

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

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
СТУДЕНТІВ

Спеціальність 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувачки першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти, групи П-45
Хмельовської Юлії Валеріївни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат психологічних наук,
викладач
Блозва Павло Ігорович

РЕЦЕЗЕНТ:
Кандидат психологічних наук , доцент
кафедри психології та соціальної
роботи Західноукраїнського
національного університету
Марія Бригадир

Тернопіль – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ	6
1.1 Основні підходи до вивчення проблеми емоційної саморегуляції в історії психологічної думки.....	6
1.2 Емоційні стани студентів у процесі навчання та повсякденного студентського життя.....	9
1.3 Психологічні чинники, що впливають на рівень емоційної саморегуляції.....	11
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	18
2.1 Організація та методи процедури емпіричного дослідження.....	18
2.2 Описові результати дослідження показників емоційного стану студентів.....	21
2.3 Особливості емоційної саморегуляції студентів із різними типами копінг-поведінки	28
2.3.1. Стратегія статистичного аналізу даних.....	28
2.3.2 Кореляційний аналіз чинників емоційної саморегуляції студентів..	30
2.3.3. Диференційний аналіз показників емоційної саморегуляції за типом копінгу	33
2.3.4. Узагальнення результатів емпіричного дослідження	37
2.4 Обґрунтування та структура тренінгової програми розвитку емоційної саморегуляції студентів.....	40
ВИСНОВКИ.....	47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	51
ДОДАТКИ	56

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах навчання у закладах вищої освіти особливого значення набуває проблема емоційної саморегуляції студентів, оскільки студентський вік характеризується високим рівнем психоемоційного навантаження, необхідністю адаптації до нових умов навчання, інтенсивною міжособистісною взаємодією та потребою в ефективному подоланні стресових ситуацій. Освітній процес супроводжується значною кількістю вимог, пов'язаних із навчальною діяльністю, самостійністю, відповідальністю та необхідністю швидкого пристосування до змін, що нерідко стає причиною підвищеної тривожності, емоційного напруження та труднощів у регуляції власного емоційного стану.

Емоційна саморегуляція виступає важливим психологічним механізмом, який забезпечує здатність особистості усвідомлювати, контролювати та конструктивно регулювати власні емоції, підтримувати психологічну рівновагу та ефективно функціонувати в умовах стресу. Недостатній рівень сформованості навичок емоційної саморегуляції може негативно позначатися на академічній успішності, психологічному благополуччі студентів, їх адаптаційних можливостях та міжособистісній взаємодії.

У сучасній психологічній науці значна увага приділяється проблемам тривожності, стресу, адаптації та копінг-поведінки, однак питання їхнього впливу на емоційну саморегуляцію студентів потребує подальшого вивчення. Особливо актуальним є дослідження тих психологічних чинників, які сприяють або, навпаки, перешкоджають ефективній саморегуляції емоцій у студентському середовищі. Це зумовлює актуальність теми дослідження.

Об'єкт дослідження: емоційна саморегуляція студентів.

Предмет дослідження: психологічні чинники емоційної саморегуляції студентів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники емоційної саморегуляції студентів, а також розробити тренінгову програму, спрямовану на її розвиток.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до проблеми емоційної саморегуляції особистості.
2. Визначити психологічні чинники емоційної саморегуляції студентів.
3. Дослідити рівень тривожності, сприйнятого стресу та адаптації студентів.
4. Виявити особливості копінг-стратегій студентів.
5. Встановити взаємозв'язок між тривожністю, стресом, адаптацією, копінг-поведінкою та емоційною саморегуляцією студентів.
6. Розробити тренінгову програму, спрямовану на розвиток емоційної саморегуляції студентів.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних **методів дослідження**:

– **теоретичні**: аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел з метою визначення сутності емоційної саморегуляції та її психологічних чинників;

– **емпіричні**: психодіагностичне тестування:

- методику «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (Coping Inventory for Stressful Situations – CISS) С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера для диференціації та детального аналізу провідних стратегій подолання стресу;
- шкалу генералізованої тривожності (Generalized Anxiety Disorder-7) - для експрес-оцінки вираженості, частоти та інтенсивності тривожної симптоматики;
- шкалу сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale-10), С. Коена, Т. Камарка - для більш широкого аналізу хронічного та ситуативного напруження;
- шкалу робочої та соціальної адаптації (Work and Social Adjustment Scale) - для оперативного та точного вимірювання ступеня негативного впливу поточного психічного стану, стресу чи емоційного дисбалансу;

– **методи математичної статистики:** описова статистика (для первинного узагальнення та систематизації даних), критерій Шапіро–Вілка (для перевірки характеру розподілу ознак на відповідність закону нормального розподілу), а також однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) для дослідження особливостей прояву рівнів тривожності залежно від копінг-стратегії, яка використовується.»

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося серед студентів закладів вищої освіти. У дослідженні взяли участь студенти віком 18–23 років. Збір даних здійснювався в онлайн-форматі з використанням Google Forms.

Практичне значення отриманих результатів. Практична цінність дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів закладів освіти, кураторів академічних груп та викладачів. На основі отриманих результатів розроблено тренінгову програму, спрямовану на розвиток навичок емоційної саморегуляції, зниження рівня тривожності, підвищення стресостійкості та формування адаптивних копінг-стратегій у студентів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження обговорювалися в процесі підготовки кваліфікаційної роботи та можуть бути представлені на студентських наукових заходах.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 79 сторінок друкованого тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

1.1 Основні підходи до вивчення проблеми емоційної саморегуляції в історії психологічної думки

Процес емоційної саморегуляції виступає фундаментальним об'єктом сучасного наукового аналізу в царині психологічної науки, оскільки здатність індивіда до свідомого керування власними психічними станами безпосередньо детермінує збереження його ментального здоров'я, підтримку емоційного благополуччя та ефективність інтеграції особистості у соціум. Зважаючи на високий ступінь психічного навантаження, що є невіддільною ознакою мінливого та нестабільного суспільного середовища, сформовані навички саморегулювання постають як обов'язкова характеристика зрілої та адаптованої особистості.

Стан емоційної напруженості як психологічна категорія визначається переважанням деструктивних чуттєвих переживань, високим рівнем психофізіологічного збудження, а також тенденцією до швидкого вичерпання внутрішніх ресурсів психіки. Зазначений стан зумовлює суттєве зростання вразливості суб'єкта до дії стресових чинників і помітно знижує продуктивність міжособистісної взаємодії як у соціальному, так і в навчально-академічному просторі. Натомість відсутність надмірного емоційного напруження є свідченням збереження внутрішнього балансу, наявності стабільного позитивного настрою, спроможності до адекватного реагування на різноманітні життєві обставини, контролю над власними імпульсивними реакціями та максимальної реалізації індивідуального потенціалу навіть у кризових ситуаціях [5]. Здатність своєчасно мінімізувати деструктивні емоції та оперативно приймати конструктивні рішення в ускладнених умовах життєдіяльності є вагомим критерієм ефективного функціонування системи емоційної саморегуляції [8].

Питання цілеспрямованої регуляції людської поведінки тривалий час перебуває у фокусі уваги багатьох науковців. Зокрема, специфіка окремих проявів саморегулятивних процесів у межах конкретних видів діяльності та кризь призму загальної психологічної культури детально досліджувалася такими українськими авторами, як О. М. Гнатюк [5], О. І. Гребенюк [6], О. М. Кульчицька [13] та іншими. Проблема емоційної та психологічної стійкості як одного з базових інструментів внутрішнього контролю над афективною сферою особистості ґрунтовно вивчалася в працях М. В. Савчина [19] та С. П. Денисюка [7]. Когнітивний аспект та роль рефлексивних процесів як невіддільних складових саморегулятивного процесу активно розкривалися у роботах зарубіжних дослідників Дж. Гросса [33] та Р. Томпсона [47]. Разом з тим, низка провідних вітчизняних дослідників, серед яких І. Д. Бех [2], М. В. Савчин [19] та В. А. Татенко [20], розглядали свідомий вчинок людини та її суб'єктну активність як першооснову і головний структурний елемент індивідуальної системи саморегуляції.

Емоційну саморегуляцію слід інтерпретувати як специфічний, проте надзвичайно важливий субкомпонент загального процесу психічного самоврядування. Її провідна функція полягає у забезпеченні доцільної корекції поведінкових виявів відповідно до наявного емоційного стану, а також у стабілізації та підтриманні оптимального психічного тла під час виконання суб'єктом різноманітних видів діяльності. Цей вид саморегулювання інтегрує в собі як усвідомлені, так і автоматизовані ментальні операції, що можуть бути спрямовані як на інтенсифікацію афективних відповідей, так і на їхнє гальмування чи повну трансформацію [21]. Кінцевим результатом цих дій є утвердження емоційної стабільності, забезпечення внутрішнього психологічного комфорту та досягнення адаптивного функціонування особистості в соціумі [9].

Структурно емоційна саморегуляція охоплює здатність здійснювати моніторинг власних почуттів, афективних станів, ментальних образів та процесів розподілу і концентрації уваги. До ключових практичних умінь, що входять до архітектури цього процесу, відносять: здатність нівелювати та коригувати деструктивні стани, стримувати спалахи гніву, образи чи дратівливості, вміння

самостійно генерувати стан внутрішнього спокою або оптимального «робочого» настрою, а також транслювати впевненість, доброзичливе ставлення та оптимізм під час міжособистісної комунікації [4].

Попри інтенсивний розвиток наукової проблематики емоційного регулювання, в академічній літературі й досі відсутнє єдине загальноприйняте тлумачення цього складного феномену. Така багатовекторність викликана багатоаспектною і багаторівневою природою самого процесу та різноманітністю теоретико-методологічних парадигм, що застосовуються для його емпіричного вивчення [47]. З позиції сучасного психологічного знання, емоційна саморегуляція виступає як розгорнутий інтегральний процес, що містить три послідовні фази: самоспостереження, самооцінювання та самовідповідь. Високий рівень самоконтролю суттєво підвищує ефективність цього регулятивного механізму і знаходить своє відображення у конструктивних поведінкових патернах особистості під час перебування в емоціогенних обставинах.

Емпіричні результати переконливо доводять, що деструктивне застосування регулятивних стратегій здатне значно підвищити ризики виникнення різноманітних форм психічного напруження, зокрема депресивних виявів та тривожних станів [35]. Навпаки, гнучке оперування адаптивними інструментами, такими як механізм когнітивної переоцінки, чітко корелює з вищим рівнем психологічного здоров'я та загальним задоволенням від життя [21]. Теоретичні концепції регулювання емоцій історично формувалися в межах кількох впливових наукових традицій - від класичного психоаналітичного підходу до новітніх моделей подолання стресу. Вони охоплюють різні пласти психологічної науки, включаючи загальну психологію особистості, вікову та соціальну психологію. Центральним елементом більшості сучасних концептів є складний характер взаємодії між когнітивною сферою (процесами первинної оцінки та переосмислення) та безпосередніми емоційними реакціями [22].

Яскравим прикладом є класична транзакційна модель оцінювання та подолання стресу, розроблена Р. Лазарусом [37], де виникнення емоції інтерпретується як наслідок ментального аналізу значущості певної події для

людини. Розвиваючи цей концепт, сучасні дослідники розглядають когнітивні та емоційні копінг-стратегії як взаємозалежні ланки цілісного адаптаційного процесу [23]. М. Льюїс [38] поглибив розуміння когнітивно-афективної інтеграції, описавши її як динамічну систему самоорганізації, в якій інтелектуальні та емоційні компоненти формуються одночасно і зазнають взаємного впливу один на одного.

У межах когнітивного підходу до дослідження природи тривожності Г. Айзенк [31] обґрунтував модель, згідно з якою певні стилі подолання стресу асоціюються з ускладненням процесів регулювання негативного афекту через механізми когнітивного уникнення або витіснення інформації, що несе загрозу. Попри те, що така поведінка може давати короточасний захисний результат, у тривалій перспективі вона пов'язана із зростанням психологічної вразливості особистості.

Своєю чергою, експресивне придушення, на відміну від когнітивної переоцінки, активізується на фінальних етапах емоційного реагування і полягає у свідомому блокуванні зовнішніх проявів почуттів [34]. Цей спосіб традиційно оцінюється як менш адаптивний, оскільки він суттєво перевантажує когнітивну систему людини, посилює фізіологічне напруження, погіршує процес засвоєння нової інформації та безпосередньо зумовлює зростання рівня тривожності [21]. Таким чином, узагальнення теоретичних та емпіричних джерел дозволяє зробити обґрунтований висновок про те, що індивідуальний стиль регулювання емоцій є вагомим індикатором психологічної резистентності особистості, а також значущим чинником, який необхідно закладати в основу розробки превентивних та розвивальних психологічних програм [6].

1.2 Емоційні стани студентів у процесі навчання та повсякденного студентського життя.

Емоційна саморегуляція студентів формується під впливом комплексу психологічних чинників, які визначають здатність особистості ефективно керувати власними емоційними станами, долати напруження та підтримувати психологічну рівновагу в умовах навчальної діяльності. Студентський вік супроводжується значними академічними, соціальними та особистісними викликами, що нерідко стають джерелом підвищеної емоційної напруги. До найбільш значущих психологічних чинників емоційної саморегуляції належать рівень тривожності, сприйнятий стрес, адаптаційні можливості та особливості копінг-поведінки.

Одним із ключових чинників емоційної саморегуляції є *тривожність*, яка розглядається як емоційний стан, пов'язаний із переживанням занепокоєння, невизначеності та очікуванням можливих труднощів. Помірний рівень тривожності може виконувати мобілізаційну функцію, активізуючи внутрішні ресурси особистості, однак її високі показники здатні негативно впливати на концентрацію уваги, емоційну стабільність та здатність до самоконтролю.

Важливим психологічним чинником є також *сприйнятий стрес*, який відображає суб'єктивне переживання людиною життєвих труднощів і навантаження. Особливістю студентського середовища є постійна взаємодія з різноманітними стресогенними факторами: навчальним навантаженням, іспитами, необхідністю адаптації до нових соціальних умов, професійним самовизначенням та високим рівнем відповідальності. За умов тривалого впливу стресу знижується здатність до ефективної емоційної саморегуляції, що може проявлятися у зростанні тривожності, емоційному виснаженні та труднощах у контролі власних переживань.

Не менш важливим чинником виступає *соціальна та робоча адаптація*, яка характеризує здатність особистості пристосовуватися до вимог освітнього середовища, міжособистісної взаємодії та повсякденних обов'язків. Недостатній

рівень адаптації часто супроводжується емоційною нестабільністю, підвищеним напруженням та труднощами в регуляції поведінки.

Водночас значну роль у процесі емоційної саморегуляції відіграє *копінг-поведінка*, тобто сукупність способів подолання складних життєвих ситуацій та психологічного напруження. Найбільш адаптивними вважаються проблемно-орієнтовані копінг-стратегії та звернення до соціальної підтримки, тоді як уникнення або надмірна емоційна реактивність можуть ускладнювати процес саморегуляції та посилювати емоційний дискомфорт.

Таким чином, тривожність, рівень сприйнятого стресу, адаптаційні можливості та особливості копінг-поведінки виступають важливими психологічними чинниками емоційної саморегуляції студентів. Їх комплексний аналіз дозволяє глибше зрозуміти механізми емоційного функціонування студентської молоді та обґрунтувати необхідність розробки тренінгових програм, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції.

1.3 Психологічні чинники, що впливають на рівень емоційної саморегуляції

Феномен саморегуляції репрезентує собою розгорнуту багаторівневу систему, орієнтовану на усвідомлене керування індивідом власним психоемоційним станом. Цей процес здійснюється через цілеспрямований вплив суб'єкта на параметри своєї психіки за допомогою широкого спектра інструментів, серед яких особливу роль відіграють мовленнєві компоненти (самонавіювання, ментальні інструкції), когнітивні паттерни (мисленнєві образи, внутрішні репрезентації), а також біофізіологічні чинники, що базуються на оптимізації м'язового напруження та дихальних циклів. Практичне використання згаданих методів саморегулювання забезпечує покращення загального функціонального стану людини, зокрема відновлення психоенергетичного потенціалу, нормалізацію чуттєвого тла та мобілізацію внутрішніх сил для виконання подальших завдань.

Особливо варто наголосити на інваріантності та універсальності засобів саморегуляції, що дозволяє продуктивно застосовувати їх у найрізноманітніших життєвих обставинах, незалежно від їхнього змісту чи ступеня стресогенного тиску [21].

Внаслідок продуктивного оперування технологіями саморегуляції фіксується комплекс вагомих психофізіологічних зрушень. Насамперед досягається седативний ефект (заспокоєння), що виражається в редукції рівня внутрішньої напруженості, тривожних проявів та інших деструктивних афективних переживань. Крім того, виокремлюється регенеративний ефект (відновлення), сутність якого полягає у нівелюванні фізіологічних та ментальних ознак перевтоми, відновленні життєвих сил та працездатності. Нарешті, спостерігається тонізуючий ефект (активізація), ознаками якого є підвищення психофізіологічної реактивності систем організму, оптимізація когнітивної діяльності та повна готовність до виконання актуальних завдань [17].

