

**ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРСЬКЕ ТОВАРИСТВО «ВИЩИЙ
НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»**

Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук
Кафедра психології

КУРСОВА РОБОТА
з дисципліни «Психологія особистості»
на тему: **«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ»**

Виконав: студент групи С-9-24-Б1ПС(4,0 ддс)
освітньо-професійної програми «Психологія»
піб

Керівник: *Коняєва Лілія Дмитрівна*

Результат _____; дата _____
Перевірив _____
(Підпис) ПІБ викладача

Київ 2026

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1	6
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ	6
1.1. Поняття особистості та її структура у психологічній науці	6
1.2. Психологічні особливості студентського віку як етапу особистісного розвитку	11
1.3. Професійно важливі особистісні якості студентів психологічних спеціальностей та особливості їх особистісного розвитку під впливом навчально-професійної діяльності	15
Висновки до першого розділу	20
РОЗДІЛ 2	22
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	22
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження	22
2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей особистості студентів-психологів	25
Висновки до другого розділу	34
ВИСНОВОК	36
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	38
ДОДАТКИ	41

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах швидкого розвитку психологічної науки та зростаючих вимог до якості психологічних послуг особлива увага приділяється підготовці кваліфікованих фахівців-психологів. Успішність майбутньої професійної діяльності психолога значною мірою залежить не лише від рівня засвоєних теоретичних знань та практичних умінь, але й від особистісних якостей, які формуються у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Студентський вік є критичним періодом особистісного розвитку, коли відбувається становлення професійної ідентичності, формування ціннісно-мотиваційної сфери та розвиток індивідуально-психологічних особливостей майбутнього фахівця.

Особистість психолога – це складне психологічне утворення, щодо структури та особливостей розвитку якого серед науковців існують різні точки зору. Одні дослідники акцентують увагу на професійно-важливих якостях психолога, інші підкреслюють значущість особистісної зрілості та емоційної стабільності. Треті вважають, що ключовими є комунікативні здібності та емпатійні властивості особистості майбутнього психолога.

Дійсно, професія психолога висуває особливі вимоги до особистості фахівця, адже психолог працює з людьми, їх проблемами, переживаннями та життєвими ситуаціями. Саме тому особистісні якості психолога значною мірою визначають ефективність його професійної діяльності. Від рівня розвитку емпатії, рефлексивності, емоційної стійкості, комунікативних здібностей залежить, наскільки успішно майбутній психолог зможе встановлювати контакт з клієнтами, розуміти їх потреби та надавати кваліфіковану допомогу.

Особливої актуальності набуває вивчення психологічних особливостей особистості студентів-психологів у період їх навчання у виші, коли відбувається активне формування професійної ідентичності та особистісне зростання. Студентський вік – це час інтенсивного особистісного розвитку,

коли молода людина опановує професійні знання, формує світогляд, розвиває професійно-важливі якості та визначає власний стиль майбутньої діяльності.

Значний внесок у дослідження особистості майбутнього психолога зробили такі вітчизняні вчені як О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, Н.І. Пов'якель, В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва, О.І. Бондарчук, а проблемами особистісного розвитку студентів займалися О.І. Власова, І.Д. Зверєва, С.Б. Кузікова, Г.О. Балл, В.В. Рибалка.

Проте, дослідження психологічних особливостей особистості студентів-психологів залишається актуальною проблемою, оскільки сучасні соціальні умови, нові освітні технології та зростаючі вимоги до професійної компетентності психологів потребують постійного вивчення та аналізу процесів особистісного розвитку майбутніх фахівців. Крім того, розуміння специфіки особистісних особливостей студентів-психологів дозволить оптимізувати процес їх професійної підготовки та створити ефективну систему психологічного супроводу їх особистісного розвитку.

Об'єктом дослідження є особистість студентів-психологів.

Предметом дослідження є психологічні особливості особистості студентів-психологів.

Мета нашої роботи – здійснити теоретико-емпіричне дослідження психологічних особливостей особистості студентів-психологів.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу наукової літератури визначити професійно-важливі особистісні якості студентів психологічних спеціальностей та встановити особливості їх особистісного розвитку під впливом навчально-професійної діяльності.
2. Емпіричним шляхом виявити психологічні особливості особистості студентів-психологів з урахуванням рівня сформованості їх емпатійних здібностей, рефлексивності та резильєнтності.

Для реалізації мети і завдань у курсовій роботі були використані такі **методи дослідження:**

- теоретичний аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми;
- емпіричні: психологічне тестування з використанням наступних психодіагностичних методик: методики діагностики емпатійних здібностей В. В. Бойка; методики визначення рівня розвитку рефлексивності А.В. Карпова та україномовної версії шкали резильєнтності Коннора – Девідсона-10 (CD-RISC-10) в адаптації Н.В. Школіної, І.І. Шаповал, І.В. Орлової та ін.;
- математична обробка та якісна інтерпретація отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження буде вказана після проведення дослідження.

Структура курсової роботи. Робота складається з вступу, 2-ох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (25 найменувань) та 4 додатків. Загальний обсяг роботи 50 сторінок, з них основного тексту 40 сторінок. Робота містить 6 таблиць, 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ

1.1. Поняття особистості та її структура у психологічній науці

Категорія особистості належить до числа найбільш складних і водночас найбільш дискусійних у психологічній науці. Упродовж десятиліть дослідники різних шкіл і напрямів намагалися запропонувати вичерпне визначення цього феномену, проте саме розмаїтість концептуальних підходів найкраще засвідчує справжню багатогранність особистості як об'єкта наукового пізнання. Жодна з існуючих теорій не претендує на повноту охоплення всієї складності цього явища, що, власне, й робить вивчення особистості таким привабливим і водночас таким методологічно непростим. Поняття особистості еволюціонувало разом із розвитком самої психологічної науки, набуваючи нових смислів і нових дослідницьких контекстів [23, с.12].

У зарубіжній психології становлення наукового розуміння особистості пов'язується передусім із психоаналітичним напрямом, заснованим З. Фройдом. У межах цього підходу особистість розглядалася як динамічна система, в якій несвідомі потяги, соціальні заборони і захисні механізми перебувають у постійному внутрішньому протистоянні. Особистість, за Фройдом, є продуктом інтеграції трьох інстанцій: «Воно» (Id), «Я» (Ego) та «Над-Я» (Super-Ego), кожна з яких виконує свою функцію у регуляції психічного життя. Значущим кроком у подоланні обмежень класичного психоаналізу стало виникнення неофрейдистських концепцій (К. Горні, Е. Фромм, Г. Саллівен), які перенесли акцент із біологічних потягів на соціальні детермінанти формування особистості. Гуманістична психологія, представлена іменами А. Маслоу та К. Роджерса, запропонувала принципово інший погляд на природу людини:

особистість тут постає як суб'єкт, котрий прагне до самоактуалізації та реалізації власного потенціалу [23, с.18].

Когнітивний підхід (Дж. Келлі, А. Бек, А. Елліс) зосередив увагу на системах особистісних конструктів і переконань, через призму яких людина інтерпретує навколишній світ і власне місце у ньому. За Келлі, кожна людина функціонує подібно до вченого, висуваючи гіпотези про світ і перевіряючи їх у досвіді. Диспозиційний підхід (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк) зробив предметом аналізу стійкі риси особистості, що проявляються у широкому діапазоні ситуацій. Олпорт визначав рису як нейропсихічну структуру, здатну перетворювати різні стимули на функціонально еквівалентні, формуючи у такий спосіб передбачувані патерни поведінки. Ці підходи збагатили методологічний арсенал психології особистості, хоча кожен із них неминуче залишав певні аспекти психічного у тіні [4, с.34].

Вітчизняна психологічна традиція (у широкому пострадянському контексті) сформувала власний шлях вивчення особистості, спираючись на суб'єктно-діяльнісний підхід С.Л. Рубінштейна та концепцію діяльності О.М. Леонтьєва. У межах цієї традиції особистість розуміється як системне суспільне утворення, що виникає у процесі входження людини до системи суспільних відносин і набуває своєї специфіки через реалізацію різноманітних форм діяльності. Леонтьєв наголошував, що особистість народжується двічі: перший раз у дитинстві, коли виникає ієрархія мотивів, і вдруге у підлітковому віці, коли з'являється свідомо самодетермінація поведінки. Б.Г. Ананьєв розробив концепцію людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності, підкресливши складність і багаторівневість психічної організації [4, с.45].

Українська психологічна наука, спираючись на ці традиції, водночас розвивала власні теоретичні конструкти. У центрі уваги вітчизняних науковців перебували питання особистісного зростання, самовизначення, суб'єктності та духовності. Теоретична позиція, що об'єднує більшість українських авторів, полягає у розгляді особистості як динамічного утворення, здатного до

саморозвитку і самотрансформації навіть в умовах значних зовнішніх труднощів. Варто зазначити, що єдиної класифікації теорій особистості в українській психологічній науці поки що не сформовано, що, з одного боку, свідчить про методологічну відкритість, а з іншого, ускладнює систематизацію наявних знань [23, с.47].

Говорячи про структуру особистості, варто зауважити, що у психологічній літературі існує кілька усталених підходів до її розгляду. Найбільш поширеною у вітчизняній науці є чотирикомпонентна модель К.К. Платонова, яка включає спрямованість, досвід, індивідуально-психологічні особливості та біопсихічні властивості. Спрямованість особистості, за Платоновим, є провідним компонентом, що визначає ієрархію мотивів, ціннісних орієнтацій і настановлень. Саме спрямованість задає смисловий вимір особистості і визначає загальний вектор її розвитку. Досвід охоплює знання, навички, вміння та звички, набуті у процесі навчання і практичної діяльності [4, с.56].

Поряд із платонівською моделлю у сучасній психологічній науці активно використовуються й інші підходи до структурування особистості. Зокрема, Р. Кеттел запропонував концепцію особистісних рис, виділивши 16 первинних факторів, що описують стабільні та ситуативно варіативні характеристики поведінки. Модель «великої п'ятірки» (П. Коста та Р. МакКрей) пропонує описувати особистість через п'ять широких вимірів: відкритість до досвіду, сумлінність, екстраверсію, доброзичливість і нейротизм. Ця модель набула широкого використання у психодіагностиці та кроскультурних дослідженнях, хоча питання про її достатність для повного опису особистісного функціонування залишається дискусійним. На думку низки дослідників, жодна факторна модель не здатна повністю відтворити складність особистісної організації, оскільки риси описують лише поверхневий рівень, тоді як глибинні смислові структури залишаються поза межами їхнього охоплення [23, с.72].

