy of metacognitive monitoring of university students' learning activities using emotional intelligence are described, which primarily

involve compliance with the conditions for increasing the level of emotional intelligence; psychological and didactic tips are developed to increase the accuracy of metacognitive monitoring by means of emotional intelligence with the involvement of the formation of abilities to promote emotional awareness, understand emotions, identify behavioural strategies, and manage emotions;

have been clarified: definition of the content of the concepts of emotional intelligence and metacognitive monitoring; the concept of the emotional intelligence system, an idea of the main models of emotional intelligence, as well as the approaches to its operationalization, ontogenetic aspects of development, levels of formation, functions and features of connection with the main characteristics of metacognition, understanding the role of emotional intelligence in university students' learning activities; an idea of metacognitive monitoring as a procedural aspect of metacognition, with highlighting of its types, factors of accuracy, and connection with metacognitive control, outlining the problem of connection with the effectiveness of the learning activities, determining the role and place of metacognitive monitoring accuracy in the system of self-regulated learning;

have been developed: an idea of the dependence of the accuracy of metacognitive monitoring of university students' learning activities on the levels of the main characteristics of emotional intelligence, reflexivity, and metacognitive awareness, taking into account gender differences and age characteristics, characteristics of the learning material; psychological-pedagogical assurance of metacognitive monitoring accuracy of university students' learning activities using emotional intelligence.

The practical significance of the research is that the main provisions and conclusions of the dissertation made it possible to conceptually enrich educational programs in age and pedagogical psychology, general psychology, cognitive psychology, personality psychology, and social psychology. The formulated theoretical ideas about the peculiarities of the manifestation of emotional intelligence in the structure of metacognitive monitoring accuracy became the

basis for modeling and creating training programs for increasing the accuracy of metacognitive monitoring using emotional intelligence, as well as for the development of psychological and didactic advice to increase the accuracy of metacognitive monitoring of the learning activities in university students 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.

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»*. Острого : 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»*. Острого : 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*. Острого : 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 методика 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 методика 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.

ЗМІСТ

ВСТУП	29
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні засади емоційного інтелекту	44
1.1. Науково-психологічні дослідження емоційного інтелекту.....	44
1.2. Основні підходи до операціоналізації емоційного інтелекту.....	82
1.3. Емоційний інтелект у навчальній діяльності студентів.....	94
Висновки до розділу 1	108
РОЗДІЛ 2. Особливості прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу	111
2.1. Метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання.....	111
2.2. Компетентнісний підхід до характеристики точності метакогнітивного моніторингу.....	130
2.3. Емоційний інтелект у структурі метакогнітивного моніторингу.....	157
Висновки до розділу 2	172
РОЗДІЛ 3. Емпіричне дослідження емоційного інтелекту студентів у структурі точності метакогнітивного моніторингу	178
3.1. Опис та обґрунтування експериментального дослідження.....	178
3.2. Результати діагностичного етапу експерименту.....	189
3.3. Результати лабораторного експерименту.....	204
3.3.1. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі суджень впевненості у правильності виконання.....	204
3.3.2. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі характеристик навчального матеріалу.....	220
3.3.3. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі емоційного інтелекту.....	245

	25
3.3.4. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рефлексивності.....	311
3.3.5. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі метакогнітивної обізнаності.....	317
3.3.6. Порівняльна характеристика отриманих результатів відповідно до обраних методик.....	325
3.3.7. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі здібності ідентифікувати та оцінювати емоції.....	330
Висновки до розділу 3.....	346

РОЗДІЛ 4. Формування точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів засобами емоційного інтелекту.....

4.1. Побудова тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту.....	360
4.2. Апробація тренінгової програми та узагальнення отриманих результатів дослідження.....	368
4.3. Психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в студентів засобами емоційного інтелекту.....	391
Висновки до розділу 4.....	408

ВИСНОВКИ.....	411
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	415
ДОДАТКИ.....	473

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

EI – емоційний інтелект;

MM – метакогнітивний моніторинг;

MK – метакогнітивний контроль;

TMM – точність метакогнітивного моніторингу;

IЗ – ілюзія знання або надмірна впевненість;

ІНЗ – ілюзія незнання або недостатня впевненість;

«ТММ + +» – показники точності моніторингу за типом «суб'єкт стверджує, що знає, і підтверджує це»;

«ТММ – -» – показники точності моніторингу за типом «суб'єкт стверджує, що не знає, і також підтверджує це»

«ІЗ + -» – показники надмірної впевненості або ілюзії знання за типом «суб'єкт стверджує, що знає, однак не може це підтвердити на практиці»;

«ІНЗ – +» – показники недостатньої впевненості або ілюзії незнання за типом «суб'єкт стверджує, що не знає, але успішно демонструє знання»;

aJOLs – проспективні метакогнітивні судження упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань загалом (*prospective judgements of learning about answers*);

aRCJs – ретроспективні метакогнітивні судження упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань загалом (*retrospective confidence judgements of learning about answers*);

gJOLs – проспективні метакогнітивні судження упевненості у правильності написання усього тесту (*global or general prospective judgements of learning*);

gRCJs – ретроспективні метакогнітивні судження упевненості у правильності написання усього тесту (*global or general retrospective confidence judgements of learning*);

JOLs – проспективні судження упевненості у правильності виконання кожного завдання (*prospective confidence judgements of learning*);

RCJs – ретроспективні судження упевненості у правильності виконання кожного завдання (*retrospective confidence judgements of learning*);

M – середнє значення (*mean value*);

SD – стандартне відхилення (*standard deviation*);

p – статистична значущість, p-рівень або p-значення результату в статистиці, оцінка міри впевненості в його істинності;

ANOVA – однофакторний та багатофакторний дисперсійний аналіз (для пошуку статистично значимих залежностей / відмінностей) (*analysis of variance*);

t – t-критерій Стюдента (для пошуку статистично значимих відмінностей);

G – коефіцієнт кореляції Гудман-Крускала (для оцінювання точності або прогностичної валідності суджень метакогнітивного моніторингу);

R – коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (для вимірювання рівня лінійної залежності між двома змінними);

O / U – індекс надмірної / недостатньої впевненості (*overconfidence / underconfidence index*) (для обчислення показників точності метакогнітивного моніторингу);

C – індекс калібрування (*calibration index*) (для обчислення показників калібрування);

λ – одновибірковий критерій Колмогорова-Смирнова (для визначення підпорядкування двох емпіричних розподілів одному закону, або для визначення, чи підпорядковується емпіричний розподіл певній моделі);

«MSCEIT V 2.0» – тест емоційного інтелекту «MSCEIT V 2.0» Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso) («Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test»); передбачає розгляд емоційного інтелекту через призму таких його структурних компонентів, як ідентифікація та оцінювання емоцій, емоційна фасилітація мислення, розуміння емоцій, а також керування як власними емоціями, так і емоціями інших;

«ЕмІн» – опитувальник діагностики емоційного інтелекту як здатності до розуміння своїх та чужих емоцій та керування емоційними проявами, що передбачає двокомпонентну структуру емоційного інтелекту з урахуванням показників внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту.

ВСТУП

Обґрунтування 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 внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей 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, уможлиблює 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 (R. Bar-On), Г. Гарднер (H. Gardner), Д. Гоулман (D. Goleman), Д. Карузо (D. Caruso), Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та ін.), вивчення його структурних компонентів та зв'язків між ними (Д. Гоулман (D. Goleman), Д. Карузо (D. Caruso), Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), Е. Л. Носенко, П. Саловей (P. Salovey) та ін.), чинників впливу (І. М. Андрєєва, В. С. Юркевич та ін.) тощо. Загалом, емоційний інтелект став предметом досліджень таких науковців, як О. О. Бантишева, Р. Бар-Он (R. Bar-On), В. М.

Борисенко, К. І. Брагіна, Т. Бредберрі (Т. Bradberry), Ю. В. Бреус, Н. І. Буркало, І. П. Васильківський, Х. Вейсінгер (Н. Weisinger), О. С. Верітова, Ж. П. Вірна, О. І. Власова, С. Вольф (К. Wolfe), Г. Гарднер (Н. Gardner), Д. Гоулман (D. Goleman), Дж. Гривз (J. Greaves), І. М. Грузинська, Дж. Дебез (G. Debez), С. П. Дерев'янка, Н. Ю. Діомідова, М. Дж. Елліас (М. J. Ellias), Н. І. Жигайло, М. Зайднер (М. Seidner), В. В. Зарицька, О. Б. Ігумнова, К. Ізард (С. E. Izard), Є. В. Карпенко, Д. Карузо (D. Caruso), Н. В. Коврига, Л. О. Колісник, А. В. Костюк, Р. Купер (R. K. Cooper), О. О. Лелюх-Степанчук, М. М. Лобач, О. А. Льошенко, Д. В. Люсін, О. П. Лящ, Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), М. В. Максимов, А. О. Марченко, В. Ф. Моргун, Н. В. Назарук, Е. Л. Носенко, Н. В. Оксентюк, Г. Орме (G. Orme), К. Г. Параскевова, А. С. Петровська, С. О. Подофєй, О. М. Приймаченко, Л. М. Ракітянська, К. Саарні (K. Saarni), П. Саловей (P. Salovey), Дж. М. Стайн (B. S. Stein), Р. І. Станкевич, Р. Стернберг (R. Sternberg), І. Г. Сухопара, Н. Сфетсу (N. Sfetsu), Л. Фарізеллі (L. Fariselli), Дж. Фрідман (J. Freedman), Н. Холл (G. S. Hall), Т. В. Циганчук, А. В. Чернявська, М. М. Шпак, В. С. Юркевич та ін.

Основні характеристики метакогнітивного моніторингу, його структурні компоненти, види, а також вплив на навчальну діяльність вивчають зарубіжні (А. Браун (A. L. Brown), А. Вілкінсон (A. C. Wilkinson), К. Воз (C. A. Was), А. Гленберг (A. M. Glenberg), Дж. Данлоскі (J. Dunlosky), Р. Деннісон (R. G. Dennison), Дж. Еверсон (H. T. Everson), В. Епстайн (W. Epstein), А. Ефклایدс (A. Efklides), Д. Ікін (D. K. Eakin), А. Коріат (A. Koriat), Дж. Меткалф (J. Metcalfe), Д. Мошман (D. Moshman), Л. Наренс (L. Narens), Т. Нелсон (T. O. Nelson), М. Серра (M. J. Serra), С. Тобіас (S. Tobias), Дж. Флейвелл (J. H. Flavell), Г. Шро (G. Schraw) та ін.) та вітчизняні дослідники (І. Ф. Аршава, Е. М. Балашов, Г. Б. Гандзілевська, Т. І. Доцевич, Р. В. Каламаж, С. Д. Максименко, О. В. Матласевич, Е. Л. Носенко, Р. В. Павелків, І. Д. Пасічник, М. В. Савчин, М. Л. Смульсон, Т. Б. Хомуленко, С. П. 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 (P. Alavinia та ін.), здібностями (M. Sharei, P. Kalia та ін.), обізнаністю (A. Versluis, R. Weigand 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. Уможливорює 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 (R. Bar-On), Г. Гарднер (H. Gardner), Д. Гоулман (D. Goleman), Д. Карузо (D. Caruso), Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), П. Саловей (P. Salovey)), особливості структурних компонентів емоційного інтелекту та зв'язків між ними (І. М. Андрєєва, Д. Гоулман (D. Goleman), Д. Карузо (D. Caruso), Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), Е. Л. Носенко, П. Саловей (P. Salovey), В. С. Юркевич), емоційний інтелект як інтегральний конструкт (Т. Бредбері (T. Bradberry), О. С. Верітова, Дж. Грівз (J. Greaves), В. В. Зарицька, Д.

Карузо (D. Caruso), Н. В. Коврига, О. О. Лелюх-Степанчук, О. А. Льошенко, Дж. Д. Майер (J. D. Mayer), Е. Л. Носенко, К. Г. Параскевова, С. О. Подофей, П. Саловей (P. Salovey), емоційний інтелект як складний конструкт ментальних здібностей, що пов'язані з оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду (Ю. В. Бреус, А. В. Костюк, О. М. Собченко), емоційний інтелект як когнітивну здібність (І. М. Андрєєва, Д. В. Люсін), соціальний аспект емоційного інтелекту (Ж. П. Вірна, С. П. Дерев'янка, Н. В. Назарук), емоційний інтелект як систему метакогнітивних здібностей (М. Зайднер (M. Zeidner), О. М. Собченко), багатоваріативність моделей емоційного інтелекту (І. М. Андрєєва, Р. Бар-Он (R. Bar-On), Т. Бредберрі (T. Bradberry), Д. Гоулман (D. Goleman), Дж. Грівз (J. Greaves), А. Дрігас (A. S. Drigas), В. В. Зарицька, К. Ізард (C. E. Izard), Є. В. Карпенко Д. Карузо (D. Caruso), Н. В. Коврига, Р. Купер (R. K. Cooper), Д. В. Люсін, Дж. Д. Майер (J. D. Mayer), Е. Л. Носенко, Ч. Папоутсі (C. Papoutsis), К. Петридес (K. V. Petrides), П. Саловей (P. Salovey), Е. Фернхем (A. Furnham)); наукові положення про тлумачення метакогнітивного моніторингу як навички (М. Андерсон (M. C. M. Anderson), Е. М. Балашов, К. Воз (C. A. Was), Дж. Данлоскі (J. Dunlosky), Г. Еверсон (H. T. Everson), Р. Ісааксон (R. M. Isaacson), Р. В. Каламаж, Г. Кларк III (H. T. Clark, III), Дж. Меткалф (J. Metcalfe), І. Д. Пасічник, Дж. Раналлі (J. Ranalli), К. Сіде (K. W. Thiede), Д. Терріо (D. Theriault), С. Тобіас (S. Tobias), С. Уорд (S. B. Ward), Дж. Флейвелл (J. H. Flavell), Ф. Фуджіта (F. Fujita), О. Д. Шовкова, Г. Шро (G. Schraw)) і як процесу (А. Валдез (A. Valdez), Р. В. Каламаж, Дж. Меткалф (J. Metcalfe), І. Д. Пасічник, М. Серра (M. J. Serra)), зв'язок між метакогнітивним моніторингом і контролем (А. Ефклایدс (A. Efklides), Л. Наренс (L. Narens), Т. Нелсон (T. O. Nelson)), чинники точності метакогнітивного моніторингу (А. Коріат (A. Koriat) та ін.), роль евристик (Дж. Меткалф (J. Metcalfe)), основні підходи до вимірювання точності метакогнітивного моніторингу (Г. Еверсон (H. T. Everson), С. Тобіас (S. Tobias), Г. Шро (G. Schraw)); вивчення емоційного інтелекту в метапізнанні (П. Алавінія (P. Alavinia), В. М. Бизова,

А. Дрігас (A. S. Drigas), А. В. Карпов, Ч. Папоутсі (С. Papoutsis), Є. І. Перікова, А. С. Петровська, М. Шарей (М. Sharei)) 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. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso) в українськомовній адаптації М. Яцюк; для діагностики емоційного інтелекту як здібності розуміти свої та чужі емоції та керувати емоційними проявами – опитувальник емоційного інтелекту «EmIn» Д. В. Люсіна в українськомовній адаптації О. С. Верітової; для діагностики особистісних характеристик студентів – методику діагностики рівня розвитку рефлексивності А. В. Карпова в українськомовній адаптації Я. М. Бугерко; для діагностики метакогнітивних особливостей – методику діагностики метакогнітивної обізнаності Г. Шро (G. Schraw) та Р. Деннісона (R. G. Dennison); «Шкалу диференціальних емоцій» К. Ізарда (C. E. Izard) (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 багатofакторний 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:

у перше:

- 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 Szkoła Główna 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. Д. Пасічником та Р. В. 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. В. 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. Д. Пасічником та Р. В. 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. М. Тимейчук, Н. О. Конопкою, О. С. Сахнюк та Е. М. Балашовим, дисертантка є автором положень про особливості концепції саморегульованого навчання студентів у процесі онлайн 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. Д. 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. Д. Пасічником та Р. В. 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 ми презентували 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: II Міжнародній науково-практичній конференції «Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти» (м. Львів, 3–4 жовтня 2020 р.); II 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 «Тendenції розвитку психології та педагогіки» (м. Київ, 6–7 листопада 2020 р.); II 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. Острого, 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.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У першому розділі наведено результати теоретичного аналізу проблеми дослідження емоційного інтелекту. Зокрема, ми проаналізували зміст поняття емоційного інтелекту, його структуру, згрупували концептуальні підходи до вивчення цього явища в психологічній науці, вдосконалили концепцію системи емоційного інтелекту, уявлення про основні моделі, охарактеризували основні підходи до операціоналізації. Крім того, ми описали роль емоційного інтелекту в навчальній діяльності студентів.

1.1. Науково-психологічні дослідження емоційного інтелекту

Передумовою виникнення у психології концепції емоційного інтелекту, який у науковий обіг увів Д. Гоулман (D. Goleman), вважають теорію Г. Гарднера (H. Gardner) про множинність форм прояву інтелекту – вербальні, просторові, кінестетичні, логіко-математичні, музичні, внутрішньоособистісні та міжособистісні. Внутрішньоособистісний інтелект є способом самопізнання, тобто здібністю формувати адекватну модель власного «Я», розуміти власні емоції та почуття з метою керування своєю поведінкою, тоді як міжособистісний інтелект, який Е. Торндайк (E. L. Thorndike) називав інтелектом соціальним і пов'язував його зі сферою людських взаємовідносин, міжособистісних стосунків та спілкування, є здібністю розуміти інших людей та ефективно з ними взаємодіяти, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення до праці тощо [285; 286; 96; 115; 62; та ін.]. Л. С. Виготський вбачав проблему зв'язку емоцій з інтелектом як складним психічним структурним компонентом [96]. Дослідження Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer) та П. Саловея (P. Salovey)

визначили важливість емоцій у процесі пізнання, соціальному становленні особистості.

Емоційний інтелект, на думку Д. Гоулмана (D. Goleman), сприяє як особистісному зростанню, так і ефективності професійної діяльності та кар'єрному росту. Автор наголошує, що насправді людям притаманні два розуми, що є фундаментально різними способами пізнання, – один мислить (загальний інтелект), інший відчуває (емоційний інтелект). Вони взаємопов'язані та формують наше розумове життя. Перший, раціональний розум є способом сприймання і ми, як правило, застосовуємо його свідомо; він знаходить вияв у пізнанні, можливості мислити та робити висновки. Інша система пізнання є імпульсивною та могутньою, інколи нелогічною, – це емоційний розум, що здатний реагувати набагато швидше, ніж це властиво раціональному розуму. Ця думка є підтвердженням ідеї П. Екмана (P. Ekman), за якою швидкість, із якою емоції захоплюють нас до того, коли ми повністю усвідомлюємо, що відбувається, є необхідною умовою їхньої високої адаптивності. Емоційному розуму властива асоціативна логіка, адже він, за словами Д. Гоулмана (D. Goleman), сприймає елементи, що символізують реальність, або викликають спогад про неї разом із реальністю. Функціонування емоційного розуму значною мірою зумовлене певним станом, утвореним відповідно до почуття, яке людина переважає у певний момент [61; 297-300; 152].

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 (R. Bar-On), Г. Гарднер (H. Gardner), Д. Гоулман (D. Goleman), Д. Карузо (D. Caruso), Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та ін.), вивчення його структурних компонентів та зв'язків між ними (Д. Гоулман (D.

Goleman), Д. Карузо (D. Caruso), Дж. Д. Майер (J. D. Mayer), Е. Л. Носенко, П. Саловей (P. Salovey) та ін.), чинників впливу (І. М. Андреева, В. С. Юркевич та ін.) тощо. За словами Е. Л. Носенко, незважаючи на термінологічну неузгодженість, проблема емоційного інтелекту ідентифікована: емоційну сферу людини потрібно вивчати в аспекті самопізнання та саморегуляції [115].

Загалом, емоційний інтелект став предметом досліджень таких науковців, як О. О. Бантишева, Р. Бар-Он (R. Bar-On), В. М. Борисенко, К. І. Брагіна, Т. Бредберрі (T. Bradberry), Ю. В. Бреус, Н. І. Буркало, І. П. Васильківський, Х. Вейсінгер (H. Weisinger), О. С. Верітова, Ж. П. Вірна, О. І. Власова, С. Вольф (K. Wolfe), Г. Гарднер (H. Gardner), Д. Гоулман (D. Goleman), Дж. Гривз (J. Greaves), І. М. Грузинська, Дж. Дебез (G. Debeş), С. П. Дерев'янка, Н. Ю. Діомідова, М. Дж. Елліас (M. J. Elias), Н. І. Жигайло, М. Зайднер (M. Seidner), В. В. Зарицька, О. Б. Ігумнова, К. Ізард (C. E. Izard), Є. В. Карпенко, Д. Карузо (D. Caruso), Н. В. Коврига, Л. О. Колісник, А. В. Костюк, Р. Купер (R. K. Cooper), О. О. Лелюх-Степанчук, М. М. Лобач, О. А. Льошенко, Д. В. Люсін, О. П. Лящ, Дж. Д. Майер (J. D. Mayer), М. В. Максимов, А. О. Марченко, В. Ф. Моргун, Н. В. Назарук, Е. Л. Носенко, Н. В. Оксентюк, Г. Орме (G. Orme), К. Г. Параскевова, А. С. Петровська, С. О. Подофей, О. М. Приймаченко, Л. М. Ракітянська, К. Саарні (K. Saarni), П. Саловей (P. Salovey), Дж. М. Стайн (B. S. Stein), Р. І. Станкевич, Р. Стернберг (R. Sternberg), І. Г. Сухопара, Н. Сфетцу (N. Sfetcu), Л. Фарізеллі (L. Fariselli), Дж. Фрідман (J. Freedman), Дж. Хессон (G. Hasson), Н. Холл (G. S. Hall), Т. В. Циганчук, А. В. Чернявська, М. М. Шпак, В. С. Юркевич та ін.

Насамперед варто розглянути наявні у науковій психологічній літературі підходи до тлумачення терміну «емоційний інтелект». Так, емоційний інтелект розглядають як інтегральну властивість, направлену на розпізнавання, сприймання та вираження емоцій (як власних, так і емоцій інших людей), посилення мислення за їх допомогою, розуміння емоцій та рефлексивного керування ними таким чином, щоб сприяти емоційному та

інтелектуальному розвитку (Т. Бредберрі (T. Bradberry), Дж. Грівз (J. Greaves), Д. Карузо (D. Caruso), О. О. Лелюх-Степанчук, О. А. Льошенко, Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), С. О. Подофеї, П. Саловей, Т. В. Циганчук та ін.), зокрема, з метою використання емоцій у діяльності та спілкуванні (О. С. Верітова); як здібність керувати власними почуттями та позитивно взаємодіяти з іншими (М. Дж. Елліас (M. J. Elias), С. Е. Тобіас (S. E. Tobias)) тощо. Основні підходи до вивчення емоційного інтелекту у психологічній науці уміщено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Основні підходи до вивчення емоційного інтелекту

Автор(и) концепції	Тлумачення поняття «емоційний інтелект»	Особливості та структурні компоненти емоційного інтелекту
J. D. Mayer, P. Salovey (1990 p.), J. D. Mayer, M. Di Paolo, P. Salovey (1990 p.)	- складний психологічний конструкт індивідуальних здібностей чи рис, що відповідають за те, наскільки вплив емоційних явищ є конструктивним чи деструктивним для поведінки	- здібність відслідковувати власні і чужі почуття та емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для керування мисленням та діяльністю
D. Goleman (1995 p.)	- здібність розуміти власні емоції та емоції інших для використання отриманої інформації для реалізації власної мети	- визначена значущість емоційного інтелекту як провідної детермінанти успіху життєдіяльності; запропонований підхід до опанування такими особистісними властивостями, як самоконтроль, наполегливість, самомотивація діяльності, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей
R. Bar-On (1996 p., 1997 p.), R. Bar-On, J. Parker (2000 p.)	- набір некогнітивних здібностей, компетенцій та навичок, що впливають на здібність успішно протидіяти викликам зовнішнього середовища, тобто таким, що забезпечують успішну діяльність в будь-яких життєвих ситуаціях	- п'ять основних компонентів: внутрішньоособистісний, міжособистісний, адаптивний (адаптаційні здібності), регулятивний (керування стресовими ситуаціями) емоційний інтелект та загальний настрій
P. Salovey, J. D. Mayer (1994 p.)	- здібність розуміти відносини, репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу	- відмінність між абстрактним та практичним інтелектом, які відображають закономірності зовнішнього світу, від емоційного інтелекту, що відображає внутрішній світ особистості. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій, а кінцевим продуктом – здібність до приймання рішень на основі розуміння та аналізу емоцій

R. K. Cooper , A. Sawaf (1997 p.), EQ Map (2006 p.)	- здібність відчувати, розуміти та ефективно застосовувати сили і проникливості емоцій як джерела енергії, інформації, зв'язку, впливу	- досягнення цілей за допомогою здібностей керувати власними емоціями та емоціями інших, власної чутливості та впливу на інших, урівноваження мотивів і спонук зі свідомою і духовною поведінкою
J. D. Mayer, D. Caruso (1999 p.), G. Matthews, M. Zeidner, R. D. Roberts (2004 p.)	- можливість розуміти значення емоцій та їх взаємозв'язки, обмірковувати і вирішувати проблеми, пов'язані з ними	- здібність розрізняти емоції, асимілювати емоції, розуміти емоційну інформацію та керувати емоціями, тобто уможливорює регулювання як позитивних, так і негативних емоцій у себе та в інших
G. Orme, K. Cannon (2000 p.)	- система некогнітивних здібностей, що сприяють досягненню успіху в житті	- емоційний інтелект як синергіст загального інтелекту, що його можна розвивати і виміряти, дозволяє відрізнити талановите виконання діяльності від посереднього
Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига (2000 p.), Е. Л. Носенко (2003 p., 2004 p.)	- інтегральна особистісна властивість; аспект виявлення внутрішнього світу особистості, що відображає міру розумності ставлення людини до світу (оцінювання його як такого, в якому можна проводити успішну життєдіяльність), до інших людей (як тих, що заслуговують доброзичливого ставлення) та до себе як суб'єкта життєдіяльності (як здатного/-ної самостійно визначати цілі власної життєдіяльності, активно їх втілювати в життя, і такого/-ї, що є вартим/-тою самоповаги)	- у спричиненні життєвого успіху емоційний інтелект, як важлива інтегральна властивість, ураховує спроможність адекватно розпізнавати походження власних емоцій та емоцій інших людей, підтримувати доброзичливі стосунки з ними, здійснювати самоконтроль, самомотивацію, виявляти наполегливість у досягненні індивідуального успіху
M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts (2001 p.)	- система метакогнітивних здібностей, в основі якої лежить концепція, що відображає зв'язки між емоційною компетенцією та індивідуальними особливостями саморегуляції	- функції емоційного інтелекту: емоційні, когнітивні та мотиваційні
Д. В. Люсін (2004 p.)	- психологічне утворення, що може формуватися протягом усього життя, і є здібністю розуміти, сприймати та регулювати власними емоційними станами та почуттями інших	- двокомпонентна структура емоційного інтелекту: внутрішньоособистісний та міжособистісний (соціальний) емоційний інтелект
J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso (2004 p.), J. D. Mayer, Ciarrochi (2006 p.), J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso (2008 p.)	- когнітивна здібність розмірковувати про емоції з метою покращення мисленнєвої діяльності	- здібність точно розрізняти емоції, продукувати емоції для покращення мислення, розуміння та свідомо керувати емоціями для того, щоб сприяти емоційному та інтелектуальному розвитку

О. І. Власова (2005 р.)	- рівень розвитку емоційних здібностей, які є функціонально складовою соціальних здібностей як більш загальних	- емоційно-інтелектуальна здібність, що складається з емоційної чутливості (сенситивності), розуміння та керування емоціями, які дозволяють контролювати відчуття психічного здоров'я та душевної гармонії. Досліджують онтологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми соціальних здібностей
І. М. Андрєєва (2011 р.)	- сукупність металних здібностей ідентифікації, розуміння та керування емоціями	- емоційний інтелект розглядають як когнітивно-особистісне утворення з найбільш вираженим когнітивним компонентом, а також як сукупність розумових здібностей розуміти емоції та керувати ними. Крім того, емоційний інтелект виступає сукупністю знань, умінь та навичок, операцій та стратегій інтелектуальної діяльності, що пов'язані з обробкою та перетворенням емоційної інформації
М. М. Шпак (2011 р.)	- інтегральна особистісна властивість, що зумовлена динамічною єдністю афекту та інтелекту за допомогою взаємодії емоційних, когнітивних, поведінкових та мотиваційних особливостей	- емоційний інтелект спрямований на розуміння власних емоцій та емоцій інших, забезпечує керування емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму; сприяє самопізнанню та самореалізації через збагачення емоційного та соціального досвіду
В. В. Зарицька (2011 р.); Ю. В. Бреус (2015 р.)	- складний конструкт ментальних здібностей, що пов'язані з оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду; - складова готовності особистості до професійної діяльності	- три рівні функціонування емоційного інтелекту: когнітивний, емоційний та поведінковий
А. В. Чернявська (2012 р.)	- динамічне інтегральне психологічне утворення, що зумовлює успіх міжособистісної взаємодії, адекватне самооцінювання, позитивне мислення, а також лідерські здібності з основою на розумінні значущості емоцій та вмінні керувати ними	- розвиток емоційного інтелекту нерозривно пов'язаний із комунікативним підходом та позитивною атмосферою (зокрема, у навчанні англійської мови як іноземної). Емоційний інтелект слід розглядати інтегровано, без відриву від інших знань та здібностей, адже цілісна освіта передбачає єдність інтелектуальної та емоційної сфер
К. Г. Параскевова (2015 р.)	- інтегральна властивість, до складу якої входять здібності пізнавати, розуміти та керувати емоціями, а також емоційні знання, вміння та навички	- емоційний інтелект є передумовою емоційної чутливості, спонтанності, лабільності; допомагає керувати агресією та тривогою; виступає чинником фасилітації емпатії

R. E. Boyatzis (2018 p.)	- здібність розпізнавати, розуміти та використовувати емоційну інформацію про себе та про інших, що, як наслідок, спричиняє ефективну діяльність	- два види поведінкового емоційного інтелекту: спрямування на себе та на інших
N. Sfetcu (2020 p.)	- група здібностей, які відповідальні за події, внаслідок яких виникають ті чи ті емоції	- емоційний інтелект виступає здібністю визнавати свої та чужі емоції, розрізняти почуття і правильно їх оцінювати, використовуючи емоційну інформацію, яка спрямовує мислення та поведінку у правильному напрямку, а також керує емоціями та сприяє їхній адаптації до навколишнього середовища або для досягнення власних цілей

Емоційний інтелект є важливим компонентом життєдіяльності, оскільки як сукупність розумових здібностей уможливорює власне пізнання. Крім того, емоційний інтелект забезпечує правильне розуміння емоційних реакцій інших людей, а також уміння емоційно адекватно реагувати на відповідні життєві ситуації [96; 100; 134; 149; 160-163; 493], особливо на ті, які є актуальними відповідно до викликів сьогодення [474]. Емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і до самої себе, а інтелект сприяє такому розумінню, продукуючи неочевидні способи активності для досягнення цілей і задоволення потреб [474; 96]. 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 [36; 37].

Емоційний інтелект, як правило, розглядають у двох аспектах: у плані вивчення онтогенетичних змін у здібності розуміти та керувати емоціями [55; 239; 240; 36; 37], а також у плані вивчення його як інтегрального конструкта [36; 37; 135; 468; 469; 394]. Як наслідок, розвиток емоційного інтелекту має кількісний і якісний характер: в онтогенетичному вимірі зростає здібність розпізнавати емоції інших людей і розуміти складні відтінки власних

емоційних переживань, тобто зростає рівень власного емоційного інтелекту [115; та ін.]. Розвиток емоційного інтелекту як інтегрального конструкта передбачає єдність емоційних і когнітивних процесів у цілісній системі здібностей, направлених на розуміння, пізнання та керування власними емоціями й емоційними станами, а також розуміння і конструктивного впливу на емоції [111; 112].

Емпіричне дослідження емоційного інтелекту, проведене Е. Л. Носенко та Н. В. Ковригою, на сьогодні є фактично одним із перших вітчизняних фундаментальних досліджень ролі емоційного інтелекту в життєдіяльності людини. Автори досліджують витоки стресозахисної та адаптивної функцій емоційного інтелекту як інтегральної особистісної властивості [117]. Емоційний інтелект розглядають у контексті єдності зовнішнього (диспозиційні компоненти) та внутрішнього світу особистості. Як аспект виявлення внутрішнього світу особистості, емоційний інтелект відображає міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе [115; 133; 96; 38]. Тому термін «емоційний інтелект» науковці пояснюють за допомогою виокремленого поняття «розумність», що, як один із аспектів утвердження емоційного інтелекту, не тільки «підіймає нас над нашими пристрастями та слабкими сторонами, але й допомагає скористатися з наших переваг, талантів та добродійності, тобто активізувати себе на виявлення власного особистісного потенціалу» [115-118; 38].

К. Г. Параскевова також вивчає емоційний інтелект як інтегральну властивість, до складу якої входять здібність пізнавати, розуміти та керувати емоціями, емоційними знаннями, уміннями та навичками. Емоційний інтелект є передумовою прояву емоційної чутливості, спонтанності, лабільності, допомагає керувати агресією та тривогою, виступає чинником фасилітації (полегшення) емпатії. Здібність розуміти власні емоції забезпечує сприймання інших людей, тобто так званий «емоційний резонанс», тоді як здібність керувати емоціями інших дозволяє прогнозувати поведінку, а також ефективно впливати на оточення. Якщо людина надмірно контролює

зовнішні прояви власних емоцій, це може сприяти (або перешкоджати) емоційному зв'язку [127; 95].

Важливим параметром емоційного інтелекту є збалансованість, рівномірність розвитку його показників, пов'язаних із соціометричним статусом і стилем міжособистісної комунікації [114]. Крім того, як показує аналіз численних досліджень, емоційний інтелект перебуває у тісному зв'язку з мотивацією та креативністю, прийняттям рішень, міжособистісним спілкуванням, лідерськими якостями, особистісним розвитком та навчанням.

Ю. В. Бреус та В. В. Зарицька [47; 66-70] розуміють емоційний інтелект як складний конструкт ментальних здібностей, що пов'язані з оперуванням емоційною інформацією та формуванням емоційного досвіду. Автори виділяють три рівні функціонування емоційного інтелекту: когнітивний, емоційний та поведінковий. Так, на когнітивному рівні має місце прийом, обробка та систематизація емоційної інформації, тобто уявлення про себе та інших; на емоційному рівні визначають особливості емоційних реагувань (емоційне самопочуття); на поведінковому – застосовують емоційні знання на практиці (комунікативна поведінка). Деякі автори (зокрема, О. М. Собченко [143] та А. В. Костюк [93]) зазначають, що окремі структурні компоненти емоційного інтелекту пов'язані з певною групою когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних здібностей. З когнітивними здібностями безпосередньо пов'язані такі структурні компоненти емоційного інтелекту, як сприймання (ідентифікація) емоцій та розуміння емоцій (розуміння, аналіз та 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 продукувати та підтримувати емоції, які спонукають до діяльності); з соціальними – соціальна емпатія (здібність співпереживати емоційному стану іншої людини) та керувати емоціями інших людей (уміння впливати на емоційні стани інших) [143; 93].

Варто зазначити, що у концепції В. В. Зарицької доведено правомірність виділення емоційного інтелекту в окремий вид безпосередньо у студентському середовищі. Так, зокрема, у когнітивній сфері рівень емоційного інтелекту впливає на рівень узгодженості уявлень людини про себе та про інших. Як наслідок, студенти з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту мають більш конгруентну систему уявлень, ніж студенти з середнім і низьким рівнями емоційного інтелекту. У сфері емоційного благополуччя емоційний інтелект виконує регулятивну роль – у стресові періоди навчання для студентів із вищим рівнем емоційного інтелекту характерна більш виражена комфортність емоційних станів. У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є неоднозначним: з одного боку, вищий рівень здібності розуміти власні емоції пов'язаний зі зниженням популярності у студентській групі, однак отримано дані, що підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій у групі, стійкості системи взаємних виборів [66-70; 203].

Ю. В. Бреус [47] констатує, що виконання функцій емоційного інтелекту забезпечують його змістові характеристики, безпосередньо пов'язані з оперуванням емоційною інформацією, здібністю розуміти емоції та керувати ними. В результаті функціонування емоційного інтелекту виникають емоційні компетенції, що забезпечують здібність розуміти власні емоції та емоції інших, уміння адекватно проявляти емоційне ставлення до ситуацій, інших людей. Крім того, емоційні компетенції передбачають продуктивну взаємодію та психологічну гнучкість у взаєминах з іншими людьми, формують емоційний досвід, що є комплексом емоційних знань, які людина отримує протягом життя та використовує у повсякденному житті [9; 95].

Д. В. Люсін наголошує, що емоційний інтелект краще визначати саме як когнітивну здібність і не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, однак не є його

структурними компонентами [98; 99; 96]. Ця думка співпадає з переконанням І. М. Андрєєвої, яка резюмує, що емоційний інтелект є когнітивно-особистісним інтегральним утворенням з яскравим проявом когнітивного компонента. Крім того, це сукупність розумових здібностей розуміти емоції та керувати ними; сукупність знань, умінь, навичок, операцій та стратегій інтелектуальної діяльності, пов'язаних з обробкою емоційної інформації. Як чинник продуктивності та фасилітації перебігу інтелектуальних процесів, емоційний інтелект забезпечує осмислення емоційної інформації та емоційну саморегуляцію. Одним із визначальних складових такого розвитку є сформованість відповідної мотивації [36; 37; 133]. Тому у структуру емоційного інтелекту І. М. Андрєєва пропонує включати такі основні компоненти, як розпізнавання власних емоцій, керування власними емоціями (самоконтроль), розуміння емоцій інших та самомотивацію [37].

Деякі науковці акцентують на соціальному аспекті емоційного інтелекту. Так, зокрема, у працях С. П. Дерев'янка емоційний інтелект розглядають як складову частину соціального інтелекту, зокрема, як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. При цьому, науковець виділяє спільне та специфічне в цих концепціях. Об'єднуючим чинником є спілкування, хоча його спрямованість для цих видів інтелекту є різною. Емоційний інтелект передбачає зосередженість на власних емоційних переживаннях під час спілкування, тоді як соціальний інтелект більше зорієнтований на особистісну взаємодію [63; 64]. Цю думку підтверджують також Ж. П. Вірна, Н. В. Назарук та ін., зазначаючи, що явище емоційного інтелекту у науковій літературі переважно розглядають як основу свідомої емоційно-мотиваційної регуляції людини, що забезпечує її високу адаптивність і соціальну ефективність [54; 114]. О. І. Власова простежує онтологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми соціальних здібностей, підкреслює його евристичний потенціал, що сприяє успішності соціальної взаємодії [55; 56]. В. Ф. Моргун наголошує на зв'язку емоційного інтелекту з потребо-вольовими та емоційними

компонентами, зі змістовою спрямованістю на спілкування, соціальним інтелектом та емоційною саморегуляцією [113; 95].

Емоційний інтелект у дослідженнях М. Зайднера (M. Zeidner) з колегами є системою метакогнітивних здібностей, в основі якої лежить концепція, що відображає зв'язки між емоційною компетенцією та індивідуальними особливостями саморегуляції, рівні якої обумовлені сукупністю емоційних, когнітивних та мотиваційних функцій [545-547; 143; та ін.]. М. Зайднер (M. Zeidner) виділяє ряд проблем функціонування емоційного інтелекту у науковій психологічній літературі: відсутність єдиного визначення та концептуалізації емоційного інтелекту, важкість розуміння того, чи емоційний інтелект є когнітивною чи некогнітивною характеристикою, а також чи має емоційний інтелект відношення до експліцитних або імпліцитних знань про емоції, чи є він загальною здібністю або ж обумовлює адаптацію до специфічної соціальної та культурної атмосфери [545; 36; 37]. Крім того, не відомо, яким чином емоційний інтелект можна якнайкраще виміряти [398; 248], адже практичне використання тестів емоційного інтелекту обмежене їхньою концептуальною та психометричною недовершеністю [36; 37].

У рамках метакогнітивізму (метапізнання) пропонують розглядати емоційний інтелект також А. В. Карпов та А. С. Петровська. Як метапроцесуальний феномен емоційний інтелект є водночас когнітивним (з точки зору пізнання власних емоцій та почуттів інших людей) та регулятивним утворенням (сприяє регуляції власних емоційних процесів та контролю чужих емоцій) [84; 85; 36; 37].

Враховуючи підходи до тлумачення емоційного інтелекту, вважаємо за доцільне розглядати його як складну інтегрально-ієрархічну систему, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації

мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості.

Структура емоційного інтелекту також є досить різноманітною, оскільки серед авторів немає єдиної концепції його чинників. Більшість теорій та систем включають ідеї емоційної обізнаності (пізнання або розуміння емоцій) та їхньої регуляції. В основі функціонування емоційного інтелекту лежать три механізми: емоційність, керування емоційним потоком та спеціалізовані центральні механізми [36; 37; 337]. Дехто з науковців, зокрема, І. М. Андрєєва, Г. Гарднер (H. Gardner), Н. В. Коврига, Д. В. Люсін, Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), Е. Л. Носенко, П. Саловей (P. Salovey), наголошують на важливості розрізнення між внутрішньоособистісними та міжособистісними навичками емоційного інтелекту; інші за основу своїх досліджень беруть концепцію здібностей, ще одні – навички та компетентності.

Загальноприйнятими чинниками емоційного інтелекту, відповідно до форм вираження [250], є: вираження емоцій – висловлення своїх почуттів; сприймання емоцій – розуміння власних емоцій та емоцій інших людей; керування власними емоціями – регуляція власних емоцій; керування емоціями інших – вплив на почуття інших; наполегливість – прямолінійність, щирість та бажання відстоювати свої права; низька імпульсивність – рефлексивність та мала ймовірність залежності від емоційного впливу; навички взаємовідносин – участь в особистісних взаєминах; самооцінювання – успішність та самовпевненість; самомотивація – керованість та мала ймовірність впливу несприятливих життєвих обставин; соціальна компетентність – співпраця з іншими як соціальна навичка; керування стресом – протистояння тиску та негативу; емпатія – приймання на себе чужої перспективи; щастя – бадьорий настрій та задоволення життям; оптимізм – упевненість у собі та своїх силах, постійний позитив.

Найбільш розробленими на сьогодні моделями емоційного інтелекту є моделі здібностей, змішані моделі, та моделі, в яких емоційний інтелект

розглядають як рису характеру. Звичайно, основні моделі емоційного інтелекту мають десятки варіацій, у кожній із яких представлені різні підходи до проблеми визначення чинників емоційного інтелекту.

Найпоширенішою моделлю емоційного інтелекту вважають модель Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso) з традиційним уявленням про інтелект [61; 297-300; 171]. Дослідники емоційного інтелекту запропонували поділ наявних у психологічній літературі концепцій емоційного інтелекту з урахуванням його змістових характеристик [396-408; 472; 473; 143].

Так, ще у 1990 р. П. Саловея (P. Salovey) та Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer) представили структуру емоційного інтелекту, основними компонентами якої є ідентифікація та оцінювання емоцій як власних (вербальний та невербальний аспекти), так і емоцій інших (невербальне сприймання емоцій або емпатія), керування емоціями (власними та емоціями інших людей), використання емоцій у мисленні та діяльності (гнучке планування, творче мислення, переключення уваги, мотивація) [55; 56; 105; 49]. Згодом автори удосконалили запропоновану модель емоційного інтелекту, доповнивши її когнітивними функціями, що пов'язані з переробкою емоційної інформації. Саме тому модель емоційного інтелекту називають моделлю здібностей. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі емоційного інтелекту уміщено в таблиці 1.2.

Емоційний інтелект Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso) охарактеризували як своєрідну ієрархічну структуру з послідовними та взаємообумовленими рівнями. Кожний із чотирьох виділених чинників складається з когнітивних здібностей, спрямованих не лише на розуміння власних емоцій, але й на розуміння емоцій інших людей: 1) здібність сприймати, оцінювати та виражати емоції і пов'язані з ними потреби – фізичного та психічного стану, зовнішнього вигляду тощо, або ідентифікація та оцінювання емоцій; 2) здібність використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, що передбачає уміння

довільно керувати емоціями, які сприяють вирішенню завдань (інтерес, допитливість) та використовувати будь-який настрій у навчальній діяльності, або емоційна фасилітація (полегшення) мислення; 3) здібність розуміти та аналізувати емоційну інформацію (визначати джерело емоцій, класифікувати їх, установлювати зв'язки між різними емоційними проявами, розпізнавати зв'язки між емоціями та словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, аналізувати емоційні стани), або розуміння емоцій; 4) здібність свідомо керувати власними та чужими емоціями для особистісного зростання і покращення міжособистісних стосунків (здібність використовувати інформацію, яку передають через емоції, диференціювати та контролювати емоції, а також продукувати або усувати емоції залежно від їх користі, зокрема, вміння знижувати інтенсивність прояву негативних емоцій, здібність продукувати позитивні емоції), або керування емоціями [396-408; 473; 474; 55; 56; 145; 49]. Компоненти моделі здібностей зображено на рисунку 1.1.

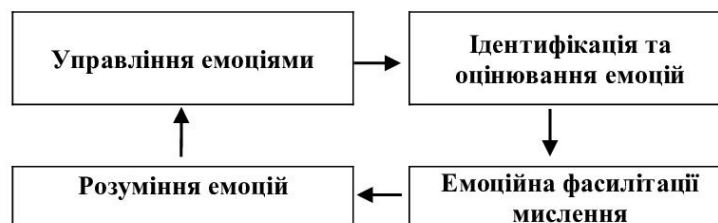


Рисунок 1.1. Модель здібностей емоційного інтелекту (Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso))

Вартим уваги є те, що емоційні здібності можна розглядати як інтелект, оскільки вони є взаємопов'язаними набором компетентностей, а також тісно пов'язані з вербальним та соціальним інтелектом. Як наслідок, люди з високим рівнем емоційного інтелекту, особливо ті, які отримали належне емоційне виховання, здатні повторно переживати емоції (характерні оптимістичні настрої та вдячність), а також вибирати хороші емоційні приклади для наслідування [396-408; 473; 474; 55; 56; 145; 49; 50; 51].

Недоліком моделі емоційного інтелекту Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso) є те, що емоційний інтелект частково «зникає» з цієї моделі. Хоча автори і визначають такі основні властивості інтелекту, як ієрархічні та регуляційні, однак не виділяють комбінаторні властивості, які визначають здібність комбінувати в різних поєднаннях компоненти досвіду, а також процесуальні властивості, що характеризують операційний вклад, прийоми та стратегії інтелектуальної діяльності на рівні елементарних інформаційних процесів [36; 37].

На відміну від класичної моделі здібностей Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso), змішані моделі емоційного інтелекту за своєю структурою є сукупністю когнітивних, особистісних та мотиваційно-вольових рис, а також характеристик самосвідомості та соціальних навичок [50-51]. Це, зокрема, моделі емоційного інтелекту Р. Бар-Она (R. Bar-On), Д. Гоулмана (D. Goleman), Р. Купера (R. K. Cooper), Д. В. Люсіна, І. М. Андрєєвої, В. В. Зарицької, М. Зайднера (M. Zeidner), Е. Л. Носенко та Н. В. Ковриги, К. Петридеса (K. V. Petrides) та Е. Фернхема (A. Furnham), Т. Бредберрі (T. Bradberry) та Дж. Грівз (J. Greaves), А. Дрігас (A. S. Drigas) та Ч. Папоутсі (C. Papoutsi), Є. В. Карпенка та ін.

Так, змішана модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она (R. Bar-On) розглядає емоційний інтелект як набір некогнітивних здібностей, компетенцій та навичок, що впливають на здібність успішно протистояти викликам зовнішнього середовища (діяти в будь-яких ситуаціях, долати перешкоди і тиск оточення). У структурі емоційного інтелекту, який автор визначає як емоційно-соціальний інтелект, виділяють п'ять основних субкомпонентів: 1) внутрішньоособистісний емоційний інтелект: самоповага, впевненість у собі або емоційний самоаналіз, асертивність (розуміння власних емоцій), незалежність, самоактуалізація, тобто самореалізація); 2) міжособистісний емоційний інтелект (навички міжособистісного спілкування): емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні взаємини

або компетентність у міжособистісних відносинах; 3) регулятивний компонент (керування стресовими ситуаціями або регуляція стресу): стресостійкість, керування імпульсивністю; 4) адаптивний компонент (адаптаційні здібності): реалістичність (зв'язок із реальністю), гнучкість, здібність вирішувати проблеми; 5) загальний (переважаючий) настрій або самомотивація: оптимізм, щастя або задоволення життям [199; 200]. Недоліком є те, що у моделі відсутнє емпіричне підтвердження [105]. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі емоційного інтелекту уміщено в таблиці 1.2.

Д. Гоулман (D. Goleman) запропонував змішану модель емоційного інтелекту з основою на сукупності особистісних компетентностей. До виділених Дж. Д. Майєром (J. D. Mayer), П. Саловеєм (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso) компонентів емоційного інтелекту, Д. Гоулман (D. Goleman) додає ентузіазм, наполегливість та соціальні навички, доповнивши, таким чином, когнітивні здібності особистісними характеристиками [61; 297-300; 62; 50; 51; 105].

У структуру емоційного інтелекту Д. Гоулман (D. Goleman) спочатку включав п'ять складових: 1) самосвідомість як розуміння власних емоцій або ідентифікація емоційних станів, розуміння зв'язків між емоціями, мисленням та діяльністю; 2) самоконтроль (саморегуляція) як керування емоційними станами, тобто контроль власних емоцій та заміна небажаних емоційних станів адекватнішими; 3) самомотивація як здібність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху; 4) емпатія (соціальне розуміння або розуміння емоцій інших людей) як здібність ідентифікувати («зчитувати») емоції інших, керувати ними; 5) соціальні уміння (керування взаємовідносинами) як здібність вступу в задовольняючі міжособистісні відносини з іншими людьми та їхнього розвитку [61; 297-300; 105; 101; 53].

Згодом автор доопрацював модель емоційного інтелекту і сьогодні до її складу входять чотири компоненти та пов'язані з ними навички. Це особистісні навички самосвідомості або самообізнаності (емоційна

самосвідомість, самооцінювання та впевненість у собі) і самоконтролю (приборкування емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм) та соціальні навички, які визначають соціальну чутливість (обізнаність) (співпереживання, ділова обізнаність, запобігливість) та керування взаємовідносинами з іншими (натхнення, вплив, допомога у самовдосконаленні, сприяння змінам, урегулювання конфліктів, зміцнення особистісних взаємин, командна робота та співпраця). Детальніший опис основних структурних компонентів моделі емоційного інтелекту зображено на рисунку 1.2, а також уміщено в таблиці 1.2.

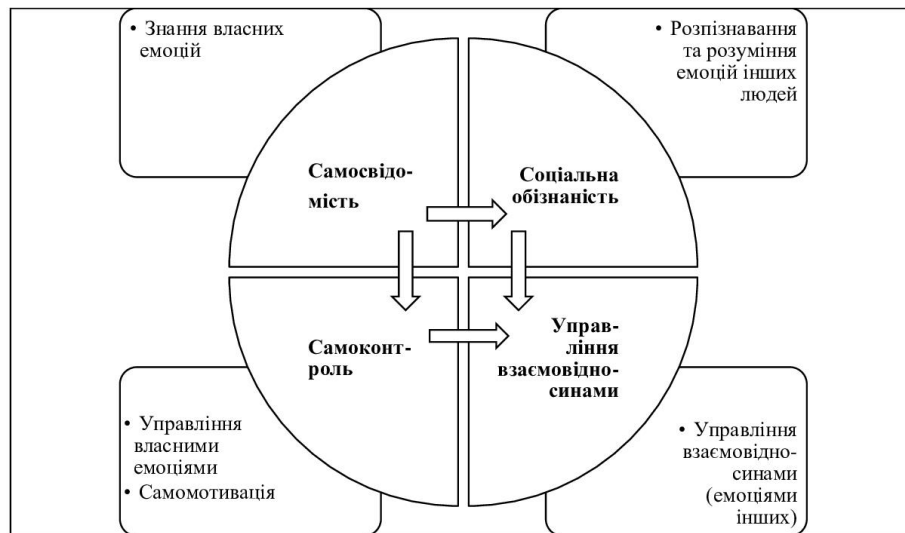


Рисунок 1.2. Складові емоційного інтелекту Д. Гоулмана (D. Goleman) (удосконалена чотирьохкомпонентна модель)

Особливістю моделі є те, що структура емоційного інтелекту Д. Гоулмана (D. Goleman) є ієрархічною. Так, ідентифікація емоцій є передумовою керування ними, а одним із аспектів керування емоціями є здібність продукувати емоційні стани, що можуть призвести до успіху. Як наслідок, ці три здібності продукують четверту, а саме – здібність контакту з іншими та підтримування з ними позитивних стосунків [61; 297-300; 105].

Варто також зазначити, що поряд із терміном «емоційний інтелект» Д. Гоулман (D. Goleman) використовує поняття «емоційна компетенція». Якщо емоційний інтелект визначає потенційну здібність опанувати основами

самовладання, то емоційна компетенція показує, яку частину своїх можливостей можна опанувати на такому рівні, щоб розширити вміння, необхідні для ефективної діяльності [61; 298; 299].

Беззаперечною заслугою Д. Гоулмана (D. Goleman), на думку А. О. Марченко [105], є стимулювання людей до розвитку особистісних якостей, що сприяють досягненню успіху в тих чи тих сферах діяльності. Однак серед структурних компонентів емоційного інтелекту можна виявити не лише емоційні здібності, а й вольові якості, характеристики самосвідомості, а також соціальні вміння та навички. Крім того, емоційний інтелект у концепції Д. Гоулмана (D. Goleman) має семантичну та структурну невизначеність поняття.

Близькою до змішаної моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмана (D. Goleman) є модель емоційного інтелекту Р. Купера (R. K. Cooper) [243; 270; 36; 37]. У структурі моделі, на основі якої була створена методика вимірювання «EQМар», тобто так звана «карта» вимірювання емоційного інтелекту, автор виділяє такі складові: зовнішнє оточення, емоційне самопізнання, емоційна компетентність, емоційні цінності та позиції, а також емоційні результати. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

Змішану двокомпонентну структуру емоційного інтелекту також пропонує Д. В. Люсін: внутрішньоособистісний та міжособистісний (соціальний) емоційний інтелект. Концепція моделі близька до моделі здібностей, хоча автор і вводить до її складу особистісні характеристики, здатні певним чином впливати на рівень емоційного інтелекту та його індивідуальні особливості [98; 99; 36; 37]. Новаторський підхід до розгляду зв'язку між емоційним інтелектом та індивідуальними особливостями особистості передбачає, що здібність розуміти емоції, як і керувати ними, тісно пов'язана із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу. Це інтерес до внутрішнього світу (як власного, так й інших людей), схильність до психологічного аналізу поведінки, цінності, властиві

емоційним переживанням тощо [98; 99; 62]. Хоча ці компоненти і є взаємопов'язаними, кожен із них, у свою чергу, обумовлює різні варіанти зв'язку та актуалізує відмінні різновиди здібностей.

До структури внутрішньоособистісного емоційного інтелекту дослідник включає: пізнання власних емоцій (розпізнавання та ідентифікація емоцій, здібність вербалізації); керування власними емоціями (здібність продукувати та підтримувати бажані емоції); контроль експресії (здібність керувати власними емоціями) [98; 99; 143]. У міжособистісному емоційному інтелекті автор виділяє: невербальне інтуїтивне розуміння емоцій інших людей; розуміння емоцій інших через експресію (здібність «зчитувати» емоційну інформацію – міміку, інтонацію, мову жестів тощо); керування емоціями інших людей (здібність продукувати в інших бажані емоції, а також знижувати інтенсивність небажаних; схильність до маніпулювання іншими) [98; 99; 143]. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

Д. В. Люсін також стверджує, що емоційний інтелект є психічним утворенням, яке формується протягом усього життя під впливом певних чинників. Це когнітивні здібності, уявлення про емоції як цінності, особливості емоційності (формування емоційної сфери особистості). Так, когнітивними здібностями є точність і швидкість опрацювання (переробки) емоційної інформації, тобто здібність встановлювати, яку саме емоцію відчуваємо ми або хтось інший, а також знаходити для неї словесне вираження. Це означає, що емоції виступають важливим джерелом інформаційного емоційного переживання. Особливостями емоційності є емоційна стійкість та емоційна чутливість [98; 99; 96; 133; 50; 51].

Недоліком змішаної моделі емоційного інтелекту Д. В. Люсіна є те, що автор розглядає його як конструкт із подвійною природою, що, з одного боку, пов'язаний із когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками [98; 99; 105]. Емоційний інтелект автор не розглядає як інтелектуальну здібність, оскільки він є лише пов'язаним із когнітивними

здібностями; водночас, емоційний інтелект не є сукупністю особистісних характеристик. Відповідно до цього, не зрозуміло, до якої групи психологічних явищ цей конструкт можна віднести [105]. Як зазначає сам науковець, ця модель емоційного інтелекту носить загальний характер і потребує детальнішого емпіричного обґрунтування та уточнення [98; 99; 105].

На думку І. М. Андрєєвої, структура емоційного інтелекту є ієрархічною і включає такі складові: інтелект індивіда (функціональний аспект, що передбачає безпосередні задатки загального інтелекту, а також такі властивості темпераменту, як пластичність, темп, активність та емоційність), інтелект суб'єкта діяльності (когнітивно-особистісне утворення, до складу якого входять інструментальний та індивідуально-особистісний (рефлексійний) емоційний інтелект) та інтелект особистості (зв'язок з іншими особистісними рисами, що сприяють просоціальній поведінці) [36; 37; 133]. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

До структури емоційного інтелекту, розробленої В. В. Зарицькою, входять чотири основні компоненти: 1) розуміння власних емоцій (здібність розпізнавати власні емоції, оцінювати власні емоційні стани, встановлювати причини виникнення емоцій, пояснювати значення емоцій, позитивно сприймати оцінювання своїх емоцій іншими); 2) самоконтроль і саморегуляція емоцій; 3) розуміння емоцій інших; 4) використання емоцій у спілкуванні та діяльності [66; 67; 49]. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

Е. Л. Носенко та Н. В. Коврига розробили інформаційно-перероблювану модель емоційного інтелекту, розглядаючи поняття «емоційний інтелект» через поняття «емоційна розумність». При цьому, модель є подібною до змішаних моделей емоційного інтелекту. Дослідниці вказують на певну ієрархічність структур емоційного інтелекту та відповідність цим структурам певного рівня сформованості емоційної

розумності: сенсорно-перцептивна структура – низький рівень виявлення емоційного інтелекту – реактивна дія особистості; мисленнева структура – середній рівень виявлення емоційного інтелекту – усвідомлена дія особистості; структура настанов, цінностей, ідеалів – високий рівень виявлення емоційного інтелекту – вчинок особистості [115-118; 50; 51].

Емоційність виступає найважливішою характеристикою як диспозиційного, так і «безпосередньо поведінкового аспектів функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності» [115-118]. Важливим внеском у розв'язання цієї наукової проблеми є авторська гіпотеза про наявність в емоційному інтелекті стресозахисної та адаптивної функцій: 1) в емоційному інтелекті, що виступає інтегральною особистісною властивістю, відображені всі найважливіші аспекти функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності: ставлення до навколишнього світу, до себе як до суб'єкта діяльності та до інших як партнерів у спілкуванні та взаємодії; 2) за допомогою емоцій на рівні індивідуального світосприймання можна оцінювати усі аспекти власної життєдіяльності, що зумовлені як диспозиційними характеристиками особистості, так і її індивідуальною активністю, що, власне, лежить в основі стресозахисної та адаптивної функцій емоційного інтелекту; 3) в емоційній поведінці людини не все залежить від диспозиційних чинників, оскільки тут досить чітко можна простежити інтелектуальний компонент, рівень розуміння якого зумовлює так званий рівень «розумності» емоційного реагування [115-118].

Згідно з Е. Л. Носенко та Н. В. Ковригою, до складу моделі основних особистісних властивостей входять п'ять чинників (так звана «велика п'ятірка» [320]): 1) розуміння власних емоцій як провідна здібність в емоційному інтелекті, тобто здібність усвідомлювати свої істинні переживання та розуміти їхнє походження, що сприяє кращій їх регуляції; 2) регуляція емоцій з основою на аспекти самопізнання; 3) здібність налаштовувати себе до діяльності, тобто до спрямування власних емоцій на досягнення конкретної мети, креативну діяльність. Одним із компонентів

такої здібності аксіологічно активувати себе є самоконтроль, який є можливим завдяки вмінню відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення вагомішої мети, що виступає надважливою передумовою діяльнісної самоефективності; 4) розпізнавання та розуміння емоцій інших (емпатія); 5) уміння підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми як своєрідне мистецтво позитивного ставлення до оточуючих, і, як наслідок, як цінна соціальна навичка здібності керувати емоціями, які виникають під час соціальної взаємодії. У працях Е. Торндайка (E. L. Thorndike), Р. Стернберга (R. Sternberg) та Г. Гарднера (H. Gardner) цей підвид емоційного інтелекту має назву інтелекту міжособистісного або соціального) [115-118; та ін.]. Дослідниці наголошують також на тому, що інтегрованим відображенням внутрішніх детермінант емоційного інтелекту у свідомості людини є почуття психологічного благополуччя (позитивне ставлення до себе як до суб'єкта життєдіяльності), самооцінювання, вибір стратегій психологічного подолання актуальних критичних ситуацій у спілкуванні. Зовнішніми аспектами вияву емоційного інтелекту виступають внутрішня / зовнішня мотивація діяльності, внутрішній / зовнішній контроль, вибір особливостей поведінки [115-118]. Крім того, основною структурною одиницею емоційного інтелекту у його зовнішніх аспектах є перебіг емоційних процесів з урахуванням якісних та кількісних його характеристик – інтенсивності, частоти виникнення емоційних процесів, основної емоції як процесу, його модальності, конгруентності / неконгруентності цієї модальності ситуативним показникам тощо [115-118]. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

К. Петридес (K. V. Petrides) та Е. Фернхем (A. Furnham) розробили модель рис (характеристик) або так звану диспозиційну модель (інша назва – модель емоційної самоефективності), яка є поєднанням сукупності певних рис, безпосередньо пов'язаних з емоційним функціонуванням особистості [451-454; 253; 250]. Відповідно до диспозиційних теорій, риси – це

фундаментальні одиниці особистості, що є узагальненою здібністю поводитися певним чином у відповідній типовій ситуації [50; 51].

Науковці запропонували поділ між визначенням емоційного інтелекту як здібності та емоційного інтелекту як риси характеру. Емоційний інтелект як здібність визначають як здібність розуміти, асимілювати, виражати та керувати емоціями (як власними, так й інших людей). Емоційний інтелект як риса характеру (інша назва – емоційна самоефективність як риса особистості) складається з великої кількості аспектів саморозуміння емоцій, що у ієрархічній структурі особистості знаходяться на найнижчому рівні та охоплюють розуміння індивідом власних нюансів поведінки, а також визначають здібність ідентифікувати, тлумачити, регулювати та керувати інформацією [451-454; 253; 49]. Основна концептуальна відмінність моделі емоційного інтелекту К. Петридеса (K. V. Petrides) та Е. Фернхема (A. Furnham) від інших моделей емоційного інтелекту полягає в тому, що автори зосереджують увагу на суб'єктивності емоційного досвіду [50; 51]. Компонентами, що сприяють виявленню диспозиційності емоційного інтелекту дорослих, є, зокрема, добробут (задоволення життям), навички емоційного самоконтролю та самореалізації, емоційні навички (емоційність), соціальні навички, а також самомотивація та адаптація [451-454]. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

К. Ізард (C. E. Izard) розглядає емоційний інтелект у зв'язку з такими складовими, як знання емоцій, ідентифікація та оцінювання емоцій, а також емоційна адаптивність. Науковець підтримує ідею про те, що традиційно визначений конструкт «інтелект та особистість» не представляє усіх людських здібностей або характеристик, пов'язаних із соціальною компетентністю та адаптивною поведінкою; суб'єктам пізнання властиві здібності, безпосередньо пов'язані з емоціями [323].

Модель передбачає, що знання емоцій походить від певних пов'язаних з емоціями навичок та вмінь, що безпосередньо залежать від впливу зв'язку

«людина – середовище». Деякі з таких здібностей виникають насамперед як результат функціонування системи емоцій, інші – як спільний продукт емоцій та когнітивних систем. Це, зокрема, такі чинники: точне сприймання емоційних сигналів у міміці та голосі, поведінці, а також у їхніх різноманітних контекстних проявах (найбільш фундаментальний аспект); визначення сигналів емоцій; установлення причин або активаторів власних емоцій та емоцій інших; передбачення власних емоцій в очікуваних або уявних ситуаціях; розпізнавання та позначення власних емоцій за різних обставин, а також розуміння зв'язку між емоціями, мотивацією, та поведінкою; розуміння сімейних та культурних норм для вербального та невербального вираження емоцій; усвідомлення норм для емоційних почуттів; дисиміляція; супутні емоції та амбівалентність. Ці чинники відрізняються залежно від того, наскільки вони підпадають під прямий вплив емоцій та суб'єкта пізнання з одного боку, або залежать від індивідуального досвіду, когнітивного та соціального розвитку з іншого. Найчастіше ці складові, однорідність та взаємопов'язаність яких, однак, ще не вивчена, визначають як сукупні у здібності ідентифікувати та оцінювати емоції. Зі свого боку, ідентифікація та оцінювання емоцій разом з емоційним спілкуванням лежать в основі співпереживання і симпатії, що позитивно корелюють із просоціальною поведінкою та можуть негативно позначатись на асоціальній поведінці та агресії [323]. Емоційну адаптацію К. Ізард (С. Е. Izard) розглядає з точки зору функціонування емоційної, когнітивної та діяльній систем емоцій та їх чітко виражених мотиваційних властивостей. Підпорядкована конструкція ідентифікації та оцінювання емоцій задумана автором як спільний продукт емоцій і когнітивних систем [323]. Загалом, модель емоційного інтелекту передбачає, що когнітивно чи некогнітивно породжені емоції можуть опосередковувати вирішення проблеми при виборі серед поведінкових альтернатив, а також що вибір, керований емоціями, може суперечити раціональним процесам, які вказують на когнітивно

правильне рішення [323]. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

Автори новітньої потокової моделі емоційного інтелекту Т. Бредберрі (Т. Bradberry) та Дж. Грівз (J. Greaves) розглядають емоційний інтелект як когнітивно-особистісне утворення та набір знань, умінь і навичок (стратегій) переробки емоційної інформації [216; 50; 51]. Емоційний інтелект розуміють як інтенсивний потік інформаційного обміну між раціональним та емоційним центрами мозку, тобто як об'єднання раціонального мислення з емоційними реакціями. Складовими цієї моделі є самосприймання, самокерування, соціальна чутливість, керування відносинами. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

А. Дрігас (А. S. Drigas) та Ч. Папоутсі (С. Papoutsis) представляють емоційно-когнітивний підхід до процесу набуття емоційного інтелекту у вигляді дев'ятирівневої піраміди емоційного інтелекту, яка передбачає поступовий перехід від найнижчого рівня розвитку емоційного інтелекту (емоційні стимули) до найвищого (емоційна єдність). Модель представляє рівні емоційного інтелекту, їхні характеристики, хід їхнього розвитку, а також включає особливості конструкцій емоційного інтелекту як здібності та емоційного інтелекту як риси) у більш ієрархічну структуру. Рівень емоційного інтелекту як здібності передбачає пізнання (власне та соціальне) та регуляцію емоцій. Рівень емоційного інтелекту як риси безпосередньо пов'язаний із настроєм, що, зі свого боку, залежить від емоцій, а також схильністю діяти певним чином, ураховуючи емоційні стани та інші важливі елементи, що також входять до складу моделі. В основі піраміди емоційного інтелекту лежить концепція внутрішньоособистісного та міжособистісного інтелекту [253]. Детальніший опис основних структурних компонентів моделі уміщено в таблиці 1.2.

Новаторський підхід до розгляду емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості пропонує Є. В. Карпенко [76-82]. Автор обґрунтовує тріангуляційну психолого-герменевничну концепцію емоційного

інтелекту з основою на метамодерністській методології, що передбачає використання змішаних методів емпіричного дослідження і психотехнічного підходу у складі трьох модусів – інтернального, екстернального та інтегративного. Функції емоційного інтелекту визначені в наративній (екстернальний модус) та ментативній формах (інтернальний модус) життєздійснення особистості, що безпосередньо пов'язані зі способами пізнання і втілення смислу. Детальніший опис основних структурних компонентів триангуляційної моделі уміщено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Основні моделі емоційного інтелекту

Варіації моделей, автор(и)	Структурні компоненти емоційного інтелекту	Характеристика компонентів емоційного інтелекту
Ієрархічна модель здібностей (J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso)	1) ідентифікація та оцінювання емоцій	<ul style="list-style-type: none"> - здібність визначати емоції у власному фізичному стані, почуттях і думках; - здібність сприймати емоції інших людей через їхні голосові сигнали, вираз обличчя та поведінку; - здібність сприймати емоційний зміст навколишнього середовища, образотворчого мистецтва та музики; - здібність виражати емоції та пов'язані з ними потреби; - здібність розрізняти точність / неточність, правдивість / неправдивість вираження емоційних переживань; - здібність визначати оманливі або нечесні емоційні прояви
	2) емоційна фасилітація мислення	<ul style="list-style-type: none"> - здібність використовувати емоційну інформацію в мисленні та діяльності (гнучке планування, креативність, переключення уваги, генерування емоцій); - здібність ціленаправлено спрямовувати (пріоритезувати) мислення з орієнтацією на поточні відчуття, що асоціюються з собою, подіями та іншими людьми; - здібність розуміти те, як використовувати емоції для сприяння вирішенню проблем і творчого мислення; - здібність інтегрувати викликані певним настроєм емоції; - вміння використовувати зміни настрою для розширення когнітивних точок зору; - здібність продукувати емоції або вміння переборювати яскраво виражені емоції
	3) розуміння емоцій	<ul style="list-style-type: none"> - здібність позначати емоції та розпізнавати зв'язки між ними; - здібність визначати джерело емоцій (причини появи емоцій), значення та наслідки емоцій; - здібність розуміти та інтерпретувати складні почуття та переживання, тобто складні та змішані емоції; - здібність розуміти переходи між емоціями та передбачати їх подальший розвиток (вірогідність зміни емоцій); - здібність інтерпретувати значення емоцій; - здібність розуміти, яким чином різні емоції є взаємопов'язаними (встановлювати зв'язки між різними емоційними проявами), тобто вміння класифікувати емоції; - здібність сприймати причини та наслідки переживань; - здібність розпізнавати зв'язки між емоціями та словами

	4) керування емоціями	<ul style="list-style-type: none"> - здібність використовувати приємні / неприємні почуття, а також інформацію, яку вони передають; - здібність свідомо залучати емоції (продукувати / усувати емоції) або абстрагуватись від емоційного стану залежно від його суб'єктивної інформаційної наповненості / користі, тобто здібність використовувати корисні емоції та уникати некорисних; - здібність відстежувати емоційні реакції з метою їхнього обґрунтування; - здібність оцінювати стратегії підтримки, зменшення або посилення емоційної реакції; - здібність ефективно керувати власними емоціями для досягнення бажаного результату; - здібність ефективно керувати емоціями інших для досягнення бажаного результату
Змішана модель емоційного інтелекту (R. Bar-On)	1) самопізнання (внутрішньо-особистісний субкомпонент)	<ul style="list-style-type: none"> - самоповага – саморозпізнавання, саморозуміння та самосприймання; - впевненість у собі – емоційний самоаналіз; - асертивність – здібність конструктивно виражати власні почуття та самих себе загалом, розуміти власні емоції; - незалежність – здібність бути само залежним/-ною та звільнятись від емоційної залежності від інших; - самоактуалізація (самореалізація) – здібність встановлювати власні цілі та можливі шляхи для їх досягнення з метою актуалізації власного потенціалу
	2) навички міжособистісного спілкування (міжособистісний субкомпонент)	<ul style="list-style-type: none"> - емпатія – пізнання та розуміння емоційної сфери інших людей; - соціальна відповідальність – здібність ідентифікувати себе з соціальною групою та взаємодіяти з іншими; - міжособистісні взаємини – здібність встановлювати спільні взаємини, що підходять усім членам соціального колективу, а також ефективно взаємодіяти з іншими
	3) керування стресовими ситуаціями (регулятивний субкомпонент)	<ul style="list-style-type: none"> - стресостійкість – здібність ефективно та конструктивно керувати емоціями; - контроль за імпульсивністю – здібність ефективно та конструктивно керувати імпульсивністю
	4) здібність до адаптації (адаптаційні здібності)	<ul style="list-style-type: none"> - реалістичність (зв'язок із реальністю) – здібність об'єктивно затверджувати та осмислювати зовнішні прояви емоцій; - гнучкість – здібність адаптувати та підлаштовувати власні почуття, думки та поведінкові аспекти до нових ситуативних умов; - вирішення проблем – здібність ефективно ідентифікувати та вирішувати проблеми як власні, так й інших людей
	5) загальний (переважаючий) настрій (самотивація)	<ul style="list-style-type: none"> - оптимізм – здібність підтримувати позитивне та оптимістичне ставлення до життя, незважаючи на перешкоди; - щастя – здібність відчувати задоволення собою, іншими та життям загалом
Змішана модель емоційного інтелекту (D. Goleman)	1) самосвідомість (самообізнаність) або розуміння себе та власних емоцій – знання власних емоційних станів, переваг, ресурсів та інтуїції	<ul style="list-style-type: none"> - емоційне самопізнання – розуміння себе та власних емоцій, а також їхніх наслідків; - адекватне самооцінювання – знання власних сильних та слабких сторін; - впевненість у собі – оцінювання та непохитне відчуття власних переваг та здібностей

	<p>2) самоконтроль (саморегуляція або контроль власних емоцій) – керування власними внутрішніми емоційними станами, імпульсами, ресурсами, та самомотивація (емоційні тенденції, які керують (або полегшують) досягненням цілей)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - емоційний самоконтроль – контроль над руйнівними емоціями та імпульсами; - надійність – відданість нормам чесності та прямолінійності; - розуміння – відповідальність за свої дії; - пристосованість – адаптація до змін або подолання перешкод; - відкритість новому (інновація) – готовність до опрацювання нової інформації та застосування нових підходів; - мотив досягнення цілей – прагнення до покращення чи до вдосконалення учинків заради досягнення відмінних результатів; - обов'язковість (зобов'язання) – відданість цілям групи або організації; - ініціативність (ініціатива) – готовність діяти, як тільки виникає сприятлива можливість, тобто готовність ефективно використовувати наявні можливості; - оптимізм – наполегливість / завзятість у досягненні мети, незважаючи на перешкоди та невдачі
	<p>3) соціальна обізнаність (емпатія або розуміння емоцій інших) – чутливість до почуттів, потреб та переживань інших людей</p>	<ul style="list-style-type: none"> - емпатія (розуміння інших) – сприяння розвитку інших, тобто чутливість до потреб інших людей у розвитку, підтримка їхніх здібностей, глибоке зацікавлення їхніми переживаннями; - орієнтація на обслуговування – розуміння та задоволення потреб інших людей; - враховування різноманіття – забезпечення сприятливих можливостей; - політична чутливість – розуміння владних відносин, визначення емоційних переваг у групі
	<p>4) керування взаємовідносинами – соціальні уміння налагоджувати стосунки</p>	<ul style="list-style-type: none"> - переконання – здібність ефективного переконання; - компетентна комунікація – здібність відкритого сприймання та переконливого зворотного зв'язку; - компетентне вирішення конфліктів – здібність вирішувати міжособистісні проблеми та суперечності; - лідерство – здібність мотивувати та керувати іншими; - каталізація змін – здібність ініціювати зміни та керувати ними; - утворення зв'язків – формування ділових взаємовідносин з іншими; - співпраця – спільна робота заради досягнення спільної мети; - здібність працювати в команді – забезпечення групової взаємодії заради досягнення спільної мети
<p>Змішана модель емоційного інтелекту (R. K. Cooper)</p>	<p>1) зовнішнє оточення</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вплив на життя; - задоволення життям
	<p>2) емоційне самопізнання</p>	<ul style="list-style-type: none"> - пізнання власних емоцій та емоцій інших людей; - вираження емоцій (зокрема, їх вербалізація)
	<p>3) емоційна компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> - навмисність; - творчість; - міжособистісні взаємини; - конструктивне незадоволення
	<p>4) емоційні цінності та позиції</p>	<ul style="list-style-type: none"> - точка зору; - співчуття; - інтуїція; - радіус довіри; - особиста сила; - самоцілісність (самодостатність)

	5) емоційні результати	<ul style="list-style-type: none"> - загальне здоров'я; - якість життя; - коефіцієнт взаємин; - оптимальна уява
Змішана (двокомпонентна) модель емоційного інтелекту (Д. В. Люсін)	1) здібність розуміти свої та чужі емоції	<ul style="list-style-type: none"> - здібність розпізнавати емоції, тобто встановлювати сам факт наявності емоційного переживання у себе або в інших; - здібність ідентифікувати емоції, тобто встановлювати, які саме це емоції, а також знаходити для них словесне вираження; - здібність розуміти причини, що лежать в основі цієї емоції, а також можливі наслідки
	2) здібність керувати власними та чужими емоціями	<ul style="list-style-type: none"> - здібність контролювати інтенсивність емоцій, тобто регулювати (приглушати) надмірно сильні емоції; - здібність контролювати зовнішнє вираження емоцій; - здібність довільно продукувати ту чи ту емоцію
Змішана модель емоційного інтелекту (І. М. Андреева)	1) емоційний інтелект індивіда	- потенційні можливості (задатки) для розвитку здібностей розуміти емоції та керувати ними, тобто функціональні властивості, які до включення у діяльність перебувають у латентному стані
	2) емоційний інтелект суб'єкта діяльності	- емоційна компетентність, що сприяє ефективності діяльності в системі «людина – людина» та зв'язку з іншими людьми
	3) емоційний інтелект особистості	- система стійких взаємозв'язків емоційного інтелекту з такими рисами особистості, як емоційна креативність, адаптивність, самосприймання та сприймання інших людей, товариськість, інтернальність, емоційна комфортність
Змішана модель емоційного інтелекту (В. В. Зарицька)	1) розуміння власних емоцій	<ul style="list-style-type: none"> - здібність розпізнавати власні емоції; - здібність оцінювати власні емоційні стани; - здібність визначати причини виникнення емоцій; - здібність пояснювати значення емоцій; - здібність позитивно сприймати та оцінювати свої емоції іншими людьми
	2) самоконтроль і саморегуляція емоцій	- здібність контролювати власні емоційні прояви
	3) розуміння емоцій інших	<ul style="list-style-type: none"> - здібність сприймати емоційні прояви інших людей; - здібність розуміти невисловлені емоції інших; - емпатія; - здібність позитивно впливати на емоційні стани, їхню тривалість, наслідки
	4) використання емоцій у спілкуванні та діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - здібність ефективно використовувати ті чи ті емоції в життєдіяльності; - емоційна стійкість; - екстравертна чутливість; - гнучкість прояву емоцій у спілкуванні; - переважання позитивних емоцій; - здібність зближуватись із людьми на емоційній основі
Змішана (інформаційно-перероблювана) модель емоційного інтелекту (Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига)	1) п'ять особистісних чинників («велика п'ятірка чинників»)	<ul style="list-style-type: none"> - відкритість новому досвіду; - сумлінність (доброчесність); - екстраверсія; - дружелюбність (приємність); - емоційна стійкість (на протигагу невротизму)
	2) показники рівня тривожності (ситуативної особистісної) та	<ul style="list-style-type: none"> - еґо-контроль та еґо-пластичність; - самооцінювання власної ситуативної особистісної тривожності

	3) показники рівня самооцінювання, толерантності до невизначеності, рівня академічної успішності	<ul style="list-style-type: none"> - чинники чутливості до емоціогенних подразників (самооцінювання індивідом рівня психологічного благополуччя); - оцінювання себе як суб'єкта життєдіяльності (самооцінювання характеру, рівня інтелекту, щастя, емоційної стійкості та здоров'я); - самооцінювання ефективності стратегій допоміжної поведінки
Диспозиційна модель емоційного інтелекту (модель особистісних рис/характеристик) (K. V. Petrides, A. Furnham)	1) добробут (задоволення життям)	<ul style="list-style-type: none"> - оптимізм як риса (впевненість у собі та здібність розпізнавати позитив у житті); - щастя як риса (радість та задоволення життям)
	2) навички емоційного самоконтролю та саморегуляції	<ul style="list-style-type: none"> - здібність керувати стресом; - низька імпульсивність – поміркованість у думках та діях і здібність керувати раптовими особистісними імпульсами; - емоційна саморегуляція – здібність контролювати власні емоції; - адекватне самооцінювання – успіх та впевненість у собі
	3) емоційні навички (емоційність)	<ul style="list-style-type: none"> - пізнання та сприймання (розуміння) власних емоцій та емоцій інших людей; - емоційна експресія – здібність відкрито розповідати про свої емоції іншим
	4) соціальні навички	<ul style="list-style-type: none"> - міжособистісні взаємини – здібність підтримувати доброзичливі та міцні стосунки з іншими людьми; - керування емоціями інших – здібність впливати на емоції інших людей; - асертивність – упевненість у власних силах, тобто рішучість, відвертість та готовність відстоювати свої права; - соціальна обізнаність (поінформованість) – наявність відмінних соціальних навичок; - емпатія як риса – здібність висловлювати думки з позиції іншої людини
	5) самомотивація та здібність адаптації (адаптаційні здібності)	<ul style="list-style-type: none"> - керування цілями та здібність стійко зносити труднощі; - гнучкість та здібність (готовність) адаптуватись до нових умов життєдіяльності, вирішення проблем
Модель емоційного інтелекту (C. E. Izard)	1) знання емоцій	<ul style="list-style-type: none"> - навички та вміння як результат функціонування системи емоцій; - навички та вміння як спільний продукт емоцій та когнітивних систем
	2) ідентифікація та оцінювання емоцій	<ul style="list-style-type: none"> - виникнення емоцій; - визначення емоцій; - оцінювання емоцій
	3) емоційний інтелект	<ul style="list-style-type: none"> - здібність опосередковано вирішувати проблеми за допомогою когнітивно / некогнітивно породжених емоцій
	4) емоційна адаптація	<ul style="list-style-type: none"> - функціонування систем емоцій та їх чітко виражених мотиваційних властивостей
Новітня потокова модель емоційного інтелекту (T. Bradberry, J. Greaves)	1) самосприймання	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння власних емоцій і мотивів
	2) самоконтроль	<ul style="list-style-type: none"> - контроль імпульсів
	3) соціальна чутливість	<ul style="list-style-type: none"> - емпатія (співчуття та співпереживання)
	4) керування відносинами	<ul style="list-style-type: none"> - навички взаємовідносин з іншими («соціальна спритність»)
Дев'ятирівнева піраміда емоційного інтелекту (A. S. Drigas, C. Papoutsis)	1) емоційні стимули	<ul style="list-style-type: none"> - розмежування отриманих ззовні інформаційних стимулів відповідно до категорії з метою кращого розуміння навколишнього середовища. Прямий стимул емоцій є результатом чутевої обробки стимулів когнітивними механізмами, які також виробляють емоційні подразники для кожної емоції

	2) розпізнавання емоцій, сприймання-вираження емоцій	- вираження та розпізнавання емоцій сприяє їхній вищій точності. Розпізнавання емоцій передбачає можливість точнішого декодування виразів інших почуттів, які зазвичай передають невербальними каналами (обличчям, тілом, голосом); позитивно корелює з соціальними здібностями, оскільки невербальна поведінка є надійним джерелом інформації про емоційні стани інших людей. Виступає важливою частиною повсякденної взаємодії та міжособистісних стосунків, оскільки представляє найважливішу складову соціально-когнітивних можливостей людини
	3) самопізнання	- чітке самосприймання з урахуванням своїх сильних та слабких сторін, особливостей мислення, переконань, мотивів та почуттів. З розвитком самопізнання формується здібність змінювати власні думки, що, в свою чергу, дозволяє змінювати емоції і, як наслідок, дії. Розвиток самопізнання є першим кроком до розвитку емоційного інтелекту. Відсутність самопізнання з точки зору розуміння себе та відчуття себе, коріння якого сягає наших власних цінностей, перешкоджає саморегуляції, а також унеможливорює розпізнавання та реагування на почуття інших
	4) самоконтроль	- дозволяє контролювати наші реакції, щоб нами не керували імпульсивні способи поведінки та почуття. За допомогою самоконтролю ми маємо змогу стати більш гнучкими, екстравертними та сприйнятливими, і в той же час менш критично реагувати на ситуації та інших людей. Визнання своїх почуттів та їхнє сприймання уможливорює вищу ефективність керування ними: що більше ми вправляємось у керуванні власними емоціями, то ефективнішими є наші здібності. Однак це не означає, що ми повинні придушувати свої негативні емоції, адже якщо ми здатні усвідомлювати їх, ми можемо змінити свою поведінку та зробити незначні або великі зміни у способі власного реагування та керування власними почуттями, навіть якщо останні є негативними. До складу самоконтролю входять емоційний самоконтроль, цілісність, інноваційність та креативність, ініціативність та упередженість до дії, стійкість, контроль досягнень, керування стресом, реалістичний оптимізм, навмисність
	5) соціальна обізнаність, емпатія, розрізнення емоцій	- самокерування є необхідною умовою соціальної обізнаності, оскільки розширює емоційне самопізнання. Соціальна обізнаність є нашою здібністю керувати стосунками та усвідомлювати почуття інших, їхні потреби та проблеми. Кластер соціальної обізнаності містить компетенції співчуття, організаційної обізнаності та орієнтації на послуги. Бути соціально обізнаним означає бути здатним розуміти, як ми реагуємо на різні соціальні ситуації та ефективно змінювати свою взаємодію з іншими людьми, щоб досягти кращих результатів. Емпатія є найважливішим компонентом еквалайзера соціальної свідомості та безпосередньо пов'язана з самосвідомістю, оскільки допомагає зрозуміти почуття та думки інших людей і відіграє активну роль у вирішенні їхніх проблем. Кінцевим результатом соціальної свідомості є постійний розвиток соціальних навичок та самовдосконалення

	6) соціальні навички, емоційний досвід	- навички, необхідні для ефективного керування та впливу на емоції інших людей, варіюють від здібність розуміти почуття та думки інших людей. Сюди відносять вплив, лідерство, сприяння розвитку інших, спілкування, каталізатор змін, керування конфліктами, створення зв'язків, роботу в команді та співпрацю
	7) універсальність емоцій, самоактуалізація	- самоактуалізація є реалізацією особистісного потенціалу, самореалізації, саморозвитку та досягнення пікових вражень. Ті, хто здатні до ефективної самоактуалізації, відчують емпатію та спорідненість із людством як із цілим і, як наслідок, культивують універсальність емоцій
	8) трансцендентність	- сприяння самореалізації інших. Самотрансцендентність є баченням себе і світу таким чином, щоб не було жодних перешкод з визначенням власного еґо. Може бути виражена різними способами, поведінкою та перспективами, зокрема через обмін мудрістю та емоціями з іншими, інтеграцію фізичних змін старіння, прийняття смерті як частини життя, зацікавленість у допомозі іншим та пізнання світу, здібність відпускати минуле та знаходити духовний сенс у житті
	9) емоційна єдність	- найвищий рівень у піраміді емоційного інтелекту – навмисно позитивно орієнтована динаміка, спрямована на досягнення та збереження здібність домінувати над емоціями, які надсилають сигнали про те, що ми контролюємо ситуацію в прийнятній формі. Емоційна єдність – це внутрішня гармонія (велика радість, умиротворення, процвітання, усвідомлення кінцевих істин та єдність зі світом)
Тріангуляційна модель емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості (Є. В. Карпенко)	1) інтернальний модус	- домінування організмичного чуття; - герменевтичний механізм розуміння; - спарені дискурсивні позиції Спостерігача-Інсайдера (функції емоційного інтелекту: Спостерігач – індивідуація, Інсайдер – самоактуалізація); - психологічні механізми емоційного інтелекту: інтуїція та антиципація; - аксіологічний потенціал емоційного інтелекту: цінності ставлення
	2) екстернальний модус	- зв'язок з емоційною компетентністю й механізмом інтерпретації; - спарені дискурсивні позиції Епігона-Експерта (функції емоційного інтелекту: Епігон – соціалізація, Експерт – адаптація); - психологічні механізми емоційного інтелекту: децентрація й рефлексія; - аксіологічний потенціал емоційного інтелекту: цінності творення
	3) інтегративний модус	- зв'язок із балансом організмичного чуття й емоційної компетентності та замиканням герменевтичного кола; - спарені дискурсивні позиції Читача-Автора (функції емоційного інтелекту: Читач – ціннісне самовизначення, Автор – життєтворчість); - психологічні механізми емоційного інтелекту: фасилітація й емпатія; - аксіологічний потенціал емоційного інтелекту: цінності переживання

Спільним конструктом усіх моделей емоційного інтелекту, як зазначає І. П. Васильківський, є здібність ідентифікувати, розуміти емоції та керувати ними, тоді як характерною відмінністю є наявність міжособистісних здібностей, навичок та компетентностей [50; 51]. Так, зокрема, у центрі уваги моделі здібностей – емоції та особливості їхнього зв'язку з мисленням. Змішані моделі зосереджені не лише на ідентифікації та розумінні емоцій, але й на таких компонентах, як мотивація, пізнання та соціальні навички. У контексті диспозиційної, інформаційно-перероблюваної та потокової моделей емоційний інтелект розглядають як співвідношення внутрішніх компонентів особистості (емоційних та інтелектуальних), диспозиційних аспектів вияву (рис особистості), а також інформаційного обміну між раціональним та емоційним і їх об'єднання в єдине ціле [50; 51].

До групи когнітивних здібностей у структурі емоційного інтелекту належать, зокрема, моделі емоційного інтелекту Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso), М. Зайднера (M. Zeidner) та ін. [143]. До групи емоційних здібностей насамперед відносять модель Д. Гоулмана (D. Goleman) (автор висловив припущення, що окремі структурні компоненти емоційного інтелекту, такі, як розпізнавання та пізнання емоцій, а також керування ними, відображають зміст не когнітивних, а саме емоційних здібностей). О. І. Власова розглядає емоційний інтелект як рівень розвитку емоційних здібностей людини, що є функціональною складовою соціальних здібностей як більш загальних, і відображають здібність розрізняти, адекватно виражати та керувати власними емоціями, переживаннями, приймати відповідальності за їхній позитивний модус та відповідність суспільно виробленим еталонам [55]. Адаптаційні здібності в структурі емоційного інтелекту представлені, зокрема, концепцією емоційного інтелекту Р. Бар-Она (R. Bar-On), соціальні – моделлю Д. В. Люсіна.

Кожна із зазначених груп здібностей опосередковує наявність в емоційному інтелекті різноманітних функцій. Так, до сфери когнітивних

здібностей відносять інтерпретативну функцію продуктивного розшифрування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонації голосу), що сприяє накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду; до емоційних здібностей – регулятивну функцію сприяння емоційному комфорту та забезпечення адекватності зовнішнього вираження емоцій; до адаптаційних – адаптивну та стресозахисну функції актуалізації та стимулювання психічних запасів людини у складних життєвих ситуаціях; до соціальних – активізуючу функцію забезпечення гнучкої спроможності до конгруентності у спілкуванні [143]. Основні функції емоційного інтелекту відповідно до когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних груп здібностей уміщено в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Функції емоційного інтелекту відповідно до когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних груп здібностей

Назва здібностей	Структурні компоненти емоційного інтелекту	Функції емоційного інтелекту
Когнітивні	- сприймання (ідентифікація) емоцій; - розуміння емоцій	- інтерпретативна функція – продуктивне розшифрування емоційної інформації
Емоційні	- керування емоціями	- регулятивна функція – сприяння емоційному комфорту, забезпечення адекватності зовнішнього вираження емоцій
Адаптаційні	- керування емоціями в стресових ситуаціях	- адаптивна та стресозахисна функції – актуалізація та стимулювання психічних резервів у складних життєвих ситуаціях
Соціальні	- соціальна емпатія; - керування емоціями інших	- активізуюча функція – забезпечення гнучкої конгруентності у спілкуванні

Активне дослідження емоцій, поряд із терміном «емоційний інтелект», спричинило появу таких нових понять, як «емоційна зрілість», «емоційне мислення», «емоційна компетентність», «емоційна креативність», «емоційна культура», «емоційна грамотність» тощо. Виокремлені поняття є семантично близькими, однак не тотожними емоційному інтелекту [61; 297-300; 36; 37; 66-70; 158; 468; 471].

Так, емоційна зрілість характеризує рівень розвитку емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування за певних соціокультурних умов [36; 37]. Основними структурними компонентами емоційної зрілості є: на рівні експресивності – адекватне відображення емоційного стану за допомогою міміки, пантоміміки, експресивних дій та інтонації; на рівні емоційної саморегуляції – керування власними емоціями відповідно до ситуації і доцільності, уміння справлятися з емоційними реакціями соціально прийнятними способами; на рівні емпатії – розуміння світу переживань інших людей, емоційне реагування на їхні переживання, застосування цих здібностей під час спілкування [36; 37; 157].

Емоційне мислення визначають як процес опрацювання емоційної інформації [375; та ін.]. Дефектом мислення часто є так звана «емоційна нерозумність» [36; 37].

Емоційна компетентність – сукупність знань, умінь, навичок, які сприяють адекватним рішенням та діям на основі результатів інтелектуального опрацювання внутрішньої (особистісна компетентність – розуміння себе, саморегуляція, мотивація) та зовнішньої (соціальна компетентність – емпатія та соціальні навички) емоційної інформації. Емоційна компетентність як результат розвитку емоційного інтелекту є емоційною саморегуляцією, розпізнаванням та розумінням емоцій інших, рефлексією як механізмом осмислення емоцій, способів їх прояву та причин виникнення, прогнозування перебігу та наслідків, до яких може призвести їх неадекватний прояв [36; 37; 61; 297-300; 66-70; 101; 106; 287].

Емпірична модель емоційної компетентності К. Саарні в контексті психології розвитку включає вісім видів здібностей (умінь) соціокультурного характеру: 1) розуміння власних емоційних станів; 2) здібність розрізняти емоції інших людей; 3) здібність використовувати словник емоцій і форми вираження, прийняті в даній культурі (чи субкультурі), а на більш зрілих стадіях – здібність засвоювати культурні сценарії та пов'язувати емоції з соціальними ролями; 4) здібність емпатично включатись у переживання

інших людей; 5) здібність усвідомлювати, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і в інших людей, а на більш зрілих стадіях – здібність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших та враховувати це у власній поведінці; 6) здібність регулювати негативні переживання з мінімізуванням інтенсивності та тривалості таких переживань, тобто знімати так звану «важкість переживання»; 7) розуміння того, що структуру або характер взаємовідносин значною мірою можна визначити тим, як емоції виражені у взаємовідносинах (рівень безпосередності, достеменності вияву, емоційної взаємності чи симетрії); 8) емоційна адекватність, тобто сприймання власних унікальних або культурно детермінованих емоцій, та до власних уявлень про бажаний емоційний баланс [468; 469; 158]. Результатом високої емоційної компетентності є керування власними емоціями, високий рівень самооцінювання та життєздатність при наявності зовнішніх стресів [468; 469; 158; 36; 37; 106].

Важливість емоційної компетентності як передумови формування компетентності професійної доводить М. М. Лобач. Авторською типологією емоційної компетентності є психологічна компетентність (самопізнання, самооцінювання, самоконтроль і саморегуляція), соціальна компетентність (емпатія, впевненість у собі, переконання, лідерські якості, співпраця) та практиологічна компетентність (мотивація, гнучкість, сумлінність) [97]. І. Ф. Аршава, О. І. Власова, В. В. Зарицька, С. П. Дерев'яно, Н. В. Коврига, Е. Л. Носенко, Н. В. Оксентюк та інші розглядають емоційну компетентність як ключ до успіху в різних сферах життєдіяльності. Зокрема, В. В. Зарицька та В. М. Борисенко визначають емоційну компетентність як детермінантну складову професійного становлення фахівців соціонімічного напрямку [70; 47]; Н. В. Оксентюк вивчає зв'язок емоційного інтелекту та транскультурної компетентності: емоційна розвиненість та емоційний інтелект складають основу транскультурної компетентності [119-121].

Емоційна креативність є ширшим поняттям, ніж емоційний інтелект, оскільки передбачає новизну емоційної реакції та належить до дивергентного інтелекту, тоді як емоційний інтелект – до конвергентного [36; 37]. Близьким до емоційної креативності є поняття емоційної обдарованості, що, фактично, також є креативністю, яка, однак, обмежена рамками норм емоційної культури [36; 37; 95].

У свою чергу, емоційна культура – це вихованість емоцій, рівень їхнього розвитку, емоційна чутливість та відповідальність за власні переживання перед собою та оточуючими, що сприяє успішній соціальній адаптації та емоційному благополуччю [36; 37; 133]. Розвиток емоційної культури сьогодні є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психології [36; 37].

В основі емоційної культури лежить емоційна грамотність, тобто здібність вербально виражати емоції на основі розвинутого емоційного тезаурусу. Підвищення емоційної грамотності є одним із перших кроків у розвитку емоційного інтелекту. Зокрема, у моделі Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso) одним із найважливіших структурних компонентів є здібність усвідомлювати та виражати власні почуття. Здібність ідентифікувати емоції виступає також невід'ємною частиною розуміння емоцій [36; 37].

Загалом, для емоційного інтелекту, емоційної зрілості, емоційної компетентності та емоційної культури спільною категорією, на переконання І. М. Андрєєвої, є так звана «адаптація». Якщо емоційну зрілість та емоційну культуру можна розглядати як чинники адаптації як до внутрішніх станів, так і до впливу соціуму, емоційна компетентність переважно сприяє ефективному соціальному функціонуванню. Емоційний інтелект та емоційну культуру об'єднує категорія «гуманність». Здібності в структурі емоційного інтелекту створюють можливості пізнання, творчості та успішної соціальної адаптації, тобто емоційно-когнітивний потенціал, направленість якого визначають рівнем сформованості емоційної культури [36; 37].

Отже, емоційний інтелект як досить поширене у науковій психологічній літературі явище, є явищем різноаспектним та контрверсійним. Велика кількість різноманітних підходів до тлумачення терміну емоційного інтелекту в психолого-педагогічній літературі, зі свого боку, спричиняє виникнення великої кількості моделей емоційного інтелекту, спільними структурними компонентами яких є здібність ідентифікувати та розуміти емоції, а також ефективно ними керувати. На цій основі вважаємо за доцільне вдосконалення визначення поняття «емоційний інтелект», який розуміємо 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. Розгляд емоційного інтелекту у зв'язку з семантично близькими, однак не тотожними поняттями емоційної зрілості, емоційного мислення, емоційної компетентності, емоційної креативності, емоційної культури та емоційної грамотності також актуалізує необхідність подальших досліджень.

1.2. Основні підходи до операціоналізації емоційного інтелекту

Для гармонійного розвитку емоційного інтелекту важливим є не лише його похідний об'єктивний рівень, але й те, яким чином цей рівень усвідомлюють та наскільки адекватно його оцінюють. Як показують дослідження емоційного інтелекту, необхідним є не створення нових його моделей, а уточнення структури цього явища і включення його у систему особистісних характеристик. Насамперед потрібно визначити складові власне емоційного інтелекту, а також виділити його детерміновані ментальні властивості. Уточнення також потребують такі взаємопов'язані категорії, як емоційне мислення та емоційна компетентність, що часто ототожнюють з емоційним інтелектом [105].

Одним із теоретичних завдань на сучасному етапі розвитку досліджень емоційного інтелекту науковці вбачають розробку теоретичного підґрунтя розв'язання проблеми операціоналізації. Автори базують свої припущення на недосконалості вербальних тестів, що створені для оцінювання рівня сформованості емоційного інтелекту. Зокрема. Е. Л. Носенко з колегами обирають декілька теоретичних підходів до розв'язання проблеми операціоналізації емоційного інтелекту. Це теорія єдності зовнішнього та внутрішнього у визначенні психічного, системний підхід до вивчення життєвого світу особистості, дослідження емоцій як однієї з основних складових детермінації поведінки людини, у тому числі в умовах професійної та навчальної діяльності [115].

Майже всі дослідники емоційного інтелекту однастайні в тому, що емоційний інтелект можна виміряти, а також визначити його рівні. Проблемним аспектом є встановлення об'єктивних критеріїв вимірювання емоційного інтелекту [36; 37; 214; 504; 315; 201].

У сучасній психології емоційний інтелект вимірюють за допомогою об'єктивних тестів та самоопитувальників (тестів самозвіту), однак для їхніх результатів характерною є низька кореляція. Як наслідок, виникає закономірне припущення, що існують дві різні підсистеми здібностей – інтелектуальні та емоційні [36; 37]. Відповідно до цього, у структурі емоційного інтелекту виділяють два компоненти – емоційний інтелект суб'єкта діяльності, тобто інструментальний емоційний інтелект, що виникає під час вирішення практичних задач і належить до внутрішнього об'єктивного оцінювання, а також є інтелектуальною здібністю, та індивідуально-особистісний (рефлексивний) емоційний інтелект, що його суб'єкт усвідомлює та оцінює за допомогою самозвіту, і який виступає такою особистісною властивістю, як інтелектуальність [36; 37].

Відповідно до цього, емоційний інтелект як риса та емоційний інтелект як здібність є двома різними конструкціями. Основна дискримінативна ознака захована у типі підходу до вимірювання. Багато хто заперечує більш

фундаментальний момент, що емоційний інтелект можна фактично виміряти за допомогою тестів когнітивних здібностей, тобто ставлять під сумнів те, що такі концепції емоційного інтелекту, як емоційна регуляція, можуть бути надійно та достовірно виміряні за допомогою об'єктивних тестів здібностей через суб'єктивну природу емоційного досвіду. Однак наявні підходи до емоційного інтелекту є досить різноманітними, і, як наслідок, результати вимірювання емоційного інтелекту як здібності та емоційного інтелекту як сукупності особистісних рис утворюють низьку кореляцію [276-279; 250; 442; та ін.].

Психометрики роблять основне розмежування між показниками максимальної ефективності (об'єктивні тести) та вимірюванням відповідей за типовими показниками (самоопитувальники або тести самозвіту). Вимірювання за самозвітом розглядає емоційний інтелект як рису особистості (емоційний інтелект як риса або емоційна самоефективність), тоді як потенційне вимірювання за показниками максимальної ефективності породжує уявлення про емоційний інтелект як інтелект когнітивних здібностей або так звані «когнітивно-емоційні здібності» [250].

Найбільша складність із вимірюванням емоційного інтелекту як здібності полягає у тому, що емоційні переживання є за своєю природою суб'єктивними, і тому позбавлені об'єктивного та надійного вимірювання максимальної продуктивності. Наразі не існує простого способу застосування справді достовірних критеріїв при об'єктивному оцінюванні внутрішньоособистісних компонентів емоційного інтелекту як здібності (наприклад, «Я усвідомлюю свої емоції, коли переживаю їх»), тому що застосування таких процедур для підрахунку балів вимагало б наявність безпосереднього доступу до такої привілейованої інформації, як внутрішні почуття та самопізнання, тобто критеріїв, доступних лише тому, кого оцінюють [250].

Як наслідок, ця двоякість сприяла тому, що науковці розробили два типи тестів для вимірювання емоційного інтелекту: об'єктивні тести (задачі)

та самоопитувальники (тести самозвіту). Однак і ті, й ті не позбавлені недоліків. Кожен підхід до вимірювання емоційного інтелекту може впливати на достовірність тесту. Об'єктивні тести не досліджують здібностей, відмінних від інтелекту, а також роблять незначний внесок у плані передбачення його соціальної ефективності; самоопитувальники передають вимірювальну властивість через призму самооцінювання та самопрезентації досліджуваного. У цьому плані тести у вигляді задач є більш об'єктивними, оскільки респондент не може самовільно завищити показники [36].

Як показує аналіз науково-психологічних підходів до проблеми операціоналізації емоційного інтелекту, самоопитувальники (тести самозвіту) необхідно персоналізувати відповідно до запитів студентів та їхніх проблем. Вартими уваги є навички, які можуть бути корисні для різних доменів та є важливими для розвитку додаткових здібностей. Ще одним перспективним напрямком подальших досліджень є, зокрема, міжкультурна валідність емоційного інтелекту [276-278]. Порівняльну характеристику основних методик операціоналізації емоційного інтелекту уміщено в таблиці 1.4.

Найвідомішими методиками вимірювання емоційного інтелекту вважають тест здібностей «Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test» («MSCEIT») Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso), тести самозвіту «Emotional Quotient Inventory» («EQ-i») Р. Бар-Она (R. Bar-On), тест «Self-Report Emotional Intelligence Test» («SREIT») Н. Шутте (N. S. Schutte) з колегами, опитувальник дослідження емоційних компетенцій «Emotional Competence Inventory» («ECI») Д. Гоулмана (D. Goleman), інтегральний тест на вимірювання емоційних знань «Izard's Emotional Knowledge Test» («EKT») К. Ізарда (C. E. Izard), тест на встановлення міжособистісних моделей успіху «EQMap» Р. Купера (R. K. Cooper), тест «Trait Emotional Intelligence Questionnaire» («TEIQue») К. Петридеса (K. V. Petrides) та Е. Фернхема (A. Furnham), методика оцінювання

емоційного інтелекту Н. Холла (N. Hall), опитувальник «ЕМІн» Д. В. Люсіна тощо.

Таблиця 1.4

Порівняльна характеристика основних методик операціоналізації емоційного інтелекту

Змістова характеристика емоційного інтелекту	Емоційний інтелект як здібність	Емоційний інтелект як риса
Диспозиційність емоційного інтелекту	Когнітивно-емоційні здібності	Емоційна самоофективність
Компоненти емоційного інтелекту	Емоційний інтелект як інтелектуальна здібність	Індивідуально-особистісний (рефлексивний) емоційний інтелект
Тип підходу до вимірювання	Об'єктивні тести	Самоопитувальники (тести самозвіту)
Розмежування між показниками	Розмежування між показниками максимальної ефективності	Розмежування за типовими показниками
Вплив на достовірність тесту	- неспроможність респондента самовільно завищити показники; - не дослідження відмінних від інтелекту здібностей; - дуже низька прогнозованість соціальної ефективності інтелекту	- самооцінювання та самопрезентація; - відносна суб'єктивність відповідей
Найвідоміші методики вимірювання емоційного інтелекту	Тест здібностей «Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test» («MSCEIT») (J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso)	1) тест самозвіту «Emotional Quotient Inventory» («EQ-i») (R. Bar-On); 2) тест самозвіту «Self-Report Emotional Intelligence Test» («SREIT») (N. S. Schutte та ін.); 3) опитувальник дослідження емоційних компетенцій «Emotional Competence Inventory» («ECI») (D. Goleman); 4) інтегральний тест на вимірювання емоційних знань «Izard's Emotional Knowledge Test» («ЕКТ») (С. Е. Izard); 5) тест на встановлення міжособистісних моделей успіху «EQMap» (R. K. Cooper); 6) тест «Trait Emotional Intelligence Questionnaire» («TEIQue») (K. V. Petrides, A. Furnham); 7) методика оцінювання емоційного інтелекту (N. Hall); 8) опитувальник «ЕМІн» Д. В. Люсіна та ін.

На сьогодні найбільш розробленою і складною методикою є тест «Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test» («MSCEIT») Дж. Д. Майера (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso), розроблений у рамках моделі здібностей [395]. «MSCEIT» призначений для

осіб віком від 17 років. Має компонентну структуру: кожне завдання тесту показує один із чотирьох компонентів (так звана «The Four Branch Model»), які вимірюють за допомогою виконання конкретних завдань: 1) сприймання, оцінювання та вираження емоцій – здібність визначати емоцій за фізичним станом і думками, за зовнішнім виглядом та поведінкою, точно виражати власні емоції та потреби, пов'язані з іншими людьми; вимірюють оцінюванням рівня типу емоцій, виражених на різних зображеннях облич; 2) використання емоцій у розумовій діяльності з метою фасилітації мислення – здібність розуміти те, як можна мислити більш ефективно, використовуючи емоції. Завданням є провести паралелі між емоціями та фізичними відчуттями (наприклад, світлом, кольором, температурою), а також емоціями та думками; іншими словами, «MSCEIT» вимірює сприймання емоцій, що виражені на зображенні облич; 3) розуміння емоцій – здібність визначати джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв'язки між словами та емоціями, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні (амбівалентні) почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої та можливий подальший розвиток емоцій; вимірюють за допомогою пояснення, як одні емоції можуть поєднуватись з іншими (наприклад, як емоції можуть змінювати одна одну – гнів переходить у лють тощо); 4) керування емоціями – здібність використовувати інформацію, яку надають емоції, продукувати емоції або абстрагуватись від них залежно від їхньої інформативності або користі, керувати своїми та чужими емоціями; вимірює регуляцію ефективними методами керування собою та іншими.

Кожне завдання містить декілька варіантів відповіді, з яких потрібно обрати найбільш близьку. Підрахунок балів можна проводити декількома способами – за допомогою консенсусу (оцінку за окремий варіант відповіді співвідносять із відсотком репрезентативної вибірки з таким самим варіантом) або експертних оцінок (бал співвідносять із часткою порівняно невеликої вибірки експертів, що вибрали таку саму відповідь). Тест добре ілюструє проблеми зі встановленням так званої «правильності» відповідей у

сфері емоційного інтелекту, що є, однак, дещо спотвореним при перенесенні завдань тесту з американської культури та перекладі з англійської мови [109].

Тест емоційного інтелекту «MSCEIT» дещо перегукується із вимірюванням вербального інтелекту та особистісними параметрами. Тести «MSCEIT» та «Велика п'ятірка» оцінюють соціальні та емоційні диспозиції в різних аспектах психічного функціонування. Фактично, «MSCEIT» пояснює загальні варіації в задоволенні міжособистісними відносинами, що підтверджує інкрементну валідність вимірювання емоційного інтелекту. Ще одним аргументом на користь використання цього варіанту вимірювання емоційного інтелекту є те, що тест не є самоопитувальником (тестом самозвіту). Ця методика може бути використана в якості психодіагностичного інструментарію для встановлення рівня емоційного інтелекту в різних сферах психологічної практики в дослідницьких цілях [395-400; та ін.].

Тест самозвіту «Emotional Quotient Inventory» («EQ-i») Р. Бар-Она (R. Bar-On) є сукупністю непізнавальних можливостей, компетенцій та навичок, які впливають на здібність досягати успіх у навчанні та житті, і передбачає використання коефіцієнта емоційного інтелекту як способу вимірювання емоційного інтелекту з метою покращення результатів діяльності шляхом розуміння сильних сторін та обмежень під час роботи у команді та індивідуально. Опитувальник призначений для вимірювання емоційного інтелекту для осіб віком від 16 років; вимірює емоційно-соціальну компетентну поведінку порівняно з традиційними рисами особистості або когнітивними можливостями і виступає достовірним та надійним оцінюванням того, як можна справитись із тиском та щоденними життєвими проблемами [199; 200]. 133 запитання використовують для вимірювання загального коефіцієнта емоційного інтелекту («Total Emotion Quotient») та утворення п'яти складових шкал, що відповідають основним компонентам моделі емоційного інтелекту Р. Бар-Она (R. Bar-On): міжособистісний коефіцієнт (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні взаємини),

внутрішньоособистісний коефіцієнт (самоповага, впевненість у собі, асертивність, незалежність, самоактуалізація), адаптація (реалістичність, гнучкість, вирішення проблем), керування стресом (стресостійкість, контроль за імпульсивністю) та загальній настрої (оптимізм, щастя) [199; 200]. Варіанти відповідей обчислюють за допомогою 5-бальної шкали від 1 («дуже рідко» / «не є характерним для мене») до 5 («дуже часто» / «безпосередньо стосується мене»). Загальну кількість вихідних балів перетворюють на стандартні оцінки з середнім значенням 100 та стандартним відхиленням 15.

