

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ –
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Спеціальність 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувачки першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, групи П-46
Смірної Марії Романівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психологічних наук, доцент
Олексюк Вікторія Романівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
Доктор філософії в галузі психології,
асистент
Логвись Ольга Ярославівна

Тернопіль – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	9
1.1. Проблема емоційної саморегуляції особистості у психологічних дослідженнях.....	9
1.2. Чинники розвитку емоційної саморегуляції особистості.....	17
1.3. Психологічні особливості розвитку емоційно-вольової сфери студентів.....	20
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЇЇ ВИЗНАЧЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ.....	26
2.1. Організація і методи дослідження.....	26
2.2. Аналіз та обробка результатів емпіричного дослідження.....	38
2.3. Програма розвитку емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів.....	51
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68
ДОДАТКИ.....	74

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується значними соціальними, економічними та інформаційними змінами, що супроводжуються підвищенням рівня психоемоційного навантаження на особистість [1; 2]. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах нестабільності соціального середовища, зростання невизначеності, інтенсивного інформаційного впливу та необхідності швидкої адаптації до нових життєвих обставин [3]. За таких умов важливого значення набуває здатність людини ефективно регулювати власні емоційні стани, зберігати психологічну рівновагу та конструктивно реагувати на стресогенні фактори [4].

Емоційна саморегуляція розглядається сучасною психологічною наукою як одна з ключових складових емоційного інтелекту, психологічного благополуччя та професійної компетентності фахівця [5; 6]. Вона забезпечує усвідомлення, контроль і корекцію емоційних реакцій відповідно до вимог ситуації та особистісних цілей [7]. Недостатній рівень сформованості навичок емоційної саморегуляції може призводити до підвищеної тривожності, емоційного виснаження, труднощів міжособистісної взаємодії та зниження ефективності професійної діяльності [8; 9].

Особливого значення проблема емоційної саморегуляції набуває щодо студентів – майбутніх психологів. Навчання за психологічним фахом передбачає не лише засвоєння теоретичних знань і практичних навичок, але й розвиток особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності [10]. Психолог у своїй роботі постійно взаємодіє з людьми, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, переживають кризові стани, психологічні травми чи емоційні труднощі. Ефективність такої професійної взаємодії значною мірою залежить від здатності фахівця усвідомлювати власні емоції, контролювати їх прояви та підтримувати емоційну стійкість [11].

Проблема емоційної саморегуляції активно досліджується у сучасній психології. Вагомий внесок у вивчення механізмів регуляції емоцій зробили зарубіжні науковці, зокрема James Gross, який розробив процесуальну модель регуляції емоцій [12], Richard Lazarus [13], Susan Folkman [14], Peter Salovey та John Mayer [15]. Серед українських дослідників питання емоційної саморегуляції, емоційного інтелекту та психологічної стійкості особистості висвітлюються у працях Ірини Аршави [16], Тетяни Яценко [17], Лариси Орбан-Лембрик [18] та інших науковців.

Попри значну кількість досліджень, недостатньо вивченими залишаються особливості емоційної саморегуляції саме у студентів – майбутніх психологів на етапі професійного становлення [10; 19]. Студентський вік є важливим періодом формування професійної ідентичності, розвитку рефлексивності, емоційної компетентності та навичок самоконтролю [20]. Водночас саме в цей період молоді люди стикаються з підвищеними навчальними вимогами, необхідністю адаптації до нових соціальних умов та вирішенням завдань особистісного розвитку, що актуалізує проблему дослідження особливостей їхньої емоційної саморегуляції [21].

Наукова новизна дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про особливості емоційної саморегуляції студентів – майбутніх психологів. У роботі здійснено комплексне дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту, стилю саморегуляції поведінки та індивідуально-психологічних характеристик особистості у студентів психологічного профілю підготовки. Визначено особливості прояву емоційної саморегуляції на етапі професійного становлення майбутніх психологів та встановлено психологічні чинники, що сприяють або перешкоджають її ефективному функціонуванню.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена зростаючою потребою у вивченні психологічних особливостей емоційної саморегуляції студентів – майбутніх психологів як важливої умови їхнього особистісного благополуччя,

професійної ефективності та психологічної готовності до майбутньої фахової діяльності [10; 11; 21].

Об’єкт дослідження: особливості емоційної саморегуляції особистості.

Предмет дослідження: психологічні особливості емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів.

Завдання дослідження:

- 1) здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми емоційної саморегуляції особистості у вітчизняній та зарубіжній психології;
- 2) розкрити психологічний зміст, структуру та основні механізми емоційної саморегуляції особистості;
- 3) охарактеризувати психологічні особливості студентського віку та специфіку професійного становлення майбутніх психологів;
- 4) в рамках емпіричного дослідження провести збір даних про розвиток емоційної саморегуляції студентів з використанням психодіагностичних методик;
- 5) проаналізувати та інтерпретувати результати емпіричного дослідження, сформулювати висновки.
- 6) розробити програму розвитку емоційної саморегуляції студентів – майбутніх психологів, структура та зміст якої безпосередньо відповідають виявленим особливостям емоційної сфери досліджуваних.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми емоційної саморегуляції, емоційного інтелекту та особливостей особистісного розвитку студентів. Використання цих методів дає змогу визначити сучасний стан розробленості

проблеми, уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження та сформулювати його теоретико-методологічну основу.

Емпіричне дослідження емоційної саморегуляції у студентів першого курсу спеціальності «Психологія» здійснювалося за допомогою методики діагностики емоційного інтелекту Н. Холла [22]. Обрана для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту та його окремих складових: емоційної обізнаності, управління власними емоціями, самомотивації, емпатії та розпізнавання емоцій інших людей [22]. Застосування методики дозволяє оцінити здатність майбутніх психологів усвідомлювати та регулювати емоційні процеси, що є важливим аспектом емоційної саморегуляції [15; 22].

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [23]. Використаний для дослідження індивідуальних особливостей саморегуляції поведінки та визначення рівня сформованості її основних компонентів: планування, моделювання, програмування дій, оцінювання результатів, гнучкості та самостійності [23]. Методика дає можливість комплексно оцінити регуляторні процеси особистості та виявити особливості саморегуляції у студентів – майбутніх психологів [23].

Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI) [24]. Застосований для вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості, зокрема таких характеристик, як невротичність, емоційна лабільність, урівноваженість, товариськість, агресивність та інші особистісні риси, що можуть впливати на процеси емоційної саморегуляції [24]. Використання опитувальника дозволяє розширити уявлення про психологічні чинники, пов'язані з особливостями саморегуляції студентів [24].

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження особливостей емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів, проводилося на базі Тернопільського національного педагогічного університету

імені Володимира Гнатюка. Вибірка дослідження – 42 студентів 2-х груп першого курсу, спеціальності «Психологія» (вік – 16-19 років).

Теоретичне значення дослідження полягає в узагальненні та систематизації наукових підходів до розуміння феномену емоційної саморегуляції, уточненні уявлень про її структурні компоненти та чинники формування, а також у розширенні наукових знань щодо особливостей розвитку емоційної саморегуляції у студентському віці та специфіки її прояву у студентів – майбутніх психологів. Результати дослідження поглиблюють теоретичні уявлення про взаємозв'язок емоційного інтелекту, особистісних характеристик і саморегуляції поведінки в контексті професійного становлення майбутніх фахівців психологічного профілю.

Практичне значення полягає у можливості використання результатів дослідження в роботі практичних психологів для профілактики емоційної нестабільності, покращення рівня емоційної саморегуляції студентів психологічного профілю підготовки, розробки програм, спрямованих на розвиток навичок емоційної саморегуляції у студентів [5; 11; 21].

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг – 86 сторінок, обсяг основного тексту – 67 сторінок. Список використаних джерел налічує 61 позицію. Кількість додатків – 3.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.

1.1. Проблема емоційної саморегуляції особистості у психологічних дослідженнях.

Поняття емоційної саморегуляції особистості слід починати із розкриття терміну – саморегуляція. Емоційна саморегуляція є одним із ключових феноменів сучасної психологічної науки, що відображає здатність особистості усвідомлювати, модифікувати, контролювати та конструктивно виражати власні емоційні стани відповідно до вимог ситуації та соціальних норм [5; 12; 25]. У широкому науковому розумінні емоційна саморегуляція постає як інтегративний психічний процес, що поєднує когнітивні, афективні, мотиваційні та поведінкові компоненти функціонування особистості [26].

У межах психологічних досліджень емоційна саморегуляція розглядається як складова загальної системи психічної саморегуляції, яка забезпечує адаптацію індивіда до мінливих умов середовища [27]. Вона включає процеси ідентифікації емоцій, їх оцінювання, прогнозування наслідків емоційних реакцій, вибір стратегій реагування та контроль експресивних проявів [12; 25]. Таким чином, йдеться не лише про стримування емоцій, а про їх усвідомлене управління й трансформацію [5; 28].

У сучасній науковій парадигмі емоційна саморегуляція розглядається крізь призму кількох провідних теоретичних підходів, серед яких найбільш поширеними є когнітивно-оцінний, процесуальний та особистісно-орієнтований підходи [13; 14; 12]. Кожен із них акцентує увагу на різних механізмах регуляції емоцій та має власне коло дослідників [25; 28].

Когнітивно-оцінний підхід трактує емоційну саморегуляцію як результат інтерпретації подій [13; 29; 30]. Основними його представниками є Річард Лазарус — *Emotion and Adaptation* (1991) («Емоції та адаптація») [4]; Клаус Шерер — автор когнітивно-оцінної теорії емоцій [29]; та Ніко Фрейда — *The Emotions* (1986) («Емоції») [30]. Згідно з цим підходом, емоційна реакція залежить від того, як особистість оцінює ситуацію, власні ресурси та можливі наслідки [13; 29]. Відповідно, регуляція відбувається через зміну когнітивних установок, переоцінку подій, формування нових смислів [4; 13].

Процесуальна модель розглядає емоційну саморегуляцію як динамічний процес, що розгортається у часі та включає декілька послідовних етапів [12; 25]. Суттєвий внесок у теоретизацію феномена зробив Дж. Гросс, який запропонував процесуальну модель емоційної регуляції — одну з найбільш визнаних у сучасній психології [12; 25]. Відповідно до неї, регуляція емоцій відбувається на різних етапах емоціогенезу та включає п'ять основних класів стратегій [12]:

1. Вибір ситуації — наближення або уникнення потенційно емоціогенних умов.
2. Модифікація ситуації — активна зміна обставин для зниження емоційного напруження.
3. Спрямування уваги — концентрація або відволікання від емоційних стимулів.
4. Когнітивна переоцінка — зміна інтерпретації події.
5. Модуляція емоційної відповіді — контроль експресії, фізіологічних і поведінкових проявів [12; 25].

Такий підхід підкреслює, що регуляція можлива як до виникнення емоції, так і після її розгортання [12]. Наукова цінність моделі полягає у виокремленні попереджувальної (*antecedent-focused*) та реактивної (*response-focused*) регуляції [31]. Дослідження показали, що когнітивна переоцінка є більш адаптивною стратегією, ніж придушення емоцій, оскільки пов'язана з кращими показниками психічного здоров'я [25; 31]. Загалом цей підхід є найбільш операціоналізованим і

емпірично перевіреним, оскільки дозволяє чітко класифікувати стратегії регуляції та досліджувати їх ефективність [12; 25].

Основні праці Джеймса Гросса на цю тему: *The Emerging Field of Emotion Regulation* (1998) («Становлення галузі дослідження емоційної регуляції»); *Emotion Regulation: Affective, Cognitive, and Social Consequences* (2002) («Емоційна регуляція: афективні, когнітивні та соціальні наслідки»); *Extended Process Model of Emotion Regulation* (2015) («Розширена процесуальна модель емоційної регуляції») [12; 25; 31].

Особистісно-орієнтований підхід акцентує увагу на індивідуальних відмінностях у здатності до емоційної саморегуляції [11; 32; 33]. Вона пов'язується з рівнем розвитку емоційного інтелекту, рефлексії, самосвідомості, вольової сфери та життєвого досвіду [5; 11; 33]. Високий рівень саморегуляції передбачає гнучкість емоційного реагування, здатність до емпатії, толерантність до фрустрації та психологічну стійкість [16; 32]. Основними представниками цього підходу є Сергій Дмитрович Максименко [11], Річард Райан та Едвард Десі [2], а також Юрген Куль [34].

У структурі емоційної саморегуляції дослідники зазвичай виокремлюють такі компоненти [25; 27; 35]:

1. Когнітивний — усвідомлення та інтерпретація емоцій, розуміння їх причин.
2. Емоційно-оцінний — ставлення до власних переживань, їх прийняття або заперечення.
3. Мотиваційний — наявність наміру регулювати емоційні стани.
4. Вольовий — здатність докладати зусиль для зміни емоційної реакції.
5. Поведінковий — зовнішні способи вираження та контролю емоцій [27; 35].

У межах цього підходу емоційна саморегуляція розглядається як показник зрілості особистості, а не лише як набір технік або когнітивних процесів [11; 32; 34].

Загалом, функціонально емоційна саморегуляція виконує низку важливих завдань [5; 25; 27]:

- 1) забезпечує психологічну адаптацію;
- 2) підтримує психічне благополуччя;
- 3) сприяє ефективній міжособистісній взаємодії;
- 4) оптимізує навчальну та професійну діяльність;
- 5) знижує рівень стресу та емоційного вигорання [8; 14; 36].

Особливого значення емоційна саморегуляція набуває у юнацькому віці, коли відбувається інтенсивне формування самосвідомості, ціннісно-смислової сфери та механізмів особистісного контролю [20; 21; 37]. Недостатній розвиток регуляторних навичок може проявлятися у підвищеній імпульсивності, емоційній лабільності, труднощах соціальної адаптації [16; 20].

Вітчизняні дослідники також значно поглибили розуміння феномену емоційної саморегуляції. І. М. Галян розглядає емоційну саморегуляцію як центральний елемент цілісної саморегуляції особистості, яка проявляється у вмінні керувати емоційним станом, поведінкою та мотивацією [21]. В. В. Зарицька акцентує увагу на взаємозв'язку емоційної саморегуляції з емоційним інтелектом, підкреслюючи, що високий рівень останнього сприяє кращому контролю над емоційними реакціями, зниженню імпульсивності та агресії [38].

Ю. А. Короцінська вивчала готовність юнаків до оволодіння навичками емоційної саморегуляції, звертаючи увагу на важливість мотиваційного компонента у розвитку цього процесу [19]. С. А. Поліщук запропонувала авторську методику діагностики емоційної саморегуляції, що дозволяє комплексно оцінити її рівень та динаміку розвитку [39].

