

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Кафедра германської і фіно-угорської філології**  
**імені професора Г. Г. Почепцова**

Кваліфікаційна робота магістра з лінгвістики на тему:

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ДІАГНОСТИКА ВПЛИВУ ЕМОТИВНИХ СЛІВ  
НА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Допущено до захисту

студента групи МЛа 57-20

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ року

факультету германської філології

освітньо-професійної програми

Сучасні філологічні студії  
(англійська мова): лінгвістика та  
перекладознавство за спеціальністю 035  
Філологія спеціалізація 035.041 Германські  
мови та літератури (переклад включно),  
перша – англійська

**Кузько Карини Едуардівни**

Завідувач кафедри  
Шутова М.О.

Науковий керівник:  
д. філол. наук, доц., проф. Черхава О.О.  
Національна шкала \_\_\_\_\_  
Кількість балів \_\_\_\_\_  
Оцінка ЄКТС \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(підпис) (ПБ)

## ЗМІСТ

|   |    |
|---|----|
| ВСТУП .....   | 3  |
| РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ У<br>МОВІ .....   | 8  |
| 1.1. ЕМОТИВНІСТЬ У ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ.....  | 8  |
| 1.2. ФОРМУВАННЯ ЕМОТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ<br>ФІЛОЛОГІВ.....  | 23 |
| 1.3. ЕМОТИВНА ЛЕКСИКА У МОВЛЕННІ ВИКЛАДАЧІВ-ЛІНГВІСТІВ та<br>СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ.....   | 34 |
| Висновки до 1 розділу .....   | 42 |
| РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА<br>ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ .....   | 43 |
| 2.1. Формування реєстру емотивних слів англійською мовою .....  | 43 |
| 2.2. Розробка тестового анкетування.....  | 52 |
| 2.3. Проведення асоціативного експерименту із студентами-<br>філологами.....  | 57 |
| 2.4. Інформаційно-аналітичний сервіс<br>STIMULUS.....   | 67 |
| Висновки до 2 розділу .....   | 70 |
| РОЗДІЛ 3. ВПЛИВ АНГЛОМОВНИХ ЕМОТИВНИХ СЛІВ НА СВІДОМІСТЬ<br>СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....  | 71 |
| 3.1. Мотивація та продуктивність праці студента .....   | 71 |
| 3.2. Врахування вікових та гендерних характеристик<br>студента.....   | 75 |
| 3.3. Англomовна емотивна лексика у поясненні, запитаннях, вказівках,<br>зауваженнях, похвалі, заохоченні, підбадьорюванні та<br>забороні..... | 81 |
| Висновки до 3 розділу .....   | 91 |
| ВИСНОВКИ.....   | 93 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....   | 97 |

## ВСТУП

В останні десятиліття вивчення емоційного інтелекту (EI) розширилося в геометричній прогресії і отримало велику увагу, особливо в сфері освіти. З початку 2000-х років існує загальне визнання існування двох різних конструкцій EI [1,2]: практикуючий (наприклад, Бар-Он [3]) і науковий (наприклад, Майєр і Саловей [4]) EI. Ця концептуалізація узгоджується з припущенням про те, що EI можна розділити на рису і здатність EI [5]. Концептуалізації EI для практиків та характеристик покладаються на вимірювання сприйнятого EI за допомогою самооцінки, тоді як наукові концептуалізації та концептуалізації здібностей використовують вимірювання на основі результатів. Незважаючи на це, в останні кілька років почав складатися консенсус щодо того, що два конструкта EI не антагоністичні, а доповнюють один одного, кожен з яких відображає унікальний аспект емоційного функціонування індивіда [6,7].

У цьому дослідженні основна увага приділяється особливостям EI студентів-філологів. Теорія емоційного інтелекту (Trait EI) була введена Петрідесом в 2001 році і «описує наше сприйняття нашого емоційного світу: які наші емоційні схильності і наскільки ми віримо, що ми хороші з точки зору сприйняття, розуміння, управління і використання наших власних і чужих емоцій» [8]. Риса EI розуміється як особистісна риса і може бути інтерпретована як некогнітивний або автоматичний компонент емоційної компетентності [9]. Це також конструкція, яку емпіричні та метааналітичні дані послідовно демонструють як таку, що має більшу критеріальну достовірність [10], і існує консенсус у тому, що вона є найбільш надійним показником емоційної компетентності людей [11].

Нещодавно опублікований спеціальний випуск Про основи та оцінку ознаки EI [12] показує великий інтерес наукової спільноти до цієї специфічної

конструкції та її впливу на пом'якшення різних психолінгвістичних аспектів у студентів, від рівнів адаптації до задоволеності життям або академічних досягнень. Наприклад, Дейв та ін. [13] виявили, що високий рівень EI ознак пов'язаний з більшою ймовірністю отримання вищої освіти, або Пікерас та ін. [14] перевірили достовірність ознаки EI в прогнозуванні психосоціальної адаптації дитини, виявивши позитивний зв'язок між ознакою EI і благополуччям.

Таким чином, володіння хорошими емоційними компетенціями пов'язане з хорошою психологічною адаптацією і особистим благополуччям, задовільними особистими відносинами і хорошою успішністю [15]. Студенти-лінгвісти, які не мають адекватного контролю над своїми емоційними компетенціями, більш схильні до затримок у розвитку, порушної поведінки або проблем соціального функціонування [16,17]. Недавнє дослідження за участю іспанських студентів у віці 18 років показало, що EI передбачає суб'єктивне благополуччя [18]. У тій же лінії, Сејудо та ін. [19] підтвердили існування негативного зв'язку між EI і стресом, а також між EI і соціальною тривожністю. Надалі дослідження показують, що здібності до емоційного інтелекту мають на увазі навик, який дозволяє студентам направляти свої думки і роздумувати над своїми емоціями, допомагаючи їм підвищити рівень свого благополуччя.

**Актуальність** теми дослідження обумовлена виявленнем ступеня впливу на свідомість студентів-філологів англомовних емотивних слів шляхом проведення з респондентами різних вікових та гендерних груп асоціативного експерименту для отримання їх реакцій на ці слова-стимули.

В справжній час в зарубіжній та вітчизняній методичній літературі помітний ріст інтересу до вивчення емоційного інтелекту педагогів. Увага дослідників до проблеми емоційного інтелекту пов'язана з тим, що даний конструкт добре зіставляється з уявленнями життєвої літератури і розширяє

існуючі наукові уявлення про різноманітність людських здібностей, тим самим розширюючи психолінгвістичні теорії.

Результативність в області активних професійних комунікацій (людина-людина) в значній мірі визначається емоційними особливостями людини, в тому числі емоційним інтелектом. У зв'язку з цим представляється важливим встановлення значення емоційного інтелекту і його взаємозв'язку з компонентами психолінгвістичної культури саме на прикладі професійної діяльності викладачів-філологів. Вивчення емоційного інтелекту в даному аспекті виступає необхідним етапом вирішення проблеми його значення для мотиваційної сфери, аналізу емоційних переживань, самооцінки особистості педагога та студента і її стійкості в стресогенних умовах діяльності.

**Ступінь розробленості проблеми.** Сучасні психолінгвістичні дослідження звернені до різних сторін аналізу емоційного інтелекту та впливу емотивних слів на свідомість реципієнтів: проблеми вимірювання та застосування на практиці (Д. В. Люсін та ін), специфіку взаємозв'язку з лідерством (К. К. Аверченко, І. Н. Андрєєва, А. К. Кравцова та ін), значення в професійній діяльності (В. П. Кутеева, Р. С. Рабаданова, Р. Н. Юлина). Емоційний інтелект як чинник ефективності роботи педагога вивчався Н.П. Александрової, М. В. Голубєвої, О. В. Єгорової, К. Б. Симонової, Т. В. Солодковой та ін. Проте, концепція емоційного інтелекту залишається недостатньо опрацьованою в науковій психології, зокрема, стосовно педагогічної діяльності. Виникає протиріччя між актуальністю дослідження емоційного інтелекту в структурі психологічної культури особистості педагога, з одного боку, і недостатньою вивченістю структурних і функціональних особливостей емоційного інтелекту в ракурсі психолінгвістики.

**Об'єкт дослідження:** емоційний інтелект як психолінгвістичний феномен.

**Предмет дослідження:** місце і роль емоційного інтелекту в системі особистісних ресурсів і його розвиток у викладачів-лінгвістів через вплив англomовних емотивних слів на свідомість студентів-філологів.

**Мета дослідження:** проведення прикладного експериментального дослідження з припущенням про те, що представники соціальної групи студентства, зважаючи на їх віковий, та гендерний показник по різному реагують на англomовні емотивні слова викладачів-лінгвістів відповідно до індивідуального психоемоційного стану.

Для реалізації названої мети необхідно вирішити наступні **завдання:**

- 1) проаналізувати попередній досвід проведення психолінгвістичних експериментів;
- 2) окреслити важливість емоційного інтелекту викладача-лінгвіста та його впливу на студента-філолога;
- 3) створити електронну анкету;
- 4) опрацювати результати діагностичного тесту;
- 5) надати вичерпний список рекомендацій для підвищення продуктивності та емоційного інтелекту педагогів та студентів;
- 6) врахувати вікові та гендерні характеристики респондентів;
- 7) укласти електронні стимульні списки англomовних емотивних слів;
- 8) опрацювати отримані результати із залученням інформаційно-аналітичного сервісу STIMULUS;
- 9) обґрунтувати отримані реакції.

**Теоретична основа дослідження.** При написанні роботи ми опиралися на методологічні принципи вітчизняних психолінгвістичних теорій, а також психологічних принципів діяльнісного, системного та особистісного підходів, розроблені в працях С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва, Б. Г. Ананьєва, Б. Ф. Ломова. Теоретичну основу дослідження склали сучасні дослідження емоційного інтелекту (Дж. Мейер, Дж. Д. Карузо, П. Селовей,

Д.Гоулман, Р. Бар-Он, І. Н. Андреева, Д. В. Люсін, Л. Б. Симонова, Т. І. Солодкова та ін.).

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань були використані як загальнонаукові методи, так і психолінгвістичні методики, а також частково психологічна методика М. Холу, Self Report Emotional Intelligence Test (SREIT), «Емоційний інтелект-2» ЕМІQ-2, тест Емін Д. Люсіна, модель Дж. Мейєра, П. Селовея і Д. Карузо.

**Практична значимість.** Результати дослідження можуть знайти **практичне застосування** в різних областях психолінгвістичної та лінгвістичної практики. Вони можуть бути використані при розробці програм професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів та мотивації студентів до навчання.

**Структура роботи.** Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку літератури.

# РОЗДІЛ 1. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ТА ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЕМОЦІЙ У МОВІ

## 1.1. ЕМОТИВНІСТЬ У ПСИХОЛІНГВІСТИЦІ

Людська психіка – це “складний феномен із багаторівневою організацією”, система взаємопов’язаних механізмів, які не піддаються безпосередньому спостереженню. Саме якості психіки (процеси збудження та гальмування в нервовій системі, емоційні та вольові явища, концентрація уваги, оперування пам’яттю, спосіб організації інтелекту, уява, фантазія) притаманні людині й зумовлюють такі суто людські властивості, як самоусвідомлення та володіння мовою. Історія розвитку питання співвідношення емоцій і розуму налічує не одне століття. Умовно розділимо її на кілька основних етапів і позначимо моменти, важливі для розуміння формування і розвитку теорії ЕІ. Мова - це засіб, за допомогою якого люди описують все, що відбувається в житті, тобто змушують всі предмети і поняття, що оточують нас, правильно взаємодіяти один з одним при описі реальних життєвих ситуацій. Це багатоскладова структура, що складається з безлічі дрібних деталей, які постійно знаходяться в роботі, підкоряючись певним законам (правилам).

Для нормального володіння мовою людини характерно не зберігання в пам’яті готових пропозицій «на всі випадки життя» (зрозуміло, що це просто неможливо), а конструювання для разового вживання нових пропозицій, навіть для подібних ситуацій.

Придатність пропозиції для використання в актах мовленнєвої комунікації пов’язана, зокрема, з тим, що пропозиція якраз дає людині можливість творчо і активно реагувати на постійно змінюючу, динамічну дійсність, взаємодіяти (засобами мови) з новими умовами (як у сенсі відбиваного змісту, так і



безпосередніх учасників) мовного акту. У пропозиції стійкість структури (набір структурних схем побудови речень та способів з'єднання елементів пропозиції; визначення і кінцевий) поєднується з постійною новизною змісту і кожне (або майже кожне; наприклад, є пропозиції-формули: *How do you do*. Побудова мовцем кожної пропозиції є творчим актом. З кінцевого числа слів, використовуючи кінцевий набір правил, носій мови здатний будувати нескінченну безліч різних за архітектоніці структури і за змістом пропозицій. Надаючи отриманим пропозиціям, висловлювань ту чи іншу інтонацію, що говорить може краще передати свої почуття і емоції.

Емоції (фр. *émotion* від лат. *Emovere* «порушувати, хвилювати») - одна з форм відображення світу, що позначає душевні переживання, хвилювання, почуття. Емоції багатогранні: вони зачіпають почуття і досвід, фізіологію і поведінку, форми пізнання та концептуалізації. Емоція об'єднує в собі різні явища: емоційні реакції, які мають свій аналог у зовнішніх засобах вираження; емоційні стани, які пов'язані з внутрішнім емоційним переживанням, які не мають зовнішнього прояву.

“Емоція – це щось, що переживається як почуття (*feeling*), яке мотивує, організовує і направляє сприйняття, мислення і дії,” – відзначає відомий американський дослідник емоцій К. Ізард. Емоція - це реакція нервової системи людини на різноманітні дії як соціальні, так і природні. У різному віці, за різних обставин емоційне життя людини широко варіюється. Емоція постає як похідне багатьох факторів, серед яких виділяються особливості характеру й темпераменту людини, її фізичний стан та здоров'я, зовнішній вплив, його оцінка та самооцінка. Діючи, людина спричиняє ті чи інші зміни в природі, у предметному світі, водночас упливаючи на інших людей і відчуючи вплив на собі під впливом власних дій та вчинків, які змінюють її відносини з оточуючими. Людина переживає те, що з нею трапляється, вона реагує на те ,

що її оточує. Переживання ставлення людини до навколишнього світу формує сферу почуттів та емоцій.

Оскільки емоція – це короткотривале почуття, то ми нерідко відчуваємо труднощі у підборі найвлучніших мовних засобів для її вираження. Сутність механізму опосередкування емоцій у мовленні пояснюється тим, що людина здатна відображати в мові не просто навколишній світ, а тільки те необхідне, що видається їй суттєвим. У цьому процесі емоції виступають у ролі посередника між світом взагалі і його відображенням у мові. Оцінка дійсності через емоції відображається семантикою мовних засобів для вербалізації. Вони кодовані у вигляді компонентів, що формують емотивність. Емоції і почуття є екстралінгвальними явищами, а емотивні значення відображають емоції у мові, стаючи компонентами лексичної семантики. Емотивні значення містять інформацію про емоції людини, вони виникають на різних мовленнєвих чи мовних рівнях у вигляді специфічних семантичних компонентів, що притаманні цим рівням. Слова – здатність відтворювати у відповідних типових умовах досвід вербального вираження певних емоційних ставлень суб'єктів до слів-образів.

Ще філософи античності міркували над темою єднання розуму і чуттєвого пізнання. Аристотель, пов'язуючи емоції і пізнання, вказував, що «самий процес пізнання незалежно від зовнішніх практичних спонукань, з якими він може бути і не бути пов'язаний, саме дослідження теоретичної істини становлять джерело дуже сильних емоцій». Епоха Просвітництва.

В епоху Просвітництва тема визначення місця почуттів і розуму в пізнанні займало важливе місце в наукових дослідженнях філософських наук. У цей час панували два напрямки – емпіризм, де чуттєвий досвід виступав єдиним джерелом пізнання, і раціоналізм, що висуває на перший план логічне підставу науки і визнає розум джерелом пізнання і критерієм його істинності. Основні

зусилля ірраціоналістів вже в ті часи були спрямовані на вироблення емоційно-моральних установок, які послужили б орієнтирам для людини в міжособистісних відносинах.

Філософія життя: ХІХ – початок ХХ ст. ірраціональні погляди набирають силу і в наступні століття. Так, представники філософії життя (А. Бергесон, В. Дільтей, Г. Зіммель) визначають дійсність через досвід самого життя, як переживання, поза яким досвід не існує. І сприймають життєвий досвід як ірраціональний і не зводиться до розуму.

Теорія соціального інтелекту: ХХ ст. питання співвідношення раціонального та ірраціонального в інтелектуальній діяльності не стало менш значущим і в ХХ ст.

Таким чином, теорія соціального інтелекту ставить на чільне місце ментальну здатність до швидкої і якісної адаптації через ефективну соціальну комунікацію, що повинно послужити позитивним фактором в процесі соціалізації і становлення в суспільстві у всіх сферах.

У 1983 році Говард Гарднер, ґрунтуючись на теорії соціального інтелекту, вперше написав про мультиплікативний інтелект, модель якого включає сім основних форм інтелекту. Серед них, поряд з традиційними вербальним і логіко-математичним, присутні просторовий (здатність сприймати просторові властивості, перетворювати наявні образи і вирішувати розумові завдання, користуючись зорово-просторовими уявленнями), музичний (здатність сприймати музичні образи і виражати їх), тілесно-кінестетичний або моторний інтелект (вміння володіти своїм тілом), міжособистісний (здатність до правильного розуміння настрої людей, вибору вірної стратегії комунікації) і внутрішньоособистісний (рефлексія власних почуттів і переживань) інтелект.

Згідно з уявленнями Г. Гарднера, множинний інтелект включає широке коло здібностей.

Внутрішньоособистісний інтелект, наприклад, трактується їм як «доступ до власного емоційного життя, до своїх афектів і емоцій: здатність миттєво розрізняти почуття, називати їх, переводити в символічні коди і використовувати в якості засобів для розуміння і управління власною поведінкою».

Подібний самоконтроль швидко довів успішність свого практичного застосування і виявив свою необхідність в системі управління. Міжособистісний інтелект, в свою чергу, включає здатність спостерігати почуття інших і використовувати ці знання для прогнозування їх поведінки, що має колосальне значення у всіх сферах соціального спілкування і, перш за все, в професійній діяльності. Ці здібності мають безпосереднє відношення до складових в подальшому розробленого поняття EI.

Один з аспектів особистісного інтелекту також пов'язаний з почуттями і дуже близький до того, що згодом Дж. Мейер, П. Селовей і Д. Карузо назвуть емоційним інтелектом. Необхідно відзначити, що теорія Г. Гарднера отримала розвиток, ґрунтуючись на статтях Девіда Векслера про інтелектуальні і неінтелектуальних компонентах, який ще в 1940 розглядав інтелект як структурне утворення і розділив розумові здібності на вербальні і невербальні, основна його ідея полягала в тому, що у суб'єкта може домінувати та чи інша група здібностей.

Крім того, аналіз поняття «самоактуалізації», введеного в 50-х роках представником гуманістичної психології А. Маслоу, породив численні дослідження особистості, що об'єднують когнітивні і афективні складові. Спираючись на вже існуючі дані, Гарднер припустив, що внутрішньоособистісний і міжособистісний інтелект настільки ж важливі для успішного функціонування особистості в соціумі, як і загальний інтелект (IQ), вимірюваний за допомогою IQ-тестів.

Особливо це стосується тих сфер, які пов'язані з постійним спілкуванням і характеризуються підвищеною відповідальністю, що властиво для людей, залучених в управлінську діяльність. Очевидно, що високо розвинений міжособистісний інтелект, що має на увазі ефективність в комунікаційних процесах, має найважливішу роль як в повсякденному житті, так і в професійній діяльності.

Отже, становлення уявлень про співвідношення емоцій і розуму пройшло тривалий розвиток в рамках різних течій соціальних, психологічних і філософських наук. Незважаючи на різні дослідницькі позиції, завжди визнавалася наявність складних, опосередкованих відносин між емоціями і розумом. Багатомісячні дискусії з цього питання призвели до уявлень про необхідність об'єднання емоції і розуму і систематизації їх впливу на поведінку людини, на особливості комунікаційних процесів, важливість яких завжди визнавалася вченими. Лише у ХХ ст. напрацьовані знання вилилися в теорію соціального інтелекту, яка визнавала важливість єднання розуму і афекту, що грають вирішальну роль у своєчасній адаптації до навколишніх умов і в міжособистісної комунікації.