Методика «Self-Report Emotional Intelligence Test» («SREIT») Н. Шутте (N. S. Schutte) з колегами [487-488] складена на основі ранньої моделі емоційного інтелекту Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer) та П. Саловея (P. Salovey) і складається із 33 тверджень, що поділені на три шкали: оцінювання та вираження емоцій, регуляція емоцій, використання емоцій під час вирішення проблем. Відповіді респонденти дають по 5-бальній шкалі від 1 («це безпосередньо стосується мене») до 5 («це абсолютно мене не стосується»). Оцінки по кожній шкалі отримують шляхом додавання відповідно до ключа відповідей. Опитувальник показує досить хороші психометричні показники: внутрішню надійність, тест-ретестову надійність, фактичну дискримінативну валідність.

Загалом, у концепції «MSCEIT» емоційний інтелект є здібністю розмірковувати про емоції та використовувати емоції для сприяння пізнанню [215; 399], тоді як «EQ-i» та «SREIT» самоопитувальники належать до змішаної моделі емоційного інтелекту. Порівняльна характеристика валідності описаних методик свідчить, що тест «MSCEIT» демонструє мінімальне відношення до самоопитувальників «EQ-i» та «SREIT», тоді як ці два тести є помірно взаємопов'язаними між собою. Серед тестів емоційного інтелекту саме «MSCEIT» значно відрізняється від добре вивчених показників особистісних характеристик, тоді як «EQ-i» та «SREIT» мають суттєві розбіжності з такими вимірюваннями. «SREIT» перебуває у

зворотному відношенні до навчальних досягнень. Результати показали, що параметри здібностей та самозвіту тісно пов'язані між собою [215; 399].

Загальні засоби вимірювання емоційного інтелекту були створені на основі моделі емоційного інтелекту Д. Гоулмана (D. Goleman) та відповідних йому компетенцій. Це «Emotional Competency Inventory» («ЕСІ»), «Emotional Intelligence Appraisal» («ЕІА»), «Work Profile Questionnaire» («Emotional Intelligence Version», «WPQei»). Так, зокрема, Д. Гоулман (D. Goleman) розробив опитувальник для дослідження емоційних компетенцій «Emotional Competency Inventory» («ЕСІ») як спосіб вимірювання емоційного інтелекту на основі досліджень компетенцій емоційного інтелекту. Тест вимірює 20 компетенцій, об'єднаних у чотири групи: самопізнання, самоконтроль, соціальне пізнання та керування відносинами. У кожному запитанні респондентам пропонують описати себе або інших за шкалою від 1 («поведінка, що лише трохи характерна мені / іншим») до 7 («поведінка, яка дуже характерна мені / іншим») [61; 297-300].

Іншим підходом до вимірювання емоційного інтелекту є інтегральний тест на вимірювання емоційних знань «Izard's Emotional Knowledge Test» («ЕКТ») К. Ізарда (С. Е. Izard), тобто так звана «шкала диференціальних емоцій», що пов'язана, зокрема, з дослідженням особливостей сприймання та розуміння емоцій. Методику застосовують для діагностики переважаючого емоційного стану як у підлітків, так і в дорослих за допомогою шкали значимості емоцій. Методика призначена для самооцінювання респондентами інтенсивності та частоти виникнення 10 основних емоцій відповідно до списку шкали, розробленої К. Ізардом (С. Е. Izard): цікавість (пункти 1-3), радість (пункти 4-6), здивування (пункти 7-9), сум (пункти 10-12), гнів (пункти 13-15), відраза (пункти 16-18), презирство (пункти 19-21), страх (пункти 22-24), сором / сором'язливість (пункти 25-27), провина (пункти 28-30). Респондентам потрібно за 5-бальною шкалою оцінити, якою мірою кожне поняття описує їхнє самопочуття у даний момент: 1 – «переживання повністю відсутнє», 2 – «переживання виражене частково», 3 –

«переживання виражене помірно», 4 – «переживання виражене сильно», та 5 – «переживання, виражене максимально». Крім загальної характеристики міри вираження основних типів емоційних переживань, для визначення емоційного забарвлення поточної діяльності варто також проводити якісний аналіз конкретних видів емоцій. Для цього на профілі емоцій виділяють основні емоції, які можуть співвідноситись із рівнем інших емоцій [323].

Тест Р. Купера (R. K. Cooper) на вимірювання різноманітних компонентів інтелекту за допомогою самоопитування (самозвіту) «EQMap» дозволяє виявити міжособистісні моделі успіху. Тест використовують для вимірювання коефіцієнта емоційного інтелекту [270; 243; 170].

У своїй моделі емоційного інтелекту «Trait Emotional Intelligence Questionnaire» («TEIQue») К. Петридес (K. V. Petrides) та Е. Фернхем (A. Furnham) зорієнтовані безпосередньо на методи вимірювання емоційного інтелекту. Оскільки визначення емоційного інтелекту як риси пов'язані з оцінюванням певних особливостей поведінки індивіда в різноманітних ситуаціях, для вимірювання емоційного інтелекту автори вважають за доцільне використовувати самоопитувальники. Визначення емоційного інтелекту як здібності засновані на засадах психології інтелекту, тому для вимірювання цього конструкта необхідно підбирати завдання у вигляді інтелектуальних тестів [451-454; 143].

Методика оцінювання емоційного інтелекту Н. Холла (N. Hall), в основі якої лежить змішана модель емоційного інтелекту [36; 37], призначена для виявлення здібності розуміти зв'язки, представлені в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Тест має вигляд опитувальника, що складається із 30 тверджень і містить п'ять шкал (складових емоційного інтелекту), за якими можна виявити не лише загальний рівень власне емоційного інтелекту, але і його парціальні рівні: 1) пізнання емоцій – здібність розуміти та визнавати власні емоції та їхні наслідки, а також розуміти почуття інших (пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25 тесту); 2) керування власними емоціями – емоційна відхідливість, емоційна

неригідність (гнучкість), тобто довільне керування власними емоціями (пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30 тесту); 3) самомотивація – довільне керування власними емоціями (крім пункту 14), тобто сила, що спонукає до дій, і підпорядковує власній свідомості; саме цей елемент перетворює носія емоційного інтелекту на яскраво вираженого лідера, що усіма можливими способами прагне досягти успіху (пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22 тесту); 4) емпатія – співпереживання, тобто розуміння емоційного стану інших (пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28 тесту); 5) розпізнавання емоцій інших тобто уміння впливати на емоційні стани інших людей, уможливлене завдяки різним каналам експресії: міміки, мови, рухової реакції тощо (пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29 тесту) [36; 37; 45; 109]. Шкала відповідей на запитання опитувальника передбачає шість варіантів відповідей: «повністю не погоджуюсь» (–3 бали), «в основному не погоджуюсь» (–2 бали), «частково не погоджуюсь» (–1 бал), «частково погоджуюсь» (+1 бал), «в основному погоджуюсь» (+2 бали), «повністю погоджуюсь» (+3 бали). За кожною зі шкал автор виділяє три рівні емоційного інтелекту: низький рівень – 7 балів і менше, середній – 8-13 балів, високий – 14 балів і більше [109; 45; та ін.].

На думку дослідників, тест Н. Холла (N. Hall) потребує доопрацювання, хоча його основа може слугувати для створення його нової модифікації [36; 37]. Ґрунтовний аналіз валідності методики робить, зокрема Ю. Я. Мединська. Три перші шкали вивчають інтрапсихічний вимір та вимагають від досліджуваного певного рівня саморефлексії, а також осмислення життєвого досвіду; як наслідок, Ю. Я. Мединська наголошує на певній суб'єктивності вимірювання. Дві інші шкали є інтерперсональними та вимагають від респондента відповідних навичок як складових емоційного інтелекту, оскільки передбачають відповіді на запитання, що безпосередньо визначають рівень розвитку емоційного інтелекту. Відповідно до цього, тест не можна вважати валідним, адже низький рівень емоційного інтелекту майже унеможливорює адекватне самооцінювання [109]. Крім того, вказують на деякі розходження між смисловим навантаженням із назвами шкал. Так,

шкалу «Керування власними емоціями» можна інтерпретувати як емоційну гнучкість, шкалу «Самотивація» – як довільне керування власними емоціями, шкалу «Розпізнавання емоцій інших людей» – як здібність впливати на емоційний стан інших людей. Суттєвим недоліком тесту можна вважати відсутність інформації щодо його психометрики [36; 37].

Опитувальник «ЕмІн» Д. В. Люсіна, побудований на основі моделі емоційного інтелекту, дає можливість розуміти емоції та керувати власними емоціями й емоціями інших людей. Тест складається з 40 запитань, згрупованих у шість чинників: а) міжособистісний емоційний інтелект: 1) Шкала М1 – «Інтуїтивне розуміння емоцій інших людей»; 2) Шкала М2 – «Розуміння емоцій інших людей за допомогою експресії»; 3) Шкала М3 – «Загальна здібність розуміти емоції інших людей»; б) внутрішньоособистісний емоційний інтелект: 1) Шкала В1 – «Пізнання власних емоцій»; 2) Шкала В2 – «Керування власними емоціями»; 3) Шкала В3 – «Контроль експресії». Рівень відповідності тверджень оцінюють за чотириохальною шкалою: «зовсім не погоджуюсь», «скоріше не погоджуюсь», «скоріше погоджуюсь», «абсолютно погоджуюсь». Отримані результати відображають чотири інтегральні показники та один загальний (комплексний) [98; 99; 109].

Як показує порівняльний аналіз, опитувальник «ЕмІн» Д. В. Люсіна та методика оцінювання емоційного інтелекту Н. Холла (N. Hall) безпосередньо спрямовані на вимірювання складників емоційного інтелекту як незалежної змінної. Подібно до методики Н. Холла (N. Hall), деякі твердження опитувальника Д. В. Люсіна також є інтерперсональними. Об'єктивність відповідей досліджуваного на запитання безпосередньо залежить від рівня його / її емоційної компетентності. Д. В. Люсін зазначає, що модель емоційного інтелекту є принципово відмінною від змішаних моделей, оскільки до складу конструкту входять лише ті особистісні характеристики, які безпосередньо впливають на рівень емоційного інтелекту та індивідуальні здібності досліджуваного.

Таким чином, проаналізовано основні підходи до операціоналізації емоційного інтелекту. Зокрема, встановлено, що, відповідно до наявних у науково-психологічній літературі критеріїв, у процесі операціоналізації емоційного інтелекту відбувається диференціація емоційного інтелекту як риси та емоційного інтелекту як здібності. Актуальність такого дослідження зумовлена необхідністю уточнення структури емоційного інтелекту та включення його у систему особистісних характеристик.

1.3. Емоційний інтелект у навчальній діяльності студентів

Навчальна діяльність продукує багаторівневість процесів обробки студентами інформації, що в результаті утворюють когнітивну основу для прояву та розвитку різних форм емоційних переживань (іншими словами – емоційних процесів, станів та властивостей). М. А. Кузнєцов та Н. Ю. Діомідова пояснюють це тим, що під час опрацювання навчального матеріалу студенти здатні приписувати суб'єктивне значення інформації, яку вивчають, встановлювати зв'язки між значеннями цієї інформації та особистісними цілями, можливостями і нормами поведінки. Крім того, студенти реагують на приписані значення, пояснюють причини своїх успіхів або невдач, оцінюють зовнішні стимули, думки, почуття, інтероцептивні відчуття тощо [95]. Таким чином, емоції та навчально-пізнавальна діяльність виступають двома відносно незалежними феноменами психіки, які, існуючи окремо один від одного, інколи взаємодіють між собою. Наслідком такого зв'язку може бути як негативний, так і позитивний вплив психоемоційних станів на процес та результат ефективної навчальної діяльності. У свою чергу, емоції та почуття перебувають у певній залежності від закономірностей перебігу та результатів навчальної діяльності [95].

Актуальні питання сучасних психолого-педагогічних досліджень направлені на з'ясування того, чи можна розвинути емоційний інтелект у студентів і яким чином це краще зробити. Навчання навичок емоційного інтелекту стало необхідним завданням на освітній арені та безпосередньо

залежить від надання пріоритету практиці, тренуванню та вдосконаленню [276-278; 134].

У науковій психологічній літературі виділяють такі онтогенетичні аспекти (або передумови) розвитку емоційного інтелекту: 1) біологічні – правопівкульний тип мислення (домінування правої півкулі, яка відповідає за творчість, уяву, інтуїцію, сприймання образів, допомагає краще розпізнавати емоції інших за мовною інтонацією, невербальними ознаками), властивості темпераменту, рівень емоційного інтелекту батьків (що вищим є рівень емоційного інтелекту батьків, то вищими є показники емоційного інтелекту дітей) тощо [61; 297-300; 145; 114; 38; та ін.]; 2) педагогічні – емоційність викладача, атмосфера емоційного комфорту, емоційне спілкування в освітньому середовищі, партнерські взаємини (взаємодія та співпраця школярів / студентів, педагогів, батьків), роль парних та групових форм роботи, діяльність, спрямована на отримання важливого результату, що приносить радість або негативні емоції, активні форми роботи навчальної та виховної діяльності, які викликають емоції (ігри, вікторини, конкурси, тренінги тощо), емоційність змісту навчального матеріалу, наочність, на основі якої виникають почуття, емоції, та яскраві образи, мультимедійні засоби, комплекс вправ та завдань, які допомагають виявляти, розуміти і контролювати власні емоції та емоції інших [145; та ін.]; 3) соціальні – сингонія, яку змінює раціоналізація, рівень розвитку самосвідомості, впевненість у власній емоційній компетентності, рівень освіти батьків і сімейний дохід, емоційно стабільні стосунки між батьками, так звана «винагороджуюча соціалізація емоцій» у сімейному вихованні, гендерні особливості виховання, андрогінність, емоційна компетентність, зовнішній локус контролю, релігійність тощо [37; 114; та ін.].

При розгляді особливостей емоційного інтелекту у навчальній діяльності студентів важливо враховувати його рівневу структуру [66-70]. Так, рівнями сформованості емоційного інтелекту є:

1) низький рівень сформованості емоційного інтелекту, для якого характерні страх, самотність, нестабільність, агресія, почуття провини, депресія, фрустрація. За словами Е. Л. Носенко, найнижчому рівню сформованості емоційного інтелекту відповідає емоційне реагування за механізмом умовного рефлексу (так звана рефлексивна дія), ініціювання активності на сенсорно-перцептивному рівні (рівень сприймання), активність із переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми (за умов її недостатнього розуміння, низького самоконтролю та високого ситуативного спричинення) [115-118; 101];

2) середній рівень сформованості емоційного інтелекту, якому притаманна доволі зовнішня активність (діяльність / спілкування) на підґрунті уявлень (мислення) та з певними вольовими зусиллями у свідомості на рівні емоційних переживань. Тут має місце переважання внутрішнього над зовнішнім, високий самоконтроль, поєднання стратегії зосередженості на завданні зі стратегією емоційного реагування, утвердження відчуття психологічного благополуччя, позитивного ставлення до себе як суб'єкта життєдіяльності та спілкування, досить високий рівень самооцінювання [115-118; 101];

3) високий рівень сформованості емоційного інтелекту передбачає наявність у студента відповідних настанов щодо особистісно можливих альтернатив поведінки, які проявляються через активність, вибір поведінки та адекватної ситуації, самомотивування такої поведінки, достатній рівень самоконтролю, самооцінювання. Це здібність переживати відчуття внутрішньої свободи, відповідальності за себе, доброзичливості та чутливості у сфері міжособистісних взаємин, схильність до вірності, створення емоційно благополучних взаємин та гармонії з собою та іншими, тобто свідоме оцінювання адекватності своєї поведінки [115-118; 101; 36; 37; 45; 134].

Доведено, що високі показники емоційного інтелекту можуть позитивно позначатись на фізичному та психічному благополуччі (О. А. Бакаленко, М. Бреккет (M. A. Brackett), К. Петридес (K. V. Petrides), Дж.

Сіаррочі (J. Ciarrochi), Е. Фернхем (A. Furnham) та ін.), успішності життєдіяльності (Д. Гоулман (D. Goleman), Х. Вейсінгер (H. Weisinger), Р. Купер (R. K. Cooper), А. Саваф (A. Sawaf) та ін.), освітньому процесі та процесі міжособистісної взаємодії і соціалізації (І. Ф. Аршава, Д. В. Люсін та ін.). Зокрема, вищі показники емоційного інтелекту можуть бути пов'язані з вектором доброзичливості у спілкуванні, тобто з такими його характеристиками, як підпорядкованість, конформність, схильність до компромісів, конгруентність та відповідальність у взаєминах з іншими [62; 231; 227; 511; 134].

Наскрізною думкою більшості наукових досліджень є те, що оскільки емоційний інтелект включає емоційні та соціальні навички, необхідні для щастя та успіху у навчанні та у житті, студенти, у яких ці здібності належним чином не розвинені, збиваються з траєкторії як у навчанні, так і в професійному становленні [269]. Тому важливою є емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності студентів [473; 474]. Зокрема, В. С. Юркевич наголошує, що емоційний інтелект може піддаватись розвитку і спрямованому навчанню більше, ніж інтелект абстрактно-логічний, а, отже, є можливість впливати на його розвиток уже на початкових етапах [165; 66-70].

Хоча розвиток емоційного інтелекту найбільш доцільно проводити в рамках гуманістичного, поведінкового та когнітивного напрямків, у сучасній психологічній практиці стає можливим використання різноманітних наукових теорій і підходів [63; 64]. До найбільш продуктивних методів розвитку емоційного інтелекту належать практика уважності, гра, арт-терапія, казкотерапія, психогімнастика, поведінкова терапія, дискусійні методи, моделювання, програвання ролей, зворотний зв'язок, демонстрація, проектування, дихальні практики, ненасильницьке спілкування (спостереження, почуття, потреби, прохання) тощо [36; 37; 394; 63; 64; 219; 386].

Емоційна сфера суттєво впливає на процес регуляції навчально-пізнавальної діяльності, і таким чином забезпечує потік операції діяльності загальним емоційним фоном, а також об'єднує окремі навчальні дії спільністю значущості та смислу [95; 72]. У педагогіці існує модель формування емоційного інтелекту А. С. Макаренка – закон мажорного (переважаючого) тону та стилю життя колективу [71; 83; 50; 51]. Закон визначає загальну духовно-психологічну домінанту педагогічної системи, в центрі якої – життєвий, соціальний і педагогічний оптимізм [83]. Структурними компонентами емоційного інтелекту цієї моделі є: наявність особистісної позиції, життєвий соціальний оптимізм, очищення (звільнення) від руйнівних думок та настроїв, сильна віра в успіх, почуття взаємної відповідальності, диспозиційні характеристики особистості (вчинки, думки та почуття) [71; 83; 50; 51]. Модель уможливорює вирішення таких соціально-педагогічних завдань: створення умов для задоволення освітніх потреб студента на основі адаптації процесу відповідно до запитів соціального середовища, надання студенту реальних можливостей для самоствердження у найбільш значимих сферах життєдіяльності з максимальним рівнем розкриття його / її здібностей і можливостей, формування у навчальному закладі емоційного поля взаємовідносин, які забезпечують повагу до особистості (на рівні «педагог – студент», «студент – студент», «педагог – педагог», «студент – батьки», «педагог – батьки»), забезпечення високого рівня складності навчального матеріалу відповідно до індивідуальних здібностей кожного студента та інтегрального підходу у викладанні навчальних предметів. У цій концепції категорія емоційного інтелекту тісно пов'язана з проблемою соціально-психологічного мікроклімату в педагогічних колективах, а також із актуальними завданнями сучасного керування навчальною діяльністю [71].

Вагомою проблемою психологічних та педагогічних досліджень також є необхідність пошуку засобів розвитку емоційного інтелекту [111], що зумовлена важливістю його структурних компонентів у загальному розвитку

особистості [96]. Детальнішого вивчення потребують, зокрема, структурні компоненти емоційного інтелекту та зв'язки між ними. Так, П. Фернандез-Беррокаль (P. Fernandez-Berrocalle) з колегами виокремлюють так звані «пробіли» або прогалини, що мають місце в ефективному функціонуванні емоційного інтелекту у студентів. Насамперед це недостатньо досліджені зв'язки між емоційним інтелектом та міжособистісними взаєминами тих, хто бере участь у навчальній діяльності, між емоційним інтелектом та психологічним благополуччям, між емоційним інтелектом та навчальною діяльністю, а також між емоційним інтелектом та руйнівною поведінкою [276-278].

Загалом, для більшості підходів до вивчення емоційного інтелекту притаманний оптимістичний характер. Значну увагу науковці приділяють вивченню зв'язків емоційного інтелекту з різноманітними психологічними та особистісними характеристиками студентів. Емоційний інтелект є прогностичним чинником для просоціальної та іншої позитивної поведінки, для характеристики якої використовують терміни «соціоемоційна ефективна поведінка», «емоційно-інтелігентна поведінка» тощо [36; 37].

Проблему прогностичності емоційного інтелекту відповідно до особистісних особливостей ґрунтовно досліджують прибічники моделі здібностей. Установлено, що емоційний інтелект, виміряний за допомогою об'єктивних тестів, корелює з показниками загального інтелекту та здібностей (І. М. Андрєєва). Також досліджують особливості зв'язку між емоційним інтелектом і проблемами поведінки, емоційним інтелектом і адаптацією (Р. Бар-Он (R. Bar-On), Д. Гоулман (D. Goleman), Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига, О. І. Власова та ін.). Зниження рівня керування емоціями у студентському віці зумовлює зменшення показників сприймання відповідальності за якість власних переживань. Можна також простежити збільшення рівня емпатичних здібностей і вираження емоцій, системне розуміння зовнішніх емоційних проявів інших, прогрес розвитку їхніх адаптивних фрустраційних реакцій [55; 36; 37].

Вказують на зв'язок емоційного інтелекту з тривожністю (І. М. Андреева, С. Д. Максименко, О. В. Милославська та ін.) (що вищим є рівень розвитку емоційного інтелекту, то ефективніше студенти регулюють власну емоційну сферу) [403; 36; 37], на значущість емоційного інтелекту у розв'язанні конфліктів (Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та ін.) (високий емоційний інтелект передбачає кращі соціальні взаємини, а низький – міжособистісні конфлікти) [393], на зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та ефективністю спілкування (Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer) та ін.) [110; та ін.], на тісний зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та глибиною переживання особами юнацького віку самотності (Л. О. Колісник) [90; 91; 164; 156]. Крім того, досліджують емоційні переживання студентів, зокрема, у ситуації екзамену (М. А. Кузнєцов, Н. Ю. Діомідова та ін.). Оскільки емоційний інтелект пов'язаний з емоційними характеристиками особистості, навчальний стрес займає ключове місце у вивченні емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності студентів [95]. Зокрема, виявлено, що у студентів коледжу емоційний інтелект має прямо пропорційні зв'язки з керуванням стресом: стресостійкі студенти є уважнішими до власних емоцій і здатні до їх інтелектуалізації [36; 37; 296]. Встановлена ефективність емоційного інтелекту під час пом'якшення наслідків стресу [275].

Доведено, що студенти занепокоєні емоційним благополуччям, коли екологічні сигнали інформують про те, що не все гаразд і що ресурси слід перенаправляти. Мова йде про так звану «природу відчуваного напруження». Пошук сприятливих умов ззовні означає, що студенти більше потребують підтримки та відновлення позитивних відчуттів, аніж досягнення цілей у процесі навчальної діяльності [209; 210].

В основі узагальненої моделі емоційного інтелекту студентів С. Д. Картера (S. D. Carter) лежать чотири компетенції: міжособистісний розвиток, навички особистісного лідерства, самокерування та внутрішньоособистісний розвиток. Міжособистісний розвиток включає розвиток здорових стосунків

через розвиток тверджень, керування гнівом і тривогою, тоді як навички особистісного лідерства передбачають розвиток соціальної свідомості та комфорту, емпатії, прийняття рішень та позитивного впливу. Компетентність самокерування орієнтована на процеси самокерування студентами власною діяльністю, зокрема, кар'єрним розвитком та життєдіяльністю. До складу входять здібність керувати часом, відданість навчанню та трудова етика, а також позитивні зміни. Як наслідок такої ефективної діяльності та завдяки самооцінним компонентам і здібності керувати стресом, у студента формується внутрішньоособистісна компетентність [233].

Актуальним є врахування зв'язків між емоційним інтелектом та вивченням іноземних мов [233; 505]. Так, А. В. Чернявська обґрунтовує необхідність врахування мотивації, тривожності, співчуття та ставлення студентів до навчання і до самих себе як емоційних складових при вивченні англійської мови як іноземної [158]. С. Крашен (S. Krashen) досліджує так званий «афективний фільтр», під яким розуміє емоції, які контролюють засвоєння мови, що чітко показує роль мовної тривожності у процесі вивчення іноземної мови: якщо рівень тривожності високий, «фільтр» перешкоджає доступу до системи обробки інформації в мозку; якщо ж рівень тривожності є нижчим, то оперативна система мозку може зосередитись на засвоєнні інформації [374; 19; 184]. Таким чином, тривожність є однією з найпоширеніших емоцій як у контексті вивчення іноземної мови, а також як одна з центральних конструкцій у теоріях особистості [18].

Дослідники виявили прямий зв'язок між рівнем розвитку емоційного інтелекту та успішністю студентів, зокрема, визначили емоційний інтелект як складову комунікативної компетентності (І. М. Грузинська, С. П. Дерев'яно, В. В. Зарицька, Л. О. Колісник, Дж. Лоу (G. Low), О. В. Милославська, Д. Нелсон (D. Nelson), Дж. Паркер (J. Parker), С. П. Яланська та ін.). Започаткували дослідження комунікативного потенціалу емоційного інтелекту О. І. Власова та М. А. Березюк [56; 95; 203; 385].

Емоційний інтелект розглядають також як предиктор академічної успішності [61; 297-300; 541; 383; 385; 390; та ін.]. Згідно з дослідженнями, емоційний та академічний інтелект є незалежними характеристиками. Емоційний інтелект краще передбачає успішність у навчанні, адже основою для успішного навчання є розуміння себе та інших, уміння використовувати ці знання для вирішення проблем [36; 37; 233; 173]. Значимі зв'язки емоційного інтелекту з академічною успішністю найбільш виражені, коли у вирішенні завдань задіяні емоційні здібності. При цьому, дані такого зв'язку не є однозначними: зі зменшенням показників успішності підвищується рівень керування емоціями. Низький рівень когнітивної складової емоційного інтелекту можна компенсувати розвитком емоційно-регуляційних компонентів [36; 37].

Оскільки емоційний інтелект складається із взаємопов'язаних емоційних та соціальних компетенцій та навичок і допомагає створити гармонію між студентами таким чином, щоб збільшити упевненість у собі під час вирішення навчальних завдань, з його допомогою можливим є прогнозування навчальних досягнень, сприяння вирішенню проблем, пов'язаних із низькими навчальними досягненнями, розробка програми для підвищення емоційного інтелекту студентів, а також сприяння адаптації нових методів та стратегій для підвищення рівня навчальних досягнень [173]. Розвиток параметрів емоційного інтелекту є важливим чинником успішності у сфері міжособистісного спілкування: що краще студент розуміє власні емоції, то більш позитивно ставиться до оточуючих, може відрізнити чуйність, сумлінність, відповідальність, орієнтацію на позитивну та ефективну співпрацю; що краще студент розуміє власні емоції, то він / вона є допитливішим/-шою та успішнішим/-шою [173; 62; та ін.].

Установлено також, що емоційний інтелект має специфічні вікові та позавікові особливості [428; 41; 288; 273; 114; 390; та ін.]. Як показують численні психологічні дослідження, підлітковий та юнацький вік потребує ґрунтовнішого визначення при виборі орієнтацій емоційного інтелекту, адже,

з одного боку, потрібно визначити, що належить власне до інтелектуального аспекту, а з іншого – виділити ментальні здібності власне емоційного інтелекту [36; 37]. Розвиток емоційного інтелекту протікає гетерохронно і проходить стадії росту та спаду показників. Зокрема, вказують на зв'язок певних особистісних рис і структурно-якісних характеристик емоційного інтелекту на етапі юності та ранньої дорослості. Так, І. Г. Сухопара розкриває роль і місце емоційного інтелекту в особистісному зростанні молодшого школяра в контексті нової української школи [145]; І. М. Грузинська аналізує проблему розвитку, особливості прояву емоційного інтелекту у юнацькому віці, розглядаючи його як умову досягнення суб'єктивного, психологічного та соціального благополуччя, гармонійного повноцінного розвитку особистості юнаків [62; 92; 94]. Крім того, емоційний інтелект розглядають як важливий чинник для повноцінного формування особистості підлітка, збереження його соціального та психологічного здоров'я, адаптації до соціального світу і готовності до дорослого життя [51], що, як наслідок, може більш позитивно позначитись на навчальній успішності.

На основі результатів емпіричного дослідження емоційної зрілості, О. Я. Чебикін та І. Г. Павлова виділяють такі два етапи становлення емоційної зрілості в юнацькому віці: 16-17 років та 18-23 роки. За визначенням М. А. Кузнєцова та Н. Ю. Діомідової, саме цей період, як правило, відносять до пізньої юності та визначають як особливий період життєдіяльності [95]. Для періоду 16-17 років характерною є тенденція до підвищення емпатії з частим зниженням значення емоційної саморегуляції, вагомості особливостей, що пов'язані з комунікативною діяльністю, а також із активізацією ролі здібностей, задіяних в організації внутрішньої діяльності особистості. Це етап удосконалення особистісного рівня емоційної зрілості. Для періоду 18-23 років характерним є значне збільшення усіх компонентів емоційної зрілості зі збереженням провідної ролі емпатії в організації адекватного емоційного реагування. Окреме, автономне становлення кожної зі складових

компонентів емоційної зрілості дозволяє визначити його як етап автономно-збалансованих та відносно стійких її проявів [157]. Іншими словами, у юнацькому віці та в період ранньої зрілості для емоційного інтелекту притаманні низький рівень розвитку його показників, менша внутрішня збалансованість та різноманітність стратегій емоційної саморегуляції у порівнянні з дорослими. Крім того, встановлено нерівномірну динаміку за параметром «регуляція емоцій інших людей»: 16-17 річні і 22-23 річні демонструють вищу здібність керувати емоціями інших, ніж 18-21-річні [114; та ін.]. Відповідно до цього, важливим аспектом емоційного інтелекту є збалансованість, рівномірний розвиток його параметрів, тобто так званий тип профілю емоційного інтелекту, що на етапі юності та ранньої дорослості взаємопов'язаний із соціометричним статусом, а також зі стилем міжособистісної комунікації. Успіх у зрілому віці залежить від когнітивних навичок, інтелектуальних здібностей, продукування здорових стосунків та керування емоціями [236].

У наукових дослідженнях також актуальним є вивчення ролі статевих відмінностей у проявах емоційного інтелекту юнаків та юнок [428; 288; 62; 114; 390; та ін.]. Однак варто зауважити, що дані про гендерні відмінності емоційного інтелекту загалом є досить суперечливими, що насамперед може бути пов'язане з використанням різноманітних методик. Так, Д. В. Люсін, Н. В. Назарук та інші зазначають, що у дівчат, як правило, дещо вищий рівень емоційного інтелекту з більш вираженою здібністю ідентифікувати, розуміти та використовувати власні емоції та знання про них, співпереживати іншим, ідентифікувати себе з ними, тобто ефективніше керувати власними та чужими емоційними станами, що і позначається на дещо вищому загальному рівні їхнього емоційного інтелекту. Хлопці краще демонструють уміння, що лежать в основі внутрішньоособистісного інтелекту: розуміння власних емоцій, їхнє вираження та керування ними [98; 99; 90; 91; 62; 114; 288]. Цю думку підтримує Р. І. Станкевич, наголошуючи на залежності емоційних реакцій та поведінки юнаків і дівчат від соціальних чинників та умов

виховання. Здібність керування власними емоціями зумовлена різними чинниками, серед яких автор виділяє таку важливу складову емоційно зрілої особистості, як емоційна саморегуляція, що більше виражена у юнаків, тоді як дівчатам більше притаманними є мотиви спілкування та особистісного саморозвитку [144]. У підлітковому віці емоційний інтелект є стійкою гетерогенною категорією, функціями якої є забезпечення успішності діяльності, оптимізація та гармонізація процесів внутрішньоособистісної та міжособистісної взаємодії [114; та ін.].

Крім того, дослідження підтверджують необхідність та доцільність вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту не лише як чинника забезпечення успішного особистісного, але й професійного зростання особистості, що вимагає глибокого наукового осмислення цього психологічного феномена [96; 145]. У професійній діяльності емоційний інтелект розглядають як її базову характеристику (М. А. Кузнєцов, Н. Ю. Діомідова, та ін.). Багато науковців вважають за необхідне виявити потенційний вплив емоційного інтелекту на різні виміри організації навчання [249], ефективність передачі знань та колективної роботи, а також на групове вирішення проблем. Зокрема, емоційний інтелект досліджують у смисловому локусі професіоналізації особистості (Ж. П. Вірна, К. І. Брагіна), як складову готовності особистості до професійної діяльності (В. В. Зарицька) тощо. М. М. Лобач наголошує на важливому значенні емпатії для професій, підкреслюючи пряму залежність успішного кар'єрного зростання та професійного розвитку від рівня емоційного інтелекту [97]. Емоційний інтелект також розглядають як особистісний чинник професійного становлення майбутнього педагога [137-140], як когнітивно-особистісне утворення, що є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього педагога [133; 138; та ін.], як структурно-утворювальний компонент професійної культури педагога [525; 249; та ін.]. Під час спілкування суб'єктів навчального процесу відбувається особистісна взаємодія, яка обов'язково має певне емоційне забарвлення, впливаючи на формування

особистісних психічних новоутворень студентів. Як наслідок, навчальним діалогом є не лише робота з інформацією, але й обмін емоціями. Отримуючи зворотний зв'язок, педагог повинен уміти адекватно інтерпретувати емоційні переживання студента, а це можливо за умови володіння педагогом належним рівнем розвитку емоційного інтелекту [137-140; 314; та ін.].

Праці О. С. Верітової висвітлюють емоційний інтелект викладачів закладів вищої школи як особливу форму організації індивідуального емоційного досвіду, яку реалізують у процесі науково-педагогічної діяльності у вигляді комплексу здібностей педагога розпізнавати та розуміти як власні емоції, так й емоції студентів і колег-викладачів, а також керувати ними [52; 53]. Згідно з авторкою, емоційна компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і навичок викладача в емоційній сфері, що дозволяє йому / їй у професійній діяльності ідентифікувати та виявляти (вербально / невербально) власні емоції та емоції студентів (невербальне сприймання або емпатія), керувати емоціями (власними та емоціями студентів), використовувати емоції у мисленні та педагогічній діяльності за допомогою гнучкого планування, творчого мислення, переключення уваги, мотивації тощо [52; 53].

До складу авторської концепції розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи О. С. Верітової входять три концепти: теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та методичний. Провідною ідеєю дослідження виступає реалізація системи розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи на основі трьох механізмів його функціонування: власне емоційність, фасилітація та інгібіція потоків емоційної інформації (керування емоціями), а також спеціалізовані центральні механізми [52; 53]. Складниками структурно-функціональної моделі розвитку емоційного інтелекту майбутнього педагога вищої школи є: 1) теоретико-методологічна (соціальне замовлення, освітні вимоги, методологічні підходи, принципи професійної підготовки, освітні нормативні документи як основа для розробки змісту цієї підготовки в аспекті розвитку

емоційного інтелекту); 2) змістова (Національна рамка кваліфікації, за якою визначають вимоги до результатів освіти на магістерському рівні; освітньо-професійна програма підготовки фахівців спеціальності «Педагогіка вищої школи», перелік компетентностей якої доповнений емоційною компетентністю та її складовими, а також відповідними результатами навчання; навчальний план підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи», конкретизований у робочому навчальному плані); 3) операційно-діяльнісна (базовий мотиваційно-когнітивний компонент, який функціонує у вигляді форм, методів і засобів базового навчання, а також діяльнісний компонент у вигляді технології розвитку емоційного інтелекту на основі емоційно забарвленого контекстного навчання майбутньої професії викладача закладу вищої освіти); 4) діагностично-результативна (критерії, показники, рівні та діагностика розвитку емоційного інтелекту, які відображають сформованість структурно-функціональної моделі на досягнення середнього та вищого рівнів розвитку емоційного інтелекту педагогів закладів вищої освіти) [52; 53].

У контексті вивчення особливостей емоційного інтелекту у навчальній діяльності студентів варто також звернути увагу на поради викладачам Д. Гоулмана (D. Goleman), направлені на розвиток здібностей розуміти власні емоції (розпізнавання власних емоцій, розуміння джерел почуттів, розуміння відмінностей між почуттями та діяльністю), контролювати власні емоції (терпимість до проявів фрустрації, керування гнівом, уникнення образ і принижень, вираження гніву без емоційних спалахів, уникнення внутрішньої та зовнішньої агресії, наявність позитивних почуттів до себе, навчального закладу, сім'ї, керування стресом, подолання самотності та соціальної тривожності), самомотивації (відповідальність, зосередженість на завданні, не імпульсивна поведінка), розуміння емоцій інших (емпатія, розуміння перспектив, уміння слухати), соціальних умінь (розуміння інших і взаємин із ними, компетентне вирішення конфліктів, вирішення міжособових проблем,

компетентна комунікація, популярність, відкритість, дружелюбність, залучення в діяльність тощо) [61; 297-300; 105; 470].

Отже, емоційний інтелект займає одне з основних місць серед психологічних процесів у навчальній діяльності. Як складна інтегрально-ієрархічна система, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості, емоційний інтелект є важливою умовою ефективності навчальної діяльності студентів, оскільки уможливорює повноцінний розвиток зі збереженням соціального та психологічного здоров'я.

Висновки до розділу 1

На основі теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми вивчення емоційного інтелекту у нашому дослідженні:

1. Проаналізовано зміст поняття емоційного інтелекту, його структуру, згруповано концептуальні підходи до вивчення цього явища в психологічній науці, вдосконалено концепцію системи емоційного інтелекту, уявлення про основні моделі, підходи до операціоналізації, описано роль емоційного інтелекту в навчальній діяльності студентів. Емоційний інтелект – це складна інтегрально-ієрархічна система, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції та керувати ними з метою динамізації інтенсивного емоційного та інтелектуального розвитку особистості.

2. Охарактеризовано основні підходи до операціоналізації емоційного інтелекту з описом диспозиційних компонентів, типів підходів до вимірювання, найвідоміших методик вимірювання. Установлено, зокрема,

що в процесі операціоналізації відбувається диференціація емоційного інтелекту як риси та як здібності.

3. 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 уможливує повноцінний розвиток зі збереженням соціального та психологічного здоров'я.

Основні положення першого розділу відображено в таких публікаціях авторки:

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

3. 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.

4. 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.

5. Августюк М. М. Методичні рекомендації до зниження мовної тривожності в здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземної мови. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2020. 112 с.

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

7. 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.

8. Августюк М. М. Стан дослідження поняття «емоційний інтелект» у науково-психологічній літературі. *Психологія: сучасні методика 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.

9. 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.

10. 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.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТРУКТУРІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

У другому розділі наведено результати теоретичного аналізу особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу. Зокрема, ми проаналізували поняття, види, структуру метакогнітивного моніторингу, вдосконалили уявлення про метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання з виокремленням його видів, чинників точності, ролі та місця в системі саморегульованого навчання. Крім того, ми окреслили проблему зв'язку точності метакогнітивного моніторингу з результативністю навчальної діяльності, виділили основні підходи до вимірювання точності суджень метакогнітивного моніторингу, описали особливості зв'язку метакогнітивного моніторингу та контролю як структурних компонентів метапізнання. З метою визначення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу, ми вдосконалили уявлення про функції емоційного інтелекту та його зв'язок з основними характеристиками метапізнання, на основі чого розробили теоретико-концептуальну модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу.

2.1. Метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання

Метакогнітивний моніторинг є важливим процесуальним аспектом у структурі метапізнання. Як спосіб відстежування суб'єктом навчальної діяльності власної когнітивної активності та її результатів безпосередньо у процесі розв'язання будь-якого пізнавального завдання, метакогнітивний моніторинг активно досліджують, зокрема, у контексті саморегульованого навчання, а його процеси є визначальними показниками навчальної

діяльності здобувачів вищої освіти. За допомогою обговорень того, наскільки добре студенти уявляють можливості та обмеження власної пізнавальної сфери під час вирішення різнотипних пізнавальних та навчальних завдань, а також наскільки ефективними є стратегії, які вони використовують для керування навчально-пізнавальною активністю, метакогнітивний моніторинг впливає на регуляцію навчання в цілому, і на саморегуляцію навчальної діяльності студентів зокрема.

Основні характеристики метакогнітивного моніторингу, його структурні компоненти, види, а також вплив на навчальну діяльність вивчають численні зарубіжні (А. Браун (A. L. Brown), А. Вілкінсон (A. C. Wilkinson), К. Воз (C. A. Was), А. Гленберг (A. M. Glenberg), Дж. Данлоскі (J. Dunlosky), Р. Деннісон (R. G. Dennison), Дж. Еверсон (H. T. Everson), В. Епстайн (W. Epstein), А. Ефклایدс (A. Efklides), Д. Ікін (D. K. Eakin), А. Коріат (A. Koriat), Дж. Меткалф (J. Metcalfe), Д. Мошман (D. Moshman), Л. Наренс (L. Narens), Т. Нелсон (T. O. Nelson), М. Серра (M. J. Serra), С. Тобіас (S. Tobias), Дж. Флейвелл (J. H. Flavell), Г. Шро (G. Schraw) та ін.) та вітчизняні дослідники (І. Ф. Аршава, Е. М. Балашов, Г. Б. Гандзілевська, Т. І. Доцевич, Р. В. Каламаж, С. Д. Максименко, О. В. Матласевич, Е. Л. Носенко, Р. В. Павелків, І. Д. Пасічник, М. В. Савчин, М. Л. Смульсон, Т. Б. Хомуленко, С. П. Яланська та ін.). Актуальними є дослідження теоретико-методологічних та емпірико-практичних аспектів метакогнітивного моніторингу. Зокрема, необхідним є аналіз теоретичних та методологічних аспектів метакогнітивного моніторингу, вивчення різноманітних підходів до визначення поняття, обґрунтування його складових компонентів, установлення особливостей зв'язку з метакогнітивним контролем, результатом навчальної діяльності, навчальною успішністю, визначення ролі та місця метакогнітивного моніторингу в системі саморегульованого навчання, вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу.

Окремою дискусійною дослідницькою проблемою є співвідношення метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю як структурних компонентів метапізнання. Вагомим проблемним питанням виступає 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. Актуальною також є розробка спеціальних навчальних процедур, направлених на покращення якості метакогнітивної активності в ефективному саморегульованому навчанні.

Насамперед існує потреба детальніше розглянути поняття «метакогнітивний моніторинг», а також визначити підходи до тлумачення цього терміну. Так, теоретичний аналіз досліджень метакогнітивного моніторингу вказує на те, що у сфері навчальної діяльності поняття метакогнітивного моніторингу розглядають як оцінювання власних знань, знань когнітивних стратегій та умов, що впливають на процес навчання (А. Валдес (A. Valdez), Дж. Данлоскі (J. Dunlosky), Р. В. Каламаж, А. Коріат (A. Koriat), С. Д. Максименко, Дж. Меткалф (J. Metcalfe), Д. Мошман (D. Moshman), Л. Наренс (L. Narens), Т. Нелсон (T. O. Nelson), І. Д. Пасічник, М. Серра (M. J. Serra), Г. Шро (G. Schraw) та ін.); як спосіб оцінювання пізнавальної діяльності студентів і того, як ці результати сприяють вирішенню різнотипних пізнавальних та навчальних завдань (наприклад, під час підготовки до відповіді чи іспиту, виконання тестів знань, опрацювання навчального матеріалу тощо) (І. Д. Пасічник, О. Д. Шовкова, та ін.).

Окремі дослідники визначають метакогнітивний моніторинг як навичку (К. Воз (C. A. Was), Р. Ісааксон (R. M. Isaacson), Г. Шро (G. Schraw) та ін.), зокрема, як навичку, якій можна навчитись (Дж. Раналлі (J. Ranalli) та ін.). Інші конкретніше вказують на те, що метакогнітивний моніторинг є здібністю оцінювати прогрес навчання (Р. В. Каламаж, Г. Кларк III (H. T. Clark, III), І. Д. Пасічник, С. Уорд (S. B. Ward), Дж. Флейвелл (J. H. Flavell),

О. Д. Шовкова та ін.), усвідомлювати те, що є відомим і невідомим, а також основою для інших метакогнітивних видів діяльності, таких як оцінювання процесу навчання, вибір відповідних стратегій, планування (Г. Еверсон та С. Тобіас (H. T. Everson, S. Tobias)). Крім того, метакогнітивний моніторинг розуміють як здібність, що впливає на регуляцію навчання і, отже, на навчальну діяльність загалом (М. Андерсон (M. C. M. Anderson), К. Сіде (K. W. Thiede), Д. Терріо (D. Therriault)); як здібність оцінювати засвоєння навчальних завдань (Р. Ісааксон (R. M. Isaacson), Ф. Фуджіта (F. Fujita)); як здібність оцінювати поточний стан пізнавальної діяльності (Дж. Данлоскі (J. Dunlosky), Дж. Меткалф (J. Metcalfe)), а також процес та результат виконання будь-якого когнітивного завдання безпосередньо у парадигмі саморегульованого навчання (Е. М. Балашов; Г. Б. Гандзілевська, та ін.).

Чимало авторів розглядають метакогнітивний моніторинг як процес. Зокрема, М. Серра (M. J. Serra) та Дж. Меткалф (J. Metcalfe) розуміють моніторинг як процес оцінювання розвитку когнітивних процесів, у яких задіяний суб'єкт пізнання. Моніторинг набуває вигляду чітких експліцитних суджень (судження про відчуття знання, про легкість / важкість вивчення, про впевненість у відповіді тощо) [492; 308; 213]. А. Валдез (A. Valdez) визначає це метакогнітивне явище як процес, що складається з критичних детермінант навчальної діяльності. Використання різноманітних способів оцінювання знань спрямоване на те, щоб дати змогу студентам брати активнішу участь у процесах саморегуляції, важливих як для набуття знань, так і для їхнього моніторингу [525; 166; 167; 168; 338; 122; 141]. І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж та М. М. Августюк тлумачать метакогнітивний моніторинг як процес оцінювання студентом власної когнітивної активності та її результатів безпосередньо під час розв'язання певного пізнавального завдання. Точність (об'єктивність) метакогнітивного моніторингу науковці вивчають у контексті співвідношення студентами власних знань, умінь, навичок, можливостей пам'яті, процесу та результату виконання завдань із характеристиками інформації, особистісними, когнітивними,

метапізнавальними особливостями, індивідуально-психологічними відмінностями [191; 192; 448]. Дж. Раналлі (J. Ranalli) розглядає метакогнітивний моніторинг як процес, під час якого виникає відчуття поточного стану знань і результату. Дослідник наголошує на зв'язку метакогнітивного моніторингу та контролю: моніторинг інформує контроль про рішення про підтримку, зміну або відмову від обраного раніше підходу до навчання. Коли моніторинг не є точним, контроль базується на неоптимальній інформації, що ускладнює досягнення бажаних результатів під час виконання завдання [462].

Варто зазначити, що охарактеризовані підходи до вивчення метакогнітивного моніторингу можуть розширити дослідження чинників його точності та механізмів об'єктивності у навчальній діяльності студентів, зокрема, у системі саморегульованого навчання, оскільки їхнє дослідження потребує нових підходів до вивчення, систематизації та теоретичного узагальнення. Опис узагальнених ідей, наявних у науковій психологічній літературі, щодо різноманітної природи тлумачення метакогнітивного моніторингу, уміщено в таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Основні підходи до тлумачення метакогнітивного моніторингу

Назва терміну	Автор(и) дослідження	Тлумачення терміну	Результати дослідження
Когнітивний моніторинг	J. H. Flavell (1979 р.)	здібність суб'єктів пізнання проводити моніторинг власних пізнавальних та афективних станів	- спричинений діяльністю та взаємозв'язком чотирьох класів: метакогнітивне знання, метакогнітивний досвід, цілі (або завдання), а також дії (або стратегії)
Моніторинг розуміння	S. B. Ward & H. T. Clark III (1989 р.)	здібність керувати актуальним процесом розуміння	- надає інформацію, яку можна використовувати для прийняття рішень про сферу вивченого, рівня розуміння та необхідності подальших роз'яснень
Метакогнітивний моніторинг	T. O. Nelson & L. Narens (1990 р.)	процес оцінювання когнітивної активності та її результатів	- мета-рівень отримує інформацію від об'єктного рівня; основним методологічним інструментом генерування даних про метакогнітивний моніторинг виступають суб'єктивні повідомлення про самоаналіз

Метакогнітивний моніторинг	G. Schraw & D. Moshman (1995 p.); G. Schraw (1998 p.)	обізнаність у розумінні та виконанні завдань	- періодична самоперевірка під час навчання
Моніторинг власного знання під час навчання	A. Koriat (1997 p.)	процес залучення до навчальної діяльності підказок	- розрізнення між трьома загальними сигналами для метакогнітивних суджень: внутрішніми, зовнішніми та мнемонічними
Метакогнітивний моніторинг знання	S. Tobias & H. T. Everson (1996 p.; 2002 p.; 2009 p.)	усвідомлення того, що відомо і невідомо, а також як основа для інших метакогнітивних видів діяльності, таких як оцінювання навчальної діяльності, вибір відповідних стратегій або планування; це вирішальний компонент у більшості навчальних контекстів	- оцінювання процесів моніторингу знань шляхом оцінювання розбіжностей між оцінками студентів та їх реальними знаннями чи здібностями, визначеними результатами тесту
Метакогнітивний моніторинг	K. W. Thiede, M. C. M. Anderson, & D. Theriault (2003 p.)	здібність, яка впливає на регуляцію вивченого, що, зі свого боку, впливає на загальну ефективність навчання	- точний метакогнітивний моніторинг може забезпечити ефективнішу регуляцію, що сприяє покращенню навчання (вищого рівня виконання тестів знань)
Метакогнітивний моніторинг знання	R. M. Isaacson & F. Fujita (2006 p.)	здібність оцінювати виконання необхідних навчальних завдань	- зв'язок між моніторингом метакогнітивного знання та навчальною успішністю
Метакогнітивний моніторинг	M. Serra & J. Metcalfe (2009 p.)	оцінювання розвитку когнітивних процесів	- може набувати вигляду чітких експліцитних суджень – судження про відчуття знання, судження про легкість / важкість вивчення, судження впевненості
Метакогнітивний моніторинг	J. Dunlosky & J. Metcalfe (2009 p.)	оцінювання поточного стану пізнавальної діяльності	- судження про наближення до правильного вирішення проблеми з метою оцінювання, яким є рівень розуміння того, що вивчають
Метакогнітивний моніторинг знання	R. M. Isaacson & C. A. Was (2010 p.)	навички оцінювання попередньо отриманих знань, яким можна навчитись	- здібність студентів контролювати та оцінювати свої попередньо отримані знання
Метакогнітивний моніторинг	A. Valdez (2013 p.)	процес, що складається з різноманітних критичних детермінант навчання	- різні способи оцінювання знань уможливають участь студентів у процесах саморегуляції, важливих як для набуття знань, так і для моніторингу цих знань
Метакогнітивний моніторинг	М. М. Августюк (2016 p.); М. Avhustiuk, I. Pasichnyk & R. Kalamazh (2018 p.)	процес відслідковування студентами власної когнітивної активності та її результатів у процесі розв'язання певної пізнавальної задачі	- точність (об'єктивність) метакогнітивного моніторингу вивчають у контексті співвідношення студентами власних знань, умінь, навичок, можливостей пам'яті, процесу та результатів виконання завдань із характеристиками інформації, особистісними, когнітивними, метапізнавальними особливостями, індивідуально-психологічними відмінностями

Метакогнітивний моніторинг	J. Ranalli (2018 р.)	процес, у якому виникає відчуття поточного стану знань та результату діяльності	- моніторинг інформує контроль про те, що приймають рішення про підтримку, зміну або відмову від звичного підходу до навчання; коли моніторинг не є точним, контроль базується на неоптимальній інформації, що ускладнює досягнення бажаних результатів під час виконання завдань
Метакогнітивний моніторинг	O. Shovkova & I. Pasichnyk (2019 р.)	здібність студентів мати уявлення про можливості та межі власного пізнання у процесі вирішення різних пізнавальних та освітніх проблем, а також розуміти рівні ефективності механізмів, що використовують для регуляції навчально-пізнавальної діяльності	- особливості метакогнітивного моніторингу вивчають у процесі навчальної діяльності
Метакогнітивний моніторинг	Е. М. Балашов (2020 р.)	здібність студентів відстежувати процес і результат виконання будь-якого пізнавального завдання, тобто оцінювати власні знання	- метакогнітивний моніторинг вивчають у системі саморегульованого навчання студентів ЗВО

Під час аналізу метакогнітивного моніторингу в системі навчальної діяльності студентів слід урахувати його види. У наших попередніх дослідженнях про ілюзію знання у метакогнітивному моніторингу [9; 7; 192], ґрунтуючись, зокрема, на результатах теоретичного аналізу особливостей метакогнітивного моніторингу, ми класифікували його види. Зараз вважаємо за доцільне подати їх уточнену характеристику.

Так, метакогнітивний моніторинг розрізняють:

1) за критеріями точності – точний моніторинг і моніторинг, що містить помилки (для детальнішого опису точності метакогнітивного моніторингу див п. 2.2. цього Розділу);

2) за рівнем виконання – локальний моніторинг, що стосується виконання якогось конкретного завдання і має місце безпосередньо під час виконання навчального завдання, коли працюють над пошуком правильної відповіді на поставлене запитання, та глобальний (загальний) моніторинг, під час якого формують узагальнені судження щодо всього процесу вивчення, а

також установлюють рівень підготовки студента до загальної перевірки вивченого [438; 439; 476-486; та ін.];

3) за часом виконання – он-лайн моніторинг, що має місце безпосередньо під час виконання завдань, та офф-лайн моніторинг, який проводять через певний відрізок часу після того, як завдання було виконано; іншими словами, це проспективний та ретроспективний моніторинг відповідно [526; 515-518; 254-261; та ін.];

4) за ділянкою оцінювання навчальних досягнень – предметно-специфічний моніторинг – процес, результат якого визначають рівнем розвитку загальних метакогнітивних навичок та рівнем оволодіння предметно-специфічним знанням, та загальний моніторинг, що стосується будь-якого виду знання. Недостатній розвиток однієї з цих складових може призвести до певних дефіцитів у метакогнітивному моніторингу. У цьому контексті дослідження метакогнітивного моніторингу актуалізує питання про рівень узагальнення метакогнітивних навичок [9]. Як наслідок, існує дві точки зору: 1) метакогнітивні знання та навички формують у контексті засвоєння конкретних предметних ділянок і майже не переносять на інші ділянки знань [339]; 2) метакогнітивні навички розвивають під виглядом загальних процедур регуляції пізнання, і тому вони менше залежать від предметно-специфічного знання [486; 479; 166; 167; 168];

5) за ділянкою відслідковування процесів пізнання – моніторинг розуміння, спрямований на керування процесами пізнання, що, як наслідок, дозволяє формувати судження щодо розуміння інформації, яку вивчають [528; 194; 529; 426; 427; 347; 475; 217]. Оцінювання, зокрема, включає перевірку поточного стану знань і моніторинг успішності процесів розуміння: якщо суб'єкт переконаний, що рівень розуміння є високим, коли насправді це не так, має місце ілюзія знання, що виступає помилкою метакогнітивного моніторингу; моніторинг метапам'яті, коли суб'єкти пізнання не можуть відтворити вивчений матеріал, але вони впевнені, що знають цю інформацію і зможуть її пригадати пізніше [434; 308; 205; 450;

153-155; 382; 9]; а також моніторинг виконання або відтворення інформації, коли після опрацювання матеріалу суб'єкти пізнання формують судження щодо власної впевненості у правильності своїх відповідей [438; 439; 475];

б) за рівнем усвідомлення – аналітичний (експліцитний) моніторинг, в основі якого – пошук відповідей на запитання «Як люди знають, що вони знають?» (іншими словами – це моніторинг з основою на досвіді) та неаналітичний (імпліцитний) моніторинг або моніторинг, в основі якого лежить теоретичний аналіз (у Д. Канемана (D. Kahneman) – це Системи 1 і 2 відповідно) [325; 353; 363; 355; 332; 333; 75];

7) за основою формування суджень – моніторинг, обумовлений характеристиками стимулу (інформаційно-обумовлені судження), коли судження формують перед або під час виконання завдань і в основі яких лежить інформація з довготривалої пам'яті, та моніторинг, обумовлений досвідом виконання завдань. Якщо моніторинг має місце після виконання завдань, то на основі вивченого матеріалу у суб'єктів виникає певний досвід виконання завдань. Основу метакогнітивних суджень упевненості складають доступність відповідної інформації, легкість, з якою інформація спадає на думку, схожість за підказками, легкість / складність завдань, легкість / важкість виконання завдань тощо [342; 433; 434; 435; 414; 363; 86; 87; 360; 367; 332; 333; 75; 142].

Таким чином, теоретичний аналіз літератури дозволяє зробити висновок про важливість метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності як процесуального аспекту метапізнання з виокремленням його видів, системи чинників точності, ролі та місця у системі саморегульованого навчання. Удосконалення визначення змісту поняття «метакогнітивний моніторинг» дозволяє стверджувати, що 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, уможливорює саморегуляцію процесу та результату виконання. Поняття визначає рівень

ефективності різних навчальних занять, оскільки сприяє не лише засвоєнню студентами знань, а й оцінюванню та регуляції процесів пізнавальної діяльності. За допомогою правильно організованого точного метакогнітивного моніторингу студенти можуть на метакогнітивному рівні вивчати когнітивні особливості набуття знань та використовувати відповідні стратегії навчання. Крім того, представлені ідеї можуть розширити дослідження точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Аналіз психологічної літератури також показав, що зв'язок між метакогнітивним моніторингом та контролем є окремою дослідницькою проблемою. Процеси метакогнітивного моніторингу є важливою умовою актуалізації метакогнітивного контролю [548; 549; 321; 357; 131; 345; 462; та ін.], адже зміни в моніторингу обумовлюють зміни в характері контролю суб'єкта за власною пізнавальною активністю [131]. Іншими словами, метакогнітивний моніторинг впливає на регуляцію засвоєння матеріалу, а це впливає на навчання загалом. Судження метакогнітивного моніторингу показують, чи наближається студент до правильного вирішення проблеми, і оцінюють, наскільки добре він / вона розуміє те, що вивчає. Метакогнітивний контроль виступає процесом регуляції визначених аспектів будь-якої пізнавальної діяльності, спрямованих на прийняття рішень про використання нових підходів до вирішення складних проблем [254; та ін.]. Складовими метакогнітивного контролю є метакогнітивні вміння (або навички) [266; 267; 265; 319; 282; 283; 510; 492; 282; 283; 332; 333; 75]. Це свідомі, зважені дії та стратегії, необхідні для розподілу часу та зусиль, орієнтації на вимоги завдання, планування, перевірки та регуляції процесів пізнання, а також для оцінювання отриманих результатів [222; 223; 538; 539; 265-267; 332; 333; 75; 131; 9; 166; 168; 167].

Взаємозв'язок між метакогнітивним моніторингом та контролем представлено у запропонованій Т. Нелсоном (Т. О. Nelson) та Л. Наренсом (L. Narens) [434] схемі співвідношення між мета-рівнем та об'єктним рівнем.

Модель показує теоретичний механізм зв'язку відповідно до напрямку потоку інформації від моніторингу до контролю («моніторинг-контроль» або МК) та у зворотному напрямку («контроль-моніторинг» або КМ) [435; 357]. Мета-рівень змінює об'єктний рівень контролю (порівняння з говорінням по телефону). Тобто, інформація, що надходить з мета-рівня на об'єктний рівень, змінює або стан процесів на цьому рівні, або сам процес, що може спричинити певну дію на об'єктному рівні (наприклад, ініціювати, продовжувати або припинити виконання). Оскільки контроль не отримує жодної інформації з об'єктного рівня, необхідний моніторинг, який автори концепції порівнюють зі слуханням того, що говорять по телефону (отримання інформації на об'єктному рівні). Найважливішу роль тут відіграють суб'єктивні повідомлення про самоаналіз [434]. Складовими метакогнітивного контролю є постановка мнемонічних цілей, використання мнемонічних засобів, розподіл часу тощо [434; 502; 352; 9].

Метакогнітивний моніторинг інформує метакогнітивний контроль: коли моніторинг не є точним, контроль базується на неоптимальній інформації, що ускладнює досягнення бажаних результатів. Іншими словами, неточний моніторинг безпосередньо пов'язаний із рішеннями щодо контролю, які не відповідають вимогам до навчання або до виконання завдань [462; та ін.]. Тобто метакогнітивний моніторинг розглядають як процес, під час якого виникають відчуття поточного стану знань чи результатів, тоді як метакогнітивний контроль – як ще один процес під час прийняття рішень про підтримку, зміну або відмову від обраного підходу до навчання. Примітно, що дослідження як точності моніторингу та контролю, так і результатів навчання, є порівняно нещодавно розроблені у науковій психологічній літературі.

На основі моделі Т. Нелсона (Т. О. Nelson) та Л. Наренса (L. Narens) А. Ефклایدс (A. Efklides) пропонує розширену модель метапізнання, що складається з трьох рівнів метапізнання: об'єктний рівень (пізнання), рівень особистої обізнаності (самопізнання) (моніторинг та контроль пізнання) та

соціальний рівень. На об'єктному рівні процеси моніторингу та контролю є неусвідомленими; на рівні особистої обізнаності відбувається розуміння змісту власної свідомості (моніторинг та контроль пізнання); і, нарешті, на соціальному рівні можуть виникати соціальні наслідки для індивідуальної регуляції пізнання (іншими словами, мова йде про можливість існування більш ніж одного метакогнітивного рівня) [9; 10].

Процеси на кожному рівні метапізнання задіяні таким чином: під час читання / вивчення моніторинг на об'єктному рівні інформує про плавність процесу осмислення / розуміння інформації. Якщо цей процес є автоматичним, читання / вивчення триває; якщо ні, моніторинг інформує контроль, а процес читання / вивчення сповільнюється; і, навпаки, якщо когнітивну обробку не відновлено (наприклад, процеси розуміння не є ефективними), ймовірним є відсутність когнітивного прогресу. Тобто результат несвідомого моніторингу та контролю може досягти рівня свідомого розуміння (рівень особистої обізнаності), що набуває вигляду метакогнітивних відчуттів або суджень [265].

На рівні особистої обізнаності мають місце метакогнітивні знання (про розуміння та чинники, що на це впливають), фізіологічні показники витрат зусиль (наприклад, підвищена увага до конкретних фраз або невідомих слів). Більше того, існує розуміння емоцій або афективних станів, пов'язаних із завданням та його виконанням, або результатом виконання (наприклад, здивування чи розчарування через відсутність розуміння під час читання / вивчення). Моніторинг забезпечує передумови для свідомої та навмисної регуляції пізнання, тоді як свідомий або навмисний контроль передбачає використання когнітивних стратегій та метакогнітивних навичок [265].

На соціальному рівні метакогнітивний моніторинг базується на відображенні та спостереженні за суб'єктивними переживаннями, думками або діями інших (стратегія звернення за допомогою до колег-студентів чи викладачів). Метакогнітивний контроль набуває вигляду інструкцій щодо того, яку стратегію використовувати, пояснень або спільних зусиль,

спрямованих на створення смислу (наприклад, читання / вивчення та мислення вголос, щоб студент міг стежити за тим, як відбувається процес розуміння іншими учасниками навчального процесу). Важливо, що саме спільне навчання передбачає такий рівень функціонування метапізнання [265].

В основі моніторингу та контролю на згаданих рівнях функціонування метапізнання лежать різні процеси. Так, на рівні особистої обізнаності процеси варіюють від несвідомих евристик, інференційних процесів, заснованих на знайомості інформації та використанні підказок [353], до процесів соціального пізнання [234], свідомих аналітичних процесів змісту власної свідомості та спостереження за власною діяльністю та її результатами [265]. Детальніший опис процесів, що лежать в основі метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю, уміщено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Процеси, що лежать в основі метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю на різних рівнях метапізнання

Свідоме або цілеспрямоване метапізнання	
Моніторинг (оцінювання поточного стану когнітивної діяльності)	Контроль (регуляція визначених аспектів когнітивної діяльності)
Об'єктний рівень	
<ul style="list-style-type: none"> - плавність (або недостатня вільність) когнітивної обробки інформації, її переривання, конфлікт реакцій на помилки; - чинники, що впливають на запам'ятовування / пізнання 	<ol style="list-style-type: none"> 1) отримання або втрата контролю; 2) формування абстрактних правил або наборів завдань; 3) збільшення затратності часу, зусиль та уваги на виконання завдань; 4) ініціювання та припинення обробки інформації; 5) виконавчі функції – гальмування реакцій, оновлення, переключення уваги

Рівень особистої обізнаності	
<p>- забезпечення введення свідомої та цілеспрямованої регуляції пізнання – використання когнітивних та метакогнітивних стратегій, вольових стратегій для контролю емоцій, мотивації за допомогою:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) розуміння метакогнітивних переживань (метакогнітивні судження та відчуття); 2) розуміння власних думок і завдань, знання про конкретні завдання; 3) розуміння афективних, мотиваційних та вольових переживань 	<p>- формування та застосування наявних загальних правил до виконання завдань;</p> <p>- використання когнітивних стратегій та метакогнітивних навичок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) орієнтація (що саме потрібно для розуміння); 2) планування (пошук проблеми); 3) моніторинг застосування обраної стратегії; 4) оцінювання результату застосування обраної стратегії; 5) прийняття нових контрольних рішень, якщо проблема не вирішена
Соціальний рівень	
<p>- рефлексія та спостереження за суб'єктивними переживаннями, думками чи діями (поведінкою) інших людей, їх результатами (звернення за допомогою до колеги-студента чи викладача);</p> <p>- взаємозв'язок та спілкування з іншими;</p> <p>- знання формальних теорій пізнання з основою на раціональних, аналітичних процесах</p>	<p>- стратегії, набуті в процесі навчання та соціальної взаємодії;</p> <p>- метакогнітивні навички соціальної взаємодії або контексту спільної роботи</p>

Точність метакогнітивного моніторингу відіграє вагомую роль у навчальній діяльності студентів ЗВО, зокрема, у системі саморегульованого навчання. Точний метакогнітивний моніторинг забезпечує ефективнішу регуляцію, а це, зі свого боку, призводить до покращення результатів навчання загалом [516; 463; 272]. Крім того, за допомогою правильно організованого точного метакогнітивного моніторингу студенти можуть на метакогнітивному рівні вивчати когнітивні особливості набуття знань та використання навчальних стратегій. Все це відбувається у контексті загальної проблеми метапізнання, яке забезпечує регуляцію пізнавальних психічних процесів, і під час виконання конкретного завдання мова йде про розуміння особливостей опрацювання інформації та ефективність виконання завдань [438; 224; 272; 326; 423; 440; 509; 537].

Виділяють три основні компоненти саморегульованого навчання – пізнання, метапізнання та мотивація. Пізнання розглядають як навички, необхідні для кодування, запам'ятовування та пригадування інформації; метапізнання є навичками, що дозволяють розуміти та контролювати власні пізнавальні процеси (знання про пізнання або метакогнітивне знання, метакогнітивний досвід або метакогнітивний моніторинг, регуляція пізнання або метакогнітивний контроль); і, нарешті, мотивацію розглядають як переконання та установки, які впливають на використання та розвиток когнітивних та метакогнітивних навичок [481; 175; 73].

Концепт «знання про пізнання» відповідає тому, що студенти знають про себе, стратегії, які вони використовують, та умови, за яких ці стратегії є найбільш корисними. Регуляція пізнання відповідає знанням студентів про те, яким чином планувати, реалізовувати обрані стратегії, контролювати, виправляти помилки розуміння та оцінювати ефективність навчальної діяльності. Ці чинники тісно взаємопов'язані і свідчать про те, що знання та регуляція знання можуть ефективно взаємодіяти, сприяючи таким чином ефективнішій саморегуляції процесу власного навчання [483]. Наприклад, ті студенти, яким притаманні когнітивні навички, але які не є досить вмотивованими на їхнє використання, не можуть досягти такого ж рівня продуктивності у навчанні, що й ті, кому притаманні як ці навички, так і мотивація на їх використання. У той же час ті студенти, які є добре вмотивованими, але не володіють необхідними когнітивними та метакогнітивними навичками, як правило, не є схильними до досягнення вищих рівнів саморегуляції [548; 549; 481].

Вагомим здобутком вивчення особливостей метакогнітивних компонентів у навчальній діяльності є модель саморегульованого навчання та навчальних досягнень Б. Ціммермана (B. J. Zimmerman), яка, власне, і підкреслює важливість мотиваційних стратегій. Автор моделі та його прибічники припускають, що висока самоефективність та правильно

підібрані стратегії навчання студентів відіграють вирішальну роль у саморегульованому навчанні [549; 209; та ін.].

Саморегуляція є необхідним та ефективним інструментом формування метакогнітивних знань студентів у процесі навчання [523; 39-44; 195-197; 122; 141; 59; 60]. Зокрема, згідно з дослідженнями Е. М. Балашова, саморегульоване навчання може бути представлене у вигляді комплексу діагностичних методик, що дозволяє визначити його показники на індивідуально-особистісному, когнітивному, метакогнітивному та мотиваційно-вольовому рівнях [39-44; 195-197]. Такі складові тісно пов'язані з точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів і покликані сприяти покращенню показників ефективності саморегульованого навчання в цілому. Установлено, що метакогнітивний моніторинг, як необхідний компонент саморегульованого навчання та регулятивний чинник метапізнання, визначає ступінь ефективності навчальної діяльності, уможливорюючи не лише отримання знань студентами, але й оцінювання та регулювання процесу пізнавальної діяльності. Якісний метакогнітивний моніторинг – це складна система, що включає метакогнітивні знання, метакогнітивну активність, метакогнітивну усвідомленість, оцінювання поточного стану когнітивної активності та здібність суб'єкта саморегульованої навчальної діяльності оперативно вирішувати поставлені навчальні задачі [39-44; 195-197].

Запропонована М. Боекартц (М. Воекаertz) з колегами [209; 210; та ін.] модель саморегуляції під час навчання покликана розрізняти два паралельні процеси для цілеспрямованого вектору навчальної діяльності: 1) саморегуляція «зверху вниз» – постановка цілей (для розширення знань та мотиваційної підтримки), розуміння того, що відомо, у що вірять та як розрізняють ці концепти, а також коли відбувається наближення до виконання завдань, мотивація, планування, обдумана тактика детальнішого вивчення тощо; та 2) саморегуляція «знизу вгору», що ініційована сигналами з навколишнього середовища; складається зі зворотного зв'язку та структур

отримання винагороди після виконання поставленого завдання. Цікавою особливістю моделі є те, що вона схематично відображає основні постулати конвергентного та дивергентного типів мислення.

Починаючи вивчати матеріал, студенти з добре розвиненою здібністю саморегуляції ставлять перед собою цілі, спрямовані на покращення знань та підтримки мотивації. Вони усвідомлюють, що вони знають, у що вірять і що означає різниця між цими концептами, коли потрібно виконувати завдання. Крім того, такі студенти здатні відчувати власну мотивацію, усвідомлювати її вплив, планувати, як краще розв'язувати питання зв'язку між цими концептами під час виконання завдань. Вони також обмірковують найменші нюанси та обирають загальні стратегії на основі прогнозів про те, як кожна з них може сприяти ефективності на шляху до обраних цілей [538; 539]. Однак не всі спроможні поставити цілі, коли вперше вирішують завдання: окремі студенти можуть обурюватись спробами педагогів змусити їх до моніторингу під час виконання завдань; інші шукають допомоги і підказок в одногрупників; ще інші починають ставити перед собою реальні цілі ефективності виконання, але в процесі вивчення демонструють більшу зорієнтованість на власній вправності [538; 539]. Важливим узагальненням моделі саморегуляції М. Боекартц (М. Воекаertz) є те, що вона допомагає студентам у турботі про власне емоційне благополуччя, особливо коли екологічні сигнали свідчать про те, що не все гаразд і що ресурси слід перенаправити. У таких випадках студенти відчують певну невідповідність. Наприклад, відчуття нудьги, ізоляції, примусу чи невпевненості у собі можуть призводити до підвищення пріоритету розважального (несерйозного) підходу до виконання завдань, виконання того, що більше подобається, а також самовизначення чи безпеки. Пошук сприятливого середовища означає, що студенти більше шукають підтримки або відновлення позитивних почуттів, аніж досягнення цілей, направлених на розвиток [209; 210].

Згідно з переконанням Р. Ісааксона (R. M. Isaacson) та Ф. Фуджіти (F. Fujita) [321], П. Вінна (P. H. Winne) та А. Хадвіна (A. F. Hadwin) [538; 539], оцінювання метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності є важливим наслідком для саморегуляції навчання, оскільки студенти можуть впливати на регуляцію того, скільки часу та зусиль необхідно приділяти ефективному вивченню. Ті, хто здатні до умілої саморегуляції, можуть вийти за рамки оцінювання своєї здібності пригадувати інформацію: вони можуть оцінити рівень засвоєння необхідного матеріалу і під час виконання тестів показати результативність вивченого; вони також здатні передбачити, наскільки добре чи погано зможуть виконати тестові завдання. Інакше кажучи, студенти, які саморегулюють свою навчальну діяльність, більше схильні до точнішого оцінювання власних навчальних досягнень. Як наслідок, результатами такого навчання є не лише предметне знання, але й так звана метакогнітивна навченість, тобто здібність усвідомлювати власну пізнавальну активність, довільно використовувати наявні когнітивні та метакогнітивні стратегії [371; 9].

Г. Шро (G. Schraw) [481], Б. Ціммерман (B. J. Zimmerman) [548; 549] та інші науковці пропонують схеми вирішення навчальних проблем, що включають етапи саморегуляції, безпосередньо пов'язані з метапізнанням. У нашому дослідженні ми пропонуємо адаптовану з праць згаданих авторів та узагальнену схему процесу вирішення проблем у навчальній діяльності засобами метакогнітивного моніторингу та контролю. Схему вирішення проблем у навчальній діяльності зображено на рисунку 2.1.

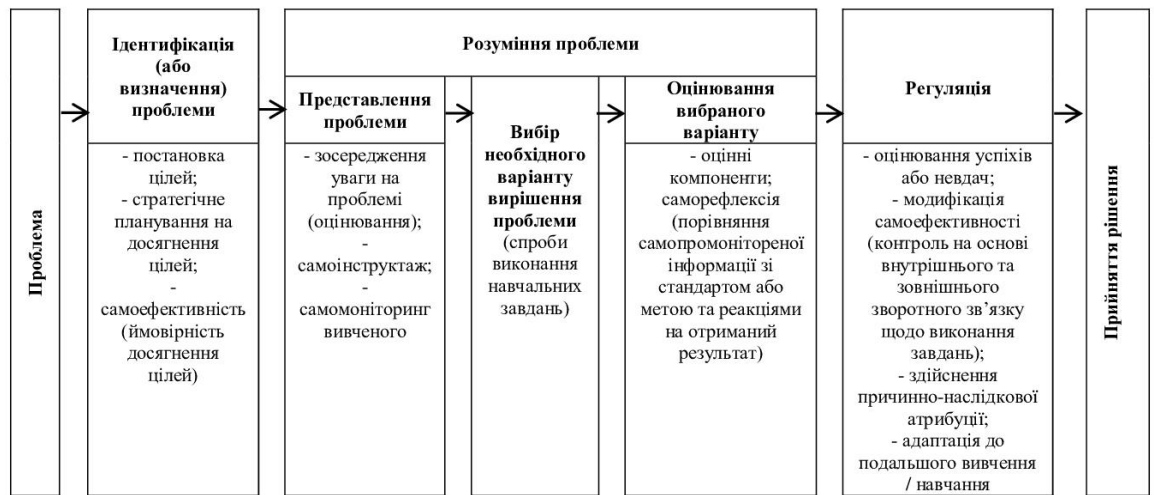


Рисунок 2.1. Схема процесу вирішення проблем у навчальній діяльності

Таким чином, завдяки правильно організованому високоефективному метакогнітивному моніторингу студенти можуть на метакогнітивному рівні вивчати когнітивні особливості набуття знань і використовувати відповідні навчальні стратегії. За допомогою метакогнітивного контролю студенти можуть використовувати метапізнання для регуляції власної діяльності на когнітивному рівні [41]. Варто також зазначити, що метакогнітивну регуляцію реалізують суб'єкти пізнання з різними метакогнітивними здібностями та якостями за допомогою різноманітних стратегій та рівнів психофізіологічних затрат: високорефлексивні індивіди проводять метакогнітивний контроль завдяки метакогнітивній обдарованості, а низькореклексивні – завдяки успішному свідомому навчанню та використанню відповідних когнітивних стратегій та навичок [131; 128; 129; 132; 102; 136; 9; 123-126].

Отже, метакогнітивний моніторинг як регулятивний (процесуальний) аспект метапізнання займає одне з основних місць серед метакогнітивних процесів навчальної діяльності. Він є важливою передумовою ефективності навчальної діяльності, оскільки, як спосіб відслідковування суб'єктом власної пізнавальної активності та оцінювання її результатів у процесі

виконання пізнавальних завдань, уможлиблює саморегуляцію процесу та результату виконання. За допомогою правильно організованого метакогнітивного моніторингу студенти мають можливість на метакогнітивному рівні вивчати когнітивні особливості набуття знань і використовувати відповідні навчальні стратегії. Окремою дослідницькою проблемою є зв'язок між метакогнітивним моніторингом та метакогнітивним контролем.

2.2. Компетентнісний підхід до характеристики точності метакогнітивного моніторингу

Оскільки проблема переоцінювання / недооцінювання знань є досить поширеним явищем у сучасній системі освіти, точність метакогнітивного моніторингу виступає концептуальною проблемою навчальної діяльності. Метакогнітивний моніторинг складається з різноманітних індикаторів знань (оцінних компонентів), що уможливають включення суб'єктів навчальної діяльності у саморегулюючі процеси, важливі як для отримання знань, так і для моніторингу цих знань, коли виникає необхідність такого оцінювання [523; 524; 14; 41; 42]. Це так звані метакогнітивні судження, які суб'єкт пізнавальної навчальної діяльності продукує у процесі виконання тих чи тих завдань [9]. Судження метакогнітивного моніторингу вказують на наближення до правильного вирішення проблеми, а також оцінюють ефективність розуміння вивченого [254].

До метакогнітивних суджень належать: 1) судження про легкість / важкість вивчення – виникають безпосередньо перед виконанням завдань, коли потрібно швидко оцінити необхідні для засвоєння інформації та її ефективного відтворення зусилля [321; 322; 434; 475; 332; 333; 75]; 2) судження про вивчене, що мають місце під час або після процесу вивчення матеріалу і отримують функцію передбачення успішності майбутнього виконання завдань [339; 353; 434; 342; 431; 503]. Студенти, які у своїх судженнях про вивчене схильні до переоцінювання реального стану

вивченого, також можуть припинити процес засвоєння матеріалу і не досягти поставлених цілей, особливо коли вимоги до виконання завдань перевищують рівні засвоєння необхідного матеріалу [321; 322]; 3) судження впевненості у правильності виконання – зв'язок між передбаченим та фактичним виконанням; 4) судження з основою на асоціаціях; 5) судження про легкість / важкість упізнавання інформації, тобто передбачення ймовірності успішного виконання тесту; 6) метапам'яттєві судження про можливість пам'яті, утворені в рамках координат «знаю» / «пам'ятаю» / «здогадуюсь» [293; 535; 492; 455; 265-267; 9] тощо.

До складу процесів метакогнітивного моніторингу, крім суджень, також відносять відчуття, які виникають після формування суджень і можуть призвести або до точності метакогнітивного моніторингу, або до різних помилок у вигляді метакогнітивних ілюзій [353; 267; 524; 14; 265; 320; та ін.]. Відчуття є продуктами метакогнітивного моніторингу належного функціонування процесу вивчення та відтворення матеріалу [265-267; 319; 510; та ін.]. Т. І. Доцевич визначає їх як почуття знання, тобто експліцитні та імпліцитні метакогнітивні судження про ймовірність повної актуалізації інформації, яку вивчають [65]. Група відчуттів складається з відчуттів знайомості, відчуттів легкості / важкості розуміння, відчуттів знання / незнання, відчуттів впевненості / невпевненості, відчуттів задоволення, а також відчуттів «на кінчику язика», відчуттів раціональності / нераціональності, відчуттів правильності / неправильності відповідей тощо [266; 524; 1].

В основі метакогнітивних суджень лежать психологічні механізми, серед яких, зокрема, виділяють природу пізнавальних актів (метапізнання розглядають як процес мислення, тобто процес мисленнєвої активності), доступність отримання відповіді (суб'єктивна легкість / важкість і швидкість вирішення завдань), знайомість інформації / завдання. Звертають увагу також на подвійну природу механізмів формування метакогнітивних суджень: з одного боку, судження моніторингу виступають продуктом імпліцитних,

евристичних процесів (Система 1), з іншого – як результат усвідомленого самоаналізу процесу прийняття рішень (Система 2) [75; 332; 333; та ін.].

Важливою характеристикою метакогнітивного моніторингу виступає точність метакогнітивних суджень. Як наслідок, розрізняють точний і неточний метакогнітивний моніторинг (моніторинг, що містить помилки). У навчальній діяльності студентів точність метакогнітивних суджень про вивчене має вагоме значення, оскільки судження моніторингу є важливим джерелом для регуляції студентами власної пізнавальної діяльності під час навчання [520; 466]. Моніторинг забезпечує основу для прийняття рішень щодо того, що перевчати або як довго вивчати необхідний матеріал [515-518; та ін.]. Точніший моніторинг може сприяти ефективнішій регуляції навчальної діяльності, що, зі свого боку, може сприяти вищим показникам результатів тесту [516]. Однак, незважаючи на багатоаспектність науково-психологічних досліджень, немає вагомих емпіричних доказів зв'язку точності метакогнітивного моніторингу безпосередньо з ефективністю навчальної діяльності.

Точність метакогнітивного моніторингу, на думку Дж. Хатті (J. Hattie) [310; 311], А. Ефклایدс (A. Efklides) [265] та інших, важлива з ряду причин. Перш за все, моніторинг спрямований на інформування про сумісність нових і попередньо отриманих знань (наприклад, неточне відчуття знайомості може призвести до відхилення нових знань як нерелевантних або спровокувати ставлення до чогось старого як до нового); по-друге, може сприяти визначенню рівня зусиль, необхідних до вимог завдань та наявних під час безпосереднього їх виконання; по-третє, може спровокувати вже наявні або афективні стратегії, а також перешкоджати використанню нових. Іншими словами, точний метакогнітивний моніторинг може сприяти усвідомленню фактичного рівня знань та прийняття рішень, на яке студент має бути націлений. Крім того, точність метакогнітивного моніторингу може впливати на необхідність прохання про допомогу.

Доведено, що студенти переважно неточні у своїх метакогнітивних судженнях щодо власної індивідуальної успішності та, як правило, прогностично переоцінюють результати виконаних тестів [320; 372]. Інакше кажучи, точний метакогнітивний моніторинг не завжди має місце. Ілюзії знання та незнання, які розглядають як надмірну та недостатню впевненість, є основною загрозою для навчальних досягнень студентів [258; 225; 235; 236; 271; 291; 309; 374].

Завдяки співвідношенню суб'єктивної та об'єктивної успішності будь-якої навчальної діяльності, а також ефективному використанню змішаної конструкції методів для вимірювання моніторингу, можна визначити чинники точності метакогнітивного моніторингу, а також виділити помилки оцінювання. Так, у науковій психологічній літературі виокремлюють багато чинників, які можуть сприяти точності метакогнітивних суджень. Це, зокрема, відповідні попередні знання, якими володіють студенти, незалежно від того, чи були оцінені знання предметно-специфічними, чи загальними (А. Гленберг (A. M. Glenberg), В. Епстайн (W. Epstein), Дж. Нітфелд (J. L. Nietfeld), Г. Шро (G. Schraw) та ін.), легкість / складність предмету вивчення (Г. Гігеренцер (G. Gigerenzer), Х. Кляйнболтінг (H. Kleinbölting) та У. Хофффраж (U. Hoffrage) та ін.), процес контролю точності (М. Баннерт (M. Bannert), К. Менгелькамп (C. Mengelkamp) та ін.), відкладені метакогнітивні судження (Дж. Данлоскі (J. Dunlosky), Т. Нелсон (T. O. Nelson), К. Сіде (K. W. Thiede) та ін.) тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на проблему точності метакогнітивного моніторингу, яку неможливо розглядати поза системою відповідних психолого-педагогічних умов. Тому, згідно з результатами теоретичного аналізу, а також спираючись на результати емпіричного дослідження ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів [9], варто зазначити, що важливу роль у процесі формування точності метакогнітивного моніторингу, і, як наслідок, ефективності навчальної діяльності, відіграють характеристики навчального

матеріалу, а також особистісні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів. На основі проведеного теоретичного аналізу вважаємо за доцільне визначити основні чинники точності метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів.

Насамперед варто розглянути характеристики навчального матеріалу. Так, доведено, що в основі точності суджень метакогнітивного моніторингу під час вирішення будь-якого навчального завдання лежать евристичні процеси, які використовують підказки із завдання, контексту або когнітивної обробки інформації [353; 320; та ін.]. Іншими словами, це характеристики навчального матеріалу. Зокрема, А. Коріат (A. Koriat) [353; 367] виділяє три класи (або типи) підказок: внутрішні, зовнішні та мнемонічні, які залежать від кількості, рівня складності, змістового наповнення та умов опрацювання представленої інформації. Особливістю підказок є те, що вони не завжди позитивно впливають на метакогнітивні судження, оскільки можуть бути або просто проігнорованими, або ж помилково неналежно використаними [9].

До складу внутрішніх чинників відносять такі характеристики навчального матеріалу:

1) вид інформації [429-436; 292-295; 340; 353; 304-307; 258; 264; 447; 251; 57; 58; 9]. Доведено, що точність моніторингу залежить від виду представленої інформації (у вигляді тексту, тверджень чи пар слів на запам'ятовування): найвищі показники неточності суджень метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної впевненості студенти демонструють під час роботи з твердженнями, тоді як вони є значно менше впевненими, коли опрацьовують текстову інформацію, і найбільше впевненими під час вивчення пар слів, причиною чого може бути вплив логічно-зв'язного контексту інформації [9; 1; 10];

2) стиль інформації [295; 269; та ін.]: найбільш надмірно впевненими у своїх відповідях є студенти під час опрацювання текстів художнього стилю [9], однак наукові дослідження є нечисленними;

3) рівень складності завдання (інформації) (або ефект легкості / складності) [377; 290; 202; 482; 458; 353; 410; 501; 378-380; 438; 266; 424]): вища точність метакогнітивних суджень має місце під час опрацювання текстів, середніх за рівнем складності [379]. Якщо ж найчастіше студенти виконують завдання дуже високого рівня складності, то вони, як правило, стають невпевненими у знанні. У свою чергу, надмірно легкі завдання сприяють формуванню неадекватних уявлень суб'єктів про надмірно високий рівень власної компетентності, коли фактична легкість / складність інформації не відповідає передбаченій. Як наслідок, з метою усунення такого протиріччя суб'єкт змінює оцінювання власної впевненості у правильності розуміння / виконання на користь очікуваного [302; 236; та ін.], тоді як неточність метакогнітивного моніторингу під час опрацювання легшого за рівнем складності матеріалу може бути пов'язана з помилковим переконанням, що для виконання завдання великої кількості когнітивних зусиль не потрібно [384]. Сприяти підвищенню точності метакогнітивного моніторингу, як і ефективності засвоєння інформації, також може стимулювання додаткових когнітивних зусиль [9; та ін.];

4) зміст навчального матеріалу з урахуванням, зокрема, критеріїв цікавості, інформативності, корисності інформації [353; 380; 444; 361; 379; 367; 304; 357; 9; 192];

5) обсяг навчального матеріалу, легкість доступу та додаткова загальна інформація [458; 353; 241; 332]: точність метакогнітивного моніторингу, зокрема, має місце при вивченні більших за обсягом текстів, тоді як надмірна впевненість більше залежить від невеликого за обсягом текстового матеріалу [241].

До зовнішніх чинників А. Коріат (А. Koriat) відносить умови включених у навчальну діяльність операцій: а) умови постановлення завдання, тобто тип тестового завдання, кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведений на виконання час, а також змішане або впорядковане повторення інформації, та б) операції кодування, що

ураховують рівень виконання та інтерактивне представлення інформації. Іншими словами, це особливості навчального матеріалу (характеристики інформації), дотримання умов цілеспрямованості, систематизації та узагальнення, диференційованості, часової імплікативності [544; 384; 343; 444; 234; 263; та ін.].

Відповідно до типу тестових завдань, варто ураховувати важливість ролі диференційованого підходу до створення завдань, що може сприяти більшій точності метакогнітивних суджень. Так, надмірна впевненість безпосередньо пов'язана із запитаннями вибору з множини запропонованих варіантів, тоді як відкриті запитання, навпаки, сприяють більшій точності метакогнітивного моніторингу [444; 234]. Також варто враховувати ефект зв'язку чинників «кількість правильних відповідей у пункті тесту» та «впевненість у собі». Досліджувані з низькою впевненістю у собі є впевненішими у виконанні тестових завдань саме з трьома правильними варіантами відповіді. У нашому попередньому дослідженні ми виявили, що на виникнення надмірної впевненості впливає виконання студентами завдань із трьома варіантами відповіді, з яких лише один є правильним [9]. Крім того, знання типу тесту наперед також може сприяти більшій точності метакогнітивних суджень [365; 464; 465; 263; 290];

У точності суджень метакогнітивного моніторингу неоднозначною є роль умов постановлення завдань. Установлено, що відведений на виконання завдань час не впливає на точність пригадування інформації [388], однак повторне виконання завдань або опрацювання інформації (наприклад, перечитування) може сприяти кращому пригадуванню вивченого матеріалу та, як наслідок, більшій точності метакогнітивних суджень [42; 342; 384; 353; 359; 257; 242; 388]. Це так звані евристики повторного опрацювання матеріалу, що, однак, інколи можуть спричинити надмірну впевненість у вигляді ілюзії знання [292; та ін.].

Згідно з Д. Канеманом (D. Kahneman) [75; 332], можливими причинами помилок є важкість сприймання так званих «настанов на завдання», що є

найважливішою здібністю Системи 2. Зі збільшенням рівня складності завдань переключення уваги між завданнями потребує значних зусиль, особливо якщо часу, відведеного на виконання, недостатньо, адже обмежені часові рамки спонукають додаткові зусилля для виконання завдання. Таким чином, показник часової імплікативності з огляду на такі його характеристики, як обсяг і темп, також відіграє важливу роль у точності суджень метакогнітивного моніторингу. Швидкий темп навчання стимулююче впливає на розвиток мисленнєвих процесів, однак має тенденцію до зниження ефективності запам'ятовування необхідного матеріалу; як наслідок, відповіді студентів, як і точність метакогнітивних суджень, є набагато повнішими та ґрунтовнішими при наявності тривалішого відрізка часу на опрацювання матеріалу [89; 9].

До третього класу чинників, що включають як внутрішні, так і зовнішні, належать мнемонічні індикатори, які посиляють сигнали про рівень вивченого матеріалу, що буде відтворений згодом. Мнемонічними чинниками є доступність відповідної інформації, знайомість за підказками, легкість / важкість пригадування, легкість / важкість виконання [464; 434; 349; 419; 533; 353; 361; 266; 367; 9; 75; 332], внутрішній та зовнішній зворотний зв'язок [529; 410; 312; 232; 314; та ін.].

Так, когнітивна легкість пригадування інформації коливається у діапазоні від «легко» до «важко» (відповідним протилежним показником є «когнітивна напруга»). Легкість, за Д. Канеманом (D. Kahneman), означає, що все добре і що для виконання завдань не потрібно додаткових зусиль, з чим може впоратись Система 1; важкість, навпаки, вказує на наявність проблеми, для розв'язання якої потрібна вже Система 2. Рівень когнітивної напруги залежить від поточного рівня докладання зусиль, а також від наявності невиконаних вимог. Повторення інформації призводить до її знайомості, чіткіший малюнок здається правильним, обґрунтована думка спонукає виникнення приємних відчуттів, гарний настрій є причиною часто помилково неправильно визначеної легкості завдання [75; 332].

Позитивно впливають на підвищення показників точності метакогнітивного моніторингу також відкладені судження про вивчене, які, на відміну від суджень, сформованих відразу після опрацювання інформації, сприяють виникненню у студентів здібності розрізняти між тим, що вони знають, і чого насправді не знають [292-295; 254-261; 264; 414; 434; 516; 9]. Однак відкладені судження про вивчене не сприяють покращенню запам'ятовування інформації [492; 417; 418].

На основі внутрішніх, зовнішніх та мнемонічних чинників виникають евристики, тобто мислительні стратегії, які впливають на точність метакогнітивних суджень [1]. Часто евристики можуть спричинити помилки та призвести до неточності метакогнітивного моніторингу. Як наслідок, вони можуть бути поділені, згідно з М. Серра (M. J. Serra) та Дж. Меткалф (J. Metcalfe) [492], на дві групи: евристики, що сприяють точності метакогнітивного моніторингу, та евристики, які є перешкодою на шляху до його ефективного функціонування. До першої групи належать евристики повторного опрацювання інформації з метою виправлення помилок сприймання [342; 361], евристики намагання відтворити інформацію [432; 436; 341; та ін.], евристики пригадування попереднього виконання [415; 416], евристики узагальнення вивченого [389; 516; 518; 258; 261; 303], евристики знання виду тестової перевірки [258; 261; 492] тощо. До другої групи входять евристики знайомості [292; 367; 492; та ін.], евристики плавності обробки інформації [324; 325; 206; 207; 367; 492; та ін.], евристики поточного знання [492; та ін.], а також евристики асоціацій [359] та евристики, що безпосередньо спричиняють помилки метакогнітивного моніторингу у вигляді ілюзій знання та незнання [295; 432; 436; 258; 261; 492; та ін.]. Дж. Меткалф (J. Metcalfe) розглядає природу надмірної впевненості як особливі евристичні процеси, називаючи їх когнітивним оптимізмом [414], що нерідко є причиною неефективності метакогнітивного моніторингу. Крім того, при вивченні евристик прийнято вважати, що метакогнітивні судження не є

безпосереднім оцінюванням навчальної успішності, а скоріше оцінюванням особливостей студента.

Також до складу чинників точності метакогнітивного моніторингу відносять такі особистісні якості, як включеність у навчальну діяльність (навчальна мотивація, прийняття цілей навчання) [371; 458; 266], загальну впевненість у собі [84; 85; 92]. Особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях відводять ролі рефлексивності [283; 84; 85; 92; 121; 120; 9; 107; 108; 393; 123-126; 103; 104; та ін.]. Рефлексію визначають у рамках феноменологічної концепції інтелекту, представленого у вигляді ментального досвіду (ментальних структур, ментального простору та ментальних репрезентацій). Деякі науковці [84; 85; 92] виокремлюють поведінкові прояви рефлексивності: ситуативну (активну) (безпосередній самоконтроль поведінки в актуальній ситуації з осмисленням її складових, аналізом діяльності), ретроспективну (аналіз виконаного) та перспективну (проспективну) (аналіз майбутньої діяльності, ймовірних поведінкових проявів, з урахуванням особливостей планування та прогнозування імовірних результатів) [84; 85; 92; 9; та ін.].

Рефлексивність як активне мобілізуюче відношення студентів до себе та умов навчальної діяльності [92] безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку їхніх метакогнітивних характеристик. Рефлексивність сприяє цілісному сприйманню інформації, знанню про зміст, способи та засоби діяльності, а це, зі свого боку, дозволяє критичніше ставитись до себе та власної діяльності, тобто робить студентів активними суб'єктами власної пізнавальної діяльності [92; 9]. Постійне залучення студентів до рефлексивної діяльності передбачає розуміння можливостей власної навчальної діяльності у процесі оволодіння професійними знаннями [9].

До групи когнітивних характеристик відносять рівень оволодіння знанням [218; 361; 86; 87; 444; 327; 162; 9], навчальну успішність та досвід попереднього навчання [439; 506-508; 344; 9], рівень розвитку інтелекту [75; 332; 333; 420; 422; 356; 9] тощо. Зокрема, доведено, що вищі показники знань

сприяють більшій точності суджень метакогнітивного моніторингу, тоді як суб'єктам із нижчим рівнем знань частіше притаманна надмірна впевненість [444; 327; 538; 225; 387; та ін.]. Студенти з низькими та середніми показниками навчальної успішності опрацьовують навчальний матеріал швидше та менш обдуманно, не зупиняючись на розгляді проблемних аспектів, не звертаючи уваги на незрозумілу та важку для сприймання інформацію. Студенти з вищими показниками навчальної успішності, навпаки, зосереджують увагу на таких аспектах, аналізують та активно (і як результат – успішно) опрацьовують навчальний матеріал [538]. Нерідко, однак, успішніші студенти є менше впевненими у знанні, і навпаки [422; 356; 9]. Завдання педагога полягає у сприянні структуруванню матеріалу, відслідковуванню розуміння / нерозуміння матеріалу, цілеспрямованій допомозі під час аналізу ефективності засвоєння студентами інформації та формування метакогнітивних суджень [9].

Певний дослідницький інтерес становлять когнітивні стилі (або стилі навчання) як стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів, що передбачають зв'язок пізнавальної та особистісної складових при вирішенні проблемної ситуації. Особливості особистісного аспекту пояснюють тим, що пізнавальні структури, які входять до його складу, забезпечують індивідуальну стійкість певного когнітивного стилю як способу пізнання та діяльності [46; 88; та ін.]. Вивчення навчального матеріалу – це процес обробки інформації, а індивідуальна стратегія обробки такої інформації і є когнітивним стилем. Наявність такого зв'язку може свідчити про ймовірність впливу когнітивного стилю на оволодіння прийомами ефективного вивчення навчального матеріалу [46; 88; та ін.]. Загалом, у контексті впливу когнітивних стилів на точність метакогнітивного моніторингу стиль «імпульсивність / рефлексивність» є одним із найбільш досліджуваних. Характеристика процесуальної сторони діяльності відбувається за параметрами швидкості виконання завдань та кількості допущених при цьому помилок: імпульсивні індивіди, як правило, виконують завдання

швидше, однак допускають більшу кількість помилок, тоді як рефлексивні, навпаки, повільніше виконують завдання, і тому показують вищу точність метакогнітивних суджень [85; 9].

Під час формування метакогнітивних суджень варто також урахувати роль метапізнавальних особливостей – метакогнітивних знань, метакогнітивної активності та метакогнітивної обізнаності (метакогнітивної включеності в діяльність) [483; 519; 520; та ін.]. Як правило, оцінюють такі метакогнітивні характеристики, як концентрація (зосередженість) (уміння керувати власною увагою, зосереджуватись на завданні, зменшувати вплив здатних відволікати увагу стимулів), опрацювання інформації (збереження знань, використання опорних матеріалів, систематизація та узагальнення вивченого), вибір основних ідей (розрізнення важливішої інформації від менш важливої), керування часом (організація та розподіл часу). Рівень сформованості навичок метакогнітивного моніторингу найефективніше представлений у науковій літературі методикою діагностики метакогнітивної обізнаності Г. Шро (G. Schraw) та Р. Деннісона (R. G. Dennison), одним із першочергових завдань якої є вимірювання рівня розвитку метамислення переважно у контексті навчальної діяльності [483].

Варто враховувати також такі індивідуально-психологічні відмінності, як статеві відмінності [458; 257] та вікові особливості [458; 459], які варто розглядати як у зв'язку з успішністю розв'язання окремих завдань, так і навчальною успішністю загалом. Як показав аналіз наукової літератури, дослідження впливу статевих відмінностей на точність метакогнітивного моніторингу є нечисленними. Переважно досліджують особливості взаємозв'язку статевих відмінностей із показниками інтелекту та навчальною успішністю, мотивацією, самоповагою тощо [280; 290; 289; 458]. В окремих дослідженнях виявили нижчі показники надмірної впевненості у метакогнітивних судженнях у жінок, ніж у чоловіків [458; 459]. Зокрема, у дослідженні ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ми не виявили статистично значимих відмінностей

прояву неточностей у судженнях метакогнітивного моніторингу залежно від особливостей статі. Серед помилок моніторингу результати засвідчили тенденцію до переважання надмірної впевненості у респондентів жіночої статі у всіх видах проспективних та ретроспективних суджень [9].

Дослідження впливу вікових особливостей на метакогнітивний моніторинг також є нечисленними [257; 458; та ін.]. Однак, як показують отримані емпіричні дані, істотних відмінностей у проявах неточностей метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної чи недостатньої впевненості залежно від віку наразі не виявлено. У нашому дослідженні ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу при формуванні метакогнітивних суджень студенти молодшої вікової групи виявились більше надмірно впевненими у своїх судженнях, на відміну від студентів старшої вікової групи. Однак, тут варто ураховувати особливості вікового діапазону, який був незначним [9].

Безпосередньою функцією точності метакогнітивного моніторингу є сприяння ефективному метакогнітивному контролю під час вивчення матеріалу, що, зі свого боку, сприяє підвищенню ефективності усього процесу навчальної діяльності. Зв'язок між точністю метакогнітивного моніторингу та метакогнітивним контролем зображено на рисунку 2.2:



Рисунок 2.2. Схема зв'язку між точністю метакогнітивного моніторингу та метакогнітивним контролем у навчальній діяльності

Актуальність досліджень процесів метакогнітивного моніторингу також обумовлена схильністю багатьох суб'єктів пізнання до викривлених уявлень про те, що вони знають та що не знають насправді, а також наскільки вони є компетентними у вирішенні навчальних завдань. Дж. Меткалф (J.

Metcalfе), Д. Канеман (D. Kahneman) та ін. джерело таких помилок убачають у надмірному оптимізмі (переоцінюванні можливостей), тенденції до недооцінювання інформації, а також в ігноруванні дистрибутивної інформації [414; 75; 332; 333; та ін.].

Як правило, поганим виконавцям притаманна здібність завищувати оцінки власних пізнавальних можливостей, адже вони можуть не лише чогось не знати, але й не знати (не усвідомлювати) того, що не знають, оскільки навички необхідні для отримання правильних відповідей, практично ідентичні навичкам, необхідним для оцінювання точності відповідей [262; 75; 332]. Крім того, на наші судження та вибір відповіді впливає не лише попередній досвід, але й наше оцінювання цього досвіду (метакогнітивні судження) та метакогнітивні знання [510].

Під час установлення точності метакогнітивного моніторингу насамперед досліджують упевненість у правильності виконання завдань, у здібності правильно пригадувати інформацію. Мова йде про так звану суб'єктивну впевненість, на основі співвіднесення рівня якої з об'єктивною успішністю виконання завдань можна встановити точність метакогнітивного моніторингу, а також виокремити його помилки.

Помилки моніторингу, що спотворюють істинність суб'єктивного самооцінювання метакогнітивних здібностей, найчастіше набувають вигляду надмірної впевненості (ілюзії знання) та недостатньої впевненості (ілюзії незнання) [9]. Такі помилки метакогнітивного моніторингу є порівняно новим та досить суперечливим психологічним явищем. У науковій літературі наявні дослідження щодо сфери існування цих ілюзій (у вивченні текстів, пар слів та тверджень), однак науковці все ще не можуть знайти причин та механізмів прояву ілюзій.

Ілюзію знання розглядають як надмірну суб'єктивну впевненість у правильності засвоєння та розуміння збереженої в пам'яті інформації, яка об'єктивно є викривленою [295; 264; 9; 147-151]; як надмірну впевненість у правильності виконання завдань [252]; як надмірну впевненість у здібності

запам'ятовувати інформацію, яку згодом під час відтворення неможливо пригадати [264; 353; 208] тощо. У нашому дослідженні ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ми розглядаємо ілюзію знання як помилку метакогнітивного моніторингу за допомогою виокремлення чинників його точності, а саме особистісних якостей, когнітивних та метапізнавальних особливостей, індивідуально-психологічних відмінностей, характеристик інформації [9]. Відповідно до цього, ілюзія знання виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання [9]. Ілюзія незнання також є помилкою, що виникає внаслідок недостатньої суб'єктивної впевненості у знанні. Крім того, ми виокремлюємо ілюзорне знання як неповне, викривлене, спотворене, не розмежоване між «уже знаю» та «щойно вивчив / вивчила», несистематизоване знання, чого, однак, ми не можемо не усвідомлювати під впливом ілюзії знання, як не можемо ефективно застосувати процеси метакогнітивного контролю, а тому неадекватно оцінюємо власні навчальні досягнення [9]. Видами надмірної / недостатньої впевненості є надмірна / недостатня впевненість в оцінюванні власних здібностей [329; та ін.], надмірна / недостатня впевненість у відносних судженнях (власні судження порівняно з судженнями інших) [253; та ін.], а також надмірна / недостатня впевненість у судженнях відповідно до довірчих інтервалів для передбачень [330; та ін.].

Обидві ілюзії є серйозною загрозою навчанню та досягненням студентів [257]. Той факт, що студенти переконані, що вони розуміють інформацію, коли це не так, або ігнорують відсутність розуміння, свідчить про неефективний контроль розуміння [529].

Виділяють два шляхи виникнення надмірної / недостатньої впевненості: помилки зовнішньої природи, утворені обмеженням у знаннях, та помилки внутрішньої природи, тобто помилки системи переробки інформації [331; та ін.]. Коли моніторинг неточний, студенти можуть навіть достроково припинити навчання через здивування після отримання низьких

оцінок. Більше того, вони можуть вибрати відповідь, яка є явно неправильною (хоча вони можуть «знати» правильну відповідь, однак насправді або не знають, що вони її знають, або докладають недостатньо зусиль для її пошуку) [362; та ін.]. Крім того, проблему надмірної / недостатньої впевненості розглядають не лише як психологічну, а також як методологічну проблему (як наслідок поганої операціоналізації, неправильно підібраної процедури калібрування тощо) [220; 266; 332; 9].

Однак поки що немає єдиного пояснення причин та механізмів виникнення надмірної та недостатньої впевненості. Так, надмірну впевненість визначають як когнітивну зарозумілість і вказують на дві можливі причини її появи: 1) надмірна впевненість виникає в результаті дії евристик прив'язки та корекції; 2) надмірна впевненість виникає як наслідок ігнорування інформацією, що не співпадає з вибраною відповіддю [333; 75; 332; та ін.]. Крім того, причинами переоцінювання студентами власних пізнавальних можливостей під час навчання можуть бути: когнітивні викривлення через власну некомпетентність (переоцінювання власних здібностей або ефект Даннінга-Крюгера, коли студенти, які знають матеріал гірше, надмірно переоцінюють власні знання) [533; 425; 290; та ін.]; прагнення зберегти високий рівень власного Я, підтримати імідж успішного студента у групі; вплив попередніх успіхів, які провокують виникнення ілюзії знання та компетентності на фоні відсутності цього знання; загальна необізнаність щодо перебігу власних когнітивних процесів (нерідко має місце надмірна впевненість студентів, які не мають достатніх навичок виконання того чи того завдання, та недостатня впевненість у тих, кому ці навички притаманні [369; та ін.]; проблеми, безпосередньо пов'язані з функцією моніторингу [9]. Багато науковців переконані, що в основі надмірної впевненості лежать два явища – неспроможність визначити суперечності [295; 269] та переоцінювання рівня розуміння [295; 292; 340; 325; 367; 425; 421; 422]. Хоча, як показують численні дослідження, успішне

визначення суперечностей не перешкоджає виникненню надмірної впевненості.

Як наслідок, в основі надмірної впевненості, тобто так званого «когнітивного оптимізму» [414], нерідко лежить самообман, за допомогою якого оптимізують процес діяльності: суб'єкти пізнання знають, що їхні відповіді є неправильними, але переконують себе у протилежному, оскільки хочуть думати, що мають високий рівень когнітивної здібності відтворити інформацію. Цей феномен має місце також, коли люди думають, що зможуть виконати завдання, але насправді неспроможні це зробити; коли абсолютно впевнені, що ось-ось знайдуть правильну відповідь, тоді як перебувають за крок від помилки; коли вважають, що вирішили завдання, хоча насправді це не так; коли помилково переконані, що знають відповіді на поставлені запитання; коли думають, що відповідь знаходиться «на кінчику язика», тоді як це не так; коли стверджують, що дали правильну відповідь, наполягаючи, що знали її давно; коли вірять, що вивчили матеріал, хоча насправді не змогли цього зробити; коли думають, що все зрозуміли, навіть якщо демонструють незнання тощо [414; 10]. Все це доводить, що евристичні процеси тісно пов'язані з різними викривленнями (неточністю) метакогнітивного моніторингу. Д. Гріффін (D. Griffin) та А. Тверські (A. Tversky) переконані, що надмірна впевненість, подібно до оптимізму, за своєю природою є адаптивним явищем, оскільки, як правило, під час формування таких помилкових суджень суб'єкти пізнання перебувають у піднесеному настрої та налаштовані на ефективне виконання завдань, що не притаманне їм за умов недостатньої впевненості [303].

Невпевненість або недостатня впевненість в успішному виконанні завдань нерідко призводить до того, що можна приділяти значно більше часу на опрацювання вже засвоєного матеріалу, і так само набагато менше часу та зусиль відводити на вивчення матеріалу, що дійсно вимагає більшої уваги. Іншими словами, має місце так звана ілюзія незнання. Однак, згідно з деякими дослідженнями, часто ефект недостатньої впевненості не є

потенційною загрозою при вивченні матеріалу, а, навпаки, здатний проковувати суб'єкта навчальної діяльності до контролю та повторення вивченого [425; 274; 9; та ін.].

Поширеними негативними наслідками неточності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів виступають, зокрема, неадекватне самооцінювання студентами результатів навчання, метакогнітивна некомпетентність щодо власних знань, умінь, стратегій, неспроможність оцінити рівень об'єктивного розуміння навчального матеріалу, розпізнати наявність ілюзій знання / незнання. Крім того, сюди можна віднести неефективний розподіл часу, зусиль та уваги на опрацювання навчального матеріалу, недостатню або надмірну кількість зусиль, витрачених для пригадування правильної відповіді [9].

Відповідно до цього, при врахуванні важливості психолого-педагогічних умов точності метакогнітивного моніторингу варто взяти до уваги виокремлені постулати ефективності навчальної діяльності (дослідження Дж. Кляймана (J. Klayman) з колегами [343]), а саме – *як, що, кого і яким чином* запитувати / навчати. Це підпадає під принцип поділу метакогнітивного знання на знання декларативне (знання про те, *що* є важливим), процедурне (знання того, *як* ефективно застосовувати процедури, які є стратегії навчання або дії для застосування декларативних знань та досягнення поставлених цілей), та умовне (знання того, *коли, де і навіщо* застосовувати різні процедури, навички та когнітивні дії / стратегії). Як наслідок, у процесі дослідження умов точності метакогнітивного моніторингу важливу роль відіграє те, *яким чином* відбувається процес формування метакогнітивних суджень (умови формування навичок точності метакогнітивного моніторингу), *що* беруть до уваги під час опрацювання навчального матеріалу (умови формування знання про завдання та зовнішні стимули, тобто характеристики інформації), усвідомлення, *чому* це відбувається і *для чого* це потрібно, а також *хто* є цільовою аудиторією (в даному випадку – студент як суб'єкт навчальної діяльності).

Реалізація умов формування навичок точності метакогнітивного моніторингу також можлива завдяки ідентифікації проблемної ситуації, абстрагуванню від уже знаного / вивченого [491; 492], зворотному зв'язку [529; 230; 439; 437; 229; 267; 312; 232; 314; та ін.], самозвіту / самооцінювання [223; 202; 159; 89; 9], систематизації та узагальнення вивченого [342; 9; та ін.], стратегій діагностики навчальної діяльності (оцінювання навчальних дій), ролі викладача (цілеспрямований педагогічний супровід), автономності / самостійності студентів [246; 247; 257-259; та ін.]. Важливу роль відіграє оцінювання студентами власних успіхів та невдач, розвиток мотиваційних, емоційно-вольових якостей, самостійності, критичності, швидкості та правильності мислення [9; 34; 182]. Актуальною є необхідність розробки спеціальних навчальних процедур, спрямованих на покращення якості навчальної діяльності та сприяння точності метакогнітивних суджень [9; 34; 182].

