ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня

БАКАЛАВР

за спеціальністю 053 Психологія

ЯКОВЕНКО МАР'ЯНИ ЮРІЇВНИ

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри_____
«04» травня 2026 р.

Науковий керівник:
Платаш Л.Б.,
кандидат педагогічних наук,
доцент
Рецензент:
Руденок А.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент

КИЇВ – 2026

Реєстрація

номер	дата, підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано до захисту

Л.Б. Платаш

підпис наукового керівника	ініціали, прізвище наукового керівника

Результат захисту

оцінка	дата захисту

Голова ЕК

Н.В. Волинець

підпис	ініціали, прізвище

Члени ЕК

С.А. Палій

підпис	ініціали, прізвище

В.Б. Синякова

підпис	ініціали, прізвище

О.Л. Туриніна

підпис	ініціали, прізвище

Секретар ЕК

Д.В. Бур’ян

підпис	ініціали, прізвище

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

спеціальність *Психологія*
курс IV*(бакалаврат)*

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу бакалавра
Яковенко Мар'яни Юріївни

1. Тема роботи: **Особливості переживання емоцій в умовах навчального стресу.**
2. Цільова установка: заклади вищої освіти м. Києва; вихідні дані: матеріали виробничої та переддипломної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.
3. Перелік графічного матеріалу 4 табл., 3 рис.
4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	**Консультант (Прізвище, ініціали)**	**Підпис, дата**	
		Завдання видав	**Завдання прийняв**
Розділ 1	Платаш Л.Б.		
Розділ 2	Платаш Л.Б.		

5. Зміст роботи:

Вступ

Розділ 1. Теоретичні основи вивчення особливостей переживання еомцій в умовах навчального стресу.

Розділ 2. Емпіричне дослідження особливостей переживання еомцій в умовах навчального стресу.

Висновок

Список використаних джерел

Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	**Фактичний**
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи бакалавра.	червень 2025	червень 2025
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи бакалавра.	липень 2025	липень 2025
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи бакалавра, затвердження його керівником.	серпень 2025	серпень 2025
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.	жовтень 2025	жовтень 2025
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.	грудень 2025	грудень 2025
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час виробничої та переддипломної практики, і подання її на повторне читання.	січень-березень 2026	січень-березень 2026
7.	Подання кваліфікаційної роботи бакалавра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.	квітень 2026	квітень 2026
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи бакалавра на засіданні Екзаменаційної комісії.	травень 2026	травень 2026
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.	червень 2026	червень 2026

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____ (Платаш Л.Б.)

Завдання прийняв(ла)
до виконання
здобувач(ка) _____ (Яковенко М.Ю.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 84 с., 4 табл., 3 рис., 68 джерел, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: емоційна сфера особистості в умовах навчальної діяльності.

Предмет дослідження: особливості переживання емоцій в умовах навчального стресу.

Мета: виявити психологічні особливості переживання емоцій здобувачами вищої освіти в умовах навчального стресу та визначити ефективні шляхи їх оптимізації.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження, узагальнення, порівняння, систематизація;

- емпіричні: спостереження, бесіда, тестування («шкала психологічного стресу PSM-25», дослідження рівня емпатійних тенденцій (За методикою І. Юсупова), діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), методика «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана).

НАВЧАЛЬНИЙ СТРЕС, ЕМОЦІЇ, ТРИВОЖНІСТЬ, АДАПТАЦІЯ, ПСИХОЛОГІЧНІ РЕАКЦІЇ

ACADEMIC STRESS, EMOTIONS, ANXIETY, ADAPTATION, PSYCHOLOGICAL REACTIONS

ЗМІСТ

ВСТУП..... 7

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ..... 10

1.1. Стан дослідження проблеми емоцій та навчального стресу у сучасній психології..... 10

1.2. Психологічна характеристика емоційних переживань особистості у стресових умовах навчальної діяльності..... 15

1.3. Вплив навчального стресу на емоційний стан та психічне благополуччя здобувачів освіти..... 20

Висновки до першого розділу..... 27

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ..... 30

2.1. Методика дослідження та характеристика вибірки..... 30

2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація..... 37

2.3. Психокорекційна програма зниження рівня навчального стресу та оптимізації емоційного стану здобувачів освіти..... 48

Висновки до другого розділу..... 55

ВИСНОВОК..... 58

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 62

ДОДАТКИ..... 70

ВСТУП

Актуальність проблеми. У сучасних умовах інтенсифікації освітнього процесу та зростання вимог до академічної успішності проблема переживання емоцій в умовах навчального стресу набуває особливої значущості. Постійне інформаційне навантаження, необхідність адаптації до нових форм навчання, конкуренція, невизначеність майбутнього та соціальні виклики, зокрема умови воєнного стану, суттєво впливають на психоемоційний стан здобувачів вищої освіти. Навчальний стрес виступає одним із провідних чинників дестабілізації емоційної сфери особистості, що проявляється у підвищенні рівня тривожності, емоційній напруженості, зниженні мотивації до навчання та загального психологічного благополуччя.

Емоційні переживання в умовах навчального стресу мають складну природу та визначаються взаємодією когнітивних, мотиваційних і особистісних факторів. Вони можуть як мобілізувати внутрішні ресурси особистості, так і призводити до дезадаптивних станів, зокрема емоційного виснаження, апатії, фрустрації та зниження академічної ефективності. У зв’язку з цим актуалізується необхідність глибокого вивчення особливостей емоційного реагування студентської молоді на навчальні стресори, а також розробки ефективних психокорекційних заходів, спрямованих на оптимізацію їхнього емоційного стану. Відповідно, актуальність дослідження обумовлена необхідністю комплексного аналізу емоційних переживань у ситуації навчального стресу, виявлення їх психологічних закономірностей та розробки практичних рекомендацій щодо підвищення стресостійкості та емоційної стабільності здобувачів освіти.

Стан вивчення проблеми. Проблема емоцій та стресу широко представлена у наукових дослідженнях як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Теоретичні засади вивчення стресу закладені у працях Г. Сельє, який розглядав стрес як загальний адаптаційний синдром, та Р. Лазаруса і С. Фолкмана, які досліджували когнітивну оцінку стресових ситуацій і копінг-стратегії. Значний внесок у розуміння емоційної сфери особистості здійснили

К. Ізард, П. Екман, Р. Плутчик, які розглядали природу та функції емоцій. Питання емоційної регуляції та її ролі у подоланні стресу досліджували Дж. Гросс, А. Бандура, Д. Гоулман.

У вітчизняній психології проблеми емоційних переживань та стресу вивчали С. Д. Максименко, М. В. Савчин, В. Л. Зливков, О. В. Кокун, Н. В. Чепелєва, І. Д. Бех, Т. М. Титаренко, які розглядали емоційний розвиток особистості, механізми психологічної адаптації та особливості реагування на стресові ситуації. Окремі аспекти навчального стресу та його впливу на студентську молодь досліджували Н. В. Гришина, О. Я. Чебикін, Л. М. Карамушка, К. В. Терещенко, що підкреслюють значення емоційної саморегуляції та психологічних ресурсів у забезпеченні ефективної навчальної діяльності.

Попри значну кількість наукових праць, проблема особливостей переживання емоцій саме в умовах навчального стресу потребує подальшого поглибленого дослідження, особливо з урахуванням сучасних соціальних викликів та специфіки освітнього середовища.

Об’єкт дослідження: емоційна сфера особистості в умовах навчальної діяльності.

Предмет дослідження: особливості переживання емоцій в умовах навчального стресу.

Мета дослідження: виявити психологічні особливості переживання емоцій здобувачами вищої освіти в умовах навчального стресу та визначити ефективні шляхи їх оптимізації.

Для виконання поставленої мети було визначено наступні ***завдання*:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення емоцій та навчального стресу в сучасній психології.

2. Охарактеризувати психологічні особливості емоційних переживань у стресових умовах навчальної діяльності.

3. Провести емпіричне дослідження особливостей переживання емоцій здобувачами вищої освіти.

4. Розробити психокорекційні рекомендації щодо зниження рівня навчального стресу та оптимізації емоційного стану.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

– *теоретичні*: аналіз наукової літератури, порівняння, узагальнення та систематизація;

– *емпіричні*: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (шкала психологічного стресу PSM-25», дослідження рівня емпатійних тенденцій (За методикою І. Юсупова), діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), методика «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана);

База дослідження: Емпіричне дослідження проведено у закладах вищої освіти м. Києва. У вибірку увійшли 50 здобувачів освіти віком 18-23 роки, обох статей. Дослідження здійснено у листопаді-грудні 2025 року.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про природу емоційних переживань у ситуації навчального стресу, розкритті психологічних механізмів їх виникнення та функціонування, а також у систематизації сучасних підходів до дослідження емоційної регуляції особистості.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для розробки програм психологічної підтримки студентської молоді, спрямованих на зниження рівня навчального стресу, розвиток емоційної саморегуляції та підвищення ефективності навчальної діяльності.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку посилань та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 84 сторінки, із яких 61 сторінка основного тексту. Перелік посилань складається із 68 найменувань. Робота містить 4 додатки.

РОЗДІЛ І
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ

1.1. Стан дослідження проблеми емоцій та навчального стресу у сучасній психології

Сучасний стан дослідження проблеми емоцій та навчального стресу у психологічній науці характеризується значною багатовимірністю підходів, що відображає складність і багатогранність цього феномена. У межах сучасних наукових розвідок емоції розглядаються не лише як суб'єктивні переживання, а як цілісна система психічних реакцій, що включає когнітивні, фізіологічні та поведінкові компоненти, які активно взаємодіють між собою в умовах діяльності, зокрема навчальної. Зроблено висновок, що саме у навчальному процесі емоційна сфера особистості набуває особливої значущості, оскільки вона безпосередньо впливає на ефективність засвоєння знань, мотивацію та загальний психічний стан здобувачів освіти. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема емоцій у навчальному середовищі досліджується в контексті загальної психології, педагогічної психології та психології стресу. На думку Н. М. Ануфрієвої, емоції виконують регулятивну функцію, забезпечуючи адаптацію особистості до умов середовища, а також впливають на формування поведінкових стратегій у складних ситуаціях [3]. У цьому контексті навчальний стрес розглядається як специфічний вид психоемоційного напруження, що виникає у відповідь на навчальні вимоги, оцінювання та соціальні очікування.

У сучасній психології значна увага приділяється дослідженню стресу як універсального механізму адаптації. На думку С. М. Каськіва, стресостійкість студентів формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, серед яких важливу роль відіграють індивідуально-психологічні особливості,

рівень розвитку саморегуляції та соціальна підтримка [17]. Встановлено, що навчальний стрес може мати як деструктивний, так і мобілізуючий характер залежно від інтенсивності та індивідуальних ресурсів особистості. Особливу увагу у сучасних дослідженнях приділено взаємозв'язку емоцій та стресових станів. На думку О. С. Іванової, прояви стресу тісно пов'язані з емоційними станами, такими як тривожність, напруженість, емоційна виснаженість, що можуть значно ускладнювати процес навчальної діяльності [15]. У цьому контексті емоції виступають як індикатор психічного благополуччя та водночас як чинник, що визначає рівень адаптації до навчального середовища.

У наукових працях підкреслюється, що емоційні переживання студентської молоді мають специфічні особливості. На думку Л. Б. Наугольник, емоційні переживання у студентів характеризуються високою динамічністю, підвищеною чутливістю до оцінювання та залежністю від міжособистісних відносин у навчальному середовищі [27]. Це зумовлює підвищену вразливість до стресових факторів, що, у свою чергу, впливає на загальний рівень психологічного благополуччя. Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення тривожності як складової навчального стресу. На думку І. В. Волженцевої, тривожність у навчальному процесі має тенденцію до зростання у періоди підвищеного навантаження, зокрема під час сесій та контрольних заходів, що негативно впливає на когнітивні процеси та результативність навчання [7]. Установлено, що високий рівень тривожності може призводити до зниження концентрації уваги, порушення пам'яті та зниження навчальної мотивації.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням емоційної напруженості як складової навчального стресу. На думку Г. С. Гірняка, емоційна напруженість виникає внаслідок невідповідності між вимогами навчального середовища та індивідуальними можливостями особистості, що призводить до перевантаження психіки [10]. У цьому контексті важливим є врахування індивідуальних особливостей студентів при організації навчального процесу. Суттєвий внесок у дослідження проблеми емоцій у

навчальному середовищі здійснено в межах концепції емоційного інтелекту. На думку О. М. Амплєєвої, розвиток емоційного інтелекту сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності, оскільки забезпечує здатність до усвідомлення власних емоцій, їх регуляції та розуміння емоцій інших людей [1]. Установлено, що високий рівень емоційного інтелекту знижує негативний вплив стресу та сприяє формуванню адаптивних стратегій поведінки.

Проблема стресостійкості також активно досліджується у сучасній психології. На думку Л. М. Смольської, стресостійкість є інтегративною характеристикою особистості, що включає здатність до ефективного функціонування в умовах підвищеного навантаження та невизначеності [44]. Встановлено, що розвиток стресостійкості є важливим чинником профілактики негативних наслідків навчального стресу. У контексті сучасних досліджень значна увага приділяється також механізмам психологічного захисту. На думку С. М. Кондратюка, психологічний захист виступає як система несвідомих процесів, що спрямовані на зниження внутрішнього напруження та підтримання психічної рівноваги [20]. У навчальній діяльності ці механізми можуть як сприяти адаптації, так і ускладнювати її у разі їх неадекватного функціонування.

Важливим аспектом дослідження є також вивчення копінг-стратегій як способів подолання стресу. На думку Б. Н. Бурбан, адаптивні здібності до стресу визначаються здатністю особистості використовувати ефективні стратегії подолання труднощів, що сприяє зниженню рівня емоційного напруження [6]. Установлено, що конструктивні копінг-стратегії позитивно впливають на психоемоційний стан студентів. Значну роль у формуванні емоційних переживань відіграє соціальне середовище. На думку П. Ю. Сауха, сучасне молодіжне середовище характеризується високим рівнем динамічності та невизначеності, що підвищує рівень стресогенності навчального процесу [40]. Це зумовлює необхідність розробки ефективних психологічних програм підтримки студентської молоді. Зроблено акцент на тому, що емоції не є ізольованим явищем, а виступають складовою цілісної

психічної регуляції, що визначає успішність адаптації особистості до умов навчального середовища.

У межах когнітивного підходу емоції трактуються як результат оцінки ситуації. На думку М. Селігмана, емоційні реакції людини значною мірою визначаються інтерпретацією подій, а не самими подіями, що зумовлює індивідуальні відмінності у переживанні стресу [41]. Встановлено, що у навчальній діяльності саме суб'єктивне сприйняття складності завдань та значущості результатів визначає рівень емоційного напруження. Значний інтерес становить теорія саморегуляції, у межах якої емоції розглядаються як механізм підтримання внутрішньої рівноваги. На думку Р. Райана та Е. Десі, здатність до саморегуляції визначає ефективність діяльності та психологічне благополуччя особистості, зокрема в умовах підвищеного навантаження [36]. У цьому контексті навчальний стрес виступає як фактор, що актуалізує механізми саморегуляції та сприяє їх розвитку або, навпаки, призводить до їх дезорганізації.

У сучасних дослідженнях також підкреслюється роль мотиваційних чинників у переживанні емоцій. Встановлено, що рівень внутрішньої мотивації значною мірою визначає характер емоційних реакцій у навчальному процесі. На думку C. Silva, позитивна мотивація сприяє формуванню позитивних емоційних станів, тоді як зовнішній тиск та орієнтація на оцінку можуть підвищувати рівень стресу та тривожності [55]. Це дозволяє розглядати емоції як індикатор мотиваційної сфери особистості. Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення емоційного вигорання як наслідку хронічного навчального стресу. На думку Л. В. П'янківської, синдром емоційного вигорання проявляється у зниженні емоційної залученості, виснаженні та негативному ставленні до діяльності, що є характерним для осіб, які тривалий час перебувають у стані напруження [32]. Установлено, що студенти також можуть демонструвати подібні прояви, особливо в умовах високого навчального навантаження.

У контексті дослідження емоцій важливе значення має також поняття життєстійкості. На думку О. Г. Чиханцової, життєстійкість визначається як здатність особистості зберігати психологічну рівновагу та ефективність діяльності в умовах стресу, що безпосередньо пов’язано з характером емоційних переживань [52]. Встановлено, що високий рівень життєстійкості сприяє зниженню негативного впливу стресових факторів та формуванню позитивного емоційного фону.

У сучасній психології також активно досліджується роль психологічного благополуччя у переживанні емоцій. На думку N. Bradburn, психологічне благополуччя визначається балансом позитивних і негативних емоцій, що є ключовим показником якості життя особистості [54]. У навчальному середовищі цей баланс часто порушується через високий рівень навантаження, що призводить до домінування негативних емоцій. Окрему увагу приділено впливу соціальних факторів на емоційні переживання. На думку В. Г. Кременя, сучасне освітнє середовище характеризується високим рівнем інформаційного навантаження та соціальних вимог, що підвищує рівень стресогенності навчального процесу [23]. Установлено, що соціальний тиск, конкуренція та необхідність відповідати очікуванням можуть значно посилювати емоційне напруження.

У наукових працях також розглядається роль психологічної допомоги у подоланні навчального стресу. На думку Т. Д. Меліченко, ефективна психологічна підтримка сприяє стабілізації емоційного стану особистості та формуванню адаптивних стратегій поведінки [24]. Зроблено висновок, що впровадження психологічних програм у навчальному середовищі є важливим чинником профілактики стресових станів. Значний інтерес становить також дослідження тілесно-орієнтованих підходів до регуляції емоцій. На думку О. О. Анищенко, використання тілесно-орієнтованих технік дозволяє знижувати рівень емоційного напруження та відновлювати психофізіологічний баланс [4]. Установлено, що такі методи є ефективними у роботі зі стресовими станами, зокрема у навчальному середовищі.

У сучасних дослідженнях також підкреслюється значення профілактики стресових станів. На думку авторів праці щодо профілактики стресу, комплексний підхід, що включає когнітивні, тілесні та поведінкові техніки, є найбільш ефективним у зниженні рівня емоційного напруження [30]. Це свідчить про необхідність використання багатокомпонентних програм психологічної підтримки.

