Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

До захисту допущено
кафедрою практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій
протокол №____ від _____
завідувач кафедри _____ Наталія КУЧЕРЕНКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

здобувача освіти першого(бакалаврського) рівня вищої
освіти (першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Психологічні особливості емоційної сфери майбутніх психологів

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

Здобувач _____ Софія САРАЄВА
(підпис) (ім'я, прізвище)

Керівник роботи _____ Олена ХАРЦІЙ
(підпис) (ім'я, прізвище)

Харків – 2026

Міністерство освіти і науки України

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувач кафедри

Наталія КУЧЕРЕНКО
(ім'я, прізвище)

_____
(підпис)
«___» _____ 2026 року

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Сараєва Софія В'ячеславівна
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

1. Тема роботи: Психологічні особливості емоційної сфери майбутніх психологів

керівник роботи Харцій Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доктор філософії
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом по Університету від «15» грудня 2025 року, №4801-5/4400

2. Строк подання здобувачем роботи: «25» травня 2026 року

3. Перелік питань, які потрібно розробити:

1) Проаналізувати наукові психологічні підходи до вивчення емоційної

сфери особистості, розкрити психологічні особливості розвитку емоційної сфери у студентської молоді.

2) Визначити особливості емоційних станів та емоційної регуляції у майбутніх психологів, провести емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної сфери студентів-психологів.

3) Розробити рекомендації щодо підвищення рівня професійно значущих якостей майбутніх психологів.

4. План роботи

№ з/п	Назва етапів роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Аналіз наукової літератури з вивчення поняття та структури емоційної сфери особистості, зокрема у студентів-психологів. Визначення психологічних особливостей професійної діяльності психолога та виявлення потреб та специфіки сприйняття людини у період студентства. Оформлення 1 розділу кваліфікаційної роботи.	02.02.2026 р. - 10.03.2026 р.	
2	Проведення емпіричного дослідження спрямованого на оцінку копінг-поведінки, емоційного інтелекту та життєстійкості майбутніх психологів. Оформлення першої половини 2 розділу кваліфікаційної роботи.	11.03.2026 р. – 09.04.2026 р.	
3	Аналіз та узагальнення отриманих результатів. Розробка практичних рекомендацій для покращення професійно значущих якостей студентів-психологів. Оформлення другої половини 2 розділу кваліфікаційної роботи	10.04.2026 р. - 30.04.2026 р.	
4	Оформлення кваліфікаційної роботи та підготовка до захисту.	01.05.2026 р. - 15.05.2026р.	

5. Дата видачі завдання: «16» грудня 2025 року

Здобувач вищої освіти САРАЄВА _____ Софія
(підпис) (ім’я, прізвище)

Керівник роботи _____ Олена ХАРЦІЙ
(підпис) (ім’я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить: 69 сторінок, 5 таблиць, 46 використаних літературних джерел, додатки.

Об'єкт дослідження: емоційна сфера особистості майбутніх психологів.

Предмет дослідження: особливості емоційних переживань, саморегуляції та психоемоційного стану студентів - психологів.

Мета дослідження: вивчення психологічних особливостей емоційної сфери студентів-психологів.

Завдання дослідження: 1. Проаналізувати наукові психологічні підходи до вивчення емоційної сфери особистості, розкрити психологічні особливості розвитку емоційної сфери у студентської молоді; 2. Визначити особливості емоційних станів та емоційної регуляції у майбутніх психологів, провести емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної сфери студентів-психологів; 3. Розробити рекомендації щодо підвищення рівня професійно значущих якостей майбутніх психологів.

Практичне значення роботи: результати, отримані від проведеного дослідження, можуть бути використані для розробки та впровадження програм психологічного супроводу студентів-психологів, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, формування адаптивних копінг-стратегій та підвищення життєстійкості. Встановлені вікові відмінності дозволяють диференціювати зміст психологічної роботи залежно від курсу навчання: на молодших курсах – акцент на розвиток емоційної обізнаності та самомотивації, на старших – на вдосконалення навичок управління емоціями та прийняття ризику в професійному контексті.

Ключові слова: саморегуляція, емоційний інтелект, копінг-стратегія, студенти-психологи, емоційна сфера особистості, професійна підготовка, життєстійкість.

ABSTRACT

The thesis contains: 69 pages, 5 tables, 46 sources of literature used, appendices.

Object of the research: the emotional sphere of the personality of future psyhologists.

Subject of the research: peculiarities of emotional experiences, self-regulation, and the psycho-emotional state of psychology students.

Purpose of the research: to study the psychological peculiarities of the emotional sphere of psychology students.

Objectives of the study: 1. To analyze scientific psychological approaches to the study of the emotional sphere of the personality and to reveal the psychological features of the development of the emotional sphere in student youth; 2.To determine the characteristics of emotional states and emotional regulation in future psychologists, and to conduct an empirical study of the psychological peculiarities of the emotional sphere of psychology students; 3. To develop recommendations for increasing the level of professionally significant qualities of future psychologists.

Practical significance of the research: The results obtained from the study can be used to develop and implement psychological support programs for psychology students aimed at developing emotional intelligence, forming adaptive coping strategies, and increasing resilience. The identified age differences allow for the differentiation of psychological work depending on the year of study: for junior students, the focus is on developing emotional awareness and self-motivation; for senior students, the emphasis is on improving emotion management skills and risk-taking in a professional context.

Keywords: self-regulation, emotional intelligence, coping strategy, psychology students, emotional sphere of personality, professional training, resilience.

ЗМІСТ

ВСТУП 8

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ 11

1.1. Поняття та структура емоційної сфери особистості 11

1.2. Психологічні особливості професійної діяльності психолога 18

1.3. Особливості психоемоційної сфери майбутніх психологів 23

Висновки до розділу 1 30

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 33

2.1 Організація та методологія дослідження 33

2.2. Аналіз результатів дослідження 35

2.3. Рекомендації щодо розвитку професійно важливих якостей особистості майбутніх психологів 54

Висновки до розділу 2 59

ВИСНОВКИ 62

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 65

ВСТУП

Актуальність дослідження. Психологічна наука сьогодні набуває дедалі більшого значення в житті суспільства. Це зумовлено тим, що люди частіше потребують професійної допомоги у вирішенні внутрішніх конфліктів, подоланні стресових ситуацій, налагодженні стосунків з оточенням та збереженні власного психічного здоров'я. У відповідь на ці запити зростають вимоги до якості підготовки фахівців-психологів. Особлива увага приділяється формуванню тих особистісних якостей, які безпосередньо впливають на успішність майбутньої професійної діяльності. Серед таких якостей чільне місце належить емоційній сфері.

Чому емоційна сфера така важлива для психолога? Відповідь криється в самій природі професії. Психолог щодня стикається з емоційними переживаннями клієнтів: їхніми страхами, тривогами, образами, радощами. Щоб зрозуміти клієнта, фахівець має бути здатним до емпатії, до розпізнавання чужих емоційних станів. Водночас він повинен вміти регулювати власні афективні реакції, адже постійна робота з чужим болем може призвести до емоційного вигорання. Таким чином, рівень розвитку емоційної сфери визначає, наскільки ефективно психолог зможе виконувати свої професійні обов'язки.

У психологічній науці накопичено чималий теоретичний матеріал щодо природи, структури та функцій емоцій. Свої погляди на цю проблему висловлювали філософи різних епох – Р. Декарт, І. Кант, Г. Гегель, Ж.-Ж. Руссо, Д. Юм. Згодом емоції потрапили в поле зору представників різних психологічних шкіл. Біхевіористи, зокрема Е. Торндайк, вивчали поведінкові реакції на емоційні подразники. Гуманісти (А. Маслоу, К. Роджерс) наголошували на ролі емоцій у становленні автентичної особистості. Когнітивісти (А. Бек, Р. Лазарус, С. Фолкман) досліджували, як суб'єктивна оцінка ситуації впливає на емоційне реагування. Фундаментальні дослідження природи емоцій належать К. Ізарду, П.

Екману та С. Томкінсу, які довели універсальність базових емоційних проявів.

Однак, попри значний науковий доробок, багато питань залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, потребують уточнення психологічні особливості емоційної сфери студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія». Мало дослідженими є зв'язки між емоційними станами майбутніх фахівців, їхньою здатністю до саморегуляції та вибором стратегій подолання стресу в процесі навчання. Це й зумовлює актуальність обраної теми.

Об’єкт дослідження – емоційна сфера особистості майбутніх психологів.

Предмет дослідження – психологічні особливості емоційних переживань, емоційної регуляції та психоемоційного стану студентів-психологів.

Мета роботи – вивчити психологічні особливості емоційної сфери майбутніх психологів та визначити специфіку їхніх емоційних станів і механізмів саморегуляції.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання:**

1. Проаналізувати наукові психологічні підходи до вивчення емоційної сфери особистості, розкрити психологічні особливості розвитку емоційної сфери у студентської молоді.
2. Визначити особливості емоційних станів та емоційної регуляції у майбутніх психологів, провести емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційної сфери студентів-психологів.
3. Розробити рекомендації щодо підвищення рівня професійно значущих якостей майбутніх психологів.

Методи дослідження. Використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури; психодіагностичне обстеження за допомогою трьох методик – опитувальника копінг-поведінки CISS (Н. Ендлер, Дж. Паркер), методики

діагностики емоційного інтелекту Н. Холл та тесту життєстійкості С. Мадді; методи математичної статистики для обробки отриманих даних.

Вибірка дослідження складалася з 20 студентів віком 18–22 років.

Інформаційною базою слугували наукові публікації вітчизняних та зарубіжних авторів з проблем емоційної сфери, емоційного інтелекту, саморегуляції та професійної підготовки психологів, а також сучасні діагностичні інструменти.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– узагальнено існуючі наукові погляди на емоційну сферу особистості;

– виявлено специфіку копінг-стратегій, емоційного інтелекту та життєстійкості у студентів-психологів;

– встановлено статистично значущі кореляції між досліджуваними показниками;

– проведено порівняльний аналіз емоційної сфери студентів різних курсів (1–4).

Практичне значення. Результати дослідження можуть бути використані психологічною службою закладів вищої освіти для створення та впровадження програм психологічного супроводу студентів-психологів. Ці програми мають бути спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, формування конструктивних копінг-стратегій та підвищення рівня життєстійкості. Виявлені відмінності між студентами різних курсів дозволяють диференціювати зміст роботи: для першокурсників та другокурсників доцільно робити акцент на розвитку емоційної обізнаності та самомотивації, для студентів старших курсів – на вдосконаленні навичок управління емоціями та готовності до ризику у професійній діяльності.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (найменувань) та додатків. Загальний обсяг – 69 сторінок.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Поняття та структура емоційної сфери особистості

Термін «емоційний інтелект» виник у контексті вивчення зв'язку емоцій та когнітивних функцій [8; 31]. Частина науковців вважала, що емоції негативно впливають на когнітивні процеси (Л. Фестінгер, Є. Клапаред, П. Жане, Г. Фортунатов, Д. Хебб), інші наголошували на їхній адаптивній функції (С. Рубінштейн, Л. Виготський, П. Анохін, Т. Рібо, Р. Плутчик) [20; 26].

До середини XX століття переважав когнітивний підхід, де емоції вважали перешкодою для інтелекту. Інтерес до адаптивної ролі емоцій зріс із функціоналістським підходом наприкінці XX століття [20; 33; 35]. Сучасні дослідження підтверджують позитивний вплив емоцій на пам'ять (Т. Сисоєва, Дж. Бауер), структуру інтелекту (А. Кепалайте, Л. Засєкіна, Ю. Черножук) та ефективність діяльності (С. Колот, О. Божок, О. Чебикін, В. Бойко, О. Саннікова) [7; 29; 34].

Закріпилися поняття «єдності афекту та інтелекту» (Л. Виготський): «емоції інтелекту» (П. Анохін), «інтелектуальні емоції» (В. Метьюс, І. Васильєв), «емоційна пам'ять» (Ю. Ханін, О. Громова), «емоційне мислення» (Г. Орме). Найбільш цілісне визначення – у концепції «емоційного інтелекту» П. Саловейя та Дж. Майєра [43].

Зарубіжні дослідження беруть початок з робіт Е. Торндайка (1920) та Г. Гарднера (1983), який виділив міжособистісний та внутрішньоособистісний інтелект [19; 27]. У 1999 році Дж. Майєр та С. Саловей визначили емоційний інтелект як сукупність когнітивних здібностей для усвідомлення та розуміння власних емоцій і емоцій інших [43]. Спочатку вони розглядали його як аспект особистості, потім змістилися до когнітивної інтерпретації, створивши «модель здібностей» [44].