У контексті аналізу науково-психологічних підходів до вивчення точності метакогнітивного моніторингу варто також розглянути основні підходи до вимірювання точності метакогнітивного моніторингу. Як показав аналіз наукової психологічної літератури, сьогодні існують численні психологічні дослідження вимірювання точності метакогнітивного моніторингу та відповідних розбіжностей (Е. М. Балашов, К. Бахбахані (K. Bahbahani), Л. Бол (L. Bol), А. Воз (C. A. Was), Дж. Данлоскі (J. Dunlosky), Р. В. Каламаж, Ф. Кух (F. Kuch), Дж. Меткалф (J. Metcalfe), Т. Нелсон (N. O. Nelson), Дж. Нітфелд (J. L. Nietfeld), І. Д. Пасічник, Дж. Раналлі (J. Ranalli), К. Сіде (K. W. Thiede), Д. Хакер (D. J. Hacker), Г. Шро (G. Schraw) та ін.). Здебільшого, однак, це лабораторні дослідження, оскільки вивчення точності метакогнітивного моніторингу за природних умов все ще є нечисленими.

Отримані дані показують, що жоден окремий підхід не може повністю пояснити всі відмінності в судженнях метакогнітивного моніторингу. Крім того, різні метакогнітивні судження та показники точності цих суджень можуть сприяти різносторонньому розумінню індивідуальних відмінностей у

метакогнітивному моніторингу [320]. Зокрема, Г. Шро (G. Schraw) [476] зазначає, що різні показники результатів забезпечують різні типи інформації, які доповнюють одне одного. На думку автора, важливо зрозуміти природу таких видів оцінок, щоб використовувати їх належним чином для постановки завдань та пошуку необхідних відповідей.

Виокремлюють такі типи оцінювання ефективності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності: 1) оцінювання рівня складності та розуміння / нерозуміння засвоєння інформації (спрямування пізнавальної активності студента на перегляд необхідного для вивчення матеріалу, формування суджень оцінювання щодо легкості / важкості засвоєння, самоаналізу вже знаного, розуміння необхідності вивчення матеріалу тощо). Такі процеси можливі завдяки активній роботі досвідченого педагога; 2) оцінювання якості засвоєння (відслідковування рівня розуміння інформації); 3) оцінювання відчуття засвоєння (з метою усвідомлення рівня розуміння); 4) оцінювання рівня власної впевненості в ефективності використання здобутих знань на практиці (на етапі відтворення інформації). Разом ці метакогнітивні оцінні компоненти сприяють безперервному відстежуванню ефективності засвоєння знань, допомагаючи також визначити внесення необхідних коректив у процесі навчальної діяльності [434; 514; 9; та ін.].

Одним із найпомітніших досліджень вимірювання показників точності метакогнітивного моніторингу є метод оцінювання метакогнітивного моніторингу знань, який запропонували С. Тобіас (S. Tobias) та Г. Еверсон (H. T. Everson) [519-521], що дозволяє оцінювати не лише метакогнітивні знання порівняно з когнітивними (дослідження про засоби метапізнавальної активності), але й перевіряє правильність такого оцінювання. Автори виділяють чотири шкали оцінювання знань, спрямованих на вивчення того, як індивідуальні відмінності можуть впливати на точність відповідей щодо оцінювання моніторингу знань: 1) суб'єкт стверджує, що знає, і підтверджує це (точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++») та 2) суб'єкт стверджує, що не знає, і також підтверджує це (точність метакогнітивного

моніторингу за типом «ТММ– →») (такі судження свідчать про точний метакогнітивний моніторинг), а також 3) суб'єкт стверджує, що не знає, але успішно демонструє знання (недостатня впевненість або ілюзія незнання («– +») та 4) суб'єкт стверджує, що знає, однак не може підтвердити це на практиці (надмірна впевненість або ілюзія знання («+ –») (мова йде про помилки метакогнітивного моніторингу). Коефіцієнтом метакогнітивного знання є різниця між правильними та неправильними відповідями, поділена на загальну кількість запропонованих запитань. Як наслідок, що більшим є цей коефіцієнт, то вищим є рівень розвитку метапізнання. Вищі значення показників точності метакогнітивного моніторингу повинні наближатися до 0. Недоліком, однак, є те, що цей метод не може визначити рівень розвитку метамислення диференційовано від інших метапроцесів [519-521; 9].

Помилки метакогнітивного моніторингу також можна визначати як різницю між суб'єктивним оцінюванням правильності відтворення інформації / виконання завдань (рейтинг метакогнітивних суджень) та показниками фактичного відтворення / виконання (відносна частка від загальної кількості завдань) [9]. Що більшими є розходження між прогнозованими та фактичними результатами, то більшим є прояв ілюзії знання, і навпаки [529; 290]. Отримані показники деякі автори аналізують за трирівневою шкалою у межах значень від -1 до +1: від -1 до -0,14 – рівень недооцінювання або недостатньої впевненості, тобто ілюзії незнання); від -0,15 до +0,14 – адекватний рівень точності метакогнітивного моніторингу (ілюзія знання є незначною або взагалі відсутня); від +0,15 до +1 – рівень переоцінювання або надмірної впевненості, тобто ілюзії знання. Таку трирівневу шкалу пояснюють виокремленням у науковій літературі трьох ефектів, які визначають помилки на рівні метапізнання – надмірна впевненість, недостатня впевненість та адекватний рівень точності моніторингу (Р. Бйорк (R. A. Bjork), Л. Бол (L. Bol), Б. Бредшоу (B. K. Bradshaw), Г. Гігерензер (G. Gigerenzer), Л. Джакобі (L. L. Jacoby), Ф. Джонссон (F. U. Jönsson), С. Келлі (C. M. Kelley), Г. Кляйнболтінг (H.

Kleinbölting), С. Ліхтенштейн (S. Lichtenstein), К. МакКензі (C. R. M. McKenzie), Б. Пулфорд (B. D. Pulford), Л. Філліпс (L. D. Phillips), Б. Фішхоф (B. Fischhoff), Д. Хакер (D. J. Hacker), У. Хоффрадж (U. Hoffrage) та ін.). Вибір середніх значень адекватного рівня можна пояснити, зокрема, даними, які отримали Ф. Джонссон (F. U. Jönsson), Г. Олссон (H. Olsson) та М. Олссон (M. J. Olsson) [329]. Дослідники вказують на доцільність установаження закономірності середнього значення O/U індексу (95% досліджуваних), що є значимо відмінним від нуля ($M_{O/U} = 0,14$; $SD = 0,17$).

Г. Шро (G. Schraw) [476] описує п'ять показників метакогнітивного моніторингу – абсолютну точність, відносну точність, упередженість, розсіювання значень та розрізнення. Найчастіше, однак, розрізняють абсолютну та відносну точність як два основних поняття ефективного метакогнітивного моніторингу [476; 530; 238; та ін.]. Так, абсолютна точність (інша назва – калібрування) – це різниця між очікуваними та фактично отриманими результатами. Показники абсолютної точності відображають, наскільки судження про результат відповідають фактично отриманим показникам. Відносна точність – це точність прогнозування рівня правильності виконання одного завдання порівняно з іншим. Показники відносної точності є сигналом для прийняття рішень про те, як ефективно розподілити час між обробкою різних частин навчального матеріалу. Інакше кажучи, відносна точність (також відома як роздільна здібність) вказує на (не)можливість розрізнення між відомою та невідомою інформацією [476; 530; 439]. Індекс упередженості показує рівень надмірної або недостатньої впевненості у судженнях про вивчене [476; 530]. Індеси розсіювання та розрізнення поки що не є детально розробленими [476]. Приклади основних підходів до результатів вимірювань метакогнітивного моніторингу, адаптовані за Г. Шро (G. Schraw) [476], К. Воз (C. A. Was) [531], Дж. Данлоскі (J. Dunlosky) та Дж. Меткалф (J. Metcalfe) [254], М. Хендель (M. Händel) з колегами [320], Дж. Хафф (J. D. Huff) і Дж. Нітфелд (J. L. Nietfeld) [317] та багатьох інших, уміщено в таблиці 2.3.

Основні підходи до вимірювання метакогнітивного моніторингу

Вид вимірювання точності		Спосіб вимірювання	Тлумачення способів вимірювання	Інтерпретація результатів
Точність	Абсолютна точність	Індекс абсолютної точності (калібрування)	невідповідність (різниця) між судженнями впевненості та об'єктивними показниками	Вимірює точність суджень. Калібрування відображає, наскільки судження про результативність відповідають фактично отриманим показникам. Оцінювання відбувається шляхом встановлення відповідності суб'єктивного оцінювання ймовірності правильного виконання щодо пропорційності правильних відповідей.
	Відносна точність	Індекс відносної точності (резолюція)	взаємозв'язок між оцінюванням впевненості та ефективністю діяльності	Вимірює відповідність між судженнями впевненості та результативними показниками.
Упередженість		Індекс упередженості	рівень середніх значень надмірної і недостатньої впевненості у метакогнітивних судженнях	Обчислюють за допомогою встановленої різниці між оцінюванням точності та результатами діяльності кожного студента; тоді обчислюють середні показники результатів між студентами. Упередженість відображає рівень недостатньої впевненості (негативні значення упередженості) або надмірної впевненості (позитивні значення упередженості); її обчислюють як різницю між середніми значеннями n ефективності pi та судженнями ci .
Розсіювання значень		Індекс розсіювання значень	розрізнення рівня суджень щодо правильних і неправильних відповідей	Вимірює відмінності у варіативності точних суджень щодо правильності / неправильності виконання.
Розрізнення		Індекс розрізнення	здібність розрізнити між отриманими результатами і показниками правильності / неправильності	Вимірює розрізнення між упевненістю щодо правильних та неправильних відповідей. Індекс розрізнення фіксує різницю впевненості щодо правильних відповідей між упевненістю у неправильних відповідях. Отримані позитивні оцінки є свідченнями вищої упевненості у правильно виконаних завданнях, на відміну від завдань, що виконані неправильно.

Вибір якої стратегії – абсолютної або відносної точності метакогнітивного моніторингу використовувати для обчислення даних, на думку Дж. Нітфелд (J. L. Nietfeld) з колегами [438], має базуватись на

контексті, у якому відбувається таке вимірювання. Також варто враховувати основні цілі дослідження. Наприклад, вимірювання відносної точності може бути доречним, якщо дослідника цікавить насамперед рівень, до якого можна формувати послідовні судження під час вивчення матеріалу. Якщо предметом зацікавлення є зміна точності, пов'язана з втручанням у навчальну діяльність, тренуванням чи практичними ефектами, то доцільніше використовувати показники абсолютної точності.

Варто зазначити, що жоден із цих п'яти способів вимірювання точності не дає змоги повністю зрозуміти природу точності метакогнітивного моніторингу, як, зрештою, і багатьох компонентів метакогнітивної обізнаності [476]. Г. Шро (G. Schraw) пропонує додатковий метод змішаної конструкції, щоб використовувати дані для посилення аналізу з метою забезпечення повнішого розуміння природи точності метакогнітивного моніторингу. Іншими словами, використання змішаних конструкцій є важливим для розуміння метапізнання загалом та метакогнітивного моніторингу зокрема.

Рівень відповідності між суб'єктивною впевненістю у правильності виконання та об'єктивним виконанням завдань, як правило, визначають за допомогою процедури калібрування. Для оцінювання суб'єктивної впевненості часто використовують шкалу від 0% до 100% (найчастіше є обмеження до використання шести показників – 0, 20, 40, 60, 80, 100) або бальну шкалу (шкалу оцінок). Співпадіння передбачень та об'єктивно отриманих результатів є наслідком успішного калібрування [254]. Наявність систематичних помилок у судженнях (надмірна впевненість або недостатня впевненість) є свідченням того, що ефективного калібрування не відбулося (коли загальна середня оцінка точності становить 88%, а фактична правильність виконаних завдань не перевищує 66%, то різниця у 22% і є показником надмірної впевненості або ілюзії знання) [280; 458; 281; 211; 212; 439; 304; 254; 412; 356; 257; 198; 524; 9; 192].

Існує трьохрівнева модель точності калібрування [476; 485]: перший рівень – чинники когнітивних навичок, другий рівень – правильні коефіцієнти ефективності (чутливість) та неправильні чинники ефективності (специфічність), третій рівень – загальні чинники. Чутливість еквівалентна швидкості виявлення сигналу про помилку або правильну відповідь, специфічність є доповненням частоти помилкових тривог. Інтерпретація формули для кожного виду статистичних даних нагадує шкалу метакогнітивного моніторингу знань, розроблену С. Тобіасом (S. Tobias) та Г. Еверсоном (H. T. Everson) [519-521], коли у масиві даних 2×2 $a = ++$ (точний моніторинг), $b = -+$ (ілюзія незнання), $c = --$ (точний моніторинг), і $d = +-$ (ілюзія знання) [485]. Тобто мова йде про так звану прогностичну валідність метакогнітивних суджень, яку отримують у результаті обчислення кореляційних зв'язків між показниками метакогнітивних суджень та фактично отриманими показниками продуктивності виконання [9].

Чутливість – це частка суджень «так», коли на запитання відповідають правильно ($a / (a + c)$); специфічність – частка суджень «ні», коли на запитання відповідають неправильно ($d / (b + d)$); *G*-індекс – різниця між часткою конкордантного (істинно позитивного та істинно негативного) та дискордантного (хибно-позитивного та хибно-негативного значення) ($(a + d) - (b + c) / (a + b + c + d)$); *гама*-кореляція – різниця між добутком суперечливих суджень, поділена на їх суму ($(ad - bc) / (ad + bc)$); *d'* (індекс дискримінації) – різниця між стандартизованою швидкістю потрапляння ($a / (a + c)$) та швидкістю помилкової тривоги ($b / (b + d)$) ($z(a / (a + c)) - z(b / (b + d))$) (вимірює легкість виявлення сигналу) [485; 530; 534].

Специфікою *гама*-кореляції є те, що вона уможливорює співставлення усієї множини суб'єктивних оцінок та виведення показників для кожного респондента окремо, після чого, за відповідними формулами визначають показники неточностей метакогнітивного моніторингу (наприклад, ілюзії знання / незнання) – індекс упевненості, індекс калібрування та індекс резолюції [434; 9]. Індекс упевненості (O / U індекс) – параметр оцінювання

суджень метакогнітивного моніторингу, що констатує характер відповідності суб'єктивного оцінювання до об'єктивного показника продуктивності відтворення / виконання. Найчастіше застосовують під час устанавлення надмірної впевненості (ілюзії знання) або недостатньої впевненості (ілюзії незнання) [9]. λ (упередженість відповіді) – це рівень надмірної або недостатньої впевненості, тобто міра схильності до того, щоб сказати «так» чи «ні». Для інтерпретації критерію слід ураховувати зв'язок між λ і d' (наприклад, якщо $d' = .03$ та $\lambda = .05$, це означає упередження щодо відсутності відповіді або невідомої відповіді; якщо $d' = 2.0$ та $\lambda = .05$, то мова йде про упередження щодо відповідей «так» або відомих відповідей) [534; 530; 75; 332; 333].

У випадку відносної точності можна простежити очевидність зв'язку точності метакогнітивного моніторингу з метакогнітивним контролем [516]. Невідповідно підібрана процедура калібрування (у вигляді ілюзії знання або ілюзії незнання) демонструє вплив на процеси керування, оскільки надмірна впевненість (як і впевненість недостатня) може змінити розуміння того, чи відбувається вивчення матеріалу. Коли студенти переконані, що засвоїли необхідний матеріал (незалежно від того, так це чи ні), вони вирішують не продовжувати навчання; коли ж вони вважають, що не засвоїли навчальний матеріал (незалежно від того, чи це справді так), вони вирішують продовжувати процес вивчення. Іншими словами, спотворення калібрування може мати негативний вплив на контроль навіть у ситуаціях, коли відносна точність є високою [492; 352; 417; 418].

Важливо, що студентам недостатньо точних метакогнітивних суджень. Вони також повинні знати, як перетворити ці судження на план дослідження [415]. Один із таких планів запропонувала Дж. Меткалф (J. Metcalfe), що набуває вигляду так званої моделі устанавлення ділянки проксимального навчання, згідно з якою студенти повинні розподілити навчальний час на вивчення найбільш придатної до засвоєння інформації [416]. Стратегія виявилась ефективною для підвищення рівня навчання, оскільки має на меті

научіння студентів ефективно розподіляти час вивчення матеріалу у декілька етапів: 1) необхідно розмежувати нову інформацію від уже вивченої; 2) як тільки вивчена інформація буде вилучена з процесу засвоєння, потрібно визначити, наскільки ефективним є засвоєння інформації, яку ще потрібно вивчити; 3) також треба визначити, скільки часу приділяти на опрацювання інформації, яку оцінено найвищими показниками метакогнітивних суджень; 4) у випадку, якщо інформація засвоєна добре, все ще існує необхідність виключити її з процесу вивчення для того, щоб вивчати складнішу інформацію; 5) студентам також може знадобитись інструктування щодо того, як установлювати цілі та керувати часом, що, зі свого боку, сприятиме покращенню саморегуляції навчання [492].

Отже, судження метакогнітивного моніторингу є важливими для ефективної регуляції студентами власної пізнавальної діяльності. Оскільки студентам, як правило, притаманна схильність до завищених оцінок власних пізнавальних можливостей, важливу роль для підвищення рівня їхньої метакогнітивної обізнаності відіграє точність метакогнітивного моніторингу, що залежить від спеціальних психолого-педагогічних умов. Це характеристики навчального матеріалу, особистісні якості, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, рівень розвитку емоційного інтелекту, індивідуально-психологічні відмінності, когнітивні стилі, роль викладача. Чинники точності метакогнітивного моніторингу розглядають у зв'язку з успішністю розв'язання як окремих завдань, так і навчальною успішністю загалом, зокрема, у парадигмі саморегуляції навчання. Помилки метакогнітивного моніторингу у вигляді ілюзій знання та незнання мають негативний вплив на суб'єктивне самооцінювання студентами власних метакогнітивних здібностей. Аналіз наукової літератури також показав, що існує невідповідність між авторами щодо того, як вимірювати метакогнітивний моніторинг, щоб повністю зрозуміти всі його особливості. Більше того, різниці між абсолютною та відносною точністю недостатньо, щоб вповні проаналізувати дані, отримані в результаті формування суджень

метакогнітивного моніторингу. Важливість використання змішаних методів є безсумнівною, проте необхідні й інші способи сприяння точності. Виділені підходи до вимірювання точності метакогнітивних суджень та відповідних розбіжностей не можуть, однак, охопити всі нюанси з даної проблеми, що зумовлює необхідність продовжувати дослідження у цьому напрямку. Для покращення якості навчальної діяльності та сприяння точності метакогнітивного моніторингу актуальною є розробка спеціальних навчальних процедур.

2.3. Емоційний інтелект у структурі метакогнітивного моніторингу

Серед науково-психологічних та освітніх питань, яким приділяють порівняно менше уваги у світлі вивчення емоцій, варто звернути увагу на нечисленні дослідження про емоції та їхній вплив на навчальну діяльність, зв'язок між емоційним інтелектом студентів та основними характеристиками метапізнання. Так, емоційний інтелект розглядають у рамках метапізнання, де емоційний інтелект як метапроцесуальне явище є одночасно когнітивним (з точки зору пізнання власних емоцій та почуттів інших людей) та регулятивним утворенням (сприяє регуляції власних емоційних процесів та контролю чужих емоцій) [84; та ін.]. Також вивчають зв'язок між емоційним інтелектом та метакогнітивними стратегіями [172], між емоційним інтелектом та метакогнітивними здібностями [494; 336], між емоційним інтелектом та метакогнітивною обізнаністю студентів [449], досліджують особливості оцінювання емоційної обізнаності учасників навчального процесу [527; 531]. Відсутні, однак, дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу, емоційного контексту точності метакогнітивного моніторингу. Все це актуалізує вивчення зв'язку емоційного інтелекту студентів з основними характеристиками метапізнання загалом і особливостей його прояву в структурі метакогнітивного моніторингу зокрема.

Основні характеристики емоційного інтелекту (ідентифікація та оцінювання емоцій, емоційна фасилітація мислення, розуміння емоцій та керування емоціями) складаються з когнітивних здібностей, що спрямовані не лише на розуміння власних емоцій (внутрішньоособистісний емоційний інтелект), але й на розуміння емоцій інших людей (міжособистісний емоційний інтелект). Важливість структури емоційного інтелекту в контексті метакогнітивного моніторингу передбачає врахування таких чинників, як когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації), уявлення про емоції як цінності, а також такі особливості емоційності, як стійкість та емоційна чутливість.

Згідно з наявними науковими свідченнями, емоційно розумніші студенти здатні ефективніше застосовувати метакогнітивні стратегії під час вивчення навчальної інформації / виконання завдань: що емоційнішими є розумні студенти, то краще та більше стратегій вони можуть використовувати до, під час та після виконання завдання [172]. Як наслідок, зв'язок емоційного інтелекту з метапізнанням у навчальній діяльності передбачає залучення таких процесів: 1) розуміння почуттів, пов'язаних з успіхами у навчанні, 2) визначення можливих стратегій, 3) підтримка емоційної саморегуляції у реалізації стратегій [226].

Вартими уваги є дослідження емоційних реакцій студентів на оцінювальний зворотний зв'язок [314]. Установлено, що негативні емоційні реакції, як правило, знижують мотивацію, впевненість у собі та самооцінку студентів. Деякі студенти, особливо на старших курсах, схильні демонструвати стійкість і активність у відповідь на негативний відгук. Навпаки, позитивні відгуки викликають сильні, але швидкоплинні емоції, змушують студентів відчувати турботу, сприяють підтвердженню самооцінювання та підвищенню упевненості [314].

Метою дослідження М. Шарей (M. Sharei) з колегами є намагання встановити особливості зв'язку між емоційним інтелектом та метакогнітивними здібностями, а також прослідкувати, як вони впливають на

розв'язування математичних задач. Результати кратного регресійного аналізу показали, що метапізнання та емоційний інтелект суттєво сприяють точнішому прогнозуванню правильності виконання завдання [494].

Деякі автори вказують на те, що на метакогнітивні знання та метакогнітивну регуляцію студентів впливає здібність розуміти та контролювати емоції інших [172; 449]. Так, зокрема, високий рівень метакогнітивної обізнаності пов'язаний з високим рівнем емоційного інтелекту. Виявлено позитивний зв'язок між емоційним інтелектом студентів та їхнім використанням метакогнітивних стратегій [172]. Метакогнітивній обізнаності притаманна функція, яка відображає її роль у цільовій саморегуляції. Розуміння власних цілей та встановлення їх відповідно до наявних можливостей допомагає досягти бажаного результату [449].

Наразі у психолого-педагогічній літературі також наявні поодинокі дослідження когнітивних та метакогнітивних процесів в емоційному інтелекті. Так, пізнання охоплює такі процеси, як увага, пам'ять, оцінювання, вирішення проблем та сприймання. Когнітивні процеси використовують наявні знання та сприяють виникненню нових знань. Метапізнання є здібністю розпізнавати власні когнітивні функції з метою моніторингу та контролю процесу навчальної діяльності. В основі ідеї метапізнання лежить розрізнення між двома типами пізнання: первинним та вторинним. Метапізнання включає різноманітні елементи та навички, такі як метапам'ять, самосвідомість, саморегуляція та самоконтроль [75; 332; 333; 253].

В емоційному інтелекті метапізнання визначає здібність сприймати емоційні навички. Процеси метапізнання охоплюють емоційно-когнітивні стратегії, такі як обізнаність (пізнання) (метакогнітивні знання), моніторинг (метакогнітивний досвід) та саморегуляцію (метакогнітивні навички). Крім основних емоцій, можуть виникати певні думки, які супроводжують ці емоції, оскільки нам притаманні додаткові когнітивні функції, які контролюють відповідну емоційну ситуацію. Оцінювання зв'язку між

емоціями та судженнями відбувається свідомо або несвідомо, виникають спроби керувати власною емоційною реакцією для розвитку та вдосконалення власних особистісних якостей, що сприятиме кращим міжособистісним взаєминам [253].

У дев'ятирівневій піраміді емоційного інтелекту А. Дрігас (A. S. Drigas) та Ч. Папоутсі (C. Papoutsis) роблять спробу створити нову модель на основі емоційних, когнітивних та метакогнітивних навичок з поступовим переходом від одного рівня до іншого. Фактично, кожний вищий рівень піраміди є удосконаленням рівня особистісного зростання та вищим станом саморегуляції, самоорганізації, пізнання, усвідомлення, уваги та мотивації. Такі складові дев'ятирівневої піраміди емоційного інтелекту, як емоційні стимули, а також розпізнавання та сприймання-вираження емоцій, належать до сфери ідентифікації; самопізнання, соціальна обізнаність, емпатія та розрізнення емоцій є сферою розуміння; до регулятивного аспекту належать самоконтроль, соціальні навички, емоційний досвід, універсальність емоцій, самоактуалізація, трансцендентність та емоційна єдність [253].

Деякі автори досліджують зв'язок безпосередньо між емоціями та метакогнітивними моніторингом і контролем. Зокрема, Р. Хой (R. C. Hoy) вивчає роль емоцій у розвитку навчальних переконань з урахуванням особливостей зв'язку між емоціями та метакогнітивним моніторингом. Емоції неможливо функціонально відокремити від пізнання, оскільки вони виступають формою власне пізнання. Емоції глибоко взаємопов'язані з фізіологічними станами, які здатні як впливати, так і отримувати інформацію від соматичних реакцій. Внутрішній компонент метакогнітивного моніторингу, згідно з дослідженнями А. Коріата (A. Koriat), можна розширити завдяки врахуванню того, як певні подразники можуть підвищити правильність (точність) метакогнітивних суджень [316]. Тому на основі дев'ятирівневої піраміди А. Дрігаса (A. S. Drigas) та Ч. Папоутсі (C. Papoutsis) ми пропонуємо модель співставлення процесів метакогнітивних моніторингу

та контролю з емоційним інтелектом через призму когнітивних та метакогнітивних процесів, яка зображена на рисунку 2.3.

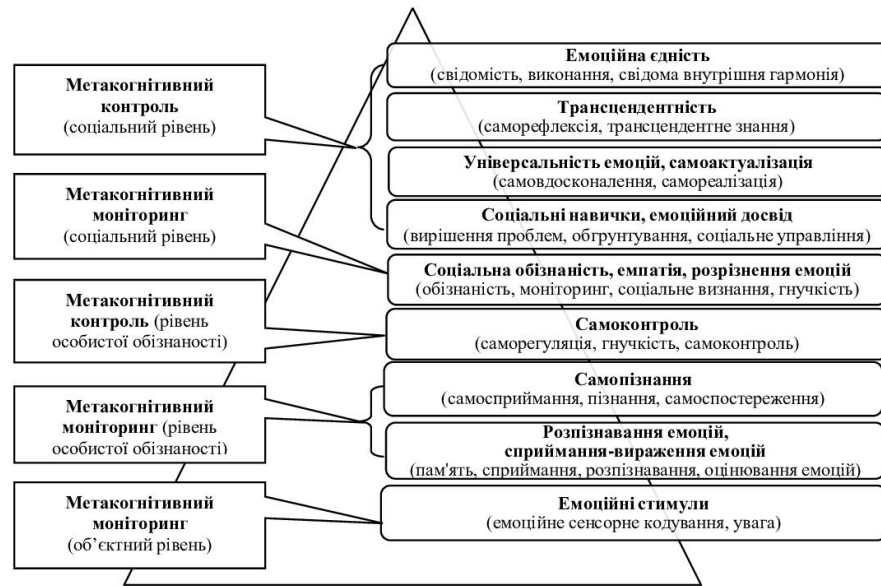


Рисунок 2.3. Модель співставлення процесів метакогнітивних моніторингу та контролю з когнітивними та метакогнітивними процесами в дев'ятирівневій піраміді емоційного інтелекту (А. Дрігас (A. S. Drigas), Ч. Папoutсі (C. Papoutsis))

Хоча в психологічній літературі відсутні дослідження емоційного контексту точності метакогнітивного моніторингу, наявні поодинокі дослідження про емоції та їхній вплив на навчальну діяльність [313; 368; та ін.]. Так, відчуття емоцій є важливим, а пошук способу покращити це почуття – ще важливішим [313]. Серед інших прикладів заслуговує на увагу афективна модель зв'язку емоцій та навчання, яка є досить складною [368].

Нерідко, як і всім іншим суб'єктам пізнання, студентам притаманне раціональне та нераціональне мислення. В основі раціонального мислення лежить логічне мислення з основою на фактах, тоді як нераціональним є нелогічне мислення, в основі якого лежить упереджена думка або стрес. Як наслідок, раціональні думки можуть призвести до успішного вирішення проблемних ситуацій, тоді як нераціональні думки, як правило, провокують невдачі, непорозуміння і відповідне поглиблення нераціональності. Іншими

назвами негативного мислення в психологічній літературі є «викривлене мислення», «когнітивні викривлення», або «ментальні фільтри» [204; 227]. За допомогою металевих фільтрів розум переконує нас, що в певних подіях є тільки погане, що посилює негативні думки і емоції. Простий спосіб розпізнати ментальний фільтр – застосувати рівняння: $A + B = C$, де A – активуюча подія, B – переконання (тут і криються ментальні фільтри), а C – наслідки або сприймання ситуації [204; 227]. Прикладами раціональних думок можуть бути такі: «Не всі мої одногрупники є моїми друзями», «Інколи я досягаю успіхів», «Я розумний/-на, але й інші також є розумними. Інколи мені властиво помилятися», «Мої викладачі намагаються бути чесними, коли виникає ситуація непорозуміння». Відповідними нераціональними думками є такі: «Мені всі ненавидять», «Я ніколи не виходжу переможцем», «Я є найрозумнішим/-шою і завжди правий/-ва», «Мої викладачі ніколи не сприймають моєї точки зору».

Раціональні думки виникають у менш стресових ситуаціях, а також у ситуаціях, подібних до тих, що вже мали місце у минулому; крім того, це можуть бути ситуації, коли у викладачів, одногрупників або батьків є незавищені очікування від студентів, або ж коли студент спокійно зважає свої думки. Навпаки, нераціональне мислення провокують ситуації, які породжують високий стрес, нові ситуації, які ще не мали місця, а також великі очікування від студентів, нервування або незнання того, як знайти вихід із кризової ситуації [204; 227].

Існує помилкове переконання, що наші емоції та почуття безпосередньо виникають з тих чи тих ситуацій або подій. Насправді, як доведено численними психологічними дослідженнями, ситуації або події провокують раціональні / нераціональні думки, внутрішню діалогічність, що, в свою чергу, формують відповідні емоції та почуття. Схематично цей процес може набувати вигляду, зображеного на рисунку 2.4.

Наше уявлення про природу емоцій

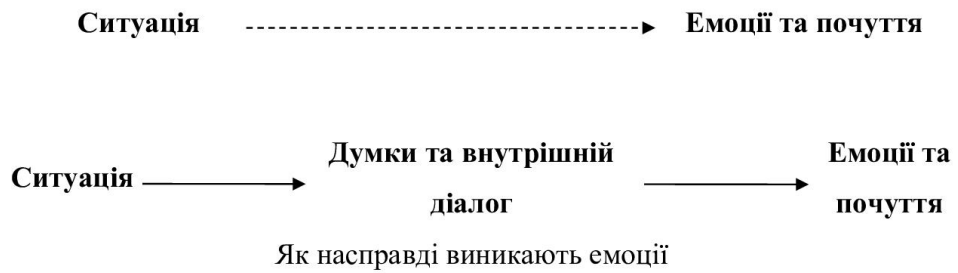


Рисунок 2.4. Процес виникнення емоцій

Емоційні думки часто можуть супроводжуватись безліччю релевантних думок додаткового або другого порядку для сприймання та регуляції процесів керування емоціями. Ці метакогнітивні думки відіграють важливу роль у розумінні психологічних процесів, що безпосередньо пов'язані з емоційним інтелектом. У контексті метакогнітивної системи, яка дозволяє класифікувати вторинні думки відповідно до цілі, походження, валентності, кількості, впевненості та оцінювання, розглядають вплив метакогнітивних процесів на первинні та вторинні емоційні думки [221]. Концептуалізація емоцій передбачає, що первинний емоційний досвід (настрій, тобто безпосереднє проживання емоцій), як правило, може супроводжуватись безліччю додаткових або так званих «вторинних» процесів, до яких відносять думки та самосприймання емоцій, керування емоційними процесами, тобто додаткові знання, здатні контролювати відповідний настрій [221]. Відповідно до цього, метапізнання є різницею між двома типами пізнання: первинним і вторинним. Первинне пізнання включає наші початкові асоціації (проекцію на відповідний вимір прийняття рішення). Первинні думки у такому контексті відбуваються на безпосередньому рівні пізнання, наприклад «Ця квітка червона» або «Я сьогодні дуже щасливий/-ва». Відповідно до цього, можуть виникати вторинні думки, до складу яких відносять роздуми про думки першого рівня (наприклад, «Ця квітка насправді червона, чи, може, вона рожева?», «Я не дуже впевнений/-на, наскільки добре я почуваю себе

сьогодні»). Таким чином, метапізнання визначають як другий порядок думки або думки про первинні думки чи думки про процеси, що мають місце під час мисленнєвих процесів [221]. Концептуальна модель може набувати схематичного вигляду, що зображений на рисунку 2.5.



Рисунок 2.5. Схема концептуалізації емоцій з урахуванням ролі метакогнітивних процесів

У Д. Канемана (D. Kahneman) ці типи мислення є системами мислення. Згідно з автором, це Система 1 (автоматична система) та Система 2 (система зусиль, свідоме, розумне «Я»). Системі 1 притаманні: автоматичність та швидкість, мінімальна кількість або взагалі відсутність зусиль, відсутність відчуття вольового контролю; здібність формувати ідеї та почуття, запам'ятовувати зв'язки між ідеями («Яка столиця Франції?»), що призводить до продукування напрочуд складних комбінацій ідей, розпізнавання співвідношень і якісного збору інформації про один об'єкт, однак неспроможність справитись із декількома темами одночасно і невміння використовувати суто статистичну інформацію [75; 332; 333]. Щоб відповідним чином налаштуватися на виконання завдання, а потім успішно його реалізувати, потрібні певні зусилля. Тому в центрі Системи 2 – зосередження уваги на розумовій діяльності. Крім того, Системі 2 характерні суб'єктивні відчуття діяльності, вибору та концентрації, здібність конструювати думки шляхом упорядкованої послідовності дій, здібність постійно схвалювати враження, передчуття, наміри та почуття, продуковані Системою 1, з їхнім перетворенням на переконання та свідомі дії.

Найважливішою здібністю Системи 2 є уміння приймати так звані «настанови на завдання» [75; 332; 333].

Системи 1 і 2 перебувають у постійному взаємозв'язку: показник майстерної роботи Системи 1 – здібність швидко й ефективно опрацьовувати величезний обсяг інформації; Система 2 раціоналізує ідеї і почуття, які формує Система 1. Якщо Система 1 стикається з труднощами, то звертається за допомогою до Системи 2 для сприяння ретельнішого розгляду та більш зосередженого розв'язання проблеми, що має місце. Крім того, до компетенції Системи 2 також належить постійний моніторинг поведінки. Тобто, іншими словами, в основі наших думок та дій лежать особливості Системи 1; у випадку ускладнення ситуації керування бере на себе Система 2. Ефективність взаємозв'язку та розподілу обов'язків між системами дозволяє мінімізувати зусилля та підвищити продуктивність [75; 332; 333].

Чи не найчастіше вивченим аспектом мислення є його валентність незалежно від цілі думки чи її походження. Крім того, метакогнітивними аспектами також є здібність оцінювати ефективність власного мислення або оцінювати емоційні думки, а також рівень довіри до власних думок, що варіюється від надмірної впевненості до крайнього сумніву [221].

Як показують дослідження і емоційного інтелекту, і метакогнітивного моніторингу, впевненість у собі може призвести до більш стійкого (а, отже, – ефективнішого) сприймання інформації. Більше того, доведено, що впевненість у собі може істотно впливати на самооцінювання [221; та ін.]. Таким чином, емоційні переживання є актуальними на вторинному, метакогнітивному рівні, оскільки настрій викликає почуття впевненості у правильності ходу мислення. Оскільки емоційні думки можуть зіграти вагому роль як на первинному, так і на вторинному рівні пізнання, цілком імовірно, що вторинні емоційні думки можна використати з метою перевірки або знецінення інших емоційних думок на первинному рівні пізнання [221; та ін.].

У рамках дослідження емоційного інтелекту в контексті метапізнання Дж. Готтман (J. M. Gottman) з колегами, Е. Норман (E. Norman), Б. Фурнес (B. Furnes), та ін. ввели у науковий обіг поняття «метаемоція», тобто «емоція про емоції», що виступає важливим аспектом метапізнання, оскільки контролює емоції та пізнання [296; 441; та ін.]. Метаемоцію часто описують як переживання якоїсь емоції на «метарівні» в постійному емоційному досвіді, при цьому її феноменологічні якості є так само диференційованими, як і відповідні якості первинного емоційного досвіду. Як зазначають Дж. Шейвер (J. A. Shaver) та ін., феноменологія метаемоцій може включати почуття гніву, смутку, збентеження, сорому, тривоги тощо [495]. В основі поняття «метаемоція» лежить ідея про те, що кожного разу, коли ми викликаємо певну емоцію, ми також маємо справу з похідними емоціями, які порівнюємо з тим, як ми пережили первинну емоцію. У ширшому значенні метаемоції є як нашими почуттями, так і думками про емоції, тобто типом «вторинної емоції», тимчасовою концепцією, в якій вторинна емоція йде за первинною (наприклад, тривога як вторинна емоція може бути наслідком гніву як первинної емоції) [301; 441; та ін.]. Метаемоції тісно пов'язані з «метанастроєм» як рефлексивним процесом, що супроводжує зміни настрою [402; 472].

Виділяють три види метаемоцій: метаемоційний досвід (досвід метарівня в постійному емоційному досвіді з наявністю таких його феноменологічних якостей, як первинний емоційний досвід), метаемоційне знання (розрізнення декларативного метаемоційного знання між знанням власних емоцій та емоцій інших, загальним знанням про емоції, знанням про конкретні емоції та знанням про ситуативні та поведінкові чинники, які можуть впливати на ті чи ті емоції) та метаемоційні стратегії (метаемоційна саморегуляція передбачає регуляцію постійних емоцій, тобто застосування стратегій для контролю поточних емоцій. У випадку вищого рівня метаемоційної саморегуляції можливим є передбачення та контроль майбутніх емоцій, а також виявлення поточних емоцій, моніторинг змін в

емоційному стані, планування стратегій, регуляція власних емоцій на випадок відхилення від передбачуваних емоцій та оцінювання результату емоційної регуляції) [441].

Відповідно до цього, дослідники також розрізняють поняття «метаемоція» та «емоційний інтелект». Поняття метаемоції як властивості стану, так і риси, робить його відмінним від суміжної концепції емоційного інтелекту, яку вимірюють за допомогою одних і тих же шкал самозвітів, і яка також поділена на підкомпоненти, що мають певну подібність до видів метаемоцій. Найважливішою відмінністю між цими двома поняттями є те, що емоційний інтелект належить до відносно стабільних характеристик, незалежно від того, визначають їх як рису, чи як здібність, тоді як кожен компонент метаемоції можна розглядати як зв'язок між рисою та станом [441]. Дослідження з виокремлення основних відмінностей між метаемоціями, метанастроєм та емоційним інтелектом тривають.

З метою визначення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу, ми удосконалили уявлення про систему чинників точності метакогнітивного моніторингу, що представлена у дисертаційному дослідженні ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу [9]. На її основі, а також на основі отриманих під час теоретичного аналізу наукових психолого-педагогічних здобутків щодо проблеми вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метапізнання, ми побудували теоретико-концептуальну модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО. Модель враховує 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 2.6.

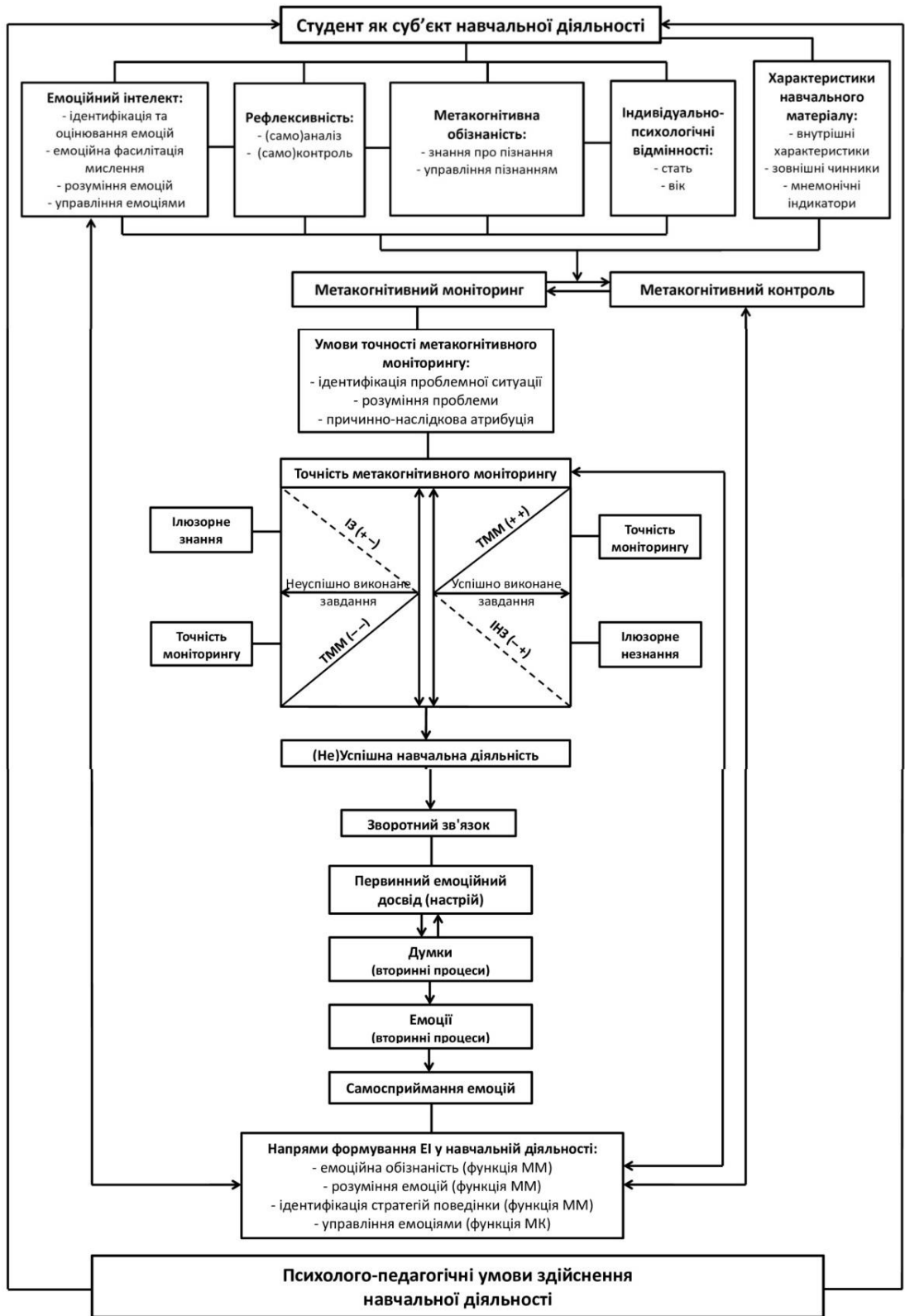


Рисунок 2.6. Теоретико-концептуальна модель зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу

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 урахування 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. 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, відведених 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. Евристики як мислительні стратегії, що виникають на основі виокремлених чинників, безпосередньо впливають на точність метакогнітивних суджень, сприяючи або перешкоджаючи ефективності навчальної діяльності.

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, студент як суб'єкт навчальної діяльності). Як наслідок, основними стратегіями метакогнітивного моніторингу є самостереження 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 настроїв (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 напрямками 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, що мають місце; 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.

Таким чином, результати аналізу науково-психологічних підходів до вивчення точності метакогнітивного моніторингу актуалізують необхідність дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу. Теоретико-концептуальна модель зв'язку емоційного інтелекту з метакогнітивним моніторингом ураховує такі структурні компоненти емоційного інтелекту, як когнітивні та емоційні здібності, що притаманні для внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, і які передбачають дослідження особливостей емоційного інтелекту відповідно до когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних процесів. До складу моделі входять також рефлексивні компоненти та особливості метакогнітивної обізнаності, враховано вікові особливості та статеві відмінності. Характеристики навчального матеріалу

виступають ситуативним аспектом. Після виконання поставлених завдань і отримання відповідної оцінки або зворотного зв'язку, важливу роль відіграє здібність ідентифікувати думки та емоції, що виникають як наслідок, розуміти їх та керувати ними. У стратегічному плані дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності представлені компонентами емоційної обізнаності, розуміння емоцій, ідентифікації можливих стратегій поведінки, сприяння ефективному керуванню емоціями.

Висновки до розділу 2

1. Теоретичний аналіз науково-психологічних підходів до вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу дозволяє стверджувати, що проблема зв'язку емоційного інтелекту з метакогнітивним моніторингом залишається недостатньо дослідженою. З метою визначення основних аспектів такого зв'язку, ми вдосконалили зміст поняття метакогнітивного моніторингу, уявлення про метакогнітивний моніторинг як процесуальний аспект метапізнання з виокремленням його видів, чинників точності, ролі та місця в системі саморегульованого навчання, виділили основні підходи до вимірювання точності суджень, описали особливості зв'язку з метакогнітивним контролем. 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, уможлиблює саморегуляцію процесу та результату виконання.

2. З метою визначення особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу, ми вдосконалили уявлення про функції та особливості зв'язку емоційного інтелекту з основними характеристиками метапізнання, охарактеризували основні чинники точності метакогнітивного моніторингу, на основі чого розробили

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 особливостей емоційного інтелекту відповідно до когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних процесів. До складу моделі входять також рефлексивні компоненти та особливості метакогнітивної обізнаності, враховано вікові особливості та статеві відмінності. 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 дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності представлені компонентами емоційної обізнаності, розуміння емоцій, ідентифікації можливих стратегій поведінки, сприяння ефективному керуванню емоціями. Виокремлені підходи дозволяють стверджувати про необхідність продовження досліджень у цьому напрямку.

Основні положення другого розділу відображено в таких публікаціях авторки:

1. 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.
2. 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.

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

4. 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.

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. 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.

7. 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.

8. 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.

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. Каламаж Р. В., Августюк М. М. Ілюзія знання як помилка метакогнітивного моніторингу. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. Вип. 4. С. 19–29.

11. 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.

12. 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.

13. 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.

14. 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.

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

16. Avhustiuk M. Peculiarities of metacognitive monitoring accuracy: Heuristics and cues. *Роль інновацій в трансформації образу сучасної науки* : матеріали ІV 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.

17. 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.

18. Avhustiuk M. The diverse nature of metacognitive monitoring accuracy measures. *Тendenції 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.

19. 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.

20. 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.

21. 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.

22. 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.

23. 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.

24. 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.

25. 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.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У СТРУКТУРІ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

У третьому розділі ми описали процедуру та проаналізували результати емпіричного дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО. На основі отриманих даних експерименту ми проаналізували 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.

3.1. Опис та обґрунтування експериментального дослідження

Завданням емпіричного дослідження було з'ясувати особливості прояву емоційного інтелекту (EI) 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.

Загалом, експериментальне дослідження проходило у два етапи: перший етап – діагностичний, другий етап – лабораторний експеримент.

1 етап – «Діагностичний». На першому етапі ми проводили комплексну психодіагностичну роботу в розрізі діагностики основних чинників емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності. Отримані дані в подальшому ми аналізували в розрізі рівнів точності метакогнітивного моніторингу студентів.

Для діагностики вимірювання емоційного інтелекту як здібності ми обрали тест емоційного інтелекту «MSCEIT V 2.0» Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso), адаптований на українську мову М. Яцюк [169; 15]. Методика передбачає розгляд емоційного інтелекту через призму таких його структурних компонентів: ідентифікація та оцінювання емоцій (секції А та Е), емоційна фасилітація мислення (секції В та F), розуміння емоцій (секції С та G), а також керування як власними емоціями, так і емоціями інших людей (секції D та H). Сукупність цих здібностей визначає загальний емоційний інтелект, що виступає важливим аспектом тесту. У нашому дослідженні з двох можливих варіантів обчислення результатів, отриманих за цією методикою – врахування показників, отриманих за процедурою загального та експертного консенсусного оцінювання – ми вибрали процедуру загального консенсусного оцінювання. Загальне консенсусне оцінювання порівнює відповіді окремих респондентів із відповідями, отриманими у нормативній вибірці. Відповіді, які більш точно відповідають відповідям нормативної вибірки, оцінюють вищим балом (наприклад, якщо 70% усіх респондентів вибрали варіант відповіді «А» на конкретне запитання, оцінка кожного окремого респондента, який вибрав цей варіант, становить 0,70).

Для діагностики емоційного інтелекту як риси, що передбачає здібність розуміти свої та чужі емоції, а також керувати емоційними проявами, ми використали опитувальник емоційного інтелекту «EmIn» Д. В. Люсіна в українськомовній адаптації О. С. Верітової [53; 98; 99; 15]. Двокомпонентна структура емоційного інтелекту передбачає врахування показників внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, що безпосередньо залежать від таких чинників, як когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації), уявлення про емоції як цінності, а також такі особливості емоційності, як стійкість та емоційна чутливість. Під час аналізу ми враховували показники точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів міжособистісного емоційного

інтелекту, внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, рівнів розуміння емоцій та керування ними, а також загального емоційного інтелекту.

Для діагностики особистісних характеристик студентів ми використали методику діагностики рівня розвитку рефлексивності, спрямовану на врахування рефлексивності як психологічної здібності, процесу та стану, представлену у вигляді опитувальника А. В. Карпова в українськомовній адаптації Я. М. Бугерко [48; 84; 85; 16]. Як показав аналіз наукової літератури, показник розвитку рефлексивності визначають як показник, що свідчить про рівень розвитку метамислення. Рефлексивність виступає вагомим передумовою сприяння точності суджень метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, оскільки сприяє цілісному представленню, знанню про зміст, способи та засоби діяльності, що, зі свого боку, сприяє більшій критичності студентів як до себе, так і до діяльності. Постійне залучення студентів до рефлексивної діяльності сприяє їхньому усвідомленню можливостей власної навчальної діяльності. Важливою ознакою методики є те, що поведінкові прояви рефлексивності як інтрапсихічної (самосприймання змісту та аналізу власної психіки) та інтеропсихічної (розуміння психіки інших людей) здібності також передбачають необхідність урахування ситуативної, ретроспективної та актуальної рефлексії.

Для діагностики метакогнітивних особливостей ми взяли до уваги методику діагностики метакогнітивної обізнаності (метакогнітивної включеності у діяльність) (Г. Шро (G. Schraw) та Р. Деннісон (R. G. Dennison)) [48; 16]. Студенти відповідали на запитання опитувальника, що були представлені одночасно у двох варіантах – оригінальна версія англійською мовою та авторський переклад на українську мову для кращого розуміння [16]. У метакогнітивній обізнаності першочерговим завданням є вимірювання рівня розвитку метамислення здебільшого у контексті навчальної діяльності. Опитувальник дозволяє стандартизувати відповіді досліджуваних і виступає референтом рівня сформованості навичок

метакогнітивного моніторингу, узагальненого відповідно до особливостей пізнавальної активності в навчальній діяльності. Передбачає врахування складових знання про пізнання (декларативне знання, процедурне знання та умовне знання) і керування пізнанням (планування, стратегії керування інформацією, моніторинг розуміння, стратегії ідентифікації та виправлення помилок, оцінювання).

Як індивідуально-психологічні особливості ми враховували статеві відмінності та вікові особливості учасників експерименту. Віковий діапазон, однак, був незначним – в дослідженні взяли участь студенти перших-четвертих курсів, середній вік яких становив 17,8 ($SD = 0,72$). Необхідність такого дослідження зумовлена насамперед тим, що у наявних емпіричних дослідженнях увагу звертають переважно на особливості зв'язку статевих відмінностей з інтелектуальною та академічною успішністю, мотивацією досягнень, самоповагою, але майже не розглядають їх як чинники точності метакогнітивного моніторингу. Щодо вікових особливостей, то, як показують наявні у науковій літературі дослідження, істотних відмінностей у проявах неточностей метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної чи недостатньої впевненості залежно від віку наразі не виявлено, причиною чого можуть бути особливості вікового діапазону, який є незначним. Тому дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту в структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів у розрізі статевих відмінностей і вікових особливостей є актуальним.

Крім того, на цьому етапі ми перевірили вибірку дослідження з метою визначення еквівалентності та нормального розподілу досліджуваних характеристик. Це дозволило використовувати дані діагностичного етапу на другому етапі дослідження.

2 етап – «Лабораторний експеримент». Протягом другого етапу був проведений лабораторний експеримент щодо 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. Зокрема, ми прагнули вивчити особливості прояву емоційного інтелекту і пов'язаних із ним рефлексивності та метакогнітивної обізнаності у структурі точності метакогнітивного моніторингу.

Дослідження також було зосереджене на вивченні здібності студентів ідентифікувати та оцінювати емоції і відтінки емоційних переживань в метакогнітивному моніторингу, що виникають відповідно до правильної / неправильної відповіді як наслідок отриманого зворотного зв'язку. Для цього ми використали «Шкалу диференціальних емоцій» (К. Ізард (C. E. Izard)) [323; 237], що слугувала засобом для отримання одномоментного зрізу окремих поточних емоційних переживань учасників експерименту відповідно до виду наборів окремих завдань та їх типу, а також до правильності / неправильності відповіді. До складу методики входять десять базових емоцій, які, за словами автора, є основою усього емоційного життя людини. Це позитивні емоції цікавості (уважність, зосередженість, зібраність), радості (захоплення, щастя, радість), здивування (здивування, враження, шок), гострі негативні емоції суму (пригнічення, сум, зломленість), гніву (розлючення, сердитість, лють), відрази (неприязнь, відчуття огиди, відчуття відрази), презирства (презирство, зневага, гордовитість), а також тривожно-депресивні емоції страху (страх, боязнь, переляк), сорому / сором'язливості (несміливість, збентеження, сором'язливість) та провини (розкаяння, вина, заслуга на осуд). Студенти оцінювали рівень вираження емоційних переживань за п'ятибальною шкалою: від цілковитої відсутності емоційного переживання (1) до максимального його вираження (5). Зростання оцінок відповідає збільшенню сили емоційного переживання.

Вибірка дослідження лабораторного експерименту. 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.

Опис процедури лабораторного експерименту. Для перевірки зв'язку з точністю метакогнітивного моніторингу таких внутрішніх, зовнішніх та мнемонічних змінних, як характеристики інформації (вид наборів завдань, рівень складності завдань), умови постановлення завдань (тип тестового завдання, кількість разів, відведених на опрацювання завдання, відведений на виконання час, а також змішане або впорядковане повторення інформації), легкість / важкість виконання, ми запропонували досліджуваним запам'ятати відповідну стимульну інформацію. 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 (стимульний матеріал – 12 тверджень та 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 пошук аналогій (запитання для цих субтестів ми вибрали з підбірки тестів розумового розвитку М. К. Акімової); 3) тип тестового завдання – запитання з запропонованими варіантами відповіді, відкриті запитання (з власною відповіддю студентів), запитання із 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 за рівнем складності завдань).

Лабораторний експеримент складався з таких етапів: фаза запам'ятовування інформації, фаза прогностичного оцінювання ефективності

написання тесту загалом, фаза прогностичного оцінювання рівня складності кожного завдання, фаза оцінювання ефективності виконання кожного завдання, фаза виконання завдань, фаза оцінювання легкості / важкості виконання кожного завдання, фаза ретроспективного оцінювання ефективності виконання кожного завдання, фаза ретроспективного оцінювання ефективності написання тесту загалом, фаза ідентифікації та оцінювання емоцій, що виникли внаслідок правильної / неправильної відповіді. Схему лабораторного експерименту зображено на рисунку 3.1.

Фаза запам'ятовування інформації складалась із 12 тверджень і 12 пар слів, які учасники експерименту повинні були уважно прочитати та запам'ятати з метою максимального відтворення під час написання тесту. Час, відведений на запам'ятовування, був довільним.

Наступною була фаза прогностичного оцінювання ефективності написання усього тесту. На цьому етапі ми досліджували суб'єктивну впевненість у правильності виконання тесту. Досліджувані відповідали на запитання щодо прогнозованої ймовірності правильного виконання завдань (проспективні gJOLs запитання: «Як Ви вважаєте, Ви добре напишете тест?»). Також учасники за допомогою шкали від 0 (абсолютна невпевненість) до 100 (абсолютна впевненість) позначали рівень власної впевненості у правильності майбутнього виконання. Крім того, студенти формували проспективні судження aJOLs щодо прогнозованої кількості правильно виконаних завдань.

На третій фазі відбувалось оцінювання рівнів складності завдань. Респонденти давали відповіді на запитання щодо легкості / складності кожного завдання.

На четвертій фазі відбувалось дослідження прогностичного оцінювання учасниками експерименту ефективності виконання кожного завдання. Студенти давали відповіді на JOLs запитання (подібно до запитань на другому етапі експерименту). Необхідною умовою було на шкалі від 0 до 100 позначити рівень упевненості у правильності виконання кожного завдання.





<p align="center">Фаза запам'ятовування інформації (для завдань на пригадування) <i>Стимульний матеріал:</i> 12 тверджень та 12 пар слів на запам'ятовування <i>Час:</i> довільний</p>
<p align="center">Фаза прогностичного оцінювання ефективності написання тесту загалом <i>gJOLs запитання:</i> «Як Ви вважаєте, Ви добре напишете тест?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді) «Позначте рівень Вашої впевненості у тому, що Ви зможете правильно написати тест» (мін = 0 – абсолютна невпевненість, макс = 100 – абсолютна впевненість)</p> <p align="center">  </p> <p align="center"><i>aJOLs запитання:</i> «Скільки завдань, на Вашу думку, Ви виконаєте правильно?» (макс = 30) <i>Час:</i> довільний</p>
<p align="center">Фаза прогностичного оцінювання рівня складності кожного завдання <i>EOTs запитання:</i> «На Вашу думку завдання є легким / складним?» <i>Час:</i> довільний</p>
<p align="center">Фаза прогностичного оцінювання ефективності виконання кожного завдання <i>JOLs запитання:</i> (перед кожним запитанням) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді) «Позначте рівень Вашої впевненості у тому, що Ви зможете правильно виконати завдання» (мін = 0 – абсолютна невпевненість, макс = 100 – абсолютна впевненість)</p> <p align="center">  </p> <p align="center"><i>Час:</i> довільний</p>
<p align="center">Фаза виконання завдань <i>Стимульний матеріал:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) вид інформації: твердження, пари слів (всього 30 запитань); 2) вид наборів завдань: 9 завдань на пригадування інформації, яку попередньо потрібно було запам'ятати (стимульний матеріал – 12 тверджень та 12 пар слів на запам'ятовування); 6 завдань на загальні знання; 1 завдання на ілюзію Мюллера-Лаєра (ілюзію сприймання розміру); 7 завдань на умовиводи; 7 завдань на аналогії; 3) тип тестового завдання: запитання з варіантами відповіді; відкриті запитання з власною відповіддю студентів; запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні» <p align="center"><i>Час:</i> довільний</p>
<p align="center">Фаза оцінювання важкості / легкості виконання (після кожного завдання): «Вам важко / легко було виконувати завдання?» <i>Час:</i> довільний</p>
<p align="center">Фаза ретроспективного оцінювання ефективності виконання кожного завдання <i>RCJs запитання:</i> «Як Ви вважаєте, Ви дали правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді) «Позначте рівень Вашої впевненості у тому, що Ви змогли правильно виконати завдання» (мін = 0 – абсолютна невпевненість, макс = 100 – абсолютна впевненість)</p> <p align="center">  </p> <p align="center"><i>Час:</i> довільний</p>
<p align="center">Фаза ретроспективного оцінювання ефективності написання тесту загалом <i>gRCJs запитання:</i> «Як Ви вважаєте, Ви добре написали тест?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді) «Позначте рівень Вашої впевненості у тому, що Ви змогли правильно написати тест» (мін = 0 – абсолютна невпевненість, макс = 100 – абсолютна впевненість)</p> <p align="center">  </p> <p align="center"><i>aRCJs запитання:</i> «Скільки завдань, на Вашу думку, Ви виконали правильно?» (макс = 30) <i>Час:</i> довільний</p>
<p align="center">Фаза ідентифікації та оцінювання емоцій, що виникли внаслідок правильної / неправильної відповіді</p> <p align="center">«Ваша відповідь була правильною/неправильною?» <i>EIEs запитання</i> «Що Ви зараз відчуваєте?» (варіант необхідно вибрати зі «Шкали диференціальних емоцій» К. Ізарда відповідно до відповіді) <i>Час:</i> довільний</p>

Рисунок 3.1. Схема лабораторного експерименту

На етапі виконання завдань (або відтворення інформації) ми досліджували такі чинники точності метакогнітивного моніторингу, як вид інформації, вид наборів завдань, тип тестового завдання. Студенти виконували завдання, представлені у двох видах інформації (твердження та пари слів), п'яти видах наборів завдань (завдання на пригадування інформації, на загальні знання, на ілюзію сприймання розміру, а також на умовиводи та пошук аналогій), і трьох типів тестових завдань (запитання з варіантами відповіді, відкриті запитання та запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»). Види наборів завдань ми згрупували відповідно до рівнів складності: легші завдання – на пригадування (твердження та пари слів), завдання середнього рівня складності – на загальні знання та на сприймання розміру, складніші завдання – на умовиводи та аналогії. Відповіді респонденти позначали на спеціальному бланку відповідей. Кожен студент отримував завдання з усіма видами інформації та видами наборів завдань, але з одним типом тестового завдання. Розподіл відбувався автоматично та випадково. Час для виконання завдань був довільний.

На наступній фазі ми оцінювали важкість / легкість виконання кожного завдання. Після виконання кожного завдання студенти давали відповіді на запитання: «Вам легко / важко було відповідати на запитання?».

Також після виконання кожного завдання відбувалось оцінювання ефективності виконання. Студенти формували ретроспективні судження впевненості у правильності виконання кожного завдання (судження RCJs).

На фазі оцінювання ефективності написання тесту загалом студенти формували ретроспективні судження gRCJs впевненості у правильності написання тесту та aRCJs судження щодо загальної кількості правильно виконаних завдань. Процедура була схожою до фази прогностичного оцінювання ефективності виконання усього тесту. Час для формування суджень також був довільним.

Останньою була фаза ідентифікації та оцінювання емоцій і відтінків емоційних переживань, що виникли внаслідок правильної / неправильної відповіді. Після виконання усього тесту студенти отримували правильні відповіді. Їхнім завданням було позначити на «Шкалі диференціальних емоцій» К. Ізарда (С. Е. Izard) відповідно до правильності / неправильності відповіді ту чи ту емоцію з певним рівнем вираження емоцій на шкалі від 1 до 5 («Що Ви зараз відчуваєте?»). Час виконання був довільним.

Інтерпретація результатів. Отримані дані були оброблені комп'ютерною програмою *IBM SPSS Statistics 20*, також обчислення були зроблені за допомогою програми *Excel*. Дані обробляли за допомогою таких математичних та статистичних методів: однофакторний та багатфакторний дисперсійний аналіз *ANOVA* (для пошуку статистично значимих залежностей / відмінностей), *t*-критерій Стюдента (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) тощо.

Точність метакогнітивного моніторингу ми визначали як різницю між суб'єктивним оцінюванням правильності відтворення інформації (рейтинг метакогнітивних суджень) та показниками фактичного відтворення (відносна частка від загальної кількості завдань). Що більшими є розходження в отриманих результатах, то більшим є прояв неточності метакогнітивного

моніторингу у вигляді надмірної (ілюзії знання) і недостатньої (ілюзії незнання) впевненості, і навпаки, точності метакогнітивного моніторингу [529; 289; 290]. *O/U* індекс або індекс впевненості ми використали як параметр оцінювання метакогнітивних суджень упевненості щодо правильності виконання завдань.

Рейтинги метакогнітивних суджень слугують кількісним параметром оцінювання правильності відтворення, яке обчислюють за допомогою відповідної шкали показників проспективних та ретроспективних суджень. Для більш детального вивчення рівнів точності метакогнітивного моніторингу отримані показники у проспективних та ретроспективних метакогнітивних судженнях ми аналізували за допомогою шкали оцінювання метакогнітивного моніторингу знань С. Тобіаса (S. Tobias) та Г. Еверсона (H. T. Everson) [519-521]. Шкала оцінювання здібностей моніторингу знань узагальнює показники за чотирма видами оцінок, які відображають зв'язок між оцінюванням респондентами своїх знань та результатами тестування: 1) «+ +» – показники точності моніторингу («ТММ++»), 2) «- -» – показники точності моніторингу («ТММ--»), 3) «- +» – показники недостатньої впевненості або ілюзії незнання (ІНЗ), 4) «+ -» – показники надмірної впевненості або ілюзії знання (ІЗ). 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 [519; 520].

У дослідженні ми використали «Шкалу диференціальних емоцій» К. Ізарда (С. Е. Izard) як шкалу емоційного вираження точності суджень метакогнітивного моніторингу, у межах якої студенти повинні були вибрати ту чи ту емоцію, властиву їм у той момент, коли вони дізнавалися, правильною чи неправильною була їхня відповідь. Необхідною умовою було також вибрати відповідний рівень вираження емоцій (на шкалі від 1 до 5). Такий якісний аналіз конкретних видів емоцій слугує інструментарієм для визначення емоційного забарвлення поточної діяльності студентів у випадку правильності / неправильності відповіді на те чи те запитання тесту, тобто визначає емоційну обізнаність, що, у свою чергу, відповідно до отриманих показників, уможлиблює ідентифікацію стратегій сприяння емоційній саморегуляції.

Результати емпіричного дослідження ми аналізували в розрізі виокремлених груп чинників точності метакогнітивного моніторингу: впевненість у правильності виконання, внутрішні характеристики, зовнішні чинники, мнемонічні індикатори. Для вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту у структурі точності метакогнітивного моніторингу ми враховували рівні основних характеристик емоційного інтелекту відповідно до обраних методик, а також рівні рефлексивності та метакогнітивної обізнаності, враховували роль статевих відмінностей. Крім того, ми досліджували здібності студентів ідентифікувати та оцінювати емоції та відтінки емоційних переживань відповідно до показників точності метакогнітивного моніторингу.

3.2. Результати діагностичного етапу експерименту

На цьому етапі студенти відповідали на запитання опитувальників, спрямованих на з'ясування їхніх психологічних характеристик. Згідно з результатами експериментального дослідження, 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, високий, середній, нижчий за середній та низький рівні метакогнітивної обізнаності.

Рівні емоційного інтелекту. Згідно з отриманими результатами, 75,9% респондентів показали низький рівень ідентифікації та оцінювання емоцій за методикою «MSCEIT V 2.0», 79,8% – низький рівень розуміння емоцій, тоді як 49,3% та 60% респондентів відзначились середніми рівнями емоційної фасилітації мислення та керування емоціями відповідно. Високий рівень емоційної фасилітації мислення ми виявили лише у 9,8% респондентів. Отримані результати уміщено в таблиці 3.1:

Таблиця 3.1

**Групи студентів із різними рівнями емоційного інтелекту
(«MSCEIT V 2.0»)**

Рівні емоційного інтелекту	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (у %)	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (у %)	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (у %)
	Загальна кількість респондентів – 233		Респонденти жіночої статі – 149		Респонденти чоловічої статі – 84	
Ідентифікація та оцінювання емоцій						
низький	0,165-0,375	75,9%	0,165-0,375	76,5%	0,17-0,375	75%
середній	0,38-0,43	24%	0,38-0,425	23,5%	0,385-0,43	25%
високий	-	-	-	-	-	-
Емоційна фасилітації мислення						
низький	0,155-0,295	40,7%	0,155-0,295	32,8%	0,17-0,29	53,6%
середній	0,30-0,385	49,3%	0,30-0,385	53%	0,30-0,38	44%

високий	0,39-0,405	10%	0,39-0,405	14,1%	0,395	2,4%
Розуміння емоцій						
низький	0,153-0,409	79,8%	0,159-0,407	77,8)	0,153-0,409	83,3%
середній	0,413-0,460	20,2%	0,413-0,460	22,1)	0,419-0,455	16,6%
високий	-	-	-	-	-	-
Керування емоціями						
низький	0,158-0,276	40%	0,158-0,275	37,6%	0,185-0,276	44%
середній	0,282-0,343	60%	0,282-0,343	62,4%	0,285-0,338	56%
високий	-	-	-	-	-	-
Загальний емоційний інтелект						
низький	0,17-0,35	78,1%	0,17-0,35	76,5%	0,18-0,35	83,3%
середній	0,36-0,39	21,8%	0,36-0,39	23,5%	0,36-0,38	16,6%
високий	-	-	-	-	-	-

Одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова, однак, показав, що емпіричний і теоретичний розподіл частот показників емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0» не відповідає нормальному розподілу ($\lambda = 0,33577$, $p < 0,00001$). Такі результати є подібними до результатів авторки адаптації тесту емоційного інтелекту з американського варіанту І. М. Андрєєвої, яка порівняла показники асиметрії та ексцесу з відповідними стандартними помилками, взявши до уваги методику Колмогорова-Смирнова. Результати показали ненормальність розподілу усіх первинних шкал тесту [36].

Методика діагностики розуміння емоційного інтелекту «ЕМІн» передбачає врахування показників міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, а також розуміння емоцій та керування ними. Результати показали переважання низького рівня загального емоційного інтелекту (33,8% респондентів), низького рівня міжособистісного емоційного інтелекту (31%), нижчого за середній рівня

внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (33,9%), низького рівня розуміння емоцій (33,9%) та низького рівня керування емоціями (40%). У таблиці 3.2 уміщено отримані результати діагностики емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн»:

Таблиця 3.2

Групи студентів із різними рівнями емоційного інтелекту («ЕмІн»)

Рівні емоційного інтелекту	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (%)	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (%)	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (%)
	Загальна кількість респондентів – 233		Респонденти жіночої статі – 149		Респонденти чоловічої статі – 84	
Міжособистісний емоційний інтелект						
низький	21-34	31%	22-34	22,1%	21-33	45,2%
нижчий за середній	35-39	24%	35-39	20%	35-39	31%
середній	40-46	26,2%	40-46	32,8%	40-46	14,3%
вищий за середній	48-52	12%	48-52	16,7%	49-51	4,7%
високий	53-64	6,8%	53-64	8%	56-58	4,7%
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект						
низький	21-33	22,7%	21-33	24,8%	24-33	17,8%
нижчий за середній	34-38	33,9%	24-38	32,8%	34-38	35,7%
середній	39-47	30,9%	39-47	28,2%	39-46	35,7%
вищий за середній	48-54	10,3%	48-54	11,4%	48-54	8,3%
високий	55-63	2,15%	55-63	2,7%	62	2,4%
Розуміння емоцій						
низький	18-34	33,9%	18-34	26,8%	30-34	45,2%
нижчий за середній	35-39	24,8%	35-39	21,5%	36-39	31%
середній	40-47	30%	40-47	39%	40-46	14,3%
вищий за середній	48-52	6,8%	48-52	8%	48-49	4,7%
високий	54-64	4,3%	54-64	4,7%	54-61	4,7%
Керування емоціями						
низький	23-33	18,8%	26-33	17,4%	23-33	20,2%
нижчий за середній	34-39	40%	34-39	34,8%	34-39	47,6%
середній	40-47	26,2%	40-47	29,5%	40-47	21,4%

вищий за середній	48-52	10,7%	48-52	12%	48-50	8,3%
високий	54-63	4,3%	54-63	6%	59	2,4%
Загальний емоційний інтелект						
низький	51-71	33,9%	51-70	28,2%	57-71	44%
нижчий за середній	72-78	24,8%	72-78	21,5%	72-78	31%
середній	79-92	29,2%	80-92	37,6%	79-89	14,3%
вищий за середній	93-104	9%	95-104	9,4%	93-102	8,3%
високий	106-127	3%	106-127	3,3%	120	2,4%

Одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова підтвердив, що емпіричний і теоретичний розподіл частот показників емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн» відповідає нормальному розподілу ($\lambda = 0,08$, $p = 0,26$).

Рівні рефлексивності. Аналіз відповідей досліджуваних студентів показав переважання середнього рівня рефлексивності (57,1% респондентів), тоді як 32,2% студентів показали низький рівень рефлексивності, і лише 10,7% відзначились високим рівнем рефлексивності. У таблиці 3.3 уміщено результати відповідно до груп студентів із різними рівнями рефлексивності.

Таблиця 3.3

Групи студентів із різними рівнями рефлексивності

Рівень рефлексивності		Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (y %)	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (y %)	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (y %)
Рівень	Стени						
низький		Загальна кількість респондентів – 233		Респонденти жіночої статі – 149		Респонденти чоловічої статі – 84	
	0-3	75-113	32,2%	75-113	26,8%	91-113	41,6%
	0	75	0,8%	75	1,3%	-	-
	1	86-99	6%	86-99	3,4%	91-99	10,7%
	2	101-107	9%	102-107	8%	101-106	10,7%
	3	108-113	16,3%	108-113	14%	108-113	20,2%
середній	4-6	114-139	57,1%	114-139	61%	114-139	50%
	4	114-120	27,8%	114-122	34,2%	114-122	16,6%

	5	123-130	14,2%	127-130	12,7%	127-130	16,6%
	6	131-139	15%	131-139	14%	131-139	16,6%
високий	7-10	140-152	10,7%	140-152	11,4%	141-142	8,3%
	7	140-147	9,8%	140-147	10%	141-142	8,3%
	8	152	0,85%	152	1,3%	-	-

Емпіричний і теоретичний розподіл частот щодо розподілу показників рефлексивності серед респондентів не є відмінним між собою. Це, зокрема, було підтверджено одновибірковим критерієм λ Колмогорова-Смирнова, де $\lambda = 0,054$, $p = 0,80$. Таким чином, розподіл показників рефлексивності у нашій вибірці відповідає розподілу цих показників у загальній сукупності.

Рівні метакогнітивної обізнаності. Результати проведеного опитування на визначення рівня сформованості навичок метакогнітивної обізнаності серед студентів, які брали участь у дослідженні, виявились такими: високий рівень метакогнітивної обізнаності показали 26,2% респондентів, середній – 49,7%, нижчий за середній рівень – 21,8%, низький – лише 2,1% від усіх респондентів. Отримані результати уміщено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Групи студентів із різними рівнями метакогнітивної обізнаності

Рівень метакогнітивної обізнаності	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (у %)	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (у %)	Діапазон тестових балів	Кількість респондентів (у %)
	Загальна кількість респондентів – 233		Респонденти жіночої статі – 149		Респонденти чоловічої статі – 84	
низький	0-8	2,1%	8	1,34%	0	4,7%
нижчий за середній	14-26	21,8%	14-26	20%	14-23	25%
середній	27-39	49,7%	27-39	51,6%	27-38	45%
високий	40-52	26,2%	40-52	26,2%	41-49	25%

Розподіл показників метакогнітивної обізнаності серед досліджуваних студентів відповідає розподілу цих показників у загальній сукупності та

нормальному розподілу. Це підтвердив одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова, де $\lambda = 0,043$, $p = 0,95$.

Порівняльна характеристика показників відповідно до обраних методик. Порівняльна характеристика отриманих показників відповідно до обраних методик показала нелінійний характер зв'язків між психологічними характеристиками студентів. Так, студенти з високим рівнем рефлексивності відзначились високими рівнями метакогнітивної обізнаності та емоційного інтелекту («ЕмІн»), середніми та низькими рівнями емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0»). Студенти з середніми та низькими рівнями рефлексивності показали вищий за середній, середній та нижчий за середній рівні метакогнітивної обізнаності та загального емоційного інтелекту («ЕмІн»), середні та низькі рівні загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0»).

Найбільше респондентів (3%) з високим рівнем рефлексивності та метакогнітивної обізнаності показали низькі рівні загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0») та загального емоційного інтелекту («ЕмІн»). У студентів із середніми рівнями рефлексивності, метакогнітивної обізнаності та загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0») ми виявили високий (1,7%), середній (2%) та низький (2%) рівні загального емоційного інтелекту («ЕмІн»). 18% респондентів з середніми рівнями рефлексивності та метакогнітивної обізнаності відзначились низькими рівнями емоційного інтелекту, 6,4% студентів із середніми рівнями рефлексивності та метакогнітивної обізнаності показали низькі рівні загального емоційного інтелекту («ЕмІн» і «MSCEIT V 2.0»), тоді як студенти з середніми рівнями рефлексивності та загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0») показали високий рівень метакогнітивної обізнаності, а також низький (2%), середній (1%) та вищий за середній (2%) рівні загального емоційного інтелекту («ЕмІн»). Низькими результатами за всіма обраними методиками відзначились 9,4% респондентів. Отримані результати уміщено в таблиці 3.5.

Зв'язки між психологічними характеристиками студентів

Рівні загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0»)	Рівні загального емоційного інтелекту (EMIn)	Рівні рефлексивності	Рівні метакогнітивної обізнаності	Кількість респондентів (y %)
середній	високий + вищий за середній	високий	вищий за середній	1%
середній	середній	високий	середній	1%
середній	вищий за середній + низький	високий	середній	1%
низький	середній	високий	середній	1,7%
низький	нижчий за середній	високий	середній	1,7%
низький	нижчий за середній	високий	нижчий за середній	2%
низький	вищий за середній	високий	вищий за середній	1%
низький	нижчий за середній	високий	вищий за середній	3%
середній	вищий за середній	середній	середній	1,7%
середній	середній	середній	середній	2%
середній	нижчий за середній	середній	середній	2%
середній	вищий за середній	середній	вищий за середній	2%
середній	середній	середній	вищий за середній	1%
середній	нижчий за середній	середній	вищий за середній	2%
низький	вищий за середній	середній	нижчий за середній	1%
низький	нижчий за середній + низький	середній	нижчий за середній + низький	6,4%
середній	середній	середній	нижчий за середній	2%
низький	середній	середній	середній	6,4%
низький	нижчий за середній	середній	середній	18%
низький	високий + вищий за середній	середній	вищий за середній	2%
низький	середній	середній	вищий за середній	6%
низький	нижчий за середній	середній	вищий за середній	3%
низький	нижчий за середній	низький	нижчий за середній	9,4%
середній	нижчий за середній	низький	нижчий за середній	2%
низький	середній	низький	вищий за середній	1,7%
низький	нижчий за середній	низький	вищий за середній	1,7%

низький	вищий за середній	низький	середній	2%
низький	середній	низький	середній	6%
низький	нижчий за середній	низький	середній	5,1%
середній	вищий за середній	низький	вищий за середній	1%
середній	середній	низький	вищий за середній	1%
середній	вищий за середній	низький	середній	1%
середній	середній	низький	середній	1%

Оскільки емоційний інтелект виступає конструктом із подвійною природою, що пов'язаний як з особистісними характеристиками, так і з когнітивними та метакогнітивними здібностями, за допомогою порівняння результатів респондентів з урахуванням отриманих внутрішньогрупових та міжгрупових показників ми також виявили зв'язки нелінійного характеру. Для цього ми порівняли внутрішньогрупові відмінності між міжособистісним та внутрішньоособистісним емоційним інтелектом за методикою «ЕмІн», оскільки ці складові показують рівень сформованості емоційного інтелекту, що уможливорює оцінювання емоційної розумності як здібності розуміти свої та чужі емоції та керувати ними.

Так, порівняльна характеристика показників міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн» показала такі результати: 6% респондентів з високим рівнем міжособистісного емоційного інтелекту показали вищий за середній, 5,2% – середній, та 7,7% – нижчий за середній рівні внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. 3,8% респондентів відзначились середнім рівнем міжособистісного емоційного інтелекту та вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, тоді як 10,7% – середніми рівнями міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту і 11% – середнім рівнем міжособистісного емоційного інтелекту та нижчим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. 2,1%

респондентів показали нижчий за середній рівень міжособистісного емоційного інтелекту та вищий за середній рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, 15,4% – нижчий за середній рівень міжособистісного емоційного інтелекту та середній рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, і найбільше – 38% респондентів показали низькі рівні емоційного інтелекту. Отримані результати уміщено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Внутрішньогрупові зв'язки між рівнями міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»)

Рівень міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»)	Рівень внутрішньо-особистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»)	Кількість респондентів (у %)
вищий за середній	вищий за середній	6%
вищий за середній	середній	5,2%
вищий за середній	нижчий за середній	7,7%
середній	вищий за середній	3,8%
середній	середній	10,7%
середній	нижчий за середній	11%
нижчий за середній	вищий за середній	2,1%
нижчий за середній	середній	15,4%
нижчий за середній	нижчий за середній	38%

Крім того, ми порівняли результати студентів у міжгрупових змінних за двома методиками емоційного інтелекту. Для порівняльної характеристики ми взяли до уваги показники таких складових емоційного інтелекту, як розуміння емоцій та керування емоціями, що входять до складу обох методик. Отримані результати показали, що 2,1% респондентів відзначились середнім та високим рівнями розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0») та розуміння емоцій («ЕмІн») відповідно, 7,7% – середніми рівнями розуміння емоцій за двома методиками, 10,7% – середнім рівнем розуміння емоцій

(«MSCEIT V 2.0») і нижчим за середній рівнем розуміння емоцій («ЕмІн»). Студенти з низькими рівнями розуміння емоцій за методикою «MSCEIT V 2.0» показали вищий за середній (9%), середній (22%) та нижчий за середній (48,5%) рівні розуміння емоцій за методикою «ЕмІн». Між такими складовими емоційного інтелекту, як керування емоціями, ми також виявили зв'язки нелінійного характеру. Середній та високий рівні керування емоціями за методиками «MSCEIT V 2.0» та «ЕмІн» відповідно показали 13% респондентів, середні рівні – 16,7%, середній та низький – 32,3%. Студенти з низькими рівнями керування емоціями за методикою «MSCEIT V 2.0» показали вищий за середній (2,1%), середній (10,3%) та нижчий за середній (25,7%) рівні керування емоціями за методикою «ЕмІн». Отримані результати уміщено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Зв'язки між рівнями розуміння емоцій та керування емоціями
(«ЕмІн» та «MSCEIT V 2.0»)**

Рівень розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)	Рівень розуміння емоцій («ЕмІн»)	Кількість респондентів (у %)	Рівень керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)	Рівень керування емоціями («ЕмІн»)	Кількість респондентів (у %)
високий	вищий за середній	-	високий	вищий за середній	-
високий	середній	-	високий	середній	-
високий	нижчий за середній	-	високий	нижчий за середній	-
середній	вищий за середній	2,1%	середній	вищий за середній	13%
середній	середній	7,7%	середній	середній	16,7%
середній	нижчий за середній	10,7%	середній	нижчий за середній	32,2%
низький	вищий за середній	9%	низький	вищий за середній	2,1%
низький	середній	22%	низький	середній	10,3%
низький	нижчий за середній	48,5%	низький	нижчий за середній	25,7%

Отже, результати діагностичного етапу засвідчили про переважання у досліджуваних студентів середнього рівня рефлексивності та метакогнітивної обізнаності. Крім того, респонденти відзначились низьким

рівнем емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн», а також низьким та середнім рівнями емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0».

Результати кореляційного аналізу. У результаті діагностичного експериментального дослідження ми також установили внутрішньогрупові та міжгрупові кореляції між досліджуваними психологічними характеристиками студентів відповідно до обраних методик. Отримані результати уміщено в таблиці 3.8:

Таблиця 3.8

Кореляції між досліджуваними психологічними характеристиками студентів

	Рефлексивність	Мет. обізнаність	Міжособистісний ЕІ («ЕмІн»)	Внутрішньоособистісний ЕІ («ЕмІн»)	Розуміння емоцій («ЕмІн»)	Керування емоціями («ЕмІн»)	Загальний ЕІ («ЕмІн»)	Ідентиф. та оцін. емоцій («MSCEIT»)	Емоційна фасиліт. мисл. («MSCEIT»)	Розуміння емоцій («MSCEIT»)	Керування емоціями («MSCEIT»)	Загальний ЕІ («MSCEIT»)
Рефлексивність		0,14*			0,03*				0,03*	0,04**	0,07**	0,06**
Метакогнітивна обізнаність			0,48**	0,26*	0,42**	0,37**	0,45**	0,11**	0,03**	0,09*	0,28*	
Міжособистісний ЕІ («ЕмІн»)				0,43**	0,83**	0,73*	0,87**	0,07*	0,14**	0,24**	0,13**	0,22*
Внутрішньоособистісний ЕІ («ЕмІн»)					0,66*	0,8**	0,81*	0,07**	0,13**	0,09*		0,14**
Розуміння емоцій («ЕмІн»)						0,63*	0,89**	0,09*	0,12*	0,17**	0,09*	0,08**
Керування емоціями («ЕмІн»)							0,89*	0,09**	0,16**	0,2*	0,04**	0,28*
Загальний рівень ЕІ («ЕмІн»)								0,09**	0,17*	0,21**	0,08**	0,22**
Ідентифікація та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)									0,35**	0,47**	0,46*	0,67*
Емоційна фасилітація мислення («MSCEIT V 2.0»)										0,46*	0,36**	0,62**
Розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)											0,47*	0,65**
Керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)												0,62*
Загальний емоційний інтелект («MSCEIT V 2.0»)												

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

Так, результати показали внутрішньогрупові кореляції міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») з показниками внутрішньоособистісного

емоційного інтелекту («ЕмІн») ($R = 0,43$, $p = 0,01$), розуміння емоцій («ЕмІн») ($R = 0,83$, $p = 0,01$), керування емоціями («ЕмІн») ($R = 0,73$, $p = 0,05$) та загального емоційного інтелекту («ЕмІн») ($R = 0,87$, $p = 0,01$). Ми також виявили міжгрупові кореляції міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») з показниками ідентифікації та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0») ($R = 0,07$, $p = 0,05$), емоційної фасилітації мислення («MSCEIT V 2.0») ($R = 0,14$, $p = 0,01$), розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0») ($R = 0,24$, $p = 0,01$), керування емоціями («MSCEIT V 2.0») ($R = 0,13$, $p = 0,01$) та загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0») ($R = 0,22$, $p = 0,05$). Крім того, міжособистісний емоційний інтелект («ЕмІн») позитивно корелює з метакогнітивною обізнаністю.

Внутрішньоособистісний емоційний інтелект («ЕмІн») має як внутрішньогрупові, так і міжгрупові кореляції з досліджуваними психологічними характеристиками. Внутрішньогрупові кореляції ми виявили між показниками внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») та керування емоціями («ЕмІн») ($R = 0,8$, $p = 0,01$) і загальним рівнем емоційного інтелекту («ЕмІн») ($R = 0,87$, $p = 0,05$), між показниками внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») та розуміння емоцій («ЕмІн») ($R = 0,66$, $p = 0,05$). Внутрішньоособистісний емоційний інтелект («ЕмІн») також позитивно корелює з такими складовими методики «MSCEIT V 2.0», як ідентифікація та оцінювання емоцій ($R = 0,07$, $p = 0,01$), емоційна фасилітація мислення ($R = 0,13$, $p = 0,05$), розуміння емоцій ($R = 0,09$, $p = 0,05$), загальний емоційний інтелект ($R = 0,14$, $p = 0,01$). Позитивні кореляції також можна простежити між внутрішньоособистісним емоційним інтелектом («ЕмІн») та усіма складовими метакогнівної обізнаності.

Складова «розуміння емоцій» («ЕмІн»), крім уже згаданих кореляцій, також позитивно корелює зі складовою «керування емоціями» («ЕмІн») ($R = 0,63$, $p = 0,05$) та загальним емоційним інтелектом («ЕмІн») ($R = 0,89$, $p = 0,01$). Крім того, ми виявили позитивні кореляції між показниками розуміння емоцій («ЕмІн») та рефлексивністю ($R = 0,3$, $p = 0,05$), а також між усіма

складовими емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0» та метакогнітивної обізнаності.

Складова «керування емоціями» («EmIn»), крім інших внутрішньогрупових кореляцій, позитивно корелює із загальним емоційним інтелектом («EmIn») і цей зв'язок є високим ($R = 0,89$, $p = 0,05$). Ми також виявили позитивні кореляції між керуванням емоціями («EmIn») зі складовими емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0», а саме – зі складовими «ідентифікація та оцінювання емоцій» ($R = 0,09$, $p = 0,01$), «емоційна фасилітація мислення» ($R = 0,16$, $p = 0,01$), «розуміння емоцій» ($R = 0,2$, $p = 0,05$), «керування емоціями» ($R = 0,04$, $p = 0,01$) та загальним емоційним інтелектом ($R = 0,28$, $p = 0,05$), а також зі складовими метакогнітивної обізнаності.

Загальний емоційний інтелект («EmIn»), крім внутрішньогрупових, має кореляції зі всіма складовими емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0», зокрема, зі складовими «ідентифікація та оцінювання емоцій» ($R = 0,09$, $p = 0,01$), «емоційна фасилітація мислення» ($R = 0,17$, $p = 0,05$), «розуміння емоцій» ($R = 0,21$, $p = 0,01$), «керування емоціями» ($R = 0,08$, $p = 0,01$), «загальний емоційний інтелект» ($R = 0,22$, $p = 0,01$).

Результати показали також внутрішньогрупові кореляції між складовими емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0». Так, складова «ідентифікація та оцінювання емоцій» позитивно корелює зі складовими «загальний емоційний інтелект» ($R = 0,67$, $p = 0,05$), «емоційна фасилітація мислення» ($R = 0,35$, $p = 0,01$), «розуміння емоцій» ($R = 0,47$, $p = 0,01$) та «керування емоціями» ($R = 0,46$, $p = 0,05$); «емоційна фасилітація мислення», у свою чергу, позитивно корелює із загальним емоційним інтелектом ($R = 0,62$, $p = 0,01$), а також зі складовими «розуміння емоцій» ($R = 0,46$, $p = 0,05$) та «керування емоціями» ($R = 0,36$, $p = 0,01$); «розуміння емоцій» корелює зі складовими «керування емоціями» ($R = 0,47$, $p = 0,05$) та «загальний емоційний інтелект» («MSCEIT V 2.0») ($R = 0,65$, $p = 0,01$); «керування емоціями», крім інших внутрішньогрупових зв'язків, корелює зі

складовою «загальний емоційний інтелект» ($R = 0,62, p = 0,05$). Таким чином, загальний емоційний інтелект має кореляції з усіма складовими емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0».

Крім того, ми також виявили міжгрупові кореляції між показниками ідентифікації та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»), емоційної фасилітації мислення («MSCEIT V 2.0»), розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0») та усіма складовими емоційного інтелекту («EmIn»); між складовою «керування емоціями» («MSCEIT V 2.0») і міжособистісним емоційним інтелектом («EmIn») ($R = 0,13, p = 0,01$), а також зі складовими «розуміння емоцій» («EmIn») ($R = 0,09, p = 0,01$), «керування емоціями» («EmIn») ($R = 0,04, p = 0,01$) та «загальний емоційний інтелект» («EmIn») ($R = 0,08, p = 0,01$), тоді як зв'язків між складовою «керування емоціями» («MSCEIT V 2.0») та внутрішньоособистісним емоційним інтелектом («EmIn») не виявлено. Загальний емоційний інтелект («MSCEIT V 2.0») корелює лише з міжособистісним емоційним інтелектом («EmIn») ($R = 0,22, p = 0,05$) та внутрішньоособистісним емоційним інтелектом («EmIn») ($R = 0,14, p = 0,01$). Метакогнітивна обізнаність має позитивні кореляції з усіма складовими емоційного інтелекту за методиками «MSCEIT V 2.0» та «EmIn», крім загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0»).

Рефлексивність позитивно корелює зі складовими «MSCEIT V 2.0» «емоційна фасилітація мислення» ($R = 0,03, p = 0,05$), «розуміння емоцій» ($R = 0,04, p = 0,01$), «керування емоціями» ($R = 0,07, p = 0,01$) та «загальний емоційний інтелект» ($R = 0,06, p = 0,01$). Крім того, рефлексивність позитивно корелює з метакогнітивною обізнаністю. Ми не змогли простежити кореляції між показниками рефлексивності та міжособистісним емоційним інтелектом («EmIn»), внутрішньоособистісним емоційним інтелектом («EmIn»), керування емоціями («EmIn») та загальним емоційним інтелектом («EmIn»), а також між показниками рефлексивності та ідентифікації та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0») і розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»).

Таким чином, аналіз показав кореляції між рівнями рефлексивності, міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»), внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») та розуміння емоцій («ЕмІн»), між рівнями керування емоціями («ЕмІн»), загального емоційного інтелекту («ЕмІн») тощо. На основі отриманих даних можна зробити висновок, що такі результати кореляційного аналізу можуть свідчити про загальний характер механізмів у виокремлених психологічних характеристиках студентів. Виявлені завдяки коефіцієнтам лінійної кореляції Пірсона зв'язки між виокремленими якостями показали нелінійний характер зв'язку, що дає можливість розглядати їх у системі чинників точності метакогнітивного моніторингу.

3.3. Результати лабораторного експерименту

3.3.1. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі суджень впевненості у правильності виконання

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 відповідно до рівнів

точності оцінювання метакогнітивного моніторингу знань С. Тобіаса (S. Tobias) та Г. Еверсона (H. T. Everson) [519; 520; та ін.].

Таблиця 3.9

Кореляції між досліджуваними психологічними характеристиками студентів та показниками суджень метакогнітивного моніторингу

	gJOLs	gRCJs	JOLs	RCJs
Рефлексивність	0,64*	0,66**	0,71*	0,55**
Метакогнітивна обізнаність	0,39**	0,22*	0,03**	-0,12*
Міжособистісний EI («ЕмІн»)	0,54**	0,61**	0,7**	0,5**
Внутрішньоособистісний EI («ЕмІн»)	0,58*	0,63*	0,71*	0,44**
Розуміння емоцій («ЕмІн»)	0,54**	0,62**	0,69**	0,5*
Керування емоціями («ЕмІн»)	0,57*	0,6**	0,72*	0,48**
Загальний EI («ЕмІн»)	0,53**	0,59*	0,7**	0,48*
Ідентифікація та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)	0,71**	0,72**	0,83**	0,58**
Емоційна фасилітація мислення («MSCEIT V 2.0»)	0,69*	0,71*	0,82*	0,56**
Розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)	0,72**	0,74**	0,81**	0,58*
Керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)	0,71*	0,73**	0,84*	0,6**
Загальний EI («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: * $p = 0,05$, ** $p = 0,01$.

Ми зафіксували прямі кореляції найвищого рівня між показниками суджень JOLs та складовими емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0». Також існує тісний зв'язок між показниками суджень упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань загалом (gJOLs та gRCJs судження) ($R = 0,78$, $p = 0,01$). Кореляції також виявили між судженнями gJOLs та судженнями JOLs ($R = 0,61$, $p = 0,01$) і RCJs ($R = 0,46$, $p = 0,01$), між

показниками суджень gRCJs та JOLs ($R = 0,64, p = 0,05$) і RCJs ($R = 0,49, p = 0,01$), між показниками суджень JOLs та RCJs ($R = 0,58, p = 0,05$), а також між показниками метакогнітивної обізнаності та ретроспективними судженнями впевненості у правильності виконання кожного завдання (gRCJs судження) ($R = -0,12, p = 0,05$). Отримані результати уміщено в таблиці 3.9.

Результати оцінювання студентами впевненості у правильності написання тесту загалом. Як показали результати лабораторного дослідження, у 64,8% респондентів прогностична правильність оцінювання ефективності написання тесту перед виконанням тестових завдань (gJOLs судження) співпала з відповідними результатами після написання тесту загалом (gRCJs судження). Водночас упевненість у правильності такого оцінювання зросла у 26% респондентів, тоді як у 29,2% – зменшилась, і у 9,8% – залишилась без змін. 16,3% респондентів у своїх gJOLs та gRCJs судженнях показали невпевненість у правильності виконання, зазначивши, що напишуть тест погано; з них – у 7,3% впевненість у правильності написання тесту у судженнях gRCJs зросла, у 6% – зменшилась, і у 3% – залишилась без змін порівняно з аналогічними gJOLs судженнями. 15% респондентів були більш упевненими у правильності написання тесту перед виконанням завдань (gJOLs судження), ніж після (gRCJs судження). Впевненість у правильності оцінювання зросла у 0,8% респондентів у gRCJs судженнях, у 12,8% – зменшилась, а у 1,3% – виявилась однаковою у gJOLs та gRCJs судженнях. Невпевненість у правильності виконання завдань у своїх gJOLs судженнях порівняно з відповідними gRCJs судженнями показали 3,8% респондентів; іншими словами, впевненість у правильності написання всього тесту виявилась вищою після виконання тестових завдань. Отримані результати уміщено в таблиці 3.10.

**Показники прогностичної впевненості у правильності
написання тесту загалом**

Назва суджень	gJOLs	gRCJs	Показники впевненості респондентів (у %)			
			Впевненість зросла	Впевненість зменшилась	Впевненість залишилась без змін	Загалом
Прогностична впевненість	+	+	26%	29,2%	9,8%	64,8%
	-	-	7,3%	6%	3%	16,3%
	+	-	0,8%	12,8%	1,3%	15%
	-	+	3,8%	-	-	3,8%

У таблиці 3.11 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях упевненості у правильності написання тесту загалом. Згідно з результатами, 99,3% учасників експерименту допустились помилок у gJOLs судженнях, з них – 76% показали недостатню впевненість (ілюзію незнання) ($M = -0,41$, $SD = 0,18$, $p \leq 0,05$), 23,3% – надмірну впевненість (ілюзію знання) ($M = 0,34$, $SD = 0,39$, $p \leq 0,05$). 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 (ілюзії незнання) ($M = -0,42$, $SD = 0,18$, $p \leq 0,05$); однак середні значення рівнів недостатньої впевненості (ілюзії незнання) у gJOLs та gRCJs судженнях незначно відрізняються. Надмірну впевненість (ілюзію знання) ми виявили у 20,3% відповідей респондентів від загальної кількості у gRCJs судженнях ($M = -0,41$, $SD = 0,42$, $p \leq 0,05$). Показників точності метакогнітивного моніторингу в судженнях gRCJs ми не виявили. Таким чином, у gRCJs судженнях можна спостерігати тенденцію до вищих показників неточності метакогнітивного моніторингу.

**Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу
в метакогнітивних судженнях упевненості у правильності написання
тесту загалом**

Назва суджень	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності написання усього тесту (gJOLs)	ТММ (+ +)	0,2	0	0,7%
	ТММ (- -)	-	-	-
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,41	0,18	76%
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,34	0,39	23,3%
Ретроспективні судження упевненості у правильності написання усього тесту (gRCJs)	ТММ (+ +)	-	-	-
	ТММ (- -)	-	-	-
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,42	0,18	79,7%
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,41	0,42	20,3%

У таблиці 3.12 уміщено середні значення показників точності метакогнітивних суджень упевненості у правильності написання тесту загалом у розрізі статевих відмінностей. Зокрема, частка респондентів жіночої статі з недостатньою впевненістю (ілюзією незнання) виявилась дещо вищою у gRCJs судженнях (84,8%) ($M = -0,42$, $SD = 0,18$, $p \leq 0,05$) від частки респондентів жіночої статі, що показали недостатню впевненість (ілюзію незнання) у gJOLs судженнях (77,4%) ($M = -0,39$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$). Надмірну впевненість (ілюзію знання), навпаки, показала більша кількість учасників експерименту жіночої статі у gJOLs судженнях (22,6%) ($M = 0,4$, $SD = 0,42$, $p \leq 0,05$) порівняно з gRCJs судженнями (15,2%) ($M = 0,46$, $SD = 0,44$, $p \leq 0,05$). Середні значення рівнів надмірної впевненості (ілюзії знання) у цих судженнях незначно відрізняються.

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в судженнях упевненості у правильності написання тесту загалом у розрізі статевих відмінностей

Назва суджень	Стать	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності написання усього тесту (gJOLs)	Респонденти жіночої статі	ТММ (+ +)	–	–	–
		ТММ (– –)	–	–	–
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,39	0,17	77,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,4	0,42	22,6%
	Респонденти чоловічої статі	ТММ (+ +)	0,2	0	2%
		ТММ (– –)	–	–	–
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,43	0,18	73%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,25	0,35	25%
Ретроспективні судження упевненості у правильності написання усього тесту (gRCJs)	Респонденти жіночої статі	ТММ (+ +)	–	–	–
		ТММ (– –)	–	–	–
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,42	0,18	84,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,46	0,44	15,2%
	Респонденти чоловічої статі	ТММ (+ +)	–	–	–
		ТММ (– –)	–	–	–
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,42	0,2	70,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,37	0,41	29,2%

73% і 25% респондентів чоловічої статі показали неточність у gJOLs судженнях у вигляді недостатньої (ілюзії незнання) та надмірної (ілюзії знання) впевненості ($M = -0,43$, $SD = 0,18$, $p \leq 0,05$ і $M = 0,25$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$ відповідно). У gRCJs судженнях це були 70,8% респондентів з показниками недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ($M = -0,42$, $SD = 0,2$, $p \leq 0,05$) і 29,2% респондентів з показниками надмірної впевненості (ілюзії знання) ($M = 0,37$, $SD = 0,41$, $p \leq 0,05$). Середні значення рівнів недостатньої і надмірної впевненості (ілюзії знання) у gJOLs та gRCJs судженнях також

незначно відрізняються. Точність метакогнітивного моніторингу показали лише 2% респондентів чоловічої статі у своїх gJOLs судженнях ($M = 0,2$, $SD = 0$, $p \leq 0,05$). Таким чином, частка респондентів жіночої статі у gJOLs та gRCJs судженнях виявилась вищою за частку респондентів чоловічої статі, крім суджень gRCJs з показниками недостатньої впевненості (ілюзії незнання).

Таким чином, на рівні тенденції, для метакогнітивних суджень впевненості у правильності написання тесту загалом найбільш характерною є переважання недостатньої впевненості у правильності виконання. У RCJs судженнях переважає тенденція до вищих показників точності метакогнітивного моніторингу. Крім того, отримані результати, як і у випадку оцінювання впевненості щодо загальної кількості правильно виконаних завдань, свідчать про переважну схильність респондентів жіночої статі до більшої неточності у судженнях метакогнітивного моніторингу, що має вигляд надмірної впевненості (ілюзії знання), порівняно з респондентами чоловічої статі.

Результати оцінювання студентами впевненості у правильності виконання кожного завдання. Згідно з результатами, які уміщено в таблиці 3.13, 64,7% учасників експерименту показали точний метакогнітивний моніторинг у судженнях JOLs, з них 45% відзначились показниками 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 загалом 65,5%. Водночас середні значення рівнів точності метакогнітивного моніторингу в JOLs та RCJs судженнях незначно відрізняються.

28,7% респондентів показали надмірну впевненість (ілюзію знання) у правильності виконання завдань у JOLs судженнях ($M = 0,49$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$), тоді як недостатню впевненість (ілюзію незнання) показали лише 6,6% учасників експерименту ($M = -0,65$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$). У ретроспективних

RCJs судженнях ми виявили 29,2% ($M = 0,51$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$) та 5,3% таких респондентів відповідно ($M = -0,66$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$).

Таким чином, у RCJs судженнях, порівняно з судженнями JOLs, можна спостерігати збільшення частки студентів із точним метакогнітивним моніторингом («ТММ++») на 1,9% та з надмірною впевненістю (ілюзією знання) на 0,5%, тоді як у JOLs судженнях, навпаки, частка студентів із точним метакогнітивним моніторингом («ТММ--») та з недостатньою впевненістю (ілюзією незнання) на 1,1% та 1,3% відповідно більша, порівняно з судженнями RCJs. Тобто до виконання завдань студенти є більш упевненими у правильності виконання, тоді як після виконання завдань точність метакогнітивного моніторингу дещо зменшується у RCJs судженнях, а саме: зменшується рівень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», хоча й зменшується частка тих студентів, які проявляють недостатню впевненість (ілюзію незнання).

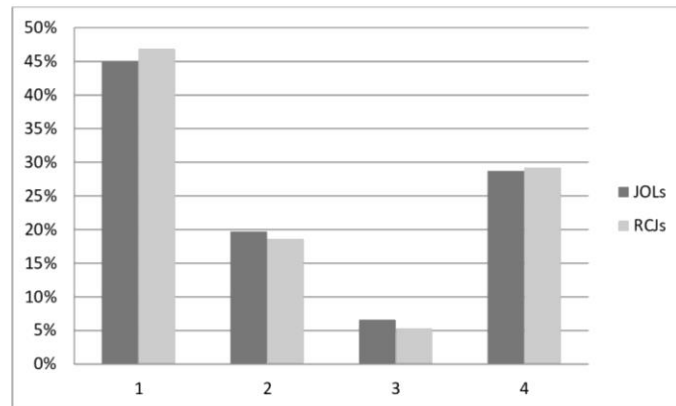
Таблиця 3.13

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях упевненості у правильності виконання

кожного завдання

Назва суджень	Точність метакогнітивного моніторингу	M	SD	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	ТММ (+ +)	0,13	0,16	45%
	ТММ (- -)	-0,47	0,8	19,7%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,65	0,23	6,6%
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,49	0,36	28,7%
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	ТММ (+ +)	0,13	0,17	46,9%
	ТММ (- -)	-0,5	0,34	18,6%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,66	0,22	5,3%
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,51	0,36	29,2%

На рисунку 3.2 зображено графік розподілу показників точності JOLs та RCJs суджень впевненості у правильності виконання кожного завдання.



* Примітка: точність метакогнітивного моніторингу: 1 – ТММ (+ +); 2 – ТММ (– –); 3 – недостатня впевненість (ПЗ) (– +); 4 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

Рисунок 3.2. Графік розподілу показників точності метакогнітивного моніторингу в судженнях впевненості у правильності виконання кожного завдання

За результатами багатofакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання у розрізі статевих відмінностей не є статистично значимими [$F_{заг.} = 3,05, p = 0,1$].

Згідно з отриманими результатами, ми зафіксували тенденцію до переважання надмірної впевненості (ілюзії знання), яку показують респонденти жіночої статі у проспективних та ретроспективних судженнях, порівняно з респондентами чоловічої статі. Респонденти чоловічої статі, у свою чергу, демонструють переважання показників точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» у JOLs та RCJs судженнях. Середні значення рівнів надмірної впевненості (ілюзії знання) у респондентів обох статей у їхніх JOLs та RCJs судженнях незначно відрізняються, тоді як середні значення рівнів точності суджень

метакогнітивного моніторингу є однаковими у проспективних та ретроспективних судженнях.

У судженнях JOLs та RCJs ми також зафіксували тенденцію до переважання показників надмірної впевненості (ілюзії знання) у судженнях метакогнітивного моніторингу в респондентів жіночої статі, тоді як для респондентів чоловічої статі характерною є вища точність суджень метакогнітивного моніторингу. Нелінійний характер такого співвідношення, однак, має прояв у дещо вищих показниках точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» у респондентів жіночої статі порівняно з респондентами чоловічої статі. Отримані результати уміщено в таблиці 3.14.

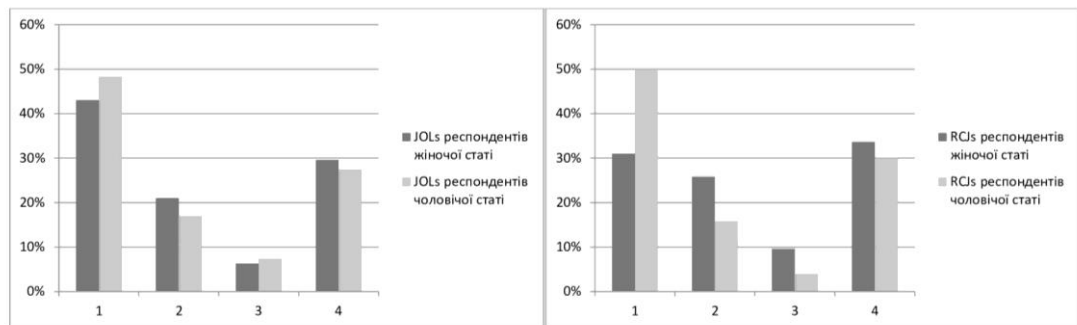
Таблиця 3.14

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в судженнях упевненості у правильності виконання кожного завдання в розрізі статевих відмінностей

Назва суджень	Стать	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Респонденти жіночої статі	ТММ (+ +)	0,12	0,16	43%
		ТММ (– –)	-0,48	0,9	21%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,65	0,22	6,3%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,48	0,37	29,6%
	Респонденти чоловічої статі	ТММ (+ +)	0,14	0,17	48,3%
		ТММ (– –)	-0,45	0,51	17%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,63	0,25	7,3%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,51	0,35	27,4%
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Респонденти жіночої статі	ТММ (+ +)	0,12	0,16	31%
		ТММ (– –)	-0,51	0,35	25,8%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,66	0,2	9,6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,49	0,37	33,6%
	Респонденти чоловічої статі	ТММ (+ +)	0,14	0,17	50%
		ТММ (– –)	-0,49	0,32	15,8%

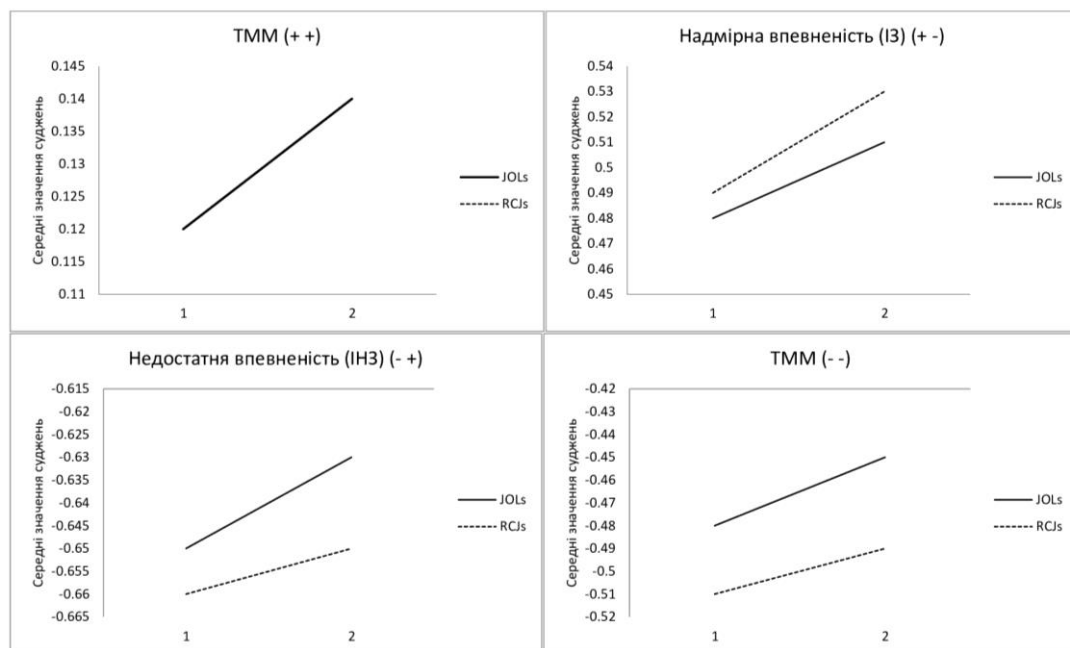
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,65	0,24	4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,53	0,35	30%

На рисунках 3.3 і 3.4 зображено графіки розподілу показників точності метакогнітивного моніторингу в JOLs та RCJs судженнях упевненості у правильності виконання завдань і відповідні рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань на прикладі кожного завдання в розрізі статевих відмінностей.



* Примітка: точність метакогнітивного моніторингу: 1 – TMM (+ +); 2 – TMM (- -); 3 – недостатня впевненість (ІНЗ) (- +); 4 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ -).

Рисунок 3.3. Графіки розподілу показників точності метакогнітивного моніторингу в судженнях упевненості у правильності виконання кожного завдання в розрізі статевих відмінностей



* Примітка: 1 – респонденти жіночої статі; 2 – респонденти чоловічої статі.

Рисунок 3.4. Рейтинги суджень упевненості у правильності виконання кожного завдання в розрізі статевих відмінностей

Отже, на рівні тенденції, у метакогнітивних судженнях упевненості у правильності виконання кожного завдання для студентів найбільш притаманною є точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», найменш характерною – неточність метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої впевненості (ілюзії незнання). Порівняння результатів відповідно до середніх значень показників точності метакогнітивного моніторингу щодо упевненості у правильності написання усього тесту може свідчити про те, що у випадку оцінювання кожного окремого завдання зростає точність метакогнітивних суджень за типом «ТММ++», тоді як показники недостатньої впевненості, навпаки, мають тенденцію до зниження.