Темперамент як природна основа особистості визначає динамічні характеристики психічної діяльності: швидкість, інтенсивність і пластичність

реакцій. У сучасній психології темперамент розглядається не як незмінна доля людини, а як умова, що ставить певні обмеження і водночас відкриває певні можливості для розвитку. Характер, на відміну від темпераменту, є соціально набутим утворенням, що відображає стійкі способи взаємодії людини зі світом. Він формується у процесі соціалізації під впливом виховання, культури та індивідуального досвіду, хоча природні особливості нервової системи створюють певний каркас, у межах якого відбувається характерологічний розвиток. Взаємозв'язок темпераменту і характеру є предметом тривалих наукових дискусій, і це питання не можна вважати вирішеним остаточно [4, с.78].

Самосвідомість і самооцінка займають особливе місце у структурі особистості, виступаючи своєрідним психологічним центром, що організовує ставлення людини до себе і до світу. Самосвідомість розуміється як здатність виокремлювати себе із навколишнього середовища, усвідомлювати власні психічні стани, якості та місце у системі соціальних відносин. Самооцінка, що є продуктом самосвідомості, визначає рівень домагань особистості, її ставлення до власних успіхів і невдач, а також загальну емоційну тональність самосприйняття. Показово, що у студентів-психологів процеси самосвідомості нерідко набувають особливої інтенсивності, оскільки навчання за фахом передбачає постійне звернення до власного внутрішнього світу і розвиток рефлексивних здібностей [4, с.89].

Ціннісно-смилова сфера особистості набуває у сучасній психології все більшого дослідницького інтересу. Цінності розуміються як узагальнені уявлення про бажане, що виконують регулятивну функцію у виборі цілей і способів діяльності. Сенси, за В. Франклом, є унікальними для кожної людини і не можуть бути зведені ні до задоволення потреб, ні до реалізації соціальних норм. Для психологів особливо значущим є питання про смисл власної роботи, оскільки ця сфера визначає стійкість до емоційного виснаження і здатність зберігати суб'єктну позицію у складних ситуаціях взаємодії. Мотивація, що є інтегральним показником спрямованості особистості, виконує

функцію спонукання і регуляції діяльності, надаючи їй певного смислового забарвлення [24, с.256].

Здібності як компонент особистісної структури відображають потенційні можливості людини до успішного виконання певних видів діяльності. Загальні здібності (інтелект, уважність, пам'ять) забезпечують успішність широкого кола видів активності, тоді як спеціальні здібності пов'язані з конкретними видами діяльності. Для майбутніх психологів особливого значення набувають соціально-комунікативні здібності, здатність до емпатії та розуміння внутрішнього стану інших людей. Ці здібності не є лише вродженими, вони піддаються розвитку у процесі спеціально організованого навчання і практики [16, с.603].

Емоційна сфера особистості, яка тривалий час залишалася на периферії наукового інтересу, сьогодні розглядається як один із найбагатших за своїм змістом компонентів психічного життя. Емоції виконують інформаційну, регулятивну та комунікативну функції, визначаючи якість переживання людиною власного досвіду. Стабільність емоційної сфери, здатність до емоційної саморегуляції та рефлексивна обробка власних переживань є тими характеристиками, що суттєво впливають на успішність соціальної взаємодії та фахового функціонування. Емоційний інтелект, що об'єднує здатності до ідентифікації, розуміння та управління власними емоціями і емоціями інших людей, сьогодні визнається одним із предикаторів успішності у допоміжних та соціономічних професіях [1, с.70].

Воля і саморегуляція утворюють ще один суттєвий пласт особистісної структури. Вольові процеси забезпечують здатність людини свідомо регулювати власну поведінку відповідно до поставлених цілей, долаючи внутрішні та зовнішні перешкоди. Саморегуляція у широкому розумінні охоплює не лише вольові зусилля, а й системний контроль за власними психічними процесами, станами та поведінкою. Дослідження показують, що рівень вольової саморегуляції корелює із навчальними досягненнями студентів і загальною психологічною благополучністю [14, с.10]. Це припущення

потребує подальшого підтвердження у різних вибіркових групах і з урахуванням специфіки навчальних програм.

Таким чином, особистість у сучасній психологічній науці розуміється як складне багаторівневе утворення, що поєднує природні і соціально набуті компоненти, функціонує у єдності свідомих і несвідомих процесів, є відкритою до змін і здатною до саморозвитку. Інтеграція різних теоретичних підходів дозволяє отримати більш повне уявлення про природу особистості, ніж те, що може запропонувати будь-яка окрема концепція. На основі порівняння можна зробити висновок, що попри відмінності у поглядах на структуру і детермінанти особистісного розвитку, більшість дослідників сходяться у визнанні її динамічності і здатності до трансформації протягом усього людського життя [23, с.147].

1.2. Психологічні особливості студентського віку як етапу особистісного розвитку

Студентський вік охоплює, як правило, період від 17 до 25 років і є одним із найбільш насичених у психологічному відношенні етапів людського розвитку. Саме у цей час відбувається завершення процесів фізичного дозрівання, активна побудова системи світогляду, набуття первинного фахового досвіду та формування дорослої ідентичності. Дослідники характеризують цей вік як час максимальної пізнавальної активності, соціальної відкритості та одночасно підвищеної вразливості до стресових впливів і кризових переживань. Парадокс студентського віку полягає в тому, що саме тоді, коли людина відчуває найвищий рівень енергії і прагнення до самореалізації, вона змушена стикатися із численними невизначеностями і вимогами, яким раніше не мала досвіду відповідати [19, с.12].

Традиційно студентський вік розглядається у межах теорій юнацтва і ранньої дорослості. Е. Еріксон відносив цей період до стадії вирішення конфлікту між ідентичністю та рольовою дифузією: молода людина активно шукає відповіді на запитання «Хто я?», «Куди я рухаюся?», «Яке місце я займаю серед інших?». Для студентів відповідь на ці питання ускладнюється одночасно завданнями фахового самовизначення і особистісного зростання. Д. Левінсон описував цей вік як «новацьку» фазу, у якій людина вибудовує початкову структуру дорослого життя, спираючись на мрії і перші практичні досягнення. У вітчизняній психології студентський вік нерідко розглядається як самостійний і неповторний у своїх характеристиках етап онтогенезу [24, с.254].

З точки зору когнітивного розвитку студентський вік відзначається досягненням стадії формально-операційного мислення (за Піаже) та переходом до так званого «постформального» мислення, яке передбачає здатність мислити діалектично, враховувати суперечності і відносність знання. Студенти здатні розв'язувати складні абстрактні задачі, будувати гіпотетично-дедуктивні міркування і утримувати у думці велику кількість взаємопов'язаних змінних. Разом із тим, когнітивний розвиток у студентському віці не є лінійним і рівномірним: він залежить від якості навчального середовища, характеру навчальних завдань та індивідуальних особливостей кожного студента. Варто зазначити, що точних даних щодо темпів когнітивного розвитку у студентів різних спеціальностей поки що недостатньо [19, с.23].

Мотиваційна сфера студентського віку характеризується складністю і суперечливістю. З одного боку, молоді люди демонструють високий рівень пізнавальної мотивації і прагнення до засвоєння нового. З іншого боку, ця мотивація нерідко виявляється нестабільною і залежить від зовнішніх підкріплень (оцінок, схвалення викладачів, успіху серед однолітків). Дослідники виокремлюють внутрішню мотивацію (інтерес до самого навчання і фаху) та зовнішню (прагнення отримати диплом, задовольнити батьківські очікування), підкреслюючи, що перша пов'язана із вищою якістю навчальної діяльності і більшою задоволеністю від неї [20, с.71]. Для студентів-психологів

мотивація до навчання нерідко поєднується із особистим інтересом до пізнання людської психіки, що може бути як ресурсом, так і джерелом певних труднощів у навчальній діяльності.

Ідентичність у студентські роки проходить через активний процес становлення і диференціації. Дослідники виокремлюють кілька її вимірів: особистісну (хто я є як особистість?), соціальну (до яких груп я належу?), професійну (ким я хочу стати?) та гендерну ідентичність. У студентів-психологів особливу значущість набуває саме професійна ідентичність, оскільки вибір психологічної спеціальності нерідко пов'язується з особистими переживаннями і прагненням краще розуміти себе і оточуючих. Процес формування професійної ідентичності у студентів-психологів може бути нелінійним, з переживанням сумнівів щодо правильності обраного шляху і пошуком власного стилю фахової діяльності [9, с.175].

Соціальна сфера студентського вікового етапу відзначається розширенням і ускладненням системи міжособистісних стосунків. Стосунки з однолітками набувають нової глибини і диференціації: з'являються дружні відносини, засновані на спільності цінностей і переконань, а не лише на ситуативній близькості. Стосунки з представниками старшого покоління (викладачами, наставниками) набувають нового характеру: студент поступово переходить від позиції підопічного до позиції молодого колеги, хоча цей перехід не завжди відбувається безконфліктно. Одночасно відбувається формування власної системи норм і цінностей, яка може суперечити батьківській або суспільній [19, с.35].

Емоційна сфера студентського віку також характеризується певними специфічними рисами. Молоді люди загалом відзначаються підвищеною емоційною лабільністю, вираженою чутливістю до соціального оцінювання і схильністю до інтенсивних переживань. Водночас саме у студентські роки формуються механізми емоційної саморегуляції, що дозволяють ефективно справлятися із негативними станами і зберігати рівновагу у складних ситуаціях. Дослідження показують, що студенти психологічних спеціальностей

демонструють дещо вищий рівень емоційної усвідомленості, проте не завжди більш ефективну емоційну регуляцію [8, с.12]. Це може пояснюватися тим, що теоретичне знання про емоції і практичний досвід управління ними є відмінними психологічними утвореннями.