Інші дослідники (Д. Гоулмен, Р. Бар-Он, К. Петрідес, Д. Люсін) створили «еклектичні моделі», що поєднують когнітивні та особистісні риси [13]. Їх зміст відрізняється: Гоулмен акцентує на самосвідомості та самомотивації, Бар-Он – на адаптивності, Петрідес – на настрої; моделі часто не узгоджуються [44]. Найповнішою серед радянських науковців є двокомпонентна модель Д. Люсіна (внутрішньоособистісний та міжособистісний компоненти) [24].

В українській психології прототипами емоційного інтелекту були дослідження Б. Додонова («гностичні емоції»), О. Чебикіна (емоційна зрілість), С. Колота (зв'язок емоцій і пізнання), О. Саннікової (емоційність, емпатія) [5; 22; 29; 42]. Перші українські дослідження належать Дніпропетровській школі Е. Носенко, який вивчав адаптивні властивості емоційного інтелекту [25]. Е. Носенко та Н. Коврига визначають його як інтегральну властивість особистості, складову внутрішнього світу [26]. Київська школа (О. Власова) розглядає емоційний інтелект як здатність до емоційної сенситивності та управління емоціями [10]. У вітчизняних дослідженнях виділяються метакогнітивні елементи: евристичні стратегії (Л. Засєкіна), інтуїція (М. Смульсон), «неявні знання» (Р. Стернберг), ментальний досвід (М. Холодна) [27; 34].

Сучасна психологія виокремлює різні типи інтелекту: практичний (Р. Стернберг), екзистенціальний (Г. Гарднер), емоційний, соціальний (Е. Торндайк), професійний (М. Смульсон) та інші [27; 43; 44]. Емоційний інтелект часто структурують як двокомпонентну модель. Він виявляє операційну схожість із соціальним інтелектом; деякі автори вважають його частиною соціального інтелекту [22], інші ототожнюють [13]. Д. Люсін пропонує розмежовувати їх за фокусом: емоційний інтелект зосереджений на внутрішньому світі, соціальний – на зовнішній поведінковій взаємодії.

Поняття «емоційна компетентність» (К. Саарні) іноді ототожнюють з емоційним інтелектом. І. Андрєєва підкреслює, що компетентність охоплює знання та навички, а емоційний інтелект – здатність їх

застосовувати. «Емоційне мислення» (Г. Орме) ототожнюється з емоційним інтелектом, акцентуючи ухвалення рішень.

Дослідження емоційного інтелекту поділяють на два етапи: «прогностичний» (1930-ті – початок XXI ст.) – вплив на життєвий успіх, та «диференційний» (XXI ст.) – прикладні аспекти [17; 27; 36; 45]. Водночас теоретико-методологічна база залишається недостатньо розробленою [14].

Аналіз сучасних досліджень виділяє три напрями: роль емоційного інтелекту в життєдіяльності та самореалізації (сприяє самоактуалізації [9], задоволеності життям [23; 24; 27]), у комунікації (впливає на соціальну перцепцію [20; 34], лідерські здібності [13], задоволеність взаєминами [23; 25]) та в професійній діяльності (забезпечує емоційну стійкість у стресі [16], ефективність у педагогічній практиці [7] та організаціях [41]).

Загалом, емоційний інтелект є складним психологічним явищем, що поєднує когнітивні та емоційні характеристики. Незважаючи на методологічні труднощі, наявні дані підтверджують його адаптивні можливості у різних сферах життя.

Емоційна сфера особистості постає як складне, багаторівневе психологічне утворення, що охоплює різноманітні емоційні прояви та феномени, зокрема емоційний тон, емоційні стани, індивідуально-психологічні емоційні властивості та почуття. Кожен із цих компонентів, як підкреслюється у наукових дослідженнях, має відносно самостійні та чітко диференційовані характеристики. У разі домінування або виразної представленості окремих складників емоційної сфери прийнято говорити про специфічний емоційний тип особистості. Якщо ж емоційні прояви набувають інтенсивного, стійкого та деструктивного характеру, емоційна сфера визначається як афективна.

У загальному розумінні емоційна сфера особистості являє собою інтегративну сукупність індивідуальних властивостей, що визначають якісні та динамічні параметри емоцій і почуттів людини [8; 17]. Її змістовий аспект відображає значущі для індивіда події та ситуації

життєдіяльності, а також тісно корелює з мотиваційною сферою, зумовлюючи спрямованість поведінки та переживань [4; 41].

Аналізуючи структуру емоційної сфери, слід зауважити, що в науковій літературі існують певні труднощі щодо чіткого розмежування понять «емоції» та «почуття». Як правило, емоції трактуються як більш елементарні, безпосередні переживання, тоді як почуття розглядаються як складні, інтегровані та соціально опосередковані утворення [12; 30]. Окрім того, у психології виділяють такі форми емоційних проявів, як настрій, афекти та пристрасті, які диференціюються за тривалістю перебігу, рівнем інтенсивності та ступенем довільної регуляції [16; 35].

Емоційний тон відчуттів вважається філогенетично найдавнішою формою емоційного реагування. Він пов’язаний із переживанням полярних станів задоволення та незадоволення, що виникають безпосередньо у процесі сенсорного відображення дійсності. За визначенням П.В. Симонова, емоційний тон є контактною формою емоційної реакції, що відрізняє його від інших різновидів емоційних проявів [30]. У свою чергу, Є.П. Ільїн зазначає, що специфіка емоційного тону полягає у реагуванні на окремі властивості стимулів або об’єктів, таких як приємність чи неприємність запаху, смаку, звуку або кольорових поєднань [17].

Настрій розглядається більшістю дослідників як відносно автономний емоційний феномен, що відрізняється від ситуативних емоцій. Так, О. Еверт визначає настрій як фонове переживання дифузного характеру, позбавлене чіткої предметної спрямованості, тобто таке, причини якого не завжди усвідомлюються. Н.М. Данилова підкреслює, що одні й ті самі явища можуть викликати як окремі емоції, так і загальний настрій, які здатні взаємодіяти між собою та взаємно впливати [12].

У концепції С.Л. Рубінштейна настрій постає як «розлитий» загальний емоційний стан, що не прив’язаний до конкретного об’єкта переживання і має виразно особистісний характер [17]. Н.Д. Лєвітов, у свою чергу, наголошує на подвійній природі настрою, підкреслюючи його

як особистісний, так і ситуативний вимір. Він зазначає, що настрій може бути як предметно зумовленим, так і безпредметним, варіюючи за ступенем особистісної включеності. У цьому контексті настрій трактується як узагальнений емоційний стан, який упродовж певного часу визначає тональність переживань і діяльності індивіда [17].

Водночас окремі дослідники уникають використання терміна «настрій», надаючи перевагу поняттю «емоційний фон» або «емоційний стан», під яким розуміється цілісне, узагальнене ставлення особистості до навколишньої дійсності та самої себе [33].

На відміну від емоційного тону відчуттів і окремих емоцій, настрій у більшості вітчизняних психологічних джерел описується через низку специфічних характеристик. Передусім йому притаманна відносно невисока інтенсивність переживання. Водночас настрій відзначається значною тривалістю: він може зберігатися протягом тривалого часу – від кількох годин до кількох днів. Ще однією важливою ознакою є недостатня усвідомленість причин його виникнення: людина, перебуваючи в певному настроєвому стані, зазвичай не може чітко ідентифікувати чинники, що його зумовили, і не співвідносить його з конкретними подіями, об’єктами чи особами. Крім того, настрій виконує регулятивну функцію, впливаючи на загальний рівень активності індивіда: виступаючи у ролі емоційного фону, він може як підвищувати, так і знижувати ефективність діяльності [21; 23].

Афект розглядається як особлива форма емоційного реагування. За позицією Є.П. Ільїна, немає достатніх підстав для принципового розмежування емоцій та афекту, оскільки останній фактично є емоцією, що досягла високого рівня інтенсивності. Будь-яке емоційне переживання здатне трансформуватися в афект за умови дії сильного або суб’єктивно значущого стимулу [17]. Афект як різновид емоційного процесу характеризується раптовістю виникнення, значною силою переживання, короткочасністю перебігу, а також вираженою зовнішньою експресією. У

такому стані спостерігається зниження рівня свідомого контролю поведінки, що зумовлює імпульсивність дій і недостатню рефлексію їх можливих наслідків [30; 35].

Стан і специфіка емоційної сфери особистості істотно впливають на ефективність професійної діяльності, визначаючи успішність виконання завдань у різних сферах [6; 8; 41]. Узагальнення теоретичних підходів дозволяє виокремити низку основних методологічних напрямів дослідження емоційної сфери, зокрема регуляційний, структурний, психофізіологічний, автономний, соціокультурний та системний. Наявність різних підходів свідчить про неоднозначність наукових уявлень щодо сутності та механізмів функціонування емоційної сфери. Водночас найбільш перспективним вважається системний підхід, у межах якого емоційна сфера трактується як цілісне, інтегроване утворення [17; 36].

Представники системного підходу розглядають емоційну сферу як складну, динамічну та саморегульовану систему, у межах якої розкриваються основні системоутворювальні компоненти та закономірності її розвитку (В. Афанасьєв, А. Сластьонін, Г. Щукіна та інші). З огляду на ключову роль емоційного реагування у забезпеченні життєдіяльності індивіда, емоційна сфера визначається як багаторівнева психічна система, що виконує функцію оцінювання ступеня задоволеності актуальних потреб особистості [4; 17; 36].

Як системне утворення, емоційна сфера має чітко виражену структурно-функціональну організацію, що реалізується через ієрархію взаємопов’язаних рівнів: структурного, функціонального, темпорального та організаційного.

Структурний рівень репрезентований трьома основними компонентами: психофізіологічним, психічним та експресивним. Психофізіологічний компонент відображає зміни на рівні нейрофізіологічних і гуморальних процесів. Психічний компонент пов’язаний із суб’єктивними переживаннями задоволення або

незадоволення потреб. Експресивний компонент проявляється у зовнішніх формах емоційного вираження, таких як міміка, жести, інтонаційні особливості мовлення, поведінкові реакції та діяльність [11; 17; 35].

Функціональний рівень ґрунтується на особливостях структурного рівня та узагальнюється у категорії емоційності як інтегральної характеристики особистості. Вона включає такі параметри, як глибина емоційного впливу (поверховість – глибина), модальність (позитивна або негативна спрямованість), стійкість (лабільність чи ригідність емоційних реакцій), а також рівень емоційної реактивності, що відображає чутливість до емоціогенних стимулів [8; 20; 29].

Темпоральний рівень визначається тривалістю емоційних проявів і охоплює три основні форми реагування. По-перше, це короткочасні емоційні реакції, зокрема афекти. По-друге, більш тривалі емоційні стани (наприклад, тривога, стрес, депресія або бадьорість), що відображають оцінку індивідом умов його існування протягом певного часу. По-третє, емоційні установки – відносно стійкі ставлення до об’єктів навколишньої дійсності, включаючи інших людей (любов, ненависть), соціальні утворення (патріотичні почуття), види діяльності (захоплення) або реальність у цілому (наприклад, почуття гумору) [16; 21; 23].

Організаційний рівень емоційної сфери представлений двома основними типами емоційного реагування: вітальними емоціями та емоційними комплексами. Вітальні емоції безпосередньо пов’язані із задоволенням або фрустрацією базових потреб; наприклад, страх проявляється як реакція на загрозу безпеці, а радість виступає індикатором задоволення біологічних потреб [30; 35].

Емоційні комплекси, у свою чергу, є відносно стійкими інтегративними утвореннями, які формуються у взаємодії з іншими підсистемами особистості. Вони поділяються на інтелектуально-емоційні та соціально-емоційні, а також диференціюються за складністю на прості

(наприклад, образа, сором, провина, хвилювання) та складні (кохання, ненависть) форми емоційного переживання [15; 18; 27].

1.2. Психологічні особливості професійної діяльності психолога

Різні автори вивчали те, якими психологічними рисами наділений психолог у межах своєї професійної роботи [2; 6; 14; 22; 29; 37]. Кожен із них розглядав певні сторони цього складного утворення.

На думку В. Мілакової, робота психолога – це один із варіантів допомагаючих професій, які належать до соціономічного типу. Вона поєднує ознаки обох категорій [17]. О. Еннс іде далі й майже прирівнює ці види діяльності. Вона вважає їх психологічну сутність однаковою. Така позиція не збігається з думкою Я. Рейковського, який бачить у допомагаючій поведінці більш широке просоціальне явище, не обов'язково професійне [23, с. 92; 20, с. 14]. О. Ігнацька, досліджуючи зв'язок допомагаючої, просоціальної та альтруїстичної поведінки, стверджує, що вони пов'язані між собою та вибудовуються в ієрархію, де одне явище включає інше [11, с. 69].