Результати оцінювання студентами впевненості щодо загальної кількості правильно виконаних завдань. Студенти також прогностично оцінювали свою впевненість у правильності написання тесту із зазначенням кількості завдань, виконаних, на їхнє переконання, правильно. Робили вони це як до виконання тестових завдань (aJOLs судження), так і після написання усього тесту (aRCJs судження).

Згідно з отриманими результатами, у 33% респондентів прогнози щодо кількості правильно виконаних завдань у aJOLs та aRCJs судженнях співпали; водночас правильні відповіді отримали 34,4% таких респондентів. У 42% респондентів у aRCJs судженнях упевненість щодо кількості правильно виконаних завдань виявилась нижчою, ніж у aJOLs судженнях, тоді як неправильно на запитання тесту відповіли 40,6% респондентів. 25% респондентів прогнозовано були більш упевненими у правильності виконання більшої кількості завдань саме у aRCJs судженнях порівняно з aJOLs судженнями, що співпало з кількістю отриманих правильних відповідей на тесті. Отримані результати уміщено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Результати оцінювання впевненості щодо загальної кількості правильно виконаних завдань

Назва суджень	aJOLs	aRCJs	Показники впевненості респондентів (у %)	
			Прогнозовані результати	Отримані результати
Прогностична впевненість	+ / –	+ / –	33%	34,4%
	+	–	42%	40,6%
	–	+	25%	25%

У співвідношенні прогностичного оцінювання кількості завдань, виконаних правильно, за типом «aJOLs+» та «aRCJs–» впевненість респондентів у правильності виконання виявилась вищою у 15,3% досліджуваних студентів, зменшилась у 73,5%, і у 11,2% залишилась без змін. У співвідношенні «aJOLs–» та «aRCJs+» впевненість респондентів у aRCJs судженнях зросла у 76%, зменшилась у 12% і залишилась без змін у aJOLs та aRCJs судженнях також у 12% респондентів. У випадку співпадіння оцінювання впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань у aJOLs та aRCJs судженнях, у 40,3% респондентів впевненість зросла у ретроспективних судженнях aRCJs, тоді як у 39% зменшилась, а у 20,7% була однаковою у aJOLs та aRCJs судженнях. Отримані результати уміщено в таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

Результати оцінювання впевненості щодо загальної кількості правильно виконаних завдань

Назва суджень	aJOLs	aRCJs	Показники впевненості респондентів (у %)		
			Впевненість зросла	Впевненість зменшилась	Впевненість залишилась без змін

Прогностична впевненість	+/-	+/-	40,3%	39%	20,7%
	+	-	15,3%	73,5%	11,2%
	-	+	76%	12%	12%

Зокрема, як показали результати лабораторного етапу дослідження, 95,5% респондентів допустились помилок метакогнітивного моніторингу в судженнях упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань aJOLs і 96,1% – у відповідних aRCJs судженнях. З них переважна більшість – 73% – показали надмірну впевненість (ілюзію знання) у aJOLs судженнях ($M_{\text{прогноз.}} = 21,95$, $SD = 5,16$, $p \leq 0,05$; $M_{\text{факт.}} = 14,02$, $SD = 4,88$, $p \leq 0,05$). У aRCJs судженнях таких учасників експерименту ми виявили 70,6% ($M_{\text{прогноз.}} = 20,6$, $SD = 5,05$, $p \leq 0,05$; $M_{\text{факт.}} = 14,73$, $SD = 5,26$, $p \leq 0,05$). Недостатню впевненість (ілюзію незнання) у правильності виконання завдань показали 22,5% респондентів у aJOLs судженнях ($M_{\text{прогноз.}} = 13,8$, $SD = 6,13$, $p \leq 0,05$; $M_{\text{факт.}} = 19,1$, $SD = 4,19$, $p \leq 0,05$) і 25,5% респондентів у відповідних aRCJs судженнях ($M_{\text{прогноз.}} = 12,91$, $SD = 5,04$, $p \leq 0,05$; $M_{\text{факт.}} = 17,29$, $SD = 4,98$, $p \leq 0,05$). Водночас середні значення рівнів надмірної (ілюзії знання) та недостатньої (ілюзії незнання) впевненості у відповідних aJOLs і aRCJs судженнях незначно відрізняються. Точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали 4,5% і за типом «ТММ--» – 3,7% респондентів у судженнях aJOLs та aRCJs відповідно ($M_{\text{aJOLs}} = 20,16$, $SD = 4,07$, $p \leq 0,05$; $M_{\text{aRCJs}} = 16,2$, $SD = 3,7$, $p \leq 0,05$). Середні значення рівнів точності метакогнітивного моніторингу, однак, є дещо відмінними у aJOLs і aRCJs судженнях. Отримані результати уміщено в таблиці 3.17.

За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу ANOVA, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання в розрізі статевих відмінностей не є статистично значимими [$F_{\text{заг.}} = 0,45$, $p = 0,51$]. За допомогою t -критерію Стьюдента для парних вибірок ми встановили, що показники точності метакогнітивного

моніторингу відповідно до статевих відмінностей також не відрізняються на статистично значимому рівні між судженнями aJOLs та aRCJs ($t = 0,71$, $p = 0,48$). Однак ми зафіксували тенденцію до переважання надмірної впевненості (ілюзії знання) у респондентів жіночої статі у всіх видах проспективних та ретроспективних суджень упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань тесту загалом.

Таблиця 3.17

**Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в
метакогнітивних судженнях упевненості щодо кількості правильно
виконаних завдань**

Назва суджень	Точність метакогнітивного моніторингу	Прогнозовані результати		Кількість респон- дентів (у %)	Отримані результати	
		<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>
Проспективні судження упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань (aJOLs)	ТММ (+ +)	20,16	4,07	4,5%	20,16	4,07
	ТММ (- -)	-	-	-	-	-
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	13,8	6,13	22,5%	19,1	4,19
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	21,95	5,16	73%	14,02	4,88
Ретроспективні судження упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань (aRCJs)	ТММ (+ +)	16,2	3,7	3,7%	16,2	3,7
	ТММ (- -)	-	-	-	-	-
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	12,91	5,04	25,5%	17,29	4,98
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	20,6	5,05	70,6%	14,73	5,26

У розрізі статевих відмінностей ми зафіксували тенденцію до переважання надмірної впевненості (ілюзії знання) у aJOLs у 80% респондентів та у aRCJs судженнях у 71,8% респондентів ($M_{aJOLs(прогноз.)} = 21,42$, $SD = 5,54$, $p \leq 0,05$ та $M_{aRCJs(прогноз.)} = 20,08$, $SD = 5,24$, $p \leq 0,05$ відповідно) у респондентів жіночої статі, тоді як у відповідних результатах респондентів чоловічої статі переважання надмірної впевненості (ілюзії знання) ми спостерігаємо у судженнях aRCJs (70%) ($M_{aRCJs(прогноз.)} = 21,57$, $SD = 4,6$, $p \leq 0,05$; $M_{aRCJs(факт.)} = 16,3$, $SD = 4,84$, $p \leq 0,05$). Недостатню впевненість щодо кількості правильно виконаних завдань показали 23,5%

респондентів жіночої статі у своїх aRCJs судженнях ($M_{aRCJs} = 21,57$, $SD = 4,6$, $p \leq 0,05$), що є на 8,3% вищою від кількості респондентів жіночої статі з недостатньою впевненістю у aJOLs судженнях. У респондентів чоловічої статі ми зафіксували тенденцію до переважання недостатньої впевненості у aJOLs судженнях (35,3%) ($M_{aJOLs} = 12,29$, $SD = 6,59$, $p \leq 0,05$), порівняно з aRCJs судженнями (28%) ($M_{aRCJs} = 13,07$, $SD = 5,58$, $p \leq 0,05$). Точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показала однакова кількість респондентів жіночої статі у aJOLs та aRCJs судженнях (по 4,7% у кожному) ($M_{aJOLs} = 20,25$, $SD = 4,99$, $p \leq 0,05$; $M_{aRCJs} = 14,75$, $SD = 2,06$, $p \leq 0,05$); водночас середні значення рівнів точності метакогнітивного моніторингу в судженнях aJOLs та aRCJs відрізняються суттєво. 2% респондентів чоловічої статі показали точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» у aRCJs судженнях ($M_{aRCJs} = 22$, $SD = 0$), що на 2,2% нижче за кількість респондентів чоловічої статі у відповідних aJOLs судженнях ($M_{aJOLs} = 22$, $SD = 4,36$), однак середні значення рівнів точності метакогнітивного моніторингу є однаковими. Отримані результати уміщено в таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань загалом у розрізі статевих відмінностей

Назва суджень	Стать	Точність метакогнітивного моніторингу	Прогнозовані результати		Кількість відповіді й (у %)	Отримані результати	
			<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>
Проспективні судження упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань загалом (aJOLs)	Респонденти жіночої статі	ТММ (+ +)	20,25	4,99	4,7%	20,25	4,99
		ТММ (- -)	-	-	-	-	-
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	15,77	5,03	15,2%	20,61	3,5
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	21,42	5,54	80%	13	4,74
	Респонденти чоловічої статі	ТММ (+ +)	22	4,36	4,2%	22	4,36
		ТММ (- -)	-	-	-	-	-
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	12,29	6,59	35,3%	17,94	4,4

		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	23,17	3,97	60,5%	15,93	4,76
Ретроспективні судження упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань загалом (aRCJs)	Респонденти жіночої статі	ТММ (+ +)	14,75	2,06	4,7%	14,75	2,06
		ТММ (- -)	-	-	-	-	-
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	12,8	4,78	23,5%	17,05	5,58
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	20,08	5,24	71,8%	13,88	5,33
	Респонденти чоловічої статі	ТММ (+ +)	22	0	2%	22	0
		ТММ (- -)	-	-	-	-	-
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	13,07	5,58	28%	17,64	4,14
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	21,57	4,6	70%	16,3	4,84

Таким чином, отримані результати показали переважання частки респондентів з надмірною впевненістю у метакогнітивних судженнях упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань. На рівні тенденції, у метакогнітивних судженнях упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань переважає надмірна впевненість у правильності виконання. Водночас результати свідчать про надмірно оптимістичну схильність респондентів жіночої статі до надмірної (ілюзії знання) та недостатньої (ілюзії незнання) впевненості, порівняно з респондентами чоловічої статі у відповідних судженнях. На рівні тенденції, респондентам жіночої статі більше притаманна неточність у метакогнітивних судженнях.

3.3.2. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі характеристик навчального матеріалу

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі внутрішніх характеристик. Результати оцінювання студентами рівнів складності завдань. Під час формування суджень метакогнітивного моніторингу студенти оцінювали рівень складності завдань шляхом відповідей на запитання щодо легкості / складності кожного завдання. Загалом, аналіз такого оцінювання усіх завдань показав, що найбільше респондентів – 68,2%

– оцінили завдання як легкі. З них 42% респондентів зазначили, що завдання були легкими, водночас вони були впевнені у правильності виконання і їхні відповіді виявились правильними. У 20,7% респондентів, які також зазначили легкість завдань і впевненість у правильності виконання, відповіді виявились неправильними. Найменша кількість респондентів – 1,4% і 4,1% – зазначили легкість завдань, однак, були впевнені, що не зможуть дати правильні відповіді. Результати показали, що у першому випадку вони справді відповіли неправильно, тоді як у другому – дали правильні відповіді. 31,8% респондентів визначили завдання як складні. Водночас 20,3% з них зазначили невпевненість у правильності виконання, з яких – 15,4% таки відповіли неправильно, а 4,9% змогли дати правильні відповіді. Впевненість у правильності виконання завдань, які вони оцінили як складні, показали 11,5% респондентів, з них – 5,1% таки відповіли правильно, тоді як 6,4% – не змогли дати правильні відповіді на запитання тесту. Отримані результати уміщено в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

Результати оцінювання студентами рівнів складності завдань

Оцінювання рівнів складності завдань (перед виконанням кожного завдання)							
Легке* Так +	Легке* Так –	Легке* Ні +	Легке* Ні –	Складне* Так +	Складне* Так –	Складне* Ні +	Складне* Ні –
Кількість відповідей респондентів (у %)							
42%	20,7%	4,1%	1,4%	5,1%	6,4%	4,9%	15,4%

*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є легким / складним?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / – = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Результати нелінійного характеру співвідношення суб'єктивної легкості / складності завдань та фактичного рівня легкості / складності завдань уміщено в таблиці 3.20.

**Результати оцінювання студентами рівнів легкості / складності завдань
відповідно до фактичного рівня складності завдань**

Рівень складності завдань	Оцінювання рівнів легкості / складності завдань (перед виконанням кожного завдання)							
	Легке* Так +	Легке* Так -	Легке* Ні +	Легке* Ні -	Складне* Так +	Складне* Так -	Складне* Ні +	Складне* Ні -
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
Легші завдання	19,6%	5,2%	21%	9,5%	12,7%	5,6%	13,8%	12,5%
Завдання середнього рівня складності	12,3%	11%	16,3%	13%	12,6%	12,5%	9,7%	12,5%
Складніші завдання	8,4%	17,5%	5,6%	14%	12,3%	16,5%	13,1%	12,5%

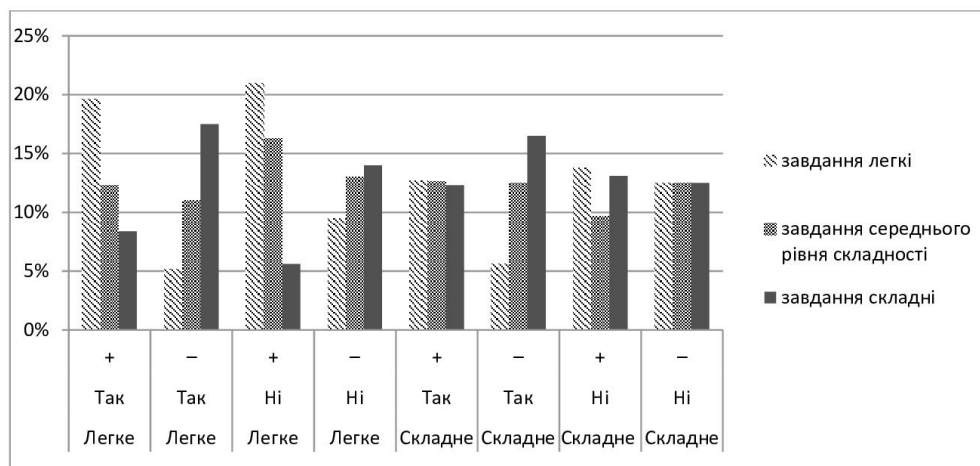
*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є легким / складним?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

У завданнях, діагностованих за допомогою статистичного рівня розв'язуваності в даній вибірці стандартизації як легкі за рівнем складності, 55,3% респондентів прогностично оцінили їх як легкі і 44,6% – як складні. Водночас у прогностично оцінених студентами легших за рівнем складності завданнях найбільше респондентів – 21% – відзначились показниками недостатньої впевненості, і лише 5,2% показали надмірну впевненість. Найменша частка респондентів – 5,6% – показали надмірну впевненість у правильності виконання завдань тесту, які вони оцінили як складні, тоді як найбільша – 13,8% – недостатню впевненість.

У завданнях середнього рівня складності 52,6% респондентів оцінили легкість завдань, тоді як 47,3% – їхню складність. Найбільше респондентів, які оцінили завдання як легкі, відзначились недостатньою впевненістю (16,3%), тоді як частка студентів із недостатньою впевненістю в аналогічних завданнях, оцінених ними як складні, виявилась найнижчою – 9,7%. 12,6% респондентів показали точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++».

У складніших за рівнем складності завданнях, навпаки, 54,4% респондентів оцінили складність виконуваних завдань, тоді як на легкості завдань тесту наголосили 45,5%. Найбільше студентів, які прогностично оцінили завдання як легкі та складні, надмірну впевненість показали 17,5% і 16,5% респондентів відповідно. Загалом, у складніших за рівнем складності завданнях частка респондентів з показниками надмірної впевненості (ілюзії знання) виявилась найвищою серед завдань за іншими рівнями складності.

На рисунку 3.5 зображено графік розподілу оцінювання студентами рівнів легкості / складності завдань відповідно до діагностованих рівнів складності завдань.



*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є складним / легким?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Рисунк 3.5. Графік розподілу оцінювання студентами рівнів легкості / складності завдань відповідно до діагностованих рівнів складності завдань

Порівняльний аналіз прогностичної легкості / складності завдань відповідно до типу тестових завдань показав, що у запитаннях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» найбільше студентів (18,3%) були впевнені у правильності виконання завдань, які вони оцінили як легкі, і їхні відповіді таки виявились правильними, тоді як найменша кількість респондентів – 7,6% – висловили невпевненість у правильності виконання складних на їхню

думку завдань, і їхні відповіді були неправильними. У запитаннях із запропонованими варіантами відповіді найбільша кількість респондентів – 16,4% – оцінили завдання як складні, водночас зазначивши невпевненість у правильності виконання, однак, згідно з отриманими результатами, їхні відповіді виявились правильними. Найменша кількість таких респондентів (9,3%), як і у запитаннях із варіантами відповіді «Так» / «Ні», оцінили завдання тесту як складні, і їхня прогнозована невпевненість у правильності виконання співпала з фактично отриманими результатами. У відкритих запитаннях, навпаки, найбільше респондентів – 22,2% – оцінили завдання як складні, зазначивши невпевненість у правильності виконання, і, як наслідок, отримані результати співпали з прогнозованими. 18% респондентів оцінили легкість виконуваних завдань тесту, однак їхня впевненість у правильності не співпала з отриманими результатами. Найменше респондентів – 4,3% – оцінили відкриті запитання як легкі, а їхня впевненість у правильності виконання виявилась нижчою за фактичну правильність виконаних завдань. Отримані результати уміщено в таблиці 3.21.

Таблиця 3.21

Результати оцінювання студентами рівнів складності завдань відповідно до типу тестових завдань

Тип тестових завдань	Оцінювання рівнів складності завдань (перед виконанням кожного завдання)							
	Легке* Так +	Легке* Так –	Легке* Ні +	Легке* Ні –	Складне* Так +	Складне* Так –	Складне* Ні +	Складне* Ні –
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	18,3%	7,8%	15,6%	13,5%	16%	12,5%	8,6%	7,6%
Запитання з варіантами відповіді	10%	12,2%	16%	12,4%	12%	11,7%	16,4%	9,3%
Відкриті запитання	9,4%	18%	4,3%	11,6%	9,5%	13,5%	11,4%	22,2%

*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є легким / складним?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Показники рейтингів метакогнітивних суджень у розрізі виду наборів завдань. За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA* ми, однак, не встановили статистично значимих відмінностей у розрізі середніх значень рейтингів JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання кожного завдання залежно від виду та типу тестових завдань [$F_{JOLs} = 0,35, p = 0,7$; $F_{RCJs} = 0,28, p = 0,75$]. У таблиці 3.22 уміщено результати середніх значень показників точності суджень метакогнітивного моніторингу відповідно до виду наборів завдань.

Найнижчу точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми виявили у судженнях досліджуваних студентів у завданнях на аналогії ($M_{JOLs} = 0,18, SD = 0,18, p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,18, SD = 0,19, p \leq 0,05$). Найвищу точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» учасники експерименту показали у своїх JOLs судженнях у завданнях на пригадування (пари слів) (48,3%) ($M = 0,08, SD = 0,13, p \leq 0,05$) та у завданнях на сприймання розміру (42,3%) ($M = 0,1, SD = 0, p \leq 0,17$). В аналогічних RCJs судженнях це 46% ($M = 0,07, SD = 0,13, p \leq 0,05$) і 37,8% респондентів відповідно ($M = 0,09, SD = 0,17, p \leq 0,05$).

Найбільша кількість студентів відзначились точністю JOLs суджень за типом «ТММ-» у завданнях на загальні знання (29,1%) ($M = -0,5, SD = 0,32, p \leq 0,05$). У RCJs судженнях ця частка становить 27,6% від загальної кількості усіх відповідей респондентів ($M = -0,52, SD = 0,31, p \leq 0,05$).

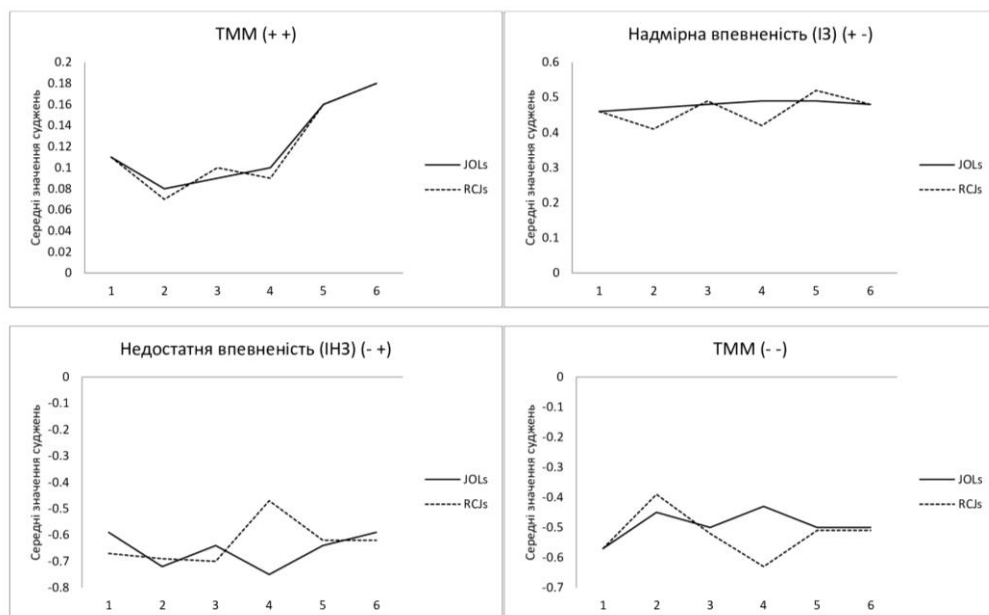
Недостатню впевненість (ілюзію незнання) показали 33% респондентів у JOLs судженнях під час виконання завдань на пригадування (твердження) ($M = -0,59, SD = 0,22, p \leq 0,05$). У RCJs судженнях таку тенденцію ми спостерігаємо у 27,6% респондентів ($M = -0,67, SD = 0,25, p \leq 0,05$).

**Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в
метакогнітивних судженнях упевненості у правильності виконання
завдань відповідно до виду наборів завдань**

Точність метакогнітивного моніторингу	Назва суджень	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відпо- відей (<i>y</i> %)	Назва суджень	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відпо- відей (<i>y</i> %)
Завдання на пригадування (твердження)								
TMM (+ +)	Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	0,11	0,14	28,6%	Ретроспек- тивні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	0,11	0,15	31%
TMM (- -)		-0,57	0,27	25%		-0,57	0,29	27,3%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		-0,59	0,22	33%		-0,67	0,25	27,6%
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		0,46	0,31	13,3%		0,46	0,31	14,1%
Завдання на пригадування (пари слів)								
TMM (+ +)	Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	0,08	0,13	48,3%	Ретроспек- тивні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	0,07	0,13	46%
TMM (- -)		-0,45	0,33	19,5%		-0,39	0,34	20,4%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		-0,72	0,24	26,8%		-0,69	0,2	28,5%
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		0,47	0,35	5,4%		0,41	0,34	5,1%
Завдання на загальні знання								
TMM (+ +)	Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	0,09	0,13	23,7%	Ретроспек- тивні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	0,1	0,15	25%
TMM (- -)		-0,5	0,32	29,1%		-0,52	0,31	27,6%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		-0,64	0,24	23,7%		-0,7	0,23	22%
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		0,48	0,36	23,4%		0,49	0,36	25,4%
Завдання на сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Ласера)								
TMM (+ +)	Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	0,1	0,17	42,3%	Ретроспек- тивні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	0,09	0,14	37,8%
TMM (- -)		-0,43	0,11	9%		-0,63	0,27	12,6%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		-0,75	0,22	21,6%		-0,47	0,28	26,8%
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		0,49	0,38	27%		0,42	0,39	22,7%
Завдання на умовиводи								
TMM (+ +)	Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	0,16	0,16	17%	Ретроспек- тивні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	0,16	0,17	16,5%
TMM (- -)		-0,5	0,3	25%		-0,51	0,31	23,6%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		-0,64	0,17	18%		-0,62	0,18	20,5%

Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		0,49	0,35	40%		0,52	0,35	39,3%
Завдання на аналогії								
TMM (+ +)	Проспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	0,18	0,18	18%	Ретроспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	0,18	0,19	18%
TMM (- -)		-0,5	0,3	26%		-0,51	0,29	26%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		-0,59	0,21	26%		-0,62	0,16	28%
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		0,48	0,34	30%		0,48	0,34	28%

Надмірну впевненість (ілюзію знання) ми зафіксували у відповідях переважної більшості учасників експериментального дослідження у JOLs судженнях у завданнях на умовиводи (40%) ($M = 0,49$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$) та у завданнях на аналогії (30%) ($M = 0,48$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$). У відповідних RCJs судженнях у завданнях на умовиводи частка респондентів з надмірною впевненістю (ілюзією знання) становить 39,3% ($M = 0,52$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$), тоді як у завданнях на аналогії ця частка є дещо нижчою, ніж у JOLs судженнях – у 28% респондентів ($M = 0,48$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$). Водночас середні значення рівнів точності JOLs суджень метакогнітивного моніторингу незначно відрізняються від аналогічних RCJs суджень. Отримані результати зображено також на рисунку 3.6.



* Примітка: 1 – завдання на пригадування (твердження); 2 – завдання на пригадування (пари слів); 3 – завдання на загальні знання; 4 – завдання на сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Лаєра); 5 – завдання на умовиводи; 6 – завдання на аналогії.

Рисунок 3.6. Рейтинги суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі виду наборів завдань

Таким чином, досліджувані студенти є більш упевненими у судженнях метакогнітивного моніторингу за типом точності «ТММ++» у найлегших за діагностованих рівнем складності завданнях на пригадування (пари слів) та у середніх за рівнем складності судженнях метакогнітивного моніторингу за типом точності «ТММ– —» у завданнях на загальні знання. На рівні тенденції ми зафіксували більшу схильність респондентів до недостатньої впевненості (ілюзії незнання) у JOLs судженнях у завданнях на пригадування (твердження), а також у RCJs судженнях у завданнях на аналогії. Надмірну впевненість (ілюзію знання) ми виявили у переважній більшості досліджуваних у метакогнітивних судженнях упевненості у правильності виконання завдань на умовиводи та аналогії (найскладніших за рівнем складності у даній тестовій вибірці).

Загалом, у завданнях легшого та середнього рівнів складності ми спостерігаємо тенденцію до переважання точніших метакогнітивних суджень за типами «ТММ++» і «ТММ– —», тоді як у завданнях на умовиводи та аналогії, що були діагностовані як найскладніші з усіх запропонованих на тесті, переважна більшість учасників експерименту відзначилась неточністю у показниках суджень метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання). Частка респондентів з показниками точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» у таких завданнях виявилась найнижчою. Отримані результати підтверджують залежність точності суджень метакогнітивного моніторингу від рівня легкості / складності завдань, згідно з якими, рівень складності завдань впливає на вищі показники неточності метакогнітивних суджень, зокрема, у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання).

Порівняльний аналіз прогностичної легкості / складності завдань відповідно до типу тестових завдань і виду наборів завдань показав, що

точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ++» показала найбільша частка досліджуваних студентів (34,4%) серед усіх типів завдань у завданнях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» на сприймання розміру, тоді як точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ– →» ми виявили у 19,2% респондентів в аналогічних завданнях на умовиводи, які студенти оцінили як легкі, і ця частка також виявилась найвищою серед усіх типів завдань.

У завданнях із запропонованими варіантами відповіді найбільша частка студентів, що брали участь у дослідженні, показали точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ++» (22,7%), оцінивши рівень завдань як складні. Крім того, в аналогічних завданнях на пригадування (твердження) і на умовиводи однакова частка респондентів – по 21,2% – показали недостатню впевненість у правильності виконання завдань, які вони оцінили як складні.

Точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» показали 34% учасників експерименту у відкритих завданнях на пригадування (твердження), оцінених ними як складні. Крім того, надмірну впевненість ми виявили у студентів у відкритих завданнях на умовиводи (34%) та на аналогії (22%) і ця частка виявилась найвищою серед усіх типів тестових завдань. Водночас завдання на умовиводи студенти оцінили як легкі, тоді як завдання на аналогії – як складні. Отримані результати оцінювання студентами рівнів складності завдань відповідно до типу та виду наборів тестових завдань уміщено в таблиці 3.23.

Таблиця 3.23

Результати оцінювання студентами рівнів складності завдань відповідно до типу тестових завдань та виду наборів завдань

Тип тестових завдань	Оцінювання рівнів складності завдань (перед виконанням кожного завдання)							
	Легке* Так +	Легке* Так –	Легке* Ні +	Легке* Ні –	Складне* Так +	Складне* Так –	Складне* Ні +	Складне* Ні –
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
Завдання на пригадування (твердження)								

Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	18,6%	5,1%	34,7%	4,5%	14%	5,1%	12%	6%
Запитання з варіантами відповіді	17,2%	7,7%	17,5%	5,2%	14,7%	8,4%	21,2%	8%
Відкриті запитання	11,7%	9,3%	7,2%	16,6%	3%	7%	11,2%	34%
Завдання на пригадування (пари слів)								
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	24,5%	4,3%	27,6%	14%	16,5%	4,6%	7%	1,5%
Запитання з варіантами відповіді	24,3%	1,1%	20,6%	6%	18,6%	3,7%	21%	4,6%
Відкриті запитання	25,1%	1,5%	14%	15,8%	7,7%	3,5%	6,5%	25,8%
Завдання на загальні знання								
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	14,3%	9%	14%	12%	14,1%	17%	9%	10,6%
Запитання з варіантами відповіді	8,7%	10,4%	29,2%	15,5%	5,2%	12,3%	9,2%	9,4%
Відкриті запитання	11%	12%	-	13%	20,5%	9,2%	11,4%	22,8%
Завдання на сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Лаєра)								
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	34,4%	9,8%	29,5%	11,5%	-	14,7%	-	-
Запитання з варіантами відповіді	19,3%	11,3%	20,4%	8%	22,7%	-	12,5%	5,7%
Відкриті запитання	14,7%	25%	-	-	20,6%	16,2%	16,2%	7,3%
Завдання на умовиводи								
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	17,3%	9,6%	6,3%	19,2%	16,4%	15,2%	7,8%	8%
Запитання з варіантами відповіді	4%	19%	7%	19%	8,8%	18%	12,8%	11,3%
Відкриті запитання	4%	34%	3,4%	9%	4,7%	17%	11,8%	16%
Завдання на аналогії								
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	17,4%	8,7%	3,1%	16,2%	20,2%	15,8%	7,8%	10,5%
Запитання з варіантами відповіді	6%	15%	9,6%	10,7%	15%	12,1%	21,2%	10,3%
Відкриті запитання	4,1%	20,3%	3%	9,1%	9%	22%	12,6%	20%

*Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є легким / складним?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Таким чином, отримані під час лабораторного експерименту результати частково співпадають з наявними у науковій літературі результатами [376; 377; 303; 482; 410; 500; 501; 438; 424], згідно з якими неточний

метакогнітивний моніторинг у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання) має більший прояв тоді, коли представлена до опрацювання інформація є складною, і менший, коли завдання є легшими (має місце недостатня впевненість). Водночас точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ+ +» більше притаманний для легших за рівнем складності завдань. Точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ– –», навпаки, є більш характерним для суджень впевненості у правильності виконання легких завдань, а також завдань середнього рівня складності. Іншими словами, за визначенням Б. Пулфорда (B. D. Pulford) [458; 459], людям притаманна надмірна впевненість у метакогнітивних судженнях, що залежить від рівня складності завдання: що складнішими є завдання, то вищою є неточність метакогнітивного моніторингу.

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі зовнішніх чинників. Показники рейтингів метакогнітивних суджень у розрізі типу тестових завдань. Однофакторний дисперсійний аналіз *ANOVA* рейтингів метакогнітивних JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань не показав статистично значимих відмінностей середніх значень рейтингів суджень у розрізі типу тестових завдань [$F_{TMM++} = 0,09$, $p = 0,77$; $F_{TMM--} = 0,98$, $p = 0,36$; $F_{IHZ+} = 0,52$, $p = 0,5$; $F_{I3+-} = 1,33$, $p = 0,29$]. Ми також не виявили статистично значимих відмінностей між показниками gJOLs та gRCJs суджень [$F_{gJOLs} = 0,004$, $p = 0,99$; $F_{gRCJs} = 0,12$, $p = 0,88$]. Фактично, це означає, що на рівень упевненості у правильності виконання тип тестових завдань помітно не впливає.

Загалом, у метакогнітивних судженнях упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань ми зафіксували тенденцію до переважання показників неточності метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання) у aJOLs та aRCJs судженнях. Отримані результати уміщено в таблиці 3.24.

**Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в
метакогнітивних судженнях упевненості щодо кількості правильно
виконаних завдань загалом відповідно до типу тестових завдань**

Точність метакогнітивного моніторингу	Назва суд- жень	Прогнозовані результати			Отримані результати		Назва суд- жень	Прогнозовані результати			Отримані результати		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	Кіль- кість відпо- відей (у %)	<i>M</i>	<i>SD</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	Кіль- кість відпо- відей (у %)	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Запитання з варіантами відповіді													
TMM (++)	aJOLs	18	2,94	8,5%	18	2,94	aRCJs	18,5	4,95	4,2%	18,5	4,95	
TMM (--)		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–
(ІНЗ) (-+)		13,75	3,53	17%	18,78	3,16		12,4	3,83	21,2%	16,2	2,93	
(ІЗ) (+-)		23,22	4,23	74,5%	15,03	2,9		20,91	4,8	74,5%	14,97	2,87	
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»													
TMM (++)	aJOLs	24,1	0,71	4,5%	24,1	0,71	aRCJs	17	0	3%	17	0	
TMM (--)		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–
(ІНЗ) (-+)		14,2	7,14	45,4%	20,75	3,81		14,37	5,83	36%	20,31	4,11	
(ІЗ) (+-)		24,13	4,82	50%	19,18	4,34		23,37	4,33	61%	20,14	4,26	
Відкриті запитання													
TMM (++)	aJOLs	–	–	–	–	–	aRCJs	13,5	2,12	4,7%	13,5	2,12	
TMM (--)		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	
(ІНЗ) (-+)		10	0	4,7%	16,5	0,7		10,62	4,13	19%	12,62	4,72	
(ІЗ) (+-)		19,62	5,27	95,2%	10,3	3,34		17,93	4,62	76,2%	9,9	3,03	

У gJOLs та gRCJs судженнях метакогнітивного моніторингу, на відміну від суджень aJOLs та aRCJs, ми помітили тенденцію до переважання показників недостатньої впевненості (ілюзії незнання) у всіх типах тестових завдань. У запитаннях за варіантами відповіді «Так» / «Ні» та відкритих запитаннях більше респондентів показали недостатню впевненість (ілюзію незнання) у gRCJs судженнях, тоді як у запитаннях із запропонованими

варіантами відповіді частка таких респондентів є однаковою у gJOLs та gRCJs судженнях – 78,7%. Отримані результати уміщено в таблиці 3.25.

Таблиця 3.25

**Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в
метакогнітивних судженнях впевненості у правильності написання
усього тесту загалом відповідно до типу тестових завдань**

Точність метакогнітивного моніторингу	Назва суджень	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кіль- кість відпо- відей (<i>y</i> %)	Назва суджень	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кіль- кість відпо- відей (<i>y</i> %)
Запитання з варіантами відповіді								
TMM (+ +)	gJOLs	–	–	–	gRCJs	–	–	–
TMM (– –)		–	–	–		–	–	–
(ІНЗ) (– +)		-0,39	0,16	78,7%		-0,43	0,19	78,7%
(ІЗ) (+ –)		0,27	0,38	21,2%		0,47	0,46	21,2%
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»								
TMM (+ +)	gJOLs	0,2	0	2,1%	gRCJs	–	–	–
TMM (– –)		–	–	–		–	–	–
(ІНЗ) (– +)		-0,48	0,18	59,3%		-0,41	0,17	68,2%
(ІЗ) (+ –)		0,33	0,38	38,6%		0,25	0,32	31,8%
Відкриті запитання								
TMM (+ +)	gJOLs	–	–	–	gRCJs	–	–	–
TMM (– –)		–	–	–		–	–	–
(ІНЗ) (– +)		-0,37	0,18	90,5%		-0,43	0,19	93%
(ІЗ) (+ –)		0,55	0,52	9,5%		1	0	7%

Аналіз міжгрупових відмінностей середніх значень дає можливість стверджувати, що у показниках точності JOLs та RCJs суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» у завданнях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» помітна тенденція до нижчих рейтингів точності метакогнітивних суджень як у судженнях JOLs, так і у судженнях RCJs ($M_{JOLs} = 0,14$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,15$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$), порівняно з

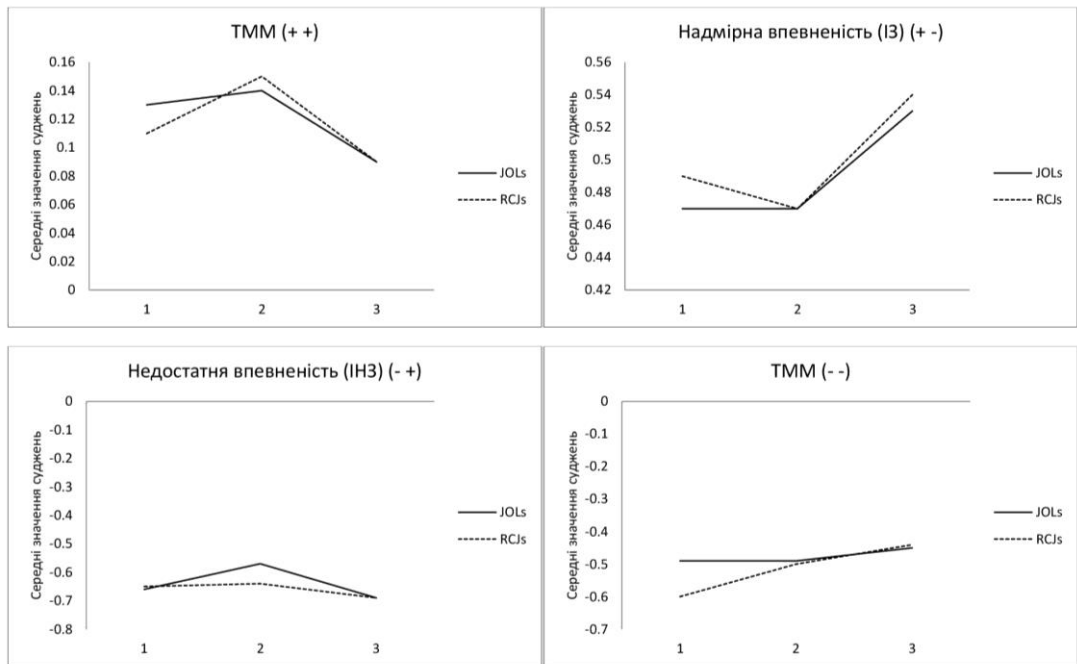
запитаннями з запропонованими варіантами відповіді ($M_{JOLs} = 0,13$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,11$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$). У відкритих запитаннях помітна тенденція до вищих рейтингів точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ($M_{JOLs} = 0,09$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,09$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$). Найвищі показники недостатньої впевненості (ілюзії незнання) характерні для студентів під час виконання відкритих запитань ($M_{JOLs} = -0,69$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,69$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$), як і найвищі показники надмірної впевненості (ілюзії знання) ($M_{JOLs} = 0,53$, $SD = 0,39$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,54$, $SD = 0,39$, $p \leq 0,05$).

Згідно з результатами експериментального дослідження, які уміщено в таблиці 3.26 та зображено на рисунку 3.7, впевненість респондентів у правильності відповідей у судженнях метакогнітивного моніторингу за типом точності «ТММ++» знижується у випадку роботи із запитаннями з варіантами відповіді «Так» / «Ні», є дещо вищою у запитаннях із запропонованими варіантами відповіді та найвищою у відкритих запитаннях. У судженнях метакогнітивного моніторингу за типом точності «ТММ– –» впевненість також є вищою у відкритих запитаннях. У судженнях JOLs та RCJs, що характеризують неточність метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої впевненості (ілюзії незнання), впевненість респондентів є дещо вищою у запитаннях із варіантами відповіді «Так» / «Ні». У метакогнітивних судженнях з надмірною впевненістю (ілюзією знання) респонденти є найбільш упевненими у своїх судженнях під час роботи з відкритими запитаннями. Дещо нижчою є упевненість респондентів у судженнях метакогнітивного моніторингу в запитаннях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» та у запитаннях із запропонованими варіантами відповіді, тоді як більш упевненими у правильності метакогнітивних суджень вони є у відкритих запитаннях.

**Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в
метакогнітивних судженнях впевненості у правильності виконання
завдань відповідно до типу тестових завдань**

Точність метакогнітивного моніторингу	Назва суджень	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кіль- кість відпо- відей (у %)	Назва суджень	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кіль- кість відпо- відей (у %)
Запитання із запропонованими варіантами відповіді								
TMM (+ +)	JOLs	0,13	0,16	41,8%	RCJs	0,11	0,16	42,7%
TMM (- -)		-0,49	0,4	17,2%		-0,6	0,25	17,3%
(ІНЗ) (- +)		-0,66	0,21	9,3%		-0,65	0,2	8,5%
(ІЗ) (+ -)		0,47	0,34	31,6%		0,49	0,35	31,4%
Запитання із варіантами відповіді «Так» / «Ні»								
TMM (+ +)	JOLs	0,14	0,16	62%	RCJs	0,15	0,17	64,3%
TMM (- -)		-0,49	0,29	13,2%		-0,5	0,31	11,5%
(ІНЗ) (- +)		-0,57	0,28	5,1%		-0,64	0,27	3%
(ІЗ) (+ -)		0,47	0,32	19,6%		0,47	0,32	21,1%
Відкриті запитання								
TMM (+ +)	JOLs	0,09	0,15	30,8%	RCJs	0,09	0,15	31%
TMM (- -)		-0,45	0,51	28,8%		-0,44	0,38	28,8%
(ІНЗ) (- +)		-0,69	0,22	4,4%		-0,69	0,21	4,7%
(ІЗ) (+ -)		0,53	0,39	35,8%		0,54	0,39	35,4%

Пропорційний розподіл частки респондентів відповідно до точності / неточності метакогнітивного моніторингу носить нелінійний характер. Найбільша частка респондентів показали точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», найменша – неточність метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої впевненості (ілюзії незнання), тоді як на другому і третьому місцях – неточність метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання) і точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ--».



* Примітка: типи тестових завдань: 1 – запитання з варіантами відповіді, 2 – запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні», 3 – відкриті запитання

Рисунок 3.7. Рейтинги суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі типу тестових завдань

Таким чином, у відкритих запитаннях ми можемо спостерігати тенденцію до переважання показників точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ--». Водночас показники неточності суджень метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої впевненості притаманні найменшій кількості досліджуваних у таких запитаннях.

Порівняльний аналіз показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рейтингів суджень aJOLs, gJOLs та JOLs, а також суджень aRCJs, gRCJs та RCJs показав, що у всіх типах тестових завдань найбільша частка респондентів показала надмірну впевненість щодо кількості правильно виконаних завдань, тоді як у судженнях упевненості у правильності виконання завдань загалом ми виявили, що досліджувані студенти найбільше тяжіють до показників недостатньої впевненості. Водночас частка таких студентів, здебільшого, є вищою у gRCJs судженнях. Виявлена пропорційність розподілу показників точності метакогнітивного

моніторингу відповідно до встановлених типів показала переважне збільшення частки студентів із показниками точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» у RCJs судженнях, тоді як частка респондентів, які відзначились показниками надмірної впевненості (ілюзії знання), дещо зменшується у судженнях RCJs, за винятком запитань із варіантами відповіді «Так» / «Ні».

Як і у нашому дослідженні ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу початкової діяльності студентів [9], отримані під час цього експериментального дослідження результати можна співвіднести з результатами досліджень інших авторів. Так, зокрема, Дж. Паллієр (G/Pallier), М. де Карвалхо Фільхо (M. K. de Carvalho Filho) та ін. [444; 231] пояснюють таку тенденцію тим, що під час пошуку правильної відповіді з множини запропонованих варіантів знайомість інформації у вигляді знайомих слів може активувати певні асоціативні зв'язки, що, у свою чергу, може сприяти вищій точності метакогнітивних суджень упевненості у правильності виконання. Отримані результати також підтверджують те, що тип тестових завдань здатний істотно впливати на точність суджень метакогнітивного моніторингу.

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі мнемонічних індикаторів. Результати оцінювання студентами легкості / важкості виконання завдань. Після виконання кожного завдання студенти також давали відповіді на запитання щодо легкості / важкості виконання завдань. Аналіз такого оцінювання показав, що найбільше респондентів – 69,5% – були впевнені у легкості виконання тестових завдань, тоді як 30,4% від усіх учасників експерименту визначили важкість виконання. З тих студентів, що оцінили легкість виконання, 63,7% були впевнені у правильності своїх відповідей, і у 41,5% з них відповіді таки виявились правильними. Лише 5,8% респондентів висловили невпевненість у правильності виконання легких на їхню думку завдань, водночас у 4,3% з них результати таки

виявились неправильними. Серед респондентів, що оцінили важкість виконання завдань, найбільша кількість – 14,8% – висловили невпевненість у правильності виконання, що співпала з отриманими результатами. Отримані результати уміщено в таблиці 3.17.

Таблиця 3.27

Результати оцінювання студентами легкості / важкості виконання

Оцінювання легкості / важкості виконання кожного завдання							
Легко* Так +	Легко* Так –	Легко* Ні +	Легко* Ні –	Важко* Так +	Важко* Так –	Важко* Ні +	Важко* Ні –
Кількість відповідей респондентів (у %)							
41,5%	22,2%	1,5%	4,3%	4,7%	7,1%	3,8%	14,8%

*Примітка: 1) «Вам легко / важко було відповідати на запитання?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дали правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / – = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

У легших за рівнем складності завданнях 52,6% досліджуваних студентів відзначили легкість виконання, тоді як на важкості виконання наголосили 47,3% респондентів. Точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали 22,3% респондентів під час виконання легких завдань, на рівні легкості виконання яких вони наголошували, і ця частка є найбільшою серед відповідей респондентів у легших за рівнем складності завданнях. Показники недостатньої впевненості ми зафіксували у 16% респондентів, тоді як показники надмірної впевненості (ілюзії знання) – у 6% досліджуваних студентів, які відзначили легкість виконання. Найбільша частка респондентів – 14,8% і 11,5% – оцінили важкість виконання легких завдань тесту (точність метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ–» відповідно).

У завданнях середнього рівня складності 52,1% респондентів оцінили легкість виконання, тоді як 47,8% – їхню важкість. Найбільше досліджуваних студентів, які оцінили легкість виконання завдань, відзначились недостатньою впевненістю (13,4%), дещо менше – 13,2% і 13,1% – показали

точність метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ– –» відповідно. Найбільша частка студентів, які оцінили важкість виконання, показали надмірну впевненість (12,8%) і точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» (12,6%).

У складніших завданнях, навпаки, більша частка досліджуваних студентів – 52,3% – відзначили важкість виконання завдань, і 47,7% – відповідну легкість виконання. 15,7% респондентів відзначили легкість виконання складніших завдань тесту і показали надмірну впевненість, тоді як в аналогічних за рівнем складності завданнях ця частка також є найбільшою – надмірну впевненість ми виявили у 15,6% респондентів від загальної кількості у завданнях, на важкості виконання яких вони наголошували. Найменше респондентів (7,4%), які відзначили легкість виконання складних завдань, показали точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++». 11,3% студентів, які відзначили важкість виконання, показали точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –».

Результати нелінійного характеру співвідношення оціненої легкості / важкості виконання завдань та фактичних рівнів складності завдань уміщено в таблиці 3.28.

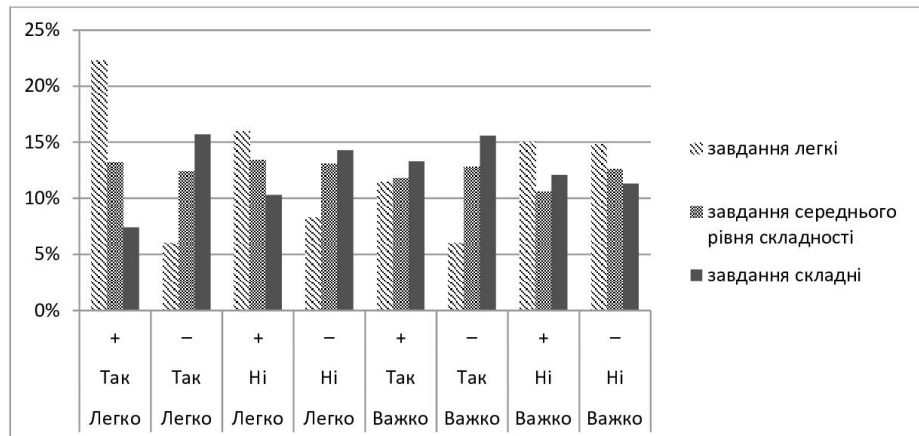
Таблиця 3.28

Результати оцінювання студентами легкості / важкості виконання завдань відповідно до рівнів складності завдань

Рівень складності завдань	Оцінювання легкості / важкості виконання кожного завдання							
	Легко* Так +	Легко* Так –	Легко* Ні +	Легко* Ні –	Важко* Так +	Важко* Так –	Важко* Ні +	Важко* Ні –
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
Легші завдання	22,3%	6%	16%	8,3%	11,5%	6%	15%	14,8%
Завдання середнього рівня	13,2%	12,4%	13,4%	13,1%	11,8%	12,8%	10,6%	12,6%
Складніші завдання	7,4%	15,7%	10,3%	14,3%	13,3%	15,6%	12,1%	11,3%

*Примітка: 1) «Вам легко / важко було відповідати на запитання?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дали правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

На рисунку 3.8 зображено графік розподілу оцінювання студентами легкості / важкості виконання завдань відповідно до діагностованих рівнів складності завдань.



*Примітка: 1) «Вам важко / легко було відповідати на запитання?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дали правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Рисунок 3.8. Графік розподілу оцінювання студентами легкості / важкості виконання завдань відповідно до діагностованих рівнів складності завдань

На рівні тенденції, точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ++» більш притаманний для легших за рівнем складності завдань (оцінена легкість виконання). Точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ- →» має місце у складніших (оцінена легкість виконання), а також у легших завданнях (оцінена важкість виконання). Неточний метакогнітивний моніторинг у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання) у правильності виконання має місце у складніших завданнях, тоді як у вигляді недостатньої впевненості – у легших завданнях. Частки оцінених студентами важкості і легкості виконання завдань тесту виявились найвищими у метакогнітивних судженнях упевненості у правильності виконання відповідних за рівнем складності завдань. Таким чином, можна зробити висновок щодо рівнів

складності завдань та легкості / важкості виконання, коли на показники точності метакогнітивного моніторингу впливає рівень складності завдання: що складнішим є завдання, то вищою є впевненість у важкості виконання, і, як наслідок, має місце неточність метакогнітивного моніторингу.

Таблиця 3.29

Результати оцінювання студентами легкості / важкості виконання завдань відповідно до типу тестових завдань

Тип тестових завдань	Оцінювання легкості / важкості виконання кожного завдання							
	Легко* Так +	Легко* Так -	Легко* Ні +	Легко* Ні -	Важко* Так +	Важко* Так -	Важко* Ні +	Важко* Ні -
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	20,5%	9%	14,6%	12%	14,6%	15,4%	5,6%	8,3%
Запитання з варіантами відповіді	9,4%	10,8%	17%	13,6%	13,3%	12%	15,8%	8%
Відкриті запитання	9,2%	18,3%	3,7%	11,2%	9%	10,8%	14,4%	23,4%

*Примітка: 1) «Вам легко / важко було відповідати на запитання?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дали правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / - = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Згідно з результатами оцінювання студентами легкості / важкості виконання завдань відповідно до типу тестових завдань, неточний метакогнітивний моніторинг у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання) більше притаманний для суджень студентів щодо важкості виконання завдань із варіантами відповіді «Так» / «Ні»; водночас частка студентів із відчуттями важкості і легкості виконання завдань є більшою у запитаннях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» («ТММ++»), меншою – у запитаннях із запропонованими варіантами відповіді, і найменшою – у відкритих запитаннях. Точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ– →» є більш характерним для суджень студентів щодо запитань із запропонованими варіантами відповіді, а також відкритих запитань, на відповідній легкості і важкості виконання яких вони наголошували. Надмірна впевненість має місце у запитаннях із варіантами відповіді «Так» / «Ні», а також у відкритих

запитаннях: більша частка досліджуваних студентів наголосили на легкості і важкості виконання таких завдань відповідно. Недостатню впевненість у правильності виконання ми виявили у судженнях студентів щодо завдань із запропонованими варіантами відповіді; водночас найбільша частка респондентів з надмірною впевненістю відзначили важкість (15,8%) і легкість (17%) виконання таких завдань. Отримані результати уміщено в таблиці 3.29.

У таблиці 3.30 уміщено результати оцінювання студентами легкості / важкості виконання завдань відповідно до виду наборів завдань та типу тестових завдань.

Таблиця 3.30

Результати оцінювання студентами легкості / важкості виконання завдань відповідно до виду наборів завдань та типу тестових завдань

Тип тестових завдань	Оцінювання легкості / важкості виконання кожного завдання							
	Легко* Так +	Легко* Так -	Легко* Ні +	Легко* Ні -	Важко* Так +	Важко* Так -	Важко* Ні +	Важко* Ні -
	Кількість відповідей респондентів (у %)							
	Завдання на пригадування (твердження)							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	30%	10%	27,7%	5,8%	10,2%	9,2%	2,1%	5%
Запитання з варіантами відповіді	15,5%	5,2%	10,5%	12%	18%	6,1%	24,4%	8,3%
Відкриті запитання	4,2%	4%	1,7%	3,2%	0,6%	3%	5,4%	14%
	Завдання на пригадування (пари слів)							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	35,6%	7,7%	22,7%	2%	14%	3%	9,4%	5,6%
Запитання з варіантами відповіді	24%	0,8%	26,5%	5,2%	12,4%	5,5%	21%	4,4%
Відкриті запитання	28%	1,2%	7%	13,2%	10%	1,6%	9%	30%
	Завдання на загальні знання							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	16,6%	10,4%	14,6%	13,7%	9,4%	21,2%	3%	11%
Запитання з варіантами відповіді	10%	12,3%	21,6%	12,6%	8,8%	14,8%	11,3%	8,6%
Відкриті запитання	11,5%	14%	–	12,4%	15,7%	5,2%	16,5%	24,6%

	Завдання на сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Лаєра)							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	43,7%	10,4%	–	27%	–	14,6%	–	4,2%
Запитання з варіантами відповіді	14,2%	8,8%	31%	14,2%	23,8%	–	6,2%	1,8%
Відкриті запитання	11,4%	22,7%	–	7,6%	15,2%	5%	31,6%	6,3%
	Завдання на умовиводи							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	17%	9,7%	9,2%	14,2%	15,6%	19,4%	7,6%	7,3%
Запитання з варіантами відповіді	3,5%	17%	13,5%	17,5%	11,3%	18,5%	10%	8,6%
Відкриті запитання	3,5%	32,2%	3,1%	11,6%	5,5%	12,6%	14,8%	16,6%
	Завдання на аналогії							
Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	14,6%	7,4%	11%	14,5%	21,4%	14,8%	6,3%	9,7%
Запитання з варіантами відповіді	4,8%	11,5%	15,4%	15%	15%	10%	19,1%	9,1%
Відкриті запитання	3,6%	19,8%	5,5%	11,2%	10%	19%	12,2%	18,8%

*Примітка: 1) «Вам легко / важко було відповідати на запитання?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дали правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / – = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

Так, найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» відповідно до типу тестових завдань із варіантами відповіді «Так» / «Ні» показала найбільша частка респондентів (43,7%) у завданнях на сприймання розміру, водночас оцінивши легкість виконання таких завдань. У завданнях на сприймання розміру найбільше учасників експерименту – 23,8% – показали точність метакогнітивних суджень у завданнях із запропонованими варіантами відповіді, які їм було важче виконувати. Точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ–» показали 27% респондентів у завданнях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» на сприймання розміру (оцінена легкість виконання), а також 38,7% респондентів у відкритих запитаннях на пригадування (твердження) (оцінена важкість виконання).

Надмірною впевненістю відзначились 32,2% досліджуваних студентів у відкритих завданнях на умовиводи, а також 21,2% респондентів у завданнях із варіантами відповіді «Так» / «Ні» на загальні знання, і ці частки виявились найвищими серед усіх видів і типів тестових завдань. Водночас у першому випадку студенти зазначили легкість виконання, тоді як у другому – відповідну важкість. Недостатню впевненість ми виявили у 31% студентів у завданнях із запропонованими варіантами відповіді на сприймання розміру, легших, на їхню думку, за рівнем легкості / важкості виконання, тоді як 31,6% студентів оцінили рівень виконання завдань відкритого типу на сприймання розміру як важкі, і ці частки також є найвищими.

Порівняння результатів оцінювання студентами рівнів легкості / складності завдань та легкості / важкості виконання дозволило виявити зв'язки між таким оцінюванням, що, однак, є нелінійним. Так, зокрема, найбільша кількість респондентів – 83,1% – оцінили легкість завдань та відповідну легкість виконання, і їхня впевненість у правильності виконання співпала з отриманими результатами. 12,2% респондентів оцінили завдання як складні, наголошуючи на важкості виконання; водночас вони не були впевнені у правильності виконання і їхні результати насправді виявились неправильними. Крім того, ми виявили зв'язки між оціненою легкістю / складністю завдань та легкістю / важкістю виконання з огляду на надмірну та недостатню впевненість, а також точність метакогнітивного моніторингу в такому співвідношенні: «оцінена легкість завдань + надмірна впевненість» і «легкість виконання + надмірна впевненість» (0,02%), «оцінена легкість завдань + недостатня впевненість» і «легкість виконання + недостатня впевненість» (0,2%), «оцінена легкість завдань + точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ– →» і «легкість виконання + точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ– →» (0,45%), «оцінена складність завдань + недостатня впевненість», а також «важкість виконання + недостатня впевненість» (0,02%). Отримані результати уміщено в таблиці 3.31.

Зв'язки між оцінюванням студентами рівнів легкості / складності завдань та легкості / важкості виконання завдань

		Легкість / важкість виконання							
		Легко* Так +	Легко* Так –	Легко* Ні +	Легко* Ні –	Важко* Так +	Важко* Так –	Важко* Ні +	Важко* Ні –
Легкість / складність завдання	Легке** Так +	83,1%	–	–	–	–	–	0,15%	–
	Легке** Так –	–	0,02%	–	–	–	–	–	0,35%
	Легке** Ні +	0,17%	–	0,2%	–	0,02%	–	–	–
	Легке** Ні –	–	0,47%	–	0,45%	–	0,05%	–	–
	Складне** Так +	–	–	–	–	–	–	0,3%	–
	Складне** Так –	–	–	–	0,12%	–	–	–	0,5%
	Складне** Ні +	0,2%	–	–	–	0,17%	–	0,02%	–
	Складне** Ні –	–	0,6%	–	–	–	0,85%	–	12,2%

*Примітка: 1) «Вам легко / важко було відповідати на запитання?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дали правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / – = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

**Примітка: 1) «На Вашу думку, завдання є легким / складним?»; 2) «Як Ви вважаєте, Ви дасте правильну відповідь?» («Так» / «Ні» варіанти відповіді); 3) + / – = правильна / неправильна відповідь (отримані результати).

3.3.3. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі емоційного інтелекту

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»). Аналіз показав кореляції між рівнями ідентифікації та оцінювання емоцій і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання в розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій не є статистично значимими [$F_{ТММ++} = 0,01, p = 0,89$; $F_{ТММ-} = 0,21, p = 0,64$; $F_{ІІІЗ-+} = 0,31, p = 0,57$; $F_{ІІЗ+-} = 0,03, p = 0,86$]. Аналіз показників, що характеризують

рівні ідентифікації та оцінювання емоцій, дозволив установити особливості точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів у розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій (див. таблицю 3.32).

Ми зафіксували нижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» у студентів із низьким рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій ($M_{JOLS} = 0,14$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,14$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$), тоді як студенти з середнім рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій відзначились вищими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу ($M_{JOLS} = 0,1$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,09$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$).

Вищі показники середніх значень точності суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- →» також виявились більш притаманні студентам з середнім рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій ($M_{JOLS} = -0,47$, $SD = 0,33$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,47$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$). Частка студентів в обох випадках, однак, є нижчою.

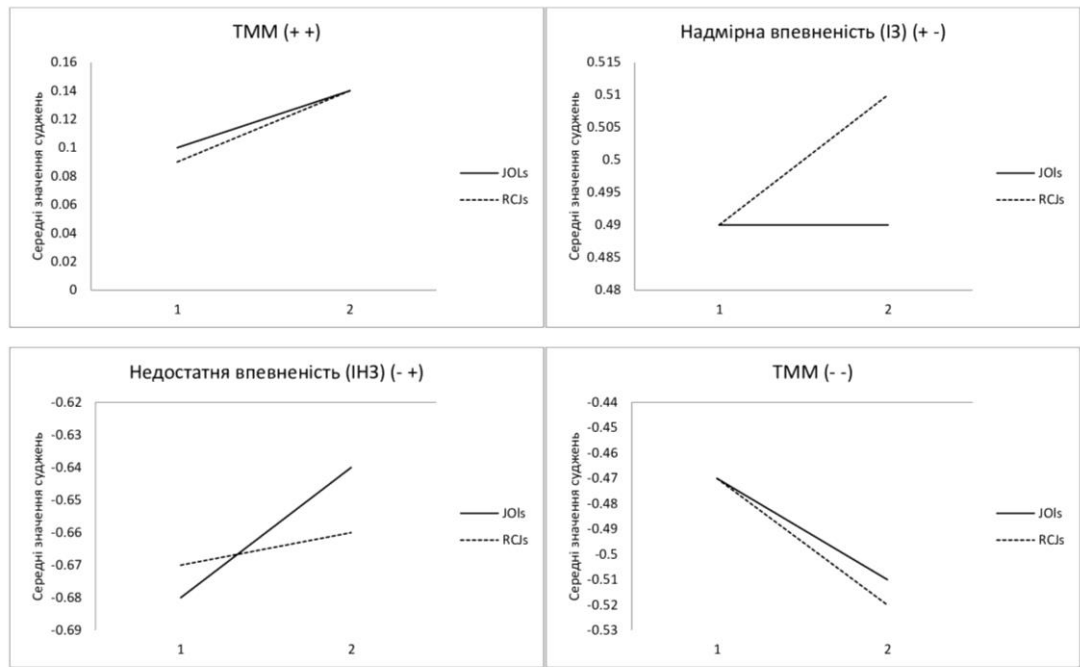
Вищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали студенти з середнім рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій ($M_{JOLS} = -0,68$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,67$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$), однак частка студентів із низьким рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій була вищою.

Показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) виявились майже однаковими у студентів із середнім і низьким рівнями ідентифікації та оцінювання емоцій. Вищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ми зафіксували у RCJs судженнях студентів із низьким рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій ($M_{RCJs} = 0,51$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$).

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень ідентифікації та оцінювання емоцій	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Середній	TMM (+ +)	0,1	0,15	48,8%
		TMM (- -)	-0,47	0,33	20%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,68	0,23	6,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,49	0,38	24,8%
	Низький	TMM (+ +)	0,14	0,16	44%
		TMM (- -)	-0,51	0,43	19,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,64	0,23	6,5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,49	0,35	30%
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Середній	TMM (+ +)	0,09	0,15	49,4%
		TMM (- -)	-0,47	0,34	19,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,67	0,23	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,49	0,39	25,3%
	Низький	TMM (+ +)	0,14	0,17	45,3%
		TMM (- -)	-0,52	0,34	19%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,66	0,21	5,1%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,51	0,35	30,6%

На рисунку 3.9 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій.



* Примітка: рівні ідентифікації та оцінювання емоцій: 1 – середній; 2 – низький.

Рисунок 3.9. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)

У таблиці 3.33 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.33

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів ідентифікації та оцінювання емоцій відповідно до статевих відмінностей («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень ідентифікації та оцінювання емоцій	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Середній	TMM (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,08	0,14	48,4%
			Респонденти чоловічої статі	0,13	0,17	53%
		TMM (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,51	0,33	19,3%
			Респонденти чоловічої статі	-0,42	0,33	20,7%

		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,63	0,21	6,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,76	0,24	6,8%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,51	0,4	25,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,46	0,34	19,5%	
		Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,16	40,8%
				Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	47,4%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,52	0,35	21,4%
				Респонденти чоловічої статі	-0,46	0,57	15%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти жіночої статі	-0,66	0,23	9,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,24	7,5%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,48	0,36	28,6%		
		Респонденти чоловічої статі	0,52	0,35	30%		
	Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,08	0,13	48,1%
				Респонденти чоловічої статі	0,11	0,17	51,1%
ТММ (- -)			Респонденти жіночої статі	-0,51	0,32	19,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,41	0,36	19,3%	
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)			Респонденти жіночої статі	-0,61	0,18	5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,74	0,28	6,8%	
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,51	0,41	27,5%		
		Респонденти чоловічої статі	0,46	0,35	22,7%		
Низький		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,17	43%	
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	50%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,51	0,36	22,1%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,53	0,29	13%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,68	0,2	5,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,61	0,22	4,8%	
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,49	0,36	29,7%			
	Респонденти чоловічої статі	0,54	0,35	32,2%			

Отже, згідно з отриманими результатами, точність метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ-» показали студенти з середнім рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій. Студенти з низьким рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій більш схильні до нижчих показників недостатньої впевненості (ілюзії незнання). Для студентів із середнім і низьким рівнями ідентифікації та оцінювання емоцій характерні вищі показники надмірної впевненості (ілюзії знання) 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 суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++»).

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення («MSCEIT V 2.0»). Аналіз показав кореляції між рівнями емоційної фасилітації мислення і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення не є статистично значимими [$F_{ТММ++} = 0,03, p = 0,84$; $F_{ТММ-} = 0,87, p = 0,35$; $F_{ІІЗ-+} = 0,41, p = 0,52$; $F_{ІЗ+-} = 0,1, p = 0,74$].

За результатами аналізу показників, що визначають рівні емоційної фасилітації мислення, ми виявили особливості точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів у розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення, які уміщено в таблиці 3.34.

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень емоційної фасилітації мислення	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	TMM (+ +)	0,12	0,17	50%
		TMM (– –)	-0,57	0,22	15,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,57	0,17	6,1%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,53	0,36	28,6%
	Середній	TMM (+ +)	0,12	0,15	45,7%
		TMM (– –)	-0,47	0,46	20,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,65	0,23	7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,43	0,34	27%
	Низький	TMM (+ +)	0,14	0,17	43%
		TMM (– –)	-0,51	0,34	20%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,66	0,25	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,55	0,37	31%
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	TMM (+ +)	0,1	0,15	50%
		TMM (– –)	-0,6	0,21	17,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,61	0,15	6,1%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,55	0,38	26,5%
	Середній	TMM (+ +)	0,12	0,16	46,7%
		TMM (– –)	-0,49	0,34	20%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,65	0,22	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,43	0,34	27,2%
	Низький	TMM (+ +)	0,14	0,19	44,7%
		TMM (– –)	-0,5	0,36	18,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,68	0,23	4,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,58	0,36	32,6%

Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали досліджувані студенти з низьким рівнем емоційної фасилітації мислення. Водночас середні значення показників точності суджень виявились однаковими у проспективних і ретроспективних судженнях ($M_{JOLs} = 0,14$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,14$, $SD = 0,19$, $p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми зафіксували студенти у студентів із високим рівнем емоційної фасилітації мислення ($M_{JOLs} = 0,12$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,17$; $M_{RCJs} = 0,1$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$). Найбільша частка студентів, які відзначились точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», – це студенти з середнім рівнем емоційної фасилітації мислення.

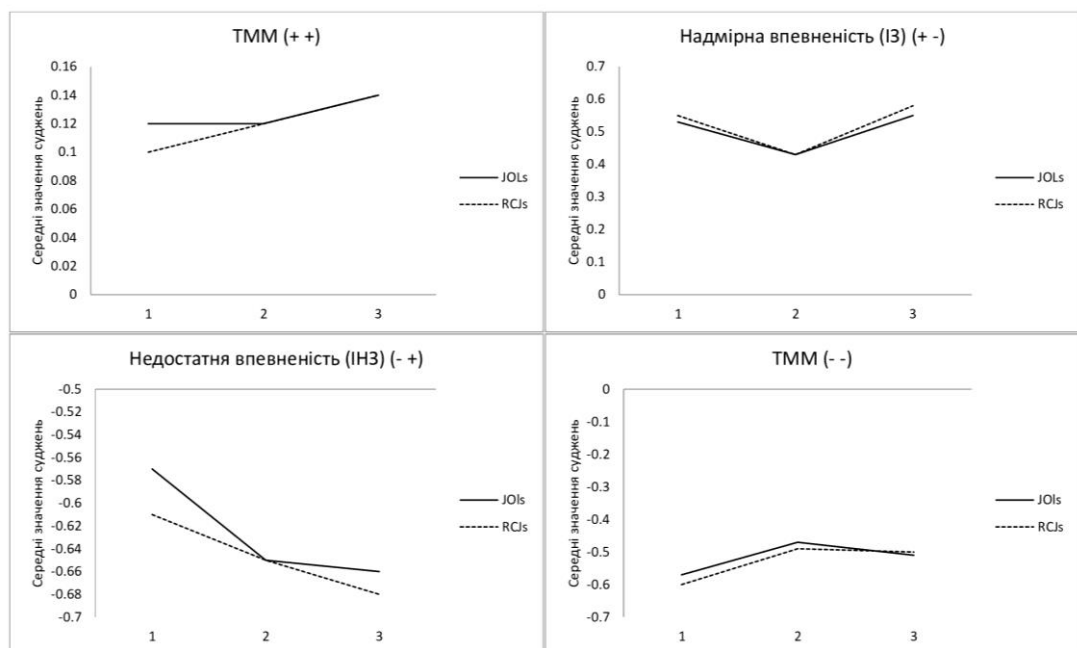
Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» ми виявили у студентів із високим рівнем емоційної фасилітації мислення і ці показники є найнижчими серед показників метакогнітивних суджень усіх респондентів у розрізі рівнів емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0». Водночас середні значення показників суджень були дещо нижчими у RCJs судженнях ($M = -0,6$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$), порівняно з судженнями JOLs ($M = -0,57$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$). Показники середніх значень суджень студентів із середнім рівнем емоційної фасилітації мислення були найвищими ($M_{JOLs} = -0,47$, $SD = 0,46$, $p \leq 0,17$; $M_{RCJs} = -0,49$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$).

Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) характерні для студентів із низьким рівнем емоційної фасилітації мислення. Водночас у RCJs судженнях помітна тенденція до дещо вищих середніх значень показників суджень ($M_{RCJs} = -0,68$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$), ніж у JOLs судженнях ($M_{JOLs} = -0,66$, $SD = 0,25$, $p \leq 0,05$). Найнижчі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми зафіксували у судженнях студентів із високим рівнем емоційної фасилітації мислення. Середні значення були вищими у RCJs судженнях ($M_{RCJs} = -0,61$, $SD = 0,15$, p

$\leq 0,05$), порівняно з середніми значеннями JOLs суджень ($M_{JOLs} = -0,57$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$).

Найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ми виявили у студентів із низьким рівнем емоційної фасилітації мислення. У RCJs судженнях середні значення показників виявились дещо вищими ($M_{RCJs} = 0,58$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$), порівняно з середніми значеннями JOLs суджень ($M_{JOLs} = 0,55$, $SD = 0,37$, $p \leq 0,05$). Найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання), які виявились однаковими у JOLs і RCJs судженнях ($M = 0,43$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$), показали студенти з високим рівнем емоційної фасилітації мислення.

На рисунку 3.10 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення.



* Примітка: рівні емоційної фасилітації мислення: 1 – високий; 2 – середній; 3 – низький.

Рисунок 3.10. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення («MSCEIT V 2.0»)

У таблиці 3.35 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.35

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів емоційної фасилітації мислення відповідно до статевих відмінностей («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень емоційної фасилітації мислення	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Перспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	47,1%
			Респонденти чоловічої статі	0,18	0,19	84,7%
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,56	0,23	16,1%
			Респонденти чоловічої статі	-0,73	0,24	4,2%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,58	0,16	5,7%
			Респонденти чоловічої статі	-0,3	0	2,5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,52	0,36	31%
			Респонденти чоловічої статі	0,8	0,4	8,5%
	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,15	43%
			Респонденти чоловічої статі	0,13	0,15	53,5%
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,53	0,34	20,8%
			Респонденти чоловічої статі	-0,38	0,63	18,2%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,62	0,22	6,8%
			Респонденти чоловічої статі	-0,7	0,24	7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,44	0,36	29,3%
			Респонденти чоловічої статі	0,41	0,3	21,3%
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,17	42%
			Респонденти чоловічої статі	0,16	0,18	44,4%
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,49	0,37	23,6%
			Респонденти чоловічої статі	-0,54	0,27	14,6%

Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,74	0,22	5,1%
			Респонденти чоловічої статі	-0,57	0,24	7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,54	0,38	29,2%
			Респонденти чоловічої статі	0,57	0,36	34%
		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,08	0,13	46%
			Респонденти чоловічої статі	0,16	0,2	85,7%
	ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,59	0,21	18,4%	
		Респонденти чоловічої статі	-0,83	0,12	4,7%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,61	0,15	6,9%	
		Респонденти чоловічої статі	-	-	-	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,54	0,38	28,7%	
		Респонденти чоловічої статі	0,69	0,39	9,5%	
	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,15	44%
			Респонденти чоловічої статі	0,13	0,16	53%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,51	0,35	20,7%
			Респонденти чоловічої статі	-0,45	0,33	17,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,64	0,2	5,6%
			Респонденти чоловічої статі	-0,67	0,25	5,8%
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,44	0,35	29,7%	
		Респонденти чоловічої статі	0,4	0,31	23,5%	
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,14	0,18	48,4%
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,18	47,3%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,48	0,38	20,2%
			Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,29	12,1%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти жіночої статі	-0,74	0,21	4%	
		Респонденти чоловічої статі	-0,62	0,24	4,2%	
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,55	0,37	27,4%		
	Респонденти чоловічої статі	0,61	0,35	36,4%		

Таким чином, вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» були більш характерні для студентів із високим рівнем емоційної фасилітації мислення, тоді як студенти з середнім рівнем емоційної фасилітації мислення відзначились вищими показниками суджень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– —». Респонденти жіночої статі з високим рівнем фасилітації мислення відзначились вищою точністю метакогнітивних суджень за типом точності «ТММ++» у своїх ретроспективних судженнях. Студенти з низьким рівнем емоційної фасилітації мислення більш схильні до помилок метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої (ілюзії незнання) і надмірної (ілюзії знання) впевненості. Характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів емоційної фасилітації мислення є нелінійним. Однак, 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 («MSCEIT V 2.0»). Аналіз показав кореляції між рівнями розуміння емоцій і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів розуміння емоцій не є статистично значимими [$F_{ТММ++} = 0,06, p = 0,8$; $F_{ТММ-} = 0,4, p = 0,52$; $F_{ІІЗ+} = 2,49, p = 0,11$; $F_{ІЗ+} = 0,97, p = 0,32$].

Показники, що характеризують рівні розуміння емоцій, і які допомогли визначити особливості точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів у розрізі рівнів розуміння емоцій, уміщено в таблиці 3.36. Згідно з отриманими результатами, нижчі показники середніх

значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми виявили у студентів із низьким рівнем розуміння емоцій. Середні значення показників точності у JOLs і RCJs судженнях були однаковими ($M_{JOLs} = 0,13$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,13$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$). Вищі показники середніх значень точності метакогнітивних суджень незначно відрізняються у студентів із середнім рівнем розуміння емоцій ($M_{JOLs} = 0,12$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,1$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$).

Вищі показники середніх значень точності метакогнітивних суджень за типом «ТММ- →» показали студенти з низьким рівнем розуміння емоцій ($M_{JOLs} = -0,48$, $SD = 0,43$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,51$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$). Нижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- →» ми зафіксували у студентів із низьким рівнем розуміння емоцій. Середні значення показників JOLs суджень виявились нижчими за середні значення показників суджень RCJs ($M_{JOLs} = -0,54$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,49$, $SD = 0,32$, $p \leq 0,05$). Водночас ці показники є нижчими за відповідні судження точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- →» у студентів із середнім рівнем розуміння емоцій за методикою «EmIn».

Вищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали студенти з низьким рівнем розуміння емоцій. Середні значення показників JOLs і RCJs суджень були майже однакові ($M_{JOLs} = -0,67$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,68$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$). Водночас середні значення показників недостатньої впевненості (ілюзії незнання) виявились нижчими у судженнях студентів із середнім рівнем розуміння емоцій і були однаковими у проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання завдань.

Вищими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) відзначились студенти з низьким рівнем розуміння емоцій ($M_{JOLs} = 0,51$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,52$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$). Середні значення нижчих показників надмірної впевненості (ілюзії знання) в розрізі середнього рівня розуміння емоцій за методикою «MSCEIT V 2.0» виявились нижчими

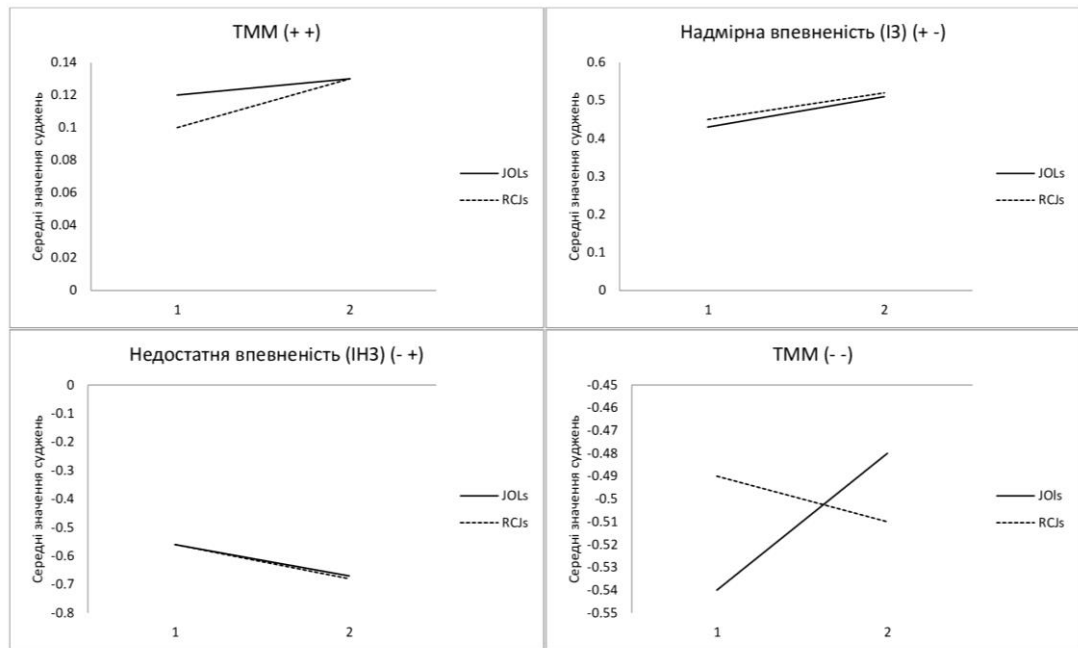
за середні значення показників суджень у розрізі середнього рівня розуміння емоцій за методикою «EMIn».

Таблиця 3.36

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень розуміння емоцій	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Середній	TMM (+ +)	0,12	0,16	46,8%
		TMM (- -)	-0,54	0,3	19,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,56	0,22	6,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,43	0,36	26,8%
	Низький	TMM (+ +)	0,13	0,16	44,6%
		TMM (- -)	-0,48	0,43	19,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,67	0,23	6,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,51	0,36	29,2%
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Середній	TMM (+ +)	0,1	0,15	49%
		TMM (- -)	-0,49	0,32	17,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,56	0,19	5,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,45	0,37	28%
	Низький	TMM (+ +)	0,13	0,17	45,6%
		TMM (- -)	-0,51	0,34	19,4%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,68	0,22	5,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,52	0,36	29,6%

На рисунку 3.11 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів розуміння емоцій.



* Примітка: рівні розуміння емоцій: 1 – середній; 2 – низький.

Рисунок 3.11. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)

У таблиці 3.37 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.37

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій відповідно до статевих відмінностей («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень розуміння емоцій	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Прспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,15	44,6%
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	54,8%
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,53	0,31	19,4%
			Респонденти чоловічої статі	-0,55	0,27	17,7%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,56	0,23	7,2%	

			Респонденти чоловічої статі	-0,55	0,19	3,2%	
		Надмірна впевненість (I3) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,46	0,38	28,7%	
			Респонденти чоловічої статі	0,34	0,3	24,2%	
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,16	42,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,14	0,17	47,3%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,51	0,35	21,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,43	0,55	17,1%	
		Недостатня впевненість (IH3) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,69	0,21	6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,64	0,25	7,5%	
	Надмірна впевненість (I3) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,49	0,36	29,7%		
		Респонденти чоловічої статі	0,54	0,35	28,1%		
	Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,15	45,8%
				Респонденти чоловічої статі	0,13	0,17	53,2%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,48	0,33	21%
Респонденти чоловічої статі				-0,53	0,3	16,1%	
Недостатня впевненість (IH3) (- +)			Респонденти жіночої статі	-0,58	0,17	5,5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,47	0,25	3,2%	
Надмірна впевненість (I3) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,5	0,38	27,7%		
		Респонденти чоловічої статі	0,35	0,3	27,4%		
Низький		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,17	43,7%	
			Респонденти чоловічої статі	0,14	0,17	49,3%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,52	0,35	22%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,48	0,32	14,6%	
		Недостатня впевненість (IH3) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,69	0,2	5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,67	0,24	6%	
Надмірна впевненість (I3) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,49	0,36	19,3%			
	Респонденти чоловічої статі	0,56	0,35	30,1%			

Таким чином, вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» були більш притаманні для студентів із середнім рівнем розуміння емоцій, тоді як вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- →» ми зафіксували у студентів із низьким рівнем розуміння емоцій. Вищі показники помилок метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної (ілюзії знання) та недостатньої (ілюзії незнання) 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 за методикою «MSCEIT V 2.0», і це респонденти жіночої статі.

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями («MSCEIT V 2.0»). Аналіз показав кореляції між рівнями керування емоціями і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів керування емоціями не є статистично значимими [$F_{ТММ++} = 0,47, p = 0,49$; $F_{ТММ--} = 0,13, p = 0,7$; $F_{ІІЗ+} = 0,77, p = 0,38$; $F_{ІЗ+} = 0,99, p = 0,75$].

За результатами співставлення показників, що характеризують рівні керування емоціями, ми зафіксували такі особливості точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів у розрізі рівнів керування емоціями (див. таблицю 3.38). Зокрема, студенти з середнім рівнем керування емоціями відзначились нижчими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++». Середні значення показників метакогнітивних суджень виявились однаковими у проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання завдань ($M = 0,13, SD = 0,16, p \leq 0,05$). Вищі показники середніх

значень, які ми виявили у студентів із низьким рівнем керування емоціями, майже не відрізняються від тих, якими відзначились студенти з середнім рівнем керування емоціями ($M_{JOLs} = 0,12$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,12$, $SD = 0,18$, $p \leq 0,05$).

Нижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» показали студенти з низьким рівнем керування емоціями ($M_{JOLs} = -0,53$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,54$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$), тоді як у судженнях студентів із середнім рівнем керування емоціями ми зафіксували вищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу ($M_{JOLs} = -0,47$, $SD = 0,44$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,48$, $SD = 0,33$, $p \leq 0,05$).

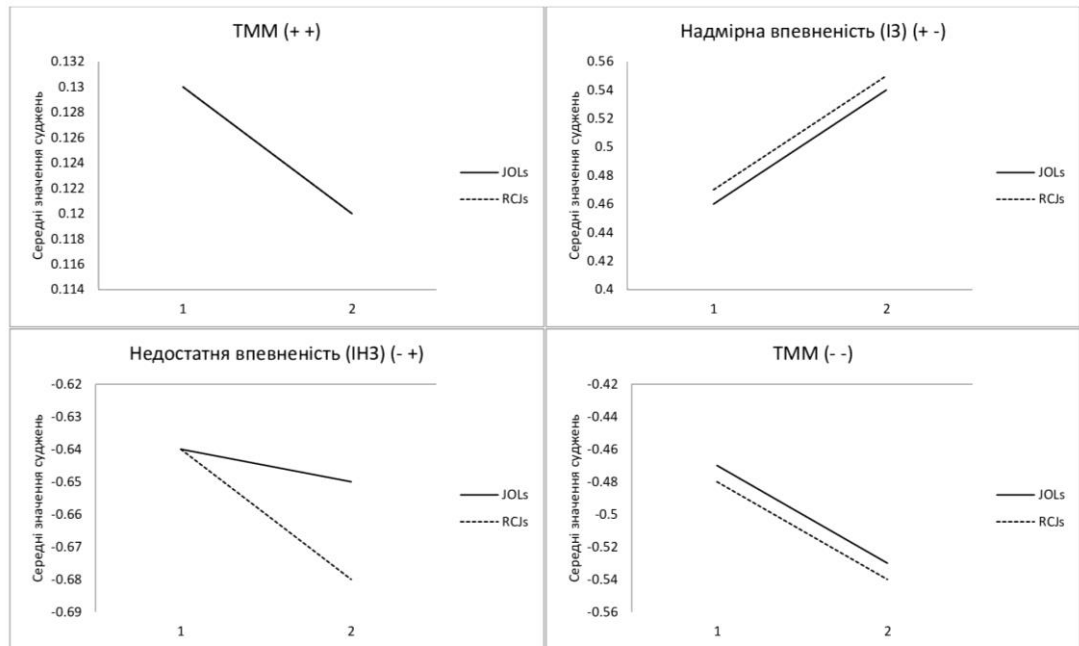
Вищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали студенти з низьким рівнем керування емоціями. Водночас середні значення показників суджень RCJs були дещо вищими за середні значення показників суджень JOLs ($M_{JOLs} = -0,65$, $SD = 0,24$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,68$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$). Нижчі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) у студентів із середнім рівнем керування емоціями виявились однаковими у JOLs і RCJs судженнях ($M = -0,64$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$).

Вищими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) відзначились студенти з низьким рівнем керування емоціями і середні значення цих суджень виявились найвищими серед показників середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) у студентів із низьким рівнем керування емоціями ($M_{JOLs} = 0,54$, $SD = 0,37$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,55$, $SD = 0,38$, $p \leq 0,05$). У студентів із середнім рівнем керування емоціями середні значення суджень були нижчими ($M_{JOLs} = 0,46$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,47$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$).

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень керування емоціями	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Середній	ТММ (+ +)	0,13	0,16	45,6%
		ТММ (- -)	-0,47	0,44	19,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,64	0,22	6,7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,46	0,34	28%
	Низький	ТММ (+ +)	0,12	0,17	44,8%
		ТММ (- -)	-0,53	0,35	19%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,65	0,24	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,54	0,37	30,2%
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Середній	ТММ (+ +)	0,13	0,16	46,5%
		ТММ (- -)	-0,48	0,33	19%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,64	0,22	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,47	0,35	28,5%
	Низький	ТММ (+ +)	0,12	0,18	46%
		ТММ (- -)	-0,54	0,35	19,2%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,68	0,22	4,6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,55	0,38	30,2%

На рисунку 3.12 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів керування емоціями.



* Примітка: рівні управління емоціями: 1 – середній; 2 – низький.

Рисунок 3.12. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)

У таблиці 3.39 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.39

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями відповідно до статевих відмінностей («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень керування емоціями	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Середній	TMM (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,16	43,6%
			Респонденти чоловічої статі	0,14	0,16	50,2%
	TMM (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,5	0,33	21%	
		Респонденти чоловічої статі	-0,42	0,6	18,3%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,62	0,22	7%	

		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти чоловічої статі	-0,69	0,22	5,5%	
			Респонденти жіночої статі	0,44	0,35	28,4%	
			Респонденти чоловічої статі	0,5	0,34	26%	
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,16	42,4%	
			Респонденти чоловічої статі	0,14	0,18	46,7%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,54	0,36	21%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,5	0,31	16%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,73	0,22	4,8%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,57	0,26	8,6%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,55	0,38	31,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,53	0,35	28,7%	
	Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,15	44,5%
				Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	51%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,49	0,34	21,1%
Респонденти чоловічої статі				-0,45	0,32	15,3%	
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)			Респонденти жіночої статі	-0,63	0,19	6,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,68	0,26	5,1%	
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,45	0,35	28%		
		Респонденти чоловічої статі	0,51	0,35	28,6%		
Низький		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,18	44%	
			Респонденти чоловічої статі	0,13	0,18	50%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,54	0,36	21,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,55	0,32	14,3%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,75	0,2	3,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,62	0,22	5,7%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,55	0,39	30,8%		
		Респонденти чоловічої статі	0,56	0,35	30%		

Таким чином, студенти з низьким рівнем керування емоціями відзначились вищими показниками суджень метакогнітивного моніторингу

за типом «ТММ++», а також вищими показниками недостатньої (ілюзії незнання) та надмірної (ілюзії знання) впевненості, студенти з середнім рівнем керування емоціями – вищими показниками суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →». Студенти з низьким рівнем керування емоціями відзначились вищими показниками середніх значень недостатньої (ілюзії незнання) та надмірної (ілюзії знання) впевненості, точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», однак нижчими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →». На рівні тенденції, більш точними у своїх судженнях є студенти з середнім рівнем керування емоціями за методикою «MSCEIT V 2.0», і, як показали результати, ними виявились респонденти жіночої статі.

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0»). Аналіз показав кореляції між рівнями загального емоційного інтелекту і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту не є статистично значимими [$F_{ТММ++} = 0,17, p = 0,67$; $F_{ТММ-} = 1,1, p = 0,29$; $F_{ІІЗ+} = 0,27, p = 0,59$; $F_{ІІЗ-} = 0,002, p = 0,96$].

За результатами співставлення показників, що характеризують рівні загального емоційного інтелекту, ми встановили особливості точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів у розрізі рівнів загального емоційного інтелекту, які уміщено в таблиці 3.40. Так, нижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» більш притаманні для студентів із низьким рівнем загального емоційного інтелекту, однак середні значення показників JOLs і RCJs

суджень майже не відрізняються ($M_{JOLs} = 0,13$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,14$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$). Вищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу виявились одними з найвищих у розрізі рівнів усіх методик і зафіксовані у студентів із середнім рівнем загального емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = 0,11$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,09$, $SD = 0,14$, $p \leq 0,05$). Водночас частка студентів із показниками точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» була більшою у студентів із низьким рівнем загального емоційного інтелекту.

Нижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ-» зафіксували у студентів із середнім рівнем загального емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = -0,52$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,54$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$), тоді як студенти з низьким рівнем загального емоційного інтелекту відзначились вищими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу ($M_{JOLs} = -0,49$, $SD = 0,42$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,5$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$).

Студенти з низьким рівнем загального емоційного інтелекту відзначились вищими показниками середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ($M_{JOLs} = -0,66$, $SD = 0,24$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,67$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$), однак середні значення метакогнітивних суджень були нижчими за середні значення суджень у студентів із низьким рівнем загального емоційного інтелекту за методикою «EmIn». У RCJs судженнях студентів із середнім рівнем загального емоційного інтелекту ми помітили тенденцію до вищих середніх значень показників суджень порівняно з судженнями JOLs ($M_{JOLs} = -0,59$, $SD = 0,2$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,62$, $SD = 0,18$, $p \leq 0,05$).

Вищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ми зафіксували у досліджуваних студентів із середнім рівнем загального емоційного інтелекту і середні значення показників виявились однаковими у JOLs і RCJs судженнях ($M_{JOLs} = 0,54$, $SD = 0,38$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,54$, $SD = 0,39$, $p \leq 0,05$). Нижчими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) відзначились студенти з низьким рівнем

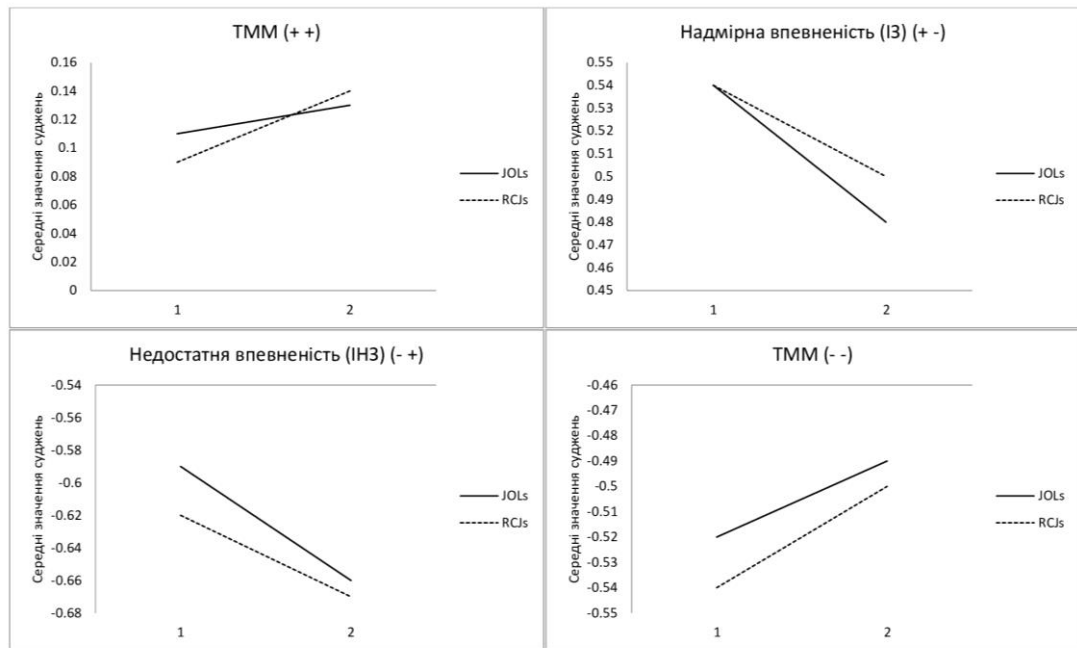
загального емоційного інтелекту. У цих судженнях ми помітили тенденцію до дещо вищих середніх значень показників надмірної впевненості (ілюзії знання) у RCJs судженнях ($M_{JOLs} = 0,48$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,5$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$).

Таблиця 3.40

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень загального ЕІ	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Середній	ТММ (+ +)	0,11	0,15	53,4%
		ТММ (- -)	-0,52	0,3	16,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,59	0,2	5,3%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,54	0,38	24,7%
	Низький	ТММ (+ +)	0,13	0,16	43,1%
		ТММ (- -)	-0,49	0,42	20,4%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,66	0,24	6,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,48	0,36	29,7%
Ретроспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Середній	ТММ (+ +)	0,09	0,14	53,2%
		ТММ (- -)	-0,54	0,3	16,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,62	0,18	5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,54	0,39	25%
	Низький	ТММ (+ +)	0,14	0,17	44,5%
		ТММ (- -)	-0,5	0,35	19,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,67	0,22	5,5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,5	0,36	30%

На рисунку 3.13 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень впевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів загального емоційного інтелекту.



* Примітка: рівні загального рівня ЕІ: 1 – середній; 2 – низький.

Рисунок 3.13. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів загального емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0»)

У таблиці 3.41 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.41

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту відповідно до статевих відмінностей («MSCEIT V 2.0»)

Назва суджень	Рівень загального ЕІ	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (<i>y</i> %)
Прспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,15	51%
			Респонденти чоловічої статі	0,12	0,16	65,6%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,52	0,29	17%
			Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,32	13,1%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,59	0,21	5%

			Респонденти чоловічої статі	-0,58	0,16	3,3%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,56	0,39	27%	
			Респонденти чоловічої статі	0,47	0,36	18%	
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,16	41,4%	
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	45,8%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,52	0,35	22,1%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,44	0,54	17,5%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,67	0,23	6,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,64	0,25	7,7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,47	0,36	30,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,52	0,35	29%	
	Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,08	0,13	49,6%
				Респонденти чоловічої статі	0,11	0,16	63,6%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,54	0,28	17,7%
Респонденти чоловічої статі				-0,53	0,34	14,5%	
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)			Респонденти жіночої статі	-0,64	0,18	5,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,54	0,19	1,8%	
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,57	0,4	27,2%		
		Респонденти чоловічої статі	0,46	0,37	20%		
Низький		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,17	43%	
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,18	47,2%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,5	0,36	22,1%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,48	0,31	15%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,67	0,21	5,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,66	0,25	6,6%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,47	0,36	29,7%		
		Респонденти чоловічої статі	0,54	0,35	31,2%		

Таким чином, студентам із середнім рівнем загального емоційного інтелекту були більш притаманні вищі показники суджень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», а також показники надмірної впевненості (ілюзії знання). У студентів із низьким рівнем загального емоційного інтелекту ми зафіксували вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- -», як і показники недостатньої впевненості (ілюзії незнання). На рівні тенденції, більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з середнім рівнем загального емоційного інтелекту (зокрема, респонденти жіночої статі) (точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++»), тоді як студенти з низьким рівнем загального емоційного інтелекту є точнішими у метакогнітивних судженнях за типом «ТММ- -» і показниками надмірної впевненості (ілюзії знання). Отримані результати свідчать, однак, про нелінійний характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів загального емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0».

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»). Аналіз показав кореляції між рівнями міжособистісного емоційного інтелекту і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів міжособистісного емоційного інтелекту не є статистично значимими [$F_{ТММ++} = 0,11, p = 0,75$; $F_{ТММ-} = 0,29, p = 0,6$; $F_{ІІЗ+} = 0,12, p = 0,74$; $F_{ІІЗ-} = 0,44, p = 0,26$].

За результатами аналізу показників, що характеризують рівні міжособистісного емоційного інтелекту, ми виявили такі особливості

точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів, що уміщено в таблиці 3.42. Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми виявили у студентів із високим і вищим за середній рівнями міжособистісного емоційного інтелекту, тоді як найвищі показники середніх значень – у студентів із середнім рівнем міжособистісного емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = 0,09$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,08$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$) і ці показники є одними з найвищих у розрізі усіх рівнів за усіма методиками. Найбільшу частку студентів із точним метакогнітивним моніторингом за типом «ТММ++» ми зафіксували у студентів із низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту – 44,3% у судженнях JOLs та 45,5% у судженнях RCJs.

Таблиця 3.42

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»)

Назва суджень	Рівень міжособистісного ЕІ	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (++)	0,16	0,15	55,2%
		ТММ (--)	-0,49	0,3	9%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (-+)	-0,59	0,21	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+-)	0,41	0,32	29,8%
	Вищий за середній	ТММ (++)	0,15	0,17	41,8%
		ТММ (--)	-0,58	0,29	21,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (-+)	-0,61	0,15	4,1%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+-)	0,44	0,34	32,8%
	Середній	ТММ (++)	0,09	0,15	46,4%
		ТММ (--)	-0,49	0,32	16,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (-+)	-0,62	0,2	5,7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+-)	0,51	0,39	31,2%
	Нижчий за середній	ТММ (++)	0,11	0,15	42,7%

		ТММ (--)	-0,53	0,33	22%
		Недостатня впевненість (ІЗ) (- +)	-0,63	0,27	10,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,48	0,35	24,9%
	Низький	ТММ (++)	0,15	0,17	44,3%
		ТММ (--)	-0,44	0,54	21,2%
		Недостатня впевненість (ІЗ) (- +)	-0,71	0,21	5,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,53	0,35	29,3%
	Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	ТММ (++)	0,15	0,16
ТММ (--)			-0,43	0,33	10,2%
Недостатня впевненість (ІЗ) (- +)			-0,63	0,25	4,3%
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)			0,4	0,33	29%
Вищий за середній		ТММ (++)	0,16	0,18	41,2%
		ТММ (--)	-0,58	0,29	22,6%
		Недостатня впевненість (ІЗ) (- +)	-0,56	0,12	4,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,45	0,35	32%
Середній		ТММ (++)	0,08	0,15	46,7%
		ТММ (--)	-0,51	0,32	16,7%
		Недостатня впевненість (ІЗ) (- +)	-0,65	0,21	5,3%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,53	0,39	31,2%
Нижчий за середній		ТММ (++)	0,12	0,16	46%
		ТММ (--)	-0,51	0,34	21,2%
		Недостатня впевненість (ІЗ) (- +)	-0,68	0,23	7,5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,5	0,36	25,3%
Низький		ТММ (++)	0,15	0,18	45,5%
		ТММ (--)	-0,47	0,36	19,8%
		Недостатня впевненість (ІЗ) (- +)	-0,67	0,23	4,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,54	0,34	29,8%

Найбільша частка студентів із низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту – 21,2% у JOLs судженнях і 19,8% у RCJs судженнях –

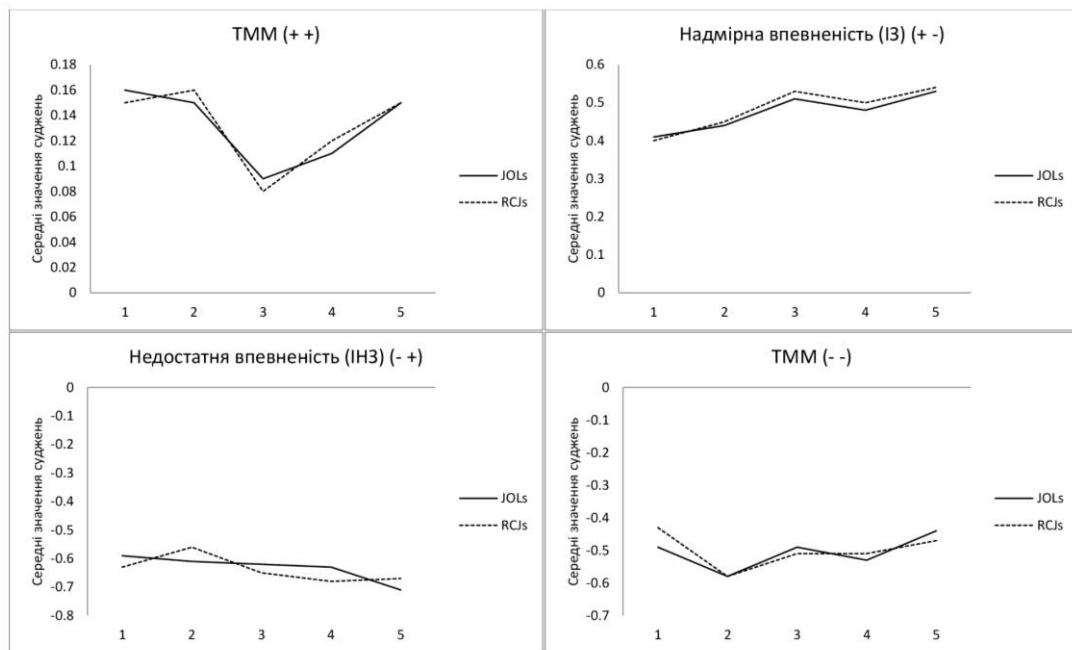
відзначились показниками точності суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →». Водночас ці показники метакогнітивних суджень є найвищими серед показників середніх значень інших рівнів міжособистісного емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = -0,44$, $SD = 0,54$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,47$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$). Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» ми зафіксували у судженнях студентів із вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту ($M = -0,58$, $SD = 0,29$, $p \leq 0,05$) (результати у JOLs та RCJs судженнях є однаковими). Досить високу точність метакогнітивного моніторингу в RCJs судженнях також показали студенти з високим рівнем міжособистісного емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = -0,49$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,43$, $SD = 0,33$, $p \leq 0,05$).

Найбільша частка студентів із показниками середніх значень недостатню впевненість (ілюзію незнання), – це студенти з нижчим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту; водночас показники середніх значень недостатньої впевненості у правильності виконання виявились вищими у судженнях RCJs ($M = -0,68$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$), на відміну від суджень JOLs ($M = -0,63$, $SD = 0,27$, $p \leq 0,05$). У JOLs судженнях студентів із вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту ми зафіксували вищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ($M = -0,61$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$), ніж у судженнях RCJs ($M = -0,56$, $SD = 0,12$, $p \leq 0,05$). Однак найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми виявили у студентів із низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = -0,71$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,67$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$).

Найбільшу частку респондентів із показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) у правильності виконання завдань ми зафіксували у судженнях студентів із низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = 0,53$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$ – 29,3%; $M_{RCJs} = 0,54$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$ – 29,8%). Найменша кількість студентів із показниками

середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) – це студенти з вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту; водночас студенти з низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту показали найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ($M_{JOLs} = 0,53$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,54$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$).

На рисунку 3.14 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів міжособистісного емоційного інтелекту.



* Примітка: рівні міжособистісного ЕІ: 1 – високий; 2 – вищий за середній; 3 – середній; 4 – нижчий за середній; 5 – низький

Рисунок 3.14. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»)

У таблиці 3.43 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів міжособистісного емоційного інтелекту відповідно до статевих відмінностей.

**Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в
розрізі рівнів міжособистісного емоційного інтелекту відповідно до
статевих відмінностей («ЕМІн»)**

Назва суджень	Рівень міжособистісного ЕІ	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)	
Перспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,15	0,15	52,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,16	0,16	67,6%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,48	0,33	10,8%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,17	6,7%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,58	0,24	4,3%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,07	3,1%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,35	0,3	32,6%	
			Респонденти чоловічої статі	0,56	0,32	22,5%	
		Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,16	41,2%
				Респонденти чоловічої статі	0,23	0,17	47%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,57	0,31	21,5%
				Респонденти чоловічої статі	-0,6	0,19	29,4%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)		Респонденти жіночої статі	-0,63	0,12	3%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,53	0,19	6%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)		Респонденти жіночої статі	0,44	0,36	34,3%	
			Респонденти чоловічої статі	0,44	0,22	17,6%	
	Середній		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,16	43,3%
				Респонденти чоловічої статі	0,1	0,14	60%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,47	0,32	17,7%
				Респонденти чоловічої статі	-0,63	0,23	11%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,63	0,21	6,3%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,15	3,6%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,49	0,38	32,7%	
			Респонденти чоловічої статі	0,62	0,43	25,4%	

Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,15	42,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,11	0,15	43,1%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,58	0,32	24,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,44	0,32	19,8%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,6	0,25	8,7%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,66	0,28	11,2%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,49	0,37	23,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,46	0,34	25,8%	
		Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,16	43%
				Респонденти чоловічої статі	0,18	0,18	46,5%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,48	0,38	24,5%
				Респонденти чоловічої статі	-0,37	0,72	17,3%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)		Респонденти жіночої статі	-0,78	0,2	6,1%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,63	0,21	5%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)		Респонденти жіночої статі	0,55	0,36	26,4%	
			Респонденти чоловічої статі	0,51	0,33	31,2%	
	Високий		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,15	0,16	51,7%
				Респонденти чоловічої статі	0,16	0,16	66,1%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,36	0,37	11,2%
				Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,09	8,8%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,62	0,31	3,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,15	3,1%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,35	0,31	33,7%	
			Респонденти чоловічої статі	0,53	0,36	22%	
Вищий за середній		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,15	41,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,35	0,22	46,6%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,57	0,31	20,5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,63	0,23	33,4%	
	Недостатня впевненість	Респонденти жіночої статі	-0,58	0,1	4%		

		(ІНЗ) (- +)	Респонденти чоловічої статі	-0,46	0,17	6,6%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,45	0,35	34,3%	
			Респонденти чоловічої статі	0,38	0,23	13,4%	
	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,08	0,15	41,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,07	0,14	64,4%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,49	0,32	19,7%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,71	0,25	8,5%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,64	0,21	6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,69	0,23	1,7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,5	0,38	32,5%	
			Респонденти чоловічої статі	0,63	0,43	25,4%	
		Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,15	47,3%
				Респонденти чоловічої статі	0,13	0,16	44,6%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,58	0,34	23,6%
				Респонденти чоловічої статі	-0,39	0,31	17,8%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти жіночої статі	-0,66	0,19	6,1%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,71	0,25	9%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,5	0,38	23%	
			Респонденти чоловічої статі	0,5	0,35	28,6%	
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,14	0,18	44,7%	
			Респонденти чоловічої статі	0,16	0,18	47,6%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,46	0,38	24,5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,48	0,34	14,3%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,74	0,21	5%	
Респонденти чоловічої статі			-0,59	0,24	4,1%		
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,56	0,36	25,8%		
		Респонденти чоловічої статі	0,52	0,32	34%		

Таким чином, найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми зафіксували у 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 точності суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» відзначились також студенти з нижчим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Найнижчі показники невпевненості студентів у правильності виконання завдань, що співпали з отриманими результатами, ми виявили у студентів із вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту (точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- -»), найвищі – у студентів із низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Найбільшу частку показників середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ- -», а також надмірної впевненості (ілюзії знання) показали студенти з низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Найбільше студентів із нижчим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту відзначились показниками недостатньої впевненості (ілюзії незнання). Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали студенти з низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту, як і найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання). Найнижчі показники недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми зафіксували у студентів із вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Водночас частка студентів із надмірною впевненістю (ілюзією знання) 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, хоча характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів міжособистісного емоційного інтелекту є нелінійним.

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕМІн»). Аналіз показав кореляції між рівнями внутрішньоособистісного емоційного інтелекту і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів внутрішньоособистісного емоційного інтелекту не є статистично значимими [$F_{TMM++} = 1,86, p = 0,2$; $F_{TMM-} = 3,4, p = 0,98$; $F_{IHZ+} = 1,33, p = 0,27$; $F_{I3+} = 0,87, p = 0,37$].

За результатами аналізу показників, що характеризують рівні внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, ми виявили певні особливості точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів у розрізі рівнів внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Отримані результати уміщено в таблиці 3.44.

Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, і середні значення проспективних та ретроспективних суджень є майже однаковими ($M_{JOLs} = 0,24, SD = 0,1, p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,23, SD = 0,11, p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за даним типом точності показали студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту і ці показники є однаковими у JOLs та RCJs судженнях ($M = 0,08, SD = 0,15, p \leq 0,05$). Крім того, ці показники виявились найвищими в розрізі усіх рівнів за всіма методиками. Водночас найбільша частка респондентів, які показали точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», – це студенти з середнім та нижчим за середній рівнями внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

Найнижчі показники середніх значень точності суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» показали студенти з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту і частка таких студентів була найнижчою. Водночас середні значення суджень JOLs були дещо вищими за значення суджень RCJs ($M_{JOLs} = -0,61$, $SD = 0,13$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,65$, $SD = 0,09$, $p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу ми виявили у студентів із середнім рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = -0,43$, $SD = 0,52$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,46$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$).

Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) характерні для студентів із низьким рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Водночас у RCJs судженнях ми спостерігали тенденцію до нижчих середніх значень метакогнітивних суджень ($M = -0,69$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$), на відміну від JOLs суджень ($M = -0,76$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$). Найнижчі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми зафіксували у судженнях студентів із вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Середні значення цих суджень значно вищі у RCJs судженнях ($M = -0,55$, $SD = 0,2$, $p \leq 0,05$) за середні значення суджень у JOLs судженнях ($M = -0,45$, $SD = 0,19$, $p \leq 0,05$). Тенденцію до збільшення середніх значень метакогнітивних суджень ми також зафіксували у RCJs судженнях ($M_{JOLs} = -0,6$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,66$, $SD = 0,19$, $p \leq 0,05$).

