

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

Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук
Кафедра психології

КУРСОВА РОБОТА

з дисципліни «Психологія особистості»

на тему: **«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ
САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ»**

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

Керівник: *Коняєва Лілія Дмитрівна*

Результат _____; дата _____

Перевірив _____
(Підпис) ПІБ викладача

Київ 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ	7
1.1. Феномен емоційної саморегуляції у психологічній науці: сутність та основні підходи до його вивчення	7
1.2. Психологічні механізми та рівні емоційної саморегуляції як внутрішні чинники подолання стресу	12
1.3. Психологічні особливості емоційної сфери студентів та чинники їх емоційної саморегуляції в умовах воєнного часу	16
Висновки до першого розділу	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ	24
2.1. Організація та методи дослідження емоційної саморегуляції студентів	24
2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей емоційної саморегуляції особистості студентів умовах війни в Україні	30
Висновки до другого розділу	37
ВИСНОВОК.....	39
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	42
ДОДАТКИ	45

ВСТУП

Актуальність теми. Повномасштабна збройна агресія проти України стала унікальним викликом для національної системи освіти та психічного здоров'я нації. Війна виступає як тотальний екстремальний фактор, що руйнує базові структури безпеки та змушує особистість функціонувати в умовах постійної загрози життю. Серед усіх верств населення особливу увагу науковців привертає студентська молодь – соціально-демографічна група, яка перебуває на етапі переходу до ранньої дорослості, формування професійної ідентичності та особистісної автономії. Для цієї категорії війна означає не лише фізичну небезпеку, а й руйнацію життєвих планів, дестабілізацію соціальних зв'язків та необхідність адаптуватися до деструктивного середовища.

Масштаби деструктивного впливу на освітній простір є вражаючими: з лютого 2022 року понад 3800 закладів освіти постраждали від обстрілів, а 365 були зруйновані вщент. Студенти, особливо у прифронтових регіонах, провели в укриттях під час повітряних тривог сумарно понад 5407 годин, що еквівалентно 7,5 місяцям життя в умовах безпосередньої загрози. Такий тривалий вплив стресорів призводить до виснаження адаптаційного потенціалу. Емпіричні дослідження 2024–2025 років фіксують критичну поширеність ментальних проблем серед студентства: симптоми депресії виявляються у 85.8% респондентів, тривожність – у 66.1%, порушення сну – у 56.9%, а клінічні ознаки ПТСР – у 48.1%. Ці стани мають прямий деструктивний вплив на когнітивну сферу, спричиняючи зниження академічної успішності, що створює додатковий тиск на самооцінку та майбутню професійну спроможність молоді.

Зазначені негативні явища вимагають від студентської молоді надпотужних ресурсів емоційної саморегуляції. Емоційна саморегуляція – це процес когнітивного та поведінкового управління емоціями, що дозволяє контролювати реакцію на стресові ситуації та забезпечує психологічну адаптацію [23]. Для особистості студентів, навчальна діяльність яких в умовах воєнного часу супроводжується високим рівнем психічної напруги у зв'язку з

додатковими стресовими факторами (повітряні тривоги, обстріли, хронічне недосипання, зміни формату навчання та ін.) емоційна саморегуляція є важливим ресурсом подолання життєвих труднощів, що покращує адаптацію до складних умов навчання і життєдіяльності та сприяє збереженню їх психічного здоров'я.

Особливої актуальності проблема емоційної саморегуляції набуває у зв'язку з динамікою психологічного стану населення нашої країни протягом трьох років війни. Якщо у 2023 році спостерігалася певна стабілізація та «психологічне плато» (зниження показників страху та депресії порівняно з першим роком вторгнення), то дані за кінець 2024 та початок 2025 років демонструють різкий сплеск емоційного виснаження та вигорання. Це свідчить про те, що традиційні механізми копінгу, які працювали на етапі мобілізації, зараз виявляються недостатніми. Покоління, до якого належить сучасне студентство, додатково страждає від інформаційного перевантаження – 6 з 10 молодих людей почуваються пригніченими через думскролінг, що суттєво підриває їхнє відчуття агентивності.

Феномен емоційної саморегуляції особистості має ґрунтовне вивчення у світовій та вітчизняній науці. Фундаментальні основи розуміння механізмів управління емоційними станами, біологічної природи стресу та розвитку емоційного інтелекту заклали такі видатні зарубіжні дослідники, як Дж. Гросс, Д. Гоулман та Р. Сапольскі. В умовах сучасної війни в Україні особливої актуальності набувають праці вітчизняних науковців та практиків, які досліджують механізми адаптації, підтримку ментального здоров'я та розвиток психологічної стійкості молоді. Зокрема, структуру саморегуляції та її рівні ґрунтовно розкрито у роботах С. Д. Максименка; питання життєстійкості та «практик здорового сьогодення» висвітлено у працях Т. Титаренко; теоретичне підґрунтя розвитку резильєнтності як «психологічних м'язів» представлено у дослідженнях О. Романчука, а практичні аспекти негайної стабілізації та заземлення емоційного стану – у методичних розробках С. Ройз. А у працях

О.М. Кокуна, І.М. Павлової та В. К. Гаврилькевича розкрито сутність, структуру та чинники емоційної саморегуляції особистості.

Проте, недостатньо дослідженими залишаються психологічні особливості емоційної саморегуляції студентської молоді в кризових умовах війни в Україні. Дослідження цієї проблеми сприятиме знаходженню ефективних засобів збереження психічного здоров'я студентів та підвищення ефективності їх навчальної діяльності.

Об'єкт дослідження: емоційна саморегуляція особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості емоційної саморегуляції студентів в умовах війни в Україні.

Завдання дослідження:

1. На основі теоретичного аналізу літературних джерел встановити сутність феномену емоційної саморегуляції, її основні складові, а також психологічні особливості емоційної сфери студентів та чинники їх емоційної саморегуляції в умовах воєнного часу.

2. Емпіричним шляхом виявити психологічні особливості емоційної саморегуляції студентів в умовах війни в Україні з врахуванням свідомовольового та свідомо-сміслового її рівнів.

Методи дослідження:

1. Теоретичні: аналіз, зіставлення та узагальнення даних наукової літератури за обраною проблемою.

2. Емпіричні: *психологічне тестування* із застосуванням стандартизованих методик: опитувальника емоційної регуляції (ERQ) Джеймса Гросса в адаптації А.А. Панкратової, Д.С. Корнієнко, методики оцінки рівня розвитку вольової саморегуляції А.В. Зверькова та Є.В. Ейдмана та методики оцінки рівня і структури емоційного інтелекту особистості (MEI) М. Манойлової в україномовній адаптації В. І. Барка, В. П. Остаповича, П. С. Олешка.

3. Математико-статистична обробка та якісна інтерпретація отриманих даних.

Експериментальна база дослідження. У дослідженні взяли участь 10 осіб віком від 18 до 22 років, 6 чоловіків та 4 жінки. Усі учасники дослідження є студентами 1–4 курсів закладів вищої освіти (ЗВО) України.

Структура курсової роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг курсової роботи становить 51 сторінка, з них основного тексту – 41 сторінка. Робота містить 2 таблиці та 1 рисунок. Список використаних джерел налічує 25 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

1.1. Феномен емоційної саморегуляції у психологічній науці: сутність та основні підходи до його вивчення

У сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття про емоційну сферу як про фундаментальний індикатор адаптаційного потенціалу особистості, що визначає її здатність до продуктивного функціонування. Слід підкреслити, що в умовах війни в Україні це питання стало критичним. Психологічна наука зараз змушена по-новому дивитися на те, як людина зберігає внутрішню стійкість, коли навколо панує екстремальний тиск. У такому контексті саморегуляція – це не просто якась технічна справа, а складний процес, що допомагає людині зберегти власне «Я» та не зламатися під впливом деструктивних подій [1].

Звертаючись до того, що етимологічно поняття «регуляція» походить від латинського «regula», що означає правило, норму або впорядкування, проте в сучасному психологічному дискурсі воно набуває значно ширшого та динамічного змісту. Аналіз наукових праць, присвячених проблемі саморегуляції, вказує на багатогранність цього феномену, що закономірно призводить до відсутності єдиного уніфікованого визначення в межах різних психологічних шкіл. Слід насамперед вказати на праці В. К. Гаврилькевича, який здійснює ґрунтовний семантико-етимологічний аналіз явища, визначаючи емоційну саморегуляцію як багаторівневу систему гармонізації внутрішніх ресурсів людини з об'єктивними, часто надмірними вимогами життєдіяльності. [6]. Необхідно підкреслити, що сама суть саморегуляції полягає в тому, що людина може активно змінювати свій стан, підлаштовуючи його під конкретну мету чи діяльність. Спираючись на ці ідеї, В. К. Гаврилькевич наполягає на тому, що варто чітко розрізняти два поняття: «регуляцію» як зовнішній вплив на нас і «саморегуляцію» як нашу внутрішню активність. У цій системі емоції –

це не просто те, що потрібно контролювати чи стримувати; вони працюють як «сигнальний механізм», який показує, наскільки успішно ми адаптуємося до нових умов. З огляду на викладене, емоційну саморегуляцію можна уявити як ієрархічну структуру: на нижніх рівнях вона просто підтримує наш фізіологічний стан (гомеостаз), а на вищих – допомагає нам осмислити та «перетравити» складні переживання [6].

Якщо розглядати як це питання розвивалося в закордонній психології, слід зазначити, що домінуючим упродовж багатьох десятиліть залишається когнітивно-центрований підхід. У межах когнітивно-трансакційної теорії Р. Лазаруса емоційна саморегуляція розглядається як динамічний процес, що базується на тому, як ми оцінюємо стрес. Автор обґрунтовує, що емоція виникає не як пряма реакція на подію, а як складний результат інтерпретації цієї події суб'єктом. Зокрема, Р. Лазарус виокремлює первинне оцінювання (визначення ступеня загрози) та вторинне оцінювання (аналіз наявних копінг-ресурсів), що фактично робить когніцію «пусковим механізмом» емоційної регуляції [23]. Достатньо сказати, що підхід Лазаруса докорінно змінив те, як ми сприймаємо людину в стресі: тепер вона постає не як пасивна жертва обставин, а як активний суб'єкт, що здатний впливати на свій стан. Разом з тим, когнітивна модель Лазаруса підкреслює, що емоційна регуляція та копінг є нерозривними частинами одного процесу адаптації. Вибір конкретної стратегії саморегуляції – чи то спрямованої на зміну ситуації, чи на зміну емоційного ставлення до неї – залежить від когнітивної гнучкості індивіда та його попереднього досвіду подолання аналогічних кризових станів [23].