Дослідження особистості в області психолінгвістики, що об'єднують когнітивні і афективні складові, посприяли розвитку теорії, а уявлення про інтелект, як про структурну освіту стали причиною подальшого розвитку теорії мультиплікативного інтелекту. Г. Гарднер, зазначив, що успішній і різнобічній особистості необхідно володіти множинним, різнобічним інтелектом, що включає широке коло здібностей. Виділена автором в міжособистісний інтелект здатність спостерігати почуття інших і використовувати ці знання для прогнозування їх поведінки була швидко визнана однією з найважливіших складових особистості керівника і отримала розвиток в теорії EI.

Емоційний інтелект (англ. Emotional intelligence) – здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції і емоційне

підгрунття відносин, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних з відносинами і мотивацією.

Поняття введено в науковий побут П. Саловесем і Дж. Майєром. Перші концепції EI виникли в 1990 році, з тих пір різні автори трактують це поняття досить різноманітно.

За визначенням Дж. Мейєра, П. Селовея і Д. Карузо, це група ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню і розумінню власних емоцій і емоцій оточуючих (модель здібностей). В рамках моделі здібностей виділяються наступні ієрархічно організовані здібності, складові EI:

- сприйняття і вираження емоцій
- підвищення ефективності мислення за допомогою емоцій
- розуміння своїх і чужих емоцій
- управління емоціями

Ця ієрархія ґрунтується на наступних принципах:

Здібності розпізнавати і виражати емоції — основа породження емоцій для вирішення конкретних завдань, що носять процедурний характер. Ці два класи здібностей (розпізнавати і виражати емоції і використовувати їх у вирішенні завдань) є основою для зовні проявляється здатності до розуміння подій, що передують емоціям і наступних за ними. Всі вищеописані здібності необхідні для внутрішньої регуляції власних емоційних станів і для успішних впливів на зовнішнє середовище, що призводять до регуляції не тільки власних, але і чужих емоцій.

Так само слід зазначити, що емоційний інтелект в цій концепції вважається підсистемою соціального інтелекту. Прихильники моделі здібностей досліджують емоційний інтелект, використовуючи різні тестові методики вирішення завдань. Найбільш розроблена і складна методика – MSCEIT. У кожному завданні, рішення якої відображає розвиток одного з чотирьох вищезазначених компонентів емоційного інтелекту, є кілька варіантів відповіді,

і випробуваний повинен вибрати один з них. Підрахунок балів можна проводити кількома способами-грунтуючись на консенсусі (бал за окремий варіант відповіді співвідноситься з відсотком репрезентативної вибірки, що вибрала той же варіант) або на експертних оцінках (бал співвідноситься з часткою відносно невеликої вибірки експертів, які обрали ту ж відповідь).

ЕІ в популярній (ненауковій) психології, теорія Гоулмена – змішана модель ЕІ – це те, як ми поведимося з самими собою і нашими взаєминами. За Гоулменом, емоційний інтелект, це здатність людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих з тим, щоб використовувати отриману інформацію для власних цілей. Виділяються чотири головних складових EQ:

- самосвідомість
- самоконтроль
- емпатія
- навички відносин.

Фактично одне з найбільш значних просувань у вивченні емоційної культури відбулося в 1980 р., коли психолог Реувен Бар-Он, ізраїльтянин американського походження, почав свою роботу в цій галузі.

Поняття емоційного інтелекту в його популістичній іпостасі часто зустрічається в літературі, присвяченій проблемі ефективного лідерства. Вище наведено чотири компоненти емоційного інтелекту. Деніел Гоулман виділяє на ряду з ними ще й п'яту: мотивація.

#### Біологічні передумови ЕІ

- Рівень ЕІ батьків
- Правопівкульний тип мислення
- Властивості темпераменту

#### Соціальні передумови розвитку ЕІ

- Синтонія (емоційна реакція оточення на дії дитини)
- Ступінь розвитку самосвідомості

- Впевненість в емоційній компетентності
- Рівень освіти батьків та сімейний дохід
- Емоційно благополучні відносини між батьками
- Андроґінність (самоконтроль і витримка у дівчаток, емпатія і ніжні почуття у хлопчиків)
- Зовнішній локус контролю
- Релігійність

### Структура ЕІ

- Усвідомлена регуляція емоцій
- Розуміння (осмислення) емоцій
- Розрізнення і вираження емоцій
- Використання емоцій в розумовій активності

Прихильники двох моделей соціального інтелекту, моделі здібностей і змішаної моделі, дотримуються різних методів визначення його рівня, що залежить в першу чергу від їх теоретичних позицій. Прихильники змішаної моделі використовують методи, засновані на самозвіті, і кожна методика ґрунтується виключно на суб'єктивних поглядах її автора.

Прихильники моделі здібностей досліджують емоційний інтелект, використовуючи тестову методику вирішення завдань. (Мова йде про найбільш розроблену і складну методику – MSCEIT). У кожному завданні, рішення якої відображало розвиток одного з чотирьох вищезгаданих компонента емоційного інтелекту, є кілька варіантів відповіді, і випробуваний повинен вибрати один з них. Підрахунок балів можна проводити кількома способами-заснованим на консенсусі (бал за окремий варіант відповіді відповідає відсотку репрезентативної вибірки, що вибрала той же варіант) або на експертних оцінках (бал відповідає частці відносно невеликій вибірці експертів, які обрали ту ж відповідь). Саме підрахунок балів вважається слабким місцем цієї методики.



EQ визначають різними методами, використовуючи комерційні або популярні тести.

### **Методи розвитку ЕІ**

- Груповий тренінг
- Індивідуальний тренінг
- Коучинг
- Тренінг дітей у сімейно-громадських дитячих центрах
- Сімейне виховання

З приводу можливості розвитку ЕІ в психології існує два відмінних один від одного думки. Ряд вчених (наприклад, Дж. Мейер) дотримуються позиції, що підвищити рівень ЕІ неможливо, оскільки це відносно стійка здатність. Однак збільшити емоційну компетентність шляхом навчання цілком можливо. Їх опоненти (зокрема, Д. Гоулман) вважають, що ЕІ можна розвивати. Аргументом на користь цієї позиції служить той факт, що нервові шляхи мозку продовжують розвиватися аж до середини людського життя.

Наукові дослідження лінгвістичної природи емоційних явищ у мові, мовленні, тексті дозволили обґрунтувати ряд теоретичних положень, які сьогодні вже не піддаються сумніву і складають методологічну основу нових робіт, присвячених даній проблематиці:

- 1) емоції притаманні мові і мови (так само як і свідомості / мислення);
- 2) емоція і когніція взаємопов'язані;
- 3) емоції комунікативні;
- 4) емоції міжкультурні, міжпоколінні;
- 5) емоції семіотичні, кодуються знаками національних мов і транслуються за допомогою мовних творів.

Будучи мотиваційною основою свідомості і мовної поведінки homo loquens, емоції стають незмінним учасником їх мовної взаємодії.

Комунікативний успіх, щастя, радість можливі тільки за умови адекватного емоційного спілкування людей один з одним. Ключем до вивчення людських емоцій є мова, яка надає широкі можливості для номінації емоції, вираження, опису. Крім цього мова успішно «імітує, симулює, категоризує, класифікує, структурує, комментує, винаходить щирі і нещирі засоби для їх експлікації / імплікації, для маніфестації і приховування, пропонує засоби для мовного маніпулювання і моделювання відповідних емоцій».

На основі реальних і модельованих емоцій мовою формує емоційну картину світу носіїв мови.

Категорія емотивності інтегральна, що знаходить вияв у мові представників різних культурних, гендерних, конфесійних, вікових груп; характеризується її облігаторністю у всіх мовах і на всіх їх рівнях (в одиницях фонетичного, лексико-фразеологічного, морфологічного, синонімічного рівнів, словотвірного підрівня; в стилістиці мови; надфразових, текстових, гіпер-, мега-, міжтекстових одиницях).

В роботах вчених-психолінгвістів давно обґрунтовано твердження про те, що «вся мова емотивна», що «не існує емотивно нейтральної лексики».

Інтегральність цієї категорії впевнено доводить існування емотивного коду мови, який по зволяє мовцеві повною мірою вербалізувати свої внутрішні відчуття, суб'єктивні оцінки та експресивні реакції. Емоції нерозривно пов'язані з мовою, вони в значній мірі проявляються в мові, їх можна і потрібно вивчати за допомогою мови. Таким чином, мова є об'єктом і інструментом вивчення емоцій.

Вербалізовані емоції, в свою чергу, здатні провокувати породження нових емоційних ситуацій, що призводить до безперервної і глобальної емоціоналізації та експресивізації комунікативного простору у всіх сферах нашого життя. Як наслідок, вся людська мова, все висловлювання мовця

повинні сприйматися як в більшій чи меншій ступені, експліцитно або імпліцитно, прямо або побічно марковані емоції.

Найбільш яскравим свідченням вираженої емоційності можуть служити тексти засобів масової комунікації, включаючи Інтернет, і все більш експресивізуюча сфера політичного дискурсу. Однак навіть нульові знаки емоцій несуть в собі комунікативний потенціал або маркують недостатню ступінь емоційного вираження комунікативних партнерів.

Саме лінгвістична теорія емоцій показала, що навчати іноземної мови треба одночасно в раціональному і емоційному аспектах, в його емоційно і стилістично нейтральних і маркованих формах.

У роботах вчених обґрунтовано, що думка в процесі навчання виникає спочатку у формі емоційного образу, а люди спілкуються не словами, не текстами, а образами, які завжди емоційно опосередковані (С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Д. А. Леонтьєв та ін.), що культурний код мови маркований емоційністю. Саме емоції з'єднують знання викладача і студента: вони полегшують процес навчання, підвищують його інтерес, роблять установку на більш тривале і міцне запам'ятовування: знання викладача + емоції викладача = емоції студента + знання студента. Дуже шкода, що багато результатів, здобуті емотіологами і психолінгвістами, абсолютно недостатньо використовуються в дидактичних і методичних рекомендаціях для вузу.

Значимість сучасної лінгводидактики повинна полягати в тому числі в розробці методики, яка навчає носіїв мови управляти своїми і чужими вербальними емоціями, сприяти адекватному резонуванню настрої мовних партнерів. Відзначимо, що в методиці навчання іноземної мови останнім часом стали з'являтися прикладні розробки лінгвістичної теорії емоцій, що включають спеціальні «афективні» методи, однак вони ще недостатньо широко використовуються в навчальній практиці.

Очевидно, що носій мови, що володіє емоційною / емотивною компетенцією, може вести більш ефективну комунікацію «адекватно розпізнавати вербаліку / авербаліку емоцій мовного партнера в природній і художньої комунікації»; «адекватно висловлювати і описувати свої емоційні почуття»; «вербально маніпулювати своїми і чужими емоціями».

Рівень лінгвістичної теорії емоцій сьогодні дозволяє досліджувати і враховувати в мовній практиці знання не тільки про простих, базових (універсальних) емоціях, які легко виявляються в лексиці і семантизуються емоційно навіть поза контекстом (оскільки вони закодовані в слові, фразеологічній одиниці, синтаксичній структурі, стилістичному регістрі, відображаються в мовній свідомості носіїв мови і мають безліч прикладів в текстах національних корпусів мов), а й складні семіотичні комплекси емоцій і непрямі форми їх вираження.

Семіотика емоцій у лінгвістиці і суміжних областях знання сформувалася в якості фундаментальної галузі досліджень. Емоції ситуативні, логіка відносин між ситуаціями та емоціями, їх повторюваність і відносна типовість дозволяють характеризувати певні види ситуацій як категоріальні (типізовані), що мають відношення до різних видів спілкування. Так, ситуації несправедливості провокують емоцію гнів, зрада стає причиною появи люті і т. п.

У той же час відомо, що всі емоції кластерні, кожна з них реалізуються не ізольовано, а входить в кластер емоцій іншої якості. Все це, безсумнівно, ускладнює їх мовне оформлення і, відповідно, уніфіковане (семіотичне) декодування, породжуючи несподівану рефлексію і прагматичні ефекти.

Емоції ускладнюють буквальне розуміння людьми один одного, деформують передається в процесі спілкування зміст. Але саме емоції допомагають спілкуватися смислами, оскільки значна роль у формуванні смислів належить емоціям. У зв'язку з цим великого значення набуває вивчення потенцій людського мозку. Як стверджують нейробіологи і психологи, знання

сучасної науки про людський мозок становлять менше 1 % від наявних знань про людину.

Цікаве порівняння мозку людини з мозком дельфіна, хоча відсоток цього знання останніх ще не встановлений. Вивчення когнітивних процесів при оперуванні складними семіотичними системами сьогодні важливо для розробки лінгвістики так званих змішаних емоцій: ситуацій, коли не цілком зрозуміло, яка саме емоція актуальна в конкретній ситуації; коли одна емоція породжує емоцію іншої якості (заздрість провокує ненависть «несправедливість «комусь і на руку») або змінює і варіює якості початкового переживання (гнів може бути благородним, любов і ненависть легко заміщають один одного).

Недостатньо розробленим є питання про семіотику індивідуальних емоцій, обумовлених невизначеними для мовних партнерів асоціаціями, які мовними партнерами, як правило, сприймаються як несеміотичні, перешкоджають адекватної комунікації. Остаточний висновок про якість пережитої мовцем і / або виражається їм емоції можливо зробити лише з урахуванням конкретної ситуації спілкування та особливостей дискурсивного емоційного мислення комунікантів. У зв'язку з цим залишається актуальною розробка градуйованої системи комунікативно-емоційних ситуацій з урахуванням дискурсивних емоцій.

У сучасній науці обґрунтовано положення про те, що мова служить як для передачі актуальної інформації (раціональної обробки отриманих знань), так і для їх міжпоколінної трансляції. Названі функції мови повинні бути доповнені його призначенням висловлювати емоційну інформацію (почуття, переживання, бажання людей), яка є непереборною і повинна враховуватися теорією мови і комунікативістикою. Доказ цього факту є дві дисертації Н. М. Разінкіної, яка переконливо показала, що навіть раціональний науковий стиль не обходиться без емоційних вкраплень.

При цьому сучасні досягнення науки свідчать про те, що співвідношення людських емоцій, мови і тіла не можуть розглядатися лише як вираження інстинктів, властивих тваринам.

Дана точка зору оскаржується лінгвістичними розробками концепцій емоційної концептосфери культури, емоційної / емотивної лакуарності у внутрішньо - та міжкультурній комунікації, (ін-)толерантної емоційної поведінки.

Для сучасної науки характерне велике різноманіття концепцій емоцій, яке пояснюється складністю і багатоаспектністю даного предмета дослідження. Найбільш відомими вважаються філософська, біологічна, Когнітивна, психологічна, соціальна концепції, які доповнюються обґрунтуванням фізіологічної, мотиваційної, гедоністичної, неврологічної, інформаційної, функціональної, енергетичної, екзистенціальної, трифакторної до даного ряду ми запропонували додати прототипну теорію емоцій, проголошуючу оцінку з точки зору її типових ознак.

Емоції, відображення і пізнання взаємообумовлені: емоції беруть участь у пізнанні, вони супроводжують і забарвлюють пізнання, таким чином, воно представляється у вигляді комплексу знання і вираженого ставлення до його змісту. Емоційне ставлення виражається у вигляді суб'єктивної значущості як результату досвідченого освоєння світу людиною, що дозволяє його типізувати і сприяє впізнанню їх в подальшому житті конкретної людини і всього соціуму.

Таким чином, за допомогою емоцій людина освоює специфічний видовий досвід, який знаходить відображення у свідомості, мисленні і в мові, закріплюється у вербальному кодї мовної свідомості мовної особистості і соціуму.

Інтелектуальна і афективна сфери відображення визначають тісну взаємодію думок і почуттів в моделі взаємодії нашої свідомості зі світом: людина може емоційно переживати те, що відображає, а значить, висловлювати

емоційне ставлення мовної особистості до предмету мови, відображення і вирази в мові.

Емоції можна більш-менш адекватно висловити знаками мови і тим самим включити їх в процес комунікації-обміну інформацією про об'єктивний і суб'єктивний світ. При цьому в якості предмета відображення в мові можуть виступати емоційні стани особистості та / або його суб'єктивне ставлення до предмету мови. Емотивні мовні знаки як заступники реальних емоцій у свідомості людини, згідно з вченням і. п. Павлова про взаємодію першої та другої сигнальних систем, також здатні емоційно переживатися людиною. Однак емоційна і пізнавальна форми відображення дійсності розрізняються: емоції відображають не самі об'єктивні предмети і явища реального світу, а суб'єктивні відносини *homo sapiens / homo sen tiens*. У цьому плані звертаю увагу на некоректність формулювання «емоції як форма відображення дійсності», оскільки не самі емоції відображають дійсність, а оціночна діяльність комуніканта, відчуває певні емоції в певному дискурсі до певного факту, події, людині.

## **1.2. ФОРМУВАННЯ ЕМОТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ**

У зв'язку з інтенсивним розвитком міжкультурних і професійних контактів з представниками інших країн серед основних характеристик випускників ЗВО особливо виділяють здатність встановлювати міжкультурні зв'язки, вирішувати оперативні проблеми в професійній та соціальній сферах. Вузівський курс іноземної мови повинен носити комунікативно-орієнтований і професійний характер. Його мета - набуття студентами рівня знань, який дозволить їм співвідносити мовні засоби з конкретними ситуаціями професійної діяльності і спілкування. Такий підхід пов'язано з комунікативними потребами майбутніх фахівців, які мають легко інтегрувати у різні мовні колективи. Мовний матеріал, при цьому, розглядається як засіб реалізації спілкування на основі

комунікативного підходу, що веде до формування комунікативної компетентності.

Серед умов, що забезпечують розвиток іншомовної комунікативної компетентності, слід зазначити створення іншомовного розвивального середовища та форми організації навчального процесу, які передбачають застосування інтерактивних методів навчання. Розвитку комунікативної компетентності також активно сприяє застосування інтерактивних методів навчання, тому що комунікативна компетентність в структурі іншомовного спілкування означає не просто знання правил спілкування, а реальне використання знань для вирішення проблем. В процесі навчання іноземної мови при моделюванні на заняттях умов спілкування нею відтворюються основні параметри спілкування: взаємини мовних партнерів, екстралінгвістичні фактори, різноманітні ситуації як форми функціонування спілкування, приділяється увага діалогічному мовленню.

У плані розвитку діалогічного мовлення особливе значення набувають навчання дискусії з використанням аргументації своєї точки зору, пошук компромісу, ввічливого висловлення незгоди з точкою зору співрозмовника, чому сприяє, наприклад, незгода і пояснення, непряма відповідь, що обумовлено певними цілями співрозмовників. Для формування іншомовної комунікативної компетентності викладачу слід звертати увагу студентів на те, що мовний матеріал є засобом реалізації успішного спілкування, досягнення поставленої мети, вирішення проблеми, тому що будь-який мовний вислів має елемент, який демонструє відношення співрозмовника до питання, яке він висвітлює. Певні мовні засоби відображають його наміри, аргументують певну точку зору. Семантико-прагматичний аналіз мовного матеріалу допоможе навчити студентів урахувати ці фактори при спілкуванні. Такий підхід сприяє формуванню комунікативної компетентності і є дуже актуальним на сучасному



етапі, коли мова вивчається як засіб впливу однієї людини на іншу в процесі комунікації.

При навчанні дискусії з використанням аргументації своєї точки зору, пошуку компромісу або ввічливого висловлення незгоди з точкою зору співрозмовника викладачу слід привертати увагу студентів до мовних засобів, які можуть як заважати встановленню компромісу у бесіді так і сприяти проведенню дискусії. Аналіз певного мовного матеріалу може продемонструвати, що зміст реплік діалогу, який лежить в основі дискусії, може характеризуватися як значенням заперечення, так і значенням протиставлення, яке обумовлено намірами комунікантів. Під протиставленням ми розуміємо такий вид діалогічної взаємодії, при якому окремі елементи репліки відповідача протиставляються окремим елементам початкової репліки на основі ототожнення більшості елементів, які входять до складу обох реплік. У сфері протиставлення можуть реалізуватися принципи антитези і компромісу протиставлення.