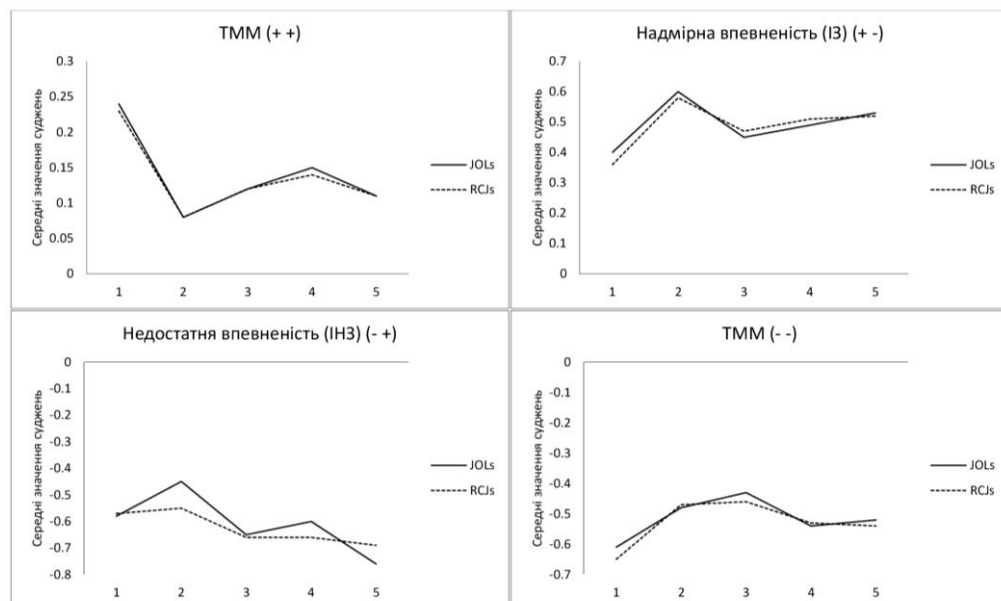
Найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ми виявили у досліджуваних студентів із вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Зокрема, у RCJs судженнях середні значення є дещо нижчими ($M = 0,58$, $SD = 0,39$, $p \leq 0,05$), ніж у JOLs судженнях ($M = 0,6$, $SD = 0,39$, $p \leq 0,05$). Найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) показали студенти з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = 0,4$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,36$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$).

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»)

Назва суджень	Рівень внутрішньо-особистісного ЕІ	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	0,24	0,1	45,5%
		ТММ (– –)	-0,61	0,13	18,2%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,58	0,16	13,6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,4	0,15	22,7%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,08	0,15	51,4%
		ТММ (– –)	-0,48	0,28	15%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,45	0,19	3,6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,6	0,39	30%
	Середній	ТММ (+ +)	0,12	0,16	45,2%
		ТММ (– –)	-0,43	0,52	20,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,65	0,23	6,5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,45	0,34	27,7%
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	0,15	0,16	41,4%
		ТММ (– –)	-0,54	0,33	21,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,6	0,23	7,7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,49	0,35	29,6%
Низький	ТММ (+ +)	0,11	0,17	46,2%	
	ТММ (– –)	-0,52	0,35	18%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,76	0,21	6,7%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,53	0,38	29,1%	
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	ТММ (+ +)	0,23	0,11	52,2%
		ТММ (– –)	-0,65	0,09	17,4%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,57	0,19	8,7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,36	0,15	21,7%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,08	0,15	51%

		TMM (--)	-0,47	0,32	14,1%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,55	0,2	3,7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,58	0,39	31,1%
	Середній	TMM (++)	0,12	0,17	46,4%
		TMM (--)	-0,46	0,34	20,1%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,66	0,23	5,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,47	0,35	28,2%
	Нижчий за середній	TMM (++)	0,14	0,16	43,5%
		TMM (--)	-0,53	0,35	19,8%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,66	0,19	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,51	0,35	30,7%
	Низький	TMM (++)	0,11	0,17	47,1%
		TMM (--)	-0,54	0,34	18,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,69	0,23	6,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,52	0,38	28%

На рисунку 3.15 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів внутрішньоособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн»).



* Примітка: рівні внутрішньоособистісного ЕІ: 1 – високий, 2 – вищий за середній, 3 – середній, 4 – нижчий за середній, 5 – низький

**Рисунок 3.15. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у
правильності виконання завдань у розрізі рівнів
внутрішньоособистісного емоційного інтелекту**

У таблиці 3.45 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів внутрішньоособистісного емоційного інтелекту відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.45

**Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в
розрізі рівнів внутрішньоособистісного емоційного інтелекту відповідно
до статевих відмінностей («ЕмІн»)**

Назва суджень	Рівень внутрішньо-особистісного ЕІ	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	M	SD	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,24	0,08	46,1%
			Респонденти чоловічої статі	0,25	0,12	46%
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,65	0,11	23,1%
			Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,15	11,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,55	0,18	15,4%
			Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,07	8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,4	0,2	15,4%
			Респонденти чоловічої статі	0,4	0,11	34,5%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,08	0,14	54%
			Респонденти чоловічої статі	0,1	0,17	53,1%
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,38	0,31	10,8%
			Респонденти чоловічої статі	-0,61	0,2	22%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,45	0,26	1,3%
			Респонденти чоловічої статі	-0,45	0,16	6,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,6	0,4	33,8%
			Респонденти чоловічої статі	0,6	0,37	18,7%

	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	44,6%	
			Респонденти чоловічої статі	0,14	0,16	46%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,5	0,31	20,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,33	0,7	21,3%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,63	0,17	6,5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,7	0,29	5,7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,48	0,34	28,5%	
			Респонденти чоловічої статі	0,39	0,34	27%	
		Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,14	0,16	38%
				Респонденти чоловічої статі	0,17	0,16	47%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,54	0,36	24,8
				Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,27	15,1%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)		Респонденти жіночої статі	-0,58	0,25	7%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,63	0,21	9,1%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)		Респонденти жіночої статі	0,47	0,36	30,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,52	0,34	28,8%	
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	44%	
			Респонденти чоловічої статі	0,12	0,17	56,6%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,52	0,36	21,1%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,55	0,26	8,3%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,79	0,17	6,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,6	0,3	5%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,46	0,38	28,3%	
			Респонденти чоловічої статі	0,69	0,33	30%	
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)		Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,24	0,1	53,8%
				Респонденти чоловічої статі	0,23	0,12	46%
	ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,7	0,08	23,1%		
		Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,04	23%		

		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,52	0,23	7,7%
			Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,15	8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,4	0,13	15,4%
			Респонденти чоловічої статі	0,31	0,16	23%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,07	0,13	52,6%
			Респонденти чоловічої статі	0,1	0,18	53,4%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,38	0,33	13,2%
			Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,21	16,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,55	0,19	2,6%
			Респонденти чоловічої статі	-0,54	0,23	3,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,57	0,4	31,6%
			Респонденти чоловічої статі	0,62	0,37	26,6%
	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,16	44,8%
			Респонденти чоловічої статі	0,14	0,18	48,4%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,5	0,32	21,6%
			Респонденти чоловічої статі	-0,39	0,35	17,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,61	0,16	5,4%
			Респонденти чоловічої статі	-0,73	0,29	5,6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,51	0,35	28,1%
			Респонденти чоловічої статі	0,42	0,34	28,2%
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,14	0,16	40,6%
			Респонденти чоловічої статі	0,16	0,17	48,1%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,52	0,37	23,2%
			Респонденти чоловічої статі	-0,54	0,3	15%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти жіночої статі	-0,67	0,2	4,8%	
		Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,19	6,1%	
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,48	0,36	31,4%	

	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,56	0,34	30,5%
			Респонденти жіночої статі	0,11	0,17	43,7%
		ТММ (– –)	Респонденти чоловічої статі	0,12	0,16	57,6%
			Респонденти жіночої статі	-0,53	0,35	22,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,72	0,21	7,2%
			Респонденти чоловічої статі	-0,45	0,28	1,7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,46	0,39	26,3%
			Респонденти чоловічої статі	0,66	0,34	34%

Таким чином, найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показують студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, тоді як найнижчі – з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» ми зафіксували у студентів із середнім рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, а найнижчі – у студентів із високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Студенти з низьким рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту схильні до найвищих показників середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання), тоді як студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту показують найнижчі середні значення аналогічних суджень точності метакогнітивного моніторингу. І, навпаки, студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту більш схильні до найвищих показників надмірної впевненості (ілюзії знання) у своїх судженнях, тоді як студенти з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту показують найнижчі середні значення надмірної впевненості (ілюзії знання). 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, однак характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів внутрішньоособистісного емоційного інтелекту є нелінійним.

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій («ЕмІн»). Аналіз показав кореляції між рівнями розуміння емоцій і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів розуміння емоцій не є статистично значимими [$F_{TMM++} = 0,01, p = 0,92$; $F_{TMM-} = 0,01, p = 0,92$; $F_{IH3-+} = 2,23, p = 0,17$; $F_{I3+} = 2,42, p = 0,15$].

За результатами аналізу показників, що характеризують рівні розуміння емоцій, ми зафіксували такі особливості точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій. Отримані результати уміщено в таблиці 3.46.

Таблиця 3.46

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій («ЕмІн»)

Назва суджень	Рівень розуміння емоцій	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	TMM (+ +)	0,15	0,16	50%
		TMM (- -)	-0,39	0,29	10,8%
		Недостатня впевненість (IH3) (- +)	-0,65	0,24	6,5%

	Вищий за середній	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,57	0,34	32,6%
		ТММ (+ +)	0,14	0,16	47%
		ТММ (- -)	-0,61	0,21	17,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,56	0,15	7,3%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,56	0,34	28%
	Середній	ТММ (+ +)	0,11	0,16	44,1%
		ТММ (- -)	-0,49	0,32	19,8%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,57	0,21	5,3%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,47	0,38	30,8%
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	0,13	0,16	47%
		ТММ (- -)	-0,54	0,55	20%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,57	0,24	6,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,4	0,33	26,5%
	Низький	ТММ (+ +)	0,13	0,17	43,2%
		ТММ (- -)	-0,47	0,37	21,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,77	0,21	7,1%
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		0,56	0,36	28,4%	
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	ТММ (+ +)	0,14	0,17	50%
		ТММ (- -)	-0,37	0,32	13%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,63	0,25	6,5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,56	0,36	30,4%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,15	0,17	50%
		ТММ (- -)	-0,65	0,23	17,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,62	0,14	5,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,59	0,35	26,5%
	Середній	ТММ (+ +)	0,11	0,16	44,1%
		ТММ (- -)	-0,48	0,33	19%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,59	0,19	5,5%

	Нижчий за середній	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,48	0,38	31,4%
		ТММ (+ +)	0,13	0,17	49,8%
		ТММ (- -)	-0,57	0,31	18,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,58	0,2	4,4%
	Низький	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,42	0,33	27,3%
		ТММ (+ +)	0,13	0,17	44,4%
		ТММ (- -)	-0,47	0,37	20,4%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,76	0,21	6,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,57	0,36	29%

Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми виявили у студентів із високим і вищим за середній рівнями розуміння емоцій; водночас середні значення показників точності у JOLs та RCJs судженнях є майже однаковими. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу ми зафіксували у студентів із середнім рівнем розуміння емоцій. Середні значення показників точності JOLs та RCJs судженнях виявились однаковими ($M = 0,11$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$).

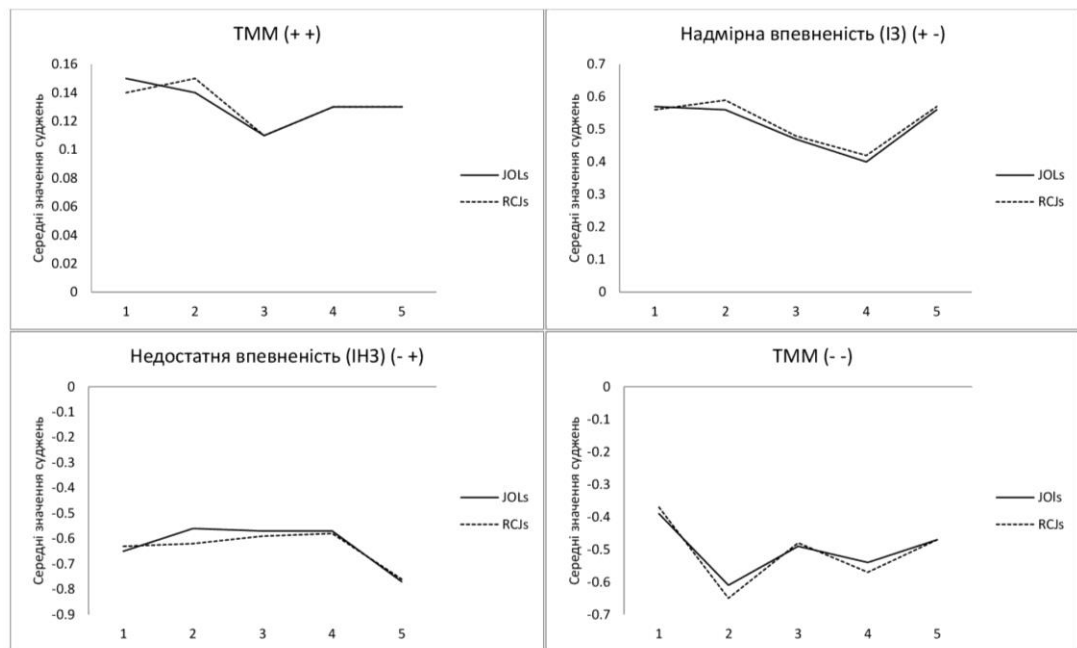
Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- -» ми зафіксували у студентів із вищим за середній рівнем розуміння емоцій ($M_{JOLs} = -0,61$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,65$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$), тоді як найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу притаманні досліджуваним студентам із високим рівнем розуміння емоцій ($M_{JOLs} = -0,39$, $SD = 0,29$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,37$, $SD = 0,32$, $p \leq 0,05$).

Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали студенти з низьким рівнем розуміння емоцій ($M_{JOLs} = -0,77$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,76$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі показники ми зафіксували у студентів із середнім та нижчим за середній

рівнями розуміння емоцій, а також у судженнях JOLs у студентів із вищим за середній рівнем розуміння емоцій ($M = -0,56$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$). У відповідних RCJs судженнях студентів із вищим за середній рівнем розуміння емоцій ми спостерігали значне збільшення середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ($M = -0,62$, $SD = 0,14$, $p \leq 0,05$).

Найвищими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) відзначились студенти з високим, вищим за середній і низьким рівнями розуміння емоцій. Середні значення суджень були майже однаковими. Водночас студенти з нижчим за середній рівнем розуміння емоцій відзначились найнижчими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ($M_{JOLs} = 0,4$, $SD = 0,33$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,42$, $SD = 0,33$, $p \leq 0,05$).

На рисунку 3.16 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів розуміння емоцій.



* Примітка: рівні розуміння емоцій: 1 – високий, 2 – вищий за середній, 3 – середній, 4 – нижчий за середній, 5 – низький

Рисунок 3.16. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів розуміння емоцій («ЕМІн»)

У таблиці 3.47 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.47

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів розуміння емоцій відповідно до статевих відмінностей

(«ЕмІн»)

Назва суджень	Рівень розуміння емоцій	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)	
Перспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,14	0,16	51,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,16	55,5%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,32	0,3	11,1%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,17	9,3%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,65	0,31	3,7%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,07	4,3%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,57	0,36	33,3%	
			Респонденти чоловічої статі	0,56	0,32	30,8%	
		Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,14	0,14	49%
				Респонденти чоловічої статі	0,16	0,2	44,4%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,56	0,25	12,2%
				Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,14	27,8%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)		Респонденти жіночої статі	-0,58	0,14	8,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,48	0,15	5,6%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)		Респонденти жіночої статі	0,55	0,34	30,6%	
			Респонденти чоловічої статі	0,58	0,36	22,3%	
	Середній		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	40,4%
				Респонденти чоловічої статі	0,13	0,16	57,6%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,48	0,33	20,8%
				Респонденти чоловічої статі	-0,53	0,27	17%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,58	0,19	5,4%	

			Респонденти чоловічої статі	-0,53	0,27	5,1%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,46	0,37	33,3%	
			Респонденти чоловічої статі	0,59	0,39	20,3%	
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,15	45,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	47,8%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,59	0,29	19,8%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,46	0,76	19,6%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,55	0,27	6,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,22	7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,45	0,37	28,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,33	0,25	25,6%	
		Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,16	45,3%
				Респонденти чоловічої статі	0,14	0,17	44,1%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,52	0,38	27,6%
				Респонденти чоловічої статі	-0,35	0,32	15,8%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти жіночої статі	-0,81	0,14	0,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,71	0,26	7,6%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,53	0,36	26,5%	
			Респонденти чоловічої статі	0,58	0,35	32,4%	
	Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,15	0,18	51%
Респонденти чоловічої статі				0,13	0,15	53,8%	
ТММ (- -)			Респонденти жіночої статі	-0,25	0,34	11%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,09	12%	
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)			Респонденти жіночої статі	-0,62	0,3	5,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,62	0,15	4,2%	
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)			Респонденти жіночої статі	0,57	0,36	32,6%	
			Респонденти чоловічої статі	0,53	0,36	30%	
Вищий за середній			ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,13	51%

		ТММ (--)	Респонденти чоловічої статі	0,2	0,22	50%	
			Респонденти жіночої статі	-0,61	0,25	15%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти чоловічої статі	-0,69	0,21	25%	
			Респонденти жіночої статі	-0,69	0,07	4,2%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти чоловічої статі	-0,47	0,16	5%	
			Респонденти жіночої статі	0,56	0,33	29,8%	
	Середній	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,71	0,38	20%	
			Респонденти жіночої статі	0,56	0,33	29,8%	
		ТММ (--)	Респонденти чоловічої статі	0,12	0,16	58,3%	
			Респонденти жіночої статі	0,1	0,15	41,1%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти чоловічої статі	-0,51	0,27	11,6%	
			Респонденти жіночої статі	-0,48	0,34	20,6%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,17	5,3%	
			Респонденти жіночої статі	-0,59	0,17	5,3%	
		Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,58	0,39	25%
				Респонденти жіночої статі	0,46	0,37	33%
			ТММ (--)	Респонденти чоловічої статі	-0,53	0,3	15,8%
				Респонденти жіночої статі	-0,59	0,31	20,2%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти чоловічої статі	-0,55	0,18	4,4%	
			Респонденти жіночої статі	-0,61	0,22	3,7%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти чоловічої статі	0,37	0,27	27,2%		
		Респонденти жіночої статі	0,46	0,36	27,6%		
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,13	0,16	44,7%	
			Респонденти жіночої статі	0,13	0,18	43,8%	
ТММ (--)		Респонденти чоловічої статі	-0,39	0,35	14%		
		Респонденти жіночої статі	-0,5	0,37	25,7%		
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти чоловічої статі	-0,76	0,18	6,3%		
		Респонденти жіночої статі	-0,76	0,18	6,3%		

		Респонденти чоловічої статі	-0,75	0,25	5,6%
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,54	0,37	24,2%
		Респонденти чоловічої статі	0,59	0,34	35,6%

Отже, згідно з отриманими результатами, найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» характерні для студентів із середнім рівнем розуміння емоцій, 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– —», тоді як студенти з вищим за середній рівнем розуміння емоцій мали найнижчі відповідні показники точності метакогнітивних суджень. Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми виявили у студентів із низьким рівнем розуміння емоцій, тоді як найнижчі – у студентів із вищим за середній, середнім і нижчим за середній рівнями розуміння емоцій. Найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) характерні для студентів із нижчим за середній рівнем розуміння емоцій. На рівні тенденції, незважаючи на нелінійний характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів розуміння емоцій, найбільш точними у своїх судженнях є студенти з високим і середнім, а також нижчим за середній (найнижчі показники надмірної впевненості (ілюзії знання)) рівнями розуміння емоцій («ЕмІн»). 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 («ЕмІн»). Аналіз показав кореляції між рівнями керування емоціями і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання. За

результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів керування емоціями не є статистично значимими [$F_{TMM++} = 0,34, p = 0,57$; $F_{TMM-} = 0,66, p = 0,43$; $F_{H3+} = 0,21, p = 0,65$; $F_{H3-} = 0,02, p = 0,88$].

Показники, що характеризують рівні керування емоціями, допомогли зафіксувати особливості точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями, уміщено в таблиці 3.48. Так, студенти з середнім рівнем керування емоціями відзначились найвищими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ($M_{JOLs} = 0,1, SD = 0,14, p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,11, SD = 0,16, p \leq 0,05$), тоді як для студентів із високим і низьким рівнями керування емоціями характерні найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу.

Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- -» ми виявили у JOLs та RCJs судженнях студентів із високим рівнем керування емоціями ($M_{JOLs} = -0,58, SD = 0,17, p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,59, SD = 0,18, p \leq 0,05$), а також у RCJs судженнях у студентів із нижчим за середній рівнем керування емоцій ($M = -0,58, SD = 0,33, p \leq 0,05$). Ці показники RCJs суджень виявились нижчими за показники JOLs суджень ($M = -0,53, SD = 0,5, p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- -» показали студенти з низьким рівнем керування емоціями ($M_{JOLs} = -0,45, SD = 0,36, p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,45, SD = 0,36, p \leq 0,05$).

Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали студенти з низьким рівнем керування емоціями; водночас у судженнях RCJs ми помітили тенденцію до зниження показників середніх значень метакогнітивних суджень ($M = -0,71, SD = 0,23, p \leq 0,05$) порівняно з JOLs судженнями ($M = -0,76, SD = 0,23, p \leq 0,05$). Найнижчі показники

середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми зафіксували у студентів із високим і вищим за середній рівнями керування емоціями.

Найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ми виявили у студентів із високим рівнем керування емоціями ($M_{JOLs} = 0,42$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,4$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$). Найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) показали студенти з вищим за середній і низьким рівнями керування емоціями.

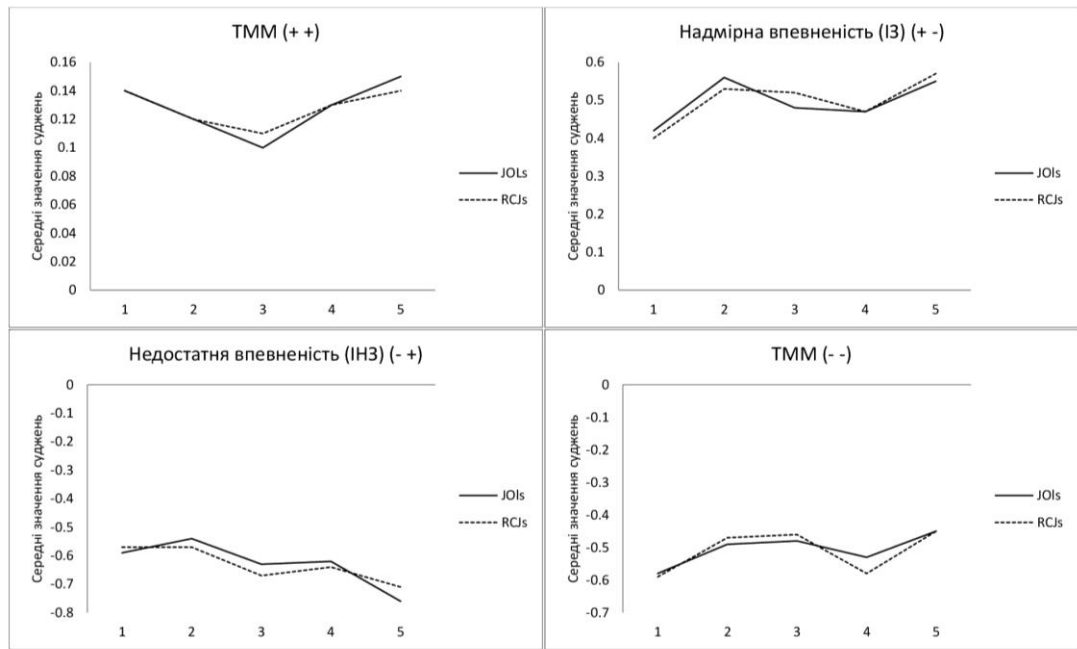
Таблиця 3.48

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями («ЕмІн»)

Назва суджень	Рівень керування емоціями	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Перспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	0,14	0,14	49%
		ТММ (– –)	-0,58	0,17	13,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,59	0,16	6,6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,42	0,3	31,1%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,12	0,17	50,5%
		ТММ (– –)	-0,49	0,33	15,2%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,54	0,19	2,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,56	0,39	31,4%
	Середній	ТММ (+ +)	0,1	0,14	42,8%
		ТММ (– –)	-0,48	0,32	22,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,63	0,23	7,5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,48	0,37	27,1%
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	0,13	0,16	46%
		ТММ (– –)	-0,53	0,5	18%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,62	0,23	7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,47	0,34	29%
	Низький	ТММ (+ +)	0,15	0,19	42%
		ТММ (– –)	-0,45	0,36	23,4%

		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,76	0,23	6,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,55	0,37	28,2%
Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	ТММ (+ +)	0,14	0,13	47,8%
		ТММ (- -)	-0,59	0,17	15,2%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,57	0,18	6,5%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,4	0,3	30,4%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,12	0,16	49%
		ТММ (- -)	-0,47	0,34	15%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,57	0,16	4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,53	0,38	32%
	Середній	ТММ (+ +)	0,11	0,16	45,4%
		ТММ (- -)	-0,46	0,34	21,2%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,67	0,24	5,3%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,52	0,38	28%
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	0,13	0,16	47,3%
		ТММ (- -)	-0,58	0,33	17,2%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,64	0,2	5,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,47	0,34	29,6%
Низький	ТММ (+ +)	0,14	0,19	42,3%	
	ТММ (- -)	-0,45	0,36	22,7%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,71	0,23	6%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,57	0,37	29%	

На рисунку 3.17 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів керування емоціями.



* Примітка: рівні управління емоціями: 1 – високий, 2 – вищий за середній, 3 – середній, 4 – нижчий за середній, 5 – низький

Рисунок 3.17. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів керування емоціями («ЕмІн»)

У таблиці 3.49 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.49

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів керування емоціями відповідно до статевих відмінностей («ЕмІн»)

Назва суджень	Рівень керування емоціями	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	TMM (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,12	50%
			Респонденти чоловічої статі	0,25	0,12	51,5%
		TMM (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,6	0,17	14,7%
			Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,15	10,3%
	Недостатня впевненість (IH3) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,57	0,18	5,8%	

			Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,07	7,2%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,42	0,34	29,4%	
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,4	0,12	31%	
			Респонденти жіночої статі	0,12	0,17	49%	
		ТММ (- -)	Респонденти чоловічої статі	0,13	0,17	55,7%	
			Респонденти жіночої статі	-0,45	0,35	15,9%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти чоловічої статі	-0,63	0,23	14%	
			Респонденти жіночої статі	-0,61	0,12	2%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти чоловічої статі	-0,4	0,26	2,4%	
			Респонденти жіночої статі	0,59	0,38	33,1%	
		Середній	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,49	0,39	27,8%
				Респонденти жіночої статі	0,09	0,14	41,2%
	ТММ (- -)		Респонденти чоловічої статі	0,1	0,14	49,4%	
			Респонденти жіночої статі	-0,49	0,32	22,5%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти чоловічої статі	-0,44	0,33	21%	
			Респонденти жіночої статі	-0,58	0,18	6,6%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти чоловічої статі	-0,72	0,27	8,6%	
			Респонденти жіночої статі	0,44	0,36	29,7%	
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,58	0,38	21%	
			Респонденти жіночої статі	0,12	0,16	45%	
		ТММ (- -)	Респонденти чоловічої статі	0,15	0,16	46,8%	
			Респонденти жіночої статі	-0,63	0,31	17,6%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти чоловічої статі	-0,41	0,65	18%	
			Респонденти жіночої статі	-0,64	0,25	6,6%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти чоловічої статі	-0,6	0,22	8,2%	
			Респонденти жіночої статі	0,49	0,35	30,8%	
Низький	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,44	0,33	27%		
		Респонденти жіночої статі	0,14	0,19	37,5%		

Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)		ТММ (– –)	Респонденти чоловічої статі	0,17	0,2	50,7%	
			Респонденти жіночої статі	-0,44	0,38	30,8%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти чоловічої статі	-0,55	0,23	10,4%	
			Респонденти жіночої статі	-0,79	0,2	6,6%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти чоловічої статі	-0,63	0,3	4,5%	
			Респонденти жіночої статі	0,5	0,39	25%	
	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,62	0,33	34,3%	
			Респонденти жіночої статі	0,5	0,39	25%	
		ТММ (– –)	Респонденти чоловічої статі	0,22	0,12	41,2%	
			Респонденти жіночої статі	-0,6	0,2	14,1%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,04	20,6%	
			Респонденти жіночої статі	-0,54	0,21	4,2%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,15	7,2%	
			Респонденти жіночої статі	0,42	0,33	31%	
		Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,31	0,16	31%
				Респонденти жіночої статі	0,42	0,33	31%
			ТММ (– –)	Респонденти чоловічої статі	0,13	0,18	57,1%
				Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	46%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти чоловічої статі		-0,71	0,13	7,1%		
	Респонденти жіночої статі		-0,44	0,35	18,4%		
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти чоловічої статі	0,49	0,37	35,7%			
	Респонденти жіночої статі	0,54	0,38	31,6%			
Середній	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	-0,45	0,35	21,2%		
		Респонденти жіночої статі	-0,47	0,33	21%		
	ТММ (– –)	Респонденти чоловічої статі	-0,62	0,18	3,8%		
		Респонденти жіночої статі	-	-	-		
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти чоловічої статі	-	-	-		
		Респонденти жіночої статі	-	-	-		

			Респонденти чоловічої статі	-0,74	0,28	7,5%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,48	0,37	31%	
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,16	45,6%	
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	48,8%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,64	0,32	18,3%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,49	0,32	15,8%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,66	0,2	5,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,62	0,21	6%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,48	0,35	30,5%	
			Респонденти чоловічої статі	0,47	0,33	29,4%	
		Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,14	0,2	38%
				Респонденти чоловічої статі	0,14	0,18	50,7%
	ТММ (– –)		Респонденти жіночої статі	-0,43	0,37	30,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,55	0,23	7,7%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)		Респонденти жіночої статі	-0,75	0,2	7,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,31	3,1%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)		Респонденти жіночої статі	0,53	0,39	24,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,61	0,33	38,5%	

Таким чином, найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з середнім рівнем керування емоціями, 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, тоді як найнижчі – з високим рівнем керування емоціями. Найвищі показники недостатньої впевненості (ілюзії незнання) характерні для студентів із низьким рівнем керування емоціями, найнижчі – для студентів із високим і вищим за середній рівнями

керування емоцій. Для студентів із вищим за середній і низьким рівнями керування емоціями притаманні найвищі показники надмірної впевненості (ілюзії знання), тоді як для студентів із високим рівнем керування емоціями – найнижчі показники надмірної впевненості (ілюзії знання). На рівні тенденції, найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з високим, вищим за середній та середнім рівнями керування емоціями («ЕмІн»). Відповідно до статевих відмінностей, найбільш точними є респонденти жіночої статі з середнім рівнем керування емоціями (точність «ТММ++»). Як у випадку інших рівнів емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн», характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів керування емоціями є нелінійним.

Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту («ЕмІн»). Аналіз показав кореляції між рівнями загального емоційного інтелекту і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту не є статистично значимими [$F_{ТММ++} = 0,07, p = 0,78$; $F_{ТММ-} = 2,65, p = 0,13$; $F_{ІІЗ+} = 0,81, p = 0,39$; $F_{ІЗ+} = 0,76, p = 0,4$].

За результатами співставлення показників, що характеризують рівні загального емоційного інтелекту, ми встановили особливості точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту. Отримані результати уміщено в таблиці 3.50.

Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» були більш притаманні для студентів із високим рівнем загального емоційного інтелекту і ці результати виявились однаковими у JOLs та RCJs судженнях ($M = 0,16, SD = 0,14, p \leq 0,05$).

Найвищі показники ми зафіксували у студентів із 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. На рівні тенденції, для цих студентів більш характерною є точність метакогнітивного моніторингу, ніж для студентів із високим рівнем загального емоційного інтелекту.

Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ-» ми зафіксували у судженнях досліджуваних студентів із вищим за середній рівнем загального емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = -0,58$, $SD = 0,28$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,59$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$), тоді як найвищі – у студентів із нижчим за середній рівнем загального емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = -0,46$, $SD = 0,56$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,47$, $SD = 0,37$, $p \leq 0,05$). Тобто можна припустити, що для студентів із нижчим за середній рівнем загального емоційного інтелекту характерна вища точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ-».

Студенти з низьким рівнем загального емоційного інтелекту відзначились найвищими показниками середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) у правильності виконання завдань тесту; водночас середні значення суджень RCJs є дещо вищими ($M = -0,69$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$) за середні значення JOLs суджень ($M = -0,71$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$). Студенти з високим і середнім рівнями загального емоційного інтелекту мали найнижчі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання). Зокрема, у RCJs судженнях у студентів із середнім рівнем загального емоційного інтелекту ми спостерігали вищі середні значення показників ($M = -0,6$, $SD = 0,19$, $p \leq 0,05$), порівняно з JOLs судженнями ($M = -0,54$, $SD = 0,22$, $p \leq 0,05$). Отримані результати можуть означати, що більш точними у своїх судженнях є студенти з високим і середнім рівнями загального емоційного інтелекту.

Найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ми зафіксували у студентів, що взяли участь в експерименті, з вищим за середній рівнем загального емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = 0,61$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,64$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$), тоді як найнижчі – у студентів із високим рівнем загального емоційного інтелекту ($M_{JOLs} = 0,41$, $SD = 0,29$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,39$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$). Це може означати, що точнішими у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з високим рівнем загального емоційного інтелекту.

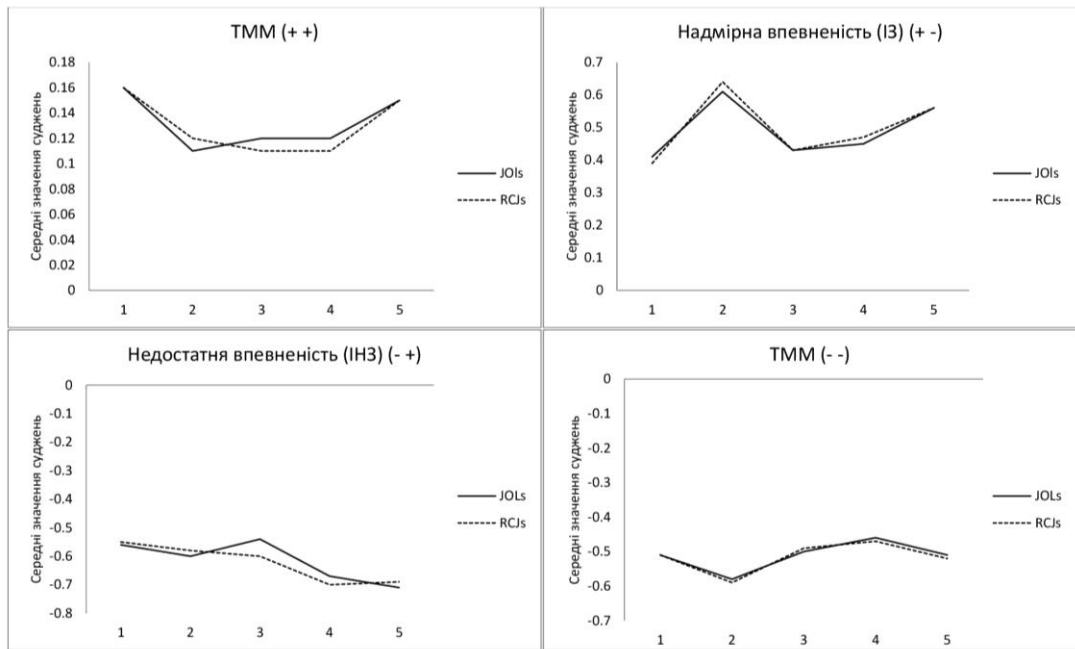
Таблиця 3.50

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту («ЕмІн»)

Назва суджень	Рівень загального ЕІ	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Прспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	0,16	0,14	51,6%
		ТММ (– –)	-0,51	0,21	9,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,56	0,2	6,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,41	0,29	32,3%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,11	0,16	48,8%
		ТММ (– –)	-0,58	0,28	16%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,6	0,16	3,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,61	0,36	31,8%
	Середній	ТММ (+ +)	0,12	0,16	46,7%
		ТММ (– –)	-0,5	0,29	18,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,54	0,22	6,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,43	0,35	28,5%
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	0,12	0,15	41,1%
		ТММ (– –)	-0,46	0,56	25,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	-0,67	0,24	6,7%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	0,45	0,36	26,8%
Низький	ТММ (+ +)	0,15	0,17	44%	

		ТММ (--)	-0,51	0,35	20%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,71	0,22	7,1%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,56	0,35	28,8%
Ретроспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	ТММ (+ +)	0,16	0,14	53,3%
		ТММ (--)	-0,51	0,2	10%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,55	0,22	6,6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,39	0,3	30%
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,12	0,18	47,8%
		ТММ (--)	-0,59	0,3	16,3%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,58	0,16	3,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,64	0,36	32,6%
	Середній	ТММ (+ +)	0,11	0,16	48%
		ТММ (--)	-0,49	0,3	17,8%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,6	0,19	5,1%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,43	0,35	29,1%
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	0,11	0,15	43,6%
		ТММ (--)	-0,47	0,37	21,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,7	0,24	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,47	0,36	28,7%
Низький	ТММ (+ +)	0,15	0,18	45,4%	
	ТММ (--)	-0,52	0,35	19,6%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,69	0,21	6,2%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,56	0,36	28,7%	

На рисунку 3.18 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень впевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів загального емоційного інтелекту.



* Примітка: рівні загального рівня ІІ: 1 – високий, 2 – вищий за середній, 3 – середній, 4 – нижчий за середній, 5 – низький

Рисунок 3.18. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів загального емоційного інтелекту («ЕмІн»)

У таблиці 3.51 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.51

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів загального емоційного інтелекту відповідно до статевих відмінностей («ЕмІн»)

Назва суджень	Рівень загального ЕІ	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,13	59,4%
			Респонденти чоловічої статі	0,25	0,12	51,5%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,5	0,27	7,4%
			Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,15	10,3%
	Недостатня впевненість (IH3) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,48	0,27	3,5%	

			Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,07	7,2%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,41	0,34	29,7%	
			Респонденти чоловічої статі	0,4	0,12	31%	
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,14	48,4%	
			Респонденти чоловічої статі	0,12	0,18	51,7%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,56	0,33	14,5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,63	0,19	17,2%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,67	0,13	3,3%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,48	0,15	3,4%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,59	0,36	33,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,68	0,36	27,6%	
		Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	43,6%
				Респонденти чоловічої статі	0,13	0,15	59,6%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,48	0,3	18,7%
				Респонденти чоловічої статі	-0,57	0,24	18%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти жіночої статі	-0,55	0,22	6,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,5	0,26	6%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,45	0,36	31,5%	
			Респонденти чоловічої статі	0,27	0,24	16,4%	
	Нижчий за середній		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,15	42%
				Респонденти чоловічої статі	0,13	0,15	43,8%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,55	0,36	24,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,3	0,77	20%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,66	0,21	5,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,68	0,27	9,6%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,44	0,37	28%	
			Респонденти чоловічої статі	0,46	0,35	26,6%	
Низький		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,14	0,17	42,2%	

Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)		ТММ (--)	Респонденти чоловічої статі	0,16	0,18	47,2%
			Респонденти жіночої статі	-0,52	0,37	24,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти чоловічої статі	-0,48	0,29	14,1%
			Респонденти жіночої статі	-0,75	0,21	7,3%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,22	6,3%
			Респонденти жіночої статі	0,54	0,37	26%
	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,57	0,34	32,4%
			Респонденти жіночої статі	0,54	0,37	26%
		ТММ (--)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,14	58%
			Респонденти чоловічої статі	0,22	0,12	46,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,46	0,29	7,2%
			Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,04	18,7%
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	-0,45	0,27	3,4%	
		Респонденти чоловічої статі	-0,65	0,15	6,5%	
	Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,42	0,34	31,4%
			Респонденти чоловічої статі	0,31	0,16	28%
		ТММ (--)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,14	49,2%
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,24	53,4%
Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти жіночої статі	-0,53	0,33	14,7%	
		Респонденти чоловічої статі	-0,7	0,2	16,6%	
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	-0,68	0,09	1,6%		
	Респонденти чоловічої статі	-0,47	0,16	3,4%		
Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,6	0,36	34,4%	
		Респонденти чоловічої статі	0,75	0,35	26,6%	
	ТММ (--)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	44,2%	
		Респонденти чоловічої статі	0,12	0,16	62,3%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,48	0,31	19%	
		Респонденти чоловічої статі	-0,55	0,26	13%	
Респонденти жіночої статі	-0,61	0,17	5,3%			

			Респонденти чоловічої статі	-0,58	0,27	4,3%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,46	0,36	31,4%	
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,29	0,24	20,3%	
			Респонденти жіночої статі	0,11	0,15	42,2%	
		ТММ (- -)	Респонденти чоловічої статі	0,13	0,16	46,2%	
			Респонденти жіночої статі	-0,53	0,37	24,6%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти чоловічої статі	-0,37	0,35	17,3%	
			Респонденти жіночої статі	-0,65	0,22	5%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти чоловічої статі	-0,74	0,25	6,7%	
			Респонденти жіночої статі	0,45	0,37	28,2%	
		Низький	ТММ (+ +)	Респонденти чоловічої статі	0,51	0,35	29,8%
				Респонденти жіночої статі	0,14	0,18	44%
	ТММ (- -)		Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	47,5%	
			Респонденти жіночої статі	-0,52	0,36	24,2%	
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)		Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,3	13%	
			Респонденти жіночої статі	-0,73	0,2	6,5%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)		Респонденти чоловічої статі	-0,62	0,23	5%	
			Респонденти жіночої статі	0,55	0,37	25,3%	
			Респонденти чоловічої статі	0,58	0,34	34,5%	

Таким чином, найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з високим і низьким рівнями загального емоційного інтелекту, тоді як найвищі – студенти з вищим за середній, середнім і нижчим за середній рівнями загального емоційного інтелекту. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» показали студенти з нижчим за середній рівнем загального емоційного інтелекту, тоді як найнижчі – студенти з вищим за середній рівнем загального емоційного інтелекту. Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості

(ілюзії незнання) характерні для студентів із низьким рівнем загального емоційного інтелекту, найнижчі – для студентів із 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 (ілюзії знання), тоді як для студентів із високим рівнем загального емоційного інтелекту – найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання). На рівні тенденції, більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з високим, середнім і нижчим за середній рівнями загального емоційного інтелекту за методикою «ЕМІн», і такими студентами виявились респонденти жіночої статі. Характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів загального емоційного інтелекту також є нелінійним.

3.3.4. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі рефлексивності

Аналіз показав кореляції між рівнями рефлексивності і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання в розрізі рівнів рефлексивності не є статистично значимими [$F_{TMM++} = 0,6$, $p = 0,47$; $F_{TMM-} = 0,58$, $p = 0,48$; $F_{IH3-+} = 0,55$, $p = 0,49$; $F_{I3+} = 1,26$, $p = 0,31$].

За результатами співставлення показників, що характеризують рівні рефлексивності, ми встановили особливості точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів у розрізі рівнів рефлексивності, які уміщено в таблиці 3.52. Зокрема, під час формування студентами, що мають вищий рівень рефлексивності, проспективних суджень упевненості у

правильності виконання завдань, найбільша частка респондентів – 66,9% – показали точний метакогнітивний моніторинг. З них – 44,3% відзначились найнижчими показниками суджень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» у проспективних судженнях ($M_{JOLs} = 0,14$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$). Найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми зафіксували у низькореклексивних студентів і середні значення показників виявились однаковими у JOLs і RCJs судженнях ($M_{JOLs} = 0,12$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,12$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$).

Найбільше досліджуваних студентів із середнім рівнем рефлексивності показали середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ–» у проспективних судженнях ($M_{JOLs} = -0,46$, $SD = 0,45$, $p \leq 0,05$). У відповідних ретроспективних судженнях частка респондентів і середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу суттєво не відрізняються ($M_{RCJs} = -0,47$, $SD = 0,33$, $p \leq 0,05$). Водночас високорефлексивні студенти відзначились найвищими показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ–» ($M_{JOLs} = -0,47$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,45$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$), тоді як низькореклексивні – найнижчими показниками ($M_{JOLs} = -0,56$, $SD = 0,32$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,58$, $SD = 0,33$, $p \leq 0,05$).

Показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) у правильності виконання виявились найвищими у низькореклексивних студентів у судженнях RCJs ($M_{RCJs} = -0,76$, $SD = 0,2$, $p \leq 0,05$). Ті високорефлексивні студенти, яким притаманна недостатня впевненість (ілюзія незнання) у правильності виконання завдань у JOLs судженнях (10,4%), відзначились досить високими показниками середніх значень недооцінювання ($M_{JOLs} = -0,68$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,68$, $SD = 0,24$, $p \leq 0,05$), однак ця частка є найменшою з усіх показників точності метакогнітивного моніторингу.

Найбільшу частку респондентів із показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) у правильності виконання завдань ми

зафіксували у судженнях студентів із середнім рівнем рефлексивності ($M_{JOLs} = 0,49$, $SD = 0,35$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,42$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$). Студенти з високим рівнем рефлексивності показали найнижчі середні значення показників надмірної впевненості (ілюзії знання), які виявились вищими у ретроспективних судженнях ($M_{JOLs} = 0,36$, $SD = 0,32$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,42$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$). Найвищими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) відзначились студенти з низьким рівнем рефлексивності. Середні значення показників JOLs та RCJs суджень були однаковими ($M = 0,54$, $SD = 0,38$, $p \leq 0,05$).

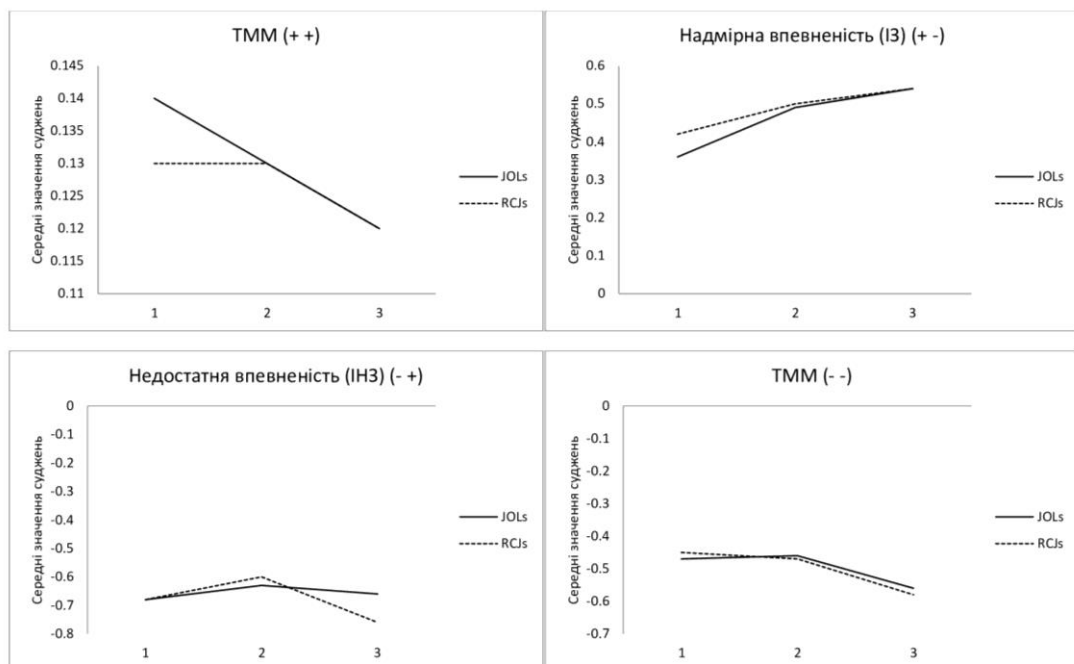
Таблиця 3.52

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів рефлексивності

Назва суджень	Рівень рефлексивності	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	0,14	0,17	44,3%
		ТММ (- -)	-0,47	0,36	22,6%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,68	0,23	10,4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,36	0,32	22,6%
	Середній	ТММ (+ +)	0,13	0,16	45,7%
		ТММ (- -)	-0,46	0,45	19%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,63	0,22	6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,49	0,35	29,3%
	Низький	ТММ (+ +)	0,12	0,16	44%
		ТММ (- -)	-0,56	0,32	19,8%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,66	0,26	6,2%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,54	0,38	30%
Ретроспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Високий	ТММ (+ +)	0,13	0,14	45,8%
		ТММ (- -)	-0,45	0,36	21,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,68	0,24	9,3%

	Середній	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,42	0,34	23,4%
		TMM (+ +)	0,13	0,17	46,5%
		TMM (- -)	-0,47	0,33	18,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,6	0,2	5,3%
	Низький	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,5	0,35	29,5%
		TMM (+ +)	0,12	0,17	45,5%
		TMM (- -)	-0,58	0,33	18,8%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,76	0,2	4,6%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,54	0,38	31%

На рисунку 3.19 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів рефлексивності.



* Примітка: рівні рефлексивності: 1 – високий; 2 – середній; 3 – низький.

Рисунок 3.19. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів рефлексивності

У таблиці 3.53 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів рефлексивності відповідно до статевих відмінностей.

Таблиця 3.53

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів рефлексивності відповідно до статевих відмінностей

Назва суджень	Рівень рефлексивності	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	M	SD	Кількість відповідей (у %)	
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,16	41,1%	
			Респонденти чоловічої статі	0,18	0,18	58,6%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,47	0,37	27,4%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,53	0,26	10,3%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,7	0,23	11%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,24	7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,34	0,31	20,5%	
			Респонденти чоловічої статі	0,42	0,34	24,1%	
		Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,16	42,7%
				Респонденти чоловічої статі	0,15	0,16	52,6%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,47	0,34	20%
				Респонденти чоловічої статі	-0,45	0,64	17,4%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)		Респонденти жіночої статі	-0,66	0,21	5,5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,58	0,23	6,3%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)		Респонденти жіночої статі	0,52	0,36	31,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,42	0,32	23,7%	
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	45,1%	
			Респонденти чоловічої статі	0,12	0,17	41,7%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,64	0,29	20,6%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,44	0,33	18%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,61	0,25	5,4%	

Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)			Респонденти чоловічої статі	-0,71	0,26	8%	
		Надмірна впевненість (I3) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,47	0,39	28,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,62	0,35	32,3%	
	Високий	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,13	0,15	41,6%	
			Респонденти чоловічої статі	0,13	0,13	56,2%	
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,43	0,37	27,7%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,14	6,3%	
		Недостатня впевненість (IH3) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,72	0,22	9,7%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,26	6,3%	
		Надмірна впевненість (I3) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,35	0,31	21%	
			Респонденти чоловічої статі	0,57	0,35	31,2%	
		Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,12	0,16	42,8%
				Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	53,2%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,46	0,35	20,7%
				Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,29	14,9%
	Недостатня впевненість (IH3) (- +)		Респонденти жіночої статі	-0,63	0,19	5,2%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,56	0,21	5,3%	
	Надмірна впевненість (I3) (+ -)		Респонденти жіночої статі	0,53	0,36	31,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,44	0,33	26,6%	
	Низький		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,16	47,8%
				Респонденти чоловічої статі	0,13	0,19	43,3%
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,65	0,29	20,2%
				Респонденти чоловічої статі	-0,45	0,36	17,2%
		Недостатня впевненість (IH3) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,71	0,17	3,7%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,8	0,22	5,2%	
		Надмірна впевненість (I3) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,46	0,39	28,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,62	0,35	34,3%	

Таким чином, 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 усіх рівнях рефлексивності. Крім того, найбільша частка студентів із високим і середнім рівнями рефлексивності відзначились показниками точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», а також недостатньої (ілюзії незнання) та надмірної (ілюзії знання) впевненості. Найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми зафіксували у судженнях низькорефлексивних студентів, тоді як найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- -» – у судженнях високорефлексивних студентів. Найвищі показники недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми також виявили у студентів із низьким рівнем рефлексивності, тоді як найнижчі – у студентів із середнім рівнем рефлексивності. І, нарешті, найвищі показники надмірної впевненості (ілюзії знання) ми виявили у низькорефлексивних студентів, тоді як найнижчі – у високорефлексивних студентів. На рівні тенденції, найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з високим і середнім рівнями рефлексивності, що свідчить про нелінійний характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів рефлексивності. Відповідно до статевих відмінностей, однак, найбільш точними є респонденти жіночої статі з середнім і низьким рівнями рефлексивності.

3.3.5. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі метакогнітивної обізнаності

Аналіз показав кореляції між рівнями метакогнітивної обізнаності і точністю метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання. За результатами багатофакторного дисперсійного аналізу *ANOVA*, відмінності

між середніми значеннями показників точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях впевненості у правильності виконання в розрізі рівнів метакогнітивної обізнаності не є статистично значимими [$F_{TMM++} = 1,07, p = 0,33$; $F_{TMM--} = 0,79, p = 0,4$; $F_{IH3+-} = 0,49, p = 0,5$; $F_{I3+-} = 1,26, p = 0,29$].

За результатами співставлення показників, що характеризують рівні метакогнітивної обізнаності, ми встановили особливості точності метакогнітивного моніторингу досліджуваних студентів у розрізі рівнів метакогнітивної обізнаності, що уміщено в таблиці 3.54. Загалом, найбільш точними у всіх видах точності метакогнітивного моніторингу є студенти з вищим за середній та середнім рівнями метакогнітивної обізнаності. Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми зафіксували у студентів із низьким рівнем метакогнітивної обізнаності ($M_{JOLs} = 0,25, SD = 0,14, p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,22, SD = 0,18, p \leq 0,05$). Найбільшу частку респондентів з показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми виявили у студентів із середнім рівнем метакогнітивної обізнаності. Найвищими показниками середніх значень точності відзначились студенти з вищим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності і ці результати є однаковими у JOLs та RCJs судженнях ($M = 0,1, SD = 0,14, p \leq 0,05$).

Таблиця 3.54

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів метакогнітивної обізнаності

Назва суджень	Рівень метакогнітивної обізнаності	Точність метакогнітивного моніторингу	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)
Проспективні судження впевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,1	0,14	47,9%
		ТММ (– –)	-0,5	0,32	16,7%
		Недостатня впевненість (IH3) (– +)	-0,58	0,17	5%

		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,48	0,38	30,4%	
	Середній	ТММ (+ +)	0,12	0,15	45,4%	
		ТММ (- -)	-0,48	0,46	19,3%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,63	0,27	6,7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,47	0,35	28,4%	
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	0,15	0,19	40,3%	
		ТММ (- -)	-0,52	0,36	22,6%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,71	0,18	7,7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,59	0,36	29,4%	
	Низький	ТММ (+ +)	0,25	0,14	43,5%	
		ТММ (- -)	-0,65	0,15	21,7%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,75	0,05	4,3%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,36	0,17	30,4%	
	Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)	Вищий за середній	ТММ (+ +)	0,1	0,14	49,4%
			ТММ (- -)	-0,49	0,34	15,1%
			Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,57	0,19	3%
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)			0,51	0,38	32,4%	
Середній		ТММ (+ +)	0,12	0,16	45,8%	
		ТММ (- -)	-0,51	0,33	20,2%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,64	0,23	6,3%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,47	0,35	27,7%	
Нижчий за середній		ТММ (+ +)	0,15	0,21	42,6%	
		ТММ (- -)	-0,5	0,37	23%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,75	0,16	6,4%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,59	0,36	28%	
Низький		ТММ (+ +)	0,22	0,18	45,5%	
		ТММ (- -)	-0,71	0,2	13,6%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	-0,76	0,09	4,5%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	0,35	0,18	36,4%	

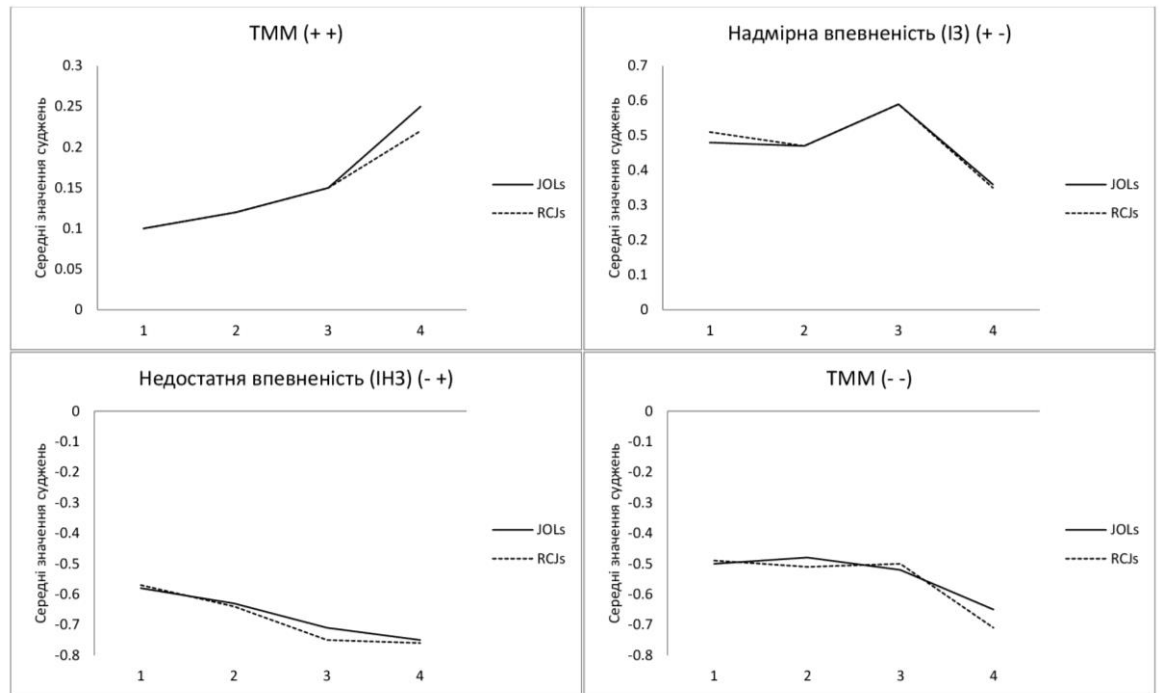
Найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» ми зафіксували у судженнях студентів із низьким рівнем метакогнітивної обізнаності. Водночас у ретроспективних судженнях можна спостерігати тенденцію до збільшення середніх значень показників суджень ($M_{JOLs} = -0,65$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,71$, $SD = 0,2$, $p \leq 0,05$). Найвищі показники суджень ми виявили у студентів із середнім рівнем метакогнітивної обізнаності ($M_{JOLs} = -0,48$, $SD = 0,46$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,51$, $SD = 0,33$, $p \leq 0,05$). Досить низькими показниками метакогнітивних суджень відзначились також студенти з вищим і нижчим за середній рівнями метакогнітивної обізнаності.

Студенти, які відзначились недостатньою впевненістю (ілюзією незнання) у правильності виконання завдань, – це студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності ($M_{JOLs} = -0,75$, $SD = 0,05$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,76$, $SD = 0,09$, $p \leq 0,05$). Високі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми також виявили у студентів із нижчим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності у їхніх JOLs судженнях, і ці показники є вищими у RCJs судженнях ($M_{JOLs} = -0,71$, $SD = 0,18$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,75$, $SD = 0,16$, $p \leq 0,05$). Найнижчі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми зафіксували у студентів із вищим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності ($M_{JOLs} = -0,58$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,57$, $SD = 0,19$, $p \leq 0,05$).

Під час формування студентами суджень упевненості у правильності виконання завдань, серед тих студентів, які допустились помилок метакогнітивного моніторингу в правильності виконання завдань, частки найбільш схильних до надмірної впевненості (ілюзії знання) у JOLs та RCJs судженнях не істотно відрізняються. Найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ми зафіксували у студентів із нижчим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності і ці показники виявились однаковими у JOLs та RCJs судженнях ($M = 0,59$; $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$). Студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності відзначились

найнижчими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ($M_{JOLs} = 0,36$, $SD = 0,17$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,35$, $SD = 0,18$, $p \leq 0,05$).

На рисунку 3.20 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів метакогнітивної обізнаності.



* Примітка: рівні метакогнітивної обізнаності: 1 – вищий за середній, 2 – середній, 3 – нижчий за середній, 4 – низький

Рисунок 3.20. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань у розрізі рівнів метакогнітивної обізнаності

У таблиці 3.55 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів метакогнітивної обізнаності відповідно до статевих відмінностей.

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів метакогнітивної обізнаності відповідно до статевих відмінностей

Назва суджень	Рівень метакогнітивної обізнаності	Точність метакогнітивного моніторингу	Стать	<i>M</i>	<i>SD</i>	Кількість відповідей (у %)	
Проспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (JOLs)	Вищий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,14	45,5%	
			Респонденти чоловічої статі	0,11	0,15	53,4%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,47	0,34	18,7%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,24	12,5%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,58	0,17	4,5%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,59	0,18	5,7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,42	0,36	31,2%	
			Респонденти чоловічої статі	0,6	0,39	28,4%	
		Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,11	0,15	44,6%
				Респонденти чоловічої статі	0,15	0,17	47,3%
			ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,53	0,33	18,4%
				Респонденти чоловічої статі	-0,39	0,62	21,3%
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)		Респонденти жіночої статі	-0,63	0,25	6,1%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,64	0,3	7,7%	
	Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)		Респонденти жіночої статі	0,49	0,37	30,8%	
			Респонденти чоловічої статі	0,43	0,28	23,6%	
	Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,16	0,2	37,3%	
			Респонденти чоловічої статі	0,15	0,18	46,5%	
		ТММ (– –)	Респонденти жіночої статі	-0,53	0,37	29,8%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,48	0,31	11,6%	
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (– +)	Респонденти жіночої статі	-0,73	0,19	9%	
			Респонденти чоловічої статі	-0,66	0,14	7%	
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ –)	Респонденти жіночої статі	0,6	0,35	23,8%	

			Респонденти чоловічої статі	0,58	0,37	34,8%			
			ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,29	0,13	47,1%		
				Респонденти чоловічої статі	0,22	0,15	44,4%		
			ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,81	0,1	11,7%		
				Респонденти чоловічої статі	-0,58	0,13	22,2%		
			Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,8	0,01	5,8%		
				Респонденти чоловічої статі	-0,7	0	3,7%		
			Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,44	0,11	35,3%		
				Респонденти чоловічої статі	0,3	0,2	29,6%		
			Ретроспективні судження упевненості у правильності виконання завдань (RCJs)		ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,1	0,15	45,3%
						Респонденти чоловічої статі	0,11	0,15	56,4%
					ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,46	0,35	18,2%
						Респонденти чоловічої статі	-0,63	0,27	8,5%
					Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,6	0,17	3%
Респонденти чоловічої статі	-0,52	0,22				3,2%			
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,46			0,38	33,5%			
	Респонденти чоловічої статі	0,63			0,38	32%			
Середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі			0,11	0,15	45,3%		
		Респонденти чоловічої статі			0,16	0,17	47%		
	ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі			-0,54	0,33	19,6%		
		Респонденти чоловічої статі			-0,45	0,31	21%		
	Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі			-0,63	0,21	6%		
		Респонденти чоловічої статі			-0,66	0,28	7,2%		
Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,48	0,37	29%					
	Респонденти чоловічої статі	0,44	0,29	24,7%					
Нижчий за середній	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,16	0,21	39,3%				
		Респонденти чоловічої статі	0,15	0,21	48,7%				
	ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,51	0,37	30,4%				

			Респонденти чоловічої статі	-0,49	0,36	9,7%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,75	0,17	7,4%
			Респонденти чоловічої статі	-0,73	0,14	4,8%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,61	0,36	22,9%
	Респонденти чоловічої статі		0,59	0,37	36,6%	
	Низький	ТММ (+ +)	Респонденти жіночої статі	0,28	0,18	43,5%
			Респонденти чоловічої статі	0,18	0,17	46,1%
		ТММ (- -)	Респонденти жіночої статі	-0,86	0,1	10,8%
			Респонденти чоловічої статі	-0,62	0,21	11,5%
		Недостатня впевненість (ІНЗ) (- +)	Респонденти жіночої статі	-0,83	0	2,1%
			Респонденти чоловічої статі	-0,72	0,1	4%
		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	Респонденти жіночої статі	0,39	0,15	43,5%
			Респонденти чоловічої статі	0,33	0,2	38,4%

Отже, точність метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ- -» показала найбільша частка студентів із середнім рівнем метакогнітивної обізнаності. Водночас, найнижчі показники суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності, і ці результати виявились найнижчими серед усіх рівнів за всіма методиками. Найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за цим типом ми зафіксували у студентів із вищим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності. Найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ- -» ми виявили у судженнях студентів із середнім рівнем метакогнітивної обізнаності, тоді як найнижчі – у студентів із низьким рівнем метакогнітивної обізнаності і ці результати є найнижчими серед усіх суджень студентів за всіма рівнями відповідно до аналізованих методик за даними типами точності метакогнітивного моніторингу. Найвищі показники

недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали у своїх судженнях студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності, а найнижчі – студенти з вищим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності. Крім того, студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності відзначились найнижчими показниками надмірної впевненості (ілюзії знання) у своїх JOLs та RCJs судженнях, тоді як студенти з нижчим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності показали найвищі показники неточності метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання) у правильності виконання тестових завдань. На рівні тенденції, найбільш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з вищим за середній і середнім рівнями метакогнітивної обізнаності, що, однак, свідчить про нелінійний характер співвідношення показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до рівнів метакогнітивної обізнаності студентів. Більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є респонденти жіночої статі з високим рівнем метакогнітивної обізнаності, тоді як менш точними – з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності.

3.3.6. Порівняльна характеристика отриманих результатів відповідно до обраних методик

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 середніх значень 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 середніх значень 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») ($M_{JOLS} = 0,1$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,09$, $SD = 0,15$, $p \leq 0,05$) і 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 ми спостерігаємо тенденцію до вищих показників 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– →» ми зафіксували також у студентів із 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 із 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 (ілюзії незнання) ми зафіксували у студентів із 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 (ілюзії незнання) 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 (ілюзії незнання) ми також виявили у 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») ($M_{JOLs} = -0,76$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,69$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$), з вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту («ЕмІн») ($M_{JOLs} = -0,71$, $SD = 0,21$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = -0,67$, $SD = 0,23$, $p \leq 0,05$), а також із 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 упевненості у правильності виконання завдань.

Найвищими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) 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 (ілюзії знання) ми виявили у 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 (ілюзії знання) також відзначились досліджувані студенти з високим рівнем рефлексивності ($M_{JOLs} = 0,36$, $SD = 0,32$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,42$, $SD = 0,34$, $p \leq 0,05$), вищими за середній 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») ($M_{JOLs} = 0,42$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,4$, $SD = 0,3$, $p \leq 0,05$) і 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») ($M_{JOLs} = 0,43$, $SD = 0,36$, $p \leq 0,05$; $M_{RCJs} = 0,45$, $SD = 0,37$, $p \leq 0,05$). Отримані результати уміщено в таблиці 3.56.

Таблиця 3.56

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»)	TMM (+ +)	0,12 (0,03)	0,11 (0,03)
	TMM (- -)	-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»)	TMM (+ +)	0,13 (0,01)	0,12 (0,01)
	TMM (- -)	-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»)	TMM (+ +)	0,12 (0,01)	0,11 (0,02)
	TMM (- -)	-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»)	TMM (+ +)	0,12 (0,01)	0,12 (0,01)
	TMM (- -)	-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»)	TMM (+ +)	0,12 (0,01)	0,11 (0,03)
	TMM (- -)	-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 EI («ЕмІн»)	TMM (+ +)	0,13 (0,03)	0,13 (0,03)
	TMM (- -)	-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 EI («ЕмІн»)	TMM (+ +)	0,14 (0,06)	0,13 (0,05)
	TMM (- -)	-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»)	TMM (+ +)	0,13 (0,01)	0,13 (0,01)
	TMM (- -)	-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»)	TMM (+ +)	0,13 (0,02)	0,13 (0,01)
	TMM (- -)	-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)
Загальний EI («ЕмІн»)	TMM (+ +)	0,13 (0,02)	0,13 (0,02)
	TMM (- -)	-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	TMM (+ +)	0,13 (0,01)	0,12 (0)
	TMM (- -)	-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	TMM (+ +)	0,15 (0,06)	0,14 (0,05)
	TMM (- -)	-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)

На рисунку 3.21 зображено рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань від найвищих до найнижчих показників у розрізі рівнів досліджуваних методик.

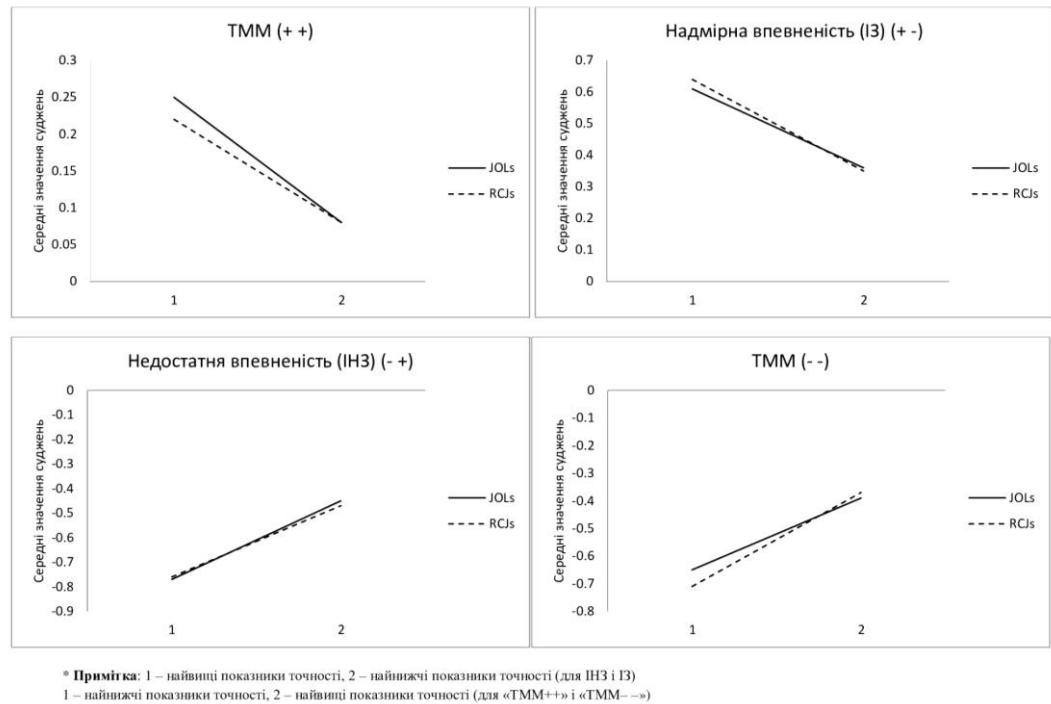


Рисунок 3.21. Рейтинги JOLs та RCJs суджень упевненості у правильності виконання завдань від найвищих до найнижчих показників

3.3.7. Точність метакогнітивного моніторингу в розрізі здібності ідентифікувати та оцінювати емоції

Після виконання завдань студенти отримували правильні відповіді, ідентифікували та оцінювали емоції і відтінки емоційних переживань, що виникли внаслідок правильної / неправильної відповіді. Середні значення показників ідентифікації та оцінювання емоцій і відтінків емоційних переживань відповідно до показників точності метакогнітивного моніторингу уміщено в таблиці 3.57.

Студенти з показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали найвищі показники середніх значень емоцій цікавості за відтінком емоційного переживання «зібраний» ($M = 4, SD = 1,3$) і радості за відтінком емоційного переживання «щасливий» ($M = 3,67, SD = 1,39$) (група позитивних емоцій), а також суму – «зломлений» ($M = 4, SD = 0$) і гніву – «розлючений» ($M = 4, SD = 0$) (група гострих

негативних емоцій), однак кількість респондентів із такими показниками була найменшою – по 0,1%. Найнижчі показники середніх значень ми виявили у студентів із відтінком емоційного переживання «уважний» ($M = 1,97$, $SD = 1,45$). Найбільша кількість респондентів – 25,1%, 24,4% і 23% – відзначились відтінками емоційних переживань «радісний», «захоплений» та «щасливий» відповідно. Найменш притаманними були емоції суму та гніву за відповідними відтінками емоційних переживань «зломлений» (0,1%) ($M = 4$, $SD = 0$) та «розлючений» (0,1%) ($M = 4$, $SD = 0$), а також емоції сорому / сором'язливості за відтінком емоційного переживання «несміливий» (0,1%) ($M = 4$, $SD = 1,3$), що виявилась єдиною ідентифікованою емоцією у групі тривожно-депресивних емоцій.

Таблиця 3.57

**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) (+ –)	
			<i>M</i> (SD)	К-сть відповідей (у %)	<i>M</i> (SD)	К-сть відповідей (у %)	<i>M</i> (SD)	К-сть відповідей (у %)	<i>M</i> (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%
Сумні	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%

	Гнів	Зломлений	4 (0)	0,1%	3,25 (0,88)	1%	4 (0)	1%	3,27 (1,42)	0,9%	
		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%	
	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%	

Студенти з показниками середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» відзначились найвищими показниками середніх значень емоцій радості за відтінком емоційного переживання «щасливий» ($M = 4$, $SD = 0$), а також презирства за відтінком емоційного переживання «зневажливий» ($M = 3,8$, $SD = 1,63$), здивування за відтінком емоційного переживання «шокований» ($M = 3,66$, $SD = 1,35$), відрази за відтінком емоційного переживання «відчуває відразу» ($M = 3,3$, $SD = 1,84$) і суму за відтінком емоційного переживання «зломлений» ($M = 3,25$, $SD = 0,88$). Найнижчі показники середніх значень ми виявили у студентів із

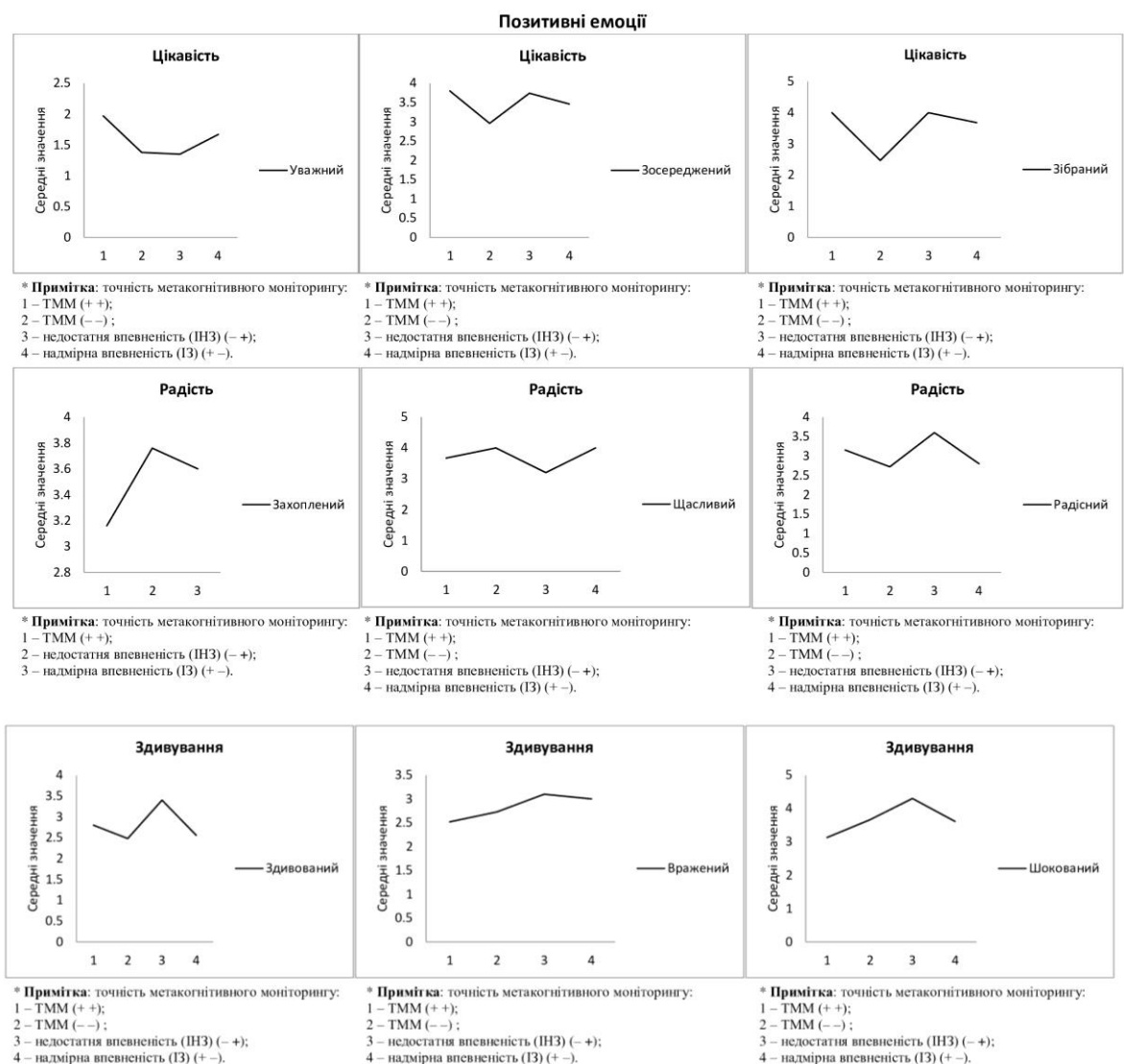
відтінками емоційних переживань «боязкий» ($M = 1, SD = 0$) та «уважний» ($M = 1,38, SD = 0,93$). Найбільша кількість респондентів, однак, відзначились відтінком емоційних переживань цікавості «уважний» (23,5%), хоча середні показники цієї емоції були порівняно невисокими ($M = 1,38, SD = 0,93$), а також здивування – «здивований» (15,5%). Найменш притаманними для досліджуваних студентів виявились такі відтінки емоційних переживань: «щасливий» (0,3%), «наляканий» (0,3%) і «боязкий» (0,3%). Жодних емоцій відрази, а також страху і провини (групи гострих негативних і тривожно-депресивних емоцій) у респондентів з точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →», які взяли участь в експерименті, ми не виявили.

Студенти з недостатньою впевненістю (ілюзією незнання) показали найвищі показники середніх значень емоцій гніву за відтінками емоційних переживань «лютий» ($M = 5, SD = 0$) і «розлючений» ($M = 4, SD = 0$), здивування за відтінком емоційного переживання «шокований» ($M = 4,3, SD = 1$), цікавості за відтінками емоційних переживань «зібраний» ($M = 4, SD = 1,44$) і «зосереджений» ($M = 3,74, SD = 1,67$), а також суму за відтінком емоційного переживання «зломлений» ($M = 4, SD = 0$). Найбільша кількість респондентів – 23% – відзначились емоціями цікавості за відтінком емоційного переживання «уважний», однак показники середніх значень були найнижчими серед усіх типів емоційних переживань ($M = 1,35, SD = 0,87$). Найменша кількість респондентів – 0,8% – показали емоції гніву за відтінком емоційного переживання «розлучений». Із запропонованого списку емоцій студенти не вибрали жодних емоцій відрази та презирства (група гострих негативних емоцій), а також страху і провини (група тривожно-депресивних емоцій).

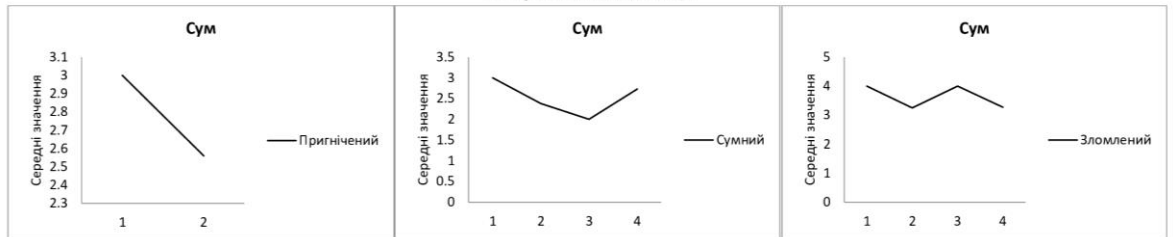
Студенти з надмірною впевненістю (ілюзією знання) показали найвищі показники середніх значень таких емоцій: презирство – «гордовитий» ($M = 5, SD = 1,4$) та зневажливий ($M = 4, SD = 1,42$), гніву – «лютий» ($M = 4,56, SD = 1,16$), а також провини – «заслуговує на осуд» ($M = 4,37, SD = 1,5$), страху –

«наляканий» ($M = 4, SD = 0$) та «боязкий» ($M = 4, SD = 0$). Найнижчі показники середніх значень ми виявили у студентів із відтінками емоційних переживань «уважність» ($M = 1,67, SD = 1,2$). Найбільша кількість респондентів відзначились показниками таких відтінків емоційних переживань, як «здивований» (22,3%), «уважний» (14,5%), «вражений» (8,8%) та «зібраний» (8,5%). Найменшій кількості респондентів притаманні емоції страху за відтінками емоційних переживань «боязкий» (0,1%), «наляканий» (0,2%) та «переляканий» (0,2%), а також радості за відтінком емоційного переживання «щасливий» (0,2%).

На рисунку 3.22 зображено рейтинги ідентифікації та оцінювання емоцій у розрізі показників точності метакогнітивного моніторингу.



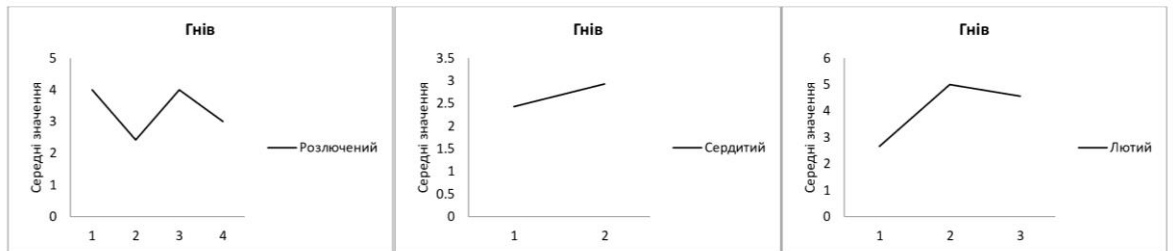
Гострі негативні емоції



* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (–);
2 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (+);
2 – ТММ (–);
3 – недостаття впевненість (ІНЗ) (– +);
4 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

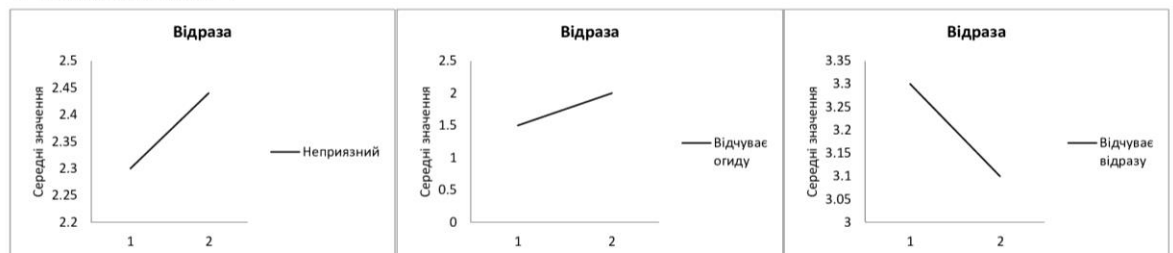
* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (+);
2 – ТММ (–);
3 – недостаття впевненість (ІНЗ) (– +);
4 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).



* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (+);
2 – ТММ (–);
3 – недостаття впевненість (ІНЗ) (– +);
4 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (–);
2 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

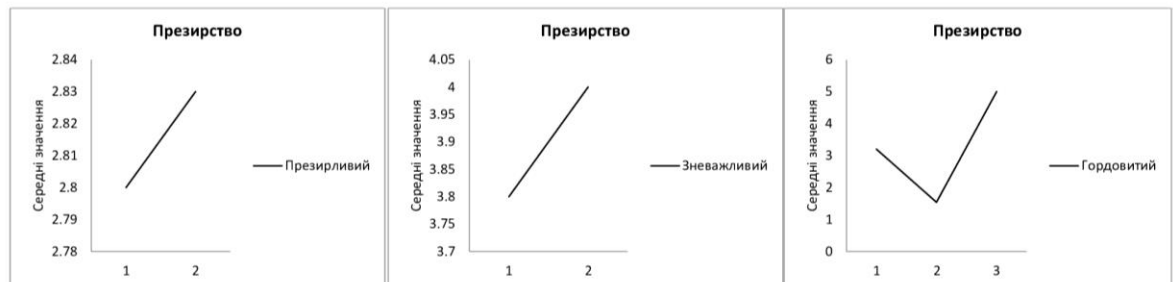
* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (–);
2 – недостаття впевненість (ІНЗ) (– +);
3 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).



* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (–);
2 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (–);
2 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (–);
2 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).



* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (–);
2 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (–);
2 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

* **Примітка:** точність метакогнітивного моніторингу:
1 – ТММ (+);
2 – ТММ (–);
3 – надмірна впевненість (ІЗ) (+ –).

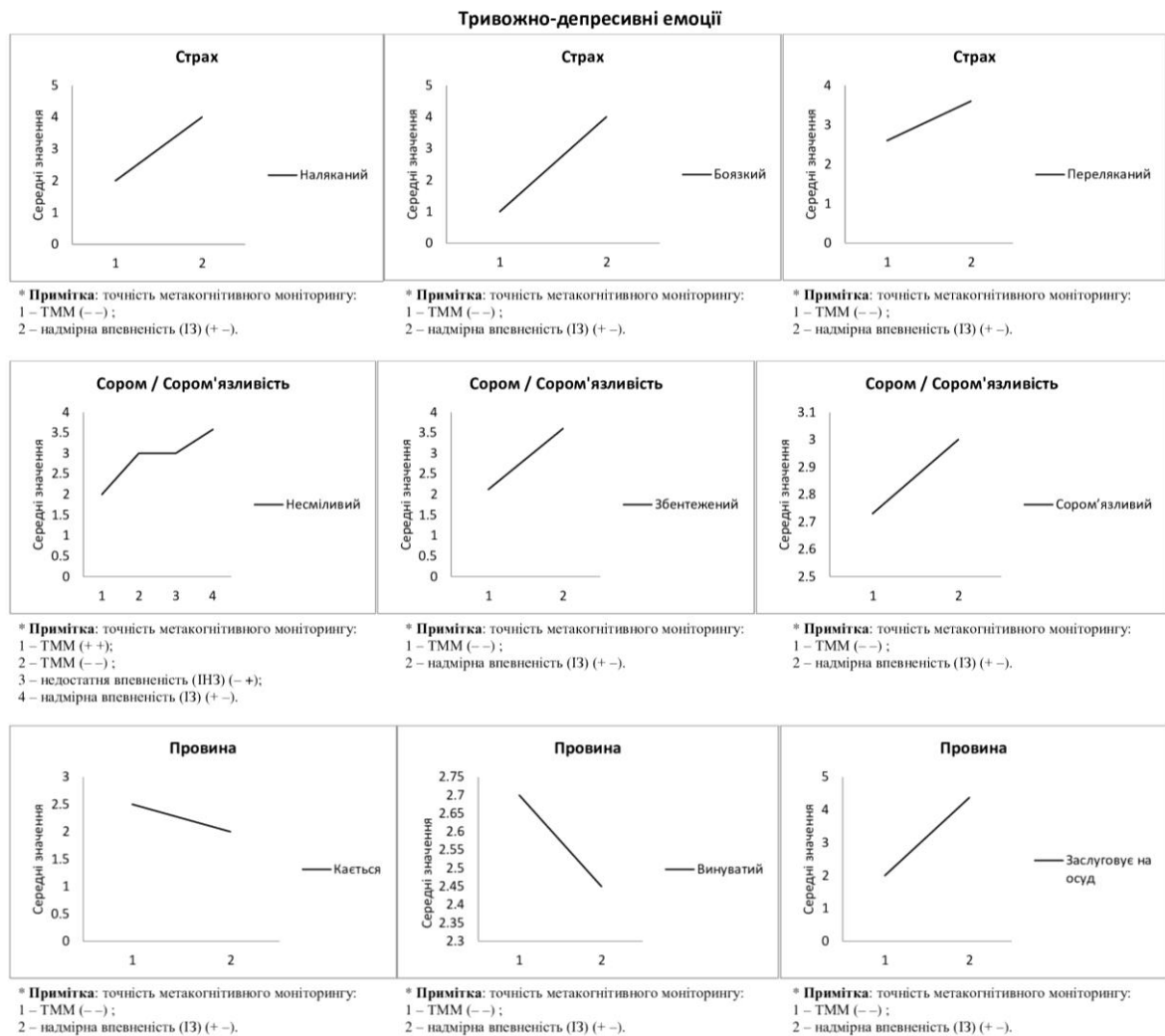


Рисунок 3.22. Рейтинги ідентифікації та оцінювання емоцій у розрізі показників точності метакогнітивного моніторингу

Відповідно до статевих відмінностей, респонденти жіночої статі з показниками точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» відзначились найвищими показниками середніх значень емоцій цікавості за відтінками емоційних переживань «зібраний» ($M = 3,86$, $SD = 1,38$), і, що дивно, презирства – «гордовитість» ($M = 5$, $SD = 0$), суму – «зломлений» ($M = 4$, $SD = 0$), гніву – «розлючений» ($M = 4$, $SD = 0$), тоді як у респондентів чоловічої статі це відтінки емоційних переживань «зосереджений» ($M = 4,4$, $SD = 0,98$), «зібраний» ($M = 4,17$, $SD = 1,24$), «щасливий» ($M = 4$, $SD = 1,2$), а також «сумний» ($M = 3,53$, $SD = 0,13$). Найнижчими показниками

відзначились респонденти жіночої статі у спектрі емоцій цікавості за відтінком емоційного переживання «уважний» ($M = 1,8$, $SD = 1,4$); для респондентів чоловічої статі це була група емоцій здивування за відтінком емоційного переживання «вражений» ($M = 1,88$, $SD = 1,24$). 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. Найбільша кількість респондентів жіночої статі – 26,3%, 25,4% і 25% – відзначились емоціями радості відповідно до відтінків емоційних переживань «щасливий», «радісний» і «захоплений», тоді як більшість респондентів чоловічої статі – 24%, 23% і 17% – відзначились такими відтінками емоційних переживань, як «радісний», «захоплений» і «щасливий» відповідно, що також належать до групи позитивних емоцій радості. Найменш притаманними для респондентів жіночої статі були відтінки емоційних переживань «зломлений» (0,1%) і «розлючений» (0,1%), тоді як для респондентів чоловічої статі – «шокований» (1%).

Респонденти жіночої статі з точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» відзначились найвищими показниками середніх значень емоцій гніву за відтінком емоційного переживання «розлючений» ($M = 5$, $SD = 0$), презирства – «зневажливий» ($M = 3,93$, $SD = 1,59$) та здивування – «шокований» ($M = 3,77$, $SD = 1,3$), тоді як у респондентів чоловічої статі це були емоції відрази за відтінком емоційного переживання «відчуває відразу» ($M = 5$, $SD = 0$), суму – «зломлений» ($M = 4$, $SD = 1,41$), а також радості – «щасливий» ($M = 4$, $SD = 0$). Найнижчими показниками середніх значень, які ми виявили у респондентів жіночої статі, були середні значення емоцій страху за відтінком емоційного переживання «боязкий» ($M = 1$, $SD = 0$), відрази – «відчуває огиду» ($M = 1,25$, $SD = 0,5$) та провини – «заслуговує на осуд» ($M = 1,25$, $SD = 0,5$); у респондентів чоловічої статі це були емоції цікавості за відтінком емоційного переживання «уважний» ($M = 1,28$, $SD = 0,72$) та презирства – «гордовитий» ($M = 1,5$, $SD = 0,71$). Найбільша кількість

респондентів жіночої статі відзначились відтінками емоційних переживань «уважний» (18,3%), «здивований» (17,7%) та «сумний» (9,4%), тоді як найбільше респондентів чоловічої статі – 35% – таким відтінком емоційного переживання, як «уважний». Найменш притаманними для респондентів жіночої статі були відтінки емоційних переживань «розлючений» (0,2%), «гордовитий» (0,3%) та «боязкий» (0,3%); для респондентів чоловічої статі це були такі відтінки емоційних переживань, як «щасливий» (0,8%), а також «зломлений» (0,8%), «лютий» (0,8%), «відчуває огиду» (0,8%), «відчуває відразу» (0,8%) і «переляканий» (0,8%).

Респонденти жіночої статі з недостатньою впевненістю (ілюзією незнання) відзначились найвищими показниками середніх значень емоцій гніву за відтінками емоційних переживань «лютий» ($M = 5, SD = 0$) і «розлучений» ($M = 4, SD = 0$), здивування – «шокований» ($M = 4,4, SD = 2$), суму – «зломлений» ($M = 4, SD = 0$), цікавості – «зібраний» ($M = 3,83, SD = 1,7$) і радості – «захоплений» ($M = 3,7, SD = 1,64$), тоді як у респондентів чоловічої статі це були емоції гніву за відтінками емоційних переживань «лютий» ($M = 5, SD = 0$) та «розлучений» ($M = 4, SD = 0$), а також цікавості – «зібраний» ($M = 4,6, SD = 0,47$) і радості – «захоплений» ($M = 3,78, SD = 1,16$). Найнижчі показники середніх значень емоцій ми виявили у респондентів жіночої статі за відтінком емоційного переживання «уважний» ($M = 1,23, SD = 0,57$), тоді як у респондентів чоловічої статі це були такі відтінки емоційних переживань, як «несміливий» ($M = 1, SD = 0$) та «уважний» ($M = 1,48, SD = 1,1$). Найбільша кількість респондентів жіночої статі відзначились емоціями радості – «захоплений» (21,3%) і «радісний» (16%), а також цікавості – «уважний» (19%), тоді як для респондентів чоловічої статі це були емоції цікавості – «уважний» (28%) і радості – «захоплений» (23%). Найменш притаманними для респондентів жіночої статі були емоції суму – «сумний» (0,6%), гніву – «розлучений» і «лютий» (по 0,6%) і сорому / сором'язливості – «несміливий» (0,6%); для респондентів чоловічої статі це також були відповідні емоції суму – «сумний» (0,7%), гніву – «розлучений» і

«лютий» (по 0,7%), а також сорому / сором'язливості – «несміливий» (0,7%). Варто зазначити, що жодних емоцій відрази, презирства, страху і провини ми не виявили у респондентів обох статей з показниками недостатньої впевненості (ілюзії незнання).

У респондентів жіночої статі з надмірною впевненістю (ілюзією знання) ми виявили такі найвищі показники середніх значень емоцій провини за відтінком емоційного переживання «заслуговує на осуд» ($M = 5$, $SD = 0$), страху – «переляканий» ($M = 5$, $SD = 0$) та «наляканий» ($M = 4$, $SD = 0$), презирства – «гордовитий» ($M = 4,5$, $SD = 0,7$) і «зневажливий» ($M = 4,21$, $SD = 1,31$), а також радості – «захоплений» ($M = 4,25$, $SD = 1,5$), тоді як найнижчими показниками були середні значення емоцій сорому / сором'язливості за відтінком емоційного переживання «збентежений» ($M = 1,5$, $SD = 0,7$) та цікавості – «уважний» ($M = 1,78$, $SD = 1,34$). У респондентів чоловічої статі найбільш вираженими були емоції гніву – «лютий» ($M = 4,83$, $SD = 0,38$), сорому / сором'язливості – «збентежений» ($M = 4,7$, $SD = 1,2$), цікавості – «зібраний» ($M = 4,36$, $SD = 1,2$) та «зосереджений» ($M = 4$, $SD = 1,2$); найменш вираженими були емоції радості – «захоплений» ($M = 1$, $SD = 0$), страху – «переляканий» ($M = 1$, $SD = 0$), провини – «заслуговує на осуд» ($M = 1$, $SD = 0$) і презирства – «презирливий» ($M = 1,26$, $SD = 0,5$). Водночас, у кожній із виділених груп емоцій для найбільшої кількості респондентів притаманними виявились такі емоції: 24,4% респондентів жіночої статі відзначились відтінком емоційного переживання «здивований», 11,8% – «уважний» і 9% – «вражений»; у респондентів чоловічої статі це були такі відтінки емоційних переживань, як «уважний» (19%), «здивований» (17,7%) і «зібраний» (9%). Найменш притаманними для респондентів жіночої статі були відтінки емоційних переживань «переляканий» (0,1%), «щасливий» (0,1%) і «відчуває відразу» (0,3%), тоді як для респондентів чоловічої статі – це «відчуває відразу», «кається», «заслуговує на осуд», «захоплений», а також увесь спектр відтінків емоційних переживань страху (по 0,5% кожний).

Середні значення показників ідентифікації та оцінювання емоцій і відтінків емоційних переживань у розрізі показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до статевих відмінностей уміщено в таблиці 3.58.

Таблиця 3.58

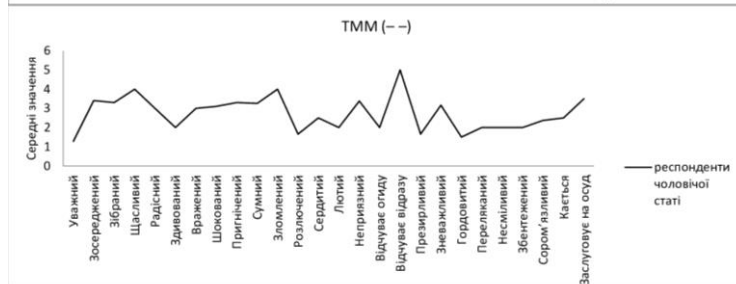
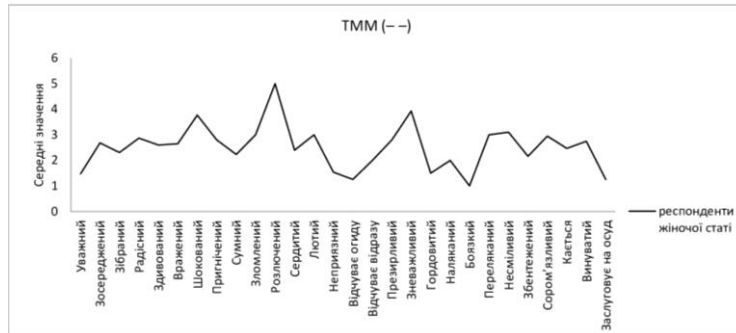
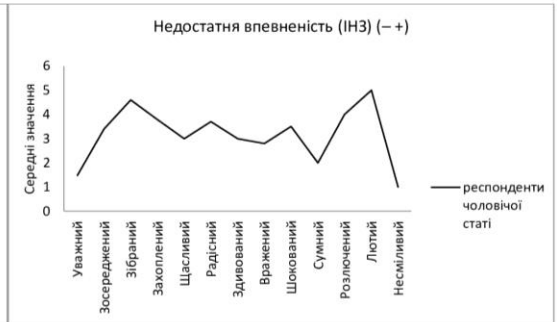
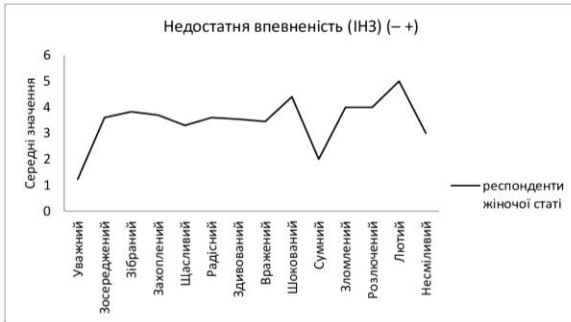
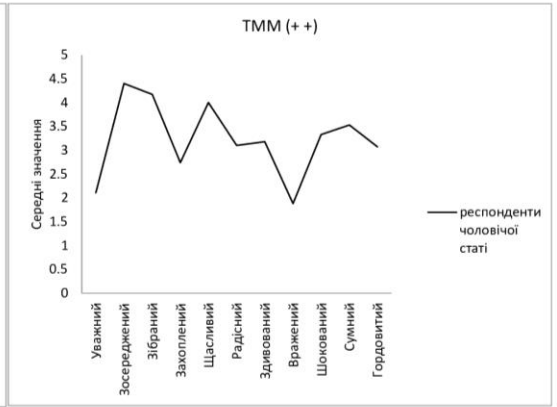
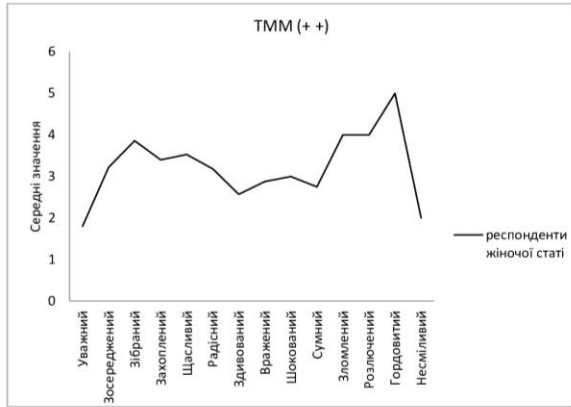
Середні значення показників ідентифікації та оцінювання емоцій у розрізі показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до статевих відмінностей

Респонденти жіночої статі										
Групи емоцій	Шкала диференціальних емоцій	Відтінки емоційних переживань	ТММ (+ +)		ТММ (- -)		Недостатня впевненість (НЗ) (- +)		Надмірна впевненість (ІЗ) (+ -)	
			<i>M</i> (SD)	К-сть відповідей (у %)	<i>M</i> (SD)	К-сть відповідей (у %)	<i>M</i> (SD)	К-сть відповідей (у %)	<i>M</i> (SD)	К-сть відповідей (у %)
Позитивні емоції	Цікавість	Уважний	1,8 (1,4)	7,4%	1,47 (1,07)	18,3 %	1,23 (0,57)	19%	1,78 (1,34)	11,8 %
		Зосереджений	3,22 (1,67)	4,3%	2,68 (1,22)	4,2%	3,6 (1,7)	7,1%	3,12 (1)	5,5%
		Зібраний	3,86 (1,38)	3,1%	2,31 (1,55)	6%	3,83 (1,7)	1,7%	3,2 (1,62)	7%
	Радість	Захоплений	3,4 (2,46)	25%	–	–	3,7 (1,64)	21,3 %	4,25 (1,5)	0,5%
		Щасливий	3,53 (1,44)	26,3 %	–	–	3,3 (1,3)	8,3%	4 (0)	0,1%
		Радісний	3,18 (1,44)	25,4 %	2,87 (1,7)	1,8%	3,6 (1,47)	16%	2,93 (1,16)	3%
	Здивування	Здивований	2,57 (1,4)	2,3%	2,6 (1,48)	17,7 %	3,54 (1,6)	11,7 %	2,48 (1,26)	24,4 %
		Вражений	2,88 (1,32)	2,6%	2,65 (1,18)	7,5%	3,45 (1,6)	4,4%	2,77 (1,28)	9%
		Шокований	3 (1,5)	1%	3,77 (1,3)	3,7%	4,4 (2)	7,3%	3,6 (1,42)	6,6%
Гострі негативні емоції	Сум	Пригнічений	–	–	2,8 (1,45)	5,4%	–	–	2,46 (1,4)	2,7%
		Сумний	2,75 (1,9)	0,3%	2,23 (1,13)	9,4%	2 (0)	0,6%	2,7 (1,38)	8%
		Зломлений	4 (0)	0,1%	3 (0,63)	0,8%	4 (0)	0,7%	3,71 (1,38)	1%
	Гнів	Розлючений	4 (0)	0,1%	5 (0)	0,2%	4 (0)	0,6%	3,66 (2,3)	0,4%
		Сердитий	–	–	2,4 (1,25)	2,1%	–	–	2,66 (1,65)	2,7%
		Лютий	–	–	3 (2,8)	0,4%	5 (0)	0,6%	3,4 (1,62)	1,5%
	Відраза	Неприємний	–	–	1,54 (0,82)	2,1%	–	–	2,54 (1,63)	1,5%
		Відчуває огиду	–	–	1,25 (0,5)	0,6%	–	–	2,45 (1,85)	0,7%

	Презирство	Відчуває відразу	–	–	2 (1,2)	0,5%	–	–	3,25 (0,85)	0,3%
		Презирливий	–	–	2,8 (1,6)	1%	–	–	3,83 (1,1)	0,8%
		Зневажливий	–	–	3,93 (1,59)	2,6%	–	–	4,21 (1,31)	2%
		Гордовитий	5 (0)	1%	1,5 (0,7)	0,3%	–	–	4,5 (0,7)	0,8%
Тривожно-депресивні емоції	Страх	Наляканий	–	–	2 (1,41)	0,5%	–	–	4 (0)	0,1%
		Боязкий	–	–	1 (0)	0,3%	–	–	–	–
		Переляканий	–	–	3 (2)	0,6%	–	–	5 (0)	0,1%
	Сором / Сором'язливість	Несміливий	2 (0)	1,1%	3,1 (1,4)	5,3%	3 (0)	0,6%	3,3 (1,24)	4,3%
		Збентежений	–	–	2,16 (1,3)	0,5%	–	–	1,5 (0,7)	0,2%
		Сором'язливий	–	–	2,95 (1,3)	4,2%	–	–	3,21 (1,25)	2%
	Провина	Кається	–	–	2,47 (1,34)	2,1%	–	–	2 (1)	1,4%
		Винуватий	–	–	2,75 (0,93)	1%	–	–	2 (0,86)	0,8%
		Заслуговує на осуд	–	–	1,25 (0,5)	0,7%	–	–	5 (0)	1%
	Респонденти чоловічої статі									
Групи емоцій	Шкала диференціальних емоцій	Відтінки емоційних переживань	ТММ (++)		ТММ (--)		Недостатня впевненість (ІНЗ) (-+)		Надмірна впевненість (ІЗ) (+-)	
			<i>M</i> (<i>SD</i>)	К-сть відповідей (<i>y</i> %)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	К-сть відповідей (<i>y</i> %)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	К-сть відповідей (<i>y</i> %)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	К-сть відповідей (<i>y</i> %)
Позитивні емоції	Цікавість	Уважний	2,11 (1,48)	11%	1,28 (0,72)	35%	1,48 (1,1)	28%	1,54 (1)	19%
		Зосереджений	4,4 (0,98)	7%	3,4 (1,32)	7,4%	3,4 (2,1)	6%	4 (1,2)	6,5%
		Зібраний	4,17 (1,24)	9%	3,3 (1,6)	2,5%	4,6 (0,47)	4%	4,36 (1,2)	9%
	Радість	Захоплений	2,74 (1,58)	23%	–	–	3,78 (1,16)	23%	1 (0)	0,5%
		Щасливий	4 (1,2)	17%	4 (0)	0,8%	3 (1,7)	5,8%	–	–
		Радісний	3,1 (1,44)	24%	3 (2)	1,2%	3,7 (1,6)	10%	2,2 (1,1)	1,2%
	Здивування	Здивований	3,18 (1,66)	2,3%	2 (1,37)	11,1%	3 (1,53)	9%	2,7 (1,46)	17,7%
		Вражений	1,88 (1,24)	2,4%	3 (1,42)	8%	2,8 (1,4)	10%	3,3 (1,37)	8%
		Шокований	3,33 (1,8)	1%	3,1 (1,75)	1,6%	3,5 (0,7)	1,6%	3,65 (1,32)	4%
га ти вн	Сум	Пригнічений	–	–	3,3 (1,55)	3,8%	–	–	2,76 (1,2)	2,5%

		Сумний	3,53 (0,13)	1,1%	3,26 (1,27)	4,2%	2 (0)	0,7%	2,73 (1,45)	6%	
		Зломлений	–	–	4 (1,41)	0,8%	–	–	2,5 (1,3)	1%	
	Гнів	Розлючений	–	–	1,66 (1)	1,4%	4 (0)	0,7%	2,4 (1,5)	1,1%	
		Сердитий	–	–	2,5 (1,28)	2,7%	–	–	3,14 (1,3)	6,7%	
		Лютий	–	–	2 (0)	0,8%	5 (0)	0,7%	4,83 (0,38)	3%	
	Відраза	Неприятний	–	–	3,38 (1,48)	3,2%	–	–	2,2 (1,6)	1,4%	
		Відчуває огиду	–	–	2 (0)	0,8%	–	–	2,4 (0,6)	0,6%	
		Відчуває відразу	–	–	5 (0)	0,8%	–	–	2 (1,4)	0,5%	
	Презирство	Презирливий	–	–	1,66 (0,28)	1%	–	–	1,26 (0,5)	1,2%	
		Зневажливий	–	–	3,16 (2)	1,2%	–	–	2,83 (1,63)	1%	
		Гордовитий	3,07 (0,26)	2,1%	1,5 (0,71)	0,8%	–	–	2,5 (0,7)	0,5%	
	Тривожно-депресивні емоції	Страх	Наляканий	–	–	–	–	–	–	4 (0)	0,5%
			Боязкий	–	–	–	–	–	–	4 (0)	0,5%
			Переляканий	–	–	2 (0)	0,8%	–	–	1 (0)	0,5%
		Сором / Сором'язливість	Несміливий	–	–	2 (1,32)	1,4%	1 (0)	0,7%	3,2 (1,54)	1,5%
Збентежений			–	–	2 (0)	0,9%	–	–	4,7 (1,2)	1,1%	
Сором'язливий			–	–	2,37 (1)	5,8%	–	–	2,44 (1,13)	2,5%	
Провина		Кається	–	–	2,5 (1,7)	1%	–	–	2 (1,4)	0,5%	
		Винуватий	–	–	–	–	–	–	3,66 (1,53)	1%	
		Заслуговує на осуд	–	–	3,5 (1,7)	1%	–	–	1 (0)	0,5%	

На рисунку 3.23 зображено рейтинги ідентифікації та оцінювання емоцій і відтінків емоційних переживань у розрізі показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до статевих відмінностей.



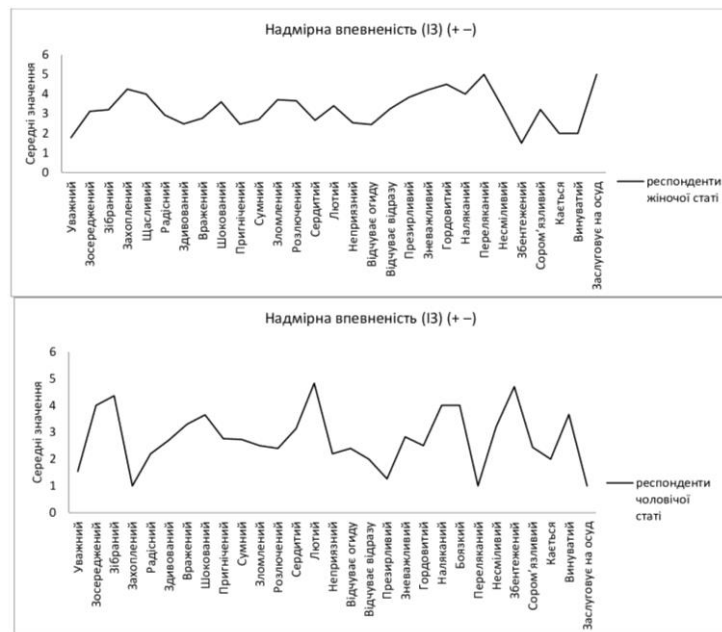


Рисунок 3.23. Рейтинги ідентифікації та оцінювання емоцій у розрізі показників точності метакогнітивного моніторингу відповідно до статевих відмінностей

Загалом, згідно з отриманими під час фази 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 емоційних переживань належать до групи гострих негативних емоцій. Для студентів із точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» найбільш притаманні позитивні емоції з найвищими показниками відтінків емоційних переживань цієї групи. Найбільше студентів, які допустились помилок у вигляді недостатньої впевненості (ілюзії незнання), тяжіють до позитивних емоцій, однак, як і у випадку з точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», найвищі показники 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

недостатньої впевненості (ілюзії незнання), свідчить про низький рівень загальних переживань страху, сорому та провини. Надмірна впевненість (ілюзія знання) найчастіше притаманна для студентів із позитивними емоціями, однак найвищі показники 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 емоцій і відтінків емоційних переживань відповідно до показників точності метакогнітивного моніторингу уміщено в таблиці 3.59.

Таблиця 3.59

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

Групи емоцій	ТММ (++)		ТММ (--)		Недостатня впевненість (ІНЗ) (-+)		Надмірна впевненість (ІЗ) (+-)	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	К-сть відповідей (<i>y</i> %)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	К-сть відповідей (<i>y</i> %)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	К-сть відповідей (<i>y</i> %)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	К-сть відповідей (<i>y</i> %)
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%

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 можуть бути 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.

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.