Психічний статус кожної особистості формується як детермінанта складної взаємодії розмаїтих чинників. Соціальне оточення, у всьому просторі своїх проявів, здійснює як безпосередній, так і опосередкований вплив на виникнення негативних ментальних станів суб'єкта. Ця детермінація розгортається через систему конкретних життєвих обставин, які охоплюють як мікро-, так і макросоціальні виміри людського існування. У структурі цих умов особливого значення набуває повсякденна життєдіяльність особи, зокрема ступінь задоволеності її первинних та вищих особистісних прагнень, характер і якість постійних міжособистісних контактів, обсяг соціальної підтримки та рівень інтегрованості у референтні суспільні групи. Саме ці змінні у своєму динамічному взаємозв'язку виступають базовими регуляторами психічного стану людини [14].

Концепт саморегулювання набуває особливого теоретичного значення в межах гуманістичної парадигми психології, де людина розглядається через призму її сутнісної свободи, суб'єктної активності, прагнення до постійного самовдосконалення та персонального зростання [22]. Гуманістично орієнтований підхід акцентує на провідній ролі самого суб'єкта у конструюванні власного

життєвого шляху та його спроможності свідомо спрямовувати свій особистісний розвиток.

Зокрема, саморегуляція як автономний напрям наукового пошуку детально репрезентована у класичній соціально-когнітивній концепції особистості, створеній видатним дослідником А. Бандурою. Відповідно до його теоретичних поглядів, саморегулятивна система індивіда структурується в процесі неперервної взаємодії його поведінкових патернів, персональних когнітивних властивостей (де провідне місце посідає мислення), а також імпульсів навколишнього середовища. Бандура обґрунтовував ключове значення таких інтелектуальних процесів, як самомоніторинг, самооцінювання та самореагування у безпосередньому здійсненні саморегуляції поведінки.

Попри те, що дослідження саморегуляції є відносно молодим вектором у психологічній науці, на сьогодні сформовано солідний, хоча й гетерогенний масив наукових праць із цієї проблематики. У 1980-х роках відбулося стрімке збільшення кількості наукових розвідок з питань саморегулювання, здебільшого у просторі соціальної психології, де цей феномен інтерпретувався крізь призму суспільної поведінки та інтерперсональної взаємодії. У 1990-х роках зафіксовано суттєве розширення меж цього концепту, що зумовило інтеграцію різноманітних аспектів практичного впровадження саморегулятивних моделей, зокрема феноменів самоспрямованого навчання, самоконтролю та свідомого самоуправління діяльністю [5].

Починаючи з кінця XX століття, відзначається активна поява тематичних публікацій у провідних педагогічних, організаційних, клінічних періодичних виданнях та журналах із психології здоров'я, де автори послуговувалися широким переліком споріднених, проте диференційованих саморегулятивних конструктів [21]. Психологічна саморегуляція трактується як спроможність суб'єкта свідомо контролювати свої емоційні прояви та імпульсивні реакції. Ця здатність є наріжним каменем загального ментального й соматичного благополуччя людини, що гарантує її високу адаптивність та продуктивне функціонування в різноманітних життєвих ситуаціях.

Поведінковий аспект саморегуляції визначається як спроможність людини підпорядковувати свої дії довгостроковим планам та внутрішнім ціннісним орієнтирам, навіть у суперечливих ситуаціях чи миттєвим афективним спалахам. Саме завдяки цьому механізму особистість здатна переживати певні емоції, але діяти відповідно до раціонально визначених цілей та моральних принципів, здійснюючи повний контроль над власною активністю.

Спираючись на викладене вище, можна стверджувати, що практично всі напрями психотерапії, які базуються на засадах саморегулювання, орієнтовані на надання допомоги клієнту у досягненні такої внутрішньої стабільності, за якої він зможе конструктивно контролювати власну емоційну та поведінкову сфери. Психотерапія саморегуляції покликана допомогти суб'єкту трансформувати дезадаптивні патерни афективного реагування шляхом стимуляції нових нейромережових зв'язків у головному мозку, які забезпечують поведінкову гнучкість та адекватність реакцій [22].

Фінальною метою терапевтичних програм, побудованих на засадах саморегулювання, є переформатування початкової емоційної та поведінкової регуляції у зрілу систему саморегуляції. Саморегуляція, як рівень спроможності індивіда здійснювати вплив на власні почуття та імпульси, є обов'язковим компонентом емоційного інтелекту, що зумовлює успішну соціальну адаптацію та загальний психологічний добробут [11].

Науковці виокремлюють дві ключові форми саморегулювання: довільну та мимовільну.

Мимовільна форма саморегуляції реалізується на позасвідомому рівні та забезпечується гомеостатичними системами організму. Гомеостаз відображає здатність біологічних структур підтримувати стабільність параметрів внутрішнього середовища у відповідь на трансформації зовнішніх умов. Саме ці автоматичні процеси координують наші фізіологічні показники та неусвідомлювані реакції.

Довільна форма саморегуляції є усвідомленою та цілеспрямованою активністю особистості, в межах якої людина навмисно коригує власні ментальні

процеси та психоемоційний статус за допомогою системи різноманітних когнітивних і поведінкових інструментів.

Дослідниками диференційовано різні рівні саморегуляції відповідно до векторів життєдіяльності людини [14]:

1. Соціально-психологічний рівень, спрямований на координацію та регулювання інтерперсональних взаємин, суспільної поведінки та групових процесів.

2. Особистісний рівень, що інтегрує в собі керування поведінковою активністю індивіда, його мотиваційною спрямованістю, параметрами самооцінки та рівнем домагань.

3. Рівень психічних процесів, який визначає специфіку моніторингу та регулювання когнітивної сфери (уваги, пам'яті, мислення), а також сенсорно-перцептивних функцій.

4. Рівень психічних станів, що передбачає контроль та корекцію поточних емоційних переживань, настроєвих тенденцій, ступеня стресу та інших транзиторних психічних станів.

5. Рівень керування функціональними станами організму, що включає регулювання ступеня активації, загального тону нервової системи та соматичних відповідей.

Отже, недостатня сформованість та низька ефективність саморегулятивних процесів максимізує деструктивний вплив незадоволених потреб та пов'язаних із ними негативних емоцій, що виникають через невдачі, сприяючи хронізації негативного психічного стану, що зрештою призводить до стійких психосоматичних розладів та деструкцій у ментальній сфері індивіда. Задля оптимізації емоційного статусу, редукції нервово-психічного напруження та ефективного контролю над почуттями розробляються спеціальні технології саморегуляції, а також методи сугестивного впливу за умови провідної ролі самого суб'єкта.

Процес саморегуляції може реалізовуватися через базовий інструментарій, компоненти якого використовуються як ізольовано, так і в інтегрованих комплексах, поєднуючись із суміжними методами ментального самоврядування.

До провідних засобів саморегуляції відносять [22]:

- Техніки, що ґрунтуються на оптимізації дихального циклу (черевне дихання, ритмізоване дихання).
- Техніки, орієнтовані на регулювання м'язового тону та кінестетичну активність (прогресуюча м'язова релаксація за Е. Джекобсоном, аутогенне тренування).
- Методи, що базуються на оперуванні ментальними образами (візуалізаційні вправи, кероване уявлення).
- Засоби, пов'язані з вербальним та мовленнєвим впливом (самонавіювання, афірмаційні тексти, внутрішні інструкції).
- Засоби, що залучають розвивальний потенціал арт-терапевтичного простору (ізотерапія, музикотерапія, танцювально-рухова терапія).

Спираючись на результати здійсненого теоретичного огляду, можна констатувати, що саморегуляція поведінки та діяльності індивіда є внутрішньо вмотивованою, цілеспрямованою активністю суб'єкта, яка розгортається за умови безпосередньої участі різноманітних ментальних процесів, феноменів та рівнів структурної організації психіки. Цей механізм впливу на власний соматичний та нервово-психічний статус прямо детермінований свідомим прагненням людини контролювати особисті емоції, думки, почуття та поведінкові прояви. Шляхом продуктивного коригування психічного стану людина здатна трансформувати загальний перебіг своєї ментальної активності, покращуючи особисту адаптивність та ефективність у різних сферах життєдіяльності. Суттєво зауважити, що навички саморегуляції не є константними чи вродженими, вони структуруються та вдосконалюються протягом усього онтогенезу особистості, що створює широкі перспективи для їхнього навмисного формування та подальшого розвитку.

Усе вищезазначене виступило підґрунтям для розробки теоретичної моделі дослідження психологічних чинників емоційної саморегуляції студентів, графічне відображення якої наведено на рисунку 1.3.

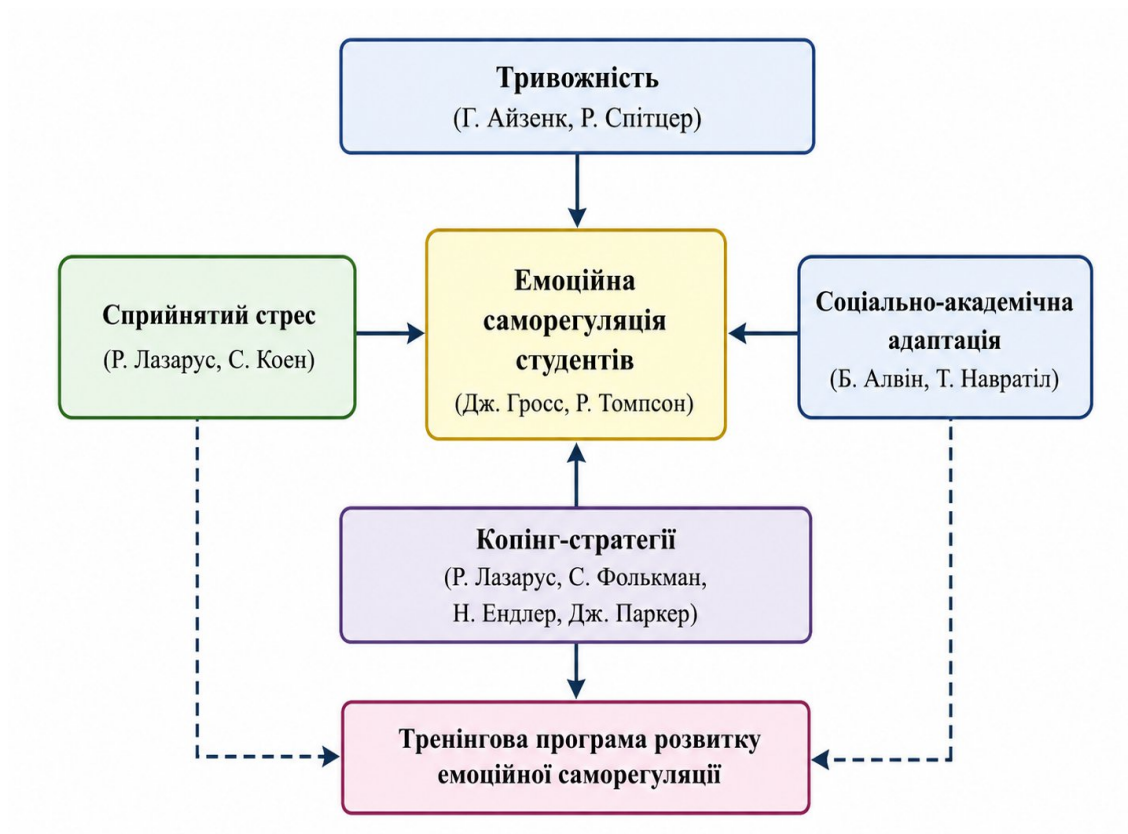


Рис.1.3 Теоретична модель дослідження

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ

2.1 Організація та методи процедури емпіричного дослідження

Емпіричний етап наукового дослідження психологічних чинників емоційної саморегуляції студентів закладу вищої освіти спрямований на комплексне вивчення та системний аналіз особливостей їхніх поточних емоційних станів, суб'єктивного сприйняття стресогенного навантаження, домінуючих поведінкових стратегій подолання складних життєвих ситуацій, а також загального рівня соціально-академічної адаптації. У контексті сучасної парадигми вищої освіти емоційна саморегуляція розглядається як складне системне утворення особистості, що забезпечує її гнучкість, стійкість до деструктивних зовнішніх впливів та загальну психічну стабільність[5, 21].

З огляду на це, організація нашого дослідження не передбачала використання класичного штучного експерименту, який часто звужує рамки реального життєвого контексту особистості. Замість цього було реалізовано стратегію констатувального зрізу, результати якого виступають фундаментальним діагностичним підґрунтям та емпіричним обґрунтуванням для подальшого проектування, структурування та змістового наповнення програми психологічного тренінгу. Даний тренінг орієнтований на розвиток індивідуальних навичок емоційної саморегуляції студентської молоді, оптимізацію їхнього адаптаційного потенціалу та зниження рівня психоемоційного напруження в процесі навчання [6] .

З метою забезпечення високого рівня валідності, надійності та репрезентативності отриманих емпіричних даних нами було сформовано та оптимізовано збалансований психодіагностичний комплекс, який складається з чотирьох стандартизованих інструментів, визнаних міжнародною та вітчизняною науковою спільнотою.

Першим компонентом комплексу виступила методика «*Копінг-поведінка в стресових ситуаціях*» (*Coping Inventory for Stressful Situations – CISS*), розроблена С. Норманом, Д. Endler, Д. Джеймсом та М. Паркером [26]. Даний інструментарій дозволяє диференціювати та детально проаналізувати провідні стратегії подолання стресу особистістю, класифікувавши їх за трьома базовими шкалами, а саме: копінг, орієнтований на конкретну задачу, що відображає конструктивний та раціональний підхід до вирішення проблем; копінг, орієнтований на емоції, який часто пов'язаний із неусвідомленим намаганням знизити напругу через емоційне реагування; а також копінг, орієнтований на уникання, що виявляється у спробах ігнорування стресогенного чинника або відволікання від нього [26, 27]. Використання цієї методики є критично важливим, оскільки вибір копінг-стратегії безпосередньо відображає зрілість механізмів емоційної саморегуляції студента.

Другим інструментом діагностичного комплексу було визначено *шкалу генералізованої тривожності* (*Generalized Anxiety Disorder-7 – GAD-7*) [41]. Цей опитувальник застосовувався для експрес-оцінки вираженості, частоти та інтенсивності тривожної симптоматики у респондентів протягом останнього тижня. Методика містить 7 пунктів, оцінюваних за чотирирівневою шкалою Лікерта від 0 до 3 балів, що дає змогу виявити не лише наявність тривоги, а й диференціювати її рівні від мінімального до важкого [41].

Тривожність у нашому дослідженні розглядається як один із провідних деструктивних емоційних чинників, що блокує ефективну саморегуляцію, дезорганізує когнітивну діяльність та знижує загальну академічну успішність студентів [31].

Для більш широкого аналізу хронічного та ситуативного напруження було залучено третю методику – *шкалу сприйнятого стресу* (*Perceived Stress Scale-10 – PSS-10*), авторами якої є S. Cohen, T. Kamarck та R. Mermelstein [32]. Дана шкала фіксує суб'єктивну оцінку студентом ступеня напруженості та непередбачуваності його життєвих і навчальних обставин протягом останніх 30 днів. Вона фіксує, наскільки безпорадним або, навпаки, впевненим почувається респондент у ситуаціях, що вимагають мобілізації внутрішніх психологічних ресурсів [32].

Завершальним, але методологічно визначальним елементом психодіагностичного комплексу стала *шкала робочої та соціальної адаптації (Work and Social Adjustment Scale – W&SAS)* [40]. Цей лаконічний 5-елементний опитувальник самооцінки призначений для оперативного та точного вимірювання ступеня негативного впливу поточного психічного стану, стресу чи емоційного дисбалансу на здатність індивіда повноцінно функціонувати в соціумі. Оцінювання здійснюється респондентами за дев'ятибальною шкалою від 0 до 8 балів щодо п'яти ключових сфер життєдіяльності, серед яких працездатність та навчання, соціальна активність і дозвілля, індивідуальне проведення часу, міжособистісні взаємини та виконання повсякденних побутових обов'язків [40].

Застосування W&SAS дозволяє чітко простежити, як саме дефіцит емоційної саморегуляції трансформується у реальні труднощі соціально-академічної дезадаптації особистості. Усі зазначені методики утворюють цілісну систему, що дозволяє дослідити емоційну саморегуляцію у єдності її внутрішніх станів (тривога, стрес), поведінкових проявів (копінг) та зовнішніх результатів (адаптація).

Емпіричний зріз здійснювався на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з чітким та безкомпромісним дотриманням загальноприйнятих міжнародних етичних стандартів психологічних досліджень. Участь студентів у діагностичних процедурах була виключно добровільною, кожному респонденту гарантувалися повна анонімність, конфіденційність персональних даних та використання отриманих результатів узагальнено лише в наукових цілях.

