



Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ШАШЕНКОВА АЛІНА ОЛЕГІВНА

УДК: 159.942

ДИСЕРТАЦІЯ

**СОЦІО-ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ
САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

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

А. О. Шашенкова

Науковий керівник Щербакова Олена Олександрівна, доктор психологічних наук, старший дослідник

Харків – 2023

АНОТАЦІЯ

Шашенкова А. О. Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» (053 – Психологія). – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2023.

У роботі представлено досліджені особливості соціо-емоційної компетентності та її значення у розвитку саморегуляції студентів. Визначено наукову новизну та теоретичну значущість, які полягають у тому, що:

вперше:

– розроблено та верифіковано авторську модель соціо-емоційної компетентності, утворену такими компонентами – соціо-емоційна обізнаність, самоусвідомлення, самокерування, соціо-емоційне усвідомлення, соціальне керування, самоефективність;

– розроблено та апробовано опитувальник «Соціо-емоційна компетентність», узгоджений із авторською моделлю конструкту;

– теоретично обґрунтовано та емпірично доведено роль соціо-емоційної компетентності в контексті розвитку саморегуляції студентів, а також оптимізації їх копінг-поведінки;

– встановлено особливості прояву соціо-емоційної компетентності, різних видів саморегуляції та копінг-поведінки здобувачів вищої освіти в залежності від профілю навчання.

розширено уявлення про:

– положення про соціо-емоційну компетентність як особливий психологічний конструкт;

– поняття «саморегуляція» як динамічної системи, що інтегрує діяльнісний, вольовий, мотиваційний, емоційний, соціальний аспекти;

– уявлення про копінг-поведінку як сукупність когнітивних, емоційних, поведінкових стратегій.

уточнено:

– сутнісні елементи соціо-емоційної компетентності, її роль та місце в психологічній науці;

– структуру стресоподолання, класифікацію копінг-стратегій.

дістало подальшого розвитку:

– використання психолого-корекційних методів у програмі розвитку соціо-емоційної компетентності студентів.

Практичне значення роботи полягає: у комплексному вивченні соціо-емоційної компетентності, її сутності та структури; у встановленні взаємообумовленості між соціо-емоційною компетентністю, різними видами саморегуляції та копінг-стратегіями; у визначенні особливостей прояву соціо-емоційної компетентності, саморегуляції (діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна), копінг-системи під час студентського періоду життя, а також в залежності від профілю навчання; у розробці авторського опитувальника «Соціо-емоційна компетентність», придатного до використання на вибірках пізнього юнацького віку та більш зрілих вікових категоріях; у розробленні корекційно-розвивальної програми, яка довела свою ефективність на студентській вибірці, підвищивши їх рівень соціо-емоційної компетентності.

Основні положення роботи й отримані в дисертаційному дослідженні результати можуть бути застосовані під час фахової підготовки здобувачів вищої освіти та підвищення професійного рівня практичних психологів при викладанні навчальних курсів «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психодіагностика», «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Психологічне консультування», «Соціально-психологічний тренінг» тощо.

У результаті теоретичного аналізу було окреслено поняття соціо-емоційної компетентності, яку ми розуміємо як інтегративний конструкт, що охоплює ряд компетенцій комунікативного, соціального, емоційного, регулятивного, нормативного, когнітивного та поведінкового характеру на

внутрішньоособистісному та міжособистісному рівнях, синергія яких сприяє не лише ефективній взаємодії людини із соціальним оточенням, а й гармонізації внутрішнього світу та саморозвитку. Теоретично обґрунтовано сензитивність студентського періоду життя (пізній юнацький вік) до розвитку соціо-емоційної компетентності, а також взаємообумовленість між соціо-емоційною компетентністю, різними видами саморегуляції та копінг-системою.

Розроблена авторська модель соціо-емоційної компетентності, яка включає такі компоненти: соціо-емоційна обізнаність – когнітивний пакет, що охоплює комунікативні, емоційні та соціальні знання, необхідні для соціалізації, комунікації та самопізнання; самоусвідомлення – спроможність особистості взаємодіяти із внутрішнім середовищем, розуміти та чути власне «Я»; самокерування – здатність з максимальною особистою користю контролювати та модифікувати власні емоції та поведінку; соціо-емоційне усвідомлення – міжособистісна грамотність, що проявляється в процесі комунікативної взаємодії, стосується партнерів по комунікації та покликана допомогти особистості орієнтуватися в соціальних та міжособистісних ситуаціях; соціальне керування – вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми та соціальними групами, кінцевою метою якої є особиста самореалізація та соціальна інтеграція. самоефективність – сукупність навичок, характеристик, якостей, установок та здібностей, спрямованих на гармонізацію усіх сфер життя особистості, реалізації та піднесення її природного потенціалу.

Визначено, що для студентів характерні середні показники соціо-емоційної компетентності, саморегуляції діяльності, соціо-емоційної саморегуляції, мотиваційної саморегуляції, високі значення вольової саморегуляції. Найчастіше вони застосовують копінги «Планування», «Позитивне переформулювання і особистісне зростання», «Активне подолання».

Досліджені розбіжності в сформованості показників перелічених конструктів серед студентів різних профілів навчання, а саме:

- Здобувачі освіти військового профілю: найчастіше використовують такі копінг-стратегії «Гумор», «Прийняття»; краще сформовані такі компоненти

саморегуляції діяльності – «Планування», «Самостійність», «Загальний рівень саморегуляції діяльності»; високі рівні розвитку всіх показників вольової саморегуляції; бали мотиваційної саморегуляції дещо вищі ніж у «психологів».

- Здобувачі освіти психологічного профілю: краще сформовані всі показники соціо-емоційної компетентності; переважають стратегії додання «Використання емоційної соціальної підтримки» й «Планування»; краще сформовані такі компоненти саморегуляції діяльності – «Гнучкість», «Оцінка результатів»; краще сформовані всі показники соціо-емоційної саморегуляції.

Експериментально досліджений взаємозв'язок соціо-емоційної компетентності й саморегуляції, копінг-поведінки. Серед копінг-стратегій найсильніше піддаються впливу СЕК «Активне подолання», «Поведінковий відхід від проблеми», «Стримування», «Планування»; серед саморегуляції – «Планування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів», «Загальний рівень саморегуляції діяльності», «Наполегливість», «Самовладання», «Загальний рівень вольової саморегуляції», «Емоційна саморегуляція», «Соціальна саморегуляція», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції».

Розроблена програма розвитку соціо-емоційної компетентності студентів «Розвиток соціо-емоційної компетентності студентів засобами тренінгу», її мета – підвищення рівня саморегуляції студентської молоді й оптимізація їх копінг-стратегій шляхом розвитку соціо-емоційної компетентності. Програма утворена чотирьома блоками: «Соціо-емоційна обізнаність», «Особистісна компетентність», «Міжособистісна компетентність», «Самоефективність».

Перевірка ефективності апробованої програми встановила позитивні зрушення в межах всіх досліджених конструктів.

Ключові слова: соціо-емоційна компетентність, компетенції, саморегуляція, саморегуляція діяльності, вольова саморегуляція, емоційна саморегуляція, соціальна саморегуляція, мотиваційна саморегуляція, копінг-стратегії, ресурси особистості, емоції, студенти, пізня юність, військові курсанти, студенти-психологи.

SUMMARY

A. O. Shashenkova Social-Emotional Competence as a Factor in the Development of Students Self-Adjustment. – A qualifying research paper on the rights of a manuscript.

Thesis for the degree of Candidate of Psychological Sciences (Doctor of Philosophy) in the speciality 19.00.07 ‘Age and Pedagogical Psychology’ (053 – Psychology) – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2023.

The paper presents the characteristics of social-emotional competence that have been studied and their importance in the development of self-regulation in students. The scientific novelty and the theoretical significance of the paper are as follows:

For the first time:

- The author’s model of social-emotional competence, consisting of the following components: social-emotional awareness, self-awareness, self-management, social-emotional consciousness, social management, self-efficacy, is developed and tested;

- The ‘Social-Emotional Competence’ Questionnaire, aligned with the author’s construct model, is developed and tested;

- The role of social-emotional competence in the context of the development of self-regulation in students and the optimisation of their coping behaviour are theoretically grounded and empirically demonstrated;

- The characteristics of the manifestation of social-emotional competence, different types of self-regulation and coping behaviour of higher education students according to their study profile are identified.

The understanding of the following is expanded:

- Provisions on the social-emotional competence as a specific psychological construct;

- The concept of ‘self-regulation’ as a dynamic system that integrates activity, volitional, motivational, emotional and social aspects;

- The notion of coping behaviour as a set of cognitive, emotional and behavioural strategies.

The following is clarified:

- Essential elements of social-emotional competence, its role and place in psychological science;

- Structure of stress management, classification of coping strategies.

The following is developed:

- Use of psychological and correctional methods in the social-emotional skills development programme for pupils.

The practical significance of the paper is as follows: A comprehensive study of social-emotional competence, its nature and structure; Establishing an interdependence between social-emotional competence, different types of self-regulation and coping strategies; Determining the peculiarities of the manifestation of social-emotional competence, self-regulation (activity, volitional, motivational, social-emotional), coping system during the student period of life, as well as depending on the profile of the study; Development of the author's 'Social-Emotional Competence' Questionnaire, suitable for use with samples of late adolescents and more mature age groups; Development of a correction and development programme that has proven its effectiveness with a sample of students, increasing their level of social-emotional competence.

The main provisions of the research and the results obtained in the thesis can be used in the professional training of higher education students and in the professional development of practical psychologists, as well as in the teaching of the following courses: 'Educational Psychology', 'Age Psychology', 'Psychodiagnostics', 'General Psychology', 'Personality Psychology', 'Psychological Counselling', 'Social and Psychological Training', etc.

The concept of social-emotional competence is outlined as a result of the theoretical analysis. It is understood as an integrative construct that encompasses a set of competences of a communicative, social, emotional, regulatory, normative, cognitive and behavioural nature at intrapersonal and interpersonal levels. The synergy

of these competences contributes not only to the effective interaction of a person with the social environment, but also to the harmonisation of the inner world and to self-development. The sensitivity of the student period (late adolescence) for the development of social-emotional competence, as well as the interdependence between social-emotional competence, different types of self-regulation and the coping system, are theoretically grounded.

The author's own model of social-emotional competence is developed. It includes the following components: Social-emotional awareness is a cognitive package that includes communicative, emotional and social knowledge necessary for socialisation, communication and self-knowledge; Self-awareness is the ability of an individual to interact with their inner environment, to understand and hear themselves; Self-management is the ability to control and modify one's emotions and behaviour for maximum personal benefit; Social-emotional consciousness is an interpersonal skill that manifests itself in the process of communicative interaction, concerns the communicators, and is designed to help a person navigate social and interpersonal situations; Social management is the ability to interact effectively with other people and social groups, with the ultimate goal of personal fulfilment and social integration; Self-efficacy is a set of skills, traits, qualities, attitudes and abilities designed to harmonise all aspects of a person's life and to realise and enhance their natural potential.

Students are found to be characterised by average indicators of social-emotional competence, activity self-regulation, social-emotional self-regulation, motivational self-regulation and high levels of volitional self-regulation. The most common coping techniques they use are 'planning', 'positive reframing and personal growth' and 'active coping'.

Differences in the formation of the indicators of the listed constructs between students with different study profiles are examined, namely:

- Military students: most frequent use of coping strategies such as 'humour' and 'acceptance'; better developed components of self-regulation such as 'planning', 'independence', 'general level of self-regulation'; high level of development of all

indicators of volitional self-regulation; motivational self-regulation scores slightly higher than those of ‘psychologists’.

- Psychology students: all indicators of social-emotional competence are better formed; coping strategies ‘use of emotional social support’ and ‘planning’ predominate; components of self-regulation such as ‘flexibility’ and ‘evaluation of outcomes’ are better formed; all indicators of social-emotional self-regulation are better formed.

The relationship between social-emotional competence and self-regulation, i.e. coping behaviour, is investigated experimentally. Among the coping strategies, ‘active coping’, ‘behavioural avoidance of the problem’, ‘containment’ and ‘planning’ are most strongly influenced by SECs; among self-regulation strategies, ‘planning’, ‘flexibility’, ‘modelling’, ‘evaluating outcomes’, ‘general level of activity self-regulation’, ‘persistence’, ‘self-control’, ‘general level of volitional self-regulation’, ‘emotional self-regulation’, ‘social self-regulation’, ‘general level of social-emotional self-regulation’ are the most strongly influenced.

The Social-Emotional Competence Development Programme for Students is developed with the aim of increasing students’ levels of self-regulation and optimising their coping strategies through the development of social-emotional competence. The programme consists of four units: ‘Social-Emotional Awareness’, ‘Personal Competence’, ‘Interpersonal Competence’, and ‘Self-Efficacy’.

The effectiveness of the programme tested is assessed and found to be positive across all constructs examined.

Key words: social-emotional competence, competences, self-regulation, activity self-regulation, volitional self-regulation, emotional self-regulation, social self-regulation, motivational self-regulation, coping strategies, personality resources, emotions, students, late adolescence, military students, psychology students.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дослідження

1. Бойченко А. О., Шукалова О. С., Джаббарова Л. В. Дослідження соціоемоційної компетентності та її значення в розвитку особистості студентів. *Габітус*. 2020. Вип. 18 (2). С.18-22.

2. Шашенкова А., Шукалова О. Інтегративна модель соціо-емоційної компетентності. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. №2 (46). С. 158-165.

3. Шашенкова А. Апробація опитувальника «Соціо-емоційна компетентність». *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. 2023. №1 (68). С. 386-402.

4. Шашенкова А. О., Щербакова О. О. Особливості саморегуляції майбутніх офіцерів на різних курсах навчання. *Науковий вісник Ужгородського Національного університету. Серія: Психологія*. 2023. №2. С. 54-58.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Шашенкова А. О., Шукалова О. С. Роль соціо-емоційної компетентності в контексті підготовки фахівців сектору безпеки та оборони. *Проблеми та перспективи забезпечення цивільного захисту*: міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 10-11 квітня 2021 р. Харків, 2021. С. 264.

6. Шашенкова А. О. Особистісна саморегуляція як предиктор професіоналізації майбутніх офіцерів Збройних Сил. *Соціально-психологічне забезпечення діяльності сил безпеки та оборони України*: II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 28 травня 2021 р. Харків, 2021. С. 97-99.

7. Шашенкова А. О. Соціо-емоційна компетентність як особливий педагогічний ресурс. *Сучасні концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах*: XIV міжрегіон. наук.-методич. інтернет-конф., м. Харків, 14-15 грудня 2021 р. Харків, 2021. С. 218-219.

8. Шашенкова А. О. Особистісна саморегуляція студентів педагогічного профілю навчання. *Особистість та суспільства в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія»*

та 175-річчя Одеської школи права): матер. III міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 24 червня 2022 р. Одеса, 2022. С. 272-274.

9. Шашенкова А. О., Шукалова О. С. Значення копінг-системи в підготовці фахівця сектору безпеки та оборони України. *Проблеми та перспективи забезпечення цивільного захисту* : Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених., м. Харків, 20-21 квітня 2023 р. Харків, 2023. С. 343.

10. Шашенкова А. Значення гармонійної копінг-поведінки для майбутніх педагогів. *Психолого-педагогічні проблеми вищої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : VII Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 16-18 березня 2023 р. Харків, 2023 С. 1119-1121.

11. Шашенкова А. О. Соціально-емоційне навчання як перспективна освітня траєкторія. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : Міжнар. наук.-практ. конф, м. Запоріжжя, 14-15 квітня 2023 р. Львів, 2023 С. 166-168.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	14
ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	24
1.1. Стрес-долаюча поведінка як предмет психологічних досліджень у руслі вивчення саморегуляції особистості.....	24
1.1.1. Зміст та сутність копінг-процесу.....	24
1.1.2. Характеристика поведінки стресоподолання в студентському віці.....	31
1.2. Психологічні особливості саморегуляції особистості.....	38
1.2.1. Ретроспективний огляд саморегуляції як особливого психологічного конструкту.....	40
1.2.2. Основні види саморегуляції та їх характеристика.....	52
1.2.3. Специфіка прояву саморегуляції серед студентів.....	58
1.3. Соціо-емоційна компетентність як ресурс особистості.....	65
1.3.1. Основні підходи до вивчення соціо-емоційної компетентності..	66
1.3.2. Робоча модель соціо-емоційної компетентності.....	78
1.3.3. Сенситивність розвитку соціо-емоційної компетентності в студентському віці.....	86
Висновки до розділу 1.....	93
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	96
2.1. Характеристика вибірки досліджуваних, методик експерименту та математико-статистичних методів обробки результатів.....	96
2.2. Аналіз існуючих методів дослідження соціо-емоційної компетентності.....	112

2.3. Інтерпретація результатів констатуючого етапу дослідження.....	116

Висновки до розділу 2.....	154

РОЗДІЛ III. СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ СОЦІО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	160

3.1. Ретроспективний аналіз методології розвитку соціо-емоційної компетентності.....	160

3.2. Програма розвитку соціо-емоційної компетентності студентів....	181

3.3. Контрольний етап експериментального дослідження.....	191

Висновки до розділу 3.....	202

ВИСНОВКИ.....	205

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	208

ДОДАТКИ.....	227

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

Загальні:

ЗВО – заклад вищої освіти;

СЕК – соціо-емоційна компетентність;

К-РП – корекційно-розвивальна програма.

Методика «COPE Inventory»:

АП – активне подолання;

ВЕСП – використання емоційної соціальної підтримки;

ВЗ – використання «заспокійливих»;

ВІСП – використання інструментальної соціальної підтримки;

Г(к) – гумор;

З – заперечення;

ЗР – звернення до релігії;

КЕАВ – концентрація на емоціях і їх активне вираження;

П – прийняття;

П(к) – планування.

ПВП – поведінковий відхід від проблеми;

ПКД – придушення конкуруючої діяльності;

ППОЗ – позитивне переформулювання і особистісне зростання;

С(к) – стримування;

УВП – уявний відхід від проблеми;

Методика «Стиль саморегуляції поведінки ССП-98»:

Г(с) – гнучкість;

ЗРСД – загальний рівень саморегуляції діяльності.

М – моделювання;

ОР – оцінка результатів;

П(с) – планування;

Пг – програмування;

С(с) – самостійність.

Методика «Дослідження вольової саморегуляції»:

ЗРВС – загальний рівень вольової саморегуляції.

Н – наполегливість.

Св – самовладання.

Методики визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці:

ЕС – емоційний самоконтроль.

ЗРСЕС – загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції.

СС – соціальний самоконтроль.

Методика дослідження мотиваційної саморегуляції МДМС:

МС – Мотиваційна саморегуляція;

Авторський опитувальник соціо-емоційної компетентності:

ЗРС-ЕК – загальний рівень соціо-емоційної компетентності.

Се – самоефективність.

С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність.

С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення.

Су – самоусвідомлення.

Ск – самокерування.

СК – соціальне керування.

ВСТУП

Актуальність. Найбільш яскравим, динамічним, енергійним, але водночас мінливим й переломним є студентський період життя, особливий чисельними кризами, суперечностями, ускладненнями академічного, соціального й особистісного характеру. З кожним роком підвищуються вимоги до образу молодої людини, яка повинна вміти вести соціальний діалог, вибудовувати конструктивні взаємини, ефективно орієнтуватися в мінливому соціокультурному просторі, бути конкурентоспроможною й мобільною, також загострюються трансформаційні процеси в системі вищої освіти, що не лише породжують невідповідності й розбіжності в освітньому процесі, але й академічно перенавантажують.

Однак, нині українські здобувачі вищої освіти починають професіоналізацію в більш складних умовах, ніж декілька років тому. Значний негативний вплив справили пандемія коронавірусу, що перевела процес навчання в дистанційний формат, й війна, яка понівечила життя, зруйнувала освітні осередки, забрала можливість вільно й безпечно навчатися.

Безперечно, в таких умовах студентська молодь піддається постійній дії різноманітних стрес-факторів, які негативно впливаючи на душевну рівновагу, важко позначаються на всіх сферах життя. Виникає необхідність формувати та розвивати спеціальні внутрішні резерви, які можуть озброїти молодь на ниві боротьби за власне психічне здоров'я.

Одним із таких ресурсів нам вбачається соціо-емоційна компетентність, яка охоплює такі узагальнені компоненти: соціальні, емоційні й комунікативні когніції; самопізнання й соціально-комунікативне пізнання; самоуправління й керування міжособистісними процесами; самоефективність. Розвинений конструкт допоможе не лише перебувати в гармонії із соціальним оточенням й власним внутрішнім світом, але й реалізувати основні потенціали, тобто стати ресурсним центром гармонізації багатьох сфер життя. Наша думка статистично обґрунтована, так К. Уїттед після запровадження програми розвитку соціо-

емоційної компетентності CASEL повідомила, що поведінкові проблеми вибірки зменшились на 9%, тривожність – на 10%, на 9% поліпшилося ставлення до себе та іншим, а академічна успішність – на 11%.

Соціо-емоційна компетентність є темою наукових пошуків низки вчених, що досліджували її в різноманітних аспектах, а саме: значимість розвиненого конструкту (М. Вігельсворт, Дж. Лакнер, Ш. Хаймел), взаємозв'язок соціо-емоційної компетентності з іншими утвореннями (Л. Вестерхоф, А. Марін), вікові особливості прояву (А. Востер, В. Семенов, К. Тарасова, Т. Усиніна, Н. Шабалкіна), специфіка інституційного розвитку (Т. Волкодав, І. Козирська, П. Купер, Т. Лорман, О. Сергієнко), соціо-емоційна компетентність в контексті професіоналізації (Л. Алкосер, Дж. Аспелін, Л. Лам, Дж. Махфуз, Л. Форсіна), розробка діагностичного інструментарію (С. Ахмад, В. Коельо), розвиток конструкту в інклюзивному просторі (В. Абдулкін, О. Гольдфарб, В. Коваль).

Переконані, що розвинена соціо-емоційна компетентність володіє фасилітуючою дією відносно позитивних утворень (самооцінка, життєстійкість, асертивність, самолідерство, стресостійкість тощо) й превентивною, стосовно негативних (агресивність, конфліктність, емоційне вигорання, дезадаптація тощо). Допускаємо, що високий рівень соціо-емоційної компетентності може також значно поліпшити саморегуляцію як динамічну систему, що поєднує діяльнісний, вольовий, мотиваційний, емоційний й соціальний компоненти. Особливого значення саморегуляція набуває для студентського періоду життя, адже позначається не тільки на академічній діяльності, але й робить молоду людину зрілою, поміркованою, відповідальною, цілеспрямованою, полегшує подальшу професіоналізацію й самоактуалізацію.

Зважаючи на те, що наразі в Україні відсутні ґрунтовні доробки стосовно вивчення соціо-емоційної компетентності, а питання розвитку конструкту в студентському віці й взаємозв'язку із саморегуляцією взагалі залишилися поза дослідницької уваги, актуальним як на теоретичному, так і на практичному рівнях є проведення дослідження, що сприятиме науковому розвитку соціо-емоційної компетентності, а також розробці та запровадженню вітчизняних

розвивальних програм. Сподіваємося, що наші розвідки актуалізують питання пошуку ресурсних центрів саморозвитку молоді, що узгоджується із нагальними суспільними запитами.

Отже, актуальність проблеми та її недостатня розробленість зумовили доцільність дослідження і дали підстави для визначення теми роботи: «Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами.

Тема дисертаційного дослідження пов'язана з комплексною науково-дослідною темою кафедр психології, педагогіки та практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Психологія розвитку суб'єктів педагогічного процесу» (номер державної реєстрації 01121U100712), що координується Міністерством освіти і науки України.

Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол №4 від 18 квітня 2023 року).

Мета і завдання дослідження. *Мета* – дослідити особливості соціо-емоційної компетентності та її значення у розвитку саморегуляції студентів.

Відповідно до мети, поставлені такі *завдання*:

1. Провести теоретичний аналіз основних підходів до вивчення особливостей соціо-емоційної компетентності як чинника саморегуляції та копінг-поведінки в студентському віці.

2. Розробити теоретичну модель соціо-емоційної компетентності та створити психодіагностичний інструментарій для дослідження рівня розвитку її компонентів.

3. Експериментально дослідити взаємозв'язок соціо-емоційної компетентності й саморегуляції, копінг-поведінки.

4. Визначити особливості прояву соціо-емоційної компетентності, саморегуляції та копінг-поведінки в залежності від профілю навчання здобувачів вищої освіти.

5. Визначити психологічні предиктори розвитку соціо-емоційної компетентності студентів.

6. Розробити програму розвитку соціо-емоційної компетентності студентів та перевірити її ефективність.

Об'єкт та предмет дисертації. *Об'єктом* дослідження є соціо-емоційна компетентність студентів, а *предметом* – особливості соціо-емоційної компетентності як чинника розвитку саморегуляції студентів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: уявлення про сутність стресоподолання (Ч. Карвер, Р. Лазарус, М. Шеєр, С. Фолкман); дослідження особливостей копінг-поведінки в студентському віці (Н. Афанасьєва, О. Баксанський, Г. Бохан, О. Ілюхін, Є. Ісаєва, О. Камінська, Т. Морозова); вчення про саморегуляцію (К. Абульханова-Славська, Л. Дика, А. Карпов, О. Конопкін, В. Моросанова, О. Осницький, Е. Самотаєва, А. Файзулаєв); дослідження особливостей саморегуляції в студентський період життя (Т. Барамігіна, Ю. Короцінська, О. Мирошник, М. Мельничук, К. Платонова, А. Седунова, А. Шамне, Н. Шевченко); наукові концепції соціо-емоційної компетентності (О. Рендон, В. Семенов, К. Тарасова, Т. Усиніна).

Методи, використані у ході проведення дослідження:

- *Теоретичні*: історико-логічне опрацювання наукових праць, аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, класифікація, абстрагування теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми;

- *Емпіричні*: «COPE Inventory» Ч. Карвера, М. Шейера, Дж. К. Вентрауба, адаптація – Т. Гордєєва, Є. Осін, О. Рассказова, О. Сичьов, В. Шевяхова – копінг-стратегії; «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП-98) В. Моросанової – діяльнісна саморегуляція; «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова, Е. Ейдмана; опитувальник для визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці Г. Нікіфорова, В. Васильєва, С. Фірсової – дві шкали: соціальна й емоційна саморегуляція; «Методика дослідження мотиваційної саморегуляції» (МДМС) А. Файзулаєва; опитувальник «Соціо-емоційна компетентність» А. Шашенкової;

• *Математико-статистичні:* середнє арифметичне, t-критерій Стьюдента, коефіцієнт кореляції Пірсона, U-критерій Манна-Уїтні, двофакторний дисперсійний аналіз, регресійний аналіз.

Наукова новизна та практична значимість. Наукова новизна полягає в тому, що в роботі:

вперше:

– розроблено та верифіковано авторську модель соціо-емоційної компетентності, утворену такими компонентами – соціо-емоційна обізнаність, самоусвідомлення, самокерування, соціо-емоційне усвідомлення, соціальне керування, самоефективність;

– розроблено та апробовано опитувальник «Соціо-емоційна компетентність», узгоджений із авторською моделлю конструкту;

– теоретично обґрунтовано та емпірично доведено роль соціо-емоційної компетентності в контексті розвитку саморегуляції студентів, а також оптимізації їх копінг-поведінки;

– встановлено особливості прояву соціо-емоційної компетентності, різних видів саморегуляції та копінг-поведінки здобувачів вищої освіти в залежності від профілю навчання.

розширено уявлення про:

– положення про соціо-емоційну компетентність як особливий психологічний конструкт;

– поняття «саморегуляція» як динамічної системи, що інтегрує діяльнісний, вольовий, мотиваційний, емоційний, соціальний аспекти;

– уявлення про копінг-поведінку як сукупність когнітивних, емоційних, поведінкових стратегій.

уточнено:

– сутнісні елементи соціо-емоційної компетентності, її роль та місце в психологічній науці;

– структуру стресоподолання, класифікацію копінг-стратегій.

дістало подальшого розвитку:

– використання психолого-корекційних методів у програмі розвитку соціо-емоційної компетентності студентів.

Практичне значення наукових результатів у полягає в можливості застосування висунутих у ході дослідження положень і висновків у практичній діяльності психологів, методистів, кураторів студентських груп, які проводять виховну та розвиваючу функції в рамках роботи зі здобувачами вищої освіти; у процесі викладання дисциплін психологічного спектру в ЗВО; під час написання навчальних посібників з педагогічної психології, психології особистості, вікової психології тощо; під час проведення прикладних досліджень стосовно соціо-емоційної компетентності, саморегуляції, копінг-системи та особливостей їх прояву у студентів різних профілів навчання. Авторський опитувальник соціо-емоційної компетентності придатний до використання як надійний та валідний психодіагностичний інструмент. Корекційно-розвивальна програма дослідження може бути використана для розвитку соціо-емоційної компетентності здобувачів вищої освіти будь-яких профілів навчання.

Теоретичне значення роботи полягає у комплексному вивченні соціо-емоційної компетентності, її сутності та структури; у встановленні взаємообумовленості між соціо-емоційною компетентністю, різними видами саморегуляції та копінг-стратегіями; у визначенні особливостей прояву соціо-емоційної компетентності, саморегуляції (діяльнісна, вольова, мотиваційна, соціо-емоційна, мотиваційна), копінг-системи під час студентського періоду життя, а також в залежності від профілю навчання.

Основні положення роботи й отримані в дисертаційному дослідженні результати можуть бути застосовані під час фахової підготовки здобувачів вищої освіти та підвищення професійного рівня практичних психологів при викладанні навчальних курсів «Педагогічна психологія», «Вікова психологія», «Психодіагностика», «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Психологічне консультування», «Соціально-психологічний тренінг» тощо.

Результати дисертаційного дослідження впроваджені у навчальний процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

(довідка №01/10-551 від 19.09.2023), Комунального закладу «Харківська-гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка №01-12/489 від 07.08.2023), Харківський національний університет Повітряних Сил імені І. Кожедуба (акт №1 від 30.08.2023), а також у методичну роботу Державної установи «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків Національної академії медичних наук України» (довідка №279 від 26.06.2023).

Гіпотеза дослідження: високий рівень соціо-емоційної компетентності сприяє розвитку саморегуляції студентів.

Додаткові гіпотези:

- Розвинені соціо-емоційна компетентності й саморегуляція сприяють оптимізації копінг-поведінки студентів;
- Здобувачі вищої освіти педагогічного профілю мають вищі показники розвиненості соціо-емоційної компетентності, нижчі – саморегуляції, водночас курсанти військових ЗВО навпаки: кращу розвиненість саморегуляції, гіршу – соціо-емоційної компетентності.

Особистий внесок автора. Всі наукові напрацювання, наведені в дисертації, є науковим доробком дисертанта. У публікаціях, написаних у співавторстві, доробок здобувача складають: узагальнення теоретичних положень, збір емпіричних даних, математико-статистична обробка та психологічна інтерпретація отриманих результатів. Розробки та ідеї, що належать співавторам, у дисертації не використовуються

Апробація результатів. Основні теоретичні положення та отримані в ході дослідження результати пройшли апробацію в межах міжнародних, всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференцій: міжнародна науково-практична конференція «Проблеми та перспективи забезпечення цивільного захисту» (м. Харків, 10-11 квітня 2021 р.), II всеукраїнська науково-практична конференція «Соціально-психологічне забезпечення діяльності сил безпеки та оборони України» (м. Харків, 28 травня 2021 р.), XIV міжрегіональна науково-методична інтернет-конференція «Сучасні концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах (м. Харків, 14-15 грудня

2021 р.), III міжнародна науково-практична конференція «Особистість та суспільства в цифрову еру: психологічний вимір» (м. Одеса, 24 червня 2022 р.), міжнародна науково-практична конференція молодих учених «Проблеми та перспективи забезпечення цивільного захисту» (м. Харків, 20-21 квітня 2023 р.), VII міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічні проблеми вищої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика» (м. Харків, 16-18 березня 2023), міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» (м. Запоріжжя, 14-15 квітня 2023 р.). Отримані теоретичні й практичні результати також апробовані в таких фахових виданнях: вітчизняні – Габітус, Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія», Науковий вісник Ужгородського Національного університету. Серія: Психологія; зарубіжні – Knowledge, Education, Law, Management.

Публікації. Зміст роботи викладено у 11 публікаціях (6 одноосібних і 5 у співавторстві), із них 10 – у вітчизняних фахових виданнях, 1 – у міжнародному.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний список використаних літературних джерел налічує 203 найменування, з них 85 – іноземною мовою. Повний обсяг дисертації – 320 сторінок. Основний зміст викладено на 207 сторінках. Робота містить 23 таблиці, 27 рисунків, 11 додатків.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ

1.1. Стрес-долаюча поведінка як предмет психологічних досліджень у руслі вивчення саморегуляції особистості

Питання «копінгу» не є новим для психологічного наукового товариства. Беручи початок як форма психологічного захисту в межах психоаналітичної теорії та аналітичної психології, набувши подальшого розвитку в екзистенціальній, когнітивній, позитивній психології, а також в біхевіоризмі, нині копінг є невід'ємним елементом психологічної науки.

1.1.1. Зміст та сутність копінг-процесу

На сучасному етапі розвитку психології тема копінгу вивчається в межах різних концептуальних напрямків. Н. Ярош виокремлює такі підходи: диспозиційний (досліджується вплив особистісних якостей на ефективність стресодолання), динамічний або ситуативний (стверджується, що ситуативно-мінливі фактори детермінують вибір копінг-стратегії), інтегративний (визначається роль і особистісних, і ситуативних чинників долання) [131, с. 32]. Окремо окреслимо его-орієнтований підхід, підґрунтям якого є психоаналітична теорія та положення про механізми психологічного захисту (копінг розглядається як конструктивний і активний его-механізм адаптації в складних ситуаціях на відміну від захисту, який є ригідним, пасивним й дезадаптивним).

Існують також теорії, об'єктом дослідження яких є копінг-поведінка, серед них, за твердженням Н. Родіної, такі: трансакційна теорія стресу (акцент на понятті «стрес» та шляхах його подолання), когнітивно-мотиваційно-міжособистісна теорія (ключовим є поняття «емоційний стан»), теорія атрибуції мотивації й емоцій (об'єкт дослідження – «казуальна атрибуція»), ресурсні теорії (визнається існування стрижневого ресурсу – оптимізм, життєстійкість, самоефективність тощо, – що протидіє стрес-факторам) та проактивні теорії (копінг має такі види: реактивний – орієнтований на стресову подію, що мала

місце в минулому або в сьогоденні; антиципаторний – спрямований на критичну ситуацію, яка ймовірно трапиться найближчим часом; превентивний – активізується, коли стресогенні обставини можуть відбутися або ні; проактивний – найбільш досконала форма копіngu – акумуляція ресурсів не для опору конкретному стресору, а для посилення внутрішньої стійкості) [104].

Хоча поведінка, спрямована на подолання стрес-факторів, супроводжує людей віддавна, наукове узагальнення вона отримала в 1962 р. завдяки Л. Мерфі, який ввів в психологічний глосарій термін «coping» як похідний від дієслова «to cope» (справитися, впоратися, подолати). У вітчизняній літературі зустрічаються такі відповідники: «опанування» («опановуюча поведінка»), «подолання» («долаюча поведінка», «стрес-долаюча поведінка», «поведінка подолання», «стресоподолання»), «переживання». Однак часто вживається запозичення «копінг», а також такі його форми – «копінг-система», «копінг-поведінка», «копінг-стратегії», «копінг-механізми», «копінг-ресурси», «копінг-процеси». Ми поділяємо поширену в психологічному товаристві думку, що подані терміни не є синонімічними, а мають ієрархічний зв'язок. Розглянемо питання детальніше.

Так, базовими є копінг-ресурси – відносно константні особистісні та соціальні характеристики, які складають психологічні умови стресоподолання. Сполучення декількох копінг-ресурсів утворює копінг-стратегію – відповідь особистості на стресори, які представляють загрозу психологічному благополуччю. Результатом взаємодії копінг-стратегій та копінг-ресурсів є сформована копінг-поведінка.

Під копінг-поведінкою найчастіше називають такі узагальнені здібності: вирішення кризових ситуацій або пристосування до них; протидія стресогенним факторам, їх усунення або послаблення; зменшення емоційних переживань, відновлення душевної рівноваги.

Отже, копінг-поведінку ми розуміємо як сукупність когнітивних, емоційних, поведінкових стратегій, які активуються в критичних для особистості ситуаціях, допомагають нівелювати вплив стрес-факторів та, як наслідок, повернути душевну рівновагу.

Стресоподолання є невід’ємним атрибутом особистості, адже люди постійно піддаються впливу різноманітних стрес-факторів. Копінг-поведінка, на думку Ч. Карвера та М. Шеєра [141; 142], виконує низку задач, а саме: зменшення негативних впливів стресогенних чинників, підвищення можливостей відновлення активної діяльності; адаптація до мінливих умов, регуляція і зміна життєвих ситуацій; підтримка позитивного образу «Я», впевненості у власних силах; гармонізація емоційної сфери; побудова і підтримання сприятливих міжособистісних зв’язків. Окреслені задачі перегуковуються з функціями копінг-поведінки, які називає М. Мартіросян на основі узагальнення емпіричного матеріалу Р. Лазаруса [71, с. 42-43].

Цікавим є те, що сам Р. Лазарус у співавторстві з С. Фолкман [164] визначають зовсім інші функції копінгу, які відповідають розробленій ними класифікації копінг-стратегій. Це такі функції: регуляція емоцій (копінг, орієнтований на емоції) та управління проблемами, що провокують дистрес (копінг, орієнтований на проблему).

Перейдемо до змалювання специфіки безпосередньо копінг-процесу.

Структура стресодолання має такий вигляд: сприйняття стресу – когнітивна оцінка – виникнення емоцій – вироблення стратегій подолання – оцінка результату дій. Водночас І. Корнієнко [50, с. 29] називає такі компоненти процесу додання: розуміння існування проблеми; чітке формулювання проблеми; генерація копінг-стратегій; вибір найбільш доцільної стратегії; реалізація рішення й перевірка його ефективності. Пропоноване має бути узгоджене, в результаті структура додання матиме такий вигляд:

1. Розуміння існування проблеми (фіксація стресогенної ситуації в свідомості особистості);
2. Когнітивна оцінка (мисленнєва обробка інформації про подію, маркування її як позитивної/негативної, загрозової або такої, що може сприяти особистісному зростанню);
3. Виникнення емоцій (емоціогенна відповідь, вироблення власного ставлення до проблеми, що впливає на подальший вибір стратегії додання);

4. Генерація копінг-стратегій (розгляд варіантів стратегій стресоподолання з урахуванням специфіки ситуації та існуючих ресурсів);

5. Вибір найбільш доцільної стратегії (когнітивне ухвалення стратегії);

6. Реалізація рішення та перевірка його ефективності (застосування стратегії з подальшою оцінкою того, наскільки вона впоралася з ситуацією). Якщо обрана стратегія не виявилася ефективною, особистість обмірковує інші варіанти подолання.

Кожна людина має власний набір найбільш типових для неї копінг-стратегій, вибір яких залежить від частоти виникнення, інтенсивності, тривалості стрес-факторів, а також психологічних характеристик самої особистості. Вчені визнають індивідуальну своєрідність арсеналу стратегій додання, однак це не суперечить спробам науково узагальнити типи копінг-поведінки.

Так, Р. Лазарус запропонував такі форми копінг-поведінки – активна і пасивна. Активне стресоподолання – довільна елімінація, зменшення або позитивне перетворення дії стресової ситуації; пасивне стресоподолання – інтрапсихічні методи боротьби зі стресом із застосуванням механізмів психологічного захисту, спрямованих не на трансформацію ситуації, а на редукцію емоційної напруги [166]. Представлена типологізація є доволі розповсюдженою, одна не єдиною.

Так, дослідниця А. Чазова виокремлює три типи копінг-поведінки: адаптивну (функціональну) – людина обирає копінг-стратегії, спрямовані на вирішення проблеми і пошук соціальної підтримки; пасивну (дисфункціональну), для якої характерне переважання пасивних копінг-стратегій; нестійку (ситуативно-обумовлену), що проявляється у невідповідності між окремими достатньо розвинутими особистісно-середовищними копінг-ресурсами, базовими копінг-стратегіями та неспроможністю особистості керувати своєю поведінкою [41].

Н. Сирота та В. Ялтонський [21] називають такі компоненти адаптивної (успішної) копінг-поведінки: помірковане використання стратегій додання з урахуванням віку; поєднання когнітивного, емоційного та поведінкового

компонентів стресодолатання, достатній розвиток когнітивно-оцінних механізмів; переважання мотивації досягнення успіху над мотивацією уникнення невдачі, готовність до активного протистояння негативним середовищним факторам та усвідомлена спрямованість долатання на джерело стресу; достатні особистісно-середовищні копінг-ресурси.

З метою більш повного розуміння сутності поведінки стресодолатання необхідним, на нашу думку, є окреслення елементів, які її утворюють, тобто розмаїття копінг-ресурсів та копінг стратегій. Керуючись принципом обробки інформації «зверху-вниз», почнемо з стратегій долатання.

Існує чимало спроб класифікувати копінг-стратегії за певними параметрами. Наведемо декілька з них в якості прикладу:

- Л. Алцифрова [79]: перетворювальні стратегії; пристосувальні стратегії; допоміжні стратегії самозбереження в ситуаціях труднощів і невдач;
- П. Вонг [202]: превентивні стратегії; самоперетворюючі стратегії; екзистенційні стратегії; духовні стратегії;
- Р. Лазарус й С. Фолкман [165]: проблемно-сфокусовані стратегії; емоційно-сфокусовані стратегії;
- І. Малкіна-Пих [98, с. 185-217]: емоційні або проблемні стратегії; когнітивні або поведінкові стратегії; успішні або неуспішні стратегії;
- С. Нартова-Бочавер [137]: стратегії, орієнтовані на проблему або на себе; когнітивні, емоційні, поведінкові стратегії; ефективні та неефективні стратегії; швидкі та довготривалі стратегії; стратегії, орієнтовані на кризові ситуації та на повсякденні;
- Г. Нікіфоров [42]: емоційно-сфокусовані стратегії; поведінково-сфокусовані стратегії; когнітивно-сфокусовані стратегії;
- І. Нікольська й Р. Грановська [122]: поведінкові стратегії; емоційні стратегії; стратегії відпрацювання пригніченого стану і пізнання;
- М. Перрез і М. Річертс [71]: стратегії, орієнтовані на ситуацію; стратегії, орієнтовані на репрезентацію; стратегії, орієнтовані на оцінку;

- І. Сізова та С. Філіпченкова [21]: конструктивно-перетворюючі стратегії; конструктивно-пристосувальні стратегії;
- С. Хобфолл [155]: просоціальні або антисоціальні стратегії; пасивні або активні стратегії.

Підсумовуючи вищезазначене, утворимо інтегративну класифікацію копінг-стратегій:

1. За мірою енергійності: активні (потребують значних енерговитрат) й пасивні (не потребують активного втручання особистості);
2. За тривалістю: короткотривалі (швидкі й нескладні) та довготривалі (складні в реалізації, багатоступінні, інтегративні);
3. За значимістю ситуації: кризові (висока міра дистресу) й повсякденні (низька міра дистресу);
4. За фокусом уваги: емоційно-сфокусовані (вираз або стримання емоцій), поведінково-сфокусовані (безпосереднє вирішення ситуації), когнітивно-сфокусовані (мисленнєва обробка ситуації);
5. За спрямованістю активності: перетворюючі (зміна ситуації або ставлення особистості до неї), стратегії пристосування (адаптація особистості до нових умов);
6. За ступенем соціальної-схваленості: просоціальні (враховуються морально-етичні норми та соціальний регламент) й антисоціальні (девіантні, делінквентні або адиктивні дії);
7. За ефективністю: успішні (дія стрес-фактору усунена або зменшена) та неуспішні (кінцева мета копінгу не досягнена);

Всі представлені класифікаційні одиниці заслуговують уваги, однак найбільш влучним ми вважаємо розподілення стратегій стресоподолання за фокусом уваги, це так: емоційно-сфокусовані, поведінково-сфокусовані, когнітивно-сфокусовані.

Наведемо не повний, але достатньо широкий перелік стратегій стресодолання, поділивши їх за означеним мірилом (табл. 1.1.)

Таблиця 1.1.

Розподіл копінг-стратегій за критерієм фокусу уваги

Група	Копінг-стратегії
Емоційно-сфокусовані	«Емоційна розрядка» (вираження накопичених почуттів), «самоконтроль» (збереження самовладання), «відсторонення» (вимкнення емоцій та почуттів), «агресія» (емоційно-патогенне відреагування, спрямоване на інших або ситуацію), «аутоагресія» (емоційно-патогенне відреагування, спрямоване на себе), «оптимізм» (емоційно-саногенне відреагування), «покірність» (емоційно-пригнічений стан) тощо.
Поведінково-сфокусовані	«Зміна діяльності» (відволікання, подоба сублімації), «розрядка» (предметна агресія), «творчість» (втілення фантазії у творі мистецтва), «гумор» (переосмислення труднощів з підкресленням її кумедних сторін), «конструктивна активність» (активна діяльність з вирішення проблемної ситуації), «інструментальне самозаспокоєння» (розслаблення за допомогою їжі, алкоголю, наркотиків, цигарок тощо), «пасивність» (відмова від діяльності, очікування, вагання), «пошук соціальної підтримки» (звернення про допомогу до значимих інших), «активне співробітництво» (долання ситуації за участю сторонньої допомоги), «пасивне співробітництво» (передача відповідальності за вирішення ситуації іншим людям), «релігійність» (пошук вирішення ситуації у вірі в Бога та вищі сили), «альтруїзм» (турбота про інших, благодійність), «компенсація» (втішання себе через нагороду в інших сферах), «ізоляція» (зменшення соціальних контактів) тощо.
Когнітивно-сфокусовані	«Ескапізм» (відхід від реальності шляхом читання, роздумів, фантазування тощо), «стримування» (уникнення неприємних думок), «самозмінна» (конфліктна ситуація розглядається як каталізатор особистісного зростання), «пошук інформації» (концентрація уваги, запам'ятовування, візуалізація), «витіснення» (відволікання уваги, перехід на інші думки та діяльність), «когнітивне пом'якшення» (самозаспокоєння), «прийняття» (усвідомлення ситуації з подальшою її мисленнєвою переробкою), «проблемний аналіз» (міркування стосовно причин ситуації, її перебігу та наслідків), «позитивне тлумачення ситуації» (пошук можливостей в ситуації), «зміна мети в житті» (перебудова власної ціннісної системи), «фаталізм» (переживання поразки, очікування гіршого вирішення), «надання сенсу» (раціоналізація), «дисимуляція» (зменшення вагомості ситуації, вдавання, що все гаразд) тощо.

Більшість дослідників до числа базових стратегій стресодолання відносять такі: «конструктивна активність» («вирішення проблем»), «пошук соціальної

підтримки», «витіснення» («уникнення»).

Копінг-стратегії розробляються на основі доступних копінг-ресурсів. Переважно ресурси поділяють на дві великі групи [101; 102; 131, с. 46; 153]:

1. Зовнішні: фізичне здоров'я (працездатність, витривалість, сила тощо), здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, матеріальний статок, рівень освіти, розгалужена соціальна мережа (родина, друзі тощо), варіативність соціальних ролей, соціальний статус, можливість отримання соціальної та інструментальної підтримки тощо;

2. Внутрішні: рівень загального інтелекту, розвиненість психічних процесів та вольової сфери, спроможність до навчання та самоосвіти, емоційний та соціальний інтелект, критичне мислення, характеристики темпераменту, адекватна Я-концепція, креативність, творче мислення, когнітивний стиль, рефлексивність, самоефективність, саморегуляція, саногенне мислення, система переконань, ціннісно-мотиваційна структура, релігійність, моральні якості, адаптивність, відповідальність, позитивна самооцінка, низький нейротизм та тривожність, інтернальний локус-контроль, оптимізм, життєстійкість, емпатія, афіліативна тенденція, емоційність, енергійність, комунікабельність, «когнітивна переробка» досвіду кризи тощо.

Отже, питання копінг-поведінки досліджується в межах різних теорій та підходів, складає окрему, доволі розгалужену, психологічну тему. Нами проведене поверхневе вивчення концептуальних положень стресодолання та найбільш вагомих його елементів. Більш ґрунтоване опрацювання порушеної проблематики вважаємо необхідним провести у напрямку дослідження психологічних особливостей копінг-поведінки студентської молоді.

1.1.2. Характеристика поведінки стресоподолання в студентському віці

Юнацтво (виходимо з припущення про студентський вік як період пізньої юності) є складним життєвим періодом, насиченим низкою протиріч. Так, молода людина постає перед такими суперечностями [14, с. 96]: соціально-

психологічна (між пришвидшеним піднесенням розумових й фізичних ресурсів та нестачею часу й матеріального забезпечення для реалізації збільшених потреб), дидактична (між бажанням власної незалежності у в опануванні фахової компетентності і авторитарними підходами до підготовки спеціаліста), психолого-педагогічна (між значним обсягом інформації, що поглиблює сферу компетентності, і браком часу і бажання її мисленнєвого опрацювання, в результаті розумова діяльність набуває рис поверхневості і стереотипності).

Також період студентства супроводжується розгортанням таких вікових криз [94]: криза професійного вибору (виникнення дисбалансу між непомірковано (несамостійно) обраним фахом та бажанням здобути вищу освіту в іншій сфері), криза залежності від батьківської родини (з одного боку, студенти можуть жити самостійно в гуртожитку, маючи незалежність і проявляючи особистісну зрілість, а з іншого – існує емоційно-особистісна й фінансова залежність від батьків), криза інтимно-сексуальних стосунків (необхідність в інтимно-особистісних взаєминах із духовно близькою людиною, що перетинається з важкістю утворення міцних стосунків або власної сім'ї у зв'язку з фінансовою несамостійністю та несприятливими побутовими умовами), криза в навчально-професійній діяльності (у разі психологічно несприятливої організації освітнього процесу у вищій школі).

Все вищезазначене робить молоду людину вразливою до дії стрес-факторів, які супроводжують і навчальну, і особистісну сфери. Необхідним постає дослідження особливостей копінг-поведінки в студентському віці.

Слід зауважити, що розвиток та удосконалення стресоподолання в онтогенезі особистості є дискурсивним питанням. Згідно першої думки (Р. Лазарус, С. Фолкман), вік суб'єкта подолання впливає на оцінку складної ситуації і вибір копінг-стратегій, проте не суттєво впливає на ефективність стресоподолання. Інші вчені, зокрема Е. Еріксон, вказують на вдосконалення копінг-поведінки з дорослішанням самої особистості.

Ми поділяємо друге положення, визнаючи динаміку копінг-процесу та його детермінованість віком суб'єкта додання. Для підтвердження думки

наведемо «стрибки» розвитку стрес-долаючої поведінки, запропоновані Е. Скіннер та М. Циммер-Гембек [193]:

1. 18-24 місяці, коли дитина вчиться регулювати власну поведінку. У попередній період реакції нерегульовані, копінг здійснюється дорослими;

2. 5-7 років, коли відбуваються якісні зміни у процесах пам'яті, сприйняття, соціальних відносинах, емоціях та у саморозумінні, також відбуваються когнітивні трансформації – генерація намірів, вибір альтернативних стратегій дії;

3. 10-12 років, коли фізіологічний розвиток поєднується зі змінами способів осмислення себе, відносин із зовнішнім світом та іншими людьми. Зростає роль соціальної підтримки інших, а також розширюються сфери потенційного отримання такої підтримки;

4. 14-16 років, коли зростає роль автономії та самоідентифікації;

5. 20-22 роки, коли виникають значні зміни у соціальних відносинах, трансформуються процеси протікання емоційних процесів та прийняття рішень, зростають ролі мета-когнітивної та емоційної регуляції.

Робимо висновок, що зазначені науковці вважають юнацький вік кінцевим у розвитку копінг-поведінки, яка стає акме, однак ця думка не є одностайною. Так, Є. Ісаєва вважає, що стиль копінг-поведінки активно формується в юнацькому віці. Молода людина апробує різні стратегії додання, відбирає найбільш ефективні. З віком спектр копінг-стратегій розширюється та удосконалюється, особистість надалі автоматично користується перевіреним арсеналом стресоподолання [39].

В цілому слід зазначити, що специфіка копінг-поведінки серед різних вікових категорій загалом та в юнацькому віці зокрема, мало досліджена. Аналіз літературних джерел [123; 133; 191] дозволив нам змалювати особливості стресоподолання серед студентства.

Так, в означений віковий період розвивається спроможність об'єктивно оцінити ситуацію й власні можливості, змінити її, що детермінує вибір ефективних копінг-стратегій. Структура долаючої поведінки молодшої людини орієнтована на майбутнє, на регуляцію цілей, передбачення можливих проблем

та їх наслідків, тобто зростає роль метакогнітивних процесів, пов'язаних з регуляцією віддалених наслідків поведінки, як наслідок – формується рефлексивно-модельючий копінг, попереджувальний стиль протидії стресу. Також формується «модель економії енергії» у проблемо-вирішувальній поведінці. В юнацтві переважає проблемно-орієнтований копінг, що свідчить про бажання зміни когнітивної оцінки ситуації шляхом стримування себе від імпульсивних дій.

В юнацькому віці в порівнянні з попереднім віковим етапом – підлітковим – знижується кількість пасивних стратегій, внаслідок чого актуалізуються активні перетворювальні стратегії, орієнтовані на трансформацію зовнішніх обставин і внутрішніх когнітивних та ціннісних параметрів. Найбільш типовими стратегіями долаття є такі: свідомо зміна ставлення до ситуації (позитивне тлумачення), зниження психічної напруги, встановлення соціальних взаємозв'язків, пошук соціальної підтримки (особливо емоційної підтримки), ідентифікація зі щасливчиками, також характерним є уникнення травмуючої події, заперечення ситуації, мисленнєве або поведінкове дистанціювання.

Все вищенаведене обумовлює сензитивність розглянутого вікового періоду до удосконалення поведінки, спрямованої на подолання життєвих криз.

Згідно з логікою нашого дослідження перейдемо до вивчення емпіричних розвідок, які присвячені висвітленню особливості копінг-поведінки серед студентської молоді.

М. Оленнікова [49, с. 82] у ході дослідження стратегій долаття студентів в ситуації іспиту виявила, що під впливом екзаменаційного стресу зусилля молодої людини спрямовані на зниження напруги шляхом контролю над складною ситуацією та особистими реакціями. Характерне також перебільшення власних сил стосовно ефективного подолання. Цікавим є те, що студенти гуманітарного профілю частіше за студентів технічного спрямування використовували стратегії пошуку соціальної підтримки, заміщення, відволікання та пошуку позитивних емоцій. Науковиця виявила й гендерні розбіжності: студенти частіше обирали поведінкові та когнітивні стратегії, а студентки – емоційні.

Гендерному аспекту копінг-поведінки також присвячена робота Р. Субботіної, А. Акопян, О. Баксанського [85, с. 83-84]. Юнаки прагнуть вибудовувати логічні інтелектуальні конструкції, а юнки – шукають альтернативні варіанти вирішення проблеми, частіше беруть на себе відповідальність. Студенткам характерним є пошук підтримки у найближчого оточення, вони часто використовують дезадаптивні (пошук винних, уникнення) та захисні форми подолання. Юнаки надають перевагу фантазуванню, що дозволяє уникнути контакту зі складнощами та небезпеками реального життя, тобто уникають загрозливих ситуацій, також їх поведінка є креативною та стенічною. Дослідники встановили, що у дівчат в більшій мірі порушений сон, загострені переживання безпричинного тривоги, посилена реакція на незначні перепони та невдачі, наявна зростаюча розсіяність при зіткненні з інтенсивними та тривалими стрес-факторами.

Уваги також заслуговує віковий аспект. Так, дослідник О. Ілюхін, порівнюючи копінг-поведінку в юнацькому та підлітковому віці, зазначає таке: підлітки при вирішенні кризових ситуацій звертаються до друзів, а юнацтво – до професіоналів та однодумців; у студентів, на відміну від підлітків, відзначається менша кількість зв'язків між непродуктивними стилями додання та оціночною тривожністю, тобто копінг є більш керованим. В студентському віці проблемно-орієнтовані стратегії стресоподолання стають цілісними, в той час як у підлітків вони є розрізненими та незалежними діями; для юнацтва проактивне додання стає інтегративним утворенням, що включає рефлексивний та превентивний копінг [103, с. 482].

Цікавим видаються нам наукові пошуки, предметом дослідження яких є вікові особливості копіngu серед юнацтва, ранньої дорослості та середньої дорослості. Виявлено, що переважаючою для всіх груп є стратегія вирішення проблем, найменш вживаними – дистанціювання та уникнення. Експеримент також продемонстрував вікові особливості використання захисного копіngu – найінтенсивніше він використовується в юнацькому віці, у період ранньої дорослості його роль суттєво знижується, однак в середній дорослості вплив

захисного копінг зростає, але він менше виражений, ніж для юнацтва. Результат пояснюється таким чином: період ранньої дорослості характеризується активною особистісною позицією, усталеною системою смислів, що дозволяє використовувати активні копінг-стратегії та мінімізувати захисне додання, водночас періоди юнацтва й середньої дорослості виступають, за словами автора, як «сенситивні для формування та зміцнення неадаптивних копінг-стратегій» [13, с. 67, 70].

Н. Незнамова емпірично зіставила копінг-поведінку студентів-психологів денної та заочної форм навчання. Перші більш орієнтовані на соціальну підтримку та допомогу (соціальний копінг), а другі – на вирішення проблем і досягнення (продуктивний копінг). Науковиця пояснює результат молодим віком «денних» студентів, відсутністю матеріальної підтримки та нестійким соціальним положенням, водночас «заочні» студенти переважно мають певний соціальний статус, працюють і навчаються паралельно, сплачуючи навчання власними коштами [86, с. 171].

В розрізі нашого дослідження важливими є наукові розвідки Н. Афанасьєвої та Л. Ричкової [5, с. 11], які при порівнянні стресополання курсантів на студентів Національного університету цивільного захисту України, виявили суттєві розбіжності. Так, у курсантів переважають такі копінг-стратегії: контроль емоцій, пошук допомоги, наполегливість, фантазія і накопичення сили; у студентів – відхід, обережність, заперечення, розрядка і позитивне мислення. Серед курсантів домінуючими є поведінкові стратегії (активна дія), а поміж студентів – когнітивні (аналіз ситуації, зниження значущості ситуації).

Наостанок висвітliamo дослідження, присвячені аналізу адаптивних та неадаптивних копінг-стратегій студентства. Так, В. Пічурін виявив, що серед адаптивних стратегій найпоширенішими є адаптивні емоційні стратегії; поміж неадаптивних – емоційні неадаптивні та поведінкові неадаптивні у дівчат, емоційні неадаптивні у хлопців; з числа відносно адаптивних – когнітивні відносно адаптивні стратегії й поведінкові відносно адаптивні стратегії у дівчат, когнітивні відносно адаптивні стратегії у хлопців [93, с. 58].

Т. Морозова [8] віднайшла зв'язки між вибором молодого людиною копінг-стратегій та її психологічними особливостями. За результатами дослідження вона дійшла таких узагальнень: молоді люди, які використовують адаптивні копінг-стратегії, мають більш високий рівень психологічної зрілості, високу самооцінку та відчуття власної значущості, готові до якісних змін майбутнього життя, впевнені в можливості самостійного здійснення життєвого шляху, готові приймати рішення і втілювати їх у життя; юнаки та юнки, які використовують неадаптивні та відносно-адаптивні копінг-стратегії, більш вразливі до психосоматичних та інших захворювань, боязкі, інколи інфантильні, переконані, що життя не підвладне пізнанню, контролю та передбаченню, вони менше здатні вирішити проблеми, опанувати нові форми поведінки та діяльності.

Зіставлення навчальної успішності студентів та вибору ними копінг-стратегій висвітлено в роботі О. Камінської. Вчена виявила, що адаптивні та відносно адаптивні стратегії (емоційні: «оптимізм», «емоційна розрядка», «пасивна кооперація»; когнітивні: «проблемний аналіз», «настанова власної цінності»; поведінкові: «співпраця», «конструктивна активність») властиві студентам з високим рівнем навчальної успішності. Студентам з низькою успішністю характерне: емоційні: «пригнічення емоцій», «покірність», «самозвинувачування», «агресивність»; когнітивні: «ігнорування»; поведінкові: «відволікання», «активне уникання», «відступ») [40, с. 77].

Таким чином, нами досліджена специфіка копінг-поведінки серед періоду пізнього юнацтва, змальовані особливості, притаманні віку. Встановлено, що розглянутий віковий етап є сенситивним для розвитку зрілого стресоподолання. Висвітлені результати наукових емпіричних розвідок, які змальовують специфіку студентського копіngu та його зв'язок з іншими соціально-психологічними аспектами життя молодого людини. Окреслена залежність між копінг-стратегіями та саморегуляцією є особливо важливою в контексті нашого дисертаційного дослідження.

Завершивши теоретичне опрацювання теми копіngu, перейдемо до вивчення питання саморегуляції.

1.2. Психологічні особливості саморегуляції особистості

Питання регуляції та саморегуляції є багатоаспектним та міждисциплінарним. Беручи початок у філософії (Аристотель, А. Бергсон, Лукрецій, Ф. Ніцше, Платон, А. Шопенгауер), розвиваючись в межах кібернетики (Н. Амосов, Д. Бігелоу, Н. Вінер, У. Ешбі, А. Розенблут), антропології (Р. Бауместейстер, І. Шмальгвусен), біології (П. Анохін, Е. Бауер), фізіології (Н. Бернштейн, О. Прохоров, І. Сеченов), нині воно є особливо актуальним для психології.

В психологічну науку термін «регуляція» ввів П. Жане в 1929 р., трактуючи її як процес опосередковування соціальних норм і цінностей, систему внутрішніх вимог, які перетворюють людину в активного суб'єкта [53, с. 22]. Нині існує багато визначень поняття. Проведена класифікація типових варіантів розуміння саморегуляції за такими критеріями [92]:

1. Просторові характеристики:

а) Широта охоплення:

- Саморегуляція в широкому розумінні є функцією психіки, яка полягає у позитивному перетворенні суб'єктом себе та навколишнього світу (функції саморегуляції в психологічній науці СРСР та країн СНГ);
- Саморегуляція у вузькому розумінні вивчає парціальні процеси окремих сфер внутрішнього життя або зовнішньої активності (саморегуляція функціональних та емоційних станів).

б) Склад:

- Саморегуляція охоплює самопроцеси, активність, спрямована на себе (саморегуляція функціональних та емоційних станів);
- Саморегуляція утворена процесами, що забезпечують цілеспрямовану активність: ініціації та досягнення цілей (контур саморегуляції діяльності О. Конопкіна, етапи самоврядування Н. Пейсахова);
- Саморегуляція складається зі способів, що оптимізують психічний стан (техніки психосаморегуляції);

- Саморегуляція побудована на основі елементів поведінки, що забезпечують баланс із середовищем за принципом гомеостазу (Ю. Куль, П. Каролі, Ж. Дьєфендорф).

2. Часові характеристики:

а) Тактичний/стратегічний характер:

- Саморегуляція активується ситуаційно – при управлінні цілеспрямованою активністю, у складних ситуаціях (саморегуляція функціональних та емоційних станів);
- Саморегуляція відноситься до онтогенезу в цілому та включає різні рівні (уявлення про саморегуляцію К. Абульханової-Славської, І. Кона, Р. Баумейстера).

б) Стабільність:

- Саморегуляція є процесуальною характеристикою (процеси саморегуляції Н. Пейсахов, О. Конопкін);
- Саморегуляція розглядається як стійка характеристика суб'єкта, що виявляється як у рівні, так і в стилі саморегуляції, які позначають неоднаковий розвиток, а також характеризується використанням парціальних процесів, які забезпечують регулювання (здатність самоврядування Н. Пейсахов, стиль саморегуляції В. Моросанова).

3. Зміст психічної діяльності:

а) Усвідомлення:

- Саморегуляція, на відміну самоконтролю, більшою мірою не усвідомлювана (Ю. Куль, П. Каролі, Ж. Дьєфендорф, Р. Баумейстер);
- Саморегуляція включає і усвідомлювані, і неусвідомлювані процеси (уявлення про усвідомлену саморегуляцію О. Конопкіна, В. Моросанової).

б) Вольовий контроль:

- Саморегуляція передбачає участь вольових процесів (психологічні механізми вольової регуляції В. Іванникова);

• В саморегуляції вольове зусилля мінімальне чи відсутнє, на протигагу процесу самоконтролю (психологія самоврядування Н. Пейсахова, концепції Ю. Куля, П. Каролі, Ж. Дьєфендорфа, Р. Баумейстера).

На місткість саморегуляції вказує і дослідник О. Фурс, він виокремив майже тридцять видів, типів та рівнів саморегуляції, а саме: зовнішня і внутрішня, свідомі і несвідомі, довільна і мимовільна, безпосередня і опосередкована, жорстка і гнучка, соціальна, біологічна, фізіологічна, нейрофізіологічна, психологічна, вольова, мотиваційна, смислова, емоційна, соціальна, інтелектуальна, пізнавальна, академічна, особистісна, настановча, рефлексивна, індивідуальна [120, с. 47].

За майже століття плідної наукових досліджень питання регуляції та саморегуляції в психології стало настільки розгалуженим, що вчений О. Конопкін запропонував утворити «психологію саморегуляції предметної діяльності та поведінки людини» як окрему галузь психології.

1.2.1. Ретроспективний огляд саморегуляції як особливого психологічного конструкту

У результаті активного наукового опрацювання саморегуляції утворилася велика кількість підходів, теорій, концепцій, напрямків різних авторів, які, безсумнівно, розробляють галузь, але й суперечать між собою, утворюючи ряд неточностей. Створення всеосяжної та єдиної їх класифікації не є метою нашого дослідження, тому ми обмежимося стислим розглядом здобутків провідних дослідників-психологів.

Так, К. Абульханова-Славська розуміє під психічною саморегуляцією здатність до організації власної активності, її мобілізації, регулювання, узгодження з об'єктивними вимогами і активністю інших людей. Вчена зробила акцент на центрації суб'єкта в якості головного елемента регуляції діяльності, в результаті чого утворюється саморегуляція [1].

Питання саморегуляції є частиною наукових пошуків Б. Ломова. Вчений вивчав механізми психічної саморегуляції, які визначив як багаторівневу

динамічну систему, де головним вектором є «мотив-мета», що детермінує діяльність особистості, а складовими виступають: оперативний образ, концептуальна модель, планування діяльності, переробка інформації, прийняття рішення, перевірка результатів, корекція дій, що утворюють послідовний процес підготовки, організації та безпосередньої діяльності [65].

Д. Леонтьєв, розробляючи вищезазначене питання, виокремлює: форми регуляції діяльності – предметну (узгодженість операціональних параметрів з особливостями предмету діяльності) і смислову (конгруентність мотивів, цілей, потреб, установок суб'єкта із цілями та засобами діяльності) [62]; її функції – самовизначення (розгляд можливих стратегій поведінки) і реалізації (перехід до дії), збереження (попередження і подолання несприятливих обставин); типи регуляторної організації особистості – «адиктивний» (домінування одного з базових мотивів, що скеровує всю діяльність) і «духовний» (панування різних цінностей і сенсів) [57, с. 44-45].

Зарубіжний дослідник А. Бандура в рамках теорії наочіння називає дві групи чинників саморегуляції – зовнішні та внутрішні. Зовнішні включають стандарти оцінки власної поведінки й підкріплення діяльності (матеріальна підтримка, схвалення, заохочення, самовинагорода). До внутрішніх чинників віднесені такі: самоспостереження (якість, обсяг, швидкість, оригінальність власних дій, а також комунікативність та відповідність своєї поведінки суспільній моралі), винесення суджень (міркування про цінність власних дій на шляху до досягнення поставлених цілей у порівнянні з іншими людьми, особистими стандартами, початкової цінності діяльності та причини поведінки), активна реакція на себе (відчуття позитивних або негативних емоцій, залежно від міри відповідності поведінки особистим стандартам [134].

Важливими для розуміння саморегуляції є наукові нароби Г. Габдрєєвої. Дослідниця запропонувала багаторівневу систему регуляції життєдіяльності, у якій виокремила два блоки: зовнішній блок – відкрита частина функціональної системи, що забезпечує вибір оптимальних міжособистісних відносин, поведінки, діяльності та психічного стану; внутрішній – визначає процеси,

спрямовані на збереження гомеостазу щодо закритої частини системи, що відповідає за пристосувальну діяльність.

Система ієрархічної регуляції життєдіяльності охоплює ряд рівнів:

1. Соціально-психологічний (регулювання міжособистісних відносин);
2. Особистісний (регуляція поведінки особистості);
3. Рівень психічних процесів (управління та регулювання діяльності);
4. Рівень психічних станів (управління та регуляція психічних рівнів реагування, що виявляються у вигляді переживань);
5. Рівень регуляції функціональних станів (прояви периферичної нервової системи: соматичного відділу – м'язи – та вегетативного – внутрішні органи).

Кожен із рівнів пов'язаний з рештою, залежить від них і системи в цілому. Чим вище рівень, тим більше інтегровані його властивості, тим більша його вагомість у цілісній системі [17].

Фундаментальним є системно-функціональний підхід до розуміння саморегуляції, запропонований О. Конопкіним [47]. Так, вчений розглядає конструкт як цілісну, структурно замкнену та інформаційно відкриту систему, що реалізується шляхом взаємодії функціональних ланок, підставою для виокремлення яких є властиві їм специфічні регуляторні функції, системне поєднання яких забезпечує досягнення запланованої мети. Основним положенням концепції Конопкіна є уявлення про саморегуляцію цілеспрямованої активності як найбільш загальну і сутнісну функцію психіки людини, в межах якої єдність психіки реалізується в усій повноті її окремих рівнів, можливостей, функцій, процесів, здібностей тощо.

Дослідник запропонував модель загального контуру саморегуляції діяльності [47, с. 206], яку складають: мета (системоутворюючий елемент), суб'єктивна модель (когнітивний пакет, що включає зовнішні і внутрішні умови активності, їх динаміку в процесі діяльності), програма виконавських дій (інформаційне утворення, що визначає характеристики дій – послідовність, способи тощо – для досягнення мети), суб'єктивні критерії досягнення мети (конкретизують та уточнюють зміст мети), контроль і оцінка результатів

(визначення відповідності між запрограмованим ходом діяльності з її етапними і кінцевими результатами з реальними досягненнями), рішення про корекцію.

Також О. Конопкін описав специфічний феномен саморегуляції довільної активності – «загальна здатність до саморегуляції». Зовнішній аспектом конструкту є успішне оволодіння новими видами і формами діяльності, вирішення нестандартних завдань та незнайомих ситуацій, самостійність й наполегливість. Внутрішній аспект характеризується усвідомленням та розумінням діяльності, її мети, умов, способів, необхідних коректив та оцінки результатів. Для розвиненої загальної здатності до саморегуляції властиве відчуття власної «суб'єктності», що проявляється у впевненості в своїх можливостях на шляху до досягнення успіху. Компонентами конструкту є: функціональна структура процесів саморегуляції, інваріантна в різних видах діяльності; свідомо-довільний рівень формування і реалізації регуляторного процесу в суворій підрядності досягненню успіху на шляху до мети; внутрішній план діяльності; вміння оперувати інформацією, що представлена в наочно-образній, вербальній та абстрактно-знаковій формі [47, с. 208-209].

Наукові уявлення О. Конопкіна про усвідомлену психічну саморегуляцію були продовжені В. Моросановою [46]. Дослідниця на основі виокремлених С. Рубінштейном способів реалізації психічної активності людини (свідомість і дії) сформулювала положення про індивідуальний стиль саморегуляції, що характеризує індивідуально-типову своєрідність способів управління довільною активністю. Стильовими особливостями саморегуляції, згідно вченої, є регуляторні процеси і регуляторно-особистісні властивості.

Регуляторні процеси реалізують основні функціональні ланки системи саморегуляції, серед них такі:

1. Планування – побудова, прийняття та утримання мети. Функція – мета діяльності. Індивідуальні розбіжності проявляються в різній частоті побудови цілей; адекватності цілей зовнішнім і внутрішнім суб'єктним умовам (урахування власних можливостей, міжособистісних та соціальних ресурсів тощо); ієрархічності цілей (різна спрямованість провідних цілей: професійні,

інтимно-особистісні, гедоністичні тощо);

2. Моделювання – дослідження зовнішніх і внутрішніх умов активності особистості, виокремлення важливих для досягнення цілей. Функція – модель значущих умов (її зміст залежить від розвиненості когнітивної сфери людини). Індивідуальні розбіжності проявляються в рівні інформаційної повноти моделі; вибірковості в оцінці значущості умов; прагматичності, розвиненості і структурі гностичних дій (виділення смислових зв'язків, узагальнення, запам'ятовування тощо), за допомогою яких аналізуються умови;

3. Програмування – визначення необхідних дій, способів їх реалізації та послідовності. Функція – програма виконавчих дій. Індивідуальні розбіжності проявляються в деталізації виконавчих дій; індивідуально своєрідних способах досягнення мети (вибір стандартних або креативних способів); співвідношенні програми з об'єктивними і суб'єктивними умовами;

4. Контроль і оцінка – порівняння результатів дій з прогнозованими, виявлення міри їх узгодженості, прийняття рішення про корекцію дій або про завершення діяльності. Функція – критерії успішності, оцінки і корекції результатів. Індивідуальні розбіжності проявляються в частоті контрольних оцінок по мірі виконання діяльності; ступеню дисонансу, що актуалізує корективи; тенденції до використання попереджувальних корекцій дій; схильності до гіпо- або гіпер- суворості суб'єктивних критеріїв оцінки наявних результатів чи способів дій у порівнянні з початково сформованими [46].

Індивідуальні відмінності в регуляторних процесах проявляються в їх нерівномірній розвиненості, яка зумовлює особливості профілю саморегуляції у конкретної людини. Вченою виявлено сім типових профілів саморегуляції.

Регуляторно-особистісні властивості характеризують кожну функціональну ланку регуляторного процесу, це, наприклад, такі: усвідомленість (міра яскравості відображення в свідомості уявлення про програму дій, про умови діяльності, про параметри, які необхідно контролювати, і про критерії успішності), адекватність (уміння помірковано оцінювати і розробляти: моделі умов, програми, способи контролю, критерії успішності

тощо), гнучкість (перспектива внесення обґрунтованих коректив у функціонування регуляторних блоків), надійність (міра балансу функціонування регуляторних блоків за умови психічної напруженості).

Крім регуляторних процесів і регуляторно-особистісних властивостей В. Моросанова виділяє інтегральну характеристику індивідуальної саморегуляції – загальний рівень довільної саморегуляції, розвиненість якої дозволяє опановувати широке коло видів діяльності, нівелювати негативний вплив темпераменту і характеру [46].

Вчена Е. Самотаєва виокремила функції індивідуального стилю саморегуляції, а саме: інструментальна (відповідає індивідуальній специфіці регуляторного процесу), компенсаторна (формування стилю, в якому розвинені регуляторні елементи і особистісні-регуляторні властивості можуть компенсувати недостатньо розвинені), системоутворююча (утворення нових регуляторно-особистісних властивостей особистості в процесі формування перманентних стильових характеристик), інтегративна (утворення системи індивідуально-стильових особливостей регуляторики) [105, с. 58-59].

Важливим є доповнення дослідника В. Машина, який поряд з індивідним рівнем саморегуляції (прагнення до збереження засвоєних патернів дій, підтримання відповідності між людиною, вимогами нагальних завдань і навколишньою реальністю) виокремлює особистісний (перебудова старих форм діяльності та відносин, активний рух до якісно нових рівня психічної активності та завдань) [74].

О. Фонарьов, продовжуючи думку В. Машина, пропонує проміжний рівень психічної регуляції, який яскраво проявляється при професійному становленню особистості – індивідно-особистісний. Означений рівень пов'язаний зі зміною внутрішніх і зонішніх умов професійної діяльності, має незначну тривалість, адже людина або повертається на нижчий рівень (регрес), або опановує вищий (прогрес). Якщо тривалість індивідно-особистісного рівня подовжується (стагнація), то виникають різноманітні види психологічного захисту, які провокують появу невротичних і психосоматичних розладів [108].

Водночас Б. Зейгарник виділила власні рівні саморегуляції, а саме: операційно-технічний (свідома організація дій шляхом оптимізації) і мотиваційний (спрямованість діяльності шляхом управління мотиваційно-потребнісною сферою). Мотиваційний рівень, в свою чергу, має дві форми: саморегуляція як вольова поведінка (реалізується в умовах мотиваційного конфлікту) і саморегуляція, спрямована на гармонізацію мотиваційної сфери (усунення внутрішніх конфліктів і протиріч на основі свідомої перебудови надієвих сенсів і породження нових смислів [33].

Більш сучасними є розробки Л. Дикої [57], вона трактує психічну саморегуляцію як особливу діяльності суб'єкта, спрямовану на власний стан, частково пов'язану з професійною діяльністю і високий рівень якої формує адаптивність суб'єкта, що, в свою чергу, забезпечує розвиток необхідних характеристик для професійної діяльності в екстремальних умовах. Вчена наполягає на тому, що саморегуляція стає повноцінною діяльністю лише за умови усвідомлення мети і при довільному використанні регулятивного інструментарію, однак сам процес може включати недостатньо усвідомлювані елементи. Також Л. Дика виокремила рівні саморегуляції, де кожному рівню відповідає власний провідний компонент, спосіб саморегуляції й складова діяльності, а саме:

1. Неусвідомлюваний (мимовільна реакція в нормальних умовах діяльності);
2. Неусвідомлюваний, але довільний (операція діяльності, що використовується в ускладнених умовах);
3. Усвідомлюваний (довільні дії когнітивного характеру, необхідні в ситуації невідповідності між бажаним психофізіологічним станом і наявним);
4. Усвідомлюваний і цілеспрямований (когнітивно-комунікативна діяльність, що має власні мотив, мету, засоби, є від'ємною від професійної діяльності і застосовується лише за умови зниження психофізичних ресурсів).

Вченою сформульована модель індивідуального стилю саморегуляції: перший рівень – фізіологічний (енергетичне джерело саморегуляції), другий –

психодинамічний (поведінкова та емоційна варіабельність) [57].

Особливої уваги заслуговує концептуальна модель регуляторного досвіду О. Осницького [34], її він трактує як систему знань, умінь і переживань, які впливають на успішність регуляції діяльності і поведінки. Регуляторний досвід включає різні компоненти, сумарним ефектом функціонування яких є формування властивостей, що характеризують людину як суб'єкта активності, серед компонентів вчений називає такі: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, ідеали та переконання) – задає вектор цілеспрямованої діяльності; досвід рефлексії (зіставлення вимог діяльності з усвідомленням власних можливостей) – робить процес регуляції свідомим; досвід звичної активізації (підготовка до діяльності та адаптації до змін її умов) – допомагає налаштуватися на роботу та зорієнтуватися у своїх можливостях; операційний досвід (професійні та загальнотрудові знання й вміння) – інтеграція проектуючої та перетворюючої активності із засобами перетворення ситуації; досвід співробітництва – об'єднання зусиль для досягнення спільних цілей.

Дослідник виокремлює два види саморегуляції – діяльнісну (проявляється і реалізується при виконанні певної діяльності) та особистісну (заснована на системі суб'єктивного досвіду, визначає позицію особистості у стосунках з іншими людьми). Ефективність особистісної саморегуляції залежить саме від сформованості різних форм суб'єктивного досвіду.

За О. Осницьким зміст регуляторного досвіду фіксується у суб'єктивних репрезентантах саморегуляції, які є формами представленості (репрезентації) саморегуляції у свідомості людини. Суб'єктивні репрезентанти включають: прийнятні та провідні цілі діяльності та регуляції зусиль; освоєні вміння саморегуляції; образи керівних впливів; звичні оцінки переживання успіху та помилковості дій.