Навчально-професійна діяльність є провідною у студентському віці, виконуючи функцію не лише передачі знань, але й особистісного розвитку. Саме у процесі навчання студент набуває не лише фахових компетентностей, але й нових особистісних рис: наполегливості, самодисципліни, здатності до критичного мислення та готовності до взаємодії у складних соціальних контекстах. Якість цього процесу суттєво залежить від характеру навчального середовища, стилю педагогічної взаємодії і можливостей для практичного застосування теоретичних знань. Навчання у закладах вищої освіти, що поєднують теоретичну підготовку і практичне занурення у фахову діяльність, забезпечує найбільш сприятливі умови для цілісного особистісного розвитку [20, с.73].

Криза студентського віку є його невід'ємним і нормативним компонентом. Більшість молодих людей у цей час переживає те, що дослідники описують як «кризу ідентичності» або «кризу цілей»: ситуацію, коли попередні орієнтири перестають задовольняти, а нові ще не сформовані. Ця криза може супроводжуватися тривогою, зниженням навчальної мотивації, конфліктами у міжособистісній сфері і сумнівами у власному виборі. Водночас успішне переживання цієї кризи сприяє більш глибокому і усвідомленому самовизначенню, зміцненню особистісної ідентичності та формуванню більш зрілої системи цінностей і переконань [24, с.258].

Резильєнтність, тобто здатність зберігати стійкість і відновлюватися після стресових переживань, набуває у студентські роки особливого значення. Молоді люди, що вступили до закладу вищої освіти в умовах соціальної нестабільності, постійно стикаються з численними стресорами, що стосуються навчання, стосунків і невизначеності майбутнього. Стресостійкість у студентів пов'язується із рівнем емоційної саморегуляції, наявністю соціальної підтримки

і сформованістю навичок вирішення проблем [5, с.42]. Для студентів-психологів, які у майбутньому матимуть справу з емоційно навантаженими ситуаціями фахової діяльності, розвиток цих якостей у студентські роки є особливо актуальним.

Формування здатності до рефлексії є одним із найважливіших надбань студентського вікового етапу. Рефлексія у психологічному сенсі означає здатність людини обертати пізнавальний погляд на власні думки, почуття, мотиви і дії, виявляти їхні взаємозв'язки і вносити корективи у власну поведінку на основі цього аналізу. У студентів-психологів рефлексивні процеси стимулюються самою природою навчальної програми, яка передбачає постійне осмислення психологічних феноменів через призму власного досвіду. На основі порівняння можна зробити висновок, що рівень рефлексивності суттєво відрізняється у студентів різних курсів навчання і залежить не лише від навчальних впливів, але й від індивідуальних особливостей особистості [11, с.8].

Загальна картина психологічних особливостей студентського віку засвідчує, що це надзвичайно насичений і суперечливий у своїх проявах період людського розвитку. Саме у цей час закладаються основи фахової ідентичності, формуються базові особистісні стратегії взаємодії зі стресовими ситуаціями і відбувається глибинна перебудова системи цінностей і смислів. Психологічна наука ще не має остаточних відповідей на багато питань, пов'язаних із закономірностями розвитку студентської особистості, що робить цю область дослідження відкритою і перспективною [19, с.67].

1.3. Професійно важливі особистісні якості студентів психологічних спеціальностей та особливості їх особистісного розвитку під впливом навчально-професійної діяльності

Вибір психологічної спеціальності є для більшості студентів не лише прагматичним рішенням щодо майбутнього фаху, а й певним особистісним вчинком, що відображає систему цінностей, інтересів та уявлень про власне покликання. Майбутні психологи, як правило, приходять до університету з уже певними особистісними особливостями, що позначаються на їхній навчальній діяльності, характері міжособистісних стосунків і ставленні до фахових знань. Разом із тим, сама навчально-професійна діяльність чинить виражений трансформуючий вплив на особистість студента, стимулюючи розвиток одних якостей і послаблення інших [15, с.15].

У психологічній літературі існує кілька підходів до визначення поняття «професійно важливі якості». У вузькому розумінні під ними мають на увазі ті психологічні характеристики, що безпосередньо визначають успішність виконання конкретних фахових завдань. У широкому розумінні йдеться про інтегральні особистісні утворення, що забезпечують загальну готовність до фахової діяльності, здатність до адаптації у мінливих умовах роботи і збереження психологічного благополуччя у процесі її виконання. Зазначимо, що у контексті психологічної спеціальності межа між «особистісними» і «фаховими» якостями є досить умовною: те, що є рисою особистості психолога, одночасно є і його фаховим інструментом [16, с.601].

Емпатія займає особливе місце серед якостей, необхідних майбутньому психологу. Під емпатією розуміється здатність розуміти та відчувати емоційний стан іншої людини, співпереживати її досвіду, не втрачаючи при цьому власної ідентичності. Дослідники розрізняють когнітивну емпатію (розуміння точки зору іншого), афективну (резонування із його емоціями) та поведінкову (прояв розуміння і турботи у реальних діях). Для психолога розвиток усіх трьох компонентів емпатії є необхідним, однак надмірна афективна емпатія може призводити до емоційного виснаження і феномену вторинної травматизації. Тому навчання майбутніх психологів має включати не лише розвиток емпатійних здібностей, а й формування механізмів їх регуляції [17, с.15].

Комунікативна компетентність є ще однією якістю, що визначає ефективність фахової діяльності психолога. Вона охоплює здатність встановлювати і підтримувати психологічний контакт, активно слухати, задавати доречні запитання, спостерігати за невербальними проявами і адаптувати власну комунікативну поведінку відповідно до особливостей ситуації. Студенти-психологи мають можливість розвивати комунікативну компетентність у процесі навчання через участь у тренінгових заняттях, рольових іграх і практиці. Однак є підстави вважати, що реальна фахова комунікація у роботі з клієнтами відрізняється від навчально-тренінгових ситуацій за ступенем емоційної інтенсивності і непередбачуваності [2, с.10].

Рефлексивність, уже згадувана у попередньому підрозділі, у контексті фахової підготовки психолога набуває нового виміру. Психолог-практик повинен бути здатним не лише рефлексувати власний психічний досвід, але й аналізувати власні фахові дії, виявляти їх ефективність і неефективність, розуміти вплив власних особистісних особливостей на процес психологічної допомоги. Ця форма рефлексії, що отримала назву «клінічного мислення» або «рефлексії практика», розвивається поступово і потребує тривалого і систематичного тренування. У студентів молодших курсів рефлексивність нерідко проявляється переважно у формі самоспостереження, а не аналізу фахової ефективності [13, с.59].

Самостворення і самооцінка психолога мають суттєвий вплив на характер і якість фахових стосунків із клієнтами. Психолог із нестабільною або зниженою самооцінкою може несвідомо задовольняти власні потреби у стосунках із клієнтами, перекладати на них власні нерозв'язані конфлікти або надмірно прагнути їхнього схвалення. Здоровий рівень самостворення, що поєднує реалістичне сприйняття власних сильних і слабких сторін із загальним позитивним ставленням до себе, є однією з умов ефективної фахової діяльності. Дослідники звертають увагу на те, що особисте психотерапевтичне опрацювання у процесі навчання сприяє формуванню більш зрілого самостворення у студентів-психологів [9, с.176].

Емоційний інтелект сьогодні розглядається як один із найбільш значущих предикторів успішності у допоміжних професіях. У структурі емоційного інтелекту дослідники виокремлюють кілька компонентів: усвідомлення власних емоцій, управління ними, самомотивацію, емпатію та управління емоціями інших людей. Студенти-психологи, які демонструють вищий рівень емоційного інтелекту, виявляють більшу здатність до встановлення терапевтичного альянсу, краще справляються зі складними ситуаціями у фаховій практиці і рідше зазнають симптомів емоційного вигорання [25, с.156]. Варто, однак, зазначити, що вимірювання емоційного інтелекту залишається методологічно дискусійним питанням через різноманіття існуючих моделей і відповідних інструментів.

Стресостійкість та резильєнтність є тими якостями, що забезпечують психологу збереження фахової ефективності у складних умовах роботи. Психологічна практика неминує пов'язана із зустріччю із людським болем, травмою і безпорадністю, тому вміння зберігати рівновагу і відновлюватися після важких сесій є не факультативною, а необхідною фаховою компетентністю. Резильєнтність, на відміну від простої стійкості, передбачає не лише збереження функціонування, але й здатність до особистісного зростання після подолання труднощів. Дослідження показують, що розвиток резильєнтності у студентів-психологів найбільш ефективно відбувається у поєднанні теоретичного навчання із практичним досвідом і супервізійною підтримкою [12, с.349].

Особистісна зрілість є тим узагальненим критерієм, що відрізняє фахівця-психолога від людини, яка лише опанувала відповідні технічні навички. Зрілість особистості передбачає сформованість відповідальності за власні дії і рішення, здатність до встановлення близьких і водночас диференційованих стосунків, наявність власної системи цінностей і готовність її захищати. У студентські роки особистісна зрілість перебуває у процесі становлення, що є нормативним явищем і не повинно розглядатися як дефіцит. Разом із тим навчання у закладах вищої освіти, що включає рефлексивні практики, групову

роботу і особисте психотерапевтичне опрацювання, суттєво прискорює цей процес [18, с.123].

Мотивація до вибору психологічної спеціальності суттєво впливає на характер особистісного розвитку студента у процесі навчання. Дослідники виокремлюють дві основні групи мотивів: просоціальні (бажання допомагати людям, сприяти їхньому розвитку) та особистісні (прагнення краще розуміти себе, опрацювати власні психологічні проблеми). Обидва типи мотивів можуть бути продуктивними, якщо вони усвідомлені і не заважають встановленню здорових фахових стосунків із клієнтами. Студенти, чия мотивація вибору спеціальності переважно визначається власними неопрацьованими проблемами, мають більш виражений ризик фахових деформацій у майбутньому [21, с.317].

Одним із проявів особистісного розвитку студентів-психологів є поступова диференціація образу «Я-фахівець» від загального образу «Я». Студент поступово починає усвідомлювати себе як носія певної фахової ідентичності, з характерними для неї цінностями, способами мислення і нормами поведінки. Цей процес, описаний у дослідженнях К. Коняєвої та М. Шопші, відбувається нелінійно і залежить від якості освітнього середовища, характеру фахових ідентифікацій та індивідуальних особливостей студента. Формування стійкої та зрілої фахової ідентичності є тривалим процесом, що продовжується і після завершення формального навчання [11, с.10].