Опитування проводилося завдяки сервісу Google Forms онлайн у найбільш зручний для учасників час, що дозволило мінімізувати вплив випадкових побічних чинників на якість відповідей. Загальний обсяг сформованої вибірки склав 51 респондент, що є цілком достатнім для проведення якісного констатувального аналізу та формування статистично обґрунтованих висновків. Первинні емпіричні дані після завершення збору були закодовані та піддані процедурам математико-статистичної обробки з використанням методів описової статистики, зокрема

обчислення частотного розподілу, мінімальних, максимальних та середніх значень, що дозволило перейти до якісної інтерпретації результатів

2.2 Описові результати дослідження показників емоційного стану студентів

У процесі емпіричного дослідження було здійснено комплексний кількісний та якісний аналіз результатів, отриманих за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик. На першому етапі аналізу, з метою первинного узагальнення, систематизації та виявлення загальних тенденцій розподілу досліджуваних ознак у сформованій вибірці ($N = 51$), було застосовано методи описової статистики. Обчислення включали визначення мір центральної тенденції (середнє арифметичне, медіана) та мір мінливості (стандартне відхилення, мінімальні та максимальні значення). Основні статистичні показники розподілу зафіксованих параметрів представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Основні показники описової статистики за використаними методиками ($N = 51$)

Методика	N	Середнє (M)	Медіана (Me)	SD	Min	Max
GAD-7	51	9.51	10.00	4.90	0	21
W&SAS	51	15.39	14.00	8.87	0	38
PSS-10	51	19.33	21.00	5.99	0	35

Детальний аналіз отриманих дескриптивних даних свідчить про те, що середнє значення за шкалою генералізованої тривожності GAD-7 становить $M = 9.51$ (при $SD = 4.90$). Відповідно до тестових нормативів, цей показник інтегрально

відображає наявність помірного рівня тривожних проявів у досліджуваній групі. Значення медіани ($Me = 10.00$) вказує на те, що половина опитаних студентів мають бал, вищий за цей уровень, що підтверджує стабільну тенденцію до психоемоційного напруження у вибірці. Для візуалізації характеру первинного розподілу сирих балів за даною методикою було побудовано гістограму частот (рис. 2.1).

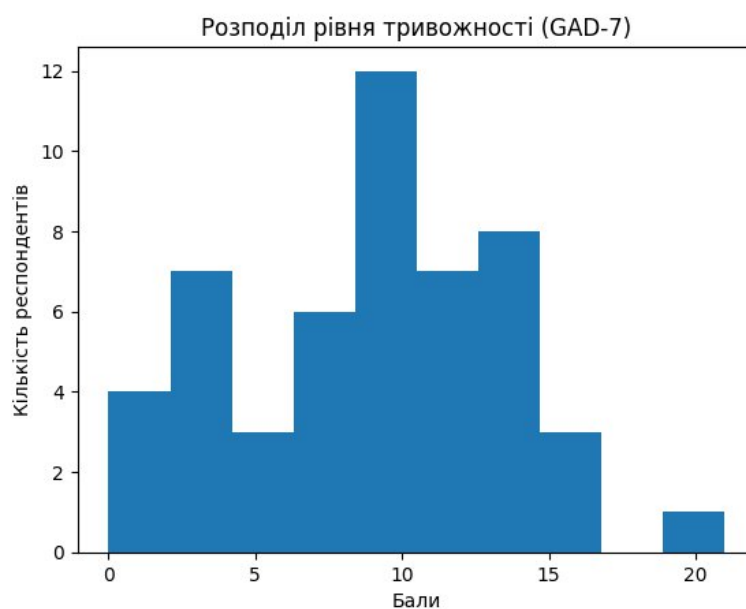


Рис.2.1 Розподіл даних за шкалою генералізованої тривожності GAD-7

Наступним етапом дослідження став детальний покомпонентний аналіз, спрямований на диференціацію респондентів за рівнями вираженості кожної з досліджуваних психічних ознак. Розподіл студентів за рівнями прояву генералізованої тривожності узагальнено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Розподіл респондентів за рівнями генералізованої тривожності
(за GAD-7)**

Рівень тривожності	Кількість (n)	Відсотки (%)
Мінімальний	10	19.6%

Слабкий	14	27.5%
Помірний	23	45.1%
Високий	4	7.8%

Згідно з наведеними частотними даними (табл. 2.2), чітко простежується домінування помірного рівня тривожності, який діагностовано у 45.1% опитаних студентів ($n = 23$). У психологічному контексті це свідчить про перебування значної частини студентської молоді у стані хронічного очікування невдачі чи внутрішнього дискомфорту, що безпосередньо позначається на їхній життєдіяльності та може виступати деструктивним чинником в академічних та міжособистісних ситуаціях.

Слабкий рівень тривожності властивий 27.5% респондентів ($n = 14$). Мінімальний рівень зафіксовано у 19.6% студентів ($n = 10$). Проте особливу групу ризику складають 7.8% учасників вибірки ($n = 4$) з клінічно вираженим високим рівнем тривожності. Такі показники сигналізують про труднощі у процесах емоційної саморегуляції, хронічне виснаження нервової системи та потребу в цілеспрямованій психокорекційній допомозі.

Специфіку суб'єктивного оцінювання респондентами рівня стресогенності навколишнього середовища було конкретизовано за допомогою аналізу частотного розподілу рівнів сприйнятого стресу. Середній показник за шкалою PSS-10 становить $M = 19.33$ (при $SD = 5.99$). Отримане значення також фіксує переважання помірного рівня психічного напруження та суб'єктивного відчуття непередбачуваності й неконтрольованості подій власного життя серед респондентів. Графічний розподіл щільності балів за цією шкалою відображено на рисунку 2.2.

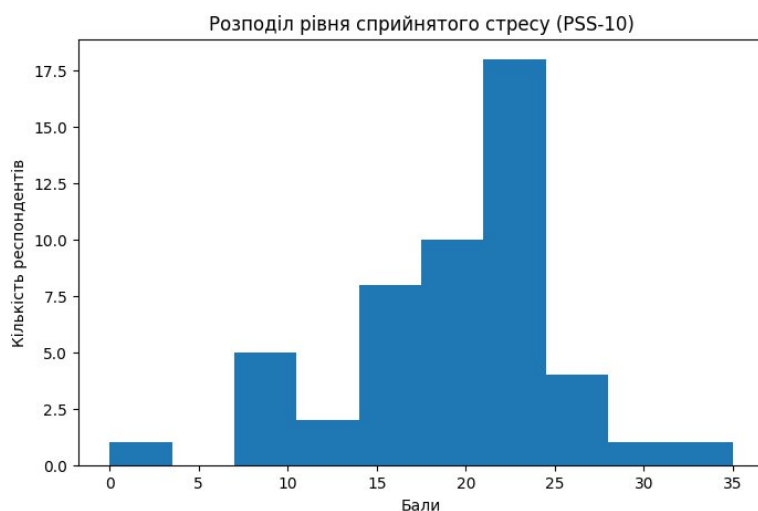


Рис.2.2 Розподіл даних за шкалою PSS-10

Розподіл респондентів за якісними рівнями сприйнятого стресу представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл респондентів за рівнями сприйнятого стресу (за PSS-10)

Рівень стресу	Кількість (n)	Відсотки (%)
Низький	7	13.7%
Помірний	42	82.4%
Високий	2	3.9%

Емпіричні результати (табл. 2.3) фіксують тотальне переважання помірного рівня сприйнятого стресу, який виявлено у 82.4% опитаних ($n = 42$). Такий стан є цілком детермінованим специфікою навчання у закладах вищої освіти, яка вимагає від студентів постійної мобілізації когнітивних ресурсів, переробки великих обсягів інформації та подолання академічних труднощів. Низький рівень стресу виявлено лише у 13.7% осіб ($n = 7$). Високий рівень стресу продемонстрували 3.9% респондентів ($n = 2$).

Для з'ясування того, як саме описані емоційні стани відбиваються на повсякденній діяльності студентів, було проаналізовано показники робочої та соціальної адаптації за методикою W&SAS ($M = 15.39$, $Me = 14.00$). Вони вказують на наявність у більшості учасників дослідження легких порушень соціально-психічного функціонування. Особливу увагу привертає висока варіативність індивідуальних результатів ($SD = 8.87$), що наочно підтверджується характером емпіричного розподілу балів на рисунку 2.3.

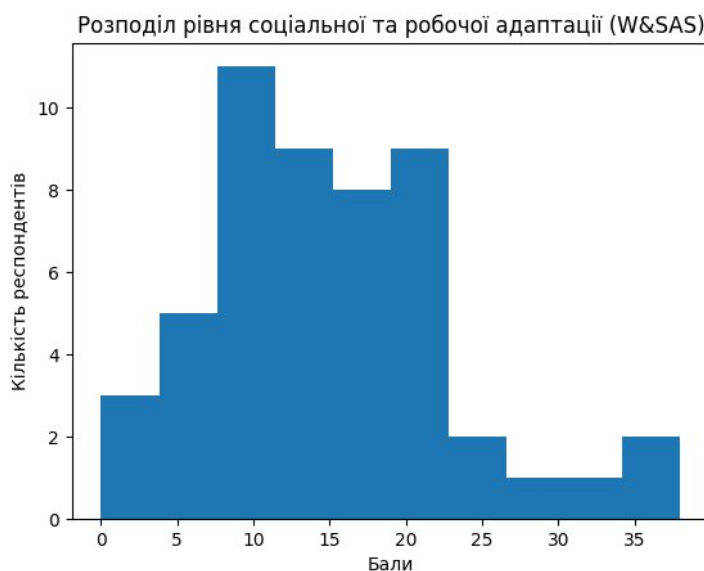


Рис.2.3 Розподіл даних за методикою W&SAS

Розподіл студентів за рівнями дезадаптаційних порушень конкретизовано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні соціальної та робочої адаптації респондентів (за W&SAS)

Рівень порушення адаптації	Кількість (n)	Відсотки (%)
Мінімальні порушення / відсутність	17	33.3%
Легкі порушення	22	43.1%

Помірні порушення	9	17.7%
Значні порушення	3	5.9%

Згідно з отриманими даними (табл. 2.4), найбільша частка вибірки (43.1%) характеризується легкими порушеннями адаптації, що може проявлятися у тимчасовому зниженні продуктивності навчання або виникненні періодичних труднощів у комунікативній сфері. Повну адаптованість або мінімальний рівень порушень демонструють 33.3% студентів, що свідчить про збереженість їхнього адаптаційного потенціалу. Помірні порушення зафіксовано у 17.7% осіб, тоді як значні порушення адаптації виявлено у 5.9% респондентів ($n = 3$), що вказує на серйозні деструктивні зміни у провідній діяльності та соціальних зв'язках.

Для аналізу результатів методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (CISS) було застосовано частотний підхід, оскільки досліджувався саме провідний, домінуючий патерн поведінки особистості в напружених умовах. Структурне відсоткове співвідношення переважаючих стратегій подолання стресу у загальній вибірці наочно відображено за допомогою кругової діаграми на рисунку 2.4.



Рис. 2.4. Структура розподілу домінуючих копінг-стратегій за методикою CISS (N=51)

Кількісні та частотні параметри зазначеного розподілу зафіксовано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл домінуючих копінг-стратегій у вибірці студентів (N = 51)

Тип копінг-стратегії	Кількість (n)	Відсотки (%)
Проблемно-орієнтована	20	39.2%
Соціальної підтримки	14	27.5%
Емоційно-орієнтована	10	19.6%
Відволікання	6	11.8%
Уникнення	1	1.9%

Якісний аналіз частотного розподілу (табл. 2.5) дозволив встановити, що провідною у досліджуваній вибірці є проблемно-орієнтована копінг-стратегія (39.2%, $n = 20$). Цей стиль є найбільш конструктивним та адаптивним, оскільки спрямований на безпосереднє когнітивне оцінювання стресової ситуації та планування конкретних дій задля розв'язання проблеми.

Значна частина студентів (27.5%, $n = 14$) віддає перевагу копінгу, орієнтованому на пошук соціальної підтримки, що підкреслює важливість міжособистісної взаємодії. Емоційно-орієнтовані стратегії виступають домінуючими у 19.6% опитаних ($n = 10$); цей стиль пов'язаний із фіксацією на власних негативних емоціях та схильністю до пасивного переживання. Менш поширеними виявилися стратегії відволікання (11.8%) та уникнення (1.9%).

2.3. Аналіз структури та диференційних виявів психологічних чинників емоційної саморегуляції студентів

2.3.1. Стратегія статистичного аналізу даних

Відповідно до сформульованих об'єкту та предмету дослідження емпіричний аналіз спрямовано на розв'язання двох взаємодоповнювальних завдань: (а) встановлення структури взаємозв'язків між психологічними чинниками саморегуляції – копінг-стратегіями, рівнем тривоги, сприйнятим стресом та соціально-професійним функціонуванням; (б) виявлення диференційованого впливу провідного поведінкового механізму саморегуляції – домінуючого типу копіngu – на психоемоційні індикатори її результативності. Розв'язання цих завдань вимагає застосування комбінованої статистичної стратегії, що поєднує кореляційний та дисперсійний аналізи.

Кореляційний аналіз (за коефіцієнтом Пірсона) обрано як основний метод для розв'язання першого завдання з огляду на те, що він дозволяє кількісно оцінити силу й напрям лінійних зв'язків між усіма досліджуваними чинниками одночасно, не вдаючись до попереднього розподілу вибірки на групи.

Однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) обрано як логічне продовження кореляційного аналізу для розв'язання другого завдання дослідження. Якщо кореляційний аналіз показує зв'язки між змінними у безперервному вимірі, то ANOVA дозволяє перевірити, чи зберігається виявлена структура зв'язків на рівні якісно відмінних груп студентів, сформованих за домінуючим типом копіngu. Такий підхід, на нашу думку, є методологічно обґрунтованим з кількох причин. По-перше, відповідно до трансакційної моделі стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман, копінг розглядається як провідний поведінковий механізм емоційної саморегуляції особистості - тобто як спосіб, у який особистість операціоналізує регуляцію власного емоційного стану в стресових ситуаціях. По-друге, диференційне порівняння груп з різними домінуючими копінг-стратегіями дозволяє відповісти

на ключове для теми дослідження запитання - яка з форм емоційної саморегуляції є найбільш адаптивною за критеріями зниження тривоги, оптимізації сприйняття стресу та збереження соціально-професійного функціонування.

Таким чином, кореляційний аналіз розкриває структуру системи психологічних чинників емоційної саморегуляції, тоді як дисперсійний аналіз уточнює диференційну роль ключового поведінкового механізму цієї системи - типу копіngu. Така стратегія дозволяє не лише констатувати наявність зв'язків між досліджуваними чинниками, а й реконструювати цілісну емпіричну модель емоційної саморегуляції студентів.

2.3.2. Кореляційний аналіз чинників емоційної саморегуляції студентів

Для виявлення структури взаємозв'язків між поведінковими механізмами емоційної саморегуляції (копінг-стратегіями за методикою CISS) та психоемоційними індикаторами її результативності (PSS-10, GAD-7, W&SAS) застосовано лінійний кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. До матриці включено чотири шкали CISS - проблемно-орієнтовану (Task), емоційно-орієнтовану (Emotion), відволікання (Distraction) та соціальне відволікання (Social Diversion). Загальний бал шкали «Уникання» до аналізу не вмикався, оскільки він є алгебраїчною сумою балів двох субшкал відволікання, що зумовлює виникнення штучних кореляцій типу «частина - ціле»; розгляд цих субшкал окремо відповідає рекомендаціям Н. Ендлера та Дж. Паркера та забезпечує психологічно змістовнішу диференціацію форм уникання. Кореляційна матриця подана у Таблиці 2.6.

**Кореляційна матриця показників CISS, PSS-10, GAD-7 та W&SAS у
вибірці студентів**

	PSS-10	GAD-7	W&SAS	Проблемно-орієнтована (CISS)	Емоційно-орієнтована (CISS)	Відволікання (CISS)	Соціальне відволікання (CISS)
PSS-10	–	0,21	0,2	0,36**	0,14	–0,18	–0,05
GAD-7		–	0,52***	–0,37**	0,72***	0,1	–0,03
W&SAS			–	–0,34*	0,50***	0,04	0,07
Проблемно-орієнтована (CISS)				–	–0,40**	–0,15	0,19
Емоційно-орієнтована (CISS)					–	0,16	–0,02
Відволікання (CISS)						–	0,32*
Соціальне відволікання (CISS)							–

Примітка. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Аналіз внутрішньої структури копінг-репертуару засвідчив очікувану антагоністичну взаємодію двох центральних стилів реагування на стрес: проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований копінги корелюють негативно ($r = -0,402$; $p = 0,004$), що відповідає теоретичним положенням Н. Ендлера та Дж. Паркера про якісну протилежність цих регуляторних механізмів. Між субшкалами відволікання (Distraction) та соціального відволікання (Social Diversion) виявлено помірний позитивний зв'язок ($r = 0,323$; $p = 0,022$), однак його сила недостатня для того, щоб розглядати їх як єдиний конструкт; це емпірично виправдовує рішення аналізувати їх окремо.

Центральною знахідкою кореляційного аналізу стало виявлення двополюсної структури зв'язків між типами копіngu та психоемоційними показниками. Емоційно-орієнтований копінг виявив дуже сильний позитивний зв'язок із рівнем генералізованої тривоги ($r = 0,718$; $p < 0,001$), пояснюючи близько 52 % її дисперсії, та сильний позитивний зв'язок із показниками соціально-професійних обмежень за W&SAS ($r = 0,504$; $p < 0,001$). У змістовному плані це означає, що схильність до фіксації на власних негативних переживаннях, самозвинувачення та пасивного емоційного реагування безпосередньо проявляється у симптомах тривоги та у функціональних труднощах повсякденної життєдіяльності студента. Емоційний копінг, таким чином, виступає провідним дезадаптивним механізмом емоційної саморегуляції у досліджуваній вибірці.