Сучасні дисертаційні роботи звертаються до різних аспектів того, як формується особистість психолога – представника соціономічної професії – під час навчання та практики. Т. Афанасьєва вивчає професійні кризи, їхні причини, розвиток і можливості подолання [2]. О. Чуйко та Х. Червак досліджують, з яких елементів складається професійна ідентичність студентів-психологів. Вони виділяють три складники: когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий [22]. К. Крикля наголошує на ролі професійної свідомості та самоствердження у становленні майбутнього фахівця [15]. І. Дружиніна зазначає, що професійна ідентичність психолога розвивається завдяки професійній самосвідомості та формуванню образу Я. При цьому особистісне зростання є вирішальним фактором, який впливає на всі три компоненти ідентичності [7].

Н. Євтєшина порівнювала професійну ідентичність психологів, які працюють у різних галузях (освіта, медицина, комерція, силові структури). Вона виявила суттєві розбіжності як у ступені сформованості, так і у внутрішній будові. Найвищі показники – у психологів, зайнятих в освіті, середні – у медичній та комерційній сферах, найнижчі – у силових структурах. У кожної групи сформувалася своя структура ідентичності, що визначається поєднанням демографічних, особистісних, соціально-психологічних та організаційних чинників [8].

Дослідження майбутніх психологів – важливий напрямок сучасної науки [1; 12; 17]. Вони охоплюють різні сторони становлення: формування професійно важливих рис, ціннісних орієнтацій, самосвідомості.

В. Ісаєв наголошує на значенні духовно-моральної свідомості як ключового елемента професійної зрілості студента-психолога. Від цього компонента залежить рівень його майбутньої компетентності. Він проявляється в тому, як людина ставиться до сенсу життя, у її позитивному спрямуванні на інших (через емпатію), у здатності до соціальної перцепції, яка полегшує спілкування. Ісаєв виділяє у структурі цієї свідомості: знання про людину, позитивний образ Я, розвинену соціально-професійну рефлексію [12].

І. Андрійчук досліджує, як формується позитивна Я-концепція у студентів-психологів. Вона зазначає, що ця концепція динамічна й має тенденцію до гармонізації в умовах особистісно орієнтованого навчання. Такий підхід сприяє активізації самопізнання та саморозвитку, що необхідно для професійного становлення [1].

В. Мілакова порівнює індивідуально-психологічні характеристики та соціальні умови професійного самовизначення студентів-клінічних психологів з іншими допомагаючими професіями (медики, педагоги, соціальні працівники). Спільними виявилися: комунікабельність, орієнтація на процес діяльності, переважання альтруїзму над егоїзмом, а також значущість таких цінностей, як здоров’я, впевненість, свобода,

матеріальний добробут. Уже на першому курсі у більшості студентів складається уявлення про майбутню професію. До головних рис «ідеального» психолога вони відносять професіоналізм, компетентність, толерантність, відповідальність. Студенти вважають, що їхні власні якості відповідають вимогам професії [17].

Майбутні клінічні психологи мають виражену специфіку: високий рівень емпатії, поєднання прямоти з тактовністю. Для них більш важливі життєва мудрість, цікава робота, саморозвиток, творчість. Обираючи професію, вони прагнуть самореалізації та самовдосконалення, іноді – вирішення власних проблем [17].

Дослідження показують, що професійне самовизначення варто розглядати у два вікові відрізки: до 15 років і після 15. У першому відрізку переважає орієнтація на кінцевий результат, цінності свободи та праці, емоційна рівновага, мрійливість, гнучкість розуму, схильність до радикалізму. Особливо цінується «цікава робота». Вибір професії здебільшого самостійний, але впливає престиж професії, наявність її представників у близькому оточенні, а також мотивація до визнання та поваги.

Другий період характеризується зростанням егоцентризму, прагматичності, консерватизму, при цьому соціабельність залишається на достатньому рівні. Головними цінностями стають розвиток, творчість, впевненість у собі. Характерна риса – поява сумнівів у правильності вибору професії, що свідчить про поглиблення рефлексії та переоцінку життєвих орієнтирів [21].

Л. Лукаш вивчає розвиток толерантності психолога під час професійної підготовки. Толерантність вона розуміє як складне соціально-психологічне явище, що охоплює індивідуальні, суб’єктні та особистісні характеристики. В її структурі виділяються чотири компоненти: «прийняття іншого», «комунікативна позиція», «емоційна стійкість», «професійна відповідальність» [15].

«Прийняття іншого» – вміння терпимо ставитися до людей, прощати, бути гнучким у спілкуванні, терпіти чужу думку, оцінювати без упереджень, визнавати індивідуальність кожного. «Комунікативна позиція» означає зосередженість на партнері, уважність до клієнта, здатність приймати його позицію. Цей компонент відображає баланс різних властивостей: відкритість/закритість, домінування/підпорядкування, стриманість/експресивність, сміливість/несміливість, реалізм/чутливість, товариськість/самодостатність. «Емоційна стійкість» охоплює показники стабільності емоцій і саморегуляції: конкретне чи абстрактне мислення, рівень емоційної стабільності, співвідношення спокою та тривоги, схильність до консерватизму чи радикалізму, рівень самоконтролю, ступінь фрустрованості. «Професійна відповідальність» включає відповідальність, рефлексивність, свободу від стереотипів, гнучкість, здатність приймати інших, нормативність, а також баланс між довірливістю і підозрілістю, практичністю і мрійливістю, прямолінійністю та проникливістю [15].

Сучасні дослідження показують, що психологічні особливості особистості психолога вивчаються переважно через деталізацію окремих вузьких аспектів. Водночас інтегративний підхід, який розглядає психолога як представника соціономічної професії з урахуванням специфіки допомоги, видається більш перспективним. Він дозволяє створити узагальнену теоретичну основу для подальших досліджень.

За Є. Клімовим, психологи як представники соціономічного типу професій володіють певними професійно важливими рисами: розвиненими комунікативними навичками, емоційною стійкістю, швидкістю переключення уваги, емпатією, спостережливістю, організаторськими здібностями [22].

Отже, професійно значущі риси психолога мають відповідати вимогам його діяльності та об’єднуватися в три групи: інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові, мотиваційно-ціннісні.

До інтелектуально-пізнавальних рис належать глибокі знання з психології, необхідні для ефективної взаємодії з клієнтом. Важливо не просто знати, а й бути готовим застосовувати свої знання на практиці. Розвинене теоретичне мислення, засноване на абстракціях та узагальненнях, забезпечує об'єктивність аналізу, уникнення суб'єктивних оцінок і самостійність у прийнятті рішень. Важлива роль належить пам'яті – швидкому й точному запам'ятовуванню, збереженню, відтворенню інформації. Високий рівень концентрації уваги дозволяє одночасно враховувати багато факторів. Стратегічне мислення допомагає виділяти головне, прогнозувати розвиток подій і приймати обґрунтовані рішення, що є показником ментальної зрілості.

Емоційно-вольові якості психолога як представника соціономічної професії, пов'язаної з допомагаючою поведінкою, передбачають особливе емоційне сприйняття соціального середовища через призму морально-ціннісних орієнтацій. Йдеться про позитивний емоційний фон, здатність до емпатії, загальну гуманістичну спрямованість. Посилення позитивних емоцій гармонізує співвідношення позитивних і негативних станів, сприяє конструктивному ставленню до учасників професійної взаємодії та до самої діяльності. У підсумку це зміцнює позитивне самоставлення, формує емоційну стійкість, стабільність психічних станів, що проявляється у впевненості, самовладанні, витримці, внутрішньому спокої, стресостійкості. Орієнтація на моральні аспекти спілкування розвиває співпереживання, милосердя, співчуття – базові якості для ефективної психологічної допомоги. Серед вольових рис виділяють відповідальність, толерантність, ініціативність, працелюбність, дисциплінованість, які забезпечують свідому регуляцію поведінки та досягнення цілей.

Мотиваційно-регуляційні якості визначають спрямованість і динаміку професійної діяльності психолога, становлячи цілісну систему мотивів. Важливою характеристикою є розвиненість і гнучкість цієї

системи – здатність оперативно змінювати домінуючі мотиви залежно від умов.

До основних мотиваційно-регуляційних характеристик належать:

– зростання ролі соціально-психологічних і мотиваційних факторів у структурі особистості (комунікабельність, соціабельність, орієнтація на схвалення, сумлінність);

– динамічність мотиваційної сфери (швидка зміна пріоритетів, гнучкість реакцій, креативність, рішучість, почуття гумору);

– високий рівень мотивації до професії (інтерес, потреба в саморозвитку, творчому зростанні, інтелектуальному вдосконаленні, професійному самоствердженні);

– сформованість системи інтеріоризованих професійних цінностей (чесність, відповідальність, свідомість, професійний досвід);

– домінування гуманістичного детермінанта в структурі цінностей (порядність, людяність, терпимість, прагнення зрозуміти іншу людину).

Таким чином, сучасна наука демонструє розширення уявлень про структуру особистості психолога. Це відбувається через поєднання рис, притаманних як представникам соціономічних професій, так і суб'єктам допомагаючої діяльності. Такий підхід створює більш цілісне та системне уявлення про професійно значущі якості майбутнього фахівця.

1.3. Особливості психоемоційної сфери майбутніх психологів

Сучасні наукові підходи розглядають психоемоційну сферу як динамічну характеристику особистості, що виконує подвійну функцію. З одного боку, вона виступає внутрішнім ресурсом, який забезпечує збереження цілісності «Я-концепції» студента в умовах новизни та стресу. З іншого – визначає специфіку його соціального функціонування.

Формування психоемоційної сфери ґрунтується на самопізнанні, усвідомленні власних потреб і підтриманні психоемоційної рівноваги.

Вона набуває статусу особистісної цінності, що потребує рефлексивного осмислення та розвитку. Психоемоційне здоров'я базується на сформованості «Я-концепції» як системоутворювального ядра особистості [47]. Воно відображає гармонійність функціонування особистості, виступає її самоцінністю, забезпечує адаптаційні можливості та внутрішню рівновагу.

У період зрілої юності студенти мають значний потенціал для розвитку психоемоційної сфери через активізацію самопізнання, поглиблення усвідомлення емоційних станів і прагнення до внутрішньої гармонії. Самопізнання визначається як процес усвідомлення себе суб'єктом діяльності та спілкування, що включає формування, уточнення та корекцію образу «Я» [34]. Воно відіграє важливу роль у розвитку психоемоційної сфери та становленні професійної ідентичності.

У процесі самопізнання індивід співвідносить власні потреби, можливості та цінності із соціальними вимогами й професійними зразками, що сприяє виявленню чинників, які ускладнюють професійне становлення. Активізація цих процесів зумовлюється внутрішньою мотивацією до змін, саморозвитку та самореалізації.

Пізнання психоемоційної сфери відбувається через усвідомлення, розпізнавання та прийняття власних емоцій, що забезпечує формування здорової емоційної поведінки. Серед основних механізмів відновлення та зміцнення психоемоційної сфери виділяють соціалізацію, адаптацію та саморефлексію. Соціалізація забезпечує інтеграцію особистості в соціум і гармонізацію психоемоційного стану. Адаптація дозволяє ефективно реагувати на стресові ситуації, підтримуючи емоційну рівновагу. Саморефлексія підвищує усвідомлення власного «Я», сприяє розвитку «Я-концепції» та її коригуванню.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що психіка студентів ще нестала, вони часто не можуть усвідомлено вирішувати особисті та професійні проблеми. Невизначеність у самовизначенні ускладнює

підтримання психоемоційної стабільності. Тривалий час ця проблема не займала належного місця в наукових дослідженнях, що зумовило обмеженість теоретичних та емпіричних напрацювань. Лише в останні десятиліття спостерігається активізація наукового інтересу, однак проблема й досі недостатньо концептуалізована.

У сучасному дискурсі психоемоційна сфера розглядається як цілісне, інтегративне утворення, що характеризується відносною стабільністю та динамічністю. Вона виконує адаптаційну функцію, забезпечуючи пристосування до змін зовнішнього середовища та трансформацій у системі потреб, мотивів і цінностей. Структура та прояви психоемоційної сфери змінюються в онтогенезі. Особливої уваги потребує період зрілого юнацького віку (17-23 роки), який збігається з навчанням у закладах вищої освіти [6].

На цьому етапі провідною стає діяльність, пов’язана з формуванням професійної ідентичності. Особистість активно включається у самовизначення, переосмислює життєві цілі та шукає шляхи реалізації потенціалу. Більшість дослідників (Ю.Б. Бромлей, Е.Г. Еріксон, Б.Г. Ананьєв, Г. Шиха) дотримуються спільної позиції щодо значущості цього віку, який характеризується «найвищою концентрацією характерних зрушень» у розвитку особистості [6].

У цей період провідного значення набувають розвиток самосвідомості та самоконтролю, що визначають здатність до рефлексії, саморегуляції та усвідомленого управління поведінкою [34]. Культура здоров’я виступає важливим чинником самореалізації, сприяє розвитку творчого мислення та продуктивної життєдіяльності. Її формування розглядається як значущий предиктор професійного становлення.