Характерною особливістю сучасних закордонних досліджень є перехід від статичних моделей до вивчення самих процесів, серед яких найбільш деталізованою є модель Дж. Гросса. Автор розглядає емоційну регуляцію як послідовність стратегій, що можуть бути задіяні на різних етапах розгортання емоційного процесу: від початкового вибору ситуації до фінальної реакції на неї. Стає очевидним, що перевага цієї моделі полягає у можливості точно ідентифікувати момент втручання в емоційний процес, що має критичне

значення для психологічної корекції станів в умовах війни [22]. Звертає на себе увагу той факт, що Дж. Гросс робить акцент на перевазі превентивних стратегій, таких як когнітивне переоцінювання (reappraisal). Слід також зауважити, що зміна значення події до моменту виникнення повної емоційної відповіді дозволяє зберегти когнітивні ресурси та запобігти нервовому виснаженню. На противагу цьому, стратегії пригнічення експресії (suppression) розглядаються як реактивні та енергозатратні, оскільки вони спрямовані на боротьбу з уже виниклим афектом, що часто призводить до «емоційного вигорання» та зниження соціальної активності [22].

У вітчизняній психологічній школі розгляд саморегуляції традиційно пов'язаний із суб'єктно-діяльнісним підходом, де особистість розглядається як активний творець власної життєдіяльності. Можна виокремити досить значну кількість психологічних досліджень, у яких саморегуляція аналізується як вища форма психічної активності, що забезпечує узгодженість дій суб'єкта з його ціннісними орієнтирами. І. О. Цілінко, вивчаючи теоретичні засади феномену, наголошує, що емоційна саморегуляція є усвідомленим впливом особистості на свої стани, що забезпечує не лише адаптацію, а й саморозвиток [19]. Згідно з поглядами І. Цілінко, емоційна саморегуляція вимагає від суб'єкта високого рівня рефлексії та здатності до диференціації власних переживань. При цьому слід зауважити, що розвинена здатність до рефлексії дозволяє особистості відокремлювати деструктивні емоційні імпульси та тримати фокус на важливих цілях нашої діяльності. У ситуаціях воєнного часу ця здатність стає запорукою збереження професійної працездатності студентів, дозволяючи їм усвідомлювати свій страх, але не підпорядковувати йому свою активність [19].

Особливої значущості набуває людиноцентричний підхід Г. О. Балла, який розглядає саморегуляцію крізь призму свободи особистості. Автор підкреслює, що емоційний контроль у зрілої особистості базується не на механічному стримуванні імпульсів, а на їх гармонічній інтеграції в цілісну структуру цінностей та смислів. Було встановлено, що саме цей «внутрішній стрижень» із наших ідеалів та переконань дозволяє нам залишатися

автономними та психологічно стійкими, навіть коли зовнішній світ навколо стає абсолютно нестабільним [1]. За Г.О. Баллом, саморегуляція є процесом самотворення, де кожна перемога над власним страхом чи розпачем зміцнює суб'єктність індивіда. Слід підкреслити, що в умовах війни цей аспект набуває екзистенційного значення: саморегуляція стає способом ствердження людської гідності в нелюдських обставинах [1]. Таким чином, феномен емоційної саморегуляції за Г. Баллом є не просто інструментом психічного гомеостазу, а формою реалізації вищого людського потенціалу.

Вивчаючи те, як влаштована наша психіка можна побачити, що саморегуляція – це не просто набір випадкових реакцій, а ціла ієрархічна система зі своєю «архітектурою». Так, В. О. Олефір, аналізуючи психологію саморегуляції суб'єкта діяльності, вказує на наявність операційного та стратегічного рівнів регуляції. За його переконанням, успішність подолання кризових ситуацій залежить від здатності особистості переходити від автоматизованих реакцій до стратегічного планування власного стану [17]. Цікаво, що емоційна саморегуляція не є чимось застиглим, вона є динамічним утворенням, яке постійно еволюціонує разом із набуттям суб'єктом нового досвіду подолання труднощів. Водночас, В. Олефір наголошує, що ефективна саморегуляція неможлива без адекватного образу «Я» та реалістичного моделювання умов діяльності. Для студента в умовах війни це означає здатність адекватно оцінювати власні психологічні ресурси та вчасно застосовувати методи самопомоги, запобігаючи переходу гострого стресу в хронічну травму [17].

Проблема саморегуляції заслуговує на особливу увагу у зв'язку з тим, що в умовах тривалого збройного конфлікту традиційні підходи до вивчення саморегуляції доповнюються дослідженнями травма-фокусованої стійкості. І. Галян зауважує, що емоційна саморегуляція як особистісна здатність формується саме в процесі активного опору деструктивним чинникам середовища. Причому, автор розглядає роль емоційної стійкості як здатності не лише протистояти деструкції, а й здійснювати посттравматичне зростання,

знаходячи нові смисли діяльності [7]. На сьогоднішній день багато дослідників погоджуються, що емоційна саморегуляція є медіатором між травматичною подією та подальшим психічним здоров'ям людини. При цьому, можна констатувати, що індивідуальні особливості саморегуляції визначають, чи стане пережитий стрес руйнівним для особистості чи, навпаки, перетвориться на ресурс для її подальшого розвитку [7]. Саме тому дослідження цієї теми серед студентів є настільки важливим для створення дієвих програм підтримки молоді у воєнний час.

Якщо ж подивитися на функціональну сторону питання, то стає зрозуміло, що саморегуляція виконує низку вітальних завдань: сигнальну, адаптивну та інтегративну функції. Так, сигнальна функція допомагає нам «запеленгувати» внутрішні конфлікти ще тоді, коли вони тільки зароджуються. Адаптивна – дозволяє підтримувати нормальний рівень збудження, що надзвичайно важливо у стресових обставинах. А завдяки інтегративній функції наші думки та почуття поєднуються в єдину, зрозумілу лінію поведінки [5]. Тим часом варто додати, що те, наскільки успішно ці функції працюють, напряму залежить від того, який індивідуальний стиль саморегуляції вже встиг сформуватися у людини. Успішна регуляція завжди вирізняється гнучкістю та автономністю – саме ці якості дозволяють студентам залишатися ефективними навіть тоді, коли навколо панує повна невизначеність. В. Гаврилькевич наголошує на тому, що нам просто необхідно розробляти надійні інструменти для діагностики таких характеристик. Він також підкреслює, що розробка діагностичного інструментарію для оцінки цих характеристик є необхідною умовою для надання кваліфікованої психологічної допомоги молоді, яка перебуває в зоні воєнного конфлікту [5].

У підсумку слід зазначити, що феномен саморегуляції у психологічній науці розуміється як ієрархічно побудований процес усвідомленого керування психічними станами. Сьогодні панує думка, що саморегуляція виступає не лише як засіб адаптації до складних умов життя, а й як вищий прояв суб'єктності особистості її внутрішньої сили. Розгляд основних підходів до

вивчення саморегуляції – від когнітивних до людиноцентричних – дозволяє створити цілісний теоретичний фундамент, щоб більш прицільно досліджувати специфіку емоційної сфери студентства в наших складних сучасних реаліях.

1.2. Психологічні механізми та рівні емоційної саморегуляції як внутрішні чинники подолання стресу

Те, наскільки успішно ми можемо жити і працювати в напружених умовах життя, що характеризуються високим ступенем невизначеності та загрози, значною мірою визначається як злагоджено працюють наші внутрішні регулятивні механізми. Слід зауважити, що ці механізми не є розрізненими чи випадковими діями, а утворюють складну ієрархічну систему, яка дозволяє суб'єкту зберігати стабільність психічних станів навіть під тиском інтенсивних та тривалих стресорів воєнного часу. Внутрішні чинники саморегуляції виступають у ролі активного медіатора, що трансформує зовнішню деструктивну загрозу у внутрішній психологічний виклик, мобілізуючи приховані ресурси індивіда для того щоб вберегти себе від емоційного розпаду та зберегти внутрішню рівновагу [10].

Якщо детальніше проаналізувати структури саморегуляції, то вона дозволяє виокремити її ключові архітектонічні складники, що забезпечують безперервність регулятивного циклу. В. О. Карпенко зазначає, що в основі будь-якого регулятивного процесу лежать такі фундаментальні ланки, як прийняття суб'єктом мети, моделювання значущих умов, програмування виконавських дій та оцінювання досягнутих результатів. Варто зауважити, що в умовах екстремального стресу кожен із цих компонентів виконує специфічну функцію у трансформації емоційної напруги. Зокрема, дефіцит об'єктивної інформації про майбутнє суттєво ускладнює ланку моделювання умов, що закономірно призводить до зростання тривожності та дезорієнтації. Проте саме здатність до свідомого та гнучкого коригування програми дій дозволяє суб'єкту мінімізувати афективний тиск та зберігати контроль над ситуацією [10]. Достатньо сказати, що якщо хоча б одна з цих ланок «випадає» або працює

неправильно, наша загальна здатність адаптуватися суттєво падає. Стає очевидним той факт, що ланка оцінювання результатів у ситуації війни часто піддається викривленням через когнітивні упередження, породжені страхом. В. О. Карпенко наполягає на тому, що розвинена саморегуляція передбачає наявність «внутрішнього зворотного зв'язку», який допомагає особистості адекватно сприймати власні успіхи та невдачі, не впадаючи у стан апатії чи паніки [10]. Отож, якщо вся ця структура працює злагоджено і повноцінно, це і стає головною запорукою емоційної витривалості студента.

Особливої уваги заслуговує розроблена В. О. Олефіром концепція рівневої організації саморегуляції, яка дозволяє подивитися на проблему глибше і зрозуміти, як саме людина залучає свої внутрішні ресурси залежно від того, наскільки складними є зовнішні виклики. Дослідник виокремлює три фундаментальні рівні: операційний, тактичний та стратегічний, які перебувають у стані постійної взаємодії. На нижчому, операційному рівні, саморегуляція здійснюється переважно в автоматизованому або напівавтоматизованому режимі, спираючись на вже сформовані навички, звички та психофізіологічні стереотипи реагування. Встановлено, що цей рівень забезпечує максимально швидке відновлення емоційної рівноваги після незначних подразників, проте в умовах екстремального стресу воєнного часу він часто виявляється недостатнім через надмірну інтенсивність та непередбачуваність зовнішнього тиску [17].

Наступним рівнем, за ієрархією В. О. Олефіра, є тактичний, який безпосередньо пов'язаний із ситуативною адаптацією та оперативним вирішенням конкретних завдань життєдіяльності. Для сучасного українського студента цей рівень саморегуляції актуалізується під час необхідності вольового зосередження на навчальному процесі під час повітряних тривог, в умовах перебування в укриттях або пристосування до нестабільного дистанційного формату. Важливо виділити, що на тактичному рівні саморегуляція вже стає повністю усвідомленим процесом: суб'єкт свідомо обирає прийоми заспокоєння, методи переключення уваги або способи мобілізації інтелектуальних зусиль. Проте найважливішим для того, щоб «не

посипатися» під час затяжної кризи, залишається стратегічний рівень. Він охоплює наші найглибші цінності, життєві плани та світоглядні установки [17].