Натомість проблемно-орієнтований копінг продемонстрував помірні негативні зв'язки і з тривогою ($r = -0,373$; $p = 0,008$), і з рівнем функціональних обмежень ($r = -0,336$; $p = 0,017$). Активне когнітивне переоцінювання стресової ситуації та цілеспрямоване планування дій щодо її розв'язання асоційовані з нижчим рівнем тривожного реагування та кращою соціально-академічною адаптацією, що дозволяє кваліфікувати цей копінг як адаптивний механізм емоційної саморегуляції.

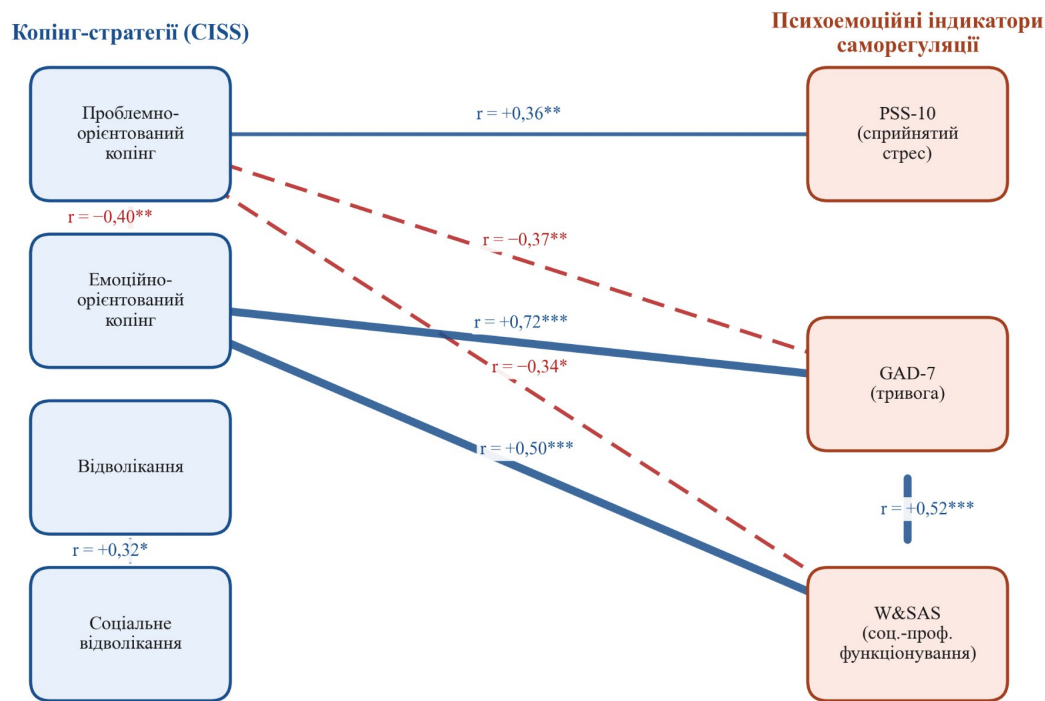
Окремої інтерпретації потребує позитивний зв'язок проблемно-орієнтованого копіngu зі сприйнятим стресом ($r = 0,363$; $p = 0,009$). На перший погляд цей результат суперечить логіці адаптивності, проте відповідає положенню трансакційної моделі Р. Лазаруса: шкала PSS-10 фіксує не патологічну реакцію на стрес, а усвідомлення стресогенності життєвої ситуації. Студенти, які реалістично оцінюють вимоги середовища, активніше мобілізують саме проблемно-орієнтовані стратегії опанування. Отже, цей позитивний зв'язок слід тлумачити як індикатор адекватної когнітивної оцінки, а не як показник дезадаптації.

Субшкали уникнення - відволікання та соціальне відволікання - не виявили статистично значущих кореляцій з психоемоційними індикаторами. Це свідчить, що зазначені форми реагування у досліджуваній вибірці не функціонують ані як

виразно адаптивні, ані як виразно дезадаптивні механізми емоційної саморегуляції, а займають проміжне (нейтральне) положення.

Сильний позитивний зв'язок між рівнем тривоги та функціональними обмеженнями ($r = 0,521$; $p < 0,001$) утворює «вихідну ланку» виявленої системи: підвищена тривога безпосередньо перекладається у соціально-професійну дезадаптацію ($r^2 = 0,272$ – близько 27 % спільної дисперсії). Натомість сприйнятий стрес (PSS-10) не корелює ані з тривогою, ані з функціональним станом, що підтверджує його статус автономного когнітивно-оцінного процесу, відмінного від результуючих емоційних і поведінкових проявів.

Виявлена двополюсна структура зв'язків (емоційно-орієнтована копінг-поведінка, тривога, дезадаптація з одного боку та проблемно-орієнтована копінг-поведінка, зниження тривоги й покращення адаптації з іншого) наочно представлена на рисунку 2.1 у вигляді кореляційної плеяди.



Примітка. $N = 50$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (двобічні).

Умовні позначення		
—	$ r \geq 0,50$ (сильний)	— $0,30 \leq r < 0,40$ (помірно-слабкий)
—	$0,40 \leq r < 0,50$ (помірний)	— пряма кореляція (+)
---		--- обернена кореляція (-)

Рис. 2.1. Кореляційна плеяда

2.3.3 Диференційний аналіз показників емоційної саморегуляції за типом копінгу

За результатами діагностики копінг-стратегій (CISS) вибірку студентів ($N = 50$) розподілено на чотири групи відповідно до домінуючого стилю реагування на стресові ситуації: проблемно-орієнтований копінг – 19 осіб (38 %), емоційно-орієнтований – 11 осіб (22 %), копінг за типом відволікання – 6 осіб (12 %), соціальна підтримка – 14 осіб (28 %).

Описові статистики залежних змінних за групами домінуючого копінгу подано у таблиці 2.6.

Описова статистика рівнів сприйнятого стресу (PSS-10), генералізованої тривоги (GAD-7) та соціально-професійної адаптації (W&SAS) у групах студентів з різним домінуючим типом копінгу

Тип копінгу	n	PSS-10 M (SD)	GAD-7 M (SD)	W&SAS M (SD)
Проблемно-орієнтований	19	20,21 (4,77)	7,37 (4,31)	11,79 (7,11)
Емоційно-орієнтований	11	19,27 (7,59)	12,09 (4,72)	18,64 (8,96)
Відволікання	6	14,50 (7,79)	7,67 (4,03)	12,33 (5,47)
Соціальна підтримка	14	19,43 (4,11)	9,57 (3,94)	18,43 (8,80)
Загалом	50	19,10 (5,82)	9,06 (4,54)	15,22 (8,35)

Найвищі середні значення тривоги (GAD-7) та функціональних обмежень (W&SAS) виявлено у студентів з емоційно-орієнтованим копінгом, найнижчі – у студентів з проблемно-орієнтованим стилем реагування.

Перед застосуванням ANOVA здійснено перевірку нормальності розподілу залежних змінних у групах (тест Шапіро–Уїлка) та однорідності дисперсій (тест Левена).

Тест Левена засвідчив однорідність групових дисперсій для всіх трьох показників: PSS-10 – $F(3, 46) = 1,30$; $p = 0,287$; GAD-7 – $F(3, 46) = 0,35$; $p = 0,792$; W&SAS – $F(3, 46) = 0,28$; $p = 0,838$. Розподіли більшості груп за критерієм Шапіро–Уїлка відповідали нормальному ($p > 0,05$); поодинокі відхилення (для PSS-10 у групі «Проблемно-орієнтований», для GAD-7 у групі «Відволікання») не є критичними з огляду на робастність F-критерію до помірних порушень нормальності за умов однорідності дисперсій. Отже, передумови застосування класичного однофакторного дисперсійного аналізу виконано.

Таблиця 2.7

Результати тесту Левена по показниках залежної змінної

	Levene Statistic	df1	df2	значущість (p)
PSS-10	1,296	3	46	0,287
GAD-7	0,346	3	46	0,792
W&SAS	0,282	3	46	0,838

Результати однофакторного ANOVA з міжгруповим чинником «тип копіngu» подано у таблиці 2.8.

З огляду на згадані особливості нашої вибірки ($N = 50$; нерівні групи від $n = 6$ до $n = 19$), додатково розраховано ω^2 – незміщену оцінку популяційного розміру ефекту, яка враховує внутрішньогрупову дисперсію помилки та забезпечує методологічно консервативнішу інтерпретацію результатів [51].

Розмір ефекту інтерпретовано за η^2 згідно з орієнтирами Коена [36] (0,01 – малий, 0,06 – середній, 0,14 – великий). Додатково наведено ω^2 як незміщену оцінку популяційного ефекту для контролю можливого завищення η^2 на малій незбалансованій вибірці.

Таблиця 2.8

Результати однофакторного дисперсійного аналізу впливу типу копіngu на показники сприйнятого стресу, тривоги та соціально-професійної адаптації студентів

		Сума квадратів	df	Середньо-квдратичне відхилення	F	p	η^2	ω^2
PSS-10	Між групами	152,232	3	50,744	1,548	0,215	0,092	0,032
	Всередині груп	1508,268	46	32,788				

	Загалом	1660,500	49					
GAD-7	Між групами	170,728	3	56,909	3,116	0,035	0,169	0,113
	Всередин і груп	840,092	46	18,263				
	Загалом	1010,820	49					
W&SA S	Між групами	546,115	3	182,038	2,919	0,044	0,160	0,103
	Всередин і груп	2868,465	46	62,358				
	Загалом	3414,580	49					

Тип копіngu пояснює близько 17 % дисперсії рівня тривоги (GAD-7) та 16 % дисперсії показників соціально-професійної адаптації (WSAS) – це психологічно змістовний, статистично великий ефект. Для сприйнятого стресу (PSS-10) ефект незначущий за критерієм F, але розмір ефекту ($\eta^2 \approx 0,09$) свідчить про слабку, статистично нестабільну тенденцію.

Для рівня сприйнятого стресу (PSS-10) ефект чинника «тип копіngu» статистично незначущий: $F(3, 46) = 1,55$; $p = 0,215$, $\eta^2 = 0,092$. Натомість для генералізованої тривоги (GAD-7) виявлено статистично значущий ефект великої сили: $F(3, 46) = 3,12$; $p = 0,035$, $\eta^2 = 0,169$ – тип копіngu пояснює близько 17 % дисперсії показника тривоги. Для шкали W&SAS також зафіксовано значущий ефект великої сили: $F(3, 46) = 2,92$; $p = 0,044$, $\eta^2 = 0,160$ – тип копіngu пояснює близько 16 % дисперсії соціально-професійної адаптації.

Для виявлення конкретних пар груп, між якими відмінності значущі, застосовано post-hoc критерій Тьюкі (HSD). Загальні результати подані в Додатку А За показником GAD-7 виявлено статистично значущу відмінність між групами з емоційно-орієнтованим та проблемно-орієнтованим копіngом: середня різниця $\Delta M = 4,72$; $p = 0,027$; 95 % CI [0,41; 9,04]. Студенти з емоційно-орієнтованим копіngом

демонструють істотно вищий рівень тривоги, ніж студенти з проблемно-орієнтованою стратегією.

За показником W&SAS жодна попарна різниця не досягла рівня $\alpha = 0,05$, проте близькими до межі статистичної значущості виявилися відмінності між «проблемно-орієнтованою» та «соціальною підтримкою» ($\Delta M = -6,64$; $p = 0,094$) і «проблемно-орієнтованою» та «емоційно-орієнтованою» ($\Delta M = -6,85$; $p = 0,116$) групами. Це свідчить про загальну тенденцію кращої соціально-професійної адаптації студентів з проблемно-орієнтованим копінгом.

Узагальнюючи, гіпотезу про вплив домінуючого типу копінгу на показники емоційного стану й функціональної адаптації студентів підтверджено частково:

- тип копінгу не диференціює рівень суб'єктивно сприйнятого стресу (PSS-10);
- тип копінгу значуще впливає на рівень генералізованої тривоги (GAD-7), причому найвищі показники властиві студентам з емоційно-орієнтованим копінгом, найнижчі – з проблемно-орієнтованим;
- тип копінгу значуще впливає на показники соціально-професійної адаптації (W&SAS), де найкращі результати демонструють студенти з проблемно-орієнтованим копінгом.

2.3.4. Узагальнення результатів емпіричного дослідження

Отримані емпіричні дані доцільно інтерпретувати у контексті теоретичних моделей емоційної саморегуляції та трансакційної моделі стресу Р. Лазаруса і С. Фолкман [23, 37], у межах якої копінг-стратегії розглядаються як когнітивно-поведінкові регулятори емоційного реагування на стресогенні ситуації.

Відсутність значущого ефекту копінгу на сприйнятий стрес (PSS-10) фіксує не стільки результат регуляції, скільки когнітивну оцінку студентом власних ресурсів стосовно вимог середовища [32]. Відсутність відмінностей між групами можна пояснити тим, що сама ситуація навчання у вищій школі (сесійне

навантаження, академічні дедлайни, життєві виклики воєнного часу) формує доволі гомогенний фон сприйнятого стресу незалежно від обраної стратегії його опанування. Іншими словами, копінг не зменшує саму інтенсивність стресорів, а змінює спосіб переробки емоційної відповіді на них – що й проявилось у показниках тривоги та функціонування.

Найважливішим результатом є те, що емоційно-орієнтований копінг асоціюється з найвищим рівнем генералізованої тривоги ($M = 12,09$ - наближається до клінічного порогу помірної тривоги ≥ 10) [41], а проблемно-орієнтований – з найнижчим ($M = 7,37$). Великий розмір ефекту ($\eta^2 = 0,169$) свідчить про змістовну психологічну закономірність, а не статистичний артефакт. Цей результат узгоджується з теоретичними положеннями про дисфункціональність емоційно-зосередженого реагування у затяжних, неконтрольованих ситуаціях: руміноподібна фіксація на власних переживаннях, самозвинувачення, очікування невдачі – типові маркери емоційного копінгу – підтримують стан хронічного тривожного збудження [26]. Натомість проблемно-орієнтований копінг із його когнітивним переосмисленням ситуації та активним пошуком розв'язань функціонує як ефективний регулятор тривоги, що відповідає сучасним моделям адаптивної емоційної саморегуляції (J. Gross) [21, 33].

Великий розмір ефекту для шкали W&SAS ($\eta^2 = 0,160$) свідчить, що тип копінгу істотно пов'язаний зі здатністю студента ефективно функціонувати у навчальній, побутовій, міжособистісній сферах [40]. Найнижчі функціональні обмеження демонструють студенти з проблемно-орієнтованою стратегією ($M = 11,79$), найвищі – з емоційно-орієнтованою ($M = 18,64$) та з орієнтацією на соціальну підтримку ($M = 18,43$). Близький за рівнем дезадаптації результат у групі «соціальна підтримка» становить нетривіальну знахідку: попри те, що звернення по допомогу зазвичай розглядається як адаптивний механізм, у вибірці студентів цей копінг асоціюється з нижчою автономією у вирішенні поточних завдань, що може вказувати на залежну, а не партнерську форму використання соціальних ресурсів [27]. Цей факт варто враховувати при плануванні психологічного супроводу.

Результати post-hoc аналізу вказують, що значуща попарна різниця за GAD-7 між емоційно- та проблемно-орієнтованим копінгом ($\Delta M = 4,72$; $p = 0,027$) є центральною для висновків роботи. Відсутність значущих попарних відмінностей у Tukey HSD за W&SAS, попри значущий загальний F-тест, найімовірніше зумовлена незбалансованістю та малим обсягом окремих груп (особливо «Відволікання», $n = 6$), що знижує статистичну потужність попарних порівнянь з поправкою на множинність.

У межах проблематики психологічних чинників емоційної саморегуляції студентів результати дозволяють зробити такі узагальнення:

- проблемно-орієнтований копінг виступає чинником-протектором емоційної саморегуляції – забезпечує нижчий рівень тривоги та кращу функціональну адаптацію;
- емоційно-орієнтований копінг функціонує як чинник-ризик – пов'язаний з підвищеною тривогою та соціально-професійною дезадаптацією;
- сама когнітивна оцінка стресу не диференціює групи - психологічно значущими виявляються не стресори, а способи опанування ними.

Це підкреслює, що змістом ефективної емоційної саморегуляції студента є не уникнення стресу, а перехід від емоційно-реактивних форм реагування до проблемно-орієнтованих когнітивно-поведінкових стратегій [6, 21].

Водночас варто вказати і на обмеження дослідження. До основних таких обмежень слід віднести: (1) відносно невеликий обсяг вибірки ($N = 50$) і її незбалансованість за групами копіngu, особливо малу чисельність групи «Відволікання» ($n = 6$), що знижує потужність ANOVA та надійність окремих попарних порівнянь; (2) одномоментний (крос-секційний) дизайн, який не дозволяє зробити висновки про причинно-наслідкові зв'язки між копінгом та емоційними станами; (3) застосування виключно самозвітних методик, що несе ризик соціально бажаних відповідей; (4) неврахування потенційно важливих модераторів (стать, курс навчання, наявність травматичного досвіду, особистісні риси).

Отримані дані обґрунтовують доцільність розробки психоедукаційних і тренінгових програм для студентів, орієнтованих на формування навичок

проблемно-орієнтованого копіngu, розвиток техніки когнітивної переоцінки як адаптивної стратегії емоційної регуляції, корекцію надмірно емоційно-зосереджених патернів реагування.