Висновки до розділу 3

У результаті проведеного експериментального дослідження ми можемо зробити такі висновки:

1. 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.

Ми виявили 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 ми виявили 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.

2. У результаті інтерпретації отриманих експериментальних даних ми встановили такі особливості точності метакогнітивного моніторингу:

1) у розрізі впевненості у правильності виконання:

- 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 (ілюзії знання), тоді як у респондентів чоловічої статі дещо переважають вищі показники недостатньої впевненості (ілюзії незнання);

- 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 (ілюзії незнання). Для респондентів жіночої статі, порівняно з респондентами чоловічої статі, притаманні дещо вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», однак нижчі показники надмірної впевненості (ілюзії знання);

- у метакогнітивних судженнях впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань (aJOLs та aRCJs судження) переважає надмірна впевненість (ілюзія знання) у правильності виконання. Респондентам жіночої

статі більше притаманна надмірна (ілюзія знання) та недостатня впевненість (ілюзія незнання);

2) у розрізі виокремлених характеристик навчального матеріалу:

- у завданнях легшого та середнього рівнів складності переважають точніші метакогнітивні судження за типами «ТММ++» і «ТММ– –», тоді як у складніших завданнях – надмірна впевненість (ілюзія знання). Це вкотре підтверджує наявні у науковій психологічній літературі узагальнення, 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», дещо вищою у запитаннях із запропонованими варіантами відповіді та найвищою у відкритих запитаннях. Судження типу «ТММ– –», як і показники надмірної впевненості (ілюзії знання), виявились найбільш характерними для відкритих запитань, тоді як недостатня впевненість (ілюзія незнання) притаманна для запитань із варіантами відповіді «Так» / «Ні». Отримані результати підтверджують припущення, що тип тестових завдань може істотно впливати на точність суджень метакогнітивного моніторингу;

- точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ++» має місце в легших за рівнем складності завданнях з оціненою легкістю виконання, тоді як точний метакогнітивний моніторинг за типом «ТММ– –» – переважно у складніших та легших завданнях з відповідно оціненими легкістю та важкістю виконання. Надмірна впевненість (ілюзія знання) має місце у складніших завданнях, тоді як недостатня впевненість (ілюзія незнання) – 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, 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;

3) у розрізі емоційного інтелекту за методикою «MSCEIT V 2.0» ми виявили, що:

- вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ-» показали студенти з середнім рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій. Студенти з низьким рівнем ідентифікації та оцінювання емоцій більш схильні до нижчих показників середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання), тоді як для студентів із середнім і низьким рівнями ідентифікації та оцінювання емоцій характерні вищі показники надмірної впевненості (ілюзії знання) 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;

- вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» більш характерні для студентів із високим рівнем емоційної фасилітації мислення, тоді як студенти з середнім рівнем емоційної фасилітації мислення відзначились вищими показниками середніх значень суджень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ-». Студенти з низьким рівнем емоційної фасилітації мислення більше схильні до помилок метакогнітивного моніторингу у вигляді недостатньої (ілюзія незнання) та надмірної (ілюзія знання) впевненості. 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;

- вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» більш притаманні для студентів із середнім рівнем розуміння

емоцій, тоді як вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» ми зафіксували у студентів із низьким рівнем розуміння емоцій. Вищі показники середніх значень помилок метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної (ілюзії знання) та недостатньої (ілюзії незнання) 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;

- студенти з низьким рівнем керування емоціями відзначились вищими показниками середніх значень суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», а також вищими показниками середніх значень недостатньої (ілюзії незнання) та надмірної (ілюзії знання) впевненості, тоді як студенти з середнім рівнем керування емоціями – вищими показниками середніх значень суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →». Студенти з низьким рівнем керування емоціями показали вищі показники середніх значень недостатньої (ілюзії незнання) та надмірної (ілюзії знання) впевненості, вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», однак нижчі показники 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, це респонденти жіночої статі;

- студентам із середнім рівнем загального емоційного інтелекту притаманні вищі показники середніх значень суджень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++», а також показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання). У студентів із низьким рівнем загального емоційного інтелекту ми зафіксували вищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →», як і показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання). На рівні тенденції, більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є

студенти з середнім рівнем загального емоційного інтелекту (зокрема, респонденти жіночої статі);

4) у розрізі емоційного інтелекту за методикою «ЕмІн» ми виявили, що:

- найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» характерні для суджень студентів із середнім рівнем міжособистісного емоційного інтелекту, тоді як найнижчі – для 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, ми виявили у студентів із вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту (точність метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ–»), найвищі – у студентів із низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Найбільшу частку показників середніх значень суджень точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» і «ТММ–»), а також надмірної впевненості (ілюзії знання) показали студенти з низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Найбільше студентів із нижчим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту відзначились показниками середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання). Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали студенти з низьким рівнем міжособистісного емоційного інтелекту, як і найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання). Найнижчі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми зафіксували у студентів із вищим за середній рівнем міжособистісного емоційного інтелекту. Водночас частка показників середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) 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;

- найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показують студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, тоді як найнижчі – з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» ми зафіксували у студентів із середнім рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, найнижчі – з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Студенти з низьким рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту схильні до найвищих показників середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання). І, навпаки, студенти з вищим за середній рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту більш схильні до найвищих показників середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання), тоді як студенти з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту показують найнижчі середні значення надмірної впевненості (ілюзії знання). На рівні тенденції, точнішими у своїх метакогнітивних судженнях є студенти (зокрема, респонденти жіночої статі) з вищим за середній та середнім рівнями внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, найменш точними – респонденти чоловічої статі з високим рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту;

- найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» характерні для студентів із середнім рівнем розуміння емоцій, тоді як найнижчі – для студентів із високим і вищим за середній рівнями розуміння емоцій. Студенти з високим рівнем розуміння емоцій відзначились найвищими показниками середніх значень суджень метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →», тоді як студенти з вищим

за середній рівнем розуміння емоцій мали найнижчі відповідні показники точності метакогнітивних суджень. Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали студенти з низьким рівнем розуміння емоцій, тоді як найнижчі – студенти з вищим за середній, середнім і нижчим за середній рівнями розуміння емоцій. Найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) характерні для студентів із нижчим за середній рівнем розуміння емоцій. На рівні тенденції, найбільш точними у своїх судженнях є студенти з високим і середнім, а також нижчим за середній (найнижчі показники надмірної впевненості (ілюзії знання) рівнями розуміння емоцій. У розрізі статевих відмінностей найбільш точними є респонденти жіночої статі з середнім і нижчим за середній рівнями розуміння емоцій;

- найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з середнім рівнем керування емоціями, 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, тоді як найнижчі – студенти з високим рівнем керування емоціями. Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) характерні для студентів із низьким рівнем керування емоціями, найнижчі – для студентів із високим і вищим за середній рівнями керування емоцій. Для студентів із вищим за середній і низьким рівнями керування емоціями притаманні найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання), тоді як для студентів із високим рівнем керування емоціями – найнижчі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання). 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 «ТММ++»);

- найнижчі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з високим і низьким рівнями загального емоційного інтелекту, тоді як найвищі – студенти з вищим за середній, середнім і нижчим за середній рівнями загального емоційного інтелекту. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– →» показали студенти з нижчим за середній рівнем загального емоційного інтелекту, тоді як найнижчі – студенти з вищим за середній рівнем загального емоційного інтелекту. Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) характерні для студентів із низьким рівнем загального емоційного інтелекту, найнижчі – для студентів із 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 (ілюзії знання), тоді як для студентів із високим рівнем загального емоційного інтелекту – найнижчі показники надмірної впевненості (ілюзії знання). На рівні тенденції, більш точними у своїх метакогнітивних судженнях є студенти з високим, середнім і нижчим за середній рівнями загального емоційного інтелекту, і такими студентами виявились респонденти жіночої статі;

5) у розрізі рівнів рефлексивності ми виявили, що найбільша частка студентів із високим і середнім рівнями рефлексивності показали точний метакогнітивний моніторинг у судженнях упевненості 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 (ілюзії незнання) та надмірної (ілюзії знання) впевненості. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» ми зафіксували у судженнях низькорефлексивних

студентів, тоді як найвищі показники точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» – у судженнях високорефлексивних студентів. Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) ми також виявили у студентів із низьким рівнем рефлексивності, тоді як найнижчі – у студентів із середнім рівнем рефлексивності. І, нарешті, найвищі показники середніх значень надмірної впевненості (ілюзії знання) ми виявили у низькореклексивних студентів, тоді як найнижчі – у високорефлексивних студентів. 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;

б) 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 метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» показали студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності, і ці результати виявились найнижчими серед усіх рівнів за всіма методиками. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за цим типом ми зафіксували у студентів із вищим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності. Найвищі показники середніх значень точності метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ– –» ми виявили у студентів із середнім рівнем метакогнітивної обізнаності, тоді як найнижчі – у студентів із низьким рівнем метакогнітивної обізнаності. Найвищі показники середніх значень недостатньої впевненості (ілюзії незнання) показали у своїх судженнях студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності, а найнижчі – студенти з вищим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності. Крім того, студенти з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності відзначились найнижчими показниками середніх значень надмірної впевненості (ілюзії

знання) у JOLs та RCJs судженнях, тоді як студенти з нижчим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності показали найвищі показники середніх значень неточності метакогнітивного моніторингу у вигляді надмірної впевненості (ілюзії знання) у правильності виконання тестових завдань. 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 вищим за середній рівнем метакогнітивної обізнаності, тоді як менш точними – респонденти жіночої статі з низьким рівнем метакогнітивної обізнаності;

7) у розрізі показників ідентифікації та оцінювання емоцій і відтінків емоційних переживань ми виявили, 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, респонденти жіночої статі відзначились найвищими показниками 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»;

- 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: найбільша кількість респондентів жіночої статі відзначились відтінками емоційних переживань «уважний», «здивований» та «сумний», тоді як найбільше респондентів чоловічої статі – таким відтінком емоційного переживання, як «уважний»;

- студенти з недостатньою впевненістю (ілюзією незнання) відзначились найвищими показниками середніх значень емоцій гніву, суму, здивування та цікавості. Респонденти жіночої статі відзначились найвищими показниками 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 «розлучений», цікавості («зібраний») і радості («захоплений»). Найбільша кількість респондентів відзначились позитивними емоціями: у респондентів жіночої статі це були 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 (ілюзією знання) показали найвищі показники середніх значень емоцій презирства, гніву, страху і провини. У респондентів жіночої статі ми виявили 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».

Основні положення третього розділу відображено в таких публікаціях авторки:

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. Точність метакогнітивного моніторингу у розрізі легкості / важкості виконання завдань. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*, 2022. Вип. 12. С. 3–11.
4. 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.
5. 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.
6. 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.

РОЗДІЛ 4

ФОРМУВАННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

У четвертому розділі наведено обґрунтування та результати апробації тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту. На основі узагальнення результатів теоретико-експериментального дослідження ми описали основні теоретичні положення психолого-педагогічних та методичних умов підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності засобами емоційного інтелекту. Крім того, ми запропонували відповідні 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.

4.1. Побудова тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту

Оскільки завдання оптимізації процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів полягає в адекватному оцінюванні здібностей засвоювати інформацію, то, враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, ми визначили 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.

Відповідно до цього, ми розробили тренінгову програму підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту, яка включала блоки, що відповідають цим напрямам. Загальний обсяг тренінгової програми – 40 годин.

В контексті наших досліджень, запропонована тренінгова програма допоможе студентам сприймати, оцінювати та виражати емоції і пов'язані з ними потреби фізичного та психічного стану, зовнішнього вигляду; використовувати емоції для підвищення ефективності мислення та діяльності, тобто довільно керувати емоціями, які сприяють вирішенню завдань (інтерес, допитливість), а також використовувати будь-який настрій у навчальній діяльності; розуміти та аналізувати емоційну інформацію, тобто визначати джерело емоцій, класифікувати їх, установлювати зв'язки між різними емоційними проявами, розпізнавати зв'язки між емоціями та словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, аналізувати емоційні стани; усвідомлено керувати емоціями для особистісного зростання і покращення міжособистісних стосунків, тобто використовувати інформацію, яку передають через емоції, ідентифікувати та контролювати емоції, а також викликати або усувати емоції залежно від їхньої користі; підвищувати точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності за допомогою гнучкого підходу до постановки навчальних цілей, моніторинг та контроль власної пізнавальної діяльності, самостійне планування під час навчальної діяльності.

Завдання тренінгової програми спрямовані на формування здібності ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції, керувати емоціями; формування знання про особливості точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Проміжною ланкою виступає розвиток рефлексивності, внутрішньої

навчальної мотивації, метакогнітивної обізнаності; усвідомлення особливостей процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації; формування здібностей осмислювати та аналізувати завдання, розуміти специфіку виконуваних завдань.

Розроблена тренінгова програма складалась із шести блоків (Додаток В): 1) допоміжний блок; 2) формування здібності ідентифікувати та оцінювати емоції; 3) формування здібності сприяти емоційній фасилітації мислення; 4) формування здібності розуміти емоції; 5) формування здібності керувати емоціями; 6) формування точного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. Далі наводимо коротку характеристику розробленої програми за блоками.

Перший блок – допоміжний. Цей блок спрямований на створення комфортних умов проведення тренінгу, збереження ресурсних можливостей учасників від втоми та відволікання у процесі виконання складніших завдань, створення умов релаксації. Зміст основних засобів тренінгового блоку уміщено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Основний зміст допоміжного тренінгового блоку

	Засоби тренінгового блоку	Завдання тренінгового блоку
I. Допоміжний	Вступ	Формувати готовність до саморозкриття та підготовку до тренінгової роботи, налаштувати на роботу відповідно до завдань програми.
	Правила роботи групи	Створити комфортні умови роботи в групі.
	Знайомство. Вправа «Вітання»	Навчити презентувати себе та створити атмосферу групової взаємодії, зняти напруження у групі, сприяти створенню креативного середовища, що спонукає до прояву творчого мислення і поведінки.
	Знайомство. Вправа «Цікаво розмовляємо»	Формувати здібність отримувати додаткову інформацію про своїх одногрупників.

	Вправа «Долоні»	Визначати емоційний стан учасників тренінгу, готовність до активної роботи.
	Вправа «Що заховано всередині ЕІ?»	Формувати уявлення про емоційний інтелект, важливість його розвитку, а також познайомити учасників з моделями емоційного інтелекту, за якими будуть проходити наступні зустрічі.
	Вправа «Що чути?»	Формувати здібність переключати увагу та відпочивати від різних видів діяльності під час тренінгового заняття, розвивати фантазію.
	Вправа «Оплески»	Створити умови релаксації та надати можливість розім'яти м'язи, відпочити.
	Вправа «Дихання»	Створити умови релаксації та надати можливість переключитися від інших видів діяльності.
	Вправа «Кольорові кульки»	Отримати зворотний зв'язок щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.
	«Щоденник емоцій»	Пояснити важливість «Щоденника емоцій». Навчити фіксувати та відстежувати зміни свого емоційного стану протягом декількох днів.
	Загальна рефлексія заняття	Підсумувати та узагальнити основні моменти тренінгового заняття. Запропонувати учасникам завершити фразу: «Я тепер знаю, що...».

Другий блок присвячений формуванню розвитку таких складових емоційного інтелекту студентів, як здібність ідентифікувати та оцінювати емоції. Зміст основних засобів тренінгового блоку уміщено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Основний зміст тренінгового блоку

«Формування здібності ідентифікувати та оцінювати емоції»

II. Формування здібності ідентифікувати та оцінювати емоції	Засоби тренінгового блоку	Завдання тренінгового блоку
	Обговорення особливостей заповнення «Щоденника емоцій»	Перевірити ефективність першого заняття, на якому відбулося роз'яснення важливості та особливостей заповнення «Щоденника емоцій», почути враження учасників.
	Вправа «Словник емоцій та почуттів»	Збагатити учасників інформацією про почуття та емоції.
	Вправа «Правда чи неправда?»	Формувати здібність розуміти інформацію, закріплювати отриману інформацію у свідомості учасників тренінгу.

	Вправа «Відгадай емоцію»	Формувати здібність ідентифікувати емоції, а також розрізняти щирі емоції та їхню імітацію.
	Вправа «Якщо ти щасливий/-ва і знаєш про це»	Формувати здібність ідентифікувати позитивні та негативні емоції.
	Вправа «Відчуй емоційний стан сусіда»	Формувати здібність розпізнавати емоційні стани інших.
	Вправа «Список емоцій»	Формувати здібність виражати емоції.
	Вправа «Зрозумій мене»	Формувати здібність правильно виражати власні емоції вербально.
	Вправа «Колесо емоцій»	Формувати здібність ідентифікувати почуття.
	Вправа «Прочитай текст із різними емоціями»	Формувати здібність ідентифікувати та виражати почуття.
	Вправа «Психологічна скульптура»	Формувати здібність усвідомлювати зв'язок між емоцією і тілесним самовираженням.
	Загальна рефлексія заняття	Підсумувати та узагальнити основні моменти тренінгового заняття. Запропонувати учасникам завершити фразу: «Я тепер умію...»

Третій блок направлений на формування розвитку такої складової емоційного інтелекту студентів, як здібність сприяти емоційній фасилітації мислення. Зміст основних засобів тренінгового блоку уміщено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Основний зміст тренінгового блоку

«Формування здібності сприяти емоційній фасилітації мислення»

III. Формування здібності сприяти емоційній фасилітації мислення	Засоби тренінгового блоку	Завдання тренінгового блоку
	Вправа «Привітання та занурення у роботу»	Навчити переключатись на емоційні переживання, формувати зацікавлення у виконанні завдань.
	Вправа «Установки на емоції»	Формувати здібність аналізувати установки про емоції та їх корегування.
	Вправа «Сприятливий вплив негативних емоцій»	Формувати здібність усвідомлювати сприятливий вплив негативних емоцій.
	Вправа «Хвилинка самоспівчуття»	Формувати здібність більш співчутливо ставитись до себе, особливо під час переживання стресу чи відчуття дискомфорту.

	Вправа «Мозковий штурм»	Формувати здібність розуміти те, як емоції впливають на нашу діяльність.
	Загальна рефлексія заняття	Підсумувати та узагальнити основні моменти тренінгового заняття. Запропонувати учасникам завершити фразу: «Я тепер можу...»

Метою четвертого блоку є формування здібності розуміти емоції. Зміст основних засобів тренінгового блоку уміщено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Основний зміст тренінгового блоку
«Формування здібності розуміти емоції»**

	Засоби тренінгового блоку	Завдання тренінгового блоку
IV. Формування здібності розуміти емоції	Вправа «Занурення у роботу»	Формувати здібність розуміти та аналізувати емоції.
	Вправа «Чи знаю я себе?»	Формувати здібність здійснювати саморозуміння.
	Вправа «Зазирни всередину»	Формувати здібність аналізувати власний емоційний стан.
	Вправа «Найважливіше»	Сприяти особистісному самоаналізу, розвитку саморозуміння, розуміння інших.
	Вправа «Як добре я знаю тебе?»	Формувати здібність розуміти та аналізувати емоції інших.
	Вправа «Ти нагадуєш мене»	Формувати розвиток емпатії.
	Вправа «Дублер»	Формувати розвиток емпатії, вміння розпізнавати істинні почуття інших.
	Загальна рефлексія заняття	Підсумувати та узагальнити основні моменти тренінгового заняття. Запропонувати учасникам завершити фразу: «Я тепер розумію...»

П'ятий блок присвячений формуванню здібності керувати як власними емоціями, так і емоціями інших людей, як інструменту для досягнення мети. Зміст основних засобів тренінгового блоку уміщено в таблиці 4.5.

**Основний зміст тренінгового блоку
«Формування здібності керувати емоціями»**

	Засоби тренінгового блоку	Завдання тренінгового блоку
V. Формування здібності керувати емоціями	Вправа «Емоції заборонені»	Формувати здібність усвідомлювати відповідальність за власні почуття, готовність до керування емоційними реакціями.
	Вправа «Зона регуляції»	Формувати здібність саморегуляції та самоконтролю.
	Вправа «Що я знаю про тих, хто поруч»	Формувати здібність турботливо та позитивно ставитись до людей.
	Вправа «Міняємось місцями»	Формувати здібність усвідомлювати зв'язки емоцій з діями, виявляти стереотипні емоційні реакції.
	Вправа «Емоційна підзарядка»	Формувати здібність відчувати вплив невербальних компонентів (рухів, жестів, міміки, інтонації голосу) на емоційний стан.
	Вправа «Передай міміку по колу»	Формувати здібність використовувати міміку для вираження емоційного стану, енергетизувати групу.
	Вправа «Метафорична вербалізація»	Формувати здібність виробляти стратегії контролю негативних емоцій за допомогою гумористичних метафор та внесення елементу творчості.
	Вправа «У пошуках позитиву або Магічне але»	Формувати здібність не заглиблюватись у переживання негативних емоцій, а позитивно доповнювати їх відразу після виникнення.
	Вправа «Куленепробивний»	Формувати здібність абстрагуватись від нападів і забороняти емоціям переважати.
	Вправа «Гасимо пожежу»	Формувати здібність знижувати інтенсивність негативних емоцій у співрозмовника.
	Вправа «Керування емоціями»	Формувати здібність керувати емоціями.
	Загальна рефлексія заняття	Підсумувати та узагальнити основні моменти тренінгового заняття. Запропонувати учасникам завершити фразу: «Я тепер знаю, як...»

Шостий блок спрямований на формування точного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів. Особливості сприяння точності метакогнітивного моніторингу передбачають формування знання про характеристики навчального матеріалу, здібності оцінювати навчальні ситуації та задачі з виділенням мотиву, проблеми та її сприймання;

оцінювати навчальні дії, спрямовані на вирішення відповідних завдань; контролювати як співвідношення дії, так і її результату; сприяти оцінюванню як фіксації якості результату навчання, мотивації подальшої навчальної діяльності. Зміст основних засобів тренінгового блоку уміщено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Основний зміст тренінгового блоку

«Формування точного метакогнітивного моніторингу»

VI. Формування точного метакогнітивного моніторингу	Засоби тренінгового блоку	Завдання тренінгового блоку
	Вправа «Театр абрєвіатур»	Формувати здібність оцінювати навчальні ситуації та задачі з виділенням мотиву, проблем та їх сприймання; виконувати завдання шляхом усвідомлення впевненості у прийнятті рішення та визначення її ролі у результативності гри.
	Вправа «Оцінювання»	Формувати здібність оцінювати ефективність засвоєння матеріалу як фіксацію якості результату навчання, сприяти розвитку метакогнітивних знань.
	Вправа «Закодоване слово»	Формувати здібність усвідомлювати ефективність процесу засвоєння інформації за однією ознакою та оцінювання процесів пам'яті.
	Вправа «Виключення зайвого слова»	Формувати здібність усвідомлювати відмінності при опрацюванні інформації та тренуватись у їх пошуку.
	Вправа «Алгоритм Цицерона»	Формувати здібність самоаналізу різних аспектів оцінювання та особливостей усвідомлення інформації.
	Вправа «Незакінчені речення»	Забезпечити зворотний зв'язок.
	Вправа «SWOT-аналіз»	Формувати здібність визначати сильні та слабкі сторони, можливості та загрози, пов'язані з процесом виконання завдань.
	Вправа «Малюнок на згадку»	Навчити учасників ділитись позитивними емоціями, сприяти приємному емоційному спогаду про заняття.
	Вправа на прощання «Оплески по колу»	Позитивно завершити заняття.
	Загальна рефлексія заняття	Підбити підсумки тренінгового заняття.

4.2. Апробація тренінгової програми та узагальнення отриманих результатів дослідження

Апробацію тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту та перевірку її ефективності ми проводили у три етапи: 1) констатувальний (визначення точності метакогнітивного моніторингу та рівня емоційного інтелекту до проведення тренінгу) 2) формувальний (апробація тренінгової програми) та 3) контрольний (встановлення відмінностей у точності метакогнітивного моніторингу з урахуванням рівнів емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності до та після проведення тренінгової програми).

I етап – «Констатувальний». Реалізація констатувального етапу була спрямована на з'ясування особливостей точності метакогнітивного моніторингу. Відбір завдань та діагностичних опитувальників ми зробили з огляду на результати попереднього експериментального етапу дослідження.

Експеримент складався з таких самих етапів та завдань, що й основний лабораторний експеримент. Усі запитання були представлені українською мовою. Процедура експерименту була комп'ютеризована, порядок представлення стимулів – порядковим (від легших до складніших за рівнем складності завдань). Ми також провели психодіагностичне обстеження учасників експерименту за тестом емоційного інтелекту «MSCEIT V 2.0», опитувальником емоційного інтелекту «EmIn», методикою діагностики рівнів розвитку рефлексивності та метакогнітивної обізнаності. Отримані дані були оброблені комп'ютерними програмами *IBM SPSS Statistics 20* та *Excel*.

Участь у констатувальному експерименті взяли 30 студентів Національного університету «Острозька академія» (17 респондентів жіночої статі та 13 респондентів чоловічої статі; $M_{вік} = 17,9$; $SD = 0,87$), яких за результатами констатувального етапу ми поділили на дві групи: експериментальну ($n = 15$) та контрольну ($n = 15$). Участь, як і в основному лабораторному експерименті, також була анонімна та безкоштовна. При

розподілі учасників експерименту в групи ми врахували показники точності метакогнітивного моніторингу: групи не відрізнялись на статистично значимому рівні за рівнем точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях.

II етап – «Формувальний». Формувальний експеримент полягав у проведенні тренінгу підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту. Загальний обсяг тривалості тренінгової програми складав 40 годин, з яких ми розрахували 15 занять по дві-три години кожне. Проведення тренінгу відбувалось тричі на тиждень з проміжком в один день на базі Національного університету «Острозька академія».

III етап – «Контрольний». Процедура контрольного етапу була ідентичною до процедури констатувального експерименту.

Результати дослідження. *Показники точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях упевненості щодо правильності виконання кожного завдання, правильності написання тесту загалом, а також кількості правильно виконаних завдань в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту.* Для виявлення міжгрупових відмінностей у контрольній та експериментальній групах ми провели аналіз її показників із застосуванням *t*-критерію Стюдента. У таблиці 4.7 уміщено результати порівняльного аналізу показників точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» (точний метакогнітивний моніторинг), «ТММ– →» (точний метакогнітивний моніторинг), «ІНЗ– +» (недостатня впевненість або ілюзія незнання) та «ІЗ+ →» (надмірна впевненість або ілюзія знання) у проспективних та ретроспективних метакогнітивних судженнях упевненості щодо кількості правильно виконаних завдань, у правильності написання тесту загалом та виконання кожного завдання в експериментальній та контрольній групах до та після формуального експерименту. За допомогою аналізу результатів можна виділити статистично значимі відмінності

показників точності метакогнітивного моніторингу в експериментальній групі до та після проведення формувального етапу експерименту. Значимих відмінностей цих параметрів у контрольній групі ми не зафіксували. Це може свідчити про позитивні зрушення у точності метакогнітивних суджень та підтверджує дієвість розробленої тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту.

Таблиця 4.7

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях упевненості щодо правильності виконання кожного завдання, правильності написання тесту загалом, кількості правильно виконаних завдань в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту в експериментальній та контрольній групах

Назва суджень	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	$t(p)$	До	Після	$t(p)$
		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
Судження впевненості щодо кількості правильно виконаних завдань	TMM (+ +) (aJOLs) / TMM (+ +) (aRCJs)	19,2 (3,7) / 16,5 (4,2)	19 (6,36) / 14,6 (2,5)	1,38 ($\leq 0,05$) / 1,86($\leq 0,05$)	19,1 (2,1) / 17,25 (3,3)	19 (6,36) / 18 (3,6)	0,88 ($\leq 0,05$) / 0,78($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (aJOLs) / TMM (- -) (aRCJs)	-	-	-	-	-	-
	IЗ (+ +) (aJOLs) / IЗ (+ +) (aRCJs)	9,6 (5,6) / 19,1 (2,16)	8,25 (5,8) / 13,25 (3,45)	2,31 ($\leq 0,05$) / 2,53($\leq 0,05$)	8,62 (3,3) / 10,24 (3,72)	8 (2,95) / 9,99 (3,82)	0,96 ($\leq 0,05$) / 1,03($\leq 0,05$)
	IЗ (+ -) (aJOLs) / IЗ (+ -) (aRCJs)	24,13 (3,98) / 16,46 (6,41)	24,43 (5,1) / 21,8 (5,42)	3,13 ($\leq 0,05$) / 1,8 ($\leq 0,05$)	22,8 (3,57) / 20,29 (5,2)	23 (3,62) / 16 (6,9)	1 ($\leq 0,05$) / 0,66($\leq 0,05$)
Судження впевненості у правильності написання усього тесту	TMM (+ +) (gJOLs) / TMM (+ +) (gRCJs)	0,2 (0) / 0,2 (0)	0,18 (0,1) / 0,23 (0)	1,83 ($\leq 0,05$) / 3,36($\leq 0,05$)	0,2 (0) / 0,2 (0)	0,2 (0) / 0,2 (0)	0,8 ($\leq 0,05$) / 0,74($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (gJOLs) / TMM (- -) (gRCJs)	-	-	-	-	-	-
	IЗ (+ +) (gJOLs) / IЗ (+ +) (gRCJs)	-0,39 (0,1) / -0,36 (0,03)	-0,36 (0,15) / -0,27 (0,13)	2,16 ($\leq 0,05$) / 3,47($\leq 0,05$)	-0,34(0,13) / -0,36 (0,08)	-0,28 (0,07) / -0,34 (0,1)	0,56 ($\leq 0,05$) / 0,42($\leq 0,05$)
	IЗ (+ -) (gJOLs) / IЗ (+ -) (gRCJs)	0,27 (0,42) / 0,27 (0,33)	0,27 (0,32) / 0,25 (0,29)	2,88 ($\leq 0,05$) / 3,42($\leq 0,05$)	0,23 (0,35) / 0,25 (0,36)	0,22 (0,29) / 0,23 (0,36)	0,44 ($\leq 0,05$) / 1,05($\leq 0,05$)
Судження впевненості у правильності виконання завдань	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,18 (0,31) / 0,17 (0,28)	0,13 (0,28) / 0,16 (0,19)	2,19 ($\leq 0,05$) / 3,49($\leq 0,05$)	0,18 (0,21) / 0,15 (0,29)	0,17 (0,16) / 0,16 (0,23)	0,77 ($\leq 0,05$) / 0,44($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,48 (0,3) / -0,46 (0,11)	-0,45 (0,15) / -0,43 (0,2)	1,55 ($\leq 0,05$) / 2,34($\leq 0,05$)	-0,45 (0,33) / -0,41 (0,1)	-0,41 (0,23) / -0,39 (0,27)	0,74 ($\leq 0,05$) / 0,59($\leq 0,05$)
	IЗ (+ +) (JOLs) / IЗ (+ +) (RCJs)	-0,62 (0,25) / -0,55 (0,13)	-0,59 (0,22) / -0,49 (0,13)	1,89 ($\leq 0,05$) / 1,49($\leq 0,05$)	-0,56 (0,22) / -0,49 (0,3)	-0,47 (0,31) / -0,48 (0,37)	0,55 ($\leq 0,05$) / 0,19($\leq 0,05$)
	IЗ (+ -) (JOLs) / IЗ (+ -) (RCJs)	0,51 (0,3) / 0,53 (0,13)	0,48 (0,27) / 0,35 (0,31)	1,59 ($\leq 0,05$) / 3,42($\leq 0,05$)	0,49 (0,31) / 0,44 (0,19)	0,37 (0,17) / 0,44 (0,27)	0,63 ($\leq 0,05$) / 0,47($\leq 0,05$)

Показники точності метакогнітивного моніторингу в проспективних та ретроспективних судженнях упевненості у правильності виконання завдань відповідно до виду наборів завдань та типу тестових завдань в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту. Аналіз рейтингів метакогнітивних суджень показав наявність вищих показників надмірної та недостатньої впевненості, а також нижчих показників точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» та «ТММ--» під час виконання майже всіх видів наборів завдань та типів тестових завдань в експериментальній групі до проведення тренінгової програми. В експериментальній групі після тренінгової програми можна спостерігати підвищення точності метакогнітивних суджень студентів за типами «ТММ++» та «ТММ--» і відповідне зниження показників надмірної та недостатньої впевненості. Отримані дані уміщено в таблицях 4.8 і 4.9.

Таблиця 4.8

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях упевненості у правильності виконання завдань відповідно до виду наборів завдань в експериментальній та контрольній групах

Вид наборів завдань	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	$t(p)$	До	Після	$t(p)$
		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
Завдання на пригадування (твердження)	TMM(++) (JOLs) / TMM(++) (RCJs)	0,17 (0,23) / 0,18 (0,13)	0,17 (0,2) / 0,14 (0,11)	1,54 ($\leq 0,05$) / 2,59 ($\leq 0,05$)	0,14 (0,11) / 0,13 (0,15)	0,13 (0,11) / 0,11 (0,23)	0,24 ($\leq 0,05$) / 0,18 ($\leq 0,05$)
	TMM(--) (JOLs) / TMM(--) (RCJs)	-0,57 (0,27) / -0,57 (0,13)	-0,56 (0,26) / -0,5 (0,31)	2,45 ($\leq 0,05$) / 1,45 ($\leq 0,05$)	-0,55 (0,37) / -0,56 (0,2)	-0,54 (0,3) / -0,55 (0,27)	0,15 ($\leq 0,05$) / 0,45 ($\leq 0,05$)

Завдання на пригадування (пари слів)	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,6 (0,26) / -0,5 (0,22)	-0,6 (0,25) / -0,6 (0,18)	2,72 ($\leq 0,05$) / 2,68 ($\leq 0,05$)	-0,57 (0,25) / -0,54 (0,2)	-0,55 (0,22) / -0,53 (0,2)	0,22 ($\leq 0,05$) / 0,18 ($\leq 0,05$)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,44 (0,32) / 0,46 (0,3)	0,46 (0,32) / 0,44 (0,3)	2,23 ($\leq 0,05$) / 2,36 ($\leq 0,05$)	0,42 (0,32) / 0,41 (0,29)	0,42 (0,32) / 0,41 (0,31)	0,43 ($\leq 0,05$) / 0,36 ($\leq 0,05$)
	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,15 (0,13) / 0,13 (0,14)	0,14 (0,14) / 0,13 (0,09)	2,8 ($\leq 0,05$) / 2,63 ($\leq 0,05$)	0,11 (0,13) / 0,08 (0,31)	0,1 (0,27) / 0,11 (0,17)	0,88 ($\leq 0,05$) / 0,36 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,48 (0,33) / -0,44 (0,37)	-0,48 (0,3) / -0,4 (0,31)	3,93 ($\leq 0,05$) / 1 ($\leq 0,05$)	-0,38 (0,34) / -0,38 (0,29)	-0,36 (0,3) / -0,36 (0,33)	0,78 ($\leq 0,05$) / 0,63 ($\leq 0,05$)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,63 (0,24) / -0,6 (0,21)	-0,6 (0,23) / -0,61 (0,2)	2,5 ($\leq 0,05$) / 2,5 ($\leq 0,05$)	-0,64 (0,2) / -0,61 (0,27)	-0,64 (0,21) / -0,57 (0,2)	0,45 ($\leq 0,05$) / 0,15 ($\leq 0,05$)
Завдання на загальні знання	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,46 (0,33) / 0,42 (0,27)	0,4 (0,3) / 0,44 (0,23)	1,25 ($\leq 0,05$) / 1,56 ($\leq 0,05$)	0,44 (0,27) / 0,41 (0,27)	0,42 (0,2) / 0,41 (0,34)	0,12 ($\leq 0,05$) / 0,65 ($\leq 0,05$)
	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,11) / 0,14 (0,15)	0,13 (0,22) / 0,15 (0,32)	1,38 ($\leq 0,05$) / 1,41 ($\leq 0,05$)	0,14 (0,23) / 0,11 (0,2)	0,14 (0,2) / 0,1 (0,31)	0,83 ($\leq 0,05$) / 0,41 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,49 (0,32) / -0,5 (0,33)	-0,48 (0,37) / -0,51 (0,38)	1,41 ($\leq 0,05$) / 2 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,27) / -0,5 (0,37)	-0,5 (0,29) / -0,5 (0,29)	0,14 ($\leq 0,05$) / 0,33 ($\leq 0,05$)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,64 (0,2) / -0,63 (0,27)	-0,63 (0,27) / -0,6 (0,31)	2,95 ($\leq 0,05$) / 2,3 ($\leq 0,05$)	-0,62 (0,31) / -0,6 (0,27)	-0,6 (0,29) / -0,6 (0,2)	0,99 ($\leq 0,05$) / 0,23 ($\leq 0,05$)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,47 (0,35) / 0,48 (0,36)	0,44 (0,3) / 0,44 (0,35)	1,29 ($\leq 0,05$) / 2,9 ($\leq 0,05$)	0,46 (0,33) / 0,49 (0,35)	0,44 (0,29) / 0,46 (0,32)	0,92 ($\leq 0,05$) / 0,29 ($\leq 0,05$)

Завдання на сприймання розміру (ілюзія Мюллера-Ласера)	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,11 (0,24) / 0,12 (0,14)	0,1 (0,09) / 0,13 (0,27)	3,62 ($\leq 0,05$) / 1,36 ($\leq 0,05$)	0,1 (0,16) / 0,11 (0,2)	0,1 (0,13) / 0,09 (0,11)	0,26 ($\leq 0,05$) / 0,36 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,57 (0,28) / -0,53 (0,28)	-0,54 (0,23) / -0,55 (0,29)	1,51 ($\leq 0,05$) / 3,11 ($\leq 0,05$)	-0,45 (0,17) / -0,45 (0,22)	-0,45 (0,21) / -0,4 (0,23)	0,62 ($\leq 0,05$) / 0,13 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,57 (0,18) / -0,55 (0,27)	-0,56 (0,21) / -0,56 (0,24)	1,41 ($\leq 0,05$) / 1,69 ($\leq 0,05$)	-0,57 (0,2) / -0,54 (0,27)	-0,57 (0,27) / 0,56 (0,27)	0,15 ($\leq 0,05$) / 0,44 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ -) (JOLs) / I3 (+ -) (RCJs)	0,48 (0,38) / 0,47 (0,38)	0,43 (0,35) / 0,42 (0,39)	2,66 ($\leq 0,05$) / 3,22 ($\leq 0,05$)	0,42 (0,38) / 0,43 (0,39)	0,42 (0,33) / 0,42 (0,39)	0,41 ($\leq 0,05$) / 0,23 ($\leq 0,05$)
Завдання на умовиводи	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,16 (0,17) / 0,15 (0,18)	0,16 (0,21) / 0,16 (0,22)	1,21 ($\leq 0,05$) / 2,85 ($\leq 0,05$)	0,14 (0,14) / 0,11 (0,24)	0,13 (0,14) / 0,1 (0,09)	0,22 ($\leq 0,05$) / 0,58 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,52 (0,32) / -0,51 (0,33)	-0,51 (0,34) / -0,47 (0,3)	1,41 ($\leq 0,05$) / 1,46 ($\leq 0,05$)	-0,51 (0,31) / 0,49 (0,33)	-0,5 (0,3) / -0,51 (0,37)	0,14 ($\leq 0,05$) / 0,44 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,65 (0,17) / -0,62 (0,19)	-0,66 (0,18) / -0,6 (0,2)	2,26 ($\leq 0,05$) / 3,2 ($\leq 0,05$)	-0,62 (0,19) / -0,62 (0,23)	-0,62 (0,18) / 0,56 (0,21)	0,62 ($\leq 0,05$) / 0,21 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ -) (JOLs) / I3 (+ -) (RCJs)	0,49 (0,35) / 0,5 (0,35)	0,49 (0,3) / 0,49 (0,33)	1,56 ($\leq 0,05$) / 1,78 ($\leq 0,05$)	0,51 (0,33) / 0,5 (0,31)	0,5 (0,33) / 0,5 (0,3)	0,65 ($\leq 0,05$) / 0,78 ($\leq 0,05$)
Завдання на аналогії	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,21 (0,18) / 0,2 (0,24)	0,2 (0,18) / 0,18 (0,18)	1,72 ($\leq 0,05$) / 1,46 ($\leq 0,05$)	0,19 (0,18) / 0,17 (0,27)	0,19 (0,19) / 0,16 (0,2)	0,77 ($\leq 0,05$) / 0,18 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,5 (0,3) / -0,52 (0,34)	-0,47 (0,31) / -0,5 (0,32)	3,55 ($\leq 0,05$) / 1,33 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,3) / -0,51 (0,33)	-0,5 (0,29) / -0,49 (0,32)	0,35 ($\leq 0,05$) / 0,13 ($\leq 0,05$)

	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,59 (0,2) / -0,58 (0,2)	-0,58 (0,18) / -0,57 (0,2)	1,29 ($\leq 0,05$) / 3,33 ($\leq 0,05$)	-0,57 (0,22) / -0,55 (0,24)	-0,59 (0,2) / -0,5 (0,22)	0,92 ($\leq 0,05$) / 1,05 ($\leq 0,05$)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,48 (0,35) / 0,46 (0,3)	0,42 (0,36) / 0,48 (0,3)	3,85 ($\leq 0,05$) / 2,08 ($\leq 0,05$)	0,48 (0,34) / 0,44 (0,3)	0,46 (0,34) / 0,46 (0,31)	0,88 ($\leq 0,05$) / 0,28 ($\leq 0,05$)

Таблиця 4.9

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в метакогнітивних судженнях упевненості у правильності виконання завдань відповідно до типу тестових завдань в експериментальній та контрольній групах

Тип тестових завдань	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	$t(p)$	До	Після	$t(p)$
		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
Запитання з варіантами відповіді	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,13 (0,11) / 0,11 (0,13)	0,15 (0,13) / 0,11 (0,13)	1,41 ($\leq 0,05$) / 1,54 ($\leq 0,05$)	0,11 (0,16) / 0,1 (0,16)	0,1 (0,16) / 0,11 (0,13)	0,41 ($\leq 0,05$) / 0,82 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,49 (0,31) / -0,5 (0,31)	-0,51 (0,29) / -0,5 (0,29)	2,25 ($\leq 0,05$) / 1,51 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,29) / -0,5 (0,32)	-0,5 (0,31) / -0,5 (0,31)	0,52 ($\leq 0,05$) / 0,57 ($\leq 0,05$)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,65 (0,2) / -0,63 (0,27)	-0,65 (0,21) / -0,62 (0,2)	2,33 ($\leq 0,05$) / 2,33 ($\leq 0,05$)	-0,62 (0,21) / -0,65 (0,2)	-0,64 (0,2) / -0,63 (0,21)	0,31 ($\leq 0,05$) / 0,83 ($\leq 0,05$)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,47 (0,34) / 0,47 (0,34)	0,47 (0,33) / 0,43 (0,3)	2,98 ($\leq 0,05$) / 1,29 ($\leq 0,05$)	0,47 (0,33) / 0,44 (0,3)	0,44 (0,37) / 0,44 (0,3)	0,98 ($\leq 0,05$) / 0,92 ($\leq 0,05$)

Запитання з варіантами відповіді «Так» / «Ні»	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,15 (0,19) / 0,13 (0,19)	0,15 (0,17) / 0,13 (0,17)	2,82 (≤ 0,05) / 2,62 (≤ 0,05)	0,14 (0,14) / 0,11 (0,14)	0,16 (0,14) / 0,15 (0,14)	0,25 (≤ 0,05) / 0,66 (≤ 0,05)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,5 (0,31) / -0,5 (0,3)	-0,5 (0,29) / -0,5 (0,3)	2,86 (≤ 0,05) / 1,47 (≤ 0,05)	-0,5 (0,32) / -0,48 (0,27)	-0,49 (0,31) / -0,48 (0,3)	1,14 (≤ 0,05) / 0,44 (≤ 0,05)
	ІНЗ (- +) (JOLs) / ІНЗ (- +) (RCJs)	-0,59 (0,27) / -0,59 (0,3)	-0,57 (0,29) / -0,57 (0,3)	2,23 (≤ 0,05) / 2,73 (≤ 0,05)	-0,54 (0,28) / -0,5 (0,21)	-0,5 (0,28) / -0,55 (0,23)	0,89 (≤ 0,05) / 0,77 (≤ 0,05)
	ІЗ (+ -) (JOLs) / ІЗ (+ -) (RCJs)	0,47 (0,33) / 0,44 (0,3)	0,43 (0,3) / 0,44 (0,3)	1,45 (≤ 0,05) / 3,72 (≤ 0,05)	0,47 (0,32) / 0,46 (0,3)	0,47 (0,32) / 0,45 (0,33)	0,47 (≤ 0,05) / 0,21 (≤ 0,05)
Відкриті запитання	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,1 (0,15) / 0,09 (0,15)	0,1 (0,16) / 0,11 (0,16)	2,68 (≤ 0,05) / 1,52 (≤ 0,05)	0,09 (0,13) / 0,1 (0,13)	0,09 (0,15) / 0,09 (0,11)	0,59 (≤ 0,05) / 0,18 (≤ 0,05)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,45 (0,47) / -0,44 (0,38)	-0,41 (0,38) / -0,46 (0,3)	2,27 (≤ 0,05) / 1,59 (≤ 0,05)	-0,44 (0,38) / -0,44 (0,3)	-0,44 (0,3) / -0,42 (0,29)	0,47 (≤ 0,05) / 0,29 (≤ 0,05)
	ІНЗ (- +) (JOLs) / ІНЗ (- +) (RCJs)	-0,63 (0,2) / -0,66 (0,2)	-0,65 (0,27) / -0,66 (0,2)	3,93 (≤ 0,05) / 2,45 (≤ 0,05)	-0,66 (0,21) / -0,6 (0,23)	-0,65 (0,2) / -0,64 (0,29)	0,93 (≤ 0,05) / 0,15 (≤ 0,05)
	ІЗ (+ -) (JOLs) / ІЗ (+ -) (RCJs)	0,52 (0,39) / 0,51 (0,39)	0,53 (0,39) / 0,5 (0,33)	3,6 (≤ 0,05) / 3,12 (≤ 0,05)	0,5 (0,38) / 0,5 (0,37)	0,52 (0,39) / 0,5 (0,37)	0,51 (≤ 0,05) / 1,02 (≤ 0,05)

Показники точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0» та «EmIn»), рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту. Згідно з отриманими результатами, показники, що характеризують рівні емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності, в експериментальній та контрольній групах до проведення тренінгу не відрізнялись на статистично значимому рівні. За допомогою аналізу отриманих після проведення тренінгу даних ми помітили

тенденцію до вищих показників надмірної та недостатньої впевненості, а також нижчих показників точності метакогнітивного моніторингу за типами «ТММ++» та «ТММ--» у розрізі рівнів емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в експериментальній групі до проведення тренінгу (отримані дані є статистично відмінними на рівні значимості $p \leq 0,05$). Натомість вагомих зрушень у рівнях означених характеристик студентів у контрольній групі ми не виявили, що також слугує підтвердженням дієвості тренінгової програми. У таблиці 4.10 уміщено середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0» та «EmIn»), рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту.

Таблиця 4.10

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі рівнів емоційного інтелекту («MSCEIT V 2.0» та «EmIn»), рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в експериментальній та контрольній групах

Рівні	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	$t(p)$	До	Після	$t(p)$
		$M(SD)$	$M(SD)$		$M(SD)$	$M(SD)$	
Ідентифікація та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)							
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,13 (0,17) / 0,11 (0,17)	0,12 (0,17) / 0,09 (0,17)	3,62 ($\leq 0,05$) / 2 ($\leq 0,05$)	0,09 (0,14) / 0,08 (0,35)	0,1 (0,14) / 0,09 (0,36)	0,44 ($\leq 0,05$) / 0,72 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,33) / -0,5 (0,32)	-0,44 (0,31) / -0,49 (0,31)	1,51 ($\leq 0,05$) / 3,51 ($\leq 0,05$)	-0,4 (0,3) / -0,41 (0,36)	-0,31 (0,33) / -0,36 (0,36)	0,71 ($\leq 0,05$) / 0,77 ($\leq 0,05$)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,6 (0,22) / -0,7 (0,36)	-0,47 (0,21) / -0,69 (0,36)	2,66 ($\leq 0,05$) / 1,41 ($\leq 0,05$)	-0,7 (0,24) / -0,74 (0,28)	-0,59 (0,21) / -0,63 (0,28)	0,43 ($\leq 0,05$) / 0,24 ($\leq 0,05$)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,5 (0,4) / 0,5 (0,4)	0,39 (0,4) / 0,47 (0,4)	1,36 ($\leq 0,05$) / 2,5 ($\leq 0,05$)	0,45 (0,33) / 0,46 (0,35)	0,44 (0,33) / 0,44 (0,35)	0,16 ($\leq 0,05$) / 0,5 ($\leq 0,05$)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,15 (0,17) / 0,15 (0,17)	0,13 (0,16) / 0,13 (0,17)	3,11 ($\leq 0,05$) / 1,69 ($\leq 0,05$)	0,13 (0,16) / 0,13 (0,17)	0,11 (0,11) / 0,09 (0,17)	0,11 ($\leq 0,05$) / 0,96 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,33) / -0,51 (0,36)	-0,41 (0,31) / -0,5 (0,33)	3,22 ($\leq 0,05$) / 1,2 ($\leq 0,05$)	-0,45 (0,5) / -0,53 (0,3)	-0,44 (0,43) / -0,51 (0,31)	0,22 ($\leq 0,05$) / 0,21 ($\leq 0,05$)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,66 (0,2) / -0,7 (0,2)	-0,47 (0,11) / -0,59 (0,22)	3,5 ($\leq 0,05$) / 1,41 ($\leq 0,05$)	-0,6 (0,24) / -0,61 (0,21)	-0,57 (0,21) / -0,59 (0,21)	0,35 ($\leq 0,05$) / 0,55 ($\leq 0,05$)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,48 (0,35) / 0,49 (0,36)	0,5 (0,33) / 0,37 (0,41)	2,26 ($\leq 0,05$) / 1,56 ($\leq 0,05$)	0,5 (0,35) / 0,54 (0,33)	0,45 (0,33) / 0,46 (0,33)	0,22 ($\leq 0,05$) / 0,66 ($\leq 0,05$)

Емоційна фасилітація мислення («MSCEIT V 2.0»)							
Високий	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,17 (0,18) / 0,16 (0,21)	0,16 (0,16) / 0,16 (0,19)	2,85 (≤0,05) / 3,2 (≤0,05)	0,11 (0,16) / 0,08 (0,13)	0,08 (0,16) / 0,08 (0,16)	1,01 (≤0,05) / 0,32(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,56 (0,22) / -0,59 (0,21)	-0,51 (0,21) / -0,61 (0,21)	1,46 (≤0,05) / 1,78(≤0,05)	-0,63 (0,24) / -0,73 (0,21)	-0,59 (0,22) / -0,66 (0,22)	0,64 (≤0,05) / 0,66(≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,58 (0,16) / -0,61 (0,15)	-0,51 (0,16) / -0,57 (0,15)	1,3 (≤0,05) / 3,55(≤0,05)	-0,47 (0,18) / -0,44 (0,18)	-0,44 (0,21) / -0,41 (0,18)	0,72 (≤0,05) / 1,29(≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,61 (0,44) / 0,66 (0,33)	0,57 (0,41) / 0,53 (0,36)	3,85 (≤0,05) / 1,46(≤0,05)	0,5 (0,36) / 0,54 (0,08)	0,51 (0,33) / 0,49 (0,36)	0,85 (≤0,05) / 0,64(≤0,05)
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,11 (0,15) / 0,11 (0,15)	0,07 (0,15) / 0,11 (0,15)	1,33 (≤0,05) / 3,33(≤0,05)	0,13 (0,15) / 0,13 (0,16)	0,11 (0,15) / 0,11 (0,15)	0,57 (≤0,05) / 1,06(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,53 (0,33) / -0,51 (0,35)	-0,47 (0,33) / -0,51 (0,36)	2,08 (≤0,05) / 1,5 (≤0,05)	-0,48 (0,43) / -0,44 (0,33)	-0,46 (0,36) / -0,42 (0,33)	0,71 (≤0,05) / 0,81(≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,61 (0,22) / -0,66 (0,2)	-0,56 (0,12) / -0,65 (0,21)	3 (≤0,05) / 1,41(≤0,05)	-0,6 (0,24) / -0,64 (0,2)	-0,51 (0,21) / -0,61 (0,21)	0,14 (≤0,05) / 0,13(≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,44 (0,36) / 0,44 (0,35)	0,39 (0,36) / 0,41 (0,35)	2,25 (≤0,05) / 2,33(≤0,05)	0,41 (0,31) / 0,4 (0,31)	0,39 (0,33) / 0,39 (0,31)	1,5 (≤0,05) / 0,98(≤0,05)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,13 (0,17) / 0,14 (0,18)	0,09 (0,11) / 0,11 (0,11)	1,54 (≤0,05) / 1,5 (≤0,05)	0,16 (0,18) / 0,15 (0,18)	0,11 (0,18) / 0,12 (0,17)	0,82 (≤0,05) / 0,41(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,46 (0,37) / -0,48 (0,33)	-0,41 (0,37) / -0,44 (0,33)	2,33 (≤0,05) / 1,29(≤0,05)	-0,54 (0,27) / -0,55 (0,28)	-0,51 (0,25) / -0,54 (0,26)	0,79 (≤0,05) / 0,71(≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,64 (0,22) / -0,69 (0,24)	-0,59 (0,21) / -0,58 (0,24)	2,82 (≤0,05) / 2,86(≤0,05)	-0,57 (0,24) / -0,61 (0,24)	-0,51 (0,22) / -0,54 (0,21)	0,28 (≤0,05) / 0,86(≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,56 (0,36) / 0,59 (0,35)	0,51 (0,36) / 0,55 (0,36)	2,23 (≤0,05) / 1,45(≤0,05)	0,54 (0,36) / 0,55 (0,35)	0,47 (0,36) / 0,51 (0,35)	1,14 (≤0,05) / 0,63(≤0,05)
Розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)							
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,15 (0,17) / 0,13 (0,17)	0,14 (0,16) / 0,13 (0,17)	2,62 (≤0,05) / 1,5(≤0,05)	0,1 (0,15) / 0,1 (0,15)	0,08 (0,16) / 0,11 (0,15)	0,88 (≤0,05) / 0,43(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,3) / -0,48 (0,3)	-0,51 (0,31) / -0,41 (0,33)	2,73 (≤0,05) / 1,22(≤0,05)	-0,55 (0,27) / -0,53 (0,3)	-0,52 (0,26) / -0,53 (0,36)	0,17 (≤0,05) / 0,27(≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,56 (0,2) / -0,6 (0,17)	-0,55 (0,22) / -0,49 (0,11)	3,72(≤0,05) / 1,36(≤0,05)	-0,5 (0,2) / -0,47 (0,25)	-0,45 (0,21) / -0,47 (0,22)	0,72 (≤0,05) / 0,36(≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,46 (0,4) / 0,5 (0,4)	0,5 (0,41) / 0,37 (0,44)	1,49 (≤0,05) / 1,54(≤0,05)	0,36 (0,3) / 0,35 (0,3)	0,33 (0,33) / 0,33 (0,3)	1,1 (≤0,05) / 0,69(≤0,05)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,12 (0,16) / 0,13 (0,17)	0,08 (0,11) / 0,09 (0,17)	2,68 (≤0,05) / 2,27(≤0,05)	0,14 (0,17) / 0,14 (0,17)	0,13 (0,16) / 0,13 (0,16)	0,66 (≤0,05) / 0,68(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,3) / -0,52 (0,35)	-0,44 (0,33) / -0,44 (0,33)	3,6 (≤0,05) / 3,93(≤0,05)	-0,4 (0,5) / -0,5 (0,32)	-0,41 (0,36) / -0,4 (0,33)	1,25 (≤0,05) / 0,63(≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,7 (0,21) / -0,7 (0,2)	-0,56 (0,12) / -0,57 (0,21)	1,52 (≤0,05) / 1,59(≤0,05)	-0,64 (0,25) / -0,67 (0,24)	-0,61 (0,22) / -0,61 (0,21)	0,25 (≤0,05) / 0,95(≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,54 (0,3) / 0,56 (0,35)	0,51 (0,36) / 0,54 (0,35)	2 (≤0,05) / 1,41(≤0,05)	0,5 (0,36) / 0,5 (0,36)	0,39 (0,36) / 0,39 (0,31)	0,77 (≤0,05) / 0,71(≤0,05)
Керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)							
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,16) / 0,15 (0,17)	0,12 (0,11) / 0,13 (0,11)	2,45 (≤0,05) / 1,44(≤0,05)	0,13 (0,16) / 0,12 (0,15)	0,08 (0,1) / 0,07 (0,11)	0,81 (≤0,05) / 0,5(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,3) / -0,49 (0,34)	-0,37 (0,31) / -0,51 (0,34)	3,12 (≤0,05) / 2,41(≤0,05)	-0,4 (0,5) / -0,45 (0,3)	-0,39 (0,46) / -0,44 (0,31)	1,15 (≤0,05) / 0,97(≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,7 (0,2) / -0,68 (0,26)	-0,57 (0,21) / -0,59 (0,21)	3,18 (≤0,05) / 2,33(≤0,05)	-0,6 (0,2) / -0,6 (0,19)	-0,48 (0,21) / -0,48 (0,2)	1,41 (≤0,05) / 0,14(≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,4 (0,35) / 0,45 (0,3)	0,44 (0,33) / 0,43 (0,36)	2,95 (≤0,05) / 1,4(≤0,05)	0,5 (0,34) / 0,5 (0,35)	0,49 (0,33) / 0,49 (0,36)	0,44 (≤0,05) / 0,77(≤0,05)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,18) / 0,13 (0,2)	0,11 (0,18) / 0,11 (0,17)	3,14 (≤0,05) / 1,46(≤0,05)	0,1 (0,16) / 0,12 (0,2)	0,12 (0,16) / 0,07 (0,1)	0,66 (≤0,05) / 0,78(≤0,05)

	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,35) / -0,54 (0,36)	-0,44 (0,35) / -0,47 (0,31)	1,33(≤0,05) / 2,33(≤0,05)	-0,5 (0,3) / -0,55 (0,3)	-0,44 (0,31) / -0,44 (0,31)	0,57 (≤0,05) / 1,21(≤0,05)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,7 (0,2) / -0,73 (0,2)	-0,47 (0,09) / -0,54 (0,11)	3,5 (≤0,05) / 3,3 (≤0,05)	-0,6 (0,26) / -0,62 (0,2)	-0,57 (0,2) / -0,59 (0,21)	0,88 (≤0,05) / 0,89(≤0,05)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,5 (0,4) / 0,55 (0,4)	0,41 (0,41) / 0,51 (0,36)	1,41 (≤0,05) / 1,34(≤0,05)	0,53 (0,35) / 0,56 (0,35)	0,49 (0,36) / 0,55 (0,31)	0,13 (≤0,05) / 0,27(≤0,05)
Загальний EI («MSCEIT V 2.0»)							
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,1 (0,15) / 0,09 (0,13)	0,13 (0,09) / 0,11 (0,11)	1,41 (≤0,05) / 1,69(≤0,05)	0,12 (0,16) / 0,11 (0,16)	0,09 (0,14) / 0,1 (0,16)	1,18 (≤0,05) / 0,39(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,3) / -0,54 (0,3)	-0,43 (0,33) / -0,51 (0,31)	2,94 (≤0,05) / 1,39(≤0,05)	-0,52 (0,3) / -0,53 (0,3)	-0,51 (0,36) / -0,51 (0,31)	0,94 (≤0,05) / 0,99(≤0,05)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,6 (0,2) / -0,64 (0,2)	-0,47 (0,43) / -0,53 (0,44)	1,73 (≤0,05) / 1,27(≤0,05)	-0,58 (0,16) / -0,54 (0,2)	-0,55 (0,16) / -0,51 (0,17)	0,73 (≤0,05) / 0,77(≤0,05)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,56 (0,4) / 0,57 (0,4)	0,61 (0,44) / 0,57 (0,41)	3,23 (≤0,05) / 2,75(≤0,05)	0,5 (0,36) / 0,5 (0,37)	0,49 (0,33) / 0,46 (0,34)	0,33 (≤0,05) / 0,44(≤0,05)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,15 (0,17) / 0,15 (0,18)	0,13 (0,13) / 0,13 (0,17)	1,36 (≤0,05) / 1,71(≤0,05)	0,12 (0,16) / 0,13 (0,17)	0,08 (0,11) / 0,15 (0,11)	0,73 (≤0,05) / 0,39(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,35) / -0,5 (0,4)	-0,51 (0,36) / -0,41 (0,46)	1,5 (≤0,05) / 1,41(≤0,05)	-0,45 (0,5) / -0,48 (0,3)	-0,41 (0,39) / -0,48 (0,31)	0,7 (≤0,05) / 0,14(≤0,05)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,67 (0,2) / -0,67 (0,2)	-0,51 (0,12) / -0,67 (0,12)	1,66 (≤0,05) / 1,15(≤0,05)	-0,64 (0,25) / -0,66 (0,25)	-0,51 (0,25) / -0,51 (0,25)	0,69 (≤0,05) / 0,63(≤0,05)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,47 (0,36) / 0,47 (0,4)	0,5 (0,36) / 0,41 (0,44)	2,35 (≤0,05) / 2,54(≤0,05)	0,5 (0,35) / 0,54 (0,33)	0,5 (0,33) / 0,47 (0,33)	1,01 (≤0,05) / 0,24(≤0,05)
Міжособистісний EI («ЕІІ»)»							
Високий	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,16 (0,16) / 0,16 (0,16)	0,14 (0,16) / 0,14 (0,16)	1,63 (≤0,05) / 1,76(≤0,05)	0,15 (0,15) / 0,15 (0,16)	0,09 (0,17) / 0,1 (0,17)	0,33 (≤0,05) / 0,37(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,56 (0,17) / -0,6 (0,09)	-0,52 (0,17) / -0,57 (0,1)	3,5 (≤0,05) / 3,66(≤0,05)	-0,5 (0,36) / -0,36 (0,37)	-0,44 (0,43) / -0,33 (0,37)	0,71 (≤0,05) / 0,66(≤0,05)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,6 (0,24) / -0,62 (0,3)	-0,47 (0,1) / -0,63 (0,31)	2,31 (≤0,05) / 2,62(≤0,05)	-0,65 (0,07) / -0,65 (0,15)	-0,59 (0,11) / -0,58 (0,13)	0,77 (≤0,05) / 0,32(≤0,05)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,5 (0,3) / 0,53 (0,34)	0,5 (0,31) / 0,51 (0,36)	1,65 (≤0,05) / 2,62(≤0,05)	0,35 (0,3) / 0,35 (0,31)	0,27 (0,13) / 0,31 (0,31)	0,78 (≤0,05) / 0,57(≤0,05)
Вищий за середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,2 (0,17) / 0,3 (0,22)	0,17 (0,17) / 0,21 (0,22)	1,62 (≤0,05) / 2,57(≤0,05)	0,13 (0,16) / 0,13 (0,15)	0,09 (0,1) / 0,09 (0,15)	0,83 (≤0,05) / 0,6 (≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,57 (0,3) / -0,57 (0,3)	-0,61 (0,31) / -0,54 (0,33)	1,43 (≤0,05) / 2,73(≤0,05)	-0,6 (0,2) / -0,63 (0,22)	-0,49 (0,21) / -0,53 (0,21)	0,81 (≤0,05) / 0,42(≤0,05)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,63 (0,12) / -0,6 (0,1)	-0,56 (0,09) / -0,61 (0,11)	1,4 (≤0,05) / 3,71(≤0,05)	-0,53 (0,2) / -0,46 (0,21)	-0,51 (0,2) / -0,44 (0,21)	0,38 (≤0,05) / 0,55(≤0,05)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,44 (0,4) / 0,45 (0,35)	0,37 (0,36) / 0,44 (0,36)	1,38 (≤0,05) / 2,49(≤0,05)	0,44 (0,2) / 0,4 (0,23)	0,41 (0,18) / 0,4 (0,18)	0,83 (≤0,05) / 0,42(≤0,05)
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,1 (0,16) / 0,09 (0,15)	0,11 (0,16) / 0,1 (0,15)	1,26 (≤0,05) / 1,3 (≤0,05)	0,1 (0,14) / 0,08 (0,15)	0,09 (0,14) / 0,08 (0,15)	0,27 (≤0,05) / 0,63(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,6 (0,23) / -0,61 (0,21)	-0,57 (0,21) / -0,59 (0,21)	2,82 (≤0,05) / 3,56(≤0,05)	-0,5 (0,3) / -0,49 (0,3)	-0,34 (0,31) / -0,41 (0,36)	0,1 (≤0,05) / 0,64(≤0,05)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,6 (0,2) / -0,64 (0,22)	-0,56 (0,12) / -0,61 (0,22)	1,45 (≤0,05) / 1,79(≤0,05)	-0,56 (0,15) / -0,6 (0,22)	-0,55 (0,21) / -0,56 (0,21)	0,16 (≤0,05) / 0,19(≤0,05)
	ІЗ (+-) (JOLs) / ІЗ (+-) (RCJs)	0,5 (0,4) / 0,5 (0,4)	0,49 (0,41) / 0,47 (0,44)	1,35 (≤0,05) / 1,63(≤0,05)	0,6 (0,43) / 0,63 (0,43)	0,55 (0,36) / 0,57 (0,35)	0,71 (≤0,05) / 0,49(≤0,05)
Нижчий за середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,11 (0,15) / 0,11 (0,15)	0,07 (0,11) / 0,1 (0,16)	3,14 (≤0,05) / 3,2 (≤0,05)	0,1 (0,15) / 0,12 (0,16)	0,08 (0,15) / 0,11 (0,16)	1,01 (≤0,05) / 0,18(≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,6 (0,32) / -0,57 (0,34)	-0,37 (0,33) / -0,44 (0,34)	3,16 (≤0,05) / 2,21(≤0,05)	-0,44 (0,32) / -0,4 (0,3)	-0,42 (0,3) / -0,4 (0,3)	0,75 (≤0,05) / 0,22(≤0,05)
	ІНЗ (-+) (JOLs) / ІНЗ (-+) (RCJs)	-0,61 (0,3) / -0,6 (0,25)	-0,59 (0,31) / -0,6 (0,3)	1,31 (≤0,05) / 1,41(≤0,05)	-0,6 (0,2) / -0,65 (0,2)	-0,61 (0,21) / 0,49 (0,36)	0,23 (≤0,05) / 0,13(≤0,05)

	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,5 (0,37) / 0,5 (0,4)	0,5 (0,31) / 0,43 (0,46)	1,9 ($\leq 0,05$) / 2 ($\leq 0,05$)	0,46 (0,34) / 0,5 (0,35)	0,44 (0,33) / 0,45 (0,35)	1,1 ($\leq 0,05$) / 0,89 ($\leq 0,05$)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,17 (0,17) / 0,16 (0,18)	0,16 (0,17) / 0,16 (0,17)	4,25 ($\leq 0,05$) / 2,95 ($\leq 0,05$)	0,13 (0,16) / 0,14 (0,18)	0,07 (0,16) / 0,07 (0,16)	1,19 ($\leq 0,05$) / 0,5 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,4) / -0,46 (0,38)	-0,39 (0,41) / -0,38 (0,38)	3,37 ($\leq 0,05$) / 3,21 ($\leq 0,05$)	-0,38 (0,1) / -0,46 (0,34)	-0,36 (0,11) / -0,42 (0,33)	0,32 ($\leq 0,05$) / 0,79 ($\leq 0,05$)
	IНЗ (-+) (JOLs) / IНЗ (-+) (RCJs)	-0,7 (0,21) / -0,74 (0,21)	-0,56 (0,12) / -0,62 (0,21)	1,24 ($\leq 0,05$) / 1,25 ($\leq 0,05$)	-0,66 (0,21) / -0,61 (0,24)	-0,62 (0,2) / -0,6 (0,22)	0,71 ($\leq 0,05$) / 0,66 ($\leq 0,05$)
	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,55 (0,36) / 0,56 (0,36)	0,45 (0,21) / 0,53 (0,19)	1,8 ($\leq 0,05$) / 2,5 ($\leq 0,05$)	0,5 (0,33) / 0,5 (0,32)	0,44 (0,26) / 0,49 (0,21)	0,34 ($\leq 0,05$) / 0,44 ($\leq 0,05$)
Внутрішньоособистісний ЕІ («ЕмІн»)							
Високий	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,25 (0,11) / 0,23 (0,12)	0,23 (0,1) / 0,23 (0,11)	2 ($\leq 0,05$) / 1,41 ($\leq 0,05$)	0,24 (0,1) / 0,24 (0,1)	0,12 (0,12) / 0,11 (0,21)	0,71 ($\leq 0,05$) / 1,3 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,65 (0,12) / -0,7 (0,1)	-0,57 (0,12) / -0,58 (0,13)	2,25 ($\leq 0,05$) / 3,11 ($\leq 0,05$)	-0,52 (0,15) / -0,6 (0,06)	-0,51 (0,15) / -0,5 (0,1)	0,05 ($\leq 0,05$) / 0,13 ($\leq 0,05$)
	IНЗ (-+) (JOLs) / IНЗ (-+) (RCJs)	-0,55 (0,18) / -0,52 (0,23)	-0,47 (0,21) / -0,53 (0,23)	4,38 ($\leq 0,05$) / 1,31 ($\leq 0,05$)	-0,56 (0,07) / -0,55 (0,15)	-0,51 (0,11) / -0,54 (0,17)	0,29 ($\leq 0,05$) / 0,91 ($\leq 0,05$)
	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,4 (0,2) / 0,4 (0,13)	0,36 (0,21) / 0,36 (0,2)	2,9 ($\leq 0,05$) / 2,76 ($\leq 0,05$)	0,4 (0,12) / 0,3 (0,17)	0,4 (0,11) / 0,4 (0,12)	1,1 ($\leq 0,05$) / 1,29 ($\leq 0,05$)
Вищий за середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,08 (0,14) / 0,07 (0,13)	0,11 (0,15) / 0,09 (0,13)	2,5 ($\leq 0,05$) / 1,29 ($\leq 0,05$)	0,09 (0,17) / 0,1 (0,18)	0,08 (0,11) / 0,08 (0,18)	0,37 ($\leq 0,05$) / 0,39 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,4 (0,31) / -0,38 (0,3)	-0,36 (0,31) / -0,36 (0,3)	2,66 ($\leq 0,05$) / 1,45 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,2) / -0,6 (0,21)	-0,49 (0,21) / -0,59 (0,21)	0,66 ($\leq 0,05$) / 0,78 ($\leq 0,05$)
	IНЗ (-+) (JOLs) / IНЗ (-+) (RCJs)	-0,45 (0,26) / -0,55 (0,2)	-0,41 (0,36) / -0,49 (0,31)	3,66 ($\leq 0,05$) / 2,2 ($\leq 0,05$)	-0,45 (0,16) / -0,54 (0,2)	-0,44 (0,16) / -0,51 (0,18)	0,48 ($\leq 0,05$) / 0,57 ($\leq 0,05$)
	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,6 (0,4) / 0,57 (0,4)	0,49 (0,44) / 0,56 (0,36)	1,53 ($\leq 0,05$) / 3,16 ($\leq 0,05$)	0,6 (0,36) / 0,49 (0,37)	0,59 (0,36) / 0,59 (0,36)	0,38 ($\leq 0,05$) / 0,97 ($\leq 0,05$)
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,16) / 0,14 (0,18)	0,11 (0,16) / 0,11 (0,16)	2,66 ($\leq 0,05$) / 1,45 ($\leq 0,05$)	0,11 (0,16) / 0,12 (0,16)	0,07 (0,16) / 0,09 (0,11)	0,91 ($\leq 0,05$) / 0,57 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,3) / -0,5 (0,32)	-0,43 (0,33) / -0,43 (0,31)	3,36 ($\leq 0,05$) / 1,34 ($\leq 0,05$)	-0,43 (0,6) / -0,4 (0,35)	-0,41 (0,36) / -0,4 (0,36)	0,29 ($\leq 0,05$) / 0,47 ($\leq 0,05$)
	IНЗ (-+) (JOLs) / IНЗ (-+) (RCJs)	-0,6 (0,17) / -0,6 (0,16)	-0,57 (0,17) / -0,49 (0,16)	3,66 ($\leq 0,05$) / 1,29 ($\leq 0,05$)	-0,67 (0,3) / -0,61 (0,3)	-0,59 (0,31) / -0,59 (0,3)	1,05 ($\leq 0,05$) / 0,32 ($\leq 0,05$)
	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,5 (0,34) / 0,51 (0,33)	0,47 (0,31) / 0,48 (0,36)	1,55 ($\leq 0,05$) / 3,04 ($\leq 0,05$)	0,4 (0,34) / 0,42 (0,34)	0,4 (0,3) / 0,41 (0,33)	1,04 ($\leq 0,05$) / 0,43 ($\leq 0,05$)
Нижчий за середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,16 (0,16) / 0,16 (0,17)	0,14 (0,16) / 0,15 (0,16)	3,27 ($\leq 0,05$) / 1,21 ($\leq 0,05$)	0,13 (0,16) / 0,14 (0,16)	0,11 (0,15) / 0,11 (0,16)	0,42 ($\leq 0,05$) / 0,79 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,54 (0,36) / -0,52 (0,4)	-0,51 (0,36) / -0,52 (0,39)	1,33 ($\leq 0,05$) / 2,66 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,3) / -0,54 (0,3)	-0,48 (0,21) / -0,49 (0,31)	0,57 ($\leq 0,05$) / 0,71 ($\leq 0,05$)
	IНЗ (-+) (JOLs) / IНЗ (-+) (RCJs)	-0,6 (0,21) / -0,65 (0,2)	-0,57 (0,2) / -0,58 (0,2)	1,53 ($\leq 0,05$) / 2,5 ($\leq 0,05$)	-0,6 (0,2) / -0,61 (0,2)	-0,57 (0,21) / -0,49 (0,22)	0,45 ($\leq 0,05$) / 0,57 ($\leq 0,05$)
	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,47 (0,4) / 0,48 (0,36)	0,5 (0,41) / 0,39 (0,33)	3,66 ($\leq 0,05$) / 1,53 ($\leq 0,05$)	0,5 (0,34) / 0,56 (0,34)	0,5 (0,33) / 0,52 (0,33)	0,41 ($\leq 0,05$) / 0,53 ($\leq 0,05$)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,11 (0,16) / 0,1 (0,17)	0,07 (0,16) / 0,11 (0,16)	3,16 ($\leq 0,05$) / 2,45 ($\leq 0,05$)	0,12 (0,17) / 0,12 (0,16)	0,11 (0,17) / 0,11 (0,17)	1,13 ($\leq 0,05$) / 1,03 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,3) / -0,52 (0,33)	-0,39 (0,36) / -0,39 (0,41)	1,41 ($\leq 0,05$) / 1,6 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,26) / -0,57 (0,22)	-0,49 (0,21) / -0,51 (0,22)	0,66 ($\leq 0,05$) / 0,92 ($\leq 0,05$)
	IНЗ (-+) (JOLs) / IНЗ (-+) (RCJs)	-0,71 (0,17) / -0,7 (0,2)	-0,63 (0,17) / -0,65 (0,19)	2,54 ($\leq 0,05$) / 1,63 ($\leq 0,05$)	-0,6 (0,3) / -0,55 (0,3)	-0,57 (0,31) / -0,56 (0,3)	0,21 ($\leq 0,05$) / 0,47 ($\leq 0,05$)
	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,46 (0,38) / 0,46 (0,4)	0,5 (0,41) / 0,39 (0,41)	2,4 ($\leq 0,05$) / 1,95 ($\leq 0,05$)	0,5 (0,33) / 0,56 (0,34)	0,5 (0,31) / 0,55 (0,33)	0,74 ($\leq 0,05$) / 0,53 ($\leq 0,05$)
Розуміння емоцій («ЕмІн»)							
Високий	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,15 (0,16) / 0,13 (0,14)	0,13 (0,16) / 0,12 (0,14)	3 ($\leq 0,05$) / 3,66 ($\leq 0,05$)	0,14 (0,16) / 0,15 (0,18)	0,11 (0,16) / 0,11 (0,18)	0,58 ($\leq 0,05$) / 0,33 ($\leq 0,05$)

	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,3 (0,3) / -0,26 (0,34)	-0,33 (0,31) / -0,34 (0,34)	2,31 ($\leq 0,05$) / 2,7 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,17) / -0,49 (0,09)	-0,46 (0,17) / -0,45 (0,11)	0,92 ($\leq 0,05$) / 0,34 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,65 (0,33) / -0,62 (0,31)	-0,57 (0,33) / -0,58 (0,32)	1,66 ($\leq 0,05$) / 3,27 ($\leq 0,05$)	-0,65 (0,1) / -0,62 (0,16)	-0,51 (0,09) / -0,52 (0,14)	0,63 ($\leq 0,05$) / 0,38 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,6 (0,4) / 0,58 (0,4)	0,56 (0,44) / 0,57 (0,44)	1,62 ($\leq 0,05$) / 2,35 ($\leq 0,05$)	0,56 (0,32) / 0,55 (0,36)	0,55 (0,36) / 0,55 (0,36)	0,45 ($\leq 0,05$) / 0,34 ($\leq 0,05$)
Вищий за середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,16 (0,17) / 0,17 (0,17)	0,16 (0,17) / 0,16 (0,17)	1,38 ($\leq 0,05$) / 2,72 ($\leq 0,05$)	0,14 (0,14) / 0,13 (0,13)	0,09 (0,1) / 0,09 (0,12)	0,72 ($\leq 0,05$) / 0,37 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,55 (0,2) / -0,6 (0,25)	-0,44 (0,11) / -0,54 (0,22)	1,37 ($\leq 0,05$) / 3,71 ($\leq 0,05$)	-0,66 (0,14) / -0,7 (0,21)	-0,63 (0,14) / -0,56 (0,21)	0,27 ($\leq 0,05$) / 0,42 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,55 (0,14) / -0,6 (0,11)	-0,45 (0,09) / -0,56 (0,11)	1,38 ($\leq 0,05$) / 2,48 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,15) / -0,47 (0,21)	-0,45 (0,17) / -0,45 (0,19)	0,77 ($\leq 0,05$) / 0,97 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,5 (0,33) / 0,56 (0,33)	0,37 (0,33) / 0,41 (0,33)	1,26 ($\leq 0,05$) / 2,72 ($\leq 0,05$)	0,56 (0,36) / 0,51 (0,4)	0,54 (0,33) / 0,49 (0,39)	0,46 ($\leq 0,05$) / 0,56 ($\leq 0,05$)
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,11 (0,16) / 0,1 (0,15)	0,09 (0,1) / 0,09 (0,12)	1,27 ($\leq 0,05$) / 3,62 ($\leq 0,05$)	0,13 (0,15) / 0,12 (0,16)	0,11 (0,15) / 0,11 (0,16)	0,16 ($\leq 0,05$) / 0,58 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,44 (0,31) / -0,5 (0,34)	-0,34 (0,32) / -0,37 (0,34)	1,39 ($\leq 0,05$) / 1,77 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,3) / -0,5 (0,31)	-0,44 (0,36) / -0,45 (0,36)	0,69 ($\leq 0,05$) / 0,15 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,6 (0,2) / -0,59 (0,17)	-0,51 (0,22) / -0,61 (0,12)	1,34 ($\leq 0,05$) / 3,11 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,3) / -0,52 (0,28)	-0,5 (0,31) / -0,51 (0,25)	1,1 ($\leq 0,05$) / 0,9 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,6 (0,4) / 0,58 (0,4)	0,53 (0,34) / 0,55 (0,41)	3,25 ($\leq 0,05$) / 1,61 ($\leq 0,05$)	0,46 (0,4) / 0,46 (0,37)	0,5 (0,36) / 0,46 (0,36)	0,41 ($\leq 0,05$) / 0,66 ($\leq 0,05$)
Нижчий за середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,15 (0,15) / 0,15 (0,12)	0,12 (0,15) / 0,12 (0,18)	3,5 ($\leq 0,05$) / 1,37 ($\leq 0,05$)	0,1 (0,11) / 0,1 (0,16)	0,07 (0,09) / 0,09 (0,11)	0,19 ($\leq 0,05$) / 0,47 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,6 (0,3) / -0,59 (0,31)	-0,44 (0,38) / -0,51 (0,33)	4,21 ($\leq 0,05$) / 1,31 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,7) / -0,52 (0,2)	-0,47 (0,38) / -0,51 (0,28)	0,89 ($\leq 0,05$) / 0,83 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,55 (0,3) / -0,56 (0,22)	-0,46 (0,31) / -0,56 (0,33)	1,85 ($\leq 0,05$) / 3,25 ($\leq 0,05$)	-0,6 (0,22) / -0,55 (0,21)	-0,56 (0,22) / -0,55 (0,2)	0,36 ($\leq 0,05$) / 1,16 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,45 (0,4) / 0,46 (0,36)	0,41 (0,41) / 0,46 (0,39)	1,5 ($\leq 0,05$) / 2,91 ($\leq 0,05$)	0,33 (0,25) / 0,34 (0,27)	0,3 (0,21) / 0,31 (0,26)	1 ($\leq 0,05$) / 0,29 ($\leq 0,05$)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,13 (0,16) / 0,13 (0,18)	0,07 (0,09) / 0,11 (0,18)	3,22 ($\leq 0,05$) / 1,24 ($\leq 0,05$)	0,14 (0,16) / 0,13 (0,16)	0,11 (0,16) / 0,11 (0,16)	0,21 ($\leq 0,05$) / 0,74 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,4) / -0,5 (0,38)	-0,44 (0,4) / -0,45 (0,38)	3,21 ($\leq 0,05$) / 1,25 ($\leq 0,05$)	-0,3 (0,32) / -0,37 (0,35)	-0,28 (0,33) / -0,33 (0,35)	0,53 ($\leq 0,05$) / 0,95 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,71 (0,14) / -0,66 (0,18)	-0,56 (0,14) / -0,63 (0,18)	3,56 ($\leq 0,05$) / 1,5 ($\leq 0,05$)	-0,7 (0,26) / -0,62 (0,25)	-0,63 (0,22) / -0,64 (0,21)	0,78 ($\leq 0,05$) / 0,16 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,53 (0,33) / 0,54 (0,37)	0,55 (0,31) / 0,51 (0,33)	3,5 ($\leq 0,05$) / 1,41 ($\leq 0,05$)	0,55 (0,53) / 0,6 (0,34)	0,49 (0,31) / 0,47 (0,36)	0,33 ($\leq 0,05$) / 0,31 ($\leq 0,05$)
Керування емоціями («Емін»)							
Високий	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,2 (0,12) / 0,21 (0,12)	0,17 (0,18) / 0,18 (0,12)	3,45 ($\leq 0,05$) / 1,22 ($\leq 0,05$)	0,11 (0,12) / 0,12 (0,13)	0,07 (0,11) / 0,11 (0,12)	0,8 ($\leq 0,05$) / 0,56 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,61 (0,17) / -0,6 (0,21)	-0,55 (0,18) / -0,56 (0,18)	3,35 ($\leq 0,05$) / 1,69 ($\leq 0,05$)	-0,56 (0,15) / -0,56 (0,1)	-0,55 (0,15) / -0,55 (0,11)	0,23 ($\leq 0,05$) / 0,26 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,57 (0,18) / -0,54 (0,21)	-0,43 (0,21) / -0,44 (0,21)	4,16 ($\leq 0,05$) / 3,65 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,1) / -0,55 (0,15)	-0,47 (0,11) / -0,43 (0,15)	0,57 ($\leq 0,05$) / 1,1 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,42 (0,33) / 0,42 (0,33)	0,44 (0,31) / 0,42 (0,33)	1,66 ($\leq 0,05$) / 3,14 ($\leq 0,05$)	0,4 (0,12) / 0,39 (0,16)	0,4 (0,12) / 0,36 (0,14)	0,8 ($\leq 0,05$) / 0,78 ($\leq 0,05$)
Вищий за середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,12 (0,17) / 0,11 (0,16)	0,11 (0,17) / 0,07 (0,16)	3,5 ($\leq 0,05$) / 1,56 ($\leq 0,05$)	0,13 (0,17) / 0,13 (0,18)	0,11 (0,17) / 0,11 (0,18)	0,91 ($\leq 0,05$) / 0,24 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,45 (0,35) / -0,44 (0,35)	-0,44 (0,36) / -0,39 (0,35)	3,33 ($\leq 0,05$) / 1,5 ($\leq 0,05$)	-0,5 (0,23) / -0,51 (0,13)	-0,46 (0,2) / -0,49 (0,13)	0,51 ($\leq 0,05$) / 0,21 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,61 (0,11) / -0,58 (0,16)	-0,56 (0,09) / -0,58 (0,16)	2,75 ($\leq 0,05$) / 1,21 ($\leq 0,05$)	-0,44 (0,26) / -0,46 (0,21)	-0,4 (0,21) / -0,42 (0,22)	0,36 ($\leq 0,05$) / 0,28 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,6 (0,4) / 0,54 (0,4)	0,59 (0,44) / 0,55 (0,41)	1,57 ($\leq 0,05$) / 1,3 ($\leq 0,05$)	0,5 (0,39) / 0,5 (0,38)	0,5 (0,37) / 0,49 (0,33)	0,22 ($\leq 0,05$) / 0,56 ($\leq 0,05$)

Середній	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,1 (0,14) / 0,11 (0,15)	0,11 (0,14) / 0,11 (0,14)	3,8 ($\leq 0,05$) / 1,39 ($\leq 0,05$)	0,1 (0,14) / 0,12 (0,17)	0,08 (0,14) / 0,08 (0,17)	0,94 ($\leq 0,05$) / 0,43 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,5 (0,31) / -0,47 (0,33)	-0,47 (0,36) / -0,47 (0,33)	3,8 ($\leq 0,05$) / 1,22 ($\leq 0,05$)	-0,44 (0,33) / -0,45 (0,35)	-0,43 (0,33) / -0,43 (0,33)	0,25 ($\leq 0,05$) / 0,26 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,57 (0,17) / -0,6 (0,18)	-0,43 (0,17) / -0,56 (0,18)	2,6 ($\leq 0,05$) / 1,34 ($\leq 0,05$)	-0,52 (0,3) / -0,54 (0,28)	-0,47 (0,33) / -0,51 (0,28)	0,82 ($\leq 0,05$) / 1,07 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ -) (JOLs) / I3 (+ -) (RCJs)	0,44 (0,36) / 0,48 (0,37)	0,39 (0,33) / 0,44 (0,37)	3,3 ($\leq 0,05$) / 1,7 ($\leq 0,05$)	0,5 (0,4) / 0,52 (0,37)	0,46 (0,41) / 0,49 (0,36)	0,55 ($\leq 0,05$) / 0,33 ($\leq 0,05$)
Нижчий за середній	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,15 (0,16) / 0,15 (0,17)	0,12 (0,16) / 0,13 (0,17)	3,53 ($\leq 0,05$) / 1,66 ($\leq 0,05$)	0,12 (0,16) / 0,12 (0,16)	0,09 (0,16) / 0,09 (0,12)	0,2 ($\leq 0,05$) / 0,68 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,6 (0,33) / -0,64 (0,32)	-0,46 (0,31) / -0,44 (0,36)	3,4 ($\leq 0,05$) / 1,81 ($\leq 0,05$)	-0,39 (0,6) / -0,4 (0,32)	-0,35 (0,43) / -0,35 (0,36)	0,4 ($\leq 0,05$) / 0,8 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,61 (0,25) / -0,66 (0,2)	-0,6 (0,26) / -0,6 (0,21)	4,4 ($\leq 0,05$) / 1,25 ($\leq 0,05$)	-0,6 (0,22) / -0,62 (0,21)	-0,59 (0,2) / -0,61 (0,2)	0,58 ($\leq 0,05$) / 0,78 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ -) (JOLs) / I3 (+ -) (RCJs)	0,39 (0,33) / 0,48 (0,31)	0,4 (0,36) / 0,41 (0,31)	3,66 ($\leq 0,05$) / 1,72 ($\leq 0,05$)	0,44 (0,33) / 0,46 (0,28)	0,42 (0,33) / 0,43 (0,26)	0,6 ($\leq 0,05$) / 0,95 ($\leq 0,05$)
Низький	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,16 (0,11) / 0,14 (0,18)	0,15 (0,09) / 0,15 (0,13)	3,5 ($\leq 0,05$) / 2,83 ($\leq 0,05$)	0,14 (0,11) / 0,14 (0,2)	0,11 (0,11) / 0,11 (0,21)	0,28 ($\leq 0,05$) / 0,19 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,41 (0,4) / -0,43 (0,4)	-0,44 (0,4) / -0,39 (0,41)	3,84 ($\leq 0,05$) / 1,62 ($\leq 0,05$)	-0,41 (0,23) / -0,4 (0,23)	-0,37 (0,21) / -0,34 (0,21)	0,94 ($\leq 0,05$) / 0,27 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,69 (0,21) / -0,71 (0,18)	-0,7 (0,21) / -0,57 (0,18)	3,4 ($\leq 0,05$) / 1,5 ($\leq 0,05$)	-0,66 (0,31) / -0,57 (0,31)	-0,59 (0,28) / -0,57 (0,3)	0,43 ($\leq 0,05$) / 0,62 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ -) (JOLs) / I3 (+ -) (RCJs)	0,51 (0,39) / 0,53 (0,4)	0,45 (0,36) / 0,43 (0,36)	3,72 ($\leq 0,05$) / 1,38 ($\leq 0,05$)	0,49 (0,33) / 0,5 (0,35)	0,45 (0,3) / 0,57 (0,36)	0,88 ($\leq 0,05$) / 0,23 ($\leq 0,05$)
Загальний EI («Емін»)							
Високий	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,17 (0,12) / 0,2 (0,12)	0,12 (0,12) / 0,13 (0,12)	1,4 ($\leq 0,05$) / 2,83 ($\leq 0,05$)	0,12 (0,13) / 0,13 (0,14)	0,07 (0,13) / 0,07 (0,13)	0,95 ($\leq 0,05$) / 0,95 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,51 (0,3) / -0,46 (0,3)	-0,44 (0,33) / -0,45 (0,31)	3 ($\leq 0,05$) / 3,25 ($\leq 0,05$)	-0,57 (0,15) / -0,56 (0,08)	-0,55 (0,15) / -0,55 (0,11)	0,31 ($\leq 0,05$) / 0,53 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,52 (0,15) / -0,46 (0,3)	-0,47 (0,15) / -0,47 (0,15)	2,77 ($\leq 0,05$) / 1,56 ($\leq 0,05$)	-0,56 (0,27) / -0,5 (0,15)	-0,44 (0,2) / -0,45 (0,12)	0,14 ($\leq 0,05$) / 0,21 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ -) (JOLs) / I3 (+ -) (RCJs)	0,47 (0,34) / 0,42 (0,34)	0,43 (0,34) / 0,44 (0,34)	2,83 ($\leq 0,05$) / 1,6 ($\leq 0,05$)	0,4 (0,12) / 0,31 (0,17)	0,4 (0,12) / 0,36 (0,17)	0,2 ($\leq 0,05$) / 0,48 ($\leq 0,05$)
Вищий за середній	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,1 (0,14) / 0,1 (0,14)	0,11 (0,14) / 0,12 (0,14)	3,5 ($\leq 0,05$) / 1,41 ($\leq 0,05$)	0,1 (0,18) / 0,11 (0,14)	0,07 (0,18) / 0,11 (0,14)	0,85 ($\leq 0,05$) / 0,86 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,6 (0,33) / -0,57 (0,33)	-0,56 (0,39) / -0,57 (0,29)	3,76 ($\leq 0,05$) / 1,1 ($\leq 0,05$)	-0,63 (0,2) / -0,67 (0,21)	-0,57 (0,21) / -0,57 (0,21)	1,09 ($\leq 0,05$) / 0,47 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,7 (0,13) / -0,68 (0,1)	-0,55 (0,13) / -0,58 (0,11)	3,33 ($\leq 0,05$) / 2,1 ($\leq 0,05$)	-0,57 (0,15) / -0,5 (0,16)	-0,55 (0,12) / -0,54 (0,16)	0,56 ($\leq 0,05$) / 1,16 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ -) (JOLs) / I3 (+ -) (RCJs)	0,6 (0,36) / 0,6 (0,36)	0,59 (0,36) / 0,51 (0,36)	4,12 ($\leq 0,05$) / 1,46 ($\leq 0,05$)	0,58 (0,36) / 0,6 (0,35)	0,53 (0,33) / 0,56 (0,33)	0,54 ($\leq 0,05$) / 0,32 ($\leq 0,05$)
Середній	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,13 (0,15) / 0,12 (0,16)	0,11 (0,15) / 0,11 (0,16)	1,87 ($\leq 0,05$) / 4 ($\leq 0,05$)	0,11 (0,16) / 0,11 (0,16)	0,07 (0,15) / 0,07 (0,16)	0,33 ($\leq 0,05$) / 0,59 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,5 (0,31) / -0,48 (0,3)	-0,51 (0,33) / -0,5 (0,36)	3,16 ($\leq 0,05$) / 1,59 ($\leq 0,05$)	-0,55 (0,25) / -0,5 (0,26)	-0,44 (0,22) / -0,46 (0,22)	0,41 ($\leq 0,05$) / 0,68 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,55 (0,22) / -0,6 (0,17)	-0,47 (0,22) / -0,61 (0,17)	3,68 ($\leq 0,05$) / 1,39 ($\leq 0,05$)	-0,56 (0,21) / -0,5 (0,27)	-0,49 (0,2) / -0,43 (0,2)	0,22 ($\leq 0,05$) / 0,46 ($\leq 0,05$)
	I3 (+ -) (JOLs) / I3 (+ -) (RCJs)	0,4 (0,31) / 0,44 (0,4)	0,44 (0,33) / 0,44 (0,34)	3,16 ($\leq 0,05$) / 1,44 ($\leq 0,05$)	0,3 (0,24) / 0,31 (0,24)	0,3 (0,22) / 0,3 (0,23)	0,16 ($\leq 0,05$) / 0,62 ($\leq 0,05$)
Нижчий за середній	TMM (+ +) (JOLs) / TMM (+ +) (RCJs)	0,13 (0,15) / 0,12 (0,16)	0,12 (0,14) / 0,12 (0,16)	3,2 ($\leq 0,05$) / 1,97 ($\leq 0,05$)	0,1 (0,15) / 0,11 (0,15)	0,07 (0,11) / 0,08 (0,15)	0,56 ($\leq 0,05$) / 0,74 ($\leq 0,05$)
	TMM (- -) (JOLs) / TMM (- -) (RCJs)	-0,55 (0,31) / -0,53 (0,37)	-0,57 (0,21) / -0,51 (0,36)	1,44 ($\leq 0,05$) / 3,77 ($\leq 0,05$)	-0,43 (0,47) / -0,37 (0,35)	-0,42 (0,38) / -0,41 (0,35)	0,59 ($\leq 0,05$) / 0,33 ($\leq 0,05$)
	IH3 (- +) (JOLs) / IH3 (- +) (RCJs)	-0,66 (0,2) / -0,65 (0,21)	-0,57 (0,21) / -0,66 (0,22)	1,51 ($\leq 0,05$) / 4,1 ($\leq 0,05$)	-0,67 (0,3) / -0,6 (0,25)	-0,63 (0,31) / -0,66 (0,31)	0,76 ($\leq 0,05$) / 0,64 ($\leq 0,05$)

	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,44 (0,4) / 0,45 (0,38)	0,37 (0,41) / 0,44 (0,38)	1,29 ($\leq 0,05$) / 2,78 ($\leq 0,05$)	0,46 (0,35) / 0,51 (0,35)	0,41 (0,31) / 0,44 (0,31)	0,4 ($\leq 0,05$) / 0,96 ($\leq 0,05$)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,16 (0,18) / 0,15 (0,17)	0,14 (0,18) / 0,14 (0,16)	1,54 ($\leq 0,05$) / 1,4 ($\leq 0,05$)	0,14 (0,17) / 0,11 (0,18)	0,11 (0,17) / 0,11 (0,18)	0,88 ($\leq 0,05$) / 0,96 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,52 (0,4) / -0,52 (0,36)	-0,47 (0,44) / -0,52 (0,36)	2,48 ($\leq 0,05$) / 3,05 ($\leq 0,05$)	-0,51 (0,3) / -0,52 (0,3)	-0,47 (0,3) / -0,48 (0,31)	0,32 ($\leq 0,05$) / 0,54 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,69 (0,21) / -0,7 (0,22)	-0,55 (0,21) / -0,66 (0,22)	1,58 ($\leq 0,05$) / 1,62 ($\leq 0,05$)	-0,65 (0,22) / -0,62 (0,23)	-0,63 (0,22) / -0,62 (0,22)	0,45 ($\leq 0,05$) / 0,46 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,54 (0,4) / 0,55 (0,37)	0,55 (0,36) / 0,47 (0,36)	2,42 ($\leq 0,05$) / 1,54 ($\leq 0,05$)	0,6 (0,34) / 0,57 (0,34)	0,58 (0,26) / 0,55 (0,36)	0,79 ($\leq 0,05$) / 0,26 ($\leq 0,05$)
Рефлексивність							
Високий	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,16 (0,18) / 0,14 (0,13)	0,12 (0,18) / 0,14 (0,13)	1,4 ($\leq 0,05$) / 3,2 ($\leq 0,05$)	0,12 (0,16) / 0,13 (0,15)	0,08 (0,11) / 0,11 (0,14)	0,55 ($\leq 0,05$) / 1,05 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,47 (0,37) / -0,44 (0,37)	-0,43 (0,37) / -0,41 (0,36)	1,78 ($\leq 0,05$) / 2,6 ($\leq 0,05$)	-0,43 (0,26) / -0,51 (0,14)	-0,38 (0,21) / -0,47 (0,14)	0,62 ($\leq 0,05$) / 0,39 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,67 (0,22) / -0,69 (0,22)	-0,61 (0,21) / -0,66 (0,22)	1,82 ($\leq 0,05$) / 2,53 ($\leq 0,05$)	-0,6 (0,24) / -0,58 (0,26)	-0,56 (0,21) / -0,55 (0,22)	1,16 ($\leq 0,05$) / 0,33 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,34 (0,31) / 0,35 (0,31)	0,31 (0,32) / 0,35 (0,31)	1,23 ($\leq 0,05$) / 2,66 ($\leq 0,05$)	0,41 (0,34) / 0,54 (0,37)	0,37 (0,33) / 0,39 (0,33)	0,6 ($\leq 0,05$) / 0,89 ($\leq 0,05$)
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,15 (0,16) / 0,15 (0,16)	0,11 (0,16) / 0,3 (0,16)	2,08 ($\leq 0,05$) / 2,82 ($\leq 0,05$)	0,12 (0,16) / 0,12 (0,16)	0,09 (0,11) / 0,09 (0,16)	0,5 ($\leq 0,05$) / 0,91 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,44 (0,34) / -0,46 (0,35)	-0,4 (0,34) / -0,44 (0,34)	1,5 ($\leq 0,05$) / 2,37 ($\leq 0,05$)	-0,45 (0,61) / -0,44 (0,31)	-0,44 (0,36) / -0,44 (0,31)	0,25 ($\leq 0,05$) / 0,89 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,61 (0,18) / -0,63 (0,21)	-0,62 (0,18) / -0,66 (0,22)	1,17 ($\leq 0,05$) / 3,25 ($\leq 0,05$)	-0,59 (0,23) / -0,5 (0,21)	-0,53 (0,2) / -0,51 (0,21)	0,88 ($\leq 0,05$) / 0,88 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,52 (0,36) / 0,53 (0,36)	0,5 (0,33) / 0,5 (0,36)	2,52 ($\leq 0,05$) / 1,5 ($\leq 0,05$)	0,42 (0,32) / 0,46 (0,33)	0,38 (0,33) / 0,42 (0,33)	0,33 ($\leq 0,05$) / 0,18 ($\leq 0,05$)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,11 (0,16) / 0,11 (0,16)	0,07 (0,09) / 0,11 (0,17)	2,67 ($\leq 0,05$) / 1,26 ($\leq 0,05$)	0,11 (0,17) / 0,13 (0,21)	0,08 (0,17) / 0,12 (0,19)	0,89 ($\leq 0,05$) / 0,66 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,61 (0,27) / -0,65 (0,31)	-0,49 (0,27) / -0,54 (0,35)	3,7 ($\leq 0,05$) / 1,32 ($\leq 0,05$)	-0,57 (0,31) / -0,45 (0,36)	-0,53 (0,26) / -0,43 (0,33)	1,08 ($\leq 0,05$) / 0,41 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,67 (0,18) / -0,7 (0,22)	-0,63 (0,21) / -0,56 (0,22)	1,37 ($\leq 0,05$) / 3,04 ($\leq 0,05$)	-0,61 (0,25) / -0,69 (0,17)	-0,56 (0,25) / -0,59 (0,11)	0,91 ($\leq 0,05$) / 0,88 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,61 (0,33) / 0,62 (0,35)	0,6 (0,3) / 0,6 (0,3)	1,34 ($\leq 0,05$) / 1,63 ($\leq 0,05$)	0,47 (0,41) / 0,46 (0,38)	0,5 (0,44) / 0,45 (0,33)	0,45 ($\leq 0,05$) / 0,23 ($\leq 0,05$)
Метакогнітивна обізнаність							
Високий	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,11 (0,15) / 0,1 (0,15)	0,09 (0,11) / 0,11 (0,15)	2,62 ($\leq 0,05$) / 2,25 ($\leq 0,05$)	0,15 (0,17) / 0,19 (0,17)	0,11 (0,17) / 0,11 (0,17)	0,25 ($\leq 0,05$) / 0,88 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,49 (0,32) / -0,47 (0,33)	-0,5 (0,33) / -0,44 (0,33)	1,48 ($\leq 0,05$) / 1,63 ($\leq 0,05$)	-0,49 (0,56) / -0,44 (0,31)	-0,47 (0,38) / -0,39 (0,3)	1,05 ($\leq 0,05$) / 0,43 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,6 (0,18) / -0,57 (0,21)	-0,61 (0,18) / -0,63 (0,18)	3,82 ($\leq 0,05$) / 1,33 ($\leq 0,05$)	-0,66 (0,3) / -0,56 (0,28)	-0,63 (0,33) / -0,6 (0,33)	0,57 ($\leq 0,05$) / 0,77 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,44 (0,31) / 0,44 (0,37)	0,43 (0,33) / 0,44 (0,36)	2,6 ($\leq 0,05$) / 1,35 ($\leq 0,05$)	0,39 (0,28) / 0,44 (0,31)	0,35 (0,26) / 0,36 (0,33)	0,25 ($\leq 0,05$) / 0,95 ($\leq 0,05$)
Середній	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,16 (0,18) / 0,15 (0,21)	0,12 (0,18) / 0,12 (0,18)	2,5 ($\leq 0,05$) / 1,05 ($\leq 0,05$)	0,16 (0,22) / 0,16 (0,21)	0,11 (0,21) / 0,15 (0,21)	0,73 ($\leq 0,05$) / 0,22 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,53 (0,41) / -0,51 (0,37)	-0,51 (0,44) / -0,55 (0,36)	2,16 ($\leq 0,05$) / 1,6 ($\leq 0,05$)	-0,49 (0,33) / -0,35 (0,36)	-0,43 (0,33) / -0,47 (0,36)	0,73 ($\leq 0,05$) / 0,27 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,65 (0,21) / -0,69 (0,17)	-0,61 (0,18) / -0,66 (0,18)	2,71 ($\leq 0,05$) / 1,2 ($\leq 0,05$)	-0,59 (0,14) / -0,63 (0,14)	-0,55 (0,14) / -0,57 (0,14)	0,38 ($\leq 0,05$) / 0,38 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,55 (0,35) / 0,56 (0,36)	0,56 (0,36) / 0,55 (0,36)	2,9 ($\leq 0,05$) / 1,4 ($\leq 0,05$)	0,58 (0,37) / 0,59 (0,37)	0,58 (0,33) / 0,55 (0,36)	0,82 ($\leq 0,05$) / 0,53 ($\leq 0,05$)
Низький	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,26 (0,11) / 0,28 (0,18)	0,14 (0,11) / 0,16 (0,18)	2 ($\leq 0,05$) / 1,41 ($\leq 0,05$)	0,18 (0,15) / 0,18 (0,18)	0,15 (0,15) / 0,15 (0,18)	0,71 ($\leq 0,05$) / 0,2 ($\leq 0,05$)

	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,68 (0,11) / -0,59 (0,1)	-0,55 (0,17) / -0,57 (0,16)	2,74 ($\leq 0,05$) / 1,22 ($\leq 0,05$)	-0,58 (0,13) / -0,61 (0,21)	-0,55 (0,17) / -0,59 (0,21)	0,9 ($\leq 0,05$) / 0,4 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,69 (0,05) / -0,7 (0,1)	-0,67 (0,11) / -0,63 (0,12)	1,41 ($\leq 0,05$) / 2,2 ($\leq 0,05$)	-0,66 (0,09) / -0,53 (0,04)	-0,59 (0,11) / -0,64 (0,11)	0,41 ($\leq 0,05$) / 0,74 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,54 (0,11) / 0,41 (0,15)	0,42 (0,09) / 0,51 (0,16)	1,78 ($\leq 0,05$) / 2,16 ($\leq 0,05$)	0,41 (0,21) / 0,43 (0,2)	0,39 (0,2) / 0,41 (0,21)	0,22 ($\leq 0,05$) / 0,41 ($\leq 0,05$)

У таблиці 4.11 уміщено групові відмінності між показниками точності метакогнітивного моніторингу в розрізі емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту.