Також слід розглянути напрацювання А. Карпова [44]. Він розглядає психічну саморегуляцію поведінки та діяльності людини як систему, утворену процесами різного рівня складності, а саме:

1. Мікрорівень, якому відповідає первинна (когнітивні – пізнання та

орієнтація, емоційні – оцінка та активація, мотиваційні – підтримання активності, вольові – ініціація активності) група психічних процесів;

2. Мезорівень – інтегральні психічні процеси, що формуються в результаті синтезу двох або більше первинних процесів, та утворюють регулятивні процеси (цілеутворення, антиципація, програмування, прогнозування, прийняття рішення, контроль та самоконтроль) й групу метапроцесів (метакогнітивні, метаемоційні, метамотиваційні, метавольові та метарегулятивні). До основних характеристик інтегральних процесів відносять предметність, суб'єктивність і спрямованість забезпечення адаптації, а їх функцією є регулювання зовнішніх форм діяльності та психічної діяльності;

3. Макрорівень утворюється рефлексивними процесами (самосприйняття, самопізнання, самопредставлення, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, цілеспрямована та осмислена поведінка).

Водночас А. Костін та Ю. Голіков визначають психічну регуляцію як безперервний процес організації психічної активності за змістом та у часі залежно від мінливих об'єктивних та суб'єктивних умов. Психічна саморегуляція розглядається у двох аспектах: як процес (динаміка активності, її елементів та етапів у часі) та як організація (ініціалізація, формування, впорядкування і синхронізація всіх форм активності людини) [86].

Науковцями визначені різні типи психічної регуляції залежно від ступеня невідповідності між об'єктивною реальністю та її суб'єктивним відображенням: поточний (невідповідність незначна) – контакт із дійсністю, налаштування, забезпечення узгодженості психофізіологічних процесів життєдіяльності та поведінкових актів; ситуативний (значна невідповідність) – аналіз ситуацій, пошук шляхів виходу із них, емоційні та чуттєві переживання, просторово-часова орієнтація та координація дій, прагнення оволодіння ситуацією; довгостроковий (дуже значна невідповідність) – формування мотивів та цілей діяльності, загальної стратегії поведінки, перегляд життєво важливих орієнтирів та установок, пошук принципово нового знання.

А. Костін, Ю. Голіков вводять поняття проблемності, за допомогою якого

позначають різні класи проблем, з якими стикається людина, а саме:

1. Проблемні моменти (важкість, пов'язана з координацією рухів, володінням тілом, подоланням білу, втоми та дискомфорту) відповідають рівню психічної регуляції «безпосередня взаємодія» (організація безпосереднього чуттєво-практичного контакту з дійсністю);

2. Проблемні ситуації (складнощі з когнітивною, реактивною, прогностичною та емоційною обробкою ситуації) пов'язані з двома рівнями психічної саморегуляції – «опосередкована координація» (просторово-часова організація та логічна координація діяльності) та «програмно-цільова орієнтація» (аналіз особливостей та закономірностей діяльності, пошук та формування її цілей та програм);

3. Проблеми (брак знань себе, своїх почуттів, намірів, цілей, пріоритетів тощо) мають зв'язок з такими рівнями психічної саморегуляції – «особистісно-нормативні зміни» (формування та зміна професійних, соціальних, етичних та моральних норм поведінки й діяльності, вироблених і прийнятих особистістю) та «світоглядні корективи» (доповнення та корекція системи знань, переконань й ідеалів про природу, техніку, людину та суспільство).

Якщо використані прийоми саморегуляції не здатні подолати утворену проблемність певного класу, вона продовжує вирішуватися з допомогою інших прийомів цього рівня або рішення переноситься на більш складний рівень регуляції. Саме таким чином йде безперервний процес функціонування психічної саморегуляції [84].

Є. Сергієнко розглядає саморегуляцію з позиції виконавських контролів, тобто як витіснення однієї поведінки (реакції, внутрішнього стану тощо) іншою, яка більш конгруентна нагальному завданню. Такий контроль є цілісною системою, яка, поєднуючи когнітивний і вольовий контроль, а також емоційну регуляцію, утворює індивідуальний патерн саморегуляції. Дослідниця експериментально підтвердила ряд гіпотез: контроль поведінки як інтегративний індивідуальний спосіб регуляції поведінки відрізняється в різних людей, його ефективність різна, залежно від виразності параметрів; важкі життєві ситуації

дозволяють виявити відмінності контролю поведінки, оскільки висувають високі вимоги до індивідуальних ресурсів регуляції; субсистеми контролю поведінки розвиваються гетерогенно та гетерохронно, поступово утворюючи єдину систему регуляції поведінки [107].

Зарубіжні дослідники Р. Баумейстер та Б. Шмейчель запропонували «модель сили ресурсів», провідною думкою якої є уявлення про обмежений внутрішній ресурс (сила або енергія), який споживають операції саморегуляції. Основними положення моделі є такі: після використання ресурсу в саморегуляційних актах він тимчасово вичерпується; зменшений ресурс в наступних актах діє менш ефективно; означені ресурси використовуються для широкого кола саморегуляційних дій; ресурс з часом відновлюється, особливо якщо він не є постійно вичерпаним; систематичне тренування позитивно впливає на довгострокову здатність до саморегуляції; особистість може змінювати поведінку до того, як ресурс буде вичерпаним [135, с. 525].

Дж. Капрара та Д. Сервін виокремлюють джерела саморегуляції, до яких відносять такі: стандарти (когнітивні критерії визначення бажаних та небажаних результатів), афективні самооціночні реакції (почуття, які пов'язані з «Я»: гордість, гідність, самоцінність тощо), локус-контролю (оцінка рівня контролю людиною результату дій), цілі (уявлення про кінцевий результат). Означені джерела є частинами єдиної узгодженої системи [82].

Серед найвизначніших досліджень останніх років можна виокремити напрацювання О. Прохорова, який цілісну функціональну структуру саморегуляції психічних станів розглядає як ієрархічну організацію, в основі якої знаходяться механізми регуляції окремого психічного стану (функціональне одиничне). Основними складовими такої структури є рефлексія пережитого стану та уявлення бажаного стану (усвідомлений образ), актуалізація відповідної мотивації та особистісного сенсу, а також використання психорегулюючих засобів. До складу функціональної структури входять різні рівні: базовий (психічні процеси та психологічні властивості), рівень функціональних блоків (стани, утворені в діапазоні поточного часу та в умовах повторюваних ситуацій

життєдіяльності) та вищий рівень – цілісна функціональна структура регуляції, що включає попередні рівні.

Процес регуляції, за О. Прохоровим, відбувається за активної участі психічних процесів (сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення тощо), з опорою на психологічні властивості (темперамент, характер тощо) та соціальні чинники (соціальне середовище, культурні, етнічні особливості малих та великих соціальних груп тощо) [45, с. 54-56].

Н. Чуприкова, взявши за основу функціональну систему організації поведінкових актів П. Анохіна, розробила схему функціональної системи психічної регуляції поведінки та діяльності, в якій виокремила такі компоненти: інтеграційно-регуляторний (вольовий), активаційно-енергетичний (енергетичне забезпечення функціонування системи), когнітивний (включає відчуття, сприйняття, антиципацію, уяву, мислення, що відображають предметну дійсність у просторі та часі), потребнісно-мотиваційний (прояв потреб особистості), емоційний (проявляє значення для особистості зовнішніх чинників, власних внутрішніх станів, результатів взаємодії з оточенням), мнемічний (використання досвіду для регуляції поведінки та діяльності), комунікативний (узгодженість поведінки та діяльності інших людей з власним світоглядом, почуттями та потребами) [96].

Науковець В. Олефір розробив конструкт інтелектуально-особистісного потенціалу суб'єкту, який розглядається ним як передумова саморегуляції діяльності. Інтелектуально-особистісний потенціал – інтегральна системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей, що покладена в основу здатності до успішної саморегуляції в різних видах діяльності. Підструктурами конструкту є розуміння ситуації, самовизначення, реалізація наміру стійкість відносно несприятливих обставин [82, с. 14].

Отже, нами розглянуті наробки провідних дослідників саморегуляції. Кожен з представлених вчених здійснив вагомий внесок для більш повного розуміння означеного конструкту, однак поєднання всіх представлених напрацювань є неправильним. Пояснюємо нашу думку – науковці, вивчаючи

саморегуляцію, розглядають різні її види (саморегуляцію діяльності, вольову саморегуляцію тощо), що унеможливило інтеграцію теоретичних положень. Тому необхідним є опрацювання різних видів саморегуляції окремо, що стало підґрунтям для написання наступного підрозділу.

1.2.2. Основні види саморегуляції та їх характеристика

В межах психології саморегуляція перетворилася на мультикомплексний конструкт, що поділяється на види, серед яких найбільшу наукову увагу отримали такі: особистісна (К. Абульханова-Славська, І. Галян, О. Конопкін, І. Чеснокова, Д. Чижма тощо), діяльнісна (О. Осницький, Д. Леонтєв, О. Конопкін, К. Абульханова-Славська, В. Моросанова тощо), вольова (В. Іванніков, Є. Ільїн, В. Калін, В. Селіванов, Б. Смірнов тощо), мотиваційна (О. Ксенофонтова, Ю. Куль, М. Рейндл, А. Файзулаєв, Х. Хекхаузен тощо), емоційна (Р. Баумейстер, Дж. Гросс, І. Кочергіна, О. Саннікова, О. Чебикін тощо), ціннісно-смилова (В. Волошина, В. Гаврилькевич, С. Максименко тощо), соціальна (Д. Абрамс, Н. Макачук, Х. Патрік, К. Свекова, Т. Силантьєва), академічна (О. Зайцева, Д. Коннел, Н. Обухова, Р. Райан, К. Фоменко тощо), рефлексивна (І. Бойко, Я. Бугерко, О. Воцинін, Н. Каташинський, В. Сопов тощо), інтелектуальна (А. Бандура, Ю. Кулюткін, Н. Пов'якель, Н. Сеньовська, Н. Шевченко тощо), пізнавальна (О. Артер, Е. Балашов, Р. Гестер, С. Колесник, Ш. Сантош тощо).

Вчений І. Галян стверджує, що саморегуляція поділяється на дві великі групи – саморегуляція діяльності та особистісна саморегуляція [19]. Ми поділяємо зазначену думку, найбільш значимими різновидами особистісної саморегуляції вважаємо такі: мотиваційна, вольова, емоційна та соціальна.

Саморегуляція діяльності розглянута нами в попередньому підрозділі у ході опрацювання концептуальних положень О.Конопкіна та В. Моросанової. Не вважаємо необхідним зупинятися на цій темі, наше розуміння саморегуляції діяльності цілком узгоджується з уявленнями перелічених науковців. Тому сконцентруємо увагу на різновидах особистісної саморегуляції, починаючи з

розгляду мотиваційної саморегуляції.

Мотиваційна саморегуляція є під'єднанням певного мотиву дії до всієї спонукальної сфери, що утворює дієвий особистісний смисл [99, с. 38].

Е. Ксенофонтова вважає, що мотиваційна саморегуляція, базуючись на осмисленні минулого й сьогодення, спроможності керувати особистою життєдіяльністю з урахуванням набутого досвіду, є здатністю інтенсивно і раціонально реалізовувати свої мотиви [55].

За Л. Грімаком існують два види мотиваційної саморегуляції: безпосередня, яка полягає в тому, що особистість свідомо переглядає власну мотиваційну систему, вносить необхідні корективи в недоцільні установки і спонуки (методи на цьому рівні – логічне осмислення, аутогенне тренування, самогіпноз, бібліотерапія); опосередкована, що відбувається в результаті непрямого впливу на ЦНС в цілому чи на її певні утворення (методи – медитація, метод «другого народження», аутогенне тренування [23].

Провідний дослідник мотиваційної саморегуляції А. Файзулаєв [116] виокремлює чотири групи факторів, що визначають її індивідуальні відмінності у різних людей, а саме:

- Перша група: сила мотивації, що визначається величиною психічної енергії, яка мобілізується гостротою переживань; усвідомленість мотиваційних тенденцій; смислова насиченість мотивації – індивідуальний зміст життя особистості; інтегрованість, цілісність мотиваційних тенденцій – спрямованість інтересів, рівень її соціально-психологічної стійкості; емоційна стійкість мотивації; ситуативна незалежність мотивації;

- Друга група (психологічні умови комплексної природи, інтегративний вплив яких змушує людину регулювати мотивацію): депресивність потреб – мало усвідомлюване невиразне переживання незадоволеності своїм життєвим становищем; криза прийняття мотивів – неможливість зробити остаточний вибір у конкретній ситуації; криза реалізації мотивів – розлад планів, цілей;

- Третя група (методи, якими здійснюється мотиваційна саморегуляція): зовні опосередкована саморегуляція; активна смислова саморегуляція; резервне смислове регулювання;

- Четверта група – індивідуальні розбіжності у саморегуляції, пов'язані з складним механізмом формування самих мотивів.

Перейходячи до дослідження вольової саморегуляції, слід зазначити, що поняття «воля» і «вольова саморегуляція» часто використовуються як синоніми, адже основною функцією волі є регулююча, також означені поняття нерідко позначають довільну регуляцію поведінки та діяльності, саморегуляцію психічних процесів та станів, самоконтроль дій та діяльності. Додамо, що, поряд з існуванням вольової саморегуляції, деякі вчені виокремлюють емоційно-вольову саморегуляцію. Ми розмежуємо волю і вольову саморегуляцію (їх співвідношення – ціле та частка), а також розглядаємо емоційну та вольову саморегуляцію як окремі різновиди особистісної саморегуляції, але визнаємо їх тісні точки перетину.

Вольова саморегуляція – здатність особистості свідомо та цілеспрямовано управляти своїми вчинками й діями у ході подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод на шляху до досягнення поставленої мети. Об'єктами вольової саморегуляції є дії, їх стимуляція, стримання або трансформація, а головна функція – додання перешкод на шляху до діяльності [9].

М. Опанасенко [83] вважає, що незамінними компонентами вольової саморегуляції є такі:

- Самодетермінація (внутрішня мотивація), що описує обумовленість поведінки внутрішньо визначеним мотивом. Людина, яка має розвинену самодетермінацію, здатна самостійного мотивування себе, знаходити стимули та внутрішні рушійні сили;

- Самообілізація (самоініціація), що характеризує «запуск», розгортання дії на старті. Особистість може відчути вольовий імпульс та сформувати собі вольову команду до дії, використовуючи внутрішній діалог;

- Самоконтроль (свідомий контроль), що допомагає базувати діяльність з урахуванням морально-етичних та соціальних норм, дотримувалась визначеної траєкторії, не піддаючись впливу внутрішніх та зовнішніх перешкод;

- Самовиховання, що засноване на самопізнанні своїх унікальних навичок та задатків. Особистість відслідковує та спрямовує власний розвиток, удосконалює переконання, уявлення, цінності тощо.

Наступною є соціальна саморегуляція, яка вивчається не лише в межах психології, але й соціології та соціальної політики. Вважаємо, що поняття «саморегуляція соціальної поведінки особистості» є синонімічним відносно соціальної саморегуляції, тому розглянемо їх в якості єдиного конструкту.

На думку вчених (Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов), соціальна саморегуляція є здатністю до цілеспрямованого регулювання поведінки відповідно до нормативно-правової та морально-етичної систем [118].

Завданнями соціальної саморегуляції особистості є набуття балансу між: закріпленими соціально-особистісними характеристиками людини та соціальними нормами та уявленнями про те, якою вона має бути; цінностями суспільства (або певної соціальної групи) та ціннісними орієнтаціями індивіда; рольовими приписами суспільства відносно особистості та її ставленням до них (прийняття чи неприйняття). Таким чином, особа постійно узгоджує цінності, норми та рольові приписи, засвоєні в одній сфері діяльності, з вимогами, що діють в іншій сфері, або шукає компроміси. Суб'єктність особистості полягає у відносній незалежності та сталості власного «Супер-его», здатності вносити зміни у ціннісно-нормативну систему суспільства, впливати на неї [118].

Виокремлюють два рівні функціонування соціальної саморегуляції: індивідуальний (інтегральний регулятор – страх в різних формах (тривога, відчай тощо), який продукується невизначеністю стану) та груповий (інтегральний регулятор – соціальний настрій у формі напруження). На груповому рівні соціальна саморегуляція виступає як різновид контролю, який шляхом процесів інтеріоризації та екстеріоризації укріплюється в психічній діяльності особистості у формі досвіду, самоконтролю, морально-етичних норм, вольових

зусиль та інших властивостей, призначенням яких є забезпечення функціонування в системі соціальних взаємодій [69, с. 93].

Соціальна саморегуляція утворюється у постійній взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі спільної діяльності та спілкування. Механізмами формування саморегуляції соціальної поведінки особистості [114, с. 57, 67] є:

- Групові: навчання, освіта, виховання, соціальні норми, механізм наявності інших людей, механізм більшості групи, механізм групової меншості, механізм впливу групи на діяльність та когнітивні процеси особистості;

- Індивідуальні: самонавчання, самоосвіта, самовиховання, соціальна практика, самовдосконалення, самовизначення, соціалізація, моральні якості, самооцінка, самоконтроль, самовідношення, самоаналіз, психологічний захист, катарсис, планування та прогнозування власної поведінки, плани особистості, життєвий сенс, локус контролю, самовизначення, ціннісні орієнтації, соціальні погляди, соціальна ідентичність.

Завершимо змалювання різновидів особистісної саморегуляції характеристикою емоційної саморегуляції.

Емоційна саморегуляція – здатність реагувати на поточні потреби соціально прийнятним діапазоном емоцій, екологічно та гнучким чином, щоб допускати спонтанні реакції, а також спроможність за необхідності відкладати спонтанні реакції; зовнішні та внутрішні процеси, що відповідають за моніторинг, ініціювання, оцінку, придушення або модуляцію емоційних реакцій власних та інших людей [29].

В структурі емоційної саморегуляції В. Гаврилькевич виокремлює її елементи в онтогенетичній послідовності [18]:

- Несвідома емоційна саморегуляція забезпечується підсвідомими механізмами, спрямованими на відсторонення свідомості від внутрішніх та зовнішніх конфліктів;

- Свідома вольова емоційна саморегуляція орієнтована на досягнення комфортного емоційного стану шляхом вольових зусиль (самонавіювання,

аутотренінг, релаксація, дихальні вправи, переключення уваги, вольовий вплив на власні почуття);

- Свідома смислова (ціннісна) емоційна саморегуляція спрямована на розв'язання внутрішнього мотиваційного конфлікту шляхом осмислення власних потреб та утворення нових життєвих сенсів.

Водночас І. Кочергіна [53, с. 36-37] в результаті опрацювання наукових джерел, пропонує такі компоненти емоційної саморегуляції: самоконтроль – вміння керувати власною поведінкою, стабілізувати емоційну сферу; емоційна стійкість – спроможність керувати інтенсивністю емоцій для вирішення поставлених завдань; самоуправління емоційним станом – спрямованість особистості на активну регуляцію свого емоційного стану; саморозуміння – здатність до усвідомлення та аналізу власних емоцій; самостабілізація емоційної сфери – трансформація патогенних емоцій у саногенні.

У процесі емоційної саморегуляції виокремлюють три фази її перебігу – емоційне «зараження» майбутньою ситуацією; емоційна ідентифікація на етапі розроблення програми майбутніх дій; оперативна емоційна перебудова в контексті безпосередньої ситуації; а також три ефекти від її дії – заспокоєння (зняття напруженості); відновлення (зменшення стомлення); активізації (посилення реактивності) [25; 30].

Існує широка варіативність конструктивних та деструктивних стратегій емоційної саморегуляції, серед найбільш популярних такі: управління за допомогою іншої емоції (активізація протилежної емоції), когнітивна регуляція (стримання або придушення деструктивної емоції за допомогою мислення), моторова регуляція (фізична розрядка емоційної напруги), розподіл емоцій (розширення спектру емоціогенних ситуацій для зменшення інтенсивності емоцій в кожній з них), зосередження (вольова концентрація емоцій на важливих завданнях), модифікація ситуації (трансформація ситуації з метою зміни її емоційного впливу), розкриття уваги (спрямування уваги на емоційну ситуацію або від неї), занепокоєння (спрямування уваги на образи, пов'язані з негативними потенційними подіями), когнітивна зміна (зміна оцінки ситуації для перелому її

емоційного значення), переоцінка (переосмислення значення події для зміни її емоційного впливу), дистанціювання (прийняття на незалежну точку зору від третьої особи в оцінці емоційної події), гумор, модуляція відповіді (спроба вплинути на системи поведінкових та фізіологічних реакцій), пригнічення експресії (придушення емоційного виразу) [29; 30; 195].

Підсумовуючи вищезазначене, констатуємо панування саморегуляції діяльності та особистісної саморегуляції, яка, в свою чергу, поділяється різні види, найбільш дослідженими з яких є мотиваційна, вольова, емоційна та соціальна. Представлені види саморегуляції є одночасно доволі різними, однак складають єдиний мультикомплекс.

Перейдемо до окреслення особливостей саморегуляційних процесів серед студентства з метою більш повного розкриття порушеної проблематики.

1.2.3. Специфіка прояву саморегуляції серед студентів

В межах вікової психології студентство (пізня юність) визнається найбільш сенситивним періодом для опанування свідомою саморегуляцією, що обумовлене якісно новими рівнями функціонування фізіологічної, соціальної та психологічної систем молоді людини.

Фізіологічну основу складають: високий інтелектуальний розвиток й продуктивність мислиннєвих процесів, зрілість психічних процесів й вольової сфери, стабільний гормональний фон; соціальну – актуалізація потреб у соціальній реалізації й самореалізації, самопрезентації та саморозвитку, професійне та особистісне самовизначення, освоєння нових соціальних ролей, засвоєння дорослих форм поведінки, вибір подальшого життєвого шляху, розвиток почуття моральної відповідальності, самовиховання; психологічним підґрунтям є усталення самооцінки та рівня домагань, емоційна стабільність, розвиток рефлексії, самоповаги та ідентичності, активне самопізнання, самокритичність й самоаналіз, самостійність, самоконтроль, самодисципліна, емоційна незалежність, прийняття власного «Я» [87; 100]. Варто зазначити, що для юнацтва характерним є трансформація локусу спрямованості «системи

управління», тобто регуляторні функції виконуються вже не іншими людьми, а автономно [7, с. 148-149].

Все вищеперераховане сприяє становленню механізмів саморегуляції молодій людини. Поряд з цим, Н. Сидоренко [78] визначає вікові особливості, які можуть перешкоджати формуванню усвідомленої саморегуляції, а саме: суперечність в розумінні меж реального і можливого (світоглядна система не є завершеною, потребує апробації); недостатня поміркованість цілей (можуть не відповідати реальним можливостям); неналежний рівень самостійності, а також неготовність до реалізації життєвих планів; відсутність зрілого уявлення про власні сильні і слабкі сторони; недостатній рівень відповідальності за власні дії.

Означену думку доповнює позиція американської вченої Х. Бі. Вона вважає, що свідомо саморегуляція в юнацькому віці розвинена не в повній мірі, трапляються випадки немотивованого ризику, спостерігається брак прогностичних можливостей стосовно власних дій, також вчена переконана, що мотиваційна сфера не є довершеною [136].

Змалювавши засади, а також специфічні вікові протиріччя розвитку саморегуляції в студентському віці, варто окреслити значення високого рівня розвитку саморегуляції для молоді людини.

Аналіз літературних джерел [24, с. 57; 89; 107; 128] дозволив зробити таке узагальнення переваг розвинутої саморегуляції: посилення навчальної мотивації й результативності навчальної діяльності; більш ефективне управління своїми емоціями; розвиток спроможності керувати власними діями відповідно до поставленої мети, а також поводитися з орієнтацією на вимоги життя й учбово-професійні завдання; висока ймовірність подальшого успішного працевлаштування; високий рівень психологічного благополуччя.

Отже, складно переоцінити значення розвинутої саморегуляції для юнацтва. Перейдемо до окреслення характерних особливостей прояву саморегуляції в цьому віці.

На думку А. Шамне, саморегуляція в юнацькому віці – це високоінтегрована, цілісна функціональна система, здатна забезпечити

самодетермінацію поведінки і розвитку молодой людини в якості високоефективної регулятивної підструктури [121].

В студентському віці саморегуляція набуває контрольованого, поміркованого та довільного характеру. Проте повноцінно зрілий регуляційний процес можливий лише за умови усвідомлення мети діяльності, а також її раціональної реалізації [26, с. 8]

Зазначимо, що узагальнити особливості саморегуляції в юнацькому віці складно, адже саморегуляція хоча і є окремим конструктом, але вона настільки багатоаспектна, утворена низкою підрядних видів регуляції, що звести їх разом вбачається нам неправильним.

На підтвердження нашої думки наведемо теоретичні напрацювання вченого О. Зобкова, який, характеризуючи специфіку саморегуляції студентства, розподіляє її на три напрямки – навчально-орієнтована (залежить від інтелектуальних, комунікативних, емоційно-вольових сфер особистості), соціально-орієнтована (орієнтована на пристосування до нових соціальних умов), виконавчо-безініціативна (мотивація на уникнення невдач) [127].

Представлене уявлення є науково цінним, однак воно не узгоджується з нашим розуміння провідних структурних елементів саморегуляції, до яких ми відносимо такі – саморегуляція діяльності, особистісна саморегуляція (мотиваційна, вольова, емоційна та соціальна). Стисло наведемо специфіку їх розвитку серед юнацтва.

Основні компоненти саморегуляції діяльності в студентському віці мають такі особливості прояву: планування відзначається розмитістю планів (одночасне міркування про глобальне суспільно-політичне спрямування й про власні життєві перспективи), розвитком потреби у самостійності, якій суперечить схильність змінювати свої цілі під впливом значимих інших; розвиток моделювання обумовлений неузгодженістю сталих уявлень про себе та зовнішньої оцінки чи реальних дій (як наслідок – фантазування, навдачі), молода людина відходить від зовнішніх оцінок інших до самооцінок, що потребує навички співвідносити їх з реальними можливостями, також предметом роздумів

при здійсненні діяльності є кінцевий результат без урахування умов, об'єктивних та суб'єктивних ресурсів; на програмування впливає схильність здійснити щось важливе, соціально значиме, не задумуючись про конкретні засоби досягнення цілі; особливості оцінювання та корекції результатів пов'язані з потребою в утворенні власних норм та критеріїв поведінки (параметрів самоконтролю), які раніше визначалися дорослими, однак новоутвореним критеріям бракує реалістичності, що пояснюється невизначеністю рівня домагань та складністю переходу на самоконтроль [107].

Вольова саморегуляція, на думку Н. Шевченко [127], в юнацькому віці набуває більш свідомого та опосередкованого характеру, її основним механізмом виступає самостимуляція, яка є необхідною для мобілізації власних можливостей з метою подолання труднощів, що виникають в процесі навчально-виховної діяльності студентів.

Встановлено, що розвиненість ланок вольової саморегуляції забезпечується такими якостями, як завзятість, дисциплінованість, самостійність, наполегливість та установка на успіх; серед детермінант вольової саморегуляції найбільш впливовими є владна поведінка і мотиваційні ресурси, специфіка діяльності, в якій реалізується саморегуляція, стратегії, які обираються суб'єктом при досягненні цілей, а також значимість цілей та результатів вольового регулювання для суб'єкта [86, с. 139].

Стосовно емоційної саморегуляції, на думку вченої Ю. Короцінської, в юнацькому віці вона досягає апогею, відзначається збалансованістю та відносною стійкістю. Автор визначає емоційну саморегуляцію юнака як інтегральну характеристику особистості, що пов'язано з емоційною, інтелектуальною та вольовою сферами психіки, а також з емоційним інтелектом, емоційною зрілістю, стійкістю [51, с. 131]. Мотивами емоційної саморегуляції виступають такі: усвідомлені потреби, інтереси, установки, ідеали, переконання, світогляд, почуття, думки.

Науковиця розробила структурну модель емоційної саморегуляції юнаків, яка поєднує всі ключові сфери особистості: мотиваційно-потребнісна, ціннісно-

емоційна, когнітивна, регулятивно-поведінкова та емоційно-характерологічна. Модель процесу емоційної саморегуляції [52, с. 71] має таку ієрархію:

- Емоційно-ціннісний та когнітивний компоненти – мисленнєвий розбір ситуації, що виникла;
- Мотиваційний компонент – утворення інтенції до здійснення емоційної саморегуляції;
- Регулятивний компонент – добір адекватних ситуації методів та засобів емоційної саморегуляції, дії регуляторного характеру;
- Оціночний компонент – отримання та інтерпретація зворотного зв'язку (від інших людей, а також самоаналіз й рефлексія) й ефективності задіяних методів емоційної саморегуляції;
- Особистісний компонент – утворення емоційних характеристик: емоційні компетентність, стійкість й зрілість тощо.

Згідно з логікою нашої роботи представимо результати найбільш значних емпіричних досліджень в напрямку особливості саморегуляції студентства.

У ході емпіричних розвідок встановлено, що в юнацькому віці практично всі показники саморегуляції більш сформовані, ніж у підлітковому. Юнацький вік характеризується високим рівнем суб'єктивного контролю, більшою потребою в усвідомленому плануванні, можливістю виокремлювати важливі умови для опанування цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому. Студенти спроможні доцільно корегувати систему саморегуляції за умови трансформації зовнішніх і внутрішніх значимих умов, гнучко й доцільно реагувати на мінливість ситуації [38].

Можна відстежити також динаміку розвитку саморегуляції в межах студентського середовища. Так, експериментальним шляхом встановлено, що рівень загальної саморегуляції повільно зростає за час навчання в ЗВО. У першокурсників самоконтроль, самодисципліна, відповідальність перебувають на низькому рівні, а у студентів третього і п'ятого курсів – на середньому. Старшокурсники більш самостійні, доволі регулюють поведінку у навчально-

професійній діяльності, адекватно реагують на зміну умов життєдіяльності, постановка і спосіб досягнення мети у них більш усвідомлені. Першокурсники, в свою чергу, схильні до стилю саморегуляції, який дозволяє зменшити прояв негативних психічних станів, однак перешкоджає досягненню мети [64].

Саморегуляція в студентському віці диференціюється й за гендерним аспектом. Так, загальний рівень саморегуляції під час навчальної діяльності у юнаків вищий, ніж у дівчат; вони менш тривожні і дратівливі, більш впевнені в собі, але при цьому якість результатів виконаної роботи може бути гіршою, адже юнаки часто не помічають своїх помилок. Дівчата, навпаки, налаштовані на якість результатів, в них більш розвинена самоорганізація. Однаково добре і у юнаків, і у юнок розвинена гнучкість саморегуляції, тобто вміння корегувати власну поведінку при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Емоційна саморегуляція також різниться в залежності від статі: у дівчат на здатність до емоційної саморегуляції впливають активність життєвої позиції, соціальна сміливість, мотивація досягнення успіху; у хлопців – впевненість в собі, креативність, усвідомлення власних потреб, самомотивація, самоповага, самоприйняття. В цілому робиться висновок про більшу розвиненість емоційної саморегуляції серед юнаків [110, с. 200-201].

Цікавим є дослідження взаємозв'язку профілю навчання вищої освіти (творчі та нетворчі спеціальності) зі специфікою прояву вольового регулювання. Так, зроблено припущення, що рівень розвитку вольового регулювання не пов'язаний зі спеціальністю: є загальні вимоги до вольового регулювання, характерні для вищої освіти в цілому. Водночас доведений зв'язок між рівнем академічної успішності та розвинутою саморегуляцією – здобувачі вищої освіти з більш високою успішністю мають більш ефективний стиль саморегуляції, і, навпаки, низькі показники успішності навчання вказують на слабку сторону стилю саморегуляції, недостатню розвиненість тих чи інших її компонентів [20].

Перфекціонізм як риса особистості має вплив на рівень саморегуляції. А. Седунова [90] показала, що студенти з більш високою вираженістю перфекціонізму мають більш розвинене уявлення про значимість зовнішніх і

внутрішніх умов діяльності, отже, вони краще оцінюють обставини, які можуть сприяти досягненню цілей. Такі студенти можуть змінювати «налаштування» системи саморегуляції залежно від зміни зовнішніх і внутрішніх умов, що відстежуються ними досить швидко. Однак, вони часто потрапляють і в «зону ризику», в них можливий розвиток дезадаптації та невротичних симптомів. Студенти, що мають низький рівень загального перфекціонізму, відрізняються спонтанністю, мають середній рівень потреби в плануванні власної діяльності.

Важливим для нашого дослідження є підтвердження прямого взаємозв'язку саморегуляції в юнацькому віці з копінг-поведінкою. Так, для юнацтва з низьким рівнем розвитку саморегуляції не характерними є такі стрес-долаючі стратегії – співпраця, альтруїзм, надання сенсу, пошук емоційної підтримки та розрядки. Найчастіше вони послуговуються такими стратегіями долаття як витіснення, заперечення, проекція, регрес, протистояння, відсторонення, самовладання, пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення. Загалом молодим людям з високою розвиненістю саморегуляції властиві стратегії саморегуляції та раціоналізації, з середнім рівнем – пошук соціальної підтримки, пошук рішення, компенсація, проекція, заміщення, з низьким рівнем – дистанціювання, уникнення, витіснення та заперечення [97].

Також науково цінним є виявлення М. Мельничук зв'язку ціннісних орієнтацій в юнацтві з саморегуляцією. Так, студентам із високим рівнем саморегуляції властиве переважання цінностей активного і продуктивного життя, впевненості у собі і свободи, що реалізуються за рахунок цінностей незалежності, сміливості, пізнання нового, раціоналізму та самоконтролю; такі юнаки та юнки орієнтовані на «цінності активного самоствердження». Натомість у молодих людей з низькою саморегуляцією переважають цінності добрих друзів, любові, високого соціального статусу та спілкування, які реалізуються через інструментальні цінності ефективності у справах, життєрадісності та високих вимог до життя [74, с. 286-287].

Завершимо огляд наукових досліджень саморегуляції в юнацькому віці її впливом на віктимність. Отримані О. Мирошник [77, с. 520] дані вказують на те,

що молоді люди з низьким рівнем віктимності мають вищі значення компонентів саморегуляції. Їм притаманна потреба в довільному плануванні діяльності, їх плани адекватні, помірковані, ієрархічні та сталі, дії – послідовні, самостійні, результативні. Вони спроможні швидко та легко реорганізувати систему саморегуляції за умови трансформації зовнішніх і внутрішніх умов. Для них характерна самостійність в побудові своєї активності, спроможність планувати, організовувати, регулювати діяльність, аналізувати поточні і кінцеві результати. Безперечно, характеристика системи саморегуляції юнацтва з високим рівнем віктимності зворотна.

Отже, в результаті розгляду особливостей саморегуляції в студентському віці, підтверджена значимість цього конструкту для молодої людини. Нами вивчена не лише специфіка саморегуляції юнацтва, але й її зв'язки з іншими особистісними утвореннями. Вкрай важливим для нашого дослідження є підтвердження взаємообумовленості між саморегуляцією та копінг-поведінкою серед юнаків та юнок.

Згідно з логікою дослідження перейдемо до опрацювання питання соціо-емоційної компетентності.

1.3. Соціо-емоційна компетентність як ресурс особистості

На сучасному етапі розвитку цивілізації, що характеризується демократизацією, гуманізацією, глобалізацією, інформатизацією, зростає потреба в формуванні комплексу «навичок ХХІ ст.», а саме: адаптуватися до мінливих суспільних умов, володіти широким світоглядом, реалізувати власний природний потенціал, вирішувати життєві проблеми, вибудовувати й досягати значимих цілей, вести соціальний діалог тощо. Тобто актуалізується необхідність розвитку універсальних компетенцій психологічного характеру: емоційних, соціальних, когнітивних, комунікативних, регулятивних, поведінкових. В якості інтегральної, відносно вищеперерахованого, ми вважаємо соціо-емоційну компетентність.

1.3.1. Основні підходи до вивчення соціо-емоційної компетентності

Соціо-емоційна компетентності (далі – СЕК) є предметом досліджень низки науковців, серед яких найбільший внесок здійснили такі: Й. Аспелін, Н. Верхотурова, Л. Вестерхоф, А. Востер, М. Караліно, В. Коельо, О. Козлова, А. Марін, Л. Родрігес-Алкосер, К. Тарасова, Т. Усиніна, І. Хур, Х. Флорентіна, Л. Форчіна, М. Чжоу, Н. Шабалкіна.

Відзначаючи певний рівень розробленості поняття «соціо-емоційна компетентність», ми погоджуємося з думкою, що дослідження означеного конструкту знаходиться в стадії дитинства [162, с. 142]. Констатуємо відсутність однаковості у розумінні сутності компетентності. З метою ілюстрації нашої думки, проаналізуємо тлумачення різних вчених.

СЕК – результат суми між соціально-емоційними показниками і всіма властивими їм навичкам діяти, адаптовано до культури і контексту [170, с. 99]. Визначення надто широке, бракує уточнення, що розуміється під «соціально-емоційними показниками»; враховується лише діяльнісний компонент.

Інші науковці розглядають соціо-емоційну компетентність як навички, які дозволяють розпізнавати власні емоції й керувати ними, успішно вирішувати конфлікти, виявляти співчуття до інших, будувати і підтримувати позитивні стосунки, слідувати нормам етики, здійснювати конструктивний внесок в референтні спільноти, встановлювати цілі і досягати їх [148]. Вважаємо, що в представленій інтерпретації порушена ієрархія, бо СЕК в якості компетентності складається з компетенцій, а вони, в свою чергу, з навичок.

К. Саарні визначає соціо-емоційну компетентність як прояв здатності ефективно виявляти емоції в ситуації соціальної взаємодії, відповідно до цілей і соціальних обставин, розрізняти емоції інших людей, включаючи складні й змішані емоції [185]. Визначення більшою мірою описує емоційну складову, зменшуючи вагомість соціальної.

Н. Верхотурова разом із співавтором О. Дмитрієвим стверджують, що соціо-емоційна компетентність є констеляцією ряду ключових компетенцій (вміння ефективно співпрацювати з іншими людьми, розуміти, аналізувати і

використовувати інформацію, брати відповідальність за управління своєю поведінкою і діяльністю, контролювати й емоційно регулювати поведінку в соціальному оточенні) [28, с. 125]. Констатуємо переважання соціального компонента над емоційним, що поданий у вигляді емоційної регуляції.

В іншому визначенні Н. Вертохурової у співавторстві з В. Абдулкіним СЕК – це синтетичне поняття, сузір'я ключових компетенцій (багатофункціональний пакет знань, навичок, здібностей, відносин), включаючи здатність реагувати і емоційно контактувати, отримувати і відправляти емоційні сигнали, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації щоб адекватно сприймати, розуміти і розрізняти емоційні реакції на зовнішні виразні знаки емоційного реагування, висловити і вербалізувати переживання, емоційні стани, а також здійснювати контроль і емоційну регуляцію поведінки в соціальному середовищі [125, с. 218]. Подане тлумачення є найбільш конгруентним нашому розумінню СЕК, однак більш доцільним є розробка власного робочого визначення.

Так, під соціо-емоційною компетентністю ми розуміємо інтегративний конструкт, що охоплює ряд компетенцій комунікативного, соціального, емоційного, регулятивного, нормативного, когнітивного та поведінкового характеру на внутрішньоособистісному та міжособистісному рівнях, синергія яких сприяє не лише ефективній взаємодії людини із соціальним оточенням, а й гармонізації внутрішнього світу та саморозвитку.

Вважаємо необхідним зауважити, що термін «соціо-емоційна компетентність» не є усталеним. Існують такі його синонімічні форми: «соціально-емоційна компетентність», «соціоемоційна компетентність», «емоційно-соціальна компетентність», «афективно-соціальна компетентність», «соціально-афективна компетентність». Водночас, необхідно звернути увагу на існування низки термінів, які використовуються поряд або замість поняття «соціо-емоційна компетентність» навіть в межах одного дослідження. Отже, постає необхідність уточнення місця СЕК в переліку співзвучних дефініцій.

В результаті опрацювання літературних джерел віднайдені вісімнадцять

схожих термінів, що розподілені нами на шість умовних блоків, зважаючи на характер їх спорідненість із соціо-емоційною компетентністю. Користуючись принципом обробки інформації «знизу-вверх», аналіз всередині блоків почнемо із менш комплексних понять, поступово просуваючись до більш інтегративних.

I. Блок «Підрядний» (безпосередні компоненти СЕК):

1. «Комунікативна компетентність (компетентність в спілкуванні)» – це, на думку Л. Мамчур, спроможність особистості вибудовувати та підтримувати необхідні соціальні й міжособистісні взаємини, поєднання знань, умінь та навичок стосовно засобів вербального та невербального «декодування й кодування» соціальної дійсності в ситуаціях комунікативної взаємодії [70, с. 204]. Як зазначає Н. Левус, до складу комунікативної компетентності включають такі елементи: готовність до міжособистісних контактів; налагодження і підтримка контактів; результативна і позитивна взаємодія з іншими людьми шляхом пізнання себе і розуміння інших; прагнення досягти порозуміння з партнерами по спілкуванню; уявлення про варіативність соціальних ролей і способів взаємодії; знання, уміння і навички позитивного спілкування; спроможність розв'язувати міжособистісні проблеми; наявність системи контролю власної комунікативної поведінки [59, с. 183-184].

Незважаючи на те, що ми відносимо комунікативну компетентність до складу соціо-емоційної, не вважаємо необхідним позначати її в самому терміні (наприклад: «соціо-комунікативно-емоційна компетентність»), адже вона розуміється нами як залежна від соціальної, бо не тільки стосується міжособистісної взаємодії, а й проявляється лише в соціальному контексті. Меншою мірою комунікативна компетентність підпорядковується емоційній, яка справляє значний вплив на процес спілкування.

2. «Емоційна компетентність» розглядається О. Кир'яною як комплексна поведінкова характеристика, що виражає здатність розпізнавати, оцінювати, проявляти й сприймати емоції, усвідомлено управляти ними [42, с. 115]. Емоційна компетентність охоплює: усвідомлення емоцій власних та інших людей; оцінка емоційних станів; конструктивне вираження емоцій;

самоконтроль; самомотивація; соціальна чуйність; врегулювання конфліктів; уміння будувати й підтримувати сприятливі взаємини [11, с. 21, 25, 33].

Поняття «емоційна компетентність» часто вживається як синонім до емоційного інтелекту. Ми вважаємо, що терміни не тотожні, а мають ієрархічний зв'язок. Так, емоційна компетентність, що є характеристикою емоційно зрілої особистості, заснована на емоційному інтелекті, який необхідний для формування конкретних компетенцій, пов'язаних з емоціями.

3. «Соціальна компетентність» – якість особистості, спроможність помірковано оцінювати навколишнє соціальне середовище завдяки знань про неї, вміння шукати інформацію в нестандартній ситуації й адекватно будувати власні дії на шляху до оволодіння гармонією між особистими потребами, інтенціями і вимогами соціального середовища, вміння реалізовувати цілі з урахуваннями суспільних норм [39]. Компонентами соціальної компетентності виступають такі: співробітництво; навички міжособистісної взаємодії; усвідомлення своїх потреб і цілей; досвід виконання різних соціальних ролей; саморегуляція; соціальна активність; вміння вирішувати конфлікти; відповідальність; спроможність планувати і реалізувати власні задуми; володіння ефективними стратегіями спілкування [39; 150].

Неспростовним є те, що соціальна компетентність пов'язана із соціальним інтелектом таким же чином, як емоційна компетентність й емоційний інтелект.

Розглядаючи соціальну та емоційну компетентності, слід наголосити на спорідненості їх структур, в результаті чого утворюється соціо-емоційна компетентність. За свідченнями Т. Усиніної, об'єднуючими категоріями виступають такі: «спілкування» (актуалізація емоційної компетентності відбувається в емоційному спілкуванні, а соціальної – в міжособистісному; для першої комунікація є стимулом, для другої – призначенням), «пізнання, розуміння» (обидві компетентності містять компоненти, що відповідають за усвідомлення ситуації взаємодії, знання соціальних норм спілкування; соціальна компетентність пов'язана з пізнанням соціальних явищ і спрямована на розуміння поведінки інших людей, а емоційна – з переробкою інформації про

емоційну сферу, орієнтована на пізнання себе та інших), «діяльність» (соціальна й емоційна компетентності проявляються, реалізуються і розвиваються в діяльності, у взаємодії з іншими людьми) [11, с. 23-24].

II. Блок «Субпідрядний» (елементи, що входять до складу компонентів соціо-емоційної компетентності):

1. «Емоційна грамотність», на думку К. Веар, виступає як сукупність знань і навичок, необхідних для адекватного комунікативній ситуації сприйняття, оцінювання та вираження емоційних станів [200]. К. Штайнер до складу емоційної грамотності включає такі групи умінь: усвідомлення своїх емоцій і почуттів; емпатичні здібності; здатність управляти своїми емоціями; визнання особистих емоційних помилок, неконструктивних вчинків; інтеграція емоційних навичок в процесі інтеракції [196].

Означений конструкт, на наш погляд, подібний до емоційного інтелекту, однак позначає менш глибинний рівень.

2. «Емоційний інтелект» Марчук С. тлумачить як поєднання когнітивних вмінь до ідентифікації, усвідомлення та регулювання емоцій; інтегративну характеристику, важливу для розуміння емоцій, осмислення змісту, виокремлення емоційних аспектів в ситуаціях міжособистісної взаємодії, а також керування емоціями таким чином, щоб здійснювати позитивний вплив на мисленнєву, пізнавальну діяльність, трансформувати патогенні емоції, що не тільки заважають комунікативному процесу, але й є перешкодою для самореалізації [113, с. 23]. Дж. Майєром та П. Саловеем виокремлені такі здібності емоційного інтелекту – емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія, керування емоціями інших людей [188].

Зазначимо, що в структурі емоційного інтелекту виокремлюють ряд здібностей соціального характеру. Так, В. Семенов вважає, що здатність розуміти емоційний фон оточуючих входить в структуру соціального інтелекту; емоційний та соціальний інтелект містять єдині аспекти розуміння, контролю емоцій у себе й оточуючих. Також вчений відзначає важливе значення емоційного інтелекту для ситуацій соціальної взаємодії [11, с. 52-53].

3. «Соціальний інтелект» за Є. Миронюк – це свідомо позиція особистості стосовно оцінювання соціальних відносин в суспільстві, соціальній групі, власного статусно-рольового місця, що утворена на тлі зваженого вибору панівних принципів свого життя та способів їх втілення [76, с. 460]. Найчастіше компонентами соціального інтелекту називають такі узагальнені утворення: когнітивні, перцептивні та регуляторні.

Структура соціального інтелекту пов'язана з компонентами емоційного інтелекту. Науковець В. Семенов виокремлює точки перетину, а саме: розуміння емоцій оточуючих, пізнання власних емоційних станів, саморегуляція, емпатія, прийняття точки зору іншого, здатність виділяти невербальну експресію, розуміти відносини і логіку розвитку взаємодій [11, с. 32]. Означені конструкти утворюють єдину здатність – соціоемоційний інтелект, об'єднуючою категорією для якого виступає «спілкування».

4. «Соціоемоційний інтелект (грамотність)» розуміється В. Семеновим як здатність індивіда розуміти когнітивні, емоційні, мотиваційні аспекти поведінки в процесі актуальної взаємодії, використовувати суб'єктивні знання про ці аспекти для вибору ефективних стратегій вирішення соціальних проблем [11, с. 74]. Вченим розроблена авторська структура представленого конструкту, складниками якої є: прогнозування поведінки; розуміння міміки і жестів; ідентифікація вербальних проявів поведінки; усвідомлення потреб учасників комунікації; розпізнавання причинно-наслідкових зв'язків в міжособистісних ситуаціях; набір соціальних знань; «читання» емоційних станів оточуючих; управління чужими емоційними станами; розуміння своїх емоційних станів; керування своїм емоційним станом; контроль власних невербальних проявів; соціальна чутливість; соціальні навички [11, с. 78-79].

Уважаємо, що поняття «соціоемоційний інтелект» є найближчим до соціо-емоційної компетентності та виступає фундаментом для її побудови. Так, Х. Флорентіна та Т. Брандуза стверджують, що соціоемоційний інтелект визначає потенціал, а соціо-емоційна компетентність вказує на кількісні та якісні показники накопичення в формі вмінь та навичок [152, с. 1328-1329].

III. Блок «Побічний» (поняття, які в узагальненому вигляді можуть бути синонімічними відносно СЕК):

1. «Некогнітивні/м'які навички» позначає навички, які не є ні когнітивними, ні академічними, а стосуються думок, почуттів і поведінки, що пов'язані з міжособистісними і внутрішньоособистісними аспектами. До таких навичок відносять командну роботу, співпрацю, чесність, відповідальність, здатність приймати рішення, гнучкість [144, с. 38, 39].

Означене поняття в широкому розумінні може позначати СЕК та його складові, а у вузькому проявляє ефективність людини на ринку праці, її конкурентоспроможність.

2. «Життєві навички» – здібності до адаптивної й позитивної поведінки, які дозволяють ефективно справлятися з вимогами і проблемами повсякденного життя, включаючи психосоціальні (визначають поведінку), рефлексивні (вирішення проблем, критичне мислення), особистісні (самосвідомість) і міжособистісні (товариськість, терпимість) навички [144, с. 38].

Термін «життєві навички», на наш погляд, доцільно вживати в художніх та публіцистичних творах, в побутовому мовленні, а в наукових роботах слід добирати більш спеціалізовані поняття.

3. «Соціально-емоційні навички» – набір моделей поведінки, відносин і цінностей, необхідних для ефективного управління міжособистісними й соціальними ситуаціями, вирішення проблем, завдань і викликів [199, с. 2].

Припускаємо, що представлений термін може позначати будь-яку навичку спектру СЕК або навіть усю їх сукупність, однак він не проявляє внутрішньої узгодженості структурних компонентів, що відрізняє компетентність від суми властивих їй елементів.

IV. Блок «Розвиваючий» (терміни, що позначають шляхи формування та розвитку соціо-емоційної компетентності):

1. «Особиста та соціальна освіта/розвиток» стосується самосвідомості, емоційної регуляції, комунікативних навичок, прийняття рішень, захисту довкілля, розвитку характеру, сімейного життя, а також соціальних питань

(гендер, рівність і права людини) [144, с. 38].

Означене поняття може включати розвиток соціо-емоційної компетентності, однак, також охоплює ряд напрямків, які їй не властиві, тому не розглядається нами як придатне для використання.

2. «Соціально-емоційна освіта» відноситься до освітнього процесу, що розвиває соціальну і емоційну компетентності для особистого, соціального, академічного зростання за допомогою навчальних, вбудованих, реляційних і контекстних підходів [144, с. 39].

Безумовно, соціально-емоційна освіта спрямована на розвиток соціо-емоційної компетентності, однак слово «освіта» вказує на її інституційний характер, тобто звужує сфери впливу до осередків навчання.

3. «Соціально-емоційне навчання» – це процес, за допомогою якого люди набувають і ефективно застосовують знання і навички, необхідні для розуміння емоцій і управління ними, постановки і досягнення цілей, прояву співчуття до інших, підтримання відносин, прийняття відповідальних рішень [144, с. 37].

Термін стосується цілеспрямованого навчання соціо-емоційній компетентності, агентами якого виступають наставники (педагоги, психологи, тренери тощо), значимі інші (батьки, друзі тощо), а також сама людина шляхом самонавчання. Обмеженням поняття є виключення стихійних впливів.

4. «Соціально-емоційний розвиток» охоплює специфічний освітній процес, під час якого розвиваються соціальні та емоційні компетенції, поєднання яких сприяє опануванню і ефективному застосуванню знань, умінь і навичок адекватного емоційного відреагування на події, вчинки, а також прийняття відповідальних рішень і встановлення та підтримання позитивних міжособистісних стосунків в соціумі [71].

Впевнені, що поданий термін є найбільш придатним для позначення процесу, кінцевим продуктом якого є розвинена соціо-емоційна компетентність. Соціально-емоційний розвиток охоплює освіту й самоосвіту, навчання й самонавчання, а також всю сукупність некерованих факторів, які впливають на розвиток соціо-емоційної компетентності.

V. Блок «Наслідковий» (результат розвиненої СЕК):

1. «Соціально-емоційне благополуччя (здоров'я)» використовується для позначення емоційного (позитивна афективність й відсутність негативної: депресія, тривога, агресивність тощо), психологічного (автономія, емоційна регуляція, вирішення проблем, співчуття і стійкість) і соціального (гармонійні відносини з іншими, просоціальна поведінка) благополуччя [144, с. 39].

Означений термін позначає не лише стан, якого досягає людина з розвинутою соціо-емоційною компетентністю, а й відсутність проблем із психічною складовою здоров'я.

VI. Блок «Суміжний» (інтегративні поняття, структура яких включає певні компоненти СЕК):

1. «Соціо-моральна компетентність» є поєднанням відкритості до світу людей, здатності спілкуватися з ними, розуміти їх настрій, потреби, свідоме ставлення до себе як рівного, готовність співпереживати, співчувати [95]. Компонентами компетентності є такі: знання про моральні норми; уявлення про моральні якості та вимоги; розуміння моральних еталонів; моральні почуття і переживання; моральні відносини; мотиваційні уподобання; моральна оцінка й самооцінка; моральні звички і вчинки; моральні дії [73].

Незаперечним є те, що компетентність більшою мірою стосується морального аспекту, який, безумовно, наявний в СЕК, однак не є провідним, а проявляється опосередковано. Точкою перетину є соціальний контекст, в якому проявляються обидві компетентності.

2. «Соціально-комунікативна компетентність – це, на думку Н. Левус, впорядкована сукупність внутрішньо-особистісних ресурсів для ефективної комунікативної взаємодії з іншими людьми та соціальними групами, що проявляються в позиціях спілкування, ролях, настановленнях, знаннях, уміннях та навичках [59, с. 187]. До складу соціально-комунікативної компетентності Л. Люта відносить: знання норм комунікативного етикету; володіння самопрезентацією; розвинене мовлення, обізнаність в певній галузі; доцільне використання невербальних засобів спілкування; спроможність здійснювати

комунікативну взаємодію з користю для себе; вміння планувати стратегію спілкування для досягнення цілей; здатність до переконання власних думок та позицій; вміння розуміти інтенції партнерів по взаємодії, їх приховані наміри; ефективне користування наявною інформацією [67, с. 250-251].

Представлену компетентність розглядаємо як суміжну із соціо-емоційною. Соціальний та комунікативний аспекти є компонентами СЕК, однак в структурі соціально-комунікативної компетентності вони представлені виключно в сфері міжособистісної взаємодії.

3. «Соціально-психологічна компетентність» вченими Л. Базиль та Л. Соломенцевою визначається як багатоаспектне утворення, до складу якого входять соціальна, комунікативна, перцептивна, когнітивна компетентності, а також пакет знань стосовно аспектів комунікативної взаємодії й поведінки. Компоненти соціо-психологічної компетентності науковці розуміють так: соціально-перцептивна компетентність – психологічне «читання» людей, що базується на основі застосування психологічних знань стосовно особистісних й типологічних індикаторів, які проявляються під час діяльності, спілкування, сприйняття себе та інших; комунікативна компетентність, що утворена комунікативними навичками, спроможністю формувати адекватні уміння в нових соціальних структурах, знаннями культурних норм і орієнтирів у спілкування, здатністю розумітися в комунікативних засобах, специфічних різним спеціальностям; аутопсихологічній компетентності – сукупності знань для саморозуміння, самооцінки, саморегуляції, самоефективності [6, с. 8-9].

Соціально-психологічна та соціо-емоційна компетентності є схожими, адже обидві охоплюють розвиток комунікативних навичок, емоційної сфери, соціальної складової, тому в загальному вигляді терміни можна використовувати як синоніми. Однак, переконані, що прикметник «психологічна» не узгоджується із означеним конструктом, бо позначає не лише емоційний компонент, а всю повноту утворень психологічного характеру. Отже, вбачаємо поняття недоцільним до використання, зважаючи на його гіпертрофовану місткість.

Наочна схема, що відображає зв'язки соціо-емоційної компетентності зі

схожими конструктами представлена в додатку А.

Окреслимо значення соціо-емоційної компетентності. Так, позитивному впливу піддаються: Я-концепція, самооцінка, самоповага, самоцінність, самореалізація, соціально-рольова й особистісна ідентичності, життестійкість, асертивність, самолідерство, стресостійкість, локус контролю, копінг-стратегії, пізнавальні процеси, творчий потенціал, просоціальна поведінка тощо.

Високий рівень соціо-емоційної компетентності може виступати стримуючим фактором ускладнень психологічного характеру (депресія, фобії, підвищена тривожність, агресивність, конфліктність тощо), шкідливих звичок, булінгу та мобінгу, віктимної й ризикованої поведінки (девіантна, делінквентна, адиктивна), суїцидальних намірів, емоційного вигорання, дезадаптації тощо.

За підсумками досліджень низки вчених (К. Гілл, М. Грінберг, Д. Джонс, Р. Еббот, Р. Каталано, Р. Костерман, М. Кроулі, Д. Хокінс), високий рівень СЕК має пролонгований ефект, зокрема, позитивно позначається на академічних показниках, ймовірності отримання вищої освіти, кар'єрному просуванні, сімейних й інтимних відносинах, тривалому збереженню здоров'я [86; 158].

Вищезазначене дає змогу окреслити функції соціо-емоційної компетентності, а саме: мотиваційна (утворення комунікативних мотивів), ціннісна (ціннісні орієнтації відносно саморозвитку та міжособистісної взаємодії), світоглядна (позитивне світосприйняття, висока культура), інформаційно-пізнавальна (розуміння та пізнання власного внутрішнього світу, особливостей інших людей, а також навколишньої дійсності), комунікативна (налагодження гармонійних міжособистісних контактів, що формують емоційний «фонд» та соціальний досвід), нормативно-регулятивна (керування своїми думками, психічними станами та поведінкою, а також процесом міжособистісної взаємодії відповідно до соціально-схвалених патернів), прикладна (діяльність, спрямована на саморозвиток, самопізнання, побудову міцних соціальних взаємин), фасилітуюча (гармонізація всіх сфер життя), превентивна (профілактика психологічних та соціальних ускладнень).

Завершуючи аналіз підходів до вивчення СЕК, відмітимо нестачу

вичерпного переліку чинників розвитку конструкту. Опрацювання літературних джерел [11; 28; 50; 125; 149; 159; 161; 189; 201] підтверджує фрагментарність досліджень факторів розвитку соціо-емоційної компетентності, однак дає змогу виокремити агентів означеного процесу:

- Власне особистість: Я-концепція, темперамент, риси та акцентуації характеру, волюва сфера, емотивність, маскуліність-фемінність тощо;
- Батьки (близькі родичі, опікуни): характер відносин в межах систем «мати-батько», «батьки-дитина», «дитина-дитина», стиль виховання, сімейний анамнез, залучення родини в розвиток, особливості навчання і виховання дитини, склад сім'ї та соціально-економічний статус, порядок народження, рівень освіти й професійна зайнятість батьків (особливо матері), сформованість соціо-емоційної компетентності батьків тощо. Доведено, що негативно на розвитку СЕК позначаються батьківська депривація, неповний склад сім'ї, розлучення батьків, а також дитячі травми, депресія, стрес та посттравматичний стресовий розлад батьків (особливо матері);
- Значимі інші (чоловік/дружина, друзі, однолітки тощо): психічні та характерологічні риси, характер стосунків з особистістю, рівень соціо-емоційної компетентності тощо;
- Освітні заклади (вихователь, педагог, психолог, тренер тощо): їх рівень соціально-педагогічної компетентності, психічні та характерологічні особливості, рівень соціо-емоційної компетентності тощо;
- Соціальні осередки: спрямованість та якість соціальної політики регіону, діяльність соціальних та просвітницьких організацій, вплив ЗМІ тощо.
- Незалежні агенти: генетична складова, гендерні патерни виховання та культурні традиції, що панують в суспільстві, функціональні порушення здоров'я особистості тощо.

Отже, нами розглянута соціо-емоційна компетентність в якості особливого та багатофункціонального ресурсу особистості. При дослідженні теоретичних напрацювань порушеного питання виявлені чисельні прогалини, які

пояснюються відносною науковою «юністю» конструкту, невеликою кількістю фундаментальних досліджень, майже повною відсутністю вітчизняних напрацювань, а також вузьким переліком тем, що складають науковий інтерес вчених. Поряд з цим, конструкту не вистачає внутрішньої узгодженості, що дало поштовх до розробки власної моделі СЕК.

1.3.2. Робоча модель соціо-емоційної компетентності

В результаті огляду літературних джерел констатуємо відсутність фундаментальних досліджень структури соціо-емоційної компетентності, що породжує широку варіативність наукових поглядів на означене питання. Утворену проблему найкраще проілюструє послідовний виклад усіх існуючих моделей. Почнемо з авторських напрацювань, розмістивши їх за хронологією:

- К. Саарні (1990) [185]: розуміння емоцій, здатність до емпатії, розуміння того, що зовнішній вигляд не завжди співпадає з внутрішнім станом, саморегуляція, мотивація спілкування;
- Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянников (1990) [31]: емоційна саморегуляція, соціальна взаємодія;
- Д. Големан (1996) [147]: саморегуляція, розуміння себе, комунікативна мотивація і цілепокладання, емпатія, соціальні навички;
- Дж. Майер, П. Саловей (1997) [171]: вираз власних емоцій, розпізнання та аналіз емоцій інших, регуляція емоцій, підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій;
- П. Саловей, Д. Слуйтер (1997) [187]: співробітництво, наполегливість, відповідальність, співчуття, самоконтроль;
- А. Халберштадт, С. Денхам, Дж. Дансмор (2001) [157]: відправлення емоційного повідомлення, отримання емоційного повідомлення, відчуття емоцій;
- А. Біскверра (2003) [140]: емоційне усвідомлення, емоційна регуляція, особиста автономія або самокерування, міжособистісний інтелект;

- К. Веар (2004) [200]: розуміння себе, розуміння та оволодіння емоціями, розуміння соціальної ситуації та побудова взаємин;
- Ф. Понс, П. Харрис, М. Росней (2004) [181]: розпізнання, зовнішні причини, бажання, віра, нагадування, регуляція, приховування, змішані почуття, моральність;
- О. Ізотова, О. Нікіфорова (2004) [63]: уявлення про емоції, сприйняття емоційного стану та ідентифікація емоцій, відтворення або кодування емоцій, емоційна регуляція;
- С. Денхам (2006) [147]: розуміння емоцій, вираження емоцій, регуляція емоцій;
- І. Андреєва (2007) [126]: взаєморозуміння, взаємопізнання, рефлексія, саморегуляція, емоційна виразність, емпатія, соціальна активність, соціальна адаптивність, соціальна автономність;
- О. Козлова, А. Востер (2009) [126]: емпатія, емоційна саморегуляція, знання базових емоцій, впізнання емоцій партнера по взаємодії, розуміння власних емоцій;
- К. Пархоменко (2014) [176]: самоусвідомлення, співчуття, мотивація, саморегуляція, соціальні навички;
- О. Рендон (2015) [182]: самопізнання, самооцінка, самовпевненість, мотивація, самоефективність, очікування, суб'єктивні уподобання і цінності, саморегуляція, самоконтроль, автономія, особисті конструкції, уміння вирішувати проблеми, знання соціально-схвалених норм поведінки, соціальні та комунікативні навички, знання соціальних звичаїв, знання різних емоційних сигналів, співчуття, адекватне соціальне або міжособистісне сприйняття;
- В. Семенов (2016) [11]: прогнозування поведінки, розуміння міміки та жестів, розуміння вербальних проявів поведінки, розуміння інтенцій і потреб учасників комунікації, розпізнання причинно-наслідкових зв'язків в міжособистісних ситуаціях, набір соціальних знань, розуміння емоційних станів оточуючих, управління чужими емоційними станами, розуміння своїх емоційних

станів, управління своїми емоційними станами, контроль своїх невербальних проявів, соціальна чутливість, соціальні навички;

- Н. Шабалкіна (2019) [3]: читання емоційного стану іншого, усвідомлення власних емоцій і почуттів; управління своїми емоціями;

- І. Козирська, Н. Ботова (2020) [126]: розуміння емоцій, емпатія, саморегуляція, мотивація спілкування.

Перейдемо до розгляду концептуальних моделей, орієнтованих на розкриття структури СЕК. Всі представлені моделі є зарубіжними, що пояснюється розгалуженою соціальною політикою країн їх походження стосовно розвитку соціо-емоційної компетентності.

- CASEL (2003) [186]: самоусвідомлення, самоуправління, соціальне усвідомлення, управління взаєминами, відповідальне прийняття рішень;

- 21st Century Competencies (2012) [201]: когнітивні процеси і стратегії, знання, творчість, позитивна самооцінка, інтелектуальна відкритість і робоча етика, добропорядність, командна робота, співпраця, лідерство.

- Strive Together (2013) [198]: академічна самоефективність, установка на розвиток або орієнтація на майстерність, витримка або наполегливість, емоційна компетентність, саморегуляційні навички навчання;

- The PRACTICE Model (2014) [174]: етика, вирішення проблем, стійкість, мотивація досягнень, контроль, робота в команді, ініціатива, упевненість;

- The Clover Leaf Model (2016) [169]: потреба діяти, наполегливість, міжособистісна чутливість і приналежність, рефлексія;

- IRC Social and Emotional Learning Competencies (2016) [174]: розвиток мислення, емоційна регуляція, позитивні соціальні навички, навички вирішення конфліктів, наполегливість, уважність;

- Preparing Youth to Thrive (2016) [174]: управління емоціями, емпатія, робота в команді, відповідальність, ініціатива, вирішення проблем;

- MESH (2016) [174]: самоуправління, соціальне усвідомлення, установка на розвиток, самоефективність;

- The Social, Emotional and Ethical (SEE) Learning (2017) [174]: увага та самоусвідомлення, співчуття до себе, саморегуляція, міжособистісна обізнаність, співчуття до інших, навички взаємодії, оцінка взаємозалежності, спільнота і глобальне залучення, людяність.

- NESET (2018) [174]: самоусвідомлення, самокерування, соціальне усвідомлення, соціальне керування;

- OECD (2018) [174]: виконання завдань, емоційна регуляція, співпраця, відкритість, взаємодія з іншими, складні навички.

Аналізуючи авторські та концептуальні моделі СЕК, поряд з існуванням вичерпного переліку компонентів відзначаємо нестачу єдиної структури. З метою вирішення окресленої проблеми розроблена власна модель соціо-емоційної компетентності, підґрунтям для якої стали авторські напрацювання О. Рендон та В. Семенова, а також концепції CASEL, NESET, MESH, вона охоплює складники усіх розглянутих вище моделей, що вказує на її консолідуючий та універсальний характер.

Розроблена модель має такі компоненти: соціо-емоційна обізнаність, самоусвідомлення, самокерування, соціо-емоційне усвідомлення, соціальне керування, самоефективність. В додатку Б представлений зв'язок виокремлених компонентів із моделями інших авторів. Вважаємо необхідним схарактеризувати названі складники авторської моделі:

- Соціо-емоційна обізнаність – когнітивний пакет, що включає комунікативні, емоційні та соціальні знання, необхідні для соціалізації, комунікації та самопізнання;

- Самоусвідомлення – спроможність особистості взаємодіяти із внутрішнім середовищем, розуміти та чути власне «Я»;

- Самокерування – здатність з максимальною особистою користю контролювати та модифікувати власні емоції та поведінку;

- Соціо-емоційне усвідомлення – міжособистісна грамотність, що проявляється в процесі комунікативної взаємодії, стосується партнерів по

комунікації та покликана допомогти особистості орієнтуватися в соціальних та міжособистісних ситуаціях;

- Соціальне керування – вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми та соціальними групами, кінцевою метою якої є особиста самореалізація та соціальна інтеграція.

- Самоефективність – сукупність навичок, характеристик, якостей, установок та здібностей, спрямованих на гармонізацію багатьох сфер життя особистості, реалізацію та піднесення її природного потенціалу.

Важливим є опис складників моделі СЕК, із зазначенням підрядних елементів, знань, умінь, навичок і якостей, якими вони утворені (табл. 1.2).

Таблиця 1.2.

Авторська модель соціо-емоційної компетентності

Складники	Елементи	Знання, уміння, навички, якості
Соціо-емоційна обізнаність		
Комунікативна обізнаність	Мотивація спілкування	Розуміння значущості процесу комунікації, важливості налагодження приятельських та дружніх стосунків.
	Моральність	Розгалужена система морально-етичних уявлень, висока культура, знання й дотримання етикету.
Емоційна обізнаність	Знання про емоції	Обізнаність стосовно різних емоцій, емоційних станів та їх проявів.
	Аналіз емоцій	Розуміння причин виникнення різних емоцій, передбачення можливих наслідків від дії та прояву емоційних станів.
Соціальна обізнаність	Соціально-нормативні знання	Знання соціально-схвалених норм поведінки, допустимих емоційних проявів, комунікативних особливостей та культурного коду суспільства.
	Розуміння аспектів взаємодії	Розуміння невербальних засобів спілкування, їх впливу на процес комунікації.
Самоусвідомлення		
Самопізнання	Розуміння себе	Розуміння власних інтересів, почуттів, бажань, цілей, мотивів, переконань, цінностей, сильних та слабких сторін, траєкторії розвитку.

Продовження таблиці 1.2.

	Рефлексія	Спроможність вчитися на своїх помилках, засвоювати продуктивні емоційно-поведінкові паттерни та відкидати недієві.
Особистісна обізнаність	Афективна самообізнаність	Ідентифікація власних емоцій, усвідомлення їх передумов, визначення їх валентності й інтенсивності.
	Соціально-комунікативна самообізнаність	Розуміння власних комунікативних шаблонів, особливостей мови, міміки та жестів, доцільності їх використання в залежності від соціального контексту, усвідомлення впливу вчинків на інших.
Самокерування		
Відтворення емоцій	Емоційний репертуар	Переважання позитивної та нейтральної афективності, конструктивне переживання негативних емоцій.
	Емоційна виразність	Вербалізація емоційних станів соціально-схваленими способами, конгруентність емоцій із їх проявом, контроль експресії.
Самовладання	Контроль емоцій	Контроль імпульсів, адекватний характер емоційного реагування, володіння методами управління емоційним станом.
	Контроль поведінки	Здатність модифікувати власну поведінку соціально прийнятним способом, а також з користю для себе.
Соціо-емоційне усвідомлення		
Соціальне усвідомлення	Міжособистісна обізнаність	Усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків в міжособистісних ситуаціях, розуміння логіки розвитку взаємодії між людьми, сенсу їх поведінки, спроможність розпізнавати переконання, мотиви, інтенції, очікування інших, виявлення обману, іронії, блефу, маніпуляцій.
	Розуміння соціальної ситуації	Спроможність орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти ситуацію з точки зору її соціального та емоційного значення, оцінювати й попереджувати її наслідки, гнучкість у «побудові» власних реакцій та поведінки відносно різних людей і різних контекстів, розпізнання соціальних сигналів, їх інтерпретація.

Продовження таблиці 1.2.

Емоційне усвідомлення	Ідентифікація емоцій	Декодування емоцій інших, визначення інтенсивності емоційних переживання, передбачення їх ймовірних емоцій.
	Емпатія	Співчуття та співпереживання, бажання допомогти нормалізувати емоційний стан іншої людини.
Соціальне керування		
Соціальна взаємодія	Управління взаєминами	Побудова та підтримання приятельських і дружніх взаємин, які ґрунтуються на принципах співпраці, поваги, підтримки, спроможність запобігати конфліктам, регулювати їх перебіг.
	Співробітництво	Спроможність працювати в команді, спільно виконувати ділові та соціальні проекти, отримувати користь від процесу ділової комунікації, вибудовувати відносини з колегами, підлеглими та керівництвом.
Соціальна діяльність	Соціальна адаптивність	Пристосування до мінливої суспільної дійсності, відсутність проявів дезадаптації, соціалізованість.
	Соціальна активність	Здатність виконувати різні соціальні ролі, активна громадська позиція, прагнення до суспільно-корисної діяльності, спроможність відстоювати власні інтереси та переконання на громадському та державному рівнях.
Самоефективність		
Соціально-емоційні характеристики	Соціально-емоційні якості	Відповідальність, наполегливість, уважність, відкритість, ініціативність, витримка, упевненість, добропорядність, стійкість, самостійність, активність, наявність самомотивації, самодисципліни.
	Соціально-емоційні атрибути	Адекватна самооцінка, самоповага, самоцінність, самовпевненість, здорова самокритика, широкий світогляд, позитивні світосприйняття та установки, почуття гумору, життєстійкість, асертивність, толерантність, самолідерство, креативність.

Продовження таблиці 1.2.

Соціально-емоційні здібності	Установка на розвиток	Вміння визначати цілі та перспективи, вироблення й ухвалення рішень із дотриманням етичних стандартів, соціальних норм, з урахуванням усіх обставин та ймовірних наслідків, спроможність оцінювати власні сили, наслідки дій та рішень, здатність критично, проблемно мислити, проявляти гнучкість, варіативність, готовність вчитися, розвиватися, здійснювати продуктивну діяльність, реалізації свого природного потенціалу, вміле користування особистими ресурсами, вміння імпровізувати.
	Міжособистісні здібності	Наявність лідерських та організаційних якостей, здатність поважати відмінні риси між людьми та соціальними групами, розуміти чужу думку, сензитивність до міжособистісних проблем, вміння висловлювати і відстоювати свою точку зору, чинити опір соціальному тиску, сприймати точку зору інших, міркувати з їх позиції, управляти їх емоціями.

Наостанок зазначимо, що виокремлені компоненти СЕК взаємопов'язані, але нерівнозначні, мають внутрішній ієрархія, що позначає їх рівні функціонування. Найкраще нашу думку проілюструє наочна схема (рис. 1.2.).

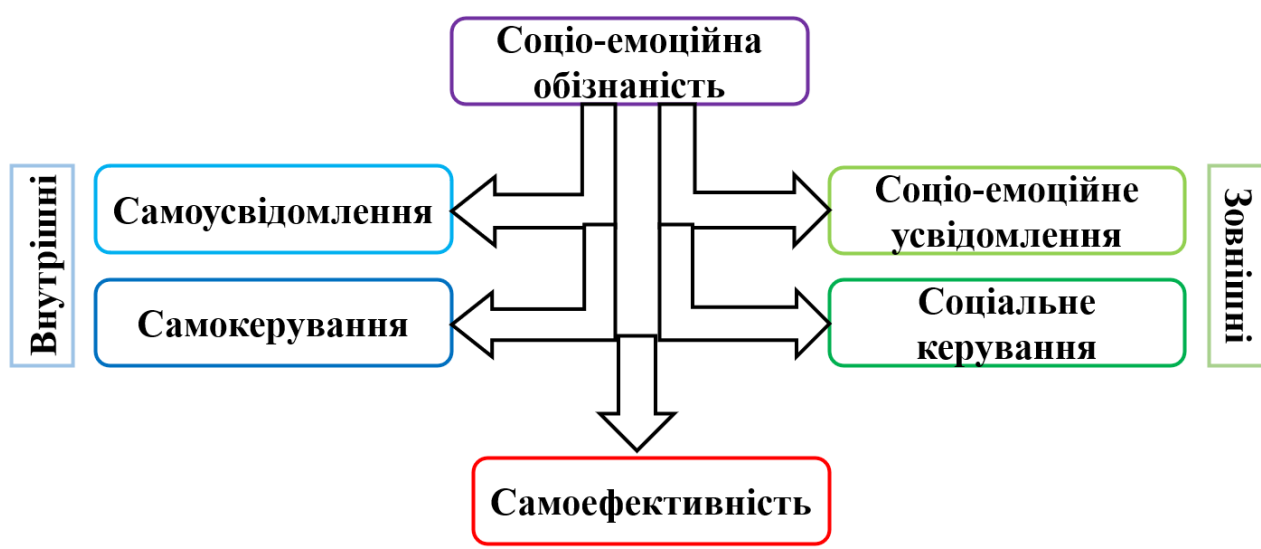


Рисунок 1.1. – Ієрархія компонентів моделі СЕК

Так, «соціо-емоційна обізнаність» є фундаментом, без якого існування інших складників неможливе, адже це базовий пакет знань. «Самоусвідомлення» і «соціо-емоційне усвідомлення» перебувають на більш глибинному рівні, перше охоплює особистісні (внутрішні), а друге – міжособистісні (зовнішні) аспекти. «Самокерування» та «Соціальне керування» характеризуються активною діяльністю особистості з перетворення власної поведінки (в першому випадку) й поведінки інших людей (у другому випадку). Останній компонент – «Самоефективність» – проявляє найвищий рівень розвитку СЕК, при якому особистість досягає високих успіхів у багатьох сферах життя.

Наведена схема є ілюстрацією гармонійно сформованої соціо-емоційної компетентності, однак профіль СЕК може мати інший вигляд. Наприклад, високий рівень самокерування у поєднанні з низьким рівнем самоусвідомлення, яке знаходиться на нижчому рівні або розвинена самоефективність і низькі показники за іншими, підрядними, компонентами. Слід пам'ятати, що названі складники можуть функціонувати окремо від соціо-емоційної компетентності, розвиватися як частини інших утворень, а також піддаватися особливому впливу певних зовнішніх та внутрішніх факторів. Так, самокерування тяжіє до вольової сфери особистості, а самоефективність до лідерства, саморегуляції діяльності.

Отже, нами розроблена авторська модель соціо-емоційної компетентності, що включає такі компоненти: соціо-емоційна обізнаність, самоусвідомлення, соціо-емоційне усвідомлення, самокерування, соціальне керування, самоефективність. Модель є інтегративною відносно напрацювань провідних зарубіжних дослідників, а також має внутрішню структуру.

Наостанок вважаємо необхідним акцентувати значення розвиненої соціо-емоційної компетентності серед студентів.

1.3.3. Сенситивність розвитку соціо-емоційної компетентності в студентському віці

У всі часи на юнацтво як на майбутнє світу покладалися великі надії, тому хлопці та дівчата мали бути працьовитими, фізично розвиненими, вихованими в

дусі моральності. Нині суспільно-економічні відносини зазнали трансформації, що суттєво вплинуло на образ сучасної молодшої людини. На додачу до вищезазначеного молодим людям необхідно бути комунікативними, креативними, стресостійкими, обізнаними в міжособистісних та соціальних процесах, мати мотивацію досягнення успіху, широкий світогляд, а також перебувати в гармонії із власним «Я». Всі ці вимоги можна поєднати в межах розвиненої соціо-емоційної компетентності.

Слід зазначити, що питання вікової динаміки розвитку СЕК є суперечливим. Деякі вчені, визначаючи найбільш сенситивним періодом розвитку означеного конструкту дошкільне дитинство та молодший шкільний вік, ігнорують проблематику особливості розвитку соціо-емоційної компетентності серед інших, більш зрілих, вікових категорій. Для ілюстрації окресленого наведемо завдання розвитку соціо-емоційної компетентності:

1. Дошкільний: залучатися до діяльності соціально та академічно; керувати емоціями (відповідно віку), особливо за підтримки дорослих; залишатися на зв'язку з дорослими, почавши розвивати відносини з однолітками; у грі та навчанні звертати увагу та дотримуватися вказівок, чекати, сидіти спокійно, ефективно приєднуватися до груп та виходити з них;

2. Початкова школа: успішно налагоджувати стосунки з однолітками та друзями без підтримки дорослих; показувати та ділитися емоціями з відповідними людьми;

3. Середня та старша школа: формувати тісніші стосунки з однолітками обох статей; керувати все більш складним за академічним змістом завданнями зі зростанням незалежності від дорослих; ефективно управляти переходом до більш зрілих освітніх ланок; збільшувати незалежність від дорослих; почати готуватися до дорослих ролей (наприклад, ставати більш дбайливим до молодших дітей, починати готуватися до професійних ролей); розробити систему етичних цінностей, яка враховує помірковане прийняття рішень та відповідальну поведінку щодо себе та інших [109].