2.4 Обґрунтування та структура тренінгової програми розвитку емоційної саморегуляції студентів

У сучасній психологічній практиці та вищій школі особливого значення набуває розробка та впровадження ефективних засобів цілеспрямованої психологічної допомоги, орієнтованих на підтримку та оптимізацію емоційного благополуччя студентської молоді. Одним із таких дієвих та інтегральних інструментів є тренінгова програма, що дозволяє здійснювати системний, поетапний вплив на когнітивну, емоційну та поведінкову сфери особистості майбутнього фахівця. Необхідність проектування та розгортання такої програми у межах нашого дослідження безпосередньо зумовлена результатами констатувального етапу емпіричного зрізу.

Виявлений високий рівень поширеності помірної тривожності (45,10%) та помірного сприйнятого стресу (80,00%), що поєднується з деструктивними тенденціями емоційного реагування та уникнення у 27,45% студентів, виступає прямим детермінуючим чинником порушень їхньої соціально-академічної адаптації. З огляду на це, розроблена нами тренінгова програма має комплексний, практико-орієнтований характер і спрямована на послідовну трансформацію неадаптивних копінг-стратегій у конструктивні, проблемно-орієнтовані патерни поведінки, що виступає базовим фундаментом усвідомленої саморегуляції.

Мета запропонованої тренінгової програми полягає у підвищенні рівня емоційної саморегуляції, зниженні показників генералізованої тривожності та суб'єктивного стресу студентів шляхом формування навичок емоційного самоконтролю, розвитку психологічної резистентності, оволодіння

конструктивними копінг-стратегіями та оптимізації загального адаптаційного потенціалу особистості в освітньому середовищі.

Для досягнення поставленої мети було визначено та реалізовано такі пріоритетні завдання програми:

1. Сформувати у студентів систему теоретичних знань про психологічну природу емоцій, стресу та тривожності, їхні причинно-наслідкові зв'язки, прояви та характер впливу на життєдіяльність і навчання.
2. Розвинути навички рефлексії, диференціації та усвідомлення власних емоційних станів, а також здатність до їхнього адекватного, екологічного зовнішнього вираження.
3. Навчити студентів методам та технологіям психічної саморегуляції, експрес-релаксації та когнітивного переструктурування в ситуаціях високого психоемоційного напруження.
4. Сприяти трансформації деструктивних копінг-стратегій (емоційної фіксації, пасивного уникнення, неусвідомленого відволікання) у конструктивну, проблемно-орієнтовану поведінку та активний пошук соціальної підтримки.
5. Оптимізувати рівень соціально-академічної адаптації у сферах міжособистісної взаємодії, групової згуртованості та навчальної продуктивності.

Програма тренінгу розрахована на 8 занять, що проводяться двічі на тиждень. Тривалість кожного окремого заняття становить 90 хвилин (академічна година), а оптимальна чисельність тренінгової групи варіюється від 12 до 15 учасників, що забезпечує можливість глибокої індивідуалізації процесу та високу динаміку групової взаємодії. Загальна логіка побудови програми відображає класичну структуру психологічного втручання та включає три послідовні етапи: орієнтовно-підготовчий (спрямований на знайомство, згуртування групи, актуалізацію проблеми та зниження первинного напруження), основний, або корекційно-розвивальний (орієнтований на відпрацювання конкретних технік саморегуляції та зміну копінг-патернів) та підсумково-рефлексивний (закріплення навичок, інтеграція досвіду та проектування майбутньої поведінки). Зведену методологічну структуру розробленого курсу занять представлено у таблиці 3.1.

Таблиця. 3.1

**Структурно-змістова матриця тренінгової програми розвитку
емоційної саморегуляції студентів**

Тема та номер заняття	Цільова мета проведення заняття	Базовий комплекс практичних вправ, технік та ігор
Заняття 1. «Знайомство. Світ моїх емоцій та очікувань»	Створення довірливої атмосфери, прийняття правил роботи, формування мотивації до самопізнання, первинна актуалізація проблеми емоційної стійкості.	Вступний шеринг «Моє ім'я та настрій», розробка та прийняття «Правил групової взаємодії», гра-асоціація «Психологічний автопортрет», вправа «Карусель перших вражень», заключна рефлексія.
Заняття 2. «Анатомія стресу: усвідомлення особистісних ресурсів»	Розвиток самосвідомості студентів, ідентифікація індивідуальних психофізіологічних маркерів стресу, визначення внутрішніх бар'єрів.	Модифікована вправа «Хто Я у стресі?», проєктивна методика «Мій емоційний замок», техніка «Декларація моєї самоцінності», аналіз взаємозв'язку самооцінки та тривоги.
Заняття 3. «Подолання тривожності: когнітивний ракурс»	Формування навичок раціонального аналізу тривожних думок, деструкція ірраціональних переконань, розвиток когнітивного переструктурування.	Інтерактивна вправа «Поділися зі мною», техніка «Фоторобот мого страху», психотехнічна гра «Я тебе розумію» (емпатійне слухання), вправа «Зовні – всередині».

Заняття 4. «Емоційний копінг проти раціональної дії»	Організація рефлексії власних копінг-стратегій, демонстрація неефективності емоційної фіксації, перехід до проблемно-орієнтованих дій.	Рольова гра за «Вгадування асоціаціями», психотехніка «Рекламний ролик конструктивного вирішення проблеми», вправа «Техніка свічки» для фокусування уваги.
Заняття 5. «Трансформація уникнення: простір довіри та підтримки»	Мінімізація патернів пасивного уникнення проблем, розвиток міжособистісної довіри, навчання навичкам залучення та надання соціальної підтримки.	Рухлива вправа у парах «Довірлива прогулянка» (з заплющеними очима), групова техніка «Довірливе падіння», аналітичне обговорення пережитого досвіду «Їжачок».
Заняття 6. «Технології емоційної експресії та саморегуляції»	Оволодіння методами м'язової релаксації, дихальними психотехніками та способами швидкої самостабілізації у напружених ситуаціях.	Релаксаційна техніка «Розтопи коло», вправа на інтонаційне вираження почуттів «Телефонна розмова», психотехнічна гра «Посилайте хороші почуття».
Заняття 7. «Ефективна адаптація та комунікативна гнучкість»	Підвищення рівня соціально-академічної адаптації, розвиток вербальної та невербальної компетентності в процесі взаємодії.	Вправа на аналіз невербальних маркерів «Зоровий образ», моделювання поведінки в ситуаціях оцінювання «Як сподобатись», психотехніка «Початок розмови».

Заняття 7 (продовження) Заняття 8. «Резистентність до стереотипів та інтеграція досвіду»	Формування критичного мислення щодо соціальних чинників стресу, узагальнення отриманих знань, закріплення навичок саморегуляції.	Аналітична гра «Стереотипи та їхній вплив на емоції», рольове моделювання «Роль стереотипів у взаємному пізнанні», підсумковий шеринг «Мій спогад та здобуток».
--	--	---

Охарактеризуємо детально психологічний зміст та логіку розгортання занять розробленої програми, орієнтованої на підвищення рівня емоційної саморегуляції та оптимізацію копінг-поведінки здобувачів вищої освіти. Заняття 1 «Знайомство. Світ моїх емоцій та очікувань» цілеспрямовано спрямоване на швидке формування сприятливого, безпечного психологічного клімату в групі, встановлення міцної довіри між учасниками та ведучим, а також на первинну актуалізацію індивідуальних уявлень студентів про сутність емоційної стабільності. Послідовне виконання базових вправ «Знайомство», «Карусель перших вражень» та «Ми схожі?» дає змогу студентській молоді усвідомити різноманітність поглядів на емоційну сферу, нівелювати початкову міжособистісну дистанцію та сформувати первинну рефлексію щодо власних очікувань від групової роботи, що запускає процеси свідомої саморегуляції.

Заняття 2 «Анатомія стресу: усвідомлення особистісних ресурсів» безпосередньо орієнтоване на глибокий розвиток самосвідомості здобувачів вищої освіти та чітке усвідомлення ними власних індивідуально-психологічних характеристик, які виступають ресурсом або, навпаки, бар'єром у процесі подолання життєвих труднощів. Інтеграція вправ «Хто Я у стресі?», «Проективний малюнок емоційного замку» та аналітичного блоку «Самосприйняття і самооцінка» сприяє формуванню у студентів адекватної, реалістичної самооцінки. Оволодіння технікою «Декларація моєї самоцінності» дозволяє респондентам чітко диференціювати власні внутрішні психологічні ресурси та обмеження, що суттєво знижує показники суб'єктивного стресу за шкалою PSS-10.

Наступне заняття 3 «Подолання тривожності: когнітивний ракурс» спрямоване на розвиток у студентів стійких навичок раціонального аналізу та деструкції тривожних станів, формування відкритої, гнучкої комунікації та взаєморозуміння в групі. Виконання комплексу вправ «Поділися зі мною», «Фоторобот мого страху» та «Я тебе розумію» дає змогу здобувачам вищої освіти відпрацювати навички активного емпатійного слухання, трансформувати ірраціональні страхи у конкретні завдання та глибше усвідомити власну роль у процесі групової та міжособистісної взаємодії, що прямо знижує рівень тривоги за GAD-7.

Заняття 4 «Емоційний копінг проти раціональної дії» має на меті розвиток у студентів здатності до глибокої рефлексії неефективності емоційного реагування та уникнення. Через активні вправи «Вгадування за асоціаціями» та «Рекламний ролик конструктивного рішення» учасники отримують унікальний досвід сприйняття складних ситуацій через призму проблемно-орієнтованого підходу. Це забезпечує уособлення та закріплення нових, адаптивних поведінкових моделей, спрямованих на активне розв'язання життєвих та навчальних завдань.

П'яте заняття «Трансформація уникнення: простір довіри та підтримки» повністю орієнтоване на подолання пасивних стратегій уникнення проблем. Воно стимулює розвиток у студентів почуття безпеки, емпатії та готовності звертатися по допомогу. Практичні вправи «Довірлива прогулянка», «Довірливе падіння» та аналітична техніка «Їжачок» дозволяють учасникам сформувати стійке відчуття психологічної безпеки, навчитися ефективно делегувати обов'язки та спиратися на ресурс соціальної підтримки, значущість якого було доведено на етапі статистичного аналізу вибірки.

Заняття 6 «Технології емоційної експресії та саморегуляції» спрямоване на безпосереднє розширення інструментального репертуару саморегуляції студентів. Вправи «Розтопи коло» та «Телефонна розмова» вчать молодь відкрито, але екологічно виражати почуття, керувати інтонаційним забарвленням мовлення та знімати тілесні затиски. Гра «Посилайте хороші почуття» тренує навички

позитивної емоційної взаємодії та емоційного перемикання в умовах напруженої діяльності.

Сьоме заняття «Ефективна адаптація та комунікативна гнучкість» фокусується на підвищенні міжособистісної компетентності респондентів. Навчання технікам невербальної експресії («Зоровий образ») та моделювання складних ситуацій взаємодії («Як сподобатись») дозволяють студентам оптимізувати показники соціально-академічної адаптації, мінімізуючи прояви дезадаптованості у навчальній сфері, які фіксувалися за шкалою W&SAS.

Завершальне, восьме заняття програми «Резистентність до стереотипів та інтеграція досвіду» забезпечує узагальнення набутих знань, формування у студентів критичного мислення щодо деструктивних соціальних стереотипів та остаточне закріплення впевненості у власній спроможності здійснювати ефективну емоційну саморегуляцію в повсякденному житті. Підсумкова вправа «Спогад та здобуток» та фінальна рефлексія фіксують позитивні особистісні зміни учасників та завершують логічний цикл тренінгового впливу.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного й емпіричного дослідження психологічних чинників емоційної саморегуляції студентів дозволяє сформулювати цілісне уявлення про природу досліджуваного феномену та підбити підсумки відповідно до поставлених наукових завдань. Здійснений комплексний теоретико-методологічний аналіз показав, що емоційна саморегуляція є складним багаторівневим психічним утворенням, яке забезпечує здатність особистості усвідомлювати, контролювати та конструктивно регулювати власні емоційні стани, підтримуючи психологічну рівновагу в умовах підвищеного навантаження.

У сучасній психології це поняття розглядається в межах кількох наукових традицій: транзакційної моделі стресу Р. Лазаруса і С. Фолкман, соціально-когнітивної теорії А. Бандури, процесуальної моделі регуляції емоцій Дж. Гросса. Спільним для цих підходів є положення про те, що ефективність саморегуляції визначається не наявністю чи відсутністю стресу, а способом когнітивної переробки та поведінкового опанування стресогенної ситуації - тобто характером регуляторних стратегій особистості.

На основі теоретичного аналізу визначено провідні психологічні чинники емоційної саморегуляції студентів, серед яких виділено рівень генералізованої тривоги як показник дисфункціональності емоційного реагування, суб'єктивно сприйнятий стрес як когнітивно-оцінний компонент регуляції, рівень соціально-професійного функціонування як індикатор результативності регуляції, а також домінуючий тип копінгу як поведінковий механізм, що реалізує саморегуляцію в стресових ситуаціях. Запропонована теоретична модель розглядає копінг як активний регуляторний механізм, а тривогу, стрес і функціонування - як його емпіричні індикатори.

Емпіричний етап дослідження, здійснений за участю студентської вибірки ($N = 50$), дозволив детально схарактеризувати поточний рівень тривожності, сприйнятого стресу та адаптації респондентів. Описова статистика отриманих даних засвідчила, що у досліджуваній вибірці домінують помірні рівні психоемоційного напруження. Зокрема, середній бал за шкалою GAD-7 склав 9,06

при стандартному відхиленні $SD = 4,54$; за шкалою PSS-10 зафіксовано показник 19,10 при стандартному відхиленні $SD = 5,82$; а за шкалою W&SAS - 15,22 при стандартному відхиленні $SD = 8,35$. Частотний аналіз виявив переважання помірного рівня тривожності (45,1%), помірного рівня сприйнятого стресу (82,4%) та легких порушень соціально-професійної адаптації (43,1%). Водночас емпірично виокремлено специфічну «групу ризику», до якої увійшли 7,8% студентів із клінічно вираженим високим рівнем тривожності та 5,9% осіб зі значними функціональними обмеженнями, що вказує на виснаження їхніх адаптаційних ресурсів та необхідність цілеспрямованих психокорекційних впливів.

Аналіз структури копінг-поведінки за методикою CISS розкрив особливості подолання стресу у студентів та показав, що провідною стратегією у вибірці є проблемно-орієнтований копінг (38%), друге місце посідає соціальна підтримка (28%), далі йдуть емоційно-орієнтований копінг (22%) та відволікання (12%). Така структура свідчить про переважну орієнтацію студентів на конструктивні форми опанування стресу, проте водночас фіксує наявність істотної частки (близько чверті вибірки) осіб із дезадаптивною емоційно-орієнтованою стратегією, які потребують спеціальної психологічної підтримки з боку фахівців.

Математико-статистичний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона дозволив встановити чіткі взаємозв'язки між досліджуваними показниками та виявив двополюсну структуру зв'язків копінг-стратегій з компонентами емоційної саморегуляції. Емоційно-орієнтований копінг демонструє сильні позитивні кореляції з тривогою ($r = 0,72$; $p < 0,001$) та функціональними обмеженнями ($r = 0,50$; $p < 0,001$), пояснюючи близько 52% дисперсії тривоги, що дозволяє кваліфікувати його як провідний дезадаптивний механізм емоційної саморегуляції. Проблемно-орієнтований копінг виявляє помірні негативні кореляції з тривогою ($r = -0,37$; $p = 0,008$) і функціональними обмеженнями ($r = -0,34$; $p = 0,017$) та позитивну кореляцію зі сприйнятим стресом ($r = 0,36$; $p = 0,009$), що повністю відповідає теоретичному положенню про адаптивну роль активного когнітивного опанування ситуації. Субшкали уникання, такі як відволікання та соціальне відволікання, не виявили значущих зв'язків із психоемоційними

індикаторами, посідаючи в системі саморегуляції нейтральне положення. Сильна позитивна кореляція між рівнем тривоги та функціональними обмеженнями ($r = 0,52$; $p < 0,001$) утворює вихідну ланку виявленої системи, демонструючи, що тривога безпосередньо перекладається у соціально-професійну дезадаптацію студента.

Застосування однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) підтвердило диференційний вплив домінуючого типу копінгу на психоемоційні показники респондентів. Статистично значущі відмінності між групами зафіксовано за рівнем генералізованої тривоги ($F(3, 46) = 3,12$; $p = 0,035$; $h^2 = 0,169$; $w^2 = 0,113$) та соціально-професійної адаптації ($F(3, 46) = 2,92$; $p = 0,044$; $h^2 = 0,160$; $w^2 = 0,103$). Розмір ефекту в обох випадках є великим за орієнтирами Дж. Коена - тип копінгу пояснює близько 16–17% дисперсії цих показників. Апостеріорний критерій Тьюкі (HSD) виявив значущу різницю у рівнях тривоги між групами з емоційно-орієнтованою ($M = 12,09$) та проблемно-орієнтованою ($M = 7,37$) копінг-стратегіями (кількісна різниця становить 4,72; $p = 0,027$), що підтверджує антагоністичну роль цих двох стилів у системі емоційної саморегуляції. За рівнем сприйнятого стресу за методикою PSS-10 значущих відмінностей не зафіксовано ($p = 0,215$), що повністю узгоджується з трансакційною моделлю Р. Лазаруса, де стрес як когнітивна оцінка функціонує як автономна ланка, не зведена до безпосередніх результатів саморегуляції.