Принцип антитези передбачає діаметральну протилежність явищ, які обговорюються комунікантами. Логічною основою антитези є взаємне заперечення, яке може знаходити відображення у вигляді експліцитного заперечення у репліці відповідача. Воно також може бути висловлено імпліцитно за допомогою смислового протиставлення реплік діалогу. Аналіз мовного матеріалу дозволяє зробити висновок про те, що у сфері відношень протиставлення можуть спостерігатися експліцитні елементи, які входять до складу обох реплік діалогу. Ними можуть бути предикати, які виражають протилежні поняття, тобто антоніми, або стверджувальні чи заперечні форми одного й того ж дієслова. Протиставлення при цьому може супроводжуватися синтаксичним паралелізмом, який підсилює відношення протилежності. Репліки такого типу можуть бути також представлені складним мовленнєвим актом,

який містить в собі аргументацію. Значення протиставлення може інтенсифікуватися за допомогою форматорів впевненості. Комунікативні одиниці протиставлення можуть включати номінації часу та місця, об'єкти і предикати, при цьому протиставлення може бути поєднано з узагальненням або конкретизацією суб'єктних і об'єктних номінацій; номінації часу, які можуть бути виражені у початковій репліці і отримують експліцитне вираження у репліці-відповіді. За допомогою прислівника *never*, який має узагальнене значення, адресат може інтенсифікувати значення незгоди, яке може мати різні відтінки. Репліка- відповідь даного типу може являти собою мовленнєвий акт, якому притаманна структура градаційного ряду, при цьому має місце поступове зростання емоційного напруження. Цьому може сприяти використання емоційно забарвленої лексики. Компоненти мовленнєвого акту при цьому можуть знаходитися у відношенні конкретизації. Опозиційні відношення можуть супроводжуватися узагальненням суб'єктних номінацій, яке базується на протиставленні з заміною суб'єкту, який передає конкретне значення. Опозиційні відношення також можуть виникати між імпліцитними елементами початкової репліки та їх експліцитними корелянтами у репліці-відповіді. В сферу протиставлення у цьому випадку можуть залучатися пресупозиції можливості виконання дії. Вони виявляються і можуть перекреслюватися реакцією адресата; при цьому адресат не підкреслює, чи є описана дія суб'єктивно або об'єктивно неможливою. Аналіз мовного матеріалу демонструє, що в процесі дискусії категоричність висловлювання може бути зменшена за рахунок використання форматорів зниження категоричності висловлювання. Репліка-відповідь може вказувати на об'єктивну неможливість виконання дії. Висловлення об'єктивної неможливості може мати відтінок виділення. Цьому сприяє використання частки *only*. Репліки діалогу можуть виражати частковий компроміс, часткову невідповідність. Експлікатори такого компромісу фіксують увагу на деталі або обставині, яку необхідно прийняти до

уваги. Це накладає обмеження на абсолютну істинність того, що сповіщається без корекції. У цьому сенсі модальні експлікатори виступають як модальні коректори. Експлікаторами такого компромісу можуть являтися деякі релятиви. Сміслові зв'язки реплік діалогу, які пов'язані відношенням компромісу не завжди є однозначними. Вони можуть мати різні відтінки. Наприклад, відтінок обмеження ускладнює семантику протиставлення. Він указує на те, що явище, про яке йдеться у репліці-відповіді, обмежує можливість здійснення, результативності або повноти прояву явища, про яке йдеться у початковій репліці. Репліка опонента може мати відтінок доповнення, вказувати на те, що явище, яке описано у репліці-відповіді, є додатком, незалежним від явища, яке описано у початковій репліці. Така репліка може носити відтінок умови і вказувати на семантичну обумовленість, на такий зв'язок між визначеними явищами, коли одне явище обумовлює інше. Аналіз реплік діалогу, який лежить в основі дискусії, демонструє, що вони характеризуються синкретизмом прагматичного значення незгоди і протиставлення. У сферу відношень протиставлення можуть включатися експліцитні елементи, які входять до складу початкової репліки і репліки- відповіді. Цими елементами, як показує аналіз мовного матеріалу, можуть бути предикати. Відношення протиставлення можуть бути посилені синтаксичним паралелізмом. Репліка-відповідь даного типу може включати аргументацію, яка є одним із засобів мови, який використовується для впливу на аудиторію.

Показником професійного становлення особистості є її професіоналізм – сформований в процесі навчання і практичної діяльності, готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, рівень майстерності у професійній діяльності, відповідного ступеня складності роботи. Існує залежність між рівнем професіоналізму працівника і продуктивністю його послуг. Оволодіння високим рівнем професіоналізму забезпечує фахівцеві

можливість досягти значних якісних і кількісних результатів праці при найменших фізичних і розумових витратах на основі використання раціональних прийомів виконання завдань. У своїх дослідженнях І. Зязюн (2008) зазначає, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою умінь.

Набута індивідом система професійних знань, умінь, навичок у процесі професійного становлення та подальшої реалізації в професії, наповнюється особистісним змістом.

Професійне становлення виступає не тільки процесом входження і освоєння професії, а й, одночасно, процесом здійснення особистісного та професійного саморозвитку.

Особистість фахівця часто виступає і об'єктом, і суб'єктом професійної діяльності. Найбільш виражений цей взаємозв'язок у представників соціономічних професій.

Професійна діяльність в системі «людина-людина» має свої психолінгвістичні особливості. Вони визначаються метою діяльності та способами їх досягнення, а також переживаннями, емоціями, настроєм, що виникають при цьому. Стандартні обставини праці професіонала в даній системі – це ситуації нервово-психічної напруги, необхідність перемикання з одного виду діяльності на інший, вміння володіти власними емоційними проявами, розуміти внутрішній стан тих людей, з якими треба працювати. Про це згадує у своїх дослідженнях О. Саннікова, вказуючи, що «навіть при наявності чітких цілей в професіях певного типу, в порівнянні з іншими професіями, процес діяльності (операційна сторона) та її результат характеризуються високим ступенем невизначеності, оскільки процес взаємодії – це творчий, індивідуальний процес, а результат зазвичай віддалений у часі (наприклад, результат навчання і виховання).

Така невизначеність підвищує вимоги до компетентності фахівця, його особливостей.

Для успішного виконання професійних завдань фахівець в таких умовах змушений вдаватися до використання своїх ресурсів, перш за все особистісних.

У сучасній психолінгвістиці зміст поняття «ресурси» досить різноманітно і розробляється в рамках розвитку теорії психологічного стресу.

К. Муздибаєв (1998) визначає ресурси як засоби до існування, можливості людей і суспільства; як все те, що людина використовує, щоб задовольнити вимоги середовища; як життєві цінності, які утворюють реальний потенціал для співволодіння з несприятливими життєвими подіями.

У свою чергу О. Сляднева (2008) визначає особистісний ресурс як сукупність індивідуально-типологічних особливостей, що визначають специфічний спосіб життєдіяльності суб'єкта в складних ситуаціях.

Наступне визначення ресурсів дає Н. Водоп'янова (2009): «внутрішні та зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях; це емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні та поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до стресогенних/ стресовим трудовим і життєвим ситуаціям», це «кошти (інструменти), що використовуються ним для трансформації взаємодії зі стресогенною ситуацією».

Одним із способів реакції на стресогенну ситуацію є механізм «консервації» ресурсів, який передбачає можливість людини отримувати, зберігати, відновлювати, примножувати і перерозподіляти ресурси відповідно до власних цілей.

За допомогою такого розподілу ресурсів людина має можливість адаптуватися до варіативного ряду умов життєвого середовища.

Використання особистісних ресурсів забезпечує психічне, соматичне і соціальне благополуччя людини і, відповідно до спрямованістю особистості, створює умови для відкриття своєї унікальної ідентичності та подальшої

самореалізації. Усі індивідуально-психологічні характеристики особистості в тій або іншій мірою в різних умовах можуть виступати в якості ресурсних, якщо вони сприяють вирішенню важких ситуацій. Обчислити вищесказане, ресурсами особистості фахівця можемо розглядати їх професійно важливі якості, які сприяють ефективному вирішенню професійних завдань.

Узагальнення робіт Н. Амінова (1992), В. Корзун (1995), І. Юсупова (1991) та інших фахівців показало, що в структуру професійно важливих якостей особистості фахівців соціономічних професій відносяться: вміння повно і правильно сприймати людину; активно взаємодіяти, досягати взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій, розбиратися в поведінці людей, розуміти їх емоційний стан і потреби, надавати емоційну підтримку, знаходити індивідуальні підходи, емоційно адекватно реагувати на гнів, невдоволення, критику з боку інших, зберігати рівновагу в конфліктних ситуаціях, тобто бути підготовленими до ефективної комунікації та емоційно розумної поведінки.

Тому професіограми більшості професій сфери «людина-людина» включають такі важливі якості і властивості, як: емоційна стриманість, емоційна врівноваженість, емпатія і т. п. враховуючи емоціогенний характер професійної діяльності, в соціономічній сфері найбільш затребуваними є здібності, які дозволяють людині здійснювати емоційно-вольову регуляцію, розпізнавати емоційний стан оточуючих, бути компетентним у міжособистісних відносинах і зберігати власне психологічне благополуччя. Дані поняття інтегруються і знаходять своє відображення в змісті феномена емоційного інтелекту. Двокомпонентна модель емоційного інтелекту Д. В. Люсіна (2004) включає в себе внутрішньоособистісний ЕІ, як розуміння і управління власними емоціями і міжособистісний ЕІ, як розуміння і управління емоціями інших людей. При цьому здатність до розуміння емоцій означає, що людина, по-перше, може розпізнавати емоцію, тобто встановлювати сам факт наявності емоційного переживання у себе або іншої людини; по-друге, може ідентифікувати емоцію,

тобто усвідомлювати, яку саме емоцію відчуває він сам або інша людина, і знаходити для неї адекватне словесний вислів; по-третє, розуміти причини, що викликали дану емоцію і наслідки, до яких вона призведе. Здатність управління емоціями означає, що людина може контролювати інтенсивність емоцій і, перш за все, приглушати надмірно сильні емоції; може контролювати зовнішнє вираження емоцій, а також при необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію. Розуміння власних емоцій та емоцій інших людей; управління власними емоціями та емоціями інших людей визначаються нами як змістовні характеристики ЕІ.

В даному контексті важливо чітко визначити поняття емоцій і процесу емоційного реагування. Спираючись на когнітивну концепцію Лазаруса, яка розглядає емоції як функцію розуму, виділяється центральна ідея про пізнавальну детермінацію емоцій і визначаються головними два положення:

1) кожна емоційна реакція є функцією особливого роду пізнання або оцінки;

2) емоційна відповідь являє собою якийсь синдром, кожен з компонентів якого відображає який-небудь важливий момент в загальній реакції.

Серед цих компонентів автор виділяє: переживання, фізіологічні зрушення і моторні реакції. Власне ці компоненти відображають процес протікання емоцій.

Процес протікання емоцій функціонально відображає алгоритм дії емоційного інтелекту, який складається їх таких етапів: сприйняття і розуміння емоцій, їх переживання і поведінкові реакції. Виходячи з цього, нами були виділені три рівні функціонування ЕІ: когнітивний, емоційний і поведінковий.

Когнітивний рівень функціонування ЕІ полягає в переробці та систематизації емоційної інформації. В якості емоційної інформації, слідуючи за І. М. Андрєєвої, ми розуміємо значення окремих емоцій, їх поєднання, послідовність, а також оцінку взаємозв'язків, які вони відображають.

Характерною особливістю усвідомлення є включення отриманих сигналів в систему інформації (про себе, про світ, про емоції), впорядковану і організовану відповідно до соціально виробленої і засвоєної індивідом системою значень.

Емоційний рівень функціонування ЕІ визначає особливості емоційного переживання людини. Крім того, що людина аналізує емоційну інформацію, її особливістю є те, що, на відміну від мислення, емоції не тільки усвідомлюються і осмислюються, але і викликають певну реакцію організму.

Загальновідомим фактом є те, що емоції – детермінанти поведінки людини, що впливають на формування способів його організації. Тому наступний функціональний рівень ЕІ, що представляє отримані знання на практиці-це поведінковий рівень. Він визначає особливості поведінки людини на основі усвідомлення їм емоційних переживань. Причому різні емоції по-різному впливають на поведінку. Зв'язок емоцій з діяльністю визначається тими функціями, які вони власне і виконують. Знання, вміння та навички, отримані в результаті функціонування ЕІ на когнітивному, емоційному та поведінковому рівні, є емоційними компетенціями.

До даного висновку прийшла І. М. Андреева, аналізуючи ЕІ з точки зору інформаційного підходу. На думку автора, емоційне мислення відображає процес емоційна компетентність – результат, емоційний інтелект – засоби емоційного пізнання.

Емоційні компетенції формують емоційний досвід людини, яка визначається як система емоцій і почуттів, які переживали людина в історії свого життя, мають різну ступінь впливу на сьогодення і майбутнє.

Розглянемо більш детально вплив кожної емоційної компетенції на професійну діяльність фахівця соціонімічних професій.

1) здатність розуміти власні емоції та емоції інших людей.

В основі розуміння емоцій лежать інтелектуальні операції, які здійснюються у формі вербалізації емоцій, заснованої на їх усвідомленні та



диференціації. Когнітивне опосередкування є необхідною умовою для появи емоцій. При цьому детермінантами оцінки є як ситуативні фактори, так і диспозиційні, тобто властивості особистості. Звідси одна і та ж ситуація викликає у різних людей різну оцінку і як наслідок-різну емоційну реакцію. Враховуючи той факт, що соціономічна діяльність тісно пов'язана з соціально-психологічною взаємодією, розуміння емоцій є запорукою ефективності професійної діяльності для фахівців зазначеного типу професій.

Розуміння власних емоцій допомагає адекватно оцінити себе, свої справжні потреби, бажання. Л. В. Виноградова, що люди з розвиненою здатністю ідентифікувати власні емоційні реакції, які чітко усвідомлюють і оцінюють свої думки у виражених складних і навіть стресових ситуаціях, значно рідше виявляють когнітивні труднощі і діють більш ефективно.

Розуміння емоцій інших людей сприяє прийняттю людей такими, якими вони є, об'єктивному оцінюванню ситуації, визначенню професійних завдань і напрямків подальшої роботи, корекції при необхідності своїх дій.

2) уміння адекватно проявляти емоційне ставлення до ситуацій, іншим людям.

Емоціогенність діяльності представників соціономічного типу професій, про яку згадувалося вище, відкладає певний відбиток на особистість фахівця. Тому надзвичайно важливо забезпечити розвиток емоційних ресурсів, які дозволять адекватно проявляти власні емоції заради успішного виконання професійної діяльності.

Так, в даному контексті необхідно звернути особливу увагу на поняття здоров'я, яке в психологічному словнику трактується як стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби або фізичних дефектів.

Найбільший інтерес для нас представляє психологічне здоров'я особистості, так як воно детермінується гармонією між різними сферами особистості людини, зокрема-раціональної та емоційної.

Останнім часом став поширюватися термін «емоційне здоров'я», що визначається В. Тарабакіною (2000) як складова психологічного здоров'я людини, яка «дозволяє зберігати цілісне емоційне ставлення до себе і до світу, перетворювати негативні емоції і породжувати позитивно забарвлені переживання».

Загальною умовою здорового емоційного життя є зняття заборони на прояв почуттів, розуміння їх важливої ролі в житті людини, підвищення можливостей саморегуляції. Емоції неминучі, і важливо не ігнорувати їх або необгрунтовано вирощувати, а навчитися правильно з ними поводитися, адекватно їх усвідомлювати і висловлювати.

Негативні емоції в цьому випадку не стають об'єктами витіснення або психологічного захисту, а, навпаки, усвідомлюються і осмислюються, що дає носію можливість подальшого професійного і особистісного зростання.

3) продуктивна взаємодія і психологічна гнучкість.

Невизначеність операційної сторони професійної соціономічної діяльності вимагає від представників цього типу професій вміння швидко перемикатися, реагувати на зовнішні стимули і зміни зовнішнього середовища. Тому об'єктивна оцінка ситуації важлива для подальшого прийняття рішення.

Прийняття рішень на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, є кінцевим продуктом ЕІ. Емоційний інтелект продукує певні способи активності особистості, впливаючи, не тільки на власні дії, а й на характер взаємодії з іншими людьми.

Основою професійної ефективності представників соціономічних професій є компетентне спілкування, яке включає не тільки комунікативні здібності, знання, вміння навички, а й готовність взаємодіяти з іншими,

адаптуватися до нових умов, відстоювати свою думку, розуміти і враховувати почуття і думки інших людей.

### **1.3. ЕМОТИВНА ЛЕКСИКА У МОВЛЕННІ ВИКЛАДАЧІВ-ЛІНГВІСТІВ та СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІВ**

В англійській мові емотивна лексика поділяється на три групи: емотивно-позитивна, емотивно-негативна, та нейтрально, емотивна лексика. Емотивно-позитивна лексика зазвичай позначає радість, задоволення, симпатію, любов тощо. Емотивно-негативна група включає в себе слова, що виражають гнів, злість, горе, розчарування, ненависть тощо. До нейтрально-емотивної лексики відносять слова, що виражають емоції людини, не забарвлені яскраво негативно або позитивно: байдужість, стан споглядання тощо. Експресивність – це бажання зробити висловлювання зрозумілішим, щоб підсилити його впливову силу. У мові ж експресивна функція – це створення образності й підсилення інтенсивності змісту через вибір мовних засобів. Експресивність мовного знака надає йому змогу нести більш інтенсивну інформацію як з предметно-логічної, так і зі стилістичної точки зору. В усному мовленні експресивність підкреслюється інтонацією, а в писемному – знаком оклику. Загалом можна сказати, що експресивність є категорією мови, в той час як емотивність можна назвати категорією мовлення. Використання експресивності наявне в усіх мовних сферах – синтаксисі, лексиці, граматиці й фонетиці. Тобто використання семантичних категорій під час комунікації впливає на виразність, образність, емотивність через свідомий підбір засобів мовлення, слугуючих досягненню певного ефекту. Негативне забарвлення можна надавати словам і словосполученням за допомогою маркерів різного типу, як-то фонетичних, морфологічних та лексичних. На рівні фонетики – це зазвичай додавання інформації за допомогою інтонації, темпу, тембру, наголосу, пауз, подвоєнь або римувань. Наприклад: *helter-skelter*, *chit-chat*, *moan and groan*, *hum and haw*.

Інтонація може вказувати на психічний стан мовця, його вік, стать тощо. Темп, в свою чергу, є індикатором емоційного стану. На морфологічному рівні оцінку можна виразити за допомогою слів, де емоційне ставлення зумовлене афіксами або іншими граматичними засобами. Серед афіксів негативну оцінку виражає, наприклад, суфікс -ish, приєднаний до іменної основи: childish, oldish, etc. Окрім цього, негативне забарвлення несуть суфікси -ard, -eer, -ster та напівафікс -monger: drunkard, hipster, scare-monger. Вираження оцінки на лексичному рівні зумовлено тим, що слово завжди має, крім предметного, ще й експресивне значення. Емотивна лексика виражає ставлення комуніканта до предмета мовлення, ситуації тощо. Наприклад, викладач лінгвіст може як підбадьорити студента філолога так і дати вказівку за допомогою одної і тої ж самої емотивній лексиці. Наприклад:

**підбадьорення:** - Те, що додає мужності або вселяє надію. Keep trying!

**вказівки:** Керівна настанова або порада. Keep trying. Але саме використання її в різних ситуаціях, а також з різною експресією, дає змогу студенту зрозуміти емоцію, яку бажає передати вчитель-лінгвіст. Таким чином ми маємо таку ж саму ситуацію і з іншою емотивною лексикою, яку використовує викладач-лінгвіст та студент-філолог у запитанні, примусі, забороні, зауваженні, заохоченні, похвалі та ін.;

**похвала:** well done! Good job!

**заборона:** Stop! Don't do this! No! Be quiet!

**примусова лексика:** you must, stop talking, be louder!

**запитання:** Any questions? What is it? Be louder?

**зауваження:** Be quiet!

**зохочення:** try again! You can do it!

Найчастіше **емотивну лексику**, що слугує для вираження негативної оцінки, складають колоквіалізми, діалектизми, жаргонізми, вульгаризми. Експресивність цієї лексики базується на її образності. Але піднесена лексика в деяких контекстах теж може виражати негативну оцінку, як-то сарказм або іронію. Крім цього, негативної оцінки можна додати висловлюванню за допомогою фразеологізмів, адже саме фразеологічні одиниці мають більшу здатність до емотивної амбівалентності, й основне призначення їх – оцінювати та характеризувати. Також слід зазначити, що оцінка у фразеологічних одиницях завжди є емоційною.

Нижче наведено приклади ідіом з негативною конотацією, що через асоціації виражають гнів, зневагу, роздратування тощо.

### **Гнів**

Bad blood – negative feelings.

Fly off the handle – to become suddenly very angry.

Do a slow burn – to be quietly angry.

Lose one temper – to become suddenly angry.

On the warpath/ram page – looking for a fight; very angry & upset with someone or smth.

Play hardball – to work or act aggressively, ruthlessly.

See red – to get angry.

### **Зневага**

Get off one's high horse – stop acting superior.

Give someone the cold shoulder – to ignore someone intentionally.

In a rut – in a boring routine.

Look down one's nose at someone/ smth. – to believe one is socially superior to someone else.

Stuffed shirt – a man who is tiresome, pompous and self-important.

Too big for one's breeches – to be sassy, arrogant or in some way act or speak disrespectfully or inappropriately for one's age or position.

Turn a deaf ear – to ignore someone.