Також одним із авторитетних дослідників у цій галузі є С. Д. Максименко, який виокремлює три основні стадії розвитку саморегуляції особистості: базову емоційну, вольову та смислово-ціннісну [11; 32; 40]. На думку вченого, процес саморегуляції пов'язаний із перебудовою смислових структур, що формуються у процесі смислового пов'язування життєвих подій із ціннісною сферою особистості [32; 40]. Така перебудова забезпечує емоційне забарвлення «звичайного» змісту, що, у свою чергу, сприяє формуванню нових особистісно значущих намірів та гармонізації внутрішнього світу індивіда [32]. Найвищим рівнем особистісної саморегуляції, за С. Д. Максименком, є смислова та ціннісна саморегуляція, яка можлива лише у випадку інтегрованої, цілісної особистості [40].

Сергій Дмитрович Максименко розглядав емоційну саморегуляцію не як ізольований механізм, а як частину цілісного розвитку особистості в межах психології розвитку та власної генетико-моделювальної концепції [11; 32]. Важливою теоретичною позицією Максименка є положення про єдність емоційної, когнітивної та діяльнісної сфер особистості [32; 40]. Емоційна саморегуляція, за його підходом, здійснюється не шляхом прямого пригнічення або уникнення переживань, а через їх усвідомлення, осмислення та інтеграцію у поведінку і діяльність [32]. Таким чином, емоції виконують не лише реактивну, а й регулятивну функцію, виступаючи важливим компонентом внутрішньої організації особистості [11; 32].

Серед закордонних дослідників провідний австрійський психотерапевт В. Франкл у межах логотерапії наголошував на важливості здатності особистості долати емоційне напруження завдяки цілеспрямованому смислоутворенню та техніці парадоксальної інтенції [41]. Американський психолог К. Ізард досліджував природу емоцій як базових компонентів психіки, що підлягають як природному прояву, так і свідомому контролю [7; 42]. Серед представників гуманістичної психології Е. Фромм і К. Роджерс підкреслювали значення

усвідомлення емоційного досвіду, його відкритого вираження та вербалізації як засобів інтеграції емоцій у структуру Я-концепції [43; 44].

Когнітивний напрям, представлений роботами А. Бека, А. Елліса, Р. Бендлера і Д. Гріндера, пропонує стратегічні техніки раціонального опрацювання емоційних реакцій, які базуються на перебудові ірраціональних переконань і негативних інтерпретацій [3; 45; 46].

К. Ізард, один із провідних фахівців у галузі емоційної теорії, стверджував, що ефективна емоційна саморегуляція залежить від здатності ідентифікувати, розрізняти та інтерпретувати емоційні стани [7; 42]. Його теорія диференційних емоцій стала основою для вивчення механізмів емоційного реагування в контексті саморегуляції [42].

Карл Роджерс у межах гуманістичного підходу наголошував на значенні прийняття власних емоцій та визнання їхньої цінності для особистісного розвитку [44]. Він стверджував, що здатність бути «відкритим до досвіду», не пригнічувати емоцій, а проживати їх конструктивно, є критично важливою умовою емоційного здоров'я [44].

У науковій літературі емоційна саморегуляція трактується як система внутрішніх психічних процесів, завдяки яким індивід здатен свідомо змінювати або утримувати певний емоційний стан відповідно до цілей діяльності та вимог соціального середовища [5; 25; 28]. Вона включає контроль імпульсів, управління емоційним збудженням, здатність до свідомої інтерпретації ситуацій, що викликають емоції, а також використання когнітивних і поведінкових стратегій впливу на емоції [12; 25; 31].

Отже, емоційна саморегуляція — це здатність особистості свідомо або несвідомо змінювати, контролювати або спрямовувати власні емоційні стани задля досягнення певної поведінкової мети, збереження психічної рівноваги або адаптації до зовнішніх вимог [5; 27; 35]. Це багатовимірний психічний феномен, що охоплює процеси усвідомлення, оцінювання, контролю та трансформації

емоційних переживань [25; 28]. Вона виступає необхідною умовою гармонійного розвитку особистості, її психічного здоров'я та ефективного функціонування в соціумі [11; 16; 36].

Емоційна саморегуляція є одним із ключових механізмів психічного функціонування особистості, який забезпечує контроль, модифікацію та адаптивне вираження емоцій відповідно до вимог ситуації [5; 25; 27]. Порухення процесів емоційної саморегуляції можуть виступати як фактором ризику виникнення психічних розладів, так і одним із провідних симптомів різних патологічних станів [9; 47]. Сучасні психологічні та психіатричні дослідження свідчать, що труднощі в управлінні емоціями пов'язані зі значною кількістю психічних порушень, які негативно впливають на соціальне функціонування, міжособистісні стосунки та якість життя людини [47; 48].

Одним із найбільш поширених патологічних станів, пов'язаних із порушенням емоційної саморегуляції, є депресивні розлади [47; 49]. Згідно з дослідженнями американського психолога Дж. Гросса, особи з депресією часто використовують неадаптивні стратегії регуляції емоцій, зокрема румінацію, придушення емоцій та уникнення негативних переживань [25; 31; 49]. Унаслідок цього відбувається посилення негативного афекту, зниження психологічної гнучкості та поглиблення симптомів депресії [47; 49]. Для таких осіб характерними є труднощі у відновленні емоційної рівноваги після стресових подій та схильність до тривалого переживання негативних емоцій [25; 48].

Тісний зв'язок із порушенням емоційної саморегуляції мають тривожні розлади. Особи з генералізованим тривожним розладом, соціальною тривожністю або панічним розладом часто демонструють підвищену чутливість до емоційних стимулів та недостатню здатність контролювати інтенсивність переживань [47; 48; 50]. Дослідники Н. Гарнефські та В. Краай встановили, що для тривожних розладів характерне домінування таких когнітивних стратегій емоційної регуляції, як катастрофізація, самозвинувачення та фокусування на негативних аспектах ситуації [35; 50].

Особливе місце серед патологічних станів займає межовий розлад особистості. Центральною характеристикою цього розладу є виражена емоційна дисрегуляція, яка проявляється в нестабільності настрою, імпульсивності, труднощах контролю гніву та інтенсивних емоційних реакціях [51]. Американська дослідниця Марша Лінехан розглядає емоційну дисрегуляцію як основний механізм розвитку межового розладу особистості [51]. Особи з таким розладом часто переживають емоції значно інтенсивніше, ніж інші люди, а також мають труднощі зі зниженням їхньої сили та тривалості [51].

Порушення емоційної саморегуляції також спостерігаються при посттравматичному стресовому розладі (ПТСР). Психологічна травма може порушувати здатність особистості до ефективного управління власними емоційними станами, що проявляється у вигляді підвищеної тривожності, емоційної нестабільності, нав'язливих спогадів та уникнення травматичних стимулів [52]. Дослідження показують, що люди з ПТСР часто використовують дезадаптивні стратегії регуляції емоцій, які підтримують і посилюють симптоматику розладу [52; 53].

Значну увагу науковці приділяють зв'язку емоційної саморегуляції з розладами харчової поведінки. Особи з нервовою анорексією, булімією або компульсивним переїданням нерідко використовують харчову поведінку як спосіб контролю та регуляції негативних емоцій [54]. Відсутність ефективних навичок емоційної саморегуляції сприяє формуванню патологічних способів подолання стресу та внутрішньої напруги [54].

Окрему групу становлять адиктивні розлади, зокрема алкогольна, наркотична та поведінкова залежність. Сучасні дослідження демонструють, що вживання психоактивних речовин або залучення до залежної поведінки часто виступає як спосіб тимчасового зниження інтенсивності негативних емоцій [55]. Однак у довгостроковій перспективі це призводить до ще більшого погіршення здатності до саморегуляції та посилення психологічних проблем [55; 56].

У період пізньої юності, зокрема під час навчання на першому курсі закладу вищої освіти, недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції може бути пов'язаний із труднощами адаптації до нових умов навчання, підвищеним рівнем тривожності, емоційною нестабільністю, міжособистісними конфліктами та ризиком формування дезадаптивних способів подолання стресу [20; 21; 37]. Перехід від шкільного до студентського середовища супроводжується значними змінами у соціальній, навчальній та особистісній сферах, що вимагає від молодшої людини ефективного управління власними емоційними станами [20; 57]. Саме тому розвиток емоційної саморегуляції розглядається як важливий чинник психологічного благополуччя, успішної адаптації та особистісного становлення студентів перших курсів [16; 21; 57].

Отже, порушення емоційної саморегуляції є важливим психологічним фактором розвитку та підтримання багатьох патологічних станів, серед яких депресивні та тривожні розлади, межовий розлад особистості, посттравматичний стресовий розлад, адикції та розлади харчової поведінки [25; 47; 48]. Вивчення особливостей емоційної саморегуляції дозволяє глибше зрозуміти механізми виникнення психічних порушень та розробляти ефективні програми психологічного супроводу, профілактики емоційної дезадаптації й розвитку навичок саморегуляції у студентської молоді.

1.2. Чинники розвитку емоційної саморегуляції особистості.

Формування емоційної саморегуляції є складним процесом, який відбувається під впливом різноманітних біологічних, психологічних та соціальних факторів [58]. У межах сучасної психології дедалі більше уваги приділяється аналізу саме тих чинників, які забезпечують сталість, ефективність та гнучкість саморегуляційних механізмів особистості [25; 27; 35].

Біологічною передумовою емоційної саморегуляції є рівень розвитку центральної нервової системи, зокрема функціонування лімбічної системи, префронтальної кори, амігдали та інших структур мозку, що відповідають за контроль імпульсів, обробку емоцій та планування дій [59; 60]. Рання розвинутої нервової системи, особливості темпераменту та нейрофізіологічні реакції значною мірою визначають базову емоційну реактивність дитини, а також її схильність до самозаспокоєння або надмірної чутливості до стресу [60; 61].

Вроджені особливості нервової системи, зокрема рівень збудливості, реактивності, швидкість переробки інформації, впливають на базовий рівень емоційної чутливості та контроль над афектами [59; 61]. Нейропсихологічні дослідження показують, що регуляція емоцій значною мірою залежить від зрілості префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за планування, самоконтроль і прийняття рішень [59; 60]. Такі структури, як мигдалевидне тіло (амігдала), гіпокамп, таламус, беруть участь у розпізнаванні емоційних стимулів і формуванні відповідної реакції [60]. Дисбаланс між активацією лімбічної системи та контролюючими функціями кори може призводити до порушень у сфері саморегуляції, таких як імпульсивність, тривожність та афективна нестабільність [47; 59].

Дослідження підтверджують, що діти з більш збалансованим типом нервової системи швидше опановують механізми самоконтролю та проявляють вищу здатність до емоційної адаптації [61; 62]. Однак біологічні передумови не є визначальними — вони створюють потенціал, який реалізується через інші чинники розвитку особистості та вплив соціального середовища [58; 61].

Психологічні особливості індивіда. До внутрішніх психологічних умов ефективної емоційної саморегуляції належать такі риси, як емоційна зрілість, сформована система цінностей, здатність до емпатії, розвиток вольових якостей та рефлексивних здібностей [11; 32; 33]. Особистості з високим рівнем самосвідомості та інтегрованою Я-концепцією мають більший ресурс для усвідомлення та регуляції своїх емоційних реакцій [32; 43; 44].

Індивідуально-психологічні особливості, перш за все темперамент, суттєво впливають на способи емоційної регуляції [1, 20, 21]. За теорією Г. Айзенка, наприклад, люди з високим рівнем нейротизму або інтровертованості частіше демонструють труднощі в управлінні емоційним напруженням [1, 20]. Водночас особистісні риси, як-от емоційна стійкість, доброзичливість, відкритість до досвіду та відповідальність, позитивно корелюють із розвинутими навичками емоційної регуляції [7, 26, 28].

Емоційний інтелект, згідно з теорією Д. Гоулмана та дослідженнями українських учених (зокрема Е. Л. Носенко, С. П. Дерев'янка), включає здатність усвідомлювати, розпізнавати, вербалізувати та ефективно керувати власними і чужими емоціями [6, 15, 36]. Високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із ефективнішими стратегіями подолання стресу, вищим рівнем емпатії, самоконтролю та психоемоційної стабільності [13, 14, 36].

Важливе значення має також здатність особистості до прийняття емоційного досвіду — не уникання, а прийняття складних переживань сприяє глибшому розумінню себе й оточуючих [42, 39, 34, 26]. Дослідження української психологині І. М. Кравченко підтверджують, що саме така гнучкість у ставленні до власних емоцій є фактором психологічного благополуччя та високого рівня адаптивності [34, 26].

Соціальне середовище виступає потужним чинником розвитку емоційної саморегуляції [13, 14, 35]. Насамперед йдеться про якість емоційної взаємодії у дитинстві: чутливість батьків до потреб дитини, емоційне відлуння, конструктивна підтримка та моделювання поведінки. Соціальний досвід дитини в сім'ї, школі, серед однолітків сприяє формуванню стратегій регуляції: від уникання до конструктивного осмислення емоцій [52, 58].

Окреме значення має навчальне середовище. Педагогічні практики, спрямовані на розвиток емоційної грамотності (наприклад, програми соціально-емоційного навчання), здатні суттєво підвищити рівень саморегуляційних

навичок у дітей і підлітків. Такі ініціативи доводять, що емоційна саморегуляція піддається активному формуванню [20, 21, 45, 52, 58].

Культурно-ціннісний контекст. Емоційна саморегуляція не відбувається поза ціннісним простором особистості. Формування значущих смислів, ідеалів, настанов впливає на те, які емоції особистість сприймає як допустимі, а які — як небажані [35, 39, 41, 42]. Смыслове наповнення емоційних переживань, як стверджує Л.І. Субота, є умовою для їх трансформації з деструктивного емоційного стану у конструктивний мотиваційний ресурс. У цьому контексті важливою є здатність до інтроспекції, тобто до розуміння внутрішнього світу, мотивів, конфліктів та суперечностей [39, 42, 34]. Людина, яка усвідомлює витoki своїх емоцій, легше встановлює баланс між внутрішнім і зовнішнім, що сприяє загальній адаптації [34, 35, 42].

1.3. Психологічні особливості розвитку емоційно-вольової сфери студентів.

Період навчання у закладі вищої освіти належить до пізньої юності або ж молодості, як підперіоду ранньої дорослості. У більшості випадків це вік від 17 до 20 років. Саме в цей період відбувається інтенсивне формування самосвідомості, професійної ідентичності, системи цінностей, автономності та відповідальності [20; 38].

Студентський вік традиційно розглядається психологами як один із найбільш динамічних та суперечливих етапів розвитку людини. Для нього характерне поєднання високого інтелектуального потенціалу, емоційної нестабільності, прагнення до самостійності та водночас потреби у підтримці й соціальному прийнятті [20; 21; 38].

На думку Еріка Еріксона, центральним завданням цього віку є формування ідентичності та подолання кризи «ідентичність — рольова невизначеність». Молодій людині необхідно визначити власне місце у суспільстві, професійній сфері та міжособистісних стосунках [37]. Водночас, відповідно до концепції Джеффрі Арнетт, сучасна молодь проходить окремий етап розвитку — «emerging adulthood» («становлення дорослості»), який характеризується пошуком себе, нестабільністю, експериментуванням із соціальними ролями та високою орієнтацією на саморозвиток.