Отже, особистісний розвиток студентів-психологів у процесі навчально-професійної діяльності є складним, багатовимірним і неоднозначним процесом. Він включає розвиток фахово значущих якостей (емпатії, рефлексивності, емоційного інтелекту, резильєнтності), трансформацію самооцінки і образу «Я», формування фахової ідентичності та особистісної зрілості. На основі аналізу наявних досліджень можна зробити висновок, що ці процеси найбільш ефективно відбуваються за умови поєднання якісної теоретичної підготовки із практичним досвідом, супервізією і особистою роботою над собою [24, с.265].

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз психологічної літератури з проблеми особистості, студентського вікового етапу і фахово значущих якостей студентів-психологів дозволяє сформулювати ряд узагальнень, що становлять теоретичне підґрунтя цього дослідження.

Поняття особистості у психологічній науці розглядається як складне багаторівневе системне утворення, що поєднує природно зумовлені і соціально набуті компоненти. Аналіз теоретичних підходів (психоаналітичного, гуманістичного, діяльнісного, диспозиційного) засвідчує, що кожен із них висвітлює певні виміри особистісного функціонування, залишаючи інші поза безпосереднім аналізом. Найбільш продуктивним є інтегративний погляд на структуру особистості, що враховує єдність біологічних, психологічних і соціальних детермінант її розвитку [4, с.109]. У структурі особистості дослідники виокремлюють спрямованість, характер, темперамент, здібності, самосвідомість і ціннісно-смислову сферу, підкреслюючи їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Студентський вік є одним із найбільш насичених у психологічному відношенні етапів онтогенезу. Він характеризується активним формуванням особистісної і фахової ідентичності, розширенням системи соціальних стосунків, розвитком рефлексивних і регулятивних здібностей, а також підвищеною чутливістю до стресових впливів і невизначеності. Саме у студентські роки закладаються основи фахової компетентності і особистісної зрілості, що визначають якість подальшої фахової діяльності. Варто зазначити, що характеристики студентського вікового етапу можуть суттєво варіюватися залежно від індивідуальних особливостей і специфіки освітнього середовища [19, с.55].

Фахово значущі особистісні якості студентів-психологів включають емпатію, комунікативну компетентність, рефлексивність, емоційний інтелект,

резильєнтність, стресостійкість та особистісну зрілість. Ці якості не є статичними характеристиками, закладеними до вступу у заклад вищої освіти, а формуються і трансформуються у процесі навчально-професійної діяльності під впливом змісту навчання, характеру педагогічної взаємодії і особистого досвіду студента. Дослідження показують, що розвиток цих якостей є нерівномірним і залежить від численних чинників, точний вплив яких потребує подальшого вивчення [13, с.61].

Теоретичний аналіз також засвідчує, що у вітчизняній психологічній науці накопичено значний обсяг знань із проблематики особистісного розвитку студентів-психологів, проте порівняно мало робіт присвячено емпіричному вивченню конкретних психологічних особливостей цієї групи у сучасних соціокультурних умовах. Заповненню цієї прогалини присвячена емпірична частина цього дослідження, яка спрямована на виявлення реального стану розвитку особистісних якостей студентів-психологів на різних етапах навчання [24, с.266].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження, результати якого представлені у цьому розділі, було спрямоване на вивчення актуальних психологічних особливостей особистості студентів-психологів. Його проведення ґрунтувалося на кількох методологічних принципах: комплексності (використання кількох взаємодоповнювальних методик), порівняльності (порівняння показників студентів різних курсів навчання) і надійності (застосування стандартизованих і валідизованих інструментів). Дослідження проводилося у формі психодіагностичного зрізу, що дозволяє отримати достовірну картину стану психологічних характеристик у конкретний момент часу, хоча і не дає змоги судити про причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними явищами.

Базою проведення дослідження слугував Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна академія управління персоналом» (далі МАУП) у місті Києві. Цей заклад вищої освіти здійснює підготовку фахівців за спеціальністю 053 «Психологія» відповідно до освітньо-наукових програм, що поєднують теоретичну підготовку з практичним компонентом. Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук МАУП є одним із визнаних центрів підготовки психологів у системі вищої освіти України, що зумовило вибір саме цього закладу як бази дослідження.

До вибірки увійшли студенти другого і третього курсів, що навчаються за спеціальністю «Психологія». Загальний обсяг вибірки склав 38 осіб: 19 студентів другого курсу і 19 студентів третього курсу. Участь у дослідженні була добровільною; усі учасники отримали інформацію про мету і процедуру

дослідження та надали усну згоду на участь. Середній вік учасників склав 20,3 року (від 19 до 23 років). За гендерним складом вибірка включає 29 осіб жіночої статі і 9 осіб чоловічої, що відповідає загальній тенденції переважання жінок серед студентів психологічних спеціальностей .

Вибір другого і третього курсів як груп для порівняння не є випадковим. До другого курсу студенти вже пройшли певний адаптаційний етап, засвоїли базові уявлення про психологічну науку і почали набувати первинного досвіду фахової самоідентифікації. Третьокурсники, у свою чергу, мають більш тривалий досвід навчання за фахом, починають проходити навчальну практику і перебувають у процесі більш зрілого фахового самовизначення. Порівняння цих двох груп дозволяє простежити тенденції у розвитку досліджуваних якостей у динаміці навчання, хоча наявність поперечного, а не лонгітюдного дизайну не дозволяє робити однозначних висновків щодо причин виявлених відмінностей .

У дослідженні застосовувалися три стандартизовані психодіагностичні методики. Методика діагностики рівня емоційного інтелекту Н. Холла є одним із найбільш поширених вітчизняних інструментів вимірювання емоційного інтелекту. Вона складається із 30 тверджень, розподілених на п'ять субшкал: «Емоційна обізнаність», «Управління власними емоціями», «Самотивація», «Емпатія» та «Розпізнавання емоцій інших людей». Оцінювання відповідей здійснюється за шестибальною шкалою Лайкерта. Загальний показник емоційного інтелекту варіює від 0 до 90 балів, де значення 0–30 балів відповідає низькому рівню, 31–60 балів свідчить про середній рівень, а 61–90 балів є показником високого рівня емоційного інтелекту .

Методика дослідження вольової саморегуляції (А.В. Зверков та Є.В. Ейдман) призначена для діагностики рівня розвитку вольової саморегуляції як стійкої особистісної характеристики. Опитувальник складається із 30 тверджень і містить три шкали: «Загальна саморегуляція», «Наполегливість» та «Самовладання». Шкала «Загальна саморегуляція» охоплює максимально 24 бали, шкала «Наполегливість» до 16 балів, шкала «Самовладання» до 13 балів.

Ця методика широко використовується у вітчизняних дослідженнях психологічних особливостей студентства і має задовільні показники надійності і конструктивної валідності.

Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона (Connor-Davidson Resilience Scale, CD-RISC-25) є міжнародно визнаним інструментом вимірювання резильєнтності, що пройшов адаптацію та стандартизацію для україномовних вибірок. Шкала містить 25 тверджень, кожне з яких оцінюється від 0 до 4 балів за п'ятибальною шкалою Лайкерта. Загальна сума балів варіює від 0 до 100: значення до 30 балів свідчить про низький рівень резильєнтності, 31–70 балів відповідає середньому рівню, більше 70 балів вказує на високий рівень. Методика охоплює такі виміри резильєнтності, як особиста компетентність, довіра до власних інстинктів, позитивне прийняття змін і толерантність до негативного афекту.

Процедура збору даних здійснювалася в індивідуально-груповому форматі під час навчальних занять за попередньою домовленістю із керівництвом закладу. Учасники отримували бланки методик разом із стандартними інструкціями, зачитаними дослідником. Час заповнення усіх трьох методик становив у середньому 35–40 хвилин. Зібрані дані вносилися до бази даних і оброблялися за допомогою методів описової статистики, що включали розрахунок середніх значень, стандартних відхилень і частотних розподілів за рівнями. Порівняльний аналіз між групами студентів другого і третього курсів здійснювався із застосуванням t-критерію Стюдента для незалежних вибірок.

Інтерпретація отриманих результатів здійснювалася із урахуванням нормативних значень, наведених у відповідних методичних посібниках, а також у контексті теоретичних уявлень про особистісний розвиток студентів-психологів, окреслених у першому розділі. Варто зазначити, що психодіагностичне дослідження, здійснене у форматі зрізового дизайну на відносно невеликій вибірці, має певні обмеження щодо узагальнюваності висновків. Результати цього дослідження слід розглядати передусім як джерело

гіпотез, що підлягають перевірці у подальших більш масштабних дослідженнях. Водночас отримані дані мають самостійну наукову цінність як характеристика конкретної студентської групи у конкретних соціокультурних умовах.

Надійність та валідність результатів забезпечувалися кількома шляхами: стандартизацією умов дослідження, анонімністю відповідей учасників, використанням апробованих і психометрично перевірених методик, а також адекватністю обраних методів статистичного аналізу відносно розміру і характеристик вибірки. Учасникам було гарантовано конфіденційність отриманих даних і повідомлено, що результати будуть використані виключно у наукових цілях у знеособленому вигляді. Ці заходи сприяли відвертості відповідей і знизили ймовірність соціально бажаної відповіді, хоча повністю виключити цей ефект за умов групового анкетування неможливо.

Таким чином, емпіричне дослідження було організоване відповідно до стандартів психологічної науки і враховувало специфіку досліджуваного контингенту. Використані методики охоплюють кілька взаємопов'язаних вимірів особистісного функціонування студентів-психологів, що дозволяє отримати відносно повну і диференційовану картину їхніх психологічних особливостей. Результати цього дослідження представлені у наступному підрозділі.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей особистості студентів-психологів

Отримані у ході емпіричного дослідження дані оброблялися і аналізувалися послідовно за кожним діагностичним інструментом. Нижче представлено результати із відповідними таблицями і їх змістовою інтерпретацією. Аналіз здійснювався у двох напрямках: характеристика

загальних показників вибірки і порівняння результатів студентів другого і третього курсів навчання.

Насамперед розглянемо дані, отримані за методикою діагностики рівня емоційного інтелекту Н. Холла.