Специфіка психоемоційного здоров’я студентів проявляється у прагненні до пошуку життєвих смислів, формуванні ціннісних орієнтацій та досягненні особистісної зрілості. Сучасні дослідження спрямовані на

аналіз компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, людиноцентричного та соціоцентричного підходів.

За А.В. Кічуком, виокремлено чотири компоненти психоемоційної сфери [18]. Аксіологічний компонент відображає ціннісно-смислову основу життєдіяльності, визначає спрямованість на постановку життєвих цілей і проявляється через емоційні стани. Когнітивно-афективний компонент забезпечує інтеграцію інтелектуальних та емоційних процесів, відповідає за усвідомлення значущості переживань, прогнозування наслідків емоційних реакцій та регуляцію поведінки [15]. Конативно-інструментальний компонент виконує регулятивну функцію, пов'язану з управлінням усвідомлюваними та неусвідомлюваними потягами, забезпечує інтеграцію емоцій у цілісну систему психоемоційного здоров'я. Соціально-визначальний компонент орієнтований на взаємодію з соціальним середовищем, визначає здатність отримувати позитивні емоції від спілкування та діяльності, сприяє розвитку емпатії та подоланню комунікативних бар'єрів [18].

Взаємодія цих компонентів забезпечує цілісність психоемоційної сфери. Когнітивно-афективний компонент сприяє усвідомленню емоцій, конативно-інструментальний – регуляції імпульсів, соціально-визначальний – розвитку емпатії. До внутрішніх ресурсів, що забезпечують стабільність психоемоційного здоров'я, належать емоційна насиченість життєдіяльності, задоволення від навчального процесу, рефлексія власних емоційних станів та емоційна зрілість [16].

Психоемоційна сфера тісно пов'язана з іншими складовими психіки. За Т.М. Титаренко, вона виступає конкретизованим проявом загальної психологічної організації особистості [42]. У структурі психологічного здоров'я виокремлюють інформаційно-пізнавальний, спонукальний та результативно-вольовий компоненти, де емоційна складова виконує системоутворювальну роль. Психоемоційна сфера є ключовим індикатором

загального стану здоров’я, охоплює рівень емоційного благополуччя, характер переживання життєвих подій та їх суб’єктивну оцінку.

Важливу роль відіграють індивідуально-психологічні характеристики: здатність до самопізнання, саморозвитку, відкритість до нового досвіду. Суттєвим компонентом є самоідентифікація, пов’язана з професійним становленням. Вона передбачає здатність усвідомлювати власні емоційні стани та адекватно інтерпретувати емоційні прояви інших. Особливого значення набуває емпатія як здатність до емоційної ідентифікації з іншою людиною.

У сучасних підходах психоемоційна сфера розглядається як багатовимірне утворення в межах трьох вимірів: індивідуально-психологічного (різноманіття емоційних переживань, їх інтенсивність, здатність до саморегуляції), соціально-психологічного (альтруїзм, співпереживання, емпатія) та духовно-смислового (задоволеність життям, цінності, цілепокладання) [18; 29].

Період студентства є визначальним для становлення особистості. Він характеризується внутрішніми суперечностями, що найбільш виразно проявляються у психоемоційній сфері. Для студентів типовими є підвищена чутливість до внутрішніх конфліктів, потреба у взаємодії та самореалізації, труднощі з формуванням автономності. Тривалий час пріоритет надавався вивченню професійно значущих якостей, а психоемоційна сфера залишалася недостатньо розробленою.

За А.В. Кічуком, дестабілізація психоемоційної сфери студентів зумовлюється труднощами соціальної адаптації, невизначеністю життєвих орієнтирів та інтимно-особистісними переживаннями [18]. Період раннього дорослішання має важливе значення для формування психологічного здоров’я. Особливої актуальності це набуває для студентів-психологів, оскільки їхнє психоемоційне благополуччя є передумовою ефективної професійної діяльності.

Навчально-професійна діяльність супроводжується переживанням невизначеності та підвищеним навантаженням. Ефективність професійної реалізації психолога визначається розвитком психоемоційної сфери, яка забезпечує саморегуляцію, емоційну стійкість та адекватні моделі міжособистісної взаємодії [21].

Особливої актуальності набуває проблема підвищеної тривожності та соціальної ізольованості студентів, яка загострилася в умовах пандемії, війни та переходу до дистанційного навчання [14]. Емоційне напруження має подвійний характер: з одного боку, воно може знижувати психоемоційне здоров'я, з іншого – виступає механізмом активізації діяльності. Соціальне середовище, включаючи медіа та соціальні мережі, відіграє значну роль у формуванні психоемоційної сфери. Серед негативних впливів – емоційна залежність від цифрових ресурсів, недостовірна або деструктивна інформація, онлайн-насильство [12].

Л.Н. Зотова та М.А. Кузнецов акцентують на ролі емоційної стійкості як базового чинника психологічного, фізичного, емоційного та соціального здоров'я [27]. Спосіб життя студентів не завжди передбачає систематичну турботу про психоемоційний стан, що актуалізує потребу у формуванні життєстійкості [15]. Психологічне здоров'я розглядається як здатність долати тривалі стресові навантаження, зберігаючи емоційну стабільність. Особливої уваги потребують стресогенні фактори на початкових і завершальних етапах навчання (адаптація, професійне самовизначення, іспити) [2].

Таким чином, психоемоційна сфера студентів є ключовим детермінантом емоційного благополуччя, ефективності навчально-професійної діяльності та професійного становлення. Важливого значення набувають емоційний самоконтроль, саморегуляція, емоційна стійкість та орієнтація на гармонійні взаємини. Готовність до професійної діяльності психолога визначається суб'єктністю та психологічною зрілістю особистості [19]. Психологічна зрілість охоплює особистісний,

інтелектуальний, емоційний і соціальний компоненти [11]. Суб'єктність виступає основою розвитку професійних здібностей [5].

У процесі підготовки студенти формують позитивну «Я-концепцію», що проявляється у зростанні впевненості, підвищенні активності та оптимістичному ставленні до перспектив. Психоемоційне здоров'я набуває статусу самоцінності, його підтримання забезпечується розвитком суб'єктної активності [19]. Збереження психоемоційного благополуччя передбачає використання технік самонавіювання, емоційної розрядки та релаксації. М.А. Кузнецов та Л.Н. Зотова трактують психологічне здоров'я як стан цілісного емоційного та психологічного благополуччя [27].

Суб'єктивне благополуччя студентів визначається об'єктивною оцінкою власного життя, готовністю до нового досвіду та ефективністю взаємодії з соціумом. Його основними індикаторами виступають задоволеність життям і переживання щастя [26]. Серед сучасних факторів, що впливають на психоемоційну сферу, – інформаційне перевантаження, використання ґаджетів і соціальних мереж, що можуть спричиняти тривожність, апатію, зниження впевненості та погіршення концентрації уваги [29].

Дані Міжнародної асоціації університетів свідчать про негативний вплив соціальної ізоляції та дистанційного навчання на психологічний стан студентів: зниження емоційної саморегуляції, ускладнення розпізнавання емоцій інших, ослаблення емоційної стійкості [16]. Студенти старших курсів частіше демонструють ознаки дисгармонійності психоемоційного здоров'я порівняно з першокурсниками.

Студентська молодь розглядається як одна з найбільш чутливих соціальних груп, «нерв сучасного суспільства» [25]. Дослідження засвідчують наявність у студентів відчуття відчуженості від навчального процесу та залежності від зовнішніх обставин, що негативно позначається на психоемоційному здоров'ї. Особливої актуальності набуває аналіз впливу дистанційного навчання на психоемоційну сферу. За Н.В. Немченко

та А.А. Токман, становлення психологічного здоров'я відбувається поступово, а емоційні перевантаження нерідко перевищують індивідуальні ресурси подолання.

Таким чином, врахування окреслених факторів актуалізує необхідність системного психологічного супроводу студентів, спрямованого на розвиток внутрішніх ресурсів, підтримку психоемоційної стабільності та стимулювання активної суб'єктної позиції [43].

Висновки до розділу 1

У розділі 1 здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення емоційної сфери особистості, психологічних особливостей професійної діяльності психолога та специфіки психоемоційної сфери майбутніх психологів. На основі проведеного аналізу можна зробити такі висновки.

1. Поняття та структура емоційної сфери особистості. Емоційна сфера особистості постає як складне, багаторівневе психологічне утворення, що охоплює емоційний тон, емоційні стани, індивідуально-психологічні емоційні властивості та почуття. У науковій літературі простежується еволюція поглядів від протиставлення емоцій та інтелекту до визнання їх єдності, що знайшло своє втілення у концепції «емоційного інтелекту». Зарубіжні дослідження (Е. Торндайк, Г. Гарднер, Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Гоулмен, Р. Бар-Он) та вітчизняні розробки (Е. Носенко, О. Власова, Д. Люсін, О. Саннікова, Л. Засєкіна) заклали підґрунтя для розуміння емоційного інтелекту як інтегральної властивості, що поєднує когнітивні та особистісні характеристики. Встановлено, що емоційний інтелект доцільно розрізняти з соціальним інтелектом, емоційною компетентністю та емоційним мисленням, оскільки він зосереджений на внутрішньому світі особистості та забезпечує усвідомлення й регуляцію власних і чужих емоцій.

2. Психологічні особливості професійної діяльності психолога. Професія психолога належить до соціономічних професій допомагаючого типу, що висуває специфічні вимоги до особистості фахівця. У структурі професійно значущих якостей психолога виокремлено три взаємопов'язані групи: інтелектуально-пізнавальні (теоретичне мислення, пам'ять, увага, стратегічне мислення), емоційно-вольові (емпатія, емоційна стійкість, самовладання, стресостійкість, толерантність, відповідальність) та мотиваційно-ціннісні (соціабельність, альтруїстичні установки, гуманістична спрямованість, прагнення до саморозвитку та самореалізації). Сучасні дослідження (В. Мілакова, О. Еннс, О. Ігнацька, Т. Афанасьєва, О. Чуйко, К. Крикля, І. Дружиніна, Н. Євтєшина, В. Ісаєв, І. Андрійчук, Л. Лукаш) демонструють тенденцію до інтеграції характеристик соціономічних професій та допомагаючої діяльності, що дозволяє сформувати більш цілісне бачення професійно значущих якостей майбутнього психолога.

3. Особливості психоемоційної сфери майбутніх психологів. Психоемоційна сфера студентів розглядається як динамічна характеристика особистості, що виконує подвійну функцію: з одного боку, вона виступає внутрішнім ресурсом збереження цілісності «Я-концепції» в умовах стресових впливів, з іншого – визначає специфіку соціального функціонування. У структурі психоемоційної сфери виокремлено чотири компоненти (за А.В. Кічуком): аксіологічний (ціннісно-смислова основа), когнітивно-афективний (інтеграція інтелектуальних та емоційних процесів), конативно-інструментальний (регуляція імпульсів, саморегуляція) та соціально-визначальний (взаємодія з соціальним середовищем, емпатія). Період студентства (зріла юність, 17–23 роки) характеризується інтенсивними процесами самовизначення, формуванням професійної ідентичності, однак супроводжується підвищеним рівнем тривожності, емоційною нестабільністю та стресогенними впливами (адаптація, екзаменаційні періоди, інформаційне перевантаження,

дистанційне навчання). Психоемоційне благополуччя студентів-психологів виступає не лише показником особистісного розвитку, а й передумовою ефективності майбутньої професійної діяльності.

4. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв’язків між компонентами емоційного інтелекту, копінг-стратегіями та життєстійкістю майбутніх психологів, а також аналіз динаміки цих показників у процесі професійної підготовки (порівняння студентів різних курсів). Результати такого дослідження дозволять обґрунтувати програми психологічного супроводу, спрямовані на розвиток емоційної компетентності та стресостійкості студентів-психологів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1 Організація та методологія дослідження

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження було комплексне вивчення психологічних особливостей емоційної сфери майбутніх психологів. Визначалися рівень розвитку емоційного інтелекту, стратегії поведінки в стресових ситуаціях, показники життєстійкості, а також взаємозв'язки між зазначеними змінними. Окрім оцінки стану емоційної регуляції студентів, передбачалося виявлення потенційних ресурсів та механізмів самопідтримки, які забезпечують адаптивне реагування на психоемоційні навантаження.

Вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 20 студентів факультету психології віком від 18 до 22 років. З них 11 осіб жіночої статі, 9 – чоловічої. Усі учасники навчалися на очній формі та надали добровільну згоду на участь. Така вибірка дозволяє охопити типові вікові та соціальні характеристики студентів-психологів і отримати узагальнені дані щодо їхньої емоційної сфери.

Методики дослідження. Для оцінки психологічних особливостей емоційної сфери було застосовано стандартизовані психодіагностичні інструменти. Дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях проводилося за допомогою опитувальника The Coping Inventory for Stressful Situations (CISS, Н. Ендлер, Дж. Паркер). Ця методика дозволяє виявити переважні способи регуляції стресу: орієнтовані на завдання, орієнтовані на емоції та стратегії уникнення. Опитувальник містить 48 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою, що дає змогу кількісно визначити особливості поведінки у стресових умовах.