Подальшому розвитку соціо-емоційної компетентності увага не

приділяється. Більшість емпіричних досліджень за темою проводяться на дитячих вибірках – є багато фундаментальних напрацювань про важливість розвитку СЕК в перші роки життя, дошкільне дитинство також є ретельно опрацьованим, найбільш яскравим є дослідницький фокус в напрямку школярів від молодшої до старшої школи, для яких розробляються чисельні розвивальні програми, міцно укорінені в систему академічної освіти. Наприклад, програми: «PATHS» для учнів до 5 класу; «Турботлива шкільна спільнота», «Думаємо про почуття», «Дружні діти – дружний клас», «Я можу вирішувати проблеми» – учні до 6 класу; Програма співпраці родини та школи, «Зупинись, поміркуй, дій» – учні до 7 класу; «Прийняття рішень та вирішення проблем у ситуації соціальної взаємодії» – учні до 8 класу; «Знову в нормі», «Другий крок» – учні до 9 класу; цикл програм «Lions Quest», «Живий і здоровий», «Навчання для життя», «Tribes Learning Communities», «Ти зможеш» – учні до 12 класу [66].

Також існує окрема, однак невелика, ланка напрацювань, що присвячені дослідженню соціо-емоційної компетентності окремих професійних груп, найчастіше вчителів. Цікаво, що в більшості таких праць провідним значенням розвиненої СЕК вчителя є не його особистісне зростання та добробут, а той позитивний вплив, який він може справити на розвиток зазначеного конструкту серед власних учнів.

Повертаючись до порушеної проблематики, констатуємо цілковиту нестачу наукової інформації про специфіку соціо-емоційної компетентності серед студентської молоді. Ми не погоджуємося з тим, що серед юнацтва розвивати СЕК вже пізно.

Вважаємо, що представлений конструкт дійсно найінтенсивніше формується до періоду ранньої дорослості, коли соціально-емоційна сфера набуває завершеного вигляду. Однак соціо-емоційна компетентність залишається пластичною та гнучкою до розвитку в будь-якому віці, розвиток її компонентів на різних вікових етапах залежить від закономірностей розвитку, провідних мотивів та задач вікового періоду.

Для студентства розвинена соціо-емоційна компетентність має неабияке

значення, зважаючи на складність вікового періоду, насиченого віковими кризами, суперечностями, проблемами особистісного, інтимного, академічного, соціального, матеріального характеру. В таких умовах молода людина потребує додаткових внутрішніх сил, які, на нашу думку, втілюються в розвиненій СЕК.

Не всі студенти мають достатній рівень соціо-емоційної компетентності, але її компоненти можна формувати не залежно від віку, значення має лише бажання самої людини та комплексний компетентний підхід.

Вважаємо, що специфічні новоутворення, характерні для студентського віку, можуть стати передумовою розвитку СЕК, а саме: становлення нового рівня свідомості й самосвідомості; визначення життєвих планів; поява усвідомленого сенсу життя; зародження самопізнання (розуміння власної індивідуальності, поява зрілої самооцінки, розвиток самоповаги, самоцінності); виникнення рефлексії; побудова «Я-концепції», завершення формування ідентичності.

Зважаючи на відсутність ґрунтовних досліджень студентської вибірки, ми не володіємо інформацією про особливості прояву СЕК в цьому віці, але можемо зробити теоретичне припущення, яке надалі перевіримо емпірично.

Отже, змалюємо портрет студента з розвиненою соціо-емоційною компетентністю, виокремлюючи провідні сфери життєдіяльності:

- **Особистісна:** знає свій внутрішній світ (інтереси, цінності, життєві плани, переконання тощо); перебуває в гармонії із внутрішнім «Я», поважає свою індивідуальність; розуміє власні прагнення та їх мотиви; у поведінці керується морально-етичним аспектом; добре знає власні комунікативні особливості, вдосконалює їх; добре володіє емоційним станом та поведінкою; знає та ефективно застосовує методи управління емоціями;

- **Міжособистісна:** знає комунікативний етикет, дотримується його; розуміє як поводитися в залежності від комунікативної ситуації, її емоційної валентності; з легкістю заводить приятельські та дружні стосунки; намагається запобігати конфліктним ситуаціям, вирішувати їх конструктивно; може виявити явні та приховані мотиви, наміри, очікування співрозмовника; розуміється на невербальних проявах емоцій; володіє розвиненою емпатією;

- Соціальна: має активно громадську позицію, за потреби може її відстоювати в публічній площині; залучається до волонтерської діяльності; є учасником або лідером групи соціального спрямування;

- Навчально-професійна: постійно розвивається в межах власних інтересів, підвищуючи якість власних навичок; володіє лідерськими та організаторськими якостями; здатен вибудувати конструктивні взаємини з будь-яким керівником; легко адаптується до нового колективу, швидко заводить ділові відносини; ставлячи життєві цілі, планує проміжні ланки та поступово їх опановує; вчиться на власних помилках; володіє критичним мисленням та асертивністю; до нових справ відноситься помірковано, оцінюючи всі вхідні дані й власні сили; спроможний працювати в команді, виконувати спільні проекти; поважає, але не боїться керівників, може відстояти власну позицію, якщо вона суперечить з більш авторитетною.

Наостанок вважаємо необхідним акцентувати увагу на питанні гендерних особливостей соціо-емоційної особливостей студентської молоді. Зважаючи на відсутність емпіричних даних по заданій проблематиці, розкладемо СЕК на два провідні підрядні утворення – емоційна (емоційний інтелект) й соціальна (соціальний інтелект) компетентності.

В дисертаційній роботі О. Лящ, досліджуючи генезу емоційного інтелекту в юнацькому віці, вчена доходить висновку, що статеві відмінності конструкту в цьому віці пов'язані з: динамічними властивостями нервово-психічної діяльності, загальним інтелектом, особливостями функціонування емоційної, вольової, комунікативної сфер, цінностями самоактуалізації. Рівень емоційного інтелекту краще розвинений у дівчат, вони мають більш сформовані здібності в ситуаціях емоційного оцінювання, ідентифікації емоцій. Водночас, спроможність до об'єднання емоцій в більш інтегративні одиниці, а також вміння регулювати емоційні стани краще розвинені у хлопців. Емоційний інтелект в юнацтві, на думку дослідниці, включає фемінний, маскулінний і андрогінний аспекти, які проявляються таким чином: фемінність в емоційній ідентифікації, розпізнаванні, застосуванні та розумінні емоцій, маскулінність у свідомій

регуляції емоціями; андрогінність у ідентифікації, застосуванні, розумінні й свідомій регуляції емоцій [68, с. 35].

В. Порядина [34, с. 22, 24] в межах дисертаційного дослідження розподілила всю вибірку на три групи – фемінні, маскулінні та андрогінні студенти. Вчена встановила відмінності в розвиненості соціального інтелекту в різних гендерних групах:

- Студенти з маскулінною гендерною ідентичністю. Рівень соціального інтелекту найнижчий, адже такі характерні риси як жорсткість, прямолінійність, незалежність гальмують розвиток конструкту. Особливістю соціального інтелекту студентів є легкість вербалізації, швидкість фізичних і психічних процесів, їх витривалість, а також розвинена мотивація до досягнення успіху. Отже, соціальний інтелект маскулінних студентів спрямований на ділові відносини, на досягнення соціальної значущості, соціального успіху, і є засобом професійної самореалізації;

- Студенти з фемінною гендерною ідентичністю. Характерні риси – пасивність, емоційність, чутливість – не сприяють найповнішому розкриттю потенцій соціального інтелекту, тому його розвиток перебуває на середньому рівні. Для студентів характерний прояв «соціальної хитрості», коли поряд з високою самооцінкою відсутнє прагнення до соціальної активності та досягнення успіху, що призводить до соціальної неспроможності та залежності. Отже, соціальний інтелект фемінних студентів виконує компенсаторну функцію – маючи досить високі інтелектуальні здібності до пізнання соціальної поведінки, особистість, використовує їх, переважно, з метою маніпулятивних дій щодо оточуючих;

- Студенти з андрогінною гендерною ідентичністю. Рівень розвитку соціального інтелекту є найвищим, його структура найбільш гармонійна завдяки достатній розвиненості всіх компонентів. За рахунок поєднання фемінних і маскулінних рис студенти виявляють велику адаптивність й гнучкість у поведінці, володіють високим рівнем мотивації для досягнення успіху, адекватною самооцінкою і рівнем домагань, психічною витривалістю.

Підсумовуючи, висуваємо припущення про сильний взаємозв'язок між розвиненою СЕК та андрогінністю. Емпірична перевірка такої гіпотези не входить до завдань нашого дослідження, однак представляє науковий інтерес.

Отже, в результаті вивчення особливостей розвитку соціо-емоційної компетентності в студентському віці, встановлено відсутність ґрунтовних напрацювань за темою, обминання вікової категорії в дослідженнях. Нами теоретично обґрунтована можливість розвитку СЕК та формування окремих її компонентів серед юнацтва, окреслені специфічні віку новоутворення, що сприятимуть становленню конструкту, визначене значення розвиненої СЕК для студентів, що проявляється на особистісному, міжособистісному, соціальному та навчально-професійному рівнях.

Висновки до 1 розділу

В першому – теоретичному – розділі ми ставили такі дослідницькі завдання: провести теоретичний аналіз основних підходів до вивчення особливостей прояву соціо-емоційної компетентності та саморегуляції в студентському віці; розробити теоретичну модель соціо-емоційної компетентності як психо-соціального конструкту особистості. В результаті проведеної роботи ми отримали такі результати:

1. У результаті опрацювання питання копінг-поведінки особистості, встановлено існування розмаїття підходів до його вивчення та теорій. Розроблене робоче визначення поняття «копінг-поведінка» – сукупність когнітивних, емоційних, поведінкових стратегій, які активуються в критичних для особистості ситуаціях, допомагають нівелювати вплив стрес-факторів та, як наслідок, повернути душевну рівновагу. Узгоджена структура стресоподолання, яка включає такі компоненти: розуміння існування проблеми; когнітивна оцінка; виникнення емоцій; генерація копінг-стратегій; вибір найбільш доцільної стратегії; реалізація рішення та перевірка його ефективності. Утворена інтегративна класифікація копінг-стратегій.

Змальована специфіка подолання серед студентства, вивчені емпіричні напрацювання стосовно зв'язку копінг-поведінки в юнацтві з ситуацією іспиту, академічною успішністю, профілем ЗВО та формою навчання, психологічними характеристиками, а також порівняння за гендерним і віковим критерієм;

2. Визначено, що питання саморегуляції в психологічній науці є багатоаспектним та мультикомпонентним, що підтверджується існуванням широкої варіативності підходів, теорій, концепцій, напрямків різних авторів. Нами проведений огляд розвідок найбільш авторитетних вітчизняних та зарубіжних науковців, в результаті чого опрацьовані механізми, форми, види, типи, функції, чинники, рівні, джерела, схеми, моделі саморегуляції, а також положення про індивідуальний стиль саморегуляції, про регуляторний досвід. Серед чисельних видів саморегуляції найбільш значимими обрано такі: діяльності й особистісна (мотиваційна, вольова, емоційна та соціальна).

Саморегуляцію діяльності розглянуто в межах концептуальних положень О. Конопкіна та В. Моросанової; опрацьовано сутність, види, фактори мотиваційної саморегуляції; вивчено зміст вольової саморегуляції, її об'єкти й компоненти; досліджено соціальну саморегуляцію, її завдання, рівні функціонування й механізми формування; оглянуто структуру емоційної саморегуляції, її компоненти, стратегії, фази перебігу.

Юнацтво означено як найбільш сенситивний період для опанування свідомою саморегуляцією. Вивчено фізіологічні та соціальні передумови розвитку саморегуляції в студентському віці, а також вікові особливості, які можуть перешкоджати формуванню конструкту. Узагальнені переваги розвинутої саморегуляції для молодих людей, окреслено специфіку її розвитку. Опрацьовані експериментальні дослідження, що з'ясовують зв'язок саморегуляції в означений віковий період із профілем навчання, перфекціонізмом, ціннісними орієнтаціями, віктимністю, а також віковим та гендерним параметрами. Важливим для нашого дослідження є підтвердження позитивного зв'язку саморегуляції в юнацькому віці з копінг-поведінкою.

3. За результатами вивчення сутності соціо-емоційної компетентності констатуємо, відсутність одностайності у розумінні конструкту, внаслідок чого розроблене власне робоче визначення. Під соціо-емоційною компетентністю (СЕК) ми розуміємо інтегративний конструкт, що охоплює ряд компетенцій комунікативного, соціального, емоційного, регулятивного, нормативного, когнітивного та поведінкового характеру на внутрішньоособистісному та міжособистісному рівнях, синергія яких сприяє не лише ефективній взаємодії людини із соціальним оточенням, а й гармонізації внутрішнього світу та саморозвитку. Уточнено місце СЕК в переліку співзвучних дефініцій шляхом розподілення схожих термінів на умовні блоки. Окреслено значення розвинутої соціо-емоційної компетентності для особистості, її функції (мотиваційна, ціннісна, світоглядна, інформаційно-пізнавальна, комунікативна, нормативно-регулятивна, прикладна, фасилітуюча, превентивна) й агенти розвитку.

Встановлено суперечливість питання вікової динаміки СЕК, в результаті

чого розвитку конструкту серед студентства дослідницька увага не приділяється. Вважаємо юнацький вік сенситивним для розвитку соціо-емоційної компетентності й формування окремих її компонентів. Окреслені специфічні новоутворення студентського віку, які можуть стати передумовами успішного розвитку СЕК, а також висунуто теоретичне припущення про особливості прояву конструкту в означеному віці.

4. Розроблена авторська модель соціо-емоційної компетентності, підґрунтям для якої стали авторські напрацювання О. Рендон та В. Семенова, а також концепції CASEL, NESET, MESH. Модель включає такі компоненти:

- Соціо-емоційна обізнаність – когнітивний пакет, що охоплює комунікативні, емоційні та соціальні знання, необхідні для соціалізації, комунікації та самопізнання;
- Самоусвідомлення – спроможність особистості взаємодіяти із внутрішнім середовищем, розуміти та чути власне «Я»;
- Самокерування – здатність з максимальною особистою користю контролювати та модифікувати власні емоції та поведінку;
- Соціо-емоційне усвідомлення – міжособистісна грамотність, що проявляється в процесі комунікативної взаємодії, стосується партнерів по комунікації та покликана допомогти особистості орієнтуватися в соціальних та міжособистісних ситуаціях;
- Соціальне керування – вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми та соціальними групами, кінцевою метою якої є особиста самореалізація та соціальна інтеграція.
- Самоефективність – сукупність навичок, характеристик, якостей, установок та здібностей, спрямованих на гармонізацію усіх сфер життя особистості, реалізації та піднесення її природного потенціалу.

РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ

У другому розділі висвітлено організаційно-методичну основу емпіричного дослідження соціо-емоційної компетентності, саморегуляції (діяльності, вольової, емоційної, соціальної й мотиваційної) й копінг-поведінки студентської молоді (розглянуто особливості існуючих психодіагностичних інструментів, висвітлено етапи дослідження та результати апробації авторського опитувальника соціо-емоційної компетентності, обґрунтовано вибірку дослідження), а також проведена математико-статистична й психологічна інтерпретація результатів констатуючого етапу експерименту.

2.1. Характеристика вибірки досліджуваних, методик експерименту та математико-статистичних методів обробки результатів

В межах попереднього розділу нами ґрунтовно досліджені копінг-стратегії, саморегуляція й соціо-емоційна компетентність, а також специфіка їх прояву в студентському віці. Встановлено, що зазначені конструкти мають особливе значення для вікового періоду пізньої юності, на який припадає студентський період життя, а їх злагоджений розвиток сприяє гармонізації багатьох сфер життя молоді. Вважаємо необхідним пояснити їх інтеграцію в нашому дослідженні, розкриваючи сутність провідної гіпотези.

Нагадаємо, що нами виокремлена така головна гіпотеза – високий рівень соціо-емоційної компетентності сприяє розвитку саморегуляції студентів.

Соціо-емоційна компетентність вбачається нам особливим утворенням, яке позитивно позначається на багатьох сферах життя молоді людини: особистісній, академічній, професійній, міжособистісній. Здобувачі вищої освіти з розвиненою СЕК матимуть кращі взаємини з одногрупниками, викладачами та адміністрацією, отримуватимуть більше пропозицій щодо подальшого працевлаштування, активніше долучатимуться до студентського товариства,

братимуть участь в різноманітних конкурсах та акціях, їх душевна гармонія поєднуватиметеся з комунікативною грамотністю. Доповнити та посилити позитивний вплив соціо-емоційної компетентності може розвинута саморегуляція, яка покращить академічні показники, допоможе подолати можливі конфліктні ситуації, а також організує навчально-професійну діяльність студентства. Вважаємо, що обидва конструкти мають точки перетину й взаємовпливу, а отже, розвиваючи соціо-емоційну компетентність, ми посилимо водночас і саморегуляцію.

Також пояснимо додаткові гіпотези:

- Розвинені СЕК та саморегуляція сприяють оптимізації копінг-поведінки студентів. В разі підтвердження провідної гіпотези нашого дослідження, зазначеної вище, опосередкований вплив соціо-емоційної компетентності через саморегуляцію на копінг-поведінку також буде підтверджений. Зазначимо, що вплив саморегуляції на процес стресоподолання неодноразово доведений (Ю. Гімаєва [22], О. Ігумнова [37], Л. Леженіна [60], Л. Степаненко [112] тощо).
- Здобувачі вищої освіти психологічного профілю мають вищі показники розвиненості соціо-емоційної компетентності, нижчі – саморегуляції, водночас курсанти військових ЗВО навпаки: кращу розвиненість саморегуляції, гіршу – соціо-емоційної компетентності. Означена гіпотеза висунута з урахуванням специфіки освітнього процесу й змісту майбутнього фаху здобувачів освіти відповідних ЗВО. Так, навчання студентів-психологів орієнтоване на міжособистісне спілкування, емоційний й соціальний інтелект й комунікативну грамотність, які є компонентами СЕК. Майбутні офіцери не лише перебувають в особливих, казармених, умовах, але й опановують фізично виснажливі дисципліни, які потребують значного вольового контролю, тобто саморегуляція курсантів тренується й розвивається на всіх етапах професіоналізації. З метою перевірки гіпотези нами обрані студенти зазначених профілів навчання для участі в дослідницькому експерименті.

Вважаємо необхідним пояснити вибір таких різноспрямованих освітньо-професійних напрямків.

По-перше, ми відносимо військовий і психологічний профілі навчання до умовно «складних». Навчання курсантів військових ЗВО проходить в спартанських умовах, водночас, навчання майбутнього психолога також вбачається нам непростим, зважаючи на його емоціогенний характер з постійним перебуванням в системі «людина-людина», що супроводжується комунікативною перенасиченістю, також слід враховувати трансформаційні процеси в системі освіти, що впливають на підготовку майбутнього спеціаліста.

Зазначимо, що значний вплив на психічний добробут студентів, зокрема і психологічного й військових ЗВО, можуть справляти такі негативні чинники: неадекватно завищені очікування стосовно майбутньої професії; випадковий вибір спеціальності; деформована навчальна мотивація (спрямована на отримання високих оцінок, підвищеної стипендії); незадоволеність навчальним процесом, закладом освіти; співвідношення очікувань студента та реальної ситуації навчальної діяльності; усвідомлення відірваності теорії від практики; велике розумове навантаження й перенасиченість інформацією; висока завантаженості у поєднанні з обмеженістю часу для відпочинку; дефіцит або відсутність позанавчальних інтересів; значна кількість матеріалу для самостійного опрацювання та несистематично організована самостійна робота студентів; реалістична оцінка можливостей працевлаштування, вияв, що цих можливостей обмаль і вони є не надто привабливими; відсутність якостей та здібностей, які необхідні для оволодіння фахом; психологічний мікроклімат в академічній групі; необхідність вибудовувати стосунки з великою кількістю викладачів, відповідати різним, інколи суперечним, вимогам; підвищений рівень тривожності, агресивності; емоційна нестійкість та психологічна незрілість; важка адаптованість; тип темпераменту та акцентуації характеру; вибір стратегії виходу з конфліктної ситуації тощо [106; 35, с. 19-21].

Окремо зазначимо, що військовий профіль навчання має свої, особливі, стрес-чинники: військова дисципліна, авторитаризм керівної ланки, обмежений спектр дозвілля й недостатність часу на нього, суворість покарання за невиконання обов'язків, фізично виснажливий характер освітніх компонентів,

які потребують підвищеного самоконтролю, життя в замкнутому колективі, несення служби в нічний час, підпорядкування життя статуту, що пригнічує вільне волевиявлення, ранній підйом, ранкова зарядка, гомін, черги, добові наряди, стройова підготовка, нічний підйом по тривозі, шикування, вивчення статуту тощо [2, с. 24; 91].

Все вищезазначене актуалізує потребу в розвитку серед здобувачів вищої освіти військового й психологічного напрямків соціо-емоційної компетентності й саморегуляції, які виступають сильними внутрішніми ресурсами, здатними справити превентивну дію відносно перелічених вище чинників.

По-друге, як зазначено в вищезначеній гіпотезі, припускаємо, що рівні сформованості соціо-емоційної компетентності й саморегуляції будуть різними для здобувачів військових й психологічних освітніх осередків, однак, обидва конструкти є необхідними для цих напрямків навчання, що зумовлює необхідність проведення комплексної корекційно-розвивальної роботи.

По-третє, серед зазначених профілів навчання є традиційна статева незбалансованість студентського складу: у вищій школі військового напрямку переважають здобувачі освіти чоловічої статі, а у психологічного – жіночої. В дисертаційній роботі ми не будемо відстежувати гендерний аспект, бо це перевантажить обсяг констатуючого дослідження, але означене питання може стати перспективою подальших розвідок або викличе науковий інтерес інших вчених. Безумовно, статева нерівномірність вибірки респондентів вплине на кінцевий результат.

Окреслимо мету, завдання та етапи констатуючого експерименту. *Мету* ми вбачаємо в емпіричній перевірці взаємозв'язку соціо-емоційної компетентності, саморегуляції й особливостей копінг-поведінки.

Виокремлені такі *завдання*:

1. Визначити наявний рівень розвитку соціо-емоційної компетентності та саморегуляції й особливості копінг-поведінки студентства;
2. Визначити розбіжності в сформованості показників перелічених конструктів серед студентів різних профілів навчання;

3. Встановити міру взаємозв'язку між СЕК та саморегуляцією (діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна) й копінг-стратегіями;

4. Обґрунтувати отримані результати, психологічно інтерпретувати.

Встановлені етапи проведення констатуючого експерименту, адекватні меті та завданням розділу, а саме: 1. підготовка до проведення дослідження (визначення контингенту респондентів, підбір діагностичних методик, їх адаптація, підготовка бланків, приміщення тощо); 2. збір фактичних даних (безпосереднє опитування); 3. інтерпретація отриманих результатів (підрахунок «сирих» балів, їх математико-статистичне обчислення та побудова психологічного висновку).

Відповідно до першого етапу, нами була проведена підготовка до проведення дослідження. Вважаємо необхідним детально описати проведені процедури. Почнемо з характеристики вибірки.

Констатуючий етап експерименту проведений протягом першого семестру 2022-2023 навчального року. Загальна кількість респондентів – 195 осіб. Експеримент проведений на базі двох закладів вищої освіти:

- Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (психологічний профіль навчання): 85 здобувачів вищої освіти, з них 13 хлопців та 72 дівчини, вік яких від 17 до 23 років. Охоплена освітня програма «Психологія», освітній ступінь – бакалавр, курси – перший-четвертий, форма навчання: денна.

- Харківський національний університет Повітряних сил імені І. Кожедуба (військовий профіль навчання): 110 здобувачів вищої освіти (курсантів), з них 87 хлопців та 23 дівчини, вік яких від 17 до 25 років. Охоплені освітні програми: «Радіотехніка», «Метрологія та інформаційно-вимірювальні технології» (військові спеціальності технічного спрямування), освітній ступінь – бакалавр, курси – перший-четвертий, форма навчання: денна.

Перейдемо до окреслення набору психодіагностичного інструментарію, що підібраний нами з урахуванням мета та завдань експериментального дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Діагностичні методики експериментального дослідження

№	Назва методики	Досліджуваний конструкт
1.	«COPE Inventory» (Ч. Карвер, М. Шейер, Дж. К. Вентрауб; адаптація – Т. Гордєєва, Є. Осін, О. Рассказова, О. Сичьов, В. Шевяхова) [138]	Копінг-поведінка
2.	«Стиль саморегуляції поведінки ССП-98» (В. Моросанова) [128]	Діяльнісна саморегуляція
3	«Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман) [32; 61]	Вольова саморегуляція
4.	Опитувальник для визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці – дві шкали (Г. Нікіфоров, В. Васильєв, С. Фірсова) [81]	Емоційна й соціальна саморегуляція
5.	«Методика дослідження мотиваційної саморегуляції МДМС» (А. Файзулаєв) [115]	Мотиваційна саморегуляція
6.	Авторський опитувальник «Соціо-емоційна компетентність» [124]	Соціо-емоційна компетентність

Схарактеризуємо перелічені методики з визначенням даних про їх валідність і надійність.

Першим опитувальником є «COPE Inventory», призначений для діагностики копінг-стратегій. Адаптований для україномовних респондентів варіант представлений в додатку В.

Методика створена в 1989 р. на основі наукових уявлень Р. Лазаруса й теоретичної моделі, розробленої авторським колективом (Ч. Карвер, М. Шейер, Дж. Вентрауб). Опитувальник призначений для вимірювання як ситуаційних копінг-стратегій, так і для особистих стилів реагування.

В 2005-2010 рр. групою вчених (Т. Гордєєва, Є. Осін, О. Рассказова, О. Сичьов, В. Шевяхова) [138] була проведена адаптація опитувальника на студентській вибірці. Адаптований варіант продемонстрував високі рівні надійності і конструктної валідності, а також її факторну структуру. Встановлено також гендерні відмінності у способах стрес-долаючої поведінки.

Тип опитувальник – вербальний, в ньому містяться 60 твердження (чотири на кожну зі шкал) про звичні для респондента дії в складних життєвих ситуаціях.

Підрахунок результатів досягається підсумовуванням балів з усіх питань, що входять до кожної шкали, при цьому загальний бал не обчислюється, тому за результатом можна отримати лише бали за окремими шкалами, які утворюють профіль стресоподолання.

До складу методики включені п'ятнадцяти шкал, що представляють найбільш типові копінг-стратегії, а саме:

- Позитивне переформулювання і особистісне зростання – ППОЗ (намагання інтерпретувати стресогенну ситуацію як таку, що допоможе самореалізації, утворити позитивний досвід), найхарактернішим є таке твердження: «Я намагаюся отримати корисний досвід з цієї ситуації»;

- Уявний відхід від проблеми – УВП (застосування різноманітної діяльності – активної та пасивної – з метою «забуття» про проблему, наприклад – сон, фантазування, читання книжок тощо), шкалу чудово проілюструє таке твердження: «Я віддаюся фантазіям на інші теми щоб відволіктися»;

- Концентрація на емоціях і їх активне вираження – КЕАВ (свідоме зосередження на неприємних емоціях, плекання їх, а також вербалізація почуттів), характерним є таке твердження: «Я даю вихід своїм переживанням»;

- Використання інструментальної соціальної підтримки – ВІСП (потреба в отриманні допомоги від інших людей: порада, інформація, безпосередня участь), шкалу схарактеризує таке твердження: «Я питаю людей, у яких була аналогічна проблема, як вони її вирішували»;

- Активне подолання – АП (прямі дії задля подолання стресової ситуації, що виникла), найхарактернішим є таке твердження: «Я послідовно, крок за кроком роблю те, що потрібно»;

- Заперечення – З (відмова вірити в те, що трапилося, або спроби заперечувати реальність), для прикладу наведемо одне твердження: «Я кажу собі: “Цього не може бути”»;

- Звернення до релігії – ЗР (звернення до Бога, віри, релігії), наведемо найбільш яскраве твердження шкали: «Я молюся і прошу допомоги у Бога»;

- Гумор – Г(к) (жарти та сміх з приводу ситуації), найхарактернішим є таке твердження: «Я знаходжу в цій ситуації кумедні моменти»;
- Поведінковий відхід від проблеми – ПВП (відмова від досягнення мети, регулювання зусиль, спрямованих на взаємодію зі стресором), шкалу проілюструє таке твердження: «Я зізнаюся собі, що нічого не можу вдіяти з проблемою, і перестаю намагатися»;
- Стимування – С(к) (очікування влучного для дій моменту та утримання від надто поспішних, імпульсивних дій), для прикладу наведемо твердження: «Я змушую себе чекати, коли настане відповідний момент і можна буде діяти»;
- Використання емоційної соціальної підтримки – ВЕСП (прагнення знайти емоційну, моральну підтримку, співчуття та розуміння від близьких людей), найхарактернішим є таке твердження: «Я обговорюю свої переживання з кимось із близьких»;
- Використання «заспокійливих» – ВЗ (використання алкоголю, лікарських засобів або наркотиків для уникнення проблеми та покращення самопочуття), характерним для шкали є таке твердження: «Я приймаю алкоголь або заспокійливі, адже це допомагає мені подолати проблему»;
- Прийняття – П (прийняття дійсності, стресової ситуації), найхарактернішим є таке твердження: «Я вчуся жити з цим».
- Придушення конкуруючої діяльності – ПКД (уникнення відволікання іншими видами активності та, можливо, ігнорування менш важливих справ з метою скорішого долання стресової ситуації), найхарактернішим є таке твердження: «Я відкладаю інші справи, щоб зосередитися на вирішенні проблеми».
- Планування – П(к) (обдумування дій, розробка стратегій поведінки), найхарактернішим є таке твердження: «Я ретельно обмірковую кроки, які буду робити для вирішення проблеми».

Перейдемо до групи діагностичних методик, покликаних дослідити сформованість саморегуляції. Першою серед них розглянемо опитувальник

«Стиль саморегуляції поведінки ССП-98» (В. Моросанова), призначений для перевірки рівня розвитку саморегуляції діяльності. Адаптований для україномовних респондентів варіант представлений в додатку Г.

Опитувальник створений у 1988 р. в лабораторії психології саморегуляції, завідувачкою якої є В. Моросанова. Розроблено цілу низку модифікацій методики: «Саморегуляція підготовки спортсмена» (1989), «Стиль саморегуляції студентів» (1994), «Саморегуляція у виборчій кампанії депутата» (1995). Наведені варіанти різняться складом регуляторно-особистісних властивостей: для політиків більш важливою є «самостійність», а для спортсменів – «гнучкість». У модифікації 1998 року (її ми задіяли у дослідженні) допрацьоване й уточнене «моделювання».

Зазначимо, що В. Моросанова під саморегуляцією довільної активності розуміє системно організований психічний процес, що полягає в ініціації, розробці, підтримці та керуванні всім спектром зовнішньої й внутрішньої діяльності, орієнтованих на реалізацію важливих для особистості цілей. Стильовими особливостями саморегуляції є притаманні певній людині, найбільш перманентні суб'єктивні особливості організації та керування зовнішньою та внутрішньою свідомою діяльністю.

Методика успішно пройшла психометричну перевірку: встановлена 6-факторна структура, підтверджені змістовна, критеріальна, конвергентна й конструктна валідність, дискримінативна, внутрішня й ретестова надійність, правомірність структури опитувальника, обґрунтованість виділення шкали моделювання і уточнюючого перегруповання інших тверджень по шкалам. Отримані результати свідчать, що опитувальник є збалансований у своїх частинах, надійний і внутрішньо узгоджений інструмент [128].

Опитувальник є вербальним, в ньому містяться 46 твердження (дев'ять на кожну зі шкал, опитувальник побудований так, що дозволяє деяким питанням входити одразу до складу двох шкал, адже їх можна віднести і до характеристик регуляторного процесу, і до властивості регуляції) про особливості саморегуляції респондентів. Твердження утворені на тлі середньостатистичних

життєвих ситуаціях, тож не мають змістовної прив'язки до певної професійної чи навчальної діяльності.

Шкалами методики виступають основні регуляторні процеси (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) та регуляторно-особистісні властивості (гнучкості та самостійності), розглянемо їх детальніше:

Шкала «Планування» – П(с) (особливості цілепокладання та утримання цілей, сформованість усвідомленого планування діяльності). Найбільш характерним для шкали є таке твердження: «Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях»;

Шкала «Моделювання» – М (усвідомлення системи зовнішніх та внутрішніх значущих умов, міра їх деталізованості та конгруентності обставинам). Найкраще шкалу проілюструє таке твердження: «Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання і супутні обставини»;

Шкала «Програмування» – Пг (довільне програмування власної активності). Важливим для шкали є таке твердження: «Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти»;

Шкала «Оцінювання результатів» – ОР (адекватність оцінки себе та результатів власної діяльності та поведінки). Типовим для шкали є таке твердження: «У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно»;

Шкала «Гнучкість» – Г(с) (здатність розбудовувати систему саморегуляції у зв'язку із зміною зовнішніх та внутрішніх умов). Типовим для шкали є таке твердження: «Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей»;

Шкала «Самостійність» – С(с) (автономність в організації активності). Типовим для шкали є таке твердження: «Терпіти не можу, коли мене опікують і за мене щось вирішують».

Також можна визначити загальний рівень саморегуляції діяльності (ЗРСД), тобто сформованість суб'єктивної системи довільної саморегуляції діяльності.

Після проведення опитування і підрахунку суми балів, можна отримати первинну оцінку, яка переводиться в шкальні й зіставляється з нормативними показниками. Для визначення загального рівня саморегуляції діяльності й окремих її шкал використовуються середньостатистичні норми (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

**Середньостатистичні норми методики «Стиль саморегуляції поведінки
ССП-98»**

	Шкала						
Рівень	ЗРСД	П(с)	М	Пг	ОР	Г(с)	С(с)
Низький	0-23	0-3	0-3	0-4	0-3	0-4	0-3
Середній	24-32	4-6	4-6	5-7	4-6	5-7	4-6
Високий	>33	>7	>7	>8	>7	>8	>7

Примітка: П(с) – планування; М – моделювання; Пг – програмування; ОР – оцінка результатів; Г(с) – гнучкість; С(с) – самостійність; ЗРСД – загальний рівень саморегуляції діяльності.

Наступним до розгляду є тест «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман), який досліджує міру сформованості вольової саморегуляції. Адаптований для україномовних респондентів варіант представлений в додатку Д.

Опитувальник розроблений в 1990 році вченими А. Зверьковим та Е. Ейдман. Під вольовою саморегуляцією дослідники розуміють ступінь опанування людиною своєю поведінкою в різноманітних життєвих обставинах, спроможність доволіно управляти власними діями, станами, прагненнями, що можна охарактеризувати таким рисами характеру як наполегливість і самовладання [32; 61].

Тип опитувальника – вербальний, він утворений 30 твердженнями (6 маскувальних) про особливості вольової саморегуляції респондентів.

Методика має загальну шкалу, покликану встановити сформованість вольової саморегуляції, а також дві субшкали, а саме:

Субшкала «Наполегливість» – Н (сила намірів, спонукання довести порушену справу до кінця) – 16 тверджень. «Якщо потрібно, я можу не спати впродовж ночі і весь наступний день бути у формі» – найбільш характерне твердження для шкали.

Субшкала «Самовладання» – Св (довільний контроль емоційних реакцій та станів) – 13 тверджень. «Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні людини, яка запізнюється» – найбільш характерне твердження.

Сирі бали, отримані по завершенні опитування, зіставляються з нормативними показниками (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Середньостатистичні норми методики «Дослідження вольової саморегуляції»

Рівень	ЗРВС (загальний)	Н	Св
Низький	0-5	0-3	0-2
Середній	6-11	4-7	3-5
Високий	12-24	8-16	6-13

Примітка: Н – наполегливість; Св – самовладання; ЗРВС – загальний рівень вольової саморегуляції.

Перейдемо до опитувальника визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці (Г. Нікіфоров, В. Васильєв, С. Фірсова), беручи до уваги дві шкали – емоційну й соціальну. Адаптований для україномовних респондентів варіант представлений в додатку Е.

Зазначимо, що в психологічній науці деякі вчені розмежовують поняття «саморегуляція» й «самоконтроль» за принципом усвідомлюваності. Так, самоконтроль є усвідомлюваною регуляцією, а саморегуляція – частково усвідомлюваною. Ми виходимо з уявлення про самоконтроль як про частину саморегуляції, що позначає її високий рівень розвитку, тому допускаємо використання методики вищезначеної методики для діагностики саморегуляції.

З метою полегшення сприймання інформації, ми емоційний й соціальний самоконтроль об'єднали в один – соціо-емоційний самоконтроль (саморегуляція), назва якої переформується із СЕК.

Методика створена в 1989 році групою вчених – Г. Нікіфоров, В. Васильєв, С. Фірсова, які визначили самоконтроль як функцію встановлення відповідності між діяльністю та різними психічними процесами суб'єкта, з одного боку, та нормами та вимогами, які пред'являють щодо нього інші (референтна група) чи він сам, з іншого боку [81].

Опитувальник за своїм типом є вербальним, в ньому містяться 36 тверджень (12 на кожен шкалу) про особливості емоційної, соціальної й поведінкової саморегуляції.

Методика має три шкали – емоційний самоконтроль, соціальний самоконтроль, самоконтроль у діяльності, але ми використали лише дві перші шкали, схарактеризуємо їх детальніше:

Шкала «Емоційний самоконтроль» – ЕС (контроль власного емоційного стану). Яскравим твердженням шкали є таке: «Виступаючи перед аудиторією, я намагаюсь слідувати за своїм голосом та жестами»;

Шкала «Соціальний самоконтроль» – СС (спілкування й поведінка людини в суспільстві). Яскравим твердженням шкали є таке: «Вважаю, що кожна конкретна ситуація потребує певного стилю в одязі».

Також методика дозволяє встановити загальний рівень сформованості соціо-емоційного самоконтролю (саморегуляції) – ЗРС-ЕС, який обчислюється шляхом сумування балів за обидві шкали.

Для отримання нормативних показників по завершенню дослідження, сирі бали зіставляються із середньостатистичними нормами (табл. 2.4.).

Таблиця 2.4.

**Середньостатистичні норми методики визначення вираженості
самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці**

Рівень	ЗРС-ЕС (загальний)	ЕС	СС
Низький	0-16	0-7	0-8
Середній	17-32	8-14	9-16
Високий	33-48	15-22	17-26

Примітка: ЕС – емоційний самоконтроль; СС – соціальний самоконтроль; ЗРС-ЕС – загальний рівень соціо-емоційного самоконтролю (саморегуляції).

Останнім опитувальником блоку саморегуляції є «Методика дослідження мотиваційної саморегуляції МДМС» (А. Файзулаєв). Адаптований для україномовних респондентів варіант представлений в додатку Є.

Методика створена в 1988 році А. Файзулаєвим. Опитувальник був розроблений для проведення експериментального дослідження казуальної атрибуції. Так, зважаючи на конструктивну особливість опитувальника,

респондентам пропонувалися 32 картки з описом 16 мотиваційних факторів, кожен з яких подавався з негативним та позитивним значенням. Мотиваційні фактори представлені як риси характеру різних людей. У завдання піддослідних входило: визначити, наскільки їх характер співпадає з характеристикою, наскільки вони хотіли мати такий тип характеру; стисло дописати кожному наведену характеристику, висловитись про тип особистості, можливо, додаючи ймовірні бажання, потяги, риси характеру та інші особливості подібної людини. Таким чином, певною мірою випробуваний описує самого себе, оскільки додатково характеризує ту людину, ступінь своєї схожості на яку він уже вказав. В результаті цього дослідження виявлено вісім позицій атрибуції, однак сам автор вказує, що розроблений опитувальник цілком придатний до використання в психодіагностичних цілях для встановлення характеристики мотиваційної саморегуляції [115, с. 148-149].

Тип опитувальника – вербальний, але побудований він нетрадиційним чином: на кожному з 16 шкал приходиться дві полярні характеристики, одна свідчить про сформованість шкали, а інша – навпаки.

Шкали методики розподілені на чотири блоки, які автор називає чинниками мотиваційної саморегуляції, а саме:

- Властивості особистісної мотивації (суб'єктивні особистості, які здійснюють вплив на функціонування процесів мотиваційної саморегуляції), це такі: сила та інтенсивність мотивації, усвідомленість мотиваційних тенденцій, значеннєва насиченість мотивації, інтегрованість і ієрархічність мотиваційних тенденцій, реалістичність мотивації, емоційна стійкість мотивації, ситуаційна незалежність мотивації;

- Умови мотиваційної саморегуляції (потреба в мотиваційній саморегуляції): криза усвідомлення потреби, криза прийняття мотивів, криза реалізації мотивів;

- Способи мотиваційної саморегуляції: зовнішньо-опосередкована регуляція, активна значеннєва регуляція, резервна мотивація, пасивна значеннєва мотивація;

- Результати (ефекти) мотиваційної саморегуляції: злиття особистості з мотивами, відчуження особистістю мотивів.

Вважаємо, що опитувальник переобтяжений кількістю шкал (16), більше того, про сформованість кожної шкали можна зробити висновок на основі лише одного твердження. Враховуючи це, ми не братимемо до уваги компоненти опитувальника, послуговуючись лише загальним рівнем мотиваційної саморегуляції (МС), який обчислюється сумуванням балів за всі шкали.

Останнім психодіагностичним інструментом є авторський опитувальник соціо-емоційної компетентності, представлений в додатку Ж.

Методика «Соціо-емоційна компетентність» створена нами в 2021 році, вона цілком узгоджується із авторською моделлю СЕК. Теоретико-методичним підґрунтям опитувальника є – «Шкала соціального самоконтролю» (SMS) М. Снайдера [194], «Шкала соціального інтелекту Tromsø» (TSIS) Д. Сільвера, М. Мартинуссен, Т. Даль [192], «Анкета оцінки соціальних й емоційних компетенцій» (QACSE) В. Коэльо, М. Марчанте, В. Соуза [145], «Опитувальник соціо-емоційної компетентності» (SECQ) М. Чжоу і Дж. І [203].

Авторський опитувальник придатний для використання на вибірках від 16 років, питання побудовані без прив'язки до певного вікового періоду або професійної чи навчальної специфіки.

В 2023 році опитувальник пройшов психометричну перевірку, вибірка апробації – 309 здобувачів вищої освіти віком від 18 до 35 років. У результаті підтверджена надійність й валідність методики, а також доведена внутрішня узгодженість шкал опитувальника [124].

Тип опитувальника – вербальний, в ньому містяться 54 твердження (9 на кожну шкалу) про особливості розвитку соціо-емоційних компетентностей. Особливість опитувальника – 5-бальне ранжування відповідей.

Зважаючи на абсолютну конгруентність шкал методики компонентам авторської моделі СЕК, яку ми детально схарактеризували в першому розділі, вважаємо зайвим знову їх описувати. Зупинимось лише на представленні найбільш типових тверджень: «Соціо-емоційна обізнаність» (С-ЕО) – «Я

розумію, що міжособистісне спілкування є важливим»; «Самоусвідомлення» (Су) – «Перелічити власні інтереси, цілі, цінності, сильні та слабкі сторони я можу з легкістю»; «Самокерування» (Ск) – «Я можу стримати інтенсивність емоції, якщо її яскравий прояв недоречний»; «Соціо-емоційне усвідомлення» (С-ЕУ) – «Якщо інша людина емоційно страждає, я хочу заспокоїти її, підтримати, підбадьорити»; «Соціальне керування» (СК) – «Я намагаюся запобігати конфліктам, але якщо це не вдалося – поводжусь гідно, не переходжу на особистості»; «Самоефективність» (Се) – «Маючи певні плани на майбутнє я з легкістю можу вибудувати проміжні цілі та поступово їх опановувати».

Методика дозволяє встановити загальний рівень розвитку соціо-емоційної компетентності (ЗРС-ЕК), для цього бали за всіма шкалами сумуються та зіставляються з нормативними показниками (табл. 2.5.).

Таблиця 2.5.

Середньостатистичні норми методики «Соціо-емоційна компетентність СЕК»

Рівень	Шкала						
	СЕК (загальний)	СЕО	Су	Ск	С-ЕУ	СК	Се
Низький	54-120	9-20	9-20	9-20	9-20	9-20	9-20
Середній	121-203	21-33	21-33	21-33	21-33	21-33	21-33
Високий	204-270	34-45	34-45	34-45	34-45	34-45	34-45

Примітка: С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Су – самоусвідомлення; Ск – самокерування; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; СК – соціальне керування; Се – самоефективність; ЗРС-ЕК – загальний рівень соціо-емоційної компетентності;

Наостанок схарактеризуємо математико-статистичні методи, використані під час обробки результатів констатуючого дослідження. Так, нами застосовано:

- Середнє арифметичне – обчислення міри сформованості соціо-емоційної компетентності, саморегуляції (діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна), а також копінг-стратегій;
- t-критерій Стьюдента – перевірка рівності показників вибірки студентів-майбутніх психологів та вибірки курсантів-майбутніх офіцерів;
- Коефіцієнт кореляції Пірсона – вимірювання міри лінійної залежності між компонентами СЕК та шкалами блоку саморегуляції й копінга;

- Двофакторний дисперсійний аналіз – дослідження взаємодії двох факторів (результати СЕК вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – шкали блоку саморегуляції й копінга;

- Регресійний аналіз – перевірка взаємозв'язку між компонентами СЕК та шкалами блоку саморегуляції й копінга.

Отже, нами обґрунтована експериментальна вибірка, що утворена студентами психологічного й військового профілів навчання, підібрані діагностичні методики у відповідності до мети і завдань дослідження, а отже їх можна використовувати для проведення експерименту, а також перелічені методи математичної статистики.

2.1. Аналіз існуючих методів дослідження соціо-емоційної компетентності

В межах означеного підрозділу вважаємо необхідним розкрити доцільність розробки авторського опитувальника соціо-емоційної компетентності, розглянувши та проаналізувавши існуючий психодіагностичний інструментарій за темою, який хоча й володіє достатніми психометричними властивостями, не узгоджується з нашим баченням структури конструкту.

Ми мали два шляхи добору діагностичних методик, покликаних дослідити сформованість соціо-емоційної компетентності, а саме: розчленування конструкту на підрядні елементи з подальшим пошуком відповідного діагностичного інструментарію або вибір одного чи декількох опитувальників, присвячених саме соціо-емоційній компетентності.

Перший варіант є звичною практикою для науковців. Соціо-емоційну компетентність можна розділити на емоційну, соціальну й комунікативну складові, кожна з яких має чисельні діагностичні напрацювання, а саме: емоційний компонент – «Emotional Quotient Inventory» Р. Бар-Она, «Emotional and Social Competence Inventory» Р. Бояциса, Д. Гоулмана, К. Рі, «Emotional Intelligence Test» Д. Карузо, П. Саловея, Дж. Майера, «ЕМІн» Д. Люсіна тощо; соціальний компонент – «Шкала соціальної компетентності» А. Прихожан, «Self

Monitoring Scale» М. Снайдепа, «Tromso Social Intelligence Scale» Д. Сільвера, М. Мартинуссена, Т. Даль, «Four Factor Test of Social Intelligence» Дж. Гілфорда, М. О'Саллівана тощо; комунікативний компонент – «Діагностика комунікативної соціальної компетентності» Н. Фетіскіна, В. Козлова, Г. Мануйлова, «Діагностика загального рівня комунікабельності» В. Ряховського, тест комунікативних вмінь Л. Міхельсона, «Самооцінка навичок спілкування» О. Рембач тощо. Такий підхід вбачається нам неточним, особливо стосовно такого інтегративного утворення як соціо-емоційна компетентність. В кращому випадку ми мали б шість методик на кожен з компонент соціо-емоційної компетентності, які не є повністю конгруентними цим складникам.

Другий дослідницький підхід передбачає добір методик не до окремих елементів, а до всього конструкту. Такий шлях є більш раціональним, але серед низки існуючих опитувальників ми не змогли віднайти необхідні. З метою ілюстрації нашої позиції, а також актуалізації розробки авторської методики, представимо весь набір психодіагностичного інструментарію за темою.

Першою до розгляду пропонуємо методику оцінки та розвитку соціо-емоційної компетентності для дітей віком від 7 до 11 років А. Фопеля [151], яка діагностує розвиток п'яти компонентів соціо-емоційної компетентності: емпатія, комунікативне цілепокладання та мотивація, самоусвідомлення, саморегуляція, соціальні навички.

Особливостями опитувальника є такі: три стандартизовані бланки – для дитини, для вчителів й вихователів, для батьків чи інших близьких дорослих; методика дає можливість не лише виявити сильні та слабкі сторони соціо-емоційної компетентності дитини, а й намітити програму подальшого розвитку.

Методика була стандартизована у Великій Британії у 2003 році, а в 2010-2012 рр. переведена, модифікована та апробована. Отримані психометричні показники відповідають усім вимогам.

Перепорою до використання означеного опитувальника є чітка вікова регламентація, її проєктивний характер, необхідність проведення стандартизації

на україномовній вибірці, а також невідповідність пропонованих компонентів нашої моделі соціо-емоційної компетентності.

Іншим психодіагностичним інструментом є Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ) – Анкета соціо-емоційної компетентності (АСЕК) М. Чжоу і Дж. І[203], яка повністю узгоджується з моделлю «CASEL» (самоусвідомлення, самоуправління, соціальне усвідомлення, управління взаєминами, відповідальне прийняття рішень). Анкета розроблена в 2008 році, вікові рамки – 3-12 класи.

В 2012 році методика пройшла психометричну перевірку, що включала підтверджуючий факторний аналіз, перевірку на надійність, конструктну й прогностичну валідність, а також експертну оцінку науковців та Міністерства освіти Сінгапуру (відповідність конструкції, ясність тексту, семантику). Анкета є достовірним психодіагностичним методом, придатним до використання.

Зважаючи на те, що представлена методика побудована у відповідності з моделлю «CASEL», вона не охоплює когнітивний та особистісний аспекти, що робить її непридатною для діагностики пропонованої нами моделі СЕК. Більше того, анкета не призначена для проведення дослідження на студентській вибірці, яка є об'єктом нашого експерименту.

Також нами розглянута методика Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire (QACSE) – Анкета оцінки соціальних та емоціональних компетенцій (АОСЕК) В. Коельо та М. Марчанте [145], розроблена в 2015 році та призначена для учнів 7-9 класів. Зазначимо, що існує також версія опитувальника для вчителів, призначена для встановлення рівня розвитку соціо-емоційної компетентності їх учнів (The Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire – Teachers version (QACSE-P).

До шкал методики включені такі: самоконтроль, соціальна обізнаність, навички взаємодії, соціальна ізоляція (міра ізольованості, віддаленості, відчуження від соціальної групи), соціальна тривога (вимір тривожності, нервовості, страху, сорому).

За твердженням авторів, методика базується на трьох інших психодіагностичних інструментах: «Bateria de Socialización 1» (BAS-1) Ф. Сілви

та М. Маторел, «Social Skills Rating Scale» (SSRS) Ф. Грешема й С. Елліотта, «School Social Behavior Rating Scale» (SSBS) К. Меррелл, а також на теоретичній основі моделі «CASEL».

Анкета успішно пройшла психометричну перевірку, продемонструвавши внутрішню узгодженість, надійність, конструктивну й конвергентну валідність.

Як і в попередніх випадках, ми не використали означений опитувальник через вікові обмеження, а також відсутність узгодженості теоретичних положень, що її утворюють, з розробленою нами моделлю СЕК.

Цікавим є «Index of Socio-Emotional Competence for Preschool Children» – «Індекс соціо-емоційної компетентності для дошкільників» С. Ахмад, Е. Петерсон, К. Волді та С. Мортон [132].

Методика призначена для раннього діагностування соціо-емоційної компетентності дітей від 9 місяців до 5 років. Теоретичними підвалинами є модель соціо-емоційної компетентності С. Денхам та Л. Роуз-Краснор. До складу опитувальника входять такі компоненти: емоційне вираження й розуміння, регуляція емоцій та поведінки; навички вирішення соціальних проблем та відносин, які вимірюються за трьома показниками: легкість, регуляція, несамовитість.

В 2019 році в Новій Зеландії методика пройшла апробацію, яка встановила високі психометричні показники, її придатність до використання.

Методика, безперечно, представляє науковий інтерес для дослідників соціо-емоційної компетентності, але її вікові обмеження не відповідають нашій експериментальній вибірці.

Наостанок розглянемо опитувальник групи німецьких вчених «Die Intelligence and Development Scale Sozial-Emotionale Kompetenz» (IDS-SEK) – Шкала грамотності та розвитку соціо-емоційної компетентності (ШГР-СЕК) К. Мейер, П. Хагман-вон-Аркс, А. Гроб [172].

Вікова категорія респондентів, на яку націлений діагностичний інструмент, – 5-10 років. Відповідно, методика призначена для ранньої діагностики соціо-емоційних й поведінкових проблем, їх корекції.

Шкалами методики є такі: розпізнавання емоцій, регулювання емоцій, розуміння соціальних ситуацій, соціально-компетентна поведінка. Методика за своїм типом є проєктивною, її утворюють фотографії, картинки та опис до них.

Автори методики називають такі її переваги: багатовимірність і профільне відтворення, велика вибірка стандартизації, вимірювання соціально-емоційних компетенцій прямим і стандартизованим способом.

В 2005 році в межах декількох досліджень підтверджені конструктивна, критеріальна й диференціальна валідність.

Вікова регламентація представленого опитувальника не відповідає запитам нашого дослідження.

Отже, перепонами до використання в нашому дослідженні існуючих методик діагностики соціо-емоційної компетентності є: чітка вікова регламентація, яка не включає студентський (юнацький) вік; невідповідність моделі СЕК, що лежить в основі методики, нашому розумінню конструкта; необхідність в проведенні стандартизації на україномовній вибірці; проєктивний характер методики, що ускладнює проведення масштабного дослідження й інтерпретацію результатів. Відсутність необхідного психодіагностичного інструментарію зумовила доцільність розробки власного опитувальника соціо-емоційної компетентності.

В наступному підрозділі ми, реалізуючи третій етап констатуючого експерименту, представимо результати дослідження та їх повну психологічну інтерпретацію.

2.3. Інтерпретація результатів констатуючого етапу дослідження

Після другого етапу дослідження (збір фактичних даних), ми провели математико-статистичний і психологічний аналіз отриманих результатів. Зупинимося на детальному описі проведеної інтерпретації.

В першу чергу вважаємо необхідним почергово проаналізувати отримані бали в межах кожної методики з метою встановлення рівнів сформованості досліджуваних утворень у респондентів різних профілів навчання.

Задіяні такі математико-статистичні методи – обчислення середнього арифметичного, визначення міри кореляційної залежності за допомогою розрахунку t-критерія Стюдента. Обробка результатів проведена в програмі Statistica. Математичні операції представлені в таблицях та рисунках (табл. 2.6. – 2.10., рис. 2.1. – 2.5.).

Почнемо з авторського опитувальника «Соціо-емоційна компетентність» (табл. 2.6., рис. 2.1.).

Таблиця 2.6

Розподіл результатів за методикою «Соціо-емоційна компетентність»

<i>Шкали</i>	<i>Разом</i>	<i>Військовий профіль</i>	<i>Психологічний профіль</i>	<i>t-критерій Стюдента</i>
<i>С-ЕО</i>	27,78 С	27,59 С	32,11 В	5 > 0.01**
<i>Су</i>	22,12 С	19,54 Н	24 С	3,1 > 0.01**
<i>Ск</i>	22,85 С	21 С	26 С	5,4 > 0.01**
<i>С-ЕУ</i>	21 С	19,38 Н	23,79 С	2,2 > 0.01**
<i>СК</i>	22,68 С	22,09 С	23 С	1,9 < 0.05
<i>Се</i>	23,78 С	19,23 С	26,45 С	6,4 > 0.01**
<i>ЗРС-ЕК</i>	139,56 С	128,83 С	155,35 С	4,7 > 0.01**

Примітка: С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Су – самоусвідомлення; Ск – самокерування; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; СК – соціальне керування; Се – самоефективність; ЗРС-ЕК – загальний рівень соціо-емоційної компетентності; В – високий рівень, С – середній рівень; Н – низький рівень.

Розподіл результатів серед студентів загальної вибірки рівномірний – середні рівні розвитку всіх компонентів соціо-емоційної компетентності, включаючи загальний рівень. Робимо висновок про достатньою зрілість періоду пізньої юності, коли соціо-емоційна сфера є майже повністю сформованою, кристалізованою, має стійкий характер, який, звісно, піддається корекції, але не так гнучко як на більш ранніх вікових періодах.

Здобувачі освіти військового профілю загалом мають середньо розвинену СЕК (включаючи загальний рівень), однак компоненти «Самоусвідомлення», «Соціо-емоційне усвідомлення» знаходяться на низькому рівні. Виходячи з показників, можна змалювати психологічний портрет СЕК майбутніх офіцерів.

Курсанти на достатньому рівні володіють базовими соціально-нормативними й емоційно-комунікативними знаннями, які є когнітивним

«багажом», що легко засвоюється під час соціалізації, у ході міжособистісної взаємодії (компонент – соціо-емоційна обізнаність); зважаючи на специфіку професійної підготовки, де емоційній сфері не приділяється увага (окрім військових спеціальностей типу «людина-людина, наприклад, військовий психолог), а також відсутність мотивації до саморозвитку в означеному напрямку, майбутні офіцери недостатньо розуміють власні емоції й комунікативні шаблони, їм бракує рефлексивності й самопізнання (компонент – самоусвідомлення), з цієї причини вони погано орієнтуються в міжособистісних та соціальних ситуаціях, не завжди здатність ідентифікувати емоції, також спроможність проявляти емпатію потребує розвитку (компонент – соціо-емоційне усвідомлення); розвинене вміння контролювати емоції та поведінку обумовлене розвитком професійно-важливих якостей – витримка, стриманість, дисциплінованість тощо, які накладають відбиток на особливості реагування й поводження (компонент – самокерування); командний характер навчання, спільне проживання в замкненому колективі, відчуття спорідненості з великим військовим товариством, причетності до особливої професійної ланки сприятливо впливає на спроможність управляти взаєминами, виконувати спільну діяльність, а також соціальні адаптивність і активність (компонент – соціальне керування); лабільність психіки, властива віку, конкурентний характер навчання, а також специфічні риси студентського періоду – динамічність, енергійність, мобільність – допомагають молодим людям розвинути важливі якості соціально-емоційного спектру, покращувати здібності міжособистісного характеру, а також вибудувати власну життєву траєкторію з установкою на розвиток (компонент – самоефективність).

Студенти психологічного профілю мають в цілому середні показники за складниками СЕК (включаючи загальний рівень), окрім шкали «Соціо-емоційна обізнаність», в межах якої узагальнений рівень сформованості – високий. Психологічно обґрунтуємо отримані дані.

Як ми зазначали вище, соціо-емоційна обізнаність – найменш глибинний рівень СЕК, для опанування яким не потрібні особливі зусилля, в більшості

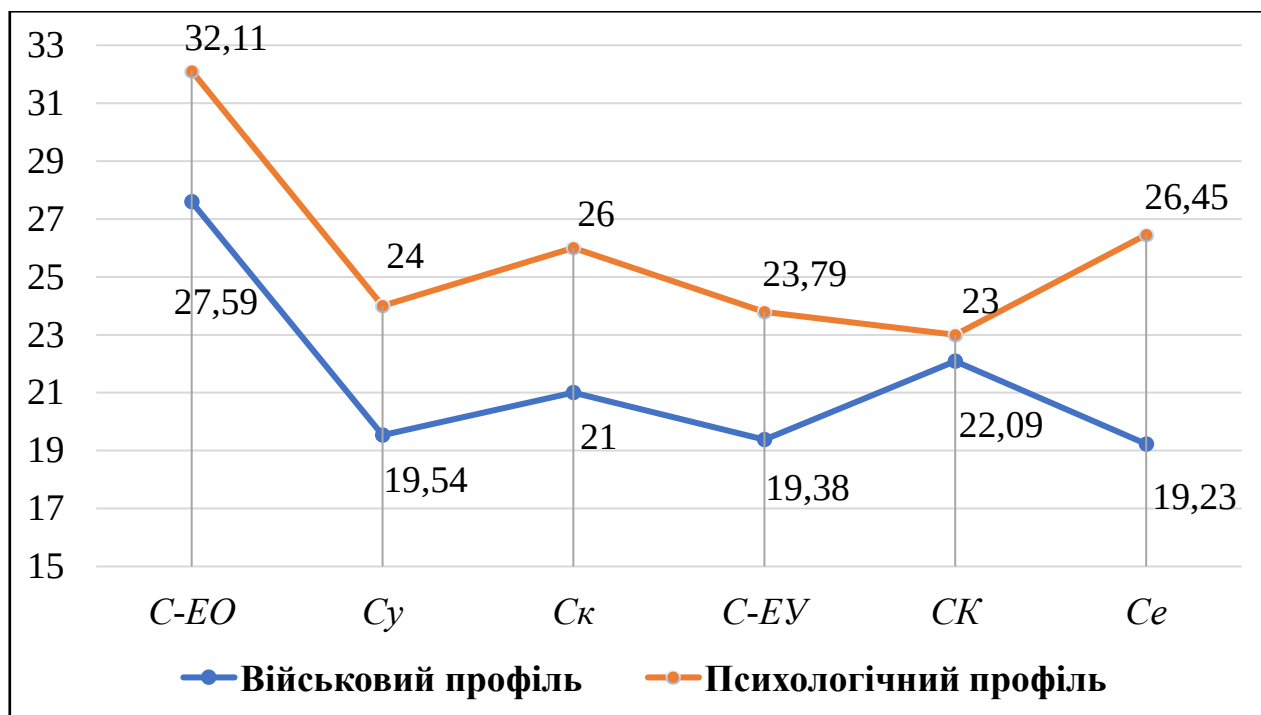
випадків він засвоюється мимовільно й стихійно в процесі становлення зрілої особистості. Високий рівень соціо-емоційної обізнаності в психологів пояснюємо спрямованістю фахової підготовки, в межах якої емоційній, соціальній й комунікативній компетентностям приділяється особлива увага. Інші компоненти – самоусвідомлення, самокерування, соціо-емоційне усвідомлення, соціальне керування мають середні рівні, вони важче засвоюються, адже потребують підвищеної мотивації, когнітивних, пізнавальних і практичних зусиль. Допускаємо, що у досвідчених психологів, які пройшли значний професійний шлях, ці компоненти сформовані на високих рівнях, однак студенти лише починають власну професіоналізацію, вони насичені теоретично, але їх практичні навички не відпрацьовані, що, зокрема, позначається на соціо-емоційній компетентності. Компонент «Самоефективність» в здобувачів психологічного профілю також знаходиться на середньому рівні розвитку. Вважаємо, що детермінанти його розвитку у психологів, як і у майбутніх офіцерів, обумовлені більшою мірою не фахом, а віковими особливостями.

Порівнюючи студентів військового та психологічного профілів, відзначаємо розбіжності за рівнями сформованості компонентів СЕК. Шкали «Самокерування», «Соціальне керування», «Самоефективність» в обох профілів розвинені на середніх рівнях, однак показники студентів-психологів вищі, що підтверджено статистично. За шкалою «Соціо-емоційна обізнаність» курсанти мають середній рівень, а психологи – високий ($5 > 0.01$). Шкали «Самоусвідомлення» й «Соціально-емоційне усвідомлення»: курсанти – низький рівень, психологи – середній ($3,1 > 0.01$, $2,2 > 0.01$ відповідно). Результат пояснюємо невід'ємним перетином соціо-емоційної компетентності з фаховими компетентностями психологічного профілю навчання. СЕК інтегрована в підготовку психологів у вигляді більш простих елементів – емоційна, соціальна, комунікативна компетентності.

Також варто враховувати, що більшість опитаних курсантів – хлопці, а більшість респондентів серед майбутніх психологів – дівчата. Допускаємо, що

результат обумовлений кращим розумінням жінками емоцій (власних та інших людей), їх глибинним самопізнанням, емпатійним світобаченням.

З метою унаочнення розбіжності в сформованості компонентів соціо-емоційної компетентності для різних профілів навчання нижче подано відповідний графік (рис. 2.1.)



Примітка: С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Су – самоусвідомлення; Ск – самокерування; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; СК – соціальне керування; Се – самоефективність.

Рисунок 2.1 – Порівняння сформованості шкал методики «Соціо-емоційна компетентність» у військового та психологічного профілів навчання

Перейдемо до аналізу результатів за методикою «COPE Inventory» (автори – Ч. Карвер, М. Шейер, Дж. К. Вентрауб, адаптація – Т. Гордєєва, Є. Осін, О. Рассказова, О. Сичьов, В. Шевяхова) – табл. 2.7, рис. 2.2.

Таблиця 2.7

Розподіл результатів за методикою «COPE Inventory»

Шкали	Разом	Військовий профіль	Психологічний профіль	t-критерій Стьюдента
ППОЗ	3,21	3,06	3,26	1,2 < 0.05
УВП	1,50	1,54	1,46	0,4 < 0.05
КЕАВ	1,90	1,94	1,88	0,2 < 0.05
ВІСП	2,62	2,62	2,64	0,1 < 0.05
АП	3,2	3,2	3,2	0,2 < 0.05

Продовження таблиці 2.7.

З	1	1	1	$1,5 < 0.05$
ЗР	1,4	1,4	1,5	$0,7 < 0.05$
Г(к)	2,02	2,12	1,72	$2 > 0.05^*$
ПВП	0,91	1,03	0,56	$2,5 > 0.05^*$
С(к)	2,35	2,44	2,1	$2,2 > 0.05^*$
ВЕСП	2,80	2,38	3,24	$2,7 > 0.05^*$
ВЗ	0,7	0,8	0,7	$0,8 < 0.05$
П	2	3	2	$2 > 0.05^*$
ПКД	2,63	2,62	2,66	$0,2 < 0.05$
П(к)	3,16	2,9	3,23	$2,2 > 0.05^*$

Примітка: ППОЗ – позитивне переформулювання і особистісне зростання; УВП – уявний відхід від проблеми; KEAB – концентрація на емоціях і їх активне вираження; ВІСП – використання інструментальної соціальної підтримки; АП – активне подолання; З – заперечення; ЗР – звернення до релігії; Г(к) – гумор; ПВП – поведінковий відхід від проблеми; С(к) – стримування; ВЕСП – використання емоційної соціальної підтримки; ВЗ – використання «заспокійливих»; П – прийняття; ПКД – придушення конкуруючої діяльності; П(к) – планування.

Зауважимо, що братимемо до уваги лише ті копінг-стратегії, які сформовані на достатньому рівні (від 2 балів). Таким чином, шкали «Уявний відхід від проблеми», «Концентрація на емоціях і їх активне вираження», «Заперечення», «Звернення до релігії», «Поведінковий відхід від проблеми», «Використання “заспокійливих”» не розглядатимемо, адже вони рідко використовуються респондентами в якості стратегій стресоподолання. Перелічені стратегії за своїм характером є негативними або недієвими, відсутність їх в арсеналі свідчить про конструктивний характер копінг-системи здобувачів вищої освіти.

Доволі часто студенти (загальна вибірка) застосовують такі стратегії: «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Гумор», «Стимування», «Використання емоційної соціальної підтримки», «Прийняття», «Придушення конкуруючої діяльності»; дуже часто – «Позитивне переформулювання і особистісне зростання», «Активне подолання», «Планування». Всі перелічені стратегії мають позитивне спрямування, сприяють вирішенню проблеми й зменшенню впливу дистресу на психо-емоційний стан.

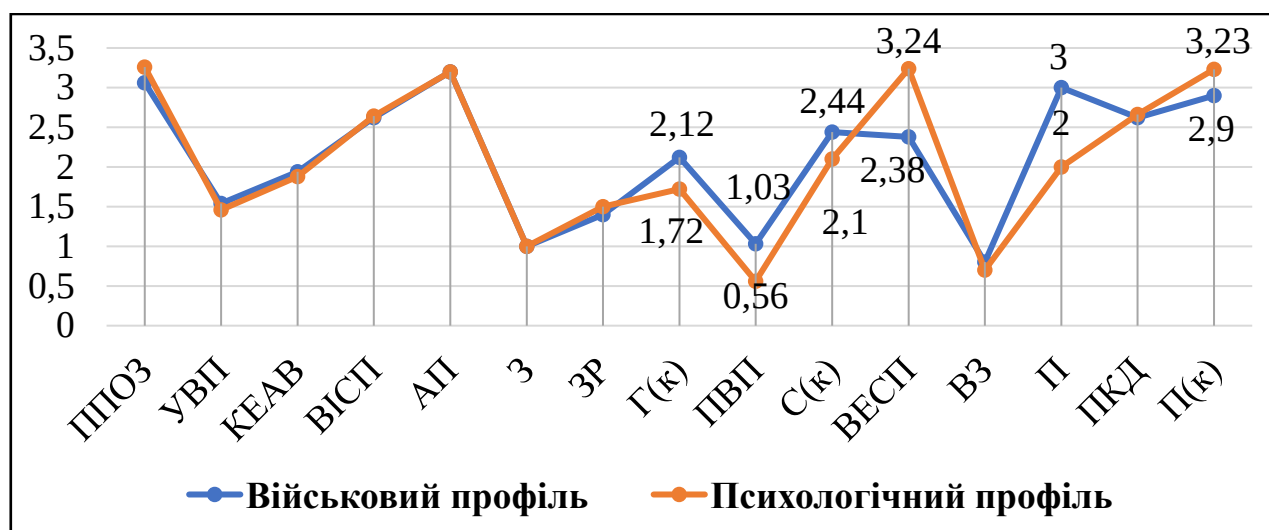
Арсенал стратегій стресоподолання здобувачів освіти військового і психологічного напрямків схожий. Так, обидві категорії часто використовують

стратегії – «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Стримування», «Придушення конкуруючої діяльності», а дуже часто – «Позитивне переформулювання і особистісне зростання» й «Активне подолання». Однак, є і розбіжності.

Стратегія «Гумор» сформована на достатньому рівні в курсантів, а в майбутніх психологів – ні ($2 > 0.05$). Припускаємо, що гумор як реакція на дію стрес-чинників більш властивий курсантам, адже більшість з них чоловічої статі, тобто результат обумовлений гендерним аспектом, а не профілем навчання. Курсанти частіше використовують стратегію «Прийняття» ($2 > 0.05$). Вважаємо, що військовий профіль більш стресогенний (великі фізичні навантаження, підпорядковані нормативним показникам; авторитарний стиль керівництва; казармені умови життя; життя по статуту, що передбачує суворі покарання за неналежне виконання обов'язків тощо), тобто заздалегідь адаптує людину до дії різноманітних стрес-факторів, психологічно «загартовує», робить її витривалою, стійкою, тому курсанти завчано готові до виникнення стресових ситуацій, сприймають їх більш спокійно.

У майбутніх психологів, порівняно з майбутніми офіцерами, переважає стратегія «Використання емоційної соціальної підтримки» ($2,7 > 0.05$), що пояснюється емоціогенним характером навчання, який формує в людини розуміння важливості емоційної підтримки, а також усвідомленої потреби в близькості й емпатії; проекцією особливості фахової діяльності на характер стресового відреагування. Стратегія «Планування» також яскравіше виражена у респондентів-психологів ($2,2 > 0.05$). Вважаємо, що специфіка військової підготовки надає перевагу такій реакції на стрес, коли людина діє, а не думає, тому для курсантів характерно менш замислюватися над виробленням тактики реагування, обдумувати майбутні кроки; для психологів така реакція на стрес цілком узгоджена, бо їх фахова підготовка, навпаки, спрямована на мисленнєвий процес, рефлексію, глибинне усвідомлення й поетапне моделювання, що передують безпосередній активності.

Результати зіставлення показників копінг-стратегій за різними профілями навчання наочно відображені в графіку, представленому нижче (рис. 2.2.).



Примітка: ППОЗ – позитивне переформулювання і особистісне зростання; УВП – уявний відхід від проблеми; KEAB – концентрація на емоціях і їх активне вираження; ВІСП – використання інструментальної соціальної підтримки; АП – активне подолання; З – заперечення; ЗР – звернення до релігії; Г(к) – гумор; ПВП – поведінковий відхід від проблеми; С(к) – стримування; ВЕСП – використання емоційної соціальної підтримки; ВЗ – використання «заспокійливих»; П – прийняття; ПКД – придушення конкуруючої діяльності; Ц(к) – планування.

Рисунок 2.2 – Порівняння сформованості шкал методики «COPE Inventory» у військового та психологічного профілів навчання

Першою із діагностичних методик саморегуляційного блоку є «Стиль саморегуляції поведінки ССП-98» (В. Моросанова). Розглянемо отримані результати (табл. 2.8, рис. 2.3.).

Таблиця 2.8

Розподіл результатів за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»

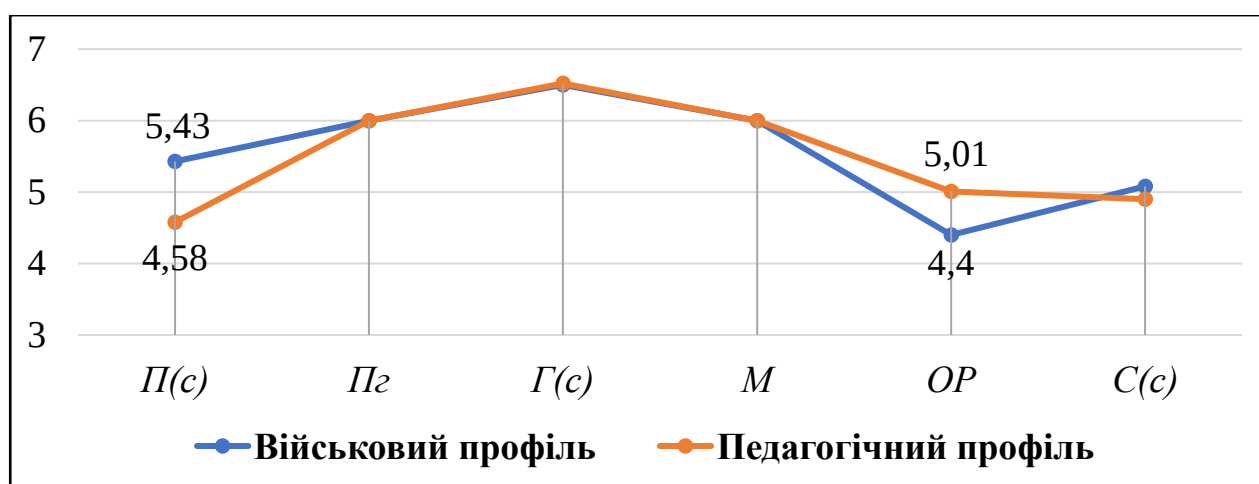
Шкали	Разом	Військовий профіль	Психологічний профіль	t-критерій Стьюдента
П(с)	5,22 С	5,43 С	4,58 С	3,4 > 0.01**
Пг	6 С	6 С	6 С	0 < 0.05
Г(с)	6,51 С	6,5 С	6,52 С	0,1 < 0.05
М	6 С	6 С	6 С	0,7 < 0.05
ОР	4,9 С	4,4 С	5,01 С	2,7 > 0.01**
С(с)	5,04 С	5,08 С	4,9 С	0,6 < 0.05
ЗРСД	29,87 С	30 С	29,11 С	2,2 > 0.05*

Примітка: П(с) – планування; Пг – програмування; Г(с) – гнучкість; М – моделювання; ОР – оцінка результатів; С(с) – самостійність; ЗРСД – загальний рівень саморегуляції діяльності; В – високий рівень, С – середній рівень; Н – низький рівень.

Розподіл результатів серед здобувачів освіти загальної вибірки рівномірний, усі опитані мають середні рівні розвитку всіх компонентів саморегуляції діяльності, включаючи загальний рівень. Вважаємо, що відсутність низьких показників зумовлена достатньою зрілістю періоду пізньої юності, коли саморегуляція має стійкий, довільний й зрілий характер (вона розвинена за часи шкільного навчання, а під час студентського періоду шліфується), а також провідною діяльністю періоду студентства (навчально-професійна), що сприяє розвитку всіх компонентів саморегуляції діяльності. Водночас, високі рівні відсутні, бо найбільш сприятливим періодом для цього є безпосередня фахова діяльність.

Різницю між студентами різних профілів складає коливання показників в межах середнього рівня. Так, у майбутніх офіцерів дещо вищі показники за шкалою «Планування» ($3,4 > 0.01$), а також краще сформований загальний рівень конструкту ($2,2 > 0.05$). У майбутніх психологів, в свою чергу, вищі показники за шкалою «Оцінка результатів» ($2,7 > 0.01$). Розбіжності між різними профілями навчання статистично незначні, що унеможливорює побудову адекватної психологічної інтерпретації.

Наочне зіставлення результатів за студентів-психологів і курсантів подано нижче (рис. 2.4.).



Примітка: П(с) – планування; Пг – програмування; Г(с) – гнучкість; М – моделювання; ОР – оцінка результатів; С(с) – самостійність; ЗРСД – загальний рівень саморегуляції діяльності.

Рисунок 2.3 – Порівняння сформованості шкал методики «Стиль саморегуляції поведінки» у військового та психологічного профілів навчання

Перейдемо до аналізу методики «Дослідження вольової саморегуляції»
А. Зверькова, Е. Ейдмана (табл. 2.9., рис. 2.5).

Таблиця 2.9

Розподіл результатів за методикою «Дослідження вольової саморегуляції»

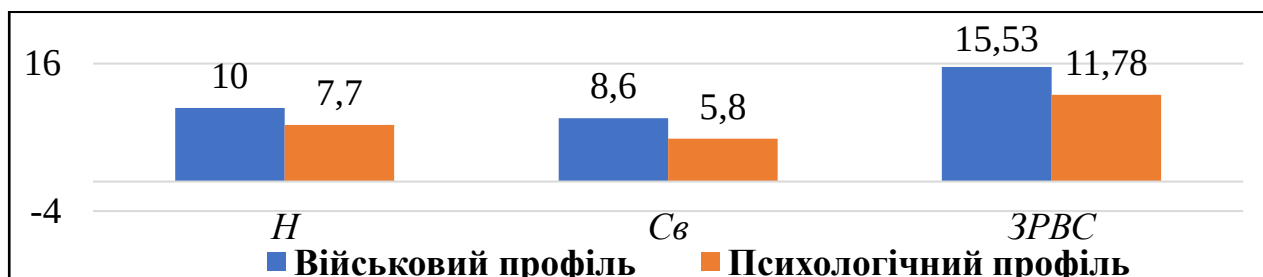
<i>Шкали</i>	<i>Разом</i>	<i>Військовий профіль</i>	<i>Психологічний профіль</i>	<i>t-критерій Стьюдента</i>
<i>Н</i>	8,9 В	10 В	7,7 С	2,3 > 0.01**
<i>Св</i>	7,3 В	8,6 В	5,8 С	3,2 > 0.01**
<i>ЗРВС</i>	13,65 В	15,53 В	11,78 С	2,5 > 0.01**

Примітка: Н – наполегливість; Св – самовладання; ЗРВС – загальний рівень вольової саморегуляції; В – високий рівень, С – середній рівень; Н – низький рівень.

Результат загальної вибірки збалансований, всі показники високі. Не можемо достовірно стверджувати, що це пов'язано із віковим періодом студентства. Більш науково цінним є порівняння різних профілів навчання.