To hate the sight of somebody (smth.) – not to tolerate not to bear.

### **Роздратування**

Get someone's goat – to irritate or annoy someone.

Get up on the wrong side of the bed – to be in a bad mood from the beginning of the day.

Keyed up – full of nervous anticipation, anxious; tense.

Have the last laugh – to get revenge on someone who thinks he has been cleverer.

Make one's blood boil – to cause someone to become extremely angry.

Rub someone the wrong way – to irritate someone.

### **Незадоволення**

Raise Cain – to cause a disturbance, often because one is extremely angry.

To back out – not to do what one has promised to do.

To talk nineteen to the dozen – to talk continually; to talk a lot and incessantly. To give oneself airs, to put on airs – to behave as if one were better than others. To be out of sorts – to be in low spirits; to be in a bad mood; to be unwell.

Отже, в процесі аналізу способів вербалізації негативних емоцій було виявлено, що саме фразеологія може продемонструвати різні ступені емоційної забарвленості висловлення. Тому вона є найбільш продуктивною, а пов'язаність фразеології з національно-культурним аспектом робить її найяскравішим способом вираження емоцій. Емотивна забарвленість є важливим аспектом мовлення та комунікації між людьми, тому наявність засобів вербалізації робить акт комунікації повним і завершеним.

Невід'ємною складовою професійної майстерності викладача є емоційний інтелект. Основне завдання вчителя полягає не тільки в організації освітнього процесу, але перш за все, в організації діалогу. За великим рахунком, навчання поза діалоговою взаємодією неможливе. У процесі спілкування суб'єктів освітнього процесу здійснюється формування особистісних психічних новоутворень учня, «що досягається тільки через емоційну забарвлену, особистісну взаємодію» [1, с.26]. Отже, навчальний діалог – це і робота з інформацією, і обмін емоціями. Отримуючи зворотний зв'язок, педагог повинен вміти адекватно інтерпретувати переживання дитини, що стає можливим за умови прийняттого рівня (для фахівця соціально-орієнтованих професій) емоційного інтелекту. Зі сказаного випливає, що емоційний інтелект є структуроутворюючим компонентом професійної культури педагога. На думку дослідника М. М. Матвейчук, емоційний інтелект ефективного педагога визначається адекватністю самооцінки та рівня домагань, комунікативною толерантністю, впевненістю у професійній компетенції, сформованістю емпатії [2, с.251]. У роботі дослідника Н. П. Александрової представлена характеристика вчителів з різними рівнями сформованості емоційного

інтелекту. Для педагогів з високим рівнем характерний інтернальний локус контролю, низький або незначний рівень особистісної тривожності, емоційна стійкість, здатність пояснити емоційні стани [3, с.175]. Середній рівень відрізняється екстернальним локусом контролю, високим рівнем тривожності, середніми або низькими показниками адаптації до тих чи інших умов, емоційною нестійкістю, утрудненням ідентифікації власних емоцій [3, с.176]. Що стосується низького рівня, то він серед фахівців соціально-орієнтованих професій не виявлений. Однак психологічний портрет людини може бути описаний наступним чином: володіє низьким самоконтролем, реагування «за механізмом умовного рефлексу, прояв активності з переважанням зовнішніх компонентів над внутрішніми» [3, с.174]. У дисертаційному дослідженні Т. І. Солодкової обґрунтовується наявність взаємозв'язку між емоційним інтелектом і синдромом вигорання. У тому випадку, якщо емоційний інтелект добре розвинений, людина відновлює втрачені ресурси за порівняно короткий час [5, с.7]. Подібну думку висловлює дисертант Є. А. Хлівна, яка впевнена: емоційний інтелект можна розвинути «шляхом цілеспрямованого навчального впливу на розвиток здібностей: ідентифікації емоцій; використання емоцій з метою вирішення завдань; розуміння і аналізу емоцій; свідомого управління» ними [6, с. 8]. Прикладом програми з подолання емоційного вигорання в педагогічному середовищі може стати модель, описана в дисертації Т. С. Кисельової [8]. На тверде переконання розробника, її необхідно проектувати таким чином, щоб системно і послідовно підвищувати рівень розвитку емоційного інтелекту педагогів. Так як емоційний інтелект передбачає: а) свідоме управління емоціями, б) сприйняття, оцінку і прояв емоцій, в) інтерпретацію і аналіз емоцій, г) використання емоцій з метою підвищення ефективності діяльності, то зміст навчання групується у відповідні тематичні блоки. Перший передбачає розвиток усвідомлення, оцінку і прояв емоцій. Педагоги повинні засвоїти «абетку емоцій»: особливість їх прояву, розпізнавання, ключові теорії емоцій. В



ході практики вони будуть проводити експрес-діагностику власних емоцій, аналізувати емоції колег; тренуватися в точній передачі емоцій; освоювати техніки вербалізації почуттів і зниження емоційної напруги; демонструвати емоції за допомогою невербальних засобів. Змістом другого блоку є заняття, спрямовані на підвищення ефективності діяльності. Відповідно до цього перед педагогами буде поставлено завдання навчитися керувати емоціями; викликати живий відгук оточуючих за допомогою вербальних засобів; стимулювати до діяльності оточуючих. В рамках занять вчителям демонструються ефективні стратегії вирішення конфліктних ситуацій. Змістом третього блоку є навчання аналізу емоцій. Педагоги освоюють методи відстеження власних емоцій і причини їх виникнення, навчаться усвідомлювати ірраціональні установки і виокремлювати складні емоції. Отриманий в ході занять досвід інтегрований в четвертому блоці. Змістом діяльності педагогів стає управління емоціями, освоєння технік зниження інтенсивності емоцій і спостереження переходів однієї емоції в іншу. Т. С. Кисельова рекомендує використовувати наступні форми занять: інтерактивні лекції, ділові ігри, дискусії, вирішення кейсів, ментальні карти, Інтернет-консультування, техніки індивідуальної та групової роботи, вправи. Завершиться навчання захистом «проекту з впровадження отриманих знань і навичок у професійну діяльність» [8, с.167]. Особливу увагу звертає дисертант на необхідність застосування знань на практиці. Якщо керівник освітньої організації, співробітники якої проходили навчання за програмою, не створить відповідних умов, а також в тому випадку, якщо знання з тих чи інших причин не можуть бути затребувані в професійній діяльності, то мотивацію до навчання зберегти не вдасться. За задумом розробника програми, на освоєння кожного блоку відводиться місяць: «знання, якщо їх не використовувати, через місяць після короткострокового навчання скоріше за все, майже повністю забудуться, тому максимум через два тижні учасники повинні почати застосовувати нові навички на практиці» [8, с.172]. Тому в

структурі програми передбачено багато практичних занять, комплекти завдань для кожного педагога, індивідуальні сесії. Цікава і така форма проведення занять, як тренінгова група, описана дослідником С. П. Дерев'янко: «розвиток емоційного інтелекту в тренінгових групах передбачає актуалізацію і поглиблення здібностей до розуміння емоцій, навчання ефективним способам і прийомам управління емоційними станами з подальшим застосуванням отриманих знань на практиці» [9, с. 82]. У числі інших джерел звертає на себе увагу книга «Комунікативна культура» [10]. Для профілактики емоційного вигорання педагогів запропонована програма, яка реалізується за допомогою досягнення наступних завдань: а) просвітницька (інформування про причини вигорання), б) корекційна (освоєння методів релаксації), в) профілактична (запобігання емоційного вигорання). На підставі сказаного стає зрозуміло: високий рівень сформованості емоційного інтелекту є одним із значущих факторів у запобіганні емоційного вигорання.

### **Висновки до 1 розділу**

Емоції і почуття є екстралінгвальними явищами, а емотивні значення відображають емоції у мові, стаючи компонентами лексичної семантики. Емотивні значення містять інформацію про емоції людини, вони виникають на різних мовленнєвих чи мовних рівнях у вигляді специфічних семантичних компонентів, що притаманні цим рівням. У мові є певний арсенал емотивних засобів, від яких залежить природність комунікації. Дослідження англомовного мовлення показало, що для створення емоційного фону емотивні засоби використовуються в комплексі. Емотивні засоби вираження дуже тісно пов'язані з категорією емотивності, з вираженням емоцій, при якому спілкування студента та викладача зберігає свою життєвість, природність, емоційність, проте вони не синонімічні. Емотивну лексику розуміємо як кодифіковану семантичну властивість слова виражати емоції. Емотивна лексика має риси

емоційного як факту психіки та лінгвістичного як матеріалізації останнього. Від психічного явища – емоцій – вона запозичила чуттєвість людини до емоційних ситуацій, її емоційні реакції на них, котрим притаманне власне забарвлення, та оцінку зазначених вище ситуацій. Матеріальне співвідноситься із системою мовних засобів, які вживаються для позначення / кодифікування психічного (емоцій) та прагматикою комунікативного акту. Найчастіше емотивну лексику, що слугує для вираження негативної оцінки, складають колоквіалізми, діалектизми, жаргонізми, вульгаризми. Експресивність цієї лексики базується на її образності. Але піднесена лексика в деяких контекстах теж може виражати негативну оцінку, як-то сарказм або іронію.

## РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

### 2.1. Формування реєстру емотивних слів англійською мовою

Психолінгвістична діагностика в даний час володіє великою кількістю методик, відповідних основним вимогам до їх розробки та перевірки, але розрізняються як за змістом, так і за способами вилучення діагностичної інформації. Знайомство з основними типами діагностичних методик при розумінні їх специфіки і сфери застосування є істотним компонентом знання сучасного психодіагноста. Специфічні особливості кожного методу визначають можливості і труднощі в роботі з ним, переваги і недоліки його використання, характер витягується з його допомогою інформації, способи аналізу та інтерпретації результатів, ймовірні помилки. Важливість знання такого роду очевидна як для розробників і користувачів психодіагностичних методик, так і для замовників діагностичних обстежень, що враховують їх результати у своїй практичній діяльності [19, с.104]. Класифікація діагностичних методик служить цілям упорядкування інформації про них, знаходженню підстав для їх взаємозв'язку і тим самим сприяє поглибленню спеціальних знань в області психологічної діагностики. Особливий клас психлінгвістичних методів складають психофізіологічні методики, що дозволяють діагностувати природні особливості людини, обумовлені основними властивостями його нервової системи.

Вони розроблялися російською школою Теплова-Небиліцина і їх послідовниками в рамках наукового напрямку, що отримав назву «Диференціальна психофізіологія». Ці методики мають ясне теоретичне

обґрунтування-психофізіологічну концепцію індивідуальних відмінностей, властивостей нервової системи та їх проявів.

Індивідуальні відмінності, обумовлені властивостями нервової системи, не зумовлюють змісту психічного. Вони знаходять свій прояв у формально-динамічних особливостях психіки і поведінки людини (у швидкості, темпі, витривалості, працездатності, завадостійкості та ін.).

Слід звернути особливу увагу на одну рису психофізіологічних методик, що діагностують індивідуальні відмінності: вони позбавлені оціночного підходу до індивіда. Проводячи тести інтелекту або здібностей, дослідник дає в кінцевому рахунку оціночний висновок: один випробуваний вище або краще іншого, один ближче до нормативу, інший далі. Оціночний підхід має місце і в деяких особистісних тестах, опитувальниках, правда, не у всіх, а тільки в тих, де ставиться мета виявити деякі загально визнані людські гідності або констатувати їх відсутність. Діагностичні психофізіологічні методики не претендують на оцінку, оскільки не можна стверджувати, які властивості нервової системи краще, а які гірше. В одних обставинах краще проявлять себе люди з одними властивостями нервової системи, в інших – з іншими [1, с.82].

При доказі діагностичної значущості результатів, отриманих за допомогою психофізіологічних методик, використовуються всі ті критерії, які розроблені в рамках традиційної тестології (стандартизація, надійність, валідність).

За своєю формою більшість психофізіологічних методик є апаратними: використовуються як електроенцефалографи, так і спеціальна апаратура. Але в останні два десятиліття були розроблені методики типу «олівець і папір» (бланкові методики). Для практичного психолога вони можуть представляти особливий інтерес, оскільки їх можна широко використовувати в шкільній практиці і безпосередньо на виробництві. Як апаратні, так і бланкові методи носять індивідуальний характер.

Проблема співвідношення компонентів лексичного значення слова є частково вирішеною у сучасній лінгвістичній парадигмі. Різноманітні визначення лексичного значення слова дещо різняться, однак загальним принципом є те, що вони описують це явище як реалізацію поняття засобами мовної системи. Зокрема, О.Г. Беляєвська стверджує, що лексичне значення слова – це система, яка складається з елементів різного ступеня складності, що виступають у нерозривній єдності та визначаються семантикою, прагматикою та синтактикою слова. В.В. Левицький зазначає, що такі поняття, як семантика, прагматика та синтактика можуть бути об'єднані за формулою „знання про сукупність можливих уживань у мовній та немовній ситуації”, тому науковець пропонує наступне визначення лексичного значення слова: „...значення – це набуті шляхом досвіду (у процесі діяльності) знання про сукупність мовних і немовних ситуацій, в яких може вживатися слово”. Отже, лексичне значення слова є цілісним і комплексним явищем, яке базується на відображенні у свідомості індивіда об'єктивної дійсності. Завдяки лексичному значенню людина має змогу розуміти слово та вживати його у мовленні. На відміну від понять, які є загальними для різних мов, лексичне значення слова формується в умовах конкретних словесних зв'язків мови, а тому, як і вся її лексика, є національно-специфічним. Особливістю його є і те, що воно може не збігатися з поняттям, до якого відноситься за обсягом чи змістом. Лексичне значення слова тісно пов'язане з граматичним залежно від частини мови, до якої воно належить, а тому кожна з них має свої семантичні особливості. Крім лексичного та граматичного значень, деякі лінгвісти в окрему категорію виокремлюють і фонетичне значення слова, яке визначається як символічне значення звуків. Таким чином, внутрішня форма слова, тобто його значення, становить складну структуру, яка називається семантичною структурою слова чи структурою лексичного значення слова та містить у собі низку складових. В.І. Шаховський включає у модель лексичної семантики слова три або два макрокомпоненти:

денотативний (логіко-предметний), конотативний і функціонально-стилістичний чи, відповідно, денотативний та функціонально-стилістичний. На думку О.Г. Беляєвської, основою лексичного значення є предметна співвіднесеність, яка формує його дійсний зміст та є здатністю слова позначати предмети та явища об'єктивної дійсності, а тому лексичне значення слова повинно містити три основні компоненти: дійсний зміст (який включає денотативний і сигніфікативний аспекти), конотативний і прагматичний аспекти. Л.Г. Бабенко, аналізуючи емотивну лексику, зазначає, що можна не розмежовувати денотативний і сигніфікативний компоненти лексичного значення та оперувати переважно терміном *денотація*, дотримуючись ширшого його тлумачення: денотація – частина лексичної семантики, багатокomпонентна та ієрархічно організована, що містить інформацію про різноманітні факти дійсності, включаючи інформацію про людські емоції”. З.Д. Попова та Й.А. Стернін вважають, що „у значенні слова виокремлюється предметно-логічна частина, яка відповідає поняттю, та додаткова, конотативна частина, що відображає загальні суб'єктивні моменти людського сприйняття поняття та його найменування”. Це розуміння характеризує денотативний компонент як „центральне значення лінгвістичної форми”, що є частиною лексичного значення слова, яка повністю покриває його логіко-предметний зміст (позначення предметів і понять, спільних для всіх носіїв мови) та протиставляється конотації. Проблема конотації у лінгвістиці є однією з найскладніших та найсуперечливіших, адже до цих пір відсутнє єдине розуміння цього феномену, його природи та сутності. У сучасній лінгвістичній науці конотацію визначають як „додаткове значення мовної одиниці, тобто її компонент, який доповнює предметно-понятійний (денотативний), а також граматичний зміст мовної одиниці та надає їй експресивності на основі відомостей, що співвідносяться з емпіричним, культурно-історичним, світоглядним знанням мовця, з емоційним і ціннісним ставленням мовця до

предмета, що характеризує мову, її форму та соціальні відносини носіїв мови”. На думку В.М. Телії, конотація – це семантична сутність, яка узуально або okazіонально входить до семантики мовних одиниць, виражаючи емотивно-оцінне та стилістично марковане ставлення суб’єкта мовлення до дійсності при її позначенні у висловлюванні, яке отримує на основі цієї інформації експресивний ефект”. Б.О. Плотніков вважає, що „майже кожне лексичне значення є конотативним, тобто має велику кількість додаткових смислів як загального, так і окремого, індивідуального для кожного носія мови характеру”. За своєю структурою конотативний аспект значення слова є досить складним, а тому в його рамках лінгвісти виділяють різноманітні компоненти: емотивний, стилістичний; експресивний, емоційний, оцінний, інтенсивний, образний. Л.М. Васильєв визначає конотацію як результат логічно розчленованого відображення дійсності, що пов’язаний з чуттєво-ситуативним мисленням, та зараховує до його складу експресивно- образний, емоційно-образний, емоційно-оцінний та модально-оцінний зміст.

На думку Ю.П. Солодуб, конотація є багаторівневою синтезуючою суперструктурою, де ієрархія компонентів може бути представлена по-різному: вершиною її може бути експресивність, емотивність або оцінність. Крім того, деякі науковці називають у рамках конотації прагматичний, національний, ідеологічний і культурологічний компоненти, а тому говорять про додаткові її відтінки, зумовлені соціальними, культурними та ситуаційними аспектами комунікації. Структурні елементи конотації виконують певні функції у мовленні: емотивність відображає емоційне переживання певного явища суб’єктом, експресивність має здатність підсилювати вплив на адресата мовлення, оцінність відповідає за позитивну чи негативну реакцію мовця, стилістичний елемент має за мету виявити належність слова до певної сфери спілкування, інтенсивність відповідає за ступінь прояву певної ознаки об’єкта.



На думку В.М. Телії, конотація, як експресивно маркований макрокомпонент семантики, є результатом оцінного сприйняття та відображення дійсності у процесах номінації. Емотивно-оцінне ставлення мовця до об'єкта є одним із смислових компонентів конотації, що доповнює раціональну оцінку, адже у системі лексичних засобів є велика кількість одиниць, семантика яких є наслідком взаємодії у слові чуттєвого та раціонального, номінативних і стилістичних (оцінних) компонентів. Таким чином, конотація як частина лексичного значення тісно взаємодіє з екстралінгвістичними чинниками, адже всі додаткові семантичні, стилістичні чи прагматичні відтінки значення слова будуються саме на її основі. Денотативний і конотативний макрокомпоненти у структурі семантики слова тісно пов'язані між собою: денотація відображає основні понятійні ознаки номіната, а конотація відповідає за їхню оцінку та емоційне ставлення мовця до них, що забезпечує досягнення сукупного прагматичного ефекту в мовленні. Таким чином, і денотативний, і конотативний аспект значення слова взаємодіють з прагматичним, адже мають спільну функцію – характеризують учасників комунікації та їхнє ставлення до об'єкта. Як справедливо зауважує Й.А. Стернін, не завжди можна вирішити, де закінчується денотативне і починається конотативне..., більше того, частіше конотація абстрактно відсторонюється від денотативного значення; хоча, насправді, вони можуть бути злитими воєдино". І навіть маючи диференційні ознаки, компоненти цих категорій інтегровані у структурі лексичного значення слова. Зупинимося детальніше на розгляді основних характеристик одного з компонентів конотації – емотивного, адже саме він співвідноситься зі сферою емоційно-чуттєвого сприйняття індивіда та, на думку деяких лінгвістів, є „семантичним стрижнем конотації”.

