

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА
ГРІНЧЕНКА**

Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти

Кафедра практичної психології

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

на тему:

**РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ В КЕРУВАННІ
СТРЕСОМ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ**

Студентки 2 курсу,
групи ППм-1-24-1.4з
другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми 053.00.02
Практична психологія
Дєдікової Анни Сергіївни

Науковий керівник:
Коркос Я.О., доктор філософії
за спеціальністю 053
«Психологія», викладач
кафедри практичної психології

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ В КЕРУВАННІ СТРЕСОМ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ	7
1.1. Поняття емоційного інтелекту: визначення, теорії, структура	7
1.2. Психологічні аспекти стресу: визначення, типи та механізми	16
1.3. Взаємозв'язок між ЕІ студентів та вмінням керувати стресом	25
Висновки до Розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ В КЕРУВАННІ СТРЕСОМ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ	34
2.1. Методики та характеристика вибірки	34
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	43
2.3. Практичні рекомендації для підвищення емоційного інтелекту у студентів	58
Висновки до Розділу 2	62
ВИСНОВКИ	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	69
ДОДАТКИ	74

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному освітньому процесі студенти постійно стикаються з високим рівнем стресу, що пов'язаний з регулярним ознайомленням з новою інформацією, необхідністю споживати, аналізувати та запам'ятовувати великі обсяги даних, складанням заліків та іспитів. Окрім навчального навантаження для українських студентів постійним стрес-фактором стає також воєнний стан: постійні повітряні тривоги, обстріли, складна безпекова ситуація в більшості міст країни.

Навіть за межами України, знаходячись в більш безпечному середовищі, на студентів мають вплив загальносвітові тенденції, що були описані футуристом та антропологом J. Cascio у статті «Facing the Age of Chaos». Він характеризував сучасний світ аббревіатурою BANI, що в перекладі з англійської означає: Brittle – крихкий, ілюзорно міцний, Anxious – тривожний, Nonlinear – нелінійний, той в якому причина і наслідок здаються роз'єднаними або непропорційними, Incomprehensible – незбагненний, нелогічний. В такому світі кожен відчуває надмірний стрес через відсутність міцних опор, адже вони в мить можуть виявитися крихкими, через нелінійність та часом незбагненність подій, що відбуваються в світі.

Емоційний інтелект (EI) є важливим ресурсом для розпізнавання, розуміння та регулювання емоцій, що сприяє кращому управлінню стресовими ситуаціями. Розуміння того, яку роль EI відіграє у здатності студентів справлятися зі стресом та обирати більш ефективні коупінг-стратегії є надзвичайно важливим для розвитку ефективних методів підтримки студентів у навчальному процесі.

Теоретичне значення дослідження полягає у глибокому аналізі поняття EI як важливого психологічного конструкта, що має прямий вплив на стресостійкість особистості. Робота систематизує сучасні наукові

підходи до розуміння ЕІ, описує його зв'язок із когнітивними та емоційними процесами, а також обґрунтовує значення ЕІ у подоланні стресових станів. Теоретичні висновки можуть бути корисними для подальших наукових досліджень у сфері освітньої психології, психофізіології та психології особистості.

Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування отриманих результатів для розробки практичних рекомендацій щодо підвищення рівня емоційного інтелекту у студентів. Зокрема, це може бути впровадження спеціальних тренінгових програм у вищих навчальних закладах для розвитку емоційної регуляції, саморефлексії та адаптивних коупінг-стратегій. Це сприятиме підвищенню академічної успішності, зниженню рівня тривожності та буде запобігати емоційному вигоранню студентів, особливо тих, хто навчається заочно і поєднує навчання з іншими життєвими обов'язками.