Таким чином, узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє констатувати, що дослідження емоцій у контексті навчального стресу здійснюється у межах різних теоретичних напрямів, що доповнюють один одного. Встановлено, що емоційні переживання визначаються складною взаємодією когнітивних, мотиваційних, соціальних та особистісних чинників, що зумовлює необхідність системного підходу до їх вивчення.

Зроблено висновок, що сучасний стан дослідження проблеми емоцій та навчального стресу характеризується переходом від фрагментарного розгляду окремих аспектів до цілісного аналізу, що враховує багатовимірність цього феномена. Це відкриває нові можливості для розробки ефективних психологічних програм, спрямованих на підвищення стресостійкості та емоційного благополуччя здобувачів освіти.

1.2. Психологічна характеристика емоційних переживань особистості у стресових умовах навчальної діяльності

Психологічна характеристика емоційних переживань особистості у стресових умовах навчальної діяльності становить складну багатовимірну проблему, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові та фізіологічні аспекти функціонування людини в ситуації підвищеного навантаження. У сучасних умовах освітнього середовища навчальний процес дедалі частіше супроводжується високим рівнем вимог, інтенсивністю інформаційних потоків, конкуренцією та необхідністю постійної саморегуляції, що актуалізує стан навчального стресу та формує специфічний спектр емоційних

переживань. Здійснений аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що емоційні переживання у стресових умовах навчання мають комплексний характер і проявляються у вигляді тривожності, напруження, фрустрації, емоційного виснаження та зниження суб'єктивного благополуччя. На думку І. В. Волженцевої, емоційна напруженість у навчальному процесі безпосередньо пов'язана з оцінювальними ситуаціями, дефіцитом часу та високим рівнем відповідальності, що спричиняє зростання тривожності та внутрішнього напруження [7]. Це свідчить про те, що навчальна діяльність виступає не лише пізнавальною, а й емоційно насиченою сферою, де особистість постійно перебуває у стані адаптації до змінних вимог.

Особливого значення у дослідженні емоційних переживань набуває категорія тривожності як одного з провідних показників психологічного стану особистості в умовах навчального стресу. На думку К. І. Фоменко, тривожність студентів у навчальній діяльності формується під впливом як зовнішніх чинників (складність навчального матеріалу, система оцінювання), так і внутрішніх особливостей (рівень самооцінки, мотивація досягнення), що зумовлює індивідуальні відмінності у переживанні стресу [50]. Таким чином, емоційні реакції не є універсальними, а визначаються індивідуально-психологічними характеристиками особистості.

У контексті аналізу емоційних переживань важливо враховувати роль емоційного інтелекту як регулятора емоційних станів. На думку О. М. Амплєєвої, використання компонентів емоційного інтелекту сприяє підвищенню здатності майбутніх фахівців усвідомлювати власні емоції, управляти ними та ефективно взаємодіяти з іншими в умовах стресу [1]. Це дозволяє знизити рівень дезадаптивних переживань і підвищити психологічну стійкість у навчальному процесі.

Емоційні переживання у стресових умовах навчальної діяльності тісно пов'язані з феноменом стресостійкості. На думку І. В. Каськів, стресостійкість виступає інтегративною властивістю особистості, що забезпечує здатність ефективно функціонувати в умовах підвищеного навантаження, зберігаючи

емоційну рівновагу та продуктивність діяльності [17]. Низький рівень стресостійкості, у свою чергу, спричиняє посилення негативних емоційних станів, таких як тривога, страх, роздратування та апатія. Значний внесок у розуміння природи емоційних переживань у навчальному стресі робить дослідження взаємозв'язку емоційних станів із психічними процесами. На думку О. С. Іванової, стрес супроводжується змінами у когнітивній сфері, зокрема зниженням концентрації уваги, погіршенням пам'яті та мислення, що додатково посилює емоційне напруження [15]. У цьому контексті емоційні переживання виступають як результат взаємодії когнітивних та афективних компонентів психіки.

Важливим аспектом є також розгляд механізмів психологічного захисту, які активізуються у стресових умовах навчальної діяльності. На думку С. М. Кондратюк, психологічні захисні механізми виконують функцію зниження внутрішньої напруги та збереження цілісності особистості, проте їх надмірне використання може призводити до викривлення реальності та формування неадекватних поведінкових стратегій [20]. Таким чином, емоційні переживання у стресі часто супроводжуються активацією як адаптивних, так і дезадаптивних механізмів реагування.

Суттєву роль у формуванні емоційних переживань відіграє соціальне середовище навчання. На думку Н. М. Ануфрієвої, міжособистісні взаємини у навчальному колективі, стиль педагогічної взаємодії та рівень соціальної підтримки значною мірою визначають характер емоційних реакцій студентів [3]. Позитивне соціальне середовище сприяє зниженню рівня стресу, тоді як конфліктні або напружені взаємини посилюють негативні емоційні переживання. Окремої уваги заслуговує феномен емоційного вигорання, який може формуватися унаслідок тривалого перебування у стані навчального стресу. На думку Л. В. П'янківської, емоційне вигорання проявляється у зниженні емоційної чутливості, втраті інтересу до навчальної діяльності та зростанні рівня психічного виснаження [32]. Це свідчить про необхідність своєчасної профілактики та корекції емоційних станів у навчальному

середовищі. Важливим є також врахування ролі копінг-стратегій у процесі переживання стресу. На думку Г. С. Герасіної, ефективні стратегії подолання стресу, такі як активне вирішення проблем, пошук соціальної підтримки та позитивна переоцінка ситуації, сприяють зниженню рівня негативних емоцій та підвищенню психологічної адаптації [9]. Натомість уникнення проблем або емоційне реагування без конструктивного вирішення ситуації поглиблює стан стресу.

Емоційні переживання у навчальному стресі також тісно пов’язані з рівнем самооцінки особистості. На думку О. О. Ратушного, низька самооцінка сприяє формуванню невпевненості у власних силах, що підвищує рівень тривожності та страху перед оцінюванням [37]. Висока ж самооцінка, навпаки, виступає фактором психологічного захисту та сприяє більш ефективному подоланню стресових ситуацій.

У межах гуманістичного підходу важливим є розгляд емоційних переживань як складової суб’єктивного благополуччя особистості. На думку М. Селігмана, позитивні емоції відіграють ключову роль у формуванні психологічної стійкості та здатності протистояти стресу, сприяючи розвитку оптимізму та життєстійкості [41]. Це підкреслює необхідність не лише зниження негативних емоцій, а й розвитку позитивних емоційних станів у навчальному процесі. Емоції у ситуації навчального стресу виконують сигнальну, оцінювальну та регулятивну функції, забезпечуючи своєчасне реагування на складність навчальних завдань, соціальні очікування та індивідуальні досягнення. У цьому контексті емоційні переживання виступають не лише як реакція на стресор, але і як механізм адаптації до змінних умов освітнього середовища.

На думку Д. Т. Гошовської, психологічна допомога особистості в умовах підвищеного емоційного навантаження має враховувати індивідуальні особливості переживання стресу, що проявляються у різному рівні емоційної чутливості, здатності до саморегуляції та схильності до дезадаптивних реакцій [11]. Це дозволяє стверджувати, що універсальних підходів до регуляції

емоційних станів не існує, а ефективність втручань залежить від урахування індивідуального психологічного профілю особистості. Особливу увагу в контексті навчального стресу привертає феномен фрустрації як специфічного емоційного стану, що виникає у ситуації перешкод на шляху до досягнення навчальних цілей. Фрустраційні переживання супроводжуються розчаруванням, роздратуванням та зниженням мотивації, що негативно впливає на ефективність навчальної діяльності. У цьому зв'язку важливим є розвиток здатності до толерантності до невдач та формування гнучких стратегій реагування. На думку Л. Д. Заграй, у ситуаціях підвищеного ризику та невизначеності особистість активізує внутрішні ресурси психологічного захисту, які дозволяють зберігати емоційну стабільність та запобігати дезорганізації діяльності [13]. Проте у навчальному середовищі такі механізми не завжди є достатніми, особливо за умов тривалого впливу стресових факторів, що потребує додаткових психокорекційних заходів.

Важливим аспектом є також тілесний компонент емоційних переживань, який проявляється у фізіологічних реакціях організму на стрес. На думку О. О. Анищенко, тілесно-орієнтовані підходи до психологічної допомоги дозволяють ефективно знижувати рівень емоційного напруження через роботу з тілесними відчуттями, диханням та м'язовим тонусом [4]. Це підтверджує тісний взаємозв'язок між психічними та соматичними проявами стресу. Значущим є також дослідження впливу навчального стресу на динаміку психічних станів у часовій перспективі. Емоційні переживання можуть мати як короткочасний, ситуативний характер, так і набувати стійких форм, трансформуючись у хронічні стани тривожності або емоційного виснаження. На думку Л. М. Смольської, життєстійкість особистості виступає ключовим фактором, що визначає здатність протистояти тривалим стресовим впливам і зберігати психологічне благополуччя [44].

У цьому контексті особливого значення набуває концепція саморегуляції як здатності особистості свідомо управляти власними емоційними станами. На думку Р. Райана та Е. Десі, саморегуляція є

центральним механізмом розвитку особистості, який забезпечує інтеграцію внутрішніх мотиваційних процесів та зовнішніх вимог середовища [36]. У навчальній діяльності це проявляється у здатності контролювати емоційні реакції, підтримувати мотивацію та долати труднощі. Аналізуючи емоційні переживання у навчальному стресі, доцільно також звернути увагу на роль мотиваційного компонента. Емоції тісно пов'язані з мотивацією до навчання, оскільки позитивні емоційні стани сприяють підвищенню інтересу до діяльності, тоді як негативні – можуть знижувати активність та ініціативність. На думку C. A. Silva, залученість студентів до фізичної та навчальної діяльності значною мірою залежить від емоційного стану та внутрішньої мотивації, що формує загальну ефективність діяльності [55].

Окремо варто підкреслити роль когнітивної оцінки ситуації у формуванні емоційних переживань. Особистість інтерпретує навчальні труднощі через призму власного досвіду, очікувань та установок, що визначає характер емоційної реакції. У цьому контексті негативні когнітивні схеми можуть посилювати переживання тривоги та страху, тоді як позитивна переоцінка ситуації сприяє зниженню рівня стресу. На думку С. В. Герасіної, здатність до підтримання працездатності в умовах стресу визначається не лише фізичними, а й психологічними чинниками, серед яких провідну роль відіграють емоційна стабільність, впевненість у власних силах та навички саморегуляції [9]. Це свідчить про необхідність комплексного підходу до вивчення емоційних переживань, що включає аналіз як внутрішніх ресурсів особистості, так і зовнішніх умов діяльності.

Узагальнюючи викладене, доцільно зазначити, що емоційні переживання у стресових умовах навчальної діяльності є динамічним процесом, який формується у результаті взаємодії різноманітних чинників – когнітивних, мотиваційних, особистісних та соціальних. Вони можуть виконувати як дезорганізуючу, так і мобілізуючу функцію, залежно від рівня стресу та індивідуальних ресурсів особистості. Оптимальний рівень емоційного напруження здатен підвищувати продуктивність діяльності, тоді

як його надмірність призводить до зниження ефективності навчання та погіршення психічного стану.

Таким чином, розуміння психологічних особливостей емоційних переживань у навчальному стресі дозволяє обґрунтувати необхідність створення сприятливих психолого-педагогічних умов, спрямованих на підтримку емоційного благополуччя, розвиток стресостійкості та формування навичок ефективної саморегуляції у здобувачів освіти.

1.3. Вплив навчального стресу на емоційний стан та психічне благополуччя здобувачів освіти

Навчальний стрес є складним багатокомпонентним психологічним феноменом, що виникає у процесі освітньої діяльності під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників і безпосередньо впливає на емоційний стан та психічне благополуччя здобувачів освіти. У сучасних умовах інтенсифікації навчального процесу, зростання обсягу інформації, підвищених вимог до академічної успішності та соціальної відповідальності студентів, навчальний стрес набуває системного характеру та стає одним із ключових факторів психологічного функціонування особистості у юнацькому віці. Наукові дослідження свідчать, що навчальний стрес супроводжується значними змінами в емоційній сфері особистості, зокрема підвищенням рівня тривожності, емоційної напруженості, появою негативних афективних станів та зниженням рівня суб’єктивного благополуччя. На думку І. В. Волженцевої, у процесі навчальної діяльності відбувається динамічне коливання рівня тривожності, що зумовлено впливом екзаменаційних ситуацій, оцінюванням знань та необхідністю відповідати очікуванням соціального оточення [7]. Такі стани можуть носити як ситуативний, так і хронічний характер, що значно ускладнює адаптацію здобувачів освіти до навчального середовища.

Емоційні переживання у стані навчального стресу характеризуються широким спектром проявів – від короткочасної напруженості до стійких

негативних емоційних станів, таких як тривога, страх, фрустрація та емоційне виснаження. На думку С. В. Герасіної, тривале перебування у стані стресу призводить до зниження працездатності, виснаження психічних ресурсів та порушення емоційної рівноваги, що негативно позначається на загальному функціонуванні особистості [9]. У цьому контексті навчальний стрес виступає не лише як ситуативний фактор, а як системний ризик для психічного здоров'я студентської молоді.

Важливим аспектом впливу навчального стресу є його зв'язок із розвитком емоційної напруженості. На думку Г. С. Гірняка та Ю. Ю. Городової, емоційна напруженість студентів виникає як реакція на перевантаження навчальними завданнями, дефіцит часу та високий рівень відповідальності, що призводить до формування стану внутрішнього дискомфорту та психоемоційної нестабільності [10]. Такий стан супроводжується порушенням когнітивних процесів, зниженням концентрації уваги та погіршенням якості засвоєння навчального матеріалу. Особливу увагу слід приділити взаємозв'язку навчального стресу та емоційного благополуччя. Психологічне благополуччя розглядається як інтегральний показник гармонійного функціонування особистості, що включає позитивні емоції, задоволеність життям, відчуття сенсу та внутрішньої стабільності. На думку Н. М. Іванової, підвищений рівень стресу корелює зі зниженням показників психологічного благополуччя, що проявляється у зростанні негативних емоцій, зниженні самооцінки та формуванні песимістичного сприйняття реальності [15]. Таким чином, навчальний стрес виступає дестабілізуючим чинником, що порушує внутрішню гармонію особистості.

Значний вплив навчального стресу проявляється також у формуванні емоційного вигорання. На думку Л. В. П'янківської, емоційне вигорання у студентів характеризується поступовим виснаженням емоційних ресурсів, зниженням мотивації до навчання та формуванням байдужого ставлення до освітньої діяльності [32]. Це явище є наслідком тривалого впливу стресових факторів та недостатньої здатності до ефективної саморегуляції. Не менш

важливим є вплив навчального стресу на розвиток механізмів психологічного захисту. На думку С. М. Кондратюка, психологічні захисні механізми активізуються у відповідь на стресові впливи та спрямовані на зниження емоційної напруги, проте їх надмірне використання може призводити до викривлення сприйняття реальності та формування дезадаптивних поведінкових стратегій [20]. У контексті навчальної діяльності це може проявлятися у уникненні навчальних завдань, прокрастинації або зниженні відповідальності.

У сучасних дослідженнях також підкреслюється роль емоційного інтелекту у подоланні навчального стресу. На думку О. М. Амплєєвої, високий рівень емоційного інтелекту сприяє більш ефективному усвідомленню та регуляції власних емоцій, що дозволяє знижувати негативний вплив стресових факторів та підвищувати адаптивні можливості особистості [1]. Здатність до емоційної саморегуляції виступає важливим ресурсом, що забезпечує психологічну стійкість у складних навчальних ситуаціях. Водночас значну роль у формуванні емоційних реакцій на стрес відіграє рівень стресостійкості особистості. На думку І. В. Каськів, стресостійкість визначається як інтегративна властивість особистості, що забезпечує здатність ефективно протидіяти стресовим впливам та зберігати психоемоційну рівновагу [17]. Низький рівень стресостійкості пов’язаний із підвищеною вразливістю до негативних емоцій та зниженням адаптивних можливостей. Крім того, навчальний стрес має безпосередній вплив на суб’єктивне відчуття благополуччя та життєвої задоволеності. На думку М. Селігмана, позитивне психологічне функціонування особистості залежить від здатності переживати позитивні емоції, будувати значущі соціальні зв’язки та відчувати сенс власної діяльності [41]. У ситуації хронічного навчального стресу ці компоненти порушуються, що призводить до зниження рівня психологічного благополуччя.

Важливим є також вплив соціального середовища на переживання навчального стресу. На думку П. Ю. Сауха, сучасне молодіжне середовище

характеризується високим рівнем соціальної динамічності та невизначеності, що посилює вплив стресових факторів та ускладнює процес соціально-психологічної адаптації [40]. У таких умовах здобувачі освіти потребують додаткових ресурсів підтримки та розвитку адаптивних стратегій поведінки.

В умовах інтенсивного навчального навантаження саме індивідуальні способи подолання стресу визначають характер емоційного реагування та рівень психічного благополуччя. На думку Н. В. Бурбан та Л. Б. Наугольника, ефективні копінг-стратегії сприяють зниженню емоційної напруженості та забезпечують більш конструктивне реагування на стресові ситуації, тоді як дезадаптивні стратегії, зокрема уникнення або емоційне реагування, посилюють негативні переживання [6; 27]. У цьому контексті здатність до свідомого вибору поведінкових стратегій виступає важливим фактором психологічної стабільності. Важливим компонентом впливу навчального стресу є його зв’язок із формуванням суб’єктивного відчуття контролю над ситуацією. Встановлено, що студенти, які сприймають навчальні труднощі як контрольовані, демонструють нижчий рівень тривожності та вищий рівень психологічного благополуччя. На думку Ю. А. Михальської, відчуття контролю пов’язане з ефективністю функціонування механізмів психологічного захисту, які забезпечують збереження емоційної рівноваги та підтримку позитивного образу «Я» [26]. У разі зниження цього відчуття зростає ризик розвитку дезадаптивних емоційних станів, зокрема безпорадності та апатії.