Оцінка емоційного інтелекту здійснювалася за методикою Н. Холл. Вона дозволяє визначити здатність студентів розпізнавати власні емоції та

емоції оточуючих, регулювати емоційні стани та ефективно використовувати їх у процесі прийняття рішень. Даний інструмент досліджує як когнітивні, так і афективні компоненти емоційного інтелекту, що є ключовими для майбутніх психологів, які працюватимуть з емоційними станами інших людей.

Життєстійкість студентів оцінювалася за шкалами С. Мадді, які включають компоненти відданості, контролю та готовності до викликів. Ця методика дозволяє визначити стійкість особистості до психоемоційних навантажень та здатність ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, що є важливим критерієм професійної придатності майбутніх психологів.

Процедура дослідження. Дослідження проводилося у кілька етапів. Підготовчий етап включав визначення вибірки та ознайомлення студентів з метою, завданнями та методами дослідження. На цьому етапі організовувався робочий простір, створювалися умови для комфортного проходження методик, забезпечувалася конфіденційність та добровільна згода учасників, що дозволяло зменшити вплив факторів соціальної бажаності у відповідях.

Етап збору даних передбачав безпосереднє проходження студентами психодіагностичних методик. Опитування проводилися на платформі Google Forms під контролем дослідника, який надавав інструкції щодо заповнення анкет і відповідав на запитання учасників. Усі методики виконувалися у визначеному порядку для стандартизації умов: спочатку визначалися стратегії копінгу, потім оцінювалися емоційний інтелект та життєстійкість. Під час заповнення методик акцент робився на щирості відповідей та особистому сприйнятті ситуацій, що забезпечувало достовірність отриманих даних.

Обробка та аналіз даних. Етап обробки та аналізу даних включав систематизацію та кодування відповідей учасників. Отримані результати піддавалися дескриптивному статистичному аналізу для визначення середніх значень, стандартних відхилень та розподілу показників у вибірці.

Крім того, проводився кореляційний аналіз для виявлення взаємозв'язків між рівнем емоційного інтелекту, стратегіями копінгу та життєстійкістю студентів. Результати були інтерпретовані з урахуванням сучасних наукових підходів до дослідження емоційної сфери та психологічної адаптації особистості.

Завдяки комплексному підходу, послідовності етапів та використанню стандартизованих методик, дослідження забезпечило ґрунтовне та достовірне оцінювання психологічних особливостей емоційної сфери майбутніх психологів, а також дозволило визначити основні чинники, що впливають на їхню емоційну регуляцію та адаптивну поведінку у стресових умовах.

2.2. Аналіз результатів дослідження

Для визначення переважних стратегій подолання стресу використано опитувальник CISS (Н. Ендлер, Дж. Паркер). Результати наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Описові статистики показників копінг-стратегій у майбутніх психологів (n=20)

Копінг-стратегія	M	Me	SD	Min	Max
Зорієнтований на вирішення завдання	61,5	59,5	8,47	45	74
Зорієнтований на емоції	46,0	44,0	10,7	31	67
Уникаюча поведінка	55,3	55,0	9,03	38	75

Серед трьох досліджуваних стратегій найбільший середній бал отримала стратегія, зорієнтована на вирішення завдання (M=61,5). Це свідчить про те, що в стресових ситуаціях майбутні психологи частіше обирають активні, конструктивні форми поведінки: аналізують проблему, планують дії, збирають інформацію. Медіана (59,5) близька до середнього,

розподіл – симетричний. Величина стандартного відхилення (8,47) вказує на помірний розкид даних. Жоден учасник не показав надто низьких результатів (найменше значення – 45 балів), а окремі студенти демонструють високий рівень (74 бали). Такий профіль є сприятливим для професійної діяльності психолога.

Найнижчий середній показник зафіксовано за шкалою емоційно-орієнтованого копінгу (M=46,0). Це означає, що студенти рідше реагують на стрес через самозвинувачення, зацикленість на переживаннях або пасивне страждання. Однак варто звернути увагу на високе стандартне відхилення (10,7) та широкий діапазон значень (від 31 до 67 балів). Отже, група є неоднорідною: частина майбутніх психологів має виражену схильність до емоційного реагування, що потребує додаткової уваги під час практичної підготовки.

Стратегія уникнення займає проміжне положення (M=55,3; Me=55,0). Розподіл наближається до нормального, SD=9,03. Помірний рівень уникнення не слід однозначно вважати дезадаптивним: у деяких випадках відволікання або пошук соціальної підтримки можуть бути ресурсним механізмом. Проте наявність максимального бала (75) може вказувати на окремих студентів, які систематично уникають розв’язання проблем.

Для оцінки здатності студентів розпізнавати, розуміти та регулювати емоційні стани використано методику діагностики емоційного інтелекту Н. Холл. Отримані дескриптивні статистики наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Описові статистики показників емоційного інтелекту у майбутніх психологів (n=20)

Шкала	M	Me	SD	Min	Max
Емоційна обізнаність	11,70	13,50	5,24	3,00	18,00
Управління власними емоціями	7,40	6,50	4,19	1,00	15,00
Самомотивація	8,55	8,50	5,24	1,00	17,00
Емпатія	11,20	13,00	6,87	0,00	18,00
Розпізнавання емоцій інших людей	9,50	9,00	5,73	1,00	18,00
Загальний рівень емоційного інтелекту	44,50	37,00	26,50	1,00	81,00

Результати, отримані за всіма шкалами, демонструють значний розкид даних. Найвищі середні бали зафіксовано за шкалами «Емоційна обізнаність» (M=11,70) та «Емпатія» (M=11,20). Медіани за цими показниками (13,50 та 13,00 відповідно) перевищують середні арифметичні, що вказує на лівосторонню асиметрію. Іншими словами, більшість опитаних мають відносно високі результати, але окремі низькі значення (мінімум 3 та 0 балів) зміщують середнє вниз. Найвище стандартне відхилення серед усіх підшкал зафіксовано за шкалою емпатії (SD=6,87), що свідчить про найбільшу неоднорідність групи саме за цією характеристикою. Максимальні бали (18 за обома шкалами) підтверджують наявність студентів із дуже високим рівнем розуміння власних емоцій та здатності до співпереживання.

Найнижчі середні показники отримано за шкалами «Управління власними емоціями» (M=7,40) та «Самомотивація» (M=8,55). Медіана за шкалою управління емоціями становить лише 6,50 бала – це найнижче значення серед медіан усіх шкал. Стандартне відхилення тут найменше (SD=4,19), однак діапазон значень досить широкий (від 1 до 15 балів). Отже, здатність свідомо регулювати власний емоційний стан є найслабше розвиненим компонентом емоційного інтелекту в досліджуваній групі.

Аналогічна тенденція простежується і за шкалою самомотивації: середнє 8,55 при медіані 8,50, розкид – від 1 до 17 балів.

За шкалою «Розпізнавання емоцій інших людей» отримано середні результати (M=9,50; Me=9,00) з помірною варіативністю (SD=5,73). Мінімальне значення (1 бал) вказує на окремих студентів, які мають серйозні труднощі з ідентифікацією емоційних станів оточуючих, що є критичним для майбутньої професійної діяльності психолога.

Найбільшої уваги заслуговує показник загального рівня емоційного інтелекту. Середнє значення становить 44,50 бала при медіані 37,00. Різниця між M та Me (7,5 бала) є суттєвою і свідчить про виражену правобічну асиметрію розподілу. Це означає, що у групі є кілька респондентів з аномально високими показниками загального емоційного інтелекту (максимум 81 бал), які значно підвищують середнє арифметичне. Натомість медіана (37 балів) краще відображає типовий рівень більшості досліджуваних. Стандартне відхилення (SD=26,5) є надзвичайно високим, що підтверджує крайню неоднорідність групи за інтегральним показником емоційного інтелекту. Розмах значень (від 1 до 81 бала) охоплює практично весь теоретично можливий діапазон методики (максимальна сума балів зазвичай становить 90).

Таким чином, отримані дані свідчать, що майбутні психологи суттєво відрізняються один від одного за рівнем розвитку емоційного інтелекту. Загальна тенденція полягає в тому, що емоційна обізнаність та емпатія розвинені краще, ніж здатність управляти власними емоціями та самомотивувати себе. Водночас висока варіативність усіх показників вказує на необхідність диференційованого підходу до формування емоційної компетентності студентів-психологів у процесі професійної підготовки.

Для оцінки здатності студентів витримувати психоемоційні навантаження та ефективно адаптуватися до стресових ситуацій

використано опитувальник життєстійкості С. Мадді. Отримані дескриптивні статистики наведено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Описові статистики показників життєстійкості у майбутніх психологів (n=20)

Шкала	M	Me	SD	Min	Max
Залученість	35,30	37,00	12,70	16,00	54,00
Контроль	29,20	28,50	11,40	12,00	47,00
Прийняття ризику	20,60	22,00	5,92	9,00	28,00

Найвищий середній показник у досліджуваній групі зафіксовано за шкалою «Залученість» (M=35,30). Медіанне значення (37,00) перевищує середнє, що вказує на лівосторонню асиметрію розподілу: більшість студентів демонструють відносно високий рівень залученості, однак наявні окремі низькі результати (мінімум 16 балів), які знижують середнє арифметичне. Стандартне відхилення 12,70 свідчить про значну варіативність групи за цією шкалою. Діапазон значень 16–54 бала охоплює широкий спектр – від низького до високого рівня переконання в тому, що участь у подіях дає шанс знайти щось важливе та цікаве.

Показник за шкалою «Контроль» є дещо нижчим (M=29,20). Медіана (28,50) практично збігається із середнім, що свідчить про симетричний розподіл. Стандартне відхилення 11,40 вказує на високий ступінь варіативності. Мінімальне значення 12 балів є досить низьким, максимальне 47 – високим. Розмах у 35 балів демонструє суттєві відмінності між студентами в здатності впливати на результати подій через власні зусилля.

Найнижчий середній показник отримано за шкалою «Прийняття ризику» (M=20,60). Медіана (22,00) дещо перевищує середнє. Важливо відзначити, що стандартне відхилення за цією шкалою є найменшим (SD=5,92), що свідчить про відносно вищу однорідність групи за цим

компонентом життєстійкості порівняно із залученістю та контролем. Розмах значень (9–28 балів) є помірним. Низькі значення за шкалою прийняття ризику вказують на те, що студенти-психологи загалом менш схильні розглядати небезпеку як виклик та джерело досвіду, а натомість частіше сприймають її як загрозу.

Порівняльний аналіз трьох компонентів життєстійкості дозволяє виявити таку закономірність: залученість є найбільш вираженим компонентом, контроль посідає проміжне положення, а прийняття ризику – найменш вираженим. Отримане співвідношення (залученість > контроль > ризик) є типовим для вибірок, які ще не мають досвіду роботи в стресових професіях.

Звертає на себе увагу висока варіативність за шкалами залученості (SD=12,70) та контролю (SD=11,40). Це означає, що група майбутніх психологів є неоднорідною за цими ключовими показниками психологічної стійкості. Частина студентів демонструє високі значення за обома шкалами, що свідчить про сформовану життєстійкість, тоді як інші мають низькі показники, що потребує корекційної роботи.

Загалом профіль життєстійкості досліджуваної групи характеризується помірними значеннями залучення та контролю при відносно низькому прийнятті ризику. Це вказує на те, що студенти здатні бути активними учасниками подій та вірять у можливість контролювати обставини, однак недостатньо готові до дій у ситуаціях невизначеності та ризику, що є важливим аспектом професійної діяльності психолога.