Таблиця 2.1

Середні показники субшкал емоційного інтелекту студентів-психологів другого і третього курсів за методикою Н. Холла ($M \pm SD$)

Субшкала	2 курс (n=19)	3 курс (n=19)	t	p
Емоційна обізнаність	11,2 $\pm$ 2,4	13,1 $\pm$ 2,1	2,64	0,013
Управління власними емоціями	9,8 $\pm$ 2,7	11,7 $\pm$ 2,3	2,38	0,024
Самотивація	10,5 $\pm$ 2,5	12,8 $\pm$ 2,2	3,09	0,004
Емпатія	12,1 $\pm$ 2,2	14,2 $\pm$ 1,9	3,18	0,003
Розпізнавання емоцій інших	10,3 $\pm$ 2,6	12,6 $\pm$ 2,4	2,89	0,007
Загальний показник EI	53,9 $\pm$ 8,3	64,4 $\pm$ 7,1	4,28	0,000

Примітка: M середнє значення; SD стандартне відхилення; t значення t-критерію Стьюдента; p рівень значущості.

Аналіз даних таблиці 2.1 засвідчує, що студенти третього курсу демонструють статистично значущо вищі показники за усіма субшкалами і загальним показником емоційного інтелекту порівняно із студентами другого курсу. Загальний показник емоційного інтелекту у студентів третього курсу ($M=64,4$) відповідає рівню переходу із середнього до високого, тоді як у студентів другого курсу ($M=53,9$) він знаходиться у середньому діапазоні. Різниця між групами за загальним показником є статистично значущою ($t=4,28$; $p=0,000$), що свідчить про те, що виявлена тенденція не є випадковою і відображає реальні відмінності між студентами різних курсів навчання. Це узгоджується із теоретичними уявленнями про те, що емоційний інтелект є динамічною характеристикою, яка піддається розвитку під впливом спеціально організованого навчального середовища.

Особливої уваги заслуговує субшкала «Емпатія», за якою зафіксовано найбільш виражені міжгрупові відмінності ($t=3,18$; $p=0,003$). Студенти третього курсу демонструють середній показник емпатії на рівні $M=14,2$, що суттєво перевищує відповідний показник другокурсників ($M=12,1$). Це може

пояснюватися тим, що навчальна програма психологічної спеціальності містить значну кількість дисциплін і практичних завдань, спрямованих саме на розвиток здатності розуміти і відчувати емоційний стан інших людей. Емпатія як фахова якість психолога цілеспрямовано тренується у процесі рольових ігор, групової роботи і практичних занять, що пояснює її чутливість до навчальних впливів порівняно з іншими субшкалами.

Субшкала «Самомотивація» також виявилася одним із найбільш диференціюючих показників між двома групами ($t=3,09$; $p=0,004$). Середнє значення у третьокурсників ($M=12,8$) перевищує показник другокурсників ($M=10,5$) на 2,3 бали, що є суттєвою різницею у контексті діапазону субшкали. Зростання самомотивації у процесі навчання можна пояснити поступовим зміцненням фахової ідентичності студентів: чим більш чіткими і усвідомленими стають уявлення про обраний фах і власне місце у ньому, тим стійкішими виявляються внутрішні спонукання до навчання і саморозвитку. Варто зазначити, що самомотивація тісно пов'язана із загальним емоційним ставленням до навчально-професійної діяльності і може суттєво варіюватися залежно від переживання успіху або невдачі у фаховій практиці.

Субшкала «Управління власними емоціями» характеризується найменшою міжгруповою різницею у абсолютних значеннях ($M=9,8$ у другокурсників проти $M=11,7$ у третьокурсників), хоча і ця різниця є статистично значущою ($t=2,38$; $p=0,024$). Відносна стабільність цього показника порівняно з іншими субшкалами може свідчити про те, що здатність керувати власними емоціями є більш стійкою і менш піддатливою до навчальних впливів характеристикою, формування якої значною мірою визначається індивідуально-психологічними особливостями студента. Ця закономірність узгоджується із даними низки досліджень, що вказують на відносну стабільність регуляторних механізмів емоційної сфери порівняно із її когнітивними і комунікативними компонентами. Це припущення потребує подальшого підтвердження у дослідженнях із більшим обсягом вибірки.

Субшкали «Емоційна обізнаність» і «Розпізнавання емоцій інших» демонструють схожу динаміку: показники третьокурсників перевищують відповідні значення другокурсників на 1,9 і 2,3 бали відповідно, і ці відмінності є статистично значущими ($p < 0,05$). Зростання емоційної обізнаності у процесі навчання за психологічною спеціальністю видається закономірним, оскільки навчальна програма систематично спрямовує увагу студентів на власний внутрішній досвід і стимулює його рефлексивне осмислення. Здатність розпізнавати емоції інших людей, у свою чергу, розвивається завдяки практичному досвіду взаємодії у навчальних групах і виконанню фахових завдань, що передбачають спостереження і аналіз емоційних проявів. На основі порівняння всіх субшкал можна зробити висновок, що навчально-професійна діяльність за психологічною спеціальністю чинить диференційований вплив на різні компоненти емоційного інтелекту, і цей вплив є найбільш вираженим щодо тих характеристик, які безпосередньо тренуються у навчальному процесі.

Таблиця 2.2

Розподіл рівнів емоційного інтелекту студентів-психологів за методикою Н. Холла (кількість осіб і %)

Рівень EI	2 курс (n=19)	%	3 курс (n=19)	%
Низький (0–30 балів)	3	15,8	1	5,3
Середній (31–60 балів)	12	63,2	10	52,6
Високий (61–90 балів)	4	21,1	8	42,1

Аналіз розподілу рівнів, представленого у таблиці 2.2, показує, що більшість студентів обох курсів демонструє середній рівень емоційного інтелекту. Разом із тим частка студентів із високим рівнем серед третьокурсників (42,1%) є вдвічі більшою, ніж серед другокурсників (21,1%). Частка осіб із низьким рівнем, навпаки, скорочується від 15,8% на другому курсі до 5,3% на третьому курсі. Ця тенденція узгоджується із теоретичними уявленнями про зростання емоційного інтелекту у процесі навчання за психологічною спеціальністю, хоча зрізовий характер дослідження не дає підстав для однозначних причинно-наслідкових висновків.

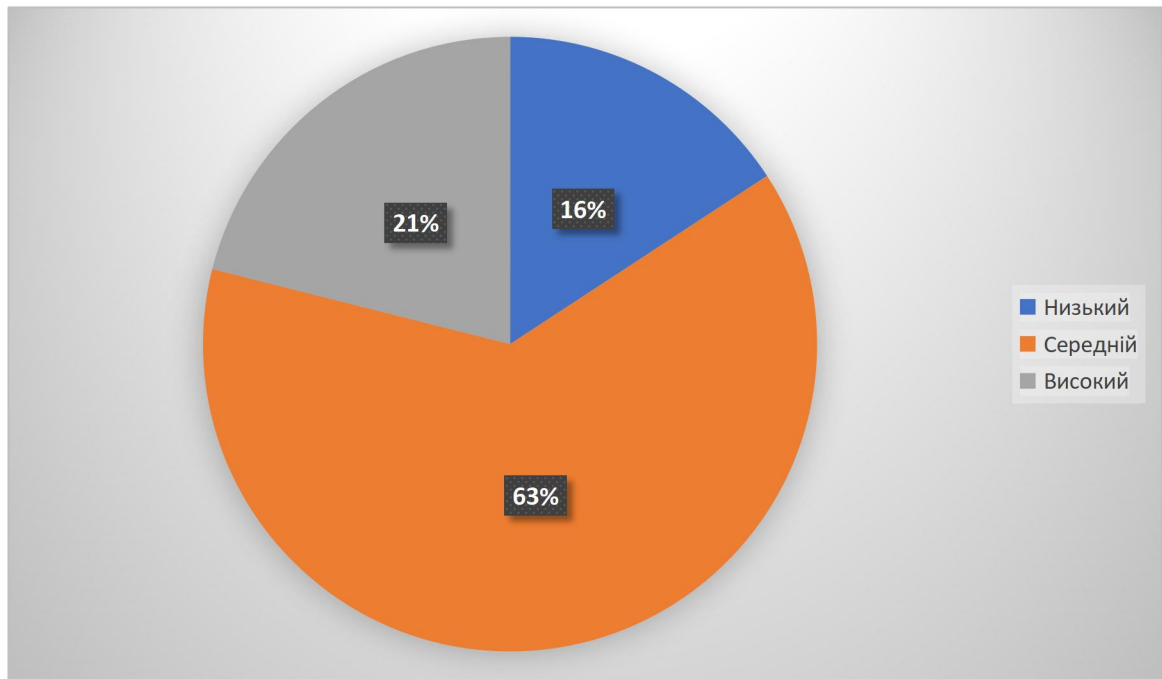


Рисунок 2.1. Порівняльна характеристика рівнів емоційного інтелекту студентів другого і третього курсів (у % від загальної кількості студентів відповідного курсу)

Звернімося до аналізу результатів за методикою дослідження вольової саморегуляції А.В. Зверкова та Є.В. Ейдмана.

Таблиця 2.3

Середні показники шкал вольової саморегуляції студентів-психологів за методикою Зверкова-Ейдмана ($M \pm SD$)

Шкала	Максимум	2 курс (n=19)	3 курс (n=19)	t	p
Загальна саморегуляція	24	14,3 ± 3,2	17,1 ± 2,8	2,91	0,006
Наполегливість	16	9,7 ± 2,4	11,4 ± 2,1	2,36	0,025
Самовладання	13	8,2 ± 2,1	10,3 ± 2,3	2,97	0,005

Отримані показники вольової саморегуляції (таблиця 2.3) демонструють аналогічну до емоційного інтелекту тенденцію: студенти третього курсу перевищують другокурсників за всіма шкалами, і ці відмінності є статистично значущими. Особливо помітними є відмінності за шкалою «Самовладання», де середнє значення у студентів третього курсу ($M=10,3$) суттєво перевищує відповідний показник другокурсників ($M=8,2$). Шкала «Наполегливість» демонструє найменш виражений розрив між групами, що може свідчити про те,

що ця характеристика є більш стабільною індивідуальною властивістю і менш піддається змінам під впливом навчального середовища.