Зіставлення результатів кореляційного та дисперсійного аналізів дозволило реконструювати інтегровану емпіричну модель психологічних чинників емоційної саморегуляції студентів. У межах цієї моделі проблемно-орієнтований копінг функціонує як чинник-протектор, забезпечуючи нижчий рівень тривоги та кращу функціональну адаптацію; емоційно-орієнтований копінг виступає як чинник ризику, що підтримує тривожні прояви та функціональні обмеження; а форми уникання (відволікання, соціальне відволікання) діють як нейтральні стратегії проміжного типу. Таким чином, загальну гіпотезу дослідження про залежність емоційно-функціональних показників студентів від домінуючого типу копінгу підтверджено для показників тривоги та соціально-професійної адаптації, тоді як

для сприйнятого стресу гіпотеза не підтвердилася, що має самостійне теоретичне значення.

На основі отриманих емпіричних результатів та зафіксованих психологічних закономірностей було розроблено комплексну тренінгову програму розвитку емоційної саморегуляції студентів. Програма складається з восьми занять і охоплює послідовні блоки психоедукації, технік релаксації та регуляції дихання, когнітивної переоцінки, формування проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, корекції емоційно-орієнтованих патернів реагування та розвитку навичок соціально-академічної адаптації. Змістове наповнення програми безпосередньо співвіднесене з виявленими емпіричними вузлами дезадаптації, де пріоритетну увагу приділено зниженню частки емоційно-орієнтованого копінгу як головного деструктивного чинника та формуванню проблемно-орієнтованих стратегій як адаптивного механізму саморегуляції.

Практичне значення дослідження полягає в можливості безпосереднього використання отриманих результатів практичними психологами закладів вищої освіти, кураторами академічних груп та викладачами для діагностики груп ризику, планування психоедукаційних інтервенцій та повноцінної реалізації запропонованої тренінгової програми. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі пов'язані із застосуванням методик прямого виміру стратегій емоційної регуляції (зокрема ERQ, DERS) для додаткової верифікації побудованої моделі, проведенням тривалого лонгітюдного дослідження для з'ясування динаміки чинників саморегуляції протягом усього періоду навчання у ЗВО, розширенням обсягу вибірки до 150–200 осіб для збільшення статистичної потужності та можливості перевірки модераторних ефектів статі, курсу чи особистісних рис, а також з експериментальною апробацією розробленої тренінгової програми з контрольною групою для точної оцінки її розвивальної ефективності. Таким чином, загальна мета кваліфікаційної роботи, яка полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних чинників емоційної саморегуляції студентів і розробці тренінгової програми, спрямованої на її розвиток, повністю досягнута, а всі сформульовані наукові завдання - розв'язані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: методологія, теорія і практика. Київ : Академвидав, 2013. 256 с.
3. Блинова О. Є., Кривопишина О. А. Психологічне благополуччя та копінг-стратегії студентської молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2019. Вип. 1. С. 45–52.
4. Воляннюк В. С. Особливості розвитку емоційної саморегуляції в умовах навчання у вищій школі. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 2, № 26. С. 91–97.
5. Гнатюк О. М. Емоційна саморегуляція як компонент психологічної культури майбутніх фахівців. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Психологія*. 2021. № 1. С. 98–105.
6. Гребенюк О. І. Психологічна стійкість особистості у стресових ситуаціях. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Вип. 12(3). С. 34–42.
7. Денисюк С. П. Взаємозв'язок емоційної стійкості та стратегій подолання стресу у студентів. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2022. № 41. С. 134–142.
8. Долинна І. В. Копінг-стратегії подолання стресу в студентів з різними рівнями емоційної стабільності. *Психологія і особистість*. 2020. № 1 (17). С. 101–110.
9. Зінченко С. Ю. Емоційна саморегуляція як чинник психологічного благополуччя. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2020. № 70. С. 89–94.
10. Коваленко О. М. Психологічні ресурси подолання стресу в умовах освітнього середовища. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2018. Вип. 1(7). С. 28–33.

11. Кондратенко І. І. Психологічна допомога особистості в умовах підвищеного емоційного навантаження. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018. № 6. С. 32–36.
12. Кочерга О. В. Саморегуляція як чинник запобігання психоемоційному виснаженню студентів. *Проблеми сучасної психології*. 2021. Вип. 52. С. 112–120.
13. Кульчицька О. М. Саморегуляція як особистісний ресурс адаптації студентів до освітнього середовища. *Педагогічний альманах*. 2019. № 43. С. 140–145.
14. Лазаренко Н. І. Психологічні чинники тривожності та дезадаптації студентської молоді. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологія*. 2022. № 3. С. 77–85.
15. Миронець С. М. Когнітивно-поведінкові техніки саморегуляції в умовах тривалого макростресу. *Психологічний часопис*. 2023. Т. 9, № 4. С. 55–64.
16. Осадько Ю. В. Структура емоційного інтелекту та її зв'язок із копінг-поведінкою в юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. № 2. С. 130–136.
17. Плахотник О. В. Психологічні особливості тривожності як емоційного стану. *Психологія і суспільство*. 2021. № 3. С. 105–111.
18. Потапчук Є. В. Психологічна стійкість студентів до навантажень в умовах кризових змін. *Збірник наукових праць: психологія*. 2021. Вип. 25. С. 41–49.
19. Савчин М. В. Психологічна стійкість особистості: теорія і практика. Ужгород : УжНУ, 2017. 312 с.
20. Татенко В. А. Психологія життєтворчості: суб'єктний підхід. Київ : Логос, 2012. 264 с.
21. Ткаченко О. В. Вплив тривожності на соціально-робочу адаптацію студентів перших курсів. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 11 (29). С. 412–421.
22. Чепа М. І. Особливості прояву стресостійкості в юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2015. № 27. С. 208–215.

23. Шевченко Л. М. Когнітивні й емоційні стратегії подолання стресу. *Психологія особистості*. 2020. № 1 (17). С. 50–56.
24. Шинкарюк А. І. Особливості використання копінг-стратегій уникнення та відволікання в умовах академічної дезадаптації. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 39. С. 189–197.
25. Яворська Т. Г. Особистісні характеристики студентів з різними копінг-стратегіями. *Гуманітарний вісник*. 2018. № 26. С. 99–103.
26. Яценко Т. С. Глибиннопсихологічний підхід у науковій психології та психотерапії. Київ : Наук. світ, 2013. 340 с.
27. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56, No. 2. P. 267–283.
28. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24, No. 4. P. 385–396.
29. Ehlers A., Clark D. M. A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 2000. Vol. 38, No. 4. P. 319–345.
30. Endler N. S., Parker J. D. Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. Vol. 58, No. 5. P. 844–854.
31. Eysenck M. W. *Anxiety and Cognition: A Unified Theory*. Hove : Psychology Press, 1997. 212 p.
32. Folkman S., Lazarus R. S. If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Vol. 48, No. 1. P. 150–170.
33. Gross J. J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 2002. Vol. 39, No. 3. P. 281–291.
34. Gross J. J., Thompson R. A. Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of Emotion Regulation* / ed. J. J. Gross. New York : Guilford Press, 2007. P. 3–24.

35. 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.
36. Kroenke K., Spitzer R. L., Williams J. B. Anxiety disorders in primary care: prevalence, impairment, comorbidity, and detection. *Annals of Internal Medicine*. 2007. Vol. 146, No. 5. P. 317–325.
37. Lazarus R. S. *Emotion and Adaptation*. New York : Oxford University Press, 1991. 576 .
38. Lewis M. D. Self-organizing cognitive-affective systems. *Emotion*. 1996. Vol. 6, No. 3. P. 283–289.
39. Löwe B. et al. Validation and standardization of the Generalized Anxiety Disorder Screener (GAD-7) in the general population. *Medical Care*. 2008. Vol. 46, No. 3. P. 266–274.
40. Mundt J. C. et al. The Work and Social Adjustment Scale: a simple and reliable measure of impairment in functioning. *The British Journal of Psychiatry*. 2002. Vol. 180, No. 5. P. 461–464.
41. Nolen-Hoeksema S., Wisco B. E., Lyubomirsky S. Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3, No. 5. P. 400–424.
42. Orosz G. et al. Academic anxiety and coping mechanisms among university students: a cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article 642211.
43. Penkova E. V. Social context of personality self-regulation. *Psychological Journal*. 2020. Vol. 41, No. 2. P. 45–51.
44. Schmeichel B. J., Volokhov R. N., Demaree H. A. Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 95, No. 6. P. 1526–1540.
45. Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J. The development of coping. *Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. P. 119–144.
46. Spitzer R. L., Kroenke K., Williams J. B., Löwe B. A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of Internal Medicine*. 2006. Vol. 166, No. 10. P. 1092–1097.

47. Thompson R. A. Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2011. Vol. 59, No. 2–3. P. 25–52.
48. Topper M., Emmelkamp P. M., Ehling T. Induced rumination modulates cognitive bias in generalized anxiety disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 2014. Vol. 45, No. 1. P. 14–20.
49. Watson D., Clark L. A., Carey G. Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology*. 1988. Vol. 97, No. 3. P. 346–353.
50. Zeidner M. Test anxiety: The state of the art. New York : Plenum Press, 1998. 440 p.
51. Lakens D. Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*. 2013. T. 4. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863> (дата звернення: 07.06.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати апостеріорного критерію Тьюкі (HSD)

Залежна змінна				Різниця середніх	Стандартне відхилення	Значущість	Інтервал	
							Нижня межа	Верхня межа
PSS-10	Tukey HSD	Проблемно - орієнтована	Емоційно-орієнтована	,93780	2,16944	,973	- 4,8448	6,7204
			Відволікання	5,71053	2,68150	,159	- 1,4370	12,8581
			Соціальна підтримка	,78195	2,01686	,980	- 4,5940	6,1579
		Емоційно-орієнтована	Проблемно - орієнтована	-,93780	2,16944	,973	- 6,7204	4,8448
			Відволікання	4,77273	2,90612	,366	- 2,9735	12,5190
			Соціальна підтримка	-,15584	2,30712	1,000	- 6,3055	5,9938
		Відволікання	Проблемно - орієнтована	- 5,71053	2,68150	,159	- 12,8581	1,4370
			Емоційно-орієнтована	- 4,77273	2,90612	,366	- 12,5190	2,9735
			Соціальна підтримка	- 4,92857	2,79406	,304	- 12,3761	2,5190
		Соціальна підтримка	Проблемно - орієнтована	-,78195	2,01686	,980	- 6,1579	4,5940
			Емоційно-орієнтована	,15584	2,30712	1,000	- 5,9938	6,3055
			Відволікання	4,92857	2,79406	,304	- 2,5190	12,3761
GAD-7	Tukey HSD	Проблемно - орієнтована	Емоційно-орієнтована	- 4,72249*	1,61909	,027	- 9,0382	-,4068

			Відволікання	-,29825	2,00125	,999	- 5,6326	5,0361
			Соціальна підтримка	- 2,20301	1,50522	,467	- 6,2152	1,8092
		Емоційно-орієнтована	Проблемно - орієнтована	4,72249 *	1,61909	,027	,4068	9,0382
			Відволікання	4,42424	2,16889	,189	- 1,3569	10,2054
			Соціальна підтримка	2,51948	1,72185	,468	- 2,0701	7,1091
		Відволікання	Проблемно - орієнтована	,29825	2,00125	,999	- 5,0361	5,6326
			Емоційно-орієнтована	- 4,42424	2,16889	,189	- 10,2054	1,3569
			Соціальна підтримка	- 1,90476	2,08526	,798	- 7,4630	3,6535
		Соціальна підтримка	Проблемно - орієнтована	2,20301	1,50522	,467	- 1,8092	6,2152
			Емоційно-орієнтована	- 2,51948	1,72185	,468	- 7,1091	2,0701
			Відволікання	1,90476	2,08526	,798	- 3,6535	7,4630
W&SA S	Tuke y HSD	Проблемно - орієнтована	Емоційно-орієнтована	- 6,84689	2,99181	,116	- 14,8215	1,1278
			Відволікання	-,54386	3,69797	,999	- 10,4008	9,3131
			Соціальна підтримка	- 6,63910	2,78139	,094	- 14,0529	,7747
		Емоційно-орієнтована	Проблемно - орієнтована	6,84689	2,99181	,116	- 1,1278	14,8215
			Відволікання	6,30303	4,00773	,404	- 4,3796	16,9856

			Соціальна підтримка	,20779	3,18167	1,000	- 8,2729	8,6885
		Відволікання	Проблемно - орієнтована	,54386	3,69797	,999	- 9,3131	10,4008
			Емоційно-орієнтована	- 6,30303	4,00773	,404	- 16,9856	4,3796
			Соціальна підтримка	- 6,09524	3,85320	,399	- 16,3659	4,1754
		Соціальна підтримка	Проблемно - орієнтована	6,63910	2,78139	,094	-,7747	14,0529
			Емоційно-орієнтована	-,20779	3,18167	1,000	- 8,6885	8,2729
			Відволікання	6,09524	3,85320	,399	- 4,1754	16,3659

*. Середня різниця є значущою на рівні 0,05.

Тренінгова програма

«Студент без стресу: розвиток емоційної саморегуляції та життєстійкості».

Програма психологічного тренінгу розвитку емоційної саморегуляції студентів

ЗАНЯТТЯ 1: "Знайомство, безпечний простір та емоційний клімат групи"

Мета: Знайомство учасників, створення позитивного емоційного клімату в групі, зниження рівня стартової тривожності, формування розуміння основних принципів емоційної підтримки та групової взаємодії.

Час проведення: 90 хвилин.

Матеріали: Великий аркуш паперу (ватман або фліпчарт), набори кольорових маркерів, олівців, аркуші А4 (за кількістю учасників), заздалегідь підготовлений плакат із правилами групи.

1. Вправа на знайомство «Говорить мій талісман»

Час: 20 хвилин.

Мета: Сприяти глибокому знайомству учасників, розвивати уяву та креативність, знижувати ситуативну тривогу через проекцію, створювати атмосферу довіри та відкритості.

Інструкція: Знайдіть у себе будь-яку річ, яка б була цінною, цікавою для інших, але звичною для Вас (це може бути ключі, телефон, каблучка, ручка тощо). Розкажіть групі від імені цього предмету про себе, акцентуючи увагу на тому, як цей предмет допомагає вам зберігати спокій або що він знає про ваші емоції.

Наприклад: «Я - олівець Тетяни, знаю її недавно, але можу розповісти про неї таке: коли вона хвилюється перед іспитом, вона міцно стискає мене в руках, але швидко заспокоюється...»

Обговорення: Чи важко було говорити від імені речі? Що нового ви дізналися про емоційні прояви один одного?

2. Обговорення правил групи

Час: 15 хвилин.

Мета: Створення відчуття психологічної безпеки, зниження тривожності щодо конфіденційності особистих емоційних переживань.

Зміст правил:

Конфіденційність: Все, що буде обговорюватися під час тренінгу, залишається в межах групи. Інформація, отримана під час занять, не розголошується за межами групи без згоди всіх учасників.

Активна участь: Кожен учасник групи очікується бути активним. Це означає брати участь в обговореннях, ділитися своїми думками та досвідом, задавати питання.

Повага один до одного: Важливо ставитися один до одного з повагою, незалежно від відмінностей у поглядах чи досвіду. Це включає в себе вислуховування інших, не перебиваючи, і уникання образливих коментарів.

Право сказати "стоп": Кожен учасник має право в будь-який момент сказати "стоп", якщо відчуває дискомфорт або якщо обговорення торкається теми, яка викликає у нього надмірні негативні емоції.

Слухаємо одне одного без критики: Під час обговорення важливо зосередитися на розумінні точки зору інших, а не на пошуку помилок чи недоліків. Конструктивна критика може бути корисною, але вона повинна висловлюватися делікатно і з повагою до думки співрозмовника.

3. Гра "Дві правди, одна брехня"

Час: 20 хвилин.

Мета: Розвиток навичок спілкування, уваги, критичного мислення, емоційної експресії та вміння розпізнавати невербальні маркери поведінки інших (міміка, жести під час хвилювання).

Інструкція: Кожен учасник розповідає три факти про себе, два з яких є правдою, а один - брехнею. Намагайтеся, щоб хоча б один факт стосувався того, як

ви зазвичай долаєте стрес або що вас заспокоює. Інші учасники намагаються вгадати, який факт є брехнею, звертаючи увагу на емоційні реакції спікера.

4. Гра "Командний портрет емоційного ресурсу"

Час: 25 хвилин.

Мета: Розвиток творчого мислення та уяви, сприяння невербальній комунікації та взаємодії, створення позитивного емоційного клімату в групі, виявлення спільних рис, цінностей та внутрішніх антистресових ресурсів команди.

Матеріали: Великий аркуш паперу (ватман або фліпчарт), набір кольорових маркерів, олівців або фарб.

Інструкція:

Учасники діляться на невеликі команди (по 4–6 осіб).

Ведучий пояснює, що кожна команда повинна створити "командний портрет", який відображає їхні спільні риси, цінності, інтереси або асоціації, що допомагають їм усім справлятися з навчальним стресом та тривожністю. Важливо наголосити, що портрет повинен бути створений без використання слів. Учасники можуть використовувати лише малюнки, символи, кольори та форми.