За поточних умов швидкоплинних змін, стрімкого розвитку технологій та наукових відкриттів, а також збільшення тривалості життя, все більша кількість людей зрілого віку потребуватимуть проходження додаткового навчання або зміни спеціальності та отримання освіти в новій галузі протягом свого життя.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять роботи таких вітчизняних науковців та психологів як: В. В. Зарицька, Ю. Я. Мединська, Т. Яблонська, О. Вернік, Г. Гайворонський, М. А. Кузнєцов, Н. Ю. Діомідова, Н. А. Басюк, які вивчали ЕІ, особливості виникнення та переживання стресу. Серед закордонних досліджень доцільно виділити роботи таких науковців, як: E. Thorndike, D. Wechsler, H. Gardner, D. Goleman, R. Bar-On, J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, H. Selye, R. Lazarus, S. Folkman, C. Maslach., M. Leiter, N. S. Schutte.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект як психологічний конструкт.

Предмет дослідження: роль емоційного інтелекту студентів в керуванні стресом під час навчання.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично визначити взаємозв'язок емоційного інтелекту студентів зі стресом та вмінням використовувати більш ефективні коупінг-стратегії, розробити рекомендації щодо підвищення рівня емоційного інтелекту для ефективного подолання стресу.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз основних підходів до поняття емоційний інтелект та психологічних аспектів стресу.
2. Емпірично дослідити взаємозв'язок між емоційним інтелектом та рівнем стресостійкості, типами коупінг-стратегій студентів.
3. Розробити практичні рекомендації для підвищення рівня емоційного інтелекту у студентів як інструменту для ефективного управління стресом.

Гіпотеза: студенти, які мають вищі показники емоційного інтелекту використовують більш ефективні коупінг-стратегії та мають вищі показники стресостійкості, що свідчить про їх вміння управляти стресом

Методи дослідження:

Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети було використано такі методи: а) теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація джерел, дедукція, індукція; б) емпіричні: опитування за допомогою Google Forms; для визначення загального рівня емоційного інтелекту застосували методику В.В. Зарицької; для визначення рівня стресостійкості використовували шкалу стресостійкості Коннора — Девідсона; для визначення коупінг-стратегій — опитувальник Brief-COPE С. Carver, (адаптація Т. Яблонської, О. Верніка, Г. Гайворонського, 2023); в) методи математично-статистичної обробки статистичних даних: кореляційний та регресійний аналіз.

База дослідження: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка та Український католицький університет, обсяг вибірки 60 респондентів заочної форми навчання

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні уявлень про ЕІ як інтегральний ресурс керування стресом студентів у специфічних умовах воєнного стану та ВАНІ-середовища. Вперше на вітчизняному емпіричному матеріалі комплексно описано зв'язки між компонентами ЕІ, стресостійкістю та домінантними коупінг-стратегіями студентів із використанням поєднання шкали стресостійкості Коннора–Девідсона, опитувальника Brief-COPE та методики вимірювання ЕІ В.В. Зарицької. Подальшого розвитку дістали уявлення про прогностичну роль ЕІ в динаміці стресу завдяки застосуванню регресійного аналізу, що дало змогу кількісно оцінити внесок ЕІ у варіацію рівня стресу та вибору адаптивних і неадаптивних коупінг-стратегій.

Структура: дослідження складається з двох розділів, 90 сторінок, таблиць, схем, використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ В КЕРУВАННІ СТРЕСОМ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

1.1. Поняття емоційного інтелекту: визначення, теорії, структура

Концепція емоційного інтелекту (EI) сформувалася як результат тривалого розвитку психологічної науки, у межах якого послідовно опрацьовувалися проблематика соціального інтелекту, емоційної регуляції та когнітивних здібностей. Вона пройшла шлях від загальних уявлень про співвідношення емоцій і розуму до розроблення детальних теоретичних моделей, що активно застосовуються в сучасних емпіричних дослідженнях та практиці психологічної допомоги.