Суттєвий вплив навчального стресу проявляється у зміні структури емоційних переживань, де домінуючими стають негативні емоції. На думку Т. В. Комар, у динаміці професійних та навчальних криз відбувається трансформація емоційної сфери, що супроводжується зниженням інтенсивності позитивних емоцій та зростанням частоти переживання тривоги, напруження та емоційної нестабільності [19]. Така зміна емоційного балансу негативно впливає на мотиваційну сферу та знижує ефективність навчальної діяльності. Окремої уваги заслуговує питання взаємозв’язку навчального

стресу та соматичних проявів емоційного напруження. Доведено, що тривале перебування у стані стресу супроводжується фізіологічними реакціями, зокрема підвищенням рівня втоми, порушенням сну, зниженням імунітету. На думку Р. В. Слухенської та співавторів, хронічний стрес впливає на функціональний стан організму, спричиняючи виснаження адаптаційних ресурсів та погіршення загального самопочуття [43]. У студентської молоді це може проявлятися у зниженні активності, погіршенні концентрації уваги та загальному зниженні життєвого тонусу.

У контексті психічного благополуччя важливу роль відіграє поняття життєстійкості як інтегративної характеристики особистості. На думку О. Г. Чиханцової, життєстійкість визначає здатність особистості протистояти стресовим впливам, зберігати внутрішню цілісність та знаходити конструктивні шляхи вирішення складних ситуацій [52]. Високий рівень життєстійкості пов’язаний із переважанням позитивних емоцій, оптимістичним світосприйняттям та ефективною саморегуляцією, що значно знижує негативний вплив навчального стресу.

Необхідно також враховувати роль соціальної підтримки як важливого ресурсу подолання стресу. Соціальне середовище, включаючи одногрупників, викладачів та сім’ю, може виступати як фактором посилення стресу, так і ресурсом його подолання. На думку Н. М. Ануфрієвої, соціально-психологічні процеси, що відбуваються у групі, значною мірою визначають емоційний стан особистості, сприяючи або зниженню, або підвищенню рівня емоційної напруженості [3]. Позитивна соціальна підтримка сприяє формуванню відчуття безпеки та впевненості, що знижує інтенсивність стресових переживань. У сучасних дослідженнях також підкреслюється значення саморегуляції як ключового механізму подолання навчального стресу. На думку Р. Райана та Е. Десі, процес саморегуляції пов’язаний із внутрішньою мотивацією та здатністю особистості самостійно керувати своєю поведінкою та емоційними станами [36]. Високий рівень саморегуляції сприяє ефективному управлінню емоціями, що забезпечує збереження

психологічного благополуччя навіть у складних умовах навчальної діяльності. Важливим аспектом є також вплив навчального стресу на самооцінку здобувачів освіти. Дослідження показують, що систематичні невдачі у навчанні або високий рівень вимог можуть призводити до зниження самооцінки та формування негативного ставлення до себе. На думку О. О. Ратушного, низька самооцінка пов'язана з підвищеним рівнем тривожності та емоційної нестабільності, що посилює негативний вплив стресу [37]. Таким чином, самооцінка виступає важливим посередником між стресовими впливами та емоційним станом особистості. Слід зазначити, що навчальний стрес може виконувати як деструктивну, так і конструктивну функцію. Помірний рівень стресу може виступати стимулюючим фактором, що активізує когнітивні процеси та підвищує мотивацію до навчання. Проте перевищення індивідуально допустимого рівня стресу призводить до зворотного ефекту – зниження ефективності діяльності та погіршення психоемоційного стану. На думку К. І. Фоменко, чутливість студентів до стресових ситуацій визначає характер їхньої реакції на навчальні труднощі та рівень адаптації до освітнього середовища [50].

Окремо варто підкреслити значення психологічних інтервенцій у зниженні негативного впливу навчального стресу. Використання тренінгових програм, психокорекційних методик та розвиток навичок емоційної саморегуляції сприяє підвищенню стресостійкості та покращенню психологічного благополуччя студентів. На думку Т. В. Сінєльнікової, впровадження психологічних тренінгів у освітній процес дозволяє сформувати у здобувачів освіти ефективні навички подолання стресу та управління емоційними станами [42].

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що навчальний стрес має багатовимірний вплив на емоційний стан та психічне благополуччя здобувачів освіти. Встановлено, що його негативні наслідки проявляються у підвищенні тривожності, емоційній напруженості, зниженні самооцінки, розвитку емоційного вигорання та порушенні психологічного благополуччя.

Водночас визначено, що ефективність подолання навчального стресу залежить від рівня емоційного інтелекту, стресостійкості, життєстійкості, саморегуляції та соціальної підтримки.

Таким чином, дослідження особливостей впливу навчального стресу на емоційну сферу особистості дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми формування емоційних переживань, але й окреслити напрями психологічної допомоги, спрямованої на підвищення адаптивних можливостей здобувачів освіти та забезпечення їхнього психічного благополуччя.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено ґрунтовне теоретичне осмислення особливостей переживання емоцій в умовах навчального стресу, що дало змогу цілісно розкрити сутність емоційної сфери особистості у контексті освітньої діяльності як складного багаторівневого феномена, пов’язаного з когнітивними, мотиваційними та поведінковими процесами. Описано сучасні наукові підходи до вивчення емоцій та навчального стресу, а саме: психофізіологічний підхід, у межах якого емоції розглядаються як результат взаємодії нервової системи та зовнішніх подразників; когнітивний підхід, що акцентує увагу на ролі оцінки ситуації у формуванні емоційного реагування; а також соціально-психологічний підхід, який підкреслює значення освітнього середовища, міжособистісної взаємодії та соціальних очікувань у виникненні та перебігу емоційних станів здобувачів освіти.

Показано, що навчальний стрес виступає одним із провідних чинників, який визначає характер емоційних переживань особистості в освітньому процесі, а саме: зумовлює виникнення як адаптивних, так і дезадаптивних емоційних реакцій, впливає на рівень тривожності, напруження, емоційної стабільності та здатності до саморегуляції. Встановлено, що помірний рівень навчального стресу може виконувати мобілізуючу функцію, сприяючи активізації пізнавальної діяльності, підвищенню концентрації уваги та

мотивації досягнення, тоді як надмірний стрес призводить до емоційного виснаження, зниження продуктивності, появи негативних емоційних станів, зокрема тривоги, страху, фрустрації та апатії.

Розглянуто психологічну характеристику емоційних переживань особистості у стресових умовах навчальної діяльності, а саме: визначено їхню структуру, що включає афективний, когнітивний та поведінковий компоненти, а також розкрито динаміку емоційних станів залежно від індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти. З'ясовано, що інтенсивність і спрямованість емоційних переживань значною мірою визначаються рівнем розвитку емоційного інтелекту, особливостями самооцінки, мотиваційної сфери, попереднім досвідом подолання стресових ситуацій та сформованістю копінг-стратегій.

Вказано, що емоційні переживання у навчальному процесі мають як короткочасний ситуативний характер, так і можуть набувати стійких форм, трансформуючись у тривалі емоційні стани, які впливають на загальне психічне благополуччя особистості. Обґрунтовано, що тривалий вплив навчального стресу за відсутності ефективних механізмів саморегуляції може призводити до розвитку емоційного вигорання, підвищення рівня тривожності, зниження задоволеності навчальною діяльністю та формування негативного ставлення до освітнього процесу загалом.

Показано значення індивідуально-психологічних чинників у переживанні емоцій в умовах навчального стресу, а саме: темпераменту, типу нервової системи, рівня емоційної стійкості, особистісних рис та рівня розвитку саморегуляції. Зазначено, що здобувачі освіти з високим рівнем емоційної компетентності демонструють більш конструктивні способи подолання стресу, здатні ефективніше управляти власними емоціями та зберігати психічну рівновагу навіть у складних навчальних ситуаціях.

Розглянуто вплив навчального стресу на емоційний стан та психічне благополуччя здобувачів освіти, а саме: виявлено взаємозв'язок між рівнем стресового навантаження та показниками психологічного комфорту,

емоційної стабільності, задоволеності життям і навчальною діяльністю. Встановлено, що високий рівень навчального стресу супроводжується зниженням емоційного фону, підвищенням внутрішньої напруженості, порушенням сну, зниженням мотивації та появою симптомів психоемоційного виснаження, що негативно позначається на ефективності навчання та загальному розвитку особистості. Водночас підкреслено, що за умов наявності сприятливого освітнього середовища, підтримки з боку викладачів і однолітків, а також сформованих навичок емоційної саморегуляції навчальний стрес може трансформуватися у фактор розвитку, сприяючи формуванню стресостійкості, відповідальності та здатності до подолання труднощів.

Таким чином, узагальнено теоретичні підходи до розуміння емоційних переживань в умовах навчального стресу, розкрито механізми їх виникнення та прояву, а також визначено основні чинники, що впливають на характер і інтенсивність емоційних станів особистості у процесі навчальної діяльності, що створює підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження цієї проблеми.

РОЗДІЛ ІІ
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ ЕМОЦІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ

2.1. Методика дослідження та характеристика вибірки

Емпіричне дослідження здійснено на базі закладів вищої освіти м. Києва, що забезпечує репрезентативність вибірки в контексті сучасного студентського середовища та дозволяє врахувати специфіку навчального навантаження, соціальних взаємодій і психологічних викликів, притаманних здобувачам освіти у період ранньої дорослості. До вибірки включено 50 осіб віком від 18 до 23 років, серед яких представлені як чоловіки, так і жінки, що забезпечує гендерну збалансованість дослідження та підвищує достовірність отриманих узагальнень. Формування вибірки здійснено за принципом доступності із дотриманням умов добровільної участі, інформованості респондентів щодо мети дослідження та конфіденційності отриманих даних. Проведення дослідження організовано у період листопада – грудня 2025 року, що дозволяє врахувати підвищений рівень навчального навантаження, пов’язаний із завершенням семестру, складанням заліків та іспитів, а також емоційно напружений стан, характерний для даного періоду академічної діяльності.

Загальна характеристика вибірки передбачає наявність у досліджуваних різного рівня навчальної успішності, соціальної активності, комунікативної залученості та психологічної адаптованості до умов освітнього середовища. Учасники дослідження перебувають на різних курсах навчання, що дозволяє врахувати особливості адаптації першокурсників, стабілізацію психоемоційного стану студентів середніх курсів та зростання відповідальності й тривожності у старшокурсників. Соціально-психологічний контекст функціонування вибірки характеризується поєднанням навчальних,

особистісних і соціальних навантажень, що обумовлює актуальність дослідження психологічного стресу, емпатії, емоційного інтелекту та копінг-стратегій як ключових чинників психологічного благополуччя студентської молоді.

У межах дослідження використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення емоційної сфери особистості, її здатності до саморегуляції, міжособистісної чутливості та поведінкових стратегій подолання труднощів. Обрані методики взаємодоповнюють одна одну та дозволяють сформувати цілісне уявлення про психологічні особливості функціонування студентів в умовах навчального стресу.

Першою застосованою методикою є «Шкала психологічного стресу PSM-25», яка спрямована на вимірювання рівня переживання стресу як цілісного психологічного стану через аналіз соматичних, емоційних і поведінкових проявів. Зазначена методика розроблена у Франції під керівництвом Леміра, Тесьє та Фійона та набула широкого поширення у міжнародній практиці психологічної діагностики, що підтверджує її надійність і валідність. Особливістю даного інструменту є його спрямованість саме на безпосереднє вимірювання суб'єктивного переживання стресу, а не його опосередкованих проявів через тривожність чи депресію, що забезпечує більш точне відображення актуального психоемоційного стану особистості.

Структурно методика представлена у вигляді 25 тверджень, кожне з яких відображає певний аспект стресового стану, включаючи фізіологічні симптоми, когнітивні труднощі, емоційні реакції та поведінкові особливості. До соматичних проявів належать такі індикатори, як напруження м'язів, головний біль, порушення дихання, проблеми з травленням, відчуття втоми та фізичного виснаження. Емоційний компонент представлений переживаннями тривоги, роздратування, внутрішнього неспокою, почуття ізольованості та емоційної нестабільності. Когнітивні прояви включають труднощі концентрації уваги, нав'язливі думки, повторюване обмірковування ситуацій, забудькуватість та дезорганізацію мислення. Поведінковий аспект стресу

проявляється у порушенні режиму харчування, зниженні контролю над власними діями, імпульсивності та підвищеній руховій активності.

Інструкція до методики передбачає оцінювання респондентами власного стану за останні декілька днів за шкалою від 1 до 8, де кожне значення відповідає певній частоті прояву симптомів – від повної відсутності до постійної присутності. Такий підхід дозволяє зафіксувати інтенсивність переживання стресу у динаміці повсякденного функціонування, що є особливо важливим у контексті дослідження навчального середовища, де психоемоційний стан може змінюватися залежно від навантаження.

Обробка результатів здійснюється шляхом підсумовування балів за всіма пунктами, що дозволяє отримати інтегральний показник рівня психологічного стресу. Високий сумарний бал свідчить про значну вираженість стресових переживань, що може проявлятися у дезорганізації діяльності, зниженні ефективності навчання та погіршенні загального психологічного стану. Низький показник, навпаки, вказує на відносну стабільність психоемоційного стану та здатність до ефективної адаптації.

Використання даної методики у межах дослідження дозволяє не лише зафіксувати рівень стресу, але й проаналізувати його структурні компоненти, що відкриває можливість для подальшого розуміння взаємозв’язку між емоційним станом студентів і їх поведінковими реакціями в умовах навчального навантаження. Таким чином, «Шкала психологічного стресу PSM-25» виступає базовим інструментом для вивчення психологічного благополуччя здобувачів освіти та визначення рівня їх психоемоційної напруженості.

Наступною методикою, застосованою у дослідженні, є методика діагностики рівня емпатійних тенденцій за І. Юсуповим, яка спрямована на виявлення здатності особистості до співпереживання, розуміння емоційного стану інших людей та емоційного включення у міжособистісні взаємодії. Емпатія розглядається як важливий компонент емоційної сфери, що

забезпечує ефективну комунікацію, формування довірливих стосунків і соціальну адаптацію.

Методика містить 36 тверджень, які охоплюють різні аспекти емпатійної чутливості, зокрема здатність до емоційного відгуку, схильність до співпереживання, інтерес до внутрішнього світу інших людей, а також ставлення до соціальних ситуацій і поведінкових проявів оточуючих. Респондентам пропонується оцінити кожне твердження за шестибальною шкалою, що відображає частоту або інтенсивність відповідної поведінки чи переживання.

Особливістю даної методики є наявність шкали контролю щирості відповідей, що дозволяє оцінити достовірність отриманих результатів та виявити тенденцію до соціально бажаних відповідей. Це забезпечує підвищення надійності дослідження та дозволяє уникнути спотворення даних.

Зміст тверджень методики охоплює широкий спектр життєвих ситуацій – від взаємодії з близькими людьми до ставлення до незнайомців, тварин і соціальних конфліктів. Це дозволяє оцінити емпатію як комплексну характеристику особистості, що проявляється у різних сферах життєдіяльності. Високий рівень емпатії характеризується чутливістю до емоцій інших, здатністю до співпереживання та готовністю надавати підтримку, тоді як низький рівень може свідчити про емоційну дистанційованість, труднощі у міжособистісному спілкуванні та орієнтацію на раціональні аспекти взаємодії. Застосування методики І. Юсупова дозволяє глибше дослідити соціально-емоційний компонент особистості студентів та визначити їх здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, що є важливим чинником психологічного благополуччя у навчальному середовищі.

Подальший інструментарій дослідження представлений методикою діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, яка спрямована на комплексне вивчення здатності особистості усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції, а також ефективно взаємодіяти з емоційними проявами інших людей. У контексті дослідження студентської молоді дана методика набуває

особливої значущості, оскільки саме у період навчання у закладах вищої освіти відбувається інтенсивний розвиток емоційно-вольової сфери, формування навичок саморегуляції та соціальної взаємодії.

Методика складається з 30 тверджень, які охоплюють різні аспекти емоційного функціонування особистості та об'єднані у п'ять основних шкал, кожна з яких відображає окремий компонент емоційного інтелекту. Перша шкала – «емоційна обізнаність» – спрямована на визначення здатності особистості усвідомлювати власні емоції, розпізнавати їх та інтерпретувати як джерело інформації про внутрішній стан і зовнішню ситуацію. Цей компонент є базовим, оскільки без усвідомлення емоцій неможливе їх ефективне регулювання.

Друга шкала – «управління своїми емоціями» – відображає здатність особистості контролювати власні емоційні реакції, знижувати інтенсивність негативних переживань та підтримувати емоційну стабільність у складних ситуаціях. Даний компонент пов'язаний із розвитком саморегуляції, що є важливою умовою успішної навчальної діяльності та психологічного благополуччя.

Третя шкала – «самомотивація» – характеризує здатність особистості використовувати емоції як ресурс для досягнення поставлених цілей, долати труднощі та зберігати внутрішню спрямованість на результат. Цей аспект емоційного інтелекту безпосередньо пов'язаний із навчальною мотивацією, наполегливістю та здатністю до саморозвитку.

Четверта шкала – «емпатія» – спрямована на виявлення здатності розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати їм та враховувати їхні почуття у процесі взаємодії. Даний компонент є важливим для формування ефективних міжособистісних відносин та розвитку комунікативної компетентності.

П'ята шкала – «розпізнавання емоцій інших людей» – відображає здатність ідентифікувати емоційні стани оточуючих за невербальними ознаками, такими як міміка, жести, інтонація, а також впливати на емоційний

стан інших людей. Цей компонент забезпечує ефективність соціальної взаємодії та здатність до регуляції міжособистісних відносин.

Інструкція до методики передбачає оцінювання ступеня згоди з кожним твердженням за шестибальною шкалою, що варіюється від повної незгоди до повної згоди. Такий формат дозволяє врахувати індивідуальні відмінності у вираженості емоційних характеристик та забезпечує достатню диференціацію результатів. Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за кожною шкалою окремо, що дозволяє визначити рівень розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту, а також шляхом визначення інтегративного показника, який відображає загальний рівень емоційного інтелекту особистості. Таким чином, методика Н. Холла забезпечує можливість комплексного аналізу емоційної сфери та виявлення як сильних сторін, так і потенційних зон розвитку. Використання даної методики у дослідженні дозволяє поглиблено проаналізувати особливості емоційної регуляції студентів, їх здатність до самоконтролю, мотивації та міжособистісної взаємодії, що є ключовими чинниками ефективного функціонування в умовах навчального стресу.