Так, у курсантів рівні сформованості високі, а у студентів-психологів – середні (наполегливість – $2,3 > 0.01$, самовладання – $3,2 > 0.01$, загальний рівень – $2,5 > 0.01$). Безумовно, результат пов'язаний із профілем навчання. Військові мають кращі дані, бо для їх фахової підготовки важливий розвиток вольової сфери, їх вольові характеристики розвиваються у ході засвоєння навчальних дисциплін, під час відпрацювання практичних вмінь, доволіно й мимовільно, за допомогою офіцерського, викладацького складу та власноруч. Показником компетентного військовослужбовця є його розвинена вольова сфера. Зауважимо також, що показники студентів-психологів хоча і середні, але наближені до високих, завдяки чому загальна вибірка має високі рівні сформованості.

Результати порівняння відображено на рисунку 2.5.



Примітка: Н – наполегливість; Св – самовладання; ЗРВС – загальний рівень вольової саморегуляції.

Рисунок 2.4 – Порівняння сформованості шкал методики «Дослідження вольової саморегуляції» у військового та психологічного профілів навчання

Розглянемо результати опитувальника для визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці (автори – Г. Нікіфоров, В. Васильєв, С. Фірсова), в якому ми використали 2 шкали – емоційний і соціальний самоконтроль (табл. 2.10, рис. 2.6.).

Таблиця 2.10

Розподіл результатів за методикою визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці (дві шкали)

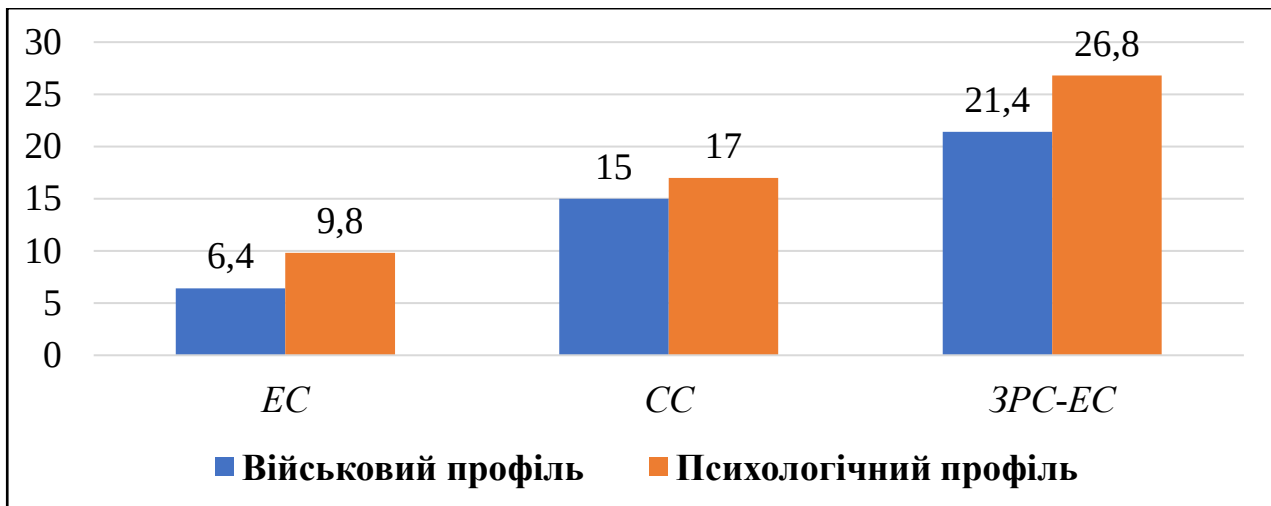
<i>Шкали</i>	<i>Разом</i>	<i>Військовий профіль</i>	<i>Психологічний профіль</i>	<i>t-критерій Стьюдента</i>
<i>ЕС</i>	8,1 С	6,4 Н	9,8 С	2,6 > 0.01**
<i>СС</i>	16 С	15 С	17 В	2 > 0.05 *
<i>ЗРС-ЕС</i>	24,1 С	21,4 С	26,8 С	3,8 > 0.01**

Примітка: ЕС – емоційний самоконтроль; СС – соціальний самоконтроль; ЗРС-ЕС – загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції; В – високий рівень, С – середній рівень; Н – низький рівень.

Для загальної вибірки здобувачів вищої освіти характерні середні рівні сформованості соціо-емоційного самоконтролю (саморегуляції) та його складників.

Загальний рівень означеного конструкту для обох профілів навчання однаково сформований на середньому рівні, однак за компонентами соціо-емоційного самоконтролю студенти-психологи мають більш високі показники, ніж курсанти. Так, шкала «Емоційний самоконтроль» у здобувачів освіти психологічного профілю сформована на середньому рівні, а у майбутніх офіцерів – низький рівень ($2,6 > 0.01$); за шкалою «Соціальний самоконтроль» у перших високий рівень, а у других – середній ($2 > 0.05$). Як для військових важливим компонентом професіоналізації є розвинена вольова сфера, так для психологів таке значення має соціально-емоційна. Соціальна й емоційна компетенції (які знаходяться в основі соціо-емоційного самоконтролю) є одними з провідних для професійної підготовки майбутніх психологів.

Нижче унаочнено розрізнення в сформованості соціо-емоційного самоконтролю (саморегуляції) для різних напрямків підготовки (рис. 2.6.).



Примітка: ЕС – емоційний самоконтроль; СС – соціальний самоконтроль; ЗРС-ЕС – загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції;

Рисунок 2.5 – Порівняння сформованості шкал методикою визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці у військового та психологічного профілів навчання

Наостанок проаналізуємо результат за методикою «Дослідження мотиваційної саморегуляції» А. Файзулаєва. В цій методиці ми вирішили не розглядати окремі компоненти, а обмежитись загальним рівнем.

Так, для загальної вибірки студентів показник сформованості сягає 10,43 (середній рівень). Уважаємо, що результат обумовлений достатньою зрілістю мотиваційної сфери в студентському віці.

У курсантів бали кращі, ніж у студентів-психологів. У перших – 10,63 (середній рівень), а у других – 9,86 (середній рівень), статистичне розрізнення – $1,5 < 0.05$. Розбіжність незначна, сформована в межах одного рівня, тож ми не вважаємо її важливою для аналізу.

Важливим для нашого дослідження є встановлення того, яким чином різні рівні сформованості соціо-емоційної компетентності респондентів психологічного та військового профілів навчання взаємодіють з копінг-стратегіями та компонентами саморегуляції. З цією метою проведений двофакторний дисперсійний аналіз, обчислення проведені в програмі Statistica. Результати факторизації подані одразу в наочно, у вигляді графіків (рис. 2.6. – 2.20.). Для зручності вони об'єднані по два графіки на одному рисунку.

Розгляд результатів дисперсійного аналізу розпочнемо зі стратегій стресоподолання (рис. 2.6. – 2.13).

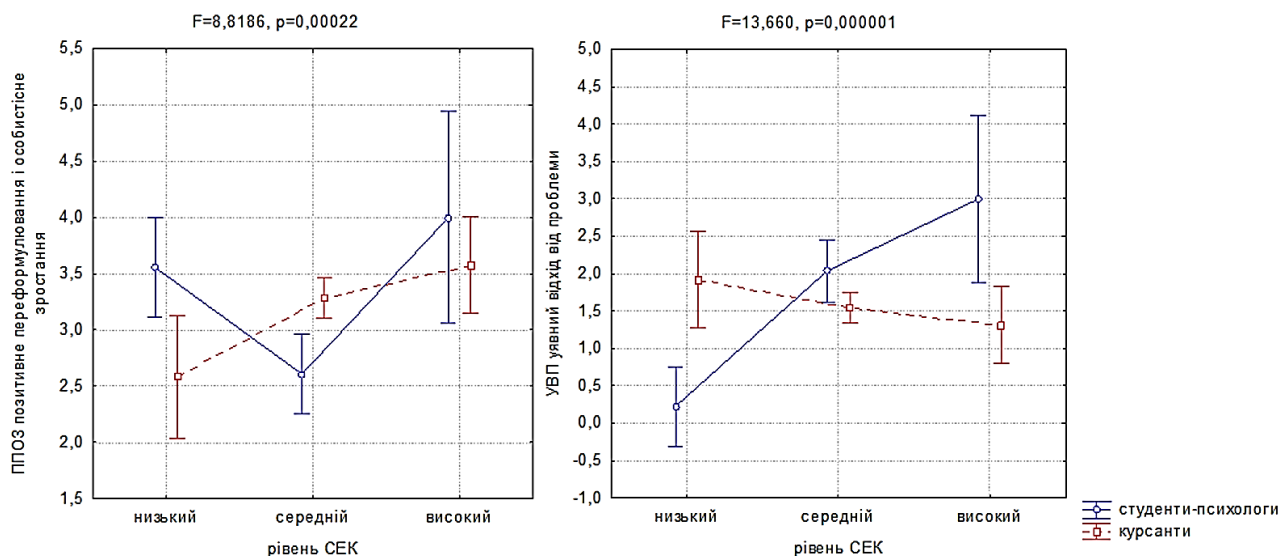


Рисунок 2.6. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – копінг-стратегії «Позитивне переформулювання та особистісне зростання» й «Уявний відхід від проблеми»

Відмічаємо, що у здобувачів вищої освіти військового профілю із зростанням рівня соціо-емоційної компетентності підвищуються показники за конструктивною шкалою «Позитивне переформулювання та особистісне зростання». У студентів-майбутніх психологів відмічаємо диспропорційний ріст: при середньому рівні SEK значення копінг-стратегії зменшуються, а при високому рівні – значно зростають. Взаємозалежність між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та збільшенням частоти застосування копіngu «Позитивне переформулювання та особистісне зростання» підтверджено на вибірці майбутніх офіцерів.

Друга до розгляду копінг-стратегія – «Уявний відхід від проблеми» – є деструктивною. У майбутніх офіцерів при зростанні соціо-емоційної компетентності показники копіngu поступово зменшуються, водночас для майбутніх психологів ситуація протилежна, їх значення стрімко зростають. Взаємозалежність між розвиненою SEK та зменшенням частоти застосування вищезначеної копінг-стратегії підтверджено на вибірці курсантів.

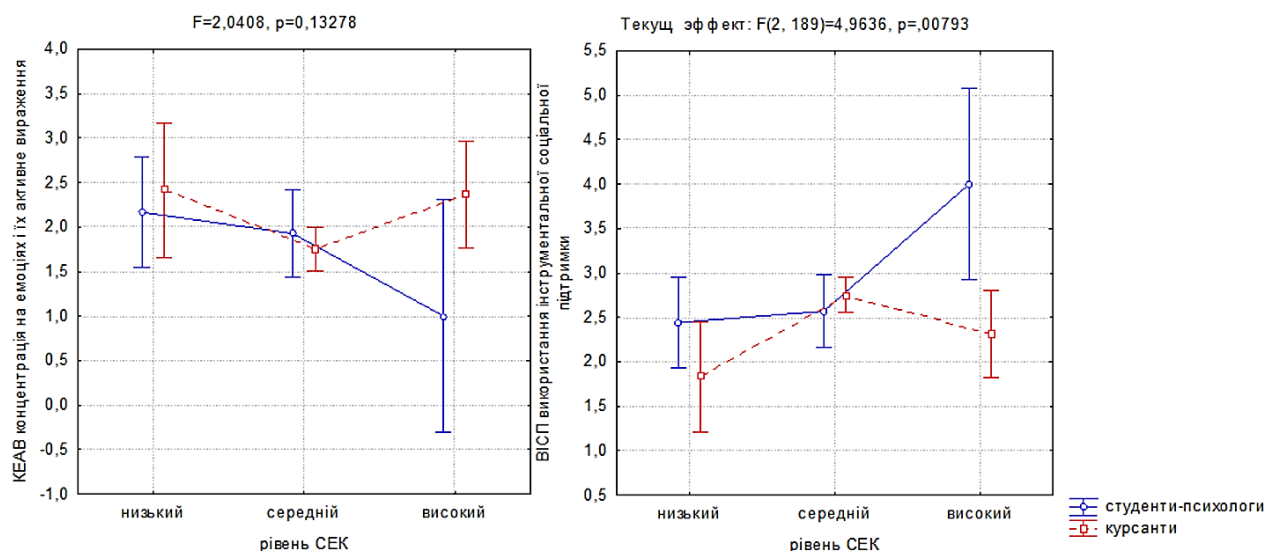


Рисунок 2.7. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – копінг-стратегії «Концентрація на емоціях і їх активне вираження» й «Використання інструментальної соціальної підтримки»

Бачимо, що соціо-емоційна компетентність позитивно впливає на зменшення частоти застосування неефективної стратегії «Концентрація на емоціях та їх активне вираження» серед студентів психологічного профілю навчання: при середньому рівні SEK показники дещо зменшуються, а при високому рівні фіксуємо різкий спад. У курсантів розподіл незбалансований: середній рівень – зменшення, високий – зростання із поверненням до вихідної позиції. Таким чином, взаємозалежність між розвинутою SEK та зменшенням частоти застосування копіngu «Концентрація на емоціях та їх активне вираження» підтверджено на вибірці майбутніх психологів.

В межах шкали «Використання інструментальної соціальної підтримки» утворилася така тенденція: у студентів-психологів при середньому рівні SEK зрушення копінг-стратегії відсутні, а при високому – показники значно зростають; у курсантів, навпаки, середній рівень – ріст, високий – спад. Отже, взаємозалежність між розвинутою соціо-емоційною компетентністю та збільшенням частоти застосування копіngu «Використання інструментальної соціальної підтримки» не є стовідсотковою та потребує уточнення.

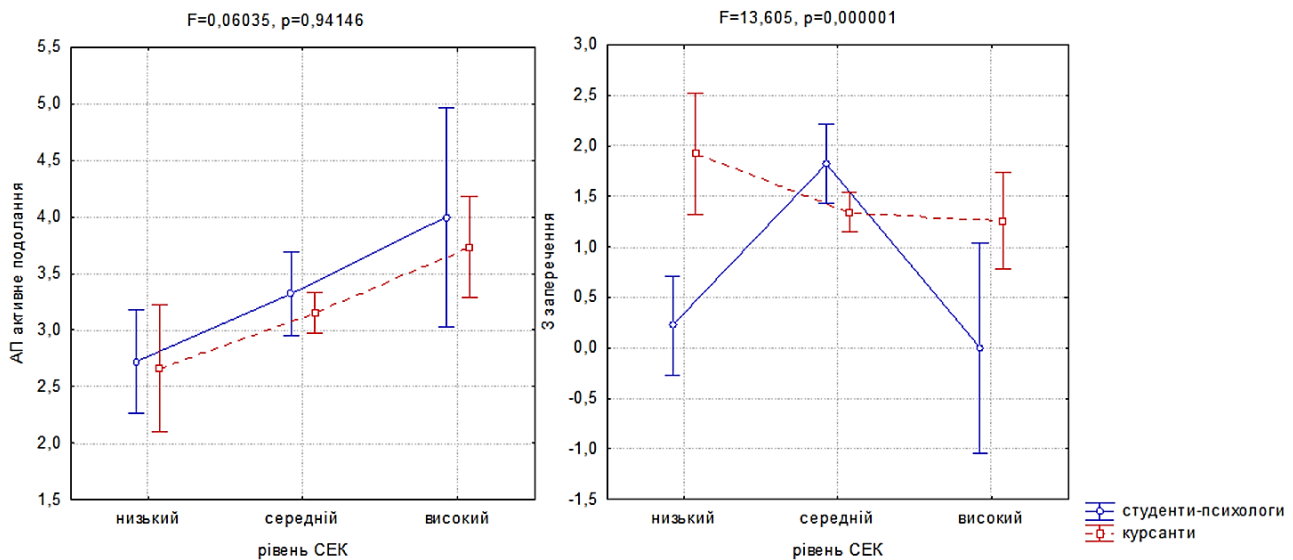


Рисунок 2.8. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – копінг-стратегії «Активне подолання» й «Заперечення»

В межах копінг-стратегії «Активне подолання», яка має конструктивний характер, для військового та психологічного профілів навчання фіксуємо збалансоване зростання показників за шкалою із підвищенням рівня соціо-емоційної компетентності. Означена взаємозалежність є еталонним прикладом, що найкраще ілюструє додаткову гіпотезу дослідження про позитивний вплив розвиненої соціо-емоційної компетентності на гармонізацію копінг-системи.

Відмічаємо відсутність гармонійності розподілу результатів за шкалою «Заперечення», яка є дисфункціональною. Так, серед здобувачів вищої освіти психологічного профілю при середньому рівні соціо-емоційної компетентності значення за означеною стратегією додання стрімко зростають, а при високому рівні – не менш різкий спад нижче межі низького рівня. У здобувачів військового профілю навчання при середньому рівні – повільне зменшення показників, при високому – стагнація. Таким чином, окреслена взаємозалежність між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та зменшенням частоти застосування недієвої стратегії стресоподолання «Заперечення» двозначна та потребує подальшого уточнення.

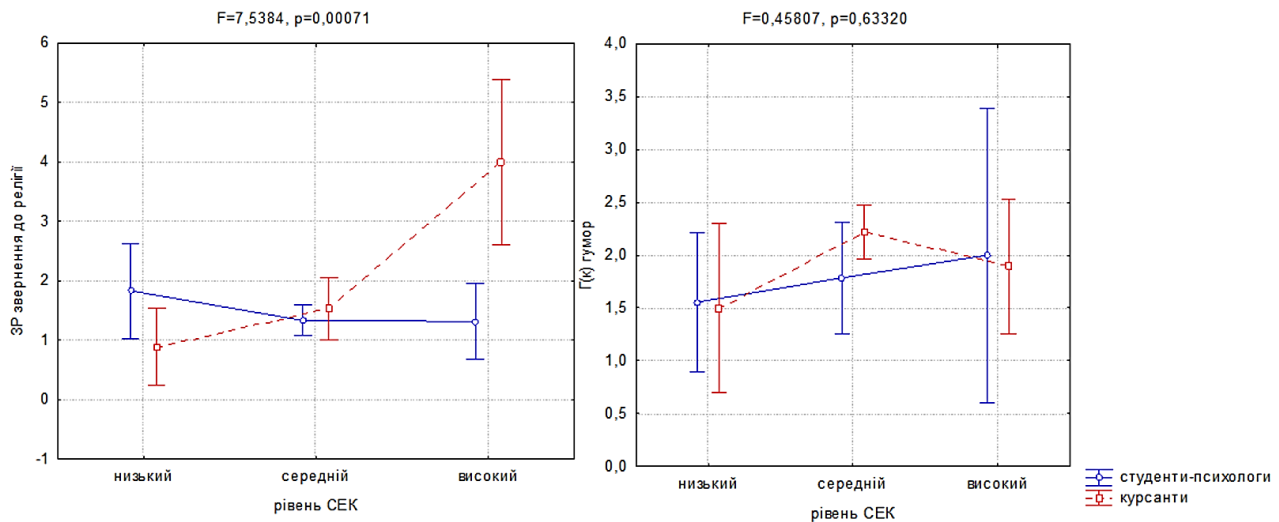


Рисунок 2.9. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – копінг-стратегії «Звернення до релігії» й «Гумор»

За шкалою «Звернення до релігії» (недієва) розподіл студентів-психологів цілком прогнозований, адже означена стратегія має релігійний, теїстичний характер, який знаходиться поза сфери впливу соціо-емоційного психологічного конструкту, відповідно графік залежності прямий. В здобувачів вищої освіти військового профілю ситуація протилежна, вона суперечить нашому припущенню про копінг-стратегію «Звернення до релігії» як таку, що не залежить від рівня сформованості SEK. У курсантів при середньому рівня соціо-емоційної компетентності відмічаємо певне зростання показників, а при високому рівні – стрибкоподібний ріст значення.

В межах стратегії стресоподолання «Гумор» спостерігається така тенденція: серед здобувачів вищої освіти психологічного профілю навчання із збільшення рівня сформованості соціо-емоційної компетентності поступово зростають і показники шкали «Гумор»; серед майбутніх офіцерів при середньому рівні SEK – різке зростання значення стрес-долаючої стратегії, що досягає апогею, а при високому рівні – повільний спад, який не опускається нижче низького рівня. Отже, взаємообумовленість між розвиненою SEK та копінг-стратегією «Гумор» доведена на вибірці студентів-психологів.

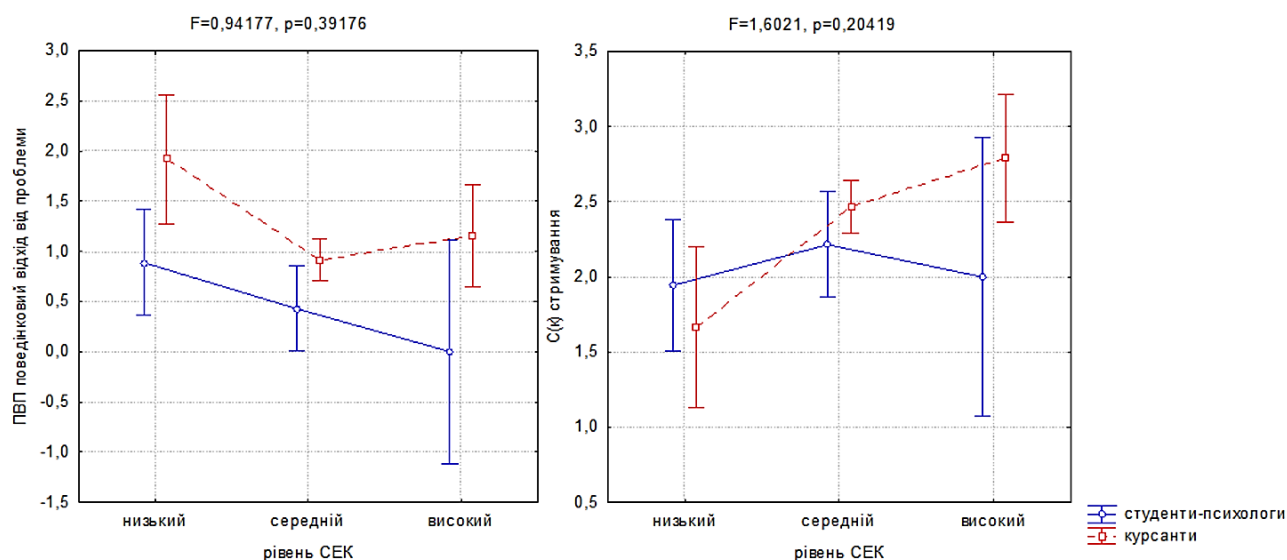


Рисунок 2.10. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – копінг-стратегії «Поведінковий відхід від проблеми» й «Стимування»

«Поведінковий відхід від проблеми» є деструктивною стратегією долаття, тож бажаним є зменшення її показників із зростанням рівня соціо-емоційної компетентності. Графік студентів-психологів є яскравим підтвердженням такої тенденції: фіксуємо рівномірний спад значення копінг-стратегії при середньому та високому рівнях. У курсантів графік також сприятливий, але нерівномірний: різке зменшення показників шкали при середньому рівня SEK та їх повільне зростання при високому. Взаємозалежність між між розвинутою соціо-емоційною компетентністю та копінг-стратегією «Поведінковий відхід від проблеми» доведена на вибірці «психологів».

Соціо-емоційна компетентність сприятливо вплинула на підвищення показників стратегії «Стимування» серед здобувачів військового профілю навчання. Їх графік зростаючий із різким ростом при середньому рівні та більш повільним при високому рівні, в межах якого показники досягають піку. У студентів-психологів ситуація інакша: при середньому рівні спостерігаємо невелике збільшення показників, а при високому – зменшення із повернення до вихідної позиції. Отже, взаємообумовленість між розвинутою соціо-емоційною компетентністю та копінг-стратегією «Стимування» доведена на вибірці військового профілю навчання.

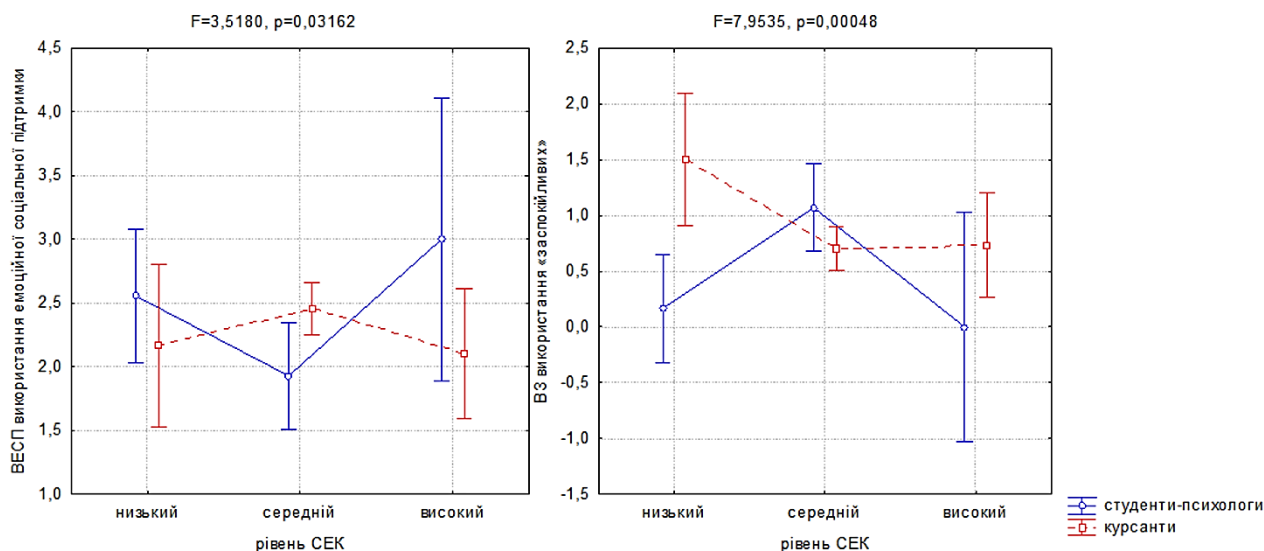


Рисунок 2.11. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – копінг-стратегії «Використання емоційної соціальної підтримки» й «Використання заспокійливих»

Графік взаємодії за шкалою «Використання емоційної соціальної підтримки» незбалансований. У здобувачів вищої освіти психологічного профілю при середньому рівні соціо-емоційної компетентності показники за означеною копінг-стратегією різко зменшуються, а при високому рівні – не менш різко збільшуються. У майбутніх офіцерів графік протилежний – повільний ріст значення при середньому рівні й повільний спад до вихідної позиції при високому рівні. Отже, взаємозв'язок між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та стратегією додання «Використання емоційної соціальної підтримки» не точний, потребує подальшого дослідження.

Розглядаючи графіки за шкалою «Використання заспокійливих» в цілому відмічаємо зменшення частоти застосування означеної деструктивної стратегії із зростанням рівня розвитку SEK. Так, у студентів-психологів фіксуємо стрибкоподібне зростання показників при середньому рівні й не менш різкий спад при високому рівні; у майбутніх офіцерів графік взаємодії спадаючий – інтенсивне зменшення в межах середнього рівня, високий рівень – стагнація. Взаємозалежність між SEK та означеним копінгом доведена на вибірці здобувачів військового профілю навчання.

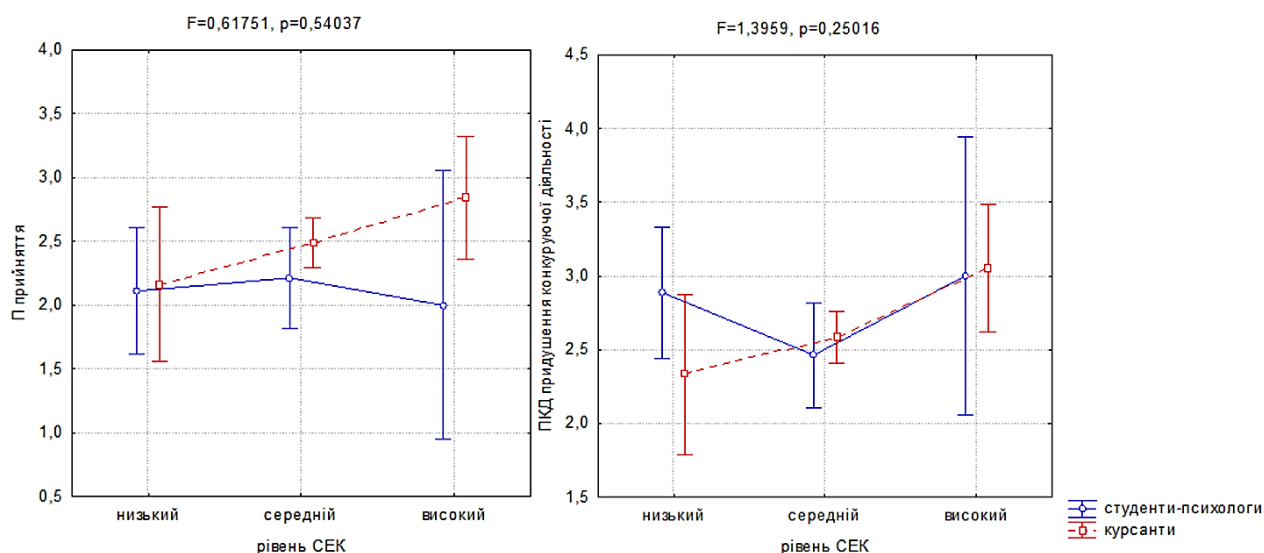


Рисунок 2.12. – Графіки взаємодії двох факторів (результати СЕК вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні змінні – копінг-стратегії «Прийняття» й «Придушення конкуруючої діяльності»

Аналізуючи результати з шкалою «Прийняття», засвідчуємо: у студентів-психологів із збільшення рівня соціо-емоційної компетентності зміни показників незначні – незначне підвищення показників в межах середнього рівня з подальшим спадом до вихідної позиції при високому рівні; у курсантів графік зростаючий, за середнім та високим рівнями фіксуємо рівномірне зростання показників за копінг-стратегією. Отже, взаємозв'язок між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та стратегією додання «Прийняття» підтверджений на вибірці курсантів.

В межах шкали «Придушення конкуруючої діяльності» фіксуємо рівномірний зростання показників у здобувачів вищої освіти військового профілю навчання, а також незбалансований графік серед студентів психологічного спрямування. У останніх при середньому рівні соціо-емоційної компетентності спостерігаємо різкий спад значень за шкалою, а при високому рівні – не менш різке зростання, яке досягає дещо вищих позицій ніж при низькому рівні. Таким чином, взаємозв'язок між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та стратегією додання «Придушення конкуруючої діяльності» підтверджений на вибірці військового профілю навчання.

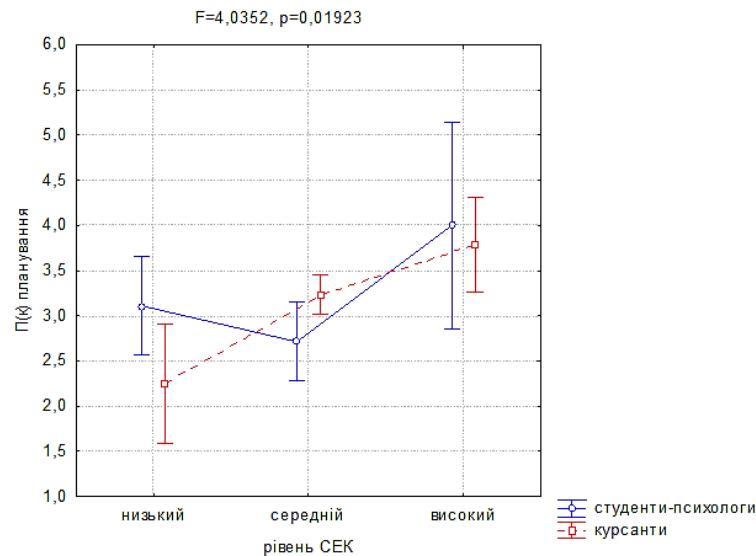


Рисунок 2.13. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та «психологів») на залежну змінну – копінг-стратегія «Планування»

За копінгом «Планування» у курсантів спостерігаємо поступове зростання показників, при середньому рівні SEK воно більш стрімке. У студентів-психологів при середньому рівні – поступовий спад, при високому – різке зростання, яке досягає значних показників. Отже, взаємозв'язок між SEK та стратегією «Планування» підтверджений на вибірці курсантів.

Перейдемо до аналізу компонентів блоку саморегуляції.

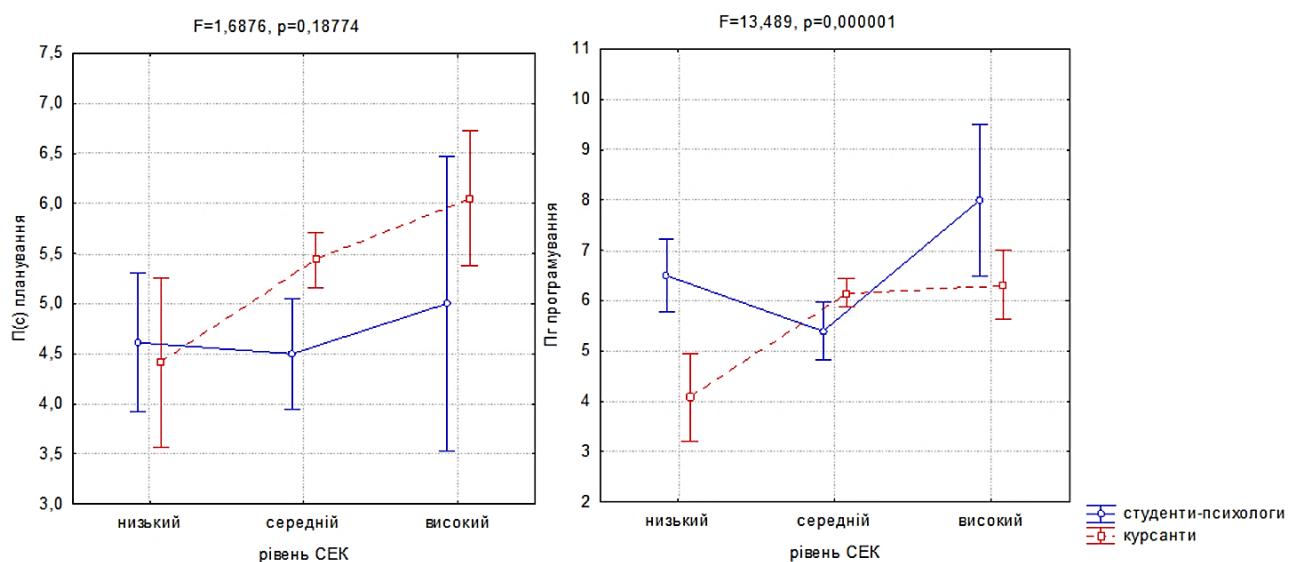


Рисунок 2.14. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні змінні – компоненти саморегуляції діяльності «Прийняття» й «Програмування»

Бачимо, що за шкалою «Планування» розподіл вибірки здобувачів вищої освіти військового профілю навчання має рівномірний зростаючий вигляд. Водночас у студентів-майбутніх психологів ситуація інша: при середньому рівні соціо-емоційної компетентності спостерігаємо незначний спад показників, а при високому рівні – повільне зростання. Отже, взаємозв'язок між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та компонентом саморегуляції діяльності «Планування» підтверджений на вибірці військового профілю навчання.

За шкалою «Програмування» результати дисперсійного аналізу такі: у майбутніх офіцерів графік зростаючий – стрибкоподібний ріст при середньому рівні, незначне зростання при високому рівні; у студентів-психологів при середньому рівні соціо-емоційної компетентності фіксуємо значний спад показників, а при високому рівні – їх стрімке піднесення, яке сильно перевершує значення низького рівня. Таким чином, взаємозалежність між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та компонентом саморегуляції діяльності «Програмування» підтверджена на вибірці курсантів.

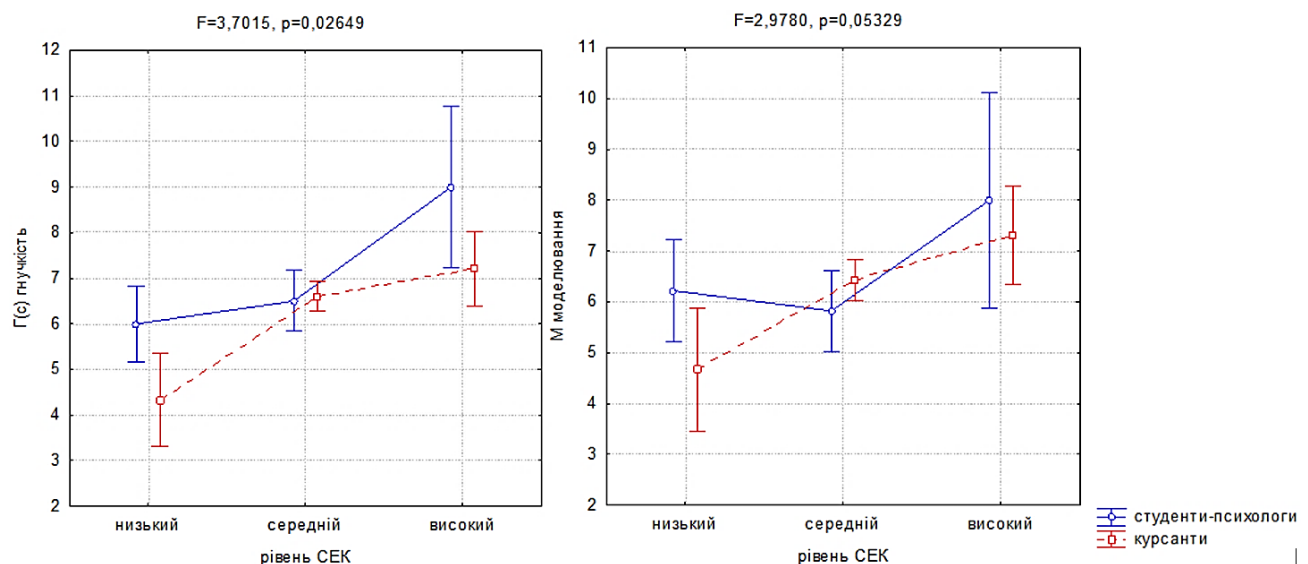


Рисунок 2.15. – Графіки взаємодії двох факторів (результати СЕК вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – компоненти саморегуляції діяльності «Гнучкість» й «Моделювання»

За шкалою «Гнучкість» в межах обох профілів навчання відмічаємо позитивні зрушення. Так, у майбутніх офіцерів найбільш інтенсивний ріст випадає на середній рівень соціо-емоційної компетентності, а в майбутніх

психологів навпаки – на високий рівень. Отже, підтверджена взаємозалежність між розвинуеною СЕК та компонентом саморегуляції діяльності «Гнучкість» на обох профілях навчання.

В межах шкали «Моделювання» графік курсантів має нерівномірний, але зростаючий вигляд, найбільш стрімкий ріст віднімаємо при середньому рівні СЕК; у студентів-психологів графік незбалансований – спад показників при середньому рівні та їх різке зростання при високому. Таким чином, взаємозалежність між розвинуеною соціо-емоційною компетентністю та компонентом саморегуляції діяльності «Моделювання» підтверджена на вибірці здобувачів вищої освіти військового профілю навчання.

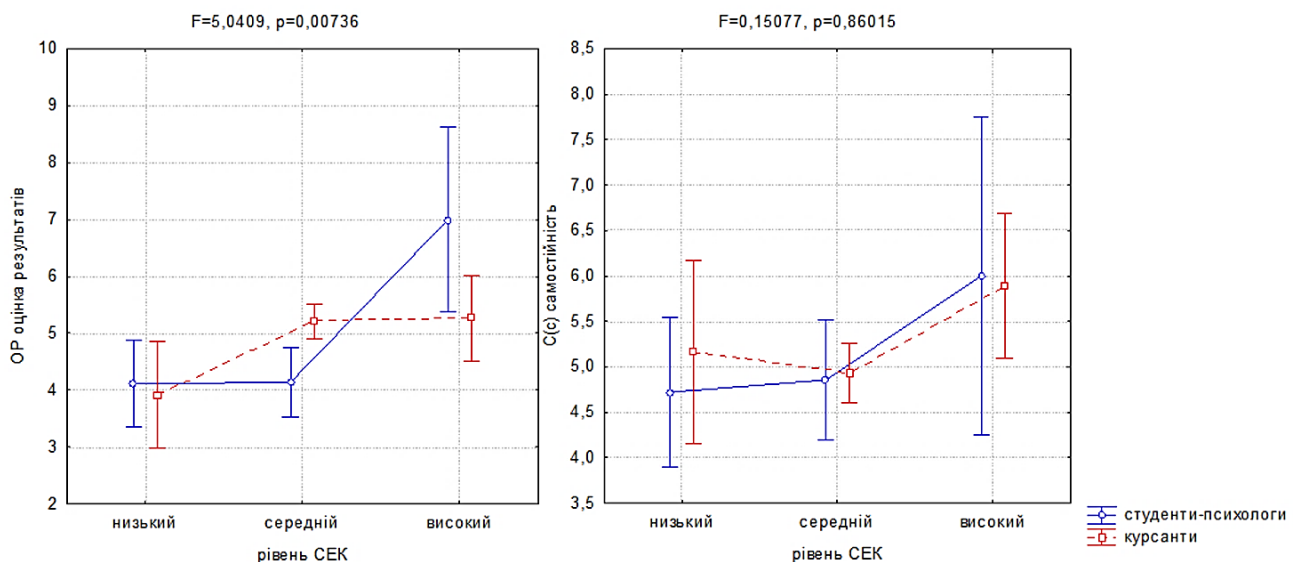


Рисунок 2.16. – Графіки взаємодії двох факторів (результати СЕК вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – компоненти саморегуляції діяльності «Оцінка результатів» й «Самостійність»

Результати за шкалою «Оцінка результатів» такі: у студентів-психологів при середньому рівні соціо-емоційної компетентності динаміка відсутня, а при високому рівні – стрибкоподібне зростання показників; у курсантів навпаки, при середньому рівні СЕК – ріст значень є, а при високому – ріст відсутній. Отже, взаємообумовленість між розвинуеною соціо-емоційною компетентністю та компонентом саморегуляції діяльності «Оцінка результатів» підтверджена, але потребує подальшого дослідження.

Графік взаємодії здобувачів вищої освіти психологічного профілю навчання за шкалою «Самостійність» зростаючий, при середньому рівні відмічаємо певне зростання, а при високому – різке збільшення показників. У майбутніх офіцерів при середньому рівні соціо-емоційної компетентності спостерігаємо повільне зменшення показників за шкалою, а при високому рівні – різке їх збільшення. Взаємозв'язок між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та компонентом саморегуляції діяльності «Самостійність» підтверджений на вибірці студентів-психологів.

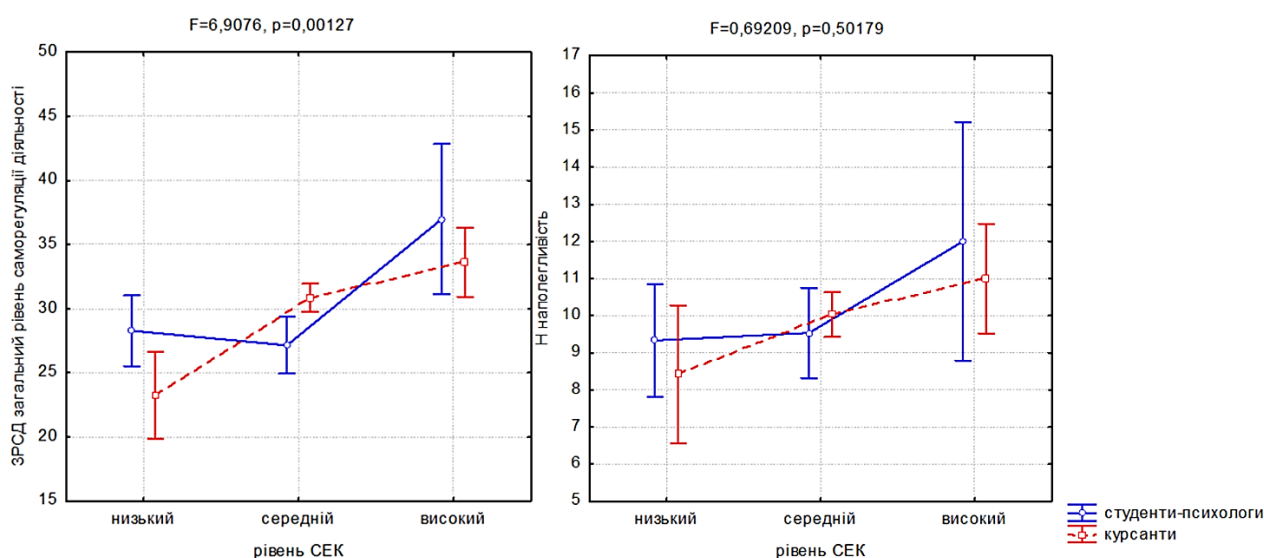


Рисунок 2.17. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – «Загальний рівень саморегуляції діяльності» й «Наполегливість»

За шкалою «Загальний рівень саморегуляції діяльності» маємо такі результати дисперсійного аналізу: графік курсантів зростаючий із різким ростом в межах середнього рівня соціо-емоційної компетентності та більш повільним при високому рівні; у майбутніх психологів при середньому рівні SEK показники за шкалою дещо зменшуються, а при високому – різко збільшуються. Взаємозв'язок між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та шкалою «Загальний рівень саморегуляції діяльності» підтверджений на вибірці здобувачів вищої освіти військового профілю навчання.

Переходячи до аналізу компонентів вольової саморегуляції, почнемо зі шкали «Наполегливість». Графіки обох профілів навчання зростаючі, але в

майбутніх офіцерів він рівномірний, а в студентів-психологів при середньому рівні соціо-емоційної компетентності ріст показників незначний, а при високому рівні відбувається різке збільшення значень за шкалою. Отже, взаємообумовленість між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та шкалою «Наполегливість» підтверджений на вибірці здобувачів вищої освіти військового профілю навчання.

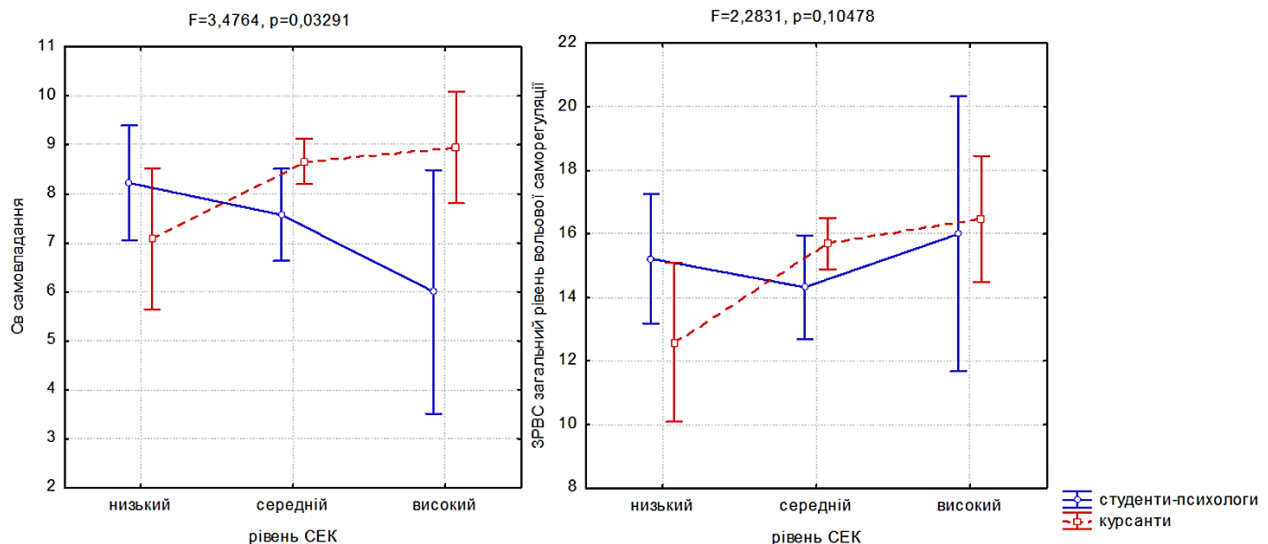


Рисунок 2.18. – Графіки взаємодії двох факторів (результати SEK вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – компоненти вольової саморегуляції «Самовладання» й «Загальний рівень вольової саморегуляції»

Взаємообумовленість між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та компонентом вольової саморегуляції «Самовладання» підтверджена на вибірці здобувачів вищої освіти військового профілю навчання. Їх графік взаємодії зростаючого характеру із різким ростом в межах середнього рівня SEK та більш повільним при високому рівні. У студентів-психологів ситуація протилежна, їх графік спадаючий, найбільш інтенсивне зменшення показників приходить на високий рівень соціо-емоційної компетентності.

За шкалою «Загальний рівень вольової саморегуляції» у майбутніх офіцерів фіксуємо значне збільшення показників при середньому рівні соціо-емоційної компетентності, а при високому рівні – більш повільне. У «психологів» при середньому рівні SEK – повільне зменшення значень, а при високому – їх зростання до рівня, який дещо вищий, ніж при низькій

сформованості СЕК. Взаємозв'язок між розвинуеною соціо-емоційною компетентністю та шкалою «Загальний рівень вольової саморегуляції» підтверджений на вибірці курсантів.

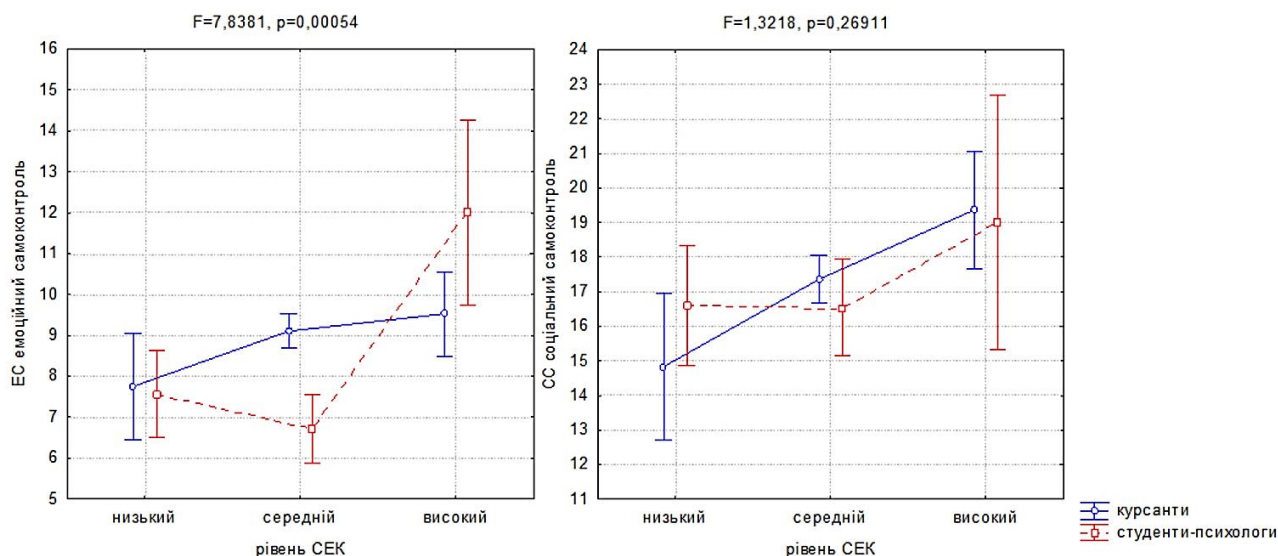


Рисунок 2.19. – Графіки взаємодії двох факторів (результати СЕК вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – компоненти соціо-емоційної саморегуляції «Емоційний самоконтроль» й «Соціальний самоконтроль»

Розгляд дисперсійного аналізу компонентів соціо-емоційної саморегуляції почнемо зі шкали «Емоційний самоконтроль». Найбільш сприятлива ситуація спостерігається в результатах вибірки майбутніх офіцерів, їх графік рівномірно зростаючого типу з більш інтенсивним розвитком в межах середнього рівня СЕК. У здобувачів вищої освіти психологічного профілю розподіл результатів незбалансований: при середньому рівні соціо-емоційної компетентності відмічаємо спад показників за шкалою, а при високому рівні – стрибкоподібне зростання. Взаємозалежність між розвинуеною соціо-емоційною компетентністю та шкалою «Емоційний самоконтроль» підтверджена на вибірці курсантів.

За шкалою «Соціальний самоконтроль» графік взаємодії здобувачів вищої освіти військового профілю навчання має еталонний вигляд, розподіл їх результатів рівномірно зростаючий. У «психологів» при середньому рівні соціо-емоційної компетентності динаміка показників за шкалою відсутня, а при високому рівні спостерігаємо різке зростання значень. Взаємозалежність між

розвиненою соціо-емоційною компетентністю та шкалою «Соціальний самоконтроль» підтверджена на вибірці курсантів.

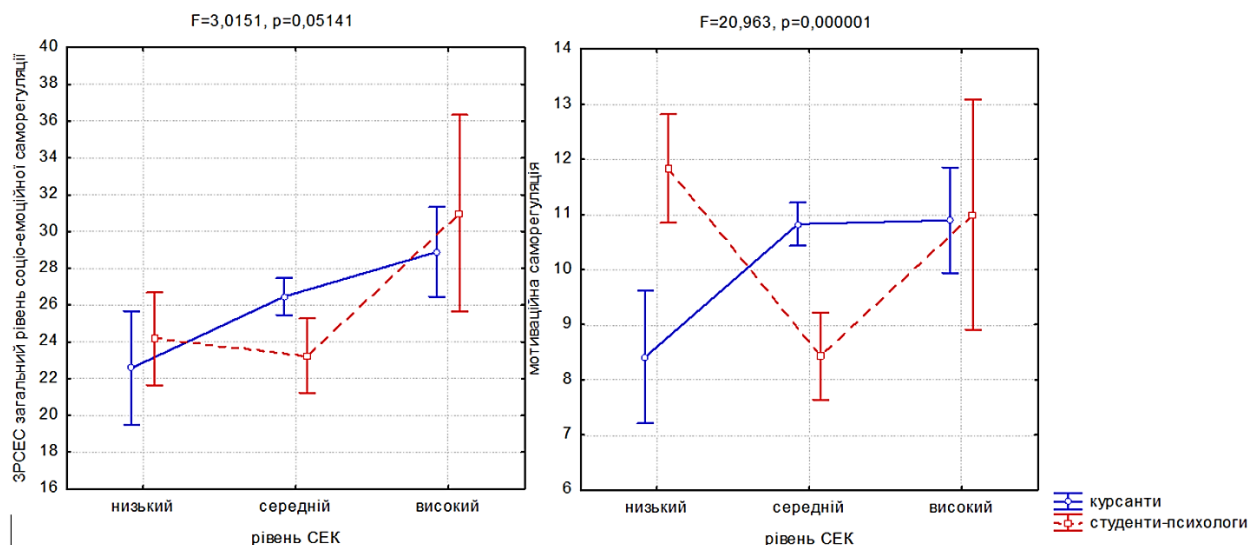


Рисунок 2.20. – Графіки взаємодії двох факторів (результати СЕК вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» й «Мотиваційна саморегуляція»

В межах шкали «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» результати курсантів – рівномірне зростання, а студентів-психологів – повільний спад показників при середньому рівні СЕК, їх стрімке піднесення при високому рівні. Взаємообумовленість між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та окресленою шкалою підтверджена на вибірці майбутніх офіцерів.

Розглянемо результати останнього графіку дисперсійного аналізу за шкалою «Мотиваційна саморегуляція». Дані обох профілів навчання незбалансовані. У курсантів відмічаємо різке зростання показників при середньому рівні соціо-емоційної компетентності й відсутність зрушень при високому рівні. У майбутніх психологів – стрибкоподібний спад значень при середньому рівні СЕК та різке зростання при високому рівні, яке, однак, не досягає вихідної точки низького рівня. Взаємозалежність між розвиненою соціо-емоційною компетентністю мотиваційною саморегуляцією потребує уточнення.

За результатами дисперсійного аналізу взаємозалежності між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та стратегіями долання й компонентами саморегуляції підтверджені для обох профілів навчання лише за однією копінг-

стратегією – «Активне подолання» та одним компонентом саморегуляції діяльності – «Гнучкість».

Якщо розглядати кожен напрямок навчання окремо, то у здобувачів психологічного профілю підтверджений позитивний взаємозв'язок з копінг-стратегіями – «Концентрація на емоціях та їх активне вираження», «Гумор», «Поведінковий відхід від проблеми», а також компонентом саморегуляції діяльності – «Самостійність».

Ситуація у майбутніх офіцерів більш сприятлива. Так, підтверджений позитивний взаємозв'язок з копінг-стратегіями – «Позитивне переформулювання та особистісне зростання», «Уявний відхід від проблеми», «Стримування», «Використання заспокійливих», «Прийняття», «Прийняття», «Придушення конкуруючої діяльності», «Планування»; компонентами саморегуляції діяльності – «Планування», «Програмування», «Моделювання», «Загальний рівень саморегуляції діяльності»; компонентами вольової саморегуляції – «Наполегливість», «Самовладання», «Загальний рівень вольової саморегуляції»; компонентами соціо-емоційної саморегуляції – «Емоційний самоконтроль», «Соціальний самоконтроль», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції».

Зважаючи на результати, відзначаємо значний фасилітуючий вплив розвиненої соціо-емоційної компетентності на гармонізацію копінг-системи та зростання показників за компонентами саморегуляції серед вибірки здобувачів вищої освіти військового профілю навчання. Отже, для курсантів СЕК виступає не лише потужним внутрішнім ресурсом, важливим для гармонізації багатьох сфер життя, самореалізації та підтримання психологічного добробуту, але й як чинник розвитку саморегуляційних процесів й оптимізації арсеналу стресоподолання.

Завершивши аналіз результатів факторизації, перейдемо до важливого етапу констатуючого дослідження, необхідного для підтвердження головної гіпотези – встановлення міри впливу СЕК на саморегуляцію (діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна) та копінг-стратегії.

В першу чергу проведемо аналіз кореляційних зв'язків між компонентами СЕК та копінг-стратегіями й різними видами саморегуляції. У ході обробки даних використаний критерій узгодженості Пірсона, обчислення проводилися за допомогою програми Statistica.

При визначення сили кореляції ми послуговувались таблицею критичних значень. Відповідно, $p < 0,05$ – 0,12-0,15*; $p < 0,01$ – 0,16-0,19**; $p < 0,001$ – 0,20-0,22***; $p < 0,0001$ – від 0,23****.

Для оптимізації даних єдину таблицю ми поділили на дві (табл. 2.11., 2.12.). В першій проведений аналіз виключно стратегій стресоподолання, а в другій представлений увесь блок саморегуляції.

Таблиця 2.11.

Кореляційні зв'язки компонентів СЕК із різними копінг-стратегіями

	С-ЕО	Су	Ск	С-ЕУ	СК	Се	ЗРС-ЕК
ППОЗ	0,05	0,12*	0,16**	0,14*	0,20***	0,17**	0,16**
УВП	0,05	0,01	-0,04	-0,04	-0,01	-0,09	-0,02
КЕАВ	-0,04	-0,06	-0,15*	-0,06	-0,04	-0,11	-0,08
ВІСП	0,09	0,16**	0,20***	0,14*	0,10	0,06	0,14*
АП	0,29****	0,30****	0,21***	0,21***	0,22***	0,29****	0,28****
З	-0,05	-0,10	-0,11	-0,06	-0,04	-0,12*	-0,09
ЗР	0,06	0,04	0,03	0,07	0,03	0,00	0,04
Г (к)	0,01	0,01	0,05	0,01	0,08	0,01	0,03
ПВП	-0,18**	- 0,25****	-0,15*	-0,21***	-0,18**	- 0,24****	-0,22***
С (к)	0,21***	0,24****	0,17**	0,26****	0,21***	0,17**	0,23****
ВЕСП	-0,03	0,01	-0,02	-0,04	0,03	-0,03	-0,01
ВЗ	-0,04	-0,13*	-0,17**	-0,13*	-0,15*	-0,20***	-0,15*
П	0,03	0,16**	0,12*	0,14*	0,09	0,11	0,12*
ПКД	0,04	0,20***	0,17**	0,20***	0,10	0,17**	0,16**
П (к)	0,26****	0,30****	0,20***	0,28****	0,30****	0,21***	0,28****

Примітка: С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Су – самоусвідомлення; Ск – самокерування; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; СК – соціальне керування; Се – самоефективність; ЗРС-ЕК – загальний рівень соціо-емоційної компетентності; ППОЗ – позитивне переформулювання і особистісне зростання; УВП – уявний відхід від проблеми; КЕАВ – концентрація на емоціях і їх активне вираження; ВІСП – використання інструментальної соціальної підтримки; АП – активне подолання; З – заперечення; ЗР – звернення до релігії; Г(к) – гумор; ПВП – поведінковий відхід від проблеми; С(к) – стримування; ВЕСП – використання емоційної соціальної підтримки; ВЗ – використання «заспокійливих»; П – прийняття; ПКД – придушення конкуруючої діяльності; П(к) – планування.

Зазначимо, що всі шкали соціо-емоційної компетентності, включаючи загальний рівень, мають прямі зв'язки із конструктивними стратегіями додання, а зворотні – з деструктивними.

Враховуючи велику кількість статистично значимих кореляційних залежностей, проаналізуємо лише ті, сила яких є достатньо високою.

Першою розглянемо шкалу «Самокерування», яка має найбільшу кількість вагомих кореляцій із стратегіями додання, а саме: 10 зав'язків – 3 слабких, 4 середніх, 3 сильних – «Використання інструментальної соціальної підтримки» ($0,20 > 0.001$), «Активне подолання» ($0,21 > 0.001$), «Планування» ($0,20 > 0.001$). Припускаємо, що велика кількість вагомих кореляцій обумовлена специфічними характеристиками шкали – конструктивне переживання негативних емоцій, контроль експресії та імпульсів, адекватний характер емоційного реагування, володіння методами управління емоційним станом, які можна назвати емоційно сфокусованими копінг-стратегіями. Більше того, людина з розвиненим самокеруванням здатна діяти помірковано, а не емоціогенно, що дозволяє раціонально підходити до процесу додання.

Шкала «Самоусвідомлення» володіє дев'ятьма значимими кореляціями: 2 слабкі, 2 середні, 1 сильна – «Придушення конкуруючої діяльності» ($0,20 > 0.001$); 4 дуже сильні – «Активне подолання» ($0,30 > 0.0001$), «Поведінковий відхід від проблеми» ($-0,25 > 0.0001$), «Стимування» ($0,24 > 0.0001$), «Планування» ($0,30 > 0.0001$). Наявні дуже сильні кореляції з ефективними стратегіями і протилежний зв'язок із шкалою «Поведінковий відхід від проблеми», яку ми відносимо до недієвих. Означений результат свідчить про те, що рефлексивна людина, яка добре знає себе й вчиться на власних помилках, наймеш вірогідно вибере відмову від досягнення мети й регулювання зусиль, спрямованих на взаємодію зі стресором, в якості відповіді на дистрес.

Також дев'ять зав'язків із копінг-стратегіями має компонент «Соціо-емоційне усвідомлення», серед них: 4 слабких, 3 сильних – «Активне подолання» ($0,21 > 0.001$), «Поведінковий відхід від проблеми» ($-0,21 > 0.001$), «Придушення конкуруючої діяльності» ($0,20 > 0.001$); 2 дуже сильних – «Стимування»

(0,26 > 0.0001), «Прийняття» (0,28 > 0.0001). Дуже сильні зв'язки шкали відмічаємо виключно з копінгами когнітивного характеру – «Прийняття» (прийняття дійсності, стресової ситуації), «Стримування» (очікування влучного для дій моменту та утримання від імпульсивних дій), що можна пояснити пізнавальним характером розглянутої шкали.

Шкала «Самоефективність» володіє вісьмома значимими кореляціями із стратегіями додання, а саме: 1 слабка, 3 середніх, 2 сильних – «Використання заспокійливих» (-0,20 > 0.001), «Планування» (0,21 > 0.001); 2 дуже сильних – «Активне подолання» (0,29 > 0.0001), «Поведінковий відхід від проблеми» (-0,24 > 0.0001). Цікавим є розподіл дуже сильних кореляцій за шкалою: дві протилежно спрямовані стратегії. Якщо «Активне подолання» розглядати як абсолют зусиль, які людина може прикласти до ефективного вирішення стресової ситуації, то «Поведінковий відхід від проблеми» – найвища міра бездіяльності, пасивність і покірність обставинам. Таке поєднання яскраво ілюструє великий вплив розвиненої самоефективності на вміння особистості мобілізувати власні сили й активно діяти для подолання стресової ситуації.

Шість вагомих кореляційних зав'язків має шкала «Соціальне керування», це такі: 1 слабкий, 1 середній, 3 сильних – «Позитивне переформулювання і особистісне зростання» (0,20 > 0.001), «Активне подолання» (0,22 > 0.001), «Стримування» (0,21 > 0.001); 1 дуже сильний – «Планування» (0,30 > 0.0001). Кореляційні залежності сильного та дуже сильного характеру пов'язані з різноспрямованими, але позитивними, копінгами: «Позитивне переформулювання і особистісне зростання» – саногенний характер, «Активне подолання» – діяльнісний, «Стримування» – регулятивний, «Планування» – когнітивний. Все перелічене узгоджується з характеристиками соціального керування, що являє міжособистісну грамотність, вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми та соціальними групами з метою особистої самореалізації та соціальної інтеграції.

Найменшу кількість важливих для розгляду кореляцій має шкала «Соціо-емоційна обізнаність»: 1 середня, 1 сильна – «Стримування» (0,21 > 0.001); 2

дуже сильних – «Активне подолання» ($0,29 > 0.0001$), «Планування» ($0,26 > 0.0001$). Невелику кількість кореляційних зав'язків можна пояснити специфікою шкали, що являє собою не вміння чи навички, а лише пакет знань, необхідних для соціалізації, комунікації та самопізнання. Однак, соціо-емоційна обізнаність має дуже сильні кореляції із ефективними стратегіями додання, що підкреслює її вагомий внесок у вплив СЕК на гармонізацію копінг-системи.

Наостанок проаналізує загальний рівень соціо-емоційної компетентності, що має 9 статистично вагомих кореляційних зав'язків, це такі: 3 слабких, 2 середніх, 1 сильний – «Поведінковий відхід від проблеми» ($-0,22 > 0.001$); 3 дуже сильних – «Активне подолання» ($0,28 > 0.0001$), «Стримування» ($0,23 > 0.0001$), «Планування» ($0,28 > 0.0001$). Серед найсильніших зав'язків – позитивні стратегії різної спрямованості: «Активне подолання» – діяльнісна, «Стримування» – регулююча, «Планування» – когнітивна, що підтверджує багатоаспектність та поліфункціональність соціо-емоційної компетентності. Варто зазначити, що це найбільш значимий показник для аналізу впливу СЕК на копінг-систему, бо інтегрує в себе інші шкали, а отже проявляє лише найбільш впливові точки перетину.

Таким чином, ймовірність фасилітуючого впливу соціо-емоційної компетентності на оптимізацію копінг-системи особистості доведена на статистично значимому рівні, а саме: загальна кількість кореляції між соціо-емоційною компетентністю та копінг-стратегіями – 55, серед них 14 слабких, 13 середніх, 14 сильних, 14 дуже сильних.

Зважаючи на те, що аналіз кореляцій проведений з акцентом на компоненти СЕК, копінг-стратегії не отримали належної уваги. З метою вирішення означеної проблеми побудована схема, представлена в додатку 3.

Максимальну кількість (7) кореляцій мають такі копінг-стратегії: «Активне подолання», «Поведінковий відхід від проблеми» (зворотний зв'язок), «Стримування», «Планування», тож саме ці стратегії піддаються найбільшій впливу розвиненої соціо-емоційної компетентності. По одній зворотній кореляції мають стратегії «Заперечення», «Концентрація на емоціях і їх активне

вираження», отже СЕК не може в достатній мірі сприяти вилученню їх із арсеналу долання особистості. Жодної значимої кореляції не мають такі копінги: «Уявний відхід від проблеми», «Звернення до релігії», «Гумор», «Використання емоційної соціальної підтримки».

Згідно з логікою дослідження перейдемо до розгляду кореляційних залежностей між СЕК та блоком саморегуляції (табл. 2.12).

Таблиця 2.12.

**Кореляційні зв'язки компонентів СЕК із різними видами саморегуляції
(діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна)**

	С-ЕО	Су	Ск	С-ЕУ	СК	Се	ЗРС-ЕК
П (с)	0,24****	0,30****	0,30****	0,29****	0,30****	0,33****	0,32****
Пг	0,09	0,30****	0,10	0,15*	0,07	0,06	0,10
Г (с)	0,29****	0,32****	0,23****	0,29****	0,30****	0,31****	0,32****
М	0,27****	0,28****	0,24****	0,28****	0,26****	0,30****	0,30****
ОР	0,30****	0,35****	0,34****	0,28****	0,33****	0,31****	0,35****
С (с)	0,13*	0,6	0,15*	0,7	0,4	0,11	0,10
ЗРСД	0,37****	0,39****	0,39****	0,36****	0,38****	0,42****	0,42****
Н	0,18**	0,17**	0,19**	0,16**	0,23****	0,22****	0,21***
Св	0,14*	0,17**	0,17**	0,14*	0,26****	0,23****	0,20***
ЗРВС	0,17**	0,18**	0,19**	0,17**	0,25****	0,23****	0,22***
ЕС	0,22****	0,34****	0,33****	0,27****	0,35****	0,33****	0,34****
СС	0,28****	0,28****	0,24****	0,27****	0,28****	0,29****	0,30****
ЗРС-ЕС	0,28****	0,34****	0,31****	0,30****	0,34****	0,34****	0,35****
МС	-0,02	0,9	0,11	0,14*	0,10	0,17**	0,11

Примітка: С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Су – самоусвідомлення; Ск – самокерування; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; СК – соціальне керування; Се – самоефективність; ЗРС-ЕК – загальний рівень соціо-емоційної компетентності; П(с) – планування; Пг – програмування; Г(с) – гнучкість; М – моделювання; ОР – оцінка результатів; С(с) – самостійність; ЗРСД – загальний рівень саморегуляції діяльності; Н – наполегливість; Св – самовладання; ЗРВС – загальний рівень вольової саморегуляції; ЕС – емоційний самоконтроль; СС – соціальний самоконтроль; ЗРС-ЕС – загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції; МС – мотиваційна саморегуляція.

Загальна кількість кореляційних зв'язків між СЕК та різними видами саморегуляції – 83 (з 98 можливих), серед них 6 слабких, 11 середніх, 5 сильних, 61 дуже сильних. Беручи до уваги таку велику кількість з кореляцій, змістимо фокус дослідницького аналізу з розгляду компонентів соціо-емоційної компетентності на саморегуляцію.

Так, шкали «Планування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів», «Загальний рівень саморегуляції діяльності», «Соціальний самоконтроль», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» пов'язані з усіма шкалами СЕК та загальним рівнем кореляційними залежностями дуже високої сили, що свідчить про надзвичайну взаємозалежність і великий потенціал впливу соціо-емоційної компетентності на окреслені компоненти.

За шкалою «Емоційний самоконтроль» – всі кореляції дуже сильні, окрім «Соціо-емоційна обізнаність» ($0,22 > 0.001$), зв'язок з якою є сильним. Результат можна пояснити відмінністю означеного компонента від інших, його простішою структурою, меншим функціональним значенням, а отже і таким сильним впливом на здатність до регуляції власних емоцій.

Шкали «Самовладання» й «Загальний рівень вольової саморегуляції» також кореляційно пов'язані з усіма шкалами СЕК, однак дуже сильні зв'язки лише з компонентами «Соціальне керування» ($0,26 > 0.0001$; $0,23 > 0.0001$ відповідно), «Самоефективність» ($0,25 > 0.0001$; $0,23 > 0.0001$ відповідно). Відповідно можна зробити висновок про важливість цих компонентів саме для вольової саморегуляції.

Остання шкала блоку саморегуляції, яка кореляційно пов'язана із загальним рівнем соціо-емоційної компетентності та усіма її складниками, – «Наполегливість», у якої лише одна дуже сильна кореляційна залежність, а саме «Соціальне керування» ($0,23 > 0.0001$). Як і для інших компонентів вольової саморегуляції «соціальне керування» відіграє підкреслено важливу роль, що робить її важливими рушієм розвитку означеного конструкту.

Інші шкали мають по дві значимі кореляційні залежності. Так, «Програмування» має 1 слабку кореляцію «Соціо-емоційне усвідомлення» ($0,15 > 0.05$) та 1 дуже сильну «Самоусвідомлення» ($0,30 > 0.0001$). Іншими словами, усвідомлене програмування своїх дій вимагає глибинного самопізнання, розуміння себе.

Шкала «Самостійність»: 2 слабкі кореляції – «Соціо-емоційна обізнаність» ($0,13 > 0.05$), «Самокерування» ($0,15 > 0.05$). «Мотиваційна саморегуляція»

володіє 1 слабким зв'язком «Соціо-емоційне усвідомлення» ($0,14 > 0,05$) й 1 середнім «Самоефективність» ($0,17 > 0,05$). Зважаючи на незначну силу перелічених кореляцій, не вважаємо необхідним інтерпретувати їх, однак існування цих зв'язків є лазівкою для їх розвитку через СЕК.

Наочне відображення окреслених кореляційних залежностей подано в схемі, до представлена в додатку К.

Стисло окреслимо подані вище (табл. 2.12) кореляційні залежності з акцентом на компоненти соціо-емоційної компетентності:

- «Соціо-емоційна обізнаність»: 12 зав'язків, з них – 2 слабких, 2 середніх, 1 сильний, 7 дуже сильних;
- «Самоусвідомлення»: 12 зав'язків, з них – 3 середніх, 9 дуже сильних;
- «Самокерування»: 12 зав'язків, з них – 1 слабкий, 2 середні, 8 дуже сильні;
- «Соціо-емоційне усвідомлення»: 13 зав'язків, з них – 3 слабких, 2 середніх, 8 дуже сильних;
- «Соціальне керування» 11 зав'язків, з них всі дуже сильні.
- «Самоефективність»: 12 зав'язків, з них – 1 середній, 1 сильний, 10 дуже сильних.

Загальний рівень соціо-емоційної компетентності проаналізуємо детальніше. Так, наявні одинадцять кореляційних зав'язків, серед них: 3 сильні – «Наполегливість» ($0,21 > 0,001$), «Самовладання» ($0,20 > 0,001$), «Загальний рівень волювої саморегуляції» ($0,20 > 0,001$); 8 дуже сильні – «Планування» ($0,32 > 0,0001$), «Гнучкість» ($0,32 > 0,0001$), «Моделювання» ($0,30 > 0,0001$), «Оцінка результатів» ($0,35 > 0,0001$), «Загальний рівень саморегуляції діяльності» ($0,42 > 0,0001$), «Емоційний самоконтроль» ($0,34 > 0,0001$), «Соціальний самоконтроль» ($0,30 > 0,0001$), «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» ($0,35 > 0,0001$). Усі представлені зв'язки особливі не лише тому, що корелюють із загальним рівнем СЕК, тобто важливі не для окремого компонента, а для самого конструкту, але й мають доволі сильний рівень

значимості. Так, всі компоненти вольової саморегуляції – сильний зв'язок, всі компоненти соціо-емоційної саморегуляції – дуже сильний зв'язок, поміж складників саморегуляції діяльності лише два («Програмування» і «Самостійність») не мають вагомого зв'язку із соціо-емоційною компетентністю, всі інші – дуже сильний зв'язок. Лише мотиваційна саморегуляція не піддається впливу загального рівня СЕК. Вважаємо такий результат перспективним для подальшого етапу експериментального дослідження – формуючого.

Отже, ймовірність розвитку саморегуляції діяльності, вольової та соціо-емоційної за допомогою соціо-емоційної компетентності підтверджена на статистично значимому рівні, але мотиваційна саморегуляція піддається впливу лише двох шкал СЕК.

Завершуючи аналіз кореляційних зав'язків, зазначимо, що загальна кількість вагомих кореляцій між соціо-емоційною компетентністю й копінгами, різними видами саморегуляції – 138, з них 20 слабких, 24 середніх, 19 сильних, 75 дуже сильних.

Наостанок проведемо множинний регресійний аналіз, необхідний для вивчення одночасного і погодженого впливу множини незалежних (компоненти саморегуляції й копінг-стратегії) змінних на одну залежну (компоненти соціо-емоційної компетентності) з подальшою побудовою лінійних рівнянь регресії за такою формулою:

$$Y = b + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_px_p + e,$$

де Y – залежна змінна (показники соціо-емоційної компетентності); b – вільний член; $b_1, b_2, \dots, b_p$ – параметри моделі (компоненти саморегуляції й копінг-стратегії); e – помилка прогнозування [119, с. 165]

Регресійний аналіз проведено за допомогою програми Statistica. В таблиці, що представлена нижче (табл. 2.13) висвітлені лише статистично значимі результати; ті шкали блоку саморегуляції та копінгу, показники яких знаходяться в зоні незначимості, ми вилучили з таблиці з метою оптимізації її кінцевого вигляду.

Таблиця 2.13.

Регресійний аналіз залежності компонентів СЕК від копінг-стратегій та різних видів саморегуляції

	БЕТА	Стд.Відх.	В	Стд.Відх.	t(168)	p-рівень
Соціо-емоційна обізнаність						
<i>R= ,57999334 R2= ,33639228 Скорект. R2= ,23369108 F(26,168)= 3,2754 p</i>						
Константа			15,31450	4,317428	3,54714	0,000505
ВІСП	0,203681	0,085306	1,24766	0,522549	2,38764	0,018067
СС	0,191991	0,092574	0,34472	0,166216	2,07390	0,039614
Самоусвідомлення						
<i>R= ,59776856 R2= ,35732725 Скорект. R2= ,25786599 F(26,168)=3,5926 p</i>						
Константа			12,41644	3,970319	3,12732	0,002080
ВІСП	0,246572	0,083950	1,41140	0,480538	2,93712	0,003778
АП	0,180785	0,089209	1,14592	0,565458	2,02653	0,044292
Самокерування						
<i>R= ,54396105 R2= ,29589362 Скорект. R2= ,18692478 F(26,168)=2,7154 p</i>						
Константа			11,09235	4,106557	2,70113	0,007619
КЕАВ	-0,142982	0,072726	-0,67954	0,345642	-1,96602	0,050944
ВІСП	0,254479	0,087871	1,43942	0,497027	2,89606	0,004282
ОР	0,201062	0,101736	0,73671	0,372770	1,97631	0,049756
Соціо-емоційне усвідомлення						
<i>R= ,54783487 R2= ,30012305 Скорект. R2= ,19180876 F(26,168)=2,7709 p</i>						
Константа			13,95497	3,964425	3,52005	0,000555
ВІСП	0,287835	0,087607	1,57648	0,479825	3,28554	0,001239
Г(к)	-0,152348	0,084885	-0,65875	0,367044	-1,79475	0,044492
С(к)	0,148305	0,084654	0,93837	0,535627	1,75191	0,041615
МС	0,142812	0,082244	0,37398	0,215369	1,73645	0,044318
Соціальне керування						
<i>R= ,55905620 R2= ,31254383 Скорект. R2= ,20615181 F(26,168)=2,9377 p</i>						
Константа			11,65483	4,808264	2,42392	0,016415
П(к)	0,175807	0,096530	1,09522	0,601348	1,82128	0,040343
Св	0,292721	0,120023	0,85605	0,351001	2,43888	0,015774
Самоефективність						
<i>R= ,51684309 R2= ,26712678 Скорект. R2= ,15370592 F(26,168)=2,3552 p</i>						
Константа			8,862139	4,582046	1,93410	0,044781
АП	0,167508	0,095264	1,147473	0,652581	1,75836	0,030507
С(с)	0,169079	0,085667	0,659588	0,334192	1,97368	0,050058

Примітка: ВІСП – використання інструментальної соціальної підтримки, СС – соціальний самоконтроль, АП – активне подолання, КЕАВ – концентрація на емоціях та їх активне вираження, ОР – оцінка результатів, Г – гумор, С (к) – стримування, МС – мотиваційна саморегуляція, П(к) – планування, Св – самовладання, С (с) – самостійність.