Вищезазначений стратегічний рівень регуляції за В. О. Олефіром виступає найвищою інстанцією психічного контролю, де емоції підпорядковуються глобальним життєвим смислам та професійним ідеалам. Саме цей рівень дозволяє студенту не просто пасивно переживати страх чи розпач, а активно трансформувати ці стани через призму майбутньої професійної ідентичності. Разом з тим необхідно підкреслити, що перехід до стратегічного рівня регуляції вимагає значних інтелектуальних зусиль, оскільки передбачає пошук екзистенційної відповіді на питання «заради чого я долаю ці випробування?» [17]. Отже, рівнева модель В. Олефіра наочно демонструє, що справжня стійкість особистості визначається не лише її біологічною реактивністю, а насамперед глибиною її ціннісної інтеграції та здатністю до смислотворення.

Розглядаючи цю тему, було б неправильно оминати закордонний досвід. Тут важливо провести порівняння двох головних парадигм: когнітивно-трансакційної теорії Річарда Лазаруса та процесуальної моделі Джеймса Гросса. Незважаючи на те, що обидва автори визнають ключову роль когніцій (мислення) у регуляції емоцій, між їхніми підходами існують принципові розбіжності в акцентах та методології. Теорія Р. Лазаруса фокусується на «трансакції» – безперервній взаємодії між людиною та її середовищем, де емоційна регуляція є прямим наслідком оцінювання ситуації як загрозливої, втраченої чи потенційно сприятливої. Заслуговує на увагу те, що для Р. Лазаруса головне – не те, коли саме виникла емоція, а те, який суб'єктивний сенс людина надає події [23]. Саме цей сенс і визначає, скільки сил ми витратимо на те, щоб впоратися зі стресом.

На противагу підходу Р. Лазаруса, модель Дж. Гросса більше схожа на такий собі «графік» розгортання емоції в часі. Дж. Гросс ніби розбирає емоцію по секундах і шукає конкретні точки, де ми можемо в неї втрутитися. Характерною особливістю його підходу є жорстка диференціація стратегій за

часом їх застосування відносно моменту виникнення емоції. Якщо Лазарус розглядає копінг як широку, часто автоматичну відповідь на стрес, то Гросс виокремлює «когнітивне переоцінювання» (reappraisal) як випереджаючий механізм (antecedent-focused), що змінює вхідний стимул до його повної емоційної обробки, та «пригнічення експресії» (suppression) як запізнений механізм (response-focused), що лише намагається контролювати вже виниклу фізіологічну реакцію [22]. Виявляється, що перевага моделі Дж. Гросса полягає в її експериментальній доведеності: автор переконливо демонструє, що когнітивне переоцінювання значно менше виснажує пам'ять, увагу та інші когнітивні ресурси людини, ніж вольове стримування проявів емоцій. Водночас у більшості праць, на нашу думку, підхід Лазаруса виглядає більш придатним для аналізу глибинних екзистенційних переживань, оскільки він враховує особистісну значущість стресора та здатність до вторинного оцінювання власних ресурсів [23]. Для студентів в умовах війни це означає, що переоцінювання (за Гроссом) допомагає впоратися з миттєвим переляком під час обстрілу, тоді як вторинне оцінювання ресурсів та копінг (за Лазарусом) дозволяють вибудувувати довготривалу стратегію життя та навчання в зоні небезпеки

Важливо також зазначити, що в ієрархічній структурі внутрішніх ресурсів подолання стресу особливе місце посідає емоційний інтелект як фундаментальна здатність до оперування емоційною інформацією. В. В. Зарицька ґрунтовно доводить, що саморегуляція – це фактично «верхівка» або завершальний етап, якому обов'язково передують складні процеси ідентифікації, вербалізації та глибокого розуміння природи емоцій. Спочатку ми маємо відчувати емоцію, назвати її, зрозуміти, чому вона виникла, і тільки потім ми зможемо нею керувати. Натомість необхідно відзначити, що розвинена здатність до тонкої диференціації власних почуттів дозволяє особистості більш точно обирати конструктивні механізми впливу на свій стан, уникаючи афективних зривів та деструктивної поведінки. Якщо ж у людини є алекситимія

(коли важко розуміти свої емоції), то регулювати себе стає майже неможливо, а стрес просто «з'їдає» організм зсередини, переходячи в психосоматику [8].

Привертають увагу дослідження О. П. Ляц, яка розглядає формування емоційного інтелекту не лише як засіб адаптації, а як можливість для посттравматичного самовдосконалення особистості в умовах кризи. Автор наголошує на тому, що розвинена здатність до емпатії та рефлексії створює необхідні психологічні детермінанти для конструктивного виходу з конфліктних та хронічних стресових ситуацій. Виявлені особливості свідчать про те, що емоційний інтелект виступає внутрішнім «фільтром», який запобігає деструктивному накопиченню негативних переживань (таких як гнів, відчай чи провина вцілілого) та сприяє збереженню соціальної продуктивності та людяності студента навіть у нелюдських умовах війни [15].

Механізми саморегуляції не можуть розглядатися окремо від вольової сфери особистості. Насамперед, мова йде про здатність до самонавіювання, самопереконання та використання технік релаксації, які за Г. Галяном є проявом особистісної зрілості. Було констатовано, що студенти, які володіють навичками активної вольової регуляції, демонструють нижчий рівень набагато краще тримаються в ситуаціях повного хаосу. Г. Галян підкреслює, що саморегуляція – це здатність «тримати удар», яка розвивається через свідоме подолання труднощів та тренування емоційної витривалості [7].

Отже, якщо підсумувати, то ці три вектори — трансакційний (Лазарус), процесуальний (Гросс) та системний (Олефір) – зовсім не суперечать один одному, а складаються в одну цілісну картину. Коли ми поєднуємо їх, ми бачимо, як особистість студента адаптує свій внутрішній світ до травматичних подій. У цілому, можна констатувати, що такий синтез підходів дає нам надійну базу для дослідження: емоційна саморегуляція – це і наша миттєва захисна реакція, і наше глибоке, стратегічне переосмислення всього життя в умовах війни.

1.3. Психологічні особливості емоційної сфери студентів та чинники їх емоційної саморегуляції в умовах воєнного часу

Перехід до аналізу конкретної соціально-демографічної групи вимагає врахування того факту, що студентський вік є унікальним сензитивним періодом «містком» до дорослості. У сучасних реаліях України цей етап онтогенезу збігається з глобальною суспільною кризою, що докорінно змінює вектор функціонування емоційної сфери молоді, змушуючи її адаптуватися до умов постійної загрози. Слід підкреслити, що вивчення специфіки саморегуляції студентів у воєнний час дозволяє не лише констатувати рівень їхньої адаптованості, а й виявити приховані ресурси життєстійкості нації, які формуються саме в молодіжному середовищі [21].

Теоретичне осмислення питання юнацького віку, свідчить, що цей період характеризується інтенсивним пошуком ідентичності, формуванням життєвих планів та активною побудовою ціннісної ієрархії. М. В. Яцюк зазначає, що емоційна сфера студента вирізняється високою лабільністю, схильністю до юнацького максималізму та особливою гостротою переживань, що за нормальних умов стимулює особистісне зростання та соціальну активність. Проте в умовах війни ці ж особливості можуть стати чинниками підвищеної вразливості, оскільки руйнація базового почуття безпеки призводить до дезорганізації ще не до кінця зміцнених регулятивних механізмів, викликаючи стани гострої дезадаптації [21].

Особливості студентського віку включають не лише психологічні, а й психофізіологічні трансформації, пов'язані з дозріванням префронтальної кори, що відповідає за вольовий контроль. В умовах хронічного стресу воєнного часу цей процес може уповільнюватися або деформуватися, що призводить до труднощів у прогнозуванні наслідків власних вчинків. Звертає на себе увагу той факт, що емоційна сфера студентів перших курсів є найбільш вразливою через накладання кризи воєнного часу на кризу адаптації до умов вищої школи [10].

Проблема заслуговує на особливу увагу у зв'язку з безпрецедентним тиском, який чинить повномасштабна війна на психіку українського

студентства, створюючи умови «подвійної кризи». О. В. Гавриленко у своєму дослідженні (2024) вказує, що студенти-психологи та молодь загалом стикаються з комплексом специфічних травматичних чинників: постійною загрозою життю, вимушеною міграцією, втратою близьких та руйнацією звичного соціального простору. Було зафіксовано, що такі умови провокують розвиток хронічного «воєнного стресу», який може проявлятися по-різному: хтось відчуває повну апатію та виснаження, а хтось, навпаки, стає агресивнішим, намагаючись таким чином захиститися від відчуття власного безсилля перед обставинами [4]. Одночасно, аналіз специфіки воєнного травматизму дозволяє виокремити такий феномен, як «розмивання часової перспективи», що є критичним для студентства. Емоційна сфера студента ніби перемикається в режим «виживання тут і зараз». Треба підкреслити, що коли ти не бачиш чіткого образу свого майбутнього, мотивація до навчання сильно падає. У таких умовах студентам доводиться докладати просто надзусиль, щоб змусити себе вчитися та підтримувати бодай якийсь внутрішній порядок [4].

Слід звернути увагу на те, що вагомим чинником, який ускладнює емоційну саморегуляцію студентів, є докорінна трансформація освітнього середовища. Перехід на дистанційне навчання в умовах обстрілів, відключень світла та необхідність сидіти в укриттях – усе це сильно б'є по відчуттю стабільності студентів та створює дефіцит міжособистісної підтримки, яка є життєво необхідною в юнацькому віці. Специфічна особливість сучасного українського студента полягає в тому, що він змушений проходити через так звану «подвійну адаптацію»: з одного боку, він має витримувати високі вимоги університету, а з іншого — просто фізично виживати в екстремальних умовах. Це часто призводить до явища «заморожених емоцій», коли суб'єкт свідомо чи несвідомо блокує будь-які глибокі переживання, щоб зберегти здатність до когнітивного функціонування [4]. Варто підкреслити, що стан «емоційного оніміння» є лише тимчасовим захисним механізмом, який у довгостроковій перспективі загрожує розвитком психосоматичних розладів та емоційним вигоранням. Стає незаперечним, що студенти, які тривалий час перебувають у

зоні активних бойових дій або під постійними обстрілами, демонструють зниження емпатії та здатності до рефлексії. Це вимагає впровадження спеціальних психологічних технік самопомоги, спрямованих на безпечне «розморожування» емоційної сфери в безпечних умовах [4].

Взагалі, саме саморегуляція є тим вирішальним «щитом», який не дає стресу зруйнувати нашу особистість. Ю. М. Олександров доводить, що здатність студента до усвідомленого керування власними станами є надійним предиктором його резильєнтності – здатності не лише витримувати удари долі, а й відновлюватися після них. Виявлені вченим особливості свідчать, що студенти з високим рівнем саморегуляції здатні зберігати позитивне самоствалення та віру в перемогу навіть за умов тотальної невизначеності. Автор наголошує, що внутрішній локус контролю та автономність у прийнятті рішень стають тими опорами, які дозволяють молоді продовжувати професійне становлення [16]. Крім того, слід зауважити, що психологічне благополуччя студента в умовах війни напряму корелює з гнучкістю зміни своїх стратегій саморегуляції. Якщо ситуація стає занадто напруженою, студенти мають вміння швидко підібрати інший спосіб заспокоєння чи мобілізації. Причому важливою характеристикою успішної саморегуляції є її автономність – незалежність внутрішнього стану від миттєвих зовнішніх коливань. Ю. М. Олександров підкреслює, що розвиток цієї якості дозволяє молодій людині зберігати продуктивність діяльності навіть у ситуаціях високої загрози [16].