Для виявлення взаємозв’язків між копінг-стратегіями, компонентами емоційного інтелекту та життєстійкості майбутніх психологів виконано кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (r). Результати наведено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Матриця кореляцій r (Спірмена) між досліджуваними показниками (n=20)

		копінг, орієнтований на вирішення завдання	**копінг, спрямований на емоції**	**копінг, що має за мету уникнення**	**Емоційна обізнаність**	**Управління власними емоціями**	**Самомотивація**	**Емпатія**	**Розпізнавання емоцій інших людей**	**Загальний рівень емоційного інтелекту**	**Залученість**	**Контроль**	**Прийняття ризику**
копінг, зорієнтований на вирішення завдання	Spearman's rho	—											
	p-value	—											
копінг, спрямований на емоції	Spearman's rho	-0.377	—										
	p-value	0.101	—										
копінг, що має за мету уникнення	Spearman's rho	0.414	-0.002	—									
	p-value	0.070	0.992	—									

Емоційна обізнанність	Spearman's rho	0.846 ***	-0.281	0.473 *	—								
	p-value	< .001	0.230	0.035	—								
Управління власними емоціями	Spearman's rho	0.715 ***	-0.408	0.141	0.480 *	—							
	p-value	< .001	0.074	0.553	0.032	—							
Самомотивація	Spearman's rho	0.603 **	-0.456 *	0.522 *	0.711 ***	0.522 *	—						
	p-value	0.005	0.043	0.018	< .001	0.018	—						
Емпатія	Spearman's rho	0.706 ***	0.015	0.639 **	0.707 ***	0.279	0.513 *	—					
	p-value	< .001	0.951	0.002	< .001	0.233	0.021	—					
Розпізнавання емоцій	Spearman's rho	0.705 ***	-0.006	0.678 **	0.730 ***	0.324	0.654 **	0.858 ***	—				
	p-value	< .001	0.980	0.001	< .001	0.164	0.002	< .001	—				

Загальний рівень емоційного інтелекту	Spearman's rho	0.880 ***	-0.348	0.574 **	0.904 ***	0.620 **	0.844 ***	0.783 ***	0.842 ***	—			
	p-value	< .001	0.133	0.008	< .001	0.004	< .001	< .001	< .001	—			
Залученість	Spearman's rho	0.728 ***	-0.530 *	0.560 *	0.815 ***	0.448 *	0.705 ***	0.499 *	0.608 **	0.785 ***	—		
	p-value	< .001	0.016	0.010	< .001	0.047	< .001	0.025	0.004	< .001	—		
Контроль	Spearman's rho	0.809 ***	-0.538 *	0.407	0.707 ***	0.649 **	0.718 ***	0.455 *	0.607 **	0.810 ***	0.847 ***	—	
	p-value	< .001	0.014	0.075	< .001	0.002	< .001	0.044	0.005	< .001	< .001	—	
Прийняття ризику	Spearman's rho	0.756 ***	-0.475 *	0.541 *	0.753 ***	0.500 *	0.662 **	0.546 *	0.627 **	0.749 ***	0.854 ***	0.817 ***	—
	p-value	< .001	0.034	0.014	< .001	0.025	0.001	0.013	0.003	< .001	< .001	< .001	—
Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001													

Згідно з даними таблиці 2.4, найбільше статистично значущих зв’язків виявлено для задачно-орієнтованої копінг-стратегії. Цей показник демонструє сильні та дуже сильні прямі кореляції з усіма компонентами емоційного інтелекту (r від 0,603 до 0,880, p<0,01–0,001) та з усіма шкалами життєстійкості (r від 0,728 до 0,809, p<0,001). Найбільш тісним виявився зв’язок із загальним рівнем емоційного інтелекту (r=0,880, p<0,001). Отже, студенти, які в стресових ситуаціях обирають активне розв’язання проблем, одночасно мають вищі показники емоційної

обізнаності, краще регулюють власні емоції, виявляють емпатію та здатність розпізнавати емоції інших. Крім того, вони демонструють більшу залученість, контроль та готовність до ризику.

Емоційно-орієнтований копінг дає значущі обернені кореляції із самомотивацією ($r=-0,456$, $p<0,05$), залученістю ($r=-0,530$, $p<0,05$), контролем ($r=-0,538$, $p<0,05$) та прийняттям ризику ($r=-0,475$, $p<0,05$). Тобто чим вища схильність студента до емоційного реагування на стрес (самозвинувачення, зацикленість на переживаннях), тим нижчі його результати за шкалами самомотивації та життєстійкості. Зв'язок із загальним рівнем емоційного інтелекту статистичної значущості не досяг ($r=-0,348$, $p=0,133$).

Стратегія уникнення має значущі прямі кореляції з емоційною обізнаністю ($r=0,473$, $p<0,05$), самомотивацією ($r=0,522$, $p<0,05$), емпатією ($r=0,639$, $p<0,01$), розпізнаванням емоцій інших ($r=0,678$, $p<0,01$), загальним емоційним інтелектом ($r=0,574$, $p<0,01$), а також із залученістю ($r=0,560$, $p<0,05$) та прийняттям ризику ($r=0,541$, $p<0,05$). Водночас кореляція з контролем виявилася незначущою ($r=0,407$, $p=0,075$). Отриманий профіль вказує на те, що в досліджуваній групі уникаюча поведінка не є однозначно дезадаптивною. Вона супроводжується досить розвиненим емоційним інтелектом, але не пов'язана з вірою у власну здатність контролювати обставини.

Усі шкали емоційного інтелекту тісно пов'язані між собою (r від 0,480 до 0,904), що підтверджує внутрішню узгодженість методики. Особливо високий зв'язок спостерігається між загальним рівнем емоційного інтелекту та емоційною обізнаністю ($r=0,904$), а також із самомотивацією ($r=0,844$).

Компоненти життєстійкості також демонструють високі взаємні кореляції (r від 0,817 до 0,854, $p<0,001$), що відповідає теоретичному уявленню про життєстійкість як інтегральну властивість. Крім того, всі три

компоненти мають сильні прямі зв’язки із загальним рівнем емоційного інтелекту (r від 0,749 до 0,810, p<0,001).

Для виявлення відмінностей між студентами першого, другого, третього та четвертого курсів за показниками копінг-стратегій, емоційного інтелекту та життєстійкості було використано однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) з поправкою Уелча (Welch’s ANOVA) у зв’язку з можливою нерівністю дисперсій у групах. Попарні порівняння виконано за допомогою post-hoc критерію Games-Howell. Результати Welch’s ANOVA наведено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати Welch’s ANOVA для порівняння показників між студентами 1–4 курсів

	F	**df1**	**df2**	**p**
копінг, зорієнтований на вирішення завдання	5.60	3	5.34	0.042
копінг, спрямований на емоції	2.06	3	8.13	0.183
копінг, що має за мету уникнення	6.20	3	6.31	0.026
Емоційна обізнанність	9.67	3	5.36	0.014
Управління власними емоціями	1.09	3	6.19	0.421
Самомотивація	4.91	3	6.45	0.043
Емпатія	8.90	3	4.88	0.020
Розпізнавання емоцій інших людей	19.58	3	6.06	0.002
Загальний рівень емоційного інтелекту	24.04	3	5.84	0.001
Залученість	4.96	3	5.83	0.048
Контроль	2.50	3	5.80	0.160
Прийняття ризику	4.69	3	5.26	0.061

Post Hoc Tests

Games-Howell Post-Hoc Test – копінг, зорієнтований на вирішення завдання					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	-2.33	-11.33	-11.857
	p-value	—	0.967	0.618	0.285
2	Mean difference		—	-9.00	-9.524
	p-value		—	0.662	0.010
3	Mean difference			—	-0.524
	p-value			—	1.000
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – копінг, спрямований на емоції					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	-2.75	9.75	3.32
	p-value	—	0.981	0.374	0.946
2	Mean difference		—	12.50	6.07
	p-value		—	0.252	0.803
3	Mean difference			—	-6.43
	p-value			—	0.508
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – копінг, що має за мету уникнення					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	8.83	3.33	-7.00
	p-value	—	0.263	0.941	0.451
2	Mean difference		—	-5.50	-15.83
	p-value		—	0.745	0.003
3	Mean difference			—	-10.33
	p-value			—	0.382
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Емоційна обізнанність					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	3.42	-1.58	-4.82
	p-value	—	0.720		0.480
2	Mean difference		—	-5.00	-8.24
	p-value		—	0.753	0.002
3	Mean difference			—	-3.24
	p-value			—	0.897
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Управління власними емоціями					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	-1.58	-5.92	-3.68
	p-value	—	0.818	0.569	0.397
2	Mean difference		—	-4.33	-2.10
	p-value		—	0.726	0.704
3	Mean difference			—	2.24
	p-value			—	0.944
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Самомотивація					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	2.00	-4.17	-5.79
	p-value	—	0.634	0.838	0.035
2	Mean difference		—	-6.17	-7.79
	p-value		—	0.671	0.010
3	Mean difference			—	-1.62
	p-value			—	0.987
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Емпатія					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	-4.58	-6.42	-13.18
	p-value	—	0.665	0.697	0.079
2	Mean difference		—	-1.83	-8.60
	p-value		—	0.982	0.036
3	Mean difference			—	-6.76
	p-value			—	0.582
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Розпізнавання емоцій інших людей					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	-0.500	-5.67	-10.00
	p-value	—	0.990	0.704	0.001
2	Mean difference		—	-5.17	-9.50
	p-value		—	0.751	< .001
3	Mean difference			—	-4.33
	p-value			—	0.818
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Загальний рівень емоційного інтелекту					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	5.75	-23.3	-40.0
	p-value	—	0.843	0.813	0.003
2	Mean difference		—	-29.0	-45.7
	p-value		—	0.717	< .001
3	Mean difference			—	-16.7
	p-value			—	0.908
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Залученість					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	9.92	-2.58	-8.82
	p-value	—	0.521	0.996	0.637
2	Mean difference		—	-12.50	-18.74
	p-value		—	0.707	0.008
3	Mean difference			—	-6.24
	p-value			—	0.940
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Контроль					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	2.25	-8.25	-11.11
	p-value	—	0.987	0.885	0.377
2	Mean difference		—	-10.50	-13.36
	p-value		—	0.779	0.089
3	Mean difference			—	-2.86
	p-value			—	0.991
4	Mean difference				—
	p-value				—

Games-Howell Post-Hoc Test – Прийняття ризику					
		1	**2**	**3**	**4**
1	Mean difference	—	1.33	-3.67	-6.86
	p-value	—	0.987	0.914	0.383
2	Mean difference		—	-5.00	-8.19
	p-value		—	0.754	0.029
3	Mean difference			—	-3.19
	p-value			—	0.889
4	Mean difference				—
	p-value				—

Результати, наведені в таблиці 2.5, показують, що статистично значущі відмінності між різними курсами виявлено для таких змінних: задачно-орієнтований копінг (p=0,042), уникаючий копінг (p=0,026), емоційна обізнаність (p=0,014), самомотивація (p=0,043), емпатія (p=0,020), розпізнавання емоцій інших (p=0,002), загальний рівень емоційного інтелекту (p=0,001) та залученість (p=0,048). За шкалами контролю (p=0,160) та прийняття ризику (p=0,061) значущих розбіжностей не

зафіксовано, хоча останній показник перебуває близько до порогового рівня.

Для з’ясування того, між якими саме курсами існують відмінності, застосовано post-hoc аналіз за методом Games-Howell. Нижче наведено результати для тих показників, де Welch’s ANOVA виявив загальну значущість.

Задачно-орієнтований копінг. Значуща різниця спостерігається між другим і четвертим курсами: різниця середніх становить -9,524 (p=0,010). У студентів четвертого курсу цей показник вищий, ніж у другокурсників. Інші попарні порівняння статистично незначущі (p>0,05), хоча простежується тенденція до поступового зростання від першого до четвертого курсу.

Емоційно-орієнтований копінг. Загальна різниця не значуща (p=0,183), тому попарні порівняння не розглядаються.

Уникаючий копінг. Виявлено значущу різницю між другим і четвертим курсами: середня різниця -15,83 (p=0,003). Четвертокурсники мають нижчі значення уникаючої поведінки порівняно з другокурсниками. Інші порівняння не дали значущих результатів.

Емоційна обізнаність. Значуща різниця зафіксована між другим і четвертим курсами: різниця середніх -8,24 (p=0,002). Студенти четвертого курсу перевершують другокурсників за здатністю розпізнавати власні емоції. Інші порівняння незначущі.

Управління власними емоціями. Загальна різниця не значуща (p=0,421).

Самомотивація. Значущі відмінності виявлено між першим і четвертим курсами (різниця -5,79, p=0,035), а також між другим і четвертим курсами (різниця -7,79, p=0,010). В обох випадках четвертокурсники мають вищі показники порівняно з першокурсниками та другокурсниками. Різниця між третім і четвертим курсами незначуща (p=0,987).

Емпатія. Значуща різниця між другим і четвертим курсами: -8,60 (p=0,036). Четвертокурсники демонструють вищий рівень емпатії, ніж студенти другого курсу. Інші попарні порівняння не досягають рівня значущості, хоча різниця між першим і четвертим курсами близька до критичної (p=0,079).

Розпізнавання емоцій інших. Зафіксовано значущі відмінності між першим і четвертим курсами (різниця -10,00, p=0,001) та між другим і четвертим курсами (різниця -9,50, p<0,001). Четвертокурсники значно краще розпізнають емоції оточуючих порівняно з першокурсниками та другокурсниками. Інші порівняння незначущі.

Загальний рівень емоційного інтелекту. Виявлено значущі відмінності між першим і четвертим курсами (різниця -40,0, p=0,003) та між другим і четвертим курсами (різниця -45,7, p<0,001). Студенти четвертого курсу мають значно вищий інтегральний показник емоційного інтелекту порівняно з першокурсниками та другокурсниками. Різниця між третім і четвертим курсами незначуща (p=0,908).

Залученість. Значуща різниця між другим і четвертим курсами: різниця -18,74 (p=0,008). Четвертокурсники мають вищий рівень залученості, ніж другокурсники. Інші попарні порівняння незначущі.