Таблиця 4.11

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

Характеристики студентів	Точність метакогнітивного моніторингу	Експериментальна група			Контрольна група		
		До	Після	<i>t</i> (<i>p</i>)	До	Після	<i>t</i> (<i>p</i>)
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
Ідентифікація та оцінювання емоцій («MSCEIT V 2.0»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,01) / 0,13 (0,03)	0,12 (0,01) / 0,11 (0,03)	3,36 ($\leq 0,05$) / 1,84 ($\leq 0,05$)	0,11 (0,03) / 0,1 (0,03)	0,1 (0,01) / 0,09 (0)	0,27 ($\leq 0,05$) / 0,84 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0) / -0,5 (0,01)	-0,42 (0,02) / -0,49 (0,01)	2,36 ($\leq 0,05$) / 2,35 ($\leq 0,05$)	-0,42 (0,03) / -0,47 (0,08)	-0,37 (0,09) / -0,43 (0,1)	0,46 ($\leq 0,05$) / 0,49 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,63 (0,04) / -0,7 (0)	-0,47 (0) / -0,64 (0,07)	3,08 ($\leq 0,05$) / 1,41 ($\leq 0,05$)	-0,65 (0,07) / -0,67 (0,09)	-0,58 (0,01) / -0,61 (0,03)	0,39 ($\leq 0,05$) / 0,39 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,49 (0,01) / 0,49 (0,01)	0,44 (0,07) / 0,42 (0,07)	1,81 ($\leq 0,05$) / 2,03 ($\leq 0,05$)	0,47 (0,03) / 0,5 (0,05)	0,44 (0,01) / 0,45 (0,01)	0,19 ($\leq 0,05$) / 0,58 ($\leq 0,05$)
Емоційна фасилітація мислення («MSCEIT V 2.0»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,13 (0,03) / 0,13 (0,02)	0,1 (0,04) / 0,12 (0,03)	1,9 ($\leq 0,05$) / 2,67 ($\leq 0,05$)	0,13 (0,02) / 0,12 (0,03)	0,1 (0,02) / 0,1 (0,02)	0,8 ($\leq 0,05$) / 0,59 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,51 (0,05) / -0,52 (0,05)	-0,46 (0,05) / -0,52 (0,08)	1,95 ($\leq 0,05$) / 1,52 ($\leq 0,05$)	-0,55 (0,07) / -0,57 (0,14)	-0,52 (0,06) / -0,54 (0,12)	0,71 ($\leq 0,05$) / 0,72 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,61 (0,03) / -0,65 (0,04)	-0,55 (0,04) / -0,6 (0,04)	2,37 ($\leq 0,05$) / 2,6 ($\leq 0,05$)	-0,54 (0,06) / -0,56 (0,12)	-0,48 (0,04) / -0,52 (0,1)	0,38 ($\leq 0,05$) / 0,76 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,53 (0,08) / 0,56 (0,11)	0,49 (0,09) / 0,49 (0,07)	2,77 ($\leq 0,05$) / 1,74 ($\leq 0,05$)	0,48 (0,06) / 0,49 (0,08)	0,45 (0,06) / 0,46 (0,06)	1,16 ($\leq 0,05$) / 0,75 ($\leq 0,05$)
Розуміння емоцій («MSCEIT V 2.0»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,13 (0,02) / 0,13 (0)	0,11 (0,04) / 0,11 (0,03)	2,65 ($\leq 0,05$) / 1,88 ($\leq 0,05$)	0,12 (0,03) / 0,12 (0,03)	0,1 (0,03) / 0,12 (0,01)	0,77 ($\leq 0,05$) / 0,55 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0) / -0,5 (0,02)	-0,47 (0,05) / -0,42 (0,02)	3,16 ($\leq 0,05$) / 2,57 ($\leq 0,05$)	-0,47 (0,1) / -0,51 (0,02)	-0,46 (0,07) / -0,46 (0,09)	0,71 ($\leq 0,05$) / 0,45 ($\leq 0,05$)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,63 (0,09) / -0,65 (0,07)	-0,55 (0,01) / -0,53 (0,05)	2,62 ($\leq 0,05$) / 1,47 ($\leq 0,05$)	-0,57 (0,09) / -0,57 (0,14)	-0,53 (0,11) / -0,54 (0,09)	0,48 ($\leq 0,05$) / 0,65 ($\leq 0,05$)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,5 (0,05) / 0,53 (0,04)	0,5 (0,01) / 0,45 (0,12)	1,74 ($\leq 0,05$) / 1,47 ($\leq 0,05$)	0,43 (0,09) / 0,42 (0,1)	0,36 (0,04) / 0,36 (0,04)	0,93 ($\leq 0,05$) / 0,7 ($\leq 0,05$)
Керування емоціями («MSCEIT V 2.0»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0) / 0,14 (0,01)	0,11 (0,01) / 0,12 (0,01)	2,79 ($\leq 0,05$) / 1,45 ($\leq 0,05$)	0,11 (0,02) / 0,12 (0)	0,1 (0,03) / 0,07 (0)	0,73 ($\leq 0,05$) / 0,64 ($\leq 0,05$)

	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0) / -0,51 (0,03)	-0,4 (0,05) / -0,49 (0,03)	2,22 (≤0,05) / 2,37 (≤0,05)	-0,45 (0,07) / -0,5 (0,07)	-0,41 (0,03) / -0,44 (0)	0,86 (≤0,05) / 1,09 (≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,7 (0) / -0,7 (0,03)	-0,52 (0,07) / -0,56 (0,03)	3,34 (≤0,05) / 2,81 (≤0,05)	-0,6 (0) / -0,61 (0,01)	-0,52 (0,06) / -0,53 (0,07)	1,14 (≤0,05) / 0,51 (≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,45 (0,07) / 0,5 (0,07)	0,42 (0,02) / 0,47 (0,05)	2,18 (≤0,05) / 1,37 (≤0,05)	0,51 (0,02) / 0,53 (0,04)	0,49 (0) / 0,52 (0,04)	0,28 (≤0,05) / 0,52 (≤0,05)
Загальний EI («MSCEIT V 2.0»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,12 (0,03) / 0,12 (0,04)	0,13 (0) / 0,12 (0,01)	1,38 (≤0,05) / 1,7 (≤0,05)	0,12 (0) / 0,12 (0,01)	0,08 (0,01) / 0,12 (0,03)	0,95 (≤0,05) / 0,39 (≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0) / -0,52 (0,03)	-0,47 (0,05) / -0,46 (0,07)	2,22 (≤0,05) / 1,4 (≤0,05)	-0,48 (0,04) / -0,5 (0,03)	-0,46 (0,07) / -0,49 (0,02)	0,82 (≤0,05) / 0,56 (≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,63 (0,05) / -0,65 (0,02)	-0,49 (0,03) / -0,6 (0,09)	1,69 (≤0,05) / 1,21 (≤0,05)	-0,61 (0,04) / -0,6 (0,08)	-0,53 (0,03) / -0,51 (0)	0,71 (≤0,05) / 0,7 (≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,51 (0,06) / 0,52 (0,07)	0,55 (0,07) / 0,49 (0,11)	2,79 (≤0,05) / 2,64 (≤0,05)	0,5 (0) / 0,52 (0,03)	0,49 (0,01) / 0,46 (0,01)	0,67 (≤0,05) / 0,34 (≤0,05)
Міжособистісний EI («ЕМІН»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,04) / 0,16 (0,08)	0,13 (0,04) / 0,14 (0,04)	2,38 (≤0,05) / 2,35 (≤0,05)	0,12 (0,02) / 0,12 (0,02)	0,08 (0,01) / 0,09 (0,01)	0,72 (≤0,05) / 0,45 (≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,56 (0,04) / -0,56 (0,06)	-0,49 (0,12) / -0,5 (0,09)	2,85 (≤0,05) / 3,07 (≤0,05)	-0,48 (0,08) / -0,46 (0,1)	-0,41 (0,06) / -0,42 (0,07)	0,53 (≤0,05) / 0,54 (≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,63 (0,04) / -0,64 (0,06)	-0,54 (0,04) / -0,61 (0,01)	1,54 (≤0,05) / 2,15 (≤0,05)	-0,6 (0,05) / -0,59 (0,07)	-0,57 (0,04) / -0,34 (0,46)	0,45 (≤0,05) / 0,37 (≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,5 (0,04) / 0,51 (0,04)	0,46 (0,05) / 0,47 (0,04)	1,61 (≤0,05) / 2,24 (≤0,05)	0,47 (0,09) / 0,47 (0,12)	0,42 (0,1) / 0,44 (0,09)	0,75 (≤0,05) / 0,56 (≤0,05)
Внутрішньо- особистісний EI («ЕМІН»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,06) / 0,14 (0,06)	0,13 (0,06) / 0,13 (0,05)	2,72 (≤0,05) / 1,56 (≤0,05)	0,13 (0,06) / 0,14 (0,05)	0,09 (0,02) / 0,1 (0,01)	0,71 (≤0,05) / 0,81 (≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,51 (0,09) / -0,52 (0,11)	-0,45 (0,08) / -0,45 (0,09)	2,2 (≤0,05) / 2,03 (≤0,05)	-0,49 (0,03) / -0,54 (0,08)	-0,47 (0,04) / -0,49 (0,06)	0,44 (≤0,05) / 0,6 (≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,58 (0,09) / -0,6 (0,07)	-0,53 (0,08) / -0,55 (0,06)	3,15 (≤0,05) / 1,78 (≤0,05)	-0,57 (0,08) / -0,57 (0,03)	-0,53 (0,06) / -0,53 (0,04)	0,49 (≤0,05) / 0,56 (≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,48 (0,07) / 0,48 (0,06)	0,46 (0,06) / 0,43 (0,08)	2,41 (≤0,05) / 2,48 (≤0,05)	0,48 (0,08) / 0,46 (0,11)	0,47 (0,08) / 0,49 (0,08)	0,73 (≤0,05) / 0,75 (≤0,05)
Розуміння емоцій («ЕМІН»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,02) / 0,13 (0,02)	0,11 (0,03) / 0,12 (0,02)	2,47 (≤0,05) / 2,52 (≤0,05)	0,13 (0,02) / 0,12 (0,02)	0,09 (0,02) / 0,1 (0,01)	0,37 (≤0,05) / 0,49 (≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,47 (0,11) / -0,49 (0,13)	-0,4 (0,05) / -0,44 (0,08)	2,49 (≤0,05) / 2,14 (≤0,05)	-0,49 (0,12) / -0,51 (0,12)	-0,45 (0,12) / -0,46 (0,08)	0,66 (≤0,05) / 0,53 (≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,61 (0,06) / -0,6 (0,03)	-0,51 (0,05) / -0,58 (0,03)	1,96 (≤0,05) / 2,72 (≤0,05)	-0,59 (0,08) / -0,55 (0,06)	-0,53 (0,06) / -0,53 (0,07)	0,72 (≤0,05) / 0,71 (≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,53 (0,06) / 0,54 (0,05)	0,48 (0,08) / 0,5 (0,06)	2,22 (≤0,05) / 2,2 (≤0,05)	0,49 (0,09) / 0,49 (0,09)	0,47 (0,1) / 0,45 (0,08)	0,53 (≤0,05) / 0,43 (≤0,05)
Керування емоціями («ЕМІН»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,03) / 0,14 (0,04)	0,13 (0,02) / 0,12 (0,04)	3,55 (≤0,05) / 1,73 (≤0,05)	0,12 (0,01) / 0,12 (0,01)	0,09 (0,02) / 0,1 (0,01)	0,62 (≤0,05) / 0,42 (≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,51 (0,08) / -0,51 (0,09)	-0,47 (0,04) / -0,45 (0,07)	3,54 (≤0,05) / 1,56 (≤0,05)	-0,46 (0,07) / -0,46 (0,07)	-0,43 (0,07) / -0,43 (0,09)	0,46 (≤0,05) / 0,36 (≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,61 (0,04) / -0,61 (0,06)	-0,54 (0,11) / -0,55 (0,06)	3,46 (≤0,05) / 1,79 (≤0,05)	-0,54 (0,08) / -0,54 (0,06)	-0,5 (0,08) / -0,51 (0,08)	0,55 (≤0,05) / 0,77 (≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,47 (0,08) / 0,49 (0,05)	0,45 (0,08) / 0,45 (0,05)	2,78 (≤0,05) / 1,84 (≤0,05)	0,46 (0,04) / 0,47 (0,05)	0,44 (0,04) / 0,46 (0,07)	0,61 (≤0,05) / 0,57 (≤0,05)
Загальний EI («ЕМІН»)	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,03) / 0,13 (0,04)	0,12 (0,01) / 0,12 (0,01)	2,3 (≤0,05) / 2,32 (≤0,05)	0,11 (0,01) / 0,11 (0,01)	0,07 (0,02) / 0,08 (0,02)	0,71 (≤0,05) / 0,82 (≤0,05)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,53 (0,04) / -0,51 (0,04)	-0,51 (0,05) / -0,51 (0,04)	2,76 (≤0,05) / 2,55 (≤0,05)	-0,54 (0,07) / -0,52 (0,12)	-0,49 (0,06) / -0,49 (0,06)	0,54 (≤0,05) / 0,51 (≤0,05)
	IH3 (-+) (JOLs) / IH3 (-+) (RCJs)	-0,62 (0,08) / -0,61 (0,09)	-0,52 (0,05) / -0,59 (0,07)	2,57 (≤0,05) / 2,15 (≤0,05)	-0,6 (0,05) / -0,54 (0,06)	-0,54 (0,08) / -0,54 (0,1)	0,42 (≤0,05) / 0,58 (≤0,05)
	I3 (+-) (JOLs) / I3 (+-) (RCJs)	0,49 (0,08) / 0,49 (0,07)	0,47 (0,09) / 0,46 (0,03)	2,76 (≤0,05) / 1,76 (≤0,05)	0,46 (0,12) / 0,46 (0,14)	0,44 (0,11) / 0,44 (0,11)	0,42 (≤0,05) / 0,53 (≤0,05)
Рефлексивність	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,14 (0,02) / 0,13 (0,02)	0,1 (0,02) / 0,18 (0,1)	2,05 (≤0,05) / 2,42 (≤0,05)	0,11 (0,01) / 0,12 (0,01)	0,08 (0,01) / 0,12 (0,01)	0,64 (≤0,05) / 0,87 (≤0,05)

	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,5 (0,09) / -0,51 (0,11)	-0,44 (0,04) / -0,46 (0,06)	2,32 ($\leq 0,05$) / 2,09 ($\leq 0,05$)	-0,48 (0,07) / -0,46 (0,04)	-0,45 (0,07) / -0,44 (0,02)	0,65 ($\leq 0,05$) / 0,56 ($\leq 0,05$)
	IЗ (-+) (JOLs) / IЗ (-+) (RCJs)	-0,65 (0,03) / -0,67 (0,03)	-0,62 (0,01) / -0,62 (0,05)	1,45 ($\leq 0,05$) / 2,94 ($\leq 0,05$)	-0,6 (0,01) / -0,59 (0,09)	-0,55 (0,02) / -0,55 (0,04)	0,98 ($\leq 0,05$) / 0,69 ($\leq 0,05$)
	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,49 (0,13) / 0,5 (0,13)	0,47 (0,14) / 0,48 (0,12)	1,69 ($\leq 0,05$) / 1,93 ($\leq 0,05$)	0,43 (0,03) / 0,48 (0,04)	0,41 (0,07) / 0,42 (0,03)	0,46 ($\leq 0,05$) / 0,43 ($\leq 0,05$)
Метакогнітивна обізнаність	TMM (++) (JOLs) / TMM (++) (RCJs)	0,17 (0,07) / 0,17 (0,09)	0,11 (0,02) / 0,13 (0,02)	2,37 ($\leq 0,05$) / 1,57 ($\leq 0,05$)	0,16 (0,01) / 0,17 (0,01)	0,12 (0,02) / 0,13 (0,02)	0,56 ($\leq 0,05$) / 0,43 ($\leq 0,05$)
	TMM (--) (JOLs) / TMM (--) (RCJs)	-0,56 (0,1) / -0,52 (0,06)	-0,52 (0,02) / -0,52 (0,07)	2,12 ($\leq 0,05$) / 1,48 ($\leq 0,05$)	-0,52 (0,05) / -0,46 (0,13)	-0,48 (0,06) / -0,48 (0,1)	0,89 ($\leq 0,05$) / 0,36 ($\leq 0,05$)
	IЗ (-+) (JOLs) / IЗ (-+) (RCJs)	-0,64 (0,04) / -0,65 (0,07)	-0,63 (0,03) / -0,64 (0,01)	2,64 ($\leq 0,05$) / 1,57 ($\leq 0,05$)	-0,64 (0,04) / -0,57 (0,05)	-0,59 (0,04) / -0,6 (0,03)	0,45 ($\leq 0,05$) / 0,63 ($\leq 0,05$)
	IЗ (+-) (JOLs) / IЗ (+-) (RCJs)	0,51 (0,06) / 0,47 (0,08)	0,47 (0,07) / 0,5 (0,05)	2,42 ($\leq 0,05$) / 1,63 ($\leq 0,05$)	0,46 (0,1) / 0,48 (0,08)	0,44 (0,12) / 0,44 (0,09)	0,43 ($\leq 0,05$) / 0,63 ($\leq 0,05$)

Показники точності метакогнітивного моніторингу в розрізі ідентифікації та оцінювання емоцій і відтінків емоційних переживань в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту. Загалом, як видно з таблиці 4.12, студентам із точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ++» та недостатньою впевненістю (ілюзією незнання) притаманні здебільшого позитивні емоції, тоді як студенти з точністю метакогнітивного моніторингу за типом «ТММ--» та надмірною впевненістю (ілюзією знання) відзначились усім спектром відтінків емоційних переживань відповідно до «Шкали диференціальних емоцій».

Таблиця 4.12

Середні значення показників точності метакогнітивного моніторингу в розрізі ідентифікації та оцінювання емоцій в експериментальній і контрольній групах

Групи емоцій	Шкала диференціальних емоцій	Відтінки емоційних переживань	Експериментальна група			Контрольна група		
			До	Після	$t(p)$	До	Після	$t(p)$
			M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
ТММ (++)								

Позитивні емоції	Цікавість	Уважний	2,17 (1,45)	2,57 (1,13)	1,54 ($\leq 0,05$)	2,23 (1,53)	2,2 (1,1)	0,6 ($\leq 0,05$)
		Зосереджений	3,7 (1,5)	3,78 (2,16)	2,45 ($\leq 0,05$)	4,1 (1,53)	4 (2)	1,6 ($\leq 0,05$)
		Зібраний	4,1 (1,2)	3,8 (2,13)	2,72 ($\leq 0,05$)	4 (1,34)	4,3 (1,37)	1,37 ($\leq 0,05$)
	Радість	Захоплений	3,2 (1,5)	3 (2)	1,21 ($\leq 0,05$)	3,3 (1,85)	3,2 (1,1)	1,34 ($\leq 0,05$)
		Щасливий	3,68 (1,4)	3,33 (1,48)	2,23 ($\leq 0,05$)	3,87 (1,1)	3,8 (1,23)	0,7 ($\leq 0,05$)
		Радісний	3,16 (1,44)	3,38 (1,43)	1,49 ($\leq 0,05$)	4 (1,12)	4,1 (1,5)	1,24 ($\leq 0,05$)
	Здивування	Здивований	2,78 (1,54)	3,12 (1,23)	1,15 ($\leq 0,05$)	2,91 (1,16)	2,2 (1,25)	0,71 ($\leq 0,05$)
		Вражений	2,48 (1,4)	2,5 (1,4)	1,05 ($\leq 0,05$)	3,22 (1,24)	3,2 (1,1)	1,17 ($\leq 0,05$)
		Шокований	3,05 (1,6)	2,78 (1,62)	1,64 ($\leq 0,05$)	-	-	-
Гострі негативні емоції	Сум	Пригнічений	-	-	-	-	-	-
		Сумний	-	-	-	-	-	-
		Зломлений	-	-	-	-	-	-
	Гнів	Розлючений	-	-	-	-	-	-
		Сердитий	-	-	-	-	-	-
		Лютий	-	-	-	-	-	-
	Відраза	Неприятний	-	-	-	-	-	-
		Відчуває огиду	-	-	-	-	-	-
		Відчуває відразу	-	-	-	-	-	-
Презирство	Презирливий	-	-	-	-	-	-	
	Зневажливий	-	-	-	-	-	-	
	Гордовитий	-	-	-	-	-	-	
Тривожно-депресивні емоції	Страх	Наляканий	-	-	-	-	-	-
		Боязкий	-	-	-	-	-	-
		Переляканий	-	-	-	-	-	-
	Сором / Сором'язливість	Несміливий	-	-	-	1 (1,1)	0,7 (1,41)	0,6 ($\leq 0,05$)
		Збентежений	-	-	-	-	-	-
		Сором'язливий	-	-	-	-	-	-
Провина	Кається	-	-	-	-	-	-	

		Винуватий	–	–	–	–	–	–
		Заслугує на осуд	–	–	–	–	–	–
ТММ (–)								
Позитивні емоції	Цікавість	Уважний	1,37 (0,91)	2,33 (1,14)	0,5 (≤0,05)	3,62 (1,51)	3,33 (1,5)	0,51 (≤0,05)
		Зосереджений	3,04 (1,34)	3 (1,55)	2,8 (≤0,05)	3,11 (1,7)	3 (1,11)	1,2 (≤0,05)
		Зібраний	2,62 (1,63)	3 (1,5)	1,25 (≤0,05)	2,85 (1,46)	3,2 (1,29)	1,08 (≤0,05)
	Радість	Захоплений	–	–	–	–	–	–
		Щасливий	–	–	–	–	–	–
		Радісний	–	–	–	–	–	–
	Здивування	Здивований	2,52 (1,5)	2,6 (1,4)	1,41 (≤0,05)	2,33 (0,57)	2,3 (1,17)	0,71 (≤0,05)
		Вражений	2,79 (1,26)	2,67 (1,26)	1,19 (≤0,05)	3 (2)	2,55 (2,08)	1,41 (≤0,05)
		Шокований	3,7 (1,3)	3,5 (1,22)	2 (≤0,05)	3 (2)	3,1 (1,41)	0,97 (≤0,05)
Гострі негативні емоції	Сум	Пригнічений	2,8 (1,5)	2,8 (2,1)	1,38 (≤0,05)	2,26 (1,5)	2,85 (1,4)	1,07 (≤0,05)
		Сумний	2,37 (1,17)	2,4 (1,2)	0,8 (≤0,05)	2,72 (1,46)	2,23 (1,12)	0,63 (≤0,05)
		Зломлений	3,3 (0,8)	3,2 (1,11)	1,36 (≤0,05)	3 (0,6)	3 (0)	1,22 (≤0,05)
	Гнів	Розлючений	2,6 (1,81)	2,78 (1,23)	1,2 (≤0,05)	2,45 (1,21)	2,23 (1,12)	0,8 (≤0,05)
		Сердитий	2,53 (1,23)	2,87 (1,12)	0,72 (≤0,05)	2,72 (1,1)	2,2 (1,28)	0,7 (≤0,05)
		Лютий	2,66 (2,08)	3 (1,87)	1,29 (≤0,05)	–	–	–
	Відраза	Неприятний	2,42 (1,54)	2,2 (1,5)	1,33 (≤0,05)	2,36 (1,56)	2,2 (1,25)	0,71 (≤0,05)
		Відчуває огиду	3,2 (1,78)	3,3 (2,01)	0,71 (≤0,05)	–	–	–
		Відчуває відразу	1,4 (0,54)	2 (1,5)	2,08 (≤0,05)	–	–	–
Презирство	Презирливий	2,25 (1,48)	2 (1,54)	1,41 (≤0,05)	–	–	–	
	Зневажливий	3,82 (1,63)	3,8 (1,6)	0,98 (≤0,05)	–	–	–	
	Гордовитий	1,33 (0,57)	1,5 (1,02)	1,13 (≤0,05)	–	–	–	
Тривожно-депресивні емоції	Страх	Наляканий	2,2 (1,4)	2,18 (1,5)	1,41 (≤0,05)	2 (1,41)	2 (1)	0,7 (≤0,05)
		Боязкий	1,3 (0,2)	1,5 (1,43)	1,39 (≤0,05)	1 (1)	1 (1,22)	0,8 (≤0,05)
		Переляканий	2,3 (1,8)	2,8 (1,7)	1,73 (≤0,05)	–	–	0,9 (≤0,05)
	Сором / Сором'язливість	2 (1,4)	1,82 (1,41)	0,73 (≤0,05)	2 (1,41)	2 (1,5)	0,91 (≤0,05)	

		Збентежений	2,74 (1,22)	3 (1,45)	1,36 (≤0,05)	2,95 (1,3)	2,71 (1,29)	0,89 (≤0,05)
		Сором'язливий	2,9 (1,4)	3 (1,4)	1,71 (≤0,05)	3 (1,38)	3 (0,5)	0,7 (≤0,05)
	Провина	Кається	–	–	–	–	–	–
		Винуватий	2,5 (1,05)	2,8 (1,5)	0,71 (≤0,05)	–	–	–
		Заслуговує на осуд	–	–	–	–	–	–
ІНЗ (- +)								
Позитивні емоції	Цікавість	Уважний	1,38 (0,97)	2,2 (1,2)	1,41 (≤0,05)	1,57 (1,3)	1,5 (1,33)	1,01 (≤0,05)
		Зосереджений	3,9 (1,77)	4 (1,45)	1,15 (≤0,05)	5 (0)	4,5 (0,5)	0,79 (≤0,05)
		Зібраний	4 (1,3)	3,83 (1,35)	1,01 (≤0,05)	3,8 (1,39)	4 (1,2)	0,78 (≤0,05)
	Радість	Захоплений	–	–	–	–	–	–
		Щасливий	–	–	–	–	–	–
		Радісний	–	–	–	–	–	–
	Здивування	Здивований	3,5 (1,5)	3 (1,55)	1,62 (≤0,05)	3,33 (1,5)	3,56 (1,5)	0,8 (≤0,05)
		Вражений	3,05 (1,31)	3 (1,45)	1,65 (≤0,05)	3,5 (1,41)	2,75 (1,2)	0,9 (≤0,05)
		Шокований	4,41 (0,8)	3,8 (1,7)	2,31 (≤0,05)	4 (0)	4 (0,8)	1,11 (≤0,05)
Гострі негативні емоції	Сум	Пригнічений	–	–	–	–	–	–
		Сумний	2 (0)	2 (0)	1,3 (≤0,05)	2 (0)	2 (0,5)	0,77 (≤0,05)
		Зломлений	3 (0)	2 (0,2)	1,2 (≤0,05)	2 (0,1)	2,2 (0,5)	0,78 (≤0,05)
	Гнів	Розлючений	3 (0)	3 (0)	1,19 (≤0,05)	4 (0,5)	3 (0,5)	0,71 (≤0,05)
		Сердитий	–	–	–	3 (0)	3 (0,1)	0,7 (≤0,05)
		Лютий	–	–	–	–	–	–
	Відраза	Неприємний	–	–	–	–	–	–
		Відчуває огиду	–	–	–	–	–	–
		Відчуває відразу	–	–	–	–	–	–
	Презирство	Презирливий	–	–	–	–	–	–
Зневажливий		–	–	–	–	–	–	

		Гордовитий	–	–	–	–	–	–
Тривожно-депресивні емоції	Страх	Наляканий	–	–	–	1,8 (0,2)	1,72 (0,13)	0,77 (≤0,05)
		Боязкий	–	–	–	–	–	–
		Переляканий	–	–	–	–	–	–
	Сором / Сором'яз- ливість	Несміливий	–	–	–	–	–	–
		Збентежений	–	–	–	–	–	–
		Сором'язливий	–	–	–	–	–	–
	Провина	Кається	–	–	–	–	–	–
		Винуватий	–	–	–	–	–	–
		Заслуговує на осуд	–	–	–	–	–	–
ІЗ (+ –)								
Позитивні емоції	Цікавість	Уважний	1,68 (1,23)	2 (1,43)	0,75 (≤0,05)	1,55 (1,4)	1,79 (1,3)	1,02 (≤0,05)
		Зосереджений	3,5 (1,16)	3,45 (1,22)	1,31 (≤0,05)	3,41 (1,1)	4 (1,21)	0,71 (≤0,05)
		Зібраний	3,62 (1,6)	4 (0)	1,41 (≤0,05)	3,2 (1,6)	4,2 (1,3)	0,74 (≤0,05)
	Радість	Захоплений	4 (2)	3,8 (0,1)	1,1 (≤0,05)	4,25 (1,5)	4 (0,5)	0,89 (≤0,05)
		Щасливий	3 (0)	3 (0)	0,89 (≤0,05)	4 (0)	4 (1,5)	0,88 (≤0,05)
		Радісний	2,8 (1,2)	3 (0,2)	1,5 (≤0,05)	2,9 (1,2)	4 (1,7)	0,91 (≤0,05)
	Здивування	Здивований	2,54 (1,3)	2,78 (2,3)	1,19 (≤0,05)	2,66 (1,5)	2,5 (1,3)	0,88 (≤0,05)
		Вражений	4 (2)	3 (0,2)	1,24 (≤0,05)	2,82 (1,33)	3,36 (1,3)	0,77 (≤0,05)
		Шокований	3,6 (1,4)	3,3 (2,4)	1,25 (≤0,05)	3,56 (1,45)	3,66 (1,3)	0,7 (≤0,05)
Гострі негативні емоції	Сум	Пригнічений	2,67 (1,32)	3 (1,67)	1,3 (≤0,05)	2,9 (1,1)	2,57 (1,4)	0,73 (≤0,05)
		Сумний	2,74 (1,4)	2,5 (1,5)	0,71 (≤0,05)	2,8 (1,3)	2,76 (1,47)	0,88 (≤0,05)
		Зломлений	3,3 (1,4)	3 (1,45)	1,41 (≤0,05)	3,5 (1,45)	2,5 (1,3)	0,89 (≤0,05)
	Гнів	Розлючений	2,3 (1,86)	2,2 (2)	1,1 (≤0,05)	3,6 (2,3)	2,25 (1,5)	0,95 (≤0,05)
		Сердитий	2,89 (1,5)	2,5 (1,5)	1,47 (≤0,05)	2,6 (1,6)	3,11 (1,3)	0,96 (≤0,05)
		Лютий	4,5 (1,2)	3,8 (1,23)	1,29 (≤0,05)	4 (0,38)	2,62 (2,2)	1,05 (≤0,05)
	Відраза	Неприязний	–	–	–	–	–	–
Відчуває огиду		–	–	–	–	–	–	

		Відчуває відразу	–	–	–	–	–	–
	Презирство	Презирливий	–	–	–	–	–	–
		Зневажливий	–	–	–	–	–	–
		Гордовитий	–	–	–	–	–	–
Тривожно-депресивні емоції	Страх	Наляканий	–	–	–	1,25 (1,05)	1,12 (0,5)	0,71 (≤0,05)
		Боязкий	–	–	–	–	–	–
		Переляканий	–	–	–	–	–	–
	Сором / Сором'язливість	Несміливий	–	–	–	2 (0,1)	1,33 (0,57)	1,11 (≤0,05)
		Збентежений	2,88 (1,23)	3 (1,88)	1,53 (≤0,05)	2,45 (1,13)	2 (1,24)	1,07 (≤0,05)
		Сором'язливий	3,34 (1,27)	3 (1,3)	3,3 (≤0,05)	3,37 (1,2)	3,16 (1,64)	0,77 (≤0,05)
	Провина	Кається	4,2 (1,68)	4,4 (1,3)	1,6 (≤0,05)	5 (0)	5 (0)	0,8 (≤0,05)
		Винуватий	2,55 (1,33)	1,8 (1,43)	1,45 (≤0,05)	2 (0,8)	2 (0,89)	0,89 (≤0,05)
		Заслуговує на осуд	1,81 (1,07)	2 (1,01)	1,13 (≤0,05)	1,9 (1,1)	1 (0)	1,02 (≤0,05)

Отже, в результаті апробації тренінгової програми підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту можна зробити висновок про її ефективність та дієвість. Вагомим свідченням цьому є відсутність статистично значимих відмінностей показників точності метакогнітивного моніторингу в усіх видах суджень в експериментальній групі до та після проведення формувального етапу експерименту. Встановлено, що студенти відзначились нижчими показниками емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності в експериментальній групі до проведення тренінгу. Натомість, істотних зрушень у рівнях визначених характеристик у контрольній групі ми не простежили. Отримані дані можуть свідчити про те, що розвиток емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності сприяють як підвищенню точності метакогнітивних суджень зокрема, так і точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів

загалом. Як наслідок, на рівні припущення, студенти, які брали участь у тренінговій програмі, здатні до більш успішного метакогнітивного моніторингу і, відповідно, кращих результатів навчальних досягнень.

4.3. Психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в студентів засобами емоційного інтелекту

Серед науково-психологічних та освітніх питань, яким приділяють порівняно менше уваги у світлі вивчення емоцій, виділяють зв'язок між емоційним інтелектом студентів з основними характеристиками метапізнання. Зокрема, досліджують зв'язок між емоційним інтелектом та метакогнітивними стратегіями, між емоційним інтелектом та метакогнітивними здібностями, між емоційним інтелектом та метакогнітивною обізнаністю студентів, вивчають особливості оцінювання емоційної обізнаності учасників навчального процесу. Однак відсутні дослідження емоційного контексту точності метакогнітивного моніторингу; існують лише поодинокі дослідження про емоції та їхній вплив на навчальну діяльність.

Ураховуючи отримані під час експериментального дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту, а також пов'язаних із ними рефлексивності та метакогнітивної обізнаності, у структурі точності метакогнітивного моніторингу, з метою підвищення точності метакогнітивного моніторингу, вважаємо за доцільне розробити психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО засобами емоційного інтелекту, що передбачають формування здібностей сприяти емоційній обізнаності, розуміти емоції, ідентифікувати стратегії поведінки, керувати емоціями.

Емоційний інтелект як метапроцесуальне явище є одночасно когнітивним з точки зору пізнання власних емоцій та почуттів інших людей та регулятивним утворенням, що сприяє регуляції власних емоційних

процесів та контролю емоцій інших. Кожний із чотирьох компонентів емоційного інтелекту, що його охарактеризували Дж. Д. Майер (J. D. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та Д. Карузо (D. Caruso), складається з когнітивних здібностей, спрямованих не лише на розуміння власних емоцій (внутрішньоособистісний емоційний інтелект), але й на розуміння емоцій інших людей (міжособистісний емоційний інтелект). Це такі складові: 1) ідентифікація та оцінювання емоцій – здібність сприймати, оцінювати та виражати емоції і пов'язані з ними потреби фізичного та психічного стану, зовнішнього вигляду; 2) емоційна фасилітація мислення – здібність використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, що передбачає уміння доволно керувати емоціями, які сприяють вирішенню завдань (інтерес, допитливість) та використовувати будь-який настрій у навчальній діяльності; 3) розуміння емоцій – здібність розуміти та аналізувати емоційну інформацію, тобто визначати джерело емоцій, класифікувати їх, установлювати зв'язки між різними емоційними проявами, розпізнавати зв'язки між емоціями та словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, аналізувати емоційні стани; 4) керування емоціями – здібність свідомо керувати власними та чужими емоціями для особистісного зростання і покращення міжособистісних стосунків, тобто використовувати інформацію, яку передають через емоції, диференціювати та контролювати емоції, а також продукувати або усувати емоції залежно від їх користі (зокрема, вміння знижувати інтенсивність прояву негативних емоцій, викликати позитивні емоції).

Зв'язок емоційного інтелекту з метапізнанням у навчальній діяльності передбачає процеси, що відображають охарактеризовані вище компоненти емоційного інтелекту: 1) розуміння почуттів, пов'язаних з успіхами / невдачами у навчанні (ідентифікація та оцінювання емоцій) («Що я відчуваю?»); 2) визначення можливих стратегій (розуміння та аналіз емоцій) («Чому ця емоція є важливою?»); 3) підтримка емоційної саморегуляції у реалізації обраних стратегій (керування емоціями) («Як необхідно діяти у тій

чи тій ситуації?») [172; 226]. Емоційна фасилітація мислення виступає проміжною ланкою, що з'єднує процес усвідомлення емоцій та вибору можливих стратегій, необхідних для ефективного керування ними.

З метою створення порад, урахуваючи окреслені у теоретико-концептуальній моделі зв'язку емоційного інтелекту з точністю метакогнітивного моніторингу, ми поділили їх за такими напрямками: 1) формування емоційної обізнаності; 2) формування здібності розуміти емоції; 3) формування здібності ідентифікувати стратегії поведінки; 4) формування здібності керувати емоціями. Сприяння формуванню зазначених здібностей передбачає врахування основних характеристик рефлексивності та метакогнітивної обізнаності, що пов'язані з виділеними компонентами емоційного інтелекту.

Перший напрям спрямований на формування здібності сприяти емоційній обізнаності, тобто здібності ідентифікувати та оцінювати емоції («Я умію визначати, що відчуваю»). Ідентифікація та оцінювання емоцій передбачає здібність сприймати, оцінювати та виражати емоції і пов'язані з ними потреби фізичного та психічного стану, зовнішнього вигляду. Основними компетенціями ідентифікації та оцінювання емоцій є:

1) внутрішньоособистісні: емоційна самообізнаність (так зване «зчитування» емоцій та оцінювання їхнього впливу), самооцінювання (усвідомлення власних сильних та слабких сторін), впевненість у собі (сильне відчуття власної вартості та здібностей);

2) міжособистісні: емпатія (відчуття емоцій інших, розуміння їх, здібність співпереживати), групова обізнаність («зчитування» можливих шляхів вирішення проблем).

Способи формування вищого рівня ідентифікації та оцінювання емоцій у структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО:

1) самообізнаність (самопостереження) – здібність розпізнавати власні емоції і те, яким чином вони впливають на нас. Це важливий крок на

шляху до регуляції емоцій. Наприклад, коли студенту погано, можна попросити його / її поставити собі запитання типу: «Я відчуваю сум, безнадію, сором чи тривогу?». Емоційна самообізнаність також може сприяти передбаченню виникнення тих чи тих емоцій у відповідних ситуаціях і, як наслідок, може керувати поведінкою. Потрібно намагатись називати ті чи ті яскраво виражені емоції. Однак важливо пам'ятати, що на цьому етапі не потрібно реагувати на відповідну емоцію або намагатись аналізувати її; важливо лише впевнитись у тому, що саме ця емоція є найяскравіше вираженою у даний момент. Об'єктивний погляд на свою поведінку забезпечує вихід з-під впливу власних емоцій;

- 2) спостереження за іншими – уважне спостереження за емоційними проявами інших з метою ідентифікації їхніх емоційних станів. Вимоги подібні до тих, що окреслені для стратегії самообізнаності;
- 3) уважність – усвідомлена обізнаність. Здібність розпізнавати власні емоції та емоції інших, а також емоції, що виражені у предметах побуту, мистецтві, розповідях тощо, можлива завдяки таким чинникам, як уважність до підказок та аналіз вербального / невербального вираження емоцій (як власних, так і емоцій інших). Коли студенти можуть розпізнати, що вони відчувають протягом заняття / дня у різних ситуаціях, вони формують здібність краще проявляти себе як під час навчання, так і в позааудиторний час;
- 4) утримання від категоризації емоцій на погані та хороші – необхідність урахувати весь спектр емоцій, шукати позитив у негативі і навпаки;
- 5) здібність протистояти поганому настрою – необхідність постійно усвідомлювати свій актуальний емоційний стан;
- 6) здібність не залежати від хорошого настрою – здібність не входити в самообман, що безпосередньо пов'язаний з імпульсивністю прийняття рішень та ігноруванням можливих наслідків тих чи тих дій;

- 7) відчуття емоцій на фізичному рівні за допомогою ідентифікації фізичних змін, що їх супроводжують – допомагає не лише зрозуміти емоції (як власні, так і оточуючих), але й дозволяє правильно реагувати на різні ситуації. Передбачає спостереження за мовою тіла, виразом обличчя, тоном голосу тощо;
- 8) спостереження за хвильовим ефектом дії емоцій – аналіз впливу власних емоцій на оточуючих;
- 9) знаходження комфорту у дискомфорті, що проявляється не через уникнення негативних почуттів, а через здібність продуктивно корегувати власні негативні якості;
- 10) неприховування емоцій – подолання страху вираження емоцій;
- 11) розуміння, хто та що може впливати на тригери (слабкі сторони), адже тоді можна передбачати і, як наслідок, контролювати різні ситуації;
- 12) фіксація емоцій – створення списку емоцій за допомогою самоопитування;
- 13) складання списку своїх ролей – фіксація власних цінностей та ідеалів;
- 14) намагання не уникати людей;
- 15) оволодіння навичкою повної присутності з виключенням відволікаючих чинників, таких як, наприклад, внутрішній діалог із собою, а також намагання під час бесіди формувати словесне вираження власних думок;
- 16) пошук зворотного зв'язку від оточуючих – намагання поглянути на себе з іншого боку та отримати зворотний зв'язок;
- 17) практикування мистецтва слухати співрозмовника, не перебиваючи;
- 18) передбачення (прогнозування) можливих реакцій у різних ситуаціях;
- 19) ідентифікація настрою, що панує у групі;

- 20) усвідомлення власних почуттів, що виникають під впливом емоцій тих людей, з якими ми спілкуємось;
- 21) спостереження за тим, як ми спілкуємось з іншими, і чи намагаємось їх зрозуміти;
- 22) урахування ознак наближення стресу;
- 23) розпізнавання культурних та індивідуально-психологічних відмінностей – формування ставлення до різних людей / культур тощо.

Для активного та ефективного сприймання емоцій можна фіксувати емоції у «Щоденнику ідентифікації та оцінювання емоцій», у якому можна описувати події, що відбулись протягом заняття / навчального дня, і, відповідно до цього, фіксувати емоції, що виникали як наслідок. Зразок «Щоденника ідентифікації та оцінювання емоцій» представлено в Додатку Г.

Емоційна фасилітація мислення виступає проміжною ланкою між етапом ідентифікації та оцінювання і розуміння емоцій. Це здібність узагальнювати, використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, відчувати емоції, в міру необхідності передавати ті чи ті почуття або використовувати їх в інших когнітивних процесах. Передбачає вміння довільно керувати емоціями, які сприяють вирішенню завдань (інтерес, допитливість) та використовувати будь-який настрій у навчальній діяльності.

Думки та емоції є взаємозалежними: ситуації або події провокують виникнення думок, думки призводять до утворення емоцій, які, у свою чергу, впливають на поведінку, а поведінкові прояви, як наслідок, сприяють зміцненню тих чи тих думок. Емоційна фасилітація мислення формує здібність змінювати емоції завдяки припиненню виконання якоїсь однієї справи і початку виконання іншої, тобто так званому «переключенню» між емоціями. Сприяти емоційній фасилітації мислення може використання емоцій як сигналів, що щось відбувається не зовсім так, як потрібно.

Оскільки емоції впливають на те, як ми думаємо та поводимо себе, важливим аспектом є формування здібності ефективно використовувати

здібності сприяти емоційній фасилітації мислення на практиці. Одним із практичних способів переключення від однієї емоції до іншої у контексті формування суджень метакогнітивного моніторингу може бути самоопитування у вигляді фіксації думок у «Щоденнику емоційної фасилітації мислення». Зразок «Щоденника емоційної фасилітації мислення» представлено в Додатку І.

Другий напрям враховує особливості формування здібностей розуміти емоції. Розуміння емоцій є здібністю диференціювати емоції, тобто визначати джерело емоцій, класифікувати їх, установлювати зв'язки між емоціями та словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, аналізувати емоційні стани, оцінювати емоції та їх значення («Я розумію, які це емоції»).

З метою повнішого розуміння себе та інших потрібно визначити причину емоцій або інших почуттів, які передують виникненню емоцій. Наприклад, в основі емоції гніву можуть лежати страх / тривожність, фрустрація, зніяковіння, душевний біль / печаль / ізоляція, почуття провини, сором, ревності, обурення через несправедливість, безпомічність, гнітючий стрес, приниження, збентеження, депресія, відторгнення / самотність тощо. Відповідно до цього, важливо формувати здібність керувати всім спектром емоцій під час пояснення можливих почуттів (як власних, так й інших) у тій чи тій ситуації.

Розуміння тригерів емоцій та обговорювання їх є важливим, оскільки сприяє успішній діяльності та встановленню позитивних стосунків з іншими. Покращення розуміння емоцій відбувається завдяки втіленій турботі, що проявляється у:

- 1) турботливому знанні – невиразній інформації, яку ми часто отримуємо під час нашої взаємодії з іншими;
- 2) звичці піклуватись як дії, що сприяє здоров'ю та благополуччю (як власному, так й інших);

3) турботливій уяві, тобто узагальненню знань про нові ситуації та незнайомих людей.

Одним із дієвих способів формування здібності розуміти емоції може бути фіксація думок у «Щоденнику розуміння емоцій». Зразок «Щоденника розуміння емоцій» представлено в Додатку Д.

Четвертий напрям підвищення точності метакогнітивного моніторингу засобами емоційного інтелекту спрямований на формування здібностей ідентифікувати можливі стратегії поведінки («Я знаю причини виникнення та наслідки використання емоцій»). За основу можна використати здібність розрізняти між раціональним та нераціональним мисленням.

Кожна людина по-своєму відчуває той чи той настрій і, відповідно до цього, продукує позитивні або негативні думки. Об'єктивно позитивні думки лежать в основі раціонального мислення, тоді як негативні або надмірно песимістичні / оптимістичні – в основі мислення нераціонального.

Правильні емоції у правильний час можуть покращити мотивацію та збільшити енергоносії викладача та інтерес і увагу студентів. Навпаки, негативні емоції можуть мати руйнівний вплив як на викладачів, так і на студентів. Відповідно до цього, існує потреба визначити, які емоції є найкращими у відповідних ситуаціях, а також окреслити можливі шляхи «приборкання» емоційної енергії з метою полегшення мислення та сприяння відповідній поведінці. Ще одним важливим аспектом є узагальнення оптимальних емоційних станів з урахуванням ситуативних контекстів.

Корисним є інформування студентів про викривлене, нераціональне мислення, а також навчати їх, яким чином такі думки можна виправити. Однак, щоб мати змогу впоратись із нераціональними думками, насамперед потрібно вміти їх розпізнавати. Для ідентифікації когнітивних викривлень потрібно ідентифікувати та виокремити нераціональну думку.

Видами нераціонального мислення є:

1) двополярне мислення або занурення у крайнощі – категоризація думок за типом «все або нічого» (інші можливі варіанти – «чорне або біле»,

- «пан або пропав»); визначають прагненням до ідеалу, інакше людина вважає себе цілковитим невдахою;
- 2) розумова фільтрація – негативні упередження типу «Я – невдаха!»; людина грає «роль мученика». Виділяють два типи такого мислення: 1) цілковитий негатив – зосередження лише на негативних аспектах; 2) виключення позитиву – визнання позитивних аспектів, але відмова їх приймати, знаходячи натомість різні способи перетворення позитивного у негативне;
 - 3) надмірне узагальнення – переважання негативного песимістичного мислення, коли на основі якоїсь однієї події ми робимо висновок: «Оцінка за екзамен дуже низька. Я дурний / дурна.»;
 - 4) поспішні висновки та «зчитування» думок інших – припущення щодо намірів інших щось зробити / сказати, що виникають без будь-яких очевидних доказів; як правило, має негативне спрямування: «Я знаю, мій друг переконаний, що я зануда.»;
 - 5) мислення за критерієм «кінець світу» – надмірні перебільшення або применшення: «Я ніколи не зможу виграти.», «Я ніколи не виконаю цю справу.», «Ну, все. Мені поставили двійку. Мене виженуть з університету.»;
 - б) надмірна персоналізація – створення оманливих очікувань, тобто надмірне сприймання усього, що відбувається навколо, персоналізовано, що, у свою чергу, призводить до негайних реакцій; іншими словами, це ситуації, коли ми будуємо повітряні замки й розчаруємося, якщо вони руйнуються: «З мене всі глузують.»;
 - 7) звинувачення / заперечення – звинувачення інших у власних проблемах та невдачах, коли ми граємо роль жертви, змушуючи когось бути відповідальними за таку ситуацію; іншими словами, це примушування інших відчувати себе винними за те, що відчуваємо ми самі. Інколи це може бути самозвинувачення у тому, що не є нашою помилкою.

Причинами можуть бути цинізм, загальна недовіра до людей та їхніх мотивів: «Це Ви винні у тому, що мені погано.»;

- 8) насадження ярликів – негативне самоклеймування як когнітивне викривлення має місце, коли ми формуємо судження, а тоді звинувачуємо себе або інших у тому, що сталось. Як правило, ярлики є негативними та радикальними: «Наша група жахлива. Ми ніколи не зможемо нічого виграти.». Насадження ярликів на самих себе може негативно впливати на нашу самооцінку та впевненість, і, як наслідок, спровокувати відчуття невпевненості та тривоги;
- 9) зарозумілість – піднесення себе до завищених стандартів, на відміну від усіх інших; іншими словами, це коли ми вважаємо наші власні думки життєвими фактами: «Я завжди правий/-ва.»;
- 10) постійна повинність – жорсткий кодекс поведінки, що диктує, як саме ми та інші люди повинні діяти. Коли ми зазнаємо невдач, ми нещадно себе критикуємо за те, що не змогли повністю слідувати за установленими правилами. Відбувається заперечення будь-яких винятків із правил: «Мені треба краще працювати.», «Мені потрібно виконувати більше вправ.»;
- 11) підміна реальних понять вигаданими – коли ми помилково сприймаємо за реальність наші почуття. Може призвести до глибокого переконання, що майбутні події залежать від того, що і як ми відчуваємо: «Я відчуваю ревності, оскільки мої одногрупники, ймовірно, щось роблять за моєю спиною.», «Я вважаю, що сьогодні неодмінно трапиться щось погане, оскільки я відчуваю тривогу.»;
- 12) контроль за помилками / ілюзіями / хибними уявленнями – 1) ми відчуваємо себе відповідальними або такими, що контролюємо інших і все, що відбувається: «Я відповідальний/-на за всіх моїх одногрупників.», або 2) відчуваємо, що нічого не можемо контролювати, і тому перекладаємо відповідальність на інших: «Я не зміг / змогла дописати реферат вчасно, а це потрібно було зробити на

сьогодні. Викладач не зміг / змогла мені допомогти через надмірну зайнятість, а всі одногрупники мені постійно заважали. З ким ще могло таке трапитись, як не зі мною?»;

13) помилка змін – коли ми очікуємо, що інші зміняться, щоб догодити нам, особливо коли ми тиснемо на них: «Ти повинен проводити час лише зі мною»;

14) помилка чесності – коли ми вважаємо, що все повинно відбуватись так, як є правильним на нашу думку, бо так буде «чесно»; ми вимірюємо «чесність» за нашими власними параметрами: «Мені не подобається Ваша думка, бо я думаю інакше.»;

15) помилка «винагороди з небес» – інколи ми очікуємо на винагороду за певний вид діяльності та зусилля, будучи переконаними, що працювали краще за інших, однак цього не відбувається. Ми відчуваємо образу: «Ну чому я не отримав/-ла найвищої оцінки? Я ж найбільше працював/-ла у цьому семестрі?»;

16) магічне мислення – ми переконані, що все буде краще за певної умови (якщо ми схуднемо / порозумнішаємо / станемо багатшими / знайдемо нову кращу роботу тощо): «Коли я отримаю диплом, моє життя буде супер!».

Після ідентифікації думки, її варто записати, визначити рівень нераціональності, ідентифікувати когнітивне викривлення, намагатись перетворити нераціональну думку у раціональну, переоцінити рівень нераціональності / раціональності.

Деякі способи перетворення нераціонального мислення у раціональне, які окреслені у науковій психологічній літературі, є:

1) ідентифікація та виокремлення думок – потрібно вміти визначати нераціональні думки; інколи можна додати трохи гумору у трансформацію їх у раціональні та зважено позитивні, присвоївши власним думкам смішні назви;

- 2) розмірковування про власні думки – варто спробувати абстрагуватись від ситуації з метою поглянути на неї зі сторони;
- 3) підміна категоричних думок – необхідно зосередитись на власних думках, оскільки це може допомогти помітити причину їх появи, особливо коли потрібно підмінити категоричні поняття «завжди» і «нічого» на «інколи» і «дещо»;
- 4) насадження ярликів на свою поведінку – замість того, щоб клеймувати себе та інших, варто спробувати насаджувати ярлики на свою поведінку. Наприклад, замість ярлика «лежень», оскільки сьогодні не відбулось генерального прибирання, варто сказати: «Я всього лише не прибрав/-ла у помешканні сьогодні», оскільки наші дії – це ще не ми, і це треба навчитись розрізняти;
- 5) пошук позитиву – потрібно намагатись знайти хоча б три можливі позитивні речі у кожній ситуації. Спочатку, однак, таке намагання може здаватись неприродним, однак з часом може перетворитись у спонтанну звичку;
- 6) уникання поспішних висновків та узагальнень – перш ніж зробити висновок, потрібно поставити собі або іншим певні узагальнюючі запитання, щоб упевнитись у тому, що наші висновки не є упередженими та одноосібними. Наступним важливим кроком буде намагання зробити все можливе, щоб повірити у ці факти;
- 7) залякування себе – потрібно уявити, що буде, якщо ми й надалі будемо мислити негативно. Чи вирішить це проблему, чи, можливо, навпаки, нашкодить її вирішенню?
- 8) винагороджування себе за добрі справи – варто помічати та винагороджувати себе за добрі справи, які ми робимо для себе. Перетворивши негативні думки на позитивні, можна посмакувати чашечкою смачної кави чи запашного чаю, посміхнутись і похвалити себе «А я – супер молодчинка!»;

- 9) постійне тренування та саморозвиток – те, що ми думаємо та говоримо, – це завжди початок змін, і лише від нас залежить, добрими чи поганими вони будуть.

Одним із можливих практичних способів формування здібності студентів ідентифікувати стратегії поведінки може бути самомоніторинг раціональності / нераціональності мислення. Для цього студентам можна запропонувати завдання на розрізнення раціонального мислення від нераціонального (Додаток Е). Корисною може бути вправа на додавання у нераціональні думки раціонального зерна, направлена на формування здібності змінювати нераціональне мислення на раціональне (Додаток Є). Сприяє формуванню здібності до розрізнення між раціональним та нераціональним мисленням також самоопитувальник «Як боротись із когнітивними викривленнями?» (автор оригінальної версії англійською мовою “How to Challenge Cognitive Distortions” С. Мартін (S. Martin)) [391] (Додаток Ж).

П'ятий напрям передбачає врахування стратегій, необхідних для формування здібностей керувати емоціями. Керування емоціями є здібністю до свідомого керування власними та чужими емоціями для особистісного зростання і покращення міжособистісних стосунків. Іншими словами, це відкритість до почуттів, і, відповідно до цього, модулювання їх у собі та в інших, щоб сприяти розумінню себе та особистісному зростанню («Я знаю, що можна зробити з емоціями»).

Аналіз наукової літератури дозволяє згрупувати такі основні компетенції чинників керування емоціями:

1) внутрішньоособистісні:

- емоційний самоконтроль – контроль над руйнівними емоціями та імпульсами;
- прозорість – демонстрація чесності, порядності та надійності;
- адаптивність – демонстрація гнучкості у здібності пристосовуватись до ситуацій, що змінюються, або до перешкод, що виникають;

- досягнення – здібність покращувати продуктивність виконання завдань із метою досягнення внутрішніх стандартів досконалості;
- ініціативність – прояв особистісного інтересу і творчого ставлення до дійсності, зустрічної активності до іншої людини, що впливає на готовність діяти і використовувати можливості;
- оптимізм – можливість бачити позитив у всьому;

2) міжособистісні:

- надихаюче лідерство – здібність вести інших за собою, формувати моніторинг;
- вплив – використання різних способів переконання;
- розвиток інших – сприяння розвитку здібностей інших людей за допомогою зворотного зв'язку та на власному прикладі;
- зарядний каталізатор – ініціювання, керування та керування іншими до нових горизонтів;
- керування конфліктною ситуацією – вирішення суперечок та непорозумінь;
- створення зв'язків – розвиток і підтримка мережі міжособистісних стосунків;
- командна робота та співпраця – сприяння співпраці та згуртуванню команди.

Самоопитування як дієвий спосіб формування здібності керувати емоціями може набувати вигляду фіксації думок у «Щоденнику керування емоціями». Зразок «Щоденника керування емоціями» представлено в Додатку 3.

Здібності керувати власними емоціями та емоціями інших можуть відігравати важливу роль у намаганні допомогти студентам краще впоратись зі складними аспектами академічного життя. Є декілька способів, які викладачі можуть застосовувати, щоб допомогти студентам розвинути ці здібності [513; 540; 115-118; та ін.]. Серед них можна виділити такі:

- 1) активне слухання – сприяє інтерактивному діалогу зі студентами, оскільки в центрі уваги є як сам викладач, так і студент; сприяє формуванню обізнаності про невербальні підказки, перевіряє правильність розуміння завдяки відповідній реакції, знанню того, що відбувається у колективі. Цей підхід може бути особливо ефективним, коли викладач хоче надати зворотний зв'язок і пов'язує активне слухання з мотивацією;
- 2) вправи на сприяння самообізнаності (зокрема, самоопитування, ведення «Щоденника емоцій»);
- 3) трансформаційне навчання, в основі якого лежить самомоніторинг з фокусуванням уваги на змісті («що?»), процесі («яким чином?»), причині («чому?») та наслідку («для чого?»).

Стратегіями розвитку здібності керувати емоціями можуть бути:

- 1) пауза – припинення діяльності для обмірковування;
- 2) самообізнаність – здібність розпізнавати те, що ми відчуваємо, є важливим кроком до емоційної регуляції (див. стратегії ідентифікації та оцінювання емоцій). Практичною формою застосування стратегії самообізнаності є самоопитування радикального сприймання емоцій, метою якого є покращення самосвідомості та розуміння глибинних причин власної емоційної боротьби (Додаток І);
- 3) уважне усвідомлення – дозволяє досліджувати та ідентифікувати всі аспекти зовнішнього світу, включаючи наше тіло, що допомагає не лише розуміти емоції інших, а й правильно реагувати на різні ситуації;
- 4) когнітивне переоцінювання – розглядаючи можливі альтернативи, ми маємо змогу змінювати власні думки, що може допомогти нам змінити нашу первинну екстремальну реакцію;
- 5) адаптивність – емоційна дисрегуляція знижує нашу адаптивність до життєвих змін. Тому ми стаємо більш схильні до відволікань і руйнуємо наші механізми подолання стресових ситуацій; як наслідок,

часто починаємо опиратися змінам. Дієвою вправою для розвитку адаптивності є об'єктивне оцінювання;

- б) самоспівчуття – нагадування собі про власні таланти та чесноти, а також надання дозволу власному розуму працювати гнучко, що сприяє утворенню зміни того, як ми відчуваємо та реагуємо на власні емоції. Формою вираження самоспівчуття є самозаспокоєння, що може зменшити токсичні ефекти гніву, смутку та агонії, спричинені негативними переживаннями. Деякі прості прийоми самозаспокоєння включають: щоденне позитивне самоствердження, розслаблення та контроль дихання, медитація, співчуття, регулярний догляд за собою, ведення журналу вдячності тощо;
- 7) емоційна підтримка – ми всі маємо вроджену здібність створювати надійний емоційний резервуар, що допомагає економити свою розумову енергію та звільняти її від негативних думок;
- 8) дихальні практики – правильне, повільне дихання здатне, крім ментальної активізації раціональної частини мозку, заспокоїти, переключити увагу, змусити забути неприємні та незручні думки;
- 9) відкладення прийняття рішень – відволікання від виконання того чи того завдання з метою переключення уваги («дай собі час») (прогулянка на свіжому повітрі, читання, перегляд фільму, слухання музики, час на хобі, «зникання» з соціальних мереж на певний час), адже час уможливорює отримання важелів контролю над емоціями;
- 10) покращення гігієни сну;
- 11) посмішка – дозволяє протидіяти негативному емоційному стану;
- 12) медитативні практики;
- 13) звернення за допомогою до спеціаліста.

Аналіз наявних у науковій психологічній літературі розробок практичного сприяння підвищенню рівня емоційного інтелекту дозволив удосконалити методики до керування емоціями. Серед найбільш ефективних можна виділити такі: опитувальник «Керування емоціями», направлений на

формування здібності ідентифікувати емоції у незаангажований спосіб (Додаток І); самоопитувальник «Ефективне керування емоціями», що має на меті формувати здібність ефективно керувати емоціями (Додаток Й) і складається із запитань, поділених за субшкалами когнітивного переоцінювання, придушення емоцій, посилення позитивного впливу, осмислення перспективи, заспокоєння, моделювання соціальної взаємодії; самоопитувальник «Когнітивне керування емоціями» (Додаток К), метою якого є формування здібності керувати емоціями, а також вправа «СТОПП» (Додаток Л), покликана формувати здібність керувати емоціями тощо.

Негативними стратегіями, до яких інколи вдаються студенти, є:

- 1) заперечення – відмова сприймати щось, що є неправильним, або те, що потрібна допомога;
- 2) відкладання виконання якогось завдання на майбутнє – сприяє формуванню невизначеності, а небажання брати участь у діяльності може свідчити про наближення депресії;
- 3) булінг – цькування інших є ознакою намагання показати власну вищість;
- 4) заподіяння шкоди собі – оманливе відчуття контролю над емоційним болем може мати безліч радикальних форм: порізи, мордування себе голодом, переїдання, участь у небезпечних видах діяльності тощо;
- 5) зловживання психоактивними речовинами.

На основі наявних у науковій психологічній літературі підходів до сприяння ефективності емоційного інтелекту, можна узагальнити такі його основні аспекти:

- 1) емоції містять важливу інформацію про людей та навколишнє середовище, і тому здібність ідентифікувати почуття (як власні, так й інших) є ключовими компонентами стратегій поведінки у тій чи тій ситуації;

- 2) емоції впливають на те, як ми думаємо, і, як наслідок, наші думки впливають на нашу поведінку, що, у свою чергу, впливає на зміцнення думок;
- 3) знання про емоції нам потрібне, що мати змогу розуміти причини того чи того емоційного досвіду;
- 4) емоції, що виникають залежно від ситуації, передбачають застосування відповідних стратегій, необхідних для керування емоціями.

Корисним може бути ведення загального «Щоденника емоцій», що має на меті дослідити здібність ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції, а також ефективно керувати емоціями. Зразок загального «Щоденника емоцій» представлено в Додатку М.

Отже, з метою формування ефективного метакогнітивного моніторингу, ми розробили 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. Запропоновані підходи стануть корисними для науковців, науково-педагогічних працівників, психологів-практиків, здобувачів вищої освіти, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією.

Висновки до розділу 4

За результатами цього розділу можна зробити такі висновки:

1. Враховуючи результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, ми визначили такі напрями формування впливу, що належать до двох категорій – особливостей емоційного інтелекту та точності метакогнітивного моніторингу: формування здібностей ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції, керувати емоціями, а також підвищення точності метакогнітивного

моніторингу навчальної діяльності студентів з урахуванням особливостей, емоційного інтелекту, рефлексивності, метакогнітивної обізнаності, статевих відмінностей, характеристик навчального матеріалу.

2. На основі виокремлених чинників ми розробили тренінгову програму підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО засобами емоційного інтелекту, яка включає блоки, що відповідають напрямкам 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 ми встановили статистично значимі відмінності між показниками точності суджень метакогнітивного моніторингу за всіма типами в експериментальній групі до та після проведення формувального етапу експерименту. Студенти відзначились нижчими показниками емоційного інтелекту, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності відповідно до виокремлених рівнів в експериментальній групі до проведення тренінгу. Натомість, істотних зрушень у рівнях означених характеристик студентів у контрольній групі ми не простежили, що свідчить на користь дієвості та ефективності тренінгової програми.

3. На основі отриманих результатів з метою формування ефективного метакогнітивного моніторингу ми розробили 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.

Основні положення четвертого розділу відображено в таких публікаціях авторки:

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. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2022. 94 с.
3. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2022. 132 с.
4. 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.
5. 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.

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 сформулювати загальні висновки:

1. Емоційний інтелект є складною інтегрально-ієрархічною системою, яка базується на єдності когнітивних, емоційних, адаптаційних та соціальних складових у процесі внутрішньоособистісних та міжособистісних здібностей 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, уможлиблює 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 («EmIn»);

- 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 ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Вплив зовнішніх чинників на об'єктивність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. Вип. 1. С. 18–28.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Августюк М. М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2023. 374 с.
6. 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.
7. Августюк М. М. Зв'язок видового спектру метакогнітивного моніторингу з результативністю навчальної діяльності. *Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : зб. тез доп. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. Мукачєво, 2015. Т. 2. С. 11–13.

8. 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.

9. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2016. 316 с.

10. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу процесу навчання: основні аспекти та змістові характеристики. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 26. С. 3–6.

11. Августюк М. М. Ілюзія знання як метакогнітивне явище: контекстний огляд основних теорій. *Сучасні дослідження когнітивної психології* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 2. С. 20–21.

12. Августюк М. М. Ілюзія знання як проблема в навчальній діяльності студентів. *Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал «Психологія особистості»*. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 1(6). С. 260–269.

13. Августюк М. М. Ілюзія знання: основні аспекти, властивості та змістові характеристики [Електронний ресурс]. *Дні науки Національного університету «Острозька академія» : матеріали XIX наук. виклад.-студент. конф.* Острог : Національний університет «Острозька академія», 2014. Режим доступу: <http://eprints.oa.edu.ua/3064/>

14. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 30. С. 3–7.

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

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

17. 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.

18. Августюк М. М. Методичні рекомендації до зниження мовної тривожності в здобувачів вищої освіти під час вивчення іноземної мови. Острог : Національний університет «Острозька академія», 2020. 112 с.

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

20. 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.

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

22. 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.

23. Августюк М. М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* К.: НАУ, 2015. Вип. 1(6). С.12–17.

24. 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.

25. Августюк М. М. Особливості прояву ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності. *Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету.* Рівне : О. Зень, 2016. Вип. 6. С. 11–17.

26. Августюк М. М. Психологічні особливості об'єктивності метакогнітивного моніторингу : *Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації* : матеріали всеукр. наук. конф., м. Дніпропетровськ, 4–5 грудня 2015 р. Частина II. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2016. С. 35–37.

27. Августюк М. М. Стан дослідження поняття «емоційний інтелект» у науково-психологічній літературі. *Психологія: сучасні методика 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.

28. 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.

29. 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.

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

31. 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.

32. 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.

33. Августюк М. М. Характеристика структури та змісту тренінгової програми з оптимізації процесу метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. Вип. 3. С. 3–17.

34. 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.

35. 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.

36. Андреева И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V2.0 на белорусской выборке. *Психологический журнал*, 2012. № 1–2. С. 66–80.

37. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии : монография. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
38. Аршава І. Ф., Носенко Е. Л., Салюк М. А. Гуманізуючий потенціал новітніх інформаційних технологій в освіті : монографія. Д. : Акцент ПП, 2013. 172 с.
39. Балашов Е. М. Концептуальні характеристики метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Психологія: реальність і перспективи*, 2020. Вип. 14. С. 12–21.
40. Балашов Е. М. Метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Психологія особистості*, 2019. Вип. 1 (10). С. 188–196.
41. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 504 с.
42. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованої навчальної діяльності студентів : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.
43. Балашов Е. М. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології*, 2020. Вип. 48. С. 11–34.
44. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2019. Вип. 4. С. 64–71.
45. Бантишева О. О. Особливості та чинники емоційного інтелекту осіб юнацького віку. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2015. Вип. 30. С. 61–78.
46. Бондар С. І. Когнітивний стиль як індивідуальна стратегія переробки інформації особистістю. *Вісник Харківського Університету № 498. Серія «Психологія»*. Харків, 2000. С. 13–17.

47. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціонімічних професій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. К. : Київський університет імені Б. Грінченка, 2015. 20 с.

48. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2009. 255 с.

49. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Psychological Journal*, 2019. Вип. 5, № 7. С. 34–49.

50. Васильківський І. П. Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту в психолого-педагогічній літературі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 2017. Вип. 259. С. 28–34.

51. Васильківський І. П., Сопівник Р. В. Зміст і структура методики виховання емоційного інтелекту учнів середнього шкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2018. Вип. 3, № 84. С. 48–61.

52. Верітова О. С. Забезпечення фасилітації потоків емоційної інформації у педагогічній діяльності викладачів вищої школи. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 2019. Вип. 1, № 17. С. 98–103.

53. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя : Класичний приватний у-т, 2019. 235 с.

54. Вірна Ж. П., Брагіна К. І. Емоційний інтелект у смисловому локусі професіоналізації особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. За ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. Вип. 2, № 8. С. 38–43.

55. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавничо-поліграф. центр «Київський університет», 2005. 308 с.

56. Власова О. І., Березюк М. А. Теоретико-методичні засади дослідження емоційного інтелекту як інтраіндивідуальної властивості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Збірник наукових праць № 2(7), 2004. *Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства* : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. Луганськ : Видавництво СНУ, 2004. С. 175-181.

57. Волошина В. О. «Ілюзія про знання» як результат впливу інтерференції на метапам'ять (перспективи майбутнього експериментального вивчення проблематики). *Проблеми вибору: психологічний, суспільно-політичний та інформаційний аспекти* : матеріали міждисциплін. наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених. Острог, 2012. С. 11–16.

58. Волошина В. О., Джонсон Ф. У., Каламаж Р. В. Метапам'яттєві судження та когнітивні процеси, що лежать в їх основі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 58–67.

59. Гандзілевська Г. Б. Роль когнітивних технік у самореалізації особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Сучасні дослідження когнітивної психології»*, 2009. Вип. 12. С. 83–92.

60. Гандзілевська Г. Б., Балашов Е. М., Онипчук А. С. Роль сценарних установок у досягненні психологічного благополуччя науково-педагогічних працівників ЗВО у акмеперіоді. *Психологічний часопис*, 2020. №6(2). С. 9–18.

61. Гоулман Д. Емоційний інтелект ; пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Х. : Віват, 2019. 512 с.

62. Грузинська І. М. Теоретичні аспекти проблеми емоційного інтелекту у юнацькому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки, 2017. Вип. 5, № 50. С. 88–95.

63. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2009. 20 с.

64. Дерев'янка С. П. Складові емоційного інтелекту та їх значення в процесі соціально-психологічної адаптації студентів. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки*. Чернігів, 2006. Вип. 41. Т. 1. С. 87–89.

65. Доцевич Т. І. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія: наукове видання*. Харків, 2013. Вип. 46, Ч. 2. С. 62–75.

66. Зарицька В. В. Вікові передумови розвитку емоційного інтелекту особистості (дошкільний і шкільний періоди). *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 2011. Вип. 38. С. 35–53.

67. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*, 2014. Вип. 49. С. 42–51.

68. Зарицька В. В. Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентнісно спрямованої освіти. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ: Ін-т сучасн. підр., 2011. 92 с.

69. Зарицька В. В. Соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*, 2021. Вип.2. С. 19–22.

70. Зарицька В. В., Борисенко В. М. Емоційна компетентність як детермінантна складова професійного становлення фахівців соціонімічного напрямку. *Молодий вчений*, 2017. Вип. 4, № 44. С. 241–245.

71. Зелюк В. В. Формування емоційного інтелекту в контексті педагогіки А. С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 2012. Вип. 9. С. 84–87.

72. Ігумнова О., Ярославська А. Психологічні особливості емоційного інтелекту та саморегуляції майбутніх психологів. *Психологічні науки*, 2019. Вип. 3, № 14. С. 119–133.

73. Ільїна Т. І. Мотивація навчання у вузі. *Вікова психологія*; за ред. В. Є. Клочко, 2003. Режим доступу: <http://medbib.in.ua/motivatsiya-obucheniya-yuze-39992.html>

74. Каламаж Р. В., Августюк М. М. Ілюзія знання як помилка метакогнітивного моніторингу. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. Вип. 4. С. 19–29.

75. Канеман Д. Мислення швидко й повільно / пер. з англ. М. Яковлев. 4-те вид. К. : Наш Формат, 2020. 480 с.

76. Карпенко Є. В. Аксиологічний зміст емоційного інтелекту як запорука конгруентного життєздійснення особистості. *Психологія і суспільство*, 2019. № 1(75). С. 67–73.

77. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 436 с.

78. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи*, 2017. Вип. 30. С. 50–63.

79. Карпенко Є. В. Концептуальний потенціал позитивної психотерапії в контексті вивчення емоційного інтелекту особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, 2019. Вип. 66. С. 24–29.

80. Карпенко Є. В. Методологічні настанови щодо вивчення емоційного інтелекту в парадигмі позитивної психотерапії. *Психологія особистості*, 2014. № 1(5). С. 90–97.

81. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра. психол. н. Острог, 2020. 497 с.
82. Карпенко Є. В. Роль емоційного інтелекту в процесі життєздійснення особистості. *Український психологічний журнал*, 2018. № 1(7). С. 74–84.
83. Карпенко І. М. Катарсична сутність педагогічної системи А. С. Макаренка. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2013. Вип. 7, № 266. Ч. II. С. 103–111.
84. Карпов А. В., Петровская А. С. Проблемы эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма. *Вестник интегративной психологии*, 2006. Вып. 4. С. 42–47.
85. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
86. Коваленко А. Б. Психологія розуміння : монографія. К. : Геропринт, 1999. 184 с.
87. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач: дис. ... д-ра. психол. наук. К., 2000. 395 с.
88. Коваль І. В. Когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вузі. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми сучасної психології*, 2010. Вип. 8. С. 450–458.
89. Ковальчук З. Я. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. С. 112–121.
90. Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту : Проблеми сучасної психології. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*; за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. Вип. 26. С. 278–295.

91. Колісник Л. О. Розвиток емоційного інтелекту як чинника запобігання самотійності в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2016. 20 с.

92. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2003. 15 с.

93. Костюк А. В. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2014. Вип. 2, № 1. С. 85–89.

94. Кошонько Г. А. Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*, 2013. № 4(69). С. 341–350.

95. Кузнєцов М. А., Діомідова Н. Ю. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту : монографія. Харків : «Діса плюс», 2017. 189 с.

96. Лелюх-Степанчук О. О. Емоційний інтелект як проблема психологічної науки. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*, 2018. Том X. Вип. 31. С. 83–92.

97. Лобач М. М. Емоційний інтелект як передумова успішного розвитку особистості. *Збірник наукових праць. Вісник ЛДУ БЖД*, 2016. Вип. 13. С. 214–220.

98. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*, 2006. № 4. С. 3–22.

99. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. *Социальный интеллект: теория,*

измерение, исследования : сб. науч. тр.; под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. : Институт Психологии РАН, 2004. Вып. 4. С. 129–140.

100. Лящ О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2013. Вип. 22. С. 324–335.

101. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*, 2010. Вип. 2. С. 49–52.

102. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 3–16.

103. Максимов М. В. Вікові аспекти визначення рівня розвитку рефлексії. *Психологія особистості*, 2020. Вип. 13, Т. 2. С. 91–96.

104. Максимов М. В. Психологія розвитку рефлексивних вмінь особистості у молодшому шкільному віці : дис. ... док. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 402 с.

105. Марченко А. О. Поняття емоційного інтелекту: теоретико-психологічні підходи, дефініції і структура. *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*, 2011. Вип. 1, № 20. С. 172–175.

106. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : Навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.

107. Матласевич О. В. Здатність до саморозвитку у структурі педагогічних здібностей сучасних учителів та викладачів ВНЗ. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: зб. наук. матер.*

II Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2017. С.108–112.

108. Матласевич О. В. Компонентний склад і структура педагогічних здібностей. Наукові записки. Серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, 2016. Вип. 3. С. 119–133.

109. Мединська Ю. Я. Теоретичні підходи та практичні аспекти діагностики компетентності особистості у сфері емоцій. *Практична психологія та соціальна робота*, 2013. № 10. С. 11–15.

110. Милославська О. В. Емоційний інтелект як складова комунікативної компетентності студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2011. 19 с.

111. Могиляста С. До питання розвитку емоційного інтелекту старшокласників психолого-педагогічними засобами. Луцьк : *Психологічні перспективи (Psychological Prospects)*, 2020. Вип. 36. С. 174–188.

112. Могиляста С. М. Психолого-педагогічні засоби розвитку емоційного інтелекту старшокласників : Дис. ...канд. психол. наук:19.00.07. Київ, 2021. 244 с.

113. Моргун В. Ф. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості. *Постметодика*, 2010. Вип. 6, № 97. С. 2–15.

114. Назарук Н. В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. Вип. 3. С. 211–215.

115. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*, 2004. Вип. 4. С. 95–109.

116. Носенко Е. Л. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник Дніпропетровського ун-ту. Педагогіка і психологія*, 2000. № 6. С. 3–7.

117. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ, 2003. 159 с.

118. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак Л. Г. Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту». Дніпропетровськ, 2014. 73 с.

119. Оксентюк Н. В. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та транскультурної компетентності. *«Молодий вчений»*, 2018. Вип. 4.1. № 56.1. С. 56–59.
120. Оксентюк Н. В. Метакогнітивний компонент рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2016. Вип. 3. С. 144–151.
121. Оксентюк Н. В. Розвиток рефлексії як психологічного механізму формування інтелігенції у студентському середовищі. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог, 2008. Вип. 11. С. 142–149.
122. Орап М. О. Психологія мовленнєвого досвіду особистості : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники. 2014. 480 с.
123. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Вид. 2-е, стер. К. : Кондор, 2015. – 469 с.
124. Павелків Р. В. Психологічні особливості рефлексії у структурній організації особистості. *Інноватика у вихованні*, 2017. Вип. 5. С. 20–31.
125. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*, 2019. Вип. 8. С. 84–98.
126. Павелків Р. В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність та перспективи*, 2018. №11. С. 5–10.
127. Параскевова К. Г. Емоційний інтелект як чинник регуляції емоційно-мотиваційної сфери особистості : Автореф. дис. ... к.психол.н. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. 17 с.
128. Пасічник І. Д. Психологічні характеристики індивідуального мислення. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка* : Острог, 2009. Вип. 13. С. 3–13.

129. Пасічник І. Д. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. 2-е вид., перероблене і доповнене. Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2004. 242 с.
130. 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*. Острого : Вид-во НаУОА, 2022. № 15. С. 4–13.
131. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 28. С. 3–16.
132. Пасічник І. Д., Максименко С. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія «Психологія»*, 2010. Вип. 14. С. 3–10.
133. Петрова Н. М. Сформованість емоційного інтелекту як запорука успішної професійної діяльності майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, 2015. Вип. 2. С. 27–31.
134. Подофей С. О. Емоційний інтелект особистості й особливості його становлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2019. Вип. 1. С. 260–265.
135. Приймаченко О. М. Образ стану емоційно-освіченої людини як умова розвитку емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. Вип. 11. Серія: Психологічні науки. Чернігів : ЧДПУ, 2006. Вип. 41. Т. 2. С. 96–99.
136. Психологія мислення: підручник : [І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, О. В. Матласевич, У. І. Нікітчук та ін.]; за ред. І. Д. Пасічника. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.

137. Ракітянська Л. М. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*, 2019. Вип. 1, № 157. С. 162–165.
138. Ракітянська Л. М. Концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту як професійно значущої якості вчителя. *Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 12, № 2. С. 161–164.
139. Ракітянська Л. М. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект». *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2018. Вип. 4, № 63. С. 35–42.
140. Ракітянська Л. М. Феномен емоційного інтелекту у дискурсі наукового пізнання. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 2019. № 178. С. 153–157.
141. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. 3-тє вид, перероб., допов. Київ : Академія, 2017. – 366 с.
142. Сігінішина А. С. Метакогнітивні судження як засіб моніторингу пам'яті. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 254–263.
143. Собченко О. М. Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*, 2010. Вип. 4. С. 84–87.
144. Станкевич Р. І. Психологічні особливості емоційної саморегуляції у юнацькому віці: порівняльний аналіз дівчат і хлопців : [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://vuzlib.com.ua/articles/book/23896-Psikholog%D1%96chn%D1%96-osoblivost%D1%96_/2.html

145. Сухопара І. Чинники розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у контексті нової української школи. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2019. Вип. 2, № 65. С. 296–301.
146. Темрук О., Колісник Л. Проблема емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічної думки. *Гуманітарний вісник. Психологія*, 2014. № 33. С. 207–223.
147. Ткачук О. В. Психолого-педагогічні чинники ілюзії знань студентів ВНЗ у навчальній діяльності: Автореф.дис. ... к. психол. н. Острог, 2020. 24 с.
148. Ткачук О. В. Вплив точності метакогнітивного моніторингу на успішність навчальної діяльності. *Технології розвитку інтелекту*. Київ, 2018. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Tkachuk_O_V_Vplyv_tochnosti_metakohnityvnoho_monitorynhu_na_uspishnist_navchalnoi_diyalnosti.pdf
149. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя, 2018. Вип. 4. С. 158–162.
150. Ткачук О. В. Поняття ілюзії знання в контексті метакогнітивного моніторингу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2018. Вип. 4. С. 145–149.
151. Ткачук О. В. Успішність навчальної діяльності та точність метакогнітивного моніторингу: теоретичний огляд проблеми : зб. матеріалів *International scientific and practical conference «Prospects for the development of psychology as a science in EU countries and Ukraine»*, Варшава, 2019. С. 95–97.
152. Хессон Дж. Кишенькова книжка емоційного інтелекту: невеличкі вправи для інтуїтивного життя / пер. з англ. Є. Бондаренко. Харків : Вид-во «Ранок» : Фабула, 2023. 176 с.
153. Хомуленко Т. Б. Розвиток вищих форм пам'яті : Автореф.дис....д.психол.н. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 1999. 32 с.

154. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Серія «Психологія»*, 2014. № 49. С. 193–211.
155. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Педагогічна рефлексивність як детермінанта розвитку метапам'яті викладача вищої школи. *Проблеми сучасної психології*, 2014. № 26. С. 595–606.
156. Циганчук Т. В. Роль механізмів психологічного захисту в структурі емоційного інтелекту. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2018. Вип. 3. С. 63–67.
157. Чебикін О. Я., Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці. *Наука і освіта*, 2005. Вип. 5–6. С. 180–186.
158. Чернявська А. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*, 2012. Вип. 12, № 95. С. 136–139.
159. Шевченко Н. Ф., Шевченко А. І. Успішність студентів як проблема педагогіки вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету*, 2009. Вип. 2. С. 215–219.
160. Шпак М. М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості*, 2011. Вип. 1, № 2. С. 282–288.
161. Шпак М. М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors : collective monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. P. 342–359.
162. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.
163. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць / за наук. ред. І. С. Булах*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55). С. 125–134.

164. Юдко А. В. Розвиток емоційного інтелекту як засіб корекції суб'єктивного відчуття самотності у підлітків : Кваліфікаційна робота здобувача вищої освіти кафедри авіаційної психології. Національний авіаційний університет. Київ, 2020. 100 с.
165. Юркевич В. Проблема розвитку емоційного інтелекту. *Вестник практической психологии*, 2005. № 3(4). С. 4–10.
166. Яланська С. П. Психологія творчості : навч. посіб. 2-е вид. випр., допов. Полтава : Видавництво «Сімон», 2018. 182 с.
167. Яланська С. П. Психолого-педагогічні засоби гармонізації психоемоційного стану та розвитку креативності особистості в умовах вищої школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2022. Вип. 5. С. 44–48.
168. Яланська С. П., Атаманчук Н. М. Самостійна робота як одна з умов навчальної мотивації студентів. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи* : зб. матеріалів XX міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 30 листоп. 2018 р. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 20. С.130-135.
169. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи) : Навчально-методичний посібник. Вінниця : Вид-во «Діло», 2019. 105 с.
170. Adams N. Emotional intelligence amongst undergraduate students at a higher education institution : Mini-thesis, 2011. 136 p.
171. Afroz A., Firoz M., Pandey V. K. Overview of emotional intelligence: Model, measurement and development. *International Research Journal of Commerce Arts and Science*, 2017. Vol. 8, Issue 9. P. 132–144.
172. Alavinia P., Mollahosseini H. On the correlation between Iranian EFL learners' use of metacognitive listening strategies and their emotional intelligence. *International Education Studies*, 2012. Vol. 5, No. 6. P. 189–203.
173. Al-Qadri A. H., Zhao W. Emotional intelligence and students' academic achievement. *Problems of Education in the 21st century*, 2021. Vol. 79, No. 3. P. 360–380.

174. Anderson N. J. Metacognition and good language learners. In C. Griffin, *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P. 99–109.
175. Anderton B. Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre-service teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 2006. Vol. 5, No. 2. P. 156–177.
176. 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.
177. 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.
178. Avhustiuk M. Metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success: Some theoretical and methodological aspects. *Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23-24 жовтня 2020 р. С. 29–32.
179. 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.
180. 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.
181. 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.

182. 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.
183. 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.
184. Avhustiuk M. Situational factors of the illusion of knowing in the educational activity of students. *Virtus: Scientific Journal*, 2015. Issue 4. P. 53–56.
185. 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.
186. Avhustiuk M. The diverse nature of metacognitive monitoring accuracy measures. *Тendenції 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.
187. Avhustiuk M. The illusion of knowing from the indexes of confidence, calibration and resolution perspective. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. III(37), Issue 75. P. 88–90.
188. 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.
189. 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.

190. 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.

191. 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.

192. 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.

193. 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.

194. Baker L., Brown A. L. Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr, P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New York : Longman, 1984. Vol. 1. P. 353–394.

195. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Methodological and contextual foundations of metacognitive monitoring training programme in student self-regulated learning. *Journal of Education Culture and Society*, 2022. No. 1. P. 77–92.

196. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension. *Psycholinguistics*, 2018. Vol. 24, No. 1. P. 47–62.

197. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R., Plyska Y. Psychological peculiarities of self-regulated learning of the first-year and graduate students. In: *Self-Regulated Learning, Cognition and Metacognition*, 2020. New York : Nova Science Publishers, 81–94.
198. Barenberg J., Dutke S. Metacognitive monitoring in university classes: Anticipating a graded vs. a pass-fail test affects monitoring accuracy. *Metacognition and Learning*, 2013. Vol. 8. P. 121–143.
199. Bar-On R. Emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual. Toronto, Canada : Multi-Health System, 1997.
200. Bar-On R., Parker J. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.
201. Barrett L. F., Gross J. J. Emotional intelligence: A process model of emotion representation and regulation. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions and Social Behavior. Emotions. Current issues and further directions*, 2001. P. 286–310.
202. Barron B. J. S., Schwartz D. L., Vye N. J., Moore A., Petrosino A., Zech L., Bransford J. D. Doing with understanding. Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 1998. Vol. 7, No. 3–4. P. 271–311.
203. Batsylyeva O., Puz I., Astakhov V., Yalanska S., Atamanchuk N., Saiko N. Communicative competence as a component of the professional development of psychology students. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2021. Vol. 12, No. 3. P.89–104.
204. Beck A. T. Cognitive therapies and emotional disorders. New York, NY: New American Library, 1976. 356 p.
205. Begg I., Vinski E., Frankovich L., Holgate B. Generating makes words memorable, but so does effective learning. *Memory and Cognition*, 1991. Vol. 19, No. 5. P. 487–497.

206. Benjamin A. S., Bjork R. A. Retrieval fluency as a metacognitive index. In L. Reder (Ed.), *Implicit Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 1996. P. 309–338.
207. Benjamin A. S., Bjork R. A., Schwartz B. L. The mismeasure of memory: When retrieval fluency is misleading as a metamnemonic index. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1998. Vol. 127. P. 55–68.
208. Bjork R. A. Assessing our own competence: Heuristics and illusions. In D. Gopher and A. Koriat (Eds.), *Attention and Performance XVII. Cognitive Regulation of Performance: Interaction of Theory and Application*. Cambridge, MA : MIT Press, 1999. P. 435–459.
209. Boekaerts M. Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 1999. Vol. 31. P. 445–457.
210. Boekaerts M., Corno L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 2005. Vol. 54, No. 2. P. 199–231.
211. Bol L., Hacker D. J. A comparison of the effects of practice tests and traditional review on performance and calibration. *Journal of Experimental Education*, 2001. Vol. 69, No. 2. P. 133–151.
212. Bol L., Hacker D. J. Calibration research: Where do we go from here? *Frontiers in Psychology*, 2012. Vol. 3. P. 1–6.
213. Bordley R., Tibiletti L. A target-based foundation for the “hard-easy effect” bias. *In book: Country Experiences in Economic Development, Management and Entrepreneurship*, 2017. P. 659–671.
214. Boyatzis R. E. The behavioral level of emotional intelligence and its measurement. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9. 12 p.
215. Brackett M. A., Mayer J. D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2003. Vol. 29, No. 10. P. 1–12.
216. Bradberry T., Greaves J. Emotional intelligence 2.0. 2009. 280 p.

217. Bradshaw B. K. Do students effectively monitor their comprehension? *Reading Horizons*, 2000. Vol. 41, No. 3. P. 143–154.
218. Bransford J. D., Franks J. J., Morris C. D., Stein B. S. Some general constraints on learning and memory research. *Cermak & Craik*, 1979. P. 331–354.
219. Bray S. Emotion regulation in Dialectical Behavioral Therapy. *Good Therapy*, 2013. Retrieved from: <https://www.goodtherapy.org/blog/emotion-regulation-dialectical-behavior-therapy-dbt-0318135>
220. Brenner L. A., Koehler D. J., Liberman V., Tversky A. Overconfidence in probability and frequency judgments: A critical examination. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1996. Vol. 65, No. 3. P. 212–219.
221. Briñol P., Petty R. E., Rucker D. D. The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 2006. Vol. 18. P. 26–33.
222. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ : Erlbaum Associates, 1987. P. 65–116.
223. Brown A. L., Bransford J. D., Ferrara R. A., Campione J. C. Learning, remembering, and understanding. Technical Report No. 244, 1982. 257 p.
224. Bruin de A. B., van Gog T. Improving self-monitoring and self-regulation: From cognitive psychology to the classroom. *Learning and Instruction*, 2012. Vol. 22, No. 4. P. 245–252.
225. Bui Y., Pyc M. A., Bailey H. When people’s judgments of learning (JOLs) are extremely accurate at predicting subsequent recall: the “Displaced-JOL effect”. *Memory*, 2017. P. 1–13.
226. Burkart G. Connecting emotional intelligence with metacognition, 2006. [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.improvewithmetacognition.com/connecting-emotional-intelligence-with-metacognition/>

227. Burns D. D. *The feeling good handbook*. New York, NY: Morrow, 1989. 587 p.
228. Busey T. A., Tunnicliff J., Loftus G. R., Loftus E. F. Accounts of the confidence-accuracy relation in recognition memory. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2000. Vol. 7, No.1. P. 26–48.
229. Butler A. C., Karpicke J. D., Roediger III H. L. Correcting a metacognitive error: Feedback increases retention of low-confidence correct responses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2008. Vol. 34, No. 4. P. 918–928.
230. Butler D. L., Winne P. H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 1995. Vol. 65, No. 3. P. 245–281.
231. Cambria E., Livingstone A., Hussain A. The hourglass of emotions. A. Esposito et al. (Eds.), *Cognitive Behavioural Systems*, 2012. P. 144–157.
232. Carless D. Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2019. Vol. 44, No. 5. P. 705–714.
233. Carter S. D. Emotional intelligence: A qualitative study of the development of emotional intelligence of community college students enrolled in a leadership development program. Colorado State University, Fort Collins, Colorado, 2015. 131 p.
234. Carvalho Filho de M. K. Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests. *International Journal of Psychology*, 2009. Vol.44, No. 2. P. 93–108.
235. Cary M., Reder L. M. Metacognition in strategy selection (Giving consciousness too much credit). In M. Izaute, P. Chambres, P. J. Marescaux (Eds.), *Metacognition: Process, Function, and Use*. New York, NY : Kluwer, 2002. P. 63–77.
236. Castel A. D., McCabe D. P., Roediger III H. L. Illusions of competence and overestimation of associative memory for identical items:

Evidence from Judgments of Learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2007. Vol. 14, No. 1. P. 107–111.

237. Chatzopoulos C. G., Weber M. Challenges of total customer experience (TCX). *International Journal of Industrial Engineering and management (IJIEM)*, 2018. Vol. 9, No. 4. P. 187–196.

238. Cheng C.-M. Accuracy and stability of metacognitive monitoring: A new measure. *Behavior Research Methods*, 2010. Vol. 42, No. 3. P. 715–732.

239. Cherniss C., Boyatzis R., Elias M. Developments in emotional intelligence. San Fransisco: Jossey-Bass, 2001.

240. Cherniss C., Goleman D. How to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations in emotional intelligent workplace. San Francisco : Jossey-Bass, 2001.

241. Commander N. E., Stanwyck D. J. Illusion of knowing in adult readers: Effects of reading skill and passage length. *Journal: Contemporary Educational Psychology*, 1997. Vol. 22, No. 1. P. 39–52.

242. Connor L. T., Dunlosky J., Hertzog C. Age-related differences in absolute but not relative metamemory accuracy. *Psychology and Aging*, 1997. Vol. 12, No. 1. P. 50–71.

243. Cooper R. K., Sawaf A. Executive IQ: Emotional intelligence in leadership and organizations. New York : Grosset/Putnum, 1997.

244. Coutinho S. A. The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 2007. Vol. 7, No. 1. P. 39–47.

245. Cromley J. G. Metacognition, cognitive strategy instruction, and reading in adult literacy. *Review of Adult Learning and Literacy*, 2005. Vol. 5. P. 187–204.

246. Cubukcu F. How to enhance reading comprehension through metacognitive strategies. *The Journal of International Social Research*, 2008. Vol. 1, No. 2. P. 83–93.

247. Cubukcu F. Learner autonomy, self-regulation and metacognition. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2009. Vol. 2, Issue 1. P. 53–64.
248. Dawda R., Hart S. D. Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Journal of Personality and Individual Differences*, 2000. Vol. 28. P. 797–812.
249. Debeş G. The predictive power of emotional intelligence on self-efficacy: a case of school principals. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2021. Vol. 8, No. 1. P. 148–167.
250. Di Fabio A. Emotional intelligence – new perspectives and applications. InTech: Open Access Publisher, 2011. 288 p.
251. Dinsmore D. L., Parkinson M. M. What are confidence judgments made of? Students' explanations for their confidence ratings and what that means for calibration. *Learning and Instruction*, 2013. Vol. 24. P. 4–14.
252. Don A. M., Healy P. J. The trouble with overconfidence. *Psychological Review*, 2008. Vol. 115. P. 505–517.
253. Drigas A. S., Papoutsis C. A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*, 2018. Vol. 8, No. 45. P. 1–17.
254. Dunlosky J., Metcalfe J. *Metacognition: A textbook for cognitive, educational, life span and applied psychology*. USA : SAGE Publications, Inc., 2009. 344 p.
255. Dunlosky J., Nelson T. O. Does the sensitivity of judgments of learning (JOLs) to the effects of various study activities depend on when the JOLs occur? *Journal of Memory and Language*, 1994. Vol. 33. P. 545–565.
256. Dunlosky J., Nelson T. O. Importance of the kind of cue for judgments of learning (JOL) and the delayed-JOL effect. *Memory and Cognition*, 1992. Vol. 20, No. 4. P. 374–380.

257. Dunlosky J., Rawson K. A. Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention. *Learning and Instruction*, 2012. Vol. 22. P. 271–280.
258. Dunlosky J., Rawson K. A. Why does relearning improve metacomprehension accuracy? Evaluating the levels-of-disruption hypothesis for the rereading effect. *Discourse Processes*, 2005. Vol. 40, No. 1. P. 37–55.
259. Dunlosky J., Rawson K. A., Middleton E. L. What constrains the accuracy of metacomprehension judgments? Testing the transfer-appropriate monitoring and accessibility hypotheses. *Journal of Memory and Language*, 2005. Vol. 52. P. 551–565.
260. Dunlosky J., Serra M. J., Baker J. M. C. Metamemory applied. *Handbook of applied cognition*, 2007. Vol. 2. P. 137–161.
261. Dunlosky J., Serra M. J., Matvey G., Rawson K. A. Second-order judgments about judgments of learning. *The Journal of General Psychology*, 2005. Vol. 132, No. 4. P. 335–346.
262. Dunning D., Johnson K., Ehrlinger J., Kruger J. Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*, 2003. Vol. 12, No. 3. P. 83–87.
263. Dutke S., Barenberg J., Leopold C. Learning from text: Knowing the test format enhanced metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 2010. Vol. 5. P. 195–206.
264. Eakin D. K. Illusions of knowing: Metamemory and memory under conditions of retroactive interference. *Journal of Memory and Language*, 2005. Vol. 52, No. 4. P. 526–534.
265. Efklides A. How does metacognition contribute to the regulation of learning? An integrative approach. *Psychological Topics*, 2014. Vol. 23, No. 1. P. 1–30.
266. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 2006. Vol. 1. P. 3–14.

267. Efklides A. The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 2009. Vol. 21, No. 1. P. 76–82.
268. Elias M. J., Tobias S. E. Boost emotional intelligence in students: 30 flexible research-based activities to build EQ skills (grades 5-9). Free Spirit Publishing, 2018. 178 p.
269. Epstein W., Glenberg A. M., Bradley M. M. Coactivation and comprehension: Contribution of text variables to the illusion of knowing. *Memory and Cognition*, 1984. Vol. 12, No. 4. P. 355–360.
270. EQ Map [Electronic resource]. *Essi Systems*, 2006. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.essisystems.com/assessment/>
271. Erev I., Wallstein T. S., Budescu D. V. Simultaneous over- and underconfidence: The role of error in judgment processes. *Psychological Review*, 1994. Vol. 101. P. 519–527.
272. Ertmer P. A., Newby T. J. The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 1996. P. 1–24.
273. Esnaola I., Revuelta L., Ros I., Sarasa M. The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 2017. Vol. 33, No. 2. P. 327–333.
274. Fajfar P., Gurman N. When underconfidence behavior is norm: Some experimental evidences from the calibration analysis. *International Association for Research in Economic Psychology (IAREP) and Society for Advancement of Behavioral Economics (SABE) Joint Conference*. Canada : Halifax, 2009. 11 p.
275. Fariselli L., Freedman J., Ghini MBA M., Valentini F. Stress, emotional intelligence, and performance in healthcare, 2008.
276. Fernandez-Berrocall P., Alcaide R., Extremera N., Pizarro D. The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 2006. Vol. 4, No. 1. P. 16–27.
277. Fernandez-Berrocall P., Extremera N. Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 2006. Vol. 18. P. 7–12.

278. Fernandez-Berrocall P., Ruiz D. Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2008. Vol. 6, No. 2. P. 421–436.
279. Finn B. Framing effects on metacognitive monitoring and control. *Memory and Cognition*, 2008. Vol. 36, No. 4. P. 813–821.
280. Fischhoff B., Slovic P., Lichtenstein S. Knowing with certainty: The appropriateness of extreme confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1977. Vol. 3. P. 552–564.
281. Flannelly L.T., Flannelly K. J. Reducing people's judgment bias about their level of knowledge. *The Psychological Record*, 2000. Vol. 50. P. 587–600.
282. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911.
283. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1976. P. 231–236.
284. Fritzsche E. S., Kröner S., Dresel M., Kopp B., Martschinke S. Confidence scores as measures of metacognitive monitoring in primary students? (Limited) Validity in Predicting Academic Achievement and the Mediating Role of Self-Concept. *Journal of Educational Research Online*, 2012. Vol. 4, No. 2. P. 120–142.
285. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books, 1983. 449 p.
286. Gardner H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York : Basic Books, 1993. 304 p.
287. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 2001. Vol. 30. P. 1311–1327.
288. Genç G., Kuluşaklı E., Aydın S. The relationship between emotional intelligence and productive language skills. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 2016. Vol. 16, No. 1. P. 91–105.

289. Gigerenzer G., Goldstein D. G. The recognition heuristic: A decade of research. *Judgment and Decision Making*, 2011. Vol. 6, No. 1. P. 100–121.
290. Gigerenzer G., Hoffrage U., Kleinbölting H. Probabilistic mental models: A Brunswikian theory of confidence. *Psychological Review*, 1991. Vol. 98, No. 4. P. 506–528.
291. Gilovich T., Kerr M., Husted Medvec V. Effect of temporal perspective on subjective confidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993. Vol. 64, No. 4. P. 552–560.
292. Glenberg A. M., Epstein W. Inexpert calibration of comprehension. *Memory and Cognition*, 1987. Vol. 15, No. 1. P. 84–93.
293. Glenberg A. M., Epstein W. Calibration of Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1985. Vol. 11. P. 702–718.
294. Glenberg A. M., Sanocki T., Epstein W., Morris C. Enhancing calibration of comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1987. Vol. 116, No. 2. P. 119–136.
295. Glenberg A. M., Wilkinson A. C., Epstein W. The illusion of knowing: Failure in the self-assessment of comprehension. *Memory and Cognition*, 1982. Vol. 10, No. 6. P. 597–602.
296. Gohm C. L., Corser G. C., Dalsky D. J. Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, 2005. Vol. 39. P. 1017–1028.
297. Goleman D. Emotional intelligence. Bantam Books, 1995.
298. Goleman D. Emotional intelligence. *Psychosomatic Medicine*, 1995. Vol. 8, No. 95. P. 160–168.
299. Goleman D. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. Bantam Books, 1995. 661 p.
300. Goleman D. Working with emotional intelligence. Bantam Books, 1998. 383 p.

301. Gottman J. M., Katz L. F., Hooven C. Parental metaemotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 1996. Vol. 10, No. 3. P. 243.
302. Grieco D., Hogarth R. M. Overconfidence in absolute and relative performance: The regression hypothesis and Bayesian updating. *Journal of Economic Psychology*, 2009. Vol. 30, No. 5. P. 756–771.
303. Griffin D., Tversky A. The weighing of evidence and the determinants of confidence. *Cognitive Psychology*, 1992. Vol. 24. P. 411–435.
304. Hacker D. J., Bol L., Bahbahani K. Explaining calibration in classroom contexts: The effects of incentives, reflection, and explanatory style. *Metacognition and Learning*, 2008. Vol. 3. P. 101–121.
305. Hacker D. J., Bol L., Horgan D. D., Rakow E. A. Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 2000. Vol. 92, No. 1. P. 160–170.
306. Hacker D. J., Bol L., Keener M. C. Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 429–455.
307. Hacker D. J., Dunlosky J., Graesser A. C. Metacognition in educational theory and practice. Routledge, 1998. P. 117–144.
308. Hart J. T. Memory and the feeling-of-knowing experience. *Journal of Educational Psychology*, 1965. Vol. 56, No. 4. P. 208–216.
309. Harvey N. Confidence in judgment. *Trends in Cognitive Sciences*, 1997. Vol. 1, No. 2. P. 78–82.
310. Hattie J. Calibration and confidence. *Learning and Instruction*, 2013. Vol. 24. P. 62–66.
311. Hattie J., Timperley H. S. The power of feedback. *Review of Educational Research*, 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81–112.
312. Hays M. J., Kornell N., Bjork R. A. The costs and benefits of providing feedback during learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2010. Vol. 17, No. 6. P. 797–801.

313. Hicks E., Hicks J. Ask and it is given: Learning to manifest your desires. 2004. 134 p.
314. Hill J., Berlin K., Choate J., Cravens-Brown L., McKendrick-Calder L., Smith S. Exploring the emotional responses of undergraduate students to assessment feedback: Implications for instructors. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, 2021. Vol. 9, No. 1. P. 294–316.
315. Hofmann S. G., Carpenter J. K., Curtiss J. Interpersonal Emotion Regulation Questionnaire (IERQ): Scale development and psychometric characteristics. *Cognitive Theory and Research*, 2016. Vol. 40. P. 341–356.
316. Hoy R. C. Emotion and metacognitive monitoring: The role of emotion in the development of learning beliefs : Dissertation, 2018. [Electronic resource]. Mode of access: https://digitalrepository.unm.edu/educ_ifce_etds/66
317. Huff J. D. Nietfeld J. L. Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 2009. Vol. 4. P. 161–176.
318. Hunt D. W. The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of Intellectual Capital*, 2003. Vol. 4, No. 1. P. 100–113.
319. Hurme T. R., Merenluoto K., Järvelä S. Socially shared metacognition of pre-service primary teachers in a computer-supported mathematics course and their feelings of task difficulty: A case study. *Educational Research and Evaluation*, 2009. Vol. 15, No. 5. P. 503–524.
320. Händel M., de Bruin A. B. H., Dresel M. Individual differences in local and global metacognitive judgments. *Metacognition and Learning*, 2020. Vol. 15. P. 51–75.
321. Isaacson R. M., Fujita F. Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2006. Vol. 6, No. 1. P. 39–55.
322. Isaacson R. M., Was C. A. Believing you're correct vs. knowing you're correct: A significant difference? *The Researcher*, 2010. Vol. 23, No. 1. P. 1–12.

323. Izard C. E. Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion*, 2001. Vol. 1, No. 3. P. 249–257.
324. Jacoby L. L., Bjork R. A., Kelley C. M. Illusions of comprehension, competence, and remembering. In D. Druckman and R. A. Bjork (Eds.), *Learning, Remembering, Believing: Enhancing Individual and Team Performance*. Washington, D. C. : National Academy Press, 1994. P. 57–80.
325. Jacoby L. L., Brooks L. R. Nonanalytic cognition: Memory, perception, and concept learning. In G. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Orlando, Florida : Academic Press, 1984. Vol. 18. P. 1–47.
326. Jansen R. S., Leeuwen A. V., Janssen J., Kester L., Kalz M. Validation of the self-regulated online learning questionnaire. *Journal of Computing in Higher Education*, 2017. Vol. 9. P. 6–27.
327. Jee B., Wiley J., Griffin T. Expertise and the illusion of comprehension. *Proceedings of the Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 2006. P. 387–392.
328. Jönsson F. U., Olsson H., Olsson M. J. Odor emotionality affects the confidence in odor naming. *Chemical Senses*, 2005. Vol. 30, No. 1. P. 29–35.
329. Juslin P. An explanation of the hard-easy effect in studies of realism of confidence in one's general knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 1993. Vol. 5. P. 55–71.
330. Juslin P., Winman A., Hansson P. The naïve intuitive statistician: A naïve sampling model of intuitive confidence intervals. *Psychological Review*, 2007. Vol. 114. P. 678–703.
331. Juslin P., Winman A., Olsson H. Naïve empiricism and dogmatism in confidence research: A critical examination of the hard-easy effect. *Psychological Review*, 2000. Vol. 107, No. 2. P. 384–396.
332. Kahneman D. *Thinking fast and slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011.

333. Kahneman D., Tversky A. On the reality of cognitive illusions. *Psychological Review*, 1996. Vol. 103, No. 3. P. 582–591.
334. 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.
335. 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.
336. Kalia P., Saini S. Studying the relationship between emotional intelligence and its components with metacognitive skillfulness in college students. *Int.J.Curr.Microbiol.App.Sci.*, 2020. Vol. 9, No. 8. P. 1989–1997.
337. Kanesan P., Fauzan N. Models of emotional intelligence: A review. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 2019. Vol. 16, No. 7. P. 1–9.
338. Katrushova L., Yalanska S., Rudenko L., Katrushov O. Peculiarities of the process of psychological adaptation of foreign students of Ukrainian higher education institutions of medical profile, role of emotional intelligence in the socialization process. *Wiadomości Lekarskie*, 2019. Tom LXXII, Nr 10. P. 1930–1934.
339. Kelemen W. L., Frost P. J., Weaver III C. A. Individual differences in metacognition: Evidence against a general metacognitive ability. *Memory and Cognition*, 2000. Vol. 28, No. 1. P. 92–107.
340. Kelley C. M., Lindsay D. S. Remembering mistaken for knowing: Ease of retrieval as a basis for confidence in answers to general knowledge questions. *Journal of Memory and Language*, 1993. Vol. 32. P. 1–24.
341. Kimball D. R., Metcalfe J. Delaying Judgments of Learning Affects Memory, Not Metamemory. *Memory and Cognition*, 2003. Vol. 31, No. 6. P. 918–929.

342. King J. F., Zechmeister Eu. B., Shaughnessy J. J. Judgments of knowing: The influence of retrieval practice. *American Journal of Psychology*, 1980. Vol. 93, No. 2. P. 329–343.
343. Klayman J., Soll J. B., Gonzalez-Vallejo C., Barlas S. Overconfidence: It depends on how, what, and whom you ask. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1999. Vol. 79, No. 3. P. 216–247.
344. Kleitman S., Stankov L. Self-confidence and metacognitive processes. *Learning and Individual Differences*, 2007. Vol. 17. P. 161–173.
345. Kluwe R. H. Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. In D. R. Griffin (Ed.), *Animal Mind – Human Mind*. Berlin, Heidelberg, New York : Springer-Verlag, 1982. P. 201–224.
346. Kolers P. A., Paley S. R. Knowing not. *Memory and Cognition*, 1976. Vol. 4, No. 5. P. 553–558.
347. Kolic-Vehovec S., Bajcsanski I. Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 2006. Vol. 21, No. 4. P. 439–451.
348. Koriat A. Dissociating knowing and the feeling of knowing: Further evidence for the accessibility model. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1995. Vol. 124, No. 3. P. 311–333.
349. Koriat A. How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, 1993. Vol. 100, No. 4. P. 609–639.
350. Koriat A. Illusions of knowing: The link between knowledge and metaknowledge. In V. Y. Yzerbyt, G. Lories, and B. Dardenne (Eds.), *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions*. England, London : Sage, 1998. P. 16–34.
351. Koriat A. Metacognition and consciousness. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, and E. Thompson (Eds.), *Cambridge Handbook of Consciousness*. New York, NY : Cambridge University Press, 2007. P. 289–325.
352. Koriat A. Metacognition research: An interim report. In T. J. Perfect, B. L. Schwartz, *Applied Metacognition*, 2002. P. 261–286.

353. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1997. Vol. 126, No. 4. P. 349–370.
354. Koriat A. Our knowledge of our own knowledge: Monitoring and control processes in memory. In K. Pawlik (Ed.), *Bericht uber den 39. Kongress der Deutschen Gessellschaft für Psychologie in Hamburg*. Göttingen : Hogrefe, 1995. P. 95–113.
355. Koriat A. The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control. *Consciousness and Cognition*, 2000. Vol. 9. P. 149–171.
356. Koriat A. The self-consistency model of subjective confidence. *Psychological Review*, 2012. Vol. 119, No. 1. P. 80–113.
357. Koriat A., Ackerman R., Adiv S., Lockl K., Schneider W. The effects of goal-driven and data-driven regulation on metacognitive monitoring during learning: A developmental perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2013. 65 p.
358. Koriat A., Bjork R. A. Illusions of competence in monitoring one's knowledge during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2005. Vol. 31, No. 2. 187–194.
359. Koriat A., Bjork R. A. Mending metacognitive illusions: A comparison of mnemonic-based and theory-based procedures. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2006. Vol. 32, No. 5. P. 1133–1145.
360. Koriat A., Bjork R. A., Sheffer L., Bar S. K. Predicting One's Own Forgetting: The Role of Experience-Based and Theory-Based Processes. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2004. Vol. 133, No. 4. P. 643–656.
361. Koriat A., Goldsmith M. The role of metacognitive processes in the regulation of memory performance. In G. Mazzoni and T. O. Nelson (Eds.), *Metacognition and Cognitive Neuropsychology: Monitoring and Control Processes*. NJ : Mahwah, 1998. P. 97–118.

362. Koriat A., Helstrup T. Metacognitive aspects of memory. In T. Helstrup and S. Magnussen (Eds.), *Everyday Memory*. London : Psychology Press, 2007. P. 251–274.
363. Koriat A., Levy-Sadot R. Processes underlying metacognitive judgments: Information-based and experience-based monitoring of one's own knowledge. In S. Chaiken and Y. Trope (Eds.), *Dual Process Theories in Social Psychology*. New York: Guilford Publications, 1999. P. 483–502.
364. Koriat A., Levy-Sadot R. The combined contributions of the cue-familiarity and accessibility heuristics to feeling of knowing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2001. Vol. 27, No. 1. P. 34–53.
365. Koriat A., Lichtenstein S., Fischhoff B. Reasons for confidence. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 1980. Vol. 6, No. 2. P. 107–118.
366. Koriat A., Ma'ayan H., Nussinson R. The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2006. Vol. 135, No. 1. P. 36–69.
367. Koriat A., Nussinson R., Bless H., Shaked N. Information-based and experience-based metacognitive judgments. In J. Dunlosky and R. A. Bjork (Eds.), *A Handbook of Memory and Metamemory*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2008. P. 117–134.
368. Kort B., Reilly R., Picard R. An affective model of the interplay between emotions and learning: Reengineering educational pedagogy – building a learning companion. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 2001. P. 43–46.
369. Krajc M., Ortmann A. Are the unskilled really that unaware? An alternative explanation. *Journal of Economic Explanation*, 2008. Vol. 29, No. 5. P. 724–738.

370. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. Oxford : Pergamon Press, 1982.
371. Kroll M. D., Ford M. L. The illusion of knowing, error detection, and motivational orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 1992. Vol. 17. P. 371–378.
372. Kruger J., Dunning D. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Psychology*, 1999. Vol. 1. P. 30–46.
373. Kuhn D. Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 2000. Vol. 9, No. 5. P. 178–181.
374. Kvidera S., Koutstaal W. Confidence and decision type under matched stimulus conditions: Overconfidence in perceptual but not conceptual decisions. *Journal of Behavioral Decision Making*, 2008. Vol. 21. P. 253–281.
375. Leasa M. The correlation between emotional intelligence and critical thinking skills with different learning styles in science learning. *International Conference on Science and Applied Science (ICSAS)*, 2018.
376. Lichtenstein S., Fischhoff B. Do those who know more also know more about how much they know? *Organizational Behavior and Human Performance*, 1977. Vol. 20, No. 2. P. 159–183.
377. Lichtenstein S., Fischhoff B., Phillips L. D. Calibration of probabilities: The state of the art to 1980. In D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (Eds.), *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases*, 1982. Cambridge, England : Cambridge University Press. P. 206–334.
378. Lin L.-M., Moore D., Zabucky K. M. An assessment of students' calibration of comprehension and calibration of performance using multiple measures. *Reading Psychology*, 2001. Vol. 22. P. 111–128.
379. Lin L.-M., Zabucky K. M., Moore D. Effects of text difficulty and adults' age on relative calibration of comprehension. *The American Journal of Psychology*, 2002. Vol. 115, No. 2. P. 187–198.

380. Lin L.-M., Zabucky K., Moore D. The relations among interest, self-assessed comprehension, and comprehension performance in young adults. *Reading Research and Instruction*, 1997. Vol. 36, No. 2. P. 127–139.
381. Linderholm T., Wang X., Therriault D., Zhao Q., Jakiel L. The accuracy of metacomprehension judgments: The biasing effect of text order. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2012. Vol. 10, No. 1. P. 111–128.
382. Lindström P. Illusion of knowing – Same or Different Emotional Responses Compared to Knowing? *Lund University Cognitive Science*, 2007. P. 1806.
383. Lotfi Kashani F., Lotfi Azimi A., Vaziri Sh. Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 69. P. 1270–1275.
384. Lovelace E. A. Metamemory: Monitoring future recallability during study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1984. Vol. 10, No. 4. P. 756–766.
385. Low G., Nelson D. Emotional intelligence: Effectively bridging the gap from high school to college. *TAXAS STUDY Magazine for Secondary Education*, 2004. Vol. 13, No. 2. P. 7–10.
386. Machera R. P., Machera P. C. Emotional intelligence (EI): A therapy for higher education students. *Universal Journal of Educational Research*, 2017. Vol. 5, No. 3. P. 461–471.
387. Magreehan D. A. A closer look at JOLs: Mending a metacognition : Master's Degree Thesis, 2012. 71 p.
388. Mahdavi M. An overview: Metacognition in education. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research*, 2014. Vol. 2. P. 529–535.
389. Maki R. H., Berry S. L. Metacomprehension of text material. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1984. Vol. 10, No. 4. P. 663–679.

390. Maliha N., Rehana M. An exploration of emotional intelligence of the students of HUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 2010. Vol. 32, No. 1. P. 37–51.
391. Martin S. *The better boundaries workbook: A CBT-based program to help you set limits, express your needs, and create healthy relationships*, 2021. 240 p.
392. Masson M. E. J., Rotell C. M. Sources of bias in the Goodman-Kruskal Gamma coefficient measure of association: Implications for studies of metacognitive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2009. Vol. 35, No. 2. P. 509–527.
393. Matlasevych O., Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Structural and component structure of pedagogical abilities of young teachers from the signs of success. *Youth Voice Journal. Young People in Education. Special Issue*, 2021. Vol. I. P. 30–33.
394. Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.
395. Maul A. The validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a measure of emotional intelligence. *Emotional Review*, 2012. Vol. 4, No. 4. P. 394–402.
396. Mayer J. D. Emotional intelligence information, 2005. [Electronic resource]. Mode of access: http://www.unh.edu/emotional_intelligence
397. Mayer J. D. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* : N. Y., 1993. P. 433–442.
398. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.
399. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 2016. Vol. 8. P. 1–11.

400. Mayer J. D., Ciarrochi J. Clarifying concepts related to emotional intelligence: A proposed glossary. *Emotional intelligence in everyday life*; J. D. Mayer, J. Ciarrochi (Eds.), 2006. P. 261–267.
401. Mayer J. D., Di Paolo M., Salovey P. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence, 1990. Vol. 54, No. 3. P. 772–781.
402. Mayer J. D., Gaschke Y. N. The experience and meta-experience of mood. *Journal of personality and social psychology*, 1988. Vol. 55, No. 1. P. 102–111.
403. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? Emotional developments and emotional intelligence: Implications for educators. In P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.
404. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 2008. P. 503–517.
405. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence. *Intelligence*, 1999. Vol. 27. P. 264–298.
406. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215.
407. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 2003. Vol. 3, No. 1. P. 97–105.
408. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 2001. Vol. 1, No. 3. P. 232–242.
409. McCormick C. B. Metacognition and learning. In W. B. Reynolds and G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Hoboken, NY : Wiley, 2003. P. 79–102.
410. McKenzie C. R. M. Underweighting alternatives and overconfidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1997. Vol. 71, No. 2. P. 141–160.

411. Meeter M., Nelson T. O. Multiple study trials and judgments of learning. *Acta Psychologica*, 2003. Vol. 113. P. 123–132.
412. Mengelkamp C., Bannert M. Accuracy of confidence judgments: Stability in the learning process and predictive validity for learning outcome. *Memory and Cognition*, 2010. Vol. 38, No. 4. P. 441–451.
413. Merkle E. C. The disutility of the hard-easy effect in choice confidence. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2009. Vol. 16, No.1. P. 204–213.
414. Metcalfe J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? *Personality and Social Psychology Review*, 1998. Vol. 2, No. 2. P. 100–110.
415. Metcalfe J. Is study time allocated selectively to a region of proximal learning? *Journal of Experimental Psychology. General*, 2002. Vol. 131. P. 349–363.
416. Metcalfe J. Metacognition: Knowing about knowing. In J. Metcalfe, A.P. Shimamura (Eds.). Cambridge, MA : MIT Press, 1994.
417. Metcalfe J., Finn B. Evidence that judgments of learning are causally related to study choice. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2008. Vol. 15, No. 1. P. 174–179.
418. Metcalfe J., Finn B. Familiarity and retrieval processes in delayed judgments of learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2008. Vol. 34, No. 5. P. 1084–1097.
419. Metcalfe J., Schwartz B. L., Joaquim S. G. The cue-familiarity heuristic in metacognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1993. Vol. 19, No. 4. P. 851–861.
420. Miele D. B., Molden D. C. Naïve theories of intelligence and the role of processing in perceived comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2010. Vol. 139, No. 3. P. 535–557.
421. Miller T. M., Geraci L. Training metacognition in the classroom: The influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition and Learning*, 2011. Vol. 6. P. 303–314.