Емотивний компонент є результатом відображення емоцій у процесі їхньої вербалізації та семантизації, який, на думку деяких лінгвістів, слугує для

індивідуального вираження емоційної оцінки об'єктів світу. Основним структурним елементом емотивного компонента є сема емотивності або емосема, поняття якої було введено у лінгвістичну термінологію В.І. Шаховським, що визначив її як окремий вид семи, який співвідноситься з емоціями мовця. У семантиці слова сема емотивності є сукупністю конкретної семантичної ознаки „емоція” та певного її конкретизатора (наприклад „любов”, „ненависть” тощо), що здатна відображати емоційний процес як щодо мовця, так і щодо слухача чи навіть когось стороннього. Розглядаючи місце емосеми у структурі лексичного значення слова, більшість науковців погоджується, що вона є компонентом конотації та лише супроводжує денотативний компонент. Проте необхідно зазначити, що сема емотивності може бути і в денотативному макрокомпоненті, наприклад, при відображенні емоцій як об'єктивно існуючої реальності у мові та мовленні. Позиція емосеми у семній структурі слова визначає її статус і характер маніфестації емотивних значень слів, виконуючи функцію визначального фактору та беручи безпосередню участь у вираженні емоцій у семантиці слова. Саме це формує її визначальну роль при дослідженні та детальному описі емотивного пласту лексики. Доведено, що семи емотивності можуть вступати у різноманітні взаємовідносини з денотативними семами: в адгерентних контекстах денотативні семи можуть набувати іншої референтної співвіднесеності, що спричинює розширення семантики слова внаслідок появи у ньому емосем. У зв'язку з цим у нього з'являється нове, додаткове емотивне значення: „достатньо наявності у значенні мовної одиниці хоча б однієї емосеми, навіть прихованої, щоб ця одиниця *in potentia* мала можливість коли-небудь її реалізувати”. У процесі вивчення семи емотивності у лексико-семантичній структурі слова виникає необхідність з'ясування статусу його емотивного значення, яке базується на емосемі та визначається як „облігаторний семантичний зміст, що повністю збігається з лексичним значенням слова та слугує тільки для вираження емоційного стану чи ставлення

(без його називання у слові) до світу. Денотатами емотивного значення є соціологізовані емоції мовців (типологізовані емоційні ситуації спілкування)”. Л.Г. Бабенко вважає емотивним таке значення, у семній структурі якого міститься сема емотивності того чи іншого рангу, тобто значення, в якому якимось чином представлені (виражені чи позначені) емотивні смисли. Тобто, обов’язковою умовою функціонування емотивного значення є наявність у ньому семи емотивності, а звідси – чітко вираженого емотивного змісту. Емотивні значення варіативно відображаються у лексичній семантиці, виникаючи на різних мовних і мовленнєвих рівнях у вигляді спеціалізованих семантичних компонентів, притаманних цим рівням, та містять основну інформацію про емоції людини. Основною їхньою функцією, на думку Я. Рейковського, є вираження певного емоційного стану мовця або його ставлення до навколишньої дійсності, що активізується за допомогою емоційно заряджених компонентів (емоціогенних маркерів). При дослідженні сутності емотивного значення необхідно акцентувати, що воно вагомо відрізняється від емотивної забарвленості, хоч ці поняття досить часто ототожнюють. У сучасній лінгвістичній науці емотивну забарвленість визначають як суб’єктивний компонент висловлення, що входить в об’єктивний план висловлювання та є складовим елементом його семантики. Щодо відмінностей між поняттями емотивного значення та емотивної забарвленості, то деякі лінгвісти наводять конкретні приклади: англійські прикметники з емотивним значенням (*terrible, wonderful, delightful*), які є вираженням емоційного враження від предмета думки, та емоційно забарвлені прикметники (*two-faced, pigheaded, barbarous*), які мають оцінний елемент, породжений смисловим змістом слова. Звідси випливає, що емотивне забарвлення є способом вираження особистої емоційної реакції мовця на висловлювання, що є властивістю мовлення, тоді як емотивне значення є суто мовною властивістю слова. Цікавим є те, що за присутності у висловлюванні хоча б одного слова з емотивним значенням, воно беззаперечно

стає емоційно-забарвленим, адже емоційна забарвленість ніби накладається на загальне значення слова, надаючи йому необхідного емотивного заряду та певної оцінки. Отже, емотивне значення вказує на безпосереднє вираження словом певної емоції та оцінки, у той час як емоційно-забарвлені прикметники розкривають свій емоційно-оцінний смисловий зміст залежно від оточення, в якому вони перебувають. Таким чином, емотивне значення тісно пов'язано з власне категорією емотивності, яка без сумніву є функціонально-семантичною категорією, адже відповідає всім її ознакам. В.І. Шаховський розглядає категорію емотивності на рівні лексико-семантичного поля, виокремлення якого підтверджує системний статус емосемізмів, що здійснюють у межах цього поля свою емотивну функцію, яка реалізується за допомогою емотивного коду «як лінгвістичної універсалії, що природно формується у кожній мові на основі певного набору засобів, серед яких є експресиви та емотиви всіх рівнів – від фонологічних до структурних». Отже, емотивний компонент є невід'ємною частиною функціонально- семантичної категорії емотивності, яка є базовою для формування лексико- семантичного поля емотивної лексики в англійській мові та виконує функцію вираження почуттів носія мови, що виникають на основі впливу навколишнього середовища. До реєстру слів англійською мовою для проведення анкетування вносимо наступну емотивну лексику викладачів-лінгвістів у поясненні, запитаннях, вказівках, зауваженнях, похвалі, заохоченні, підбадьорюванні та забороні студентів-філологів: *Be quiet! Please, do this. Any questions? Don't give up! Don't be so quiet!* тощо.

## **2.2. РОЗРОБКА ТЕСТОВОГО АНКЕТУВАННЯ**

Створюємо електронну анкету за допомогою пакету Office 365 корпорації Microsoft для дистанційного відбору учасників-студентів-філологів КНЛУ експерименту та подальшого виконання ними діагностичного тесту, працюємо результати діагностичного тесту та обчислюємо за допомогою системи Google Forms вікові та гендерні характеристики респондентів.

## **ЗРАЗОК АНКЕТИ**

### **1. ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ ПРО СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА**

Вік:

Стать:

Країна проживання:

Національність:

Ваша рідна мова:

Мова, якою ви переважно спілкуєтесь:

Освіта: студент 2-ого курсу факультета германської філології

### **2. РЕАКЦІЇ НА СЛОВА-СТИМУЛИ ВИКЛАДАЧА-ЛІНГВІСТА**

Напишіть перші слова, які спадають вам на думку, почувши дане слово-стимул:

Be quiet! \_\_\_\_\_

Please, do this. \_\_\_\_\_

Any questions? \_\_\_\_\_

Don't give up! \_\_\_\_\_

Don't be so quiet! \_\_\_\_\_

Для дослідження емоційного інтелекту дорослої особистості можуть бути також використані наступні методи:

1. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, в адаптації Е.П. Льїна.
2. Опитувальник самовідношення (ВЗГ) В. В. Століна, С. Р. Пантілеєва.
3. Багаторівневий особистісний опитувальник МЛЮ) «адаптивність» А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна.

*Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, в адаптації Е. П.*

*Льїна*

Метою методики є вивчення здатності розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень.

Опитувальник складається з 30 пунктів, відповіді на які формуються за 6-бальною шкалою Ліккерта. Пункти формують 5 шкал, кожна з яких містить 6 пунктів, пункти шкал не перетинаються:

1. «Емоційна обізнаність» - здатність спостерігати зміни своїх почуттів; здатність аналізувати негативні почуття; знання, розуміння усвідомлення своїх емоцій і управління своїм життям.

2. «Управління своїми емоціями» - це емоційна відхідливість, емоційна неригідність; співволодіння зі своїми почуттями; здатність легко відключитися від переживання неприємностей.

3. «Самотивація» - це довільне управління своїми емоціями; здатність викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій; здатність підходити творчо до життєвих проблем; здатність легко входити в стан спокою і зосередженості; здатність легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

4. «Емпатія» - здатність вислуховувати проблеми інших людей; чутливість до емоційних потреб інших; розуміння емоцій інших людей; розпізнавання емоцій за виразом обличчя; уловлювання знаків у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.

5. «Розпізнавання емоцій інших людей» - вміння впливати на емоційний стан інших людей; адекватна реакція на настрій, бажання інших людей; вміння поліпшити настрій інших людей.

Підрахунок результатів: за кожною шкалою вираховується сума балів з урахуванням знака відповіді («+» або «-»). Чим більше плюсова сума балів, тим більше виражено дане емоційний прояв. Визначався також інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку [5, с.96].

*Опитувальник самовідношення (ВЗГ) В. В. Століна, С. Р. Пантілєєва.*

Мета: вивчення особливостей ставлення людини до себе.

Тест опитувальник самовідношення (ВЗГ) побудований відповідно до розробленої В. В. Століним ієрархічної моделлю структури самовідношення. Дана версія опитувальника дозволяє виявити три рівні самовідношення, що відрізняються за ступенем узагальненості:

- глобальне самовідношення;
- самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутсимпатії, самоінтересу і очікуванням ставлення до себе;
- рівень конкретних дій (готовностей до них) у ставленні до свого «Я».

В якості вихідного приймається відмінність змісту «Я-образу» (знання або уявлення про себе, в тому числі і в формі оцінки вираженості тих чи інших рис) і самовідношення.

Опитувальник включає наступні шкали:

- шкала S – вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я» випробуваного;

- шкала I – самоповага;
- шкала II – аутосимпатія;
- шкала III – очікуване відношення від інших;
- шкала IV – самоінтерес.

Опитувальник містить також сім шкал спрямованих на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» випробуваного.

- шкала 1 – самовпевненість;
- шкала 2 – ставлення інших;
- шкала 3 – самоприйняття;
- шкала 4 – саморуководство, самопоследовательность;
- шкала 5 – самозвинувачення;
- шкала 6 – самоінтерес;
- шкала 7 – саморозуміння.

*Глобальне самовідношення-внутрішньо недиференційоване почуття «за» і «проти» самого себе.*

Самоповага – шкала з 15 пунктів, що об'єднали твердження, що стосуються «внутрішньої послідовності», «саморозуміння», «самовпевненості». Йдеться про той аспект самовідношення, який емоційно і змістовно об'єднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміння самого себе.

Аутосимпатія – шкала з 16 пунктів, що об'єднує пункти, в яких відбивається дружність-ворожість до власного «Я». У шкалу увійшли пункти, що стосуються «самоприйняття», «самозвинувачення». У змістовному плані шкала на позитивному полюсі об'єднує схвалення себе в цілому і в істотних частотах, довіру до себе і позитивну самооцінку, на негативному полюсі, – бачення в собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до



самозвинувачення. Пункти свідчать про такі емоційні реакції на себе, як роздратування, презирство, знушання, винесення самоприговорів.

Самоінтерес – шкала з 8 пунктів, відображає міру близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість у своїй цікавості для інших.

Очікуване ставлення від інших – шкала з 13 пунктів, що відображають очікування позитивного або негативного ставлення до себе оточуючих.

*Багаторівневий особистісний опитувальник (МЛО) «адаптивність» А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна.*

Опитувальник дозволяє вивчити адаптивні можливості особистості на основі оцінки психофізіологічних і соціально-психологічних характеристик, що відображають особливості психічного і соціального розвитку [4, С.107].

При аналізі показників адаптивних здібностей, враховується особливість інтерпретації методики чим вище тестове значення - тим нижче рівень адаптивних здібностей, і навпаки: чим нижче числовий показник по тесту – тим вище адаптивні здібності.

Опитувальник містить 165 питань і має наступні шкали:

- (Д) – достовірність;
- (АС) – адаптивні здібності;
- (НПУ) – нервово-психічна стійкість;
- (КО) – комунікативні особливості;
- (МН) – моральна нормативність.

З метою виявлення особливостей взаємодії викладачів-філологів з студентами-лінгвістами ми можна використовувати методику діагностики стилю взаємодії вчителів В. Л. Симонова. У нашому дослідженні були отримані наступні 4 варіанти поєднань стилів: А >Д >Л, Д >Л >А, Д >А >Л, Л >Д > А.

Таким чином, стилі педагогічної взаємодії були визначені в дослідженні як комунікативні прийоми і дії педагога по відношенню до студента. У

кожному описаному нами випадку поведінка викладача обумовлено його уявленням про мету, яку він досягає у взаємодії з студентом.

### **2.3. Проведення асоціативного експерименту із студентами-філологами**

Асоціативний експеримент (від лат. *associato* – поєднання, *experimentum* – досвід), вперше широко описаний А. Тумбом і К. Марбе у 1901 році і являє собою прийом, спрямований на вияв асоціацій, які склалися в індивіда у його попередньому досвіді. Розрізняють 3 види асоціативного експерименту: вільний, цілеспрямований, ланцюжковий. У нашому дослідженні застосовано вільний асоціативний експеримент. Для цього інформантам пропонували усно або письмово перелік слів- стимулів. Інформант повинен не замислюючись, швидко відповісти або написати перше слово, що спаде йому на думку під час реагування на стимул. Однією з найскладніших і малодосліджених проблем проведення асоціативного експерименту є формування стимульного списку. Які слова мають його складати? Слід обирати їх за семантикою, граматичними ознаками, частотністю вживання чи за іншими параметрами? Під час підготовчої роботи нами відбиралися слова, що найбільш актуальні для сучасного студента-філолога під час його навчання з викладачем-лінгвістом. Таким чином, ми вибрали слова, які складали англomовну емотивну лексику у запитанні, проханні, підбадьорванні, забороні та зауваженні. У вільному асоціативному експерименті взяли участь 150 студентів-філологів другого курсу факультету германської філології. Ми досліджували *емотивні слова-пояснення, питання, вказівки, зауваження, приклади, похвала, заохочення, підбадьорення, заборони*, які використовують викладачі-лінгвісти із студентами-філологами КНЛУ. Отримані результати дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

## Вираженість ієрархії стилів викладачів у виборці (у %)

| №  | авторитарний стиль | демократичний стиль | ліберальний стиль |         | формула ієрархії стилів |
|----|--------------------|---------------------|-------------------|---------|-------------------------|
| 1  | 23,90 %            | 49,20%              | 26,90%            | 100,00% | Д > Л > А               |
| 2  | 51,10%             | 28,20%              | 20,70%            | 100,00% | А > Д > Л               |
| 3  | 46,60%             | 29,40%              | 24,00%            | 100,00% | Л > Д > А               |
| 4  | 20,90%             | 52,20%              | 26,90%            | 100,00% | Д > Л > А               |
| 5  | 27,40%             | 37,10%              | 35,50%            | 100,00% | Д > Л > А               |
| 6  | 61,10%             | 28,15%              | 10,75%            | 100,00% | А > Д > Л               |
| 7  | 59,90%             | 40,10%              | 22,80%            | 100,00% | А > Д > Л               |
| 8  | 54,30%             | 38,00%              | 7,70%             | 100,00% | А > Д > Л               |
| 9  | 28,30%             | 52,11%              | 19,59%            | 100,00% | Д > А > Л               |
| 10 | 32,60%             | 42,20%              | 25,20%            | 100,00% | Д > А > Л               |
| 11 | 38,40%             | 39,10%              | 22,50%            | 100,00% | Д > А > Л               |
| 12 | 69,45%             | 20,55%              | 10,00%            | 100,00% | А > Д > Л               |
| 13 | 25%                | 35,50%              | 39,50%            | 100,00% | Л > Д > А               |
| 14 | 20%                | 34,50%              | 45,50%            | 100,00% | Л > Д > А               |
| 15 | 55,20%             | 28,10%              | 16,70%            | 100,00% | А > Д > Л               |

|           |        |        |        |         |           |
|-----------|--------|--------|--------|---------|-----------|
| 16        | 23%    | 38,25% | 39,25% | 100,00% | Л > Д > А |
| 17        | 32,30% | 48,11; | 19,59% | 100,00% | Д > А > Л |
| 18        | 59,05% | 28,35% | 12,60% | 100,00% | А > Д > Л |
| 19        | 41,20% | 38,35% | 20,45% | 100,00% | А > Д > Л |
| 20        | 63,13% | 28,35% | 8,52%  | 100,00% | А > Д > Л |
| 21        | 33,20% | 47,20% | 19,60% | 100,00% | Д > А > Л |
| 22        | 23,90% | 43,20% | 32,90% | 100,00% | Д > Л > А |
| 23        | 61,60% | 28,60% | 9,80%  | 100,00% | А > Д > Л |
| 24        | 44,16% | 31,40% | 24,44% | 100,00% | А > Д > Л |
| 25        | 25,90% | 42,20% | 31,90% | 100,00% | Д > Л > А |
| сер.знач. | 40,86% | 37,14% | 22,94% |         |           |

У першій групі А>Д>Л в нашій вибірці виявилося 11 викладачів-філологів. В цілому можна відзначити, що для цієї категорії викладачів характерний виражений авторитарний стиль. Їх можна описати наступним чином. Педагоги цієї групи послідовні у своїй роботі, пред'являють до студентів чіткі вимоги і організують жорсткий контроль за виконанням цих вимог. Працюючий в цьому стилі педагог самостійно вирішує всі питання спільної навчальної та виховної діяльності. В результаті студенти-лінгвісти з цими педагогами не можуть повною мірою розкритися і безпосередньо продемонструвати педагогу свої можливості. Педагоги цієї групи проявляють як домінуючу позицію у формі диктаторства, так і турботу про своїх підопічних. Їх втручання може стосуватися як самої діяльності на заняттях, так і режимних моментів, а також відносин між дітьми в групі. Педагоги цієї групи, швидше за

все, переконані в тому, що тільки їх уявлення про предмет розмови правильне. Якщо такий педагог орієнтується виключно на зміст відповіді студента на занятті, він не враховує індивідуальність і багато особистісні нюанси. Часто викладачі цієї групи приділяють основну увагу результативності та показникам успішності. У цьому сенсі ініціатива учнів може заважати педагогічному процесу і стати причиною конфлікту.

Дії, якими педагоги з виявленої нами групи організовує діяльність студентів, полягають в інформуванні, організації діяльності, задаванні питань на закріплення і пояснення правил і порядку виконання завдань педагога.

Аналіз того, чим педагог стимулює виконання завдань студентів, показав, що частіше застосовуються спонукання до роботи негативною оцінкою, спонукання до дій перспективою отримання результату, залучення до відповіді за завданням, а також спонукання до виконання завдання позитивною оцінкою результатів, спонукання до активності в процесі виконання завдання. Обов'язковий етап педагогічного процесу – контроль. Форми контролю, використовувані авторитарним педагогом - це оголошення про правильність виконання завдання, оцінка неправильності завдання, уточнення відповіді, повторення відповіді за студентом.

Увійшли в цю групу 11 педагогів в якості позитивних характеристик в роботі демонструють дисциплінованість і організованість діяльності. Однак в ході взаємодії з студентами проявляються і деякі негативні риси, які зменшують ефективність педагогічного процесу і знижують задоволеність дітей взаємодією з цим педагогом. Це поетапна чітка регламентація виконання завдань, строгий досконалий контроль за виконанням можуть сприйматися як невіра педагога в ресурс студента-філолога, який вважається безвідповідальним, несамостійним, якщо і проявляє ініціативу, то в якості впертості або свавілля.

Як приклад наведемо результати спостереження за одним з викладачів цієї групи з авторитарним стилем взаємодії з студентами, який працює в одному

колективі з автором даного дослідження. У групі є троє студентів, з якими педагог не зміг встановити емоційний контакт.

Авторитарний компонент стилю виражений мінімально. Значно проявляються в діяльності педагога демократичні і ліберальні техніки спілкування. Для цих викладачів виявилися характерними такі риси в поведінці: педагог проявляє інтерес до студента і його роботи, займаючи при цьому позицію старшого друга. Між педагогом і студентом спостерігається близькість в особистісному плані. У взаємодії викладач стосується особистих справ, вникає в проблеми, виносить на обговорення з іншими вихованцями загальних колективних проблем. Викладач залучаються до обговорення, педагог проявляє терпимість до критичних зауважень студентів, враховує їх думку при прийнятті рішень по режимним моментам і виконання навчальних занять. Оскільки педагог прагне обмежуватися формальним виконанням адміністративних обов'язків, намагається в меншій мірі втручатися в студентський колектив, усувається від керівництва, діти часто не задоволені роботою під його початком, починають безвідповідально ставитися до завдань.

Таким чином, ми отримали виражений у відсотках, переважний стиль взаємодії викладача з студентами: авторитарний, демократичний, ліберальний. І, нарешті, обробка результатів передбачає складання формули ієрархії стилів взаємодії з студентами-лінгвістами.

Для діагностики емоційного інтелекту педагогів ми використовували опитувальник «Емоційний інтелект» Д. В. Люсіна. Задля визначення рівня вираженості показників емоційного інтелекту нами були використані таблиці перекладу сирих балів в станайни підсумком обробки і попереднього аналізу отриманих даних, стала представлена нижче зведена таблиця результатів по всій вибірці.

| Рівень   | MEI<br>Міжособистісний<br>емоціональний<br>інтелект | BEI<br>Внутрішньособистісний<br>емоціональний інтелект | PE<br>Розуміння<br>емоцій | UE<br>Управління |
|----------|---|--|---------------------------|------------------|
| Низький  | 16  | 8  | 12                        | 8                |
| Середній | 36  | 40   | 40                        | 40               |
| Високий  | 48  | 52   | 44                        | 52               |

У 12 педагогів нами виявлено високий рівень ЕІ за всіма шкалами. Дана група педагогів може бути описана наступним чином. Вони вважають себе компетентними як у впізнанні своїх емоцій, так і емоцій інших людей. Крім цього, вони вважають себе здатними управляти як своїми емоціями, так і емоціями інших людей.

Аналіз показав у представників цієї групи педагогів високі бали за всіма чотирма шкалами (міжособистісний емоційний інтелект, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, управління, розуміння емоцій).