Перші ідеї, пов'язані з EI, з'являються ще на початку XX століття: у 1920 році E. Thorndike запроваджує поняття «соціального інтелекту», що тлумачиться як здатність розуміти інших людей і діяти ефективно в міжособистісних взаємодіях (Thorndike, 1920). У 1940–1950-ті роки D. Wechsler наголошує на ролі некогнітивних чинників у структурі загального інтелекту, підкреслюючи, що життєвий успіх зумовлюється не лише аналітичними здібностями, а й умінням упоратися з власними емоціями та складними соціальними ситуаціями (Wechsler, 1940).

У середині XX століття інтелект дедалі частіше розглядається як багатовимірне утворення. У 1983 році H. Gardner у межах теорії множинного інтелекту виокремлює внутрішньоособистісний та міжособистісний інтелект як відносно автономні складові інтелектуальної діяльності людини (Gardner, 1983).

Теоретичні положення H. Gardner стали підґрунтям для формування першої цілісної концепції EI, запропонованої американськими вченими P. Salovey & J. Mayer у спільній статті “Emotional Intelligence”, опублікованій у 1990 р. У цій праці вони вперше вживають термін

«емоційний інтелект» і надають йому таке визначення: «Ми визначаємо емоційний інтелект як частину соціального інтелекту, яка передбачає здатність відстежувати свої та чужі почуття і емоції, розрізняти їх та використовувати цю інформацію, щоб керувати своїм мисленням і діями» (Salovey & Mayer 1990).

Запропонована модель інтерпретує EI як специфічну когнітивну здатність, пов'язану з обробкою емоційної інформації та її використанням для реалізації адаптивної поведінки. Р. Salovey & J. Mayer первісно виокремили три базові компоненти EI: оцінка та вираження емоцій, регуляція емоцій, використання емоцій. Надалі, у 1997 році, автори уточнюють свою модель, структуруючи її на чотири рівні: ідентифікація емоцій, використання емоцій, розуміння емоцій, управління емоціями (Старинська, 2022).

Починаючи з 1995 року, завдяки праці американського психолога і журналіста D. Goleman «Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ», відбувається інтенсивна популяризація поняття EI. D. Goleman пропонує розширену концепцію, яка інтегрує когнітивні здібності з особистісними рисами та соціальними навичками, що забезпечують успішність у міжособистісній взаємодії та професійній діяльності. Він не лише зробив EI предметом широкого наукового й суспільного обговорення, а й показав його значущість для досягнення успіху в особистісній і професійній сферах, що сприяло впровадженню його моделі в корпоративному менеджменті, освіті та системах особистісного розвитку. У цій моделі виокремлено п'ять ключових компонентів EI: самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички (Goleman, 1995).

Альтернативне, але концептуально споріднене визначення запропонував ізраїльський дослідник R. Bar-On (2006), який розглядає EI як «набір особистісних, емоційних і соціальних здібностей, що впливають

на здатність людини ефективно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища» (Bar-On, 2006). На цій основі ним розроблено модель емоційно-соціального інтелекту (ESI), що акцентує на тісному взаємозв'язку ЕІ та психічного здоров'я. Структура моделі включає 15 підкомпонентів, об'єднаних у п'ять доменів: внутрішньоособистісні навички (самосвідомість, самоповага), міжособистісні навички (емпатія, соціальна відповідальність), адаптивність (розв'язання проблем, гнучкість), стресостійкість (контроль імпульсів, толерантність до стресу), загальний настрій (оптимізм, щастя).

У 2001 році К. Petrides & А. Furnham запропонували інший підхід, репрезентований моделлю ЕІ як особистісної риси. У межах цієї концепції ЕІ визначається як сукупність самосприйнятих емоційних здібностей, що впливають на поведінку та індивідуальні особистісні характеристики, і, на відміну від моделей здібностей, фокус зміщується на суб'єктивні оцінки власних емоційних умінь. У подальших дослідженнях К. Petrides & А. Furnham розробили опитувальник для оцінювання ЕІ як риси особистості, що дало змогу вимірювати індивідуальні відмінності у сприйнятті та вираженні емоцій, а також простежити взаємозв'язок між ЕІ та іншими психологічними конструктами – особистісними рисами та когнітивними здібностями. Їхні роботи продемонстрували, як ЕІ впливає на різні сфери життєдіяльності, зокрема академічну успішність, професійну реалізацію та міжособистісні стосунки (Petrides & Furnham, 2001).