Зауважимо, що в ієрархічній структурі чинників емоційної саморегуляції особливе місце посідає емоційний інтелект як здатність до розуміння та управління афектом. М. М. Тесленко та І. В. Тесленко акцентують увагу на тому, що розвинена здатність до ідентифікації власних переживань та розпізнавання емоцій оточуючих відіграє роль «психологічного буфера» в умовах війни. Стає очевидним, що студенти, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту, частіше використовують конструктивні стратегії саморегуляції, такі як пошук соціальної підтримки та когнітивне переоцінювання ситуації. Це дозволяє їм уникати станів деструктивної тривоги

та зберігати здатність до емпатії [18]. Дослідження показують, що емоційний інтелект сприяє більш ефективному використанню копінг-стратегій, спрямованих на вирішення проблем, а не на втечу від них. У зв'язку з цим, розвиток компонентів емоційного інтелекту, таких як самоусвідомлення та самомотивація, стає пріоритетним напрямком психологічної підготовки студентів. Дослідники дійшли висновку, що високий рівень емоційної грамотності є запорукою професійної стійкості та загальної корисності майбутнього фахівця в умовах колективної травми [18]. У зв'язку з цим, необхідно виокремити специфічні внутрішні чинники, що сприяють ефективній саморегуляції в умовах війни, серед яких провідне місце посідає здатність до смислотворення. Цей механізм детально розглядається в концепції Г. О. Балла як вищий рівень людської активності. Причому, коли зовнішні життєві сенси руйнуються під впливом агресії, особистість змушена виходити на аксіологічний (ціннісний) рівень саморегуляції. Автор підкреслює, що саме орієнтація на вищі гуманістичні ідеали та розуміння своєї ролі в захисті та підтримці країни стає тим потужним стабілізатором, який не дає нашій емоційній сфері «розвалитися» [1]. Крім того, смислотворення дозволяє трансформувати страх у відповідальність, а пасивне очікування – в активну підготовку до майбутньої відбудови країни. Саме пошук нових сенсів у звичному навчанні стає для студентів способом збереження психічної норми. Г. О. Балл акцентує увагу на тому, що людина, яка має «навіщо» жити, здатна витримати майже будь-яке «як», що є ключовим принципом емоційної стійкості в умовах війни [1].

Якщо ж говорити про зовнішні чинники, то до найбільш характерних варто віднести волонтерство та громадську активність. Це працює як форма сублімації – ми переводимо свою напругу в корисну дію. О. В. Гавриленко зауважує, що допомога іншим допомагає нам долати деструктивний «синдром вцілілого». Ми трансформуємо негативну енергію стресу в продуктивне русло. Разом з тим, аналіз даних показує, що студенти, які закриваються в собі і не беруть участі в такій активності, швидше вигорають емоційно. Можна сказати,

що волонтерство – це спосіб повернути собі контроль над власним життям, допомагаючи тим, кому зараз ще важче [5].

Необхідно вказати, що саморегуляція студента у воєнний час – це не лише індивідуальне, а й колективне явище, що базується на соціальній згуртованості. Спільнота однодумців, підтримка з боку викладачів та збереження традицій навчального закладу створюють зовнішній «регулятивний каркас», який допомагає особистості триматися в межах норми. Отже, на сьогодні досить поширеною є думка про те, що ефективна саморегуляція в умовах війни є результатом синергії внутрішньої психологічної стійкості суб'єкта та сприятливого, підтримуючого соціального середовища [7]. При цьому слід зауважити, що колективна саморегуляція дозволяє розподіляти емоційне навантаження між членами групи, знижуючи ризик індивідуальних нервових зривів. Перш за все, мова йде про створення безпечних просторів всередині університетів, де студенти можуть відкрито обговорювати свій травматичний досвід. І. Галян наголошує, що саморегуляція як особистісна здатність розвивається саме в процесі взаємодії, де підтримка іншого стає джерелом власної сили [7].

Отже, емоційна сфера студентів в умовах війни перебуває в стані безперервної напруги, що вимагає активації всіх рівнів саморегуляції – від психофізіологічного до ціннісно-сислового. У підсумку можна зазначити, що поєднання розвиненого емоційного інтелекту, здатності до знаходження нових смислів та соціальної активності є тими ключовими чинниками, які забезпечують психологічне виживання та розвиток студентської молоді в надзвичайних обставинах.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукової літератури показав, що емоційна саморегуляція в сучасній психології – це складний, глибокий і багато в чому особистісний процес. Він трактується як системний, свідомо спрямований та динамічний процес управління особистістю власними емоційними станами, реакціями та

проявами. Вона постає як складна внутрішня активність, що охоплює ініціювання, гальмування або моделювання компонентів емоційного реагування (суб'єктивних переживань, фізіологічних процесів та зовнішньої експресії) з метою забезпечення оптимального функціонування психіки, збереження психологічного гомеостазу та досягнення особистісно значущих цілей. У науковому дискурсі емоційна саморегуляція розглядається як вищий рівень психічної активності, що має глибоко індивідуалізований характер та виступає ключовим адаптаційним механізмом особистості.

З'ясовано, що основними науковими підходами до розуміння емоційної саморегуляції є: 1) процесуальний підхід, який фокусується на етапах розгортання емоцій та можливостях втручання в цей процес на різних стадіях – від вибору ситуації до зміни реакції; 2) когнітивний підхід, що акцентує увагу на інтелектуальній інтерпретації та суб'єктивній оцінці подій як першопричині емоційної відповіді; 3) системно-діяльнісний підхід, де саморегуляція трактується як цілісна система усвідомленої активності, спрямована на досягнення результатів діяльності; 4) ресурсно-адаптивний підхід, що розглядає регуляцію як процес мобілізації внутрішніх ресурсів для подолання стресу; 5) функціонально-рівневий підхід, який висвітлює ієрархічну будову регуляторних процесів від біологічних до смислових структур.

Різні вчені виділяють такі механізми емоційної саморегуляції як когнітивний рефреймінг (переосмислення) забезпечує інтелектуальну трансформацію значення ситуації, що дозволяє знизити рівень стресу без надмірних енерговитрат. На противагу цьому, придушення експресії (стримування зовнішніх проявів) характеризується високою психофізіологічною вартістю та виснаженням внутрішніх ресурсів. Важливу роль відіграє механізм диференціації та вербалізації емоцій: здатність до точної ідентифікації та лінгвістичного оформлення власного стану переводить емоцію з рівня неусвідомленого афекту на рівень контрольованого когнітивного об'єкту. Додатковими механізмами визначено дистракцію (переключення уваги)

та ситуативну модифікацію, які забезпечують гнучкість поведінки в мінливих умовах.

Встановлено ієрархічну структуру рівнів емоційної саморегуляції. Операційний рівень базується на використанні автоматизованих навичок реагування, які є ефективними у стабільних середовищах, проте виявляються недостатніми в умовах екстремального тиску. У кризових ситуаціях провідну роль перебирає на себе стратегічний (ціннісно-смысловий) рівень. Він базується на фундаментальних життєвих орієнтаціях особистості та дозволяє підпорядковувати поточні переживання (страх, розпач) вищим цілям – професійному становленню, допомозі іншим та збереженню особистісної ідентичності. Саме цей рівень забезпечує здатність особистості зберігати цілісність «Я» навіть у ситуації руйнації звичного соціального світу.

Встановлено, що психологічні особливості емоційної сфери студентів в умовах воєнного часу визначаються ситуацією «подвійної кризи». На нормативні вікові завдання пізньої юності (пошук самоідентичності, життєве самовизначення) накладається тривалий воєнний стрес. Це призводить до виникнення специфічних захисних реакцій психіки, таких як «емоційне заморожування», звуження часової перспективи та неможливість довгострокового планування. Проте встановлено, що цей період характеризується не лише вразливістю, а й високим потенціалом формування стійкості через інтенсивний розвиток регуляторних механізмів.

Визначено, що успішна емоційна саморегуляція студентської молоді під час війни є результатом синергії внутрішніх та зовнішніх чинників. Провідним внутрішнім фактором виступає емоційний інтелект, який функціонує як адаптивний фільтр, що запобігає кумуляції деструктивних переживань та сприяє їх конструктивній трансформації. Важливими чинниками також є опора на внутрішні життєві сенси та соціальна підтримка, які спільно утворюють комплексну систему психологічної стійкості.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що емоційна саморегуляція в сучасних реаліях є не просто інструментом контролю над станами, а

стратегічним способом збереження суб'єктності особистості. Стійкість студента виявляється не у відсутності негативних емоцій, а у здатності до конструктивного «діалогу» з ними через механізми переосмислення та підпорядкування афективних імпульсів стратегічним цілям життєдіяльності. Теоретичне обґрунтування зазначених положень створює необхідне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження особливостей взаємозв'язку емоційного інтелекту та стратегій саморегуляції у студентів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

2.1. Організація та методи дослідження емоційної саморегуляції студентів

У першому розділі було теоретично окреслено сутність емоційної саморегуляції особистості, її структуру, механізми та чинники, що впливають на її функціонування у студентському віці. Отримані теоретичні висновки потребують емпіричної перевірки на вибірці респондентів-студентів, які перебувають на території України в умовах воєнного стану. Саме тому в даному підрозділі висвітлено методичні засади емпіричного дослідження особливостей емоційної саморегуляції студентської молоді.

Емпіричне дослідження проводилося у три етапи.

На підготовчому етапі було проаналізовано наукову літературу з проблеми емоційної саморегуляції особистості в умовах тривалого стресу та воєнного часу з метою підбору відповідних психодіагностичних методик. Здійснено огляд наявних валідизованих інструментів для діагностики стратегій регуляції емоцій, вольового самоконтролю та емоційного інтелекту. На основі аналізу було підбрано три взаємодоповнювальні методики. Також на цьому етапі було сформовано вибірку респондентів, визначено критерії включення та виключення з дослідження, розроблено діагностичний пакет у вигляді Google Forms для проведення опитування в онлайн-форматі.

На діагностичному етапі у квітні 2026 року було безпосередньо організовано та проведено емпіричне дослідження, спрямоване на виявлення особливостей стратегій емоційної регуляції, рівня вольової саморегуляції та структури емоційного інтелекту студентів в умовах воєнного часу. Збір даних здійснювався в онлайн-форматі, що дало змогу забезпечити безпеку учасників

та оперативність отримання відповідей. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною. Перед початком тестування учасники були проінформовані про мету дослідження та дотримання принципу конфіденційності.