Таблиця 2.4

Розподіл рівнів загальної вольової саморегуляції студентів-психологів (кількість осіб і %)

Рівень	2 курс (n=19)	%	3 курс (n=19)	%
Низький	4	21,1	1	5,3
Середній	11	57,9	10	52,6
Високий	4	21,1	8	42,1

Розподіл рівнів вольової саморегуляції (таблиця 2.4) підтверджує виявлену тенденцію: серед третьокурсників суттєво менше осіб із низьким рівнем (5,3% проти 21,1%) і більше із високим рівнем (42,1% проти 21,1%). Більшість студентів обох груп демонструє середній рівень саморегуляції, що є типовим для студентської молоді і узгоджується із даними аналогічних досліджень [14, с.11]. Варто зазначити, що точних нормативних даних для студентів-психологів в українській науці поки що недостатньо, що ускладнює змістову інтерпретацію отриманих показників.

Таблиця 2.5

Середні показники і рівні резильєнтності студентів-психологів за шкалою CD-RISC ($M \pm SD$)

Показник	2 курс (n=19)	3 курс (n=19)	t	p
Загальний бал резильєнтності	58,3 $\pm$ 9,4	67,8 $\pm$ 8,6	3,31	0,002

Аналіз даних таблиці 2.5 засвідчує, що середній загальний бал резильєнтності у студентів третього курсу ($M=67,8$) є статистично значущо вищим порівняно із показником другокурсників ($M=58,3$), а виявлена різниця підтверджується на рівні $p=0,002$. Обидва значення знаходяться у межах середнього рівня за шкалою CD-RISC, проте показник третьокурсників суттєво наближається до його верхньої межі, що свідчить про якісно відмінний ступінь сформованості резильєнтності у цій групі. Стандартне відхилення у студентів третього курсу ($SD=8,6$) є дещо меншим, ніж у другокурсників ($SD=9,4$), що вказує на більшу однорідність групи за цим показником і може свідчити про те,

що навчання сприяє певному вирівнюванню резильєнтнісного ресурсу між студентами. На основі порівняння можна зробити висновок, що зростання резильєнтності у процесі навчання за психологічною спеціальністю є стійкою тенденцією, що підтверджується як середніми значеннями, так і розподілом рівнів, поданим у таблиці 2.6.

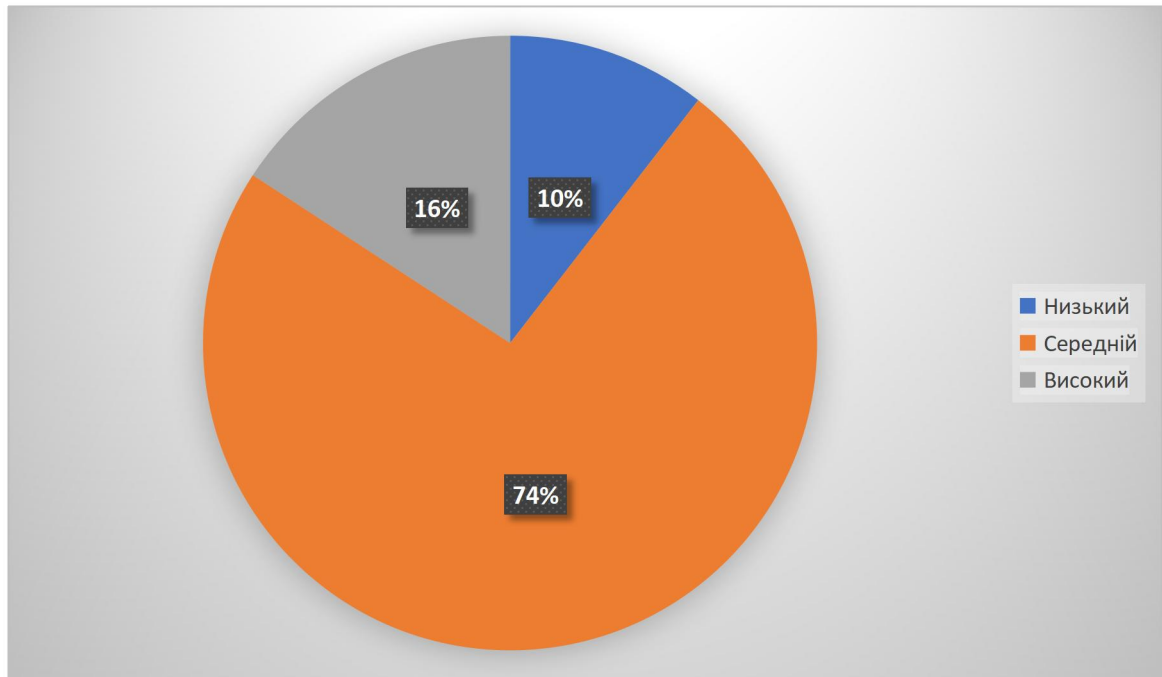


Рисунок 2.2. Розподіл рівнів резильєнтності студентів-психологів другого і третього курсів за шкалою CD-RISC (кругові діаграми для кожної групи з відображенням частки низького, середнього і високого рівнів)

Таблиця 2.6

Розподіл рівнів резильєнтності за шкалою CD-RISC (кількість осіб і %)

Рівень	2 курс (n=19)	%	3 курс (n=19)	%
Низький (0–30 балів)	2	10,5	0	0,0
Середній (31–70 балів)	14	73,7	11	57,9
Високий (71–100 балів)	3	15,8	8	42,1

Показники резильєнтності (таблиці 2.5 та 2.6) підтверджують виявлену у попередніх методиках закономірність. Середній загальний бал у студентів третього курсу (M=67,8) є статистично значущо вищим, ніж у другокурсників (M=58,3), і наближається до верхньої межі середнього рівня. Серед третьокурсників не виявлено жодного студента із низьким рівнем

резильєнтності, тоді як серед другокурсників таких двоє (10,5%). Частка осіб із високим рівнем резильєнтності серед студентів третього курсу (42,1%) суттєво перевищує відповідний показник другокурсників (15,8%). Ця тенденція може пояснюватися як ефектом навчання і особистісного розвитку, так і відсівом студентів із нижчим рівнем психологічного ресурсу у перші роки навчання.

Загалом аналіз результатів за усіма трьома методиками виявив стійку і статистично підтверджену тенденцію до більш високих показників емоційного інтелекту, вольової саморегуляції і резильєнтності у студентів третього курсу порівняно із студентами другого курсу. Ці результати свідчать або про позитивний вплив навчально-професійної діяльності на особистісний розвиток студентів-психологів, або про природну вікову динаміку зазначених характеристик, або про поєднання обох чинників. Привертає увагу той факт, що за усіма методиками найбільш стабільним компонентом виявилась «Наполегливість» за методикою саморегуляції, що може свідчити про відносну стабільність цієї характеристики порівняно із емоційними і регуляторними аспектами.

Між окремими показниками трьох методик можна припустити наявність змістових зв'язків, що відображають внутрішню логіку особистісного функціонування студентів-психологів. Зростання емоційної обізнаності і здатності до управління емоціями пов'язується у теоретичній літературі із розвитком вольового самовладання, а резильєнтність традиційно розглядається як складне утворення, що спирається як на емоційно-регулятивні, так і на вольові ресурси особистості. Студент, який навчився розпізнавати власні емоційні стани і свідомо ними керувати, отримує водночас ресурс для збереження стійкості у складних ситуаціях, що безпосередньо позначається на рівні його резильєнтності. Спостережувана у дослідженні паралельна позитивна динаміка усіх трьох характеристик від другого до третього курсу непрямо підтверджує існування цих взаємозв'язків.

Показово, що найбільш виражене зростання між курсами зафіксовано саме за тими характеристиками, які теоретично є взаємообумовленими:

субшкала «Емпатія» методики Холла, субшкала «Самовладання» методики Зверкова-Ейдмана і загальний показник резильєнтності за CD-RISC демонструють найбільш значущі міжгрупові відмінності. Це може свідчити про те, що емоційна чутливість до стану іншої людини, здатність зберігати внутрішній контроль у напружених ситуаціях і загальна психологічна стійкість розвиваються у тісному взаємозв'язку, підсилюючи одна одну у процесі навчально-професійної діяльності. Такий синергетичний ефект є характерним для розвитку складних особистісних утворень і не може бути пояснений простим накопиченням окремих знань чи навичок.

Водночас між методиками зафіксовано і певні розбіжності у динаміці окремих показників, що заслуговують на окрему увагу. Субшкала «Наполегливість» методики саморегуляції демонструє найменший приріст між курсами, тоді як субшкала «Управління власними емоціями» методики Холла також вирізняється відносно меншою міжгруповою різницею. Ці спостереження дозволяють припустити, що певні компоненти досліджуваних утворень є більш стабільними індивідуальними характеристиками і менш піддаються змінам під впливом навчального середовища, тоді як інші виявляються більш чутливими до цілеспрямованих навчальних впливів. Це припущення потребує підтвердження у кореляційному і факторному аналізі, що виходить за межі завдань цього дослідження.

Загалом сукупність отриманих даних формує цілісну і внутрішньо узгоджену картину особистісного розвитку студентів-психологів у процесі навчання. Студенти третього курсу порівняно із другокурсниками демонструють вищий рівень не лише за кожною із досліджуваних характеристик окремо, але й за узагальненим профілем особистісного функціонування, що включає емоційно-інтелектуальні, регуляторно-вольові і стресозахисні ресурси. Виявлена закономірність може бути підґрунтям для розробки спеціалізованих навчальних програм і психологічних практик, спрямованих на цілеспрямований і синхронізований розвиток усіх зазначених характеристик у студентів психологічних спеціальностей. Це припущення може

стати основою для подальших наукових розвідок із залученням більших вибірок і лонгitudного дизайну дослідження.

Висновки до другого розділу

Емпіричне дослідження психологічних особливостей особистості студентів-психологів дозволило отримати ряд конкретних результатів, що мають як науково-теоретичне, так і практичне значення.

За методикою діагностики рівня емоційного інтелекту Н. Холла встановлено, що більшість студентів-психологів обох курсів демонструють середній рівень емоційного інтелекту. Разом із тим студенти третього курсу виявляють статистично значущо вищі показники за усіма субшкалами методики і загальним показником. Найбільш виражені між курсові відмінності спостерігаються за субшкалами «Емпатія» і «Самотивація», що може свідчити про особливу чутливість цих характеристик до впливу навчально-професійного середовища [1, с.73].