Найчисленніша група педагогів – з високими балами за шкалою міжособистісного інтелекту, і високими балами за шкалою управління емоціями. Особливо це виявилось характерно для викладачів з авторитарним стилем управління, як ми можемо побачити з таблиці, містить зіставлення характеристик інтелекту і виразності стилів взаємодії з студентами.

Педагоги цієї групи вважають, що вони дуже добре управляють емоціями. Особливості їх поведінки ми описали наступним чином. У них значно виражена здатність до інтерпретації своїх і чужих емоцій, їх передбачення і управління ними. Педагоги описуваної нами групи з високим емоційним інтелектом отримали високі бали за шкалою розуміння емоцій, що виражається в тому, що вони розуміють причини виникнення тих чи інших емоцій. Педагоги

можуть ідентифікувати різні види емоцій, визначають за вербальними і невербальними ознаками, яку емоцію відчуває співрозмовник, можуть ту ж саму здатність застосувати до себе, знайти для неї словесне визначення. В ході спілкування і взаємодії ці педагоги справляються із завданням розпізнавання емоцій, легко встановлюють факт наявності того чи іншого емоційного переживання не тільки у самого себе, але з тим же успіхом й у інших людей.

Другий аспект емоційного інтелекту, виражений в цій групі педагогів – це здатність до управління емоціями, вона проявляється в можливості здійснення контролю за зовнішнім вираженням емоцій.

Педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту відрізняються здатністю контролювати інтенсивність емоцій. При необхідності вони можуть знижувати інтенсивність надмірно сильних переживань, а вони можуть навіть викликати у себе певні емоції.

Методика передбачає виявлення, розуміння і управління емоціями як у себе особисто, так і у інших людей. Це відображається в наявності двох шкал – MEI і VEI – міжособистісному і внутрішньоособистісному інтелекті. Задля реалізації цих функцій педагоги з високим рівнем інтелекту в нашій вибірці демонструють здатність до актуалізації когнітивних і емпатійних процесів і навичок.

Педагоги цієї групи, що володіють високим рівнем емоційного інтелекту (вище 50 балів), мають більше шансів справлятися з різними професійними та життєвими ситуаціями завдяки тому, що вони краще за своїх колег розуміють власні емоції, що виникають в ході взаємодії з різними за характером і поведінкою дітьми. Допомагають також знання ролі емоцій і почуттів у взаємодії з дітьми. Завдяки чуйності до емоційних проявів педагоги цієї групи можуть пізнавати свій внутрішній світ і збагачувати його в ході спілкування з різними людьми. Розуміння своїх реакцій дає можливість змінити самооцінку, розвиваючи в собі прагнення до внутрішньої гармонії і позитивність сприйняття



життя. Увійшли в нашу вибірку педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту, які вміють висловлювати свої емоції таким чином, щоб будувати доброзичливі стосунки з студентами-лінгвістами, колегами та іншими учасниками освітнього процесу. Засноване на розумінні і прийнятті емоційних проявів самоповага і повага інших людей допомагає цим педагогам вселяти повагу і довіру до себе, впливати на емоції інших людей. Виражений високий емоційний інтелект дозволяє педагогу користуватися довірою, проявляти лідерські якості, бути затребуваним в сфері особистого спілкування. В цілому вміння регулювати свої емоції, дозволяє педагогу бути більш успішним у побудові професійної кар'єри.

Педагоги із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту (38-50 балів) склали групу з 11 осіб. За шкалою міжособистісний інтелект (MEI), були виявлені у них середні здібності до інтерпретації емоцій інших людей. Вони демонструють змінний успіх в управлінні емоційною поведінкою інших людей. Рядом випадків їм не вдається забезпечити співпереживання емоційному стану іншої людини в певний момент, тому вони хоч і можуть надати підтримку, в ряді випадків їм потрібно для цього прохання або нагадування. Для педагогів цієї групи не представляє значної складнощі розуміння стану людини за невербальним проявом, інтонацій, позі тіла, але можуть бути і невірні інтерпретації. Якщо ж педагог успішно розпізнає емоції своїх учнів, він виявляється в стані впливати на їх емоційний стан і коригувати поведінку.

Середні оцінки, отримані педагогами цієї групи за шкалою внутрішньоособистісний інтелект (VEI), показують, що вони мають достатню емоційну обізнаність, здатні назвати свої емоції, але, можливо їх словник емоцій не надто об'ємний. В цілому вони можуть зрозуміти і назвати свої емоції, що дає можливість для управління ними. Середній рівень емоційної обізнаності характерний для цієї групи.

За шкалою розуміння емоцій (ПЕ) цими педагогами було набрано середнє число балів, що свідчить про відносну вираженість здатності до розуміння емоцій інших людей і власних емоцій.

Можливі помилки в інтерпретації, що не завжди дозволяє відстежувати інтенсивність переживань педагогів та їх студентами.

Шкала управління емоціями (УЕ) виявила відносну виразність здатності впливати на свій стан і змінювати емоційний фон в студентській групі. Іноді такий педагог може не стриматися і виплеснути накопідлі емоції. Але в цілому він виробляє враження людини досить стриманої.

Два педагоги нашої вибірки продемонстрували низькі показники емоційного інтелекту, в зв'язку, з чим у них можна прогнозувати підвищену конфліктність, часто вони проявляють нерішучість в поведінці, помилкова думка про те, що вони повинні тримати під контролем ситуацію, а в результаті виходу цієї ситуації з-під контролю, вони прагнуть придушити оточуючих, можуть вести себе грубо і нетактовно.

Педагоги, для яких характерний низький рівень емоційного інтелекту, проявляють негативізм і надмірну критичність до емоційних проявів інших людей, самі вони відчувають труднощі в розумінні емоцій дітей і колег, можуть навіть не здогадуватися, що хтось із вихованців або батьків може відчувати по відношенню до них негативні емоції або роздратування. Найчастіше такий педагог може допустити нетактовність, грубуватий жарт, можуть не звертати уваги на почуття дітей. З колегами вони можуть сперечатися не враховуючи свої почуття, не помічаючи роздратування. Цих педагогів виводять з рівноваги емоції. Педагог з недостатнім рівнем емоційного інтелекту вважає, що оточуючі занадто чутливі. Низький емоційний інтелект дає впевненість у своїй правоті, тому такий педагог часто відмовляється слухати, що йому говорять студенти-лінгвісти. Крім того, оскільки він має посереднє уявлення про те, як його ж власні емоції впливають на його поведінку, це може викликати серйозні

проблеми у всіх сферах: професійній, сімейній, суспільне життя. При цьому педагоги цієї групи частіше будуть звинувачувати в тому що трапилося саму ситуацію, інших людей в тому, що все йде погано. Ради складнощів в розумінні і переживанні емоцій ці педагоги намагаються уникати ситуацій, де їм важко зрозуміти сильні емоції, як свої, так і чужі. Таким чином, для них характерна звичка приховувати свої справжні емоції від інших людей.

Педагогам цієї групи складно не тільки розуміти, а й контролювати свої емоції, в зв'язку, з чим для них характерні раптові перебільшені і неконтрольовані спалахи емоцій. Вони насилу йдуть на взаємні поступки в конфліктних ситуаціях через складнощі обміну емоціями, нерозумінням страждання, не відчують, коли потрібно надати емоційну підтримку, виявляють черствість і байдужість, через чого стикаються з труднощами підтримувати дружні відносини. Раз цим людям не властиво співпереживання, вони не можуть прийняти почуття інших, отже, вони не в змозі поставити себе на місце іншого людина. В результаті у цих випробовуваних можливе виникнення неприємностей в різних сферах – з близькими людьми – з друзями, з колегами і студентами. За спостереженнями Н. Ковриги, активність зароджується на рівні уявлень людини про те, як треба поводитись у цілому класі подібних ситуацій життєдіяльності, що свідчать про наявність у неї системи знань про розумну особистісну поведінку [7]. Такий етап розвитку емоційного інтелекту характеризується гармонійним співвіднесенням внутрішнього і зовнішнього, бо людина відчуває себе звільненою від безпосередніх ситуаційних вимог. Вибір характеру поведіння, адекватного ситуації, здійснюється нею без надмірних зусиль волі, бо він відбиває систему соціальних навичок, які сформувались під впливом переконань на рівні свідомості [7]. Мотивування такої поведінки, зазначає Н. Коврига, здійснюється суб'єктом не ззовні, а зсередини, тобто достатній рівень самоконтролю має інтернальний локус і людина у зовнішній поведінці виявляє досить помірний

рівень сензитивності до можливих емоціогенних подразників та інтенсивності реагування на них [7]. Н. Коврига також підкреслює, що самооцінка суб'єкта, який володіє високим рівнем емоційного інтелекту, є досить високою у всіх аспектах її прояву. «Людина відчуває також досить високий рівень психологічного благополуччя як форми відбиття у свідомості власного оцінювання адекватності своєї поведінки, уявлення про те, як її треба здійснювати розумно у гармонії з іншими людьми. В цьому виявляється стресозахисна й адаптивна функції емоційного інтелекту. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту відчуває певну незалежність від ситуації у виборі стратегій подолаючої поведінки, бо ці стратегії базуються на настановах, які сформувались і закріпились у досвіді» [7]. У ході емпіричного дослідження Н. Коврига підтвердила наявність вищезазначених трьох рівнів прояву емоційного інтелекту. Емпіричне дослідження дозволило їй продемонструвати зв'язок емоцій з інтелектом у різних ситуаціях життєдіяльності людини і практичну можливість і доцільність цілеспрямованого формування емоційного інтелекту [7]. Н. Коврига, також встановила, що розбіжності у рівнях сформованості емоційного інтелекту найбільш контрастно виявляються в показниках, що характеризують ставлення людини до себе як суб'єкта життєдіяльності [7]. На другому місці в цій своєрідній ієрархії, за спостереженнями Н. Ковриги, перебувають розбіжності, що виявляються у ставленні суб'єкта до інших як партнерів по спілкуванню і взаємодії, і найменш суттєво суб'єкти з різними рівнями сформованості внутрішніх ознак емоційного інтелекту відрізняються в аспекті ставлення до світу і оцінювання зовнішніх подій [7].

#### **2.4. Інформаційно-аналітичний сервіс STIMULUS**

Вільний асоціативний експеримент і аналіз асоціативних полів були проведені онлайн за допомогою веб-сервісу «СТИМУЛУС», який створено

методами програмування, а саме методом об'єктно-орієнтованого проектування. За допомогою методу комп'ютерного моделювання засобом веб-сервісу «СТИМУЛУС» побудовано комп'ютерні моделі: (а) асоціативних полів з зображенням ядра і периферії; (б) конотативної структури асоціативного значення лексичних одиниць-стимулів суспільно-політичного змісту на основі співвідношення індексів пейоративного і меліоративного забарвлення конотацій асоціатів у асоціативному полі; (в) динаміки конотативної структури стимулів суспільно-політичної сфери за період 2018–2021 рр. Індекс пейоративності визначаємо як відношення кількості асоціатів з негативним конотативним компонентом до загальної кількості асоціатів у полі; індекс меліоративності визначаємо як відношення кількості асоціатів з позитивним конотативним компонентом до загальної кількості асоціатів у полі. Ці індекси реалізовано як складники веб-сервісу «СТИМУЛУС», і веб-сервіс обчислює їх автоматично.

Web-project «STIMULUS» as a Tool of Psycholinguistics. У дослідженні, окрім зазначених, також використано: (а) метод класифікацій – для добору опцій при характеризованні реакцій і асоціативних зв'язків «стимул – реакція»; (б) структурний метод, зокрема його методику компонентного аналізу, – для виявлення семантичної структури досліджуваної суспільно-політичної лексики шляхом здійснення семної атрибуції вільних асоціацій респондентів в їх співвідношенні з компонентами лексичного й асоціативного значень; (в) елементи когнітивно-семантичного підходу – для фіксації актуалізованих зон лексичного й асоціативного значень обраних одиниць дослідження, відображених у мовній свідомості сучасних українців; (г) авторську процедуру оцінного шкалування – для вимірювання оцінки конотацій реакцій (асоціатів) респондентів окремо та асоціативних зв'язків «стимул – реакція» як цілого (Загородня, 2018). У веб-сервісі «СТИМУЛУС» автоматизовано використовуємо: (а) статистичні методи, зокрема статистичне зведення – для обчислення обсягів реакцій у кожному структурному компоненті асоціативного

поля; (б) метод зображення статистичних даних (статистичні графіки, діаграми, таблиці) та (в) метод статистичних показників – для унаочнення мовної та конотативної структури асоціативних полів, динаміки конотацій стимулів, обсягів реакцій у структурних компонентах асоціативного поля; (г) процедуру кількісних підрахунків – для визначення кількісних характеристик реакцій та сумарного індексу продуктивності реакцій (Стернин & Рудакова, 2011: 81), оцінок конотацій реакцій асоціативного поля; (д) прийом обчислення середніх величин – для визначення коефіцієнтів конотацій стимулів; (є) математичні формули – для визначення ступеня семантичної близькості реакцій, меж ядра і периферії асоціативного поля (Клименко, 1970).

Результатом нашого експерименту виявилися реакції, що дозволяють аналізувати особливості сприйняття англомовної емотивної лексики студентами-філологами, в залежності від їхньої особистості. Більшість студентів-філологів мала такий асоціативний ряд, при прослуховуванні даних СЛІВ-СТИМУЛІВ:

*Be quiet! - Страх*

*Please, do this. - Страх, що не впорається із завданням*

*Any questions? - Пустота*

*Don't give up! - Я впораюся*

*Don't be so quiet! - Страх*

Ці реакції студентів-філологів демонструють глибоке усвідомлення ними їх обов'язку навчатися перед викладачами-лінгвістами, а також демонструє їх страх перед використанням емотивної лексики викладачами-лінгвістами у запитанні, зауваженні та примусі. Однак, ми бачемо і позитивну сторону даного експерименту, так як реакція студентів-філологів на англомовну

емотивну лексику у підбадьорюванні - була мотивуючою. Саме це являється одним із найважливіших аспектів у формування емотивної лексики студентів - філологів. Емоційний інтелект, що представляє собою здатність до просвідомості, прийняття і регуляції емоційних станів і почуттів інших людей і себе самого, опосередковує рівень продуктивності діяльності і особистісний розвиток вчителя.

### **Висновки до 2 розділу**

Психолінгвістична діагностика в даний час володіє великою кількістю методик, відповідних основним вимогам до їх розробки та перевірки, але розрізняються як за змістом, так і за способами вилучення діагностичної інформації. Емотивна лексика виражає ставлення комуніканта до предмета мовлення, ситуації тощо. Наприклад, викладач лінгвіст може як підбадьорити студента філолога так і дати вказівку за допомогою одної і тої ж самої емотивній лексиці. Наприклад: підбадьорення (Keep trying) або вказівки: (Keep trying). Але саме використання її в різних ситуаціях, а також з різною експресією, дає змогу студенту зрозуміти емоцію, яку бажає передати викладач-лінгвіст. Таким чином ми маємо таку ж саму ситуацію і з іншою емотивною лексикою, яку використовує викладач-лінгвіст та студент-філолог у запитанні, примусі, забороні, зауваженні, заохоченні, похвалі та ін.: похвала: well done! Good job!; заборона: Stop! Don't do this! No! Be quiet!; примусова лексика: you must, stop talking, be louder!; запитання: Any questions? What is it? Be louder?; зауваження: Be quiet!; заохочення: try again! You can do it!; Найчастіше емотивну лексику, що слугує для вираження негативної оцінки, складають колоквіалізми, діалектизми, жаргонізми, вульгаризми. Експресивність цієї лексики базується на її образності. Але піднесена лексика в деяких контекстах теж може виражати негативну оцінку, як-то сарказм або іронію. Крім цього, негативної оцінки можна додати висловлюванню за

допомогою фразеологізмів, адже саме фразеологічні одиниці мають більшу здатність до емотивної амбівалентності, й основне призначення їх – оцінювати та характеризувати. Також слід зазначити, що оцінка у фразеологічних одиницях завжди є емоційною. Результатом експерименту виявилися реакції, що дозволяють аналізувати особливості сприйняття англомовної емотивної лексики студентами-філологами, в залежності від їхньої особистості. Більшість студентів-філологів мала такий асоціативний ряд, при прослуховуванні даних СЛІВ-СТИМУЛІВ: *Be quiet!* – *Страх*; *Please, do this.* - *Страх, що не впорається із завданням*; *Any questions?* – *Пустота*; *Don't give up!* - *Я впораюся*; *Don't be so quiet!* – *Страх*.

### РОЗДІЛ 3

#### ВПЛИВ АНГЛОМОВНИХ ЕМОТИВНИХ СЛІВ НА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВТ

##### 3.1. Мотивація та продуктивність праці студента

Однією з проблем оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією навчання. Це визначається тим, що в системі «вчитель – учень» студент є не тільки об'єктом управління цієї системи, але й суб'єктом діяльності, до аналізу навчальної діяльності якого у закладі вищої освіти не можна підходити однобічно, звертаючи увагу лише на «технологію» навчального процесу, не беручи до уваги мотивацію. Як показують соціально-психологічні дослідження, мотивація навчальної діяльності неоднорідна, вона залежить від безлічі чинників: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу тощо. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне явище, завжди є відображенням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок того соціального шару (групи, спільності), представником якого є особистість. Розглядаючи мотивацію навчальної діяль-



ності, необхідно підкреслити, що поняття мотив тісно пов'язане з поняттям мети і потреби. В особистості людини вони взаємодіють і отримали назву мотиваційна сфера. У літературі цей термін включає в себе всі види спонукань: потреби, інтереси, цілі, стимули, мотиви, схильності, установки.

Навчальна мотивація визначається як приватний вид мотивації, що включений в певну діяльність, – у даному випадку навчання, навчальну діяльність. Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається рядом специфічних для тієї діяльності, в яку вона включається, факторів. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, освітнім закладом; по-друге – організацією освітнього процесу; по-третє – суб'єктивними особливостями учня; по-четверте – суб'єктивними особливостями викладача, передусім системи його ставлень до учня, до справи; по-п'яте, – специфікою навчального предмета.

Потреби та інтереси студентів мають безпосередній вплив на мотивацію до вивчення іноземної мови та ефективність процесу навчання. Сучасні українські дослідники проблем мотивації студентів, у тому числі під час вивчення англійської мови для спеціальних цілей, зокрема Н.О. Арістова, основними критеріями її формування вважають наявність пізнавальних мотивів і цілей, наявність позитивних емоцій, які викликає процес навчання, вміння і бажання вчитися, вміння і можливості застосовувати здобуті знання на практиці. На основі комплексного врахування цих показників дослідниця визначає чотири рівні сформованості мотивації вивчення іноземної мови: рівень відсутності мотивації (негативна внутрішня мотивація учіння, закладена у навчальну діяльність суб'єктів навчання); низький (негативна зовнішня мотивація учіння, яка знаходиться поза навчальною діяльністю суб'єктів навчання); середній (позитивна зовнішня мотивація учіння, яка безпосередньо знаходиться поза навчальною діяльністю суб'єктів навчання) та високий (позитивна внутрішня мотивація учіння, закладена у навчальну діяльність суб'єктів навчання).

Т. Хатчінсон і А. Уотерс, базуючись на засадах освітньої психології, вважають, що стандартний спосіб позитивного впливу на мотивацію студента полягає у використанні в процесі навчання текстів іноземною мовою вузькогалузевої тематики (наприклад, текстів про біологію для студентів спеціальності «біологія»).

Ми поділяємо думку А.К. Маркової, яка вважає, що у структурі мотивації навчання значне місце займає інтерес. Інтерес, згідно з А.К. Марковою, «може бути широким, плануючим, результативним, процесуально-змістовним, навчально-пізнавальним і вищий рівень – перетворюючий інтерес».

Можливість створення умов виникнення інтересу до вчителя, до навчання (як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби) і формування самого інтересу відзначалась багатьма дослідниками. На основі системного аналізу були сформульовані основні фактори, що сприяють тому, щоб навчання було цікавим для учня. Згідно з даними цього аналізу найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її змісту, усвідомлення важливості досліджуваних процесів для власної діяльності. Необхідні умови для створення в учнів інтересу до змісту навчання і до самої навчальної діяльності – можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніше методи навчання, тим легше зацікавити ними учнів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання – використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активної пошукової діяльності. Велику роль у формуванні інтересу до навчання відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення студентів з труднощами, які вони не можуть вирішити за допомогою наявного в них запасу знань; стикаючись з труднощами, вони переконуються в необхідності отримання нових знань або застосування старих у новій ситуації. Цікава тільки та робота, яка вимагає постійної напруги.