На аналітичному етапі здійснено математичну обробку отриманих даних, їх кількісний та якісний аналіз, а також психологічну інтерпретацію результатів відповідно до завдань дослідження та теоретичних положень, обґрунтованих у першому розділі роботи

До вибірки були включені особи, які відповідають таким критеріям: статус студента закладу вищої освіти, добровільна згода на участь та проживання на території України впродовж останнього місяця. Критеріями виключення були: невідповідність віковим межах студентського віку, неповне заповнення опитувальників та перебування за кордоном. Відповідно до зазначених критеріїв, у дослідженні взяли участь 10 осіб віком від 18 до 22 років. За статевою ознакою вибірка була розподілена наступним чином: 6 чоловіків та 4 жінки. Усі учасники дослідження є студентами 1–4 курсів закладів вищої освіти (ЗВО) України. Респонденти представляють такі навчальні заклади: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (КПІ – 6 осіб), Національний університет біоресурсів і природокористування України (НУБіП – 2 особи), Київський національний університет технологій та дизайну (КНУТД – 1 особа) та Національна академія внутрішніх справ (НАВС – 1 особа).

Включення вищезазначених критеріїв зумовлене тим, що досвід безпосередньої участі в бойових діях, як і перебування поза межами українського соціального та безпекового контексту, суттєво трансформують механізми емоційного реагування, вибір стратегій саморегуляції та рівень вольового контролю особистості. Оскільки зазначені групи респондентів перебувають у специфічних психологічних умовах, які докорінно відрізняються від повсякденного життя студентства в тилу чи прифронтових зонах, вони

потребують окремого дослідницького розгляду, що виходить за межі даної курсової роботи

Психодіагностичний інструментарій дослідження склали три взаємодоповнювальні опитувальники, кожен з яких спрямований на вимірювання окремого конструкта дослідження: стратегій емоційної регуляції, рівня і структури емоційного інтелекту, а також особливостей вольової саморегуляції особистості.

Для діагностики стратегій емоційної регуляції використовувався **опитувальник емоційної регуляції ERQ (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ) Дж. Гросса в адаптації А. А. Панкратової та Д. С. Корнієнка**. Оригінальний опитувальник ERQ розроблений американським психологом Дж. Гроссом у 2003 році у межах процесуальної моделі емоційної регуляції (Gross, John, 2003). Теоретичним підґрунтям методики є концепція, згідно з якою люди відрізняються за звичними способами управління власними емоційними станами, і ці відмінності є стійкими та суттєво впливають на психологічне благополуччя. З 2003 року опитувальник перекладено більш ніж на 20 мов світу й широко використовується в міжнародних дослідженнях емоційної регуляції.

Російськомовна адаптація опитувальника здійснена А. А. Панкратовою та Д. С. Корнієнком (2017) на вибірці студентів (N = 820; 27 % чоловіків, 73 % жінок; середній вік – 19,5 року). Переклад виконувався групою експертів у галузі психології емоцій із забезпеченням психологічної еквівалентності формулювань. Перевірку факторної структури, внутрішньої узгодженості, конвергентної, дискримінантної та критеріальної валідності опитувальника опубліковано у фаховому рецензованому виданні [25].

Опитувальник складається з 10 тверджень, з яких 6 пунктів діагностують когнітивну переоцінку (пункти 1, 3, 5, 7, 8, 10) та 4 пункти – придушення емоційної експресії (пункти 2, 4, 6, 9). Відповіді фіксуються за 7-бальною шкалою Лайкерта: від 1 («категорично не згоден/не згодна») до 7 («повністю згоден/згодна»). Загальний бал за кожною шкалою визначається як середнє арифметичне відповідних пунктів. Вищий бал за шкалою когнітивної

переоцінки свідчить про активніше використання цієї адаптивної стратегії; вищий бал за шкалою придушення – про схильність стримувати зовнішні прояви емоцій.

За результатами психометричної перевірки оригінальної версії на американській вибірці ($N = 1483$) двофакторна структура опитувальника пояснює понад 50 % дисперсії; внутрішня узгодженість шкал становить $\alpha = 0,79$ та $\alpha = 0,73$, ретестова надійність – 0,69 для обох шкал (Gross, John, 2003). Для адаптованої версії Панкратової–Корнієнка показники внутрішньої узгодженості також є високими: $\alpha = 0,79$ для шкали когнітивної переоцінки та $\alpha = 0,75$ для шкали придушення; шкали між собою мінімально позитивно корелюють ($r = 0,12$; $p < 0,01$). Авторами методики підтверджено конвергентну валідність: обидві стратегії позитивно корелюють із конструктами управління власними емоціями та контролю експресії на рівні $r = 0,5$. Критеріальна валідність засвідчена позитивним зв'язком когнітивної переоцінки з показниками психологічного благополуччя (задоволеністю життям, життєстійкістю) та негативним зв'язком придушення з тими самими показниками на рівні $r = 0,2$ [25].

У дослідженні використовується зазначена адаптація, оскільки на сьогодні вона є найбільш психометрично перевіреною версією ERQ для слов'яномовних вибірок. Підтверджений для неї характер зв'язків між стратегіями регуляції та психологічним благополуччям є теоретично релевантним для вивчення емоційної регуляції студентів в умовах воєнного стресу.

Для оцінки рівня та структури емоційного інтелекту використовувалася **методика оцінки рівня і структури емоційного інтелекту особистості (МЕІ) М. А. Манойлової в україномовній адаптації В. І. Барка, В. П. Остаповича, П. С. Олешка**. Оригінальна методика МЕІ розроблена М. А. Манойловою на основі чотири компонентної моделі емоційного інтелекту П. Саловея та Дж. Масра. Вона призначена для оцінки рівня та структури емоційного інтелекту як здатності особистості усвідомлювати, розуміти власні емоції та емоції інших

людей і керувати ними. В межах дослідження емоційний інтелект розглядається як ключовий когнітивно-афективний ресурс емоційної саморегуляції, що забезпечує адекватне реагування на стресові події та збереження психологічного благополуччя.

Україномовну адаптацію опитувальника MEI здійснено В. І. Барком, В. П. Остаповичем та П. С. Олешком (2019). Розробку україномовного варіанту проведено за участю трьох філологів та психологів Державного науково-дослідного інституту МВС України; текст наближено до змісту оригінальної версії з використанням традиційних для української мови особистісних дескрипторів. Психометричну перевірку здійснено на вибірці працівників Національної поліції України у 23 областях країни ($N = 390$; $N = 440$ для ретестової надійності). Результати адаптації опубліковано у фаховому виданні *Psychological Journal* [25].

Опитувальник складається з 40 тверджень, що утворюють чотири шкали: шкала 1 – усвідомлення своїх емоцій і почуттів; шкала 2 – управління своїми емоціями та почуттями; шкала 3 – усвідомлення емоцій і почуттів інших; шкала 4 – управління емоціями та почуттями інших. Підрахунок балів здійснюється за формулою $A - B$, де A – сума балів за «прямими» запитаннями, B – за «зворотними». Діапазон балів за кожною шкалою: від -20 до $+20$ балів. Додатково обчислюються два інтегральні індекси: внутрішньоособистісний аспект EI (сума шкал 1 і 2) та міжособистісний аспект EI (сума шкал 3 і 4), а також загальний інтегральний показник EI як сума всіх чотирьох шкал.

Для розподілу респондентів за ступенем розвитку EI «сирі» бали переводяться у рівні на основі порядкової шкали: 1-й рівень (дуже низький) – менше -3 балів; 2-й рівень (знижений) – від -3 до 0 балів; 3-й рівень (проміжний) – від 1 до 4 балів; 4-й рівень (високий) – від 5 до 8 балів; 5-й рівень (дуже високий) – більше 8 балів [2].

Вибір цієї методики у нашому дослідженні зумовлений наявністю підтвердженої україномовної адаптації з відповідними психометричними характеристиками, комплексністю охоплення структури емоційного інтелекту

та безпосередньою теоретичною пов'язаністю з досліджуваним конструктом емоційної саморегуляції особистості в умовах воєнного стресу.

Для діагностики рівня розвитку вольової регуляції поведінки застосовувався **опитувальник оцінки рівня розвитку вольової саморегуляції А. В. Зверькова та Є. В. Ейдмана**. Цей опитувальник розроблений А. В. Зверьковим та Є. В. Ейдманом і призначений для вивчення рівня розвитку та особливостей вольової регуляції поведінки особистості. Під рівнем вольової саморегуляції розуміється міра оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях – здатність свідомо управляти своїми діями, станами та спонуканнями. В умовах хронічного воєнного стресу ця здатність набуває особливого значення, оскільки забезпечує збереження цілеспрямованості та адаптивного функціонування попри тривалі емоційні навантаження [12].

Опитувальник містить 30 тверджень, з яких 24 є діагностичними, а 6 – маскувальними (буферними). Форма відповіді – дихотомічна («так» / «ні»). Підрахунок балів здійснюється за ключем методики шляхом підсумовування збігів відповідей з ключем. Методика містить три шкали:

1. **загальна вольова саморегуляція (ЗВС)** – загальний рівень вольового самоконтролю; діапазон балів від 0 до 24;
2. **наполегливість (Н)** – сила намірів особистості, прагнення до завершення розпочатої справи попри перешкоди; діапазон балів від 0 до 16;
3. **самовладання (С)** – рівень довільного контролю емоційних реакцій та станів; діапазон балів від 0 до 13.

Рівні вольової саморегуляції визначаються у зіставленні із середніми значеннями кожної зі шкал. Якщо показник перевищує половину максимально можливої суми збігів, він відображає високий рівень розвитку відповідної характеристики: для шкали ЗВС ця величина дорівнює 12 балам, для шкали Н – 8 балам, для шкали С – 6 балам. Високий бал за шкалою ЗВС характерний для осіб емоційно зрілих, активних, незалежних, зі стійкістю намірів та розвиненим

почуттям обов'язку; низький – для осіб емоційно нестійких, імпульсивних, зі зниженим фоном активності та нерозвиненою рефлексивністю [12].

Важливо зазначити, що автори методики підкреслюють неоднозначність соціальної бажаності високих показників за шкалою: надмірний вольовий контроль може бути пов'язаний із появою дезадаптивних рис та внутрішньою напруженістю, тоді як низькі рівні наполегливості і самовладання в окремих випадках виконують компенсаторні функції. Ця обставина враховується при якісному аналізі та інтерпретації отриманих результатів.

Вибір методики зумовлений її широкою апробацією в психологічній практиці, стандартизованою процедурою підрахунку та змістовою відповідністю досліджуваному конструкту: вольовий самоконтроль є невід'ємним компонентом емоційної саморегуляції особистості в умовах стресу.

Таким чином, обраний психодіагностичний комплекс є теоретично обґрунтованим та методологічно коректним для дослідження психологічних особливостей емоційної саморегуляції студентів в умовах воєнного стану: методика ERQ діагностує стратегіальний рівень регуляції емоцій, методика Зверькова–Ейдмана – вольовий компонент саморегуляції, а MEI Манойлової – когнітивно-афективний ресурс емоційного інтелекту, що в сукупності забезпечує комплексне вивчення досліджуваного феномену.