Соціально-психологічна ситуація розвитку першокурсника пов'язана з початком навчання у закладі вищої освіти. Супроводжується кардинальною зміною соціальної ситуації розвитку. Першокурсник потрапляє у нове середовище, де змінюються [20; 18]:

- 1) система вимог;
- 2) соціальні ролі;
- 3) коло спілкування;
- 4) рівень відповідальності;
- 5) форми навчальної діяльності;
- 6) способи самоконтролю та саморегуляції.

Для багатьох студентів цей період пов'язаний із [20; 18]:

- 1) переїздом до іншого міста;
- 2) проживанням у гуртожитку;
- 3) відокремленням від батьківської сім'ї;
- 4) необхідністю самостійно організовувати власне життя.

Серед основних напрямків адаптації першокурсників можна виділити академічну адаптацію; соціальну адаптацію та емоційну адаптацію [20; 18; 38]. Академічна адаптація пов'язана з переходом від шкільної системи навчання до університетської; збільшенням обсягу самостійної роботи; необхідністю розвитку навичок самоорганізації; новими формами контролю знань [20; 21; 38]. Студенти

часто стикаються з труднощами тайм-менеджменту; прокрастинацією; навчальною тривожністю; страхом невдачі [20; 21; 45].

Соціальна адаптація передбачає: інтеграцію в нову групу; формування міжособистісних зв'язків; пошук власного статусу в колективі; розвиток комунікативної компетентності [18; 20; 21]. На першому курсі особливо актуальною стає потреба у приналежності до групи та соціальному схваленні [37; 20].

Емоційна адаптація пов'язана з переживаннями невизначеності; стресу; емоційного напруження; самотності; тривоги щодо майбутнього [4; 13; 14]. Саме у цей період значну роль відіграє емоційна саморегуляція та психологічна стійкість [5; 12; 25]. У психології це розглядається як процес адаптації до нових умов життєдіяльності [4; 13]. Також, у студентському віці активно розвиваються вищі психічні функції [20; 38]. Серед особливостей мислення для першокурсників характерний перехід до: абстрактно-логічного мислення; критичного аналізу; рефлексивності; здатності до теоретичного узагальнення [20; 21; 38].

Згідно з теорією Жан Піаже, у цьому віці формується стадія формально-операційного мислення, що дозволяє [20; 21]:

- 1) оперувати абстрактними поняттями;
- 2) аналізувати гіпотетичні ситуації;
- 3) будувати складні логічні конструкції.

Однак інтелектуальна зрілість ще не завжди супроводжується сформованістю самодисципліни та навичок саморегуляції [20; 38; 25]. Особливості уваги та пам'яті у студентів: збільшується довільність уваги; покращується концентрація; розвивається смислова пам'ять; формуються індивідуальні стилі навчання [20; 21; 38]. Разом із тим надмірне когнітивне навантаження може призводити до:

- 1) виснаження;
- 2) інформаційного перевантаження;
- 3) зниження продуктивності [4; 20; 21].

У процесі професійної підготовки студенти-психологи стикаються з низкою викликів, пов'язаних із високим навчальним навантаженням, необхідністю проходження практики, засвоєнням значного обсягу теоретичного матеріалу та розвитком практичних навичок психологічної роботи [18; 20; 38]. Крім того, майбутні психологи часто залучаються до аналізу власних переживань, внутрішніх конфліктів та особистісних особливостей, що може супроводжуватися підвищеним емоційним напруженням [42; 44; 26]. У зв'язку з цим особливого значення набуває здатність до емоційної саморегуляції, яка сприяє підтриманню психологічного благополуччя та професійної ефективності [5; 12; 25].

Сучасні дослідники підкреслюють, що професійна компетентність психолога не обмежується наявністю спеціальних знань і навичок. Важливими показниками професійної готовності виступають здатність до усвідомлення власних емоцій, контроль емоційних проявів, конструктивне подолання стресових ситуацій та збереження емоційної рівноваги під час взаємодії з клієнтами [5; 12; 25; 48; 52]. Саме тому розвиток емоційної саморегуляції є одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки майбутніх психологів [18; 38; 54].

Отже, специфіка професійного становлення майбутніх психологів полягає у поєднанні процесів професійного навчання та особистісного розвитку [18; 20; 38]. Ефективність цього процесу значною мірою визначається рівнем сформованості професійно важливих якостей, серед яких особливе місце займає емоційна саморегуляція як необхідна умова успішної професійної діяльності психолога [5; 12; 25; 54].

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що емоційна саморегуляція є складним багатокомпонентним психічним феноменом, який забезпечує усвідомлення, контроль, корекцію та конструктивне вираження емоційних станів відповідно до вимог діяльності та соціального середовища [4; 12; 25; 26]. У сучасній психології вона розглядається як важливий механізм адаптації особистості, підтримання психологічного благополуччя та ефективного функціонування в різних сферах життєдіяльності [4; 34; 36; 55].

З'ясовано, що проблема емоційної саморегуляції широко досліджується у межах когнітивно-оцінного, процесуального та особистісно-орієнтованого підходів [4; 12; 25; 28]. Представники зазначених напрямів підкреслюють значення когнітивної оцінки ситуації, використання різноманітних стратегій регуляції емоцій та ролі індивідуально-психологічних особливостей особистості у процесі управління емоційними переживаннями [4; 12; 25; 26]. Встановлено, що емоційна саморегуляція включає когнітивний, емоційно-оцінний, мотиваційний, вольовий та поведінковий компоненти, які забезпечують цілісність регуляторних процесів [12; 25; 26; 35].

Проаналізовано основні патологічні стани, пов'язані з порушенням емоційної саморегуляції. Виявлено, що недостатній розвиток навичок управління емоціями є важливим чинником виникнення та підтримання депресивних і тривожних розладів, прикордонного розладу особистості, посттравматичного стресового розладу, адиктивної поведінки та розладів харчової поведінки [8, 9; 49; 53; 56]. Порушення емоційної саморегуляції негативно впливають на адаптаційні можливості особистості, міжособистісні взаємини та загальний рівень психічного здоров'я [4; 12; 25; 47].

Встановлено, що формування емоційної саморегуляції зумовлюється комплексною взаємодією біологічних, психологічних і соціальних чинників [13; 16; 59; 61]. Важливу роль у розвитку здатності до регуляції емоцій відіграють особливості функціонування нервової системи, індивідуально-психологічні характеристики, рівень емоційного інтелекту, сформованість рефлексії, особистісних цінностей, а також умови сімейного виховання, соціального середовища та культурного контексту [6; 36; 38; 58].

Особливу увагу приділено психологічним особливостям студентів перших курсів закладів вищої освіти та специфіці професійного становлення майбутніх психологів [18; 20; 38]. Визначено, що період ранньої дорослості характеризується активним формуванням професійної ідентичності, самосвідомості, автономності та відповідальності [20; 37; 38]. Водночас адаптація

до нових умов навчання супроводжується підвищенням психоемоційним навантаженням, що актуалізує потребу в ефективній емоційній саморегуляції [4; 13; 20]. Для майбутніх психологів розвиток цієї якості набуває особливого значення, оскільки є важливою передумовою професійної компетентності, психологічної стійкості та успішної взаємодії з клієнтами [5; 25; 48; 54].

Отже, результати теоретичного аналізу свідчать про вагоме значення емоційної саморегуляції у процесі особистісного розвитку, соціальної адаптації та професійного становлення студентської молоді [4; 12; 18; 38]. Це обґрунтовує доцільність подальшого емпіричного дослідження особливостей емоційної саморегуляції студентів перших курсів спеціальності «Психологія» та визначення чинників, що впливають на її розвиток [18; 20; 38; 58].

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ, ЇЇ ВИЗНАЧЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ.

2.1. Організація і методи дослідження.

Емпіричне дослідження особливостей емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів проводилося з метою вивчення рівня розвитку емоційної саморегуляції, емоційного інтелекту та індивідуально-психологічних характеристик особистості, які можуть впливати на процес регуляції емоційних станів [5; 6; 20; 38].

Дослідження було проведено на базі закладу вищої освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серед студентів першого курсу спеціальності «Психологія». У дослідженні взяли участь 42 студенти двох академічних груп першого курсу. Вибірка була сформована за принципом доступності та добровільної участі респондентів [20; 21]. Усі учасники були ознайомлені з метою дослідження та надали згоду на участь у ньому.

Організація дослідження передбачала проведення психодіагностичного обстеження студентів із використанням комплексу стандартизованих методик, що дозволили оцінити різні аспекти емоційної саморегуляції та особистісних особливостей майбутніх психологів [23; 39].

Для досягнення поставленої мети було використано такі психодіагностичні методики:

1. Методика діагностики «Емоційного інтелекту» Н. Холла (Hall Emotional Intelligence Test). Дана методика призначена для визначення рівня розвитку емоційного інтелекту особистості [6; 15; 36].

2. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової.

3. Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI), який складається зі 114 тверджень [23].

Діагностика емоційного інтелекту дозволяє оцінити п'ять основних складових емоційного інтелекту:

1. Емоційна обізнаність.

Дана шкала характеризує здатність особистості усвідомлювати власні емоції та почуття, розуміти причини їх виникнення і вплив на поведінку [6; 12; 15]. Високі показники свідчать про сформовану здатність до самоаналізу емоційних переживань, розуміння власного емоційного стану та його ролі у прийнятті рішень. Люди з високим рівнем емоційної обізнаності краще розпізнають власні переживання та можуть більш ефективно контролювати свої реакції [6; 12; 25].

Низькі показники можуть свідчити про труднощі в усвідомленні та диференціації емоцій, недостатнє розуміння причин власних переживань та схильність діяти під впливом емоційних імпульсів [25; 26].

У контексті дослідження емоційної саморегуляції ця шкала є важливою, оскільки усвідомлення емоцій є першою умовою їх подальшого контролю та регуляції [4; 12; 25].

2. Управління власними емоціями.

Шкала відображає здатність людини контролювати та регулювати власні емоційні реакції, підтримувати емоційну рівновагу, долати негативні переживання та конструктивно реагувати на стресові ситуації [5; 12; 25].

Високі показники свідчать про здатність особистості зберігати самовладання, уникати надмірної імпульсивності, контролювати прояви негативних емоцій та адаптивно реагувати на труднощі [5; 12; 26].

Низькі показники можуть свідчити про труднощі емоційного контролю, схильність до різких змін настрою, підвищену емоційну вразливість та імпульсивність [25; 26].

Для даного дослідження ця шкала є однією з ключових, оскільки безпосередньо відображає рівень розвитку механізмів емоційної саморегуляції [12; 25].

3. Самомотивація.

Самомотивація характеризує здатність особистості використовувати емоційні ресурси для досягнення поставлених цілей, підтримувати активність, наполегливість і внутрішню спрямованість на результат навіть за наявності труднощів [31; 33; 34]. Особи з високими показниками за даною шкалою здатні контролювати власні емоції таким чином, щоб вони сприяли продуктивній діяльності [31; 33]. Низькі показники можуть вказувати на труднощі у підтриманні внутрішньої мотивації, залежність від зовнішніх стимулів, швидку втрату інтересу до діяльності та недостатню наполегливість [33; 34].

Для майбутніх психологів самомотивація є важливою умовою професійного розвитку, оскільки сприяє ефективному навчанню та самовдосконаленню [18; 38].

4. Емпатія.

Емпатія відображає здатність особистості розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати їм, враховувати їхні почуття та потреби під час взаємодії [6; 36]. Високий рівень емпатії свідчить про здатність до емоційного відгуку, уважність до переживань інших людей, розвинені навички міжособистісного спілкування та схильність до підтримки оточуючих [6; 36]. Низькі показники можуть вказувати на труднощі у розумінні почуттів інших людей, недостатню чутливість до емоційних переживань співрозмовників та певні проблеми у міжособистісній взаємодії [15; 36].

Для майбутніх психологів емпатія є професійно значущою якістю, адже забезпечує встановлення довірливого контакту з клієнтом та сприяє ефективності психологічної допомоги [6; 15; 36].

5. Розпізнавання емоцій інших людей.

Шкала характеризує здатність людини точно визначати емоційні стани інших осіб за зовнішніми проявами: мімікою, жестами, інтонацією голосу, особливостями поведінки та спілкування [6; 15; 36].

Високі показники свідчать про добре розвинену соціальну чутливість, здатність адекватно інтерпретувати емоційні сигнали та прогнозувати поведінку інших людей. Такі особи краще орієнтуються в соціальних ситуаціях і більш успішно будують міжособистісні стосунки. Низькі показники можуть вказувати на труднощі в розумінні емоційних проявів інших людей, помилки у трактуванні їхніх переживань та недостатню ефективність міжособистісної взаємодії. Високий рівень розвитку цієї характеристики є важливим для професійної діяльності психолога, оскільки забезпечує більш точне розуміння внутрішнього стану клієнта.

На основі результатів за всіма п'ятьма шкалами розраховується інтегральний показник емоційного інтелекту, який відображає загальний рівень розвитку здатності особистості усвідомлювати, розуміти та регулювати емоції як власні, так і інших людей [6; 15; 36]. Саме цей показник дозволяє здійснити комплексну оцінку емоційної компетентності майбутніх психологів та визначити її зв'язок із особливостями емоційної саморегуляції [5; 12; 26].

Методика містить 30 тверджень, які оцінюються респондентом відповідно до ступеня їх відповідності власним особливостям поведінки та переживань [6; 15]. Результати дають змогу визначити як загальний рівень емоційного інтелекту, так і ступінь розвитку окремих його компонентів [6; 15; 36].

Для дослідження особливостей саморегуляції поведінки використовувався опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової [23]. Методика

містить 46 тверджень та дозволяє оцінити індивідуальні особливості усвідомленої саморегуляції діяльності [23]. Опитувальник спрямований на вивчення таких регуляторних процесів, як планування, моделювання, програмування дій, оцінювання результатів діяльності, а також регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості та самостійності [23]. Узагальнений показник характеризує загальний рівень сформованості системи саморегуляції особистості [23].

Опитувальник містить шість основних шкал та показник загального рівня саморегуляції [23].

1.Шкала «Планування». Шкала характеризує здатність особистості самостійно визначати цілі діяльності, формулювати завдання та усвідомлено планувати власне майбутнє [23]. Вона відображає рівень сформованості навичок цілепокладання та здатність людини діяти відповідно до визначених намірів [23]. Високі показники за даною шкалою свідчать про те, що людина має чіткі життєві орієнтири, уміє ставити реалістичні цілі та послідовно організовувати свою діяльність для їх досягнення [23]. Такі особи зазвичай характеризуються цілеспрямованістю, організованістю та відповідальністю [23]. Низькі показники можуть свідчити про недостатню визначеність життєвих цілей, ситуативність поведінки, залежність від зовнішніх обставин та труднощі в організації власної діяльності [23].

У контексті емоційної саморегуляції здатність до планування сприяє більш усвідомленому контролю власних емоційних реакцій, оскільки дозволяє прогнозувати можливі труднощі та завчасно підбирати способи їх подолання [23].