Кожна команда отримує аркуш паперу та маркери. Учасники обговорюють, які саме спільні антистресові риси вони хочуть відобразити на портреті, та як вони можуть це зробити візуально. Вони спільно малюють портрет, використовуючи свою уяву та творчість.

1. *Презентація портретів:* Після завершення малювання кожна команда презентує свій портрет групі. Вони пояснюють, які символи та образи вони використали, та що вони означають. Інші учасники можуть ставити запитання та ділитися своїми враженнями.

Питання для обговорення:

2. Що ви відчували, коли малювали разом без слів?
3. Які спільні ресурси для боротьби з тривожністю ви виявили у своїй міні-групі під час створення портрету?

5. Вправа «Моя рука – мої враження» (Підсумкова рефлексія)

Час: 10 хвилин.

Мета: Візуальна та емоційна рефлексія, фіксація поточного психоемоційного стану учасників наприкінці заняття.

Інструкція: Кожен обводить свою руку на аркуші й записує в долоні одне або кілька слів, які найкраще описують його емоції після сьогоднішнього заняття. Потім бажаючи за бажанням можуть продемонструвати свій малюнок і коротко поділитися своїми враженнями з групою.

ЗАНЯТТЯ 2: "Анатомія стресу та пошук індивідуальних ресурсів"

Мета: Ознайомлення студентів із механізмами виникнення стресу, виявлення індивідуальних психофізіологічних та поведінкових маркерів емоційного напруження (для зниження показників за шкалою PSS-10), актуалізація внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості та трансформація деструктивних копінг-стратегій у конструктивні.

Час проведення: 90 хвилин.

Матеріали: Аркуші паперу формату A4, кольорові маркери, ручки, картки з описом типових стресових ситуацій із життя студентів, м'яч або невеликий м'який предмет.

1. Вправа-активізатор «Мій емоційний барометр»

Час: 15 хвилин.

Мета: Налаштування учасників на роботу, зняття м'язового та емоційного напруження, розвиток навичок експрес-діагностики власного психоемоційного стану.

Інструкція: Станьте, будь ласка, у коло. Уявіть, що ваше тіло - це емоційний барометр. Зараз кожен по черзі кидатиме цей м'яч будь-якому учаснику групи. Той, хто ловить м'яч, має без слів, лише за допомогою жестів, міміки або однієї пози показати свій поточний рівень стресу чи втоми на цей момент, а потім назвати один головний чинник, який його сьогодні порадував. Після цього м'яч передається наступному.

Обговорення: Чи легко було продемонструвати свій стан без слів? Чи помітили ви схожість у станах інших учасників групи?

2. Інтерактивна міні-бесіда «Як розпізнати свій стрес?»

Час: 15 хвилин.

Мета: Інформування студентів про когнітивні, емоційні, фізіологічні та поведінкові маркери стресу; формування раціонального розуміння природи емоційного напруження.

Зміст обговорення: Ведучий разом із групою розбирає, що стрес - це природна реакція, але коли він стає хронічним, то починає блокувати наше навчання та життєдіяльність. Студентам пропонується разом скласти «карту симптомів», відповівши на запитання:

Як наше тіло сигналізує про стрес? (затиски, головний біль, тремтіння рук).

Як змінюється наша поведінка? (уникнення завдань, заїдання стресу, гортання соцмереж, емоційні зриви на близьких).

Ведучий : Емоційна саморегуляція починається саме з моменту, коли ми вчасно кажемо собі: «Стоп, я зараз перебуваю у стані стресу, мені потрібен ресурс».

3. Вправа «Студентські хроніки: Емоції vs Дії»

Час: 25 хвилин.

Мета: Усвідомлення учасниками власних домінуючих копінг-стратегій (емоційного реагування, уникнення чи розв'язання проблем), демонстрація неефективності пасивних моделей поведінки.

Інструкція:

Учасники об'єднуються у три міні-групи (наприклад, за кольором стікерів або картками). Кожна команда отримує картку з описом реалістичної стресової ситуації (наприклад: *«Залишилося 2 дні до іспиту, а у вас не готовий жоден квиток і вимикають світло»* або *«Викладач публічно розкритикував ваш виступ на семінарі»*).

Перша група повинна розіграти та продемонструвати поведінку студента в стилі **«Емоційний вибух»** (паніка, самозвинувачення, сльози).

Друга група показує стратегію **«Уникнення»** (удавати, що проблеми немає, піти гуляти, відкласти все на потім). Третя група демонструє **«Проблемно-орієнтований підхід»** (складання чіткого плану, пошук альтернативних джерел

інформації, звернення за підтримкою). Після підготовки кожна команда презентує свою сценку (до 3 хвилин).

Питання для обговорення:

1. Яку стратегію ви найчастіше використовуєте у реальному житті?
2. Чому емоційне реагування та уникнення дають лише тимчасове полегшення, але збільшують загальну тривожність у майбутньому?
4. Гра-візуалізація «Мій щит емоційної стійкості»

Час: 25 хвилин.

Мета: Пошук, структурування та інвентаризація внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (соціальних) ресурсів саморегуляції студентів; підвищення впевненості у власних силах.

Матеріали: Аркуші А4, кольорові маркери та олівці.

Інструкція: Візьміть аркуш паперу та намалюйте на ньому великий щит. Розділіть його всередині на 4 сектори. Кожен сектор - це ваше джерело сили під час стресу. Заповніть їх малюнками, символами або словами за такою схемою:

Сектор 1 (Мої люди): Хто ті особи у вашому житті, до яких ви можете звернутися за емоційною підтримкою чи порадою? (Друзі, родина, кохана людина).

Сектор 2 (Мої дії): Які конкретні заняття допомагають вам швидко перемикнути увагу та заспокоїтися? (Спорт, прогулянки, душ, прослуховування музики).

Сектор 3 (Мої думки): Які внутрішні переконання чи фрази допомагають вам тримати удар? (Наприклад: *«Це всього лише тимчасові труднощі»*, *«Я з цим точно впораюся, як і минулого разу»*).

Сектор 4 (Мої досягнення): Згадайте та запишіть одну складну ситуацію з минулого, яку ви успішно подолали.

Презентація: Бажаючі учасники демонструють свої «щити» групі, ділячись власними унікальними лайфхаками саморегуляції.

5. Вправа «Коло сили та подяки» (Підсумкова рефлексія)

Час: 10 хвилин.

Мета: Фіксація позитивних змін, інтеграція отриманого досвіду, завершення заняття на високому рівні групової підтримки.

Інструкція: Сядьте, будь ласка, у спільне коло. Прошу кожного по черзі подивитися на свого сусіда праворуч, назвати його по імені та продовжити фразу: *«Сьогодні я хочу подякувати тобі за... і нагадати, що твій щит стійкості дуже сильний, тому що ти...»*.

Тренер: Наш психологічний щит працює лише тоді, коли ми про нього пам'ятаємо. Ваше домашнє завдання на наступні дні - як тільки ви помічаєте у себе перші тілесні чи поведінкові маркери стресу, свідомо звертайтеся до одного з секторів вашого щита. Дякую всім за щирість та силу! До зустрічі на наступному занятті!

ЗАНЯТТЯ 3: "Подолання тривожності: когнітивний ракурс"

Мета: Формування у студентів навичок раціонального аналізу та деструкції тривожних станів (для зниження показників за шкалою GAD-7), виявлення та переструктурування ірраціональних думок і страхів перед іспитами чи публічними виступами, розвиток емпатійного слухання.

Час проведення: 90 хвилин.

Матеріали: Аркуші паперу формату А4, кольорові маркери, картки з «пастками мислення», ручки.

1. Вправа-активізатор «Передай маску хвилювання»

Час: 15 хвилин.

Мета: Зняття первинного емоційного напруження, розвиток мімічної експресії, усвідомлення зовнішніх проявів тривоги.

Інструкція: Станьте, будь ласка, у коло. Зараз я повернуся до свого сусіда ліворуч і за допомогою лише міміки обличчя та пози покажу емоцію сильного хвилювання чи страху (акцентуючи увагу на затисненій щелепі, піднятих плечах або переляканому погляді). Мій сусід повинен спочатку точно скопіювати цю «маску тривоги», повернутися до свого сусіда і передати її далі, трохи змінивши її

на свій лад. Коли коло замкнеться, ми зробимо те саме, але вже передаватимемо «маску абсолютної впевненості та спокою».

Обговорення: Що ви відчували, коли перебували у «масці тривоги» на тілесному рівні? Чи легко було переключитися на стан спокою?

2. Інтерактивна міні-бесіда «Наші думки як джерело тривоги»

Час: 15 хвилин.

Мета: Ознайомлення студентів із поняттям «когнітивні упередження» (катастрофізація, чорно-біле мислення, наклеювання ярликів), які штучно підвищують рівень генералізованої тривожності.

Зміст обговорення: Ведучий пояснює, що нас лякає не сама подія (наприклад, майбутній захист роботи чи іспит), а те, що ми про неї думаємо. Разом із групою аналізуються типові тривожні думки студентів: *«Якщо я не складу цей залік, мене точно відрахують, це буде катастрофа»* (катастрофізація) або *«Я повинен знати все ідеально, інакше я невдаха»* (перфекціонізм). Обговорюється, як ці думки паралізують дію і переводять людину в копінг уникнення.

3. Вправа «Судове засідання над тривожною думкою»

Час: 25 хвилин.

Мета: Освоєння техніки когнітивного переструктурування, розвиток критичного мислення та здатності раціонально оцінювати реалістичність власних страхів.

Інструкція:

Учасники діляться на три групи: «Прокурори (Тривога)», «Адвокати (Розум)» та «Судді (Об'єктивна реальність)». Ведучий озвучує поширену ірраціональну думку, яка викликає високу тривогу, наприклад: *«Я розхвилююся під час публічного виступу, забуду всі слова, і всі з мене смітимуться»*. Група «Прокурорів» має знайти 3 аргументи, чому цей страх «правильний» і чому все дійсно буде погано. Група «Адвокатів» має знайти раціональні спростування (наприклад: *«Ти вже виступав раніше і не забував усе»*, *«Люди в аудиторії зайняті своїми думками, вони не прийшли сміятися»*). Група «Суддів» виносить зважений, реалістичний вердикт-альтернативу (наприклад: *«Я можу розхвилюватися, і це*

нормально. Якщо я забуду слово, я загляну в текст або зроблю паузу. Світ від цього не рухне»).

Питання для обговорення: Чи важко було знаходити раціональні аргументи проти власної тривоги? Як реалістичний вердикт впливає на ваш внутрішній стан?

4. Гра "Детектори емоцій: Я тебе розумію"

Час: 25 хвилин.

Мета: Розвиток навичок активного емпатійного слухання, децентрація (вихід за межі власної тривоги), покращення міжособистісної взаємодії.

Інструкція: Об'єднайтеся в пари. Один із учасників протягом 3 хвилин ділиться якоюсь своєю реальною або уявною турботою чи побоюванням щодо навчання або майбутнього. Завдання другого учасника - уважно слухати, не перебивати, не давати порад і не критикувати. Його мета - працювати «детектором емоцій». Після завершення розповіді він повинен повернути спікеру його емоційний стан за формулою: *«Я почув, що ти дуже переживаєш через... і відчуваєш безпорадність/тривогу/напруження, це дійсно неприємно, і я тебе розумію»*. Потім учасники змінюються ролями.

Питання для обговорення: Що ви відчували, коли ваш партнер точно віддзеркалив ваші емоції без спроб критикувати чи повчати? Чи знизився рівень напруження після того, як вас просто вислухали?

5. Вправа «Кокон спокою» (Підсумкова рефлексія)

Час: 10 хвилин.

Мета: Закріплення навичок ментальної саморегуляції, інтеграція досвіду заняття.

Інструкція: Заплющте на хвилину очі. Зробіть глибокий вдих і повільний видих. Згадайте ту раціональну думку-вердикт, яку ми сьогодні вивели під час судового засідання. Запишіть на маленькому аркуші паперу одну головну фразу-опору, яку ви скажете собі наступного разу, коли відчуєте напад тривоги (наприклад: *«Я маю право на помилку»* або *«Це просто думка, а не факт»*). Залиште цей аркуш собі як ментальний оберіг.

ЗАНЯТТЯ 4: "Емоційний копінг проти раціональної дії"

Мета: Організація глибокої рефлексії власних поведінкових реакцій, демонстрація деструктивності та неефективності тривалого використання емоційно-орієнтованого копінгу (за методикою CISS), навчання технологіям фокусування уваги та переходу до активного, проблемно-орієнтованого вирішення складних життєвих завдань.

Час проведення: 90 хвилин.

Матеріали: Аркуші паперу, ручки, свічка (або її безпечний електронний аналог для вправи), бланки з матрицею планування завдань.

1. Вправа-активізатор «Увага на свічку» (Техніка фокусування)

Час: 15 хвилин.

Мета: Розвиток навичок концентрації уваги, управління ментальним фокусом, швидке зниження психоемоційного напруження через зорове зосередження.

Інструкція: Сядьте зручно, випряміть спину. Ведучий ставить у центр кола запалену свічку (або вмикає електронну свічку). Протягом наступних 3 хвилин ваше завдання - абсолютно мовчки дивитися на полум'я свічки. Як тільки у вашій голові з'являється будь-яка стороння думка (про навчання, побут, тривоги), не сваріть себе, а просто м'яко відпускайте її та знову повертайте фокус уваги на вогонь. Дихайте рівно і спокійно.

Обговорення: Чи вдавалося утримувати увагу на полум'ї? Як змінився ритм вашого дихання та загальний стан спокою після цієї вправи?

2. Інтерактивна вправа-дискусія «Куди зникає наш ресурс: Емоції чи Справи?»

Час: 15 хвилин.

Мета: Наочна демонстрація різниці між емоційним копінгом (коли енергія витрачається на плач, крик, звинувачення) та проблемним копінгом (коли енергія йде на вирішення ситуації).

Зміст обговорення: Ведучий малює на дошці/фліпчарті велике коло, яке символізує «100% внутрішньої енергії студента». Разом із групою аналізується ситуація: *Студент отримав незадовільну оцінку або низький бал. Якщо вмикається*

емоційний копінг, куди йдуть відсотки енергії? (40% - на образи, 30% - на самокритику, 20% - на скарги друзям). Скільки залишається на те, щоб вивчити матеріал і перездати? (Лише 10%). Студенти підводяться до висновку, що емоційний копінг просто «зливає» їхній ресурс у порожнечу.

3. Гра-взаємодія «Рекламний ролик конструктивного рішення»

Час: 25 хвилин.

Мета: Трансформація пасивної та емоційної поведінки в активну дію, розвиток творчого мислення та командної взаємодії.

Інструкція:

Учасники діляться на міні-групи по 4–5 осіб. Уявіть, що ваша команда це креативне рекламне агентство. Вам потрібно створити і коротко презентувати (до 3 хвилин) дотепний або серйозний «реklamний ролик» нового психологічного продукту під назвою **«Проблемно-орієнтований копінг»**. У вашій рекламі обов'язково має бути показано: 1) Симптоми «проблеми» (як студент страждає від емоційних істерик чи відкладання справ); 2) Як діє новий «продукт» (алгоритм: зупинився – проаналізував – розбив на кроки – зробив першу дію); 3) Позитивний ефект наприкінці.

Питання для обговорення: Які головні переваги «продукту» (раціонального копінгу) ви виділили у своїх роликах? Чому його вигідно «купувати» нашому мозку замість звичних емоційних зривів?

4. Практикум «Деструкція завалу: Матриця першого кроку»

Час: 25 хвилин.

Мета: Відпрацювання практичної навички переходу від тривожного ступору/паніки до конкретних проблемно-орієнтованих дій; зниження суб'єктивного відчуття дезадаптованості за шкалою W&SAS.

Інструкція: Кожен учасник отримує аркуш паперу. Згадайте та запишіть одну актуальну навчальну або життєву проблему, яка зараз викликає у вас найбільше стресу та емоційного напруження (наприклад: *«написати розділ диплому», «закрити борг з англійської»*). Тепер застосуємо до неї алгоритм раціональної дії:

1. Переформулюйте емоційну скаргу у конкретне завдання (замість «*Я нічого не встигаю з дипломом, все пропало*» напишіть «*Мені потрібно написати підрозділ 2.4*»).

2. Розбийте це велике завдання на 4 дрібні, майже мікроскопічні підзавдання (наприклад: знайти 2 статті, написати 1 сторінку тексту, зробити таблицю, скинути керівнику).

3. Виберіть одне підзавдання, яке ви можете виконати за 15 хвилин, і поставте біля нього знак оклику. Це ваш «**Перший крок**».

Обговорення в парах: Учасники протягом 5 хвилин презентують свої матриці дій один одному в парах, підтримуючи та валідуючи реалістичність першого кроку партнера.

5. Вправа «Мій крок у дію» (Підсумкова рефлексія)

Час: 10 хвилин.

Мета: Закріплення відповідальності за власну поведінку, створення позитивного емоційного закриття заняття.

Інструкція: Станьте, будь ласка, у коло. Нехай кожен по черзі зробить один реальний крок уперед у центр кола і голосно, впевнено озвучить свій вибраний «Перший крок», який він зобов'язується виконати вже сьогодні або завтра (наприклад: «*Я прийду додому і напишу перші пів сторінки тексту!*»). Група підтримує кожного учасника оплесками.