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей емоційної саморегуляції студентів умовах війни в Україні

У цьому підрозділі подано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційної саморегуляції особистості студентів в умовах воєнного часу. Аналіз здійснено на основі даних, отриманих за допомогою трьох психодіагностичних методик: опитувальник емоційної регуляції ERQ (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ) Дж. Гросса в російськомовній адаптації А. А. Панкратової та Д. С. Корнієнка, опитувальник оцінки рівня розвитку вольової саморегуляції А. В. Зверькова та Є. В. Ейдмана

та методики оцінки рівня і структури емоційного інтелекту особистості (МЕІ) М. А. Манойлової в україномовній адаптації В. І. Барка, В. П. Остаповича, П. С. Олешка. Отримані результати проаналізовано послідовно за кожною методикою, а також здійснено їх якісну інтерпретацію в контексті дослідження емоційної саморегуляції студентів.

Першим кроком емпіричного аналізу стало визначення провідних стратегій емоційної регуляції студентів за допомогою *опитувальника ERQ Дж. Гросса*. Нагадаємо, що методика діагностує дві стратегії: когнітивну переоцінку (КП) – адаптивний спосіб зміни осмислення ситуації з метою модифікації її емоційного впливу та придушення емоційної експресії (П) – дезадаптивну стратегію стримування зовнішніх проявів емоцій [25].

Відсотковий розподіл досліджуваних студентів за домінуючою стратегією емоційної регуляції відображений на рисунку 2.1.

Відсотковий розподіл студентів за домінуючою стратегією емоційної регуляції (ERQ), %

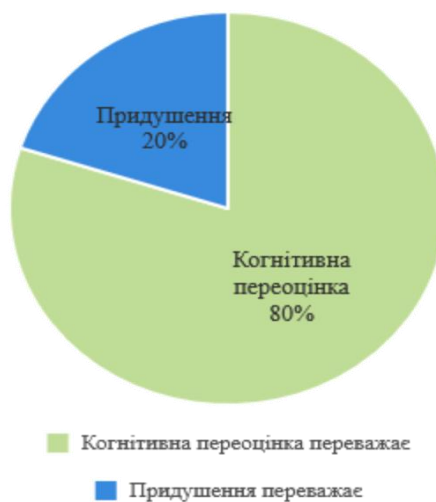


Рис. 2.1. Відсотковий розподіл студентів за домінуючою стратегією емоційної регуляції (за методикою ERQ)

Рис. 2.1. Відсотковий розподіл досліджуваних студентів за домінуючою стратегією емоційної регуляції

Переважання когнітивної переоцінки над придушенням зафіксовано у 80% досліджуваних студентів. Це свідчить про те, що більшість студентів в умовах воєнного стресу схильні змінювати спосіб осмислення стресових

ситуацій, надаючи їм менш негативного значення, що є адаптивним механізмом управління власними емоційними станами. Відповідно до теоретичних положень процесуальної моделі Дж. Гросса, когнітивна переоцінка є превентивною стратегією, що діє до повного розгортання емоційної відповіді, тому вона потребує менше психофізіологічних ресурсів та асоціюється з вищим рівнем психологічного благополуччя [25].

У 20 % студентів вибірки зафіксовано переважання стратегії придушення емоційної експресії. Такі студенти схильні приховувати свої переживання від оточення, стримуючи зовнішні прояви вже виниклих емоцій. Слід підкреслити, що придушення є реактивною та енергозатратною стратегією регуляції, яка не усуває внутрішнє емоційне збудження, а лише блокує його зовнішні прояви. У довгостроковій перспективі це може призводити до накопичення невідрагованих переживань, погіршення якості міжособистісних стосунків та зниження загального рівня психологічного благополуччя [25].

Варто також звернути увагу на показник стандартного відхилення за шкалою придушення ($SD = 1,34$), що є значно вищим порівняно зі шкалою когнітивної переоцінки ($SD = 0,69$). Більша варіативність показників придушення свідчить про суттєві індивідуальні відмінності між студентами у схильності до стримування зовнішніх проявів емоцій в умовах воєнного стресу.

Таким чином, аналіз результатів за методикою ERQ дозволяє констатувати, що більшість студентів вибірки демонструє адаптивний профіль емоційної регуляції з переважанням когнітивної переоцінки. Водночас наявність частини студентів з домінуванням придушення та значна варіативність показників по групі свідчать про індивідуальні відмінності у стратегіях управління емоціями в умовах воєнного часу.

Другим етапом аналізу стало вивчення рівня та структури емоційного інтелекту студентів за методикою MEI М. А. Манойлової в україномовній адаптації В. І. Барка, В. П. Остаповича та П. С. Олешка. Інтегральний показник емоційного інтелекту по групі становить $M = 15,5$ ($SD = 10,5$), що відповідає дуже високому його рівню. 70 % студентів мають дуже високий

рівень інтегрального показника EI, а 20 % – високий. Лише у 10 % студентів зафіксовано дуже низький рівень інтегрального показника EI (табл. 2.1). Такі результати свідчать про те, що в цілому студенти вибірки мають достатньо розвинені ресурси емоційно-інтелектуальної сфери для адаптації до стресових обставин воєнного часу.

Таблиця 2.1

Особливості прояву окремих шкал та інтегральних показників емоційного інтелекту у досліджуваних студентів

Шкала MEI	Дуже Високи й рівень	Високи й рівень	Середн й рівень	Низьк ий рівень	Дуже низьки й рівень	М	SD
Усвідомлення своїх емоцій	50 %	20 %	10 %	10 %	10 %	4,9	6,6
Управління своїми емоціями	20 %	20 %	40 %	20 %	0 %	4,4	3,6
Усвідомлення емоцій інших	10 %	20 %	10 %	20 %	40 %	1,1	4,4
Управління емоціями інших	40 %	30 %	30 %	0 %	0 %	5,1	3,2
Внутрішньоособистісний аспект EI	60 %	20 %	10 %	10 %	0 %	9,3	9,0
Міжособистісний аспект EI	40 %	20 %	10 %	10 %	20 %	6,2	7,7
Інтегральний показник EI	70 %	20 %	0 %	0 %	10 %	15,5	10,5

Аналіз за шкалою усвідомлення своїх емоцій показав, що 50 % студентів мають дуже високий її рівень та 20 % – високий рівень. Студентам із розвинутою здатністю до усвідомлення власних емоцій властива чітка диференціація переживань, здатність до їх вербалізації та рефлексії. Це дозволяє їм адекватно оцінювати власний психоемоційний стан в умовах стресу та своєчасно застосовувати способи саморегуляції. Водночас 10 % студентів мають знижений та 10 % – дуже низький рівень за цією шкалою, що може свідчити про труднощі в ідентифікації та усвідомленні власних переживань.

За шкалою управління своїми емоціями 40 % студентів мають середній рівень, 20 % – дуже високий і 20 % – високий. Студенти з розвинутою здатністю до управління власними емоціями здатні спрямовувати свої переживання у конструктивне русло та зберігати емоційну стабільність у складних ситуаціях. Середній рівень управління своїми емоціями у значній частини вибірки може відображати ситуативну нестабільність цієї здатності в умовах хронічного воєнного стресу.

Найменш розвиненим показником ЕІ у вибірці виявилось усвідомлення емоцій інших: 40 % студентів мають дуже низький рівень за цим показником, і лише 10 % – дуже високий ($M = 1,1$, середній рівень по групі). Студентам з низьким рівнем усвідомлення емоцій інших властиві труднощі з розпізнаванням та розумінням емоційних станів оточуючих, що може обмежувати ефективність міжособистісної взаємодії та знижувати якість соціальних зв'язків. Переважання низьких показників за цією шкалою може свідчити про зниження емпатійної чутливості студентів в умовах тривалого стресового навантаження, що є характерною реакцією психіки на хронічний стрес [2].

За шкалою управління емоціями інших 40 % студентів мають дуже високий її рівень та по 30 % – високий і середній, що є найбільш сприятливим розподілом серед усіх чотирьох шкал. Студенти з розвинутою здатністю до управління емоціями інших здатні позитивно впливати на емоційний стан оточуючих, що може бути ресурсом для підтримки міжособистісних стосунків в умовах воєнного часу.

Аналіз інтегральних індексів виявив характерну асиметрію: внутрішньоособистісний аспект ЕІ ($M = 9,3$) суттєво переважає над міжособистісним ($M = 6,2$). 60 % студентів мають дуже високий рівень внутрішньоособистісного аспекту ЕІ, тоді як дуже високий рівень міжособистісного аспекту мають лише 40 %. Така закономірність свідчить про те, що в умовах воєнного стресу студенти більшою мірою зосереджені на регуляції власних внутрішніх переживань, що є природною реакцією на

інтенсивне стресове навантаження, однак при цьому може знижуватися їхня здатність до розуміння та підтримки емоційних станів оточуючих.

Таким чином, аналіз результатів за методикою МЕІ Манойлової дозволив виявити, що в цілому рівень емоційного інтелекту студентів є достатньо розвиненим, проте зі значними індивідуальними відмінностями та характерним дисбалансом між внутрішньоособистісною і міжособистісною складовими. Найменш розвиненою виявилася здатність до усвідомлення емоцій інших, що може ускладнювати ефективну міжособистісну взаємодію студентів в умовах воєнного стресу.

Аналіз особливостей вольової саморегуляції досліджуваних студентів за методикою А. В. Зверькова та Є. В. Ейдмана показав, що за загальним показником вольової саморегуляції половина студентів (50 %) має високий його рівень та 50% – низький (табл. 2.2). Середнє значення по групі ($M = 12,8$) знаходиться безпосередньо на межі порогового значення (поріг > 12), що свідчить про помірний та неоднорідний рівень розвитку вольового контролю у вибірці в цілому.

Таблиця 2.2

Індивідуальні показники вольової саморегуляції досліджуваних студентів за методикою Зверькова–Ейдмана

Показник	Високий рівень	Низький рівень	М	SD
Загальна вольова саморегуляція	50 % (5 осіб)	50 % (5 осіб)	12,8	6,21
Наполегливість	50 % (5 осіб)	50 % (5 осіб)	8,3	4,40
Самовладання	40 % (4 особи)	60 % (6 осіб)	6,6	3,27

Студентам із високим рівнем загальної вольової саморегуляції властиві емоційна зрілість, активність, незалежність, стійкість намірів та розвинене почуття обов'язку. Такі студенти здатні зберігати цілеспрямованість та продуктивність навіть в умовах тривалого воєнного стресу, ефективно

управляти власною поведінкою та раціонально розподіляти зусилля. Студенти з низьким рівнем загальної вольової саморегуляції характеризуються емоційною нестійкістю, імпульсивністю та зниженим фоном активності, що може суттєво ускладнювати їхнє функціонування в умовах хронічного стресу.

За шкалою наполегливості розподіл є аналогічним: 50 % студентів мають високий її рівень та 50 % – низький ($M = 8,3$, поріг > 8). Студенти з високим рівнем наполегливості здатні зберігати вольові зусилля для досягнення мети попри зовнішні перешкоди та зберігати мотивацію до навчальної діяльності в умовах воєнного часу. Натомість студенти з низьким рівнем наполегливості схильні до підвищеної лабільності та непослідовності у досягненні цілей, що може ускладнювати виконання навчальних завдань та довготривалу концентрацію в умовах стресового навантаження.