Завершальною у комплексі використаних психодіагностичних інструментів є методика «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана, яка спрямована на виявлення домінуючих способів подолання стресових ситуацій та труднощів. У сучасній психології копінг-стратегії розглядаються як один із ключових механізмів адаптації особистості до умов, що змінюються, зокрема до навчального навантаження та емоційних викликів. Методика ґрунтується на ідеї, що всі поведінкові стратегії подолання труднощів можуть бути узагальнені у три основні групи. Перша група – «стратегія вирішення проблем» – передбачає активну позицію особистості, спрямовану на аналіз ситуації, пошук можливих рішень, планування дій та реалізацію конкретних кроків для подолання труднощів. Дана стратегія вважається найбільш адаптивною, оскільки сприяє ефективному вирішенню проблем та підвищенню контролю над ситуацією.

Друга група – «стратегія пошуку соціальної підтримки» – характеризується зверненням до оточуючих людей з метою отримання емоційної, інформаційної або практичної допомоги. Ця стратегія відображає соціальний аспект копінгу та пов’язана з рівнем довіри до інших, відкритістю у спілкуванні та здатністю до побудови підтримуючих взаємин.

Третя група – «стратегія уникнення» – передбачає відхід від вирішення проблеми, ігнорування складної ситуації або використання поведінкових механізмів, спрямованих на зниження емоційної напруги без реального вирішення проблеми. Дана стратегія може мати як адаптивний, так і дезадаптивний характер залежно від конкретної ситуації, однак у більшості випадків її домінування пов’язане з низьким рівнем ефективності подолання труднощів.

Методика містить 33 твердження, що описують різні варіанти поведінки у складних життєвих ситуаціях. Респондентам пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за трьохбальною шкалою, що дозволяє визначити частоту використання тих чи інших стратегій. Інструкція передбачає актуалізацію конкретної проблемної ситуації з особистого досвіду, що забезпечує більш точне відображення реальних поведінкових реакцій. Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку сумарних балів за кожною з трьох шкал, що дозволяє визначити домінуючі копінг-стратегії особистості. Такий підхід забезпечує можливість порівняльного аналізу різних стратегій та виявлення індивідуального стилю подолання труднощів.

Застосування методики Д. Амірхана у дослідженні дозволяє визначити, яким чином студенти реагують на навчальний стрес, які поведінкові механізми вони використовують для його подолання та наскільки ці стратегії є адаптивними у контексті освітнього середовища. Це, у свою чергу, створює підґрунтя для подальшого розроблення психокорекційних заходів, спрямованих на формування ефективних копінг-навичок та підвищення психологічної стійкості студентської молоді.

Таким чином, використаний комплекс методик забезпечує всебічне дослідження психологічних особливостей здобувачів освіти, охоплюючи рівень стресу, емпатійні тенденції, емоційний інтелект та копінг-стратегії як взаємопов'язані компоненти психоемоційного функціонування особистості. Обраний інструментарій характеризується науковою обґрунтованістю, валідністю та практичною значущістю, що забезпечує достовірність отриманих результатів та їх інтерпретації у подальших етапах дослідження.

2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація

У межах емпіричного дослідження проведено оцінку рівня психологічного стресу здобувачів освіти за допомогою методики «Шкала психологічного стресу PSM-25», що дозволило отримати узагальнене уявлення про інтенсивність стресових переживань у студентському середовищі, а також виявити специфіку їх прояву на соматичному, емоційному та поведінковому рівнях. Обробка результатів здійснена шляхом підрахунку сумарних балів за всіма 25 пунктами шкали, що дало можливість класифікувати досліджуваних за рівнями стресу.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що у структурі вибірки домінує середній рівень психологічного стресу, який зафіксовано у 48 % респондентів, що свідчить про наявність помірної напруженості, пов'язаної з навчальною діяльністю, соціальними очікуваннями та необхідністю поєднання різних сфер життя. Такий показник є типовим для студентської молоді, оскільки період навчання у закладі вищої освіти характеризується підвищеним рівнем когнітивного та емоційного навантаження. Водночас високий рівень стресу виявлено у 32 % досліджуваних, що вказує на значну психоемоційну напруженість та наявність виражених ознак дезадаптації у частини студентів. Даний показник пов'язаний із накопиченням навчальних труднощів, дефіцитом часу, переживанням невизначеності щодо майбутнього, а також недостатньо сформованими навичками емоційної саморегуляції. У цих

респондентів зафіксовано більш інтенсивні прояви соматичних симптомів, таких як хронічна втома, напруження м’язів, порушення сну, що свідчить про тривалий характер стресового стану. Низький рівень психологічного стресу виявлено у 20 % здобувачів освіти, що характеризує їх як більш адаптованих до умов навчального середовища. Для цієї групи притаманна відносна емоційна стабільність, здатність ефективно організовувати власну діяльність та використовувати конструктивні способи подолання труднощів (рис. 2.1).

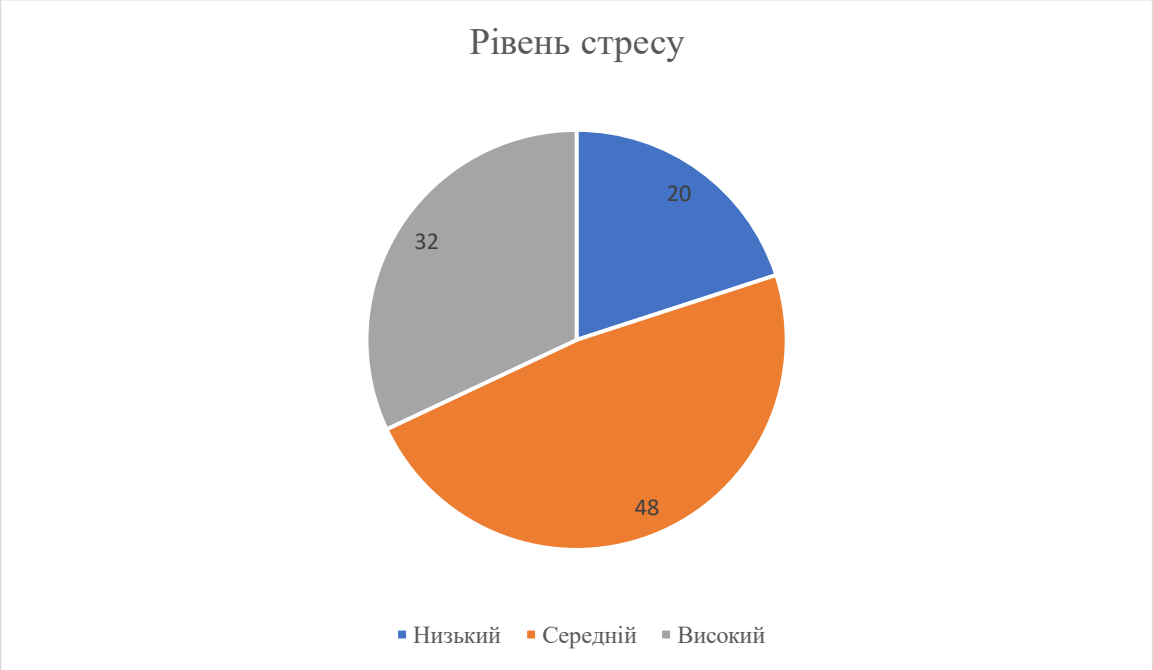


Рис. 2.1 Розподіл рівнів психологічного стресу за методикою PSM-25 (N = 50)

Аналіз змісту відповідей дозволив виявити, що найбільш вираженими у вибірці є такі прояви стресу, як відчуття постійної зайнятості та браку часу, емоційне виснаження, труднощі концентрації уваги та нав’язливе обмірковування навчальних завдань. Це свідчить про домінування когнітивно-емоційного компоненту стресу, що пов’язано із високими вимогами до академічної успішності та постійною необхідністю контролю результатів діяльності. Суттєву роль у формуванні стресових переживань відіграє також соціальний контекст навчання, зокрема взаємодія з викладачами та

одногрупниками, конкуренція у навчальному середовищі, а також очікування з боку родини. Частина респондентів демонструє підвищену чутливість до оцінювання, що проявляється у тривожності перед контрольними заходами та страху невідповідності вимогам.

Виявлено, що високий рівень стресу супроводжується не лише емоційними переживаннями, але й соматичними симптомами, що підтверджує психосоматичний характер стресових реакцій. Зокрема, студенти з високим рівнем стресу частіше відзначають головний біль, напруження м'язів, порушення сну та загальне відчуття втоми. Це свідчить про те, що стрес має комплексний характер і впливає на всі рівні функціонування особистості. Окремої уваги заслуговує поведінковий аспект стресу, який проявляється у зниженні організованості, забудькуватості, труднощах планування діяльності та імпульсивних реакціях. Такі прояви негативно впливають на навчальну ефективність та можуть призводити до формування замкненого кола – зростання стресу через зниження результативності діяльності.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що психологічний стрес є поширеним явищем серед студентської молоді та має різний ступінь вираженості залежно від індивідуальних особливостей, рівня адаптації та наявності ресурсів для подолання труднощів. Отримані результати свідчать про переважання середнього рівня психологічного стресу у вибірці студентів, що вказує на наявність помірної емоційної напруженості, пов'язаної з навчальним процесом. Значна частка осіб із високим рівнем стресу підтверджує актуальність проблеми психоемоційного перевантаження у студентському середовищі та необхідність впровадження заходів психологічної підтримки.

У межах емпіричного дослідження проведено діагностику рівня емпатійних тенденцій здобувачів освіти за методикою І. Юсупова, що дозволило визначити ступінь розвитку здатності до співпереживання, емоційного відгуку та розуміння внутрішнього стану інших людей. Отримані результати відображають важливий аспект соціально-емоційного

функціонування студентської молоді, який безпосередньо пов’язаний із якістю міжособистісної взаємодії, психологічною адаптацією та здатністю до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Аналіз результатів показав, що у вибірці домінує нормальний рівень емпатійності, який зафіксовано у 42 % респондентів. Такий показник свідчить про достатній рівень розвитку емоційної чутливості, що дозволяє студентам адекватно сприймати емоційні прояви інших людей, зберігаючи при цьому здатність до самоконтролю. Особи з цим рівнем емпатії демонструють баланс між раціональним і емоційним компонентами взаємодії, що забезпечує ефективну комунікацію без надмірного емоційного виснаження.

Разом із тим, високий рівень емпатійності виявлено у 30 % досліджуваних, що свідчить про значну емоційну включеність у переживання інших людей, підвищену чутливість до їхніх потреб і станів, а також здатність до глибокого співпереживання. Для цієї групи характерна орієнтація на міжособистісні відносини, схильність до підтримки інших та прагнення уникати конфліктів. Водночас надмірна емпатійність може супроводжуватися підвищеною емоційною вразливістю та схильністю до переживання чужих проблем як власних.

Дуже високий рівень емпатійності зафіксовано у 10 % респондентів, що характеризує їх як осіб із гіперемпатійними проявами. Такі студенти демонструють надзвичайно тонке відчуття емоцій інших людей, здатність передбачати їхній стан та реагувати на найменші зміни настрою. Однак подібний рівень емпатії супроводжується підвищеним ризиком емоційного виснаження, формуванням тривожності та внутрішньої напруженості, що пов’язано з надмірною емоційною залученістю.

Низький рівень емпатійності виявлено у 14 % досліджуваних, що свідчить про певні труднощі у встановленні міжособистісних контактів, недостатню чутливість до емоційних проявів інших людей та орієнтацію переважно на раціональні аспекти взаємодії. Особи з таким рівнем емпатії частіше демонструють дистанційованість у спілкуванні, що може

ускладнювати формування довірливих стосунків. Дуже низький рівень емпатійності зафіксовано у 4 % респондентів, що характеризує їх як осіб із вираженою емоційною відчуженістю. Для цієї групи притаманні труднощі у розумінні емоцій інших людей, низька потреба у соціальній взаємодії та орієнтація на індивідуальну діяльність (рис. 2.2).

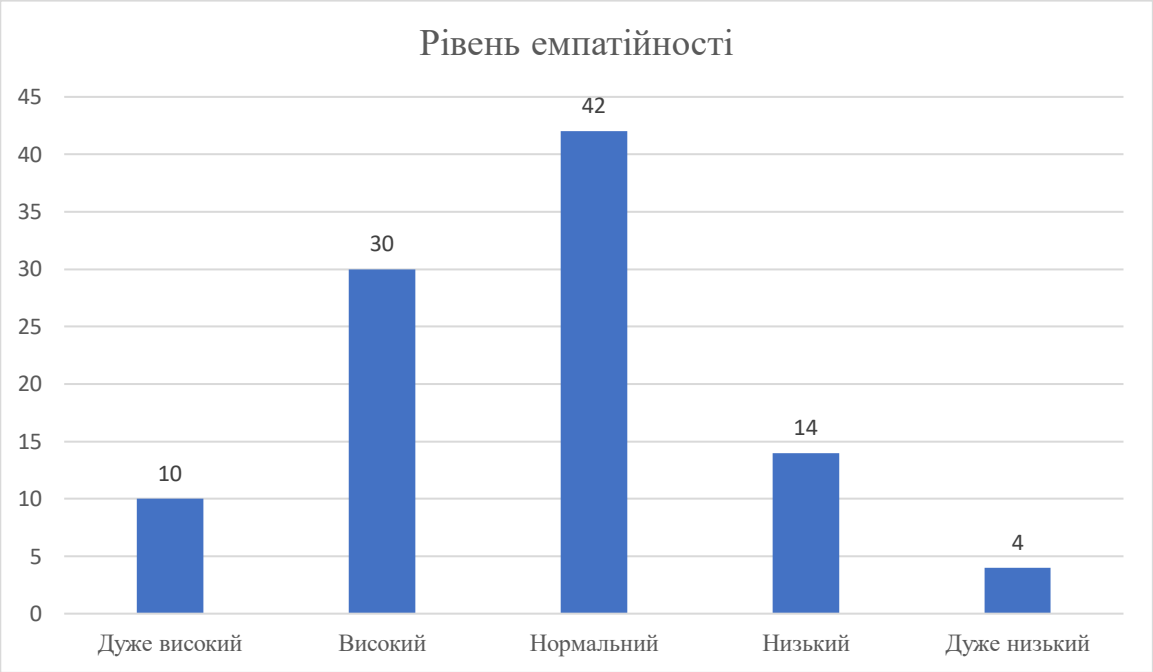


Рис. 2.2 Розподіл рівнів емпатійності за методикою І. Юсупова (N = 50)

Отримані результати свідчать про неоднорідність вибірки за рівнем розвитку емпатійних тенденцій, що обумовлено індивідуально-психологічними особливостями студентів, їхнім життєвим досвідом, особливостями соціалізації та характером міжособистісних відносин. Виявлено, що студенти з високим рівнем емпатії частіше орієнтовані на співпрацю, демонструють більшу соціальну активність та здатність до підтримки інших, тоді як особи з низьким рівнем емпатії більше зосереджені на власних цілях та індивідуальній діяльності.

Суттєвим фактором, що впливає на рівень емпатії, виступає навчальне середовище, яке передбачає постійну взаємодію з іншими людьми, участь у групових формах роботи, а також необхідність врахування позицій і думок

оточуючих. У таких умовах формується здатність до розуміння інших та розвитку емоційної чутливості. Водночас встановлено, що підвищений рівень емпатії може супроводжуватися зростанням емоційного навантаження, особливо у ситуаціях, пов'язаних із міжособистісними конфліктами або переживанням труднощів іншими людьми. Це свідчить про необхідність формування навичок емоційної саморегуляції, що дозволяють зберігати баланс між співпереживанням і психологічною стійкістю.

Таким чином, емпатія виступає важливим чинником психологічного функціонування студентів, що впливає на їх соціальну адаптацію, ефективність комунікації та загальний рівень психологічного благополуччя. Отримані результати свідчать про переважання нормального та високого рівнів емпатійності у студентській вибірці, що вказує на достатній розвиток здатності до співпереживання та ефективної міжособистісної взаємодії. Водночас наявність групи з дуже високою емпатійністю підтверджує ризик емоційного перевантаження, що обумовлює необхідність розвитку навичок емоційної саморегуляції.

У межах емпіричного дослідження здійснено діагностику рівня емоційного інтелекту здобувачів освіти за методикою Н. Холла, що дозволило комплексно оцінити здатність студентів до усвідомлення, розуміння та регуляції власних емоцій, а також до ефективної взаємодії з емоційними станами інших людей. Аналіз результатів проведено як за інтегративним показником емоційного інтелекту, так і за окремими його структурними компонентами, що забезпечує глибоке розуміння особливостей емоційної сфери досліджуваних. Узагальнення отриманих даних свідчить про те, що у вибірці домінує середній рівень емоційного інтелекту, який зафіксовано у 52 % респондентів. Такий результат вказує на достатній, проте не повністю сформований рівень розвитку емоційної компетентності. Особи з даним рівнем здатні розпізнавати власні емоції, частково контролювати їх та враховувати емоційні стани інших, однак у складних ситуаціях можуть демонструвати нестабільність емоційної регуляції.

Високий рівень емоційного інтелекту виявлено у 26 % студентів, що характеризує їх як осіб із розвиненими навичками саморегуляції, здатністю до ефективного управління емоціями та високим рівнем соціальної чутливості. Для цієї групи притаманна здатність використовувати емоції як ресурс для досягнення цілей, підтримувати позитивний емоційний фон та конструктивно взаємодіяти з іншими людьми. Разом із тим, низький рівень емоційного інтелекту зафіксовано у 22 % досліджуваних, що свідчить про недостатню сформованість навичок емоційної саморегуляції, труднощі у розпізнаванні власних і чужих емоцій та схильність до імпульсивних реакцій. Особи цієї групи частіше відчувають труднощі у міжособистісному спілкуванні та можуть демонструвати підвищену емоційну нестабільність (рис. 2.3).