У ході розгляду результатів регресійного аналізу утворимо регресійні рівняння до кожного з компонентів соціо-емоційної компетентності:

- Соціо-емоційна обізнаність: $15,31 + 0,20$ Використання інструментальної соціальної підтримки $+ 0,19$ Соціальний самоконтроль;
- Самоусвідомлення: $12,41 + 0,24$ Використання інструментальної соціальної підтримки $+ 0,18$ Активне подолання;
- Самокерування: $11,09 + 0,25$ Використання інструментальної соціальної підтримки $+ 0,20$ Оцінка результатів $- 0,14$ Концентрація на емоціях та їх активне вираження;
- Соціо-емоційне усвідомлення: $13,95 + 0,28$ Використання інструментальної соціальної підтримки $+ 0,14$ Самостійність $+ 0,14$ Мотиваційна саморегуляція $- 0,15$ Гумор;
- Соціальне керування: $11,65 + 0,17$ Планування $+ 0,29$ Самовладання;
- Самоефективність: $8,86 + 0,16$ Активне подолання $+ 0,16$ Самостійність.

У результаті регресійного аналізу виявлений сильний зв'язок між чотирьома компонентами СЕК та стратегією додання «Використання інструментальної соціальної підтримки», тобто особистість з розвиненою соціо-емоційною компетентністю при вирішенні кризової ситуації потребує в отриманні допомоги від інших людей у вигляді поради, інформації, безпосередньої участі. Вважаємо, що така тенденція обумовлена соціально-комунікативним аспектом СЕК – розуміння власних соціальних ресурсів, спроможність звернутися про допомогу, усвідомлення значення дружніх, приятельських стосунків, розвинена міжособистісна грамотність тощо.

Встановлені два зв'язки між компонентами соціо-емоційної компетентності та копінг-стратегією «Активне подолання», яка має конструктивний діяльнісний характер. Іншими словами, особистість з розвиненою СЕК активно та безпосередньо вирішує утворену складну ситуацію, застосовує прямі дії. Також двома зв'язками із соціо-емоційною компетентністю

володіє компонент саморегуляції діяльності «Самостійність». Отже, СЕК стимулює автономність особистості під час виконання будь-якої діяльності.

Уважаємо, що окреслені регресійні залежності між соціо-емоційною компетентністю та такими компонентами як «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Активне подолання», «Самостійність» взаємообумовлені. Всі вони практичного, діяльнісного характеру, характеризують людину, яка здатна діяти автономно й активно, за потреби може звернутися за допомогою до інших. Отже, СЕК формує особистість, яка є творцем власного життя.

Також утворені одиничні залежності з: стратегіями долаття – «Концентрація на емоціях та їх активне вираження», «Гумор», «Планування»; компонентами саморегуляції – «Оцінка результатів» (саморегуляція діяльності), «Самовладання» (вольова саморегуляція), «Соціальний самоконтроль» (соціо-емоційна саморегуляція), «Мотиваційна саморегуляція».

Отже, нами проведений констатуючий етап експерименту, в ході якого проаналізовані показники респондентів в межах кожної методики, визначена статистична значимість розрізнення балів студентів різних профілів навчання; проведений двофакторний дисперсійний аналіз для встановлено того, яким чином різні рівні сформованості соціо-емоційної компетентності респондентів психологічного та військового профілів навчання взаємодіють з копінг-стратегіями та компонентами саморегуляції; здійснений масштабний кореляційний й регресійний аналізи для дослідження міри впливу соціо-емоційної компетентності на саморегуляцію (діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна) та копінг-стратегії.

За результатами математико-статистичних обчислень, головна гіпотеза дослідження (соціо-емоційна компетентність сприяє розвитку саморегуляції студентів) підтверджена. Також доведена додаткова гіпотеза (СЕК та саморегуляція сприяють оптимізації копінг-поведінки студентів). Друга додаткова гіпотеза (студенти-«психологи» мають вищі показники СЕК, ніжчі – саморегуляції, а курсанти – навпаки) підтверджена частково.

Висновки до 2 розділу

В другому розділі ми ставили такі дослідницькі завдання: визначити наявний рівень розвитку соціо-емоційної компетентності та саморегуляції й особливості копінг-поведінки студентства; дослідити розбіжності в сформованості показників перелічених конструктів серед студентів різних профілів навчання; встановити міру взаємозв'язку між СЕК та саморегуляцією (діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна) й копінг-стратегіями. В результаті проведеної роботи ми отримали такі результати:

1. Констатуючий експеримент проведений протягом першого семестру 2022-2023 навчального року. Загальна кількість респондентів – 195 осіб. Експеримент проведений на базі двох ЗВО: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (психологічний профіль навчання), Харківський національний університет Повітряних сил імені І. Кожедуба (військовий профіль навчання).

Використані такі психодіагностичні методики: «COPE Inventory» (Ч. Карвер, М. Шейер, Дж. К. Вентрауб; адаптація – Т. Гордєєва, Є. Осін, О. Рассказова, О. Сичьов, В. Шевяхова), «Стиль саморегуляції поведінки ССП-98» (В. Моросанова), «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман), Опитувальник для визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці – дві шкали (Г. Нікіфоров, В. Васильєв, С. Фірсова), «Методика дослідження мотиваційної саморегуляції МДМС» (А. Файзулаєв), Авторський опитувальник соціо-емоційної компетентності. Перелічені опитувальники зарекомендували себе як надійні та валідні.

Для обробки результатів дослідження залучені такі математико-статистичні методи: середнє арифметичне – обчислення міри сформованості соціо-емоційної компетентності, саморегуляції (діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна), а також копінг-стратегій; t-критерій Стьюдента – перевірка рівності показників вибірки студентів-майбутніх психологів та вибірки курсантів-майбутніх офіцерів; коефіцієнт кореляції Пірсона – вимірювання міри лінійної залежності між компонентами СЕК та шкалами блоку

саморегуляції й копінга; двофакторний дисперсійний аналіз – дослідження взаємодії двох факторів (результати СЕК вибірки курсантів та студентів-психологів) на залежні зміні – шкали блоку саморегуляції й копінга; регресійний аналіз – перевірка взаємозв'язку між компонентами СЕК та шкалами блоку саморегуляції й копінга.

2. Визначені наявні рівні розвитку соціо-емоційної компетентності, саморегуляції й особливості копінг-поведінки студентства. Соціо-емоційна компетентність – розподіл рівномірний, всі показники мають середні значення. Копінг-стратегії – доволі часто студенти застосовують такі стратегії: «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Гумор», «Стримування», «Використання емоційної соціальної підтримки», «Прийняття», «Придушення конкуруючої діяльності»; дуже часто – «Позитивне переформулювання і особистісне зростання», «Активне подолання», «Планування». Всі перелічені стратегії мають позитивне спрямування. Саморегуляція діяльності – розподіл рівномірний, усі опитані мають середні рівні розвитку всіх компонентів. Вольова саморегуляція – результат збалансований, всі показники високі. Соціо-емоційна саморегуляція – характерні середні рівні. Мотиваційна саморегуляція – середній рівень.

3. Досліджені розбіжності в сформованості показників перелічених конструктів серед студентів різних профілів навчання. Соціо-емоційна компетентність – всі показники «психологів» вищі, особливо за шкалами «Соціо-емоційна обізнаність», Самоусвідомлення», «Соціо-емоційне усвідомлення». Копінг-стратегії – арсенал стресоподолання обох профілів схожий, вони часто використовують – «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Стримування», «Придушення конкуруючої діяльності», дуже часто – «Позитивне переформулювання і особистісне зростання» й «Активне подолання». В курсантів в більшій мірі виявлені – «Гумор», «Прийняття»; у майбутніх психологів переважають стратегії «Використання емоційної соціальної підтримки» й «Планування». Саморегуляція діяльності – у майбутніх офіцерів краще сформовані «Планування», «Самостійність», «Загальний рівень

саморегуляції діяльності», а у майбутніх психологів – «Гнучкість», «Оцінка результатів». Вольова саморегуляція – всі показники краще розвинені серед студентів військового профілю. Соціо-емоційна саморегуляція – всі показники краще розвинені серед студентів психологічного профілю. Мотиваційна саморегуляція – бали курсантів вище, ніж у майбутніх психологів.

В результаті дисперсійного аналізу встановлені такі розбіжності у взаємозалежності між розвиненою соціо-емоційною компетентністю та стратегіями додання й компонентами саморегуляції, які підтверджують гіпотези дослідження, а саме:

- Обидва профілю навчання: підтверджений позитивний взаємозв'язок з копінг-стратегією «Активне подолання»; компонентом саморегуляції діяльності «Гнучкість»;
- Здобувачі вищої освіти військового профілю навчання: підтверджений позитивний взаємозв'язок з копінг-стратегіями – «Позитивне переформулювання та особистісне зростання», «Уявний відхід від проблеми», «Стимування», «Використання заспокійливих», «Прийняття», «Прийняття», «Придушення конкуруючої діяльності», «Планування»; компонентами саморегуляції діяльності – «Планування», «Програмування», «Моделювання», «Загальний рівень саморегуляції діяльності; компонентами вольової саморегуляції – «Наполегливість», «Самовладання», «Загальний рівень вольової саморегуляції»; компонентами соціо-емоційної саморегуляції – «Емоційний самоконтроль», «Соціальний самоконтроль», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції»;
- Здобувачі вищої освіти психологічного профілю навчання: підтверджений позитивний взаємозв'язок з копінг-стратегіями – «Концентрація на емоціях та їх активне вираження», «Гумор», «Поведінковий відхід від проблеми»; компонент саморегуляції діяльності «Самостійність».

4. Встановлена міра взаємозв'язку між СЕК та саморегуляцією (діяльнісна, вольова, соціо-емоційна, мотиваційна) й копінг-стратегіями:

- «Соціо-емоційна обізнаність»: 16 зав'язків, з них – 2 слабких, 3 середніх, 2 сильних, 9 дуже сильних. Найсильніші залежності з такими стратегіями додання – «Активне подолання», «Планування»; компонентами саморегуляції – «Планування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів» «Загальний рівень саморегуляції діяльності» (саморегуляція діяльності), «Соціальна саморегуляція», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» (соціо-емоційна саморегуляція);

- «Самоусвідомлення»: 21 зав'язок, з них – 2 слабких, 5 середніх, 1 сильний, 13 дуже сильних. Найсильніші залежності з такими стратегіями додання – «Активне подолання», «Поведінковий відхід від проблеми», «Стримування», «Планування»; компонентами саморегуляції – «Планування», «Програмування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів» «Загальний рівень саморегуляції діяльності» (саморегуляція діяльності), «Емоційна саморегуляція», «Соціальна саморегуляція», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» (соціо-емоційна саморегуляція);

- «Самокерування»: 21 зав'язок, з них – 4 слабких, 6 середніх, 3 сильних, 8 дуже сильних. Найсильніші залежності з такими компонентами саморегуляції – «Планування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів» «Загальний рівень саморегуляції діяльності» (саморегуляція діяльності), «Емоційна саморегуляція», «Соціальна саморегуляція», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» (соціо-емоційна саморегуляція);

- «Соціо-емоційне усвідомлення»: 22 зав'язків, з них – 7 слабких, 2 середніх, 3 сильних, 10 дуже сильних. Найсильніші залежності з такими стратегіями додання – «Стримування», «Планування»; компонентами саморегуляції – «Планування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів» «Загальний рівень саморегуляції діяльності» (саморегуляція діяльності), «Емоційна саморегуляція», «Соціальна саморегуляція», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» (соціо-емоційна саморегуляція);

- «Соціальне керування» 17 зав'язків, з них 1 слабкий, 1 середній, 3 сильних, 12 дуже сильних. Найсильніша залежність зі стратегію додання «Планування»; компонентами саморегуляції – «Планування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів» «Загальний рівень саморегуляції діяльності» (саморегуляція діяльності), «Наполегливість», «Самовладання», «Загальний рівень вольової саморегуляції» (вольова саморегуляція), «Емоційна саморегуляція», «Соціальна саморегуляція», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» (соціо-емоційна саморегуляція);

- «Самоефективність»: 20 зав'язків, з них – 1 слабкий, 4 середніх, 3 сильних, 12 дуже сильних. Найсильніші залежності з такими стратегіями додання – «Активне подолання», «Поведінковий відхід від проблеми»; компонентами саморегуляції – «Планування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів» «Загальний рівень саморегуляції діяльності» (саморегуляція діяльності), «Наполегливість», «Самовладання», «Загальний рівень вольової саморегуляції» (вольова саморегуляція), «Емоційна саморегуляція», «Соціальна саморегуляція», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» (соціо-емоційна саморегуляція);

- «Загальний рівень соціо-емоційної компетентності: 20 зв'язків, з них 3 слабких, 2 середніх, 1 сильний, 14 дуже сильних. Найсильніші залежності з такими стратегіями додання – «Активне подолання», «Стимування», «Планування»; компонентами саморегуляції – «Планування», «Гнучкість», «Моделювання», «Оцінка результатів» «Загальний рівень саморегуляції діяльності» (саморегуляція діяльності), «Наполегливість», «Самовладання», «Загальний рівень вольової саморегуляції» (вольова саморегуляція), «Емоційна саморегуляція», «Соціальна саморегуляція», «Загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції» (соціо-емоційна саморегуляція);

За даними регресійного аналізу значимими є такі зв'язки: «Соціо-емоційна обізнаність» – «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Соціальна саморегуляція»; «Самоусвідомлення» – «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Активне подолання»;

«Самокерування» – «Концентрація на емоціях та їх активне вираження»,
«Використання інструментальної соціальної підтримки», «Оцінка результатів»;
Соціо-емоційне усвідомлення» – «Використання інструментальної соціальної
підтримки», «Гумор», «Стимування», «Мотиваційна саморегуляція»;
«Соціальне керування» – «Планування», «Самовладання»; «Самоефективність»
– «Активне подолання», «Самостійність».

РОЗДІЛ III. СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ СОЦІО-ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1. Ретроспективний аналіз методології розвитку соціо-емоційної компетентності

В попередніх розділах актуалізована необхідність розвитку СЕК студентства як особливого внутрішнього ресурсу, гіпотетично спроможного позитивно вплинути на саморегуляцію та копінг-поведінку молоді. Постає питання про шляхи розвитку означеного конструкту. Аналіз літературних джерел дозволив віднайти ефективні форми та методи розвитку соціо-емоційної компетентності, існуючі програми, які функціонують на мезо- та макрорівнях, а також авторські експериментальні розробки з доведеною ефективністю.

Розпочнемо ретроспективний аналіз із представлення форм та методів, використання яких з метою розвитку соціо-емоційної компетентності є документально підтвердженим, а саме: релаксація, казкотерапія, танцювальна терапія, музикотерапія, проблемний семінар, круглий стіл, диспут, сюжетно-рольова гра, кейс-метод, театральна педагогіка, волонтерська діяльність, соціально-психологічний тренінг [12; 168; 184].

Зауважимо, що утворення «соціо-емоційна компетентність» відносно нове й мало розроблене, що обумовлює бідність пропонованих форм та методів розвитку. Однак, СЕК є інтегративним конструктом, що де-факто має такі підрядні елементи – «емоційна компетентність», «соціальна компетентність» й «комунікативна компетентність», а отже і шляхи їх розвитку можуть використовуватися для підвищення рівня соціо-емоційної компетентності. Тому додамо до вищезначеного переліку такі засоби – арт-терапія, психогімнастика, поведінкова терапія, дискусія, моделювання, демонстрація, проектування, бібліотерія, лекції, бесіди, індивідуальне консультування, дихальна гімнастика, йога, холотропне дихання, коучинг, фільмотерапія, візуалізація, асоціювання, форум-театр тощо [11; 27; 43; 80; 177].

Перелічені шляхи розвитку СЕК є інструментами, які активно застосовуються в комплексних програмах суспільного та державного замовлення. Ці програми є елементами соціо-емоційного розвитку (навчання) – процесу набуття особистістю знань, навичок та установок, спрямованих на: ідентифікацію й регуляцію власних емоцій; визначення позитивних цілей з подальшим їх опануванням; виявлення турботи й співчуття у міжособистісних взаєминах; налагодження й підтримання позитивних та ефективних стосунків; прийняття відповідальних рішень тощо [179].

Загальними принципами програм соціального й емоційного навчання на думку Т. Лорман, Дж. Деппелер та Д. Харві [66, с. 226] є такі: актуальність матеріалу, усвідомлення користі від навчання; врахування індивідуального рівня СЕК особистості та сформованості окремих компетенцій; інтеграція нового із наявними знаннями й досвідом людини; створення ситуації виклику й шляхів для успішного її вирішення; прозорість критеріїв оцінки соціальних та емоційних компетенцій; позитивна й комфортна атмосфера навчання та підтримки; достатність обсягу практичного опрацювання; зв'язок навчання з повсякденним життям особистості.

Вченими наведені характеристики ефективних програм соціо-емоційного розвитку, які націлені на шкільну специфіку, але мають універсальний характер:

- Турботливе середовище. Програма має сприяти становленню міжособистісних контактів на основі взаємної турботи, мотивувати до активного пізнання в умовах позитивного, стимулюючого, підтримуючого й безпечного освітнього середовища, що поєднує всіх агентів розвитку у загальну спільноту. Кожен учасник програми має почуватися партнером, якого приймають, поважають і цінують;

- Наукова обґрунтованість. Програма базується на практичному досвіді, актуальних теоретичних й емпіричних концепціях;

- Співпраця всіх агентів навчального процесу (сім'ї, закладу освіти, позанавчальних закладів тощо). Налагодження партнерської співпраці необхідне

для втілення в життя передбачених програмою цінностей та дотримання відповідних норм поведінки в усіх сферах життєдіяльності;

- Комплексність і послідовність. Програма є складовою єдиного комплексного підходу, у межах якого надаються чіткі та послідовні уявлення про цінності, норми соціальної поведінки і здоровий спосіб життя;

- Інтегроване навчання. У ході засвоєння академічних дисциплін педагоги акцентують увагу на соціо-емоційних аспектах за допомогою методів залучення до процесу пізнання, кооперативного навчання та завдань, спрямованих на вирішення проблем;

- Гнучка методика. Методика передбачає індивідуально-орієнтований характер, повагу до відмінностей, диференціальний підхід;

- Професійний розвиток. Якісна та систематична підтримка вчителів забезпечується моделюванням методики викладання й можливістю отримати рецензію на свою роботу від колег;

- Інформаційне забезпечення процесу оцінки. Проводиться регулярна перевірка й оцінка ефективності програми, що допомагає коригувати методику навчання, з урахуванням відгуків усіх членів навчальної спільноти;

- Організаційна підтримка. Програма розрахована на тривалий період, що забезпечений необхідною для життєдіяльності й успішної реалізації ресурсною базою [66, с. 228-229].

Нижче стисло схарактеризуємо існуючі дієві програми, спрямовані на розвиток соціо-емоційної компетентності або окремих її компонентів. Спочатку зосередимо дослідницький фокус на зарубіжному досвіді, виокремивши програми за хронологією.

Першою є програма «Circle Time (Коло часу)», піонери якої є – М. Вайт, Дж. Мослі та інші (1970-1980 рр.). Цільова група: діти. Головними елементами, на розвиток яких націлена програма, є комунікативна компетентність, соціальний інтелект, спроможність вирішувати проблеми, взаємоповага, самооцінка, впевненість у власних силах, емоційна грамотність, соціо-емоційна

компетентність. В межах програми утворені групи виховання (12 дітей та 2 дорослих) – ефективне й структуроване втручання в малих групах, в якому є місце і час для соціо-емоційного зростання дітей [173].

Другою є програма «Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS (Програма активізації стратегій альтернативного мислення», авторами якої є К. Куше і М. Грінберг (1994 р.). Вік: 1-5 клас. Програма охоплює п'ять складових: самоконтроль, знання і розуміння емоцій, позитивна самооцінка, стосунки, навички вирішення міжособистісних проблем. Метою є формування знань про емоції та розвиток соціо-емоційної компетентності. Програма покликана змінити поведінку й ставлення, які зумовлюють випадки насилля і знущань; навчити виражати й контролювати емоції; виробити вміння ефективно вирішувати конфліктні ситуації. Оцінка ефективності впровадження програми у початковій школі показала, що діти мали більш високі навички емоційної й соціальної компетентностей. Ефективність програми продемонстрована і на дітях із вираженою глухотою – значне покращення соціальних навичок вирішення проблем, здатності до розпізнання емоцій [91; 163].

Найвідомішою програмою розвитку CEK є Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL (Співпраця для Академічного, Соціального та Емоційного Навчання), розроблена в 1994 році Д. Големаном та Е. Рокфеллером. Вік: 1-12 класи. До складу програми інтегровані такі складники: самоусвідомлення (розуміння власних емоційних станів, думок, життєвих орієнтирів, їх впливу на поведінку; усвідомлення своїх переваг та недоліків, аналізувати їх оптимістично та з установкою на розвиток); самоуправління (здатність ефективно управляти своїми почуттями та емоціями, думками та поведінкою в будь-яких обставинах, дієво управляти стрес-факторами, контролювати імпульси, здійснювати самомотивацію; виробляти особисті та академічні цілі, опановувати їх); соціальне усвідомлення (здатність розуміти когнітивну позицію інших людей, співчувати їм за потреби, виявляти толерантність та повагу; усвідомлювати соціально-культурні та морально-етичні норми поведіння, помірковано користуватися особистими та соціальними

ресурсами); управління взаєминами (побудова та підтримка позитивних і сприятливих взаємин з іншими людьми та соціальними групами; вміння ефективно спілкуватися, слухати та чути, здійснювати спільну діяльність, чинити опір деструктивному соціальному тиску, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, а також здатність знаходити допомогу і пропонувати її іншими за потреби); відповідальне прийняття рішень (спроможність здійснювати зважений вибір в особистому поведженні та під час соціальної взаємодії, враховуючи морально-етичні стандарти й соціальні норми; адекватна оцінка наслідків власної активності з огляду на добробут власний та інших людей). Програмою координуються стратегії між класами, школами, домівками та спільнотами, надаються цільові ресурси для кожного осередку. За результатами апробації CASEL повідомляється про 9%-не зменшення проблем з поведінкою, 10%-не зменшення емоційного дистресу, 9%-не поліпшення ставлення до себе, інших і школи, 23%-не поліпшення соціальних та емоційних навичок, 9%-не поліпшення поведінки у школі та класі та покращення успішності на 11%. Програма широко вживана в Сполучених Штатах Америки та інших країнах [143; 174].

Перейдемо до програми «Second Step (Другий крок)», вона представлена міжнародною благодійною організацією «Committee for Children (Комітет у справах дітей)» в 2002 р. Вік: учні з підготовчого по 9 клас. Мета – профілактика насилля через вивчення загальноосвітніх дисциплін та соціо-емоційний розвиток. Передбачене формування чотирьох блоків: спроможність до навчання, розвиток емпатії, керування емоціями, вирішення проблем. Акцент зроблено на вихованні поваги, співчуття, усвідомлення емоцій інших людей, управлінні своїм гнівом, контролі імпульсів через надання можливостей для самоствердження та заохочення особистої відповідальності. Програмою передбачено також проведення тренінгів для педагогів [66, с. 230-231; 190].

Заслуговує уваги програма «Feeling is Thinking – FIST (Думаємо про почуття)» за авторства Т. Павлідіс і В. Банстон, 2004 р. Вік: учні з 3 по 6 клас. Програма допомагає учням розуміти свої почуття, виражати їх, розуміти

детермінанти їх появи, а також віднаходити способи вирішення проблем [178].

Цикл програм «Lions Quest (Квест Левів)», презентований Lions Clubs International Foundation (Міжнародний фонд клуб левів) в 2006 р.. Вік: учні з підготовчого по 12 клас. Програма утворена трьома циклами – «Навички для підлітків» (1-5 класи), «Навички для юнацтва» (6-8 класи), «Навички для дії» (9-12 класи), а також книжкою для батьків. Цикли орієнтовані на: вироблення позитивних установок, ведення здорового й безпечного способу життя, запобігання ризикованої поведінки, підвищення мотивації до навчання, подолання насильства в шкільному середовищі, вибудовування сприятливих взаємин в навчальному колективі, формування довіри учнів до адміністрації, розв'язання суперечливих питань з батьками, а також залучення до взаємодії зі школою для вирішення виникаючих проблем і спільного виховання дітей. Програма націлена на формування таких компетенцій – саморозуміння, самоорганізація, соціальна свідомість, підтримання взаємин, прийняття відповідальних рішень. Навчальний план утворений такими тематичними розділами: сприятливе освітнє середовище, саморозвиток, соціальне піднесення, здоров'я та профілактика, лідерство та волонтерство, рефлексія. Формами діяльності є: заняття з учнями, залучення членів родини (спільне виконання домашніх завдань, участь в шкільних заходах), створення позитивного клімату в школі; активізація громадськості, робота з педагогічним колективом. Програма Lions Quest є адаптованою для України та схвалена Міністерством освіти і науки України для впровадження в систему шкільної освіти [167].

В США також популярною є «Stop. Think. Do (Зупинись, поміркуй, дій)», розроблена в 2006 р. Л. Петерсен. Вік: учні з підготовчого по 7 клас. Програма передбачає розвиток соціальних, перцептивних, когнітивних і комунікативних навичок, самоконтролю, вміння регулювати конфлікти, а також покращення академічних показників, створення позитивного клімату у школі [180].

Перейдемо до програми «You can do it (Ти зможеш)», автор – М. Бернард (2006 р.). Вік: учні 1-12 класу. Мета – забезпечити оптимальні умови для навчання й соціо-емоційного розвитку. Заняття мають формувати позитивні якості

(адекватна самооцінка, толерантність до фрустрації, прийняття думок інших) та усувати негативні. Програма допомагає змінити спосіб мислення, управляти своїми емоціями та поведінкою [139].

Цікавою є програма «Strive Together (Прагніть разом)», що бере початок в 2006 р. Цільова група: «від народження до кар'єри». Модель включає п'ять компетенцій: академічна самоефективність, орієнтація на майстерність (гнучкість інтелекту, цілеспрямованість в академічних починаннях, почуття ідентичності та спільності); наполегливість; емоційна компетентність (управління емоціями, самосвідомість, соціальна обізнаність, співпереживання); навички саморегуляції (саморефлексія, планування, самоконтроль та поведінкове гальмування), додатковими компетенціями визначені критичне мислення (процес аналізу та оцінки проблеми для формування судження) та креативність. Програма охоплює майже всі штати США, має партнерські зв'язки з іншими країнами [197; 201, с. 26-28].

Доволі розгалуженою є програма «Clover Leaf Model (Модель листа конюшини)», запропонована Г. Ноамом й Т. Мальті в 2008 р. Вік: раннє дитинство – зрілість. Програма представляє розвиток підлітка у вигляді чотирьох листків конюшини: активна участь (фізичний зв'язок дитини зі світом – спонтанні дії, цікавість, розуміння наслідків поведінкових актів), наполегливість (самоконтроль, вплив на навколишній світ), міжособистісна чутливість (співчуття, чутливість, просоціальні погляди й поведінка), рефлексія (відповідальність, поміркованість, здатність розуміти й узгоджувати різні точки зору). Мета моделі не в зміні особистість чи темпераменту учасника, а в тому, щоб допомогти йому збалансувати свої сильні сторони та спонукати розвиватися в кожній з чотирьох сфер. Модель розроблено згідно з уявленням, що розвиток у чотирьох областях перетинається, накладається та часто доповнює один одного, а не є послідовним чи лінійним. Програма визнає, що розвиток кожної людини унікальний і залежить від біологічних та середовищних факторів, тобто «конюшина» кожної людини виглядає по-різному. Наразі пілотуються «групи конюшини», які є навчальними програмами на основі моделі, вони розроблені,

щоб допомогти молоді розвивати соціо-емоційні здібності через взаємини з дорослими та однолітками. Також довершується «цілісне оцінювання студентів», яке вимірює соціо-емоційний розвиток молодих людей у школі та позашкільних закладах на основі моделі конюшини (розробляється варіанти, щоб відобразити точку зору вчителів, позашкільних практиків і сім'ї щодо соціо-емоційного розвитку молоді). Програма співпрацює зі шкільними окретами, програмами позашкільного часу та молодіжними організаціями в США та за кордоном [174; 201, с. 30-32].

Переїдемо до програми «21st Century Competencies (Компетенції 21 століття)», розробник – National Research Council (Національна дослідницька рада), 2012 р. Цільова група: від дитинства до зрілості. Включає три масштабні області вмінь: пізнавальні (мислинневі процеси, знання, творчість), внутрішньоособистісні (адекватна самооцінка, інтелектуальна гнучкість, доброчесність), міжособистісні (спільна діяльність, співробітництво, лідерство). Програма надає цільові ресурси для особистого, робочого та громадського зростання. Нею передбачені інструменти самооцінки, поглиблені звіти, широкий каталог відеоматеріалів, блог, що містить ідеї навчання від викладачів та експертів, посібники та карти для дітей та їх батьків, онлайн та виїзні курси підвищення кваліфікації, посилання на зовнішні ресурси, пов'язані з навичками в структурі (статті, найкращі практики) [174; 201, с. 28-29].

Фундаментальною є програма «The PRACTICE Model (Модель ПРАКТИКА)», розробником якої є В. Каннінгем (2014 р.). Вік: 0-29. Програма інтегрує такі компоненти: вирішення проблем (ментальна переробка соціальної інформації – сприймання соціальних сигналів, декодування сигналів та емоційних реакцій, цілепокладання, планування, оцінка зворотного зв'язку, ухвалення рішень, моделювання діяльності, її відтворення, рефлексія); стійкість (стійкість до невдач, спроможність «відновлюватися», докладати зусиль для збереження власного психічного здоров'я попри ризики, стресори, проблеми); мотивація досягнень (орієнтація на розвиток, успіх та майстерність; бажання виконувати завдання з високою складністю, самостійно докладати зусиль для

досягнення омріяних цілей); контроль (контроль імпульсів, вміння концентрувати увагу); робота в команді (здатність вибудовувати та підтримувати взаємини, розуміння емоцій інших людей, ефективна комунікація); ініціатива (здатність діяти позитивно, ефективно у власному житті та в соціальних системах – особиста незалежність, інтернальний локус контролю, відсутність фаталізму, почуття особистої відповідальності, рішучість, лідерська позиція); упевненість (самоефективність, реалістична самооцінка, конструктивне ставлення до себе, впевненість у власних силах); етика (сила характеру, соціальна відповідальність, принциповість поведінки). Програма підкреслює важливість вікових установок, культури та історичного періоду на те, коли, в яких умовах і за допомогою чого діти зазвичай розвивають відповідні навички. Модель описує, як кожна з восьми практичних навичок розвивається на основних етапах розвитку, підкреслюючи, які етапи є найбільш оптимальними для розвитку кожної навички. Програма нараховує 189 країн-членів [174].

Цікавою вбачається нам програма «Preparing Youth to Thrive (Підготовка молоді до зростання)», утворена в 2014 році фундацією Susan Crown Exchange (SCE) і дослідницьким центром «David P. Weikart Center for Youth Program Quality (Центр якості молодіжних програм Д. Вейкарта). Вік: 5-18 р. Підрядними елементами виступають: керування емоціями (здатність розуміти емоції, здійснювати їх контроль); емпатія (ставлення до інших людей з розумінням, прояв чуйності до їх думок та поведінки); спільна діяльність; відповідальність; ініціатива (активність, самомотивація, наполегливість на шляху до досягнення мети); вирішення проблем (планування, моделювання, виконання складних завдань). Програмою визначені принципи розвиваючої програми – послідовність змісту проекту, послідовність змісту соціо-емоційного навчання, безпечний простір, методи швидкого реагування, підтримка персоналу, вільне волевиявлення молоді, міцність стосунків між дорослими та молоддю, залучення громади. В межах програми розроблений інструмент спостереження для оцінки якості засвоєння соціо-емоційних навичок – RQA. Експертами програми наведені докази позитивного впливу на академічну успішність, працевлаштування,

самостворення, просоціальну поведінку, стійкість, почуття волі та психічне здоров'я. Програмою охоплені більшість штатів США [174].

Заслуженою на увагу програма «Mindsets, Essential Skills, and Habits – MESH (Мислення, Основні Навички та Звички)», розробник – «Transforming Education (Трансформація освіти)» в партнерстві з Каліфорнійським «CORE Districts», 2014 р. Вік: 1-12 класи. Модель володіє такими складниками: самоуправління (спроможність керувати власними емоціями, думками та поведінкою за будь-яких ситуацій; управління стрес-чинниками, самомотивацією, побудовою особистих та навчальних цілей, їх досягненням); соціальне усвідомлення (здатність розуміти позицію інших людей, емпатія, усвідомлення соціальних та етичних норм); установка на зростання (орієнтація на розвиток власних вмінь шляхом практики та наполегливості); самоефективність (віра в спроможність досягти мети, контроль мотивації, поведінки та соціального середовища [174].

Окреслимо також програму «Framework for Social and Emotional Skills (Структура соціальних та економічних навичок)», розробник – «Organization for Economic Co-operation and Development – OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку)», 2015 р. Вік: 1-12 класи. Компонентами моделі є: виконання завдань (установка на досягнення, відповідальність, саморегуляція, наполегливість); контроль емоцій (стресостійкість, позитивне світобачення, емоційна регуляція); спільна діяльність (емпатія, довіра до інших, виконання спільних проектів); щирість (допитливість, толерантність, креативність); міжособистісні взаємини (комунікативність, наполегливість, енергійність); складні навички (самоефективність, критичне мислення/асертивність, саморефлексія/метапізнання). Програма налічує 36 країн-учасників [174].

Важливою для нашого дослідження є програма «Network of Experts on Social Aspects of Education and Training – NESET (Мережа експертів із соціальних аспектів освіти та навчання), розроблена Консультативною мережею експертів Європейського Союзу (2015 р.). Цільова група: раннє дитинство – зрілість. Фокус уваг спрямований на розвиток внутрішньо- і міжособистісних

компетенцій, стійкості й академічних вмінь. Складниками моделі є: самоусвідомлення (декодування емоцій, впевненість у власних силах, самоефективність, самовизначення); самоуправління (керування емоціями, уважність, цілепокладання, вирішення життєвих ускладнень, стресостійкість, метакогнітивні навички, установка на розвиток); соціальне усвідомлення (погляд на перспективу, емпатія, толерантність, усвідомлення особистих ресурсів та соціальних мереж підтримки, просоціальні переконання, принципи й поведінка, захист навколишнього середовища); соціальне керування (сприятлива взаємодія з іншими людьми та соціальними групами, спільна діяльність, лідерство, вміння вирішувати конфліктні ситуації, спроможність шукати допомогу та надавати її за потреби, відповідальне прийняття рішень, активна громадська позиція). Умовами для ефективного впровадження програми є позитивний мікроклімат, раннє й цілеспрямоване втручання, врахування позиції учнів, благополуччя вчителя, співпраця батьків, якісне впровадження та адаптація до культурних особливостей країни. Відзначається особливе значення моделі як захисного фактора для дітей групи ризику, етнічних та культурних меншин, дітей, які живуть у бідності та/або мають соціальні, емоційні чи психічні проблеми. Програма розповсюджена в 28 країнах ЄС [174; 175].

Перейдемо до програми «Social and Emotional Learning Competencies (Компетенції у сфері соціального та емоційного навчання), що запропонована The International Rescue Committee – IRC (Міжнародний комітет спасіння) в 2016 році. Вік: 1-12 класи. Компонентами моделі виступають: розвиток психічних процесів (довільна концентрація уваги, її легке переключення, розвинені мнемічні вміння, контроль імпульсів тощо); емоційне керування (усвідомлення та контролювання своїх емоцій); просоціальні вміння (декодування емоційних станів інших людей, розуміння їх почуттів та поведінки, налагодження сприятливої соціальної взаємодії); вирішення конфліктних ситуацій; наполегливість (резистентність до невдач, подолання перешкод, плідна праця над досягненням мети); уважність (концентрація уваги, спроможність приймати теперішнє). Структура розроблена для застосування в конфліктних і кризових

умовах і має докази ефективності на вибірці дітей, які переживають дистрес (пом'якшує негативні наслідки кризи, підтримує здоровий розвиток мозку, покращує академічну успішність, просоціальні навички, позитивну самооцінку, знижує агресію, стрес та проблемну поведінку). Інструментарій програми включає навчальні матеріали для 9-місячного втручання, включаючи вказівки щодо 50+ планів уроків, а також посібники та понад 50 ігор. Моделлю передбачені «Healing Classrooms (Цілющі класи)», що створюються та підтримуються на базі лікувальних закладів, які сприяють розвитку соціо-емоційних навичок, допомагають дітям відновлюватися, рости та розвиватися (включає курс дистанційної освіти, посібник для вчителів/педагогів і збірку необхідних матеріалів й ресурсів). В межах програми є інструмент оцінки впливу програми, який вимірює ключові соціо-емоційні навички серед дітей віком 6-18 років у нестабільних, постраждалих від конфлікту середовищах (SERAIS – сценарії соціально-емоційного реагування та інформації). Програма функціонує в 37 країнах на 5 континентах. Майже половина (47%) протестованих учнів показали покращення соціо-емоційних навичок, збільшення просоціальних установок та просоціальної поведінки, мали кращі показники психічного здоров'я та вищі академічні успіхи [174].

Також акцентуємо увагу на програмі «The Social, Emotional and Ethical Learning (Соціальне, емоційне та етичне навчання)», що бере початок в 2017 р. в межах «Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics (Центр споглядальної науки та етики, заснованої на співчутті)» в Університеті Еморі. Цільова група: 1-12 класи, ЗВО, професійне навчання. Модель утворена такими елементами: увага до себе (усвідомлення свого фізичного тіла, розвинена перцепція, розуміння власних емоцій, їх інтенсивності, розуміння відмінності між конструктивними емоціями та деструктивними); співчуття до себе (розуміння емоційного контексту, пізнання власного «Я»); саморегуляція (довільне керування тілом та нервовою системою для покращення самопочуття, стійка концентрація уваги, зважена реакція на імпульси, а також розвиток поведінки, орієнтованої на зростання та добробут); міжособистісна обізнаність

(розуміння соціальної дійсності, прийняття інших та їх соціальних ролей, активна громадська позиція, толерантність, людяність); емпатія (ідентифікація емоцій інших людей, чуйність та співпереживання, тактовність, розвиток просоціальних емоцій); навички взаємодії (активне слухання, сприятливе спілкування, альтруїзм, спроможність вирішувати конфліктні ситуації); оцінка взаємозалежності (усвідомлення взаємообумовленості систем та процесів, розуміння характеру існування у системному контексті); спільнота і глобальне залучення (міркування з позиції рівноправ'я, усвідомлення впливу систем на добробут); людяність (розуміння власних сильних сторін, потенцій, сприятливих соціальних трансформацій, намагання творчо вирішувати глобальні проблеми). Структура програми є пластичною та гнучкою, її можна використовувати на міжнародному рівні та адаптувати до різного віку, контексту, культури та потреб і здібностей учнів. Принципами програми є концепція «світської етики», милосердність навчання, самовизначення учнів, демократичний підхід, інклюзивний та несектантський підхід, сумісний з будь-якою релігійною традицією. Моделлю передбачені безкоштовний онлайн-доступ до навчальних посібників для різних вікових періодів, онлайн-курс підготовки для викладачів, зразки розділів, запропоновані заходи та відеоінтерв'ю з викладачами. Спільнота включає понад 1000 викладачів і партнерів у більш ніж 25 країнах світу. В 2019 році програма була адаптована для українських школярів, й отримала дозвіл Міністерства освіти і науки України на впровадження в ряді освітніх осередків [174].

Перейдемо до програми «Service learning (Навчання через служіння суспільству)». Головний принцип – інтеграція суспільно корисної роботи, що поглиблює соціальну усвідомленість, виховує толерантність й повагу до інших. В основу покладено партнерську співпрацю школи з соціальними службами і благодійними організаціями (надання підтримки людям похилого віку, безпритульним, людям з інвалідністю; молодіжні об'єднання; природоохоронні організації; громадсько-активні групи у сфері соціального обслуговування). Участь у таких заходах й подальша рефлексія сприяють розвитку усвідомлення,

саморегуляції, навичок побудови стосунків, здатності приймати відповідальні рішення [66, с. 234-235].

Останньою зарубіжною програмою є «CARE for School Leaders (Турбота про шкільних лідерів)». Цільова група: шкільна адміністрація. Програма заснована на трьох компонентах: уважності та усвідомлення, емоційні вміння, навички роботи та співробітництва. Програмою передбачені 20 годин групового навчання. Після завершення програми керівники повідомляють про поліпшення лідерських навиків, взаємовідносин, підвищену самосвідомість, здатність регулювати емоції та самоконтроль [66].

Отже, зазначимо, що зарубіжних програм розвитку соціо-емоційної компетентності багато. Нами окреслено двадцять програм, моделі розвитку СЕК яких є найбільш влучними та повними; програм, які орієнтовані на розвиток окремих компетенцій (соціальний інтелект, емоційний інтелект, комунікативна компетентність тощо) в рамках конструкту – набагато більше.

Перш ніж перейти до змалювання вітчизняних розробок, зауважимо, що комплексних програм розвитку СЕК в нашій країні немає (виняток – адаптація міжнародних програм, наприклад – «Lions Quest», «The Social, Emotional and Ethical Learning»). В існуючих програмах акцентуються окремі компетенції: регуляція емоцій, формування психологічного здоров'я, налагодження сприятливої емоційної атмосфери, протидія насилля тощо. Тому ми представимо лише ті програми, які найбільш близько підходять до нашого розуміння СЕК, розташували їх в хронологічному порядку.

Найбільш ранньою з представлених є програма «Розвиток емоційної сфери дитини», автор – О. Левківська (2012 р.). Цільова група: діти середнього та старшого дошкільного віку. Мета програми: розвиток емоційної сфери дітей. Завданнями програми є такі: формування сприятливої емоціогенної атмосфери в групі; корекція деструктивних поведінкових проявів й настроїв; розвиток комунікативної й конфліктологічної компетентностей; формування рис характеру просоціального спектру; розвиток самоконтролю в емоційній сфері; розвиток психічних процесів (пам'ять, мислення, увага, уява тощо) й творчості;

навчати прийомам релаксації й медитації для зняття емоційного й м'язового напруження [58].

Другою є «Крок до спілкування», укладач – Л. Федорук, 2014 р. Вік: 5-6 років. Мета – формування комунікативних навичок, розвиток рис характеру комунікативного спектру. Програмою поставлені такі завдання: сприяння успішній адаптації учнів у групі; формування усвідомлення емоційних проявів власних та інших людей; розвиток позитивного ставлення до однолітків, допомога в побудові дружніх стосунків; формування адекватного ситуації відреагування; виховання емпатії; піднесення творчого потенціалу [117].

Також розглянемо спецкурс «Соціальна компетентність. Соціальна дія. Соціальна успішність», створена О. Прашко в 2015 р. Цільова група: 6-9 класи. Програма покликана формувати в учнів соціальної компетентності. Автором виокремлені такі завдання: пізнання учнями себе як соціального суб'єкта; засвоєння знань про види соціальної діяльності; становлення рефлексії й усвідомленого соціального вибору; побудова індивідуальної траєкторії перспективних і проблемних напрямів соціальної самореалізації. Заняття спецкурсу проводяться класним керівником упродовж навчального року, вони можуть становити елемент позакласної діяльності як цілісна сукупність або проводитися у вигляді окремих занять за вибором педагога. Оцінка ефективності реалізації програми проводиться через презентацію самостійного творчого звіту-самоаналізу учнів [59].

Наступною є «Вчимося жити разом», автори – Т. Воронцова, В. Пономаренко та інші (2016 р.). Програма розроблена за підтримки Європейського Союзу і ЮНІСЕФ в рамках проекту «Діти миру». Цільова група: дошкільна-старша школа. Програма здійснюється у двох напрямках – формування життєвих вмінь, необхідних для соціальної інтеграції та адаптації (виконавець – Дитячий фонд «Здоров'я через освіту»); психосоціальна допомога дітям і їх родинам (виконавець – Національний університет «Києво-Могилянська академія»). Тренінговий курс проводиться для всіх рівнів освіти – дошкільна (4 заняття для середньої групи і 4 для старшої, що інтегровані в існуючі заняття),

початкова та середня школа (26 уроків для початківців, 34 для основної школи, що інтегровані в курс «Основи здоров'я»), старша школа (4 уроки у вигляді факультативів або виховних годин). Результатом діяльності є оволодіння учнями знаннями про: потреби, права та обов'язки людини, сутність конфлікту, його причини, стадії, негативні наслідки, а також способи мирного регулювання й алгоритми розв'язання; формування: позитивного ставлення до себе, власного життя, своїх життєвих перспектив, толерантності, емпатії, солідарності, соціальної відповідальності, почуття справедливості та рівності, поваги до думок інших людей й культурних розбіжностей; розвиток: комунікації (емпатійне слухання, вербальне й невербальне спілкування, парафраз), асертивність (неагресивне самоствердження, спроможність відстояти власну позицію, відмовитися за потреби, попросити про послугу чи допомогу), спільна діяльність, критичне, проблемне й креативне мислення, аналіз проблем й прийняття відповідальних рішень, протидія ескалації конфліктів й мирне їх вирішення [16].

Перейдемо до програми «Пізнаємо світ через емоції», автор – Ю. Старовойтова (2017 р.). Вік: 4-5 років. Метою є розвиток емоційної сфери дошкільників. Програма складається з таких занять: «Встановлення контакту», «Називаємо емоції», «Розуміємо емоції», «Виражаємо емоції», «Управління реакціями», «Дружба». Програма орієнтована на розуміння дітьми різних емоційних проявів інших людей, адекватне вираження власного емоційного стану, вироблення навички до спільної діяльності, піднесення просоціальних рис характеру, зміцнення групових стосунків [111].

Вартий уваги комплекс програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації», розробник – «Ла Страда – Україна» за авторства В. Андрєєнкової, К. Левченко, Н. Лунченко, М. Матвійчук в 2018 р. Вік: 11-18 років. Метою програми є формування сприятливих умов для розвитку громадянських та соціальних компетенцій, а саме: високий рівень конфліктологічної компетентності, ненасильницька поведінка та активний прояв громадянської позиції. Комплекс включає програму гуртка «Вирішення

конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації», спрямовану на формування навички конструктивно вирішувати конфлікти (переважно завдяки медитативним практикам), поводитися з урахуванням загальнолюдських цінностей в міжособистісному спілкуванні; програму факультативу «Вирішую конфлікти та будує мир навколо себе», орієнтовану на розвиток конфліктологічної компетентності, толерантного ставлення до інших, протидії всім видам насильства й дискримінації, вміння брати відповідальність, а також дотримуватися рівних прав між статей; програму освітнього тренінгу «Базові навички медіатора/медіаторки служби порозуміння закладу освіти» для проведення сеансів медіації в освітніх осередках за принципом «рівний-рівному». Програма розрахована на 144 академічні години, що реалізуються протягом одного-трьох років навчання. Матеріали схвалені Міністерством освіти і науки України для застосування в межах закладів освіти [4].

Наступною програмою є «Подорож в країну емоцій» за авторства Ю. Якушиної (2018 р.). Вік: 7-12 років. Мета – розвиток емоційної компетентності й емпатії. Завданнями програми є такі: формування позитивної емоційної атмосфери та взаємоповаги між учасниками; встановлення особистісної своєрідності кожної дитини; проведення аналізу емоційних станів дітей; допомога у протидії негативним впливам соціального оточення; розвиток комунікативної компетентності; вироблення серед учасників навички саморозслаблення; формування морально-етичних уявлень; навчання розуміти емоції й почуття та контролювати їх – свої та інших людей; допомога в ідентифікації та демонстрації власних емоційних станів [130].

Також розглянемо програму «Емоцій дивовижний світ», автори – Л. Горніч, А. Кубай (2018 р.). Цільова група: учні початкової школи. Мета програми: формування та розвиток емоційного інтелекту, навичок групової взаємодії, навички здійснювати аналіз життєвих ситуацій, усвідомлення емоцій власних й інших людей. Завданнями програми є такі: формувати внутрішньогрупової взаємодії, тімбілдінг; усвідомлення учнями власної індивідуальної своєрідності, розвиток їх творчості й креативності; формування

навички аналізувати життєві ситуації, засвоєння толерантних моделей поведінки; розвиток комунікативної й конфліктологічної компетентностей; сприяння творчому пізнанню світу, вирішення проблемних ситуацій завдяки ігровим технологіям; формування взаємоповаги, дисциплінованості, комунікативності, дбайливого ставлення до свого життя, формування уявлення про світ професій [56].

Перейдемо до програми «Траєкторія лідерської позиції», розроблена В. Парубець й Н. Сидорець в 2019 р. Цільова група: учні 8-11 класів. Мета програми – формування активної громадської позиції, розвиток комунікативних, організаторських здібностей, критичного мислення, а також лідерства. Завдання: розвиток комунікативної компетентності й культури; розвиток організаторських здібностей, відповідальності; розвиток лідерських якостей й ініціативності; допомога у самопізнанні, саморозвитку, особистісній майстерності; розвиток креативності й творчості; формування навички роботи в команді [88].

Особливий інтерес представляє програма «Soft Skills», запропонована М. Франко. Метою є розвиток емоційної й соціальної компетентностей для покращення особистого життя, професійного саморозвитку та побудови гармонійних взаємин з іншими людьми. Програма націлена на: розпізнання, усвідомлення та керування емоціями; самостійну стабілізацію власного психоемоційного стану в стресовій ситуації; оптимізацію власних когнітивних фільтрів, навчання робити усвідомлений вибір; визначення тригерів, розвиток ресурсних станів; виявлення високих рівнів емоційної й соціальної компетентностей в міжособистісному спілкуванні; розрізнення рівнів комунікативного процесу, вибудовування ефективних взаємин; запобігання міжособистісним конфліктам завдяки технікам активного слухання. Програма розрахована на 8 місяців [197].

Також розглянемо «Жити в злагоді з собою та іншими» за авторства Л. Константинової. Вік: 6-8 років. Мета – ефективна соціалізації дитини в суспільстві шляхом розвитку складових соціальної компетентності, адекватних віку. Основними орієнтирами програми є такі: формування уміння керувати

власними емоціями та станами; розвиток критичного ставлення до себе й до інших; розвиток високої адекватної самооцінки; навчання відповідальному поведженню. За результатами проходження програми учні: мають знання про емоції та почуття, їх роль та функції, сутність понять «дружба», «друг», власні потреби й особливості власної поведінки, про морально-етичні норми; учні здатні розуміти унікальність кожної людини, а також власну неповторність, розуміти себе й інших (емоції, почуття, вчинки, потреби, думки тощо), бути чуйними й емпатійними, толерантно ставитися до людей з особливими потребами, розпізнавати ситуації, які можна вирішити самостійно і такі, коли необхідна допомога дорослих; учні уміють: ефективно й доброзичливо взаємодіяти в групі, здійснювати самопрезентацію й групову презентацію, відмовлятися в ситуаціях ризику, домовлятися, з урахуванням інтересів обох сторін, просити про допомогу, прогнозувати ймовірні наслідки та ухвалювати помірковані рішення [48].

Останньою із представлених є програма «Ми та конфлікт», запропонована Н. Міщенко. Цільова група: 7-10 класи. Метою програми є формування навичок безконфліктного спілкування, підготовка медіаторів. Завдання: надати пакет знань про конфлікт, його структуру, причини, джерела тощо; формувати навички аналізу та самоаналізу, а також закладати основи розвитку рефлексії; навчити розумінню власного емоційного стану; допомогти у самопрезентації; озброїти стратегіями вирішення конфліктних ситуацій; попередити прояви булінгу в шкільному середовищі; навчати медитації, її процедури, принципами, правилами тощо; розвивати комунікативну компетентність [75].

Таким чином, нами розглянуто дванадцять вітчизняних програм з розвитку окремих компетенцій соціо-емоційної компетентності. Нажаль, за багатьма параметрами представлені програми значно поступаються відповідним програмам зарубіжних дослідників, що вказує на низьку розробленість означеного питання в нашій країні.

З метою підтвердження нашої думки порівняємо зарубіжні й вітчизняні корекційно-розвивальні наробки (табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Порівняння узагальненого досвіду з розвитку СЕК (або окремих його компонентів) за авторства зарубіжних і вітчизняних розробників

Критерії	Зарубіжний досвід	Вітчизняний досвід
1. Об'єкт	Багато програм, орієнтованих на розвиток СЕК.	Відсутні програми розвитку СЕК, програми присвячені розвитку окремих компонентів конструкту.
2. Рівень впровадження	Більшість програм функціонують на мезо- та макро- рівнях (регіон, країна, групи країн).	Більшість програм реалізується на мікро рівні (один або декілька освітніх осередків).
3. Вікова регламентація	Програми спрямовані на школярів, менше – дошкільників, незначна кількість – юнацтво й більш зрілі вікові періоди.	Програми спрямовані на дошкільників й школярів.
4. Тривалість	Більшість програм супроводжують дитину від раннього дитинства й до завершення школи.	Більшість програм короткотривалі (в середньому 1 рік).
5. Комплексність	Більшість програм мають розгалужену систему впливу, що охоплює освітні осередки, позанавчальну діяльність, родинне життя.	Всі програми обмежуються шкільним життям, проводяться у вигляді виховних годин або інтегровані в академічні дисципліни.
6. Агенти реалізації	Вчителі, психологи, волонтери, вчені, батьки.	Вчителі, соціальні педагоги, класні керівники, психологи.
7. Методична розробленість	Програми оснащені методичними розробками, посібниками (вчителям, учням, батькам), роздатковими матеріалами, електронними джерелами, відеоматеріалами тощо.	Більшість програм мають один методичний посібник для вчителя.
8. Результативність	Багато програм мають власні опитувальники для перевірки дієвості; результативність програм доведена емпірично й має пролонгований ефект.	Результативність програм перевіряється шляхом спостереження, ефективність програм емпірично не доведена.

Отже, за всіма критеріями вітчизняний досвід поступається зарубіжному, що можна пояснити декількома чинниками. По-перше, в нашій країні відсутні дослідження саме соціо-емоційної компетентності як цілісного та інтегративного конструкту, замість цього українські вчені об'єктами наукових пошуків встановили ті утворення, які є складниками СЕК – емоційний інтелект, соціальна компетентність, комунікативна обізнаність тощо, це унеможливлює комплексний характер розвивальних програм, а також роздроблює науковий потенціал, який можна спрямувати в єдине, взаємообумовлене русло. По-друге, програми зарубіжного походження мають потужне фінансове забезпечення (міжнародне, державне, регіональне, приватне) в той час як більшість українських програм розробляються і функціонують на безоплатній основі за ініціативи самого розробника (або як поручення від адміністрації чи робота на конкурс), що відповідним чином позначається на методичній базі, ресурсному забезпеченню, масштабі впровадження, тривалості функціонування, а також залученні компетентних фахівців різних спеціальностей. По-третє, автори зарубіжних програм працюють на результат – проводять емпіричні дослідження, розробляють авторські опитувальники для встановлення ефективності проведеної роботи. Вітчизняні автори націлені не на результат, а на процес роботи, адже така діяльність дуже часто ініційована адміністрацією, відділом освіти тощо, розробнику за таких умов відводиться роль пасивного виконавця приписів, він не замотивований, не має винагороди за свою працю. В результаті така діяльність позитивно позначиться на учнях, але, зважаючи на короткочасність і ресурсу обмеженість розробок, значного і пролонгованого ефекту такі програми не дають.

Спільним для всіх представлених програм є чітка вікова регламентація, яка обмежує сферу їх впливу переважно дітьми шкільного віку. Ми визнаємо, що означений віковий період є найбільш сенситивним для розвитку соціо-емоційної компетентності, але вважаємо, що в більш зрілі вікові етапи людина не втрачає здатність опановувати нові знання, уміння й навички, вона потребує лише додаткової внутрішньої мотивації.

Таким чином, зважаючи на нестачу вітчизняних програм розвитку СЕК, відсутність розробок, націлених на юнацький вік, який складає наш науковий інтерес, вважаємо необхідним представити авторську програму розвитку соціо-емоційної компетентності, яка побудована на основі нашої моделі СЕК.

3.2. Програма розвитку соціо-емоційної компетентності студентів

Формуючий етап експериментального дослідження проводився протягом другого семестру 2022-2023 навчального року в межах двох ЗВО: Харківський національний педагогічний університет імені Г. Сковороди, Харківський національний університет Повітряних сил імені І. Кожедуба. Загальна кількість студентів, які брали участь в реалізації формуючого експерименту – 85, з них 42 – експериментальна група, 43 – контрольна.

Корекційно-розвивальна програма представлена циклом тренінгів. Тренінг як комбінований метод обраний з урахуванням його чисельних переваг:

1. Досвід, здобутий в тренінгових групах, сприяє подоланню особистісних та соціальних ускладнень (учасник усвідомлює, що його переживання знаходять розуміння в інших людей зі схожими проблемами, що справляє сильну психотерапевтичну дію);

2. В межах тренінгових груп важко приховати тиск партнерів, соціальні маніпуляції, конформізм, це дозволяє екологічно та безпечно усвідомити та проаналізувати психологічні механізми комунікативного процесу, краще зрозуміти власну поведінку та інших людей;

3. Учасник може отримати правдивий відгук від інших учасників, що зіштовхувалися зі схожими проблемами;

4. Тренінгові групи дозволяють опанувати нові навички, експериментувати з різноманітними рольовими стилями в колективі рівних учасників та в атмосфері доброзичливості, прийняття та підтримки;

5. Учасники можуть ототожнювати себе з іншими, програвати різноманітні соціальні ролі, що сприяє кращому розумінню себе, а також засвоювати дієві поведінкові моделі; емоційний зв'язок та емпатія, які утворюються як наслідок

такої взаємодії, допомагають особистісному розвитку та засвоєнню якісно нового рівня самосвідомості;

6. Міжособистісна взаємодія утворює напругу, що дозволяє пояснити психологічні проблеми учасників; вона відіграє психотерапевтичну роль, жити енергетику групових процесів;

7. Взаємодія в тренінговій групі полегшує процеси саморозкриття, самодослідження і самопізнання, які дозволяють не лише пізнати себе, але й утворити стійку впевненість у власних силах [183].

Таким чином, ми вирішили, що тренінгова форма роботи є найбільш доцільною та ефективною при реалізації програми, спрямованої на підвищення рівня соціо-емоційної компетентності студентів. Ми розробили цикл тренінгів під загальною назвою «Розвиток соціо-емоційної компетентності студентів засобами тренінгу». Програма представлена в додатку Л.

Метою вищезазначеної програми є підвищення рівня саморегуляції студентської молоді й оптимізація їх копінг-стратегій шляхом розвитку соціо-емоційної компетентності.

Відповідно до мети, нами були виокремлені такі завдання програми:

1. Оптимізувати копінг-поведінку студентів;
2. Сприяти розвитку саморегуляції юнацтва;
3. Підвищити рівень соціо-емоційної компетентності як фасилітуючого фактору гармонізації копінг-системи й саморегуляції студентства.

Тривалість програми: 26 академічних годин.

У ході впровадження корекційно-розвивальної програми, застосовані такі форми та методи: лекція, вправа, рефлексія, сюжетно-рольова гра, гра-презентація, командна гра, групова робота, мозковий штурм, створення колажу, дихальна гімнастика, м'язова релаксація, аналіз притчі, перегляд відеороликів.

Програма утворена тринадцятьма тренінгами, конгруентним чотирьом блокам, цілком узгодженим з авторською структурою соціо-емоційної компетентності. Структура програми «Розвиток соціо-емоційної компетентності студентів засобами тренінгу» представлена нижче (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Структурні блоки корекційно-розвивальної програми «Розвиток соціо-емоційного інтелекту студентів засобами тренінгу»

Структурні блоки	Тренінгові заняття блоку
1. Соціо-емоційна обізнаність	«Комунікативна обізнаність», «Емоційна обізнаність», «Соціальна обізнаність»
2. Особистісна компетентність	«Самопізнання», «Особистісна обізнаність», «Відтворення емоцій», «Самовладання»
3. Міжособистісна компетентність	«Соціальне усвідомлення», «Емоційне усвідомлення», «Соціальна взаємодія», «Соціальна діяльність»
4. Самоефективність	«Соціально-емоційні характеристики», «Соціально-емоційні здібності»

Вважаємо необхідним провести проаналізувати кожен із блоків корекційно-розвивальної програми.

Перший блок програми має назву «Соціо-емоційна обізнаність», він утворений трьома тренінгами. Його мета – формування мотивації спілкування, збагачення знань про емоції, а також соціально-нормативних знань, розвиток моральності, спроможності аналізувати емоції й розуміти аспекти взаємодії.

Першим тренінговим заняттям блоку є «Комунікативна обізнаність», метою якого є усвідомлення учасниками значення міжособистісної взаємодії, важливості налагодження приятельських та дружніх взаємин, розвиток їх загальної культури, інформування про правила комунікативного етикету.

У ході першого тренінгу були виокремлені принципи роботи тренінгової групи, а саме: конфіденційність, повага, правило «вето» (можливість один раз не відповідати на поставлене питання), іграшка, що говорить (використання предмету, що виступає у ролі мікрофона), активність, відсутність критики.

Надана інформація про значення комунікативного процесу, важливість побудови дружніх взаємин, а також основні правила комунікативного етикету.

Найбільш важливим елементом означеного тренінгового заняття є вправа «Я-висловлювання» (формування техніки «я-висловлювання» у вжитку учасників, гармонізація їх комунікативних навичок). Зміст: учасникам надається інформація про «я-висловлювання» й «ти-висловлювання» для усвідомлення ними різниці, наводиться й пояснюється схема побудови «Я-повідомлення».

Потім ведучий називає ситуації, до яких слід підібрати «я-висловлювання». Наприклад: Ваші друзі пішли у кіно, а вам не запропонували. Мама постійно заходить у вашу кімнату без попередження.

Другим тренінгом першого блоку є «Емоційна обізнаність», мета – розвиток обізнаності стосовно різних емоцій, емоційних станів та їх проявів, усвідомлення причин виникнення різних емоцій, передбачення можливих наслідків від дії та прояву емоційних станів.

Надана інформації про види емоції, емоційні прояви, а також значення емоцій в житті людини. Найяскравішим елементом тренінгу є вправа «Дерево емоцій» (розуміння причин виникнення різних емоцій, а також наслідків від їх дії). Зміст: кожен учасник отримує картку з деревом емоції. В центральне віконечко треба записати емоцію, яку учаснику запропонував ведучий, а в 12 інших комірок – приклад ситуацій, які можуть викликати цю емоцію. По завершенню учасники зачитують власні дерева емоцій.

Останнім тренінгом першого блоку є «Соціальна обізнаність», його мета: поглиблення знань про соціально-схвалені норми поведінки, допустимі емоційні прояви, комунікативні особливості та культурний код, що притаманні певному суспільству; розвиток обізнаності стосовно кінетики, паралінгвістичної та екстралінгвістичної систем, а також усвідомлення їх впливу на процес міжособистісної комунікації.

У ході тренінгу поглиблені знання про поняття «соціальна норма», «культурний код», «невербальні засоби комунікації».

Під час тренінгового заняття проведена цікава форма роботи – створення колажу «Культурний код нації» (опрацювання поняття «культурний код», його повне розуміння). Зміст: учасники діляться на чотири команди, кожна команда отримує ватман, фломастери, клей і назву країни (таємно від інших команд), яку буде представляти (Німеччина, Франція, Італія, США). Всім командам пропонується підійти до загального столу і обрати вирізки з журналів, які асоціюються з їх країною, а потім створити колаж культурного коду нації.

Другий блок програми – «Особистісна компетентність», утворений

чотирьох тренінгами. Мета блоку: допомога учасникам в поглибленому розумінні себе, розвиток їх самокерування, рефлексивних вмінь, вдосконалення їх афективної самообізнаності й соціально-комунікативної самообізнаності, збагачення емоційного репертуару й емоційної виразності, прищеплення спроможності здійснювати контроль емоцій і поведінки.

Першим тренінгом другого блоку є «Самопізнання» – пізнання учасниками власного внутрішнього світу: інтересів, почуттів, бажань, цілей, мотивів, переконань, переваг та недоліків, траєкторії розвитку, розвиток рефлексії для навчання на власних помилках, засвоєння конструктивних емоційно-поведінкових патернів.

На початку тренінгу надана інформація про самопізнання й рефлексію, їх значення в житті людини. Найбільш влучною формою роботи, задіяною під час заняття, є вправа «Мій внутрішній світ»: кожен учасник отримує аркуш паперу і ручку. В центрі слід написати літеру «Я», а навколо неї такі заголовки «Цілі», «Інтереси», «Слабкі сторони», «Сильні сторони», «Траєкторії розвитку». Слід самостійно заповнити відповідні колонки. За бажанням учасники можуть поділитися власними записами.

«Особистісна обізнаність» є другим тренінгом блоку. Мета: розуміння власних емоційних (емоції, їх передумови, валентність й інтенсивність), і соціально-комунікативних сфер (комунікативні шаблони, особливості мови, міміки та жестів, доцільності їх в залежності від соціального контексту, усвідомлення впливу вчинків на інших).

Під час тренінгу поглиблені знання учасників про емоційне й соціально-комунікативне самопізнання, стратегії їх здійснення. Найкраще розкриває мету тренінгу гра «Конфлікт інтересів» (пізнання власних комунікативних особливостей шляхом інтроспекції – стиль спілкування, мовні особливості, міміка, жести тощо). Зміст: вибираються три учасники. Задається ситуація: «Декан викликає куратора групи та студента. Студента призначають старостою, але він не згоден. Декан наполягає, а куратор виступає арбітром, діє за власним розсудом». Гравці програють ситуацію, після чого змінюються ролями, доки не

побувають у трьох ролях.

Третій тренінг другого блоку має назву «Відтворення емоцій», його мета – гармонізація емоційного репертуару – переважання позитивної та нейтральної афективності, конструктивне переживання негативних емоцій – й емоційної виразності – вербалізація емоційних станів соціально-схваленими способами, конгруентність емоцій із їх проявом, контроль експресії.

У ході інформування поглиблені знання учасників про шляхи конструктивного переживання яскравих емоцій, доречність емоцій в залежності від соціальної ситуації й соціального оточення.

Важливим елементом означеного тренінгу є гра «Емоційність і стриманість». Зміст: група розбивається на три команди. В кожній команді є емоційна людина, стримана людина і «актор другого плану». Команди отримують картки для програвання ситуації. Задача така: емоційна людина діє експресивно, не контролює свої емоції, якщо радіє – то підстрибує і обнімається, якщо гнівається – тупотить ногами, ричить тощо; стримана людина – емоції не виражає ніяк, ні мімікою, ні жестами, ні інстанцією, лише проговорює свої почуття без емоційного забарвлення. Від актора другого плану потрібна лише присутність для програвання ситуації.

Ситуації: Куратор повідомив, що вас обрали для нагороди на рівні університету; Декан каже вам, що за ваші успіхи у навчанні вас нагороджують ноутбуком; Викладач запевнив вас, що за предмет не поставить вам навіть трійку, бо ви несумлінно навчалися.

Останнім тренінгом блоку «Особистісна компетентність» є «Самовладання». Мета тренінгу – розвиток спроможності регулювати власні емоції (контроль імпульсів, адекватний характер емоційного реагування, володіння методами управління емоційним станом) й поведінку (здатність модифікувати власну поведінку соціально прийнятним способом, а також з користю для себе, спроможність за потреби імітувати інших людей, враховуючи їх комунікативні особливості).

Напочатку групової роботи сформоване уявлення про сутність

самовладання, його значення, шляхи збереження самовладання й розвитку. Цікавою формою роботи, проведеною у ході тренінгу, є гра «Внутрішній помічник». Слова ведучого: «Самовладання – це помічник, внутрішній стримувач, який допомагає вчасно зупинитись, обміркувати варіанти поведінки, а потім зважено діяти. Все це робиться з користю для вас, вашої безпеки і благополуччя. Давайте спробуємо розіграти роботу такого помічника». Група ділиться на команди по 2 людини. 1 учасник – відіграє роль людини, яку певним чином образили, а 2 – «самовладання», яке пояснює які є варіанти відповіді.

Розігруються сценки по такій схемі: 1 учасник говорить, що з ним трапилося і що він від цього відчуває, а також як хоче діяти. 2 учасник попереджає, про наслідки такої поведінки, а також пропонує можливі альтернативи відповіді.

Наприклад:

Учасник 1: «Мене штовхнули на вулиці так, що я ледь не впав. І навіть не вибачилися. Я відчуваю злість і хочу зупинити ту людину, пояснити їй правила гарного тону, затребувати вибачення».

Учасник 2: «Твої емоції заслуговують на існування. Якщо ти зупиниш ту людину, то можеш посваритися, це може погано скінчитися. Більше того, можливо та людина сильно поспішала, ми не знаємо, що в неї трапилося, може щось термінове. Не обов'язково ця людина мала злі наміри. Може краще відпустити цю ситуацію, якщо ми будемо гніватися на такі речі, то це буде гірше для нашого здоров'я і самопочуття».

Третій блок програми має назву «Міжособистісна компетентність», та складається з чотирьох тренінгів. Мета блоку: сприяння розвитку в учасників міжособистісної обізнаності, соціального керування, емпатії, розуміння ними соціальної ситуації, навчання їх ідентифікації емоції, управління взаєминами, співробітництву, піднесення їх соціальної адаптивності й соціальної активності.

Першим тренінговим заняттям є «Соціальне усвідомлення», його мета – розвиток міжособистісної обізнаності (розуміння логіки розвитку взаємодії, сенсу їх поведінки, спроможність розпізнавати переконання, мотиви, очікування

інших, виявлення обману, іронії, маніпуляцій) й розуміння соціальної ситуації (спроможність розуміти ситуацію з точки зору її соціального та емоційного значення, гнучкість у «побудові» власних реакцій та поведінки, розпізнання соціальних сигналів).

На початку тренінгу учасники інформуються про сутність міжособистісної обізнаності, розуміння соціальної ситуації, соціально-комунікативної компетентності. Важливим елементом тренінгу є групова робота «Соціальні норми» (розвиток спроможності орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти ситуацію з точки зору її соціального та емоційного значення, гнучкості у «побудові» власних реакцій та поведінки). Ведучий пропонує учасникам розподілитись на команди по 2 людини. Кожна команда отримує папір і ручки, а також соціальну ситуацію, до якої треба скласти перелік соціальних норм поведінки (які емоції допустимі, а які ні, як слід поводитись, що заборонено, що недоречно тощо).

Соціальні ситуації: 1. Іспит; 2. День народження друга; 3. Перший день в новому колективі; 4. Помини; 5. Весілля друзів; 6. Урочисте свято; 7. Останній день на роботі перед звільненням; 8. Наукова конференція; 9. Візит до лікаря.

Другим тренінгом третього блоку є «Емоційне усвідомлення», його мета – розвиток емпатії (співчуття та співпереживання, бажання допомогти нормалізувати емоційний стан інших) й здатності ідентифікувати емоції інших (декодування емоцій та емоційних станів інших людей, визначення інтенсивності емоційних переживання, передбачення їх ймовірних емоцій).

На початку групової роботи надана інформація про особливості емпатії, здатності ідентифікувати емоції інших людей, значення цих вмінь в процесі спілкування. Найбільш цікавою формою роботи тренінгу є гра «Адвокат диявола» (розвиток емпатії, рефлексії, вміння поставити себе на місце іншої людини). Кожному учаснику пропонується обрати 1 вигаданого умовно негативного персонажа з книги, фільму, серіалу, відеогри, бажано, щоб персонажи не повторювались. Якщо персонаж невідомий іншим учасникам, то слід розповісти про нього невеличку історію, чим він славетний. Завдання для

учасників – спробувати емпатійно розповісти про персонажа, виразити йому співчуття, обміркувати можливі причини його діянь.

«Соціальна взаємодія» – третій тренінг блоку, мета: розвиток спроможності до управління взаєминами (побудова та підтримання приятельських і дружніх взаємин, які ґрунтуються на принципах співпраці, поваги, підтримки, спроможність запобігати конфліктам, регулювати їх перебіг), а також вміння діяти в команді (спільно виконувати ділові та соціальні проекти, отримувати користь від процесу ділової комунікації, вибудовувати відносини з колегами, підлеглими та керівництвом).

У ході тренінгу надана інформація про значення дружби в житті людини, а також про важливість вміння працювати в команді. Яскравою формою роботи, задіяною під час групової роботи, є командна робота «Вежа» (розвиток навички роботи в команді, успішної взаємодії, лідерства). Учасники діляться на 4 команди. Кожна команда отримує однакові набори дитячого конструктору. Задача: побудувати якомога вищу вежу за 30 секунд.

Останнім тренінговим заняттям третього блоку є «Соціальна діяльність». Мета тренінгового заняття: розвиток соціальної адаптивності (пристосування до мінливої суспільної дійсності, відсутність проявів дезадаптації, соціалізованість), соціальної активності (здатність виконувати різні соціальні ролі, активна громадська позиція, прагнення до волонтерської та суспільно-корисної діяльності, спроможність відстоювати власні інтереси та переконання на громадському та державному рівнях).

Інформування під час тренінгу полягало в наданні інформації про сутність соціальної адаптації й соціальної активності.

Гра «Мітинг» є важливою формою роботи, спрямованою на розвиток активної громадської позиції, спроможність відстоювати власні інтереси та переконання на громадському та державному рівнях, укорінення уявлення про ненасильницьке відстоювання власних громадських прав. Зміст гри: учасники розподіляються на 3 команди. В кожній команді є 1 представник влади (депутат, мер міста тощо), 1 правоохоронець, 1 лідер народного супротиву, всі інші –

обурені громадяни. Громадяни на чолі з лідером придумують злободенну проблему, яка стала причиною мітингу, придумують всі вимоги і гасла. Потім починається розігрування мітингу. Протестуючі кажуть свої вимоги, а представник влади і правоохоронець вирішують, що робити. Ведучий слідкує, щоб мітинг не переходив межі. Проігруються ситуації всіх команд.

Останній блок нашої програми має назву «Самоефективність». Мета блоку: сприяння розвитку соцо-емоційних якостей, соціально-емоційних атрибутів, міжособистісних здібностей, піднесення установки на розвиток учасників. Блок утворений двома тренінгами – «Соціально-емоційні характеристики», «Соціально-емоційні здібності».

Метою першого тренінгу – «Соціально-емоційні характеристики» – є сприяння розвитку соціально-емоційних якостей (відповідальність, наполегливість, уважність, відкритість, ініціативність, витримка, упевненість, добропорядність, стійкість, самостійність, активність, наявність самомотивації, самодисципліни) й соціально-емоційних атрибутів (адекватна самооцінка, самоповага, самоцінність, самовпевненість, здорова самокритика, широкий світогляд, позитивні світосприйняття та установки, стійкі життєві позиції, життєстійкість, асертивність, толерантність, самолідерство, креативність).

У ході тренінгу розкрито сутності понять «соціально-емоційні якості» й «соціально-емоційні атрибути». Цікавою формою роботи тренінгу є гра «Песиміст і оптиміст». Учасники розподіляються на пари, в кожній пар обирається оптиміст і песиміст. Розігруються діалоги за схемою: песиміст на щось скаржиться, а оптиміст намагається знайти позитивне.

Наприклад: «Я сьогодні так рано прикинувся!» – «Так, і ти багато чого встиг» – «Але я хочу спати» – «Тим краще тобі буде лягти спати, коли будеш вдома» – «А ще на вулиці дощ» – «Як гарно, що ми не на вулиці, а в теплому і сухому приміщенні».

Останнім тренінгом є «Соціально-емоційні здібності», мета – формування установки на розвиток (вміння визначати цілі, спроможність оцінювати власні сили, здатність критично мислити, проявляти гнучкість, готовність розвиватися,

реалізація свого природного потенціалу, вміле користування особистими ресурсами) й розвиток міжособистісних здібностей (наявність лідерських та організаційних якостей, вміння відстоювати свою точку зору, спроможність чинити опір соціальному тиску, сприймати інших).

У ході тренінгу надана інформація про сутність понять «установка на розвиток», «міжособистісні здібності». Важливим елементом тренінгу є гра «Мій герб» (формування індивідуальної траєкторії розвитку, самомотивації, віри у власні сили). Учасникам пропонується на аркуші паперу намалювати власний герб. З лівої сторони зобразити свої досягнення на сьогодні, а з правої – цілі на майбутнє, знизу написати свій девіз. Ведучий збирає герби, а потім демонструє їх групі, задача учасників – вгадати, кому вони належать.

Отже, нами розроблена корекційно-розвивальна програма «Розвиток соціо-емоційної компетентності студентів засобами тренінгу», що складається з тринадцяти тренінгів, орієнтованих на розвиток СЕК як фасилітуючого фактору розвитку саморегуляції й гармонізації копінг-системи.

Після реалізації програми на студентах експериментальної групи, ми ставили завдання перевірити її результативність. Докладний опис отриманих результатів ми розглянемо у наступному підрозділі.

3.3. Контрольний етап експериментального дослідження

Для перевірки дієвості корекційно-розвивальної програми проведено контрольне дослідження. Проведене зіставлення показників, отриманих до, одразу та через шість місяців після впровадження формуючого експерименту.

Зауважимо, що хоча формуючий експеримент проведений на базі двох ЗВО з різними профілями навчання (військовий та психологічний), під час контрольного етапу ми не ставили за мету зіставити розбіжність між ефективністю засвоєння корекційно-розвивальною програмою курсантами та майбутніми психологами, тому обмежимося узагальненими даними.

У ході обчислення результатів задіяні такі методи – середнє арифметичне, визначення значимості розрізнення шляхом розрахунку U-критерія Мана-Уїтні.

Обробка результатів проведена в програмі STATISTICA. Математичні операції представлені в таблицях та рисунках (табл. 3.3. – 3.7., рис. 3.1. – 3.6.).

Проаналізуємо результати почергового, починаючи з авторського опитувальника «Соціо-емоційна компетентність» (табл. 3.3., рис. 3.1.).

Таблиця 3.3.