Ми вважаємо, одним з існуючої безлічі шляхів і засобів, вироблених практикою, для формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів для вивчення англійської мови, у тому числі і для спеціальних цілей, є застосування у навчальному і виховному процесі інформаційних технологій. Під інформаційною технологією навчання розуміють сукупність форм організації взаємодії викладача й учня під час навчально-виховного процесу. Використання інформаційної технології на всіх стадіях педагогічного розвитку дозволяє скоротити час на освоєння матеріалу, підвищити глибину і міцність знань, зняти напругу, індивідуалізувати і диференціювати процес навчання, стимулювати пізнавальну активність і самостійність, розвиток творчих здібностей людини, щепить навички дослідницької діяльності, формує пізнавальні і розвиваючі мотиви. Нові інформаційні технології відкривають студентам доступ до автентичних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різних професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

На нашу думку, найбільш ефективними методами формування мотивації студента - філолога служать: інтегровані уроки, ігрові технології, методи формування пізнавального інтересу (ділова гра, організаційно-діяльнісні ігри тощо), метод формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні, профорієнтації, навчання з комп'ютерною підтримкою (наприклад комп'ютерна бібліотека, створення мультимедійних презентацій, проведення вебінарів, веб-конференцій), використання дидактичних матеріалів: підручники, електронні посібники, наочно-орієнтовані середовища, залучення учнів до участі в управлінні учбовим процесом (науково-дослідні проекти), оцінна діяльність як прийом формування соціальної мотивації та інші.

Варто пам'ятати, що навчати мовленнєвій діяльності можна лише в спілкуванні, живому спілкуванні, для чого необхідним є партнер. Комп'ютерні

програми, якими б інтерактивними вони не були, можуть забезпечити тільки ква- зіспілкування, тобто спілкування з машиною, а не з живою людиною. Виняток складають комп'ютерні телекомунікації, коли учень вступає в живий діалог (письмовий або усний) з реальним партнером – носієм мови. Зауважимо, що система навчання повинна бути вибудована так, щоб студенту була надана можливість знайомства з культурою країни-носія мови, першочергово навчити його поважати прояви іншої культури, підготувати до міжкультурного діалогу.

Отже, мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності і є її органічним складником. Наближення мовної діяльності на занятті до реальної комунікації дає можливість використовувати мову як засіб спілкування, підвищує інтерес студентів до навчання і до мови, яку вони вивчають. Для того, щоб заняття було вдалим і плідним, викладач повинен ретельно до нього підготуватися, зваживши всі мотиви і враховуючи мотиваційну сферу кожного студента зокрема.

### **3.2. Врахування вікових та гендерних характеристик студента**

Протягом останніх кількох десятиліть дослідження, що стосуються гендерних відмінностей, виявили, що чоловіки та жінки певною мірою відрізняються за своїми академічними досягненнями та академічними інтересами. Деякі дослідники виступають проти вивчення гендерних відмінностей. Вивчення гендерних відмінностей викликає суперечки з ряду цілком обґрунтованих причин.

Відмінності, як правило, пов'язані з соціальними стереотипами, які можуть бути чинниками, що підштовхують дівчат до вибору більш вербально орієнтованих предметів, таких як іноземні мови, тоді як хлопчики схильні до більш кількісно орієнтованих предметів, таких як природознавство та математика. Дослідження, проведені вченими з метою протидії стереотипам, були досить успішними протягом багатьох років і зуміли значно зменшити

розрив між гендерами, з одним помітним – прошарок високоздатних хлопців і дівчат старшого шкільного віку та не тільки. Саме в цій конкретній групі гендерні відмінності залишаються незмінними.

Коли йдеться про кількісно орієнтовані дисципліни, гендерний розрив проявляється на користь чоловіків. Виявлено, що жінки частіше вибирають і розглядають менш складні словесні предмети, такі як іноземні мови. У своєму дослідженні Каплан (2010) оглядає літературу, яка продемонструвала гендерні відмінності в математичних, просторових та вербальних здібностях. Обговорюючи, наприклад, вербальні здібності, вона підкреслює, що гендерні відмінності виявляються не завжди, їх немає в будь-якому віці, і вони складають дуже малу різницю в індивідуальних показниках. Дослідження Ніколова і Тайлора (2003) показало, що рівень здібностей мав вплив на результати учнів у виконанні творчого завдання з читання, вони пішли у свій аналіз на крок далі, детально дослідивши роль статі в поєднанні з рівнем здібностей, які відіграють у цих відмінностях. Чим більше характеристик учня ми можемо визначити як вирішальних для виконання завдань, тим краще ми зможемо налаштувати наші навчальні матеріали та інструменти.

Дослідники вказують на небезпеку створення самоздійснюваного пророцтва шляхом публікації відмінностей між гендерами та продовження упереджених освітніх практик, які віддають перевагу одній статі перед іншою (Baumeister, 2020). Крім того, стверджується, що дослідження гендерних відмінностей надмірно підкреслює відмінності між статями і ігнорує відмінності між статями (Hare-Mustin & Marecek, 2003). Проте Халперн і ЛаМей (2000) вважають, що: «... незважаючи на небезпеку, притаманну відповіді на питання про групові відмінності, цензура, навіть самоцензура, не сприяє рівності і може бути набагато небезпечнішою та контрпродуктивнішою, ніж пряме вирішення питання.

Стереотипи та упередження не викликаються відкритим процесом наукового дослідження; насправді вони, здається, процвітають за відсутності даних». Тим не менш, ми не маємо наміру відкидати застереження щодо досліджень про гендерні відмінності. Однак, пам'ятаючи про ці застереження, ми продовжуємо це робити погоджуючись з думкою Halpern і LaMay (2000), що дослідження статевих відмінностей є важливим і інформативним. Проте проблема статевих відмінностей не є відмітною, як зазначалося раніше, здається, що існує помітна диференціація між хлопчиками та дівчатками студентів, які навчаються. Деякі причини невідповідності можуть бути відмінностями в соціалізації або в уподобаннях і стилях навчання.

Дослідження статевих відмінностей талановитих студентів продемонструвало, що академічно талановитих дівчат можна соціалізувати, щоб приховати свої таланти. Студентки часто вважають, що їм слід вибирати між науковцями та визнанням «соціально цінними» (Noble, 1996, p. 49). Дослідження показали, що академічно талановиті жінки не досягли успіхів у порівнянні з академічно обдарованими чоловіками. Більше того, на університетському рівні для жінок мало інституційної підтримки, і навіть якщо така підтримка є, жінки не часто шукають такі програми.

За словами Ноубл, щонайменше половина учнів на початковому рівні, визначені як обдаровані, талановиті або високоздатні, є дівчатами, але в молодшій школі жінки становлять менше чверті талановитих учнів. Вона підкреслює, що більшість академічно талановитих жінок мали нагоду приховувати свої здібності до соціального виживання, оскільки батьки та вчителі змушені вважати себе менш здібними, ніж чоловіки, уникати ризику та знижувати очікування на успіх. Крім того, і жінки, і чоловіки вчителі, схоже, сприймають ті самі якості, які вони позитивно сприймають у академічно талановитих чоловіків, як негативні в жінках. У перевагах стилю навчання також можуть бути статеві відмінності.

Існує думка Димитрова (2010), який виявив, що високі здібності молодших школярів мають схильність до відкритих завдань і отримують кращі результати, ніж жінки з високими здібностями на тому ж рівні, коли стикаються з більш творчими завданнями. Іншими факторами, які були запропоновані для пояснення розбіжностей між академічно обдарованими учнями хлопчиків і дівчаток, є питання напористості, страху успіху та зовнішньої чи внутрішньої атрибуції здібностей.

Вербальні здібності – це сфера, в якій студентки постійно демонструють перевагу над студентами-чоловіками. Тим не менш, у мета-аналізі 165 досліджень, які представляють понад мільйон суб'єктів, вчені констатують незначні гендерні відмінності в семи вербальних здібностях, включаючи загальні вербальні здібності та словниковий запас. У подібному ключі було багато доказів того, що дівчата краще вивчають мову, ніж хлопчики.

Особливо цікавим є дослідження Лінна та Вілсона (1993). Вони вивчали студентів, які вивчають ірландську мову в Ірландії у віці від 8 до 14 років. Оскільки вивчення ірландської як другої мови (M2) є обов'язковим для всіх студентів, це дало вченим можливість вивчати учнів M2 у всьому діапазоні здібностей, а не обмежується більшою кількістю студентів, які вивчають іноземну мову в таких країнах, як Сполучені Штати. Були виявлені значні відмінності на користь жінок, і відмінності залишалися незмінними протягом усієї середньої школи. Ці висновки спонукали авторів відкинути пояснення теорії соціальних очікувань про те, що суспільство очікує, що жінки добре вивчають мову, і що дівчатка середньої школи більше усвідомлюють відповідність цим очікуванням, ніж дівчатка початкової школи. Натомість вони виступають за теорію про те, що гендерні відмінності мають біологічну основу.

З іншого боку, Кросс (1983) виявив, що чоловіки перевершили жінок у батареї з дев'яти французьких тестів. Він пояснював це тим, що вчителями були чоловіки, що було прикладом для наслідування для чоловіків. Рольове

моделювання вчителів як фактор успішності хлопців з іноземних мов торкнулося Кларка та Траффорда (2007). Хоча, за їх словами, вчителі схильні відкидати вплив статі вчителя на результативність чоловіків, автори вказують на те, що в певній школі, де хлопчики набрали вище середнього по країні, обидва класи з найвищими досягненнями викладалися чоловіками, які мали спільні інтереси з хлопчиками.

Дослідження, що спеціально досліджували гендерні відмінності у вивченні словникового запасу M2, також були безрезультатними. Іншою областю досліджень, що стосується нашої теми, є гендер і використання комп'ютерів. Встановлено, що чоловіки виявляють більше інтересу до комп'ютерів, ніж жінки. Вони більше користуються комп'ютером і загалом мають більш позитивний настрій і менше тривожності. Тим не менш, останні дослідження показали, що ця різниця зменшилася, причому попередній досвід був кращим показником, ніж стать для ставлення та продуктивності.

Грейс (2000) не виявила статевих відмінностей у здатності студентів, які починають вивчати іноземну мову, зберігати словниковий запас з діалогу, тоді як Менье (1995-1996) виявив, що продуктивність більше пов'язана з відмінностями особистості та керуванням клавіатурою, ніж із відмінностями статі. Гендерні відмінності у розумінні прочитаного тексту M2 були показані для факторів знайомства з темою, базових знань та інтересу.

Бюгель та Буунк (1996) виявили, що ухилення в тексті по-різному впливають на хлопчиків і дівчат на національних іспитах з розуміння читання в Голландії з іноземних мов (французької, англійської та німецької). Вони виявили, що дівчата краще справляються з темами освіти, людських стосунків, мистецтва та філософії, а хлопчики – з економічними та технологічними темами, політикою, спортом та насильством. Насправді поширена думка про те, що загалом дівчата краще читають, ніж хлопчики, здається, не тримається далі початкової школи.



Ми наважимося тут на інше припущення, засноване на висновках дослідження Димитрова (2010), згідно з яким хлопчики, а саме хлопці з високими здібностями, більш мотивовані та мають кращі результати у відкритих творчих завданнях, ніж дівчата. Тоді не можна стверджувати, що для чоловіка статус висококваліфікованого студента часто досягається завдяки більш креативному та більш авантюрному мисленню, тоді як жінка, швидше за все, досягне цього статусу завдяки наполегливій роботі та схильності до більш традиційних академічних завдань? Звичайно, результати Ніколової та Тейлора (2003) щодо розуміння прочитаного не підтверджують твердження, що дівчата краще читають M2, ніж хлопчики, але автори роблять більш чіткі висновки, що учням із середніми здібностями заважає виконання завдання.

Тепер ми знаємо, що і чоловіки, і жінки страждають приблизно однаково. Ми не маємо певної відповіді, чому має бути гендерний фактор для запам'ятовування лексики, а не для розуміння прочитаного. Можливо, мотивація може менше впливати на ефективність розуміння прочитаного, ніж на збереження словникового запасу.

Здається, це не буде стимулом для учнів вивчати слова під час читання уривка. Можна також стверджувати, що складність завдання була шкідливою для розуміння, імовірно, це був складніший процес, ніж запам'ятовування лексики.

Підводячи підсумок, ми вважаємо, що мотивація є головним фактором, який слід враховувати при інтерпретації результатів дослідження. Відмінності в мотивації серед чоловіків і жінок різного рівня здібностей і різний вплив мотивації на осіб, які належать до цих гендерних груп, важливі для визначення видів діяльності, які принесуть найбільшу користь усім учням. Здібності та стать – це змінні студентів, які не були широко досліджені при вивченні іноземної мови і менш узяті разом. Незважаючи на те, що існує реальна небезпека надмірного акцентування уваги на гендерних відмінностях, ми

вважаємо, що ця робота демонструє важливість спроб узгодити діяльність з окремими учнями для оптимізації вивчення іноземних мов. Це дуже важливі питання для подальшого вивчення.

### **3.3. Англomовна емотивна лексика у поясненні, запитаннях, вказівках, зауваженнях, похвалі, заохоченні, підбадьорюванні та забороні**

О. М. Вольф стверджує, що слід розрізняти мову опису емоцій і мову вираження емоцій. Роздвоєння мови емоцій пояснюється наявністю в лінгвістичній традиції різних шляхів їх дослідження. Вони наполягають на тому, що лексика, котра позначає емоції, відрізняється від емотивної лексики. В семантиці такої лексики очевидне вираження емоційного ставлення відсутнє, із чого випливає, що вона позначає не самі почуття, а лише логічну думку про них.

Отже, емотивною лексикою лінгвісти вважають ті слова, в лексичному значенні яких міститься певна оцінка позначуваних ними явищ, а лексика емоцій включає слова, предметно-логічне значення яких складають поняття про емоції. До емоційної лексики віднесено емоційно забарвлені слова, яким властива чуттєвість.

Як послідовник широкого розуміння категорії емотивності І. І. Квасюк, аналізуючи найменування негативної емотивності, виділяє два класи емотивної лексики:

- 1) слова, що називають емоційні стани;
- 2) слова, семантика яких характеризується наявністю обов'язкового емотивного компонента, що входить до основного предметно-логічного змісту значення [8].

Емоційна лексика включає в себе групи слів що:

1) називають емоції та почуття людини;

2) описують різні прояви емоцій та почуттів людини

(оціночна лексика, слова, що описують особливості поведінки в певному емоційному стані);

3) набувають емотивного забарвлення у контексті.

Емотиви поділяють на позитивні і негативні.

- 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, подяка, спокійна совість, полегшення, безпека, каяття, каяття совісті, й ін. ).
- Негативні емоції — породжуються відхиленням обставин від параметрів життєдіяльності конкретної людини як особистості (горе (скорбота), невдоволення, туга, сум, нудьга, розпач, засмучення,
- тривога, переляк, страх, жах, жалість, жаль, розчарування, образа, гнів,
- презирство, обурення, гордість, ворожість, заздрість, ненависть, злість,
- ревнощі, сумнів, розгубленість, зняквовілість, сором, стид, відраза і т. д. )

А також; здивування, страждання, відраза, гнів, презирство, рішучість, печаль, лють, печаль, бажання, презирство, сором/ сором'язливість, провина, інтерес, подив.

В англійській мові є багато слів які матимуть однакове значення, наприклад: задоволення - Це позитивна чуттєва реакція. Задоволення - завжди задоволення

від чого-небудь, і цим, зокрема, воно відрізняється від радості, яка може бути і «ні від чого»; безпричинна радість, але не безпричинне задоволення. В англійській мові це: pleasure (tempered by a whole series of different things coming in – здійснюється низкою речей які відбуваються. ), satisfaction (a happy or pleased feeling because of something that you did or something that happened to you – приємне відчуття, що ти щось зробив чи щось сталося), gratification (To please or satisfy, To give in to (a desire) винагорода, задоволення певного роду, коли ти догоджаєш комусь, найчастіше це слово використовується як хабар), enjoyment

1. The act or state of enjoying.
2. Use or possession of something beneficial or pleasurable. – насолодження, вдоволення чимось) amusement The state of being amused, entertained, or pleased.
2. Something that amuses, entertains, or pleases. – забава, задоволення від різних ігр, предметів) та інші.

Важливим в концепції слова задоволення є наявність чотирьох емотивних смислів: "задоволення", "радість", "щастя" та "веселість",

Радість – це позитивна емоція, яку переживає мовна особистість у відповідь на активізацію конкретного компонента його фонових знань як в англійській мові такими поняттями, як joy, gladness, rejoicing, exultancy

У «Webster's New Encyclopedic Dictionary» емоція радості «joy» визначається як «1: a feeling of great pleasure or happiness that comes from

success, good fortune, or a sense of well being: gladness 2. something that gives great pleasure or happiness». «Happiness» розглядається як «1. a) a state of well-being and contentment: joy b) a pleasurable satisfaction; 2. felicity, aptness».

Слова: gladness - 1. a. Experiencing or exhibiting joy and pleasure.

Appreciative: was glad to be home. 2. Providing joy and pleasure: a glad occasion.

3. Very willing; pleased: glad to help; glads - радість,радощі. Rejoicing -  
 1. To feel joyful about (something) 2. Archaic To fill with joy; gladden. . exultancy  
 1. To rejoice greatly; be jubilant or triumphant.  
 2. Obsolete To leap upward, especially for joy. – радіти, тріумфувати. – є одними з багатьох слів,для позначення емоції радості.

Щастя – це емоційний стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості. Те, що викликає відчуття найвищого задоволенняжиттям, дає радість людині. В англійській мові,яскраво виражають цю емоцію так і слова як happiness та felicity.

Happiness – enjoing,showing or made by pleasure,satisfaction or joy. Characterized by good luck.

Felicity - a great happiness; bliss, an instance of great happiness. A cause or source of happiness.

Веселість, веселощі — одна з емоцій, веселий настроїв, виражається в сміхові, безцільних рухах, загальній рухливості. До них належать такі слова:

Cheerfulness - Being in or characterized by good spirits;

Promoting a feeling of cheer; pleasant

Gaiety - a state of joyful exuberance or merriment, merry or joyful activity

Hilarity – great merriment.

Conviviality - Enjoying good company; sociable. ,

Characterized by merry celebrating; festive

Joviality - Marked by hearty conviviality and good cheer

Поряд із емоцією задоволення ідуть емоції замилювання та захват які характеризує слово:

Delight – great pleasure, joy. Something that gives pleasure or enjoyment

Упвненість – стан буття без сумнівів,це мабуть,повинно бути притаманним для кожного з нас.

Популярними словами на позначення упевненості є:

Assurance - A statement or indication that inspires confidence; a guarantee or pledge, Freedom from doubt; certainty about something.

Certainty - 1. The fact, quality, or state of being certain, especially:

a. Inevitability: the certainty of death.

b. The quality of being established as true: the certainty that the earth orbits the sun.

c. Confidence; assurance: his certainty that things would get better.

2. Something that is clearly established or assured: "On the field of battle there are no certainties" (Tom Clancy).

Conviction - The state of being found or proved guilty

До позитивних емоцій також належить:

Симпатія — почуття стійкої емоційної схильності людини до інших людей. Почуття приязні, прихильності, доброзичливості до кого-небудь, чого-небудь. Теплі, ніжні почуття; уподобання. До не належать слова: sympathy та liking.

Повага - базується на визнанні високих якостей кого-небудь, чи чого-небудь, відносно яких проводиться ця соціальна оцінка. : Respect та homeage (Special honor or respect shown or expressed publicly)

Довіра — соціологічна та психологічна категорія для позначення відкритих, позитивних взаємовідносин між людьми (сторонами довіри), що відображають впевненість у порядності й доброзичливості іншої сторони, з котрою довіряючий знаходиться в тих чи інших відносинах. Confidence ( Believe in the certainty of something), trust, credence.

Ніжність — ніжне, тепле, тендітне почуття; ласкавість, сердечність у ставленні до кого-небудь. Tenderness (delicate), softness.

Любов — почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі love, liking

Вдячність — вміння належно оцінити всяку виявлену до нас уважність, всяке зроблене нам добре діло

Thanksgiving, thank, gratitude (The state of being grateful; thankfulness)

Спокій – стан рівноваги, гармонії Peace, calm, quietness

Безпека — це такі умови, в яких перебуває складна система, коли дія зовнішніх і внутрішніх чинників не призводить до процесів, що вважаються негативними по відношенню до даної складної системи у відповідності до наявних, на даному етапі, потреб, знань та уявлень. Стан фізичного та емоційного спокою, захищеності. Security, safety

Каяття — почуття, що поєднує в собі співчуття з приводу свого вчинку і почуття провини за його наслідки. Зізнання в своїх гріхах; сповідь. Repentance ( The act or process of repenting. ) penitence.