Тренер: Будь-який, навіть найменший реальний крок у бік вирішення проблеми знищує тривожність набагато ефективніше, ніж години переживань. Дякую вам за активність та сміливість переходити від емоцій до дій! До зустрічі!

ЗАНЯТТЯ 5: "Трансформація уникнення: простір довіри та підтримки"

Мета: Поведінкова трансформація патернів пасивного уникнення проблем (за методикою CISS), розвиток міжособистісної довіри, емпатії та готовності студентів своєчасно звертатися по допомогу; оптимізація показників соціальної підтримки.

Час проведення: 90 хвилин.

Матеріали: Пов'язки на очі (за кількістю половини учасників), аркуші паперу А4, маркери, картки з бар'єрами комунікації.

1. Вправа-активізатор «Довірлива прогулянка»

Час: 20 хвилин.

Мета: Руйнація психологічних бар'єрів, розвиток міжособистісної довіри на тілесному та емоційному рівнях, мінімізація страху перед втратою контролю.

Інструкція:

Об'єднайтеся в пари. Один із вас стає «Веденим» (йому зав'язують очі), а другий - «Ведучим». «Ведучий» повинен мовчки, акуратно взявши партнера за руку або за плече, провести його безпечним маршрутом по аудиторії (оминаючи стільці, столи та інших людей). Головна умова - повна тиша. «Ведучий» повністю відповідає за безпеку свого партнера. Через 5 хвилин за моїм хлопком ви змінюєтеся ролями.

Обговорення: Що ви відчували, коли йшли із заплющеними очима? Чи легко було повністю довіритися іншій людині та відпустити контроль? Що допомагало відчувати безпеку?

2. Інтерактивна вправа-дискусія «Пастка уникнення: Чому ми тікаємо від проблем?»

Час: 15 хвилин.

Мета: Аналіз копінг-стратегії уникнення, виявлення причин відкладання складних завдань («на завтра») та наслідків такої поведінки для академічної адаптації.

Зміст обговорення: Ведучий пропонує групі подумати, чому коли накопичуються дедлайни, мозок вимагає «втекти» (лягти спати, увімкнути серіал, піти гуляти). Студенти разом виводять формулу пастки уникнення: *Тимчасове зниження тривоги в момент втечі $\rightarrow$ збільшення масштабу проблеми $\rightarrow$ вибухове зростання стресу (за PSS-10) перед самим дедлайном.* Обговорюється, що просити про допомогу - це не слабкість, а активний інструмент вирішення проблеми.

3. Гра "Руйнівники бар'єрів: Соціальна підтримка"

Час: 25 хвилин.

Мета: Відпрацювання навички чіткого формулювання запиту про допомогу, подолання внутрішнього сорому або страху відмови.

Інструкція:

Учасники діляться на три групи. Кожна група отримує картку з «внутрішнім бар'єром», який заважає студенту звернутися по допомогу (наприклад: *«Я маю все робити сам, інакше я слабак»*, *«Якщо я попрошу одногрупника пояснити тему, він подумає, що я дурний»*, *«Викладачу байдуже на мої проблеми»*). Напишіть 3 контраргументи, які руйнують цей бар'єр, та складіть ідеальний, конструктивний текст-запит (скрипт) про допомогу у цій ситуації (до одногрупника, до викладача, до близької людини). Презентуйте свій скрипт у вигляді короткого діалогу.

Питання для обговорення: Чому нам буває так важко попросити про допомогу? Як змінюється ситуація, коли ми отримуємо підтримку від оточення?

4. Психотехнічна аналітична техніка «Їжачок»

Час: 20 хвилин.

Мета: Візуалізація та екологічне відпускання накопичених образ і тривог, які блокують відкрити взаємодію з соціумом.

Матеріали: Аркуші паперу, кольорові маркери.

Інструкція: Намалюйте в центрі аркуша контур їжачка. Його голки - це ваші захисні реакції, коли ви перебуваєте у стресі (наприклад: *«самотність»*, *«ігнорування»*, *«нападаю першим»*, *«іду в себе»*). Напишіть ці слова прямо на голках. А тепер всередині самого тіла їжачка (у його м'якому животику) напишіть 3 речі, які насправді ховаються за цими голками, коли вам погано (наприклад: *«потреба в безпеці»*, *«хочу, щоб мене обійняли»*, *«страх не впоратися»*).

Обговорення в парах: Поділіться у парах своїми малюнками. Обговоріть, як можна показати іншим свій «м'який животик» (свої справжні потреби), не виставляючи гострі голки уникнення чи агресії.

5. Вправа «Коло емпатії» (Підсумкова рефлексія)

Час: 10 хвилин.

Мета: Емоційне закріплення почуття захищеності та згуртованості групи.

Інструкція: Сядьте в коло, заплюжте очі. Протягом хвилини згадайте сьогоднішню «Довірливу прогулянку». Розплюжте очі, подивіться на групу та висловіть одним словом те, що ви відчуваєте зараз, коли знаєте, що ви не самі зі своїми студентськими тривогами.

ЗАНЯТТЯ 6: "Технології емоційної експресії та саморегуляції"

Мета: Оволодіння практичними методами м'язової релаксації, дихальними психотехніками та способами експрес-стабілізації психоемоційного стану в ситуаціях гострого стресу та напруження (заліки, сесія).

Час проведення: 90 хвилин.

Матеріали: Стільці за кількістю учасників, спокійна аудіозапис (релаксаційна музика), паперові серветки.

1. Релаксаційна техніка «Розтопи коло»

Час: 15 хвилин.

Мета: Зняття загального м'язового тонусу, навчання техніці контрасту (напруження – розслаблення) як базового елемента саморегуляції.

Інструкція: Станьте в коло. За моєю командою «Лід!», ви повинні максимально сильно напружити всі м'язи свого тіла: стисніть кулаки, затисніть зуби, зафіксуйте плечі, затамуйте подих. Перебувайте в цьому стані максимального затиску 10 секунд. За моєю командою «Сонце розтопило лід!», повністю розслабте тіло, опустіть руки, видихніть, наче ви перетворилися на м'яку воду. Повторимо цю вправу 3 рази.

Обговорення: Що ви відчули в момент повного розслаблення? Чи помітили ви, що емоційне напруження зникає разом із фізичним затиском?

2. Дихальний практикум «Керування пульсом»

Час: 15 хвилин.

Мета: Освоєння антистресової техніки дихання за квадратом для швидкого зниження гострого нападу тривоги (за шкалою GAD-7) за 2-3 хвилини.

Інструкція: Сядьте рівно, обіпріться на спинку стільця, поставте ноги на підлогу. Ми будемо дихати за схемою:

- Вдих носом на 4 рахунки .Затримка дихання на 4 рахунки . Видих ротом на 4 рахунки . Затримка дихання на 4 рахунки.
- Слідкуйте, щоб дихання було животом (діафрагмальне). Давайте виконаємо 5 таких циклів разом під мій рахунок.

Обговорення: Як змінився ваш внутрішній стан? Як цю техніку можна непомітно використовувати безпосередньо перед публічним виступом або під час іспиту?

3. Вправа на інтонаційне вираження почуттів «Телефонна розмова»

Час: 25 хвилин.

Мета: Розвиток навичок вербалізації та екологічного вираження складних емоцій через керування голосом та інтонацією.

Інструкція: Об'єднайтеся в пари та сядьте спиною один до одного (імітація розмови по телефону, де ми не бачимо обличчя, а чуємо лише голос). Один із вас отримує завдання прочитати абсолютно нейтральний текст (наприклад: *«Завтра о 9 ранку відбудеться збір групи біля головного корпусу університету для отримання документів»*), але з чітко заданою емоцією:

- 1) з панічною тривожністю;
- 2) з абсолютною впевненістю та спокоєм;
- 3) з агресивним роздратуванням.

Партнер повинен вгадати емоцію та описати, як мінявся його власний стан від почутого. Потім міняємося ролями.

Питання для обговорення: Як інтонація голосу впливає на сприйняття інформації? Як ми можемо за допомогою спокійного, впевненого тембру голосу заспокоювати самих себе та співрозмовника?

4. Психотехнічна гра «Посилайте хороші почуття»

Час: 25 хвилин.

Мета: Навчання технікам позитивного емоційного переключення та утримання стійкого емоційного стану в умовах зовнішнього тиску чи маніпуляцій.

Інструкція: Учасники стають у два кола - внутрішнє та зовнішнє, обличчям один до одного. Учасники зовнішнього кола мають виступати в ролі «Скептиків» (вони траншують втому, байдужість, напруження). Завдання учасників внутрішнього кола - попри будь-який вираз обличчя партнера навпроти, щиро посміхнутися йому, зазирнути в очі та впевнено сказати позитивну фразу- побажання. Через кожен хвилину за хлопком внутрішнє коло зміщується.

Питання для обговорення: Що було важче - залишатися в образі «Скептика» чи дарувати позитивні емоції попри холод у відповідь? Які висновки можна зробити про управління своїм емоційним кліматом?

5. Рефлексія «Мій сьогоднішній якір»

Час: 10 хвилин.

Мета: Закріплення та інтеграція отриманих тілесних навичок.

Інструкція: Згадайте, яка з двох технік (м'язове розслаблення чи дихання за квадратом) підійшла сьогодні особисто вам найбільше. Покладіть руку на груди і зафіксуйте цей стан спокою як ваш особистий «антистресовий якір».

ЗАНЯТТЯ 7: "Ефективна адаптація та комунікативна гнучкість"

Мета: Підвищення рівня соціально-академічної адаптації студентів (за шкалою W&SAS), розвиток навичок невербальної експресії, подолання страху оцінювання та відпрацювання впевненої поведінки в конфліктних або стресових ситуаціях взаємодії.

Час проведення: 90 хвилин.

Матеріали: Аркуші паперу, картки із завданнями для моделювання ситуацій.

1. Вправа на аналіз невербальних маркерів «Зоровий образ»

Час: 15 хвилин.

Мета: Розвиток навичок читання невербальних сигналів впевненості та невпевненості, синхронізація групи.

Інструкція: Протягом наступних 3 хвилин ми будемо мовчки хаотично ходити по аудиторії. За моєю командою «Стоп! Очі!», ви повинні зупинитися поруч

із тією людиною, яка опинилася найближче, зустрітися з нею поглядом і спробувати без слів продемонструвати їй свою підтримку та впевненість. Робимо 4 такі зупинки.

Обговорення: Що ви відчували під час тривалого візуального контакту? Які невербальні знаки (постава, нахил голови, міміка) трансливали вам підтримку від колеги?

2. Ситуаційне моделювання «Як сподобатись / Впевнений студент»

Час: 30 хвилин.

Мета: Відпрацювання навичок асертивної (впевненої) поведінки під час складання іспитів чи спілкування з адміністрацією, подолання синдрому «жертви стресу».

Інструкція:

Об'єднайтеся в пари. Один із вас грає роль «Суворого, втомленого викладача екзаменатора», а другий - «Студента, який відповідає на важкий квиток». «Студент» повинен продемонструвати впевнену поведінку за алгоритмом: рівна постава, чіткий і спокійний темп мовлення, утримання зорового контакту, використання фраз: *«Я розумію ваше запитання...»*, *«Дозвольте мені уточнити цей момент...»*. «Викладач» намагається злегка збивати з пантелику (зітхає, дивиться в телефон). Через 7 хвилин міняємося ролями.

Питання для обговорення: Що допомагало утримувати позицію впевненості під тиском? Як змінювалися ваші емоції, коли ви свідомо тримали рівну поставу та спокійний голос?

3. Практикум «Початок розмови: Конструктивний вихід із конфлікту»

Час: 25 хвилин.

Мета: Формування навичок вирішення міжособистісних конфліктів у студентському середовищі, заміна емоційного звинувачення на конструктивний діалог.

Інструкція: Ведучий знайомить групу з технікою **«Я-висловлювання»**, яка складається з 4 кроків: 1) Об'єктивний факт (*«Коли ти не скинув свою частину презентації вчасно...»*); 2) Моя емоція (*«...я відчуваю тривогу та*

роздратування...»); 3) Пояснення наслідків («...тому що під загрозою оцінка всієї команди...»); 4) Конкретна пропозиція («...я прошу тебе зробити це сьогодні до 18:00»). Студентам пропонується індивідуально написати на аркушах «Я-висловлювання» для будь-якої поточної неприємної ситуації в групі чи побуті та зачитати його вголос за бажанням.

Обговорення: Чому така форма початку розмови не викликає у відповідь агресії чи уникнення, на відміну від звичного: «*Ти вічно все псуєш!*»?

4. Вправа «Колективний фідбек» (Підсумкова рефлексія)

Час: 20 хвилин.

Мета: Інтеграція комунікативного досвіду, підвищення соціальної адаптованості учасників в групі.

Інструкція: Кожен учасник бере аркуш паперу, пише зверху своє ім'я та передає його сусіду праворуч. Сусід повинен швидко написати на аркуші одну рису або комунікативну навичку цієї людини, яка йому найбільше імпонує або допомагає в спільній роботі, загортає написане і передає далі. Аркуш робить повне коло і повертається до власника.

Обговорення: Прочитайте ваші аркуші. Які приємні відкриття ви зробили про те, як вас сприймає група?

ЗАНЯТТЯ 8: "Резистентність до стереотипів та інтеграція досвіду"

Мета: Формування критичного мислення щодо деструктивних соціальних та гендерних стереотипів, які штучно підсилюють тривогу особистості; узагальнення та підведення підсумків роботи всього тренінгу, оцінка індивідуального прогресу в розвитку емоційної саморегуляції.

Час проведення: 90 хвилин.

Матеріали: Аркуші паперу А4, кольорові маркери, ножиці, скотч, коробка («Скрина здобутків»).

1. Вправа-активізатор «Стереотипи та їхній вплив на емоції»

Час: 15 хвилин.

Мета: Актуалізація теми соціального тиску, виявлення обмежувальних переконань.

Інструкція: Станьте в коло. Я буду називати поширені фрази-стереотипи, з якими часто стикаються студенти (наприклад: *«Дівчата не здатні до технічних наук», «Хлопці не мають право плакати чи показувати слабкість», «Успішний студент повинен вчитися лише на відмінно», «Якщо ти не працюєш під час навчання - ти марнуєш час»*). Якщо цей стереотип хоч колись викликав у вас почуття провини чи тривоги - зробіть крок у центр кола. Подивіться навколо, як багато нас реагує на ці пастки. Поверніться назад.

2. Аналітичний практикум «Роль стереотипів у взаємному пізнанні»

Час: 20 хвилин.

Мета: Деструкція тиску соціальних очікувань, звільнення внутрішнього ресурсу емоційної стійкості.

Інструкція:

Об'єднайтеся в дві групи. Перша група виписує на ватмані стереотипи на тему *«Яким мене хоче бачити суспільство/батьки/ВНЗ»*. Друга група виписує список - *«Якою людиною я є насправді, з усіма моїми емоціями, втомою та потребами»*. Після завершення ведучий бере ножиці і символічно розрізає перший плакат зі стереотипами на шматки, наголошуючи: *«Ви маєте повне право не відповідати чужим шаблонам. Ваша емоційна саморегуляція - це турбота про себе, а не виконання чужих замовлень»*.

Обговорення: Яке полегшення ви відчуваєте, коли усвідомлюєте право бути собою, а не ідеальним стереотипним шаблоном?

3. Вправа-узагальнення «Мій спогад та здобуток: Скриня знань»

Час: 35 хвилин.

Мета: Структурування всього досвіду, отриманого за 8 занять тренінгу, фіксація особистісних змін у копінг-поведінці.

Матеріали: Коробка, аркуші паперу.

Інструкція: Наш тренінговий курс підійшов до кінця. Ми пройшли великий шлях від знайомства до вивчення стресу, тривоги та способів їх подолання. Перед вами стоїть «Скриня здобутків». Візьміть два аркуші паперу різних кольорів.

На **першому аркуші** напишіть те, що ви назавжди залишаєте в минулому (свою стару тривожність, звичку тікати від проблем чи емоційні зриви). Зімніть цей аркуш і викиньте в кошик для сміття.

На **другому аркуші** напишіть ваш головний «здобуток» за цей тренінг (конкретну техніку, внутрішню фразу, нову звичку діяти раціонально, відчуття підтримки). Покладіть цей аркуш у нашу спільну «Скриню здобутків».

Послідовність виконання: Кожен учасник по колу підходить, викидає «старе» та вкладає «нове» у скриню, озвучуючи свої думки групі.

4. Фінальне коло рефлексії «Прощання та імпульс вдячності»

Час: 20 хвилин.

Мета: Закриття тренінгової групи, психологічне закріплення позитивного ефекту та емоційне прощання.

Інструкція: Станьте в наше фінальне коло, візьміться за руки. Нехай кожен по черзі висловить свої підсумкові враження від усього тренінгового курсу та скаже кілька слів подяки всій групі. Наприкінці ми міцно і дружньо потиснемо один одному руки, запустивши фінальний імпульс підтримки.

Тренер: Я щиро дякую кожному з вас за сміливість змінюватися, за вашу відкритість та затишну атмосферу. Ви озброєні всіма необхідними інструментами, ваш «щит емоційної саморегуляції» готовий до будь-яких життєвих та академічних викликів. Вірте в себе!

Програму тренінгу успішно завершено!