За методикою вольової саморегуляції Зверкова-Ейдмана виявлено аналогічну тенденцію: студенти третього курсу перевищують другокурсників за показниками загальної саморегуляції, наполегливості і самовладання. Найбільш вираженим є розрив за шкалою «Самовладання», що свідчить про зростання здатності керувати власними реакціями і зберігати стабільність у складних ситуаціях у процесі навчання. Більшість студентів обох груп знаходиться у межах середнього рівня саморегуляції [14, с.13].

За шкалою резильєнтності CD-RISC серед студентів третього курсу не виявлено жодного учасника із низьким рівнем, тоді як серед другокурсників таких двоє. Частка осіб із високим рівнем резильєнтності серед третьокурсників є майже втричі більшою, ніж серед студентів другого курсу. Загальний середній бал резильєнтності у третьокурсників наближається до верхньої межі

середнього рівня і є статистично значущо вищим, ніж у другокурсників [22, с.18].

Таким чином, отримані дані узгоджуються із теоретичними уявленнями про позитивну динаміку особистісного розвитку у процесі навчання за психологічною спеціальністю. Навчально-професійна діяльність у закладі вищої освіти, що поєднує теоретичну підготовку із практичним компонентом, справляє виражений вплив на розвиток емоційно-регулятивних і резильєнтнісних ресурсів студентів-психологів. Зрізовий дизайн дослідження не дає підстав для остаточних висновків щодо причинності виявлених відмінностей, проте отримані результати формують надійне підґрунтя для подальших лонгітюдних досліджень особистісного розвитку студентів-психологів в умовах сучасної вищої освіти [24, с.267].

ВИСНОВОК

Курсова робота присвячена теоретичному і емпіричному вивченню психологічних особливостей особистості студентів-психологів. Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі узагальнення.

У теоретичній частині роботи встановлено, що особистість у сучасній психологічній науці розглядається як складне багаторівневе системне утворення, що поєднує природно зумовлені і соціально набуті компоненти. Аналіз основних теоретичних підходів (психоаналітичного, гуманістичного, діяльнісного, диспозиційного) засвідчив, що жодна з окремих концепцій не здатна вичерпно описати всю складність особистісного функціонування, тому найбільш продуктивним є інтегративний погляд на структуру і детермінанти особистісного розвитку. У структурі особистості дослідники виокремлюють спрямованість, характер, темперамент, здібності, самосвідомість і ціннісно-смыслову сферу, підкреслюючи їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Студентський вік є одним із найбільш насичених у психологічному відношенні етапів онтогенезу, що характеризується активним формуванням особистісної і фахової ідентичності, розвитком рефлексивних і регулятивних здібностей, розширенням системи міжособистісних стосунків та підвищеною чутливістю до стресових впливів. Саме у студентські роки закладаються основи фахової компетентності та особистісної зрілості, що визначають якість подальшої фахової діяльності.

Фахово значущі особистісні якості студентів-психологів охоплюють емпатію, комунікативну компетентність, рефлексивність, емоційний інтелект, резильєнтність, волюву саморегуляцію та особистісну зрілість. Ці якості формуються і трансформуються у процесі навчально-професійної діяльності під впливом змісту навчання, характеру педагогічної взаємодії та особистого досвіду студента.

Емпіричне дослідження, проведене на базі Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук МАУП у місті Києві із залученням 38 студентів-психологів другого і третього курсів, засвідчило такі результати. За

методикою діагностики емоційного інтелекту Н. Холла більшість учасників обох груп демонструє середній рівень, однак студенти третього курсу виявляють статистично значущо вищі показники за усіма субшкалами, передусім за «Емпатією» і «Самотивацією». За методикою вольової саморегуляції Зверкова-Ейдмана виявлено аналогічну тенденцію: третьокурсники перевершують другокурсників за показниками загальної саморегуляції, наполегливості і самовладання, причому найбільш виражений розрив спостерігається за шкалою «Самовладання». За шкалою резильєнтності CD-RISC серед студентів третього курсу не виявлено жодного учасника із низьким рівнем, а частка осіб із високим рівнем є майже втричі більшою, ніж серед другокурсників.

Загалом отримані результати підтверджують, що навчально-професійна діяльність за психологічною спеціальністю справляє виражений позитивний вплив на розвиток емоційно-регулятивних і резильєнтних ресурсів особистості студентів. Зрізовий дизайн дослідження не дозволяє робити однозначних причинно-наслідкових висновків, що і визначає перспективи подальших досліджень.

Подальшого вивчення потребують питання лонгітюдної динаміки особистісного розвитку студентів-психологів, зв'язку між окремими досліджуваними характеристиками (зокрема між емоційним інтелектом і резильєнтністю), а також впливу специфіки навчального середовища на темп і якість особистісних змін у студентські роки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боковець О. І. Емоційний інтелект як ресурс психічного здоров'я. Габітус. Психологія особистості. 2022. Вип. 37. С. 68–75.
2. Бондар В. І., Приходько Ю. О. Сучасні проблеми професійної підготовки практикуючого психолога. Професійна підготовка практичного психолога: теорія і практика. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 1. С. 3–14.
3. Борисенко К. Ю. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки». 2021. № 1 (1). С. 83–90.
4. Бочаріна Н. О. Психологія особистості : навч. посіб. Переяслав-Хмельницький, 2014. 188 с.
5. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні особливості розвитку стресостійкості особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2021. № 1. С. 37–50.
6. Бужинська С. М. Стресостійкість студентів як складник успішності навчання у ЗВО. Габітус. 2021. № 23. С. 55–59.
7. Бушуєва Т., Авер'янова А. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2020. С. 36–47.
8. Гавриленко О. В. Психологічні особливості емоційної саморегуляції студентів-психологів в умовах російсько-української війни : кваліфікац. робота освіт.-кваліфікац. рівня «магістр» за спец. 053 Психологія / Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ, 2024. 107 с.
9. Гавриловська К. П., Вигівська О. В. Психологічні механізми формування професійної ідентичності студентів-випускників спеціальності «психологія». Теорія і практика сучасної психології. 2018. № 3. С. 173–177.

10. Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості / О. П. Лящ та ін. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. 2023. № 4 (74). С. 79–86.
11. Коняєва Л., Шопша М. Професійна ідентичність студентів-психологів на адаптаційному етапі професійної соціалізації у закладі вищої освіти. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Серія «Психологія». 2024. № 2 (63). С. 5–16. DOI: 10.32689/maup.psych.2024.2.1
12. Мартиненко Є. О., Підбуцька Н. В. Важливість формування резильєнтності для майбутніх психологів. Теоретичні та практичні дослідження молодих вчених : зб. тез доп. 16-ї Міжнар. наук.-практ. конф. магістрантів та аспірантів, 14–16 груд. 2022 р. / ред. Є. І. Сокол ; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». Харків : НТУ «ХПІ», 2022. С. 349–350.
13. Метельська Н. Й. Розвиток професійно важливих якостей майбутніх психологів як чинник формування їх професійної самосвідомості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 3, т. 2. С. 58–62.
14. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2010. 19 с.
15. Панок В. Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. Практична психологія та соціальна робота. 2003. № 4. С. 14–17.
16. Перегончук Н. В. Професійно важливі якості майбутнього психолога. Актуальні проблеми психології. 2014. Т. 10, вип. 26. С. 601–611.
17. Петришин В. В. Формування професійно-значущих якостей студентів психологів. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2014. № 1. С. 14–160.
18. Приходько Ю. О. Особистісні якості психолога як чинник його професійності. Гуманітарний корпус : зб. наук. ст. з актуальних проблем

філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. Вип. 10. С. 122–126.

19. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / уклад.: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова, С. Г. Яновська, С. М. Куделко. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.

20. Сафін О. Умови розвитку психологічної готовності студентів-психологів до професійної діяльності. Наука і освіта. 2022. № 3. С. 70–75.

21. Скубій О. М., Чепур О. О. Психологічні особливості мотиваційної готовності до професійної діяльності студентів-психологів. Development of Education, Science and Business: Results 2024 : матеріали Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 11–12 груд. 2024 р. Дніпро : Маренніченко В. В., 2024. С. 317–318.

22. Соболева Т. І. Резильєнтність як особистісний ресурс майбутніх психологів : кваліфікац. робота / наук. керівник канд. психол. наук, доц. О. О. Халік. Кривий Ріг, 2024. 62 с.

23. Столяренко О. Б. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

24. Танасійчук О. Психологічні особливості професійного становлення майбутніх психологів. Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. 2020. № 48. С. 253–271.

25. Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 155–162. DOI: 10.32782/cusu-psy-2024-1-21

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики рівня емоційного інтелекту Н. Холла

Інструкція: Нижче подано твердження, що стосуються вашого емоційного життя. Будь ласка, оцініть кожне твердження за шкалою від -3 до $+3$, де: $+3$ повністю згоден(на) $+2$ переважно згоден(на) $+1$ частково згоден(на) -1 частково не згоден(на) -2 переважно не згоден(на) -3 повністю не згоден(на)

Правильних або неправильних відповідей немає. Відповідайте так, як це найбільш точно описує вас.

1. Для мене не складає труднощів перейти від негативних емоцій до позитивних, коли цього потребує ситуація.
2. Коли необхідно, я вмію заспокоїтися.
3. Коли я засмучений(а), я зазвичай розумію причину цього.
4. Я вмію добре розбиратися у собі.
5. Я здатен(на) з легкістю приховати свою тривогу від оточуючих.
6. Я вмію долати депресію без сторонньої допомоги.
7. Я добре знаю, що відчуваю.
8. Після будь-яких неприємностей я досить швидко заспокоююсь.
9. Я вмію вчасно стримувати роздратування.
10. Якщо мені це необхідно, я вмію справлятися з тугою.
11. Нерідко я помічаю свої почуття лише через деякий час після події.
12. Я можу зберігати спокій, коли інші нервують.
13. Мені легко приймати компліменти.
14. Якщо захочу, я можу легко розговорити іншу людину.
15. Мені відносно легко встановлювати нові контакти.
16. Зазвичай я почуваюся комфортно на новому місці.
17. Зазвичай я можу зрозуміти, що відчуває інша людина.
18. Я добре розумію, що відчувають мої близькі.
19. Зазвичай я розумію почуття та емоції людей краще, ніж самі ці люди.