Сучасні нейровізуалізаційні дослідження засвідчують, що ЕІ тісно пов'язаний з активністю лімбічної системи та префронтальної кори головного мозку. У роботах Barbey та його колег застосовувалися методи нейровізуалізації та нейропсихологічного тестування для аналізу наслідків ураження різних ділянок мозку для когнітивного функціонування. Було показано, що пошкодження дорсолатеральної префронтальної кори

супроводжується зниженням показників робочої пам'яті та здатності до абстрактного мислення, що свідчить про провідну роль цієї зони в інтеграції емоційної та когнітивної інформації. Крім того, встановлено, що лімбічна система, насамперед гіпокамп і мигдалина, безпосередньо залучена до обробки емоцій і формування емоційних спогадів. Узгоджена взаємодія лімбічної системи та префронтальної кори забезпечує регуляцію емоційних реакцій і їхній вплив на поведінку, що становить ключову нейропсихологічну основу ЕІ. Отже, результати цих досліджень підкреслюють значущість комплексної роботи зазначених мозкових структур у формуванні ЕІ, від якого залежить здатність індивіда розуміти, виражати та регулювати власні емоції, а також ефективно взаємодіяти з оточенням (Barbey et al., 2014).

У статті «Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості» Є. Карпенко здійснено теоретичний аналіз провідних підходів до вивчення ЕІ. Авторка зазначає, що класичний підхід до ЕІ спирається на уявлення про локалізацію емоцій у структурах головного мозку та необхідність їхнього підпорядкування раціональному мисленню, тоді як постнекласичний підхід робить наголос на конструюванні емоцій особистістю, що має неврологічне підґрунтя, пов'язане з функціонуванням інтероцептивної та контрольної мереж мозку. Такий підхід виявляється більш чутливим до експлікації аксіологічного виміру ЕІ, компоненти якого – організмичне чуття та емоційна компетентність – виступають механізмами розуміння та інтерпретації відповідно (Карпенко, 2019).

Починаючи з 2015 року, спостерігається інтенсивне зростання кількості досліджень ЕІ, які охоплюють широкий спектр проблем: вплив ЕІ на когнітивні процеси, особистісний розвиток, лідерські якості, управління стресом, психічне здоров'я, професійну діяльність та функціонування в освітньому середовищі.

Зокрема, у 2016 році було здійснено систематичний огляд, спрямований на вивчення взаємозв'язку між ЕІ та когнітивними процесами, вимірюваними за допомогою «холодних» (емоційно нейтральних) та «гарячих» (емоційно насичених) лабораторних завдань. Було виявлено, що ЕІ, виміряний за допомогою тестів, заснованих на моделі здібностей, позитивно пов'язаний з ефективністю виконання «гарячих» когнітивних завдань, тоді як значущого зв'язку з «холодними» завданнями не встановлено, що свідчить про специфічну роль ЕІ в оптимізації обробки емоційно значущої інформації (Gutiérrez-Cobo, Cabello, & Fernández-Berrocal, 2016).

У 2023 році Coronado-Maldonado, I., & Benítez-Márquez, M. провели огляд літератури, присвячений взаємозв'язку ЕІ, лідерства та командної взаємодії, який охопив 104 рецензовані статті та оглядові праці з баз даних Web of Science та Scopus за період 1998–2022 років. Автори застосували змішаний (кількісно-якісний) дизайн аналізу й дійшли висновку, що ЕІ відіграє ключову роль у лідерстві, сприяючи ефективній комунікації, прийняттю рішень і управлінню командами. Лідери з високим рівнем ЕІ краще розуміють емоційні стани підлеглих, що позитивно позначається на згуртованості та результативності командної діяльності (Coronado-Maldonado & Benítez-Márquez, 2023).