2.Шкала «Моделювання». Дана шкала відображає здатність особистості аналізувати умови діяльності та прогнозувати фактори, які можуть впливати на досягнення поставленої мети [23]. Вона характеризує вміння людини створювати внутрішню модель ситуації та враховувати як зовнішні, так і внутрішні умови діяльності [23].

Особи з високими показниками здатні адекватно оцінювати ситуацію, передбачати можливі труднощі та своєчасно враховувати обставини, що можуть впливати на результат діяльності [23]. Вони краще адаптуються до нових умов та ефективніше вирішують проблемні ситуації [23]. Низькі показники можуть свідчити про недостатнє врахування значущих умов діяльності, схильність до помилкових прогнозів та труднощі в орієнтації у складних ситуаціях [23]. Для емоційної саморегуляції ця характеристика є важливою, оскільки дозволяє людині передбачати можливі емоційно напружені ситуації та підготуватися до них психологічно [23].

3.Шкала «Програмування». Шкала визначає здатність людини продумувати способи та послідовність досягнення поставлених цілей [23]. Вона відображає рівень сформованості навичок побудови конкретної програми дій та організації власної поведінки [23]. Високі показники свідчать про здатність ретельно продумувати свої дії, прогнозувати їх наслідки та послідовно реалізовувати заплановане [23]. Такі особи менш схильні до хаотичної поведінки та імпульсивних рішень [23]. Низькі показники можуть вказувати на недостатню продуманість дій, труднощі у виборі ефективних способів досягнення мети та схильність діяти спонтанно [23].

З точки зору емоційної саморегуляції програмування допомагає людині виробляти конструктивні способи реагування на стресові чи конфліктні ситуації, що сприяє більш ефективному контролю емоцій [23].

4.Шкала «Оцінювання результатів». Шкала характеризує здатність особистості аналізувати результати власної діяльності та співвідносити їх із поставленими цілями [23]. Вона відображає рівень розвитку самоконтролю та самооцінювання [23]. Високі показники свідчать про здатність адекватно оцінювати власні досягнення та помилки, своєчасно виявляти невідповідність між бажаним і реальним результатом та вносити необхідні корективи у свою діяльність [23]. Низькі показники можуть вказувати на труднощі у здійсненні

самоконтролю, недостатню критичність до результатів власної діяльності та схильність повторювати помилки [23].

Для дослідження емоційної саморегуляції ця шкала має особливе значення, оскільки саме здатність аналізувати наслідки власних емоційних реакцій є важливою умовою їх подальшого вдосконалення [23].

5.Шкала «Гнучкість». Шкала відображає здатність людини перебудовувати свою поведінку відповідно до змін зовнішніх умов або нових вимог ситуації [23]. Вона характеризує адаптивність особистості та її готовність до змін [23]. Особи з високими показниками легко змінюють способи діяльності, швидко пристосовуються до нових умов та здатні ефективно діяти в ситуаціях невизначеності [23]. Низькі показники можуть свідчити про ригідність поведінки, труднощі адаптації до нових обставин та схильність використовувати неефективні способи дій навіть тоді, коли ситуація цього не вимагає [23].

У сфері емоційної саморегуляції гнучкість дозволяє особистості обирати різні стратегії подолання стресу та адаптувати способи регуляції емоцій залежно від конкретних обставин [23].

6.Шкала «Самостійність». Шкала характеризує рівень незалежності особистості у процесі організації власної діяльності та прийняття рішень [23]. Вона відображає здатність людини самостійно визначати способи досягнення поставлених цілей та не залежати надмірно від зовнішнього контролю [23]. Високі показники свідчать про сформованість внутрішньої відповідальності, автономність та здатність самостійно регулювати свою поведінку [23]. Такі особи зазвичай більш упевнені у власних можливостях і менш схильні до зовнішнього впливу [23]. Низькі показники можуть вказувати на залежність від думки оточуючих, потребу в постійному контролі та підтримці з боку інших людей [23].

Для майбутніх психологів розвиток самостійності є важливою умовою професійного становлення, оскільки передбачає здатність самостійно приймати рішення та нести відповідальність за результати своєї діяльності [23].

Загальний рівень саморегуляції. Окрім окремих шкал, методика дозволяє визначити інтегральний показник загального рівня саморегуляції [23]. Він характеризує ступінь сформованості всієї системи усвідомленої саморегуляції поведінки особистості [23]. Високий рівень саморегуляції свідчить про здатність людини ефективно організовувати власну діяльність, контролювати поведінку, адаптуватися до змінних умов та досягати поставлених цілей [23]. Низький рівень може вказувати на труднощі самоорганізації, недостатню послідовність дій та знижений рівень самоконтролю [23]. У межах даного дослідження загальний показник саморегуляції розглядається як один із ключових критеріїв оцінки сформованості механізмів емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів [23].

У межах концепції В. І. Моросанової саморегуляція розглядається як складний процес постановки цілей, планування діяльності, прогнозування умов її виконання, програмування власних дій та оцінювання отриманих результатів [23]. Саме тому дана методика є особливо цінною для дослідження емоційної саморегуляції студентів, оскільки дозволяє виявити не лише загальний рівень саморегуляції, а й особливості окремих регуляторних процесів [23].

Опитувальник дає можливість оцінити такі параметри, як планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість та самостійність [23]. Зазначені показники відображають здатність особистості свідомо контролювати власну поведінку, адаптуватися до змінних умов діяльності та ефективно досягати поставлених цілей [23]. Вивчення цих характеристик є важливим для розуміння того, наскільки студенти здатні використовувати механізми самоконтролю та саморегуляції в умовах навчальної та майбутньої професійної діяльності [23].

Для дослідження особистісних чинників емоційної саморегуляції було застосовано Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI), який складається зі 114 тверджень [24]. Використання цієї методики обумовлене

необхідністю вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів, які можуть впливати на характер перебігу процесів емоційної саморегуляції [24].

Емоційна саморегуляція значною мірою залежить від особистісних властивостей людини [7; 16; 24; 26]. Такі характеристики, як емоційна стійкість, рівень тривожності, схильність до агресивних реакцій, комунікативність або сором'язливість, можуть як сприяти ефективному контролю емоцій, так і ускладнювати його [7; 16; 24; 26]. Саме тому для комплексного дослідження було важливо врахувати особистісний контекст функціонування регуляторних механізмів [5; 12; 25; 26].

Фрайбурзький багатфакторний особистісний опитувальник дозволяє оцінити широкий спектр психологічних характеристик особистості, зокрема невротичність, спонтанну агресивність, депресивність, дратівливість, товариськість, урівноваженість, реактивну агресивність, сором'язливість, відкритість, екстраверсію – інтроверсію, емоційну лабільність та маскуліність – фемінність [24]. Отримані показники дають змогу визначити особистісні передумови формування емоційної саморегуляції та встановити взаємозв'язки між особистісними рисами й регуляторними характеристиками студентів [7; 16; 24; 26].

Методика містить такі шкали:

1. Невротичність.

Шкала характеризує рівень нервово-психічної напруженості, тривожності та емоційної нестійкості особистості [24]. Високі показники свідчать про підвищену чутливість до стресових ситуацій, схильність до переживання тривоги, невпевненості та внутрішнього дискомфорту. Низькі показники вказують на емоційну врівноваженість, психологічну стійкість та здатність зберігати спокій у складних життєвих ситуаціях [24].

2. Спонтанна агресивність.

Шкала відображає рівень імпульсивної агресії та схильності до нестриманих емоційних реакцій [24]. Особи з високими показниками можуть демонструвати різкість у спілкуванні, підвищену конфліктність та труднощі у контролі негативних емоцій. Низькі показники свідчать про стриманість та самоконтроль [24].

3. Депресивність.

Шкала оцінює схильність до пригніченого настрою, песимізму та зниженого емоційного фону[24]. Високі показники можуть свідчити про часті переживання смутку, зневіри, безпорадності та незадоволеності собою. Низькі показники характерні для осіб із позитивним світосприйняттям та оптимістичним ставленням до життя [24].

4. Дратівливість.

Шкала характеризує схильність до емоційного збудження, нетерпимості та втрати самовладання [24]. Високі показники вказують на підвищену емоційну реактивність, схильність до гніву та швидке виникнення негативних емоцій. Низькі показники свідчать про врівноваженість і терплячість [24].

5. Товариськість.

Шкала відображає потребу людини у соціальних контактах та її здатність до міжособистісної взаємодії [24]. Високі показники характерні для відкритих, комунікабельних людей, які легко встановлюють контакти з іншими. Низькі показники можуть свідчити про замкнутість або обмежену потребу в соціальній взаємодії [24].

6. Врівноваженість.

Шкала визначає рівень емоційної стабільності та стійкості до стресу [24]. Особи з високими показниками здатні ефективно контролювати власні емоції, зберігати самовладання у складних ситуаціях та швидко відновлювати

психологічну рівновагу. Низькі показники можуть свідчити про підвищену емоційну вразливість [24].

7. Реактивна агресивність.

Шкала характеризує прагнення до домінування, наполегливість у відстоюванні власних інтересів та схильність до агресивного реагування у відповідь на зовнішні подразники [24]. Високі показники можуть свідчити про конкурентність, категоричність та схильність до конфліктів. Низькі показники характерні для більш поступливих та миролюбних людей [24].

8. Сором'язливість.

Шкала оцінює рівень невпевненості у соціальних контактах, тривожності під час спілкування та схильності уникати публічної уваги [24]. Високі показники свідчать про труднощі у встановленні нових контактів, невпевненість у собі та підвищену соціальну тривожність. Низькі показники характерні для впевнених та соціально активних осіб [24].

9. Відкритість.

Шкала відображає рівень щирості та самокритичності респондента під час проходження опитування [24]. Високі показники свідчать про готовність людини відкрито повідомляти інформацію про себе, свої переживання та особистісні особливості. Низькі показники можуть свідчити про прагнення представити себе у більш позитивному світлі [24].

10. Екстраверсія – інтроверсія.

Шкала характеризує загальну спрямованість особистості на зовнішній або внутрішній світ [24]. Високі показники відповідають екстравертованості, яка проявляється в активності, комунікабельності, енергійності та орієнтації на взаємодію з іншими людьми. Низькі показники характерні для інтровертованих осіб, схильних до самозаглиблення та стриманості у спілкуванні [24].

11. Емоційна лабільність.

Шкала визначає ступінь мінливості емоційних станів та емоційної нестійкості [24]. Високі показники свідчать про часті зміни настрою, підвищену чутливість до зовнішніх впливів та труднощі емоційного контролю. Низькі показники характерні для осіб зі стабільним емоційним фоном [24].

Для дослідження емоційної саморегуляції дана шкала є особливо значущою, оскільки безпосередньо відображає особливості функціонування емоційної сфери особистості [7; 16; 24; 26].

12. Маскулінність – фемінність.

Шкала відображає ступінь вираженості психологічних характеристик, які традиційно асоціюються з чоловічими або жіночими моделями поведінки [24]. Високі показники маскулінності характеризують рішучість, незалежність, впевненість у собі та орієнтацію на досягнення. Високі показники фемінності пов'язані з емоційною чутливістю, турботливістю, емпатійністю та орієнтацією на міжособистісні відносини [24].

Таким чином, Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник дозволяє комплексно дослідити особистісні характеристики студентів – майбутніх психологів та визначити психологічні чинники, які можуть впливати на особливості емоційної саморегуляції [24; 26]. Особливу цінність для даного дослідження мають шкали невротичності, урівноваженості, емоційної лабільності, дратівливості, сором'язливості та агресивності, оскільки вони безпосередньо пов'язані з процесами емоційного контролю та регуляції поведінки [24; 26].

Таким чином, використаний комплекс психодіагностичних методик забезпечує всебічне вивчення емоційної саморегуляції студентів – майбутніх психологів [6; 23; 24; 36]. Методика Н. Холла дозволяє дослідити емоційний компонент саморегуляції [6; 15; 36], опитувальник В. І. Моросанової – регуляторно-поведінковий компонент [23], а Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник FPI – особистісні характеристики, що виступають психологічним підґрунтям процесів саморегуляції [24; 26]. Сукупне застосування

зазначених методик створює можливість для комплексного аналізу досліджуваного феномена та забезпечує достатню надійність і валідність отриманих результатів [12; 25; 26].

Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності участі, конфіденційності та анонімності отриманих результатів [9; 21]. Зібрані емпіричні дані були систематизовані та підготовлені до подальшої статистичної обробки і психологічного аналізу [23].

2.2 Аналіз та обробка результатів емпіричного дослідження.

Першим етапом дослідження було проведено діагностику емоційного інтелекту Н. Холла (додаток А) [15; 22]. Емпіричне дослідження було проведено серед студентів першого курсу спеціальності «Психологія» у кількості 42 осіб віком 17–19 років [19; 20]. Опрацювавши відповіді респондентів за методикою «діагностика емоційного інтелекту Н. Холла», яка дозволяє оцінити [22]:

- 1) емоційну обізнаність;
- 2) управління власними емоціями;
- 3) самотивацію;
- 4) емпатію;
- 5) розпізнавання емоцій інших людей;
- 6) інтегральний показник емоційного інтелекту.

Інтегральний (загальний) показник емоційного інтелекту інтерпретується таким чином [6; 15; 22]:

- 1) 70 балів і більше – високий рівень;
- 2) 40–69 балів – середній рівень;
- 3) 39 балів і менше – низький рівень.

На основі аналізу результатів 42 студентів-першокурсників було отримано розподіл рівнів загального емоційного інтелекту, представлений у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл рівнів емоційного інтелекту (n = 42)

Рівень емоційного інтелекту	Кількість студентів	%
Низький	18	42,9%
Середній	21	50,0%
Високий	3	7,1%
Разом	42	100%

Аналіз інтегрального показника емоційного інтелекту:

Як видно з табл. 2.1 найбільшу групу склали студенти із середнім рівнем емоційного інтелекту – 21 особа (50,0%). Їхні показники знаходяться в межах 40–69 балів, що свідчить про достатню сформованість основних емоційних компетентностей, однак окремі компоненти емоційного інтелекту ще потребують подальшого розвитку [6; 15; 22]. До групи з низьким рівнем емоційного інтелекту увійшло 18 студентів (42,9%), які набрали 39 балів і менше. Такі результати можуть свідчити про недостатню здатність усвідомлювати та регулювати власні емоції, труднощі у подоланні стресових ситуацій і менш ефективне використання емоційної інформації у взаємодії з іншими людьми [5; 12; 25; 26]. Лише 3 студенти (7,1%) продемонстрували високий рівень емоційного інтелекту (70 балів і більше), що характеризується високою емоційною усвідомленістю, розвиненими навичками саморегуляції, емпатії та конструктивної міжособистісної взаємодії [6; 15; 22].

Таким чином, результати свідчать про переважання середнього рівня емоційного інтелекту серед студентів-психологів першого курсу [6; 15; 22].

Згідно з ключем методики Н. Холла, рівень розвитку кожної складової емоційного інтелекту оцінюється за такими критеріями [22]:

- 1) 14 балів і більше – високий рівень;
- 2) 8–13 балів – середній рівень;
- 3) 7 балів і менше – низький рівень.