**Порівняння показників СЕК контрольної та експериментальної груп
до та після корекційно-розвивальної програми**

Шкали	До К-РП	Після К-РП			Через 6 місяців після К-РП		
		<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>	<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>
<i>С-ЕО</i>	27,09 С	27,43 С	29,85 С	578*	26,95 С	32,54 В	531**
<i>Су</i>	21,76 С	21 С	25,09 С	537**	21,69 С	27,43 С	540**
<i>Ск</i>	22 С	22,42 С	24,98 С	590*	22,67 С	27,07 В	529**
<i>С-ЕУ</i>	20,56 С	21,04 С	23,76 С	602*	21,11 С	25,21 С	513**
<i>СК</i>	22,76 С	22,53 С	26 С	512**	22,21 С	28,65 С	537**
<i>Се</i>	24,05 С	23,97 С	27,78 С	533**	24 С	30,57 С	532**
<i>ЗРС-ЕК</i>	138,22 С	138,39 С	157,46 С	540**	138,63 С	171,47 С	526**

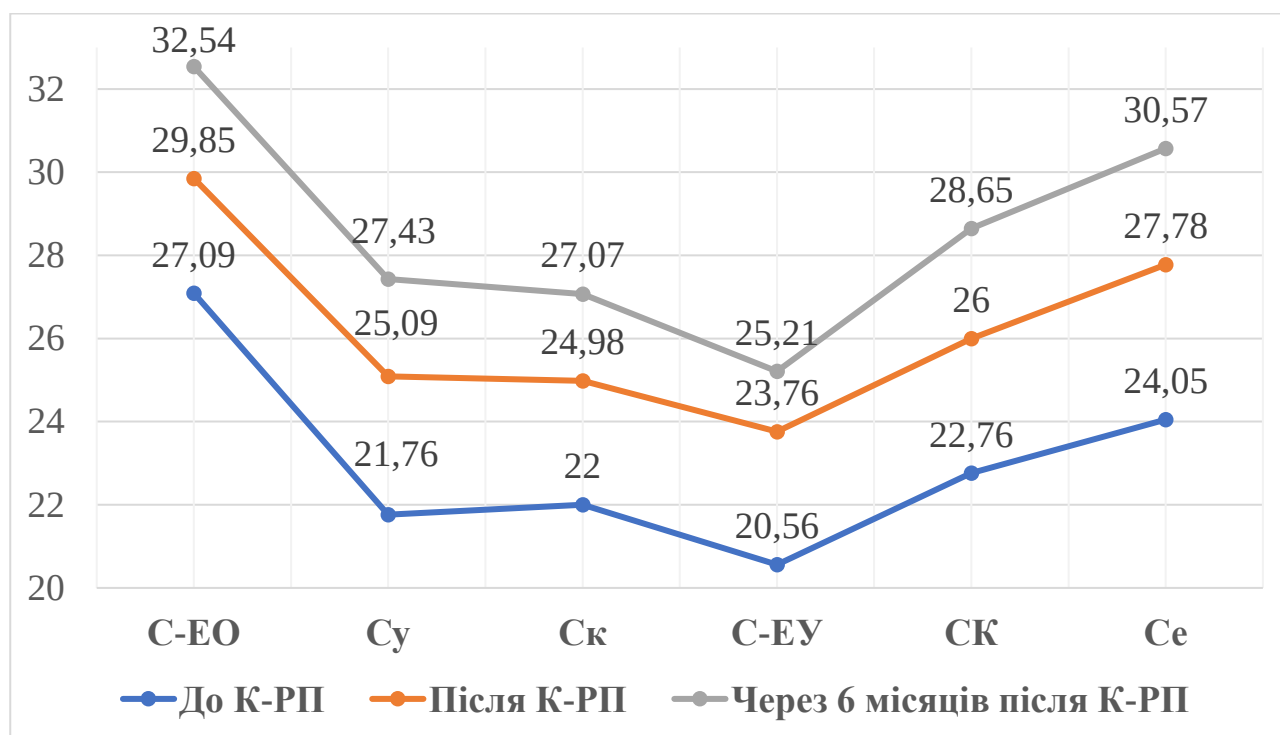
Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; К-група – контрольна група; Е-група – експериментальна група; U-test – U-критерій Мана-Уїтні; С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Су – самоусвідомлення; Ск – самокерування; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; СК – соціальне керування; Се – самоефективність; ЗРС-ЕК – загальний рівень соціо-емоційної компетентності; В – високий рівень, С – середній рівень; Н – низький рівень; * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0.01$.

Після впровадження корекційно-розвивальної програми всі показники методики контрольної групи залишилися без суттєвих змін; дані експериментальної групи поліпшились на статистично значимому рівні, але залишилися в межах середнього рівня. Особливого розвитку зазнали шкали «Самоусвідомлення», «Соціальне керування», «Самоефективність», «Загальний рівень соціо-емоційної компетентності» ($537 \leq 0.01$, $512 \leq 0.01$, $533 \leq 0.01$, $540 \leq 0.01$ відповідно). Отже, студенти не лише підвищили загальний рівень розвитку соціо-емоційної компетентності, але й навчилися краще розуміти власне «Я», взаємодіяти з іншими людьми та соціальними групами, а також розкрити особистісні ресурси, необхідні для самореалізації.

Контрольний зріз, приведений через шість місяців після програми, показав,

що СЕК контрольної групи не зазнала змін, водночас показники експериментальної групи зросли. За всіма шкалами спостерігаються статистично підтверджені значимі позитивні зрушення в межах середнього рівня. Виняток – шкали «Соціо-емоційна обізнаність» та «Самокерування», показники яких вийшли на високі рівні. Отже, позитивний вплив корекційно-розвивальної програми на розвиток СЕК підтверджений.

Наочне відображення представлених даних стосовно експериментальної групи подано на графіку, що розташований нижче (рис. 3.1.).



Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Су – самоусвідомлення; Ск – самокерування; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; СК – соціальне керування; Се – самоефективність.

Рисунок 3.1. – Порівняння показників СЕК експериментальної групи до та після корекційно-розвивальної програми

Перейдемо на аналіз результатів за методикою «COPE Inventory», розробниками якої є група вчених (Ч. Карвер, М. Шейер, Дж. К. Вентрауб), автори адаптованого варіанту – Т. Гордєєва, Є. Осін, О. Рассказова, О. Сичьов, В. Шевяхова). Розподіл результатів поданий в таблиці та рисунку, що представлені нижче (табл. 3.4., рис. 3.2).

Таблиця 3.4.

Порівняння копінг-систем контрольної та експериментальної груп до та після корекційно-розвивальної програми

Шкали	До К-РП	Після К-РП			Через 6 місяців після К-РП		
		<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>	<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>
<i>ППОЗ</i>	3,34	3,39	3,68	653	3,43	3,89	549*
<i>УВП</i>	1,21	1,37	1,1	642	1,41	0,97	587*
<i>КЕАВ</i>	1,91	2	1,87	678	1,98	1,64	604*
<i>ВІСП</i>	2,60	2,54	2,89	610*	2,57	3,28	532**
<i>АП</i>	3	3,2	3,58	603*	3,1	3,93	521**
<i>З</i>	1,1	1,21	1,03	621	1,19	0,76	690
<i>ЗР</i>	1,7	1,7	1,65	689	1,76	1,53	647
<i>Г(к)</i>	2	1,9	2	643	1,96	2,1	651
<i>ПВП</i>	0,99	1,1	0,56	578*	1,12	0,32	500**
<i>С(к)</i>	2,54	2,68	2,78	659	2,69	3,09	579*
<i>ВЕСП</i>	2,69	2,63	2,62	656	2,67	2,57	679
<i>ВЗ</i>	0,9	1,1	0,59	594*	1,15	0,42	540**
<i>П</i>	2	1,8	2,37	575*	2,1	2,89	527**
<i>ПКД</i>	2,34	2,47	2,79	696	2,38	3	549*
<i>П(к)</i>	3,67	3,66	3,78	646	3,78	3,93	675

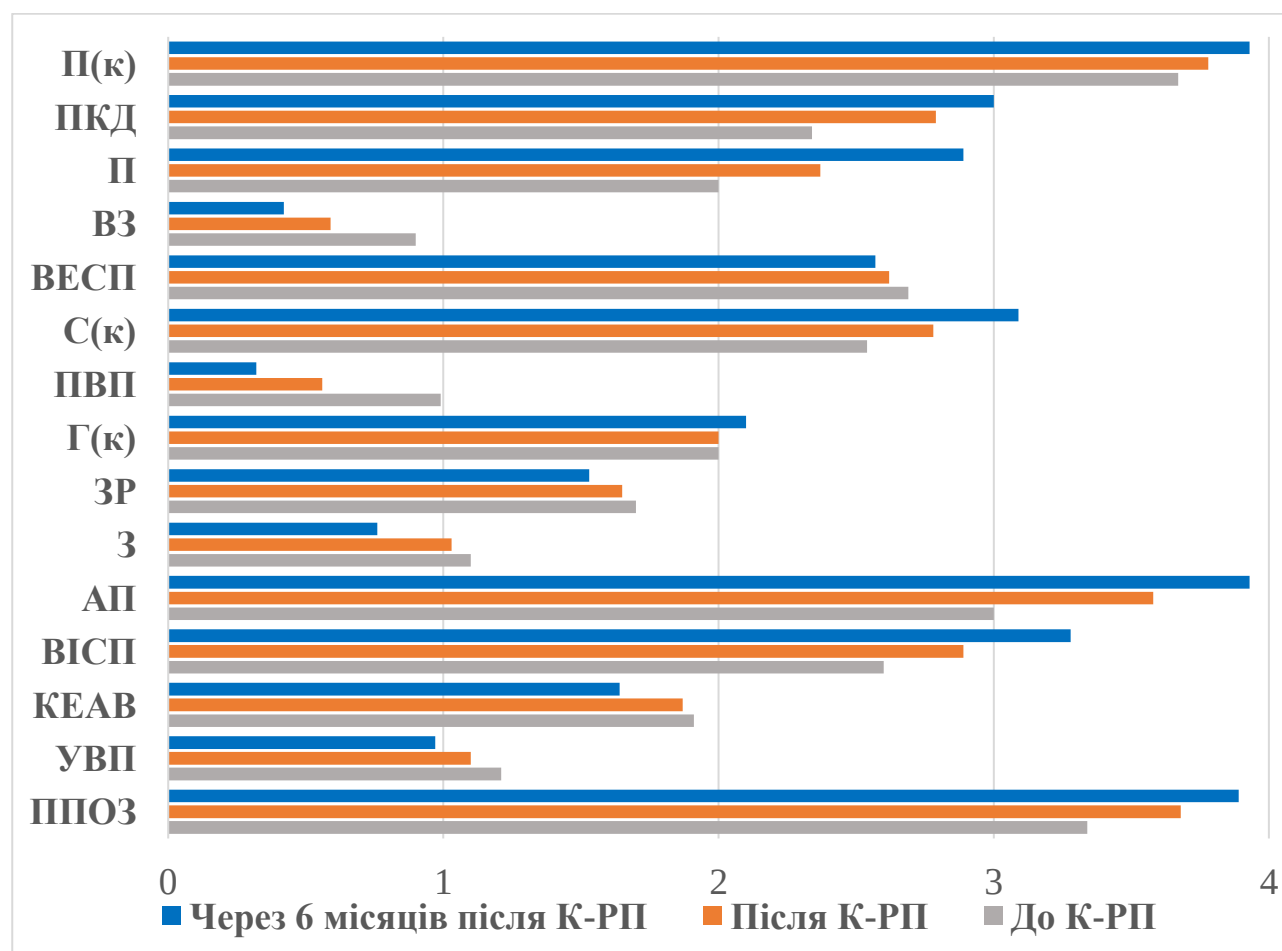
Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; К-група – контрольна група; Е-група – експериментальна група; U-test – U-критерій Мана-Уїтні; ППОЗ – позитивне переформулювання і особистісне зростання; УВП – уявний відхід від проблеми; КЕАВ – концентрація на емоціях і їх активне вираження; ВІСП – використання інструментальної соціальної підтримки; АП – активне подолання; З – заперечення; ЗР – звернення до релігії; Г(к) – гумор; ПВП – поведінковий відхід від проблеми; С(к) – стримування; ВЕСП – використання емоційної соціальної підтримки; ВЗ – використання «заспокоїливих»; П – прийняття; ПКД – придушення конкуруючої діяльності; П(к) – планування; * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0.01$.

Контрольне дослідження, поведене одразу після впровадження програми, встановило відсутність зрушень для студентів контрольної групи. Серед здобувачів освіти експериментальної групи спостерігається підвищення показників конструктивних стратегій стресоподолання й зменшення – деструктивних. Статистично значимими є зміни в межах стратегій «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Активне подолання», «Поведінковий відхід від проблеми», «Використання заспокоїливих», «Прийняття» ($610 \leq 0.05$, $603 \leq 0.05$, $578 \leq 0.05$, $594 \leq 0.05$, $575 \leq 0.05$ відповідно).

Повторна діагностика через шість місяців засвідчила відсутність змін в

межах контрольної групи й позитивні зрушення в експериментальній групі. Так, показники всіх позитивних стратегій підвищилися, а негативних – знизилися. Найбільш статистично значимими є зміни для таких стратегій: $p \leq 0.05$ – «Позитивне переформулювання і особистісне зростання», «Уявний відхід від проблеми», «Концентрація на емоціях і їх активне вираження», «Стимування», Придушення конкуруючої діяльності»; $p \leq 0.01$ – «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Активне подолання», «Поведінковий відхід від проблеми», «Використання заспокійливих», «Прийняття». Отже, саме ці стратегії долання найбільше піддаються позитивному впливу розвиненої СЕК; ефективність програми підтверджена.

З метою унаочнення результатів побудована гістограма (рис. 3.2.).



Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; ППОЗ – позитивне переформулювання і особистісне зростання; УВП – уявний відхід від проблеми; КЕАВ – концентрація на емоціях і їх активне вираження; ВІСП – використання інструментальної соціальної підтримки; АП – активне подолання; З – заперечення; ЗР – звернення до релігії; Г(к) – гумор; ПВП – поведінковий відхід від проблеми; С(к) – стимування; ВЕСП – використання емоційної соціальної підтримки; ВЗ – використання «заспокійливих»; П – прийняття; ПКД – придушення конкуруючої діяльності; П(к) – планування.

Рисунок 3.2. – Порівняння копінг-систем експериментальної групи до та після корекційно-розвивальної програми

Першою із діагностичних методик саморегуляційного блоку є «Стиль саморегуляції поведінки ССП-98» (В. Моросанова). Розглянемо отримані результати (табл. 3.5., рис. 3.3.).

Таблиця 3.5.

Порівняння показників саморегуляції діяльності контрольної та експериментальної груп до та після корекційно-розвивальної програми

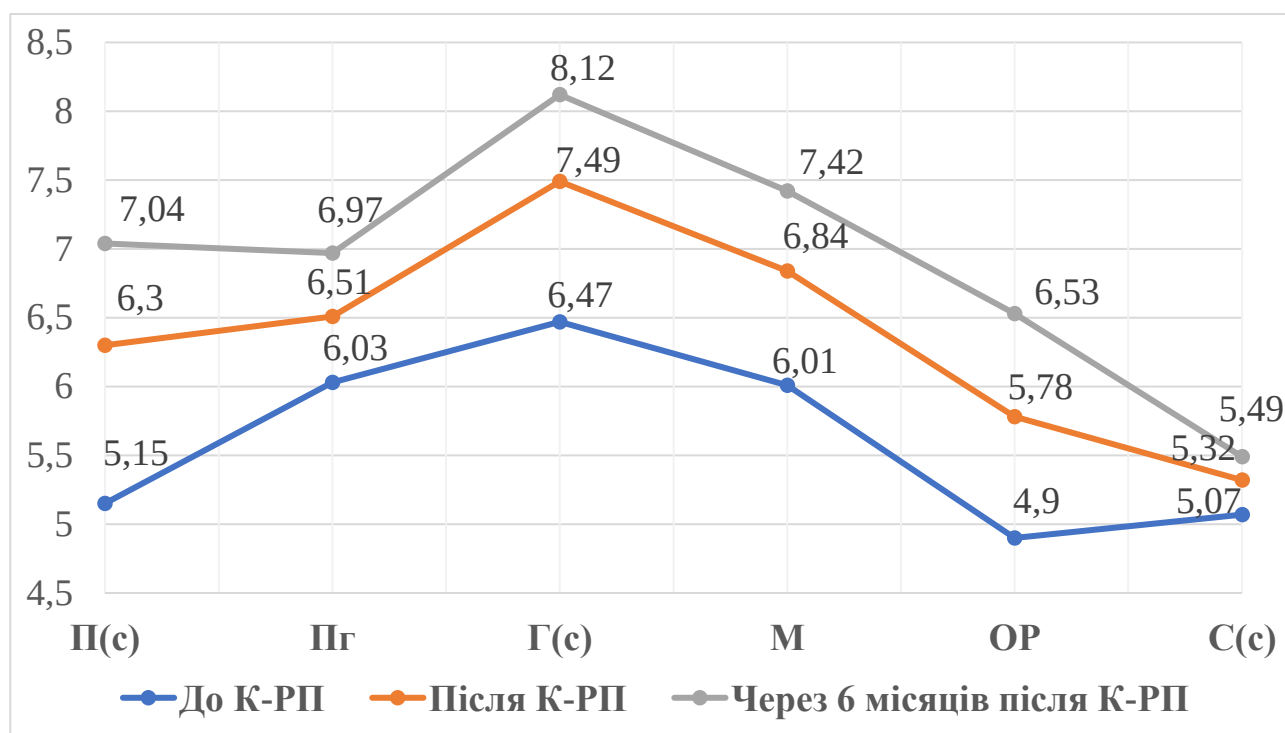
Шкали	До К-РП	Після К-РП			Через 6 місяців після К-РП		
		<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>	<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>
<i>П(с)</i>	5,15 С	5,1 С	6,3 С	532**	5,2 С	7,04 В	509**
<i>Пг</i>	6,03 С	6 С	6,51 С	557*	6,11 С	6,97 С	538**
<i>Г(с)</i>	6,47 С	6,5 С	7,49 С	521**	6,4 С	8,12 В	518**
<i>М</i>	6,01 С	6,3 С	6,84 С	569*	6 С	7,42 В	525**
<i>ОР</i>	4,9 С	5 С	5,78 С	572*	5,03 С	6,53 С	520**
<i>С(с)</i>	5,07 С	5,1 С	5,32 С	648	5 С	5,49 С	597*
<i>ЗРСД</i>	29,8 С	29,88 С	31,03 С	590*	29,81 С	32,29 С	511**

Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; К-група – контрольна група; Е-група – експериментальна група; U-test – U-критерій Мана-Уїтні; П(с) – планування; Пг – програмування; Г(с) – гнучкість; М – моделювання; ОР – оцінка результатів; С(с) – самостійність; ЗРСД – загальний рівень саморегуляції діяльності; В – високий рівень, С – середній рівень; Н – низький рівень; * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0.01$.

Контрольний зріз одразу після застосування корекційно-розвивальної програми дозволив засвідчити статичність показників контрольної групи, а також позитивну динаміку експериментальної. Незважаючи на те, що всі компоненти саморегуляції діяльності лишилися на середньому рівні розвитку, статистично відмічені сприятливі зміни, в найбільшій мірі яким піддалися шкали «Планування» та «Гнучкість» ($532 \leq 0.01$, $521 \leq 0.01$ відповідно).

Дослідженням, що було проведене через півроку, встановлені статистично значимі зміни на рівні 0.01 в межах всіх показників саморегуляції діяльності, виняток – шкала «Самостійність» ($597 \leq 0.05$). Дані за шкалами «Планування», «Гнучкість», «Моделювання» досягли високих рівнів. Все означене підтверджує ефективність корекційно-розвивальної програми та значний позитивний вплив соціо-емоційної компетентності на розвиток саморегуляції діяльності.

Наочне відображення поданих в таблиці даних стосовно експериментальної групи відображене нижче (рис. 3.3.).



Примітка: П(с) – планування; Пг – програмування; Г(с) – гнучкість; М – моделювання; ОР – оцінка результатів; С(с) – самостійність.

Рисунок 3.3. – Порівняння показників саморегуляції діяльності експериментальної групи до та після корекційно-розвивальної програми

Перейдемо до методики «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман) – табл. 3.6., рис. 3.4.

Таблиця 3.6.

Порівняння показників вольової саморегуляції контрольної та експериментальної груп до та після корекційно-розвивальної програми

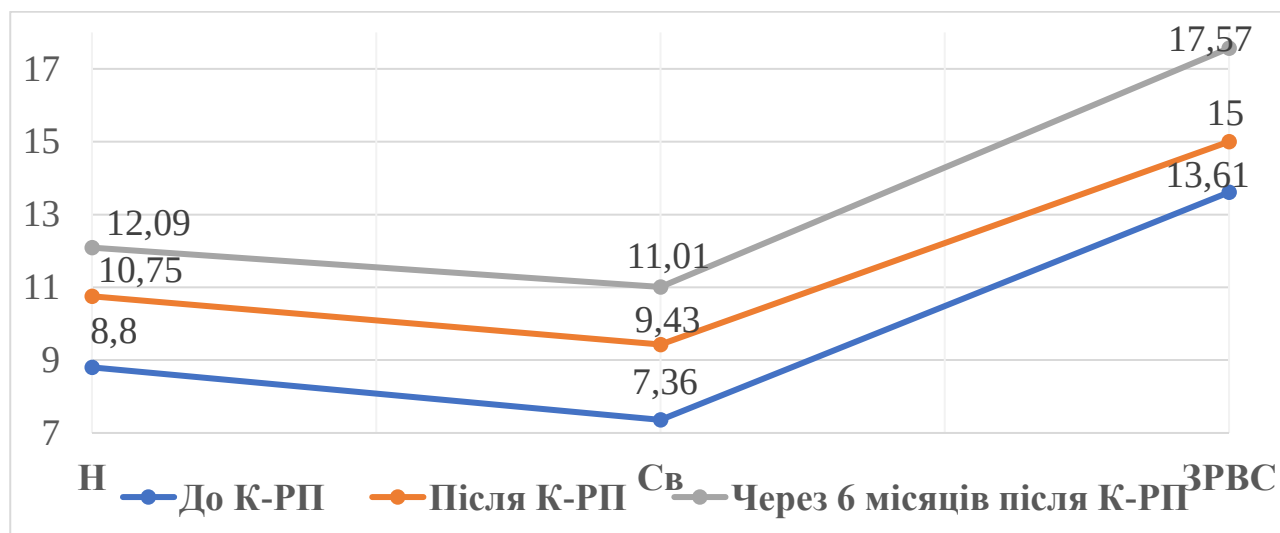
Шкали	До К-РП	Після К-РП			Через 6 місяців після К-РП		
		<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>	<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>
<i>Н</i>	8,8 В	8,76 В	10,75 В	576*	8,97 В	12,09 В	541**
<i>Св</i>	7,36 В	7,3 В	9,43 В	549*	7,53 В	11,01 В	529**
<i>ЗРВС</i>	13,61 В	13,65 В	15 В	598*	13,72 В	17,57 В	538**

Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; К-група – контрольна група; Е-група – експериментальна група; U-test – U-критерій Мана-Уїтні; Н – наполегливість; Св – самовладання; ЗРВС – загальний рівень вольової саморегуляції; В – високий рівень, С – середній рівень; Н – низький рівень; * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0.01$.

Діагностичне дослідження, проведене одразу після апробації корекційно-розвивальної програми, зафіксувало суттєві позитивні зрушення показників вибірки експериментальної групи в порівнянні зі студентами контрольної групи. Дані обох дослідницьких груп лишились в межах високого – максимально можливого – рівня, але зміни в даних експериментальної групи підтверджені статистично на рівні 0.05.

Повторне обстеження через шість місяців показало ріст показників експериментальної групи й «стагнацію» контрольної групи. Статистична значимість розбіжності виявлена на рівні 0.01.

З метою унаочнення результатів експериментальної групи побудований графік (рис. 3.4.).



Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; Н – наполегливість; Св – самовладання; ЗРВС – загальний рівень вольової саморегуляції.

Рисунок 3.4. – Порівняння показників вольової саморегуляції експериментальної групи до та після корекційно-розвивальної програми

Ще одною методикою блоку саморегуляції, результати якої необхідно проаналізувати, – опитувальник для визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці (автори – Г. Нікіфоров, В. Васильєв, С. Фірсова), в якому ми використали 2 шкали – емоційний і соціальний самоконтроль.

Розподіл результатів поданий в таблиці та рисунку, що представлені нижче (табл. 3.7., рис. 3. 5.).

Таблиця 3.7.

Порівняння показників соціо-емоційної саморегуляції контрольної та експериментальної груп до та після корекційно-розвивальної програми

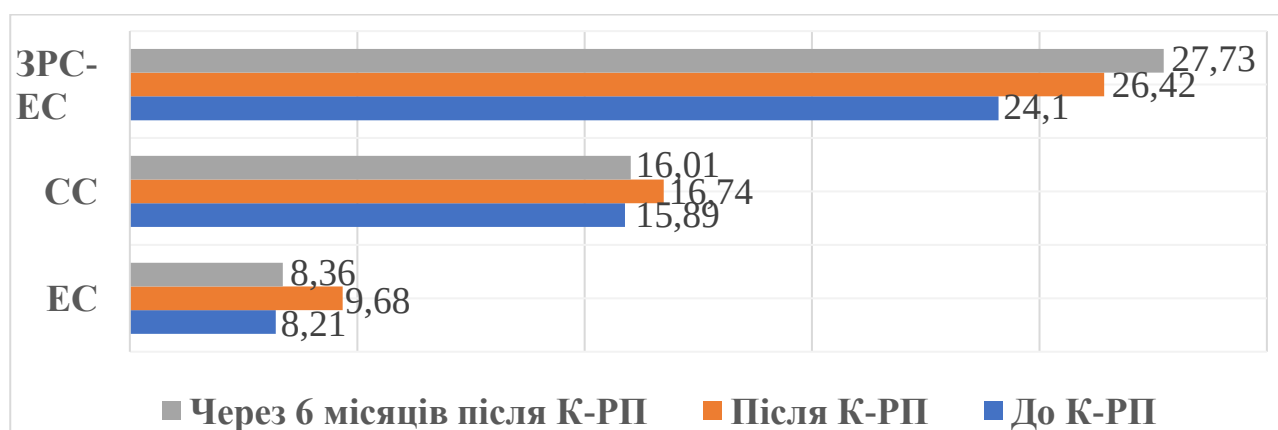
Шкали	До К-РП	Після К-РП			Через 6 місяців після К-РП		
		<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>	<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>
<i>ЕС</i>	8,21 С	8,38 С	9,68 С	567*	8,36 С	10,46 С	521**
<i>СС</i>	15,89 С	15,97 С	16,74 С	587*	16,01 С	17,27 В	537**
<i>ЗРС-ЕС</i>	24,1 С	24,35 С	26,42 С	549*	24,37 С	27,73 С	519**

Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; К-група – контрольна група; Е-група – експериментальна група; U-test – U-критерій Мана-Уїтні; ЕС – емоційний самоконтроль; СС – соціальний самоконтроль; ЗРС-ЕС – загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції; В – високий рівень, С – середній рівень; Н – низький рівень; * – $p \leq 0.05$, ** – $p \leq 0.01$.

Одразу після застосування програми фіксуємо незначні коливання показників контрольної групи й вагомні зміни в експериментальній групі; рівні розвитку компонентів соціо-емоційної саморегуляції обох груп – середні.

Через шість місяців виявлено, що дані контрольної групи лишилися на попередніх рівнях, а показники експериментальної групи зросли. Шкали «Емоційний самоконтроль» та «Загальний рівень соціо-емоційного самоконтролю» ($521 \leq 0.01$, $519 \leq 0.01$ відповідно) лишились на середньому рівнях, а «Соціальний самоконтроль» – високий рівень ($537 \leq 0.01$). Отже, вплив СЕК на соціо-емоційний самоконтроль (саморегуляцію) підтверджено.

Дані експериментальної групи представлені на гістограмі (рис. 3.5.).



Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; ЕС – емоційний самоконтроль; СС – соціальний самоконтроль; ЗРС-ЕС – загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції.

Рисунок 3.5. – Порівняння показників соціо-емоційної саморегуляції експериментальної групи до та після корекційно-розвивальної програми

Остання діагностична методика – Методика дослідження мотиваційної саморегуляції МДМС» А. Файзулаєва (табл. 3.8., рис. 3.6.).

Таблиця 3.8.

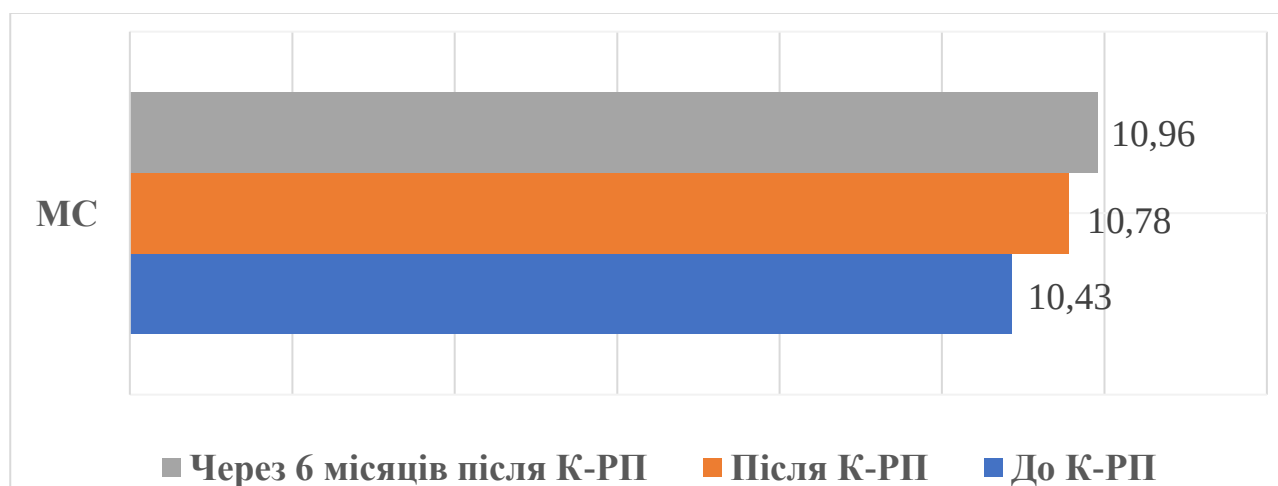
Порівняння показників мотиваційної саморегуляції контрольної та експериментальної груп до та після корекційно-розвивальної програми

Шкала	До К-РП	Після К-РП			Через 6 місяців після К-РП		
		<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>	<i>К-група</i>	<i>Е-група</i>	<i>U-test</i>
<i>МС</i>	10,43 С	10,39 С	10,78 С	632	10,4 С	10,96 С	628

Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; К-група – контрольна група; Е-група – експериментальна група; U-test – U-критерій Мана-Уїтні; МС – мотиваційна саморегуляція.

Після проведення контрольного дослідження по завершенню корекційно-розвивальної програми мотиваційна саморегуляції студентів контрольної групи не зазнала змін, серед експериментальної вибірки є незначні позитивні зміни в межах середнього рівня, вони не підтверджені статистично. Означена тенденція зберіглася через шість місяців. Отже, соціо-емоційна компетентність не має суттєвого впливу на мотиваційну саморегуляцію.

Наочне відображення даних подано нижче (рис. 3.6.).



Примітка: К-РП – корекційно-розвивальна програма; МС – мотиваційна саморегуляція.

Рисунок 3.6. – Порівняння показників мотиваційної саморегуляції експериментальної групи до та після корекційно-розвивальної програми

Отже, нами проведений контрольне дослідження, покликане встановити ефективність корекційно-розвивальної програми на розвиток СЕК та її вплив на гармонізацію копінг-системи й саморегуляції студентів.

Корекційно-розвивальна програма допомогла підвищити рівень соціо-емоційної компетентності студентів, який, в свою чергу, позитивно вплинув на гармонізацію копінг-системи й саморегуляції (діяльності, вольова, соціо-емоційна). Мотиваційна саморегуляція впливу СЕК майже не піддалася.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі ми ставили такі дослідницькі завдання: провести огляд шляхів розвитку соціо-емоційної компетентності; розробити корекційно-розвивальну програму, покликану підвищити рівень СЕК студентів; перевірити ефективність вищезначеної програми у ході контрольного дослідження. В результаті проведеної роботи ми отримали такі результати:

1. Виявлені найбільш вживані форми та методи розвитку соціо-емоційної компетентності, а саме: релаксація, казкотерапія, танцювальна терапія, музикотерапія, проблемний семінар, круглий стіл, диспут, сюжетно-рольова гра, кейс-метод, театральна педагогіка, волонтерська діяльність, соціально-психологічний тренінг. Теоретично досліджені принципи соціо-емоційного навчання, характеристики ефективних програм соціо-емоційного розвитку.

Проведений огляд та зіставлення найбільш дієвих зарубіжних програм, спрямованих на розвиток соціо-емоційної компетентності («Circle Time», «PATHS», «CASEL», «Second Step», «FIST», «Stop. Think. Do», «Strive Together», «Clover Leaf Model», «21st Century Competencies», «The PRACTICE Model», «Preparing Youth to Thrive», «MESH», «Framework for Social and Emotional Skills», «NESET», «Social and Emotional Learning Competencies», «The Social, Emotional and Ethical Learning», «Service learning», «CARE for School Leaders») із програмами вітчизняних авторів («Розвиток емоційної сфери дитини», «Крок до спілкування», «Соціальна компетентність. Соціальна дія. Соціальна успішність», «Вчимося жити разом», «Пізнаємо світ через емоції», «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації», «Подорож в країну емоцій», «Емоцій дивовижний світ», «Траєкторія лідерської позиції», «Soft Skills», «Жити в злагоді з собою та іншими», «Ми та конфлікт»). За всіма критеріями вітчизняні напрацювання поступаються зарубіжним. Також встановлено, що вікова категорія студентства (пізнього юнацтва) лишилась поза уваги розробників корекційно-розвивальних програм.

2. Утворена авторська корекційно-розвивальна програма «Розвиток соціо-емоційної компетентності студентів засобами тренінгу», метою якої є

підвищення рівня саморегуляції студентської молоді й оптимізація їх копінг-стратегій шляхом розвитку соціо-емоційної компетентності. Програма складається з чотирьох блоків:

Блок «Соціо-емоційна обізнаність», його мета – формування мотивації спілкування, збагачення знань про емоції, а також соціально-нормативних знань, розвиток моральності, спроможності аналізувати емоції й розуміти аспекти взаємодії. До складу блоку увійшли такі тренінги – «Комунікативна обізнаність», «Емоційна обізнаність», «Соціальна обізнаність»;

Блок «Особистісна компетентність», мета – допомога учасникам в поглибленому розумінні себе, розвиток їх самокерування, рефлексивних вмінь, вдосконалення їх афективної самообізнаності й соціально-комунікативної самообізнаності, збагачення емоційного репертуару й емоційної виразності, прищеплення спроможності здійснювати контроль емоцій і поведінки. Блок утворений такими тренінгами – «Самопізнання», «Особистісна обізнаність», «Відтворення емоцій», «Самовладання»;

Блок «Міжособистісна компетентність», метою якого є сприяння розвитку в учасників міжособистісної обізнаності, соціального керування, емпатії, розуміння ними соціальної ситуації, навчання їх ідентифікації емоції, управління взаєминами, співробітництву, піднесення їх соціальної адаптивності й соціальної активності. В складі блоку такі тренінги – «Соціальне усвідомлення», «Емоційне усвідомлення», «Соціальна взаємодія», «Соціальна діяльність»;

Блок «Самоефективність», мета якого полягає в сприянні розвитку соціо-емоційних якостей, соціально-емоційних атрибутів, міжособистісних здібностей, піднесенні установки на розвиток учасників. Блок утворений двома тренінгами – «Соціально-емоційні характеристики», «Соціально-емоційні здібності».

3. Нами проведене контрольне дослідження для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми. У ході інтерпретації отриманих результатів встановлені такі зміни в межах експериментальної вибірки:

- Соціо-емоційна компетентність: одразу після програми поліпшилися дані за всіма шкалами, особливо – «Самоусвідомлення», «Соціальне керування»,

«Самоефективність», «Загальний рівень соціо-емоційної компетентності»; через шість місяців дані покращилися, за шкалами «Соціо-емоційна обізнаність» та «Самокерування» показники досягли високих рівнів;

- Копінг-стратегії: одразу після програми підвищилися значення конструктивних копінг-стратегій й зменшилися – деструктивних, особливо такі – «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Активне подолання», «Поведінковий відхід під проблеми», «Використання заспокійливих», «Прийняття»; через шість місяців тенденція зберіглася;

- Саморегуляція діяльності: одразу після корекційно-розвивальної програми всі компоненти конструкту зросли, особливо – «Планування» та «Гнучкість»; через шість місяців за шкалами «Планування», «Гнучкість», «Моделювання» зафіксовані високі рівні розвитку;

- Вольова саморегуляція: одразу після програми всі складники зазнали позитивних змін; через шість місяців тенденція зберіглася;

- Соціо-емоційна саморегуляція: одразу після корекційно-розвивальної програми показники конструкту поліпшились; через шість місяців зафіксований ріст шкали «Соціальний самоконтроль» до високого рівня.

- Мотиваційна саморегуляція: одразу після програми відмічені незначні позитивні зміни; через шість місяців тенденція зберіглася.

Отже, підтверджена провідна гіпотеза дослідження про позитивний вплив соціо-емоційної компетентності на саморегуляцію студентів. Також доведена додаткова гіпотеза, за якою СЕК сприяє оптимізації копінг-поведінки студентів.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведене теоретичне узагальнення і вирішення наукової проблеми, що полягає дослідженні особливостей соціо-емоційної компетентності та її значення у розвитку саморегуляції студентів. Отримані теоретичні та емпіричні результати свідчать про досягнення окресленої мети, вирішення дослідницьких завдань і дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Проведений теоретичний аналіз основних підходів до вивчення особливостей соціо-емоційної компетентності показав її в якості ключового фактору саморегуляції та копінг-поведінки в студентському віці. Під соціо-емоційною компетентністю ми розуміємо інтегративний конструкт, що охоплює ряд компетенцій комунікативного, соціального, емоційного, регулятивного, нормативного, когнітивного та поведінкового характеру на внутрішньоособистісному та міжособистісному рівнях, синергія яких сприяє не лише ефективній взаємодії людини із соціальним оточенням, а й гармонізації внутрішнього світу та саморозвитку.

2. Розроблена теоретична модель соціо-емоційної компетентності, підґрунтям для якої стали авторські напрацювання О. Рендон та В. Семенова, а також концепції CASEL, NESET, MESH. Компонентами моделі є:

- Самокерування – здатність з максимальною особистою користю контролювати та модифікувати власні емоції та поведінку;
- Соціо-емоційне усвідомлення – міжособистісна грамотність, що проявляється в процесі комунікативної взаємодії, стосується партнерів по комунікації та покликана допомогти особистості орієнтуватися в соціальних та міжособистісних ситуаціях;
- Соціальне керування – вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми та соціальними групами, кінцевою метою якої є особиста самореалізація та соціальна інтеграція.
- Самоефективність – сукупність навичок, характеристик, якостей, установок та здібностей, спрямованих на гармонізацію багатьох сфер життя особистості, реалізацію та піднесення її природного потенціалу.

3. Експериментально досліджені кореляції соціо-емоційної компетентності із саморегуляцією та копінг-поведінкою, серед яких ключовими є зв'язки із копінгами «активного подолання», «поведінкового відходу від проблеми», «стримування», «планування» та показниками саморегуляції «планування», «гнучкості», «моделювання», «оцінка результатів», «наполегливістю», «самовладання», «загальним рівнем вольової саморегуляції», «емоційною саморегуляцією», «соціальною саморегуляцією», «загальним рівнем соціо-емоційної саморегуляції».

4. Визначені особливості прояву соціо-емоційної компетентності, саморегуляції та копінг-поведінки в залежності від профілю навчання здобувачів вищої освіти. Встановлені такі специфічні прояви:

Здобувачі освіти військового профілю: найчастіше використовують такі копінг-стратегії «Гумор», «Прийняття»; краще сформовані такі компоненти саморегуляції діяльності – «Планування», «Самостійність», «Загальний рівень саморегуляції діяльності»; високі рівні розвитку всіх показників вольової саморегуляції; бали мотиваційної саморегуляції дещо вищі ніж у «психологів».

Здобувачі освіти психологічного профілю: краще сформовані всі показники соціо-емоційної компетентності; переважають стратегії додання «Використання емоційної соціальної підтримки» й «Планування»; краще сформовані такі компоненти саморегуляції діяльності – «Гнучкість», «Оцінка результатів»; краще сформовані всі показники соціо-емоційної саморегуляції.

За результатами дисперсійного аналізу, відзначаємо значний фасилітуючий вплив розвиненої соціо-емоційної компетентності на гармонізацію копінг-системи та зростання показників за компонентами саморегуляції серед вибірки здобувачів вищої освіти військового профілю навчання. Отже, для курсантів СЕК виступає не лише потужним внутрішнім ресурсом, важливим для гармонізації багатьох сфер життя, самореалізації та підтримання психологічного добробуту, але й як чинник розвитку саморегуляційних процесів й оптимізації арсеналу стресоподолання.

5. За даними регресійного аналізу встановлено, що найбільше впливу

показники соціо-емоційної компетентності піддаються показникам: стратегій долаття – «Використання інструментальної соціальної підтримки», «Активне подолання», «Концентрація на емоціях та їх активне вираження», «Гумор», «Стимування», «Планування»; компонентів саморегуляції – «Оцінка результатів», «Планування», «Самостійність» (саморегуляція діяльності), «Самовладання» (вольова саморегуляція), «Соціальна саморегуляція» (соціо-емоційна саморегуляція), «Мотиваційна саморегуляція».

5. Розроблена програма розвитку соціо-емоційної компетентності студентів, метою якої є підвищення рівня саморегуляції студентської молоді й оптимізація їх копінг-стратегій шляхом розвитку соціо-емоційної компетентності. Програма складається з чотирьох блоків: «Соціо-емоційна обізнаність», спрямованого на формування мотивації спілкування, збагачення знань про емоції, а також соціально-нормативних знань, розвиток моральності, спроможності аналізувати емоції й розуміти аспекти взаємодії; «Особистісна компетентність», спрямованого на поглиблення розуміння себе, розвиток їх самокерування, рефлексивних вмінь, вдосконалення їх афективної самообізнаності й соціально-комунікативної самообізнаності, збагачення емоційного репертуару й емоційної виразності, прищеплення спроможності здійснювати контроль емоцій і поведінки; «Міжособистісна компетентність», спрямованого на розвиток міжособистісної обізнаності, соціального керування, емпатії, розуміння ними соціальної ситуації, навчання їх ідентифікації емоції, управління взаєминами, співробітництву, піднесення їх соціальної адаптивності й соціальної активності; «Самоефективність», спрямованого на розвиток соціо-емоційних якостей, соціально-емоційних атрибутів, міжособистісних здібностей, піднесенні установок на розвиток учасників.

Перевірка ефективності програми встановила позитивні зрушення усіх показників соціо-емоційної компетентності, конструктивних та зниження показників деструктивних копінг-стратегій, зростання показників саморегуляції діяльності за шкалами «планування», «гнучкість», «моделювання», вольової саморегуляції, соціо-емоційної саморегуляції та мотиваційної саморегуляції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 336 с.
2. Азаренков О. Г. Особливості відчуття стрес-факторів курсантами у специфічних умовах навчання в закладах вищої освіти МВС України. *Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського*. 2021. №6 (71). С. 19-25.
3. Аналіз наукових підходів щодо визначення соціоемоційної компетентності у дітей дошкільного віку. URL: <http://surl.li/langq> (дата звернення: 30. 07.2021).
4. Андрєєнкова В. Л., Левченко К. Б., Лунченко Н. В., Матвійчук М. М. Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації». Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2018. 144 с.
5. Афанасьєва Н. Є., Ричкова Л. В., Особливості копінгових стратегій адаптації курсантів і студентів УЦЗУ. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2009. № 6. С. 3-11.
6. Базиль Л. О., Соломенцева Л. М. Формування соціально-психологічної компетентності в учнів ПТНЗ : методичні рекомендації. Київ : Видавництво ІПТО НАПН України, 2015. 60 с.
7. Балущок М. В., Саморегуляція як фактор внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології*. 2014. №4 (41). С. 146-151.
8. Бардакова Г. С. Копінг-стратегії у юнацькому віці як психологічний феномен. *Актуальні питання психології особистості*. 2015. №2. С. 7-11.
9. Белая М. В. Особливості вольової саморегуляції старшокласників. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. №40. С. 41-42.
10. Бойченко А. О. Емоційний інтелект як ресурс протидії емоційного вигорання студентської молоді. Харків, 2019. 138 с.

11. Бойченко А. О., Шукалова О. С., Джаббарова Л. В. Дослідження соціоемоційної компетентності та її значення в розвитку особистості студентів. *Габітус*. 2020. Вип. 18 (2). С.18-22.
12. Вашека Т. В., Тукаєв С. В. Детермінанти емоційного вигорання студентів-психологів в процесі навчання. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. № 6 (13). С. 47-55.
13. Вікові та соціально-психологічні характеристики копінг-стратегій у періодах юнацтва та ранньої дорослості. URL: <http://surl.li/kwehu> (дата звернення: 19.04.2021).
14. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : навч.-метод. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 216 с.
15. Вольова саморегуляція студентів: аналіз основних напрямів досліджень. URL: <http://surl.li/kzhiu> (дата звернення: 08.09.2021).
16. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та ін. Вчимося жити разом. Програма з розвитку соціальних навичок учнів основної та старшої школи у курсі «Основи здоров'я». Київ : Алатон, 2016. 32 с.
17. Габдреева Е. Ш. Самоуправление психическим состоянием. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1981. 63 с.
18. Гаврилькевич В. К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. 2008. №10 (5). С. 104-113.
19. Галян І. М. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. №20. С.154-161.
20. Гендерні відмінності у прояві самоконтролю у чоловіків та жінок. URL: <http://surl.li/kwpros> (дата звернення: 12.11.2021).
21. Герасімова Н. Є., Герасімова І. В. Особливості копінг-поведінки як стратегії дій особистості. *Вісник Черкаського університету*. 2015. № 37 (370). С. 28-34.

22. Гімаєва Ю. А., Маркіна А. Ю. Зв'язок копінг-стратегій з стилями саморегуляції поведінки та особистісною зрілістю в хлопців та дівчат студентського віку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія*. 2022. №72. С. 59-66.

23. Гримак Л. П. Психологія активності людини: психологічні механізми та прийоми саморегуляції. Москва : URSS, Ліброком, 2018. 366 с.

24. Гринців М. Роль самооцінки у формуванні особистісної саморегуляції майбутніх психологів у процесі навчальної діяльності. *Проблеми гуманітарних наук*. 2013. № 31. С. 52-63.

25. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. Киев : Политиздат Украины, 1989. 189 с.

26. Гула Н. В. Саморегуляція як чинник подолання негативних психічних станів у студентському віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 22 с.

27. Дерев'янка С. П. Феноменологія емоційного інтелекту : навч.-метод. посіб. Чернівці : Лозовий В. М., 2016. 312 с.

28. До проблеми управління емоційним реагуванням учнів молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку. URL: <http://surl.li/kwo1l> (дата звернення: 10.07. 2021).

29. Емоційна саморегуляція. URL: https://wikiboard.ru/wiki/Emotional_self-regulation (дата звернення: 23.03.2022).

30. Емоційна саморегуляція у процесі спілкування, її методи та техніки. *Психологія спілкування : навчальний посібник*. URL: <http://surl.li/kasna> (дата звернення: 24.03.2022).

31. Жуков Ю., Петровская Л., Растянников П. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва : МГУ, 1990. 104 с.

32. Зверьков А. Г., Эйдемн Е. В. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК). Практикум по психодиагностике. Москва : МГУ, 1990. С.116-126.

33. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии. *Психологический журнал*, 1989. №2 (10). С. 122-131.
34. Злагодух В. В. Психологічні чинники розвитку саморегуляції професійної діяльності у майбутніх операторів авіаційного профілю : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 263 с.
35. Іванова О. А. Модель саморегуляції поведінки жінок-військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології*. 2016. № 9. С. 213-222.
36. Івашкевич Е. Комплексний підхід до визначення структури соціального інтелекту педагога. *Проблеми сучасної психології*. 2016. № 34. С. 129-142.
37. Ігумнова О. Б. Емпіричне дослідження стратегій копінг-поведінки та саморегуляції студентів-психологів. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*. 2019. №2. С. 57-64.
38. Індивідуально-стильові особливості саморегуляції у підлітковому та юнацькому віці. URL: <http://surl.li/lamyc> (дата звернення: 21.09.2021).
39. Ісаєва О. Розвиток соціальної компетенції педагогів. URL: <http://osvita.ua/school/method/1918/> (дата звернення: 17.05.2021).
40. Камінська О. В. Особливості копінг-стратегій у студентів з різним рівнем успішності навчальної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2018. №1 (1). С. 72-77.
41. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології*. 2020. № 55 (1). С. 23-30.
42. Кир'янова О. В. Концепція емоційного інтелекту в системі управління персоналом організації. 2012. С. 111-117. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/2269/Kir%60yanova.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 15.05.2021).
43. Клименко Л. Х. Проблема розвитку емоційного інтелекту школярів при викладанні англійської мови : метод. розроб. для вчителів ЗНЗ. Білгород-Дністровський. 2018. 30 с.

44. Коваленко-Кобилянська І. Г. Reflexive activity in the period of gerontogenesis. *The Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. A Series of «Psychology»*. 2018. Vol. 63. P. 20-23.
45. Ковалькова Т. Розвиток емоційної та вольової регуляції студентів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2021. № 1 (61). С. 242-250.
46. Коломійцев Г. А., Янов Р. І. Саморегуляція спортивної діяльності студентів. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи*: матер. міжнар. наук.-практ. конф. м. Тернопіль, 2-3 черв. 2022 р. Тернопіль, 2022. С. 230-232.
47. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва : Наука, 1980. 256 с.
48. Константинова Л. М. Програма профілактичних занять для учнів молодшого шкільного віку «Жити в злагоді з собою та іншими». Черкаси. 98 с. URL: <http://surl.li/kbotx> (дата звернення: 30.03.2022).
49. Копінг-стратегії студентів у ситуації іспиту. URL: <http://surl.li/kzinm> (дата звернення: 11.11.2021).
50. Корнієнко І. О. Стратегії копінг-поведінки студента в ситуації неуспіху : монографія. Мукачево : Мукачевський державний університет, 2011. 292 с.
51. Короцінська Ю. А. До проблеми дослідження емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2020. №7 (48). С. 124-135.
52. Короцінська Ю. А. Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. №1 (2). С. 68-72.
53. Кочергіна І. А. Індивідуальні особливості саморегуляції жінок, які зазнали психологічного насильства в родині. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*. 2017. №3 (1). С. 97-103.
54. Кочергіна І. А. Особливості емоційної саморегуляції жінок, які зазнали психологічного насильства в родині : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Львів, 2019. 281 с.

55. Ксенофонтова Е. Г. Уровни развития саморегуляции личности: критерии их определения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 1988. 210 с.
56. Кубай А. О. Авторська програма «Емоцій дивовижний світ». Луцьк. 69 с. URL: <http://surl.li/kbyul> (дата звернення: 09.06.2022).
57. Кузнєцова М. М. Оптимізм в структурі психічної саморегуляції навчальної діяльності студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2018. 356 с.
58. Левківська О. П. Розвивальна програма «Розвиток емоційної сфери дитини». Київ, 2012. 52 с. URL: psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2019/10/programi/file242.doc (дата звернення: 13.03.2022).
59. Левус Н. І. Чинники соціально-комунікативної компетентності молоді. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. № 27. С. 180-189.
60. Леженіна Л. М. Взаємозв'язок копінг-стратегій, захисних механізмів і стилевих особливостей саморегуляції поведінки майбутніх офіцерів служби безпеки України. *Науковий огляд*. 2015. №9 (19). С. 7-14.
61. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики : метод. видан. Ужгород : Видовництво Олександри Гаркуші, 2011. 616 с.
62. Леонтьєв Д. А. (пер. з рос.) Психологія сенсу: природа, будова та динаміка смислової реальності. Київ : Сенс, 2019. 487 с.
63. Лисенкова І. П. Психологічні дослідження емоційної сфери дітей із когнітивними порушеннями. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*. 2018. №3 (1). С. 211-215.
64. Лисенко-Гелемб'юк К. М. Саморегуляція як чинник розв'язування міжособистісних конфліктів студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2011. 21 с.
65. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 445 с.

66. Лорман Т., Деппелер Дж., Харві Д. (пер. з англ.) Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. Київ : Плеяди, 2011. 296 с.
67. Люта Л. І. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність особистості». *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: збірник наукових праць*. 2021. №9 (1). С. 248-253.
68. Лящ О. П. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020. 46 с.
69. Макаrchук Н. О., Грикун А. С. Особливості формування соціальної саморегуляції особистості з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. №3 (1). С. 92-99.
70. Мамчур Л. І. Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2006. №2. С. 203-209.
71. Мартіросян М. В. Копінг-стратегії професійної стійкості особистості адвоката : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2019. 228 с.
72. Марчук С. В. Торетичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2021. №3. С. 20-23.
73. Марьенко И. С. Нравственное становление личности школьника. Москва : Просвещение, 1985. 368 с.
74. Мельничук М. М. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій юнаків з різним рівнем саморегуляції. *Молодий вчений*. 2020. № 2 (88). С. 283-287.
75. Міщенко Н. М. Профілактична програма «Ми та конфлікт». Мелітополь. URL: <http://surl.li/kbdph> (дата звернення: 30.03.2022).
76. Миронюк Є. В. Визначення та історія його розвитку поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць*. 2010. №7 (9). С. 452-461.

77. Мирошник О. Г. Психологічні особливості саморегуляції юнаків з різним рівнем схильності до віктимної поведінки. *Interaction of society and science: prospects and problems : Abstracts of XXII International Scientific and Practical Conference*. London, april 20-23, 2021. London, 2021. P. 519-521.
78. Моначин І. Стратегії переживання особистістю складних життєвих ситуацій. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 100-105.
79. Мусаелян О. М. Смиложиттєві орієнтації та особливості їх впливу на схильність до аутоагресивної поведінки студентської молоді. *Науковий вісник ХДУ. Серія: Психологічні науки*. 2016. №2 (3). С. 68-75.
80. Назарук Н. В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 211-215.
81. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1989. 192 с.
82. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Харків, 2016. 428 с.
83. Опанасенко М. Д. Особливості вольової саморегуляції у студентів з різним рівнем тривожності. Київ, 2021. 110 с. URL: <http://surl.li/kbdmj> (дата звернення: 09.03.2021).
84. Організаційно-процесуальний аналіз психічного регулювання складної діяльності. URL: <http://surl.li/kwejm> (дата звернення: 09.08.2021).
85. Особливості копінг-поведінки у юнацькому віці на прикладі студентів медичного ВНЗ. URL: <http://surl.li/lamxb> (дата звернення: 21.09.2021).
86. Особливості копінг-стратегій студентів-психологів залежно від форми навчання URL: <http://surl.li/kzhli> (дата звернення: 08.09.2021).
87. Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2005. 19 с.
88. Парубець В. В., Сидорець Н. Г. Траєкторія лідерської позиції. Корекційно-розвиткова програма з формування соціальної активності учнів. Ніжин, 2019. 86 с. URL: <http://surl.li/kbdnc> (дата звернення: 24.03.2022).

89. Пересадько О. Б. Психічна саморегуляція як чинник успішності навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. Суми, 2020. 61 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/339161788.pdf> (дата звернення: 09.09.2021).

90. Перфекціонізм та стилі саморегуляції діяльності. <http://vestnik1.pspu.ru/files/1-2022-1.pdf> URL: (дата звернення: 12.12.2021).

91. Петренко С., Дищенко Д. Стрес-фактори курсантів (студентів МВС) МВС України та методи подолання шляхом організації спеціальної фізичної підготовки (тренування). *Молодий вчений*. 2018. №12 (64). С. 338-343.

92. Підходи до дослідження саморегуляції у сучасній психології. URL: <http://surl.li/laohx> (дата звернення: 19.04.2021).

93. Пічурін В. В Копінг-стратегії студентів і психологічна готовність до професійної праці. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2015. №2. С. 53-59.

94. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. Київ : «Філ-студія», 2006. 320 с.

95. Пономаренко Т., П'ятачук К. Формування соціально-моральної компетентності в старших дошкільників на засадах використання сюжетно-рольових ігор. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи* : матеріали XXII міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 30 квіт. 2019 р.). Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 173-177.

96. Психіка та психічні процеси. Система понять загальної психології. URL: <http://surl.li/lanfn> (дата звернення: 30. 07.2021).

97. Психолого-педагогічні умови розвитку саморегуляції у студентів з різними стилями власної поведінки. URL: <https://www.twirpx.com/file/3960321/> (дата звернення: 21.05.2021).

98. Психологічна допомога у кризових ситуаціях. URL: <http://surl.li/hdluw> (дата звернення: 12.09.2023).

99. Радзімовська О. В., Становських З. Л., Шкіренко О. В. Психологічні особливості підготовки педагогів до духовно-орієнтованої розвиваючої взаємодії з учнями: наук.-метод. посіб. Київ, 2016. 221 с.

100. Рева О. М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 23 с.
101. Резнікова О. А, Шамардіна А. В. Копінг-стратегії та копінг-ресурси у структурі копінг-поведінки особистості студента. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2017. №6 (2). С. 80-85.
102. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2013. 504 с.
103. Розвиток долаючої поведінки в юнацькому віці: копінг-стратегії та оцінна тривожність. URL: <http://surl.li/kwoPl> (дата звернення: 10.10.2021).
104. Розов В. І. Адаптивні антистресові психотехнології : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 278 с.
105. Самотаєва Е. О Психологічні особливості впливу емоційності на індивідуальний стиль саморегуляції студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2010. 356 с. 182 с.
106. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2017. № 27. С. 77-81.
107. Сидоренко Н. І. Розвиток саморегуляції поведінки та її особливості в юнацькому віці. *Особистісне зростання: теорія і практика* : зб. наук. праць за матер. III-ї Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-практ. інтернет-конф. м. Житомир, 27 квіт. 2018. м. Житомир, 2018. С. 128-131.
108. Соломка. Т. М. Детермінантна роль особистісних властивостей студентів у процесі самоактуалізації. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. 2022. № 1 (17). С. 252-259.
109. Соціально-емоційна освіта в школі URL: <https://multilingua.ga/2020/02/01/seo-in-school/> (дата звернення: 20.08.2021).
110. Станкевич Р. І. Психологічні особливості емоційної саморегуляції у юнацькому віці: порівняльний аналіз дівчат і хлопців. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент* : зб. наук. праць 2012. №10. С. 190-201.

111. Старовойтова Ю. П. Програма розвитку навичок психологічного відновлення у дітей дошкільного віку «Пізнаємо світ через емоції». Заняття для дітей середньої групи. 2017-2018. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/0023fu-0416.docx.html> (дата звернення: 13.03.2022).

112. Степаненко Л. В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2017. №1. С. 37-41.

113. Тичина І. М. Професійна переорієнтація випускників вищих навчальних закладів як чинник особистісного самоздійснення: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2009. 220 с.

114. Убайдуллаев Н. Психологияда ўзини ўзи бошқаришни ўрганишга нисбатан ендашувлар *Pedagogik mahorat*. 2021. С. 83-87.

115. Файзуллаев А. А. Атрибутивная характеристика личности. *Вопросы психологии*. 1990. №2. С. 147-152.

116. Файзулаев А. А. Мотивационная саморегуляция. Ташкент : Фан, 1987. С. 115.

117. Федорчук Л. В. Корекційно-розвивальна програма з розвитку комунікативних вмінь та формування навичок позитивного спілкування для дітей 5-6 років «Крок до спілкування». Чернівці, 2014. 59 с. URL: <http://psychologdcpp.in.ua/zatverjprogrami/> (дата звернення: 13.03.2022).

118. Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп. URL: <http://weblib.pp.ua/sotsialno-psihologicheskaya-diagnostika.html> (дата звернення: 11.09.2021).

119. Фоменко К. І. Психологія губристичної мотивації суб'єкта діяльності : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Харків, 2018. 465 с.

120. Фурс О. Й. Особливості розвитку психічної саморегуляції майбутніх магістрів військового управління в процесі їх практичної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Київ, 2021. 300 с.

121. Шамне А. В. Особистісний рівень саморегуляції соціальної поведінки як критерій психосоціального розвитку в перехідні періоди. URL: <http://surl.li/kbpng> (дата звернення: 09.04.2021).

122. Шамне А. В., Прахова С. А. Психологія фрустраційних станів та реакцій підлітків: теорії, проблеми, діагностика : монографія. Київ, 2018. 278 с.

123. Шахов В. І. Психологічні особливості подолання складних життєвих ситуацій студентами-психологами / Шахов В. І. (ред.) *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства* : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 193-199.

124. Шашенкова А. Апробація опитувальника «Соціо-емоційна компетентність». Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія». 2023. №1 (68). С. 386-402.

125. Шашенкова А. О. Соціо-емоційна компетентність як особливий педагогічний ресурс. *Сучасні концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах: XIV міжрегіон. наук.-методич. інтернет-конф., м. Харків, 14-15 грудня 2021 р. Харків, 2021. С. 218-219.*

126. Шашенкова А., Шукалова О. Інтегративна модель соціо-емоційної компетентності. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. №2 (46). Р. 158-165.

127. Шевченко Н. Ф. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології*. 2010, № 1 (3). С. 270-280.

128. Шипко М. В. Психологічні чинники розвитку етичної свідомості студентської молоді: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Запоріжжя, 2020. 263 с.

129. Шуть І. Ю. Саморегуляція як фактор ефективності навчання студентів в умовах дистанційної освіти. Київ, 2021. 119 с. URL: <http://surl.li/kbplt> (дата звернення: 03.04.2021).

130. Якушина Ю. Ю. Корекційно – розвивальна програма щодо розвитку емоційної компетентності та емпатійних здібностей «Подорож в країну емоцій». Оріхів, 2018. 26 с. URL: <http://surl.li/kcpbl> (дата звернення: 16.05. 2022).

131. Ярош Н. С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2018. 235 с.
132. Ahmad S., Peterson E., Waldie K., Morton S. Development of an Index of Socio-Emotional Competence for Preschool Children in the Growing Up in New Zealand Study. *Assessment, Testing and Applied Measurement*. 2019. Vol. 4. Retrieved from: <http://surl.li/kbzbk> (date of application: 21.09. 2021).
133. Aldwin C. M. Stress, coping, and development, Second Edition: An Integrative Perspective. New York : The Guilford Press, 2007. 432 p.
134. Bandura A., Adams N. E., Hardy A. B, Howells G. N. Test of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*. 1980. №4. P. 39-66.
135. Baumeister R. F, Schmeichel B. J, Vohs K. D. Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent / Kruglanski A. W., Higgins E. T. (eds) *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed.). New York, 2007. P. 516-539.
136. Bee H., Boyd D. A criança em desenvolvimento. 12.ed. Porto Alegre : Artmed Editora, 2009. 568 p.
137. Bekchanov K. K. Using coping strategies to solve problems as a student. *FIJESH*. 2023. Vol. 11 (6). P. 1518-2523.
138. Belinskaya E. P., Vecherin A. Adaptation of «Proactive coping inventory» Adaptation of «Proactive coping inventory». *Social Psychology and Society*. 2018. Vol. 9 (3). P. 137-145.
139. Bernard M. E. You can do it education (YCDI) Retrieved from: <https://surl.li/kcpfu> (date of application: 11.05. 2022).
140. Bisquerra Alzina R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*. 2003. Vol. 21 (1). P. 7-43.
141. Carver C. S., Scheier M. F. Self-regulation and its failures. *Psychology Inquiry*. 2002. Vol. 7. C. 32-50.

142. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing Coping Strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. № 56. C. 267-283.

143. CASEL. Retrieved from: <http://surl.li/khybn> (date of application: 09.05.2022).

144. Cefai C., Bartolo P. A., Cavioni. V, Downes P. Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. *NESET II report: a review of the international evidence*. 2018. 12 p. Retrieved from: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/AR3_Full-Report.pdf (date of application: 04.05. 2021).

145. Coelho V., Sousa V., Marchante M. Development and Validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. 2015 Vol. 1. P. 139-147.

146. De Matos Faria S. M. Socio-emotional Competences in Children with Intellectual Disability. Development and Validation of a Socio-emotional Learning Programme. Tese para obtenção do Grau de Doutor em Educação. Universidade Da Beira Interior, 2019. 187 p.

147. Denham S. Social-emotional competence as support for school readiness: what is it and how do we assess it. *Early education and development*. 2006. Vol. 17(1). P. 57-89.

148. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal programs. *Child development*. 2011. Vol. 82 (1), P. 405-432.

149. Eun Hye Hur M. S. Risk Factors for Children's Socio-emotional Development in Different Family Structures. Thesis or Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. The Ohio State University, 2014. 149 p.

150. Ewart C. K., Jorgensen R. S., Suchday S., Chen E., Matthews K. A. Measuring Stress Resilience Coping in Vulnerable Youth. The Social Competence Interview. *Psychological Assessment*. 2002. Vol. 14. P. 339-352.

151. Faupel A. Communities. Slough : National Foundation for Educational Research, 2003. 135 p.

152. Florentina H., Brândușa T. Socio-emotional competence and its role in the professional training of future officers. *Challenges of the Knowledge Society. Education and Sociology*. 2013. Vol. 7. P. 1325-1335.

153. Folkman S. Personal Control and Stress and Coping Processes: A Theoretical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 46 (4). P. 839-852.

154. Friendly school and families: An evidence-based bullying reduction program. Retrieved from: <http://surl.li/kcjhe> (date of application: 09.05. 2022).

155. Frydenberg E., Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*. 2000 Vol. 3(37) P. 745.

156. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. London : Bloomsbury Publishing, 1996. 368 p.

157. Halberstadt A., Denham S., Dunsmore J. Affective Social Competence. *Social Development*. Oxford, 2001. P. 79-119.

158. Hawkins J. D., Kosterman R., Catalano R. F., Hill K. G., & Abbott R D. Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 2008. Vol. 162 (12). P. 1133-1141.

159. John L. Luckner Increasing the Socio-Emotional Competence of Students who are Deaf or Hard of Hearing. *Keynote Presentation at the Fontbonne University : Professional Forum for Teachers and Speech-Language Pathologists*. May 5, 2017. Retrieved from: <http://surl.li/ipita> (date of application: 08.05.2021).

160. Jones D. E., Greenberg M., Crowley M. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*. 2015. Vol. 105. P. 2283-2290.

161. Kapeleris A. Children's Socio-Emotional Development and Adjustment: Role of Maternal Trauma, Mentalization and Parenting Style. Thesis or Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, 2014. 196 p.

162. Kermanshahi E. M., Sala-Roca J. The emotional intelligence of young individuals based on situational test of socio-emotional competences (CSE). *Academic Research International*. 2018. Vol. 9 (2). P. 136-154.

163. Kusche C., A., Greenberg M. T. The PATHS curriculum. Seattle : Developmental Research and Programs. 1994. Retrieved from: <http://surl.li/kcozt> (date of application: 10.05. 2022).

164. Lazarus R. S., Folkman S. Coping and adaptation / Gentry W. D. (eds.) *The handbook of behavioral medicine*. New-York : Guilford, 1984. P. 282-325.

165. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York : Springer, 1984. 456 p.

166. Lazarus R. S. Psychological Stress and the Coping Process Hardcover. New-York : McGraw-Hill Book Company, 1996. P. 466.

167. Lions Clubs International Foundation. Lions Quest website. Retrieved from: <https://www.lions-quest.org/> (date of application: 09.05. 2022).

168. Madl K. Programme of theatre pedagogy – methodical approaches for developing social and communicative competencies. Retrieved from: <http://surl.li/kbzdj> (date of application: 04.05. 2022).

169. Malti T., Noam G. G. Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*. 2016. Vol. 13 (6). P. 652-665.

170. Marin A. H., Tonial da Silva C., Dellatorre Andrade E. I., Bernardes J., Fava D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. Social-emotional competence: concepts and associated instruments. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. 2017. Vol. 13 (2). P. 92-103.

171. Mayer J., Salovey P. What is emotional intelligence? / Salovey P., Sluyter D. (eds) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York, 1997. P. 3-31.

172. Meyer Ch., Hagmann-von Arx P., Grob A. Die Intelligence and Development Scale Sozial-Emotionale Kompetenz (IDS-SEK): Psychometrische

Eigenschaften eines Tests zur Erfassung sozial-emotionaler Fähigkeiten. *Diagnostica*. 2009. Vol 55 (4). P. 234-244.

173. Mosley J. Circle Time and Socio-emotional Competence in Children and Young People / Cefai C., Cooper P. (eds.) Promoting Emotional Education: Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties. London : Jessica Kingsley Publishers, 2009. Retrieved from: <http://surl.li/kcizn> (date of application: 04.05. 2022).

174. Navigate the complex field of social and emotional learning. Retrieved from: <http://exploresel.gse.harvard.edu/> (date of application: 15.03.2022).

175. NESET. Retrieved from: <https://nesetweb.eu/en/> (date of application: 10.05.2022).

176. Parhomenko K. Diagnostic Methods of Socio-Emotional Competence in Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 146. P. 329-333.

177. PATHS Program LLC. Retrieved from: <https://pathsprogram.com/> (date of application: 09.05.2022).

178. Pavlidis T., Bunston W. Feeling is Thinking (FIST). 2004. Retrieved from: <http://www.kidsmatter.edu.au/programs-guide/fist/> (date of application: 09.05. 2022).

179. Payton J., Weissberg R. P., Durlak J. A., Dymnicki A., The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago : Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), 2008. Retrieved from: www.casel.org/pub/index.php (date of application: 09.05. 2022).

180. Petersen L. Stop, Think, Do. Social skills curriculum. Retrieved from: <https://www.stopthinkdo.com/> (date of application: 10.05. 2022).

181. Pons F., Harris. P., de Rosnay M. Emotion Comprehension between 3 and 11 Years: Developmental Periods and Hierarchical Organization. *European Journal of Developmental Psychology*. 2004. Vol. 1. P. 127-152.

182. Rendón A. Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*. 2015. Vol. 11 (2). P. 237-256.

183. Rudestam K. E. *Experiential Groups in Theory and Practice*. Monterey : Brooks/Cole. 1982. 500 p.

184. Saarikallio S., Vuoskoski J., Luck G. Emotion perception in music is mediated by socio-emotional competence : proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music. Thessaloniki, July 23-28 2012. Thessaloniki, 2012. P. 870-874.

185. Saarni C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. *Socioemotional development*. 1990. Vol. 36. P. 115-182.

186. Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003. 60 p.

187. Salovey P., Sluyter D. J. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New-York : Basic Books, 1997. 288 p.

188. Salovey P. Some final thoughts about personality and intelligence. *Personality and intelligence*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, 1994, pp. 303-318.

189. Schiavone V. The impacts of social-emotional competence and other student, parent, and school influences on kindergarten achievement. Thesis or Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. Kent State University College of Education, Health, and Human Services, 2018. 164 p.

190. Second Step. Retrieved from: <https://www.secondstep.org/> (date of application: 10.05.2022).

191. Shek D. T. L. Reliance On Self or Seeking Help From Others: Gender Differences in the Locus of Coping in Chinese Working Parents. *Journal Psychology*. 1992. Vol. 126 (6). P. 671-678.

192. Silvera D., Martinussen M., Dahl T. The Tromso social intelligence scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2001. Vol. 42 (4). P. 313-319.

193. Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J. Perceived control, coping, and development / Folkman S. (eds) *Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. Oxford : Oxford University Press, 2010. P. 35-59.
194. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974. Vol. 30 (4). P. 526-537.
195. Soft Skills – програма розвитку емоційного інтелекту. URL : <http://surl.li/kbzcw> (дата звернення: 09.09.2022).
196. Steiner C. Emotional Literacy; Intelligence With a Heart. California : Personhood Press, 2003. 275 p.
197. Strive Together. Every child. Cradle to career. Retrieved from: <https://www.strivetogether.org/> (date of application: 10.05.2022).
198. Strive Together. Volume I: Social and emotional competencies and their relationship to academic achievement. New-York : Accord, 2013. 88 p.
199. Villaseñor P. The different ways that teachers can influence the socio-emotional development of their students: a literature review. 2017. 26 p. Retrieved from: <http://surl.li/cmzbs> (date of application: 08.05. 2021).
200. Weare K. Developing the emotionally literate school. London : Paul Chapman, 2004. 240 p.
201. Westerhof L. Social emotional competence: Culturally-bound or Context-free? Thesis or Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy. The University of Minnesota, 2017. 189 p.
202. Wong P. T. Effective management of life stress: The resource-congruence model. *Stress Medicine*. 1993. Vol. 9. P. 51-60.
203. Zhou M., Ee J. Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *Emotional education*. 2012. Vol. 4 (2). P. 27-42.

ДОДАТКИ

Додаток А

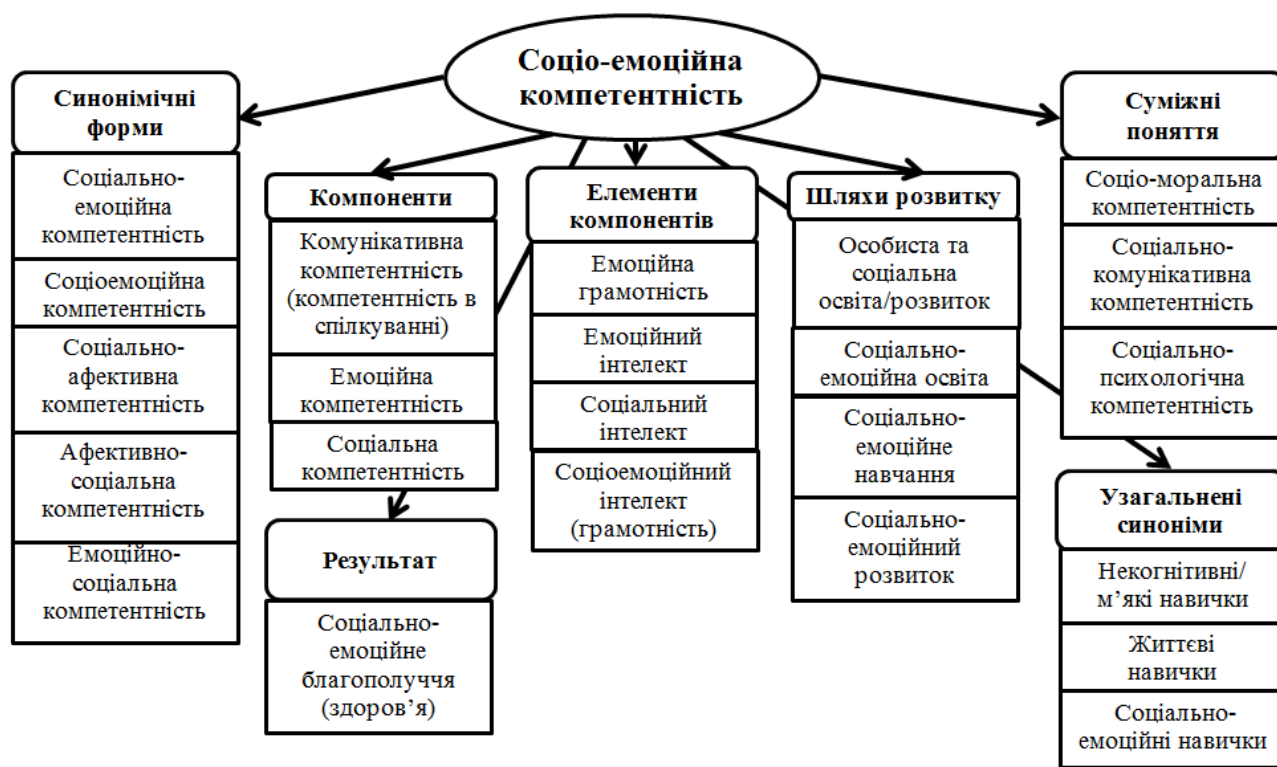


Рисунок – Місце терміну «соціо-емоційна компетентність» серед споріднених понять

Зв'язок компонентів авторської моделі СЕК з моделями інших науковців з виокремленням компонентів або їх елементів

Соціо-емоційна обізнаність
Д. Големан (комунікативна мотивація і цілепокладання); С. Денхам (розуміння емоцій); О. Ізотова, О. Нікіфорова (уявлення про емоції); І. Козирська, Н. Ботова (мотивація спілкування, розуміння емоцій); О. Козлова, А. Востер (знання базових емоцій); К. Пархоменко (мотивація); Ф. Понс, П. Харрис, М. Росней (нагадування, моральність); О. Рендон (знання соціально-схвалених норм поведінки, суб'єктивні уподобання і цінності, знання соціальних звичаїв, знання різних емоційних сигналів, мотивація, очікування); К. Саарні (мотивація спілкування, розуміння емоцій, розуміння того, що зовнішній вигляд не завжди співпадає з внутрішнім станом); В. Семенов (набір соціальних знань, прогнозування поведінки, розуміння міміки та жестів, розуміння вербальних проявів поведінки); The PRACTICE Model (етика); The Social, Emotional and Ethical (SEE) Learning (оцінка взаємозалежності); 21st Century Competencies (знання).
Самоусвідомлення
І. Андреева (рефлексія); А. Біскверра (емоційне усвідомлення); К. Веар (розуміння себе); Д. Големан (розуміння себе); О. Козлова, А. Востер (розуміння власних емоцій); К. Пархоменко (самоусвідомлення); Ф. Понс, П. Харрис, М. Росней (зовнішні причини, бажання); О. Рендон (самопізнання); В. Семенов (розуміння своїх емоційних станів); А. Халберштадт, С. Денхам, Дж. Дансмор (відправлення емоційного повідомлення, відчуття емоцій); Н. Шабалкіна (усвідомлення власних емоцій і почуттів); CASEL (самоусвідомлення); NESET (самоусвідомлення); The Clover Leaf Model (рефлексія); The Social, Emotional and Ethical (SEE) Learning (увага та самоусвідомлення, співчуття до себе).
Самокерування
І. Андреева (саморегуляція, емоційна виразність); А. Біскверра (емоційна регуляція, особиста автономія або самокерування); К. Веар (розуміння та оволодіння емоціями); Д. Големан (саморегуляція); С. Денхам (вираження емоцій, регуляція емоцій); Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянников (емоційна саморегуляція); О. Ізотова, О. Нікіфорова (відтворення або кодування емоцій, емоційна регуляція); І. Козирська, Н. Ботова (саморегуляція); О. Козлова, А. Востер (емоційна саморегуляція); Дж. Майер, П. Саловей (вираз власних емоцій, регуляція емоцій); К. Пархоменко (саморегуляція); Ф. Понс, П. Харрис, М. Росней (розпізнання, регуляція); О. Рендон (саморегуляція, самоконтроль); К. Саарні (саморегуляція); П. Саловей, Д. Слуйтер (самоконтроль); В. Семенов (управління своїми емоційними станами, контроль своїх невербальних проявів); Н. Шабалкіна (управління своїми емоціями); CASEL (самоуправління); IRC Social and Emotional Learning Competencies (емоційна регуляція); MESH

(самоуправління); NESET (самокерування); OECD (емоційна регуляція); Preparing Youth to Thrive (емоційне управління); Strive Together (саморегуляційні навички навчання); The PRACTICE Model (контроль); The Social, Emotional and Ethical (SEE) Learning (саморегуляція).
Соціо-емоційне усвідомлення
І. Андреева (взаєморозуміння, взаємопізнання); А. Біскверра (емоційне усвідомлення); К. Беар (розуміння соціальної ситуації); О. Ізотова, О. Нікіфорова (сприйняття емоційного стану та ідентифікація емоцій); О. Козлова, А. Востер (впізнання емоцій партнера по взаємодії); Дж. Майер, П. Саловей (розпізнання та аналіз емоцій інших); Ф. Понс, П. Харрис, М. Росней (віра, приховування, змішані почуття); О. Рендон (адекватне соціальне або міжособистісне сприйняття); В. Семенов (розуміння інтенцій і потреб учасників комунікації, розуміння емоційних станів оточуючих, розпізнання причинно-наслідкових зв'язків в міжособистісних ситуаціях); А. Халберштадт, С. Денхам, Дж. Дансмор (отримання емоційного повідомлення); Н. Шабалкіна (читання емоційного стану іншого); CASEL (соціальне усвідомлення); MESH (соціальне усвідомлення); NESET (соціальне усвідомлення); The Social, Emotional and Ethical (SEE) Learning (міжособистісна обізнаність).
Соціальне керування
І. Андреева (емпатія, соціальна активність, соціальна адаптивність, соціальна автономність); А. Біскверра (міжособистісний інтелект); К. Беар (побудова взаємин); Д. Големан (соціальні навички, емпатія); Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянников (соціальна взаємодія); І. Козирська, Н. Ботова (емпатія); О. Козлова, А. Востер (емпатія); К. Пархоменко (співчуття, соціальні навички); О. Рендон (соціальні та комунікативні навички, співчуття); К. Саарні (здатність до емпатії); П. Саловей, Д. Слуйтер (співробітництво, співчуття); В. Семенов (управління чужими емоційними станами, соціальні навички, соціальна чутливість); CASEL (управління взаєминами); IRC Social and Emotional Learning Competencies (позитивні соціальні навички, навички вирішення конфліктів); NESET (соціальне керування); OECD (співпраця, взаємодія з іншими); Preparing Youth to Thrive (емпатія, робота в команді); Strive Together (емоційна компетентність); The Clover Leaf Model (міжособистісна чутливість); The PRACTICE Model (вирішення проблем, робота в команді); The Social, Emotional and Ethical (SEE) Learning (співчуття до інших, навички взаємодії); 21st Century Competencies (командна робота, співпраця).
Самоефективність
Дж. Майер, П. Саловей (підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій); О. Рендон (самооцінка, самовпевненість, самоефективність, автономія, особисті конструкції, уміння вирішувати проблеми); П. Саловей, Д. Слуйтер (відповідальність, наполегливість); CASEL (відповідальне прийняття рішень); IRC Social and Emotional Learning Competencies (розвиток мислення, наполегливість, уважність); MESH (самоефективність, установка

на розвиток); OECD (виконання завдань, відкритість, складні навички); Preparing Youth to Thrive (відповідальність, ініціатива, вирішення проблем); Strive Together (академічна самоефективність, установка на розвиток або орієнтація на майстерність, витримка або наполегливість); The Clover Leaf Model (потреба діяти, наполегливість); The PRACTICE Model (стійкість, мотивація досягнень, ініціатива, упевненість); The Social, Emotional and Ethical (SEE) Learning (спільнота і глобальне залучення, людяність); 21st Century Competencies (когнітивні процеси й стратегії, творчість, позитивна самооцінка, інтелектуальна відкритість і робоча етика, добропорядність, лідерство).