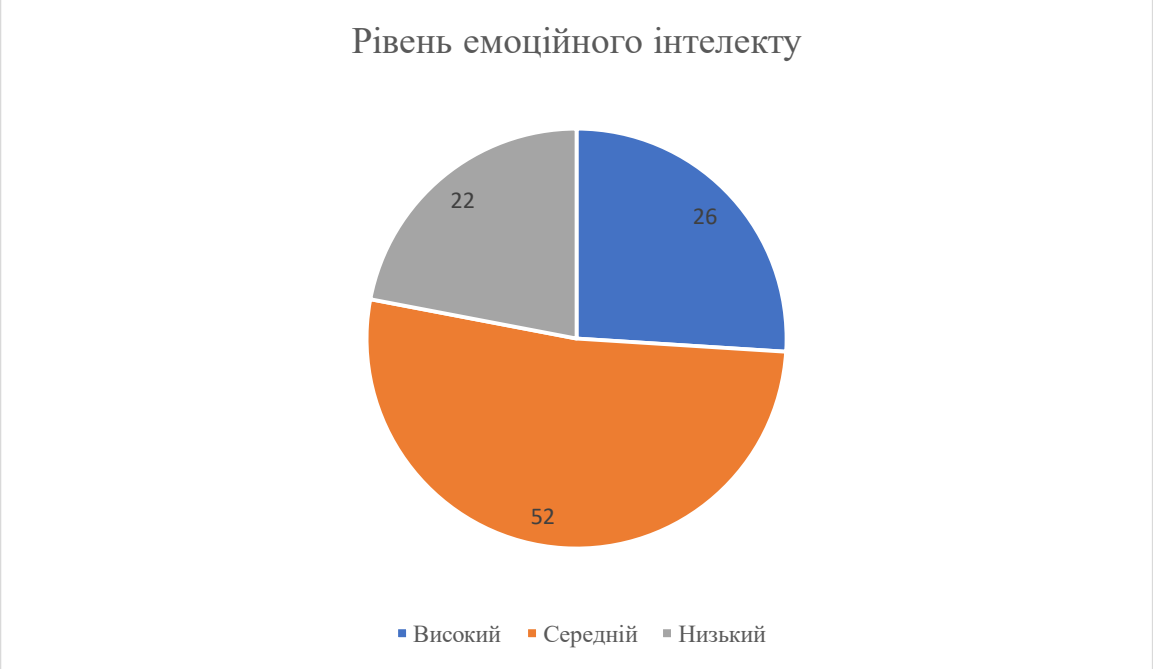


Рис. 2.3 Розподіл рівнів емоційного інтелекту за методикою Н. Холла (N = 50)

Детальний аналіз структурних компонентів емоційного інтелекту дозволив виявити певні особливості його розвитку у вибірці. Найбільш сформованим компонентом виявилася емоційна обізнаність, що свідчить про здатність студентів усвідомлювати власні переживання та розуміти їх

значення у контексті життєвих ситуацій. Це пояснюється віковими особливостями досліджуваних, які перебувають на етапі активного самопізнання та формування особистісної ідентичності. Водночас менш розвиненим компонентом виявилося управління власними емоціями, що проявляється у труднощах контролю негативних переживань, особливо у стресових ситуаціях, пов'язаних із навчальним навантаженням. Така особливість може бути пов'язана з недостатнім рівнем сформованості навичок саморегуляції та високою емоційною напруженістю, характерною для студентського середовища.

Компонент самомотивації у більшості досліджуваних перебуває на середньому рівні, що свідчить про здатність студентів використовувати емоції як стимул до діяльності, однак у ситуаціях тривалого стресу ця здатність може знижуватися. Це пояснюється виснаженням емоційних ресурсів та зниженням внутрішньої мотивації. Компоненти, пов'язані з міжособистісною взаємодією – емпатія та розпізнавання емоцій інших людей – продемонстрували відносно високі показники, що корелює з результатами попередньої методики. Це свідчить про орієнтацію студентів на соціальну взаємодію, здатність розуміти емоційний стан інших та адаптувати свою поведінку відповідно до соціального контексту.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що емоційний інтелект студентів має неоднорідну структуру, у якій більш розвиненими є компоненти, пов'язані з розумінням емоцій, тоді як компоненти, пов'язані з їх регуляцією, потребують подальшого розвитку. Встановлено, що рівень емоційного інтелекту безпосередньо пов'язаний із здатністю до адаптації в умовах навчального середовища, ефективністю міжособистісної взаємодії та рівнем психологічного благополуччя. Студенти з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють більшу стійкість до стресу, здатність до конструктивного вирішення проблем та ефективну комунікацію, тоді як особи з низьким рівнем частіше стикаються з труднощами у регуляції емоцій та взаємодії з оточуючими.

Таким чином, емоційний інтелект виступає важливим ресурсом особистості, який визначає ефективність її функціонування у навчальному середовищі та впливає на загальний рівень психологічного благополуччя. Отримані результати свідчать про переважання середнього рівня емоційного інтелекту у студентській вибірці, що вказує на достатній рівень розвитку емоційної компетентності при наявності труднощів у сфері саморегуляції. Виявлена потреба у розвитку навичок управління емоціями як важливого чинника психологічної стійкості.

У межах емпіричного дослідження здійснено діагностику домінуючих копінг-стратегій здобувачів освіти за методикою Д. Амірхана, що дозволило визначити особливості поведінкових реакцій студентів у ситуаціях труднощів і стресу. Отримані результати відображають характер адаптаційних механізмів особистості та дозволяють оцінити ефективність способів подолання навчального навантаження, емоційної напруженості та соціальних викликів.

Аналіз результатів показав, що у структурі вибірки домінує стратегія вирішення проблем, яка виявлена на високому рівні у 44 % респондентів, на середньому – у 38 %, та на низькому рівні – у 18 % студентів. Це свідчить про те, що значна частина здобувачів освіти орієнтована на активне подолання труднощів, використання раціонального аналізу ситуації, планування дій та пошук ефективних рішень. Така стратегія є найбільш адаптивною, оскільки сприяє підвищенню контролю над ситуацією та зменшенню рівня стресу.

Високий рівень використання стратегії вирішення проблем пов’язаний із сформованістю когнітивних навичок, розвитком відповідальності та прагненням до досягнення навчальних цілей. Водночас наявність групи з низьким рівнем використання цієї стратегії свідчить про недостатній рівень сформованості навичок самостійного подолання труднощів та потребу у розвитку навичок планування та прийняття рішень.

Друга стратегія – пошук соціальної підтримки – продемонструвала наступний розподіл: високий рівень виявлено у 36 % респондентів, середній –

у 42 %, низький – у 22 % досліджуваних. Це свідчить про те, що значна частина студентів орієнтована на міжособистісну взаємодію як ресурс подолання труднощів, що проявляється у зверненні за порадою, емоційною підтримкою та допомогою до друзів, родини або інших значущих осіб.

Високий рівень використання даної стратегії пов'язаний із розвиненими комунікативними навичками, довірою до оточуючих та відкритістю у вираженні власних переживань. Разом із тим, надмірна орієнтація на соціальну підтримку може свідчити про залежність від зовнішніх ресурсів та недостатню автономність у прийнятті рішень.

Третя стратегія – уникнення проблем – виявлена на високому рівні у 28 % студентів, на середньому – у 40 %, та на низькому – у 32 % респондентів. Отримані результати свідчать про те, що значна частина досліджуваних використовує уникнення як спосіб зниження емоційної напруги, що проявляється у відкладанні вирішення проблем, переключенні уваги або дистанціюванні від складних ситуацій.

Високий рівень використання стратегії уникнення пов'язаний із недостатнім розвитком копінг-ресурсів, високим рівнем тривожності та прагненням уникнути негативних переживань. У короткостроковій перспективі така стратегія може знижувати рівень стресу, однак у довгостроковій – призводить до накопичення проблем та зростання психоемоційної напруженості.

Порівняльний аналіз отриманих результатів свідчить про те, що у студентській вибірці спостерігається переважання активних копінг-стратегій, однак значна частина досліджуваних також використовує уникнення як додатковий механізм регуляції емоційного стану. Це вказує на комбінований характер копінг-поведінки, що обумовлений як індивідуально-психологічними особливостями, так і специфікою ситуації.

Встановлено, що використання стратегії вирішення проблем пов'язане з більш високим рівнем психологічної адаптації, тоді як домінування стратегії уникнення корелює з підвищеним рівнем стресу та емоційною нестабільністю.

Стратегія пошуку соціальної підтримки виступає проміжним механізмом, що може як підвищувати ефективність адаптації, так і знижувати її у випадку надмірної залежності від оточуючих (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл рівнів копінг-стратегій (Д. Амірхан) (N = 50)

Стратегія	Рівень	Кількість осіб	%
Вирішення проблем	Високий	22	44 %
	Середній	19	38 %
	Низький	9	18 %
Пошук соціальної підтримки	Високий	18	36 %
	Середній	21	42 %
	Низький	11	22 %
Уникнення проблем	Високий	14	28 %
	Середній	20	40 %
	Низький	16	32 %

Таким чином, результати дослідження копінг-стратегій свідчать про необхідність формування у студентів навичок ефективного подолання труднощів, розвитку самостійності у прийнятті рішень та зниження використання дезадаптивних форм поведінки. Отримані результати свідчать про домінування стратегії вирішення проблем у студентській вибірці, що вказує на відносно високий рівень адаптивності поведінки. Водночас значне використання стратегії уникнення підтверджує наявність ризиків дезадаптації та потребу у розвитку ефективних копінг-навичок.

У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що психологічний стан студентської молоді характеризується помірним рівнем стресу, достатнім розвитком емпатійних тенденцій та середнім рівнем емоційного інтелекту при наявності окремих труднощів у сфері емоційної саморегуляції. Виявлено, що більшість здобувачів освіти демонструє здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, що підтверджується переважанням нормального та високого рівнів емпатії, а також відносно розвиненими компонентами емоційного інтелекту, пов’язаними з розумінням емоцій інших людей. Разом із тим, встановлено, що значна частина студентів перебуває у

стані підвищеної психоемоційної напруженості, що проявляється у високому рівні стресу, труднощах саморегуляції та використанні дезадаптивних копінг-стратегій. Виявлено, що емоційний інтелект має неоднорідну структуру, у якій більш розвиненими є когнітивні компоненти, тоді як регулятивні аспекти потребують подальшого розвитку. Аналіз копінг-стратегій показав, що у вибірці домінують активні форми подолання труднощів, однак значна частка досліджуваних використовує уникнення як спосіб зниження емоційної напруги, що може негативно впливати на ефективність адаптації. Встановлено, що ефективність психологічного функціонування студентів визначається комплексною взаємодією рівня стресу, емпатії, емоційного інтелекту та копінг-стратегій.

Отже, отримані результати свідчать про необхідність цілеспрямованого розвитку навичок емоційної саморегуляції, формування адаптивних копінг-стратегій та підвищення психологічної стійкості студентської молоді як важливих умов забезпечення їхнього психологічного благополуччя та ефективної навчальної діяльності.

2.3. Психокорекційна програма зниження рівня навчального стресу та оптимізації емоційного стану здобувачів освіти

У сучасних умовах інтенсифікації освітнього процесу, підвищення вимог до академічної успішності та зростання психологічного навантаження на студентську молодь особливої актуальності набуває проблема зниження рівня навчального стресу та гармонізації емоційного стану здобувачів освіти. Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що навчальний стрес виступає складним багатофакторним феноменом, який формується під впливом як зовнішніх (академічні вимоги, оцінювання, дедлайни, соціальне середовище), так і внутрішніх (рівень тривожності, самооцінка, мотивація, емоційна регуляція) чинників. У зв’язку з цим психокорекційна робота

повинна мати системний характер і бути спрямованою не лише на усунення симптомів стресу, а й на розвиток внутрішніх ресурсів особистості.

Запропоновано психокорекційну програму, яка орієнтована на комплексний вплив на когнітивний, емоційний та поведінковий рівні функціонування особистості студента. Програма побудована з урахуванням принципів науковості, системності, поступовості, індивідуалізації та практичної спрямованості, що забезпечує її ефективність у реальних умовах освітнього середовища. Основною метою програми визначено зниження рівня навчального стресу, формування навичок емоційної саморегуляції, підвищення стресостійкості та розвиток адаптивних копінг-стратегій у студентів.

Реалізацію програми структуровано у вигляді послідовних етапів, кожен з яких має чітко визначені завдання та психологічний зміст. На підготовчому етапі здійснено ознайомлення учасників із цілями програми, формування мотивації до участі, створення довірливої атмосфери та встановлення психологічного контакту. Особливу увагу приділено формуванню відчуття безпеки та відкритості, що є необхідною умовою для ефективної психокорекційної взаємодії.

Основний етап програми спрямовано на безпосередню роботу зі стресовими проявами та емоційними станами студентів. Проведено комплекс вправ і технік, які сприяють усвідомленню власних емоцій, розвитку здатності до їх регуляції та формуванню конструктивних моделей поведінки у стресових ситуаціях. Значна увага приділяється когнітивному переосмисленню стресових ситуацій, що дозволяє змінити негативні установки та знизити рівень тривожності.

У межах програми реалізовано такі основні напрямки психокорекційного впливу:

– розвиток емоційної обізнаності, що передбачає формування здатності розпізнавати, диференціювати та усвідомлювати власні емоційні стани;

– формування навичок емоційної саморегуляції, що включає оволодіння техніками релаксації, дихальними вправами, методами зниження психоемоційного напруження;

– розвиток адаптивних копінг-стратегій, які дозволяють ефективно долати стресові ситуації без шкоди для психічного здоров'я;

– підвищення рівня самооцінки та впевненості у власних можливостях, що сприяє зменшенню внутрішньої напруги та тривожності;

– оптимізація міжособистісної взаємодії, що передбачає розвиток комунікативних навичок та здатності до конструктивного вирішення конфліктів.

Особливу роль у програмі відіграє використання інтерактивних методів роботи, зокрема групових дискусій, рольових ігор, вправ на саморефлексію та аналіз життєвих ситуацій. Такий підхід дозволяє не лише передати теоретичні знання, а й забезпечити їх практичне засвоєння та інтеграцію у повсякденну діяльність студентів.

У процесі реалізації програми значну увагу приділено розвитку навичок самоспостереження та саморефлексії, що дозволяє студентам краще розуміти власні емоційні реакції та причини їх виникнення. Це, у свою чергу, сприяє формуванню більш усвідомленого ставлення до власного психоемоційного стану та підвищує ефективність саморегуляції.

Когнітивний компонент програми спрямовано на роботу з неадаптивними переконаннями та установками, які часто виступають джерелом навчального стресу. Застосовано техніки когнітивної реструктуризації, що дозволяють змінити негативні думки на більш реалістичні та конструктивні. Це сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню психологічної стійкості.

Емоційний компонент програми включає вправи, спрямовані на розвиток здатності до емоційного вираження та регуляції. Зокрема, використано техніки емоційного розвантаження, арт-терапевтичні елементи та

вправи на усвідомлення тілесних відчуттів. Такий підхід дозволяє зменшити накопичене напруження та сприяє відновленню емоційної рівноваги.

Поведінковий компонент програми передбачає формування ефективних стратегій поведінки у стресових ситуаціях. Зокрема, здійснено навчання технікам тайм-менеджменту, планування навчальної діяльності, а також розвитку навичок постановки реалістичних цілей. Це дозволяє зменшити перевантаження та підвищити відчуття контролю над ситуацією (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Структура психокорекційної програми

Етап програми	Основний зміст роботи	Очікуваний ефект
Підготовчий	Формування мотивації, встановлення контакту	Зниження психологічного бар'єру
Діагностично-орієнтаційний	Усвідомлення власного емоційного стану	Підвищення емоційної обізнаності
Корекційний	Робота з емоціями, когнітивними установками	Зниження стресу, розвиток саморегуляції
Розвивальний	Формування копінг-стратегій, комунікативних навичок	Підвищення адаптивності
Завершальний	Рефлексія, узагальнення досвіду	Закріплення результатів

Зміст програми передбачає поетапне ускладнення завдань, що дозволяє забезпечити поступове формування необхідних психологічних навичок. Такий підхід відповідає принципу зони найближчого розвитку та сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Основні психокорекційні методи

Напрям роботи	Використані методи
Емоційна регуляція	Дихальні вправи, релаксація, візуалізація
Когнітивна корекція	Когнітивна реструктуризація
Поведінкова корекція	Тренінги навичок, рольові ігри
Саморефлексія	Ведення щоденника, самоаналіз
Соціальна взаємодія	Групові дискусії, тренінги комунікації

Таким чином, запропонована психокорекційна програма виступає цілісною системою впливу, спрямованою на гармонізацію емоційного стану студентів та зниження рівня навчального стресу. Її реалізація забезпечує

розвиток внутрішніх ресурсів особистості, підвищення адаптивності та формування ефективних стратегій подолання стресових ситуацій.

Програму структуровано як цілісний тренінговий курс, який охоплює серію взаємопов'язаних занять, кожне з яких спрямоване на формування окремих компонентів психологічної стійкості та емоційної регуляції. Зміст занять побудовано за принципом поступового занурення у проблему навчального стресу – від усвідомлення власних емоційних станів до активного формування навичок їх регуляції та трансформації. На початкових заняттях акцент зроблено на розвитку емоційної обізнаності студентів, що передбачає навчання розпізнаванню емоцій, їх диференціації та встановленню зв'язку між емоційними переживаннями і навчальними ситуаціями. Застосовано вправи, спрямовані на ідентифікацію емоцій через тілесні відчуття, асоціативні ряди та вербалізацію внутрішніх переживань, що сприяє формуванню більш глибокого розуміння власного емоційного стану (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Тематичний план психокорекційної програми

Тема заняття	Основний зміст
Вступ. Поняття навчального стресу	Ознайомлення, формування мотивації
Усвідомлення емоцій	Розпізнавання та вербалізація емоцій
Емоційна саморегуляція	Дихальні техніки, релаксація
Когнітивні викривлення	Аналіз негативних думок
Когнітивна реструктуризація	Формування позитивних установок
Тайм-менеджмент	Планування та організація діяльності
Копінг-стратегії	Навчання подоланню стресу
Комунікативні навички	Асертивність, вирішення конфліктів
Ресурсні стани	Пошук внутрішніх ресурсів
Підсумок і рефлексія	Узагальнення досвіду

Наступні заняття орієнтовано на формування навичок емоційної саморегуляції. Проведено навчання базовим технікам зниження психоемоційного напруження, серед яких особливе місце займають дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація та методи візуалізації. Зазначені техніки дозволяють швидко знижувати рівень фізіологічного збудження, що є ключовим компонентом стресової реакції. У межах занять акцентовано увагу

на регулярності виконання вправ, що забезпечує формування стійких навичок саморегуляції.