Для аналізу структури емоційного інтелекту було обчислено середні арифметичні значення за кожною шкалою методики Н. Холла. За результатами обчислення середнього значення, де [22]:

- 1) M — середнє арифметичне;
- 2) Σx_i — сума всіх індивідуальних показників;
- 3) n — кількість респондентів.

Середній показник відображає узагальнений рівень розвитку певного компонента емоційного інтелекту в усій досліджуваній групі та дає можливість визначити, які складові є більш, а які менш розвиненими у студентів-першокурсників [15; 22]. Результати представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Середні показники емоційного інтелекту за п'ятьма шкалами методики

Шкала	Середній бал	Рівень
1.Емоційна обізнаність	10,8	середній
2.Управління емоціями	3,1	низький
3.Самотивація	5,0	низький
4.Емпатія	11,6	середній
5.Розпізнавання емоцій інших людей	11,2	середній

1. Емоційна обізнаність (М = 10,8):

Середнє значення 10,8 бала перебуває в межах 8–13 балів, що відповідає середньому рівню розвитку [15; 22]. Це означає, що в середньому студенти достатньо добре усвідомлюють власні емоції, можуть розпізнавати свої переживання та частково аналізувати їхній вплив на поведінку [15; 22]. Проте навички глибокої емоційної рефлексії ще не є повністю сформованими [15; 22].

2. Управління власними емоціями (М = 3,1):

Середнє значення 3,1 бала належить до інтервалу до 7 балів, що відповідає низькому рівню розвитку. Це означає, що для більшості студентів характерні труднощі в контролі емоційних реакцій, збереженні емоційної рівноваги та подоланні негативних переживань [6; 15; 22].

3. Самомотивація (М = 5,0):

Середній показник 5,0 бала також відповідає низькому рівню. Це свідчить про недостатню здатність більшості студентів підтримувати внутрішню мотивацію, мобілізувати власні ресурси для досягнення поставлених цілей і наполегливо долати труднощі [22].

4. Емпатія (М = 11,6):

Середнє значення 11,6 бала відповідає середньому рівню розвитку. Це означає, що студенти загалом здатні розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їм та враховувати їхні почуття у процесі спілкування [22].

5. Розпізнавання емоцій інших людей (М = 11,2):

Середній показник 11,2 бала також відповідає середньому рівню розвитку. Це свідчить про достатньо сформовану здатність помічати емоційні прояви оточуючих, інтерпретувати невербальні сигнали та розуміти емоційний контекст [15; 22].

Отже, середні показники за шкалами демонструють, що у студентів-психологів найбільш розвиненими є емпатія ($M = 11,6$), розпізнавання емоцій інших людей ($M = 11,2$) та емоційна обізнаність ($M = 10,8$), які відповідають середньому рівню розвитку. Найнижчі значення отримано за шкалами управління власними емоціями ($M = 3,1$) та самотивація ($M = 5,0$), що свідчить про недостатню сформованість механізмів емоційної саморегуляції у більшості досліджуваних студентів [15; 22].

Дослідження стилів саморегуляції поведінки за опитувальником В. І. Моросанової (додаток В) продемонструвало отримання наступних результатів. Методика дозволяє оцінити такі регуляторні процеси [23]:

- 1) планування,
- 2) моделювання,
- 3) програмування,
- 4) оцінювання результатів,
- 5) гнучкість,
- 6) самостійність,
- 7) загальний рівень саморегуляції.

Загальний рівень саморегуляції виявлений серед кількості – 42 студентів першого курсу, спеціальності «Психологія», віком 17-19 років, наведений у табл. 2.3 [20; 23].

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнем загальної саморегуляції

Рівень	Кількість студентів	%
Високий	8	19%
Середній	29	69%

Низький	5	12%
Всього	42	100%

Відповідно до методики «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової, інтегральний показник загальної саморегуляції інтерпретується за такими нормативними межами [19; 20; 23]:

- 1) низький рівень — менше 23 балів;
- 2) середній рівень — 24–32 бали;
- 3) високий рівень — 33 і більше балів.

Отримані результати свідчать, що у вибірці студентів переважає середній рівень загальної саморегуляції, 29-студентів (69%), що відповідає нормативному діапазону 24–32 балів [23]. Середній рівень саморегуляції характеризується тим, що: студенти здатні ставити цілі та частково планувати діяльність; мають достатній, але нестійкий рівень самоконтролю; можуть регулювати поведінку в типових навчальних ситуаціях, але відчують труднощі у складних або стресових умовах; механізми саморегуляції перебувають на етапі активного формування, що є нормативним для першого курсу. Високий рівень, який був виявлений у 8 студентів (19%), тобто 33 бали і більше свідчить про сформовану систему саморегуляції, що забезпечує [23]:

- 1) чітке цілепокладання;
- 2) прогнозування результатів діяльності;
- 3) стійкий самоконтроль;
- 4) автономність поведінки.

Низький рівень виявлений у 5 студентів (12%), тобто нижче 23 балів за методикою, характеризується:

- 1) недостатньою сформованістю планування;

- 2) слабким прогнозуванням умов діяльності;
- 3) труднощами в контролі результатів;
- 4) залежністю від зовнішніх факторів у прийнятті рішень.

Аналіз результатів за регуляторними шкалами методики В. І. Моросанової, було здійснено за середніми груповими показниками (М). За результатами обчислення середнього значення, де [23]:

- 4) М — середнє арифметичне;
- 5) Σx_i — сума всіх індивідуальних показників;
- 6) n — кількість респондентів.

Це дозволяє порівняти вираженість окремих регуляторних процесів між собою та визначити найбільш і найменш розвинені компоненти саморегуляції у вибірці [23]. Результати наведені у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Середні показники розвитку компонентів саморегуляції студентів-першокурсників (N = 42)

Шкала	Максимальний бал	Середній показник (М)
Планування	9	5,8
Моделювання	9	4,9
Програмування	9	5,7
Оцінювання результатів	9	5,9
Гнучкість	9	5,3
Самостійність	9	5,6

Середній показник за шкалою планування становить 5,8 бала з 9 можливих, що відповідає середньому рівню розвитку регуляторного процесу. Це свідчить

про те, що більшість студентів здатні ставити цілі та визначати основні напрями власної діяльності. Водночас процес планування ще не є достатньо деталізованим та системним. Для першокурсників характерним є формування навичок самостійного розподілу часу та організації навчальної діяльності, що може пояснювати отриманий результат [20; 23].

Шкала «Моделювання», де середній показник становить 4,9 бала, що також відповідає середньому рівню розвитку. Ця шкала виявилася найнижчою серед усіх компонентів саморегуляції. Це свідчить про те, що студентам складніше прогнозувати розвиток подій, враховувати всі умови діяльності та передбачати можливі труднощі. Подібні результати можуть бути пов'язані з недостатнім життєвим і навчальним досвідом, характерним для раннього етапу професійного становлення [20; 23].

Шкала «Програмування», де середній показник становить 5,7 бала, що відповідає середньому рівню. Отримані дані свідчать про достатньо сформовану здатність студентів вибудовувати послідовність власних дій, визначати способи досягнення поставлених цілей та організовувати діяльність. Водночас у складних ситуаціях можуть виникати труднощі щодо деталізації та корекції плану дій [20; 23].

Шкала «Оцінювання результатів», найвищий середній показник отримано саме за цією шкалою — 5,9 бала. Це свідчить про достатньо розвинені навички самоаналізу та самоконтролю. Студенти здатні оцінювати результати власної діяльності, аналізувати помилки та робити висновки щодо ефективності своїх дій [20; 23].

Отриманий результат може бути пов'язаний зі специфікою професійної підготовки майбутніх психологів, яка передбачає розвиток рефлексивності та самоспостереження [20; 23].

Шкала «Гнучкість». Середній показник за шкалою становить 5,3 бала, що відповідає середньому рівню. Результати свідчать про достатню здатність

студентів адаптуватися до нових умов діяльності та змін життєвих обставин. Разом із тим адаптаційні процеси ще не є повністю сформованими, що характерно для періоду входження в нове освітнє середовище [20; 23].

Шкала «Самостійність», де середній показник становить 5,6 бала, що відповідає середньому рівню розвитку. Це свідчить про те, що більшість студентів уже здатні приймати самостійні рішення та брати відповідальність за власні дії. Водночас значна частина досліджуваних ще орієнтується на думку значущого оточення та потребує зовнішньої підтримки під час прийняття важливих рішень [20; 23].

Порівняння середніх значень за всіма шкалами дозволило встановити, що найбільш розвиненим компонентом саморегуляції у студентів перших курсів — майбутніх психологів, є оцінювання результатів ($M = 5,9$), а найменш розвиненим — моделювання ($M = 4,9$).

Загалом усі середні показники перебувають у межах середнього рівня розвитку, що свідчить про достатню сформованість основних механізмів саморегуляції поведінки [23]. Водночас результати підтверджують, що система саморегуляції студентів-першокурсників ще перебуває на етапі становлення та потребує подальшого розвитку, особливо щодо прогнозування умов діяльності, планування та адаптації до нових вимог освітнього середовища [20; 23].

Аналіз та обробка результатів за методикою Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI) дозволив зробити наступні висновки [16; 24; 26].

Завершальна методика для дослідження була спрямована на вивчення особистісних характеристик студентів першого курсу спеціальності «Психологія». Для діагностики використовувався Фрайбурзький багатофакторний особистісний опитувальник (FPI) (Додаток С), який дозволяє оцінити основні особистісні властивості, що мають значення для навчальної та професійної діяльності

майбутніх психологів і дозволяє виявити в респондентів особливості емоційної саморегуляції [16; 24; 26].

У дослідженні взяли участь, все ті ж, 42 студенти першого курсу віком від 17 до 19 років. Обробка результатів здійснювалася відповідно до ключів методики з подальшим переведенням первинних балів у стенові оцінки.

У методиці FPI використовується 10-стенова шкала, де [24]:

- 1) 1–3 стени — низький рівень;
- 2) 4–7 стени — середній рівень;
- 3) 8–10 стени — високий рівень [24].

За результатами обчислення середнього значення, де:

- 7) M — середнє арифметичне;
- 8) Σx_i — сума всіх індивідуальних показників;
- 9) n — кількість респондентів [24].

Встановлено, що найбільш вираженими у вибірці є показники невротичності ($M = 7,2$), відкритості ($M = 7,0$), емоційної нестійкості ($M = 6,9$), реактивної агресивності ($M = 6,7$) та сором'язливості ($M = 6,5$) [7, 16, 24, 26].

Для більш детального розуміння наведено розподіл студентів за рівнями вираженості показників FPI у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл студентів за рівнями вираженості показників FPI ($n = 42$)

Шкала	Низький	Середній	Високий
Невротичність	5 (11,9%)	12 (28,6%)	25 (59,5%)
Психопатизація	11 (26,2%)	10 (23,8%)	21 (50,0%)
Депресивність	8 (19,0%)	24 (57,1%)	10 (23,9%)

Продовження табл. 2.5

Емоційна стійкість	6 (14,3%)	12 (28,6%)	24 (57,1%)
Спілкування	26 (61,9%)	12 (28,6%)	4 (9,5%)
Стійкість до стресу	12 (28,6%)	20 (47,6%)	10 (23,8%)
Реактивна агресивність	8 (19,0%)	13 (31,0%)	21 (50,0%)
Сором'язливість	7 (16,7%)	13 (31,0%)	22 (52,3%)
Відкритість	4 (9,5%)	13 (31,0%)	25 (59,5%)
Саморегуляція	10 (23,8%)	28 (66,7%)	4 (9,5%)
Екстраверсія–інтроверсія	8 (19,0%)	16 (38,1%)	18 (42,9%)
Маскулінність–фемінність	24 (57,1%)	15 (35,7%)	3 (7,2%)

Аналіз результатів дослідження особистісних особливостей студентів першого курсу спеціальності «Психологія» за Фрайбурзьким багатофакторним особистісним опитувальником (FPI) дозволив виявити специфіку прояву різних індивідуально-психологічних характеристик у досліджуваній вибірці [16; 24; 26].

За шкалою невротичності високий рівень було виявлено у 25 осіб (59,5%), середній – у 12 студентів (28,6%), низький – у 5 осіб (11,9%). Отримані результати свідчать про те, що для більшості майбутніх психологів характерна підвищена емоційна чутливість, схильність до переживань, внутрішньої напруженості та тривожності. Такі особливості можуть бути пов'язані з процесом адаптації до нових умов навчання та підвищеними вимогами професійної підготовки [16; 24; 26].

За шкалою психопатизації високий рівень спостерігався у 21 студента (50,0%), середній – у 10 осіб (23,8%), низький – у 11 осіб (26,2%). Високі показники можуть свідчити про прагнення до незалежності, критичність у

ставленні до соціальних норм та бажання відстоювати власну позицію. Водночас наявність низьких показників у чверті вибірки вказує на достатню соціальну адаптованість і схильність до дотримання загальноприйнятих правил поведінки [10; 18; 24].

За шкалою депресивності переважав середній рівень, який був характерний для 24 студентів (57,1%). Високий рівень виявлено у 10 осіб (23,9%), а низький – у 8 студентів (19,0%). Це свідчить про те, що більшість респондентів не демонструють виражених депресивних тенденцій, хоча майже чверть вибірки характеризується схильністю до песимістичних переживань та емоційного дискомфорту [4; 24; 49].

За шкалою емоційної стійкості високий рівень було зафіксовано у 24 студентів (57,1%), середній – у 12 осіб (28,6%), низький – у 6 осіб (14,3%). Отримані результати свідчать про те, що значна частина досліджуваних характеризується підвищеною емоційною збудливістю та схильністю до інтенсивних емоційних реакцій [24].

За шкалою товариськості (спілкування) низький рівень виявлено у 26 студентів (61,9%), середній – у 12 осіб (28,6%), високий – лише у 4 студентів (9,5%). Це свідчить про те, що більшість респондентів не мають вираженої потреби у широкому колі соціальних контактів та надають перевагу вибіркового спілкуванню [24].

Аналіз результатів за шкалою стійкості до стресу показав, що середній рівень притаманний 20 студентам (47,6%), низький – 12 особам (28,6%), а високий – 10 студентам (23,8%). Отримані дані свідчать про достатній адаптаційний потенціал більшості респондентів, однак майже третина вибірки може відчувати труднощі у подоланні стресових ситуацій [14; 24].

За шкалою реактивної агресивності високий рівень було виявлено у 21 студента (50,0%), середній – у 13 осіб (31,0%), низький – у 8 студентів (19,0%). Це свідчить про те, що половина досліджуваних характеризується схильністю до

активного відстоювання власних інтересів, наполегливістю та підвищеною готовністю до конфронтації у складних ситуаціях [24].

За шкалою сором'язливості високий рівень спостерігався у 22 студентів (52,3%), середній – у 13 осіб (31,0%), низький – у 7 студентів (16,7%). Такі результати вказують на поширеність невпевненості у собі, підвищеної чутливості до соціального оцінювання та певних труднощів міжособистісної взаємодії серед майбутніх психологів [24].