20. Я вмію відчувати, як ставляться до мене оточуючі, навіть якщо вони не висловлюють своїх думок вголос.
21. Я здатен(на) легко увійти в становище іншої людини.
22. Я зазвичай можу зрозуміти настрій співрозмовника за виразом обличчя.
23. Я зазвичай можу легко зрозуміти, що означають жести та рухи людини.
24. Зазвичай я добре знаю, що сказати людині, щоб підтримати її в важкий момент.
25. Я зазвичай добре розуміюся в тому, що приховується за словами людини.
26. Я завжди ставлю перед собою цілі, що надихають і мотивують мене.
27. Мені подобається вчитися чомусь новому.
28. Я вмію сам(а) себе заохочувати і підтримувати ентузіазм.
29. Зазвичай я добре розуміюся у своїх сильних і слабких сторонах.
30. Я можу знайти мотивацію навіть у складних ситуаціях.

Обробка результатів: відповіді за шкалою від -3 до +3 підраховуються по кожній субшкалі. Субшкала «Емоційна обізнаність»: питання 1, 2, 4, 7, 11 (зворотнє), 22. Субшкала «Управління власними емоціями»: питання 3, 6, 8, 9, 10, 12. Субшкала «Самотивація»: питання 5 (зворотнє), 13, 26, 27, 28, 30. Субшкала «Емпатія»: питання 17, 18, 19, 20, 21, 24. Субшкала «Розпізнавання емоцій інших»: питання 14, 15, 16, 23, 25, 29. Загальний показник ЕІ є сумою всіх субшкал. Оцінювання рівня: 0–30 низький, 31–60 середній, 61–90 високий.

Додаток Б

Методика дослідження вольової саморегуляції (А. В. Зверков, Є. В. Ейдман)

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Кожне з них стосується ваших психологічних особливостей. Якщо твердження відповідає вашим особливостям, поставте поряд із ним «+», якщо не відповідає «-». Не задумуйтеся над відповідями довго: важлива перша реакція.

1. Якщо це необхідно, я можу поводитися спокійно, хоча внутрішньо кипить обурення.
2. Коли треба, я можу примусити себе займатися навіть нецікавою справою.
3. Якщо потрібно, я легко пригнічую спалах гніву або роздратування.
4. Я завжди доводжу розпочату справу до кінця.
5. Мені вдається вчасно зупинитися, коли я відчуваю, що ситуація виходить із-під контролю.
6. Я, як правило, вчасно виконую свої обіцянки.
7. Якщо необхідно, я можу приховати хвилювання.
8. Я зазвичай виконую те, що я запланував.
9. Якщо треба, я здатен(на) не звертати увагу на те, що мені заважає.
10. Якщо треба, я витрачаю на роботу стільки часу, скільки необхідно.
11. Якщо мені необхідно, я можу не реагувати на провокацію.
12. Загалом мені вдається виконувати все, що я запланував за день.
13. Якщо потрібно, я можу відкласти задоволення і зайнятися тим, чим потрібно.
14. Мені вдається легко дотримуватися своїх принципів навіть під тиском.
15. У будь-якій ситуації я намагаюся зберігати витримку.
16. Мені вдається зосередитися навіть у несприятливих умовах.
17. Я легко контролюю свою мову і жести.
18. Зазвичай мені вдається не реагувати на критику і зберігати спокій.
19. Я легко запам'ятовую те, що хочу запам'ятати.
20. Я добре вмію стримувати свою злість.

- 21.Зазвичай я не відкладаю на завтра те, що можна зробити сьогодні.
- 22.Я вмію збудитися без допомоги будильника або іншої людини.
- 23.Я легко налаштовуюся на виконання нової роботи.
- 24.Я завжди виконую свої наміри.
- 25.Я вмію довго зосереджуватися на складному завданні.
- 26.Я здатен(на) до тривалого розумового навантаження.
- 27.Якщо я цього захочу, то завжди можу привести себе в хороший настрій.
- 28.Коли треба, я можу робити одразу кілька справ.
- 29.Мені вдається долати обставини, навіть якщо вони дуже несприятливі.
- 30.Я легко справляюся зі спокусою відволіктися від основного завдання.

Обробка результатів: підрахунок балів здійснюється відповідно до ключа. Шкала «Загальна саморегуляція» (максимум 24 бали), шкала «Наполегливість» (максимум 16 балів), шкала «Самовладання» (максимум 13 балів).

Додаток В*Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC-25)*

Інструкція: Нижче наведені твердження, що стосуються різних аспектів вашого ставлення до себе і до складних ситуацій у житті. Будь ласка, оцініть кожне твердження за шкалою від 0 до 4: 0 зовсім не відповідає 1 рідко відповідає 2 іноді відповідає 3 часто відповідає 4 майже завжди відповідає

1. Я здатен(на) адаптуватися до змін.
2. Я маю хоча б одну близьку і надійну людину у своєму житті.
3. Коли немає чіткого рішення проблеми, іноді Бог або доля можуть допомогти.
4. Я можу впоратися з будь-чим, що трапляється.
5. Попередні успіхи надають мені впевненості в тому, щоб долати нові труднощі.
6. Я намагаюся сприймати речі з гумором у складних ситуаціях.
7. Подолання труднощів додає мені сили.
8. Я зазвичай швидко відновлююся після хвороб, травм чи інших труднощів.
9. Добре чи погано, але я вірю, що більшість речей у житті трапляються не випадково.
10. Я намагаюся діяти якнайкраще, незалежно від обставин.
11. Я вірю, що можу досягти своїх цілей, навіть якщо є перешкоди.
12. Навіть коли ситуація здається безнадійною, я не здаюся.
13. Під час стресових ситуацій я знаю, куди звернутися по допомогу.
14. Перебуваючи під тиском, я зосереджуюся і мислю ясно.
15. Я надаю перевагу самостійному вирішенню проблем.
16. Мене не легко збити з пантелику через невдачі.
17. Я думаю про себе як про сильну людину під час особистих труднощів і хвороб.
18. Якщо потрібно, я можу приймати непопулярні або складні рішення.
19. Я здатен(на) впоратися із неприємними почуттями.

20.Маючи справу з проблемами у житті, іноді доводиться діяти за інтуїцією, не знаючи чому.

21.Я маю сильне відчуття мети у житті.

22.Я відчуваю, що контролюю своє власне життя.

23.Я люблю виклики.

24.Я ставлю перед собою цілі і виконую їх.

25.Я пишаюся своїми досягненнями.

Обробка результатів: загальний бал є сумою відповідей за всіма 25 твердженнями і варіює від 0 до 100. До 30 балів низький рівень резильєнтності, 31–70 балів середній рівень, понад 70 балів високий рівень.

Додаток Г

Зведені таблиці індивідуальних результатів психодіагностичного дослідження

Таблиця Г.1 *Індивідуальні показники емоційного інтелекту студентів-психологів другого курсу (n=19) за методикою Н. Холла (бали)*

№	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій	Загальний ЕІ
1	10	8	9	11	9	47
2	13	12	13	14	12	64
3	9	7	8	10	8	42
4	12	11	11	13	11	58
5	11	9	10	12	10	52
6	14	13	14	15	13	69
7	8	6	7	9	7	37
8	11	10	10	12	10	53
9	10	8	9	11	9	47
10	13	11	12	13	12	61
11	7	5	6	8	6	32
12	12	11	11	12	11	57
13	11	10	10	13	10	54
14	9	8	9	10	9	45
15	14	13	14	15	14	70
16	8	7	8	9	8	40
17	12	11	12	13	11	59
18	10	9	10	11	10	50
19	11	10	11	12	11	55
М	11,2	9,8	10,5	12,1	10,3	53,9

Таблиця Г.2

Індивідуальні показники емоційного інтелекту студентів-психологів третього курсу (n=19) за методикою Н. Холла (бали)

№	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій	Загальний ЕІ
1	14	12	13	15	13	67
2	15	14	15	16	14	74
3	11	10	11	13	11	56

4	13	12	14	15	13	67
5	14	13	14	15	13	69
6	12	11	12	14	12	61
7	15	13	14	16	14	72
8	13	11	13	14	12	63
9	12	10	12	13	11	58
10	14	12	14	15	13	68
11	11	10	11	13	11	56
12	15	14	15	16	15	75
13	13	12	13	14	13	65
14	12	11	12	13	12	60
15	14	13	14	15	14	70
16	13	11	13	14	12	63
17	14	12	14	15	13	68
18	12	11	12	13	12	60
19	13	11	13	14	13	64
M	13,1	11,7	12,8	14,2	12,6	64,4

Таблиця Г.3

Індивідуальні показники вольової саморегуляції і резильєнтності студентів другого курсу (n=19)

№	Загальна саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Резильєнтність (CD-RISC)
1	13	9	7	54
2	17	12	10	65
3	11	8	6	48
4	16	11	9	62
5	14	10	8	57
6	19	13	12	72
7	10	7	5	43
8	15	10	9	59
9	13	9	7	54
10	17	12	11	64
11	9	6	5	38
12	16	11	9	61
13	15	10	9	58
14	12	9	7	51
15	18	13	11	70
16	11	8	6	46
17	16	11	10	62
18	14	10	8	57
19	15	10	9	59
М	14,3	9,7	8,2	58,3

Таблиця Г.4

Індивідуальні показники вольової саморегуляції і резильєнтності студентів третього курсу (n=19)

№	Загальна саморегуляція	Наполегливість	Самовладання	Резильєнтність (CD-RISC)
1	18	12	11	69
2	20	14	13	78
3	14	10	9	59
4	18	12	11	68
5	19	13	12	72
6	16	11	10	63
7	19	13	12	74
8	17	12	10	67
9	15	10	9	61
10	18	12	11	69
11	14	10	9	58
12	21	14	13	80
13	17	11	11	66
14	16	11	10	63
15	18	12	11	70
16	17	12	10	66
17	18	12	11	69
18	16	11	10	63
19	17	11	11	66
М	17,1	11,4	10,3	67,8