Методика діагностики копінг-стратегій (COPE, Гордєєва та ін.)

Вступне слово. Шановний респондент, представлена анкета спрямована на вивчення того, як люди реагують на труднощі у власному житті. Будь ласка, відзначте, що Ви зазвичай робите, коли потрапляєте в стресову ситуацію (розставання з коханою людиною, фінансові складнощі, хвороба близької людини тощо). Пам'ятайте, немає правильних чи неправильних відповідей, оскільки кожна людина по-різному реагує на різні ситуації.

Бланк

№	Твердження	Так	Ні
1	Я намагаюся отримати корисний досвід з даної ситуації.		
2	Я занурююся в роботу або інші справи, щоб відключитися від проблем.		
3	Я засмучуюсь і даю вихід своїм емоціям.		
4	Я шукаю поради у інших людей що робити далі.		
5	Я зосереджую зусилля на те, щоб якось вирішити проблему.		
6	Я кажу собі: «Цього не може бути».		
7	Я підкоряюся Божій волі, думаю «будь, що буде».		
8	Я намагаюся сприймати ситуацію з гумором.		
9	Я зізнаюся собі, що нічого не можу вдіяти з проблемою, і перестаю намагатися.		
10	Я намагаюся утримувати себе від передчасних та необдуманих кроків.		
11	Я обговорюю з кимось свої почуття.		
12	Я приймаю заспокійливі ліки або алкоголь, щоб мені стало краще.		
13	Я намагаюся звикнути до думки, що це сталося.		
14	Я обговорюю те, що трапилося, щоб краще зрозуміти ситуацію.		
15	Я утримую себе від того, щоб відволікатися на інші думки або справи.		
16	Я віддаюся фантазіям на інші теми щоб відволіктися.		
17	Я засмучуюсь і добре усвідомлюю своє становище.		
18	Я прошу допомоги у Бога.		
19	Я розробляю план того, що робити далі.		
20	Я переводжу те, що трапилося в жарт.		
21	Я приймаю той факт, що це сталося, і нічого не можна змінити.		
22	Я намагаюся нічого не робити, поки ситуація не покращиться.		

23	Я намагаюся отримати емоційну підтримку від друзів або рідних.		
24	Я просто кидаю всі спроби досягти бажаного.		
25	Я намагаюся подолати ситуацію, що склалася.		
26	Я намагаюся відволіктися на якийсь час, приймаючи алкоголь або ліки.		
27	Я відмовляюся вірити, що це сталося.		
28	Я даю вихід своїм переживанням.		
29	Я намагаюся подивитися на ситуацію з більш позитивної сторони, в іншому аспекті.		
30	Я говорю з ким-небудь, хто міг би допомогти вирішити мою проблему.		
31	Я сплю більше звичайного.		
32	Я розмірковую як діяти далі.		
33	Я повністю концентруюся на вирішенні проблеми, і якщо необхідно – відкладаю інші справи.		
34	Я шукаю співчуття і розуміння у інших людей.		
35	Я випиваю або приймаю ліки, щоб менше думати про проблему.		
36	Я жартую з приводу того, що сталося.		
37	Я перестаю намагатися отримати те, чого хочу.		
38	Я шукаю щось позитивне в тому, що сталося.		
39	Я думаю як впоратися з цією проблемою.		
40	Я роблю вигляд, що нічого не сталося.		
41	Я намагаюся не діяти передчасно, щоб не погіршити ситуацію.		
42	Я намагаюся, щоб інші справи не заважали мені докладати максимум зусиль для подолання проблеми.		
43	Я йду в кіно або дивлюся телевізор, щоб менше думати про проблему.		
44	Я приймаю те, що це сталося.		
45	Я питаю людей, у яких була аналогічна проблема, як вони її вирішували.		
46	Я переживаю стрес і активно проявляю свої почуття.		
47	Я активно дію, щоб впоратися з проблемою.		
48	Я намагаюся знайти порятунок у вірі в Бога.		
49	Я змушую себе чекати, коли настане відповідний момент і можна буде діяти.		
50	Я знаходжу в цій ситуації кумедні моменти.		
51	Я послабляю зусилля, спрямовані на вирішення проблеми.		
52	Я обговорюю свої переживання з кимось із близьких.		
53	Я приймаю алкоголь або заспокійливі, адже це допомагає мені подолати проблему.		
54	Я вчуся жити з цим.		

55	Я відкладаю інші справи, щоб зосередитися на вирішенні проблеми.		
56	Я ретельно обмірковую кроки, які буду робити для вирішення проблеми.		
57	Я живу так, ніби нічого не сталося.		
58	Я послідовно, крок за кроком роблю те, що потрібно.		
59	Я намагаюся, щоб цей досвід чомусь мене навчив.		
60	Я молюся і прошу допомоги у Бога.		

Ключ:

Позитивне переформулювання і особистісне зростання: 1, 29, 38, 59.

Уявний відхід від проблеми: 2, 16, 31, 43.

Концентрація на емоціях і їх активне вираження: 3, 17, 28, 46.

Використання інструментальної соціальної підтримки: 4, 14, 30, 45.

Активне подолання: 5, 25, 47, 58.

Заперечення: 6, 27, 40, 57.

Звернення до релігії: 7, 18, 48, 60.

Гумор: 8, 20, 36, 50.

Поведінковий відхід від проблеми: 9, 24, 37, 51.

Стимування: 10, 22, 41, 49.

Використання емоційної соціальної підтримки: 11, 23, 34, 52.

Використання «заспокійливих»: 12, 26, 35, 53.

Прийняття: 13, 21, 44, 54.

Придушення конкуруючої діяльності: 15, 33, 42, 55.

Планування: 19, 32, 39, 56.

Максимальна кількість балів за кожною шкалою – 4, відповідно чим більше балів набрано – тим більш вживаною є означена копінг-стратегія.

Додаток В

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» В. Моросанової

Вступне слово. Шановний респондент, пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Прочитавши твердження, виберіть варіант «Так» або «Ні» і поставте хрестик у відповідній комірці бланка. Пам'ятайте, що не може бути правильних чи неправильних відповідей, адже це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей поведінки.

Бланк

№	Твердження	Так	Ні
1	Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.		
2	Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.		
3	Намагаюся завжди приходити вчасно, але часто спізнююся.		
4	Дотримуюся девізу – «послухай пораду, але зроби на власний розсуд».		
5	Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по мірі виконання справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.		
6	Навколишні відзначають, що я недостатньо критично ставлюся до себе і власних дій, але я цього не завжди помічаю.		
7	Напередодні іспитів у мене зазвичай з'являється відчуття, що не вистачає декількох днів для підготовки.		
8	Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що буде завтра.		
9	Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.		
10	Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі.		
11	Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.		
12	Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких людей.		
13	Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є – «сім разів відміряй, один раз відріж».		
14	Терпіти не можу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.		
15	Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.		
16	У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.		

17	Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.		
18	Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.		
19	Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.		
20	Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.		
21	Я зберігаю незалежність навіть від близьких мені людей.		
22	Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.		
23	У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.		
24	При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.		
25	Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.		
26	Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.		
27	Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли немає впевненості у своїй правоті.		
28	Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.		
29	Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.		
30	У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.		
31	Не люблю розповідати когось-небудь про свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.		
32	Вважаю розумним принцип: «спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги».		
33	Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.		
34	Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.		
35	Якщо я роблю щось важливе для себе, то можу працювати при будь-яких обставинах.		
36	В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при різному розвитку ситуації.		
37	Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання і супутні обставини.		
38	Рідко відступаю від розпочатої справи.		
39	Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.		
40	Якщо я відчуваю свою правоту, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.		

41	Про мене кажуть, що я не вмію відокремити головне від другорядного.		
42	Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.		
43	Якщо в роботі не вдалося домогтися належної якості, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.		
44	Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.		
45	Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.		
46	Зазвичай різко реаую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.		

Ключ:

Планування (Пл): (+) 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36; (-) 15, 42

Програмування (Пр): (+) 12, 20, 25, 29, 38, 43; (-) 5, 9, 32

Гнучкість (Г): (+) 2, 11, 25, 35, 36, 45; (-) 16, 18, 23

Моделювання (М): (+) 11, 37; (-) 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Оцінка результатів (ОР): (+) 30, 44; (-) 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Самостійність (С): (+) 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46; (-) 34

Загальний рівень саморегуляції (СР): (+) 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46; (-) 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Рівні

Рівень	Шкала						
	СР (загальний)	Пл	Пр	Г	М	ОР	С
Низький	0-23	0-3	0-4	0-4	0-3	0-3	0-3
Середній	24-32	4-6	5-7	5-7	4-6	4-6	4-6
Високий	>33	>7	>8	>8	>7	>7	>7

Тест-опитувальник А. В. Звєрькова і Е. В. Ейдмана

Вступне слово. Вам пропонується тест, який містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне і вирішіть, правильне чи неправильне це твердження щодо Вас. Якщо правильне, то поставте «+», а якщо неправильне – «-».

№	Твердження	Так	Ні
1	Якщо я з чимось не справляюся, у мене нерідко з'являється бажання залишити цю справу.		
2	Я не покидаю своїх справ, навіть якщо доведеться обирати між ними і приємною компанією.		
3	Мені неважко стримати спалах гніву, якщо це необхідно.		
4	Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні людини, яка запізнюється.		
5	Мене важко відволікти від розпочатої роботи.		
6	Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.		
7	Я завжди намагаюсь вислухати співрозмовника не перебиваючи, навіть якщо йому не хочеться заперечити.		
8	Я завжди «гну» свою лінію.		
9	Якщо потрібно, я можу не спати впродовж ночі і весь наступний день бути в «хорошій формі».		
10	Мої плани дуже часто перекреслюють зовнішні обставини.		
11	Я вважаю себе терплячою людиною.		
12	Мені не просто примусити себе спокійно спостерігати за ситуацією, яка хвилює.		
13	Мені рідко вдається примусити себе продовжити роботу після серії образливих невдач.		
14	Якщо я ставлюсь до когось погано, мені важко приховати це.		
15	Я можу зайнятись своїми справами при незручних та невідповідних обставинах, якщо це необхідно.		
16	Мені сильно ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно обов'язково зробити до певного терміну.		
17	Вважаю себе рішучою людиною.		
18	Фізичну втому я переносю легше, ніж інші.		
19	Краще почекати ліфт, який щойно поїхав, ніж підніматися сходами.		
20	Зіпсувати настрої мені не так просто.		
21	Іноді якась дрібниця охоплює мої думки, не дає спокою, і я ніяк не можу від неї відчепитися.		
22	Мені важче зосередитись на завданні або роботі, ніж іншим людям.		
23	Пересперечати мене важко.		

24	Я завжди прагну закінчити розпочаті справи.		
25	Мене легко відволікти від справ.		
26	Я намагаюсь досягти свого всупереч обставинам.		
27	Люди часом заздять моєму терпінню і ретельності.		
28	Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.		
29	Під час монотонної роботи несвідомо починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це призводить до погіршення результатів.		
30	Мене, зазвичай, сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються дверцята транспорту або ліфта, який від'їжджає.		

Ключ

Загальна шкала: 1-, 2 +, 3 +, 4 +, 5 +, 6-, 7 +, 9 +, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+ , 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-

«Наполегливість»: 1-, 2 +, 5 +, 6-, 9 +, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27 +

«Самовладання»: 3+, 4+, 5+, 7 +, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Рівні

Рівень	Загальна шкала	Наполегливість	Самовладання
Низький	0-5	0-3	0-2
Середній	6-11	4-7	3-5
Високий	12-24	8-16	6-13

Опитувальник для визначення вираженості самоконтролю у емоційній сфері, діяльності та поведінці (Г. С. Нікіфоров, В. К. Васильєв та С. В. Фірсова) – 2 шкали (емоційна та соціальна)

Вступне слово. Прочитайте твердження опитувальника та визначте своє ставлення до кожного з них.

Бланк

№	Твердження	Варіанти відповіді	Обраний варіант
1	Мене вважають запальною, нестриманою людиною.	а) так (0); б) не можу точно відповісти (1); в) ні (2).	
2	Я поступаюся місцем у міському транспорті людям похилого віку та пасажирам з маленькими дітьми.	а) завжди (2); б) інколи (1); в) якщо на цьому наполягають (0).	
3	Я сліdkую за проявом своїх почуттів.	а) завжди (2); б) інколи (1); в) рідко (0).	
4	Перш ніж висунути будь-який аргумент, я вважаю за краще зачекати, поки не буду переконаний, що моя думка є правильною.	а) завжди (2); б) переважно так (1); в) майже ніколи (0).	
5	Вважаю, що кожна конкретна ситуація потребує певного стилю в одязі.	а) так (2); б) лише в деяких випадках (1); в) ні (0).	
6	Зазвичай я висловлюю свою думку після старших за віком та положенням.	а) так (2); б) не завжди (1); в) ні (0).	
7	Якщо я червонію (від сорому чи гніву), я завжди це відчуваю.	а) так (2); б) інколи (1); в) ні (0).	
8	У своїх вчинках я намагаюся ретельно дотримуватись прийнятих у суспільстві правил поведінки.	а) так (2); б) не завжди (1); в) ні (0).	

9	Я не буваю поводжусь грубо навіть з людьми, які мені дуже неприємні.	а) так (2); б) не завжди (1); в) ні (0).	
10	Я занадто швидко починаю сердитись на людей.	а) так (0); б) інколи (1); в) ні (2).	
11	У суспільних місцях я намагаюся не говорити голосно.	а) так (2); б) інколи (1); в) ні (0).	
12	Коли я сильно переживаю з будь-якого приводу, то перестаю слідкувати за своїми діями.	а) так (0); б) інколи (1); в) ні (2).	
13	Виступаючи перед аудиторією, я намагаюся слідкувати за своїм голосом та жестами.	а) так (2); б) інколи (1); в) ні (0).	
14	Виходячи з дому, я не маю звички перевіряти, чи вимкнуті світло, газ, праска, вода.	а) так (0); б) по різному (1); в) ні (2).	
15	У спілкуванні я:	а) вільно виявляю свої почуття (0); б) дещо середнє (1); в) не виявляю своїх почуттів (2)	
16	Якщо я мимоволі порушую правила поведінки, знаходячись у суспільстві, то швидко забуваю про це.	а) так (0); б) по різному (1); в) ні (2).	
17	Мені говорять про те, що в моєму голосі та манерах надмірно виявляються емоції.	а) так (0); б) інколи (1); в) ні (2).	
18	Я підтримую порядок у своїй кімнаті, всі речі завжди лежать на своїх місцях.	а) так (2); б) по різному (1); в) ні (0).	
19	Я – людина пунктуальна і нікуди не запізнююся.	а) так (2); б) не завжди (1); в) ні (0).	
20	Під миттєвим впливом я рідко кажу речі, про які потім дуже шкодую.	а) так (2); б) не можу точно сказати (1); в) ні (0).	
21	Мені кажуть, що коли я занадто захопливо щось розповідаю, моя мова стає дещо плутаною.	а) так (0); б) рідко (1); в) ні (2).	

22	Я їм з таким задоволенням, що роблю це не завжди охайно.	а) так (0); б) по різному (1); в) ні (2).	
23	Коли я відчуваю смуток, то слідкую за, щоб приховати свої почуття.	а) так (2); б) по різному (1); в) ні (0).	
24	При розмові я надаю перевагу:	а) висловлювати думки так, як вони приходять мені в голову (0); б) дещо середнє (1); в) спочатку сформулювати думку якнайкраще (2).	

Ключ

Емоційна саморегуляція: 1, 3, 7, 10, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 23.

Соціальна саморегуляція: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 16, 18, 19, 22, 24.

Рівні

Рівень	Загальна шкала	Емоційна саморегуляція	Соціальна саморегуляція
Низький	0-16	0-7	0-8
Середній	17-32	8-14	9-16
Високий	33-48	15-22	17-26

Методика А. А. Файзулаева «Оцінка мотиваційної саморегуляції»

Вступне слово. Прочитайте уважно дві пари тверджень і оберіть те, яке найбільше описує ваш характер.

№	Твердження 1	Твердження 2	Обраний варіант
1	Енергійно береться за справи, відрізняється силою бажань і гостротою їх переживання, буває палким і нестримним.	Стриманий, не віддається всь справі, нерідко «умовляє» себе більш енергійно взятися за справи, майже не відчуває сильних спонукань, прагнень.	
2	Знає свої хороші і дурні звички й потяги, усвідомлює, куди спрямовані інтереси, може передбачати, наскільки довговічні бажання і прагнення.	Не цілком усвідомлює потреби і схильності, може не до кінця розуміти власні життєві плани і прагнення, не зовсім розбирається у власних бажаннях.	
3	Веде насичене життя, рідко відчуває нудьгу, переживає, якщо не може займатися своїми справами, має цілі, що додають сенс життя.	Часто займається безглуздими для себе речами, у вільні години не насолоджується дозволлям, а убиває час, багато своїх інтересів і бажань сприймає як мало значимі.	
4	Знає, що в житті головне, а що другорядне, добре погоджує різні сфери життєдіяльності (навчання, родина, дозволля), має стійкі і тісно переплетені інтереси.	Відчуває роз'єднаність життєвих планів і бажань, не може відчути цілісність різних інтересів і схильностей, постійно знаходиться в полоні різноспрямованих спонукань і бажань.	
5	У своїх починаннях завжди виходить зі реальних здібностей, чітко уявляє, яким способом слід домагатися поставлених цілей, у поведінці мало розходиться зі своїми щирими намірами.	Часто відчуває недостатню реалістичність планів, нерідко наштовхуються на непередбачені обставини, не може здійснити більшість задумів через непрактичність, боязливість чи нетерплячість.	

6	Незмінний у своїх планах будь-якому настрої, не змінює свої установки і наміри в поганому настрої, не буде ухилятися від поставлених цілей під впливом емоційних переживань.	Часто змінює свої наміри і плани залежно від настрою; емоційний стан визначає характер бажань; поведінка і діяльність надто залежать від емоцій.	
7	У повсякденній поведінці відчуває вплив далеких цілей, перш ніж узятися за справу намагається співвіднести спонукання з наміченими планами, більше піклується про майбутнє, ніж живе сьогоднішнім.	В поведінці орієнтований на поточну ситуацію, у новій обстановці відволікається від попередніх намірів, нерідко приймає рішення під впливом моменту.	
8	Почуває, що в житті чогось не вистачає, відчуває неясну незадоволеність становищем, веде життя, яке не відповідає дійсним потребам й інтересам.	Знаходить застосування своїм здібностям, у достатньому ступені задовольняє основні потреби і потяги, не має потреби в чомусь невизначеному і не прагне до нього.	
9	Багато своїх спонукань не може ні прийняти, ні відкинути, часом сильно переживає через те, що не вдається визначити чого хоче, вагається перед необхідністю вибору рішень.	Легко погоджує свої різні плани й інтереси, не мучить себе сумнівами щодо правильності прийнятих рішень, не переживає, коли часом відчуває невизначеність намірів.	
10	Переживає через розлад задумів, важко відволікається чи втішує себе, якщо виявляється, що бажана мета упущена, може знизити інтерес до життя, коли не вдається домогтися потрібного результату в важливій справі.	Спокійно ставиться до того, що не всі задуми втілюються в життя, не переживає, коли дії не цілком збігаються з намірами, не падає духом, навіть якщо руйнуються плани.	
11	У стані заклопотаності не стане займатися самоаналізом і самопереконанням, а відволікає себе конкретними заняттями, має потребу в зміні обстановки, коли відчуває засмучення, при важкості на душі скоріше шукає	Від самозаспокоєння втішається більше, ніж від підтримки інших, для поліпшення настрою й упорядкування спонукань поглибиться в себе, ніж визнає за потрібне змінити обстановку, намагається	

	спілкування з людьми, ніж відчуває потребу самому розібратися у почуттях.	відвернутися від усіх справ, замислитися над проблемами.	
12	Чим більше намагається співвіднести свої цілі і наміри, тим краще виробляє потрібну стратегію життя, під час життєвих труднощів намагається з нових позицій подивитися на свої бажання, завжди шукає таких відносин зі світом, за яких зміг би більш правильно осмислити життєві прагнення.	Думає, що глибокі міркування про світ і про себе не здатні вирішити реальних життєвих проблем, вважає, що осмислення життєвих завдань і свого місця у світі ще більше заплутує, намагається піти від неприємних думок і почуттів, оскільки вони не полегшують життя.	
13	Плануючи майбутнє, ураховує різні варіанти власної поведінки на випадок невдачі, без особливих зусиль може переключитися на інше заняття, коли зривається яка-небудь справа, здатний розбудити в собі додаткові сили, якщо необхідно виконувати потрібну, але не дуже привабливу справу.	Важко змінює початкові наміри, з такими зусиллями перебудовує свої плани, що часом впадає у відчай, відчуває значні труднощі, коли слід зайнятися чимось непередбаченим.	
14	Часом зовсім забуває, що його дуже тривожило, важко сприймає неприємні йому речі, завжди знаходить необхідні для себе доводи на користь справи, якою він хотів би зайнятися.	Завжди пам'ятає про неприємності, страждає каяттями совісті, не дозволяє собі пофантазувати й уявити себе більш щасливою людиною.	
15	Здатний захопитися своїми намірами, усе робить з великим інтересом, буває настільки захоплений цікавим заняттям, що забуває про все інше.	Часто сумнівається в необхідності робити ті чи інші справи, навіть прийнявши важливе рішення, схильний знову обмірковувати його, часом відчуває деяку роз'єднаність між собою і своїми цілями.	
16	За бажанням завжди відволікає себе від думок, потягів і почуттів, що заважають, здатний відкинути свої сумніви, більше не	Часто згадує минуле і тужить про загублене, бачить у сні те, про що намагався забути, подовгу не може позбутися	

	повертається до того, від чого відмовляється.	від неприємних переживань чи нав'язливих думок.	

Групи шкал:

1. **Властивості особистісної мотивації** – характеризують особистісні властивості, що впливають на перебіг процесів саморегуляції:

1. Сила та інтенсивність мотивації
2. Усвідомленість мотиваційних тенденцій
3. Значеннєва насиченість мотивації
4. Інтегрованість і ієрархічність мотиваційних тенденцій
5. Реалістичність мотивації
6. Емоційна стійкість мотивації
7. Ситуаційна незалежність мотивації

2. **Умови мотиваційної саморегуляції** – характеризують потребу в мотиваційній саморегуляції:

8. Криза усвідомлення потреби
9. Криза прийняття мотивів
10. Криза реалізації мотивів

3. **Способи мотиваційної саморегуляції:**

11. Зовнішньо-опосередкована регуляція
12. Активна значеннєва регуляція
13. Резервна мотивація
14. Пасивна значеннєва мотивація

4. **Результати (ефекти) мотиваційної саморегуляції:**

15. Злиття особистості з мотивами
16. Відчуження особистістю мотивів

Ключ

1 твердження – свідчить про вираженість шкали, 2 твердження – не вираженість.

Опитувальник «Соціо-емоційна компетентність» (СЕК)

Вступне слово. Шановний респондент, Вашій увазі пропонується опитувальник, що вимірює соціо-емоційну компетентність. В опитувальнику 54 твердження, Ви можете погодитися або ні, поставивши будь-яку зручну позначку у відповідній комірці. Якщо Ви обираєте варіант «Так», то отримуєте 1 бал, «Ні» – нічого. В кінці бали підраховуються і визначається Ваш рівень соціо-емоційної компетентності. Будь ласка, відповідайте чесно, мета опитування наукова.

Бланк

№	Твердження	Так	Ні
1	Я розумію, що міжособистісне спілкування є важливим.		
2	Перелічити власні інтереси, цілі, цінності, сильні та слабкі сторони я можу з легкістю.		
3	Мій настрій часто позитивний або нейтральний, рідко – негативний.		
4	Я можу зрозуміти переживання іншої людини, поставити себе на її місце.		
5	Я з легкістю заводжу приятельські та дружні стосунки.		
6	Я можу висловити, пояснити і відстояти власну точку зору, навіть якщо мій опонент більш авторитетний та досвідчений.		
7	Я знаю багато емоцій та особливостей їх прояву.		
8	Деякі люди не можуть одразу зрозуміти, що вони відчувають або бажають. Це не про мене.		
9	Деякі люди накопичують негативні переживання, стримують їх, інші – одразу «вибухають». Це не про мене, я можу пережити негативні емоції прийнятним та безпечним для себе й інших шляхом.		
10	Якщо інша людина емоційно страждає, я хочу заспокоїти її, підтримати, підбадьорити.		
11	Я намагаюся запобігати конфліктам, але якщо це не вдалося – поводжусь гідно, не переходжу на особистості.		
12	Маючи певні плани на майбутнє я з легкістю можу вибудувати проміжні цілі та поступово їх опановувати.		
13	Я розумію, чому може виникнути та чи інша емоція.		
14	Я вчусь на власних помилках.		
15	Я можу стримати інтенсивність емоції, якщо її яскравий прояв недоречний.		
16	Для мене не важко зрозуміти емоційний стан іншої людини, спостерігаючи за її жестами, мімікою, мовними особливостями.		

17	Я можу працювати в команді, виконувати спільні проекти.		
18	Будь-яку зовнішню інформацію я пропускаю через внутрішні «фільтри», не приймаючи все за дійсність.		
19	Я погоджуюсь з тим, що сильні емоції (гнів, страх, смуток тощо) впливають на самопочуття людини, а їх тривала дії здатна спричинити хвороби.		
20	Я можу проаналізувати власні емоції та зрозуміти, що їх викликало.		
21	Я знаю методи управління власними емоціями та використовую їх за потреби.		
22	У ході спілкування можу виявити переконання, мотиви, наміри, очікування співрозмовника, навіть приховані.		
23	В мене є досвід волонтерства або бажання його здобути.		
24	Моє навчання та розвиток не зупиняться, я буду самовдосконалюватися все життя.		
25	Я володію знаннями про соціально-схвалені норми поведінки та комунікативний етикет.		
26	В мене є індивідуальний набір жестів та міміки.		
27	В своїй поведінці я враховую морально-етичний аспект.		
28	Я можу передбачити, яку емоційну реакцію у інших людей викличе та чи інша моя дія.		
29	За бажанням я можу створити та очолити певну групу творчого, просвітницького, благодійного чи будь-якого іншого спрямування.		
30	Я можу охарактеризувати себе як особистість, що має високу адекватну самооцінку, самоповагу, самовпевненість, здорову самокритику.		
31	В процесі спілкування я можу орієнтуватися в міміці та жестах співрозмовника.		
32	В залежності від соціальної ситуації та оточення я спілкуюсь і поведжусь по-різному.		
33	Я керую своїми емоціями, а не вони мною.		
34	Я розумію, коли можна пожартувати, а коли – стриматися.		
35	Якщо мої громадські права будуть пригнічені – я створю або братиму участь в акціях та мітингах для їх відстоювання.		
36	Діючи, я не замислююсь: «Що подумають інші?», «Як я буду виглядати в їх очах?», «Чи прийнято це?» тощо.		
37	Характер мовлення (тембр, гучність, чіткість, швидкість тощо) впливає на процес комунікації.		
38	Для мене не важко пригадати свої улюблені приказки, жарти, слова-паразити тощо.		
39	Мене важко вивести з рівноваги, в мене немає сильних емоційних сплесків, стану афекту.		

40	Для мене не важко оцінити емоційне «забарвлення» соціальної ситуації та поводити себе відповідно.		
41	Я можу порозумітися з будь-яким керівником.		
42	Власних цілей я досягаю наполегливо, активно, самостійно, не кидаючи справу незавершеною.		
43	Мати друзів та підтримувати приятельські стосунки зі знайомими для мене є важливим.		
44	Якщо певні мої емоційні реакції або дії шкодять мені – я намагатимуся їх уникнути в майбутньому.		
45	В соціумі я поводжусь з урахуванням суспільних норм.		
46	Я розумію, що певні мої слова та дії можуть образити співрозмовника, тому я намагаюся їх уникати.		
47	Деякі люди довго не можуть звикнути до нового колективу, не заводять друзів, тримаються відсторонено. Це не про мене.		
48	Перед початком важливої справи я оцінюю всі обставини, ризики, наслідки, а також власні сили.		
49	Я знаю культурний код (специфічні жести, крилаті вислови тощо) моєї національності.		
50	Я знаю, чого хочу досягти в житті.		
51	Якщо я бачу перспективну вигоду, то можу змінити свою поведінку для її досягнення.		
52	Критичне висловлювання від керівника, одногрупника, приятеля можливо викличе в мене однакову емоцію, але відреагую я по-різному.		
53	У ході виконання спільного проекту я можу однаково ефективно виконувати роль лідера та підлеглого.		
54	У мене є лідерські та організаторські якості.		

Ключ

Шкала «Соціо-емоційна обізнаність» (СЕО): 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49.

Шкала «Самоусвідомлення» (Су): 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50.

Шкала «Самокерування» (Ск): 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51.

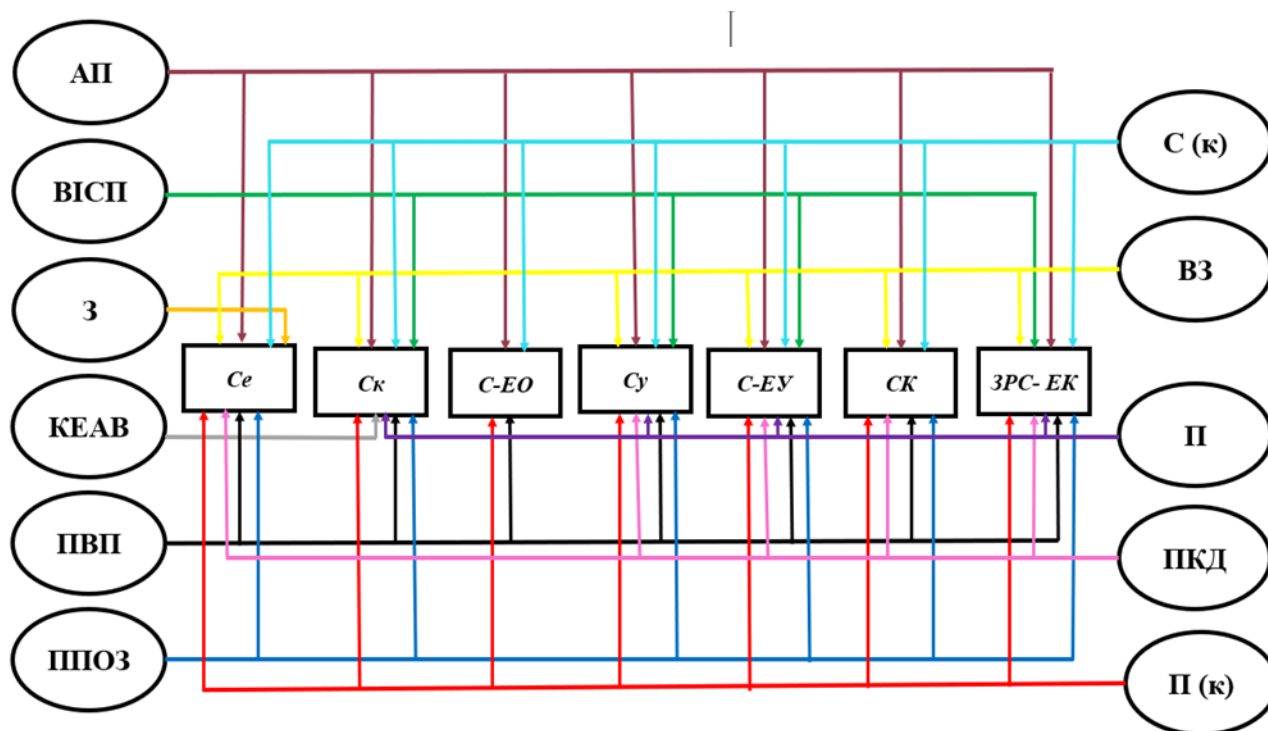
Шкала «Соціо-емоційне усвідомлення» (СЕУ): 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52.

Шкала «Соціальне керування» (СК): 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 53.

Шкала «Самоефективність» (Се): 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 54.

Рівні

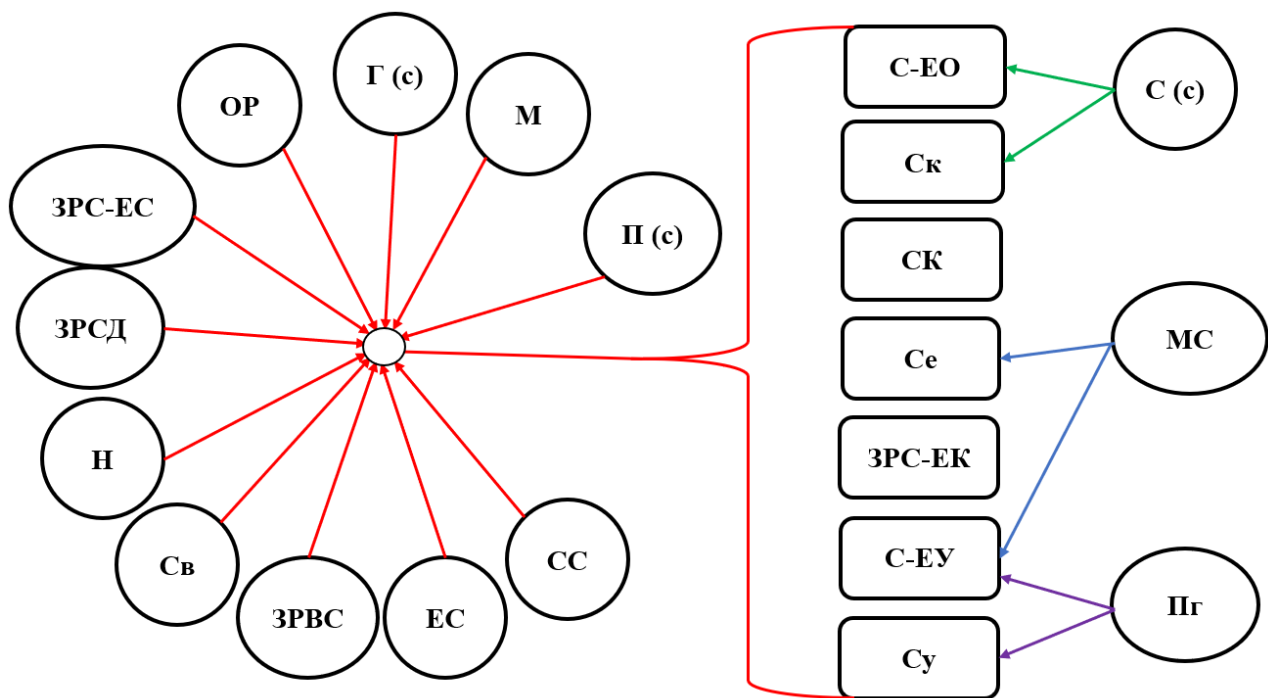
Рівень	СЕК (загальний)	СЕО	Су	Ск	СЕУ	СК	Се
Низький	0-18	0-3	0-3	0-3	0-3	0-3	0-3
Середній	19-36	4-6	4-6	4-6	4-6	4-6	4-6
Високий	37-54	7-9	7-9	7-9	7-9	7-9	7-9



Примітка: Се – самоефективність; Ск – самокерування; С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Су – самоусвідомлення; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; СК – соціальне керування; ЗРС-ЕК – загальний рівень соціо-емоційної компетентності; АП – активне подолання (коричневі лінії); С(к) – стримування (блакитні); ВІСП – використання інструментальної соціальної підтримки (зелені); ВЗ – використання «заспокійливих» (жовті); З – заперечення (помаранчева); КЕАВ – концентрація на емоціях і їх активне вираження (сіра); П – прийняття (фіолетові); ПВП – поведінковий відхід від проблеми (чорні); ПКД – придушення конкуруючої діяльності (рожеві); ППОЗ – позитивне переформулювання і особистісне зростання (сині); П(к) – планування (червоні).

Рисунок – Схема кореляційних зв'язків різних копінг-стратегій із компонентами СЕК

Додаток К



Примітка: С-ЕО – соціо-емоційна обізнаність; Ск – самокерування; СК – соціальне керування; Се – самоефективність; ЗРС-ЕК – загальний рівень соціо-емоційної компетентності; С-ЕУ – соціо-емоційне усвідомлення; Су – самоусвідомлення; П(с) – планування; М – моделювання; Г(с) – гнучкість; ОР – оцінка результатів; ЗРС-ЕС – загальний рівень соціо-емоційної саморегуляції; ЗРСД – загальний рівень саморегуляції діяльності; Н – наполегливість; Св – самовладання; ЗРВС – загальний рівень вольової саморегуляції; ЕС – емоційний самоконтроль; СС – соціальний самоконтроль; С(с) – самостійність; МС – мотиваційна саморегуляція. Пг – програмування.

Рисунок – Схема кореляційних зв'язків різних видів саморегуляції із компонентами СЕК

**Корекційно-розвивальна програма «Розвиток соціо-емоційної
компетентності студентів засобами тренінгу»**

Мета: підвищення рівня саморегуляції студентської молоді й оптимізація їх копінг-стратегій шляхом розвитку соціо-емоційної компетентності.

Завдання: 1. Оптимізувати копінг-поведінку студентів; 2. Сприяти розвитку саморегуляції юнацтва; 3. Підвищити рівень соціо-емоційної компетентності як фасилітуючого фактору гармонізації копінг-системи й саморегуляції.

Блоки	Мета	Тренінги
Соціо-емоційна обізнаність	Формування мотивації спілкування, збагачення знань про емоції, а також соціально-нормативних знань, розвиток моральності, спроможності аналізувати емоції й розуміти аспекти взаємодії.	«Комунікативна обізнаність», «Емоційна обізнаність», «Соціальна обізнаність»
Особистісна компетентність	Допомога учасникам в поглибленому розумінні себе, розвиток їх самокерування, рефлексивних вмінь, вдосконалення їх афективної самообізнаності й соціально-комунікативної самообізнаності, збагачення емоційного репертуару й емоційної виразності, прищеплення спроможності здійснювати контроль емоцій і поведінки.	«Самопізнання», «Особистісна обізнаність», «Відтворення емоцій», «Самовладання»
Міжособистісна компетентність	Сприяння розвитку в учасників міжособистісної обізнаності, соціального керування, емпатії, розуміння ними соціальної ситуації, навчання їх ідентифікації емоцій, управління взаєминами, співробітництву, піднесення їх соціальної адаптивності й соціальної активності.	«Соціальне усвідомлення», «Емоційне усвідомлення», «Соціальна взаємодія», «Соціальна діяльність»
Самоефективність	Сприяння розвитку соціо-емоційних якостей, соціально-емоційних атрибутів, міжособистісних здібностей, піднесенні установок на розвиток учасників	«Соціально-емоційні характеристики», «Соціально-емоційні здібності»

Тривалість: 26 академічних годин (13 тренінгів).

Форми та методи: лекція, вправа, рефлексія, сюжетно-рольова гра, гра-презентація, командна гра, групова робота, мозковий штурм, створення колажу, дихальна гімнастика, м'язова релаксація, аналіз притчі, перегляд відеороликів.

Блок I. Тема I: «Комунікативна обізнаність»

Мета тренінгового заняття: усвідомлення учасниками значення міжособистісної взаємодії, важливості налагодження приятельських та дружніх взаємин, розвиток їх загальної культури, інформування про правила комунікативного етикету.

Інструментарій: картки з афоризмами, дошка, аркуші паперу, ручки, стільці.

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Моя літера»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Надання інформації про значення комунікативного процесу, важливість побудови дружніх взаємин, а також про основні правила комунікативного етикету.
15 хв.	Вправа «Інтерпретація афоризмів»	Глибинне усвідомлення позитивного значення комунікативного процесу та дружби.
15 хв.	Вправа «Список якостей, важливих для спілкування»	Вироблення критичного ставлення до себе як до учасника комунікативного процесу, розуміння вимог до поведінки в процесі спілкування.
15 хв.	Гра «Німе кіно»	Усвідомлення переваг вербальної комунікації, розуміння значення невербального спілкування.
20 хв.	Гра «Погане виховання»	Прищеплення комунікативного етикету на теоретичному й практичному рівнях.
15 хв.	Вправа «Я-висловлювання»	Формування техніки «я-висловлювання» у вжитку учасників, гармонізація їх комунікативних навичок.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовпання»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Моя літера»: Кожен учасник вибирає собі будь-яку літеру алфавіту й озвучує її всій групі. Протягом 2 хвилин учасники підбирають якомога більше слів, які описують їх і починаються на обрану літеру. Кожен учасник ділиться своїми словами з групою. Наприклад: мене звуть Вікторія й моя буква П. Я практична, пунктуальна і прямолінійна.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. *В чому, на вашу думку, полягає значення процесу комунікації? Як ви вважаєте, чим відрізняється «приятельство» й «дружба»? Яке значення побудови приятельських стосунків? В чому важливість дружніх стосунків? Ви погоджуєтесь з тим, що чим більше друзів, то краще?*

Інформування. Спілкування – специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми як членами суспільства, у ході якої реалізуються соціальні відносини людей.

Спілкування виступає в трьох іпостасях:

1. Має комунікативну функцію. Входячи в контакти один з одним, люди передають інформацію не тільки за допомогою мови (вербальне спілкування), але і за допомогою міміки і жестів (невербальне спілкування).
2. Спілкування виступає як взаємодія, в якій партнери можуть обмінюватися діями і вчинками, не вимовляючи жодного слова, так обмінюються грошовими знаками продавець і покупець при сформованих у суспільстві товарно-грошових відносинах, так взаємодіють танцівники балету і члени спортивних команд.
3. Спілкування неодмінно пов'язане із взаємним сприйняттям партнерів (перцепція). Для спілкуються важливо, чи сприймає партнер іншого, як вартого довіри, понятливого або ж один з них заздалегідь припускає, що протилежна сторона залишиться глухою до повідомлення.

Етикет мовлення є для мовця і слухача. Правила мовця:

- Доброзичливе ставлення до співрозмовника, повага до адресата.
- Необхідно виявляти доречну ввічливість (враховувати вік, службовий чи суспільний статус тощо).
- Мовцеві не рекомендується ставити в центр уваги своє «я», нав'язувати свої думки й оцінку подій.
- Необхідним є відокремлення власного «я» слухача у центр уваги.
- Мовцеві треба вміти вибирати тему для розмови, доречну в кожній ситуації, яка є цікавою, зрозумілою партнерові.
- Мовець повинен стежити за логікою розгортання тексту, за тим, щоб висновки не заперечували задуму бесіди.
- Мовець повинен пам'ятати, що межа смислового сприйняття і концентрації уваги у слухача – обмежені.
- Мовцеві необхідно постійно відбирати мовні засоби відповідно до вибраної тональності тексту, орієнтуючись не тільки на адресата, але й на ситуацію спілкування загалом, на офіційність або неофіційність ситуації.
- Мовець повинен пам'ятати, що в усному контактному спілкуванні слухач не тільки чує, але й бачить його, отже, сприймає жести, міміку, пози, загальну манеру триматися при розмові й культуру поведінки.

Правила для слухача:

- Необхідно перервати всі справи й уважно вислухати мовця.
- Слухаючи, необхідно доброзичливо, з повагою і терпляче ставитися до мовця, бути тактовним.
- Намагатися не перебивати мовця, не вставляти недоречних зауважень, не переводити власне слухання у говоріння.
- Слухаючи, треба перевести в центр уваги мовця та його інтереси.
- Необхідно вміти вчасно оцінити мовлення співрозмовника, погодитися чи не погодитися з ним, відповісти на питання.

Вправа «Інтерпретація афоризмів». Учасникам пропонуються картки з афоризмами про спілкування й дружбу, необхідно пояснити їх значення.

1. Велика різниця між дружньою порадою та дружньо простягнутою рукою.
2. Брат може і не бути другом, але друг завжди брат. Бенджамін Франклін
3. Мати багато друзів – значить не мати жодного. Еразм Роттердамський
- 4 Дружба не такий жалюгідний вогник, щоб згаснути в розлуці. Йоганн Крістоф Фрідріх Шіллер
5. Лише рука друга може вирвати шипи із серця. Клод Адріан Гельвецький
6. Друг – це душа у двох тілах. Арістотель
7. Скажи мені хтось твій друг, і я скажу хто ти. Йоганн Вольфганг Гете
8. Щасливі обставини створюють друзів, сумні їх випробують. Публілій Сір
9. Хто сам добрий друг, той має і добрих друзів. Ніколло Макіавеллі
10. Свари друзів потай, хвали прилюдно. Публілій Сір
11. Кожна людина, яку ми зустрічаємо, потенційно здатна нас чогось навчити.
12. Нам подобаються люди, які сміливо говорять нам, що думають, за умови, що вони думають так само, як і ми. Марк Твен
13. Якщо потрібна велика майстерність, щоб вчасно висловитись, то неабияка майстерність полягає і в тому, щоб вчасно промовчати. Франсуа де Ларошфуко
14. Один шукає акушера для своїх думок, інший – людину, якій він може допомогти народити висловлювання: так виникає добра розмова. Фрідріх Ніцше
15. Яке слово скажеш, таке у відповідь і почуєш. Гомер
16. Єдина відома мені розкіш – це розкіш людського спілкування. Антуан де Сент-Екзюпері
17. Треба говорити голосно, щоб тебе почули. Треба говорити тихо, щоб тебе послухали. Поль Луї Шарль Клодель
18. Той, хто бреше мовою слів, видає себе мовою жестів. Освальд Шпенглер
19. Два вуха та одна мова дано нам для того, щоб більше слухати і менше говорити. Зенон
20. Умінням говорити виділяються люди зі світу тварин; умінням мовчати виділяється людина зі світу людей. Григорій Ландау

Вправа «Список якостей, важливих для спілкування». Ведучий: «На першому етапі (5 хвилин) ви повинні самостійно скласти список якостей,

важливих для спілкування. Чим більше їх ви включите в цей список, тим цікавіше буде працювати на другому етапі. При складанні списку намагайтеся уявити собі товариську людину. Якою вона повинна бути? Чим вона відрізняється від інших людей? Згадайте літературних героїв.

На другому етапі проводимо дискусію, мета якої – виробити загальний список якостей, важливих для спілкування. Названі якості включаються в загальний список більшістю голосів, який оформляється на дошці.

На третьому етапі кожен учасник записує в свій листок щойно складений загальний список якостей. Потім кожен з учасників по 10-бальній шкалі оцінює наявність у себе перерахованих якостей».

Рефлексія: Які якості вам притаманні? Хочете мати якусь з перелічених?

Сюжетно-рольова гра «Німе кіно». Беруть участь дві пари одночасно. По одному члену від кожної пари сідають на стілець, навпроти них встають партнери. Ті, хто стоїть, про щось розмовляють, домовляються на невербальному рівні. Учасники, які сидять, озвучують кожне слово, фразу тих, хто стоїть.

Рефлексія: Важко розуміти іншу людину, якщо вона виражає думки невербально? Чи можна порозумітися лише жестами та мімікою?

Гра «Погане виховання». Учасники розділяються на команди по 3, в кожній парі один учасник – вихована людина, другий – грубіян, а третій – свідок. Завдання для команд: придумати конфліктну ситуацію, в якій жоден з учасників формально не винен і має рівні права, потім розіграти ситуацію, відповідно до ролей: перший учасник поводить себе чемно, ввічливо й інтелігентно, другий – навпаки, а третій коментує, чим саме другий учасник порушує правила комунікативного етикету. Приклад ситуації: дві людини сперечаються, чий останній квиток на літак.

Рефлексія: Які ваші враження після програвання ситуацій? Чи сподобалась вам ваша роль? Наскільки важливо, на вашу думку, поводитися чемно й ввічливо навіть в конфліктних ситуаціях?

Вправа «Я-висловлювання». Учасникам надається інформація про «я-висловлювання» й «ти-висловлювання» для усвідомлення ними різниці.

Часто ми починаємо говорити за когось або на когось «Ти мене образив», «Ти завжди так поводишся», «Ми чекали тебе раніше». Такі звинувачення легко переростають в конфлікт, а от перехід з «Ти», на опис своїх почуттів, зазвичай пом'якшує ситуацію. «Мені не приємно чути такі слова», «Я відчуваю себе ніяково в такій ситуації», або «Мене засмучує, коли ти запізнюєшся».

Добре також до Я-повідомлення додати пояснення своїх почуттів «Я хвилювалась за тебе, бо тебе довго не було», «Мені приємно, коли ти мені допомагаєш, бо удвох ми швидше та якісніше виконуємо усю роботу».

Правильним «Я-висловлювань» потрібно вчитися, перетворюючи їх у більшій мірі в м'які прохання і «Я-послання» – форма м'якого прохання, обґрунтуванням якої є опис людиною свого стану. Наприклад: «Мені важлива твоя думка, але зараз мені говорити з тобою важко: телевізор працює і нас з тобою відволікає. Не заперечуєш, я його поки вимкну?»

Орієнтовна схема побудови «Я –повідомлення»:

1. Опис ситуації, яка викликала напругу («Коли я бачу, що ти...», «Коли це відбувається...», «Коли я стикаюсь з такою ситуацією...»)

Не варто: «Не користуйся без дозволу моїми речами!»

Бажано: «Коли я бачу, як ти береш без дозволу мої речі, я думаю, що вони можуть зіпсуватись».

2. Опис власного почуття у певній ситуації («Я відчуваю...», «Я не знаю що і сказати...», «У мене виникла проблема...»)

Не варто: «Ти мене дратуєш, коли без дозволу користуєшся моїми речами»

Бажано: «Я відчуваю роздратування, коли бачу, як ти береш мої речі».

3. Безоцінковий опис дій, здійснених іншою людиною («Я бачу... (називання дії як факту без її оцінки)», «Я помічаю...», «Я спостерігаю...»)

Не варто: «Ти схильний до злочинства, адже береш без дозволу мої речі!»

Бажано: «Я помічаю, що мої речі беруться без дозволу».

4. Побажання щодо зміни ситуації («Я просив би тебе...», «Я буду вдячний тобі, якщо...», «Я хочу...», «Я сподіваюсь...»)

Не варто: «Ти завжди без дозволу береш мої речі!»

Бажано: «Мені хочеться, щоб ти питав мого дозволу перед тим, як брати мої речі».

Ведучий називає ситуації, до яких слід підібрати «я-висловлювання».

Ситуації: 1. Молодший брат розмалював олівцям ваш блокнот; 2. Ваші друзі пішли у кіно, а вам не запропонували; 3. Вас незаслужено звинуватили у списуванні; 4. Ваш друг запізнився на зустріч на пів години; 5. Друг без дозволу взяв ваш ноутбук; 6. Мама постійно заходить у вашу кімнату без попередження; 7. Батько сварить вас через розбиту чашку.

Рефлексія: Як вважаєте, яка користь від «Я-висловлювань»? Що змінилося від перебудови речення?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники почергово тиснуть руки один одному, доки всі не обміняються рукоштовуваннями.

Блок I. Тема II: «Емоційна обізнаність»

Мета тренінгового заняття: розвиток обізнаності стосовно різних емоцій, емоційних станів та їх проявів, усвідомлення причин виникнення різних емоцій, передбачення можливих наслідків від дії та прояву емоційних станів.

Інструментарій: папір, ручки, картки з емоціями (2), картки з деревом емоцій, відеоролик «Емоції»

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв	Вправа на привітання «Єдність»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв	Інформування	Надання інформації про види емоцій, емоційні прояви, а також значення емоцій в житті людини.
20 хв	Гра «Емоції, що мною керують»	Розуміння детермінант емоційно-поведінкових реакцій, відпрацювання навичок емоційного реагування.
10 хв	Вправа «Користь та шкода від емоцій»	Усвідомлення шкоди та користі від емоцій залежно від ситуації, встановлення ролі емоцій у різних життєвих ситуаціях.
15 хв	Гра «Скажи так...»	Вербальне відтворення різних емоцій для усвідомлення їх комунікативного значення.
35 хв	Вправа «Дерево емоцій»	Розуміння причин виникнення різних емоцій, а також наслідків від їх дії.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовисання»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Єдність». Учасники розсаджуються в коло. Кожен стискає руку в кулак, і по команді ведучого всі «викидають» пальці. Група повинна прагнути до того, щоб всі учасники незалежно один від одного, вибрали одне і те ж число. Учасникам забороняється перемовлятися. Гра продовжується до тих пір, поки група не досягне своєї мети.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. *Що таке емоції? В чому їх роль? Чи було б краще, якби ми не відчували емоцій?*

Інформування. Емоції – це біологічно обґрунтовані психологічні стани, що виникають у результаті нейрофізіологічних змін, пов'язані з думками, почуттями, поведінковими реакціями і ступенем задоволення чи страждання.

За ступенем збудження чи заспокоєння розрізняють такі емоції:

- Стенічні емоції – підштовхують до вчинків, висловів, збільшують напругу сил. Людині важко мовчати, не діяти активно (радість, впевненість, тріумф, страх, злість);

- Астенічні емоції – характеризуються пасивністю, бездіяльністю (страждання, неспокій, страх).

За наявністю відтінків задоволення або незадоволення розрізняють:

- Позитивні емоції – породжуються узгодженням обставин з нормами, що відповідають світогляду цієї особи (задоволення, радість, захват, замилювання, самовдоволення, упевненість, задоволеність собою, повага, довіра, симпатія, ніжність, любов, вдячність, спокійна совість, полегшення, безпека, каяття);

- Негативні емоції – породжуються відхиленням обставин від параметрів життєдіяльності людини як особистості (горе, невдоволення, туга, сум, нудьга, розпач, засмучення, тривога, переляк, страх, жах, жаль, розчарування, образа,

гнів, презирство, обурення, ворожість, заздрість, ненависть, злість, ревності, сумнів, розгубленість, зніяковілість, сором, відраза тощо).

Прояви емоцій:

- Емоційні реакції (усмішка, сміх, плач) тісно пов'язані з подіями. В екстремальних умовах розвиваються афекти – вид емоцій, які супроводжуються сильною, бурхливою реакцією (наприклад, страх, гнів).

- Емоційні стани – тривалі переживання, ефект від сильної емоційної реакції. До них відносять пригнічення, страх, тривогу.

- Емоційні відносини спрямовані на певну особу, об'єкт, процес. До них відносять любов, пристрасть, прихильність, ненависть, ревності.

Комунікативна функція почуттів. Емоції беруть участь у встановленні контакту з іншими людьми у процесі спілкування, у впливі на них. Важливість цієї ролі видно з того, що на Заході багато керівників приймає на роботу співробітників за коефіцієнтом інтелекту, а підвищують на посаді – за коефіцієнтом емоційного інтелекту, який характеризує здатність людини до емоційного спілкування.

З еволюційної точки зору емоції сприяють адаптивній реакції на виклики навколишнього середовища. Емоції були описані як результат еволюції, оскільки вони забезпечили хороші рішення давніх і повторюваних проблем, з якими стикалися наші предки. Емоції можуть служити способом передачі важливої для людини інформації, наприклад, цінностей і етичних норм.

Гра «Емоції, що мною керують». Учасникам пропонується переглянути відео, де представлені п'ять базових емоцій, що керують людиною. Далі учасники витягають аркуші паперу під назвою цих емоцій. Учасникам зачитують різні ситуації, де кожна емоція має висловитись.

Радість	Сум	Страх	Гнів	Огида

Ситуації:

1. Суворий викладач на іспиті запрошує вас відповідати; вам вручають подарунок; ви згадуєте дитинство; вас випадково штовхнули; ви зайшли до громадської вбиральні; у вас залишився один день до здачі роботи, а написано менше половини; хтось чхнув у ваш бік, не прикривши рота; ви посварилися з

батьками; людина, яка вам подобається, зізналася вам у коханні; помер ваш домашній улюбленець.

Рефлексія: Чи важко було приміряти роль емоцій? Чи погоджуєтесь ви з тим, що емоції нами керують? Добре це чи погано? У яких ситуаціях слід стримувати їхній вплив? Як це зробити?

Вправа «Користь та шкода від емоцій». Ведучий поєднує учасників у дві групи. Обидві групи отримують однаковий перелік емоцій. Перша група отримує картку з написом «корисність від емоцій», друга – «шкода від емоцій». Учасникам необхідно прописати на аркуші, що позитивного чи негативного пов'язано із заданими емоціями у різних життєвих ситуаціях. Бажано проілюструвати свої міркування реальними прикладами із життя.

Приклад

Емоція	Користь	Шкода
Інтерес	розширення кругозору; стимулює до пошуку нової інформації; пізнання нового	може відбуватися передозування інформації; людина стає скрупульозною і занудною
Страх	захищає від небезпеки; захищає від неправильних вчинків	страх необґрунтованої небезпеки; іноді відбувається ступор; надмірна нервозність
Сором	є показником наявності моральних кордонів; показник наявності самокритики; можливість усвідомити помилку;	усвідомлення провини обмежує свободу; показує невпевненість людини; сприяє скутості людини; з'являється можливість замкнутися у собі
Радість	душевне піднесення; відбувається відчуття легкості; дарує гарний настрій іншим	щаслива людина може викликати заздрість в інших; відрив від реальності
Гнів	сприяє виплеску емоцій	перенесення емоцій на інших; людина не контролює свої дії

Рефлексія: Як ви вважаєте, чи всі емоції можна розглядати з двох позицій? Чи є виключно шкідливі емоції?

Гра «Скажи так...». Учасникам пропонується вимовити фразу з відомого вірша («Край Лукомор'я дуб зелений, і золотий ланцюг на нім»), але не звичною інтонацією, а згідно із запропонованою емоцією, назву якої вони витягують навмання. Решта учасників має вгадати емоцію щодо інтонації.

Байдужість	Злість	Натхнення	Провина	Здивування
Хвилювання	Гнів	Гордість	Смукток	Жаль
Заздрість	Радість	Ніжність	Образа	Огида
Сарказм	Нудьга	Насолода	Втома	Азарт

Рефлексія: З якими емоціями у вас виникли складнощі? Чи впливають емоції на процес спілкування, передачу інформації, вираження власних думок?

Вправа «Дерево емоції». Кожен учасник отримує картку з деревом емоції (рис. 1). В центральне віконечко треба записати емоцію, яку учасник отримав від ведучого, а в 12 інших комірок – приклад ситуацій, які можуть викликати цю емоцію. По завершенню учасники зачитують власні дерева емоцій.

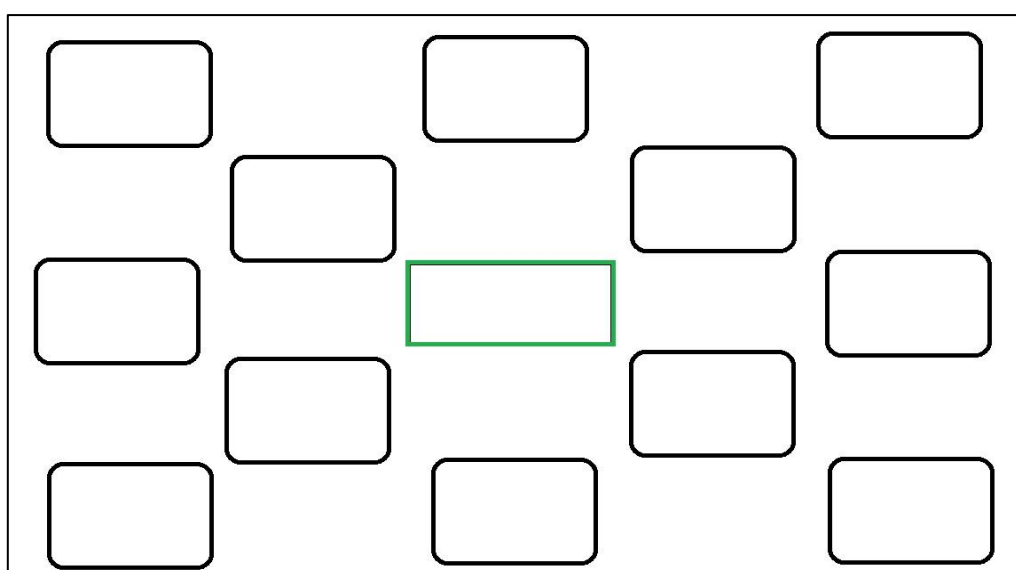


Рисунок 1. – Дерево емоції

Потім учасники обмінюються картками, нова задача – поруч з кожною коміркою написати можливий наслідок від означеної ситуації, якщо людина відреагує на нею емоцією, яка написана в центрі аркуша.

Рефлексія. Наскільки важливо розуміти причинно-наслідкові зв'язки емоцій? Чи потрібно усвідомлювати можливі наслідки емоційного реагування?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовкання»: учасники почергово тиснуть руки один одному, доки всі не обмінюються рукоштовканнями.

Блок I. Тема III: «Соціальна обізнаність»

Мета тренінгового заняття: поглиблення знань про соціально-схвалені норми поведінки, допустимі емоційні прояви, комунікативні особливості та культурний код, що притаманні певному суспільству; розвиток обізнаності стосовно кінетики, паралінгвістичної та екстралінгвістичної систем, а також усвідомлення їх впливу на процес комунікації.

Інструментарій: дошка, крейда, картки з емоціями (2), ватман, фломастери, клей, вирізки з журналів, відеоролики «Міміка», «Мова міміки та жестів»

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Похвали мене»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Поглиблення знань про поняття «соціальна норма», «культурний код», «невербальні засоби комунікації».
15 хв.	Мозковий штурм «Соціальні норми поведінки»	Колективне вироблення соціальних норм поведінки людини в суспільстві задля більш глибокого їх усвідомлення.
20 хв.	Колаж «Культурний код нації»	Опрацювання поняття «культурний код», його повне розуміння.
15 хв.	Гра «Доцільна емоція»	Розуміння допустимих емоційних проявів відповідно до різних життєвих ситуацій.
15 хв.	Перегляд відеороликів «Міміка», «Мова міміки та жестів»	Відпрацювання вміння розпізнання емоцій в міміці людини.
15 хв.	Гра «Впізнай емоцію»	Практичне опрацювання навички декодування невербальних засобів спілкування.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовпання»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Похвали мене». Учасники по черзі звертаються один до одного за похвалою. Наприклад: «Оля, похвали мене за те, що я сьогодні...». Той до кого звернулися хвалить, а потім сам звертається за похвалою.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. *Як ви розумієте поняття «соціальна норма», які вони є та навіщо потрібні? Що таке «культурний код», можете навести приклади? Вам знайоме поняття «невербальні засоби комунікації», що до них належить?*

Інформування. Соціальна норма – система уявлень, що становить певний шаблон поведінки, що розділяється членами соціальної групи і необхідна для здійснення сумісних узгоджених дій. Норми є ідеальними зразками (шаблонами), які рекомендують те, що люди повинні говорити, думати, відчувати і робити в конкретних ситуаціях.

Соціально-схвалені норми поведінки є синонімом до «норми моралі (моральності)» – правила поведінки, які склавшись у суспільстві, виражають уявлення людей про добро й зло, справедливість й несправедливість, обов'язок, честь, гідність. Дія цих норм забезпечується внутрішнім переконанням, суспільною думкою, заходами суспільного впливу.

Соціальні норми поділяються на формальні й неформальні. Формальні норми існують в законодавстві чи релігійній доктрині. Неформальні норми існують у вигляді «фонових очікувань», тобто поширених уявлень щодо способів поведінки у конкретних умовах.

Дослідники поділяють норми на чотири типи:

- 1) Заборони (вступати в сексуальні стосунки з близькими родичами);
- 2) Дозволи (займатися певною діяльністю);
- 3) Побажання (бути чесною і порядною людиною);

4) Вимога певних дій (платити аліменти, податки).

На емоційні прояви також поширюються соціальні норми. Так, моветонном вважається голосно сміятися на публічному виступі, радіти на церемонії поховання, конфліктувати на святі, з'ясовувати стосунки привселюдно, бурхливо проявляти ревності тощо.

Культурний код – це ключ до розуміння іншого типу культури. Це ментальні і культурні особливості різних національностей, які впливають на стереотипи поведінки, способи прийняття рішень.

На думку культурологів, культурний код — це набір характеристик, які допомагають ідентифікувати культуру. Наприклад, саме елементами національного культурного коду користуються режисери, щоби показати, що місце дії у фільмі – умовно – Париж. Для цього треба показати Ейфелеву вежу, Єлисейські поля, затишну кав'ярню з круасанами й багетами.

До культурного коду також належать і комунікативні особливості нації, так спілкування італійців бурхливе, голосне, пристрасне й емоційне, водночас англійці спокійні, витримані, манірні.

Невербальна комунікація – комунікація за допомогою немовних засобів (жести, міміка, паузи, манери, зовнішність).

Психологами встановлено, що у процесі взаємодії менеджера до 80% комунікації здійснюється за рахунок невербальних засобів. А австралійський спеціаліст «з мови рухів тіла» А. Піз стверджує, що за допомогою слів передається лише 7% інформації, тоді як за допомогою звукових засобів (тон голосу, інтонація тощо) – 38%, а за допомогою міміки, жестів, пози – 55%.

Засоби невербальної комунікації як «мова почуттів» значно посилюють смисловий ефект вербальної комунікації, а за певних обставин можуть її замінювати. У діловій розмові вони мають часом більше значення, ніж слова.

До невербальних засобів вчені відносять рухи тіла, жести (рухи рук, ніг), просторове поле між співрозмовниками, вираз очей та неправильність погляду, вираз обличчя, акустичні засоби (пов'язані з мовою і непов'язані з нею),

тактильні засоби (потиск рук, поцілунки), посмішка, косметика, реакції шкіри (почервоніння, збліднення), запахи, одяг та його колір, манери.

За спорідненими ознаками ці засоби класифікують:

Акустична:

- а) праксодика – невербальні засоби, що стосуються голосу та його вокалізації (інтонація, гучність, тембр, тональність тощо);
- б) екстралінгвістика – вкраплення у голос (сміх, плач, покашлювання, дикція, паузи тощо).

Оптична:

- а) кінетика – жести, міміка і пантоміміка, рухи тіла, контакт очима;
- б) проксемика – система організації простору і часу спілкування (відстань між мовцями, дистанція, вплив території, просторове розміщення);
- в) графеміка – почерк, символіка скорочення тощо;
- г) зовнішній вигляд – фізіономіка, тип і розміри тіла, одяг, прикраси, зачіска, косметика тощо.

Тактильно-кінетична – рукостискання, дотики, поплескування по плечах, поцілунок, посмішка тощо.

Ольфакторна (запахи) – запах тіла, запах косметики.

Темпоральна (хронеміка) – час очікування початку спілкування, час проведений у спілкуванні, час, протягом якого триває повідомлення мовця тощо.

Мозковий штурм «Соціальні норми поведінки». Учасникам пропонується колективно скласти перелік головних правил поведінки в суспільстві, найбільш влучні пропозиції записуються на дошку.

Рефлексія. Чи важливо дотримуватися цих норм або вони обмежує наше життя? Що буде, якщо ми станемо їх ігнорувати?

Колаж «Культурний код нації». Учасники діляться на 4 команди, кожна команда отримує ватман, фломастери, клей і назву країни (таємно від інших команд), яку буде представляти (Німеччина, Франція, Італія, США). Всім командам пропонується підійти до загального столу і обрати вирізки з журналів, які асоціюються з їх країною, а потім створити колаж культурного коду нації.

Рефлексія. Культурний код це стереотип чи візитка картка? Який культурний код української нації?

Гра «Доцільна емоція». 5 учасників отримують картки з емоціями, відповідно до яких вони повинні поводитися. Ведучий зачитує ситуації, учасники висловлюються з урахуванням власної емоції, а інші учасники міркують, чи доцільним є поява цієї емоції в означеній ситуації.

Радість	Гнів	Сум	Зневага	Ревнощі

Ситуації: публічний виступ авторитетного науковця; день народження кращого друга; церемонія хрещення дитини ваших друзів; важливий іспит; спортивне змагання, де ви берете участь; церемонія поховання вашого знайомого; зустріч випускників вашої школи; церемонія одруження кращого друга; родинна вечерея на свято.

Рефлексія. Бувають такі ситуації, коли стримуватися важко? Чи потрібно стримуватися весь час? Що краще робити з емоціями, які вас переповнюють?

Перегляд відеороликів «Міміка», «Мова міміки та жестів». Учасникам пропонується переглянути два відеоролика.

Рефлексія. Які ви знаєте приклади тлумачення жестів й міміки? Знаючи це, намагаєтесь не показувати їх привселюдно?

Гра «Впізнай емоцію». Учасник отримує картку з емоцією, яку інші не мають знати. Задача – невербально зобразити емоцію так, щоб інші її впізнали.

Страх	Злість	Натхнення	Провина	Здивування
Хвилювання	Гнів	Гордість	Смуток	Жаль
Заздрість	Радість	Ніжність	Образа	Огида
Ревнощі	Нудьга	Насолода	Втома	Тривога

Рефлексія. На вашу думку, невербальні засоби спілкування важливі в комунікативному процесі? Що важніше, вербальні чи невербальні засоби?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовкання»: учасники почергово тиснуть руки один одному, доки всі не обміняються рукоштовканнями.

Блок II. Тема I «Самопізнання»

Мета тренінгового заняття: пізнання учасниками власного внутрішнього світу: інтересів, почуттів, бажань, цілей, мотивів, переконань, сильних та слабких сторін, траєкторії розвитку, розвиток рефлексії для навчання на власних помилках, засвоєння конструктивних емоційно-поведінкових патернів.

Інструментарій: папір, ручки, картки з іменами учасників, картки з табличками.

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Девіз»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Надання інформації про самопізнання й рефлексію, їх значення в житті людини.
20 хв.	Вправа «Мій внутрішній світ»	Усвідомлення власних цілей, інтересів, сильних та слабких сторін, траєкторій розвитку.
20 хв.	Гра «Я художник, я так бачу»	Розуміння учасниками того, як вони виглядають в очах інших, а також власних переваг і сильних сторін.
15 хв.	Вправа «Квадрати»	Розвиток самопізнання, рефлексивного й критичного мислення.
15 хв.	Вправа «Вчинок, яким я не пишаюсь»	Розвиток рефлексивного мислення (особливо – ретроспективного), попередження минулих помилок.
10 хв.	Вправа «Закінчи речення»	Усвідомлення власного «Я», своєї ідентичності й неповторності.
<i>Заключна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовування»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Девіз». Учасники в довільному порядку говорять про те, який напис вони б зробили на своїй футболці, якби була така можливість. Напис має відображати кредо людини. Колір футболки повинен відповідати характеру або настрою.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. *Чи добре ви себе знаєте? Часто дослухаєтесь до внутрішнього голосу? Розумієте, що спонукає вас робити так, а не інакше? А чи розмірковуєте над власними вчинками, робите висновки?*

Інформування. Самопізнання – це вивчення себе, пізнання власних соціальних, психологічних, біологічних, духовних особливостей.

Що корисно про себе знати: істинне відношення до власного дитинства та батьків; в чому причина, що певні види діяльності можуть дратувати; чим людина керується при прийнятті рішень; що викликає труднощі у побудові взаємин з іншими; характерні реакції на стрес; ставлення до критики; яка робота найбільше підходить людині; які якості в інших людях нас особливо приваблюють тощо.

5 причин, чому важко впізнати себе:

- Люди роблять безліч речей несвідомо. Мозку складніше усвідомлювати всі окремі дії в кожний момент, а також вичленувати почуття, наміри й мотиви. Набагато простіше діяти на автопілоті;

- Людьми рухають низовинні імпульси. Нам хочеться почуватися комфортно і радіти. Люди не хочуть знати про себе те, що неприємно. У підсвідомості ховаються такі почуття та бажання, які суперечать комфортному сприйняттю себе, здатні зруйнувати звичний світ;

- Ми недостатньо цінуємо самоаналіз. Люди набагато більше зацікавлені в успіху та просуванні, ніж у самоаналізі. Однак вони нерозривно пов'язані;

- Люди ототожнюють себе зі своїми думками. Людина є сумою почуттів, тіла та розуму;

- Почуття вводять людину в оману. Люди також занадто одержимі вивченням своїх почуттів, звичайно, якщо не заперечують їх. Щоб зрозуміти людську сутність, потрібно аналізувати й думки та почуття комплексно, адже окремо вони не дають повної картини. Якби люди діяли, керуючись лише почуттями, такий світ став би кошмарним, як і світ людей, які діють, ґрунтуючись лише на раціональному мисленні.

5 наслідків нестачі самопізнання:

- Люди відчуваються невпевнено, тривожно. Якщо внутрішній набір життєвих цінностей відсутній, люди постійно стають жертвою оцінки самих себе, коли намагаються порівнювати себе з іншими людьми. Такі люди не можуть усвідомити, що для них є цінним і що не можна потерпіти;

- Людям важко перемогти небажані звички. Причиною появи адикцій служить ранній патерн відкидання почуттів, коли потрібно їх приймати;

- Відносини з іншими складні. На відносини та дружбу впливає проектування людиною відкинутих емоцій та почуттів, які переносяться на інших людей. При невірному виборі в романтичних відносинах самопізнання здатне допомогти цього позбутися. Повторення деструктивних патернів тягнеться з дитячого віку, і при цьому люди схильні взаємодіяти з тими, хто засмучує їх вже знайомим способом;

- Люди схильні вибирати роботу, яка їм не підходить, або переслідують хибні амбіції. Коли люди розвивають самопізнання, то шукають ту роботу, яка їм підходить нехай і не ідеально, але хоч би приблизно;

- Занадто багато часу та фінансів витрачається на речі, які не приносять щастя. Людям тільки здається, що це може принести щастя, проте вибір виявляється неправильним і багато разів повторюється.

Як виглядає людина, що пізнала себе? Якщо людина практикує самопізнання, то вона здатна вносити позитивні зміни в життя. З'являється схильність брати

відповідальність за емоційні прояви, починається дослідження свого мислення та поведінки у відносинах. Буде менше розчарувань у роботі, хоча вона і не буде ідеальною, але виробиться несприйнятливість до конкуренції, невпевненості, виявиться легше впоратися з тим, що співробітника критикують і не з'явиться надмірна тривожність. Менша схильність до невпевненості, заздрості та паніки. Менше переживань через гроші – люди стають уважнішими до того, що дійсно важливо, перестають витрачати гроші даремно і не відчують потреби їх накопичувати. Людина виявляє більше самовладання у романтичних відносинах. Розвивається здатність виявляти чуйність та співчуття.

Рефлексія – це здатність направляти розумовий процес на власну свідомість, поведінку, накопичені знання, вчинені і майбутні дії. Рефлексія є здатністю людини заглянути в себе і в чужу свідомість.

Види рефлексії: особистісна – самоаналіз або вивчення власного «Я»; комунікативна – аналіз взаємовідносин з іншими людьми; кооперативна – аналіз спільної діяльності для досягнення поставленої мети; інтелектуальна – звернення уваги на будь-які знання і способів їх застосування; екзистенційна – глибокі внутрішні думки людини; саногенна – спрямована на контроль емоцій для зняття зайвого стресу, мінімізації страждань і переживань.

Форми рефлексії: ситуативна – реакція на те, що відбувається прямо зараз; ретроспективна – аналіз минулого; перспективна – мрії, плани, цілі, кроки.

Користь від розвиненої рефлексивності: контроль власного мислення; оцінка, критика і аналіз своїх думок на логічність і обґрунтованість; вичленення токсичних і непотрібних думок; перетворити прихованих думок в явні для глибокого самопізнання; осмислення своєї поведінки в конкретних ситуаціях; вибір власної позиції замість коливань.

Рефлексуючи, людина росте в розумінні себе, самоконтролі і найголовніше – здатності до змін.

Вправа «Мій внутрішній світ»: кожен учасник отримує аркуш паперу і ручку. В центрі слід написати літеру «Я», а навколо неї такі заголовки «Цілі», «Інтереси», «Слабкі сторони», «Сильні сторони», «Траєкторії розвитку». Слід

самостійно заповнити відповідні колонки. За бажанням учасники можуть поділитися власними записами.

Рефлексія. Важко вам було виконувати цю вправу? Як думаєте, ви глибинно проаналізували внутрішній світ чи така робота потребує самостійного продовження?

Гра «Я художник, я так бачу»: кожен учасник отримує картку з іменем іншого учасника (таємно), а також папір і ручку. Необхідно позитивно (можна з гумором) охарактеризувати учасника, описуючи не зовнішність, а характер і поведінку. По завершенню ведучий зачитує «портрети», а учасники вгадують, кому вони належать.

Вправа «Квадрат». Слова ведучого: «Візьміть аркуш паперу та розділіть його на чотири квадрати. У кутку кожного квадрата поставте цифри 1, 2, 3, 4. (1-2, нижче 3-4).

У квадраті 1 напишіть п'ять ваших якостей, які вам подобаються. Можна назвати одним словом, а можна описати їх кількома словами.

Тепер заповніть квадрат 3: напишіть у ньому п'ять якостей, які ви вважаєте негативними.

Тепер уважно подивіться на якості, які ви записали у квадраті 3, та переформулюйте їх так, щоб вони стали виглядати як позитивні. Для цього ви можете уявити, як ці якості назвала людина, яка вас дуже любить і якій у вас подобається все. Запишіть це у квадраті 2.

Тепер уявіть, що вас дуже хтось не любить і навіть ваші позитивні якості сприймає як негативні. Подивіться на якості, записані у квадраті 1, переформулюйте їх у негативні та запишіть у квадраті 4.

Прикрийте долонею квадрати 3, 4, і подивіться квадрати 1, 2. Тепер закрийте долонею квадрати 1, 2, і подивіться квадрати 3 і 4. Ви описали одні й самі якості. Тільки з двох точок зору: з погляду друга і з погляду ворога. Бачите як легко спотворити гарне і прикрасити погане.

Рефлексія. Ви усвідомлюєте наскільки важливо дослухатися до власного внутрішнього голосу, чому?

Вправа «Вчинок, яким я не пишаюсь»: кожному учаснику пропонується згадати і записати вчинок, яким він не пишається, а потім заповнити подану нижче табличку. Описати думки й емоції, які тоді виникали, написати можливі конструктивні шляхи вирішення і зробити зважений висновок.

Вчинок	Думки	Емоції	Шляхи вирішення	Висновки

Рефлексія. Як ви вважаєте, важливо наскільки аналізувати власні вчинки? Яка користь від такої рефлексії?