Особливу увагу приділено когнітивному компоненту програми, який передбачає роботу з неадаптивними переконаннями студентів щодо навчальної діяльності. Зроблено акцент на виявленні типових когнітивних викривлень, таких як катастрофізація, надмірна генералізація, персоналізація та чорно-біле мислення. Застосовано техніки когнітивної реструктуризації, що дозволяють змінити негативні автоматичні думки на більш раціональні та конструктивні. Це сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню більш адаптивного ставлення до навчальних труднощів.

У межах поведінкового блоку програми здійснено формування ефективних стратегій організації навчальної діяльності. Зокрема, розглянуто принципи тайм-менеджменту, планування та пріоритезації завдань, що дозволяє зменшити відчуття перевантаження та хаотичності навчального процесу. Проведено вправи, спрямовані на розвиток навичок постановки досяжних цілей, розподілу часу та контролю виконання завдань. Це сприяє підвищенню суб’єктивного відчуття контролю над ситуацією та зменшенню стресового навантаження. Важливим елементом програми виступає розвиток адаптивних копінг-стратегій. У цьому контексті здійснено навчання студентів ефективним способам подолання стресу, серед яких виділено проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані та соціально-орієнтовані стратегії. Акцент зроблено на формуванні гнучкості у виборі копінг-поведінки залежно від ситуації, що забезпечує більш ефективне реагування на стресові фактори.

Окремий блок програми присвячено розвитку комунікативних навичок та оптимізації міжособистісної взаємодії. Проведено тренінги, спрямовані на розвиток навичок активного слухання, асертивної поведінки, конструктивного вираження емоцій та вирішення конфліктів. Це дозволяє знизити рівень соціального стресу, який часто супроводжує навчальну діяльність, особливо в умовах групової роботи та міжособистісної конкуренції.

Значну роль у програмі відіграє рефлексивний компонент, який забезпечує усвідомлення студентами власного прогресу та змін у психоемоційному стані. Наприкінці кожного заняття передбачено виконання вправ на саморефлексію, що включають аналіз пережитого досвіду, оцінку власних емоцій та визначення індивідуальних досягнень. Такий підхід сприяє закріпленню набутих навичок та підвищує ефективність психокорекційного впливу.

У процесі реалізації програми враховано вікові та психологічні особливості студентської молоді, зокрема їхню схильність до інтенсивних емоційних переживань, потребу у самовираженні та прагнення до самореалізації. Це зумовило використання інтерактивних форм роботи, які забезпечують активне залучення учасників та сприяють підвищенню їх зацікавленості. Додатково передбачено використання домашніх завдань, які спрямовані на закріплення отриманих знань та навичок у повсякденному житті. Зокрема, студентам запропоновано вести щоденник емоцій, у якому фіксуються стресові ситуації, емоційні реакції та способи їх подолання. Це сприяє розвитку навичок самоспостереження та підвищує усвідомленість у власній поведінці. Організаційно програму реалізовано у груповій формі, що дозволяє створити умови для соціального навчання, обміну досвідом та взаємної підтримки учасників. Групова динаміка виступає важливим ресурсом, який сприяє формуванню довірливих відносин та підвищує ефективність психокорекційного впливу.

Отже, деталізований зміст психокорекційної програми демонструє її комплексний характер та спрямованість на розвиток ключових психологічних ресурсів студентів. Запропонована структура занять забезпечує послідовне формування навичок емоційної регуляції, когнітивної гнучкості та адаптивної поведінки, що в сукупності сприяє зниженню рівня навчального стресу та оптимізації емоційного стану здобувачів освіти.

Висновки до другого розділу

У другому розділі проведено комплексне емпіричне дослідження психологічних особливостей переживання навчального стресу здобувачами освіти, що дозволило отримати системне уявлення про рівень їхнього психоемоційного стану, розвиток емоційного інтелекту, емпатійних тенденцій та специфіку використання копінг-стратегій у ситуаціях навчального навантаження. Дослідження здійснено серед 50 студентів віком 18-23 років на базі закладів вищої освіти м. Києва із застосуванням валідного психодіагностичного інструментарію, що забезпечило достовірність та обґрунтованість отриманих результатів.

За результатами використання шкали психологічного стресу PSM-25 визначено, що серед досліджуваних переважає середній рівень стресу, який зафіксовано у 48 % осіб, тоді як високий рівень виявлено у 32 %, а низький – у 20 % студентів. Такий розподіл свідчить про наявність помірного психоемоційного напруження у більшості здобувачів освіти, що обумовлено специфікою навчального процесу, інтенсивністю академічного навантаження та необхідністю постійного контролю результатів діяльності. Встановлено, що значна частка студентів демонструє ознаки підвищеної стресогенності, які проявляються у когнітивних труднощах, емоційній нестабільності та соматичних симптомах, що вказує на потребу у розвитку навичок саморегуляції та підвищенні психологічної стійкості.

Дослідження емпатійних тенденцій за методикою І. Юсупова дозволило встановити, що нормальний рівень емпатійності притаманний 42 % респондентів, високий – 30 %, дуже високий – 10 %, низький – 14 %, дуже низький – 4 % досліджуваних. Отримані дані свідчать про достатній рівень розвитку здатності до співпереживання у більшості студентів, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію та соціальну адаптацію. Разом із тим, виявлена частка осіб із надмірною емпатійністю вказує на ризик емоційного перевантаження, тоді як низький рівень емпатії у частини студентів може ускладнювати процеси комунікації та соціальної інтеграції. Результати

діагностики емоційного інтелекту за методикою Н. Холла показали, що середній рівень даної характеристики притаманний 52 % студентів, високий – 26 %, низький – 22 % досліджуваних. Встановлено, що емоційний інтелект має нерівномірну структуру, у якій більш розвиненими є компоненти, пов'язані з усвідомленням і розумінням емоцій, тоді як регулятивні аспекти виявляються менш сформованими. Це свідчить про наявність труднощів у контролі емоційних реакцій, особливо в умовах підвищеного навчального навантаження, що може призводити до зростання рівня стресу та зниження ефективності діяльності.

Аналіз копінг-стратегій за методикою Д. Амірхана дозволив визначити, що стратегія вирішення проблем використовується на високому рівні у 44 % студентів, на середньому – у 38 %, на низькому – у 18 % респондентів; стратегія пошуку соціальної підтримки – відповідно у 36 %, 42 % та 22 %; стратегія уникнення – у 28 %, 40 % та 32 % досліджуваних. Отримані результати свідчать про переважання активних форм подолання труднощів, однак значна частина студентів використовує уникнення як спосіб зниження емоційної напруги, що може негативно впливати на довгострокову адаптацію та сприяти накопиченню проблем.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє визначити, що психологічний стан студентської молоді характеризується поєднанням помірного рівня стресу, достатньо розвинених емпатійних тенденцій та середнього рівня емоційного інтелекту при наявності окремих труднощів у сфері емоційної саморегуляції та поведінкових стратегій подолання стресу. Встановлено, що підвищений рівень стресу поєднується з недостатньою сформованістю навичок управління емоціями та використанням не завжди ефективних копінг-стратегій, що обумовлює необхідність цілеспрямованого психологічного впливу.

На основі отриманих результатів обґрунтовано доцільність впровадження психокорекційної програми, спрямованої на зниження рівня навчального стресу та оптимізацію емоційного стану здобувачів освіти.

Запропоновано комплексну програму, яка охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти функціонування особистості та передбачає розвиток емоційної обізнаності, формування навичок саморегуляції, підвищення рівня емоційного інтелекту, розвиток адаптивних копінг-стратегій та оптимізацію міжособистісної взаємодії.

Зміст програми структуровано за етапами, що забезпечує послідовність та системність психокорекційного впливу, а використання інтерактивних методів роботи сприяє активному залученню студентів та ефективному засвоєнню психологічних навичок. Запропоновано застосування дихальних вправ, релаксаційних технік, методів когнітивної реструктуризації, тренінгів комунікативних навичок та вправ на розвиток саморефлексії, що забезпечує комплексний вплив на психоемоційний стан особистості.

Отже, результати проведеного дослідження підтверджують актуальність проблеми навчального стресу у студентському середовищі та обґрунтовують необхідність впровадження психокорекційних заходів, спрямованих на розвиток внутрішніх ресурсів особистості, підвищення її адаптивності та забезпечення психологічного благополуччя у процесі навчальної діяльності.

ВИСНОВОК

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та проведеного емпіричного дослідження можна дійти наступних висновків: здійснено цілісне узагальнення сучасних підходів до розуміння емоцій як складного психічного феномена, що інтегрує когнітивні, афективні та поведінкові компоненти, а також розкрито їхню роль у забезпеченні адаптації особистості до умов навчальної діяльності. Емоційні переживання визначено як динамічну систему реакцій, що формується під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, серед яких особливе місце займає навчальний стрес як специфічна форма психоемоційного напруження, зумовлена інтенсивністю освітнього процесу, високими вимогами до результатів діяльності та необхідністю постійної саморегуляції.

Встановлено, що навчальний стрес є невід'ємною складовою освітнього середовища, яка може виконувати як конструктивну, так і деструктивну функцію. З одного боку, помірний рівень стресового навантаження сприяє мобілізації ресурсів особистості, активізації пізнавальної діяльності та підвищенню мотивації до навчання. З іншого боку, надмірне психоемоційне напруження призводить до порушення емоційної рівноваги, зниження ефективності діяльності та формування негативних психічних станів, що ускладнюють процес навчання та знижують загальний рівень психологічного благополуччя.

З'ясовано, що переживання навчального стресу має індивідуалізований характер і залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту, особливостей емпатійної сфери, сформованості навичок саморегуляції та домінуючих копінг-стратегій. Виявлено, що емоційна сфера студентської молоді характеризується поєднанням достатнього рівня здатності до усвідомлення емоцій із недостатньою сформованістю механізмів їх регуляції, що ускладнює ефективне подолання стресових ситуацій у навчальному процесі. Така

диспропорція між когнітивним і регулятивним компонентами емоційного інтелекту зумовлює підвищену вразливість до впливу стресогенних факторів.

У процесі дослідження встановлено, що більшість здобувачів освіти демонструє наявність помірного психоемоційного напруження, яке проявляється у зниженні концентрації уваги, підвищеній тривожності, емоційній нестабільності та соматичних реакціях. Разом із тим, виявлено значну частку осіб, для яких характерні ознаки підвищеного рівня стресу, що свідчить про ризик розвитку емоційного виснаження та потребу у формуванні більш ефективних стратегій подолання труднощів.

Аналіз емпатійних тенденцій дозволив встановити, що здатність до співпереживання у більшості студентів розвинена на достатньому рівні, що сприяє ефективній міжособистісній взаємодії та соціальній адаптації. Водночас зафіксовано як прояви надмірної емоційної включеності, що може призводити до перевантаження, так і знижений рівень емпатійності у частини досліджуваних, що ускладнює комунікативні процеси та взаєморозуміння у навчальному середовищі. Таким чином, емпатійна сфера виступає важливим чинником, що визначає характер емоційного реагування на навчальні труднощі.

Дослідження емоційного інтелекту дозволило виявити його середній рівень розвитку з тенденцією до нерівномірності окремих компонентів. Зокрема, більш сформованими виявилися процеси усвідомлення та розуміння емоцій, тоді як навички управління емоційними станами потребують подальшого розвитку. Це зумовлює труднощі у регуляції емоційних реакцій у ситуаціях підвищеного навантаження та підсилює негативний вплив навчального стресу на психоемоційний стан особистості.

Встановлено, що у поведінковій сфері домінують як адаптивні, так і неадаптивні копінг-стратегії. Перевага активних способів подолання труднощів, орієнтованих на вирішення проблем та пошук соціальної підтримки, свідчить про наявність конструктивних ресурсів особистості. Водночас використання стратегій уникнення як способу зниження емоційної

напруги вказує на недостатню сформованість ефективних механізмів подолання стресу та ризик накопичення нерозв’язаних проблем, що може призводити до погіршення психоемоційного стану у довготривалій перспективі.

Узагальнення отриманих результатів дозволило визначити, що психологічний стан студентської молоді в умовах навчального стресу характеризується складною взаємодією емоційних, когнітивних та поведінкових компонентів, які взаємно зумовлюють один одного. Виявлено, що підвищений рівень стресу тісно пов’язаний із недостатнім розвитком навичок емоційної саморегуляції та використанням не завжди ефективних стратегій подолання труднощів, що підтверджує необхідність цілеспрямованого впливу на ці аспекти особистісного функціонування.

Обґрунтовано доцільність впровадження психокорекційної програми, спрямованої на зниження рівня навчального стресу та оптимізацію емоційного стану здобувачів освіти. Доведено, що ефективне подолання навчального стресу можливе за умови розвитку емоційної обізнаності, формування навичок саморегуляції, підвищення рівня емоційного інтелекту та вдосконалення копінг-стратегій. Запропонована програма ґрунтується на комплексному підході, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти впливу, забезпечуючи гармонізацію психоемоційного стану особистості.

Визначено, що застосування інтерактивних методів психокорекції, зокрема технік релаксації, дихальних вправ, когнітивної реструктуризації, тренінгів комунікативних навичок та вправ на розвиток саморефлексії, сприяє підвищенню ефективності психологічного впливу та забезпечує формування стійких навичок саморегуляції. Такий підхід дозволяє не лише знизити рівень стресу, але й підвищити загальний рівень психологічного благополуччя та адаптивності особистості у навчальному середовищі.

Отже, проведене дослідження підтверджує, що проблема переживання навчального стресу є актуальною для студентської молоді та потребує системного підходу до її вирішення, який передбачає поєднання теоретичного

обґрунтування та практичної реалізації психокорекційних заходів, спрямованих на розвиток внутрішніх ресурсів особистості та підвищення її здатності до ефективної адаптації в умовах сучасного освітнього середовища.

Перспективами подальших розвідок є поглиблене вивчення механізмів взаємозв'язку між емоційним інтелектом, копінг-стратегіями та рівнем навчального стресу з урахуванням індивідуально-психологічних і соціокультурних чинників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амплєєва О.М. Використання засобів емоційного інтелекту при підготовці майбутніх психологів з урахуванням гендерних відмінностей. Збірник наукових статей «*Вісник. Наука та практика*». Сопот (Польща). 2017. С. 46-49.

2. Амплєєва О.М. Особливості навчання майбутніх психологів з використанням принципів емоційного інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки*». 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 9-14.

3. Ануфрієва Н.М., Зелінська Т.М., Єрмакова Н.О. Соціальна психологія: Навч. посібник. 3-тє вид. Київ. Каравела. 2016. 370 с. С. 234-256.

4. Анищенко О. О. Психологічна допомога при медіатравмі методами тілесно-орієнтованої терапії. *Медіатворчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі.* Чернігів. 2020. С. 9-11.

5. Білова М.Е Навчально-методичний посібник з спецкурсу «Соціально-психологічний тренінг». Одеса. Редакційно-видавничий центр ОНУ імені І.І. Мечникова, 2016. 115 с.

6. Бурбан Н., Гузенко І. Особливості стресостійкості й адаптивних здібностей до стресу майбутніх військовослужбовців. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2019. № 1. С. 105-116.

7. Волженцева І. В. Динаміка стану тривожності курсантів у навчальному процесі. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2004. Вип. 2. С. 319-329.

8. Володарська Н.Д. Технології психологічної допомоги сім'ям в кризових ситуаціях. *Збірник матеріалів II міжнародної конференції «Комунікація у сучасному соціумі»*. Львів. ЛНУ імені Івана Франка. 2018. С. 101-102.

9. Герасіна, С. В. Методи підтримки працездатності і стресостійкості ділової людини. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2016. № 2-3. С. 115-121.

10. Гірняк Г. С., Городова Ю. Ю. Особливості виникнення емоційної напруженості у студентів ВНЗ. *Актуальні задачі сучасних технологій : зб. тез доп. V Міжнар. наук.-техн. конф. молодих учених та студентів.* м. Тернопіль. 17-18 листопада 2016 р. Тернопіль. ТНТУ ім. Івана Пулюя. 2016. Т. 2. С. 320-321.

11. Гошовська Д. Т. Психологічна допомога різним категоріям осіб : програма вибіркової навчальної дисципліни підготовки магістрів галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки спеціальності 053 Психологія Освітньої програми (спеціалізації) Психологія. Д. Т. Гошовська. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, кафедра педагогічної та вікової психології. Луцьк. 2018. 11 с.

12. Дідик А. О. *Соціально-психологічні чинники формування стресостійкості у робітників служби МНС : дипломна робота магістра*. Одеса, 2018. 83 с.

13. Заграй Л. Д. Практики соціально-психологічного захисту особистості умовах ризиків і небезпек. *Психологічні перспективи*. 2015. Вип. 26. С. 133-142.

14. Енциклопедичний словник з арт-терапії. О. Бреусенко-Кузнєцов, О. Вознесенська, Л. Галіцина, Ю. Гундертайло, О. Деркач, Л. Мова, О. Науменко, В. Савінов, М. Сидоркына, О.Скнар. Київ. *Золоті ворота*. 2017. 235 с.

15. Іванова О. С. Особливості взаємозв'язку проявів стресу із психічними станами. Габітус. Вип. 27. Одеса. 2021. С. 87-93.

16. Каліщук С. М. Системне моделювання як інтегративний метод особистісних змін й усвідомлення багато-варіативності життєвої реальності. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Том X. Вип. 31. С. 55-64.

17. Каськів І. В. Теоретичні аспекти формування стресостійкості студентів ВНЗ до негативних чинників навколишнього середовища. *Вісник Національного університету оборони України.* 2020. № 1 (54). С. 104-110.

18. Клименко І. В. Психологічні засади професійної підготовки поліцейських : монографія. Харків : Фоліо, 2018. 424 с.

19. Комар Т. В. Соціально-психологічні основи корекції емоційних проявів стресу педагогів у динаміці професійних криз. *Педагогічні науки.* № 3(11). 2018. С. 111-125.