Найбільш вразливим компонентом вольової саморегуляції у вибірці виявилось самовладання: 60 % студентів мають низький рівень за цим показником, і лише 40 % – високий ($M = 6,6$, поріг > 6). Самовладання відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій та станів. Студентам із низьким рівнем самовладання властива спонтанність і імпульсивність емоційних реакцій, труднощі у збереженні внутрішнього спокою в складних ситуаціях та підвищена чутливість до зовнішніх стресорів. Переважання низького рівня самовладання у більшості вибірки може відображати поступове виснаження ресурсів вольового контролю внаслідок тривалого впливу воєнного стресу, що узгоджується з теоретичними положеннями про особливу чутливість цього компоненту до виснаження.

Важливо зазначити, що автори методики підкреслюють неоднозначність соціальної бажаності дуже високих показників за шкалами: надмірний вольовий контроль може бути пов'язаний із появою внутрішньої напруженості, тоді як помірно низькі рівні в окремих випадках виконують компенсаторні функції. Ця обставина враховується при інтерпретації отриманих результатів.

Таким чином, аналіз результатів за методикою Зверькова–Ейдмана виявив рівномірний розподіл студентів між групами з високим та низьким

рівнем загальної вольової саморегуляції та наполегливості. Самовладання виявилось найбільш уразливим компонентом, що може свідчити про виснаження ресурсів довільного емоційного контролю студентів в умовах воєнного часу.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було визначено методичні основи емпіричного дослідження та проаналізовано психологічні особливості емоційної саморегуляції студентів в умовах воєнного стану в Україні. Для реалізації мети та завдань дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення стратегій емоційної регуляції, вольової саморегуляції та емоційного інтелекту особистості.

Емпіричним шляхом було встановлено, що переважна більшість досліджуваних студентів демонструє адаптивний профіль емоційної регуляції з переважанням стратегії когнітивної переоцінки. Це свідчить про те, що у стресових ситуаціях студенти здебільшого схильні переосмислювати значення події, що є ресурсним способом управління власними емоційними станами та позитивно пов'язується з психологічним благополуччям. Водночас у 20 % студентів зафіксовано переважання дезадаптивної стратегії придушення емоційної експресії, що може сприяти накопиченню невідрагованих переживань в умовах тривалого воєнного стресу.

З'ясовано, що за рівнем вольової саморегуляції студенти розподілилися рівномірно: по 50 % вибірки демонструють відповідно високий та низький рівень загальної вольової саморегуляції та наполегливості. Середні значення по групі знаходяться безпосередньо на межі порогових значень, що свідчить про помірний та неоднорідний рівень розвитку вольового контролю у вибірці. Найбільш уразливим компонентом вольової саморегуляції виявилось самовладання: більше половини студентів мають низький рівень цього показника, що свідчить про труднощі з довільним контролем власних

емоційних реакцій в умовах хронічного стресу. Водночас загальний рівень емоційного інтелекту студентів є достатньо розвиненим, однак зі значними індивідуальними відмінностями. Характерною закономірністю є асиметрія між внутрішньоособистісним аспектом ЕІ та міжособистісним – студенти краще усвідомлюють та регулюють власні емоції, ніж розпізнають і розуміють емоційні стани оточуючих. Найменш розвиненим показником виявилось усвідомлення емоцій інших, що може свідчити про зниження емпатійної чутливості в умовах інтенсивного стресового навантаження.

Таким чином, отримані результати дають підстави стверджувати, що емоційна саморегуляція студентів в умовах воєнного стану в Україні характеризується збереженістю когнітивних стратегій регуляції та достатнім рівнем емоційного інтелекту при одночасній вразливості вольового її компоненту – насамперед самовладання та наполегливості. Нерівномірність розвитку окремих складових саморегуляції, а також наявність студентів із системно зниженими показниками одразу за кількома методиками вказують на існування вразливих ланок у структурі емоційно-регулятивних ресурсів студентської молоді в умовах хронічного воєнного стресу та обумовлюють потребу в їх цілеспрямованій психологічній підтримці.

ВИСНОВОК

Проведено теоретичне та емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної саморегуляції студентів в умовах воєнного стану в Україні.

1. На основі теоретичного аналізу літературних джерел:

Встановлено, що емоційна саморегуляція є системним, свідомо спрямованим та динамічним процесом управління особистістю власними емоційними станами, реакціями та проявами. Вона охоплює ініціювання, гальмування або моделювання компонентів емоційного реагування з метою збереження психологічного гомеостазу та досягнення особистісно значущих цілей. У науковому дискурсі емоційна саморегуляція розглядається не лише як адаптаційний механізм, а як вищий рівень психічної активності та форма прояву суб'єктності особистості – здатності зберігати внутрішню стійкість навіть в умовах зовнішньої деструкції.

Визначено, що серед ключових механізмів емоційної саморегуляції особливу роль відіграє когнітивна переоцінка, яка є випереджаючою, превентивною стратегією зміни значення ситуації до виникнення повної емоційної відповіді. На противагу їй, стратегія придушення емоційної експресії є реактивною та енергозатратною, оскільки спрямована на боротьбу з уже виниклим афектом і призводить до виснаження внутрішніх ресурсів. Важливими механізмами також є вольова регуляція та емоційний інтелект: здатність до точної ідентифікації та диференціації власних переживань переводить емоцію з рівня неусвідомленого афекту на рівень контрольованого когнітивного об'єкту.

З'ясовано, що психологічні особливості емоційної сфери студентів в умовах воєнного часу визначаються ситуацією «подвійної кризи»: на нормативні вікові завдання студентського віку – пошук ідентичності, формування ціннісних орієнтирів та професійне становлення – накладається тривалий воєнний стрес. Це призводить до специфічних захисних реакцій психіки: «емоційного заморожування», звуження часової перспективи,

зниження мотивації та дезорганізації регулятивних механізмів. Водночас цей період характеризується і значним потенціалом формування стійкості через смислотворення, соціальну згуртованість та інтенсивний розвиток емоційного інтелекту.

2. Емпіричним шляхом виявлено, що більшість досліджуваних студентів демонструє адаптивний профіль емоційної регуляції з переважанням когнітивної переоцінки над придушенням. Отже, відповідно до процесуальної моделі Дж. Гросса, більшість студентів схильна застосовувати превентивну стратегію зміни осмислення ситуації, що дозволяє зберігати когнітивні ресурси та запобігати емоційному виснаженню. У 20 % студентів зафіксовано переважання стратегії придушення, що може свідчити про формування дезадаптивного «емоційного заморожування» в умовах хронічного стресу.

Аналіз рівня вольової саморегуляції виявив значну неоднорідність вибірки: рівно половина студентів демонструє високий рівень вольової саморегуляції та наполегливості, тоді як інша половина – низький рівень. Найбільш вразливим компонентом виявилось самовладання – здатність до довільного контролю емоційних реакцій: більше половини досліджуваних мають низький рівень за цим показником. Відповідно до концепції рівневої організації саморегуляції В. О. Олефіра, зниження операційного та тактичного рівнів вольового контролю під впливом тривалого воєнного стресу є закономірним результатом поступового виснаження регулятивних ресурсів.

Встановлено, що загальний рівень емоційного інтелекту студентів є достатньо розвиненим (інтегральний показник $M = 15,5$ – дуже високий рівень), що підтверджує теоретичні положення В. В. Зарицької та О. П. Лящ про роль ЕІ як «психологічного буфера» в умовах деструктивного стресу. Разом із тим виявлено характерну асиметрію структури емоційного інтелекту студентів: внутрішньоособистісний аспект у них суттєво переважає над міжособистісним, а найменш розвиненою шкалою виявилось усвідомлення емоцій інших. Такий профіль узгоджується з теоретично описаними наслідками «подвійної кризи»,

зокрема зниженням здатності до емпатії та рефлексії у студентів, що тривалий час перебувають під інтенсивним стресовим навантаженням.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що емоційна саморегуляція студентів в умовах воєнного стану в Україні характеризується збереженістю когнітивних стратегій регуляції та достатнім рівнем емоційного інтелекту при одночасній вразливості вольових компонентів, насамперед самовладання. Стійкість студентів в умовах війни проявляється не у відсутності негативних переживань, а у здатності до конструктивного управління ними через механізми когнітивного переосмислення та підпорядкування афективних імпульсів стратегічним цілям. Нерівномірність розвитку окремих складових саморегуляції, а також наявність студентів із системно зниженими ресурсами регуляції обумовлюють потребу в розробці та впровадженні диференційованих програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток навичок когнітивної переоцінки, зміцнення вольового самоконтролю та міжособистісної складової емоційного інтелекту студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.О. Психологічні аспекти саморегуляції особистості. Київ: Наукова думка, 2019. 320 с.
2. Барко В. І., Остапович В. П., Олешко П. С. Психометричні можливості опитувальника емоційного інтелекту МЕІ. *Психологічний часопис*. 2019. № 3 (23). С. 9–23.
3. Вишнеvsька В. І. Емоційна саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді. *Габітус*. 2021. Вип. 24. С. 78–82.
4. Гавриленко О. В. Психологічні особливості емоційної саморегуляції студентів-психологів в умовах російсько-української війни: кваліфікаційна робота освітньо-кваліфікаційного рівня магістр за спеціальністю 053 Психологія. Національний університет «Києво-Могилянська академія», Київ, 2024. 107 с.
5. Гаврилькевич В. К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2008. Т. X, ч. 5. С. 104-113
6. Гаврилькевич В.К. Емоційна саморегуляція: систематизація базових понять на підставі їх семантико-етимологічного аналізу. *Актуальні проблеми психології* / за ред. академіка С.Д. Максименка. Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2008. Т.10. С. 108-115
7. Галян І. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*, 2015. 20 (1). С. 154–161.
8. Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій як важлива складова емоційного інтелекту. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2020. Т. 31 (70). № 1. С. 24–29.