Вправа «Закінчи речення»: учасникам пропонуються незакінчені речення, які їм потрібно продовжити на власний розсуд.

Я – склянка води...	Я – квітка...	Я – шматочок льоду...
Я наче тигр...	Я – пісня...	Я – стежка...
Я – вітер...	Я – гора...	Я наче мураха...
Я – книга...	Я – лампочка...	Я – монета...
Я наче глина...	Я – промінь...	Я – формула...
Я – острів...	Я наче літера...	Я – чистий аркуш...
Я – погода...	Я – фільм...	Я наче дім...

Рефлексія. З ким ви себе асоціюєте?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники по чергово тиснуть руки один одному, доки всі не обміняються рукоштовуваннями.

Блок II. Тема II «Особистісна обізнаність»

Мета тренінгового заняття: розуміння власних емоційних (емоції, їх передумови, валентність й інтенсивність), і соціально-комунікативних сфер (комунікативні шаблони, особливості мови, міміки та жестів, доцільності їх в залежності від соціального контексту, усвідомлення впливу вчинків на інших).

Інструментарій: «іграшка, що говорить», таблиці для заповнення, ручки, папір, картки з іменами учасників

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «МПС»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Поглиблення знань про емоційне й соціально-комунікативне самопізнання, стратегії їх здійснення.
15 хв.	Гра «Мої емоції»	Усвідомлення унікальності власного емоційного досвіду, розвиток рефлексивного мислення, спрямованого на визначення причин виникнення певних емоцій.
25 хв.	Вправа «Словник емоцій»	Осмислення власної емоційної сфери, її широти, варіативності, а також валентності й інтенсивності емоцій.
20 хв.	Гра «Перестановка ролей»	Осмислення власної соціально-комунікативної сфери шляхом отримання зворотного зв'язку; розуміння комунікативної унікальності кожної людини.
20 хв.	Гра «Конфлікт інтересів»	Пізнання власних комунікативних особливостей шляхом інтроспекції (стиль спілкування, мовні особливості, міміка, жести тощо)
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовтискання»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «МПС». Учасники сідають в коло. Тренер декламує «У кожного є свій МПС, у кожного він свій, неповторний. Ваша мета – впізнати його». Для цього учасники по черзі задають питання про свій МПС тренеру, які потребують однозначної відповіді – позитивної або негативної. Вправа продовжується до тих пір, поки учасники не здогадаються що МПС – це мій правий сусід.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. *Що таке емоційне самопізнання? А соціально-комунікативне пізнання? Навіщо їх розвивати?*

Інформування. Емоційне самопізнання – це пізнання власних емоцій та почуттів, які розкривають особистість з метою самозміни.

Стратегії розвитку емоційного самопізнання:

1. Припиніть сприймати свої почуття як «позитивні» та «негативні». Більшість людей відносять почуття провини до поганих емоцій. Людина не хоче відчувати цю емоцію і готова боротися з собою, щоб позбутися її. Якщо людина дає можливість спокійно розібратися з емоцією, то отримує шанс ідентифікувати причини її виникнення;
2. Спостерігайте за ефектом дії емоцій. Емоції – сильна зброя, і неправомірно вважати, що їхній вплив обмежується коротким проміжком часу. Емоції подібно до хвилі на воді, що залишаються від кинутого каменю, вони розходяться ширше, ніж може здатися на перший погляд, а їх вплив може мати тривалу дію. З метою ефективної взаємодії, необхідно проаналізувати свою поведінку та запитати, який вплив надають ваші емоції на інших;
3. Сприймайте власні недоліки. Основна перешкода на шляху до підвищення рівня самопізнання – схильність до уникнення почуття, яке виникає тоді, коли людина бачить себе такою, якою є. В умовах ігнорування особистих якостей, які

потребують змін, ефективне управління своєю поведінкою неможливе. Тому необхідно направити свою активність на цю емоцію, поринути в неї, продуктивно обробляти негативні якості;

4. Зрозумійте, хто і що може натиснути на слабкі сторони. У кожного з нас є слабкі місця, натискання на які призводить до роздратування та страждань. Розуміння того, хто і за яких обставин може впливати на такі точки, є важливим для розвитку здатності контролювати такі ситуації, підтримувати свій настрій та заспокоюватись. Подібні ситуації стають передбачуваними, а отже, вони легше контролюються;

5. Записуйте свої емоції. Основна проблема у розвитку самопізнання – об'єктивність. Фіксація своїх думок на папері допомагає зрозуміти слабкі зони та ідентифікувати свої емоційні реакції;

6. Не дозволяйте поганому настрою обдурити себе. Люди часто наражаються на поганий настрій, їм здається, що весь світ налаштований проти них, тим самим вони втрачають бачення позитивного боку життя. Поганий настрій не найкращий час для ухвалення важливих рішень. Тому необхідно постійно усвідомлювати актуальний емоційний стан, визнати, що поганий настрій блокує об'єктивне сприйняття світу. Так само важливим є виявлення джерела негативного афекту;

7. Не дозволяйте гарному настрою обдурити себе. Гарний настрій здатний ввести людину в оману. Коли людина відчуває збудження чи щастя, легко зробити щось, про що доведеться пошкодувати. В основному це пов'язано з імпульсивністю рішень та ігноруванням можливих наслідків певних дій;

8. Зупиніться та запитайте у себе, чому ви робите ті чи інші вчинки. Самопізнання можна покращити, якщо ви почнете шукати джерело почуттів. Візьміть за правило запитувати себе, що стало причиною виникнення несподіваних емоцій, що спонукало вас на ті чи інші кроки;

9. Розгляньте власні цінності. Багато повсякденних зобов'язань сприяє тому, що людина концентрує свою увагу на зовнішніх обставинах, а не на своєму внутрішньому світі, тим самим з поля зору зникають власні цінності та

переконання. Необхідно співвідносити свої щоденні вчинки та дії з власними переконаннями щодо того, як необхідно поводитися;

10. Шукайте зворотний зв'язок. Єдиний спосіб отримати об'єктивну інформацію щодо поведінки – відкрити зворотний зв'язок від людей.

Соціально-комунікативне пізнання – розуміння власних комунікативних шаблонів, що включають вербальні та невербальні мовні особливості.

Дослідження показують, що під час комунікації невербальні засоби несуть 55% інформації, тоді як слова складають 7 %, звуки інтонації – 38 %.

У структурі невербальної комунікації виділяють такі елементи: просторова підсистема (міжособистісний простір); погляд; оптико-кінетична підсистема (зовнішній вигляд співрозмовника, міміка, пантоміміка (пози і жести); аудіальна система (вокальні якості голосу, його діапазон; тональність, тембр); екстралінгвістична система (темп мови, паузи, сміх).

Пізнати особливості власної соціально-комунікативної поведінки можна шляхом самоспостереження в різних соціальних ситуаціях, а також за допомогою зворотного зв'язку з іншими людьми.

Гра «Мої емоції». Ведучий називає певну емоцію і кидає «іграшку, що говорить» одному з учасників, його задача – назвати ситуацію, яка таку емоцію могла викликати. Емоцію проходить повний круг учасників, після чого ведучий називає нову емоцію.

Емоції: радість, гнів, сум, страх, роздратування, подив, огида, презирство, злість, провина, захват, хвилювання.

Рефлексія: Як ви думаєте, чому на одні і ті самі ситуації різні люди емоційно реагують по-різному? Ви погоджуєтесь з тим, що ваша емоційна сфера унікальна і варта пізнання? Важливо розуміти передумови, які викликали ваш емоційний стан, для чого?

Вправа «Словник емоцій». Кожному учаснику треба скласти словник синонімів до провідних емоцій (по 2-3 синоніми), заповнивши табличку, а також визначити за 5-бальною шкалою валентність означеної емоції. Учасники можуть користуватися інтернетом.

Базова емоція	Синоніми	Валентність емоції (1 – позитивна, 2 – більшою мірою позитивна, ніж нейтральна, 3 – нейтральна, 4 – більшою мірою негативна, ніж нейтральна, 5 – негативна)
Цікавість		
Радість		
Подив		
Гнів		
Горе		
Відраза		
Зневага		
Страх		
Сором		
Вина		

Рефлексія. Наскільки важко виконувати вправу? Чи допомогло це зрозуміти, що світ емоції широкий, а ваші відчуття мають різну валентність й інтенсивність в залежності від обставин?

Гра «Перестановка ролей». Ведучий роздає секретні картки, де написані імена учасників. Задача кожного – вжитися в роль того, картку якого отримав і поводити себе з урахуванням комунікативних особливостей цього учасника.

Спочатку слід розповісти про «себе» (без опису зовнішності), а потім інші задають питання поки не вгають, кого ця людина зображує.

Рефлексія: Які почуття ви відчуваєте, виконуючи роль різних людей? Якби в кожній ситуації спілкування з цією людиною ви ставили б себе на її місце, чи змогли б ви краще її зрозуміти? Чи достовірно вас зображали, що перебільшували, про що забули?

Гра «Конфлікт інтересів»: вибираються три учасники. Задається ситуація: «Декан викликає куратора групи та студента. Студента призначають старостою, але він не згоден. Декан наполягає, а куратор виступає арбітром, діє за власним розсудом». Гравці програють ситуацію, після чого змінюються ролями, доки не побувають у трьох ролях.

Рефлексія: Які емоції ви відчували, будучи деканом, куратором, студентом? Які ваші комунікативні особливості проявилися?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники по чергово тиснуть руки один одному, доки всі не обміняються рукоштовуваннями.

Блок II. Тема III «Відтворення емоцій»

Мета тренінгового заняття: гармонізація емоційного репертуару – переважання позитивної та нейтральної афективності, конструктивне переживання негативних емоцій – й емоційної виразності – вербалізація емоційних станів соціально-схваленими способами, конгруентність емоцій із їх проявом, контроль експресії.

Інструментарій: картки з ситуаціями, великі аркуші, ручки, фломастери, тематичні вирізки з журналів, клей.

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Я ніколи не...»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Поглиблення знань про шляхи конструктивного переживання яскравих емоцій, доречність емоцій в залежності від соціальної ситуації й соціального оточення.
10 хв.	Вправа «Заспокоїливе»	Опрацювання індивідуальних методів самозаспокоєння, переживання негативних емоцій, аналіз їх дієвості й міри конструктивності.
20 хв.	Цикл вправ «Самозаспокоєння»	Апробація швидких та простих методів самозаспокоєння для конструктивного «проживання» негативних емоційних станів.
25 хв.	Гра «Емоційність і стриманість»	Усвідомлення необхідності вербалізації емоційних станів соціально-схваленими способами, контроль експресії, а також важливості узгодження емоцій із їх проявом.
25 хв.	Командна гра «Емоційний етикет»	Усвідомлення емоційного й соціально-комунікативного етикету, доцільності яскравого прояву емоцій в різних ситуаціях.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукостискання»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Я ніколи не...». Учасники витягують вперед одну руку до центра кола. Долоні звернені донизу, а пальці роз'єднані. Кожен учасник по черзі говорить фразу: «Я ніколи не...», продовжуючи її таким чином, щоб сказати що він ніколи не робив («Я ніколи не був на морі», «Я ніколи не водив автомобіль»). Інші учасники слухають мовця і загинають палець, якщо вони також такого ніколи не робили. Ті, хто зігне всі пальці в кулак – вибуває з гри. Переможцем стає той, хто залишиться бодай з одним не зігнутим пальцем.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. Чи здоровою є людина, яка відчуває лише позитивні емоції, а негативні придушує? Як слід проживати негативні емоції? А чи доречний яскравий прояв позитивних емоцій за будь-яких умов?

Інформування. Декілька способів прожити свої емоції конструктивно:

1. Дозвольте собі відчувати. Не забороняйте злитися, сумувати і не змушуйте себе бути сильним, коли немає жодних сил на це. Ні, це не означає «розкиснути» та провалитися у позицію жертви. Це означає з'єднатися із собою та бути чесним. Дослідження показують, що достатньо визнати та визначити емоцію, щоб її інтенсивність знизилася на 50%.
2. Промовляйте свої почуття вголос. Можете це робити самостійно або знайдіть людину, яка зможе вас екологічно вислухати. Буквально так: «Я відчуваю страх, гнів та смуток».
3. Записуйте свої почуття на папері або спробуйте намалювати їх. Засічіть час і, не відриваючи руки від паперу, «виливайте» все, що хочете прожити та відпустити.
4. Кричіть. Терапія криком – дуже дієва техніка. Її суть полягає в тому, що ви буквально викрикуєте із себе всі негативні почуття та емоції.

5. Спорт, танець, масаж. Робота з тілом дуже допомагає. Якщо ви давно ніяк не «будили» своє тіло, зараз саме час зробити це. Самомасаж або масаж, зроблений другом/членом сім'ї, дуже вітається.

6. Дихальні техніки.

7. Душ. Щоразу, приймаючи душ, уявляйте, як змиваєте із себе всю тяжкість та біль, який накопичили.

Варто зауважити, що позитивні емоції також потребують конструктивного переживання. В залежності від соціального контексту, соціального оточення яскравий прояв позитивних емоцій може бути недоречним. Так, бурхлива радість (голосний сміх, підстрибування, переможні танці, обійми) доречні з близькими людьми, а в людей малознайомих таке не викличе відгуку, може зіпсувати враження й підірвати стосунки. Також така поведінка може бути недоречною в деяких соціальних обставинах – на похоронах, з важкохворою людиною, на іспиті, в кабінеті керівника тощо. Тож слід розуміти доцільність прояву власних емоцій з різними людьми та в різних ситуаціях, адже це риса дорослої людини, а інакша поведінка – інфантильність, при якій людина не здатна стримувати імпульси й експресію.

Вправа «Заспокійливе». Кожен учасник складає список речей або дій, які його можуть заспокоїти, зменшити прояв негативних емоцій. Ведучий пропонує поділитися написаним, але це за бажанням.

Рефлексія. Що з вашого переліку допомагає найкраще? Чи потрібні для цього особливі умови? Чи всі ці методи конструктивні? Що ви можете порадити іншим?

Цикл вправ «Самозаспокоєння». Ведучий пропонує групі декілька простих вправ, які допоможуть зняти напругу, зменшать інтенсивність емоційного стану, допоможуть заспокоїтися. Особливість цих вправ – простота відтворення і відсутність необхідності в особливих умовах чи обладнанні.

Протитривожне дихання. Знадобиться будь-який квадратний чи прямокутний предмет, який ви бачите перед собою (двері, стіна, будинок тощо).

Супроводжуйте поглядом з першого кута до другого (на рахунок «1»), з другого до третього (на рахунок «2»), з третього до четвертого (на рахунок «3»), з четвертого назад до першого (на рахунок «4») – і так по колу.

На рахунок «1» почніть вдих, продовжуйте вдихати повітря через ніс до рахунку «4». Потім знову на рахунок «1» почніть видихати до «4».

Пошук кольорів. Оберіть один який-небудь колір і в повній тиші протягом кількох хвилин шукайте предмети цього кольору.

Кулак. Стисніть пальці в кулак із загнутих усередину великим пальцем. Роблячи видих спокійно, не поспішаючи, стисніть сильніше. Потім, послаблюючи кулак, глибоко вдихніть повітря. Повторіть 5 разів. Далі спробуйте виконати цю вправу із заплющеними очима.

Долоні. Тріть долоні одна об одну, доки не відчуєте тепло. Далі «вмийтеся» долонями, промасажуйте пальцями мочки вух, розітріть вуха до тепла.

Абстрагування у просторі. Заплющте очі, зосередьтеся на навколишніх звуках. Прислухайтесь до всього, що відбувається навколо, впродовж хвилини. Ви почуєте багато звуків, які не помічали раніше, та водночас зосередитесь на власному сприйнятті «тут і зараз».

Рефлексія. Яка вправа вам сподобалася більше? Як вважаєте, вони можуть допомогти вам в ситуації, коли негативні емоції виходять із під вашого контролю?

Гра «Емоційність і стриманість». Група розбивається на три команди. В кожній команді є емоційна людина, стримана людина і «актор другого плану». Команди отримують картки для програвання ситуації. Задача така: емоційна людина діє експресивно, не контролює свої емоції, якщо радіє – то підстрибує і обнімається, якщо гнівається – тупотить ногами, ричить тощо; стримана людина – емоції не виражає ніяк, ні мімікою, ні жестами, ні інстанцією, лише проговорює свої почуття без емоційного забарвлення. Від актора другого плану потрібна лише присутність для програвання ситуації.

Ситуації: Куратор повідомив, що вас обрали для нагороди на рівні університету; Декан каже вам, що за ваші успіхи у навчанні вас нагороджують ноутбуком;

Викладач запевнив вас, що за предмет не поставить вам навіть трійку, бо ви несумлінно навчалися; Ректор звинуватив вас у тому, що ви не робили, і хоче відрахувати; Батько сварить вас за те, що ви погано навчаєтеся; Мати сказала, що дуже пишається вами; Друг пообіцяв позвати вас на день народження, натомість присутні були всі ваші друзі, окрім вас; Лайлива жінка в черзі свариться з вами; Сусід з велетенською собакою пустив її з повідця і вона мало вас не вкусила.

Рефлексія. Хто реагував краще, зважаючи на соціальну ситуацію й оточення.

Яку сторону ви обираєте, чи може слід керуватися серединним принципом?

Командна гра «Емоційний етикет». Група розподіляється на чотири підгрупи, кожна отримує великий аркуш, ручки, фломастери, клей, тематичні вирізки з журналів. Команди обирають емоцію, яку будуть представляти: радість, подив, гнів, гордість. Задача – розробити правила етикету для цієї емоції: коли її можна проявляти, коли стриматися, наскільки яскраво допустимо поводитися в залежності від соціального контексту і оточення тощо.

Рефлексія. Чи корисною була вправа? Світ був би кращим, якщо б люди дотримувалися такого етикету?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники по черговому тиснуть руки один одному, доки всі не обміняються рукоштовуваннями.

Блок II. Тема IV «Самовладання»

Мета тренінгового заняття: розвиток спроможності регулювати власні емоції (контроль імпульсів, адекватний характер емоційного реагування, володіння методами управління емоційним станом) й поведінку (здатність модифікувати власну поведінку соціально прийнятним способом, а також з користю для себе, спроможність за потреби імітувати інших людей, враховуючи їх комунікативні особливості).

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Знайомство народів»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Формування уявлення про сутність самовладання, його значення, шляхи збереження самовладання й розвитку.
10 хв.	Гра «Скульптура»	Актуалізація важливості самовладання в житті людини.
15 хв.	Гра «Заборонені слова»	Розвиток комунікативної стриманості, розуміння доцільності висловлювання в залежності від соціальної ситуації й оточення.
15 хв.	Мозковий штурм «Методи самовладання»	Розвиток обізнаності про методи самовладання.
20 хв.	Гра «Внутрішній помічник»	Усвідомлення механізму дії самовладання, розвиток стриманості й рефлексивності.
20 хв.	Гра «Коректне вираження негативних почуттів»	Відпрацювати вміння об'єктивно описати ситуацію, свої почуття та бажання у зв'язку з цим; уважно слухати партнера та відображати його почуття; навчитись зберігати спокій та наполегливість при відстоюванні своїх прав.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовпання»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Знайомство народів». Всі учасники поділяються на три групи на: африканців, японців, європейців. Потрібно привітатися один з одним: африканці труться ногами, європейці тиснуть руки, японці кланяються.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. Як ви вважаєте, що таке самовладання? Навіщо воно потрібно? Чи завжди слід контролювати себе, в яких ситуаціях?

Інформування. Самовладання (сила волі) – це здатність підпорядковувати свої імпульси, емоції, наміри й вчинки для досягнення довгострокових цілей. Завдяки розвиненому самовладанню, замість того, щоб негайно реагувати на кожен імпульс, люди можуть планувати, оцінювати альтернативні дії, уникати дій, про які пошкоднують.

До почуття самовладання відносять стійкість, стриманість, відсутність імпульсивних дій, володіння власним настроєм, холонокровність, вміння взяти себе в руки, тверду руку, впевнений погляд, точну реакцію і швидкий розрахунок, контроль над своїми і над чужими емоціями та діями. Витримана людина терпляча і витривала, як по відношенню до тривало-чинних (нудна робота, ниючий біль, чекання), так і до короточасних подразників (різкий біль). Така людина вміє при необхідності переносити позбавлення і знегоди, які заподіюють фізичні страждання і стримувати свої потреби (спрагу, голод, необхідність у відпочинку тощо), якщо цього потребують обставини.

Найважливіша перевага самовладання – здатність діяти обдуманно за будь-яких обставин, адже більшість людей у нестандартних, незнайомих, небезпечних ситуаціях починають діяти імпульсивно та роблять безліч помилок, замість поліпшення свого становища, посилюють його неправильними вчинками та помилковими рішеннями.

Самовладання вважається позитивною якістю. Головне навчитися грамотно їм управляти і не нашкодити собі при його надмірному використанні.

Втрата самовладання і контролю над своїми емоціями відбувається через відповіді мозку і ендокринної системи на стрес, який спровокований складними хімічними процесами в організмі (справа в гормонах). Однак одні здатні контролювати свою поведінку в момент сварок, а у інших особистостей конфлікти закінчуються биттям посуду, лайкою, кулаками і ляпасами.

Самовладання відноситься до здатності тверезо думати в момент емоційного піку напруги, і ця здатність є суто індивідуальною. Багато в чому ця здатність залежить від поведінкових стереотипів – культурних і соціальних установок, прищеплювати змалечку. І те, що для одних людей – це ознака поганого тону, то для інших – норма. Тому-то і спостерігається абсолютно різна реакція в схожих ситуаціях.

На здатність зберегти самовладання впливають особливості нервової системи і психіки, фізичний стан, стресова ситуація. Якщо людина втомилася, голодна, відчуває фізичний біль, перебуває в міжособистісному конфлікті, то цілком ймовірно, що стриматися буде складно. Людині, яка вміє контролювати свої емоції, за свою поведінку згодом не буде соромно.

Деякі особистості зберігають самовладання, скидаючи напругу під час активного відпочинку, сну, заняття спортом або любов'ю. Інші розслабляються від адреналінових сплесків після перегляду фільмів жахів, катання на американських гірках або банджі-джампінгу.

Як навчитися самовладання? Слід навчитися виробляти фізіологічну реакцію на стресову ситуацію, спускаючи пар не криком, а за допомогою цивілізованої форми прояву агресії. При відчутті скупчення великої кількості негативної енергії слід направити її в мирних цілях, наприклад, намагатися врегулювати в запалі люті питання, на які складно вирішитися в звичайному стані. При відсутності можливості, можна скористатися зняттям емоційної напруги за допомогою басейну, фітнес-центрів, йоги, спа-салонів.

Як не втрачати самовладання? Щоб не втратити самовладання слід володіти самодисципліною. Після з'ясування, яка думка, бажання, почуття нам чуже, а яка на благо, необхідно правильно відреагувати на ці прояви: або втілювати, розвивати, культивувати, підтримувати, або припиняти, викорінювати, пригнічувати. Погане в собі індивід пригнічує, викорінює, а гарне розвиває і культивує.

Існує кілька посильних засобів першої допомоги для розвитку самовладання: ігнорування зовнішніх подразників, наприклад, для тренувань можна використовувати невчасний телефонний дзвінок. Завданням індивіда є ігнорування дзвінка, таким чином можна навчитися абстрагуватися і від інших подразників, які виводять себе з рівноваги; відтягування часу і не реагування відразу на вибухову реакцію опонента, при цьому використання рахунку до десяти; вміння в необхідний момент переключити свою увагу і розслабитися. Необхідно в уяві створити таке місце, в яке індивід подумки буде переміщатися, як тільки відчує втому або перенапруження. Це може бути, наприклад, осінній парк, кімната з м'яким кріслом, пляж з пальмами – все те, що здатне привести до стану умиротворення і поверненню комфорту.

Гра «Заборонені слова»: ведучий, виступаючи у ролі журналіста, по черзі ставить кожному з учасників питання будь-якого змісту, на які потрібно швидко відповідати. При цьому вводиться додаткова умова: у відповідях можна скористатися будь-якими словами, крім «так», «ні», «і», «я», «ми», «ну». Той, хто при відповіді на запитання застосує «заборонені слова», сам стає ведучим.

Рефлексія: Чи є багато таких ситуацій у спілкуванні, коли не можна використовувати «заборонені слова»? Навіщо ми так робимо?

Гра «Внутрішній помічник»: слова ведучого: «Самовладання – це помічник, внутрішній стримувач, який допомагає вчасно зупинитись, обмірковувати варіанти поведінки, а потім зважено діяти. Все це робиться з користю для вас, вашої безпеки і благополуччя. Давайте спробуємо розіграти роботу такого помічника». Група ділиться на команди по 2 людини. 1 учасник – відіграє роль людини, яку

певним чином образили, а 2 – «самовладання», яке пояснює які є варіанти відповіді.

Розігруються сценки по такій схемі: 1 учасник говорить, що з ним трапилося і що він від цього відчуває, а також як хоче діяти. 2 учасник попереджає, про наслідки такої поведінки, а також пропонує можливі альтернативи відповіді.

Наприклад:

Учасник 1: «Мене штовхнули на вулиці так, що я ледь не впав. І навіть не вибачилися. Я відчуваю злість і хочу зупинити ту людину, пояснити їй правила гарного тону, затребувати вибачення».

Учасник 2: «Твої емоції заслуговують на існування. Якщо ти зупиниш ту людину, то можеш посваритися, це може погано скінчитися. Більше того, можливо та людина сильно поспішала, ми не знаємо, що в неї трапилося, може щось термінове. Не обов'язково ця людина мала злі наміри. Може краще відпустити цю ситуацію, якщо ми будемо гніватися на такі речі, то це буде гірше для нашого здоров'я і самопочуття. Давай краще подумаємо про щось приємне».

Рефлексія: Наскільки важлива роль самовладання? Якщо у людини немає такого помічника, наскільки важко їй буде у соціумі?

Гра «Коректне вираження негативних почуттів». На початку ведучий ознайомлює учасників із схемою вираження негативних почуттів.

1. Не відкладайте на «потім». Починайте відразу ж, як тільки партнер зробив щось неприємне.
2. Об'єктивно опишіть ситуацію – так як її можна було б побачити через віконце відеокамери.
3. Використовуйте займенник «я» («мені», «мене»).
4. Назвіть почуття, що виникли «по імені» якомога точніше – не перебільшуючи і не зменшуючи їх.
5. Скажіть, яким саме вчинком викликані ваші почуття.
6. Намагайтеся підкріпити слова діями, мімікою, позою, інтонаціями.
7. Розкажіть про те, що ви хочете у зв'язку з цим (про свої бажання).
8. Вислухайте партнера і скажіть, що ви його розумієте.
9. Повторіть ще раз, починаючи з пункту 2.

Завдання учасників: у пропонованих ситуаціях діяти згідно схеми вираження почуттів, чітко описати ситуацію, назвати почуття, які виникають у цій ситуації і перерахувати свої бажання у зв'язку з цим.

Група має слідкувати за тим, щоб розмова йшла про почуття та бажання, що виражені в коректній формі. В рольовій грі приймають участь усі учасники.

Пропоновані ситуації: 1. Батьки категорично проти того, щоб ви зустрічались з одним із своїх друзів. 2. Ваш товариш з яким ви разом сидите на заняттях, часто випадково забирає вашу книжку з собою додому. 3. Одногрупник, який взяв переписати у вас конспект не повертає його вже кілька днів після обіцяного терміну. 4. Ваш знайомий звинувачує вас у тому, що ви розповіли його таємницю іншим, хоча ви цього не робили.

Рефлексія: Наскільки важко було зберігати спокій та наполегливість? Чи слід вміти правильно виражати свої негативні почуття?

Гра «Скульптура»: Група ділиться на дві підгрупи. Одна повинна «виліпити» скульптуру людини з розвиненим самовладанням, інша – людини без самовладання. Фігура ліпиться з одного з учасників, яким всі учасники групи надають необхідну позу, створюють йому міміку. Кожна підгрупа обирає екскурсовода, який буде описувати скульптуру, розповідати, що і як вона виражає. Екскурсанти (члени другої підгрупи) можуть погодитися або не погодитися, внести свої корективи.

Рефлексія: Бачите як змінюється образ людини, її зовнішній вигляд в залежності від того, наскільки вона володіє собою, має силу волі?

Мозковий штурм «Методи самовладання». Ведучий на дошці малює сонечко з багатьма промінцями. Кожен учасник пропонує метод самовладання, який вважає найбільш дієвим і записує його напроти промінчика.

Рефлексія: Які з цих методів ви вважаєте найбільш цікавими?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники по черговому тиснуть руки один одному, доки всі не обмінюються рукоштовуваннями.

Блок III. Тема I «Соціальне усвідомлення»

Мета тренінгового заняття: розвиток міжособистісної обізнаності (розуміння логіки розвитку взаємодії, сенсу їх поведінки, спроможність розпізнавати переконання, мотиви, очікування інших, виявлення обману, іронії, маніпуляцій) й розуміння соціальної ситуації (спроможність розуміти ситуацію з точки зору її соціального та емоційного значення, гнучкість у «побудові» власних реакцій та поведінки, розпізнання соціальних сигналів).

Інструментарій: папір, ручки.

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Про мене сказали б...»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Поінформування про сутність міжособистісної обізнаності, розуміння соціальної ситуації, соціально-комунікативної компетентності.
10 хв.	Вправа «Комунікативна тактовність»	Розвиток делікатності й емпатійності, розуміння комунікативної тональності.
15 хв.	Вправа «Зрозуміти іншу людину»	Розвиток спроможності до розуміння інших людей, вміння поставити себе на їх місце, розвиток рефлексії, емпатії.
15 хв.	Гра «Правда чи брехня»	Відпрацювання навички розпізнання обману в міжособистісному спілкуванні.
20 хв.	Перегляд відеоролику «Поширені види маніпуляцій»	Навчання розпізнавати маніпуляції, екологічно протидіяти їм.
20 хв.	Групова робота «Соціальні норми»	Розвиток спроможності орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти ситуацію з точки зору її соціального та емоційного значення, гнучкості у «побудові» власних реакцій та поведінки.
<i>Заключна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовпання»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Про мене сказали б...» Учасники по черзі говорять фразу, яка розпочинається зі слів: «Мій друг сказав би про мене, що я...».

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. Ви розумієте, що таке компетентність в спілкуванні? Наскільки важливо розуміти партнерів по взаємодії, їх переконання, мотиви, наміри, очікування, виявляти обман, маніпуляції? Чи важливо орієнтуватись в соціальних ситуаціях і що це для вас означає?

Інформування. Міжособистісна обізнаність – це вміння усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки в спілкуванні, розуміти логіку розвитку взаємодії між людьми, сенс їх поведінки, спроможність розпізнавати переконання, мотиви, інтенції, очікування інших, виявлення обману, іронії, блефу, маніпуляцій.

Розуміння соціальної ситуації – це спроможність орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти ситуацію з точки зору її соціального та емоційного значення, оцінювати й попереджувати її наслідки, гнучкість у «побудові» власних реакцій та поведінки відносно різних людей і різних контекстів, розпізнання соціальних сигналів, їх інтерпретація.

Міжособистісну обізнаність і розуміння соціальної ситуації можна об'єднати в загальне поняття «соціально-комунікативна компетентність».

Соціально-комунікативна компетентність – це застосування внутрішніх ресурсів, спрямованих на іншу людину з метою досягнення взаєморозуміння в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Сформованість соціально-комунікативної компетентності особистості визначається за такими групами критеріїв: культура спілкування, товарииськість; культура мови; комунікативні вміння; комунікативне мислення; ціннісні орієнтації тощо.

Вправа «Комунікативна тактовність». Ведучий пропонує учасникам висловлювання й фрази негативного, образливого значення, які часто можна почути у ході спілкування. Пропонується замінити їх на більш делікатні.

Наприклад: «Ти завжди так себе поводиш!» – «Мене турбує й засмучує, коли ти себе так поводиш».

Фрази для переробки: 1. Ти такий впертий. 2. Ти ледащо. 3. Ти все робиш по-своєму. 4. Ти мене соромиш. 5. Ти поводишся не виховано. 6. Ти марнуєш свій час. 7. Ти надто голосно говориш. 8. В тебе неприємний сміх. 9. Досить плакати. 10. Ти постійно жалієшся.

Вправа «Зрозуміти іншу людину». Ведучий просить кожного учасника на невеликому аркуші написати неоднозначний вчинок свій або іншої людини, або вигаданого персонажу. Аркуші слід вкинути в пакет. Ведучий дістає аркуш, зачитує вчинок і просить учасників спробувати пояснити, чому людина так вчинила. Поміркувати про мотиви її поведінки, очікування, можливі обставини.

Наприклад: Вчинок – мати відмовилась від дитини в пологовому будинку. Можливі пояснення: мати молода, не має підтримки, дитина небажана, дитина була зачата в результаті насильства, мати не зробила аборт з релігійних переконань або через стан здоров'я, мати малозабезпечена тощо.

Рефлексія: Чи часто в житті ми засуджуємо людей, не розуміючи і не бажаючи розуміти їх мотиви? Наскільки важливо поставити себе на місце іншого й зрозуміти його наміри й потреби?

Гра «Правда чи брехня». Ведучий розпочинає гру – говорить два твердження про себе, одне – правда, інше – брехня. Задача учасників – вгадати, яке істинне. Гра продовжується.

Рефлексія. Що допомагало вам виявити брехню? Наскільки це важливо при міжособистісному спілкуванні?

Перегляд відеоролику «Поширені види маніпуляцій. Як протидіяти маніпуляціям» https://www.youtube.com/watch?v=1f8w1M6iu_U

Рефлексія. Чи часто ви зіштовхувались з маніпуляціями в міжособистісному спілкуванні? Вмієте протидіяти?

Групова робота «Соціальні норми». Ведучий пропонує учасникам розподілитись на команди по 2 людини. Кожна команда отримує папір і ручки, а також соціальну ситуацію, до якої треба скласти перелік соціальних норм поведінки (які емоції допустимі, а які ні, як слід поводитись, що заборонено, що недоречно тощо).

Соціальні ситуації: 1. Іспит; 2. День народження друга; 3. Перший день в новому колективі; 4. Помини; 5. Весілля друзів; 6. Урочисте свято; 7. Останній день на роботі перед звільненням; 8. Наукова конференція; 9. Візит до лікаря; 10. Новий рік у центрі міста.

Рефлексія. Наскільки важливо розуміти як поводитися в різних ситуаціях? Що буде, якщо ігнорувати такі правила?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники почергово тиснуть руки один одному, доки всі не обміняються рукоштовуваннями.

Блок III. Тема II «Емоційне усвідомлення»

Мета тренінгового заняття: розвиток емпатії (співчуття та співпереживання, бажання допомогти нормалізувати емоційний стан іншої людини) й здатності ідентифікувати емоції інших людей (декодування емоцій та емоційних станів інших людей, визначення інтенсивності емоційних переживання, передбачення їх ймовірних емоцій).

Інструментарій: дошка, крейда, зображення з емоціями, ноутбук, картки з емоціями.

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Це надто логічно»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Надання інформації про особливості емпатії, здатності ідентифікувати емоції інших людей, значення цих вмінь в процесі спілкування.
35 хв.	Командна гра «Розпізнання емоцій»	Розвиток спроможності до зорової, слухової та просторової ідентифікації емоцій.
15 хв.	Перегляд відеороликів	Актуалізація важливості емпатії, відмінності емпатії від співчуття.
15 хв.	Гра «Адвокат диявола»	Розвиток емпатії, рефлексії, вміння поставити себе на місце іншої людини.
15 хв.	Вправа «Я за тебе відповідаю»	Відпрацювання емпатійних вмінь.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовування»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Це надто логічно». Кожен із учасників вигадусь будь-яке глибокодумне та складне питання («Чому трава зелена?», «Навіщо людям зуб мудрості?»). Потім решта учасників по черзі відповідають на запитання, але якомога більше не логічно. Наприкінці визначається найбільш алогічний варіант.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. Що таке емпатія і навіщо вона нам потрібна? Наскільки важливо вміти визначити емоції інших людей?

Інформування. Розуміння емоцій іншої людини є важливим для процесу спілкування між людьми як у побуті, так і в професіях типу «людина-людина». Є думка, що з еволюційної точки зору зовнішня експресія емоцій була б марною, якби люди не могли розшифрувати ці сигнали і, отже, розуміти та адекватно реагувати на них.

Цікаво також, що така здатність є і у тварин. У ряді досліджень показано, що розпізнавання емоційного стану своїх родичів здійснюється тваринами інстинктивно. Коли самка ссавця вперше народить, вона «знає» сенс вигуків, що виражають у її потомства страждання.

Однак вчені вважають, що здатність розпізнавати емоції навіть по лицьовій експресії не дана людині від народження. Відомо, що маленькі діти неадекватно сприймають емоції інших. Ця здатність розвивається в процесі формування особистості, але не однаково щодо різних емоцій. Найлегше розпізнаються жах, потім по мірі убування огиду і здивування. Отже, розуміння емоцій треба вчитися.

Емоції можна розпізнавати за допомогою вербальних (характер мовлення, гучність, добір слів, чіткість тощо) та невербальних проявів (міміка, жести, положення у просторі тощо).

Розуміння емоції інших людей допомагає розвивати емпатію – розуміння стосунків, почуттів, психічних станів іншої особи в формі співпереживання. Емпатія може бути розглянута як афективна (емоційна) форма ідентифікації. Якщо при ідентифікації стан іншої людини визначається на основі раціональної інтерпретації, то при емпатії — на основі емоційного співпереживання. Емпатія пов'язана з прийняттям іншої людини такою, якою вона є. Її також називають емоційним резонансом на переживання іншої людини. Емпатія базується на почуттях і не залежить від інтелектуальних здібностей.

Значення емпатії: хто уважно слухає, той може зрозуміти, що думає, відчуває інший (це зближує людей); емпатія підтримує сприйняття іншого таким, який він є; емпатія дозволяє краще зрозуміти інших, приносить їм радість з того, що хтось їх розуміє.

Виділяють такі види емпатії: Емоційна емпатія, заснована на механізмах наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини. Когнітивна емпатія базується на інтелектуальних процесах — порівняння, аналогія і т. д. Предиктивна емпатія проявляється здатністю людини передбачати афективні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях.

В якості особливих форм емпатії виділяють співпереживання і співчуття: Співпереживання — це переживання суб'єктом тих же емоційних станів, які відчуває інша людина, через ототожнення з нею. Співчуття — один з соціальних аспектів емпатії, формалізована форма вираження свого стану з приводу переживань іншої людини.

Командна гра «Розпізнання емоцій». Учасники діляться на 2 команди. Гра проходить в 3 етапи.

1 етап: Ведучий демонструє командам зображення людей з різними емоційними переживаннями. Команда, яка перша вгадає емоцію — отримує 1 бал. Бали записуються на дошці.

Емоції: радість, подив, сумнів, страх, шок, недовіра, міркування, самовдоволення, підступність, рішучість, збентеження, образа, невпевненість, мрійливість, втома, сум, роздратування, презирство, хитрість, відчай.

2 етап: Командам одночасно пропонується прослухати як звучать різні емоції. Команда, яка перша відгадала емоцію – отримує 1 бал.

Сайт для прослуховування: https://s3-us-west-1.amazonaws.com/vocs/map.html?fbclid=IwAR0zsXp8I7PvOeKsZef7cxH_19oeAH05U66KmXtlOHXcqAjb2XLVRscKuZU#

Переклад: amusement – веселощі, embarrassment – збентеження, sadness – сум, triumph – триумф, disgust – відраза, contempt – презирство, disappointment – розчарування, adoration – обожнювання, sympathy – співчуття, anger – гнів, pain – біль, distress – горе, ecstasy – екстаз, desire – бажання, contentment – задоволення, confusion – спантеличення, interest – інтерес, realization – реалізація, awe – благоговіння, surprise – сюрприз (позитивне), surprise – сюрприз (негативне), fear – страх.

3 етап. Ведучий роздає командам однакову кількість карток, але вони різні за змістом. 1 команда отримує такий перелік емоцій: радість, подив, сумнів, страх, шок, недовіра, міркування, самовдоволення, підступність, рішучість. 2 команда: збентеження, образа, невпевненість, мрійливість, втома, сум, роздратування, презирство, хитрість, відчай.

Задача кожного учасника – знайти на своєму телефоні за допомогою інтернету зображення, яке ілюструє цю емоцію. На зображенні не має бути людей. Таким чином утворюється колективний колаж, який учасники демонструють іншій команді. Якщо учасники іншої команди вгадали, то отримують 1 бал, а учасники команди, яка робили колаж, отримують в такому випадку теж 1 бал. Бали сумуються.

Вкінці підраховується кількість балів і визначаються переможці.

Перегляд відеороликів.

1. «Про емпатія». <https://www.youtube.com/watch?v=2pIC1uoHMIo>

Рефлексія: В чому різниця між емпатією і співчуттям? Як ви відчуваєтесь, коли вам виявляють таке співчуття як в відео?

2. «Вуха» <https://www.youtube.com/watch?v=NRS51-xJWeg>

Рефлексія: Наскільки важливо не лише слухати, а й чути іншу людину? Чи часто ви дослухаєтесь до того, що кажуть близькі?

3. «R32» <https://www.youtube.com/watch?v=mDwXasuaBd0>

Рефлексія: В чому сенс цього відео? Буває таке, що байдужість людей сильно ранить, лишає нас енергії й бажання жити, відчувається як фізичний біль і ніби вбиває?

4. «Старий і Мімоза» <https://www.youtube.com/watch?v=FIBZaAGm6Ww>

Рефлексія: Як ви зрозуміли це відео? Емпатія може бути тим, що робить нас людьми, відмінними від диких тварин?

Гра «Адвокат диявола». Кожному учаснику пропонується обрати 1 вигаданого умовно негативного персонажа з книги, фільму, серіалу, відеогри, бажано, щоб персонажи не повторювались. Якщо персонаж невідомий іншим учасникам, то слід розповісти про нього невеличку історію, чим він славетний.

Завдання для учасників – спробувати емпатійно розповісти про персонажа, виразити йому співчуття, обміркувати можливі причини його діянь.

Рефлексія: Наскільки важко вам було співчувати злодію? Чи буває в нашому житті таке, що наші вчинки не дуже гарні, але ми все одно потребуємо підтримки близьких, а не осуду й звертання уваги на невдачі?

Вправа «Я за тебе відповідаю». З групи викликається доброволець. Він вибирає собі партнера – ту людину, з ким у нього виникло найбільше порозуміння. Ці двоє сідають поруч і домовляються, хто за кого зараз буде відповідати. Група задає питання одному гравцеві з цієї пари. Відповідає на ці питання іншим, прагнучи вгадати, як би на них відповідав його напарник. Напарник же мовчить і слухає, відзначаючи подумки, де відповідає за нього гравець потрапив в точку, а де помилився. Потім гравці міняються ролями.

Рефлексія: Наскільки важко вам було виконувати роль емпатії?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники по черговому тиснуть руки один одному, доки всі не обмінюються рукоштовуваннями.

Блок III. Тема III «Соціальна взаємодія»

Мета тренінгового заняття: розвиток спроможності до управління взаєминами (побудова та підтримання приятельських і дружніх взаємин, які ґрунтуються на принципах співпраці, поваги, підтримки, спроможність запобігати конфліктам, регулювати їх перебіг), а вміння діяти в команді (спроможність спільно виконувати ділові та соціальні проекти, отримувати користь від процесу ділової комунікації, вибудовувати відносини з колегами, підлеглими та керівництвом).

Інструментарій: дитячий конструктор, дошка, ватмани, ручки, фломастери

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Компліменти»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Надання інформації про значення дружби в житті людини, а також про важливість вміння працювати в команді.
15 хв.	Мозковий штурм «Кодекс дружби»	Вироблення уявлення про морально-етичні норми дружби.
15 хв.	Аналіз притчі «Перепелиці»	Актуалізація важливості вміння працювати в команді, підтримувати злагоду.
10 хв.	Командна робота «Вежа»	Розвиток навички роботи в команді, успішної взаємодії, лідерства.
25 хв.	Гра-презентація «Корпорація»	Розвиток спроможності до виконання спільних проектів, лідерства.
15 хв.	Гра «Рівняння за алфавітом»	Тімбілдінг, розвиток командної взаємодії, лідерства.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовування»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Компліменти». Вибирається один учасник, який стає центром кола. Він заплющує очі. Решта учасників по черзі говорять йому компліменти. Потім виходить до центру інший учасник, у центрі мають побувати усі учасники.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. Як ви вважаєте, наскільки важливо для людини мати друзів, підтримувати приятельські взаємини? Чому? А співробітництво, вміння працювати в команді, важливе?

Інформування. *Співпраця, співробітництво* – спільна діяльність, спільна праця для досягнення мети.

Успішний командний гравець – той, хто: швидко адаптується до колективу та легко пристосовується до загального ритму; завжди залишається об'єктивним, конструктивним, неконфліктним; вміє слухати інших, бути гнучким, грамотно переконувати колег у правильності своєї позиції; не боїться критикувати, може визнати свою неправоту та підтримати ідею колеги; створює атмосферу поваги, взаємодопомоги, надихає членів команди; допомагає іншим і вміє приймати допомогу; уникає деструктивних суперечок, вміє згладжувати конфлікти, готовий іти на компроміс; управляє своїми емоціями й абстрагується від особистих симпатій і антипатій; будує свій графік і планує навантаження відповідно до загальних планів і з урахуванням усіх термінів; не ставить власні амбіції вище інтересів компанії.

Командна робота – це ефективна взаємодія, грамотне делегування, продуктивна співпраця. Команда – це завжди про внутрішні цілі, пов'язані з розвитком групи в цілому та кожного її учасника зокрема. А секрет сильної команди – у взаємодоповненні, беззаперечній повазі та перманентному розвитку.

Дружба – тип близьких стосунків або відносин між двома або більше людьми. Це стосунки, відносини, в основі яких лежить взаємна прихильність, довіра, відданість, товариська солідарність, духовна близькість, спільність інтересів. На відміну від приятелювання і товаришування, дружба ґрунтується на істотніших життєвих обставинах, спільності поглядів та інтересів, збігу життєвих цілей, уявлень про сенс життя, серйозній зацікавленості долею один одного і виявляється у взаємодопомозі, внутрішній близькості, прив'язаності, взаємній довірі, щирості, особистій симпатії, відвертості, безкорисливості, відданості і вірності, вимогливості і принциповості, в інтимному спілкуванні

Психологи наголошують, що дружні стосунки важливі та корисні не лише для психічного, а й для фізичного здоров'я. Наявність друзів та гарних дружніх відносин позитивно впливає на серцево-судинне та нейроендокринне здоров'я, а також на імунну систему. При цьому, самотність та ізоляція від соціуму навпаки шкодять загальному самопочуттю.

Друзі допомагають почувати себе впевненіше. Такі діти менше схильні до депресій та легше переносять життєві негаразди. Велика кількість досліджень, які проводили західні науковці, доводить, що задоволеність людей стосунками з оточуючими впливає на їхнє самопочуття не менше, ніж здоровий спосіб життя. При цьому, вчені зазначають, що важлива якість стосунків, а не їхня кількість. Тому важливо підтримувати дружні стосунки та працювати над ними, щоб не втратити близьких людей.

Мозковий штурм «Кодекс дружби». Кожен учасник пропонує 1 пункт кодексу, який записується на дошку.

Рефлексія: Чи завжди ви дотримуетесь цих правил? А ваші друзі їх поважають?

Аналіз притчі «Перепелиці». Жила зграйка перепелиць. Вони зранку до вечора копирсалися у пилуці на шляху, бігали серед трави у пошуках їжі.

Одного разу у їх місцину прийшов птахолов і, кидаючи сітку, раз за разом ловив перепелиць, щоб продавати їх на базарі. Птахів ставало дедалі менше. Перепелина згря не на жарт схвилювалася.

Одного сонячного ранку знайшовся ватажок, який скликав усіх, щоб обговорити справу. Після довгих суперечок у маленьких пташиних головах народилася ідея: наступного разу, коли птахолов кине свою сітку, взятися всім разом дзьобиками за неї, спробувати полетіти і опустити сітку на терновий кущ. Збуджені перепелиці цього вечора лягали спати з промінчиком надії.

Наступного ранку, коли мисливець прийшов по чергову здобич, подиву його не було меж: сітка «полетіла» до тернового куща і опустилася на гілля. Як не намагався мисливець її зняти, вона ще більше заплутувалася і цілком подерлася. День за днем повторювалося те саме. Остаточно йому це набридло, тож птахолов покинув це невдячне тепер заняття. Перепели були на сьомому небі і з радістю ширяли довкола, святкуючи перемогу.

Але так тривало недовго. Настала посуха. Води і їжі стало обмаль. Птахи билися за кожную краплю і за кожную крихту. Бійки і галас долинали тепер з їх околиці. Одного разу хтось сказав: «Пам'ятаєте той випадок з птахоловом? Тоді лише ми махали крильцями, рятуючи зграю. А ті! Ті! Вони нічого не зробили!» «Як? — відгукнулися інші. — Це ви лише спостерігали, навіть разу не змахнувши крилами!...»

І розпочалася нова, найбільш запальна і жорстока бійка від часу посухи. Курява стовпом сто яла! Раптом всі відчували, що їх притискає до землі якийсь тягар. Це була сітка птахолова. Він згорнув їх усіх разом і пішов на базар.

Рефлексія: В чому сенс цієї притчі?

Командна робота «Вежа». Учасники діляться на 4 команди. Кожна команда отримує однакові набори дитячого конструктору. Задача: побудувати якомога вищу вежу за 30 секунд.

Рефлексія: Яку роль ви виконували? Як вам працювати в команді?

Гра-презентація «Корпорація». Учасники розподіляються на 4 команди. Кожна команда отримує половину ватману, ручки, фломастери. Учасники є радою директорів корпорації, її головними акціонерами, їх задача – придумати назву корпорації, її рід діяльності, структуру, описати штат працівників, придумати корпоративну етику тощо. Все це стисло записати, бажано зробити ілюстрації

(намалювати будівлю, продукт тощо). По завершенню команди роблять презентацію.

Рефлексія: Яку роль ви виконували? Чи всі були задіяні? Ви доповнювали один одного, чи більше працював хтось один?

Гра «Рівняння за алфавітом». Ведучий просить учасників вишикуватися в алфавітному порядку за їх іменами побатькові. Головна умова – робити це треба мовчки, час не обмежений.

Рефлексія: Як вам відчуття від командної роботи? Хто взяв на себе роль лідера?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники по чергово тиснуть руки один одному, доки всі не обмінюються рукоштовуваннями.

Блок III. Тема IV «Соціальна діяльність»

Мета тренінгового заняття: розвиток соціальної адаптивності (пристосування до мінливої суспільної дійсності, відсутність проявів дезадаптації, соціалізованість), соціальної активності (здатність виконувати різні соціальні ролі, активна громадська позиція, прагнення до волонтерської та суспільно-корисної діяльності, спроможність відстоювати власні інтереси та переконання на громадському та державному рівнях).

Інструментарій: дошка, крейда, інструкція для учасників, папір, ручки.

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Колективна розповідь»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
15 хв.	Інформування	Надання інформації про сутність соціальної адаптації й соціальної активності.
20 хв.	Гра «Іноземна делегація»	Зображення різниці між різними соціумами, значення соціалізації й соціальної адаптації.
15 хв.	Мозковий штурм «Пам'ятка для іноземця»	Актуалізація важливості соціальної адаптації й соціалізації.
20 хв.	Вправа «Я-волонтер»	Розвиток активної громадської позиції, прагнення до волонтерської та суспільно-корисної діяльності.
25 хв.	Гра «Мітинг»	Розвиток активної громадської позиції, спроможність, відстоювати власні інтереси та переконання на громадському та державному рівнях, укорінення уявлення про ненасильницьке відстоювання власних громадських прав.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовання»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Колективна розповідь». Тренер починає розповідати: «На березі синього-синього моря, в затінку великих, могутніх сосен, жили люди...». Після сигналу тренера розповідь продовжує інший учасник, а потім наступний. Сенс – створити зв'язну розповідь.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. Що таке соціальна адаптивність? А соціальна активність?

Інформування. *Соціальна адаптація* – це постійний процес активного пристосування індивіда до місцевих умов новому соціальному середовища та результат цього процесу. Це інтегративний показник стану людини, який відбиває його можливості виконувати певні біосоціальні функції, а саме: адекватне сприйняття навколишньої дійсності і власного організму; адекватна система відносин також спілкування з оточуючими; спроможність до праці, навчання, до організації дозвілля відпочинку; мінливість (адаптивність) поведінки у відповідність до рольовими очікуваннями інших. Соціальна адаптивність – міра соціальної адаптації людини.

До соціальної адаптації є зближення цілей і ціннісними орієнтаціями групи і входить у неї індивіда, засвоєння їм норм, традицій, груповий культури, входження у рольову структуру групи.

У результаті соціальної адаптації здійснюється як пристосування індивіда до нових соціальним умовам, а й реалізація його потреб, інтересів і прагнень. Особистість входить у новий соціальний оточення, стає його повноправним членом, самостверджується і розвиває свою індивідуальність. Через соціальну адаптацію формуються соціальні якості спілкування, поведінки й предметної діяльності, прийняті суспільстві, внаслідок чого особистість реалізує свої прагнення, потреби, інтереси і може самовизначитися.

Активність соціальна – одна з характерних рис способу життєдіяльності соціального суб'єкта (особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства в цілому), що відображає рівень спрямованості його здібностей, знань, навичок, прагнень, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію нагальних потреб, інтересів, цілей, ідеалів.

Соціальна активність є важливим чинником розвитку психологічного та емоційного розвитку людини. Необхідність відстоювати свої моральні, культурні та ідеологічні цінності пробуджує в людині потреба змінювати або підтримувати стан соціального середовища, в якій він знаходиться. Суть соціальної активності полягає в її спрямованості на зміну обставин життя суспільства і свого життя з користю для людей і для себе.

Соціальна активність особистості розвивається під впливом усіх суспільних факторів, що впливають на людину. Головним фактором соціальної активності є реалізація індивідуумом його знань і умінь на благо громадським інтересам, яким він бачить це благо зі своєї точки зору. Вона розглядається тільки разом з яким-небудь видом фактичної діяльності людини.

Гра «Іноземна делегація». З групи обираються 3 учасники – делегація з далекої країни. Вони отримують картки з інструкцією, як себе поводити. Всі інші учасники вітаються, запрошують гостей присісти, а потім кожен учасник має поставити делегації 1 питання про особливості їх соціального життя. Делегація відповідає, дотримуючись інструкції.

Інструкція: 1. Вітаючись, ви маєте два рази стукнути себе кулаком у груди й високо підняти кулак над головою. 2. Сідаючи на стілець – зняти взуття і забратися з ногами на стілець. 3. Коли звучать слова «ви», «вас» – аплодувати. 4. Вираз вашого обличчя має бути постійно похмурим. 5. На питання слід відповідати якомога більш абсурдно й кумедно, але з серйозним обличчям. 6. Наприкінці інтерв'ю – попрощайтесь – підніміть над головою схрещені руки й вдавано сплюньте на підлогу.

Рефлексія: Які ваші враження? Як ви вважаєте, який сенс цієї гри?

Мозковий штурм «Пам'ятка для іноземця». Учасникам пропонується скласти пам'ятку, про особливості українського суспільства: комунікативні особливості, допустимі і недопустимі поведінкові прояви, заборонені для обговорення теми тощо.

Рефлексія: Кожне суспільство – унікальне? Тож і соціалізація особлива? Наскільки ви соціалізовані, чи може інше суспільство вам ближче?

Вправа «Я-волонтер». Кожен учасник отримує аркуш паперу і ручку. Необхідно обрати напрям, за яким учасник міг би організувати волонтерський рух, пояснити актуальність вибору, описати діяльність, її наслідки, необхідну кількість залучених волонтерів, можливі шляхи партнерства і розширення. По завершенню проходить презентація волонтерських проектів.

Рефлексія: Яке значення волонтерського руху? Ви хотіли б долучитись?

Гра «Мітинг». Учасники розподіляються на 3 команди. В кожній команді є 1 представник влади (депутат, мер міста тощо), 1 правоохоронець, 1 лідер народного супротиву, всі інші – обурені громадяни. Громадяни на чолі з лідером придумують злободенну проблему, яка стала причиною мітингу, придумують всі вимоги і гасла.

Потім починається розігрування мітингу. Протестуючі кажуть свої вимоги, а представник влади і правоохоронець вирішують, що робити. Ведучий слідкує, щоб мітинг не переходив межі. Проігруються ситуації всіх команд.

Рефлексія: Які ваші враження? Як треба відстоювати власну громадську позицію? Як зробити так, щоб мітинг пройшов мирно, без насильства?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники по черговому тиснуть руки один одному, доки всі не обмінюються рукоштовуваннями.

Блок IV. Тема I «Соціально-емоційні характеристики»

Мета тренінгового заняття: сприяння розвитку соціально-емоційних якостей (відповідальність, наполегливість, уважність, відкритість, ініціативність, витримка, упевненість, добропорядність, стійкість, самостійність, активність, наявність самомотивації, самодисципліни) й соціально-емоційних атрибутів (адекватна самооцінка, самоповага, самоцінність, самовпевненість, здорова самокритика, широкий світогляд, позитивні світосприйняття та установки, стійкі життєві позиції, життєстійкість, асертивність, толерантність, самолідерство, креативність, почуття гумору).

Інструментарій: папір, ручки, відео, картки з малюнками.

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Фітнес-тренер»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
5 хв.	Інформування	Розкриття сутності понять «соціально-емоційні якості» й «соціально-емоційні атрибути».
15 хв.	Вправа «Історії успіху»	Актуалізація значення самомотивації, самолідерства, життєстійкості й оптимізму.
15 хв.	Вправа «Колесо життя»	Визначення власної траєкторії розвитку, пріоритетних якостей й атрибутів.
15 хв.	Вправа «Друдли»	Розвиток креативності, творчого мислення.
15 хв.	Вправа «Блог психолога»	Мисленнєва побудова плану розвитку соціо-емоційних якостей і атрибутів.
15 хв.	Гра «Рекламний ролик»	Розвиток адекватної самооцінки, самоцінності, самоповаги, самовпевненості.
15 хв.	Гра «Песиміст і оптиміст»	Розвиток оптимізму, позитивного мислення.
<i>Заключна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовування»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Фітнес-тренер». Учасники стають в коло, ведучий виходить за двері. З решти учасників вибирається один фітнес-тренер, який буде придумувати і виконувати будь-які нескладні фізичні вправи, а всі решта – повторювати за ним. Кожні 10-15 секунд він змінює рухи, інші, помітивши це, теж починають копіювати нові рухи. Коли фітнес-тренер обраний і почалося виконання вправи, ведучого звуть назад в приміщення, його завдання – шляхом спостереження встановити, за ким саме учасники повторюють рухи.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. Як ви розумієте, що таке соціо-емоційні якості й соціо-емоційні атрибути? В чому між ними різниця?

Інформування. Соціально-емоційні якості: відповідальність, наполегливість, уважність, відкритість, ініціативність, витримка, упевненість, добропорядність, стійкість, самостійність, активність тощо.

Соціально-емоційні атрибути: адекватна самооцінка, самоповага, самоцінність, самовпевненість, здорова самокритика, широкий світогляд, позитивні світосприйняття та установки, стійкі життєві позиції та смисли, життєстійкість, асертивність, толерантність, самолідерство, креативність, почуття гумору, наявність самомотивації, самодисципліни тощо.

Вправа «Історії успіху»: учасникам пропонується переглянути три історії успіху відомих людей, які на життєвому шляху зіткнулися з проблемами, але досягли висот. Після перегляду обираються два учасники, які гратимуть ролі песиміста та оптиміста. Ці учасники розглядатимуть життєвий шлях людини з позицій, поставлених роллю.

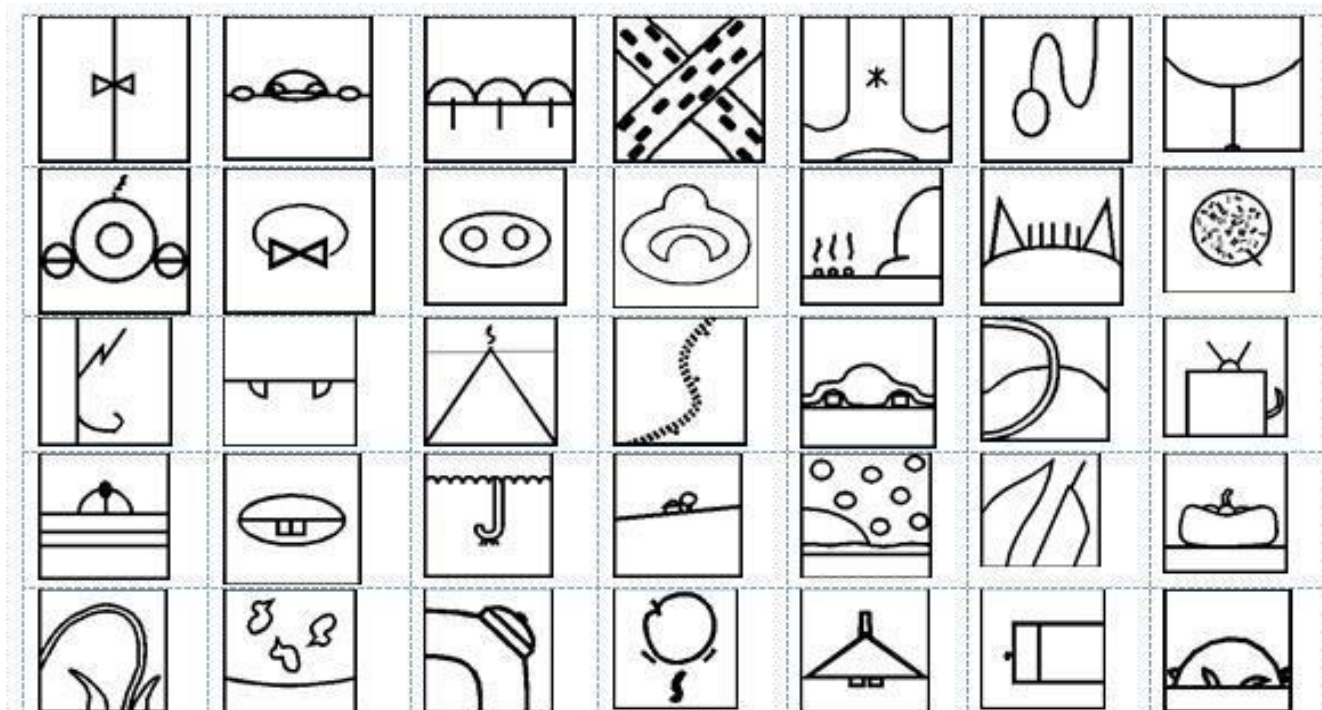
Рефлексія: Як ви вважаєте, що допомогло цим жінкам подолати труднощі? Чи сповна вони винагороджені за старання? Чи все можливе в житті і що для цього потрібно?

Вправа «Колесо життя». Слова ведучого: «Візьміть аркуш паперу та ручку та намалуйте коло. Розділіть коло на 8 рівних секторів. Тепер оберіть 8 якостей й атрибутів зі списку (відповідальність, наполегливість, уважність, відкритість, ініціативність, витримка, упевненість, добропорядність, стійкість, самостійність, активність, адекватна самооцінка, самоповага, самоцінність, самовпевненість, здорова самокритика, широкий світогляд, позитивні світосприйняття та установки, стійкі життєві позиції та смисли, життєстійкість, асертивність, толерантність, самолідерство, креативність, почуття гумору, наявність самомотивації, самодисципліни). Впишіть обране у сектори. Тепер потрібно намалювати лінії свого власного колеса. Нехай центр кола буде початком відліку 0. Пронумеруйте від 0 до 10 кожен половинку діаметра. Тепер оцініть кожен область вашого життя за 10-бальною шкалою та зафіксуйте це на малюнку. Важливо бути чесним перед собою. Визначте рівень вашої оцінки лінією у відповідному секторі. Заштрихуйте ці області одним кольором. Потім позначте бажаний рівень оцінки області, заштрихуйте її іншим кольором. Різниця між областями – ціль вашої роботи над собою».

Рефлексія: Які труднощі у вас виникли при виконанні вправи? Чи допомогла ця вправа вам наочно зрозуміти, чого ви хочете досягти?

Вправа «Друдли». Друдли – це графічні «каракулі». Головоломка з продовженням.

Ведучий роздає кожному учаснику 3 однакових незавершених малюнка, задача – домалювати їх, але щоб кожен був різний.



Рефлексія. Як ви думаєте, в чому користь такої вправи? Наскільки вам було важко?

Вправа «Блог психолога». Учасникам пропонується обрати 1 соціо-емоційну якість чи атрибут й написати поради від психолога/коуча як розвинути в собі бажане утворення. По завершенню учасники презентують власні нароби.

Рефлексія: Чи легко слідувати таким вказівкам? Чому саме цю якість ви обрали?

Гра «Рекламний ролик». Учасникам пропонують прорекламувати самих себе. Кожен протягом 2-3 хвилин має придумати рекламу, що представить його самого як «кращий у світі продукт». Якщо необхідно, до реклами залучаються інші учасники. Подання має відповідати стилю комерційного рекламного ролика і тривати не більше 30 секунд.

Гра «Песиміст і оптиміст». Учасники розподіляються на пари, в кожній парі обирається оптиміст і песиміст. Розігруються діалоги за схемою: песиміст на щось скаржиться, а оптиміст намагається знайти позитивне.

Наприклад: «Я сьогодні так рано прикинувся!» – «Так, і ти багато чого встиг» – «Але я хочу спати» – «Тим краще тобі буде лягти спати, коли будеш вдома» – «А ще на вулиці дощ» – «Як гарно, що ми не на вулиці, а в теплому і сухому приміщенні».

Рефлексія: Які ваші враження від гри? Чи часто ви шукаєте щось позитивне навіть в негативних моментах?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовання»: учасники по черговому тиснуть руки один одному, доки всі не обміняються рукоштованнями.

Блок IV. Тема II «Соціально-емоційні здібності»

Мета тренінгового заняття: формування установки на розвиток (вміння визначати цілі, спроможність реалістично оцінювати власні сили, здатність критично мислити, проявляти гнучкість, готовність розвиватися, реалізація свого природного потенціалу, вміння користування особистими ресурсами) й розвиток міжособистісних здібностей (наявність лідерських та організаційних якостей, вміння відстоювати свою точку зору, спроможність чинити опір соціальному тиску, сприймати точку зору інших).

Інструментарій: папір, ручки, олівці, фломастери, відео.

Час	Вид діяльності	Мета
<i>Вступна частина 15 хв.</i>		
10 хв.	Вправа на привітання «Рух по колу»	Створення невимушеної та дружньої атмосфери з відчуттям взаємної симпатії.
5 хв.	Прийняття правил роботи	Прийняття правил для комфортної та продуктивної роботи.
<i>Основна частина 100 хв.</i>		
5 хв.	Оцінка рівня інформованості	З'ясування рівня знань учасників стосовно теми.
5 хв.	Інформування	Надання інформації про сутність понять «установка на розвиток», «міжособистісні здібності».
15 хв.	Вправа «Мої цілі»	Формування установки на розвиток, самомотивації, вміння визначати цілі.
20 хв.	Гра «Мій герб»	Формування індивідуальної траєкторії розвитку, самомотивації, віри у власні сили.
15 хв.	Вправа «Мої ресурси»	Розвиток спроможності оцінювати власні сили, визначати особисті ресурси.
10 хв.	Гра «Хто лідер?»	Виявлення лідерських якостей серед учасників тренінгу.
20 хв.	Гра «Диспут»	Розвиток спроможності розуміти чужу думку, відстоювати свою точку зору.
10 хв.	Перегляд відео «Люди в черзі. Соціальний конформізм»	Актуалізація асертивності, важливості вміння протидіяти соціальному тиску.
<i>Заклучна частина 5 хв.</i>		
5 хв.	Вправа на прощання «Рукоштовування»	Створення умови для позитивного завершення.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вправа на привітання «Рух по колу». Усі учасники сідають у коло. Один із учасників групи починає дію з уявним предметом так, щоб цю дію можна було продовжити. Сусід цього учасника по колу повторює його дії та продовжує їх. У такий спосіб уявний предмет «обходить» коло учасників і повертається до першого гравця. Той називає предмет, який він передавав, і кожний із учасників також називає, у свою чергу, який предмет передавав він.

Прийняття правил роботи. Наприклад: 1. Конфіденційність; 2. Не мовчати, якщо є що сказати; 3. Взаємоповага; 4. Правило «Вето». 5. Правило піднятої руки. 6. Іграшка, що говорить. 7. Активність; 8. Не критикувати.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

Оцінка рівня інформованості. Як ви розумієте поняття «установка на розвиток», «міжособистісні здібності»? Яке їх значення?

Інформування. Установка на розвиток включає: вміння визначати цілі та перспективи, контролювати прогрес на шляху їх досягнення, вироблення й ухвалення рішень із дотриманням етичних стандартів, соціальних норм, з урахуванням усіх обставин та ймовірних наслідків, спроможність реалістично оцінювати власні сили, наслідки дій та рішень, здатність критично, проблемно мислити, проявляти гнучкість, варіативність, готовність вчитися, розвиватися, здійснювати продуктивну діяльність, реалізації свого природного потенціалу, вміле користування особистими ресурсами, вміння імпровізувати.

Міжособистісні здібності включають: наявність лідерських та організаційних якостей, здатність помічати й цінувати подібні й відмінні риси між людьми та соціальними групами, розуміти чужу думку, вміння висловлювати, пояснювати і відстоювати свою точку зору, сензитивність до міжособистісних проблем, спроможність чинити опір соціальному тиску, сприймати точку зору інших, міркувати з їх позиції, управляти чужими емоційними станами.

Вправа «Мої цілі». Слова ведучого: «Закрийте очі, уявіть себе через десять років. Сформууйте уявний образ, який повністю відображатиме всі аспекти

вашого життя. Подумайте про своє соціальне становище, вид зайнятості, хобі, матеріальне і сімейне становище, здоров'я через десять років. Тепер відкрийте очі, візьміть аркуш і ручку і запишіть десять цілей, які вам потрібно досягти, щоб наблизитися до ідеального майбутнього. Між кожною метою залиште проміжок. Тепер заповніть проміжки, визначивши завдання, які потрібно виконати, щоб досягти мети».

Рефлексія: У вас є чітке бачення того, що треба зробити зараз, щоб досягти бажаного в майбутньому?

Гра «Мій герб». Учасникам пропонується на аркуші паперу намалювати власний герб. З лівої сторони зобразити свої досягнення на сьогодні, а з правої – цілі на майбутнє, знизу написати свій девіз.

Ведучий збирає герби, а потім демонструє їх групі, задача учасників – вгадати, кому вони належать.

Рефлексія: Як вам простіше формулювати власні цілі – текстом чи образами? Чи допомагають такі вправи?

Вправа «Мої ресурси». Слова ведучого: «Всі люди мають певні ресурси, їх поділяють на внутрішні і зовнішні. Наприклад: зовнішні: фізичне здоров'я (працездатність, витривалість тощо), здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, матеріальні можливості, рівень освіти, розгалужена соціальна мережа (родина, друзі тощо), соціальні ролі, соціальний статус, можливість отримання соціальної підтримки тощо; внутрішні: рівень загального інтелекту, розвиненість психічних процесів та вольової сфери, емоційний та соціальний інтелект, критичне мислення, характеристики темпераменту, адекватна Я-концепція, креативність, творче мислення, когнітивний стиль, рефлексивність, самоефективність, саморегуляція, саногенне мислення, система переконань, ціннісно-мотиваційна структура, релігійність, моральні якості, адаптивність, відповідальність, позитивна самооцінка, низький нейротизм та тривожність, інтернальний локус-контроль, оптимізм, життєстійкість, емпатія, афіліативна тенденція, емоційність, енергійність, комунікабельність, «когнітивна переробка» досвіду кризи тощо».

Задача учасників: скласти перелік власних ресурсів.

Рефлексія: чи достатньо у вас ресурсів для реалізації власних задумів? Яких ресурсів вам не вистачає? Що потрібно зробити, щоб їх отримати?

Гра «Хто лідер?». Учасники сідають у коло. Тренер називає число – стільки людей маємо встати, не домовляючись. Всі дії група виконує мовчки, орієнтуючись одна на одну. Найшвидше встають люди із задатками лідера. Хто встає пізніше – менш рішучі. Не встає взагалі – безініціативний. Людина встає, а потім сідає, коли бачить, що вже перебір із кількістю – «совість» колективу.

Рефлексія: Як ви думаєте, що показала така гра? На що вона спрямована?

Гра «Диспут». Група ділиться на команди по 5 осіб. В кожній команді є 2 людини, які будуть вести диспут, і 3 арбітри, які контролюватимуть логіку аргументів, попереджатимуть перехід на особистості тощо.

Кожній команді ведучий пропонує дискусійне питання: 1. легалізація проституції; легалізація одностатевих шлюбів; легалізація зброї; легалізація канабісу.

Учасники диспуту обов'язково повинні займати полярні позиції, аргументувати власну думку, спробувати переконати арбітрів. По завершенню – арбітри голосують, чію сторону вони обирають.

Рефлексія: Які ваші враження від гри? Яку роль ви виконували і чи сподобалось вам? Ви змогли відстояти свою позицію?

Перегляд відео «Люди в черзі. Соціальний конформізм».

https://www.youtube.com/watch?v=jSXeF_MgSXo

Рефлексія. Як ви думаєте, ви би підкорились правилам в такій ситуації? Як на нас впливає соціальний тиск? Як йому протидіяти?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вправа «Рукоштовування»: учасники по черговому тиснуть руки один одному, доки всі не обмінюються рукоштовуваннями.

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ



НАМН УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА УСТАНОВА «ІНСТИТУТ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ТА
ПІДЛІТКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ МЕДИЧНИХ НАУК УКРАЇНИ»
(ДУ «ІОЗДП НАМН»)

проспект Ювілейний, 52-А, м. Харків, 61153 тел. факс: (0572) 62-41-17 тел.: (0572) 62-50-19, 62-20-33
e-mail: iozdp@iozdp.org.ua, http://iozdp.org.ua, код ЄДРПОУ: 02012183

№ 229 від 26.06.23 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів наукового дослідження
Шашенкової Аліни Олегівни «Соціо-емоційна компетентність як чинник
розвитку саморегуляції студентів» на здобуття наукового ступеня доктора
філософії за спеціальністю 053 Психологія

Упродовж 2021-2023 років здійснювалось впровадження основних
положень дисертаційної роботи Шашенкової Аліни Олегівни за темою
«Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів»
на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053
Психологія впроваджені у методичну роботу Державної установи «Інститут
охорони здоров'я дітей та підлітків Національної академії медичних наук
України».

Практичні результати дисертаційного дослідження стосовно
діагностики та розвитку соціо-емоційної компетентності молоді, знайшли
відображення у методичній роботі Інституту.

Директор Інституту
д-р мед. наук, професор



Георгій ДАНИЛЕНКО

3ATBEPKVIO



2023 p.

про реалізацію результатів дисертаційного дослідження
ШАШЕНКОВОЇ Аліни Олегівни за темою “Соціо-емоційна компетентність як
чинник розвитку саморегуляції студентів” у освітню діяльність Харківського
національного університету Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба

у період з 26 по 30 серпня 2023 року розглянула результати дисертаційного дослідження ШАШЕНКОВОЇ Аліни Олегівни за темою “Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів”

Комісія розглянула результати дисертаційного дослідження за темою “Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів” та ВСТАНОВИЛА:

1. Результати дисертаційного дослідження “Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку саморегуляції студентів” використані при викладанні навчальних дисциплін “Військова педагогіка та психологія”, “Соціальна психологія”.

2. Корекційно-розвивальна програма дисертаційного дослідження використовується для консультативно-тренінгової роботи під час практичного заняття з “Соціальної психології” з курсантами: «Соціально-психологічний тренінг “Формування соціально-психологічних якостей та комунікативного потенціалу особистості”».

Результати роботи можуть бути використані в освітньому процесі вищих навчальних закладів системи Міністерства оборони України та інших структур сектору безпеки та оборони України.

Акт розглянуто і затверджено на сумісному засіданні кафедри психології та педагогіки і науково-дослідної лабораторії (морально-психологічного забезпечення) Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба 30.08. 2023 р., протокол № 1.

Голова комісії: полковник



Василь КРОТЮК

Члени комісії: полковник

працівник ЗС України

працівник ЗС України



Юрій ШИРОБОКОВ

Віталій КИСЛИЙ

Володимир ПАСІЧНИК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgra@kharkov.com
 Розрахунковий рахунок UA428201720344200004000032413, UA828201720344291004200032413,
 UA858201720344201004300032413 Держказначейська служба України м.Київ
 МФО 820172, Код 02125591

09.08.2023 № 01-12/489

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Шашенкової Аліни Олегівни на тему «Соціо-емоційна компетентність як
 чинник розвитку саморегуляції студентів».

Шашенкова Аліна Олегівна упродовж 2021-2023 рр. інтегрувала в
 освітній процес академії розроблені в її дисертаційній роботі положення про
 соціо-емоційну компетентність, інтегровані в цикли психологічних
 дисциплін освітньої програми «Психологія» за освітніми рівнями бакалавр і
 магістр, зокрема – «Психологія сімейного виховання», «Психологія
 особистості», «Психологія емоцій», «Соціально-психологічний тренінг»,
 «Сучасна психологія особистості».

Наукові розробки аспірантки (теоретико-практичні розвідки соціо-
 емоційної компетентності, авторський опитувальник, цикл корекційно-
 розвивальних тренінгів) використані в діяльності Лабораторії психологічного
 благополуччя особистості та отримали схвальні відгуки науково-
 педагогічних працівників кафедри педагогіки, психології, початкової освіти
 та освітнього менеджмента.



Проректор з наукової роботи

ІВАН СТЕПАНЕЦЬ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 19.09.2023 № 01/10-551

На № _____ від _____

ДОВІДКАпро впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувачки наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 – Психологія**Аліни Шашенкової**на тему: «Соціо-емоційна компетентність як чинник розвитку
саморегуляції студентів».

Видана Шашенковій Аліні Олегівні, аспірантці Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди в тому, що розроблені нею в ході роботи над дисертацією положення про соціо-емоційну компетентність інтегровані в цикл психологічних дисциплін для спеціальності 053 «Психологія» (освітній рівень – Бакалавр), а саме: «Психологія емоційно-вольової та мотиваційної сфер», «Комунікативні психотехнології», «Психологія особистості і діяльності», «Вікова психологія». Теоретичні й практичні розробки впроваджені на кафедрі психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди протягом 2021-2023 років.

Проректор



Світлана БЕРЕЖНА

На електронний документ накладено: 1 (Один) підписи чи печатки:
На момент друку копії, підписи чи печатки перевірено:
Програмний комплекс: eSign v. 2.3.0;
Засіб кваліфікованого електронного підпису чи печатки: ІІТ Користувач ЦСК-1
Експертний висновок: №05/02/02-1424 від 05.04.2016;
Цілісність даних: не порушена;



Підпис № 1 (реквізити підписувача та дані сертифіката)
Підписувач: ШАШЕНКОВА АЛІНА ОЛЕГІВНА 3541713165;
Належність до Юридичної особи: ФІЗИЧНА ОСОБА;
Код юридичної особи в ЄДР: 3541713165;
Серійний номер кваліфікованого сертифіката: 248197DDFAB977E50400000041C620014B826D04;
Видавець кваліфікованого сертифіката: АЦСК АТ КБ «ПРИВАТБАНК»;
Тип носія особистого ключа: Незахищений;
Тип підпису: Удосконалений;
Сертифікат: Кваліфікований;
Час та дата підпису: 16:24 26.09.2023;
Чинний на момент підпису. Підтверджено позначкою часу для підпису від АЦСК (кваліфікованого надавача електронних довірчих послуг)