20. Кондратюк С. М. Теоретичне обґрунтування механізмів психологічного захисту особистості. С. М. Кондратюк, Л. А. Сердечна. *Зб. наук. праць ХІСТ Університету «Україна».* 2015. № 11. С. 115-118.

21. Кордунова Н. О. Психологічний супровід осіб літнього віку : програма відбіркової навчальної дисципліни підготовки магістрів галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки спеціальності 053 Психологія Освітньої програми (спеціалізації) Психологія. *Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, кафедра педагогічної та вікової психології*. Луцьк. 2018. 13 с.

22. Краснов В. В. Формування особистості правоохоронця в умовах протидії руйнівному інформаційному впливу. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України : тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф.* (м. Харків, 05 квіт. 2019 р.). Харків, 2019. С. 247-248.

23. Кремінь В.Г. 25 років Національної академії педагогічних наук України: здобутки і перспективи. Педагогіка і психологія. *Вісник НАПН України*. 2017. № 4 (97). С. 5-13.

24. Меліченко Т. Д. Діяльність психолога щодо корекції емоційного стану особистості засобами тілесно-орієнтованої психотерапії. ІІ Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція. Житомир. 2020. С. 206-210.

25. Микитчик О. С., Пірогова, К. І. Науково-методичні основи занять аквафітнесом з жінками першого періоду зрілого віку. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації.* Київ. 2018. С. 75-80.

26. Михальська Ю. А. Особливості механізмів психологічного захисту особистості. Ю. А. Михальська, С. О. Ренке. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 30. С. 417-427.

27. Наугольник Л. Б., Бурбан Н. В. Особливості емоційних переживань у життєдіяльності студентської молоді. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2015. Вип. 2. С. 77-88.

28. Напрєєнкова Т. О. Роль тілесної терапії в самоактуалізації майбутнього педагога. Т. О. Напрєєнкова, О. О. Прокоф'єва. *Наука і освіта. наук.-практ. журнал.* 2014. № 6. С. 89-93.

29. Про затвердження Порядку психологічного забезпечення в Державній службі України з надзвичайних ситуацій наказ Міністерства внутрішніх справ України 31.08.2017 № 747 : від 31.08.2017. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1390-17#Text (дата звернення: 02.02.2026).

30. Профілактика стресових станів: тілесно орієнтовані, когнітивні, медіативні техніки. Габітус. Секція 7. *Соціальна психологія. Юридична психологія*. Випуск 26. 2021. С. 158-162.

31. Психологія ранньої і зрілої юності. URL : http://studentam.net.ua/content/view/3156/97/ (дата звернення: 02.02.2026).

32. П'янківська Л. В. Особливості прояву синдрому «емоційного вигорання» у курсантів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2018. Вип. 1 (49). С. 74-83.

33. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, 2021. 3. 52. С. 127-132.

34. Раєвська Я. М. Теорія і практика професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії: монографія. Кам'янець-Подільський: вид. Панькова АС. 2020. 348 с.

35. Раєвська Я. М. Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка. *Збірник наукових праць КНПУ імені Івана Огієнка Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України*. Київ. 2011. Випуск 5 ч. 6. С. 20-25.

36. Райан Р., & Десі Е. Саморегуляція і самооцінка: Розширення класичної теорії. Київ: Ваклер. 2000. 160 с.

37. Ратушний О.О. Особливості самооцінки у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2022. № 4. С. 74-79.

38. Римаренко Л. О. «Формування самооцінки підлітка: вплив соціального середовища та особливості самовиховання». *Науковий вісник Полісся*. 2017. № 1 (9). С. 181-185.

39. Розенталь Ш. Індивідуальність та ефективність: Розвиток теорії самооцінки. Київ: Вища школа. 1987. 430 с.

40. Саух П.Ю. Соціокультурні тенденції в сучасному молодіжному середовищі: цивілізаційний вимір. Педагогіка і психологія. *Вісник НАПН України*. 2017. № 4 (97). С. 30-38.

41. Селігман М. Щастя як наука. Нова парадигма психології. Київ: Наш формат. 2011. 264 с.

42. Сінєльнікова Т. В. Методичні вказівки до лабораторних занять з курсу «Основи психологічного тренінгу» для здобувачів освіти за спеціальністю 053 «Психологія». Т. В. Сінєльнікова. Одеса. ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2020. 25 с.

43. Слухенська Р. В., Пасько Т. В., Пашкова О. С. Теоретичні засади дослідження керованих фізичних навантажень у профілактиці виникнення хронічного стресу. 2018. Київ. URL : http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2018/N1-2(37-38)/srvvhs.PDF (дата звернення: 02.02.2026).

44. Смольська Л. М. Стресостійкість та життєстійкість: креативна модель формування в сучасних умовах. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Психологія. Ужгород. Видавничий дім «Гельветика»*. 2021. Випуск 4. С. 113-117.

45. Сучасна психологія: теорія і практика. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції.. Херсон. Видавничий дім «Гельветика». 2015. 112 с.

46. Тептюк Ю. В. Психологічні умови розвитку стресостійкості особистості у дорослому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2018. Вип. 1. С. 44-47.

47. Томіліна Ю. І. Програмування занять пілатесом з жінками першого зрілого віку : автореф. дис. канд. наук з фіз. виховання і спорту. 24.00.02. Київ. 2017. 24 с.

48. Томіліна Ю. І. Застосування комп'ютерних технологій у фізичному вихованні жінок першого періоду зрілого віку. *Слобожанський науково-спортивний вісник Харківської державної академії фізичної культури*. 2016. № 4. С. 106-110.

49. Федорук А.С. Особливості впливу тілесноорієнтованих психотерапевтичних практик на стан суб'єктивного благополуччя особистості. *Альманах науки*. № 7. (16). 2018. С. 32-37.

50. Фоменко К. І. Атрибутивні особливості чутливості студентів до стресових ситуацій у навчальній діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки.* 2014. Вип. 2.12 (103). С. 178-183.

51. Фурманець Б. І. Концептуальний підхід до визначення психологічного захисту особистості від терористичних проявів. *Вісник ХНУ*. 2015. Вип. 58. С. 50-54.

52. Чиханцова О.Г. Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. Проблеми сучасної психології. 2018. № 42. С. 211-231.

53. Шевирьова І. Г. Стратегії, зміст і технології особистісно-орієнтованого навчання. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції. Зб. матеріалів XVIII Всеукр. наук.-практ. конф*. Київ. Вид-во Європейського університету. 2015. Т. 2. С. 63-66.

54. Norman M. Bradburn The Structure of Psychological Well-Being. National opinion research center monographs in social reserch.1970. Chicago. Aldine Publishing Co. 318 p.

55. Silva C. A. Motivational Factors and Effects Associated with Physical-sport Practice in Undergraduate Students. Social and Behavioral Sciences. 2017. P. 811-815. URL : https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.153 (дата звернення: 02.02.2026).

56. Self-related quality of life of elderly submitted to a 12-week aquatic training program. B.T. Barbosa, R.L. Santos, A.B. Chaves, W. Brindeiro-Neto, T. Pereira, A.I. Silva, L.I. Soares & M.S. Brasileiro-Santos. *Journal of Human Sport and Exercise*. URL : https://doi.org/10.14198/jhse.2019.142.03 (дата звернення: 02.02.2026).

57. Influence of self – regulation psychological and physical means on aged people´s functional state. Z. Kozina, S. Iermakov, P. Bartík, T. Yermakova & J. Michal. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2018. № 13 (1). P. 99-115.

58. The effects of daily physical activity on functional fitness, isokinetic strength and body composition in elderly community-dwelling women. A.M. Monteiro, P. Silva, P. Forte & J. Carvalho. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2018. URL : https://doi.org/10.14198/jhse.2019.142.11 (дата звернення: 02.02.2026).

59. Estimation of specific VO2max for elderly in cycle ergometer. R. Nunes, J. Castro, L. Silva, J. Silva, E. Godoy, V. Lima, G. Venturini, F. Oliveira & R. Vale. Journal of Human Sport and Exercise. 2017. № 12 (4). P. 1199-1207. URL : https://doi.org/10.14198/jhse.2017.124.06 (дата звернення: 02.02.2026).

60. Salivary Immunoglobulin A responses to 6-minute walk test in elderly women. I. Rentería, P.C. García, E. Cantón, P. Grandjean & A. Jiménez. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2018. URL : https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.19 (дата звернення: 02.02.2026).

61. Kober S. E.; Schweiger D.; Witte1 M.; Reichert J. L.; Grieshofer P. Specific effects of EEG based neurofeedback training on memory functions in post-stroke victims, 2015. URL : https://doi.org/10.1186/s12984-015-0105-6 (дата звернення: 02.02.2026).

62. Mueller, S. T.; Piper, B. J. The Psychology Experiment Building Language (PEBL) and PEBL Test Battery. J Neurosci Methods; 2015. 290 p.

63. Luijmes, R. E.; Pouwels, S.; and Boonman, J. The effectiveness of neurofeedback on cognitive functioning in patients with Alzheimer's disease: preliminary results. Neurophysiol. Clin. 2016. P. 179-187.

64. Surmeli, T.; Eralp, E.; Mustafazade, I.; Kos, H.; Özer, G. E.; and Surmeli, O. H. Quantitative EEG neurometric analysis-guided neurofeedback treatment in dementia 20 cases: How neurometric analysis is important for the treatment of dementia and as a biomarker? Clin. EEG Neurosci; 2016. P. 118–133. URL : https://doi.org/10.1177/1550059415590750 (дата звернення: 02.02.2026).

65. Barbour, J., & Lammers, J. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*. 2 (1). 2015. P. 38-60. URL : https://doi.org/10.1093/jpo/jou009 . (дата звернення: 02.02.2026).

66. Sitaram, R.; Ros, T.; Stoeckel, L.; Haller, S.; Scharnowski, F.; Lewis-Peacock, J.; Weiskopf, N.; Blefari, M.; Rana, M.; Oblak, E.; Birbaumer, N.; Sulzer, J. Closed-loop brain training: The science of neurofeedback. Nature reviews Neuroscience; 2016. URL : https://doi.org/10.1038/nrn.2016.164 (дата звернення: 02.02.2026).

67. Vygranka, T. (2019). The features of formation of speech c ompetence of future philologists in the educational process of institution of higher education. *International Academy Journal Web of Scholar*. 5(35), P. 26–30. URL : https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/31052019/6502 (дата звернення: 02.02.2026).

68. Janet Kim. Media Exposure to Traumatic Events Can Be More Stressful Than Being There. 2017. URL : http://www.everydayhealth.com/anxiety/media-exposure-to-traumatic-events-can-bemore-stressful-than-being-there-5010.aspx (дата звернення: 02.02.2026).

Додаток А.

«Шкала психологічного стресу PSM-25»

Мета шкали - вимір стресових відчуттів по соматичним, поведінковим і емоційним ознаками. Методика була спочатку розроблена у Франції (Lemyr, Tessier & Fillion, 1991), потім переведена і валидизировать в Англії, Іспанії та Японії. Дослідники широко використовували на практиці PSM в Канаді, Англії, США, Пуерто-Ріко, Колумбії, Аргентині, Японії (Lemyr et al.). Методика випробувана більш ніж на 5000 осіб. Її також застосовували Клемент і Янг (Clement, Young) в університеті Оттави, Лесрі (Lasry) в університеті Монреаля і в госпіталі «Jewish», а також Тесье (Tessier) і його колеги у відділі перинатології в госпіталях «St. Francois cГAssise »і« St. Justine в Монреалі ».

Методика була розроблена для того, щоб усунути наявні недоліки традиційних методів вимірювання стресових станів. В основному ці методологічні проблеми включають непрямі вимірювання стресу через патологічні прояви тривожності, депресії або використання стрессоров. Лише деякі методики призначені для того, щоб вимірювати стрес як психологічний стан. Для усунення цих методологічних невідповідностей Лемір і співавтори (Lemyr, Tessier & Fillion, 1990) розробили опитувальник, який детально досліджує стан людини, яка зазнала стресу.

Інструкція. Дайте оцінку вашого загального стану. Після кожного висловлювання обведіть число від 1 до 8, яке найбільш чітко висловлює ваш стан в останні дні (4-5 днів). Тут немає неправильних або помилкових відповідей.

Бали означають:

- 1 - ніколи;
- 2 - вкрай рідко;
- 3 - дуже рідко;
- 4 - рідко;
- 5 - іноді;
- 6 - часто;
- 7 - дуже часто;
- 8 - постійно.

Шкала психологічного стресу

1. Я напружений і схвильований (напружений) 1 2 3 4 5 6 7 8
2. У мене клубок у горлі, і (або) я відчуваю сухість у роті 1 2 3 4 5 6 7 8
3. Я перевантажений роботою. Мені зовсім нс вистачає часу 1 2 3 4 5 6 7 8
4. Я проковтую їжу або забуваю поїсти 1 2 3 4 5 6 7 8
5. Я обмірковую свої ідеї знову і знову; я міняю свої плани; мої думки постійно повторюються 1 2 3 4 5 6 7 8
6. Я відчуваю себе самотнім, ізольованим і незрозумілим 12 3 4 5 6 7 8
7. Я страждаю від фізичного нездужання; у мене болить голова, напружені м’язи шиї, болі в спині, спазми в шлунку 1 2 3 4 5 6 7 8

8. Я поглинений думками, змучений або стурбований 1 2 3 4 5 6 7 8
9. Мене раптово кидає то в жар, то в холод 1 2 3 4 5 6 7 8
10. Я забуваю про зустрічі або справах, які повинен зробити або вирішити 1 2 3 4 5 6 7 8
11. Я легко можу заплакати 1 2 3 4 5 6 7 8
12. Я відчуваю себе втомленим 1 2 3 4 5 6 7 8
13. Я міцно стискаю зуби 1 2 3 4 5 6 7 8
14. У мене немає душевного спокою 1 2 3 4 5 6 7 8
15. Мені важко дихати, і (або) у мене раптово перехоплює подих 1 2 3 4 5 6 7 8
16. Я маю проблеми з травленням і з кишечником (болі, кольки, розлади або запори) 1 2 3 4 5 6 7 8
17. Я схвильований, стурбований або збентежений 1 2 3 4 5 6 7 8
18. Я легко лякаюся; шум або шерех змушує мене здригатися 1 2 3 4 5 6 7 8
19. Мені необхідно більш ніж півгодини для того, щоб заснути 1 2 3 4 5 6 7 8
20. Я збитий з пантелику; мої думки сплутані; мені нс вистачає зосередженості, і я не можу сконцентрувати увагу 1 2 3 4 5 6 7 8
21. У мене втомлений вигляд; мішки або круги під очима 1 2 3 4 5 6 7 8
22. Я відчуваю тяжкість на своїх плечах 1 2 3 4 5 6 7 8
23. Я стривожений. Мені необхідно постійно рухатися; я не можу встояти на одному місці 1 2 3 4 5 6 7 8
24. Мені важко контролювати свої вчинки, емоції, настрій або жести 1 2 3 4 5 6 7 8
25. Я напружений 1 2 3 4 5 6 7 8

Підрахуйте суму балів з усіх питань. Чим вона більше, тим вище рівень вашого стресу. Шкала оцінок:

- ? менше 99 балів - низький рівень стресу;
- ? 100-125 балів - середній рівень стресу;
- ? більше 125 балів - високий рівень стресу.

Додаток Б.

Дослідження рівня емпатійних тенденцій (За методикою І. Юсупова)

Інструкція. «Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне із 36-ти тверженъ, давати відповідям такі числа: якщо ви відповіли «не знаю» – 0, «ні, ніколи» – 1, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4 і відповіді «так, завжди» – 5. Давати відповіді необхідно до всіх пунктів».

1. Мені більше подобаються книжки про подорожі, ніж книжки із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує піклування батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед музичних передач віддаю перевагу передачам про сучасну музику.
5. Надмірне роздратування та несправедливі нарікання хворого необхідно терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не слід втручатися в кофлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, ображаються без причини.
9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на моїх очах самі по собі з’являлися сльози.
10. Роздратованість моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдуже ставлюсь до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав усе своїм батькам, навіть коли вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його слід шмагати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, що це нібито відбувається зі мною.
16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Я завжди втручаюсь, коли бачу, що підлітки або дорослі сваряться.
18. Я не звертаю увагу на поганий настрій моїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми та книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя та поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому кішок і собак.
23. Усі люди необгрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші від мене за віком ходили за мною по п’ятах.
26. Коли я бачу покалічену тварину, я намагаюсь їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну подію, я намагаюсь не потрапити в число свідків.
29. Молодшим за мене подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.

30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій своїх хазяїв.
31. скрутної конфліктної ситуації людина має виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, на це є свої причини.
33. Молодь має задовольняти будь-які прохання та чудацтва старих.
34. Мені хотілося зрозуміти, чому деякі мої однокласники інколи були замислені.
35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати та знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюсь перевести розмову на іншу тему.

Підрахунок результатів

Перш ніж підрахувати отримані результати, перевірте ступінь відвертості, з якою ви відповідали. Чи не відповіли ви «ніколи» на деякі з тверджень під номерами: 3, 9, 11, 13, 28, 36, а також чи не відмітили пункти 11, 13, 17, 26 відповідями «так, завжди»? Якщо це так, то ви не захотіли бути відвертими перед самим собою, а в деяких випадках намагались виглядати краще, ніж ви є. Результатам тестування можна довіряти, якщо на всі перераховані твердження ви дали не більше трьох нещирих відповідей, якщо їх чотири – слід сумніватися в їх достовірності, якщо їх п’ять – можете вважати, що роботу виконали даремно. Тепер підсумуйте набрані вами бали зі всіх відповідей. Співставте результат зі шкалою розвиненості емпатійних тенденцій.