Контроль. Загальна різниця не значуща (p=0,160), хоча різниця між другим і четвертим курсами наближається до значущої (p=0,089).

Прийняття ризику. Загальна різниця не досягає рівня значущості (p=0,061), однак при попарному порівнянні виявлено значущу різницю між другим і четвертим курсами (різниця -8,19, p=0,029). Четвертокурсники виявляють більшу готовність до ризику, ніж другокурсники. Це вказує на те, що загальний ефект за цією шкалою є прикордонним, але окремі міжгрупові контрасти досягають значущості.

Отримані дані свідчать про чітку динаміку розвитку досліджуваних психологічних характеристик у процесі навчання. Найбільш систематичні відмінності спостерігаються між другим та четвертим курсами, а також

між першим та четвертим курсами. Студенти четвертого курсу переважають першокурсників та другокурсників за показниками задачно-орієнтованого копінгу, самомотивації, розпізнавання емоцій інших, загального емоційного інтелекту, залученості та прийняття ризику. Водночас четвертокурсники демонструють нижчі значення уникаючого копінгу порівняно з другокурсниками.

Значущих відмінностей між третім та четвертим курсами не виявлено за жодним показником. Це може свідчити про те, що основні зміни відбуваються між другим і третім роками навчання, а до четвертого курсу показники стабілізуються на досягнутому рівні.

2.3. Рекомендації щодо розвитку професійно важливих якостей особистості майбутніх психологів

Згідно з результатами емпіричного дослідження, проведеного серед студентів-психологів 1-4 курсів, було виявлено низку психологічних особливостей емоційної сфери, що мають практичне значення для організації професійної підготовки фахівців. Отримані дані свідчать про неоднорідний профіль розвитку копінг-поведінки, емоційного інтелекту та життєстійкості в досліджуваній групі, що зумовлює необхідність розроблення диференційованих рекомендацій.

Встановлено, що задачно-орієнтований копінг є провідною стратегією подолання стресу, проте емоційно-орієнтований копінг характеризується значною міжіндивідуальною варіативністю, що свідчить про неоднорідність групи за здатністю до конструктивної регуляції емоційних реакцій. Рівень емоційного інтелекту відзначається асиметрією розподілу, що вказує на наявність окремих студентів із суттєво вищими показниками порівняно з більшістю групи. Найслабшими компонентами емоційного інтелекту виявилися управління власними емоціями та самомотивація. Показники життєстійкості демонструють профіль

«залученість > контроль > прийняття ризику», при цьому за шкалою прийняття ризику зафіксовано найнижчий рівень.

Позитивна динаміка від першого до четвертого курсу за більшістю досліджуваних параметрів підтверджує, що процес навчання сприяє розвитку емоційної сфери майбутніх психологів. Водночас відсутність значущих відмінностей між третім і четвертим курсами може вказувати на певну стагнацію у розвитку досліджуваних якостей на завершальному етапі підготовки, що вимагає відповідного методичного реагування.

Незважаючи на те, що задачно-орієнтована стратегія є домінуючою в досліджуваній групі, важливо підтримувати і поглиблювати цю тенденцію, особливо у студентів молодших курсів. Для цього рекомендується: включення до навчального процесу тренінгів із вирішення проблем та прийняття рішень у стресових ситуаціях (ситуативно-рольові ігри, кейс-методи, супервізія клієнтських випадків); формування навичок стратегічного планування діяльності через виконання проєктних завдань із чітко визначеними цілями та критеріями оцінювання. Зазначені заходи сприятимуть закріпленню проактивного, конструктивного стилю реагування на стрес, необхідного для ефективної психологічної практики.

Висока варіативність за шкалою емоційно-орієнтованого копінгу свідчить про те, що окремі студенти потребують цілеспрямованої роботи з переосмислення малоадаптивних способів реагування на стрес. Відповідні рекомендації включають: проведення групових психологічних тренінгів з емоційної регуляції, зокрема з використанням когнітивно-поведінкових технік переструктурування думок, технік майндфулнес та методів саморегуляції; індивідуальне консультування студентів із високими показниками емоційного копінгу з метою виявлення дезадаптивних патернів і пошуку альтернативних стратегій; психоосвітні заняття щодо природи емоційного стресу, механізмів його впливу на ефективність діяльності та ресурсів психологічного відновлення.

Виявлений зв'язок уникаючого копінгу з емоційною обізнаністю, самомотивацією та загальним емоційним інтелектем свідчить про те, що окремі форми уникання (соціальне відволікання, звернення по підтримку) можуть мати адаптивний характер у вибірці студентів. Рекомендується: провести тренінг спрямованний на поглибленне вивчення та вміння розрізняти студентами різницю між адаптивними (тимчасовий відпочинок, соціальна підтримка, переключення уваги) та дезадаптивними (ігнорування проблеми, прокрастинація) формами уникання; сформувати гнучкий репертуар копінг-стратегій, де уникнення використовується ситуативно та свідомо, а не як єдиний доступний спосіб реагування.

Найнижчі показники в структурі емоційного інтелекту зафіксовано саме за шкалами управління емоціями і самомотивації. Ці компоненти безпосередньо пов'язані з ефективністю виконання професійних завдань психолога, тому їх розвиток потребує першочергової уваги. Рекомендується: запровадження спецкурсів або тренінгових модулів «Емоційна саморегуляція психолога», що охоплюють техніки когнітивної переоцінки, методи усвідомленого управління емоційними станами, дихальні і тілесно-орієнтовані практики; розвиток самомотивації через постановку особистісно значущих цілей, усвідомлення мотивів вибору фаху та роботу з внутрішніми ресурсами й цінностями (техніки наративної психології, коучинговий підхід); включення елементів психологічного самопізнання до практичних занять – аналіз власних емоційних реакцій у симульованих консультативних ситуаціях із подальшим груповим обговоренням.

Відносно вищий рівень розвитку емоційної обізнаності та емпатії є важливою основою для подальшого фахового зростання. Для підтримання і збагачення цих компетентностей доцільно: використовувати методи феноменологічного аналізу в навчанні (рефлексія власних переживань, розпізнавання емоційних станів за вербальними і невербальними сигналами, вправи на активне слухання); залучати студентів до

волонтерської та пропедевтичної практики (робота з дітьми, людьми похилого віку, особами в кризових станах) для збагачення емоційного досвіду та розвитку емпатії в реальних ситуаціях взаємодії.

Асиметрія розподілу свідчить про те, що значна частина студентів має низький рівень загального емоційного інтелекту. Для вирівнювання групових показників рекомендується: проводити стартову діагностику рівня емоційного інтелекту на початку кожного навчального року для виявлення студентів, що потребують додаткової підтримки; організовувати малі групи психологічного розвитку (6–8 осіб) для студентів із низькими показниками з метою інтенсивного відпрацювання компонентів емоційного інтелекту; практикувати метод рівного навчання (peer learning) – студенти з вищим рівнем EI залучаються як фасилітатори у груповій роботі, що одночасно розвиває їхні лідерські компетентності.

Найнижчий показник серед складових життєстійкості – прийняття ризику, він вказує на те, що майбутні психологи недостатньо схильні сприймати нові виклики та невизначені ситуації як джерело розвитку. Підвищення цього компонента є важливим для формування готовності до роботи в умовах невизначеності та психологічно складних ситуацій. Рекомендується: проводити практичні заняття із використанням невизначених ситуацій і відкритих завдань, де немає єдино правильної відповіді (аналіз складних клієнтських випадків, нестандартні психологічні задачі); формувати настановлення на зростання (growth mindset) через обговорення ролі помилок і труднощів у професійному становленні, аналіз біографій успішних фахівців-психологів; проводити тренінги толерантності до невизначеності, що включають рольові ігри, симуляційні вправи та техніки прийняття рішень в умовах браку інформації.

Відносно вищі показники залученості та контролю свідчать про достатньо розвинену здатність студентів до смислового ставлення до діяльності та відчуття власного впливу на події. Для закріплення і поглиблення цих властивостей доцільно: розвивати внутрішній локус

контролю через практики самоаналізу, постановки цілей і відстеження власного прогресу; запроваджувати модульні проєктні роботи, де студенти несуть реальну відповідальність за процес і результат, так як такий підхід зміцнює відчуття суб'єктності та причетності.

Висока варіативність за шкалами залученості та контролю свідчить про суттєві відмінності між студентами у рівні психологічної стійкості. Тому необхідним є системний підхід до профілактики емоційного вигорання вже на етапі навчання: запровадити програму психологічного супроводу студентів упродовж усього навчання із залученням штатного психолога кафедри або служби психологічної допомоги університету; включити до освітньої програми обов'язковий модуль, що буде охоплювати управління ресурсами, профілактику вигорання та практики відновлення.

Результати порівняльного аналізу між курсами засвідчили значущі відмінності між 1–2 та 4 курсами. Це дає підстави для розроблення диференційованих освітніх заходів відповідно до етапу навчання: психологічна адаптація до вимог фахового навчання, базова психоосвіта в галузі емоційного інтелекту та копінгу, розвиток самопізнання і рефлексії для 1–2 курсів. Поглиблена практична підготовка, супервізія, самостійна дослідницька діяльність з елементами рефлексії власного фахового зростання для 3–4 курсів.

Відсутність значущих відмінностей між 3 та 4 курсами вказує на стабілізацію досліджуваних характеристик на завершальному етапі. Це може свідчити як про досягнення певного рівня психологічної зрілості, так і про недостатню інтенсивність розвивальних впливів. Доцільним є запровадження на 4 курсі нових викликів та форматів роботи (інтенсивна практика, міждисциплінарні проєкти, участь у конференціях), що стимулюватимуть подальший розвиток.

З огляду на виявлену неоднорідність групи та наявність студентів із низькими показниками ключових характеристик, необхідним є впровадження систематичного психологічного моніторингу.

Рекомендується: проводити щорічну діагностику рівня розвитку емоційного інтелекту, копінг-стратегій і життєстійкості з метою оцінювання динаміки та виявлення студентів групи ризику; розробити індивідуальні плани розвитку для студентів із критично низькими значеннями окремих показників із залученням куратора групи і викладачів; забезпечити доступ до індивідуального психологічного консультування для всіх студентів упродовж навчального року.

Висновки до розділу 2

У другому розділі описано організацію, методичне забезпечення та результати емпіричного вивчення психологічних характеристик емоційної сфери майбутніх фахівців-психологів. За підсумками аналізу отриманих даних зроблено такі висновки.

1. Копінг-стратегії. У вибірці студентів-психологів (n=20) провідною є стратегія, спрямована на активне розв’язання проблем (середнє значення 61,5). Найнижчі бали отримано за шкалою емоційного копінгу (46,0). Така структура свідчить про адаптивне, конструктивне реагування на стресові ситуації, що є професійно цінною якістю. Водночас високий показник варіативності за емоційно-орієнтованим копінгом (SD=10,7) відображає неоднорідність групи та актуалізує необхідність адресної психологічної роботи зі студентами, схильними до емоційного реагування на стрес.

2. Емоційний інтелект. Зафіксовано суттєву варіабельність рівня емоційного інтелекту в досліджуваній групі: стандартне відхилення загального показника EI становить 26,5, медіана (37,0) помітно поступається середньому арифметичному (44,5), що підтверджує асиметричність розподілу та присутність осіб із надзвичайно високими балами. Найбільш розвиненими складовими виявилися емоційна обізнаність (11,7) та емпатія (11,2), тоді як уміння керувати власними

емоціями (7,4) і самомотивація (8,55) сформовані значно слабше. Таким чином, студенти демонструють краще розуміння емоцій, ніж здатність до їх довільної регуляції.

3. Життєстійкість. Структура життєстійкості майбутніх психологів має такий вигляд: найвищі бали припадають на «залученість» (35,3), дещо нижчі – на «контроль» (29,2), а найнижчі – на «прийняття ризику» (20,6). Високі значення стандартних відхилень за першими двома шкалами (відповідно 12,7 та 11,4) засвідчують значний розкид індивідуальних результатів, тобто різний рівень психологічної стійкості серед студентів.

4. Кореляційні зв’язки. За результатами кореляційного аналізу виявлено тісні позитивні взаємозв’язки між проблемно-орієнтованим копінгом та всіма шкалами емоційного інтелекту (коефіцієнти r у діапазоні 0,603–0,880), а також між зазначеним типом копінгу та компонентами життєстійкості (r від 0,728 до 0,809). Натомість емоційно-орієнтована стратегія продемонструвала обернені значущі кореляції з самомотивацією, залученістю, контролем і прийняттям ризику (r від -0,456 до -0,538). Неочікуваним виявився характер зв’язків стратегії уникнення: вона позитивно асоціюється з емоційною обізнаністю, самомотивацією, емпатією та загальним рівнем EI (r від 0,473 до 0,678). Це може вказувати на те, що певні форми уникаючої поведінки (наприклад, соціальне відволікання, пошук підтримки) у даній вибірці виконують адаптивну роль.