9. Зарицька В.В. Саморегуляція емоцій в структурі емоційного інтелекту. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди "Психологія"*. 2010. №6. С. 33-37.
10. Карпенко В.О. Структурні компоненти саморегуляції особистості. Одеса: ОНУ, 2017. 255 с.
11. Ковальчук О.М. Саморегуляція особистості: теорія і практика. Київ: Либідь, 2020. 280 с.
12. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2006. 400 с.
13. Короніцька Ю. А. До проблеми дослідження емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Габітус*. 2021. Вип. 21. С. 131–135.
14. Крижановська І. Ю. Психологічні особливості емоційної саморегуляції особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*. 2023. № 10 (28). С. 491–502.
15. Лящ О. П. Детермінанти та можливості формування емоційного інтелекту особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : збірник наукових праць: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Серія 12 : Психологічні науки, Вип. 1 (46). С. 210-216.*
16. Олександров Ю.М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2010. 19 с.
17. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / наук. консультант В. В. Плохих; Укр. інж.-пед. академія. Харків, 2016. 428 с.
18. Тесленко, М. М., & Тесленко, І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 155–162

19. Цілінко І.О. Теоретичний аналіз емоційної саморегуляції особистості. *Молодий вчений*. 2015. № 8(1). С. 161-164.
20. Янпольська Н. О. Саморегуляція особистості в проблемних ситуаціях. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2017. Вип. 1. Т. 1. С. 69–74.
21. Яцюк М.В. Психологія саморегуляції особистості. Вінниця: КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2017. 92 с.
22. Gross J.J. *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press, 2020. 456 p.
23. Lazarus R.S. *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Springer, 2016. 340 p.
24. Pinchuk I., Feldman I., Seleznova V., Virchenko V. Braving the dark: mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. *Frontiers in Public Health*. 2023. Vol. 11. 1159336. doi: 10.3389/fpubh.2023.1159336.
25. Preece D. A., Becerra R., Robinson K., Gross J. J. The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric Properties in General Community Samples. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. 12 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Опитувальник ERQ Дж. Гросса в адаптації А.А. Панкратової, Д.С. Корнієнко

Інструкція: Позначте ступінь своєї згоди з наведеними твердженнями, використовуючи шкалу:

- 1 – Категорично не згоден
- 2 – Не згоден
- 3 – Скоріше не згоден
- 4 – Важко відповісти
- 5 – Скоріше згоден
- 6 – Згоден
- 7 – Повністю згоден

Питання до опитувальника

1. Щоб підняти собі настрій, я змінюю своє ставлення до ситуації.
2. Для керування своїми емоціями я стримую їх зовнішні прояви.
3. Коли я стикаюся зі стресовою ситуацією, я намагаюся думати про неї таким чином, щоб зберігати спокій.
4. Для керування своїми емоціями я змінюю ставлення до ситуації, в якій перебуваю.
5. Щоб підняти собі настрій (відчути радість чи задоволення), я починаю думати про щось інше.
6. Коли я відчуваю позитивні емоції, я стежу за тим, щоб їх не показувати.
7. Щоб впоратися з негативними емоціями, я змінюю своє ставлення до ситуації.
8. Я тримаю свої емоції при собі.
9. Коли я відчуваю негативні емоції, я роблю все, щоб їх не показувати.
10. Щоб впоратися з негативними емоціями (такими як смуток чи злість), я починаю думати про щось інше.

Індивідуальні показники стратегій емоційної регуляції досліджуваних студентів за методикою ERQ

№	Стать	Вік	Курс	КП (сер.)	П (сер.)	Переважає
1	Ч	19	2	4,83	4,25	КП
2	Ж	18	2	4,50	3,50	КП
3	Ч	19	4	4,00	3,00	КП
4	Ж	18	1	3,83	6,50	П
5	Ж	19	2	4,67	3,75	КП
6	Ж	19	2	2,83	2,50	КП
7	Ч	19	2	4,17	4,75	П
8	Ч	22	5	3,33	2,00	КП
9	Ч	18	2	5,17	3,75	КП
10	Ч	20	3	4,33	3,00	КП
M	—	—	—	4,17	3,70	—
SD	—	—	—	0,69	1,34	—

ДОДАТОК В

Методика оцінки рівня і структури емоційного інтелекту (МЕІ)

М. А. Маноїлової в україномовній адаптації

В. І. Барка, В. П. Остаповича, П. С. Олешка

Інструкція. Прочитайте уважно наведені твердження й оцініть їх за п'ятибальною шкалою. Кожному твердженню приписуйте бал, який найбільше підходить особисто Вам за наступною

шкалою: 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.

При заповненні опитувальника, уважно читайте кожне твердження та відмічайте варіант відповіді, що найбільше підходить особисто Вам.

1. Я чітко усвідомлюю свої почуття і емоції. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
2. У моїх публічних виступах відсутні емоції. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
3. Моя спонтанна поведінка не заважає мені досягати обраної мети. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
4. У конфліктних ситуаціях я приховую свої емоції та почуття. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
5. Я уважно вислуховую партнерів по спілкуванню. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
6. У конфліктній ситуації необхідно відразу приймати рішення. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
7. Я намагаюся менше впливати на вчинки і почуття інших людей. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
8. Я вважаю за краще контролювати людей. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
9. Я рівною мірою усвідомлюю свою вразливість і свою силу. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
10. Мені важлива думка людей, якщо я даю волю почуттям. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
11. Мені вдається контролювати свої почуття, навіть коли я сердитий або засмучений. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
12. При спілкуванні з начальством я ніяковію і думаю тільки про те, щоб скоріше закінчилася розмова. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
13. Я зосереджений на почуттях інших. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
14. Розбіжності у стосунках я намагаюсь усувати відразу, щойно тільки-но їх виявив. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
15. Я дозволяю підлеглим узяти на себе керівну роль і при цьому їх не контролюю. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
16. Мені властиво використовувати владу, що належить за посадою. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
17. Мені вдається приховувати неприязнь до поганої людини. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
18. При спілкуванні з колегами я можу думати про своє. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
19. В усіх ситуаціях я відкрито виражаю свої почуття. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.

20. Поломка побутової техніки може змусити мене розгубитися, впасти у відчай. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
21. Я спілкуюся з іншими так, щоб вони могли пишатися своїми успіхами. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
22. Я не звертаю увагу на психологічні стани колег при досягненні спільних цілей. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
23. Я допомагаю іншим краще зрозуміти себе. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
24. У спілкуванні я зосереджуюся на меті, а не на почуттях. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
25. Я легко виражаю симпатію до іншої людини. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
26. Близькі люди часто говорять мені: розслабся. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
27. Я вільно виражаю свої почуття. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
28. Я відчуваю невпевненість у спілкуванні з людьми. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
29. Я розумію чужі почуття, навіть якщо дискусія проходить на підвищених тонах. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
30. Мені байдужі почуття інших, що виникають під час спільної роботи. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
31. Я підбадьорюю інших, щоб вони робили роботу краще. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
32. Мені складно висловитися щодо поведінки іншої людини, яка заважає мені. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
33. Я довіряю своїм почуттям, коли приймаю серйозні рішення. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
34. Мені важко дивитися в очі малознайомій людині. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
35. Я щирий, коли говорю про свої почуття і наміри з іншими. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
36. Коли я виражаю партнерові емоційну підтримку, він, зазвичай, цього не сприймає і не відчуває. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
37. Мені важливо знати, які почуття та емоції призвели до конфлікту. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
38. Мені байдуже, що відчуває неприємна мені людина. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
39. Своєю позою, очима, інтонацією я виявляю своє ставлення до іншої людини. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.
40. Мені складно висловити критичні зауваження так, щоб співрозмовник не образився, а сприйняв критику. 5 – завжди, 4 – найчастіше, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.

ДОДАТОК Г

№	Стать	Вік	Ш1 PCE	Ш2 USE	Ш3 PEI	Ш4 UEI	Внутр.	Міжос.	ЕІ заг.	Рівень ЕІ
1	Ч	19	7	5	-1	2	12	1	13	5 — Дуже висок.
2	Ж	18	10	4	5	7	14	12	26	5 — Дуже висок.
3	Ч	19	0	0	-6	2	0	-4	-4	1 — Дуже низьк.
4	Ж	18	-10	2	6	10	-8	16	8	4 — Високий
5	Ж	19	15	3	-5	2	18	-3	15	5 — Дуже висок.
6	Ж	19	9	13	-1	4	22	3	25	5 — Дуже висок.
7	Ч	19	2	6	8	10	8	18	26	5 — Дуже висок.
8	Ч	22	1	3	0	3	4	3	7	4 — Високий
9	Ч	18	6	6	5	7	12	12	24	5 — Дуже висок.
10	Ч	20	9	2	0	4	11	4	15	5 — Дуже висок.
M	—	—	4,9	4,4	1,1	5,1	9,3	6,2	15,5	—
S D	—	—	6,6	3,6	4,4	3,2	9,0	7,7	10,5	—

Індивідуальні показники ЕІ досліджуваних студентів за методикою МЕІ

Тест оцінки рівня вольової саморегуляції
А.В. Зверькова та Є.В. Ейдмана

Інструкція: «Вам пропонується тест, який містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне і вирішіть, правильне чи неправильне це твердження щодо Вас. Якщо правильне, то на аркуші для відповідей проти номера цього твердження поставте знак "плюс" (+), а якщо неправильне – "мінус" (-).

Питання до опитувальника

1. Якщо щось не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання залишити цю справу.
2. Я не покидаю своїх планів і справ, навіть якщо доведеться обирати між ними і приємною компанією.
3. Мені неважко стримати спалах гніву, якщо це необхідно.
4. Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні приятеля, який запізнюється.
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюсь вислухати співрозмовника не перебиваючи, навіть якщо йому не терпиться заперечити.
8. Я завжди «гну» свою лінію.
9. Якщо потрібно, я можу не спати впродовж ночі (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в «хорошій формі».
10. Мої плани дуже часто перекреслюють зовнішні обставини.
11. Я вважаю себе терплячою людиною.
12. Мені не просто примусити себе холоднокровне спостерігати за видовищем, яке хвилює.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжити роботу після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюсь до когось погано, мені важко приховати це.
15. Я можу зайнятись своїми справами при незручних та невідповідних обставинах, якщо це необхідно.
16. Мені сильно ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно обов'язково зробити до певного терміну.
17. Вважаю себе рішучою людиною.
18. Фізичну втому я переношу легше, ніж інші.
19. Краще почекати ліфт, який щойно поїхав, ніж підніматися сходами.
20. Зіпсувати настрій мені не так просто.
21. Іноді якась дрібниця охоплює мої думки, не дає спокою, і я ніяк не можу від неї відчепитися.
22. Мені важче зосередитись на завданні або роботі, ніж іншим.
23. Пересперечати мене важко.
24. Я завжди прагну закінчити розпочаті справи.
25. Мене легко відволікти від справ.
26. Я іноді помічаю, що намагаюсь досягти свого всупереч обставинам.
27. Люди часом заздряють моєму терпінню і ретельності.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
29. Я помічаю, що під час монотонної роботи несвідомо починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це призводить до погіршення результатів.
30. Мене, зазвичай, сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються дверцята транспорту або ліфта, який від'їжджає.

ДОДАТОК Е

**Індивідуальні показники вольової саморегуляції
за методикою Зверькова–Ейдмана**

№	Стать	Вік	Курс	ЗВС	Рівень ЗВС	Н	Рівень Н	С	Рівень С
1	Ч	19	2	18	Високий	11	Високий	9	Високий
2	Ж	18	2	9	Низький	5	Низький	6	Низький
3	Ч	19	4	6	Низький	3	Низький	5	Низький
4	Ж	18	1	13	Високий	7	Низький	8	Високий
5	Ж	19	2	17	Високий	13	Високий	6	Низький
6	Ж	19	2	7	Низький	5	Низький	2	Низький
7	Ч	19	2	9	Низький	7	Низький	3	Низький
8	Ч	22	5	7	Низький	4	Низький	4	Низький
9	Ч	18	2	24	Високий	16	Високий	13	Високий
10	Ч	20	3	18	Високий	12	Високий	10	Високий
М	—	—	—	12,8	—	8,3	—	6,6	—
SD	—	—	—	6,21	—	4,40	—	3,27	—