422. Miller T. M., Geraci L. Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Online First Publication, 2011. P. 1–5.
423. Montalvo F. T., Torres M. C. G. Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2004. Vol. 2, No. 1. P. 1–34.
424. Moore D. A., Cain D. M. Overconfidence and underconfidence: When and why people underestimate (and overestimate) the competition. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2007. Vol. 103. P. 197–213.
425. Moore D., Healy P. J. The trouble with overconfidence. *Psychological Review*, 2007. Vol. 115, No. 2. P. 502–517.
426. Myers L. The illusion of knowing: Comprehension-monitoring failure among college students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 1989. Vol. 10. P. 381–386.
427. Myers S. J., Rhodes M. G., Hausman H. E. Judgments of learning (JOLs) selectively improve memory depending on the type of test. *Memory & Cognition*, 2020. Vol. 48. P. 745–758.
428. Nasir M., Masrur R. An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 2010. Vol. 32, No. 1. P. 37–51.
429. Nelson T. O. A comparison of current measures of the accuracy of feeling-of-knowing predictions. *Psychological Bulletin*, 1984. Vol. 95, No. 1. P. 109–133.
430. Nelson T. O. Cognition versus metacognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Cognition*. Cambridge, MA : MIT Press, 1999. P. 625–641.
431. Nelson T. O., Dunlosky J. How shall we explain the-delayed-judgment-of-learning effect? *Psychological Science*, 1992. Vol. 3. P. 317–318.
432. Nelson T. O., Dunlosky J. When people’s judgments of learning (JOLs) are extremely accurate at predicting subsequent recall: The “delayed-JOL effect”. *Psychological Science*, 1991. Vol. 2. P. 267–270.

433. Nelson T. O., Gerler D., Narens L. Accuracy of feeling-of-knowing judgments for predicting perceptual identification and relearning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1984. Vol. 113, No. 2. P. 282–300.
434. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*, 1990. Vol. 26. P. 125–173.
435. Nelson T. O., Narens L. Why investigate metacognition? In J. Metcalfe, P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*, 1994. P. 1–27.
436. Nelson T. O., Narens L., Dunlosky J. A revised methodology for research on metamemory: Pre-judgment recall and monitoring (PRAM). *Psychological Methods*, 2004. Vol. 9, No. 1. P. 53–69.
437. Nicol D. J., MacFarlane-Dick D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 2006. Vol. 31, No. 2. P. 199–218.
438. Nietfeld J. L., Cao L., Osborne J. W. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Education*, 2005. Vol. 74, No. 1. P. 7–28.
439. Nietfeld J. L., Cao L., Osborne J. W. The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition and Learning*, 2006. Vol. 1. P. 159–179.
440. Nilson L. B. Self-regulated learning & Questions that self-regulated learners ask themselves, 2013. Retrieved from: <http://ccwt.wceruw.org/documents/Self-RegLearn-Handout.pdf>
441. Norman E., Furnes B. The concept of “Metaemotion”: What is there to learn from research on metacognition? *Emotion Review*, 2016. Vol. 8, No. 2. P. 187–193.
442. Orme G., Cannon K. 2000. Everything you wanted to know about implementing an EQ programme. *Intelligence*, 2000. Vol. 8., No. 2. P. 18–25.

443. Pachman M., Arguel A., Lockyer L. Learners' confusion: Faulty prior knowledge or a metacognitive monitoring error? In T. Reiners, B. R. von Kinsky, D. Gibson, V. Chang, L. Irving, & K. Clarke (Eds.), *Globally Connected, Digitally Enabled*. Proceedings Ascilite 2015 in Perth, 2015. P. 170–174.
444. Pallier G., Wilkinson R., Danthiir V., Kleitman S., Knezevic G., Stankov L., Roberts R. D. The role of individual differences in the accuracy of confidence judgments. *The Journal of General Psychology*, 2002. Vol. 129, No. 3. P. 257–299.
445. Paris S. G., Oka E. R. Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 1986. Vol. 6. No. 1. P. 25–56.
446. Paris S. G., Winograd P. The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation. 2003. 24 p.
447. Parkinson M. M. "What did I learn?" and "How did I do?" The relation between metacognition and word learning. In P. A. Alexander (Chair), *Meta-what? Measuring Monitoring and Control*. Symposium Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 2009. 18 p.
448. Pasichnyk I., Kalamazh R., Avgustiuk (Avhustiuk) M. The illusion of knowing from perspective of metacognitive monitoring accuracy of educational activity of university students. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe. Polrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogorskiego*, 2017. Issue 1. P. 89–102.
449. Perikova E. I., Byzova V. M. Identifying emotional intelligence and metacognitive awareness among university students : *International Conference on Research in Psychology*. London, United Kingdom, March 7–9, 2019. P. 1–12.
450. Perrotin A., Isingrini M., Souchay C., Clarys D., Tacconat L. Episodic feeling-of-knowing accuracy and cued recall in the elderly: Evidence for double dissociation involving executive functioning and processing speed. *Acta Psychologica*, 2006. Vol. 122, No. 1. P. 58–73.
451. Petrides K. V. Ability and trait emotional intelligence. *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, 2011. P. 656–678.

452. Petrides K. V., Frederickson N., Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 2004. Vol. 36, No. 2. P. 277–293.
453. Petrides K. V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 2001. Vol. 15, No. 6. P. 425–448.
454. Petrides K. V., Pita R., Kokkinaki F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 2007. Vol. 98, No. 2. P. 273–289.
455. Pieschl S. Metacognitive calibration – an extended conceptualization and potential applications. *Metacognition and Learning*, 2009. Vol. 4. P. 3–31.
456. Pintrich P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 2003. Vol. 95, No. 4. P. 667–686.
457. Pintrich P. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 2002. Vol. 41. No. 4 P. 219–225.
458. Pulford B. D. Overconfidence in human judgment : PhD Thesis. Department of Psychology, University of Leicester, 1996. 129 p.
459. Pulford B. D., Colman A. M. Overconfidence: Feedback and item difficulty effects. *Personality and Individual Differences*, 1997. Vol. 23. P. 125–133.
460. Pyc M. A., Rawson K. A., Aschenbrenner A. J. Metacognitive monitoring during criterion learning: When and why are judgments accurate? *Memory and Cognition*, 2014. Vol. 42. P. 886–897.
461. Ramadhanti D., Yanda D. P. Students' metacognitive awareness and its impact on writing skill. *International Journal of Language Education*, 2021. Vol. 5. P. 193–206.
462. Ranalli J. Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning. *TESL-*

EJ21.8, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2018. Vol. 21, No. 4. P. 1–20.

463. Rawson K. A., Dunlosky J., Thiede K. W. The rereading effect: Metacomprehension accuracy improves across reading trials. *Memory and Cognition*, 2000. Vol. 28, No. 6. P. 1004–1010.

464. Reder L. M. Strategy Selection in Question Answering. *Cognitive Psychology*, 1987. Vol. 19. P. 90–138.

465. Reder L. M., Ritter F. E. What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1992. Vol. 18, No.3. P. 435–451.

466. Romana K., Devi S. A. The relationship between emotional intelligence and academic achievement among intermediate students. *Journal of Business and Management*, 2018. Vol. 20, No. 4. P. 30–35.

467. Rutherford T. The measurement of calibration in real contexts. *Learning and Instruction*, 2017. Vol. 47. P. 33–42.

468. Saarni C. Development of emotional competence. N.Y. : Guilford Press, 1999.

469. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation. Socioemotional Development* : Lincoln : University of Nebraska Press, 1990. Vol. 36. P. 115–182.

470. Saini M., Saraswat C. R. Emotional intelligence: Role of teacher in emotional development. *Psychology and Education*, 2021. Vol. 58, No. 2. P. 8871–8875.

471. Salder-Smith D. Individual differences in metamemory accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 1996. Vol. 8. P. 44–51.

472. Salovey P., Mayer J. D., Goldman S. L., Turvey C., Palfai T. P. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*. Washington, DC : American Psychological Association, 1995. P. 125–154.

473. Salovey P., Mayer J. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990. Vol. 9, No. 3. P. 185–211.
474. Sanchez-Ruiz M.-J., Tadros N., Khalaf T., Ego V., Eisenbeck N., Carreno D. F., Nassar E. Trait emotional intelligence and wellbeing during the pandemic: the mediating role of meaning-centered coping. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12. 12 p.
475. Sarac S., Tarhan B. Calibration of comprehension and performance in L2 learning. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2009. Vol. 2, Issue 1. P. 167–179.
476. Schraw G. A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 2009, Vol. 4. P. 33–45.
477. Schraw G. Measuring metacognitive judgments. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The Educational Psychology Series. Handbook of Metacognition in Education*, 2009. P. 415–429.
478. Schraw G. Promoting general metacognition awareness. *Instructional Science*, 1998. Vol. 26. P. 113–125.
479. Schraw G. The effect of generalized metacognitive knowledge on test performance and confidence judgments. *The Journal of Experimental Education*, 1997. Vol. 65, No. 2. P. 135–146.
480. Schraw G. The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring. *Contemporary Educational Psychology*, 1994. Vol. 19, № 2. P. 143–154.
481. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 2006. Vol. 36. P. 111–139.
482. Schraw G., DeBacker Roedel T. Text difficulty and judgment bias. *Memory and Cognition*, 1994. Vol. 22, No. 1. P. 63–69.
483. Schraw G., Dennison R. G. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 1994. Vol. 19. P. 460–475.

484. Schraw G., Kuch F., Gutierrez A. P. Measure for measure: Calibrating ten commonly used calibration scores. *Learning and Instruction*, 2013. Vol. 24. P. 48–57.
485. Schraw G., Kuch F., Gutierrez A., Richmond A. Exploring a three-level model of calibration accuracy. *Journal of Educational Psychology*, 2014. P. 1–11.
486. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 1995. Vol. 7, No. 4. P. 351–371.
487. Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E., Hoggerty D. J., Cooper J. T., Golden C. J. et al. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 1998. Vol. 25. P. 167–177.
488. Schutte N. S., Schuettpelez E., Malouff J. M. Emotional intelligence and task performance. *Imagination, Cognition & Personality*, 2000. Vol. 20, No. 4. P. 347–354.
489. Schwartz B. L. Sources of information in metamemory: Judgments of learning and feeling of knowing. *Psychonomic Bulletin and Review*, 1994. Vol. 1, No. 3. P. 357–375.
490. Schwartz B. L., Metcalfe J. Cue familiarity but not target retrievability enhances feeling-of-knowing judgments. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1992. Vol. 18, No. 5. P. 1074–1083.
491. Serra M. J., DeMarree K. G. Unskilled and unaware in the classroom: College students' desired grades predict their biased grade predictions. *Memory & Cognition*, 2016. Vol. 44. P. 1127–1137.
492. Serra M. J., Metcalfe J. Effective implementation of metacognition : In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. New York, NY : Routledge, 2009. P. 278–298.
493. Sfetcu N. Emotional intelligence : SetThings, 2020. [Electronic resource]. Mode of access: <https://www.setthings.com/en/emotional-intelligence/>

494. Sharei M., Kazemi F., Jafari M. Investigation the effect of emotional intelligence skills and metacognitive capabilities on student's mathematical problem solving. *Educational Research*, 2012. Vol. 3, No. 11. P. 844–850.
495. Shaver J. A., Veilleux J. C., Ham L. S. Metaemotions as predictors of drinking to cope: A comparison of competing models. *Psychology of Addictive Behaviors*, 2013. Vol. 27, No. 4. P. 1019–1026.
496. Shovkova O. Better learning through metacognitive monitoring: Developing students' critical thinking. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2019. № 9. С. 57–65.
497. Shovkova O., Pasichnyk I. The illusion of thinking in metacognitive monitoring of university students. *Journal of Cognitive Science*, 2019. Vol. 20, No. 1. P. 79–110.
498. Sikström S., Jönsson F. A model for stochastic drift in memory strength to account for judgments of learning. *Psychological Review*, 2005. Vol. 112, No. 4. P. 932–950.
499. Smith V. L., Clark H. H. On the course of answering questions. *Journal of Memory and Language*, 1993. Vol. 32. P. 25–38.
500. Son L. K., Metcalfe J. Judgments of learning: Evidence for a two-stage process. *Memory and Cognition*, 2005. Vol. 33, No. 6. P. 1116–1129.
501. Son L. K., Metcalfe J. Metacognitive and Control Strategies in Study-Time Allocation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2000. Vol. 26, No. 1. P. 204–221.
502. Son L. K., Schwartz B. L. The relation between metacognitive monitoring and control : In T. J. Perfect, B. L. Schwartz, *Applied Metacognition*, 2002. P. 15–38.
503. Souchay C., Isingrini M. Are feeling-of-knowing and judgment-of-learning different? Evidence from older adults. *Acta Psychologica*, 2012. Vol. 139. P. 458–464.

504. Spielberger C. D., Reheiser E. C. Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2009. Vol. 1, No. 3. P. 271–302.
505. Spirovska-Tevdovska E. The impact of emotional intelligence in the context of language learning and teaching. *SEEU Review*, 2017. P. 125–135.
506. Stankov L., Lee J. Confidence and cognitive test performance. *Journal of Educational Psychology*, 2008. Vol. 100, No. 4. P. 961–976.
507. Stankov L., Lee J., Luo W., Hogan D. J. Confidence: A better predictor of academic achievement than self-efficacy, self-concept and anxiety? *Learning and Individual Differences*, 2012. Vol. 22. P. 747–758.
508. Stankov L., Morony S., Lee G. P. Confidence: The best non-cognitive predictor of academic achievement? *Educational psychology*, 2014. Vol. 34, No. 1. P. 9–28.
509. Stolp S., Zabrucký K. M. Contributions of metacognitive and self-regulated learning theories to investigations of calibration of comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2009. Vol. 2, No. 1. P. 7–31.
510. Strle T. Metacognition and decision making: Between first and third person perspective. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 2012. Vol. 10, No. 3. P. 284-297.
511. Susanto Y., Livingstone A. G., Ng B. C., Cambria E. The hourglass model revisited. *IEEE Intelligent Systems*, 2020. Vol. 35, No. 5. P. 96–102.
512. Sussan D., Son L. K. The training metacognitive monitoring in children. *Columbia Undergraduate Science Journal*, 2007. Vol. 2, Issue 1. P. 98–109.
513. Tanner K. D. Promoting student metacognition. *CBE – Life Sciences Education*, 2012. Vol. 11. P. 113–120.
514. Tauber S. K., Rhodes M. G. Multiple bases for young and older adults' judgments of learning in multitrial learning. *Psychology and aging*, 2012. Vol. 27, No. 2. P. 474–483.

515. Thiede K. W. The importance of monitoring and self-regulation during multitrial learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 1999. Vol. 6, No. 4. P. 662–667.
516. Thiede K. W., Anderson M. C. M., Therriault D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of text. *Journal of Educational Psychology*, 2003. Vol. 95, No. 1. P. 66–73.
517. Thiede K. W., Dunlosky J. Delaying students' metacognitive monitoring improves their accuracy in predicting their recognition performance. *Journal of Educational Psychology*, 1994. Vol. 86, No. 2. P. 290–302.
518. Thiede K. W., Dunlosky J., Griffin T. D., Wiley J. Understanding the delayed-keyword effect on metacomprehension accuracy. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2005. Vol. 31. P. 1267–1280.
519. Tobias S., Everson H. T. Assessing metacognitive knowledge monitoring : In G. Schraw and J. Impala (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*. Lincoln NE: Buros Institute of Mental Measurement, 1996. P. 147–222.
520. Tobias S., Everson H. T. Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring. *College Board Research Report*. N.-Y., 2002. 25 p.
521. Tobias S., Everson H. T. The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education : In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *The Educational Psychology Series. Handbook of Metacognition in Education*, 2009. P. 107–127.
522. Townsend C. L., Heit E. Judgments of learning and improvement. *Memory and Cognition*, 2011. Vol. 39. P. 204–216.
523. Tzohar-Rozen M., Kramarski B. Metacognition, motivation and emotions: Contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems. *Global Education Review*, 2014. Vol. 1, No. 4. P. 76–95.

524. Valdez A. Student metacognitive monitoring: Predicting test achievement from judgment accuracy. *International Journal of Higher Education*, 2013. Vol. 2, No. 2. P. 141–146.
525. Valente S., Lourenço A. A., Alves P., Domingues-Lara S. The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *Rev. CES Psico*, 2020. Vol. 13, No. 2. P. 18–31.
526. Veenman M. V. J., Van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach P. Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 2006. Vol. 1. P. 3–14.
527. Versluis A., Verkuil B., Lane R. D., Hagemann D., Thayer J. F., Brosschot J. F. Ecological momentary assessment of emotional awareness: Preliminary evaluation of psychometric properties. *Current Psychology*, 2021. Vol. 40. P. 1402–1410.
528. Wagoner S. A. Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 1983. Vol. 28. P. 328–346.
529. Ward S. B., Clark III H. T. The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students. *Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*, 1989. 18 p.
530. Was C. A. Discrimination in measures of knowledge monitoring accuracy. *Advances in Cognitive Psychology*, 2014. Vol. 10, No. 3. P. 104–112.
531. Weigand R. Identifying emotional intelligence and metacognition in medical education. *All Theses and Dissertations*, 2017. 88 p.
532. Weinberg B. A. A model of overconfidence. *IZA Discussion Papers*, 2009. No. 4285. 22 p.
533. Whittlesea B. W. A. Illusions of familiarity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1993. Vol. 19, No. 6. P. 1235–1253.
534. Wickens T. D. Elementary signal detection theory. New York, NY : Oxford University Press, 2002.

535. Wiley J., Griffin Th. D., Thiede K. Putting the comprehension in metacomprehension. *Journal of general Psychology*, 2005. Vol. 132, No. 4. P. 408–428.
536. Williams M., Burden R. L. Psychology of language teachers: A social constructivist approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
537. Williamson G. Self-regulated learning: An overview of metacognition, motivation and behavior. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 2015. Vol. 1. P. 25–27.
538. Winne P. H. Bootstrapping learner's self-regulated learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 2010. Vol. 52, No. 4. P. 472–490.
539. Winne P. H., Hadwin A. F. Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 1998. P. 277–304.
540. Wolfe K. Enhancing the emotional intelligence of students: Helping the critical few. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2019. Vol. 19, No. 3. P. 16–33.
541. Yahaya A., Ee N. S. Bachok J. D. J., Yahaya N., Boon Y., Hashim S., Lee G. M. The impact of emotional intelligence element on academic achievement. *Archives Des Sciences*, 2021. Vol. 65, No. 4. P. 2–17.
542. Young A., Fry J. D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2008. Vol. 8, No. 2. P. 1–10.
543. Zabrocky K. M., Lin L.-M., Agler L. Metacognition and learning. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology*, 2008. Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, Inc. P. 673–676.
544. Zechmeister E. B., Shaughnessy J. J. When you know that you know and when you think that you know but you don't. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1980. Vol. 15, No. 1. P. 41–44.

545. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 2001. P. 265–275.
546. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health. London : A Bradford book, 2009. 464 p.
547. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D., MacCann C. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*. 2003. Vol. 46. P. 69–96.
548. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 2002. Vol. 41. P. 64–70.
549. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 1990. Vol. 25, No. 1. P. 3–17.

ДОДАТКИ

Додаток А

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»*. Острого : 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*. Острого : 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.

Відомості про апробацію результатів дисертації

Результати наукових пошуків оприлюднено на таких науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах:

1. II Міжнародна науково-практична конференція «Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти» (м. Львів, 3–4 жовтня 2020 р.);
2. II Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку» (м. Київ; Туреччина, 7 жовтня 2020 р.);
3. Міжнародна науково-практична конференція «Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування» (м. Львів, 23–24 жовтня 2020 р.);
4. Міжнародна науково-практична конференція «Тendenції розвитку психології та педагогіки» (м. Київ, 6–7 листопада 2020 р.);
5. II Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження: світові тенденції та регіональний аспект» (м. Харків, 27–28 листопада 2020 р.);
6. IV Міжнародна науково-практична конференція «Роль інновацій в трансформації образу сучасної науки» (м. Київ, 23–24 грудня 2020 р.);
7. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 5–6 (5) лютого 2021 р.);
8. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 5–6 (6) лютого 2021 р.);
9. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 19–20 лютого 2021 р.);

10. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (м. Одеса, 19–20 березня 2021 р.);

11. Міжнародна науково-практична конференція «Психологічна наука та практика XXI століття» (м. Львів, 26–27 березня 2021 р.);

12. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (м. Київ, 2–3 квітня 2021 р.);

13. Міжнародна науково-практична конференція «Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук» (м. Львів, 10–11 вересня 2021 р.);

14. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція з міжнародною участю «Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді діяльності практичного застосування» (м. Умань, 15 квітня 2021 р.);

15. Міжнародна інтернет-конференція «Сучасні дослідження когнітивної психології» (м. Острог, 31 травня 2021 р.).

Тренінгова програма
«Підвищення точності метакогнітивного моніторингу
навчальної діяльності здобувачів вищої освіти
засобами емоційного інтелекту»

Мета тренінгу – сприяти комплексному розвитку усіх складових емоційного інтелекту студентів, а саме: сприймати, оцінювати та виражати емоції і пов’язані з ними потреби фізичного та психічного стану, зовнішнього вигляду; використовувати емоції для підвищення ефективності мислення та діяльності, тобто довільно керувати емоціями, які сприяють вирішенню завдань (інтерес, допитливість), а також використовувати будь-який настрій у навчальній діяльності; розуміти та аналізувати емоційну інформацію, тобто визначати джерело емоцій, класифікувати їх, встановлювати зв’язки між різними емоційними проявами, розпізнавати зв’язки між емоціями та словами, інтерпретувати значення емоцій, розуміти складні почуття, аналізувати емоційні стани; усвідомлено керувати емоціями для особистісного зростання і покращення міжособистісних стосунків, тобто використовувати інформацію, яку передають через емоції, диференціювати та контролювати емоції, а також викликати або усувати емоції залежно від їх користі; формувати навички точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів.

Загальний обсяг тренінгу: 40 годин. Тривалість одного заняття – не більше трьох годин.

Кількість учасників: склад групи тренінгового заняття має становити 15-20 учасників.

Структура: кожне заняття структурно поділене на три частини: вступна, основна, рефлексія заняття та очікування на наступне заняття.

Обладнання: папір, надруковані тексти, слова та малюнки, паперові серветки, ножиці, картки з малюнками, картки з літерами, пластилін,

маркери, фломастери, кулькові ручки, олівці, палички (або сірники), стікери, дошка, кольорові повітряні кульки, м'яч, хусточки, шарфи, стіл, стільці тощо.

Перший блок – «Допоміжний»

Мета – створити комфортні умови проведення тренінгу, сприяти збереженню ресурсних можливостей учасників від втоми та відволікання у процесі виконання складніших завдань, створити умови релаксації тощо.

Вправи

Вступ

Мета – формувати готовність учасників до саморозкриття та підготовку до тренінгової роботи, налаштувати учасників на роботу відповідно до завдань програми.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Коротко розповісти про основні положення тренінгової програми, завдання та мету.

Очікуваний результат: готовність учасників тренінгу до роботи.

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Правила роботи в групі

Мета – створити комфортні умови роботи в групі.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Інструкція: Спочатку потрібно прийняти правила: 1) правило «Трьох замків» (довірливий стиль спілкування, щирість у спілкуванні, ввічливість); 2) правило спілкування за принципом «тут і тепер»; 3) правило «Я-висловлювання» (персоніфікація висловлювань); 4) правило позитивних думок; 5) правило конфіденційності усього, що відбувається у групі; 6) правило визначення сильних сторін; 7) правило неприпустимості безпосереднього оцінювання іншої людини; 8) правило різноманітності контактів і спілкування з різними людьми; 9) правило добровільної активної участі у тому, що відбувається; 10) правило поваги до промовця; 11) правило цінування часу; 12) правило додавання; 13) правило «СТОП», що дає

можливість будь-якому учаснику не виконати якусь тренінгову дію («пропустити хід») без додаткових пояснень причин; 14) правило підведеної руки, коли сигнал про наявність повідомлення учасник подає лише мовчки, підводячи руку вгору; 15) зворотний зв'язок.

Після обговорення та прийняття правила усіма учасниками можна записувати його на дошці. Учасники також можуть пропонувати свої правила.

Очікуваний результат: ознайомлення учасників тренінгу з правилами роботи в групі, окреслення способу ефективного виконання завдань.

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Знайомство. Вправа «Вітання»

Мета – навчити учасників тренінгу презентувати себе та створити атмосферу групової взаємодії, зняти напруження у групі, сприяти створенню у групі креативного середовища, що спонукає до прояву творчого мислення і поведінки.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Матеріали: олівці, фломастери, папір.

Інструкція: Розмістити учасників на стільцях. Запропонувати кожному зробити графічне зображення візитівки, на якій вказати ім'я, та придумати на першу літеру імені слово, яке характеризує учасника тренінгу як людину (особистість). Попросити кожного по черзі, по колу, за годинниковою стрілкою назвати своє ім'я, а також одну з властивостей або рис характеру, яка починається на ту саму літеру, що його / її ім'я.

Очікуваний результат: знайомство учасників тренінгу, ознайомлення з особистісними властивостями один одного, запам'ятовування імен інших членів групи.

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Знайомство. Вправа «Цікаво розмовляємо»

Мета – формувати здібність отримувати додаткову інформацію про своїх одногрупників.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Інструкція: Поділити учасників тренінгу на пари та запропонувати кожній парі поспілкуватися протягом п'яти хвилин так, щоб довідатись якомога більше про свого партнера. Попросити кожного учасника по колу розповісти про свого нового знайомого те, що запам'ятав/-ла.

Очікуваний результат: отримання додаткової інформації про своїх одногрупників.

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Вправа «Долоні»

Мета – визначати емоційний стан учасників тренінгу, готовність до активної роботи.

Час виконання: 10 хвилин.

Інструкція: Попросити учасників, які сидять на своїх місцях, покласти долоні на стіл, обираючи один із варіантів: 1) якщо людина перебуває в позитивному емоційному стані, готова до активної роботи – долоні повернуті вгору; 2) якщо в неї поганий настрій, самопочуття, відсутність бажання до активної роботи – долоні повернуті донизу; 3) якщо людина переживає різні емоції, має середній рівень готовності до праці, вона одну долоню повертає догори, іншу – донизу. Простежити, чи змінився емоційний стан учасників. Визначити, що їм сподобалось, а чого, навпаки, було забагато.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, невимушеність атмосфери у групі, активізація позитивної співпраці.

Примітка: використовувати вправу на початку заняття.

Вправа «Що заховано всередині ЕІ?»

Мета – формувати уявлення про емоційний інтелект, важливість його розвитку, а також познайомити учасників з моделлю емоційного інтелекту, за якою будуть проходити наступні зустрічі.

Час виконання: до 30 хвилин.

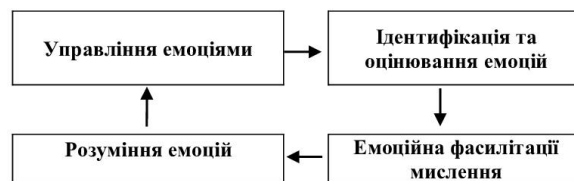
Інструкція: Запитати учасників, що вони знають про емоційний інтелект. Підсумувати почуте і розповісти про емоційний інтелект.

Зразок пояснення: «У науковий обіг термін «емоційний інтелект» уперше увів у 1995 р. Д. Гоулман (D. Goleman). На думку вченого, не існує міцного зв'язку між логічним інтелектом та успіхом у житті. Науковець висловив припущення, що загальний інтелект, який вимірюють за допомогою відомих тестів на визначення коефіцієнта IQ, лише на 20% зумовлює успіх у житті, тоді як 80% припадає на інші чинники, які забезпечують успіх. Серед них значне місце належить емоційному інтелекту, що, на думку Д. Гоулмана (D. Goleman), сприяє як особистісному зростанню, так і ефективності професійної діяльності та кар'єрному росту.

Емоційний інтелект розглядають як інтегральну властивість, направлену на розпізнавання, сприймання та вираження емоції (як власних, так і емоцій інших людей), посилення мислення за їх допомогою, розуміння емоції та рефлексивного керування ними таким чином, щоб сприяти емоційному та інтелектуальному зростанню, зокрема, з метою використання емоцій у діяльності та спілкуванні; як здібність керувати своїми почуттями та позитивно взаємодіяти з іншими людьми тощо.

Дж. Д. Майєр (J. D. Mayer), П. Саловей (P. Salovey) та Д. Карузо (D. R. Caruso) охарактеризували емоційний інтелект як своєрідну ієрархічну структуру з послідовними та взаємообумовленими рівнями. Кожний із чотирьох виділених чинників складається з когнітивних здібностей, спрямованих не лише на розуміння власних емоцій, але й на розуміння емоцій інших людей: 1) здібність сприймати, оцінювати та виражати емоції і пов'язані з ними потреби фізичного та психічного стану, зовнішнього вигляду тощо, або ідентифікація та оцінювання емоцій; 2) здібність використовувати емоції для підвищення ефективності мислення і діяльності, що передбачає уміння доволно керувати емоціями, які сприяють вирішенню завдань (інтерес, допитливість) та використовувати будь-який настрій у навчальній діяльності, або емоційна фасилітація (полегшення) мислення; 3) здібність розуміти та аналізувати емоційну інформацію (визначення джерела емоцій, їх класифікація, встановлення зв'язків між різними емоційними

проявами, розпізнавання зв'язків між емоціями та словами, інтерпретації значень емоцій, розуміння складних почуттів, аналізу емоційних станів), або розуміння та аналіз емоцій; 4) здібність свідомо керувати власними та чужими емоціями для особистісного зростання і покращення міжособистісних стосунків (використання інформації, яку передають через емоції, диференціації та контролю емоцій, а також продукування або усунення емоцій залежно від їх користі (зокрема, вміння знижувати інтенсивність прояву негативних емоцій, викликати позитивні емоції), або керування емоціями. На рисунку зображена ієрархічна модель здібностей емоційного інтелекту Дж. Д. Майєра (J. D. Mayer), П. Саловея (P. Salovey) та Д. Карузо (D. R. Caruso)».



Наголосити на важливості цих складових емоційного інтелекту і зазначити, що на наступних заняттях вони допоможуть заглибитися в особисті емоції.

Очікуваний результат: ознайомлення учасників з поняттям емоційного інтелекту, його складових та важливості.

Примітка: використовувати вправу на першій зустрічі групи.

Вправа «Що чути?»

Мета – формувати здібність переключати увагу та відпочивати від різних видів діяльності під час тренінгового заняття, розвивати фантазію.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам тренінгу зручно присісти на стілець, закрити очі та послухати тишу. Через 2-3 хвилини попросити кожного учасника розповісти, що вдалося почути, слухаючи тишу.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, переключення уваги.

Примітка: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників, або неодноразово протягом декількох занять.

Вправа «Оплески»

Мета – створити умови релаксації та надати можливість розім'яти м'язи, відпочити.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Розмістити учасників на стільцях по колу, послідовно декілька разів запропонувати підвестися тим, хто має певне вміння чи якість, щось любить робити або бажає чомусь навчитися. Попросити інших учасників групи активно аплодувати тим, хто підвівся. (Наприклад, «Підведіться з місця всі, хто вміє вишивати. Оплески!», або «Підведіться з місця всі, хто вміє кататися на гірських лижах. Оплески!»).

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, переключення уваги.

Примітка: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників, або неодноразово протягом декількох занять.

Вправа «Дихання»

Мета – створити умови релаксації та надати можливість переключитися від інших видів діяльності.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Попросити учасників тренінгу присісти зручніше, розслабитися та заплющити очі, зосередивши свою увагу на диханні. Дихати потрібно в звичайному режимі. Попросити їх намагатися абстрагуватися та спробувати поспостерігати за цим процесом ніби збоку. Порушення ритму дихання неприпустиме. Потрібно прагнути ні про що не думати. Основним завданням є просто вести спостереження учасників за своїм диханням.

Очікуваний результат: розслаблення учасників тренінгу, відпочинок.

Примітки: використовувати вправу, коли відчутна втома учасників групи або неодноразово впродовж декількох занять.

Вправа «Кольорові кульки»

Мета – отримати зворотний зв'язок щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Поділити учасників заняття на групи (по 4-5 учасників). Попросити кожну групу обрати представника, щоб вибрати кольорову повітряну кульку та лист паперу. Після того, як кульки розібрані, потрібно дати завдання кожній із підгруп підготувати відгук про заняття.

Пояснення: 1) «Зелена кулька» – заняття потрібно охарактеризувати з позицій розуму. Учасники тренінгу повинні дати відповіді на запитання щодо того, які знання та вміння вони отримали на занятті, що було найбільш корисним, а що не дуже, де і як вони зможуть використати отримані знання та навички; 2) «Червона кулька» – заняття потрібно описати з позицій емоцій та почуттів. Учасники відповідають на запитання «Що викликало позитивні переживання, а що негативні? Які моменти були найяскравішими в емоційному плані?»; 3) «Біла кулька» – учасникам тренінгу потрібно дати позитивний зворотний зв'язок, зазначити, що сподобалось, а що ні, що стало корисним особисто для кожного; 4) «Синя кулька» – потрібно висловити побажання організаторам та учасникам заняття; 5) «Чорна кулька» – потрібно дати негативний зворотний зв'язок, акцентуючи увагу на тому, що не сподобалось, що було нецікавим, а що можна було взагалі зробити по-іншому.

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Примітка: використовувати вправу на останній зустрічі групи.

«Щоденник емоцій»

Мета – пояснити важливість «Щоденника емоцій»; навчити учасників тренінгу фіксувати та відстежувати зміни свого емоційного стану протягом декількох днів.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Пояснити важливість ведення «Щоденника емоцій» як техніки для відстеження власного емоційного стану, куди учасники зможуть записувати ситуації, які їм найбільше запам'яталися за минулий день, і аналізувати їх за поданим зразком:

«Щоденник емоцій»

Дата	Ситуація («Що сталося?»)	Думки («Що я про це думаю?»)	Емоції («Що я зараз відчуваю?»)	Висновок («Чи правильно є моя реакція на цю ситуацію?»; «Що я насправді хотів/-ла сказати?»)

Домашнє завдання: завести «Щоденник емоцій».

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття. Попросити учасників завершити фразу: «Я тепер знаю, що...».

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Примітка: використовувати вправу на останній зустрічі групи.

Другий блок –

«Формування здібності ідентифікувати та оцінювати емоції»

Мета – формувати здібність ідентифікувати, виражати та оцінювати емоції.

Вправи

Обговорення особливостей заповнення «Щоденника емоцій»

Мета – перевірити ефективність першого заняття, на якому відбулося роз’яснення важливості та особливостей заповнення «Щоденника емоцій», почути враження учасників.

Час виконання: 5-10 хвилин.

Інструкція: Обговорити з учасниками Запитання щодо заповнення «Щоденника емоцій» за поданим зразком: 1) Про які ситуації у «Щоденнику емоцій» вам було писати легше, а про які – складніше?; 2) Які емоційні стани зазвичай допомагають вам, а від яких ви б хотіли позбутися?; 3) Зверніть особливу увагу на те, в яких ситуаціях найчастіше ви відчуваєте до себе жалість, самозвинувачення, страх? Про що вам говорять ці ситуації? тощо.

Очікуваний результат: роз’яснення незрозумілих або спірних питань, висловлювання учасників відповідно до їхніх вражень.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Словник емоцій та почуттів»

Мета – збагатити учасників інформацією про почуття та емоції.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Обладнання: великі аркуші паперу, фломастери, олівці.

Інструкція: Попросити учасників пригадати якнайбільше слів, які вживають для опису емоцій та почуттів. Якщо з’ясується, що це нелегко, можна запропонувати певні ситуації, наприклад: «Що буде почувати людина, якій належить ухвалити дуже важливе рішення?» (збентеження, хвилювання, сум, злість тощо). Потрібно акцентувати увагу на емоціях і почуттях, які часто виникають у діловому спілкуванні, особистісних контактах. Результатом спільної роботи групи є укладання словника емоцій та почуттів, який відобразатиме емоційний досвід групи.

Очікуваний результат: збагачення інформацією про почуття та емоції.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Правда чи неправда?»

Мета – формувати здібність розуміти інформацію, закріплювати отриману інформацію у свідомості учасників тренінгу.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Потрібно назвати твердження, а учасники повинні відповісти, правильне воно чи це хибна думка. Потім треба обговорити кожне з них, аргументувати свою думку. Приклади тверджень для обговорення: 1) Для досягнення успіху в будь-якій сфері найважливіше мати високий IQ (знання, розум), а EI (емоційний інтелект) не є важливим у житті людини; 2) Емоційний інтелект, зазвичай, розвивають для того, щоб маніпулювати оточенням; 3) Людина з розвиненим емоційним інтелектом за проявом емоцій схожа на робота, адже майже неможливо зрозуміти, що у нього / неї на душі.

Очікуваний результат: розуміння інформації, закріплення отриманої інформації у свідомості учасників тренінгу.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Відгадай емоцію»

Мета – формувати здібність ідентифікувати емоції, розрізняти щирі емоції та їхню імітацію.

Обладнання: зображення людей з різними емоціями на обличчі, ручки, олівці, папір.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Заздалегідь підготувати декілька фото із чітким зображенням обличчя людей. Тоді показати фото групі і запропонувати учасникам записати в себе на аркуші паперу, яку емоцію зараз переживає людина на фото. Також в дужках потрібно зазначити, на думку учасників, ця людина дійсно переживає дану емоцію, чи лише намагається її зобразити. Потім усі зображення треба обговорити разом у групі та проаналізувати причини помилок в ідентифікації емоцій.

Очікуваний результат: ідентифікація емоцій, розрізнення щирих емоцій та їх імітацію.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Якщо ти щасливий/-ва і знаєш про це»

Мета – формувати здібність ідентифікувати позитивні та негативні емоції.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Попросити учасників ідентифікувати свої позитивні / негативні емоції, вимовляючи або проспівуючи фразу: «Якщо ти щасливий/-ва і знаєш про це», а тоді намагатись придумати завершення вислову: «Щастя – хороша емоція. Коли я щасливий/-ва, я... (наприклад, посміхаюсь)» або «Сум – не хороша емоція. Коли мені сумно, я... (наприклад, хочу плакати)» тощо.

Очікуваний результат: ідентифікація позитивних / негативних емоцій.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Відчуй емоційний стан сусіда»

Мета – формувати здібність розпізнавати емоційні стани інших.

Час виконання: 20 хвилин.

Інструкція: Попросити кожного учасника подивитися на свого сусіда і спробувати зануритися в його / її емоційний стан. Тоді треба провести опитування, щоб дізнатися, який у нього / неї настрій, як у нього / неї сьогодні минув день, як він / вона зараз відчуває себе, які емоції він / вона переживає, про що говорить вираз його / її обличчя тощо. Після цього та людина, яку описували, повинна надати зворотний зв'язок відповідно до почутого, наскільки точно його / її сусіду вдалося вловити її емоційний стан, і, в свою чергу, робить те саме з наступним учасником.

Очікуваний результат: розпізнавання емоційного стану іншої людини.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання?
Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Список емоцій»

Мета – формувати здібність виражати емоції.

Час виконання: 20 хвилин.

Інструкція: Потрібно записати перелік емоцій на дошці. Далі попросити добровольця стати по центру і мімікою намагатися показати будь-яку емоцію зі списку. Той, хто відгадає, виходить на місце попереднього і показує іншу емоцію. Виконувати вправу, поки не закінчиться коло учасників.

Очікуваний результат: уміння виражати емоції.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання?
Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Зрозумій мене»

Мета – формувати здібність правильно виражати власні емоції вербально.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Запропонувати групі згадати приклади зі свого досвіду, де їх неправильно розуміли через нечітке вираження власних емоцій. Потім навести приклади, яким чином можна змінити фрази, щоб інші краще розуміли наш стан і обговорити їх. Наприклад: 1) «Не підходь до мене, я не хочу зараз говорити» – «Пробач, я зараз дуже злий / зла через нервовий день, я трохи перепочину, і поговоримо пізніше»; 2) «Я ображений/-на, не зачіпай мене» – «Я справді відчуваю образу, тому що ти не виконав/-ла свою обіцянку»; «Ти мене не чуєш» – «Я просто хочу, щоб ти вислухав/-ла, що я відчуваю. Ти готовий/-ва вислухати мене?»; «Нам потрібно серйозно поговорити» – «Я просто хочу висловити тобі свої почуття, щоб надалі у нас не було непорозумінь» тощо.

Очікуваний результат: уміння правильно виражати свої емоції вербально.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання?
Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Колесо емоцій»

Мета – формувати здібність ідентифікувати почуття.

Час виконання: 20-30 хвилин.

Інструкція: Представити колесо емоцій. Провести опитування учасників про їхні емоції. Для цього потрібно поставити їм запитання типу: «Що відбувається з Вашим тілом, коли Ви відчуваєте цю емоцію?», «Яким є Ваше обличчя?», «Чи можете Ви навести приклад, коли востаннє відчували цю емоцію?». Студенти повинні намалювати або описати словесно відповідну емоцію.

Очікуваний результат: уміння правильно ідентифікувати свої почуття.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання?
Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Прочитай текст із різними емоціями»

Мета – формувати здібність ідентифікувати та виражати почуття.

Час виконання: до 30 хвилин.

Обладнання: малюнок із зображенням колеса емоцій або комп'ютер, тексти різних стилів.

Інструкція: Представити колесо емоцій. Необхідно покрутити колесо емоцій. Коли відповідну емоцію вибрано, учасники мають по черзі прочитати якийсь текстовий уривок з цією емоцією.

Очікуваний результат: уміння правильно ідентифікувати та виражати свої почуття.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання?
Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Психологічна скульптура»

Мета – формувати здібність усвідомлювати зв'язки між емоцією і тілесним самовираженням.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Завдання полягає у тому, щоб побудувати по дві скульптури протилежних емоцій, наприклад: оптимізм – песимізм; радість – смуток; натхнення – знесилення; любов – ненависть. Потім кожна група презентує результати спільної роботи, починаючи зі скульптури негативної емоції і завершуючи позитивною. Можна запропонувати бажаючим побути в образі скульптури позитивної емоції. Приклади запитань для обговорення: Як відбувався процес побудови скульптур?; Чи змінювався емоційний стан, коли Ви знаходилися в різних скульптурах?; Як впливають позиції тіла на емоції? тощо. Тоді варто провести хвилинку теорії про техніку впливу на емоційний стан через зміну позицій тіла: «Наше тіло є ніби провідником емоцій. Коли боїмося або хвилюємося, це видно неозброєним оком: тіло стискається, голова втягується в плечі, а плечі піднімаються, спина сутулиться. Якщо емоції так впливають на наше тіло, чи можлива зворотна залежність? Так, зміна позицій тіла впливає на емоційний стан. Знання цієї закономірності може допомогти навчитися викликати бажані емоції. Цю техніку, яка дозволяє за секунди змінити внутрішній стан, використовують актори. Станьте рівно, зробіть глибокий вдих, розправте плечі, підніміть голову, дивіться прямо перед собою... Постійте так декілька секунд, скажіть щось впевнено, навіть командним тоном. Завершіть вправу тоді, коли відчуєте впевненість, силу, власну гідність. Запам'ятайте цей стан.»

Очікуваний результат: усвідомлення зв'язку між емоцією і тілесним самовираженням.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Домашнє завдання: продовжити заповнювати «Щоденник емоцій».

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття. Попросити учасників завершити фразу: «Я тепер умію...».

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Третій блок –

«Формування здібності сприяти емоційній фасилітації мислення»

Мета – формувати здібність сприяти емоційній фасилітації мислення.

Вправи

Вправа «Привітання та занурення у роботу»

Мета – навчити переключатись на емоційні переживання, формувати зацікавлення у виконанні завдань.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Запропонувати кожному учаснику по колу завершити фразу «Сьогодні я відчуваю себе ...». Це дасть змогу трохи розслабитись після навчання і переключитись на емоційні переживання.

Також варто з'ясувати, кому з учасників вдалося протягом декількох днів коректно виражати свої емоції вербально, як це вплинуло на їхні стосунки з оточуючими, які емоції вони найчастіше помічали на обличчях знайомих, друзів, звичайних перехожих, а також чи легше вже вдається їм заповнювати «Щоденник емоцій» і чітко виявляти та називати свої емоції.

Очікуваний результат: переключення на емоційні переживання, зацікавлення у виконанні завдань.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Установки на емоції»

Мета – формувати здібність аналізувати установки про емоції та їх корегування.

Час виконання: 20 хвилин.

Обладнання: ручки, олівці, фломастери, папір.

Інструкція: Запропонувати учасникам згадати все, що вони чули від батьків, викладачів або інших значимих людей, про що вони читали в літературі або бачили у фільмах / інтернеті, які вони пам'ятають прислів'я, приказки та відомі твердження про емоції і виписати собі це. Після того, як вони занотують усе, що вдалося згадати, обговорити це у групі. Попросити кожного учасника проаналізувати, наскільки виписані ним / нею установки коректні, як вони впливають на його / її життя, поведінку, реакції. Ірраціональні переконання потрібно замінити на більш адекватний варіант.

Очікуваний результат: аналіз установок про емоції, їхня корекція.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Сприятливий вплив негативних емоцій»

Мета – формувати здібність усвідомлювати сприятливий вплив негативних емоцій.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Попросити учасників поділитися на пари, де вони по черзі повинні назвати якусь негативну емоцію, яка, на їхню думку, заважає їм у житті, і прояви якої вони прагнуть мінімізувати. Далі попросити їх пригадати ситуації, в яких виникала така емоція. Потім попросити проаналізувати і спробувати відповісти один одному на запитання, але уже позитивного спрямування. Приклади запитань: Як Ви вважаєте, чому ця емоція мала місце саме в той момент?; Що вона може означати?; На що варто звернути увагу?; Що зміниться, якщо Ви почнете прислухатися до цієї інформації?; Чим Вам допомогла ця емоція?; Що було хорошого в тому, що ця емоція виникла?; Що станеться, якщо Ви дозволите собі відчувати, а іноді і проявляти цю емоцію? тощо. Потім треба пояснити, що до того часу, поки ми не визнаємо наявність емоції, «не бачимо її», ми не можемо об'єктивно поглянути на ситуацію загалом, а також, що насправді

усі наші емоції нам добре слугують і часто допомагають робити правильний вибір.

Очікуваний результат: усвідомлення сприятливого впливу негативних емоцій.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Хвилинка самоспівчуття»

Мета – формувати здібність більш співчутливо ставитись до себе, особливо під час переживання стресу чи відчуття дискомфорту.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Потрібно запропонувати учасникам зробити коротку паузу і зосередитись на своєму диханні під час вдиху і видиху. Далі учасники повинні покласти руки на своє тіло, нагадуючи собі, що хоча це важкий момент, страждання є частиною життя. Вони також можуть використовувати заспокійливі фрази, які є для них особистими та значущими, наприклад, «Я приймаю себе таким / такою, яким / якою я є» або «Я можу пробачити собі цю помилку так само, як я простив/-ла іншим».

Очікуваний результат: більш співчутливе ставлення до себе у період стресу чи дискомфорту.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Мозковий штурм»

Мета – формувати здібність розуміти те, як емоції впливають на нашу діяльність.

Час виконання: 20 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам проаналізувати декілька ситуацій для обмірковування, які саме емоції і почуття стали вирішальним чинником тих чи тих їхніх вчинків. Для цього треба поділити учасників на три групи, кожній з них надаємо картку з описаною ситуацією. Приклад ситуації: «Поспішаючи на важливу зустріч, на якій має підписати контракт

на велику суму, чоловік потрапляє в аварію. Він вирішує втекти з місця подій, щоб не гаяти час, але його зупиняє поліція». Учасники повинні намагатися поставити себе на місце цієї людини, описати свої емоції, проаналізувати те, як емоційний стан вплинув на їхні вчинки, а також спрогнозувати, як би склалася ситуація, якби вони уміли контролювати власні емоції тощо. Після того, як учасники проаналізують ситуацію, варто попросити їх переформулювати її таким чином, щоб емоції не завадили, а навпаки, сприяли вирішенню ситуації на їхню користь.

Очікуваний результат: розуміння впливу емоцій на діяльність.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Домашнє завдання: продовжити розбирати свої установки про емоції, а також заповнювати «Щоденник емоцій».

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття. Попросити учасників завершити фразу: «Я тепер можу...».

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Четвертий блок –

«Формування здібності розуміти емоції»

Мета – формувати здібність розуміти та аналізувати емоції.

Вправи

Вправа «Занурення у роботу»

Мета – формувати здібність розуміти та аналізувати емоції.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Запропонувати проаналізувати, які нові установки щодо емоцій, учасники виявили у себе та у своїх близьких та друзів, а тоді поділитися власними спостереженнями та розглянути варіанти зміни цих установок.

Очікуваний результат: розуміння та аналіз емоцій.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Чи знаю я себе?»

Мета – формувати здібність здійснювати саморозуміння.

Час виконання: 10 хвилин.

Інструкція: Вибрати для себе три сильні сторони і три, які хотілося б покращити. Якщо в переліку немає відповідної ознаки, можна написати власну. Після того, як риси, які потребують покращення вибрані, необхідно подумати та описати, яким чином можна спробувати покращити їх.

Приклади рис характеру: творчий, чесний, впевнений, відданий, зосереджений, незлопам'ятний, турботливий, пристрасний, цілеспрямований, позитивний, щасливий, добрий, чесний, смішний, чутливий, лідер, незламний, терплячий, з жагою до знань, допитливий, відкритий, з гарною уявою, скромний, сповнений надії, що підтримує, спокійний, надійний, працьовитий, несамоствійний, що ледь виживає.

Очікуваний результат: розуміння та аналіз власних емоцій.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Зазирни всередину»

Мета – формувати здібність аналізувати власний емоційний стан.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Пояснити, що джерелом емоцій можуть бути зовнішні події, а можуть і внутрішні стимули. Якщо певна емоція, яку учасник зараз переживає, починає ним / нею контролювати і повністю заповняти думки,

він / вона має спочатку охолонути. Потім він / вона має почати задавати собі запитання щодо того, як він / вона відчуває злість або якусь іншу емоцію, чому це відбувається, чи були подібні переживання в нього / неї раніше, як часто він / вона злиться, чим злість йому / їй допомагає або заважає тощо. Розбір емоції дозволяє швидше зрозуміти справжню причину виникнення емоції і її функцію.

Очікуваний результат: аналіз свого емоційного стану.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Найважливіше»

Мета – сприяти особистісному самоаналізу, розвитку саморозуміння, розуміння інших.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Запропонувати кожному учаснику подумати і визначити, що в його / її характері здається йому / їй найважливішим, фундаментальним для його / її особистості, і переформулювати цю суть в коротку метафору. Далі кожен учасник представляє себе групі, але називає своє ім'я таким голосом, такою інтонацією, що відповідає його / її «головній ідеї» (різко, голосно, агресивно або ж тихо, соромливо), а потім оголошує відповідно свою метафору. Група обговорює, чиє представлення викликало найбільше емоцій, чиє виявилось досить несподіваним тощо.

Очікуваний результат: особистісний самоаналіз, розвиток само розуміння та розуміння інших.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Як добре я знаю тебе?»

Мета – формувати здібність розуміти та аналізувати емоції інших.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Підготувати зображення людей, які виражають різні емоції, а також список можливих емоційних проявів. Завданням є установити

відповідності між зображеннями та переліком емоцій. До одного зображення можна обирати декілька емоцій або додати емоції, яких у списку немає.

Очікуваний результат: розвиток розуміння інших.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Ти нагадуєш мене»

Мета – формувати розвиток емпатії.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам групи поділитися на пари і сісти один навпроти одного. Тоді треба розповісти, що ця вправа складається з двох етапів. Спочатку партнери повинні по черзі говорити один одному фразу, що починається зі слів: «Ти нагадуєш мене, у тебе...». Починає один, потім підхоплює інший, потім знову перший і т.д. Треба дивитися один одному в очі, намагатися говорити тим же голосом, що і партнер, підлаштовуючись під його / її темп, тембр, висоту голосу, інтонацію. На другому етапі вправи, через декілька хвилин після початку роботи, потрібно почати говорити іншу фразу: «Я дуже відрізняюся від тебе, я...». Після завершення роботи в парах попросити учасників сісти в коло і поділитись своїми враженнями. Також треба в'яснити, які почуття виникали у них під час роботи, які на першому етапі вправи, а які на другому».

Очікуваний результат: відчуття та розуміння емоційного стану інших людей.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Дублер»

Мета – формувати розвиток емпатії, уміння розпізнавати істинні почуття інших.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Попросити групу поділитися на пари, де один з учасників буде спікером, а інший дублером. Першому потрібно вигадати (або згадати) якусь ситуацію, що викликає у нього / неї позитивний відгук. Він / Вона буде розповідати про неї, а дублер буде озвучувати емоційні переживання, заховані у фразах спікера. Дублер, який не знає ситуацію і те, які емоції переживає спікер, починає спочатку здогадуватися, а потім уже свідомо розпізнавати почуття іншої людини. Приклад вправи: Спікер: «На наступному тижні я піду з друзями в квест-кімнату». Дублер: «І я відчуваю себе від цього щасливим». Спікер: «Через карантин ми давно не проводили час разом, і я дуже чекаю цю зустріч». Дублер: «Я дуже засмучений, через те, що нам довелося пережити довгу розлуку. Але тепер я просто в захваті від того, що скоро всіх побачу». Далі учасники міняються місцями. Після цього уся група обговорює свої враження. Також можна задати додаткові запитання щодо того, як бути спікером і чути від дублера його інтерпретацію своїх емоцій, як бути дублером і вгадувати справжню емоцію спікера, а також, що було найскладнішим, які емоції було найскладніше розпізнати, а які легше тощо.

Очікуваний результат: розвиток емпатії, розпізнавання істинних почуттів іншої людини.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Домашнє завдання: 1) Проаналізувати, які почуття виникали за останній місяць частіше за інші, що приносить найбільшу радість, яких емоцій не вистачає, що найбільше засмучує в повсякденному житті тощо і записати ці відповіді в зошит; 2) Намагатись емпатично спілкуватись з близькими людьми та фіксувати зміни у відносинах; 3) Продовжувати заповнювати «Щоденник емоцій».

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття. Попросити учасників завершити фразу: «Я тепер розумію...».

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

П'ятий блок –

«Формування здібності керувати емоціями»

Мета – формувати здібність керувати емоціями.

Вправи

Вправа «Емоції заборонені»

Мета – формувати здібність усвідомлювати відповідальність за власні почуття, формувати готовність до керування емоційними реакціями.

Час виконання: 20 хвилин.

Обладнання: шарфи, хусточки.

Інструкція: Треба попросити зголоситися і вийти у центр кола одного добровольця. За допомогою хусток, шарфів потрібно «заблокувати» йому / їй послідовно всі канали сприймання та передання інформації: рот – щоб не сварився/-лась і не кричав/-ла (зав'язати хусточкою рот); очі – щоб не бачили нічого недостойного, не виказували ненависть, гнів, невдоволення, щоб не плакали (пов'язати хусточку на очі); вуха – щоб не чули нічого зайвого (затулити шарфом вуха); ноги – щоб не ходили в погані компанії (перев'язати хусточкою ноги); душу – щоб не страждала (пов'язати шарф на тіло в ділянці серця). Після завершення процедури треба запитати учасників, на що спроможна така людина, чи може висловити свою думку, спостерігати, бачити прекрасне, творити, обіймати, висловлювати радість, йти по життю, співчувати, радіти, довіряти. Водночас потрібно поступово звільняти учасника, супроводжуючи свої дії оптимістичними висловлюваннями.

Наприклад: «Розв'яжемо очі, щоб Ви могли бачити прекрасне і насолоджуватися ним» тощо. Наприкінці варто запитати добровольця про те, як він/вона себе зараз почуває, що відчував/-ла впродовж виконання вправи. Потім слід перейти до обговорення усією групою того, що робити з негативними емоціями, що нас очікує, коли стримуємо емоції, тобто забороняємо собі їх виказувати, як бути, якщо пригнічувати емоції недоцільно тощо.

Очікуваний результат: усвідомлення відповідальності за власні почуття, формування готовності до керування емоційними реакціями.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Зона регуляції»

Мета – формувати здібність саморегуляції та самоконтролю.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Обладнання: кольорові картки або повітряні кульки.

Інструкція: Потрібно представити різні зони регуляції та провести інструктаж, як учасники мають себе поводити відповідно до тієї чи тієї зони. Тоді учасники вибирають зону, в якій хотіли б знаходитись, і поводять себе таким чином, як написано в інструкції.

Зони регуляції: 1) зелена зона – навчання та соціалізація. Перебування у зеленій зоні означає контроль і контрольовану жвавість; 2) синя зона – повільний або млявий рух тіла та / або мозку. Емоціями цієї зони є: сум, втома, перевтома або нудьга. Можливі шляхи виходу з синьої зони: присісти в зручне місце, зробити перерву, поговорити, попросити когось Вас обійняти; 3) жовта зона – коли відчувають дещо підвищений рівень емоції та починають втрачати контроль. Емоціями цієї зони є: стрес, розчарування, тривога, хвилювання, дурість, нервозність, розгубленість. Можливі шляхи виходу із жовтої зони: сказати тренеру / викладачу, намагатись дихати животом, прийняти позу йоги, прогулятись; 4) червона зона – студенти переживають дуже гострі почуття і не контролюють своє тіло. Емоціями цієї

зони є: гнів, злість, вибухова поведінка, паніка, жах або піднесення. Можливі шляхи виходу з червоної зони: намагатись дихати животом, взяти тайм-аут, порахувати до десяти, розповісти про проблему.

Очікуваний результат: саморегуляція та самоконтроль.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Що я знаю про тих, хто поруч»

Мета – формувати здібність турботливо та позитивно ставитись до людей.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Обладнання: папір, ручки.

Інструкція: На аркушах паперу потрібно написати три імена важливих людей у житті. А тоді подумати, що відомо про кожну з цих людей, і скласти список з двох найважливіших ознак (наприклад, Іван: 1) займається бігом; 2) розповідає класні жарти). Якщо виникають труднощі з описом двох ознак, це означає, що потрібно приділити більше уваги тим, хто поруч.

Очікуваний результат: підтримування турботливих та позитивних стосунків з людьми.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Міняємось місцями»

Мета – формувати здібність усвідомлювати зв'язки емоцій з діями, виявляти стереотипні емоційні реакції.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Учасники повинні сісти на стільці у коло. Стільців має бути на один менше, ніж учасників. Вправу варто почати словами «Поміняйтесь місцями ті, хто, коли (емоція) робить (дія)...». Учасники, що мають названу ознаку, швидко встають і міняються місцями. Той, хто не встигає зайняти вільне місце, стає ведучим. Приклади: Поміняйтесь місцями ті, хто коли злиться, гримає дверима; Поміняйтесь місцями ті, хто

коли ображається, не дивиться в очі; Поміняйтесь місцями ті, хто коли радіє, готові обняти весь світ. Після вправи варто обговорити, які емоційні реакції характерні для більшості з учасників, чи є взаємозв'язок між емоціями і діями тощо.

Очікуваний результат: усвідомлення взаємозв'язку емоцій з діями, виявлення стереотипних емоційних реакцій.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Емоційна підзарядка»

Мета – формувати здібність відчувати вплив невербальних компонентів (рухів, жестів, міміки, інтонації голосу тощо) на емоційний стан.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Учасники стають у коло і намагаються пригадати, яким саме способом (якими рухами, звуками) вони виражають свої позитивні емоції (захоплення, радість, успіх). Потім кожен учасник по колу виконує рух, а всі інші його повторюють. Наприкінці варто обговорити те, як почувують себе учасники, що відбулося у процесі виконання цієї вправи, як можна назвати цю техніку керування емоційним станом тощо.

Очікуваний результат: відчуття впливу невербальних компонентів на емоційний стан.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Передай міміку по колу»

Мета – формувати здібність використовувати міміку для вираження емоційного стану, енергетизувати групу.

Час виконання: 5-7 хвилин.

Інструкція: Учасники мають по чергово по ланцюжку передати вираз обличчя, що є дзеркалом емоційного стану.

Очікуваний результат: використання міміки для вираження емоційного стану, енергетизація групи.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Метафорична вербалізація»

Мета – формувати здібність виробляти стратегії контролю негативних емоцій за допомогою гумористичних метафор та внесення елементу творчості.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Учасники об'єднуються в пари. Той, хто сидить праворуч, «нападає» на того, хто сидить зліва. Той, на кого напали, повинен відповісти не грубістю та агресією, а метафоричним описом свого стану. Наприклад, один учасник може сказати: «Чому Ви відтягуєте процес здачі самостійної роботи?». Другий учасник може відповісти: «Я відчуваю себе як метелик, якого посадили в банку, а навколо так гарно, така погода... І я хочу ще політати...». Під час обговорення вправи варто поцікавитись тим, які позитивні сторони метафоричної відповіді на чужий напад помітили учасники.

Очікуваний результат: вироблення стратегій контролю негативних емоцій за допомогою гумористичних метафор.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «У пошуках позитиву або Магічне але»

Мета – формувати здібність не заглиблюватись у переживання негативних емоцій, а позитивно доповнювати їх відразу після виникнення.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Потрібно змодельовати якусь ситуацію, яка обов'язково засмутить кожного, а учасник справа повинен продовжити її починаючи з «але...» і перекрити позитивним доповненням. Наприклад, хтось один з учасників починає: «Я сьогодні ввечері не зможу вийти погуляти з друзями, тому що робитиму домашнє завдання...», а наступний продовжує: «...але післязавтра в мого одногрупника день народження, і я нарешті

зможу розслабитись та відпочити». Вправу продовжують до тих пір, поки коло не замкнеться.

Очікуваний результат: уміння не заглиблюватись у переживання негативних емоцій, намагання позитивно доповнювати їх.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Куленепробивний»

Мета – формувати здібність абстрагуватись від нападів і забороняти емоціям переважати.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Учасники повинні поділитися на пари, де хтось з них буде «нападати», а інший ухилятися. Нападник має «кидатися» фразами в бік співрозмовника, наприклад, «Ти погано виконав свою роботу, ти зовсім нічого не вмієш, ти невдаха тощо». Другий учасник, в свою чергу, має уявити, що ці фрази – це кулі, які летять від співрозмовника. Але той, в чию адресу летять ці кулі, має значну перевагу – наявність невидимого бронезилета, коли кулі просто вдаряються об нього і падають, ніяк не зачіпаючи ні фізично, ні морально свого власника. Далі пари міняються місцями і повторюють вправу. Після виконання варто обговорити враження учасників та емоції, що вони їх переповняли під час виконання цього завдання.

Очікуваний результат: абстрагування від нападів, резистентність до емоцій.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Гасимо пожежу»

Мета – формувати здібність знижувати інтенсивність негативних емоцій у співрозмовника.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Насамперед варто розповісти учасникам про алгоритм, яким треба користуватися, якщо вони хочуть допомогти комусь пережити негативні емоції, знизити їх інтенсивність. Для цього учасники мають сісти або стати поряд зі співрозмовником і спочатку він/вона отримує можливість виговоритися. Далі спокійною інтонацією потрібно задавати додаткові запитання, уповільнюючи дихання, щоб співрозмовник підхопив спокійний стан. Варто просто погоджуватися з інформацією, яку нам надає співрозмовник і ніби «піддакувати» йому. Водночас потрібно щиро визнати, що в житті цієї людини дійсно сталася неприємна ситуація і ми розуміємо його / її переживання. Коли емоції трохи втихають, варто проявити всім своїм виглядом співчуття і підбадьорити співрозмовника. Після цього двом добровольцям можна запропонувати розіграти сценку, де один учасник буде скривдженим і потребуватиме, щоб його заспокоїли, а інший по описаному алгоритму працюватиме з його / її негативним емоційним станом. Наприкінці необхідно провести групове обговорення.

Очікуваний результат: зниження інтенсивності негативних емоцій співрозмовника.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Керування емоціями»

Мета – формувати здібність керувати емоціями.

Час виконання: 30 хвилин.

Обладнання: папір, ручки.

Інструкція: Багато з нас можуть мати проблеми з керування такими емоціями, як гнів, смуток або розчарування. Потрібно пам'ятати, що, наприклад, гнів – це нормальна і здорова реакція в певних ситуаціях. Розуміння свого гніву та того, як ним керувати, є важливим для підтримки відносин у колективі та розвитку самоконтролю.

Етап I. Керування емоціями. Для виконання цієї вправи учасники повинні згадати момент, коли відчували злість, а також, як вони змогли

справитись з цим почуттям. Свою реакцію та поведінку потрібно описати: «Останнього разу я відчував/-ла злість...».

Етап II. Плани на майбутнє. Тепер учасники мають подумати, як би вони хотіли керувати гнівом у майбутньому. Для цього потрібно описати позитивні навички керування емоціями. Можна запропонувати шаблонні фрази типу: глибоке дихання, перерва, прогулянка, душ, відволікання на щось відмінне, полеженьки, обдумування, що сказати і як, нотатки.

Крім емоції злості можна використати будь-які інші емоції (наприклад, щастя, хвилювання, радість, умиротворення, розслаблення, спокій, веселощі, гармонія, розчарування, виснаження, фрустрація, збентеження, тривога, розгубленість тощо).

Очікуваний результат: керування емоціями.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Домашнє завдання: 1) Протягом декількох днів практикувати техніку «Магічне але» в повсякденному житті; 2) Продовжувати заповнювати «Щоденник емоцій».

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття. Попросити учасників завершити фразу: «Я тепер знаю, як...».

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Шостий блок –

«Формування точного метакогнітивного моніторингу»

Мета – тренувати навички ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, в основі яких лежать особливості формування знання про характеристики навчального матеріалу, навичок оцінювання навчальних ситуацій та задач з виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; оцінювання навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних завдань; контроль як співвідношення дії та її результату; оцінювання як фіксація якості результату навчання, мотивація подальшої навчальної діяльності.

ВПРАВИ

Вправа «Театр абрєвіатур»

Мета – формувати здібність оцінювати навчальні ситуації та задачі з виділенням мотиву, проблем та їх сприймання; виконувати завдання шляхом усвідомлення впевненості у прийнятті рішення та визначення її ролі у результативності гри.

Час виконання: 20 хвилин.

Інструкція: Поділити групу на три команди: перша і друга – це команди-конкуренти, третя – «арбітри». У командах-конкурентах має бути по 5-7 учасників, у команді «арбітрів» – 3-5 осіб. Отримавши ігрове завдання, перші дві команди повинні почати його виконувати. У той час, коли перші команди зайняті підготовкою рішення, «арбітри» обговорюють критерії, вибирають систему оцінювання. Учасник команди-конкурентів (ведучий) виходить за двері. Гравці, порадившись, придумують спільне слово. Це слово ведучий, коли повернеться, має відгадати. Літери, з яких складається слово, розподіляються між гравцями команди-конкурентів. Кожна літера повинна відповідати певному типу поведінки, рисі характеру, соціальному типу. Краще, якщо учасники будуть грати в що-небудь одне, наприклад, тільки риси характеру або тільки типи або професії людей (наприклад, З – заздрість, Ж – жадібність, Б – бешкетництво, Е – ерудованість тощо). Коли ведучий повертається до кімнати, учасники гри показують йому пантоміми. Ведучий повинен вгадати, що ж йому / їй намагаються показати, а з перших літер відгаданих слів скласти і розгадати задумане на початку гри слово. Важливо,

щоб команди-конкуренти та «арбітри» не знали, про що говорять в іншій команді. Після того, як обидві команди-конкуренти готові, потрібно вислухати спочатку рішення першої команди, потім другої. «Арбітри» оцінюють рішення кожної команди. Якщо команди не погоджуються з оцінкою «арбітрів», вони мають право опротестувати її, обґрунтувавши свою незгоду. Наприкінці ігрового заняття потрібно підрахувати кількість балів, визначити команду-переможця. Учасники можуть також опротестувати оцінки.

Очікуваний результат: формується майстерність виконання завдання, впевненість у прийнятті рішення та визначення його ролі в результативності.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить? Як це вплинуло на результат? Чому?

Вправа «Оцінювання»

Мета – формувати здібність оцінювати ефективність засвоєння матеріалу як фіксацію якості результату навчання, сприяти розвитку метакогнітивних знань.

Час виконання: 10 хвилин.

Обладнання: приладдя для письма, ресурсні роздаткові матеріали (підручники, книги, документи тощо) за темою вивченого матеріалу. Особливі вимоги до приміщення – столи, стільці.

Інструкція: Учасників потрібно поділити на три малі групи, присвоїти кожній групі власний символ (номери – від 1 до 3; літери – від А до В; назви, які групи самі собі оберуть, наприклад, «професори», «магістри», «бакалаври» або «леви», «ведмеді», «вовки» тощо); запропонувати кожній малій групі сформулювати два запитання за тематикою заняття, яке пройшло раніше, користуючись розданими ресурсними матеріалами. Коли запитання підготовлені, всі ресурсні матеріали повинні «закритися» (їх віддають тренеру, відкладають далеко від учасників тощо). Вправа починається з того, що перша мала група ставить своє перше запитання другій, яка має сформулювати максимально повну відповідь. Третя група після відповіді

критикує другу й оцінює її відповідь за десятибальною шкалою, обґрунтовуючи свою оцінку. Далі групи міняються ролями: друга ставить третій своє перше запитання, а перша група оцінює відповідь і пояснює, як її можна покращити. Потім своє перше запитання третя група ставить першій, а друга оцінює відповідь. Процес триває, поки кожна група поставить по одному запитанню двом іншим групам. Корисно влаштувати символічний приз для членів групи, яка набере найбільшу загальну кількість балів, виставлених колегами.

Очікуваний результат: вивільнення творчої енергії групи, оцінювання ефективності засвоєння матеріалу силами самих учасників.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Закодоване слово»

Мета – формувати здібність усвідомлювати ефективність процесу засвоєння інформації за однією ознакою та оцінювати процеси пам'яті.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Потрібно зачитати учасникам ряди слів. Їхнє завдання полягає в тому, щоб виділити в кожному слові лише першу літеру і запам'ятати її. Після цього вони повинні записати перші літери в тому ж порядку, в якому вони прозвучали. Повинно вийти нове слово (наприклад, *пісня, троянда, анемона, хижак – птах*). Список слів: 1) Сопілка, одеколон, квант, індус, лекція (*сокіл*); 2) Таємниця, рефлекс, атлас, касета, турнір, айсберг, тріумф (*трактат*); 3) Кмин, острів, новаторство, кодекс, увага, руїна, сніг (*конкурс*); 4) Фундамент, овал, тиша, огірок, гора, розклад, акваріум, фужер, інтерес, якір (*фотографія*).

Після виконання завдання потрібно перевірити виконання завдання, визначити переможців.

Очікуваний результат: усвідомлення процесу опрацювання інформації за однією ознакою та оцінювання процесів пам'яті.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Виключення зайвого слова»

Мета – формувати здібність усвідомлювати відмінності при опрацюванні інформації та тренуватись у їх пошуку.

Час виконання: 15 хвилин.

Інструкція: Учасників потрібно поділити на дві команди і запропонувати їм три слова, вибраних навмання. Запропонувати три слова, вибраних навмання. Необхідно залишити два слова, для яких можна виділити загальну ознаку. «Зайве» слово треба виключити. Потрібно знайти якомога більше варіантів виключення «зайвого» слова: Варіант 1: «собака», «помідор», «сонце»; Варіант 2: «вода», «вітер», «скло»; Варіант 3: «машина», «кінь», «заєць»; Варіант 4: «стілець», «пень», «квартира».

Приклад традиційної відповіді за варіантом 2: «Вода і скло – прозорі, тому слід виключити вітер». Приклад оригінального відповіді: «Вода і вітер – предмети, що мають внутрішню здібність рухатись, тому слід виключити скло, оскільки воно статичне». Щодо кожного варіанту необхідно отримати 4-5 і більше відповідей.

Цю гру можна ускладнити. Відповіді учасників чи команд можуть мати вигляд «логічної опозиції». Наприклад, якщо за варіантом 2 в першій відповіді об'єднані слова «вода» і «скло» (за ознакою прозорості), то друга відповідь має бути побудована так, щоб обов'язково мати змогу роз'єднати ці два слова. Така модифікація гри активізує змагання, оживляє гру.

Очікуваний результат: усвідомлення відмінностей при опрацюванні інформації та тренування у їх пошуку.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Алгоритм Цицерона»

Мета – формувати здібність здійснювати самоаналіз різних аспектів оцінювання та особливостей усвідомлення інформації.

Час виконання: 20 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам зручно сісти в коло і поділити їх на 3 групи. Кожна група отримує завдання: розповісти яку-небудь історію, спираючись на знаменитий «Алгоритм Цицерона», тобто на серію послідовних запитань: «Хто?», «Що?», «Де?», «Чим?», «Навіщо?», «Як?», «Коли?».

Очікуваний результат: самоаналіз різних аспектів оцінювання та особливостей інформації.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Незакінчені речення»

Мета – забезпечити зворотний зв'язок.

Час виконання: 15 хвилин.

Обладнання: аркуші паперу з незакінченими реченнями, ручки, олівці, маркери, дошка, стікери.

Інструкція: Перший етап. Кожному учаснику потрібно роздати аркуш паперу, на якому написані такі незакінчені речення: а) «Від тренера я очікую...»; б) «Від інших учасників я очікую...»; в) «Від себе я очікую...»; г) «Мета, яку я маю намір досягти, – ...». Кожен учасник має відповісти на запитання відразу або після короткого обговорення в парах, малих групах, усією групою. Аркуші з відповідями потрібно забрати. Коли тренінг завершиться, ці аркуші роздають учасникам знову, щоб вони могли вирішити, якою мірою тренінг задовольнив їхні очікування. Це допоможе учасникам у підсумковому оцінюванні тренінгу.

Примітка: краще виконувати вправу на початку усього тренінгу або на початку кожного окремого заняття.

Другий етап. Потрібно продемонструвати учасникам записані на дошці (або прикріплені на дошку записані на стікерах) 4-5 незавершених речень, наприклад: «Я дізнався/-лась, що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалось, що...», «Можливо, було б краще, якби...» тощо і запропонувати

кожному учаснику записати свої відповіді та здати аркуші тренеру. Якщо дозволяє регламент тренінгу, корисно, щоб кожний учасник по черзі повідомив свої записи групі. Так можна обговорити та узагальнити найбільш актуальні відповіді, дізнатися про думки більшості учасників.

Очікуваний результат: визначення власних очікувань, забезпечення зворотного зв'язку щодо основних моментів вивченого матеріалу.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «SWOT-аналіз»

Мета – формувати здібність визначати сильні та слабкі сторони, можливості та загрози, пов'язані з процесом виконання завдань.

Час виконання: 10 хвилин.

Обладнання: папір, ручки, олівці.

Інструкція: Попросити учасників проаналізувати свої сильні та слабкі сторони, можливості та загрози, і занотувати їх на аркуші паперу у такому форматі:

	Сприяють досягненню мети	Перешкоджають досягненню мети
Внутрішнє середовище	<p>Сильні сторони</p> <p>1 –</p> <p>2 –</p> <p>3 –</p>	<p>Слабкі сторони</p> <p>1 –</p> <p>2 –</p> <p>3 –</p>
Зовнішнє середовище	<p>Можливості</p> <p>1 –</p> <p>2 –</p> <p>3 –</p>	<p>Загрози</p> <p>1 –</p> <p>2 –</p> <p>3 –</p>

Інтерпретація результатів: Кроки, необхідні для виконання стратегічно орієнтованого аналізу, включають визначення внутрішніх та зовнішніх факторів (з використанням популярної матриці 2x2), вибір та оцінку найважливіших факторів та виявлення взаємозв'язків між внутрішніми та зовнішніми ознаками. Структурована інформація в кожному з напрямків

оцінюється кількісними величинами, на основі яких за допомогою функцій корисності обчислюється потенціал досліджуваного по кожному напрямку.

Очікуваний результат: визначення сильних та слабких сторін, можливостей та загроз, що пов'язані з процесом виконання завдань.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Малюнок на згадку»

Мета – навчити учасників ділитись позитивними емоціями, сприяти приємному емоційному спогаду про заняття.

Час виконання: 10 хвилин.

Обладнання: аркуші паперу, ручки, олівці, маркери.

Інструкція: Попросити кожного учасника підписати свій аркуш паперу і залишити на своєму стільці, тоді як інші учасники повинні вибрати фломастер з бажаним кольором і в будь-якій абстрактній формі по черзі залити йому / їй свої побажання та передати емоційний стан через невеличкі малюнки. В результаті у кожного учасника має залишитися на згадку «емоційно-заряджена» картина про заняття. Ведучі також повинні брати участь.

Очікуваний результат: наuczання ділитися позитивними емоціями, приємний емоційний спогад про заняття.

Вправа «Оплески по колу»

Мета – позитивно завершити заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Запропонувати учасникам групи стати в коло і разом проговорити: «Ми добре працювали на усіх заняттях, і зараз ви маєте можливість похвалити один одного. Давайте поаплодуємо спочатку своєму сусідові справа, а потім усій нашій дружній групі!».

Очікуваний результат: наuczання позитивно завершити заняття, приємний емоційний спогад про заняття.

Загальна рефлексія заняття

Мета – підсумувати та узагальнити основні моменти тренінгового заняття.

Час виконання: до 5 хвилин.

Інструкція: Підбити підсумки тренінгового заняття.

Запитання для обговорення: Що Вам сподобалось найбільше? Що Ви взяли з групових зустрічей? Чому? Як це можна використовувати у повсякденному житті?

Очікуваний результат: отримання зворотного зв'язку щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання.

Зразок «Щоденника ідентифікації та оцінювання емоцій»

Мета – формувати здібність ідентифікувати та оцінювати емоції, які керують нами у відповідний момент; збільшити рівень уважності до власних емоцій (або емоцій інших).

Інструкція: Студенти повинні ідентифікувати та оцінити ту чи ту яскраво виражену емоцію.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Що я зараз відчуваю?	Хто / Що є причиною цього?	Як я поведив/-ла себе у даній ситуації / з кимось?	Що я тоді відчував/-ла?

Очікуваний результат: ідентифікація та оцінювання емоцій.

Затитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Зразок «Щоденника емоційної фасилітації мислення»

Мета – підвищити обізнаність щодо того, яким чином емоції впливають на те, як ми думаємо і поводимо себе; розвинути навички маніпулювання емоціями (як власними, так й інших), щоб впливати на мислення, поведінку, і особливо на продуктивність та ефективність діяльності у різних ситуаціях.

Інструкція: Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

	Діяльність / Подія	Бажаний стан	Спосіб узагальнення
Які емоції мені зазвичай притаманні?			
Що їх спричиняє?			
Що мене мотивує до відповідної поведінки?			
Наскільки легко / важко мені контролювати ті чи ті емоційні прояви?			
Що я зазвичай роблю, щоб узагальнити відповідний настрій у себе / в інших?			
У яких ситуаціях я хотів би / хотіла б опинитись, щоб мати змогу відчути ту чи ту емоцію?			
Яким чином я можу утворити емоцію або настрій, яку я хотів би / хотіла б відчувати у відповідній ситуації?			
Як інші можуть це зробити?			

Очікуваний результат: емоційна фасилітація мислення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання?

Чому? Від чого це залежить?

Зразок «Щоденника розуміння емоцій»

Мета – оцінити ефективність використання стратегій емоційної регуляції, дослідити можливі шляхи застосування інших підходів до керування емоціями.

Інструкція: Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично, як тільки виникає та чи та емоція, а також під час або відразу після емоційного досвіду з метою сприяння кращому розумінню ситуації та ефективнішому вирішенню відповідних завдань.

Яку емоцію я / мої одногрупники відчували нещодавно?	
Наскільки яскраво вираженою вона була?	
Скільки вона тривала?	
Що її спричинило?	
Які інші почуття передували виникненню цієї емоції?	
Як вона змінилась (наприклад, роздратування стало гнівом, гнів – люття)?	
Як емоція згасла або перетворилась в іншу емоцію?	
Що сприяло трансформації емоції або її згасанню?	
Чому я вважаю, що емоція згасла або видозмінилась?	

Очікуваний результат: розуміння та аналіз емоцій.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа на розрізнення раціонального мислення від нераціонального

Мета – формувати здібність розрізняти між раціональним та нераціональним мисленням.

Час виконання: 10-15 хвилин.

Інструкція: Із запропонованих тверджень студенти повинні вибрати раціональні думки, відрізнивши їх від нераціональних.

	Приклади	Тип мислення	
		Раціональні думки	Нераціо-нальні думки
1	Я отримав/-ла низьку оцінку, бо не виконав/-ла завдання належним чином.		
2	Ми можемо продовжувати працювати організовано та дружно, щоб отримати нагороду.		
3	Інколи я мушу робити те, що не хочу.		
4	Усі викладачі мене ненавидять і хочуть, щоб я зазнав/-ла невдачі.		
5	Мені всі заздять, тому що я найрозумніший/-ша у групі / на курсі / на факультеті / в університеті.		
6	Якщо я працюю наполегливо, я маю шанс досягти поставлених цілей.		
7	Я ніколи не можу робити те, що хочу.		
8	Викладачі люблять мене, але не можуть постійно ставити мені високі оцінки.		
9	Я ніколи не виграю у жодних іграх.		
10	Я ніколи не отримаю високу оцінку.		
11	Ніхто не хоче, щоб я досяг/-ла успіху.		
12	Можливо, колись я отримаю високу оцінку, як винагороду за наполегливу працю.		
13	Наша група жахлива. Ми всі невдахи, яких ніхто ніколи не похвалить, і які не досягнуть успіху.		
14	Якщо я ще трохи послухаю той звук, що мене дратує, я, буквально, помру.		
15	До літніх канікул ще далеко, але я знаю, як відпочивати, коли мені це потрібно.		

Очікуваний результат: самомоніторинг раціонального / нераціонального мислення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа на додавання у нераціональні думки раціонального зерна

Мета – формувати здібність змінювати нераціональне мислення на раціональне.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Запропоновані приклади нераціональних думок студенти повинні змінити на раціональні.

	Раціональні думки	Приклади нераціональних думок
1		Я ніколи не зможу виконати це домашнє завдання.
2		Мої батьки ніколи не дозволяють мені купувати хоча б морозиво.
3		З мене всі глузують.
4		Я ненавиджу розмовляти з незнайомцями.
5		Я сильніший/-ша (розумніший/-ша) за будь-кого іншого тут.
6		Я ніколи не зможу контролювати якість власних рішень.
7		Мені не потрібно повторювати вивчене.
8		Мені не потрібно ні до кого просити про допомогу.
9		Я не можу примусити себе до вивчення матеріалу.
10		Якщо мені щось не зрозуміло, найкращим способом є припинення вивчення.
11		Головне для мене – отримати високу оцінку.
12		У конфліктній ситуації винен/-на лише я.
13		Я ніколи не можу сказати щось правильно (відповідно до теми).
14		Ну, все. Мені поставили двійку. Мене виженуть з університету.
15		Я завжди всіх дратую.
16		Мене ніхто не любить.

Очікуваний результат: самомоніторинг раціонального / нераціонального мислення.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Самоопитувальник

«Як боротись із когнітивними викривленнями?»

(адаптований та перекладений з англійської мови
з опитувальника S. Martin [17; 389])

Мета – формувати здібність розрізняти між раціональним та нераціональним мисленням.

Час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція: Студенти повинні висловити свою точку зору шляхом відповідей на запитання опитувальника.

Зразок запитань:

1. Як я знаю, що ця думка правильна?
2. Які докази я маю на підтримку цієї думки чи переконання?
3. Яким чином я можу перевірити мої припущення / переконання, щоб дізнатись, чи вони є точними?
4. Чи маю я друга, якому довіряю, і з ким можу перевірити ці думки?
5. Чи є ця думка корисною?
6. Чи є якісь інші способи, як я можу думати про цю ситуацію чи про себе?
7. Чи звинувачую я себе безпідставно?
8. Що чи хто ще сприяв виникненню цієї ситуації?
9. Чи я справді це контролюю?
10. Чи я надмірно узагальнюю?
11. Чи роблю я припущення?
12. Що я сказав би / сказала б своєму другові у цій ситуації?
13. Чи можу я побачити весь спектр думок?
14. Чи припускаю я найгірше?
15. Чи дотримуюсь я нерозумних або подвійних стандартів?
16. Чи є винятки з цих абсолютів (*завжди, ніколи, ніхто, усі, ніщо, все*)?
17. Чи персоналізую я щось, коли це не є таким?

Зразок «Щоденника керування емоціями»

Мета – дослідити глибину власних емоцій та емоцій інших, щоб сприяти кращому розумінню причин емоцій та їхньої трансформації, розширювати знання про емоції, збільшувати словниковий запас завдяки намаганню називати різноманітні емоційні стани та відтінки емоційних проявів.

Інструкція: Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Яку негативну емоцію я відчував/-ла під час виконання завдання / навчання?	
Що її спричинило?	
Яким чином я зміг / змогла опанувати цю емоцію?	
Наскільки ефективною була кожна використана стратегія?	
Яку позитивну емоцію я відчував/-ла під час виконання завдання / навчання?	
Що її спричинило?	
Яким чином я зміг / змогла ефективно направити цю емоцію в діяльність?	
Наскільки ефективною була кожна використана стратегія?	

Очікуваний результат: керування емоціями.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Зразок самоопитувальника «Радикальне сприймання емоцій»

Мета – покращити самосвідомість і зрозуміти глибинні причини нашої емоційної боротьби.

Інструкція: Робочий аркуш самоопитувальника складається із семи суб'єктивних запитань, відповіді на які показують рівень емоційного контролю та вказують на можливі помилки мислення. Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Самоопитувальник радикального сприймання емоцій
Запитання 1: Потрібно описати стресову ситуацію, яка мала місце. Як вона виникла? Яким чином вона вплинула на мене?
Запитання 2: Чи моя поведінка або я сам / сама якимось чином призвели до виникнення цієї ситуації? Якщо так, то яким чином?
Запитання 3: Яким чином інші люди, що мене оточують, вплинули на ситуацію?
Запитання 4: Як я контролював/-ла себе у цій ситуації?
Запитання 5: Як я відреагував/-ла на ситуацію? Чи вважаю я, що моя поведінка якимось вплинула на емоції?
Запитання 6: Чи моя реакція вплинула на інших? Якщо так, то яким чином?
Запитання 7: Як я відреагую на схожі стресові ситуації у майбутньому?

Очікуваний результат: покращення самосвідомості.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Зразок опитувальника «Керування емоціями»

Мета – формувати здібність ідентифікувати емоції у незаангажований спосіб.

Інструкція: Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Пригадайте ситуацію, що спричинила сильне емоційне потрясіння, і дайте відповіді на запропоновані запитання
Що спричинило цю ситуацію?
Як Ви інтерпретували ситуацію?
Наскільки інтенсивними були Ваші емоції (за шкалою від 0 до 100)?
Чи Ваші емоції якимось чином вплинули на дії інших? Якщо так, то яким чином?
Чи емоції вплинули на Ваші дії? Якщо так, то яким чином?
Чи емоції вплинули на Ваші судження? Якщо так, то яким чином?

Очікуваний результат: керування емоціями.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Зразок самоопитувальника «Ефективне керування емоціями»

Мета – формувати здібність ефективно керувати емоціями.

Інструкція: Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Когнітивне переоцінювання
Коли я хочу відчувати якусь позитивну емоцію, чи змінюю я предмет мислення?
Коли я хочу відчувати якусь менш негативну емоцію, чи змінюю я предмет мислення?
Чи змушую я себе думати про стресову ситуацію так, щоб залишатись спокійним/-ною?
Коли я хочу відчувати більш позитивну емоцію, чи змінюю я спосіб мислення?
Чи контролюю я власні емоції, змінюючи спосіб осмислення ситуації, що має місце?
Коли я хочу відчувати менш стресову емоцію, чи змінюю я спосіб мислення?
Придушення емоцій
Чи тримаю я емоції при собі?
Коли я відчуваю позитивну емоцію, чи вдається мені не виражати її?
Чи можу я контролювати емоції, не виражаючи їх?
Коли я відчуваю негативну емоцію, чи вдається мені не виражати її?
Посилення позитивного впливу
Чи подобається мені ділитися своєю радістю з іншими?
Чи приємно мені перебувати серед інших людей, коли я у піднесеному настрої?
Чи подобається мені перебувати серед інших, коли я почувуюсь позитивно? Чи сприяє це підсиленню гарного самопочуття?
Оскільки щастя заразне, чи шукаю я компанію інших людей, коли я щасливий/-ва?
У піднесеному настрої, чи шукаю я компанію інших людей, щоб зробити їх щасливими?
Осмислення перспективи
Чи допомагає мені впоратись із пригніченим настроєм те, коли інші зазначають, що все не так погано, як здається?
Коли я засмучений/-на, чи допомагає мені нагадування, що іншим гірше?
Коли я засмучений/-на, чи інші люди змушують мене почуватись краще, даючи мене зрозуміти, що все може бути набагато гірше?
Коли я роздратований/-на, чи мене можна заспокоїти словами?

Чи можу я заспокоїтись, коли хвилюююсь, якщо інші кажуть мені не хвилюватись?
Заспокоєння
Чи потрібно мені, щоб інші люди висловили мені співчуття, коли я засмучений/-на?
Чи сум змушує мене шукати когось, хто висловить співчуття?
Чи шукаю я розради в інших, коли мені сумно?
Чи звертаюсь я до інших у періоди депресії, щоб просто дізнатись, чи мене люблять?
Коли мені сумно, чи шукаю я когось, хто б мене розрадив?
Моделювання соціальної взаємодії
Чи стає мені легше, коли я дізнаюсь, як інші справлялись зі своїми емоціями?
Чи допомагають мені поради, як керувати власними емоціями, коли я хвилюююсь?
Чи допомагає мені спостереження за іншими справлятись із власними емоціями, коли я стурбований/-на?
Чи допомагає мені спостереження за іншими справлятись із сумом?
Якщо я засмучений/-на, чи хочу я знати, що робили б інші у такій ситуації?

Очікуваний результат: керування емоціями.

Затитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання?

Чому? Від чого це залежить?

Зразок самоопитувальника «Когнітивне керування емоціями»

Мета – формувати здібність керувати емоціями.

Інструкція: Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Зразок запитань самоопитувальника:

1. (самозвинувачення) Чи вважаю я, що лише я винний/-на у тому, що сталося?
2. (сприймання) Чи вважаю я, що повинен/-на сприймати це все, що сталося?
3. (роздуми) Чи хочу я зрозуміти, чому я так ставлюсь до того, що пережив/-ла?
4. (позитивне перефокусування) Чи думаю я про приємні речі, які не мають до цього нічого спільного?
5. (переорієнтування на планування) Чи думаю я про те, як мені найкраще впоратись із цією ситуацією?
6. (позитивне переоцінювання) Чи вважаю я, що зможу стати сильнішою людиною в результаті того, що сталося?
7. (розгляд перспективи) Чи вважаю я, що це не так вже й погано, порівняно з іншими речами?
8. (катастрофізація) Чи часто думаю я, що те, що я пережив/-ла, набагато гірше, ніж те, що пережили інші?
9. (звинувачення інших) Чи думаю я про помилки, які зробили інші в схожій ситуації?

Вправа «СТОП»

(адаптована та перекладена з англійської мови
з вправи С. Vivyan “STOPP Technique” [15])

Мета – формувати здібність керувати емоціями.

Інструкція: Студенти повинні відповісти на поставлені запитання.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

1. С – Стоп! (необхідність кількахвилинної паузи);
2. Т – Тихо подихай! (спостереження за диханням; намагання дихати правильно);
3. О – Осмисли! (Про що ти думаєш зараз? На чому зосереджений/-на? На що реагуєш? Що незвичне помічаєш у власному тілі?);
4. П – Почни дивитись на ситуацію з перспективи! (Який глибший смисл у цьому? Як це все виглядає зі сторони? Чи є інший спосіб вирішення ситуації? Щоб мені зараз порадив би мій найкращий друг? Ця моя думка є фактом чи точкою зору? Яке може бути раціональніше пояснення? Наскільки це все важливо? Наскільки це все буде важливим через пів року?);
5. П – Продовжуй практикувати у тому, що є дієвим! (Що я можу зараз зробити найкраще (для себе / для інших / для вирішення ситуації)? Що я можу зробити таке, що відповідало б моїм цінностям? Чи можу я зробити щось, що було б ефективним та корисним у цій ситуації?).

Очікуваний результат: керування емоціями.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання?

Чому? Від чого це залежить?

Зразок загального «Щоденника емоцій»

Мета – дослідити здібність ідентифікувати та оцінювати емоції, сприяти емоційній фасилітації мислення, розуміти емоції, а також ефективно керувати ними.

Інструкція: 1) Студенти відповідають на поставлені запитання; 2) складають план того, яким чином можна сприяти покращенню ситуації.

Примітка: Вправу можна виконувати періодично протягом дня / заняття або наприкінці дня / заняття.

Ідентифікація та оцінювання емоцій	
Що я відчуваю зараз?	
Що відчувають інші?	
Що я відчував/-ла у тій чи тій ситуації?	
Що у тій чи тій ситуації відчували інші?	
Емоційна фасилітація мислення	
Які думки виникають у мене в результаті цього?	
Які думки виникають в інших в результаті цього?	
Які думки виникали у мене в тій чи тій ситуації?	
Які думки виникали в інших у тій чи тій ситуації?	
Розуміння емоцій	
Що може бути причиною таких моїх почуттів?	
Що може бути причиною таких почуттів інших?	
Що спричинило мої почуття в цій ситуації?	
Що спричинило відповідні почуття інших у ситуації, що мала місце?	
Керування емоціями	
Що можу я зробити для керування почуттями?	
Що можуть інші зробити для керування такими почуттями?	
Що я зробив/-ла для керування відповідними почуттями у ситуації, що мала місце?	
Що зробили інші для керування відповідними почуттями у ситуації, що мала місце?	

Очікуваний результат: керування емоціями.

Запитання для обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?



Instytut Nauk Socjologicznych i Pedagogiki
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
ul. Nowoursynowska 166
02-787 Warszawa
NIP 525 000 74 25
tel. 22 59 34710

Zaświadczenie

Dotyczy: współpracy w zakresie propagowania wyników pracy habilitacyjnej dr Marii Augustyuk na temat:

**„Inteligencja emocjonalna studentów w kontekście monitoringu metakognitywnego”,
(Emotional intelligence of students in the context of metacognitive monitoring)**

Wyniki badań przeprowadzonych przez M. Avgustyuk pozwoliły koncepcyjnie wzbogacić proces dydaktyczny na Wydziale Socjologii i Pedagogiki Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie mianowicie na kierunku pedagogika. Dotyczy to przede wszystkim programu szkoleń w zakresie zwiększania trafności monitoringu metakognitywnego działań edukacyjnych studentów uniwersytetu za pomocą inteligencji emocjonalnej, który wykorzystujemy w naszych działaniach od 2022 podczas realizacji zadań, mających na celu poprawę skuteczności działań edukacyjnych studentów.

Proponowane przez dr M. Avgustyuk rozwiązania znalazły zastosowanie m.in. we wsparciu psychologicznym studentów zagranicznych Wydziału Socjologii i Pedagogiki w roku akademickim 2022-2023. Korzystamy również z głównych zapisów proponowanego modelu, które odnoszą się do związku między inteligencją emocjonalną a trafnością metakognitywnego monitoringu aktywności edukacyjnej studentów. Model ukierunkowany jest przede wszystkim na rozwój kompetencji motywacyjnych, planowanie, modelowanie, programowanie, monitorowanie, ocenę i kontrolę przez studentów ich działalności edukacyjnej, różne typy i formy własnej działalności, które przewidują osiągnięcie

wyznaczonych celów, samorozwój osobisty i zawodowy oraz samorealizację i ma istotne znaczenie dla psychologicznych i pedagogicznych uwarunkowań działalności.

Z opracowań naukowych dr M. Avgustyuk, przedstawionych w Jej pracy habilitacyjnej, korzystają wykładowcy Wydziału Socjologii i Pedagogiki SGGW w Warszawie podczas realizacji przedmiotów obejmujących zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne, w celu udoskonalania przebiegu procesu dydaktycznego z wykorzystaniem elementów monitoringu metakognitywnego.

Pragnę również nadmienić, że opracowany przez dr M. Avgustyuk teoretyczno-konceptualny model w procesie metakognitywnego monitorowania, ze względu na dużą staranność naukową oraz rzetelność badawczą zasługuje na dalsze implikację w innych ośrodkach akademickich.

dr Iwona Błaszczak
Zastępca Dyrektora

INSTYTUT NAUK SOCJOLOGICZNYCH I PEDAGOGIKI
WYDZIAŁ SOCJOLOGII I PEDAGOGIKI
ul. Nowoursynowska 166, bud. 4, pok. 8, 02-787 Warszawa
tel. +48 22 593 47 03, fax. +48 22 593 47 01
email: iwona.blaszczak@sggw.edu.pl
wns.sggw.pl

SZKOŁA GŁÓWNA GOSPODARSTWA WIEJSKIEGO W WARSZAWIE
ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa
tel. +48 22 593 10 00, +48 22 593 10 87
NIP: 525-000-74-25
www.sggw.pl

Z-CA DYREKTORA
Instytutu Nauk Socjologicznych i Pedagogiki

/ Dr Iwona Błaszczak /



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острог, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

23 січня 2023р. № 19/2023-НП
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Августюк Марії Миколаївни
«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 053 Психологія

Матеріали наукового дослідження Августюк Марії Миколаївни присвячені теоретичному аналізу та емпіричному дослідженню особливостей прояву емоційного інтелекту студентів у контексті метакогнітивного моніторингу. Зокрема, авторка обґрунтовує чинники точності метакогнітивного моніторингу, визначає його зв'язок із результативністю навчальної діяльності, вивчає вплив характеристик емоційного інтелекту, особистісних якостей та метапізнавальних особливостей, індивідуально-психологічних відмінностей, а також характеристик навчального матеріалу на точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти, пропонує теоретичні розробки сприяння підвищенню точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження дозволяє зробити висновок про актуальність виконаної роботи та доцільність упровадження її результатів у навчально-виховний процес кафедри психології та педагогіки. Зокрема, теоретичні положення про емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу дали змогу концептуально збагатити навчальні програми кафедри. Теоретичні та емпіричні результати дослідження упроваджено у викладання навчальних дисциплін з основ педагогічної, вікової, когнітивної, експериментальної психології, психодіагностики, а також для психолого-педагогічного забезпечення курсів спеціальностей 053 Психологія та 013 Початкова освіта.

Результати дослідження та їх упровадження були обговорені й отримали схвальну оцінку на засіданні кафедри психології та педагогіки (протокол № 4 від 16 листопада 2022 р.).

Проректор
з науково-педагогічної роботи,
д. філос. н., проф.



Дмитро ШЕВЧУК

Завідувач
кафедри психології та педагогіки,
д. психол. н., доц.

Оксана МАТЛАСЕВИЧ



Національний університет
«Острозька академія»

The National University
of Ostroh Academy



XXVII Міжнародний
приз "За якість"
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999

МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ПОЛТАВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА
ІМЕНІ ЮРІЯ КОНДРАТЮКА»

Першотравневий проспект, 24, м. Полтава, Україна, 36011

Тел./факс +38 (0532) 56-98-94;

+38 (0532) 60-87-30 (приймальня)

сайт: www.nupp.edu.ua

e-mail: rector@nupp.edu.ua; kanc@nupp.edu.ua

код згідно з ЄДРПОУ 02071100



MINISTRY OF
EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
NATIONAL UNIVERSITY
«YURI KONDRATYUK
POLTAVA POLYTECHNIC»

Pershotravneva Avenue 24, Poltava, 36011, Ukraine

Tel./fax +38 (0532) 56-98-94;

+38 (0532) 60-87-30 (reception)

web: www.nupp.edu.ua

e-mail: rector@nupp.edu.ua; kanc@nupp.edu.ua

USREOU code 02071100



від 26 січня 2023 р. № 30-11/170

на № _____ від _____ 20__ р.

Довідка

про впровадження результатів дисертації
доцента кафедри міжнародних відносин Національного університету «Острозька академія»

Августюк Марії Миколаївни

на тему «Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 –
педагогічна та вікова психологія

Матеріали дисертації докторантки Августюк Марії Миколаївни впроваджуються у навчально-виховний процес Національного університету «Полтавська політехніка імені Ігоря Кондратюка» на кафедрі психології та педагогіки з 2020 року і дотепер. Запропоновану дисертанткою тренінгову програму з підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту, спрямовану на формування навичок ідентифікації та оцінювання емоцій, емоційної фасилітації мислення, розуміння емоцій, управління емоціями, донесення до студентів знань про особливості точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, розвиток рефлексивності, внутрішньої навчальної мотивації, метакогнітивної обізнаності, усвідомлення студентами характерних особливостей власних процесів розуміння, оцінювання та відтворення інформації, формування навичок осмислення та аналізу завдань, розуміння специфіки виконуваних завдань тощо, активно використовуємо в освітньому процесі університету.

Теоретико-методологічні положення з проблеми вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту у структурі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО використовуємо у викладанні таких навчальних курсів: «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Загальна психологія», а також у процесі організації участі студентів університету у діяльності проблемних наукових груп та наукових гуртків.

Результати впровадження дисертації Августюк М. М. дискутувались та отримали схвальну оцінку науковців університету на засіданні кафедри психології та педагогіки (протокол №7 від 24 січня 2023 р.).

Т.в.о. проректора з наукової та
міжнародної роботи

Національного університету

«Полтавська політехніка

імені Юрія Кондратюка»

доктор архітектури, професор

Вадім ВАДІМОВ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

Національного університету

«Полтавська політехніка

імені Юрія Кондратюка»

доктор психологічних наук, професор

Світлана ЯЛАНСЬКА



Від " _____ " _____ 20__ р. № _____ На № _____ від " _____ " _____ 20__ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації
Августюк Марії Миколаївни
на тему

«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі
спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дисертаційного дослідження Августюк М. М. впроваджено у навчально-виховний процес на кафедрі психології факультету педагогіки та психології з 2021 року й дотепер.

Запропонована дисертанткою тренінгова програма з підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту спрямована на формування здатності до ідентифікації та оцінювання емоцій, емоційної фасилітації мислення, розуміння емоцій, управління емоціями, рефлексивності та метакогнітивної обізнаності, а також на формування навичок точного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів. Теоретико-методологічний матеріал із проблеми вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту у структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів використовуємо у викладанні таких навчальних курсів: «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія», «Психологія вищої школи», «Психологія особистості», «Психологія педагогічна», «Психологія загальна та вікова», а також у роботі науково-дослідного центру «Сучасна дитина», студентських проблемних наукових груп.

Результати впровадження дисертації Августюк М. М. отримали схвальну оцінку науковців університету на засіданні кафедри психології (протокол № 5 від 26 січня 2022 р.).

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва



Ірина ЗАДОРЖНА



Міністерство освіти і науки України

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
імейл office@pnu.edu.ua, сайт https://pnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125266

20.02.2023 № 01-23/26

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Августюк Марії Миколаївни

на тему:

«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності
19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дослідження Августюк М. М. упроваджуються у навчально-виховний процес Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника у роботі кафедри соціальної психології факультету психології з 2020 року й дотепер. Теоретико-концептуальна модель взаємодії між емоційним інтелектом і точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО та програма її реалізації, а також психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО ураховують особливості емоційного інтелекту, рефлексивності, метакогнітивної обізнаності, індивідуально-психологічних відмінностей та характеристик навчального матеріалу.

Теоретико-методологічний матеріал із проблематики вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту у структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО використовуємо у викладанні навчальних курсів з психології, а також під час організації пізнавальної діяльності студентів університету на сертифікатних програмах із психології.

Результати дослідження Августюк М. М. обговорено і затверджено на засідання кафедри соціальної психології (протокол №7 від 25.01.2023 р.)

Перша проректорка

Завідувачка кафедри



Валентина ЯКУБІВ

Любомира ПЛЕЦЬКА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77
e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

№ 164 від 08 лютого 2023 р.

ДОВІДКА

про використання у навчальному процесі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка результатів досліджень і розробок, одержаних при виконанні дисертації

Августюк Марії Миколаївни

на тему:

«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Використані у навчальному процесі наукові психолого-дидактичні розробки та результати досліджень докторантки Августюк М. М., що представлені у її дисертації «Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу», забезпечують набуття студентами ЗВО теоретичних знань і сприяють отриманню практичних навичок розвитку емоційного інтелекту у структурі точності метакогнітивного моніторингу. Результати дослідження особливостей прояву емоційного інтелекту у структурі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО упроваджуються під час проведення занять на кафедрі психології.

Теоретико-методологічний матеріал із проблеми прояву особливостей емоційного інтелекту у контексті точності метакогнітивного моніторингу апробовані на навчальних курсах «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», «Педагогічна психологія вищої школи» тощо. Особливе значення у навчальному процесі має запропонована авторкою теоретико-концептуальна модель зв'язку між емоційним інтелектом і точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО.

Запропонована дисертанткою тренінгова програма з підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту, а також психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу, корисні для здобувачів вищої освіти, викладачів та психологів, а також усіх суб'єктів пізнавальної діяльності, які працюють з інформацією.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Августюк Марії Миколаївни на тему «Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу» було обговорено і затверджено на засіданні кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 2 від 17 січня 2023 р.).

Завідувач кафедри психології,
доктор психологічних наук, професор



Мирослав САВЧИН

Т.в.о. ректора,
доктор педагогічних наук, професор



Микола ПАНТЮК



Міністерство освіти і науки України

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
імейл office@pnu.edu.ua, сайт https://pnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125266

20.02.2023 № 01-23/26

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Августюк Марії Миколаївни

на тему:

«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності
19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Матеріали дослідження Августюк М. М. упроваджуються у навчально-виховний процес Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника у роботі кафедри соціальної психології факультету психології з 2020 року й дотепер. Теоретико-концептуальна модель взаємодії між емоційним інтелектом і точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО та програма її реалізації, а також психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО ураховують особливості емоційного інтелекту, рефлексивності, метакогнітивної обізнаності, індивідуально-психологічних відмінностей та характеристик навчального матеріалу.

Теоретико-методологічний матеріал із проблематики вивчення особливостей прояву емоційного інтелекту у структурі точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО використовуємо у викладанні навчальних курсів з психології, а також під час організації пізнавальної діяльності студентів університету на сертифікатних програмах із психології.

Результати дослідження Августюк М. М. обговорено і затверджено на засідання кафедри соціальної психології (протокол №7 від 25.01.2023 р.)

Перша проректорка

Завідувачка кафедри



Валентина ЯКУБІВ

Любомира ПЛЕЦЬКА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Воли, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, (0332) 72-01-23
e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

21.02.2023 № 0324/01/389 Г

на № _____ від _____

Г

Г

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертації

Августюк Марії Миколаївни

на тему «Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Теоретико-емпіричні результати дисертаційної роботи Августюк М. М. упроваджуються у навчально-виховний процес університету на кафедрі педагогічної та вікової психології факультету психології. Запропонована дисертанткою концептуальна модель зв'язку між емоційним інтелектом і точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО спрямована на розвиток структурних компонентів емоційного інтелекту, їхніх особистісних та метакогнітивних характеристик та індивідуально-психологічних відмінностей.

Базові конструкти дисертації, зокрема вивчення емоційного інтелекту як компонента метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, використовуються у викладанні освітніх компонентів «Психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна психологія», а також у процесі інших видів фахової підготовки здобувачів освіти нашого університету.

Ректор
доктор наук з фізичного виховання
та спорту, професор

Ярослав Гошовський
0509171793



Анатолій ЦЬОСЬ



Міністерство освіти і науки України
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
(ЖДУ)

вул. В. Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008 /факс (0412) 43-14-17
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125208

24.02.2023 № 237/01

на № _____ від _____

Довідка

про впровадження в навчальний процес
Житомирського державного університету імені Івана Франка
результатів дисертаційного дослідження
Августюк Марії Миколаївни на тему:

«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Результати дослідження «Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу» були враховані у навчальному процесі кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка. Зокрема, психолого-дидактичні поради до підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО засобами емоційного інтелекту, які спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, особистісних якостей, когнітивних та метапізнавальних особливостей, індивідуально-психологічних відмінностей, складають істотну цінність для підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів і використовуються при розробці навчально-методичних комплексів з циклу дисциплін з психології та педагогіки.

Завідувач кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти,
кандидат психологічних наук, доцент

Людмила КОТЛОВА

Проректор з наукової і
міжнародної роботи,
кандидат економічних наук, доцент



Тетяна БОЦЯН



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острого, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

23 січня 2023р. № 09/2023-417
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Августюк Марії Миколаївни
«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 053 Психологія

Результати дисертаційного дослідження Августюк М. М., зокрема, тренінгова програма з підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту, апробувались автором у діяльності Наукового Центру «Саногенна педагогіка та психологія» від 2021 року й дотепер під час реалізації завдань Наукового центру, спрямованих на психолого-педагогічне консультування студентів щодо формування їхнього саногенного потенціалу.

Основні положення дисертації дали змогу концептуально збагатити діяльність Центру. Запропонована дисертанткою теоретико-концептуальна модель взаємодії між емоційним інтелектом і точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО спрямована, насамперед, на дослідження особливостей емоційного інтелекту, рефлексивності, метакогнітивної обізнаності, індивідуально-психологічних відмінностей, що передбачають досягнення визначених цілей навчальної діяльності, особистісний та професійний саморозвиток і саморегуляцію навчальної діяльності у студентів.

Результати дослідження та доцільність їхнього впровадження обговорені та отримали схвальну оцінку на засіданні кафедри психології та педагогіки (протокол № 5 від 14 грудня 2022 р.).

Проректор
з науково-педагогічної роботи,
д. філос. н., проф.



Директор Наукового Центру,
д. психол. н., проф.

Дмитро ШЕВЧУК

Галина ГАНДЗІЛЕВСЬКА



Національний університет
«Острозька академія»

The National University
of Ostroh Academy



XXVII Міжнародний
приз "За якість"
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Августюк Марії Миколаївни
«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного
моніторингу», поданого на здобуття наукового ступеня доктора
психологічних наук
зі спеціальності 053 Психологія

У Жиліні, 31.01.2023

Результати дисертаційного дослідження Августюк М. М. дали змогу практично збагатити діяльність Українського дому Жиліна (Словаччина). Зокрема, тренінгову програму з підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту апробовують педагоги та психологи волонтери від 31.03.2022 року й дотепер під час реалізації завдань, спрямованих на психологічний супровід українських студентів, які навчаються закордоном (наприклад, проф. Г.Гандзілевська, яка проходить стажування в Жилінському університеті), а також під час навчання іноземної мови українців та під час психоедукаційних українсько-словацьких зустрічей, спрямованих на просвіту учасників щодо розвитку умінь саморегуляції, збереження й примноження психологічних ресурсів в умовах надзвичайної ситуації.

З повагою,

Олеся Бесараба
Голова,
ГО УКРАЇНСЬКИЙ ДІМ ЖИЛІНА





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острого, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

27 лютого 2023 р. № 19/2023-нп
на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Августюк Марії Миколаївни
«Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук
зі спеціальності 053 Психологія

Результати дисертаційного дослідження Августюк М. М. дали змогу концептуально збагатити діяльність лабораторії. Зокрема, тренінгова програма з підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності в здобувачів вищої освіти засобами емоційного інтелекту апробувались автором у діяльності Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології від 2020 року й дотепер під час реалізації завдань, спрямованих на підвищення успішності навчальної діяльності у студентів університету.

Ми також використовували основні положення запропонованої моделі взаємодії між емоційним інтелектом і точністю метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів ЗВО. Модель спрямована, насамперед, на розвиток компетентностей в мотивуванні, плануванні, моделюванні, програмуванні, моніторингу, оцінюванні та контролю студентами своєї навчальної діяльності, різних видів та форм власної активності, що передбачають досягнення визначених цілей, особистісний та професійний саморозвиток і самореалізацію, та становить істотну цінність для психолого-педагогічних умов здійснення діяльності лабораторії.

Результати дослідження та доцільність їхнього впровадження обговорені та отримали схвальну оцінку на засіданні кафедри психології та педагогіки (протокол № 5 від 14 грудня 2022 р.).

Проректор
з науково-педагогічної роботи,
д. філос. н., проф.



Дмитро ШЕВЧУК

Керівник лабораторії,
к. психол. н., ст.-в.

Вікторія ВОЛОШИНА-НАРОЖНА



Національний університет
«Острозька академія»

The National University
of Ostroh Academy



XXVII Міжнародний
приз «За якість»
Париж 1999

XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999