5. Міжкурсові відмінності. Порівняння показників студентів 1–4 курсів із використанням критерію Welch’s ANOVA дозволило встановити статистично значущі розбіжності за вісьмома параметрами: задачно-орієнтований та уникаючий копінг, емоційна обізнаність, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій оточуючих, інтегральний EI та залученість. За даними post-hoc аналізу (Games-Howell), найстійкіші відмінності зафіксовано між другим і четвертим курсами, а також між першим і четвертим курсами. Студенти випускного курсу випереджають

першокурсників і другокурсників за рівнем задачно-орієнтованого копінгу, самомотивації, здатності розпізнавати чужі емоції, загального ЕІ та залученості; водночас вони рідше вдаються до уникаючих стратегій. Відсутність значущих відмінностей між третім і четвертим курсами дає підстави вважати, що основні зміни досліджуваних характеристик відбуваються до третього року навчання, а надалі показники стабілізуються.

6. Загальна динаміка та практичні рекомендації. У цілому отримані дані підтверджують, що в процесі навчання відбувається сприятливий розвиток емоційної сфери майбутніх психологів: удосконалюються конструктивні копінг-стратегії, підвищуються рівень емоційного інтелекту та життєстійкість. Проте виявлена значна варіативність індивідуальних результатів, а також наявність осіб із низькими балами за цими показниками обумовлюють потребу в системному психологічному супроводі студентів, диференційованому залежно від курсу навчання, та впровадженні спеціальних розвивальних програм.

На основі емпіричних даних розроблено пропозиції щодо розвитку адаптивних копінг-стратегій, емоційного інтелекту та життєстійкості студентів-психологів. Рекомендації враховують групові та індивідуальні форми роботи, передбачають диференціацію змісту залежно від етапу професійної підготовки та вбудовуються в систему безперервного психологічного супроводу здобувачів освіти.

ВИСНОВКИ

У роботі проведено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження емоційної сфери студентів, які навчаються за спеціальністю «Психологія». Результати дають підстави для таких узагальнень.

Теоретичні положення. Емоційна сфера особистості – це багатокомпонентна структура, що включає емоційний тон, настрої, афективні стани, тривожність, емоційні властивості та вищі почуття. У психологічній науці відбувся перехід від поглядів, що протиставляють емоції та мислення (Л. Фестінгер, Є. Клапаред, П. Жане), до визнання їхньої функціональної єдності. Цей зв'язок найповніше розкривається в понятті «емоційний інтелект». Дослідження зарубіжних (Дж. Майєр, П. Саловей, Д. Гоулмен, Р. Бар-Он, Г. Гарднер) та українських (Е. Носенко, О. Власова, Л. Засєкіна) науковців трактують емоційний інтелект як інтегральну здатність ідентифікувати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших. Важливо розрізняти це поняття з соціальним інтелектом, емоційною компетентністю та емоційним мисленням.

Віковий період 17–23 років (навчання у ЗВО) є сенситивним для розвитку емоційної сфери. Він характеризується активним самовизначенням, побудовою професійної ідентичності, переглядом життєвих цілей та формуванням ціннісних орієнтацій. Водночас цей етап супроводжується підвищеною тривожністю, емоційною лабільністю та дією численних стресорів (адаптація, іспити, інформаційне перевантаження, дистанційне навчання, соціальна ізоляція). За А.В. Кічуком, структура психоемоційної сфери студентів включає аксіологічний, когнітивно-афективний, конативно-інструментальний та соціально-визначальний компоненти, узгоджена робота яких забезпечує адаптивний потенціал.

Професія психолога належить до соціономічних професій допомагаючого типу, що вимагає високого розвитку таких якостей, як

емоційна стабільність, емпатійність, саморегуляція, толерантність до невизначеності, відповідальність. Психоемоційна сфера виступає внутрішнім ресурсом, що підтримує цілісність «Я-концепції» під впливом стресу та визначає успішність професійної комунікації. Головними механізмами регуляції емоцій у студентів-психологів є самопізнання, рефлексія, емоційна обізнаність та здатність керувати своїми станами.

Емпіричні результати. У вибірці з 20 студентів 1–4 курсів отримано такі дані.

Копінг-стратегії (CISS). Переважає проблемно-орієнтоване подолання стресу (середнє 61,5), що свідчить про конструктивний, активний стиль. Найменш виражений емоційно-орієнтований копінг (46,0). Однак значний розкид за цією шкалою (стандартне відхилення 10,7; мінімум 31, максимум 67) вказує на неоднорідність групи.

Емоційний інтелект (Н. Холл). Найвищі показники – за шкалами емоційної обізнаності (11,7) та емпатії (11,2). Найнижчі – управління своїми емоціями (7,4) та самомотивація (8,55). Загальний рівень емоційного інтелекту сильно варіює: стандартне відхилення 26,5, медіана 37,0, максимум 81 – це свідчить про асиметрію та наявність окремих осіб із дуже високими значеннями.

Життєстійкість (С. Мадді). Спостерігається профіль, де найбільш виражена залученість (35,3), потім контроль (29,2) і найнижче – прийняття ризику (20,6). Високі показники залученості говорять про активну включеність у події; низькі – про недостатню готовність до дій в умовах невизначеності.

Кореляції (r Спірмена). Задачно-орієнтований копінг сильно пов'язаний з усіма компонентами емоційного інтелекту (r від 0,603 до 0,880; $p<0,01–0,001$) та з компонентами життєстійкості (r від 0,728 до 0,809; $p<0,001$). Емоційно-орієнтований копінг має обернені кореляції з самомотивацією, залученістю, контролем та прийняттям ризику (r від -0,456 до -0,538; $p<0,05$).

Порівняння курсів (Welch's ANOVA, Games-Howell). Значущі відмінності виявлено за вісьмома параметрами. Студенти четвертого курсу перевищують першокурсників та другокурсників за проблемно-орієнтованим копінгом, самомотивацією, розпізнаванням чужих емоцій, загальним емоційним інтелектом та залученістю ($p<0,05$). Водночас у них нижчі показники уникаючого копінгу. Різниця між третім та четвертим курсами несуттєва, що може відображати стабілізацію цих характеристик на старших курсах.

На основі отриманих даних запропоновано комплекс заходів для розвитку професійно важливих якостей. Вони включають тренінги емоційної регуляції та толерантності до невизначеності, спеціальні курси з саморегуляції, а також систему психологічного моніторингу з індивідуальними програмами для студентів групи ризику. Диференціація за курсами: на 1–2 курсах акцент на адаптації, психологічній освіті та розвитку рефлексії; на 3–4 – на поглибленій практичній підготовці та стимулюванні професійного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Ю. В. Теоретичні аспекти гендерних відмінностей емоцій у юнаків. В кн.: *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців*. Харків, 2019. С. 5–9.
2. Амплєєва О. М. Використання принципів емоційного інтелекту у підготовці психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 1(1). С. 9–13.
3. Бєлякова С. М., Злотнікова І. Г. Динаміка емоційних переживань у жінок середнього віку. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 9 (14). С. 504–516.
4. Білецький О. М. *Мотивація навчання як фактор професійної Я-концепції майбутніх психологів* : автореф. дис. … канд. психол. наук. Харків, 2013. 20 с.
5. Бохонкова Ю. О. *Особистісні передумови соціально-психологічної адаптації першокурсників* : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2005. 19 с.
6. Бреус Ю. В. *Емоційний інтелект як чинник професійного розвитку фахівців соціономічних професій* : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2015. 20 с.
7. Бурлако Н. І. Особливості психології емоційного інтелекту. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5, вип. 7. С. 34–49.
8. Васильківський І. П. Зміст та структура поняття «емоційний інтелект» у виховному контексті. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2016. Вип. 253. С. 26–31.
9. Вовк О. М. Самоефективність особистості: сутність, будова та онтогенез у студентські роки. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2010. Вип. 3. С. 132–142.

10. Войціх І. Педагогічні умови виховання емоційної компетентності у майбутніх психологів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2016. Вип. 4. С. 1–10.
11. Волженцева І. В. Специфіка психічних станів студентів у навчальній діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2008. Т. X, ч. 1. С. 71–79.
12. Гуцуляк Н. М. *Загальна психологія* : навч. посіб. Чернівці : Технодрук, 2015. 116 с.
13. Ґоулман Д. *Емоційний інтелект*. Харків : Vivat, 2018. 384 с.
14. Жванія Т. В., Волкова О. Г. *Емоційна готовність психологів до роботи: діагностика та формування* : дис. … канд. психол. наук. Харків, 2019. 220 с.
15. Журавльова Л. П. *Емпатія: психологічний аналіз*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
16. Заброцький М. М. *Основи вікової психології*. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. 112 с.
17. Максименко С. Д. (ред.). *Загальна психологія*. 4-те вид., переробл. і доп. Київ : Видавництво Людмила, 2025. Т. 1. 568 с.
18. Кириленко Т. С. *Психологічна наука: емоційне життя особистості*. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
19. Клейман П. *Психологія (повний курс)*. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2022. 240 с.
20. Коврига Н. В. *Стресозахисні та адаптивні функції емоційного інтелекту* : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2003. 20 с.
21. Коноваленко В. В. *Вікова психологія (теоретичний курс)*. Київ : Академвидав, 2011. 368 с.
22. Кошонько Г. А. Психологічні умови розвитку емоційного інтелекту у студентів-психологів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2017. № 4. С. 341–350.

23. Матійків І. М. *Тренінг з формування емоційної компетентності* : навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
24. Назарук Н. В. Порівняльний аналіз моделей емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 13. С. 61–65.
25. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як вияв рефлексивної свідомості (складова особистісного потенціалу). *Вісник Дніпропетровського університету*. 2012. Т. 20, вип. 18. С. 116–122.
26. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Поняття «емоційна розумність» та її роль у життєвому успіху. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2000. Вип. 6. С. 3–9.
27. Овчаренко А. Р. Соціалізація особистості через призму емоційного інтелекту. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2011. Т. XIII, ч. 3. С. 280–286.
28. Олійник М., Гаврилькевич В. Емоційний інтелект та індивідуальне емоційне реагування: пошук зв'язків. В кн.: *Формування особистості сучасного фахівця*. Хмельницький, 2023. С. 247–249.
29. Савельєва-Рат О. А. Ціннісно-смислова сфера студентів-психологів (психологічний аналіз). *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: психологічні науки*. 2009. Т. 2, вип. 74. С. 129–133.
30. Саржевський С. Н. *Психопатологія емоцій, волі та уваги* : навч. посіб. Київ : Знання, 2017. 72 с.
31. Темрук О. В. Еволюція наукових поглядів на проблему емоційного інтелекту. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. 2014. Вип. 33. С. 207–223.
32. Титаренко Т. М. Сучасний соціум як чинник самоконструювання особистості. *Соціальна психологія*. 2009. № 3. С. 3–12.

33. Четверик-Бурчак А. Г. *Вплив емоційного інтелекту на життєву успішність особистості* : дис. … канд. психол. наук. Дніпропетровськ, 2015. 220 с.
34. Шпак М. М. Психологічні механізми та чинники розвитку емоційного інтелекту. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 104–109.
35. Agnoli S., Mancini G., Andrei F., Trombini E. A model for interpreting the link between trait emotional intelligence, cognition, and emotional awareness. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10.
36. Berezka S., Panasenko E., Zhukova O., Radchuk H., Sobolyeva S., Raievska Ya. Neuropsychological determinants of emotional intelligence in future psychologists. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12(2). P. 38–52.
37. D'Amico A., Geraci A. The concept of meta-emotional intelligence as a new construct beyond traditional EI. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. P. 1–12.
38. Giancola M., Palmiero M., D'Amico S. The role of divergent thinking in linking emotional intelligence to real-world creativity. *Journal of Creativity Research*. 2024. Vol. 36(1). P. 15–23.
39. Goleman D. *Working with Emotional Intelligence*. New York : Random House, 2006. 384 p.
40. Izard C. E. The stability of emotional experiences and their personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993. Vol. 64. P. 847–860.
41. Matczak A., Knopp K. Temperamental predictors of strategic and experiential emotional intelligence. *Polish Psychological Bulletin*. 2019. Vol. 50(2). P. 93–100.
42. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. The concept of emotional intelligence: A new ability or a mix of traits? *American Psychologist*. 2008. Vol. 63. P. 503–517.

43. O’Connor P., Hill A., Kaya M., Martin B. A critical review of emotional intelligence measurement and recommendations for practice. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1–19.
44. Sanchez-Gomez M., Breso E. The Mobile Emotional Intelligence Test (MEIT) for workplace assessment. *Sustainability*. 2019. Vol. 11(3). P. 2–17.
45. Терещук А. Д. Психосинергетичні особливості емоційної сфери. *[Б. м. : б. в.]*, [б. р.].