Неменш різноманітними і багатими на означення є й негативні емоції:

Горе — негативно забарвлені душевні переживання, печаль, смуток, скорбота у поєднанні з розпачем;. Woe (A cause of sorrow or misery; a misfortune) grief, rue, affliction.

Невдоволення – емоція протилежна задоволенню. Discontent.

Сум або смуток — одна з двох полярностей емоційного життя, іншою є його протилежність. sadness, sorrow

Нудьга — емоційне порушення. Bore



Засмучення – розпач, сум за чимось, сум від поганих новин. Disappointment

Тривога — негативно забарвлена емоція, що виражає відчуття невизначеності, очікування негативних подій, важковизначені передчуття. alarm, anxiety

(A state of apprehension, uncertainty, and fear resulting from the anticipation

of a realistic or fantasized threatening event or situation, often impairing physical

and psychological functioning. )

Страх — внутрішній стан, що обумовлений загрозою реального або передбачуваного лиха. Fear, horror, fright(

1. Sudden intense fear, as of something immediately threatening. See Synonyms at fear.

2. Informal Something extremely unsightly, alarming, or strange: Brush your hair;

you look a fright.

tr. v. frightened, frightening, frights)

Жаль – жалкувати про щось. Pity

Образа — людська емоція, яка виникає, коли зачіпають почуття її власної гідності, коли людина усвідомлює, що її принижують у її особистій думці або у думці суспільства. Insult, offense (1.

a. The act of causing anger, resentment, displeasure, or affront.

b. The state of being offended.

a. A violation or infraction of a moral or social code; a transgression or sin.

b. A transgression of law; a crime.

. Something that outrages moral sensibilities

Гнів — бурхливий вияв злості, спрямований на ближнього; злісний стан душі, почуття сильного обурення; стан нервового збудження, роздратування. anger, rage(a. Violent, explosive anger, A fit of anger. ) wrath (Forceful, often vindictive anger. )

Зневага — почуття презирства, відсутність поваги до когось-небудь; негативно забарвлене почуття, що виникає по відношенню до об'єкта, який демонструє якості або поведінку, які суб'єкт не дозволяє собі демонструвати, так як сприймає їх соціально неприйнятними. Scorn, contempt( The feeling or attitude of regarding someone or something as inferior, base, or worthless; scorn)

Гордість — почуття особистої гідності, самоповаги. Почуття задоволення від усвідомлення досягнутих успіхів, переваги в чому-небудь. Також той (те), що викликає такі відчуття, ким (чим) гордяться. Pridecrest

Ворожість — комплекс афектів, що включає такі емоції: гнів, огиду та відразу. Hostility(The state of being hostile; antagonism or enmity)

Animosity

Заздрість — самолюбне і недружелюбне невдоволення тим, чим інша людина насолоджується, в м'якому значенні тяга за добром, котре має інший. Envy (A feeling of discontent and resentment aroused by and in conjunction with desire for the possessions or qualities of another. )

Jealously

Ненависть (англ. hatred, hate) — це глибоке емоційно негативне ставлення суб'єкта до індивіда чи іншого об'єкта, що характеризується відчуттям гніву, ворожістю, огидою, бажанням заподіяти йому біль, як фізичний, так і моральний, чи шкоду. Hatred, hate

Розгубленість — психічний стан, що поєднує емоційний (наприклад здивування, страх) і когнітивний (нерозуміння) компоненти.

Perplexity

The state of being perplexed or puzzled.

The state of being intricate or complicated) dismay  
( To cause to lose enthusiasm or resolution; disillusion or discourage)

Сором — почуття, що виникає у людини при здійсненні вчинків, що перечать вимогам моралі, принижують гідність особи. Shame, dishonor

Відраза, або огида, — одна з емоцій та чуттєвих реакцій людини. Disgust, abhorrence (One that is disgusting, loathsome, or repellent. )

Страждання — сукупність вкрай неприємних, обтяжливих або болісних відчуттів живої істоти, при яких вона відчуває фізичний і/або емоційний дискомфорт, біль, стрес, нестерпні муки. Suffering, pain, misery

Інтерес – зацікавленість у чомусь. Interest, concern

Похвала - Хороший, похвальний відзив про кого-, що-небудь; схвалення. well done! Good job! Good on you! You nailed it!

Заборона: - Наказ не робити чого-небудь. Stop! Don't do this! No! Be quiet! Don't run! Don't speak! You can't! You are not allowed!

Примусова лексика: - змушують робити когось щось. let, make, do this, you must, sit down, tell me, get ready, stop talking

Запитання: - звернення до когось, яке потребує відповіді, вимога, прохання з приводу чогось - Any questions? What is it? Do you understand? Do you have problems?

Вказівки:- Керівна настанова або порада. - read, listen and repeat, show, demonstrate, present, perform, say correctly

Зауваження: це коментарі або вчена критика з приводу чого-сь. - here is mistakes. Be quiet!

Зохочення: - метод мотивації -try again! You can do it! You must spoil before you spin. Practice makes perfect.

Підбадьорення: - Те, що додає мужності або вселяє надію. -you can do this! You can make it! Keep going! Don't give up! Keep trying!

### **Висновки до 3 розділу**

Однією з проблем оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є вивчення питань, пов'язаних з мотивацією навчання. Це визначається тим, що в системі «вчитель – учень» студент є не тільки об'єктом управління цієї системи, але й суб'єктом діяльності, до аналізу навчальної діяльності якого у закладі вищої освіти не можна підходити однобічно, звертаючи увагу лише на «технологію» навчального процесу, не беручи до уваги мотивацію. Протягом останніх кількох десятиліть дослідження, що стосуються гендерних відмінностей, виявили, що чоловіки та жінки певною мірою відрізняються за своїми академічними досягненнями та академічними інтересами. Деякі дослідники виступають проти вивчення гендерних відмінностей. Вивчення гендерних відмінностей викликає суперечки з ряду цілком обґрунтованих причин.

Відмінності, як правило, пов'язані з соціальними стереотипами, які можуть бути чинниками, що підштовхують дівчат до вибору більш вербально орієнтованих предметів, таких як іноземні мови, тоді як хлопчики схильні до більш кількісно орієнтованих предметів, таких як природознавство та математика. Дослідження, проведені вченими з метою протидії стереотипам, були досить успішними протягом багатьох років і зуміли значно зменшити розрив між гендерами, з одним помітним – прошарок високоздатних хлопців і дівчат старшого шкільного віку та не тільки. Саме в цій конкретній групі гендерні відмінності залишаються незмінними. Коли йдеться про кількісно орієнтовані дисципліни, гендерний розрив проявляється на користь чоловіків. Виявлено, що жінки частіше вибирають і розглядають менш складні словесні предмети, такі як іноземні мови. В англійській мові емотивна лексика поділяється на три групи: емотивно- позитивна, емотивно-негативна, та нейтрально, емотивна лексика. Емотивно- позитивна лексика зазвичай позначає радість, задоволення, симпатію, любов тощо. Емотивно-негативна група включає в себе слова, що виражають гнів, злість, горе, розчарування, ненависть

тощо. До нейтрально-емотивної лексики відносять слова, що виражають емоції людини, не забарвлені яскраво негативно або позитивно: байдужість, стан споглядання тощо.

## ВИСНОВОК

У словнику кожної мови є не тільки слова з яскраво вираженим стилістичним забарвленням або структурним компонентом, що дозволяє виражати емоції, а й слова, емоційний потенціал яких посилюється, і використання яких у контексті викликає емоційне забарвлення.

Емоції є невід'ємною частиною нашого життя. Вони допомагають нам краще зрозуміти один одного, дізнатися про ставлення до того чи іншого предмета. Завдяки емоціям ми можемо краще розуміти інших, ми можемо, не використовуючи мови, судити про стани один одного і краще налаштовані на спільну роботу та спілкування. Люди, що належать до різних культур, здатні точно сприймати й оцінювати вираження людської особистості, визначати на ній емоційні стани, такі як радість, гнів, смуток, страх, огида, здивування.

Коли емоції усвідомлюються, з одного боку, своєрідне вираження суб'єктивного ставлення до предметів і явищ дійсності у вигляді безпосередніх переживань приємних чи неприємних, з іншого – лише реакції людини і тварини на вплив внутрішніх і зовнішніх подразників, пов'язаних із незадоволенням задоволення або біологічно значущі потреби. Тому що емоції як системні сигнали людина дізнається про важливість того, що відбувається. Емоції можуть бути позитивними, пов'язаними з приємним досвідом, і негативними, коли переживають неприємні.

Вивчення емоцій та їх ролі в житті людини завжди цікавило вчених, дослідників, що працюють у різних науках, таких як філософія, фізіологія, психологія, лінгвістика. тощо

Дослідження та вивчення емоцій, таких як наукова семантика.

Семантика - розділ мовознавства, пов'язаний з лексикологією; вивчає значення слів та їх компонентів, сполучення слів і фразеологізмів. Сукупність слів з емоційною лексичною семантикою становить емоційну основу мови і називається емоційною лексикою, тобто словами, які безпосередньо не виражають емоції, а називають їх.

Емоції не є безпосереднім відображенням об'єктивної дійсності, а виражають емоційне ставлення до неї. Маючи як базові, так і витончені емоції, індивід набуває специфічного досвіду. Зосереджуючись на емоціях, він повинен зробити необхідні кроки, доцільність яких залишається для нього прихованою. Для отримання особистого досвіду важливі емоції. Виконання позитивної чи негативної ризи-ції насичення емоцій сприяє засвоєнню корисних форм поведінки і усунення тих, які не виправдані.

У своїй роботі я досліджувала поняття емотивів та їх роль в англійській мові.

Також вивчали слова, що позначають ці емоції.

Емотиви поділяють на позитивні та негативні.

Позитивні емоції - сформовані узгоджені умови з відповідальним світоглядом людини (задоволення, радість, захоплення, захоплення, самозадоволення, впевненість, задоволення від спільної боротьби, повага, довіра, симпатія, ніжність, любов, вдячність, спокійна совість, полегшення, безпека, покаяння, каяття тощо). Негативні емоції - породжені відхилення від параметрів обставин життя особистості як особистості (горя (печаль), розчарування, горе, смуток, нудьга, розчарування, розчарування Замок, тривога, страх, страх, страх, жалість, жаль, розчарування, образа, гнів, презирство, гнів, гордість, ворожість, заздрість, ненависть, гнів, ревності, сумніви, розгубленість, збентеження, сором,

сором, огида тощо).І також; здивування, біль, огида, гнів, рішучість, смуток, гнів, смуток, бажання, презирство, сором / сором'язливість, провина, інтерес, здивування. Отже, досвід людського пізнання емоції фіксується в лінгвістичному плані. Емоції універсальні.

In the vocabulary of each language contains not only words with a strong stylistic coloring or the structural component that allows you to express emotions, and words whose emotional potential gain in quality, and the use of which in context call on the emotional coloring. Emotions are an integral part of our lives. They help us to better understand each other, learn about attitudes to a particular subject. Through emotions we can better understand others, we can, without using speech, to judge each other's states and better tuned to work together and communicate. People belonging to different cultures, able to accurately perceive and evaluate the expression of the human person, to determine thereon emotional states such as joy, anger, sadness, fear, disgust, surprise. When emotions realize the one hand, a peculiar expression of subjective attitude to objects and phenomena of reality in the form of direct experiences pleasant or unpleasant, the other - only human and animal response to the impact of internal and external stimuli associated with pleasure dissatisfaction or biologically significant needs. Because emotions as system signals a person learns about the importance of what is happening. Emotions can be positive associated with the experience pleasant, and negative when experienced unpleasant. The study of emotions and their role in human life always interested scientists, researchers, working in a variety of sciences such as philosophy, physiology, psychology, linguistics. etc. Researching and exploring emotions such as science semantics. Semantics - a branch of linguistics, related to lexicology; studies the meaning of words and their components, combinations of words and phraseology. The set of words with emotional lexical semantics is emotional foundation of language and called emotional vocabulary, ie words that are not directly express emotions, and call



them. Emotions are not direct reflection of objective reality and express the emotional attitude towards it. With both basic and sophisticated emotions, the individual acquires specific experience. Focusing on emotions, he shall take the necessary steps, the feasibility of which remains hidden to him. Emotions are important for gaining personal experience. Doing a positive or negative feature-tion gain emotions contribute to the absorption of useful behaviors and eliminate those that are not justified. In my work, I explored the concept emotyviv and their role in the English language. Also studied words denoting these emotions. Emotyvy divided into positive and negative. Positive emotions - generated agreed conditions with those responsible outlook of the person (pleasure, joy, delight, admiration, self-satisfaction, confidence, satisfaction with co-battle, respect, trust, sympathy, tenderness, love, gratitude, a quiet conscience, relief, security, repentance, remorse, etc. ). Negative emotions - generated a deviation from the parameters of the circumstances of life of the individual as a person (grief (grief), frustration, grief, sadness, boredom, frustration, frustrated Lock, anxiety, fear, fear, fear, pity, regret, disappointment, resentment, anger, contempt, anger, pride, hostility, envy, hatred, anger, jealousy, doubt, confusion, embarrassment, shame, shame, disgust, etc. etc. ). And also; surprise, pain, disgust, anger, determination, sadness, anger, sadness, desire, contempt, shame / shyness, guilt, interest, surprise. So, Experience in human cognition emotion fixed in linguistic terms. Emotions are universal.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд [Текст] / Г. Айзенк // Вопросы психологии. - 1995. - № 1. - С. 111–131.
2. Андреева, Г. М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Г.М. Андреева. — Издание второе, перераб. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
3. Андреева, И. Н. Когнитивные стратегии эмоциональной саморегуляции в педагогической деятельности [Текст] / И.Н. Андреева // Весці БДПУ, 2008. – № 4. – С. 31-35.
4. Андреева, И. Н. О становлении понятия "эмоциональный интеллект" [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2008. - №5. - С. 83-95.
5. Андреева, И. Н. Способности эмоционального интеллекта: гендерные различия [Текст] / И.Н. Андреева // Психология и современное

общество: взаимодействие как путь взаиморазвития: Материалы международной научно-практической конференции, 13-14 апреля 2007 г. Санкт-Петербург.: СПбИУиП. - Ч.1, 2007. - С.12-15.

6. Андреева, И. Н. Синдром эмоционального выгорания у студентов педагогических и юридических специальностей [Текст] / И.Н. Андреева // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике: материалы I международной научно-практической конференции 31 октября- 1 ноября 2003 года, г.Смоленск. – Смоленск: СГПУ, 2003. – С. 5-7.

7. Асмаковец, Е. С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя [Текст] / Е.С. Асмаковец. – М.: Ифра–М, 2000. – 123 с.

8. Атватер, И. Я вас слушаю. Советы руководителю, как правильно слушать собеседника [Текст] / И. Атватер. - Сокращенный перевод с англ. Издание 2-е. - М., 1988. – 110 с.

9. Батурин, Н. А. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность [Текст] / Н.А. Батурин, Л.Г. Матвеева // Вестник ЮУрГУ. - 2009. - № 42. - С. 4-10.

10. Березовин, Н. А. Учитель и детский коллектив [Текст] / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск, 1975. – 160 с.

11. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психиатрия [Текст] / Э. Берн. - Пер. с англ. – 2-е издание .- М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2013. – 320 с.

12. Бодалев, А. А. Об одаренности человека как субъекта общения [Текст] / А.А. Бодалев // Психология. - 1999. - № 1. - С. 24-29.

13. Бодалев, А. А., Практикум по психодиагностике [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин. - М., 1988. - 463 с.
14. Брушлинский, А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе [Текст] / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. - 1997. - Т. 18. - No 2. - С.18-32.
15. Вавилов, Ю. П. Психологический анализ стилей педагогического общения [Текст] / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – No 4. – Том II (Психолого-педагогические науки) - с. 286-289.
16. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. - М.; Л.: Учпедгиз, 1934. - С. 13-14.
17. Вяткин, Б. А. Структура индивидуального стиля педагогических воздействий воспитателя и его системообразующая функция [Текст] / Б.А. Вяткин, А.Г. Исмагилова. - Пермь: Академия, 2008. - 154 с.
18. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 482 с.
19. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта [Текст] / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки // Пер. с англ. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. - 301 с.
20. Деревянко, С. П. Эмоциональный интеллект: проблемы категориальности [Текст] / С.П. Деревянко // Психология в современном информационном пространстве: материалы международной научной конференции / Смол. гос. ун-т. - Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2007. - Ч. 1. - С. 108-112.
21. Ждан, А. Н. История психологии [Текст] / А. Н. Ждан. – М., 1990. – с. 261–263.

22. Зейгарник, Б. В. Патопсихология [Текст] / Б.В.Зейгарник. - М.: Изд-во МГУ, 1986.
23. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / Е.А.Зимняя // <http://do.gendocs.ru/docs/index-642.html> .
24. Зубарева, Н. С. Коммуникативные навыки как основа оптимального педагогического общения [Текст] / Н.С. Зубарева // Теория и практика развивающего обучения. - М.: Гном, 2001. – 354 с.
25. Ильин, Е. Н. Искусство общения [Текст] / Е.Н. Ильин. - М.: Педагогика, 2002. - 187 с.
26. Исмагилова, А. Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада [Текст] /А.Г. Исмагилова. - М.: Знание, 2009. - 96 с.
27. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В. А. Кан-Калик. – М., 1987. – 190 с.
28. Карпов, А. В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма [Текст] / А.В. Карпов, А.С. Петровская // Вестник интегративной психологии». - 2006. - No 4.
29. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш. шк., 1990. - 119 с.
30. Кулюткин, Ю. Н. Психологические знания и учитель [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. - 1983. - No 3. - С. 51-61.
31. Лазарус, Р. Об оценке: кратко и в деталях [Электронный ресурс] / Р. Лазаурус. - <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1870.html>
32. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1997. – 364 с.

33. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
34. Леонтьев, А. Н. Деятельность и сознание [Текст] / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. - 1968. - № 2. - С. 137-140. - с. 140.
35. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 445 с.
36. Лурия, А. Р. Поражения мозга и мозговая локализация высших психических функций [Текст] / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1982.
37. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям [Текст] / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2009. - С. 264 – 278.
38. Люсин, Д. В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты [Текст] / Д.В. Люсин // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен / Под ред. Г.А. Емельянова. - М.: Смысл, 2000.
39. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя [Текст] / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. - № 5.
40. Мешко, Г. М. Введение в педагогическую профессию. Структура педагогического общения / Г.М. Мешко [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://uchebnikonline.ru/pedagogika/vstup\\_do\\_pedagogichnoyi\\_profesiyi\\_-\\_meshko\\_gm/struktura\\_pedagogichnogo\\_spilkuvannya.htm](http://uchebnikonline.ru/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiyi_-_meshko_gm/struktura_pedagogichnogo_spilkuvannya.htm)
41. Мильруд, Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя [Текст] / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. - 1987. - № 6.

42. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя. Психологическое содержание, диагностика, коррекция [Текст] / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. – М.: Флинта, 2003. – 144 с.

43. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. - М.: Издательский центр «Академия, 2004. - 320 с.

44. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения [Текст] / Н. А. Морева. – М., 2003. – 304 с.

45. Орме, Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха [Текст] / Г. Орме. – М.: КСП+, 2003. - 272 с.

46. Петровский, А. В. Введение в психологию [Текст] / А. В. Петровский. – М., 1995. – 2 496 с.

47. Прохоров, А. О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке [Текст] / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. - 1990. - No 6.

48. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности [Текст] / А.О.Прохоров // Вопросы психологии. - 1991. - No 5.

49. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский. – М.: «Прогресс», 1979. – С. 133-179.

50. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е.И. Рогов / Учебн. пособие.: в 2 кн. – 2-е изд. перер., дополн., - М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

51. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст] / Е. И. Рогов. – М., 2005. – 335 с.
52. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн.  
- СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
53. Семёнова, Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости [Текст] / Е.М. Семёнова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.
54. Симонов, В. Урок как система деятельности учителя и учащихся [Текст] / В. Симонов // Лучшие страницы педагогической прессы. - 2004. - № 1.  
- С. 36 – 42.
55. Теории личности в западно-европейской и американской психологии [Текст]. – М., 1996. – С. 131–152.
56. Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина [электронный ресурс] [http://psylab.info/Тест\\_эмоционального\\_интеллекта\\_Люсина](http://psylab.info/Тест_эмоционального_интеллекта_Люсина).
57. Тихомиров, О. К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. - М.: Изд-во МГУ, 1984.
58. Хьелл, Л. Теории личности [Текст] / Д. Хьелл, Д.Зиглер. - СПб.: Питер, 1999.
59. Mayer, J.D. Emotional intelligence information. 2005. [Electronic recourse] // [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence](http://www.unh.edu/emotional_intelligence)