За шкалою відкритості високий рівень виявлено у 25 студентів (59,5%), середній – у 13 осіб (31,0%), низький – у 4 студентів (9,5%). Отримані результати свідчать про достатню щирість відповідей більшості респондентів, готовність до саморозкриття та реалістичне ставлення до власних особистісних характеристик [24].

За шкалою саморегуляції переважав середній рівень, який було зафіксовано у 28 студентів (66,7%). Низький рівень виявлено у 10 осіб (23,8%), високий – лише у 4 студентів (9,5%). Це свідчить про те, що більшість студентів володіє задовільними навичками контролю власної поведінки та емоційних реакцій, однак потребує подальшого розвитку здатності до самоконтролю та самоуправління [24].

За шкалою екстраверсії–інтроверсії високий рівень було виявлено у 18 студентів (42,9%), середній – у 16 осіб (38,1%), низький – у 8 студентів (19,0%). Це свідчить про переважання у вибірці екстравертованих особистостей, які характеризуються соціальною активністю, відкритістю до нових контактів та орієнтацією на взаємодію з оточенням [24].

За шкалою маскулінності–фемінності низький рівень було зафіксовано у 24 студентів (57,1%), середній – у 15 осіб (35,7%), високий – лише у 3 студентів (7,2%). Отримані результати свідчать про переважання фемінних особистісних характеристик, таких як емпатійність, емоційна чутливість, м'якість у міжособистісних взаєминах та орієнтація на підтримку інших людей [24]. Для

студентів-психологів такі якості можна розглядати як важливий ресурс майбутньої професійної діяльності [21; 44].

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили комплексно охарактеризувати особливості емоційної саморегуляції студентів першого курсу спеціальності «Психологія» [6; 15; 22; 23; 24]. Аналіз показників емоційного інтелекту, стилів саморегуляції поведінки та особистісних характеристик засвідчив, що рівень сформованості механізмів емоційної саморегуляції у більшості респондентів перебуває на середньому рівні розвитку [23; 24].

2.3. Програма розвитку емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів.

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили виявити низку особливостей емоційної саморегуляції студентів першого курсу спеціальності «Психологія», які потребують цілеспрямованого психологічного впливу. Зокрема, було встановлено недостатній рівень розвитку навичок управління власними емоціями, наявність проявів емоційної нестійкості, підвищеної невротичності, депресивності, реактивної агресивності, сором'язливості, а також недостатню сформованість окремих механізмів саморегуляції та стресостійкості. Виявлені особливості можуть негативно впливати не лише на процес особистісного становлення студентів, а й на формування професійно важливих якостей майбутнього психолога [5; 25; 48].

У зв'язку з цим виникає необхідність розроблення та впровадження спеціальної програми розвитку емоційної саморегуляції, спрямованої на вдосконалення здатності студентів до усвідомлення, розуміння та регуляції власних емоційних станів, підвищення психологічної стійкості, розвитку адаптивних способів подолання стресу та формування конструктивних моделей емоційного реагування. Структура програми безпосередньо ґрунтується на

результатах проведеного дослідження та враховує найбільш виражені проблемні зони, виявлені у досліджуваних [5; 25; 48].

Розроблена програма має комплексний характер і базується на положеннях психології саморегуляції, когнітивно-поведінкового підходу, концепції емоційного інтелекту та сучасних психотехнологіях розвитку особистості. Її реалізація спрямована на зниження рівня невротичності, депресивності, реактивної агресивності та сором'язливості, розвиток навичок емоційного самоконтролю, підвищення стресостійкості та гармонізацію емоційної сфери студентів. Запропонована програма може бути використана у практичній діяльності психологічної служби закладів вищої освіти як засіб психологічного супроводу професійного становлення майбутніх психологів [5; 25; 48].

Мета програми: розвиток емоційної саморегуляції студентів-психологів шляхом формування навичок усвідомлення, розуміння та контролю власних емоційних станів, зниження рівня невротичності, депресивності, реактивної агресивності, сором'язливості та емоційної нестійкості, а також підвищення стресостійкості й психологічної адаптивності [5; 25; 48].

Завдання програми:

- 1) розвинути здатність до усвідомлення й розпізнавання власних емоцій;
- 2) сформувати навички управління емоційними станами;
- 3) знизити рівень емоційної напруги, тривожності та невротичності;
- 4) сприяти профілактиці депресивних проявів;
- 5) сформувати конструктивні способи подолання агресії та імпульсивних реакцій;
- 6) підвищити рівень упевненості в собі та зменшити прояви сором'язливості;
- 7) розвинути стресостійкість та адаптивні копінг-стратегії;
- 8) удосконалити механізми довільної саморегуляції та емоційного інтелекту [12; 28; 36; 60].

План програми наведений у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

План програми розвитку емоційної саморегуляції

№	Тема заняття	Основні проблеми, на які спрямоване заняття
1	Знайомство та усвідомлення власних емоцій	Низьке розуміння емоцій
2	Розвиток навичок управління емоціями	Недостатній контроль емоцій
3	Подолання тривожності та невротичних проявів	Невротичність, емоційна нестійкість
4	Профілактика депресивних станів і розвиток позитивного мислення	Депресивність
5	Конструктивне вираження агресії та управління імпульсивністю	Реактивна агресивність
6	Розвиток впевненості у собі та подолання сором'язливості	Сором'язливість, не впевненість
7	Стресостійкість та адаптивні копінг-стратегії	Низька стресостійкість
8	Інтеграція навичок саморегуляції та особистісних ресурсів	Недостатня сформованість механізмів саморегуляції

Зміст програми розвитку емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів:

Заняття 1. «Пізнаю себе та свої емоції».

Метою першого заняття є створення безпечної та довірливої атмосфери в групі, формування мотивації до самопізнання та розвитку емоційної саморегуляції, а також розвиток здатності усвідомлювати й розпізнавати власні емоційні стани. Особлива увага приділяється підвищенню рівня емоційної обізнаності, що є необхідною умовою для подальшого формування навичок управління емоціями. Заняття розпочинається зі вступного обговорення, під час якого учасники знайомляться між собою, визначають правила роботи в групі та формують власні очікування від участі у програмі. Вправа «Знайомство через емоцію» сприяє розвитку навичок самопрезентації та усвідомлення власних переживань [12; 28; 36; 60].

Основною частиною заняття є вправа «Колесо емоцій», у ході якої студенти знайомляться з основними та вторинними емоціями, вчать диференціювати їх та описувати власний емоційний стан. Для розвитку рефлексивних здібностей використовується вправа «Щоденник емоцій», що передбачає аналіз емоційних переживань протягом дня, виявлення ситуацій, які викликають найбільш інтенсивні емоційні реакції, та визначення способів їх вираження [12; 28; 36; 60].

Наприкінці заняття проводиться рефлексивна вправа «Що я відчував сьогодні?», спрямована на усвідомлення власного емоційного досвіду та формування навичок відкритого обговорення переживань. Очікуваним результатом є підвищення рівня емоційної усвідомленості та здатності розпізнавати власні емоційні стани [12; 28; 36; 60].

Заняття 2. «Я керую своїми емоціями».

Метою другого заняття є розвиток навичок довільного контролю та регуляції емоційних станів, що особливо важливо з огляду на виявлені під час дослідження труднощі в управлінні власними емоціями. На початку заняття проводиться обговорення значення емоцій у житті людини та їхнього впливу на поведінку й

міжособистісні взаємини. Учасники ознайомлюються з поняттям емоційної саморегуляції та її роллю у професійній діяльності психолога [12; 28; 36; 60].

Для розвитку навичок самоконтролю застосовується вправа «Термометр емоцій», яка допомагає визначати ступінь інтенсивності переживань та своєчасно помічати ознаки емоційного перенапруження. Під час виконання вправи «Стоп-пауза» студенти навчаються зупиняти автоматичні емоційні реакції та переходити до більш усвідомленого способу реагування. З метою зниження психоемоційної напруги учасники опановують дихальну техніку «4–7–8» та прогресивну м'язову релаксацію Джекобсона, які сприяють нормалізації психофізіологічного стану та відновленню внутрішньої рівноваги. Вправа «Безпечне місце» дозволяє сформувати внутрішній ресурс для подолання напружених ситуацій. У результаті заняття студенти набувають первинних навичок свідомого управління власними емоціями та зниження інтенсивності негативних переживань [12; 28; 36; 60].

Заняття 3. «Емоційна рівновага та подолання тривожності».

Третє заняття спрямоване на зниження рівня невротичності, емоційної нестійкості та внутрішнього напруження, які були виявлені під час психодіагностичного дослідження. Важливим завданням є формування здатності до конструктивного реагування на стресові ситуації та підвищення рівня психологічної стійкості. На початку заняття проводиться психоедукаційний блок, присвячений особливостям виникнення тривоги, її фізіологічним і психологічним проявам. Студенти аналізують власні переживання та визначають основні чинники, які викликають почуття тривоги. Під час виконання вправи «Мої тривожні думки» учасники виявляють автоматичні негативні установки, які підсилюють емоційне напруження. За допомогою методів когнітивної реструктуризації вони навчаються замінювати ірраціональні переконання більш реалістичними та адаптивними [12; 28; 36; 60].

Для стабілізації психоемоційного стану використовуються дихальні вправи та техніка «Ресурсні спогади», що дозволяє актуалізувати позитивний досвід

подолання складних життєвих ситуацій. Вправа «Що залежить від мене?» сприяє розвитку відповідальності та концентрації на тих аспектах життя, які людина здатна контролювати. Очікуваним результатом заняття є зниження тривожності, підвищення емоційної стійкості та формування навичок подолання стресових ситуацій [12; 28; 36; 60].

Заняття 4. «Позитивне мислення та психологічне благополуччя».

Метою заняття є профілактика депресивних проявів, розвиток позитивного ставлення до себе та формування внутрішніх ресурсів особистості. У процесі психоедукаційного блоку учасники знайомляться з поняттям психологічного благополуччя, особливостями виникнення пригніченого настрою та роллю позитивного мислення у підтриманні психічного здоров'я [12; 28; 36; 60].

Вправа «Мої сильні сторони» допомагає студентам усвідомити власні здібності, досягнення та особистісні ресурси. Для розвитку навичок позитивного сприйняття життя використовується «Щоденник вдячності», у якому учасники фіксують позитивні події та переживання. Під час виконання вправи «Лист підтримки самому собі» студенти вчаться проявляти самоспівчуття, знижувати рівень самокритики та формувати доброзичливе ставлення до себе. Арт-терапевтична вправа «Дерево ресурсів» сприяє усвідомленню власних можливостей і внутрішніх джерел підтримки. У результаті заняття очікується зменшення депресивних тенденцій, підвищення рівня самоприйняття та посилення внутрішніх ресурсів особистості [12; 28; 36; 60].

Заняття 5. «Конструктивне управління агресією».

П'яте заняття спрямоване на зниження рівня реактивної агресивності, імпульсивності та розвиток навичок конструктивного вираження негативних емоцій. У теоретичній частині студенти ознайомлюються з природою агресії, причинами її виникнення та особливостями прояву у міжособистісних взаєминах. Обговорюються деструктивні та конструктивні способи вираження гніву [12; 28; 36; 60].

Під час виконання вправи «Пауза перед реакцією» учасники навчаються відкладати імпульсивні дії та аналізувати можливі наслідки своїх вчинків. Вправа «Я-повідомлення» сприяє формуванню навичок екологічного вираження емоцій без звинувачення співрозмовника [12; 28; 36; 60].

За допомогою рольових ігор студенти моделюють конфліктні ситуації та відпрацьовують асертивні способи взаємодії. Техніка «Керований гнів» допомагає усвідомити власні тригери та знаходити прийнятні способи зниження емоційної напруги. Після завершення заняття очікується зменшення імпульсивності, підвищення рівня самоконтролю та розвиток конструктивних стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях [12; 28; 36; 60].

Заняття 6. «Упевненість у собі та подолання сором'язливості».

Метою шостого заняття є зменшення проявів сором'язливості, підвищення самооцінки та розвиток навичок асертивної поведінки. Під час обговорення учасники аналізують ситуації, які викликають невпевненість, страх оцінювання з боку інших та труднощі у спілкуванні. Значна увага приділяється формуванню позитивного образу власного «Я». Вправа «Мої досягнення» сприяє усвідомленню особистих успіхів і підвищенню самоцінності. У ході вправи «Комплімент по колу» учасники отримують позитивний зворотний зв'язок від інших членів групи, що сприяє розвитку довіри та само прийняття [12; 28; 36; 60].

Під час рольових ігор студенти відпрацьовують уміння висловлювати власну думку, відстоювати особисті кордони та відмовляти без почуття провини. Техніка позитивних самостверджень допомагає зменшити внутрішню невпевненість та сформувати більш позитивне ставлення до себе. Результатом заняття має стати зниження рівня сором'язливості, підвищення впевненості у собі та покращення комунікативних навичок [12; 28; 36; 60].

Заняття 7. «Стресостійкість та психологічна адаптація».

Метою сьомого заняття є розвиток стресостійкості та формування ефективних стратегій подолання складних життєвих ситуацій. Учасники

знайомляться з поняттям стресу, його впливом на психічний та фізичний стан людини, а також з основними копінг-стратегіями. Обговорюються чинники, які сприяють підвищенню психологічної стійкості [3; 8; 44; 46].

Вправа «Мій особистий ресурс» спрямована на усвідомлення внутрішніх і зовнішніх джерел підтримки. За допомогою методики «Колесо життєвого балансу» студенти аналізують різні сфери власного життя та визначають напрями подальшого розвитку. Для розвитку навичок усвідомленості використовується практика майндфулнес, а під час виконання вправи «План подолання стресу» учасники розробляють індивідуальні стратегії реагування на стресові ситуації. Арт-терапевтична вправа «Місце сили» сприяє відновленню психологічних ресурсів. Очікується підвищення рівня стресостійкості, розвиток адаптивних копінг-стратегій та покращення здатності до саморегуляції в умовах психоемоційного навантаження [3; 8; 44; 46].

Заняття 8. «Я – майбутній психолог: ресурси саморозвитку».

Заключне заняття спрямоване на інтеграцію та закріплення набутих навичок емоційної саморегуляції, усвідомлення власних ресурсів і перспектив професійного розвитку. Учасники аналізують зміни, які відбулися протягом проходження програми, обговорюють труднощі та досягнення. Вправа «Мій шлях змін» дозволяє оцінити особистісне зростання та визначити напрями подальшого самовдосконалення. За допомогою вправи «Валіза ресурсів» студенти узагальнюють здобуті знання та навички, які можуть використовувати у професійній діяльності та повсякденному житті. Вправа «Карта особистісного розвитку» допомагає сформувати індивідуальний план подальшого саморозвитку та підтримання емоційної рівноваги [3; 8; 44; 46].

Підсумкова рефлексія сприяє усвідомленню особистісних змін, закріпленню позитивного досвіду та формуванню готовності до подальшого професійного й особистісного зростання [3; 8; 44; 46].