Класифікатор тесту

82-90 балів – це дуже високий рівень емпатійності. У вас хворобливо розвинене співпереживання. У спілкуванні, як барометр, тонко реагуєте на настрої співрозмовника, який ще не встиг сказати жодного слова. Вам важко від того, що оточуючі люди використовують вас як громовідвід, навалюючи на вас свої емоційні стани. Погано почуваєте себе у присутності «важких людей». Дорослі та діти охоче довіряють вам свої таємниці та звертаються до вас за порадою. Часто відчуваєте комплекс провини, побоюючись причинити людям клопіт, побоюючись не лише словом, а й поглядом зачепити їх. У той же час ви самі дуже вразливі. Можете страждати, коли побачите покалічену тварину, чи не знаходити собі місця від випадкового прохолодного привітання вашого шефа. Ваша вразливість іноді довго не зає заснути. Якщо у вас поганий настрій, вам потрібна емоційна підтримка інших. При такому ставленні до життя ви близькі до невротичного зриву. Вам треба піклуватись про психічне здоров’я.

63-81 бал – висока емпатійність. Ви чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато чого їм пробачати. З непідробною цікавістю ставитесь до людей. Вам подобається «читати» їхні обличчя й «заглядати» в їхнє майбутнє, ви емоційно чутливі, товариські, швидко встановлюєте контакти з оточуючими та знаходите з ними спільну мову. Мабуть, і діти тягнуться до вас. Оточуючі цінують вашу душевність. Ви намагаєтесь не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику на свою адресу. Оцінюючи події, більше довіряєте своїм

відчуттям та інтуіції, ніж аналітичним висновкам. Уважаєте за краще працювати з людьми, ніж одному. Постійно потребуєте громадського схвалення своїх дій. Ви не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі. Вас швидко можна вивести з рівноваги.

37-62 бали – нормальний рівень емпатійності, притаманний переважній більшості людей. Оточуючі не можуть назвати вас «товстошкірим», у той же час ви не належите до надто чутливих осіб. У міжособистісних стосунках ваше уявлення про інших складається значним чином під впливом їхніх учинків, а не особистих вражень. Вам притаманні емоційні прояви, водночас більшою мірою вони самоконтролюються. У спілкуванні ви уважні, намагаєтеся зрозуміти більше, ніж висловлено, однак за умови надмірного прояву почуттів співрозмовником утрачаєте терпіння. Намагаєтесь делікатно не висловлювати свою точку зору, якщо не впевнені, що вона буде сприйнята.

12-36 балів – низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі в установленні контактів з людьми, незручно почуваєте себе у великій компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих іноді здаються вам незрозумілими та безглуздими. Віддаєте перевагу заняттям конкретною справою на самоті, а не роботі з людьми. Ви прибічник точних формулювань і раціональних рішень. Мабуть, у вас мало друзів, а тих, хто є, ви цінуєте більше за ділові якості та ясний розум, ніж за чутливість і чуйність. Люди відповідають вам тим самим. Буває, що ви відчуваєте свою відчуженість, коли оточуючі не приділяють вам достатньо уваги.

11 балів і менше – дуже низький рівень. Емпатійні тенденції особистості не розвинені. Вам важко першому розпочати розмову, ви тримаєтесь відокремлено від співробітників. Особливо вам складно контактувати з дітьми та людьми, які набагато старші за вас. У міжособистісних стосунках досить часто опиняєтесь у незручному становищі. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з оточуючими. Полюбляєте гострі відчуття, спортивні змагання вам подобаються більше, ніж мистецтво. У діяльності ви надто сконцетровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивним в індивідуальній роботі, за умови ж взаємодії з іншими виглядаєте не зовсім добре. Хворобливо переносите критику на свою адресу, хоча зовнішньо можете на неї бурхливо не реагувати. Вам необхідна «гімнастика» почуттів.

Таблиця переводу “сирих” балів за шкалами в Т-бали (для чоловіків)

Т-бал	L	Ag	Di	A(1)	B	C	D	F	A(1)	B	C	d	e	f	Т-бал
98	30														98
96	29														96
94	28	15													94
92	28				44	48									92
90	27	14			43	47		26			40			23	90
88	26				42	46	58	26		28	39		64	23	88
86	25	13			41	45	57	25		28	38	15	62	22	86
84	25	13			39	44	55	24		27	36		61	21	84
82	24				38	43	54	24		26	35	14	59	21	82
80	23	12			37	42	52	23		25	34	14	58	20	80
78	23				36	41	51	22		25	33		56	20	78
76	22	11			35	39	49	22		24	32	13	55	19	76
74	21	11			34	38	48	21	15	23	31		53	18	74
72	21	10		15	33	37	46	20	15	22	30	12	52	18	72
70	20	10	16	14	32	36	45	20	14	21	29	12	50	17	70
68	19		15	13	31	35	43	19	13	21	28	11	49	17	68
66	19	9	15	13	30	34	42	18	13	20	27	11	48	16	66
64	18		14	12	28	33	40	17	12	19	26		46	15	64
62	17	8	14	11	27	32	39	17	11	18	25	10	45	15	62
60	17	8	13	11	26	30	38	16	11	18	24		43	14	60
58	16		13	10	25	29	36	15	10	17	23	9	42	14	58
56	15	7	13	10	24	28	35	15	10	16	22	9	40	13	56
54	14		12	9	23	27	33	14	9	15	21	8	39	12	54
52	14	6	12	8	22	26	32	13	8	15	20	8	37	12	52
50	13	6	11	8	21	25	30	13	8	14	19	7	36	11	50
48	12	5	11	7	20	24	29	12	7	13	18	7	34	11	48
46	12	5		7	19	23	27	11	7	12	17		33	10	46
44	11		10	6	17	22	26	10	6	12	16	6	31	9	44
42	10	4		5	16	20	24	10	5	11	15	6	30	9	42
40	10		9	5	15	19	23	9	5	10	14	5	28	8	40
38	9	3	9	4	14	18	22	8	4	9	13	5	27	7	38
36	8	3	8	3	13	17	20	8	3	8	12		25	7	36
34	8		8	3	12	16	19	7	3	8	11	4	24	6	34
32	7		7		11	15	17	6			10		23	6	32
30	6		7		10	14	16				9	3	21	5	30
28	6					13	14						20		28
26	5		6			11							18		26
24													17		24
22			5										15		22
Т-бал	L	Ag	Di	A(1)	B	C	D	F	A(1)	b	C	d	e	f	Т-бал

Т-бал	ПТСР	ГСР	depres
98			
96			
94		178	
92	181	175	
90	177	171	
88	173	167	60
86	169	163	59
84	165	159	57
82	161	156	55
80	157	152	54
78	152	148	52
76	148	144	51
74	144	140	49
72	140	137	48
70	136	133	46
68	132	129	45
66	128	125	43
64	124	121	42
62	120	118	40
60	116	114	38
58	112	110	37
56	108	106	35
54	104	103	34
52	100	99	32
50	96	95	31
48	92	91	29
46	88	87	28
44	84	84	26
42	80	80	25
40	76	76	23
38	72	72	21
36	68	68	20
34	64	65	18
32	60	61	17
30	56	57	15
28	52	53	
26		49	
24			
22			
Т-бал	ПТСР	ГСР	depres

Таблиця перекладу “сирих” балів за шкалами в Т-бали (для жінок)

Т-бал	L	Ag	Di	A(1)	B	C	D	F	A(1)	b	C	d	e	f	Т-бал
98															98
96	28														96
94	27														94
92	26														92
90	26														90
88	25				44						40				88
86	24	15			43					30	39			24	86
84	24				42	48		26		29	38			23	84
82	23	14			41	47	58	25		29	37			23	82
80	22				39	46	56	24		28	36	15	63	22	80
78	22	13			38	44	55	24		27	35		61	21	78
76	21	13			37	43	53	23		26	34	14	59	21	76
74	20	12		15	36	42	52	22	15	25	33	14	58	20	74
72	19	12		14	35	41	50	22	14	24	32	13	56	19	72
70	19	11	15	14	34	40	49	21	14	24	31	13	55	19	70
68	18	11		13	32	38	47	20	13	23	30	12	53	18	68
66	17		14	12	31	37	45	19	12	22	29	12	51	17	66
64	17	10	14	12	30	36	44	19	12	21	28	11	50	17	64
62	16		13	11	29	35	42	18	11	20	27	11	48	16	62
60	15	9	13	11	28	34	41	17	11	20	26	10	47	15	60
58	15	9	12	10	27	32	39	17	10	19	24	10	45	15	58
56	14	8	12	9	26	31	38	16	9	18	23		43	14	56
54	13	8	11	9	24	30	36	15	9	17	22	9	42	13	54
52	13	7	11	8	23	29	35	14	8	16	21		40	13	52
50	12	7	10	7	22	27	33	14	7	15	20	8	39	12	50
48	11		10	7	21	26	32	13	7	15	19	8	37	11	48
46	11	6		6	20	25	30	12	6	14	18	7	35	11	46
44	10		9	6	19	24	29	12	6	13	17	7	34	10	44
42	9	5		5	17	23	27	11	5	12	16	6	32	9	42
40	9	5	8	4	16	21	25	10	4	11	15	6	31	9	40
38	8	4	8	4	15	20	24	9	4	10	14	5	29	8	38
36	7	4	7	3	14	19	22	9	3	10	13	5	28	7	36
34	7	3	7		13	18	21	8		9	12	4	26	7	34
32	6		6		12	17	19	7		8	11	4	24	6	32
30	5		6		10	15	18	7			9		23		30
28			5			14	16	6				3	21	5	28
26			5			13	15						20		26
24						12							18		24
22			4										16		22
Т-бал	L	Ag	Di	A(1)	B	C	D	F	A(1)	b	c	d	e	f	Т-бал

Т-бал	ПТСР	ГСР	depres
98			
96			
94			
92			
90			
88		180	
86	180	176	
84	176	172	60
82	172	168	59
80	168	164	57
78	163	160	56
76	159	156	54
74	155	151	53
72	151	147	51
70	146	143	49
68	142	139	48
66	138	135	46
64	134	131	45
62	129	127	43
60	125	122	42
58	121	118	40
56	117	114	38
54	112	110	37
52	108	106	35
50	104	102	34
48	100	98	32
46	95	93	31
44	91	89	29
42	87	85	27
40	83	81	26
38	78	77	24
36	74	73	23
34	70	69	21
32	66	64	20
30	61	60	18
28	57	56	16
26	53	52	15
24	49	48	
22			
Т-бал	ПТСР	ГСР	depres

Інтерпретація результатів проводиться як на основі підсумкових показників ПТСР і ГСР, так і показників за субшкалами опитувальника, що дозволяє робити висновок про відносну вираженість окремих груп симптомів. При значеннях шкал нижче 50 Т-балів симптоматика, як правило, відсутня. У діапазоні від 50 до 65 Т-балів можуть проявлятися окремі симптоми постстрессових станів, причому незначно виражені. 65-70 Т-балів ПТСР або ГСР зазвичай відповідають діагнозу “часткового” ПТСР або ГСР.

При значеннях вище 70 Т-балів імовірність клінічно виражених розладів помітно зростає, а у випадках перевищення рівня 80 Т-балів необхідне уточнення клінічного діагнозу “повного” ПТСР або ГСР. Наведені “критичні” значення в Т-балах, безумовно, є тільки орієнтовними як для оцінки загальних показників ПТСР і ГСР, так і стосовно окремих субшкал і шкали депресії. Однак, як показує досвід застосування опитувальника, інтервали 50-65-70-80 і більше Т-балів досить добре “працюють” в якості операціональних критеріїв оцінки ступеня вираженості постстресових станів.

Додаток В.

Діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідность);
- шкала 3 – «Самомотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати па емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 -пункт 12, 15,24, 26, 27,29

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** - високий; **8-13** - середній; **7 і менш** - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** - високий; **40-69** - середній; **39 і менше** - низький.

Додаток Г.

Методика «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана

(Джерело: https://www.eztests.xyz/tests/social_csi/)

(Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях / В.Л.Зливков, С.О. Лукомська, О.В. Федан. Київ. Педагогічна думка, 2016. 219 с.)

Методика розроблена Д. Амірханов і призначена для діагностики домінуючих копінг-стратегій особистості.

Дж. Амірхан на основі факторного аналізу різноманітних Конінгвідповідей на стрес розробив «Індикатор копінг-стратегій». Він виділив 3 групи копінг-стратегій: вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки та уникнення.

«Індикатор копінг-стратегій» можна вважати одним з найбільш вдалих інструментів дослідження базисних стратегій поведінки людини. Ідея цього опитувальника полягає в тому, що всі поведінкові стратегії, які формуються у людини в процесі життя, можна поділити на три великі групи:

Стратегія вирішення проблем - це активна поведінкова стратегія, при якій людина намагається використовувати всі наявні у нього особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми.

Стратегія пошуку соціальної підтримки - це активна поведінкова стратегія,при якій людина для ефективного вирішення проблеми звертається по допомогу й підтримку до навколишнього його середовищі: сім'ї, друзям, значущим іншим.

Стратегія уникнення - це поведінкова стратегія, при якій людина намагається уникнути контакту з навколишнім його дійсністю, піти від вирішення проблем. Людина може використовувати пасивні способи уникнення, наприклад, відхід у хворобу або вживання алкоголю, наркотиків, може зовсім «піти від вирішення проблем», використавши активний спосіб уникнення - суїцид.

Стратегія уникнення - одна з провідних поведінкових стратегій при формуванні дезадаптивних, псевдосовладающего поведінки. Вона спрямована на подолання або зниження дистресу людиною, який знаходиться на більш низькому рівні розвитку. Використання цієї стратегії зумовлено недостатністю розвитку особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного вирішення проблем. Однак вона може носити адекватний або неадекватний характер залежно від конкретної стресової ситуації, віку і стану ресурсної системи особистості.

Найбільш ефективним є використання всіх трьох поведінкових стратегій, в залежності від ситуації. У деяких випадках людина може самостійно впоратися з виниклими труднощами, в інших йому потрібна підтримка оточуючих, по-третє він просто може уникнути зіткнення з проблемною ситуацією, заздалегідь подумавши про її негативні наслідки.

Відповіді випробуваного зіставляються з ключем. Для отримання загального балу за відповідною стратеги підраховується сума балів за всіма 11

пунктами, що відносяться до цієї стратегії. Мінімальна оцінка по кожній шкалою - 11 балів, максимальна - 33 бали.

Шкали методики:

● Шкала «дозвіл проблем».
● Шкала «пошук соціальної підтримки».
● Шкала «уникнення проблем».

Інструкція: На бланку питань представлено кілька можливих шляхів подолання проблем, неприємностей. Ознайомившись з твердженнями, Ви зможете визначити, які із запропонованих варіантів зазвичай Вами використовуються. Спробуйте згадати про одну з серйозних проблем, з якою Ви зіткнулися заостанній рік і яка змусила вас неабияк турбуватися. Опишіть цю проблему в кількох словах. Тепер, читаючи наведені нижче твердження, виберіть один з трьох найбільш прийнятних варіантів відповідей для кожного твердження.

1. Повністю згоден.
2. Згоден.
3. Не згоден.

Твердження	Повністю згоден	Згоден	Не згоден
1. Дозволяю собі поділитися почуттям з одним			
2.Стараюсь все зробити так, щоб мати можливість найкращим чином вирішити проблему			
3. Здійснюю пошук всіх можливих рішень, перш ніж щось зробити			
4. Намагаюся відволіктися від проблеми			
5. Приймаюспівчуття і розуміння від кого-небудь			
6. Роблю все можливе, щоб не дати оточуючим побачити, що мої справи кепські			
7. Обговорююситуацію з людьми, так як обговорення допомагає мені почувати себе краще			
8. Ставлю для себе ряд цілей, що дозволяють поступово справлятися з ситуацією			
9. Дуже ретельно зважую можливості вибору			
10. Мрію, фантазую про кращі часи			
11. Намагаюся різними способами вирішувати проблему, поки не знайду підходящий			
12. Довіряю свої страхи родичу або другу			
13. Більше часу, ніж зазвичай, проводжу один			

14. Розповідаю іншим людям про ситуацію, так як тільки її обговорення допомагає мені прийти до її вирішення			
15. Думаю про те, що потрібно зробити, щоб виправити становище			
16. зосереджується повністю на вирішенні проблем			
17. Обмірковуюпро себе план дій			
18. Дивлюся телевізор довше, ніж зазвичай			
19. Іду до кого -небудь (одного або фахівця), щоб він допоміг мені відчувати себе краще			
20. Стою твердо і борюся за те, що мені потрібно в цій ситуації			
21. Уникаюспілкування з людьми			
22. Перемикаюся на хобі чи займаюся спортом, щоб уникнути. проблем			
23. Іду до одного за порадою - як виправити ситуацію			
24. Іду до одного, щоб він допоміг мені краще відчути проблему			
25. Приймаюспівчуття, взаєморозуміння друзів			
26. Сплю більше звичайного			
27. Фантазую про те, що все могло б бути інакше			
28. Уявляюсебе героєм книги або кіно			
29. Намагаюся вирішити проблему			
30. Хочу, щоб люди залишили мене одного			
31. Приймаюдопомогу від друзів або родичів			
32. Шукаюзаспокоєння у тих, хто знає мене краще			
33. Намагаюся ретельно планувати свої дії, а не діяти імпульсивно під впливом зовнішнього спонукання			

Обробка результатів тесту діагностики копінг-стратегій

Відповіді випробуваного зіставляються з ключем. Для отримання загального балу за відповідною стратеги підраховується сума балів за всіма 11 пунктами, що відносяться до цієї стратегії. Мінімальна оцінка по кожній шкалою - 11 балів, максимальна - 33 бали.

Ключ:

Шкала «дозвіл проблем» - пункти опитувальника: 2, 3, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 20,29, 33.

Шкала «пошук соціальної підтримки» - пункти опитувальника: 1, 5, 7, 12, 14, 19, 23, 24, 25, 31, 32.

Шкала «уникнення проблем» - пункти опитувальника: 4, 6, 10, 13, 18, 21, 22,26, 27, 28, 30.

Бали нараховуються за наступною схемою: Відповідь «Повністю згоден» оцінюється в 3 бали. Відповідь «Згоден» в 2 бали. Відповідь «Не згоден» в 1 бал.

Інтерпретація результатів. Норми для оцінки результатів тесту:

Рівень	Рішення проблем	Пошук соц.підтримки	Уникання проблем
Дуже низький	< 16	< 13	< 15
Низький	17-21	14-18	16-23
Середній	22-30	19-29	24-26
Високий	> 31	> 29	> 27