Таким чином, на основі результатів проведеного теоретичного та емпіричного дослідження було розроблено програму розвитку емоційної саморегуляції студентів – майбутніх психологів, структура та зміст якої безпосередньо відповідають виявленим особливостям емоційної сфери досліджуваних. Програма спрямована на розвиток навичок управління власними емоціями, підвищення стресостійкості, зниження проявів невротичності, депресивності, реактивної агресивності, сором'язливості та емоційної нестійкості, а також на вдосконалення механізмів саморегуляції, що мають важливе значення для професійного становлення майбутніх психологів [6; 15; 18; 57].

Слід зазначити, що в межах виконання кваліфікаційної роботи було здійснено лише розробку зазначеної програми, тоді як її практична апробація та оцінка ефективності не проводилися. У зв'язку з цим запропонована програма може розглядатися як перспективний напрям подальших наукових досліджень і практичної діяльності психологічної служби закладів вищої освіти. Її впровадження та подальша експериментальна перевірка можуть стати підґрунтям для оцінювання результативності запропонованих психокорекційних заходів і вдосконалення системи психологічного супроводу професійного становлення майбутніх психологів [6; 15; 18; 57].

ВИСНОВКИ

Здійснене теоретичне та емпіричне дослідження особливостей емоційної саморегуляції у студентів – майбутніх психологів, дало можливість сформулювати такі висновки.

У результаті теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що емоційна саморегуляція є складним багаторівневим психічним утворенням, яке забезпечує усвідомлення, контроль, корекцію та конструктивне вираження емоційних станів відповідно до вимог діяльності та соціального середовища [4; 5; 12; 25]. У сучасній психології вона розглядається як важливий механізм адаптації особистості, підтримання психологічного благополуччя та забезпечення ефективного функціонування в різних сферах життєдіяльності [14; 25; 36].

З'ясовано, що проблема емоційної саморегуляції активно досліджується в межах когнітивно-оцінного, процесуального та особистісно орієнтованого підходів. Провідна роль у регуляції емоцій належить когнітивній оцінці ситуації, використанню адаптивних стратегій емоційного реагування та індивідуально-психологічним характеристикам особистості [13; 28; 29; 31]. Встановлено, що ефективність емоційної саморегуляції визначається взаємодією когнітивного, мотиваційного, емоційного, вольового та поведінкового компонентів [12; 25; 60].

Теоретичний аналіз також засвідчив, що порушення процесів емоційної саморегуляції пов'язані з виникненням і підтриманням широкого спектра психоемоційних труднощів та психічних розладів, зокрема депресивних і тривожних станів, посттравматичних розладів, адиктивної поведінки та розладів харчової поведінки [47–56]. Це підтверджує вагоме значення сформованості навичок емоційного контролю для забезпечення психічного здоров'я особистості.

Встановлено, що розвиток емоційної саморегуляції зумовлюється комплексом біологічних, психологічних і соціальних чинників. Важливу роль у цьому процесі відіграють особливості темпераменту, емоційний інтелект, рівень

рефлексивності, система особистісних цінностей, а також умови сімейного виховання та соціального середовища [6; 15; 20; 38; 61].

Особливу увагу було приділено психологічним особливостям студентського віку. Визначено, що період навчання у закладі вищої освіти характеризується інтенсивним формуванням професійної ідентичності, самосвідомості, автономності та відповідальності [20; 37]. Водночас адаптація до нових умов навчання супроводжується підвищеним психоемоційним навантаженням, що актуалізує потребу в розвитку навичок емоційної саморегуляції [18; 20].

Результати емпіричного дослідження емоційного інтелекту дозволили встановити, що для більшості студентів-першокурсників спеціальності «Психологія», характерний середній рівень розвитку емоційного інтелекту, який було виявлено у 50,0% досліджуваних. Низький рівень зафіксовано у 42,9% студентів, тоді як високий рівень спостерігається лише у 7,1% респондентів [6; 15; 22]. Отримані дані свідчать про те, що переважна більшість студентів володіє базовими навичками усвідомлення та розуміння емоцій, однак ще не досягла високого рівня розвитку емоційно-регуляторних компетентностей.

Аналіз структури емоційного інтелекту показав, що найбільш розвиненими складовими є емоційна обізнаність ($M = 10,8$ бала), емпатія ($M = 11,6$ бала) та здатність розпізнавати емоції інших людей ($M = 11,2$ бала), які відповідають середньому рівню розвитку. Це свідчить про достатню здатність студентів усвідомлювати власні переживання, розуміти емоційні стани інших людей та орієнтуватися в міжособистісній взаємодії [6; 15; 22]. Такі результати можна пояснити як віковими особливостями юнацького віку, коли активно формується самосвідомість та соціальна чутливість, так і професійною спрямованістю майбутніх психологів, діяльність яких передбачає розуміння внутрішнього світу людини.

Водночас найнижчі показники виявлено за шкалами управління власними емоціями ($M = 3,1$ бала) та самомотивації ($M = 5,0$ бала), які відповідають

низькому рівню розвитку [6; 15; 22]. Це свідчить про те, що, незважаючи на достатню здатність розуміти емоції, студенти відчують труднощі у їх регуляції, контролі власних емоційних реакцій та підтриманні внутрішньої мотивації в умовах навчального навантаження або стресових ситуацій.

У контексті дослідження емоційної саморегуляції особливо важливим є те, що результати методики виявили певний дисбаланс між процесами усвідомлення емоцій та керування ними. Студенти переважно здатні розпізнавати власні емоційні стани та емоції інших людей, однак значно меншою мірою володіють навичками їх конструктивного контролю та цілеспрямованого використання. Це може проявлятися у підвищеній емоційній вразливості, труднощах подолання негативних переживань, нестійкості емоційного стану в ситуаціях напруження, а також у недостатній здатності мобілізувати власні внутрішні ресурси для досягнення поставлених цілей. Таким чином, основною особливістю емоційної саморегуляції досліджуваних студентів є те, що вони краще розуміють і розпізнають емоції, ніж управляють ними. Це свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку навичок емоційного контролю, стресостійкості, самомотивації та конструктивного подолання негативних емоційних станів у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Загалом результати методики Н. Холла підтверджують, що емоційний інтелект виступає важливим психологічним ресурсом емоційної саморегуляції особистості, а його недостатній розвиток, насамперед у сфері управління власними емоціями, може ускладнювати процес адаптації студентів до умов навчання та майбутньої професійної діяльності психолога [6; 15; 22].

Результати дослідження особливостей саморегуляції поведінки студентів першого курсу спеціальності «Психологія» свідчать про те, що для більшості досліджуваних характерний середній рівень розвитку загальної саморегуляції [20; 23]. Це вказує на достатню сформованість базових механізмів свідомого управління власною поведінкою, діяльністю та емоційними проявами, необхідних для успішної адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти.

Аналіз окремих компонентів саморегуляції показав, що найбільш розвиненим регуляторним процесом є оцінювання результатів діяльності. Студенти загалом здатні аналізувати власні дії, оцінювати їхню ефективність, помічати помилки та здійснювати самоаналіз [20; 23]. Така особливість свідчить про достатній рівень рефлексивності, що є важливою професійною якістю майбутнього психолога.

Показники планування, програмування діяльності, гнучкості та самостійності також перебувають у межах середнього рівня [20; 23]. Це свідчить про те, що студенти здатні визначати цілі, будувати загальний план діяльності, організовувати власну поведінку та адаптуватися до змінних умов. Водночас ці навички ще не набули повної стійкості та можуть залежати від зовнішніх обставин, емоційного стану або рівня складності завдань.

Найменш розвиненим компонентом виявилось моделювання, що свідчить про певні труднощі у прогнозуванні розвитку ситуацій, передбаченні можливих наслідків власних дій та врахуванні всіх значущих умов діяльності [20; 23]. Це може бути пов'язано з недостатнім життєвим і професійним досвідом студентів, які перебувають на початковому етапі професійного становлення.

У контексті емоційної саморегуляції результати методики дозволяють зробити висновок, що більшість студентів володіють достатніми можливостями для контролю власних емоційних реакцій і поведінки в типових життєвих та навчальних ситуаціях [20; 23]. Вони здатні певною мірою усвідомлювати власні переживання, аналізувати результати своїх дій та коригувати поведінку відповідно до вимог ситуації. Разом із тим недостатня розвиненість моделювання та лише середній рівень гнучкості можуть ускладнювати ефективне регулювання емоцій у ситуаціях невизначеності, підвищеного стресу або швидких змін зовнішніх умов [23].

Таким чином, дослідження показало, що емоційна саморегуляція студентів-першокурсників загалом сформована на достатньому рівні та забезпечує адаптацію до навчальної діяльності [20; 23]. Проте для підвищення її

ефективності доцільним є подальший розвиток навичок прогнозування наслідків власної поведінки, гнучкого реагування на зміни, планування діяльності та свідомого контролю емоційних станів. Це сприятиме підвищенню психологічної стійкості, успішності навчання та професійному становленню майбутніх психологів.

Результати дослідження за Фрайбурзьким багатофакторним особистісним опитувальником (FPI) дозволили виявити низку особистісних особливостей студентів першого курсу спеціальності «Психологія», які безпосередньо пов'язані зі здатністю до емоційної саморегуляції.

Насамперед встановлено, що для значної частини студентів характерні високі показники невротичності, сором'язливості та емоційної збудливості. Це свідчить про підвищену чутливість до стресогенних факторів, схильність до інтенсивних емоційних переживань, тривожності та внутрішнього напруження. Такі особливості можуть ускладнювати процес управління власними емоціями та потребувати додаткових психологічних ресурсів для підтримання емоційної рівноваги [10; 21; 24].

Водночас більшість респондентів продемонстрували середній рівень саморегуляції та стресостійкості. Це свідчить про наявність базових навичок контролю власної поведінки та емоційних реакцій, однак ці навички ще не є достатньо сформованими й потребують подальшого розвитку в процесі професійного навчання. Отримані результати вказують на те, що студенти загалом здатні регулювати власний емоційний стан у звичних умовах, проте в ситуаціях підвищеного психологічного навантаження можуть відчувати труднощі із збереженням емоційної стабільності [10; 21; 24].

Високі показники відкритості свідчать про готовність студентів до самопізнання, рефлексії та усвідомлення власних психологічних особливостей. Ця характеристика є важливим чинником розвитку емоційної саморегуляції, оскільки

усвідомлення власних переживань є необхідною умовою ефективного управління емоційними станами [10; 21; 24].

Виявлене переважання фемінних особистісних рис, таких як емпатійність, чутливість до переживань інших людей, емоційна сприйнятливність та орієнтація на міжособистісні взаємини, також має важливе значення для майбутньої професійної діяльності психологів. Разом із тим підвищена емоційна чутливість може сприяти емоційному виснаженню за відсутності достатньо розвинених навичок саморегуляції [24].

Окремої уваги заслуговує поєднання високих показників реактивної агресивності та сором'язливості. Така комбінація може свідчити про внутрішню суперечливість емоційного реагування, коли прагнення до самоствердження поєднується з невпевненістю та побоюванням негативної оцінки з боку оточення [10; 21; 24]. Подібні особливості можуть зумовлювати додаткові труднощі у процесі регуляції емоційних станів і поведінки.

Таким чином, результати дослідження свідчать, що емоційна саморегуляція студентів першого курсу спеціальності «Психологія» перебуває на достатньому, але ще не повністю сформованому рівні розвитку. Для досліджуваних характерні розвинені передумови до формування ефективної саморегуляції — відкритість, рефлексивність, емпатійність та орієнтація на міжособистісні взаємини [24]. Водночас підвищена невротичність, сором'язливість, емоційна вразливість та недостатньо високий рівень стресостійкості вказують на необхідність цілеспрямованого розвитку навичок емоційного самоконтролю, стрес-менеджменту та психологічної стійкості в процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Отже, методика FPI демонструє, що основними особливостями емоційної саморегуляції студентів-психологів є середній рівень розвитку регуляторних механізмів, схильність до емоційної чутливості та переживань, достатня здатність до усвідомлення власних емоцій, але недостатня стійкість до інтенсивних

психоемоційних навантажень, що обумовлює необхідність подальшого розвитку навичок емоційної саморегуляції у процесі професійного становлення [24].

Узагальнення результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що емоційна саморегуляція студентів – майбутніх психологів перебуває на етапі активного становлення. Для досліджуваних характерне достатнє усвідомлення емоційних переживань і розвинена здатність до емпатії, однак спостерігаються труднощі в управлінні власними емоціями, підвищена емоційна чутливість, схильність до тривожності та недостатня стійкість до психоемоційного навантаження. Виявлені особливості свідчать про необхідність цілеспрямованого розвитку навичок емоційної саморегуляції в процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Отримані результати підтвердили досягнення мети дослідження та виконання поставлених завдань. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються у розробленні та апробації психокорекційних і тренінгових програм, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, емоційного інтелекту та психологічної стійкості студентів-психологів у процесі професійної підготовки.

Також, відповідно до результатів теоретичного аналізу та проведеного емпіричного дослідження було розроблено програму розвитку емоційної саморегуляції студентів першого курсу спеціальності «Психологія». Її зміст і структура побудовані з урахуванням виявлених особливостей емоційної сфери досліджуваних та спрямовані на розвиток навичок усвідомлення й регуляції емоційних станів, підвищення стресостійкості, формування адаптивних копінг-стратегій, а також зниження рівня невротичності, депресивності, реактивної агресивності, сором'язливості та емоційної нестійкості [6; 15; 18; 57].

Разом з тим, у межах даної кваліфікаційної роботи реалізація та експериментальна перевірка ефективності розробленої програми не здійснювалися. Програма має рекомендаційний характер і може бути використана в подальшій практичній діяльності психологічних служб закладів вищої освіти

або стати основою для проведення формувального експерименту. Подальше впровадження та емпіричне оцінювання її результативності дозволить визначити ефективність запропонованих заходів та розширити можливості психологічного супроводу професійного становлення майбутніх психологів [6; 15; 18; 57].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2019.
2. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York : Guilford Press, 2017.
3. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York : Penguin Books, 1979.
4. Lazarus R. S. Emotion and Adaptation. New York : Oxford University Press, 1991.
5. Gross J. J. Handbook of Emotion Regulation. 3rd ed. New York : Guilford Press, 2024.
6. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. 1990. Vol. 9(3). P. 185–211.
7. Izard C. E. Human Emotions. New York : Springer Science+Business Media, 1991.
8. Linehan M. M. Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder. New York : Guilford Press, 1993.
9. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed., Text Revision. Washington, DC, 2022.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник. Київ : Академвидав, 2019.
11. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : КММ, 2017.
12. Gross J. J. Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. Handbook of Emotion Regulation. New York : Guilford Press, 2014.

13. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York : Springer, 1984.
14. Folkman S. The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping. Oxford : Oxford University Press, 2011.
15. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15(3). P. 197–215.
16. Аршава І. Ф. Психологія емоційної стійкості особистості. Дніпро : Інновація, 2020.
17. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Київ : Вища школа, 2021.
18. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійного становлення особистості. Київ : Академвидав, 2018.
19. Короцінська Ю. А. Розвиток емоційної саморегуляції студентської молоді. Психологічний часопис. 2021. № 7(3). С. 45–57.
20. Савчин М. В. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2020.
21. Галян І. М. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2019.
22. Hall N. The Emotional Intelligence Test. Psychological Testing Resources, 1999.
23. Моросанова В. И. Стиль саморегуляции поведения человека. Москва : Когито-Центр, 2004.
24. Fahrenberg J., Hampel R., Selg H. Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI). Göttingen : Hogrefe Verlag, 2010.
25. Gross J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. Psychological Inquiry. 2015. Vol. 26(1). P. 1–26.

26. Thompson R. A. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994. Vol. 59(2–3). P. 25–52.
27. Конопкін О. А. Психологічні механізми регуляції діяльності. Київ : Либідь, 2018.
28. Koole S. L. The Psychology of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Cognition and Emotion*. 2009. Vol. 23(1). P. 4–41.
29. Scherer K. R. *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*. New York : Oxford University Press, 2001.
30. Frijda N. H. *The Emotions*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.
31. Gross J. J. The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26(1). P. 130–137.
32. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006.
33. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press, 1985.
34. Kuhl J. *Motivation and Volition: The Psychology of Action*. Berlin : Springer-Verlag, 1985.
35. Garnefski N., Kraaij V. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Development of a Short 18-Item Version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*. 2006. Vol. 41(6). P. 1045–1053.
36. Ryff C. D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83(1). P. 10–28.

37. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968.
38. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як чинник розвитку особистості. Запоріжжя : КПУ, 2010.
39. Поліщук С. А. Психодіагностика емоційної сфери особистості : навчально-методичний посібник. Суми : Університетська книга, 2018.
40. Максименко С. Д. Психологія розвитку особистості : монографія. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2013.
41. Frankl V. E. Man's Search for Meaning. Boston : Beacon Press, 2006.
42. Izard C. E. The Psychology of Emotions. New York : Springer, 1991.
43. Fromm E. Man for Himself: An Inquiry into the Psychology of Ethics. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1947.
44. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston : Houghton Mifflin, 1961.
45. Beck A. T. Cognitive Therapy and Emotional Disorders. New York : International Universities Press, 1976.
46. Ellis A. Reason and Emotion in Psychotherapy. New York : Lyle Stuart, 1962.
47. Aldao A., Nolen-Hoeksema S., Schweizer S. Emotion-Regulation Strategies Across Psychopathology: A Meta-Analytic Review. Clinical Psychology Review. 2010. Vol. 30(2). P. 217–237.
48. Kring A. M., Sloan D. M. Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment. New York : Guilford Press, 2010.
49. Joormann J., Stanton C. H. Examining Emotion Regulation in Depression: A Review and Future Directions. Behaviour Research and Therapy. 2016. Vol. 86. P. 35–49.

50. Garnefski N., Kraaij V. Relationships between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Symptoms of Anxiety and Depression. *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 42(7). P. 1311–1320.
51. Linehan M. M. *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York : Guilford Press, 1993.
52. Cloitre M., Cohen L. R., Koenen K. C. *Treating Survivors of Childhood Abuse: Psychotherapy for the Interrupted Life*. New York : Guilford Press, 2006.
53. Tull M. T., Barrett H. M., McMillan E. S., Roemer L. A Preliminary Investigation of the Relationship between Emotion Regulation Difficulties and Posttraumatic Stress Symptoms. *Behavior Therapy*. 2007. Vol. 38(3). P. 303–313.
54. Harrison A., Sullivan S., Tchanturia K., Treasure J. Emotional Functioning in Eating Disorders: Attentional Bias, Emotion Recognition and Emotion Regulation. *Psychological Medicine*. 2010. Vol. 40(11). P. 1887–1897.
55. Gross J. J., Muñoz R. F. Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 1995. Vol. 2(2). P. 151–164.
56. Khantzian E. J. The Self-Medication Hypothesis of Substance Use Disorders: A Reconsideration and Recent Applications. *Harvard Review of Psychiatry*. 1997. Vol. 4(5). P. 231–244.
57. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійного становлення особистості : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2020.
58. Маляр О. І. Психологічні чинники розвитку емоційної саморегуляції особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 2. С. 85–91.
59. Davidson R. J., Scherer K. R., Goldsmith H. H. *Handbook of Affective Sciences*. New York : Oxford University Press, 2003.

60. Ochsner K. N., Gross J. J. The Cognitive Control of Emotion. *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. Vol. 9(5). P. 242–249.
61. Rothbart M. K., Bates J. E. Temperament. In: Damon W., Eisenberg N. (Eds.). *Handbook of Child Psychology*. New York : Wiley, 2006. P. 99–166.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика "емоційного інтелекту" (Н. Холл)

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

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.

2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.

4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.

5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.

7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.

8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.

9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю людям спрямовувати їхню мотивацію на досягнення цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Додаток В

Опитувальник “Стиль саморегуляції поведінки” В.І. Моросанова

Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Вірно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Не вірно». Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей поведінки.

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всілякі пригоди, можу йти на ризик
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.

10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є “Сім разів відміряй, один раз відріж”.
14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато розмірковувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую “веселкові” плани, то майбутнє здається мені “похмурим”.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з’являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.
26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.

27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.
31. Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.
32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.
38. Рідко відступаю від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41. Про мене кажуть, що я "розкидаюся", не вмію відокремити головне від другорядного.

42. Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.
43. Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.
45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46. Зазвичай різко реаую на заперечення, намагаюся думати і робити все по своєму.

Додаток С

Фрайбурзький багатofакторний особистісний опитувальник FPI

Інструкція. Вам пропонується ряд тверджень, кожне з яких відповідає, чи не відповідає особливостям вашої поведінки, окремих вчинків, ставлення до людей, поглядам на життя і т.д. Якщо ви вважаєте, що дане твердження про вас, то дайте відповідь «Так», в іншому випадку – відповідь «Ні». Свою відповідь зафіксуйте на листі, поставивши «+»-так, або «-»-ні

Стимульний матеріал:

1. Я уважно прочитав інструкцію і готовий дати відповіді на всі питання анкети.
2. Вечорами я віддаю перевагу розважатися у веселій компанії (гості, дискотека, кафе і т.п.).
3. Моєму бажанню познайомитися з ким-небудь завжди заважає те, що мені важко знайти вдалу тему для розмови.

4. У мене часто болить голова.
5. Іноді я відчуваю стукіт у скронях і пульсацію в області шиї.
6. Я швидко втрачаю самоволодіння, але й швидко беру себе в руки.
7. Буває, що я сміюся над непристойним анекдотом.
8. Я уникаю про що-небудь розпитувати і віддаю перевагу дізнаватися те, що мені потрібно, іншим шляхом.
9. Я вважаю за краще не входити в кімнату, якщо не впевнений, що моя поява буде непоміченою.
10. Можу так розлютитися, що готовий розбити все, що потрапить під руку.
11. Відчуваю себе ніяково, якщо оточуючі чомусь починають звертати на мене увагу.
12. Я іноді відчуваю, що серце починає працювати з переборами або починає битися так, що, здається, готове вискочити з грудей.
13. Не думаю, що можна було б пробачити образу.
14. Не вважаю, що на зло треба відповідати злом, і завжди дотримуюся цього.
15. Якщо я сидів, а потім різко встав, то у мене темніє в очах і паморочиться в голові.
16. Я майже щодня думаю про те, наскільки кращим було б моє життя, якби мене не переслідували невдачі.
17. У своїх вчинках я ніколи не виходжу з того, що людям можна повністю довіряти.
18. Можу вдатися до фізичної сили, якщо потрібно відстояти свої інтереси.
19. Легко можу розвеселити нудну компанію.
20. Я легко ніяковію.

21. Мене анітрохи не ображає, якщо робляться зауваження щодо моєї роботи або мене особисто.

22. Нерідко відчуваю, як у мене німіють або холонуть руки і ноги.

23. Буваю незграбним в спілкуванні з іншими людьми.

24. Іноді без видимої причини відчуваю себе пригніченим, нещасним.

25. Іноді немає ніякого бажання чим-небудь займатися.

26. Часом я відчуваю, що мені не вистачає повітря, начебто я виконував дуже важку роботу.

27. Мені здається, що в своєму житті я дуже багато робив неправильно.

28. Мені здається, що інші нерідко сміються наді мною.

29. Люблю такі завдання, коли можна діяти без довгих роздумів.

30. Я вважаю, що у мене достатньо підстав бути не дуже задоволеним своєю долею.

31. Часто у мене немає апетиту.

32. У дитинстві я радів, якщо батьки або вчителі карали інших дітей.

33. Зазвичай я рішучий і дію швидко.

34. Я не завжди говорю правду.

35. З інтересом спостерігаю, коли хтось намагається виплутатися з неприємної історії.

36. Вважаю, що всі засоби хороші, якщо треба наполягати на своєму.

37. Те, що пройшло/минуло, мене мало хвилює.

38. Не можу уявити нічого такого, що варто було б доводити кулаками.

39. Я не уникаю зустрічей з людьми, які, як мені здається, шукають сварки зі мною.

40. Іноді здається, що я взагалі ні на що не придатний.
41. Мені здається, що я постійно перебуваю в напрузі і мені важко розслабитися.
42. Нерідко у мене виникають болі «під ложечкою» і різні неприємні відчуття в животі.
43. Якщо скривдять мого друга, я намагаюся помститися кривдникові.
44. Бувало, я запізнявся до призначеного часу.
45. У моєму житті було так, що я чомусь дозволив собі мучити тварину.
46. При зустрічі зі старим знайомим від радості я готовий кинутися йому на шию.
47. Коли я чогось боюся, у мене пересихає в роті, тремтять руки і ноги.
48. Частенько у мене буває такий настрій, що я із задоволенням нічого б не бачив і не чув.
49. Коли лягаю спати, то зазвичай засинаю вже через кілька хвилин.
50. Мені приносить задоволення, як то кажуть, ткнути носом інших у їх помилки.
51. Іноді можу похвалитися.
52. Беру активну участь в організації громадських заходів.
53. Нерідко буває так, що доводиться дивитися в іншу сторону, щоб уникнути небажаної зустрічі.
54. У своє виправдання я іноді щось вигадував.
55. Я майже завжди рухливий і активний.
56. Нерідко сумніваюся, чи дійсно цікаво моїм співрозмовникам те, що я говорю.

57. Іноді раптом відчуваю, що весь покриваюся потом.
58. Якщо сильно розгніваюся на когось, то можу його вдарити.
59. Мене мало хвилює, що хтось погано до мене ставиться.
60. Зазвичай мені важко заперечувати моїм знайомим.
61. Я хвилююся і переживаю навіть при думці про можливу невдачу.
62. Я люблю не всіх своїх знайомих.
63. У мене бувають думки, яких слід було б соромитися.
64. Не знаю чому, але іноді з'являється бажання зіпсувати те, чим захоплююся.
65. Я віддаю перевагу змусити будь-яку людину зробити те, що мені потрібно, ніж просити його про це.
66. Я нерідко неспокійно рухаю рукою або ногою.
67. Віддаю перевагу провести вільний вечір, займаючись улюбленою справою, а не розважаючись у веселій компанії.
68. У компанії я веду себе не так, як вдома.
69. Іноді, не подумавши, скажу таке, про що краще б помовчати.
70. Боюся стати центром уваги навіть у знайомій компанії.
71. Хороших знайомих у мене зовсім небагато.
72. Іноді бувають такі періоди, коли яскраве світло, яскраві фарби, сильний шум викликають у мене болісно неприємні відчуття, хоча я бачу, що на інших людей це так не діє.
73. У компанії у мене нерідко виникає бажання когось образити чи роздратувати.

74. Іноді думаю, що краще б не народитися на світ, як тільки уявлю собі, скільки всяких неприємностей, можливо, доведеться відчувати в житті.
75. Якщо хтось мене серйозно образить, то отримає своє сповна.
76. Я не соромлюся у виразах, якщо мене виведуть з себе.
77. Мені подобається так ставити запитання чи так відповісти, щоб співрозмовник розгубився.
78. Бувало, відкладав те, що було потрібно зробити негайно.
79. Не люблю розповідати анекдоти чи кумедні історії.
80. Повсякденні труднощі і турботи часто виводять мене з рівноваги.
81. Не знаю, куди подітися при зустрічі з людиною, яка була в компанії, де я почувався ніяково.
82. Я належу до людей, які дуже емоційно реагують навіть на незначні життєві події.
83. Я ніяковію при виступі перед великою аудиторією.
84. У мене досить часто змінюється настрій.
85. Я втомлююся швидше, ніж більшість оточуючих мене людей.
86. Якщо я чимось сильно схвилюваний або роздратований, то відчуваю це ніби всім тілом.
87. Мені докучають неприємні думки, які настирливо лізуть в голову.
88. На жаль, мене не розуміють ні в родині, ні в колі моїх знайомих.
89. Якщо сьогодні я посплю менше звичайного, то завтра не буду почувати себе відпочилим.
90. Намагаюся вести себе так, щоб оточуючі побоювалися викликати моє незадоволення.

91. Я впевнений у своєму майбутньому.
92. Іноді я опинявся причиною поганого настрою когось з оточуючих.
93. Я не проти посміятися над іншими.
94. Я належу до людей, які «за словом в кишеню не лізуть».
95. Я належу до людей, які до всього ставляться досить легко.
96. Підлітком я виявляв інтерес до заборонених тем.
97. Іноді для чогось я заподіював біль близьким людям.
98. У мене досить часті конфлікти з оточуючими через їх упертість.
99. Часто відчуваю докори совісті в зв'язку зі своїми вчинками.
100. Я нерідко буваю розсіяним.
101. Не пам'ятаю, щоб мене особливо засмучували невдачі людини, котру я не можу терпіти.
102. Часто я занадто швидко починаю гніватися на інших.
103. Іноді несподівано для себе починаю впевнено говорити про такі речі, в яких насправді мало що тямлю.
104. Часто у мене такий настрій, що я готовий вибухнути з будь-якого приводу.
105. Нерідко відчуваю себе млявим і втомленим.
106. Я люблю розмовляти з людьми і завжди готовий поговорити і зі знайомими і з незнайомими.
107. На жаль, я часто дуже поспішно оцінюю інших людей.
108. Вранці я зазвичай встаю в хорошому настрої і нерідко починаю насвистувати або наспівувати.

109. Чи не відчуваю себе впевнено у вирішенні важливих питань навіть після тривалих роздумів.

110. Виходить так, що в суперечці я чомусь намагаюся говорити голосніше від свого опонента.

111. Розчарування не викликають у мене якихось сильних і тривалих переживань.

112. Буває, що я раптом починаю кусати губи або гризти нігті.

113. Найбільш щасливим я відчуваю себе тоді, коли буваю один.

114. Іноді долає така нудьга, що хочеться, щоб всі пересварилися один з одним.