Як теоретичні моделі, так і емпіричні дослідження послідовно засвідчують зв'язок ЕІ з емоційним добробутом. У двох дослідженнях було проаналізовано взаємозв'язок між ЕІ та настроєм, а також між ЕІ та самооцінкою; їх результати показали, що вищий рівень ЕІ корелює з більш стійким позитивним настроєм і вищою самооцінкою. У третьому дослідженні, де додатково аналізувалася роль ЕІ у регуляції настрою та самооцінки, встановлено, що особи з більш високим ЕІ демонструють менше зниження позитивного настрою та самооцінки після індукції негативного стану за методом Велтена, а також більш виразне підвищення

позитивного настрою (але не самооцінки) після індукції позитивного стану (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002).

Мета-аналіз, виконаний іспанськими дослідниками Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P., також виявив стійкий позитивний зв'язок між ЕІ та суб'єктивним добробутом. Особи з високим ЕІ, як правило, характеризуються більш позитивним емоційним фоном, вищою самооцінкою та загальним емоційним добробутом; вони ефективніше долають негативні емоції і стрес, що знижує ризик виникнення психічних розладів. До аналізу було включено 25 досліджень із загальною вибіркою 8520 учасників; результати засвідчили позитивний значущий зв'язок між ЕІ та суб'єктивним добробутом ($f = 0,32$). Цей показник виявився вищим у дослідженнях, де застосовувалися змішані інструменти ЕІ ($f = 0,38$), порівняно з інструментами моделі здібностей ($f = 0,32$) та інструментами, що базуються на результатах діяльності ($f = 0,22$). Було також виявлено сильніший зв'язок між ЕІ та когнітивним компонентом суб'єктивного добробуту ($f = 0,35$), ніж з афективним компонентом ($f = 0,29$) (Sánchez-Álvarez, Extremera & Fernández-Berrocal., 2015). Серед праць українських дослідників варто виокремити дослідження Л. Борисенко та Л. Корват (2023), присвячене вивченню взаємозв'язку між ЕІ та самоефективністю особистості. Авторки встановили, що високий рівень ЕІ позитивно корелює з почуттям особистої компетентності та здатністю ефективно долати життєві труднощі (Борисенко & Корват, 2023).

У статті «Дослідження ЕІ та полікомунікативної емпатії як складових особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі» проаналізовано результати вивчення ЕІ та емпатії як ключових компонентів особистісної готовності. Автори підкреслюють, що високий рівень ЕІ сприяє успішній адаптації педагогів до роботи в

інклюзивному середовищі та підвищує ефективність їхньої професійної діяльності.

Дослідження Ротко О. та Клопоти Є. акцентує на визначальній ролі ЕІ та емпатії у формуванні готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти; результати показують, що розвиток цих характеристик забезпечує більш ефективну взаємодію з учнями та адаптацію вчителів до сучасних освітніх викликів (Ротко & Клопота., 2023).

У 2023 році в межах всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації було розглянуто роль соціального та емоційного інтелекту як ключових soft-skills XXI століття в освітньому процесі. Матеріали заходу наголошують на важливості розвитку ЕІ у студентів та викладачів як чинника підвищення результативності навчання й професійної діяльності.

Особливе місце в українському науковому дискурсі ЕІ посідають роботи В.В. Зарицької, яка зробила вагомий внесок у формування вітчизняного поля досліджень ЕІ завдяки систематичному теоретико-методологічному обґрунтуванню цього феномена та розробленню інструментарію його психодіагностики. У своїх працях дослідниця трактує ЕІ не як суто емоційну реактивність чи одиничний прояв соціальної чутливості, а як інтегративну особистісну властивість, що відображає здатність індивіда усвідомлювати власні емоційні стани, регулювати їх, розуміти переживання інших і використовувати емоційні сигнали в соціальній та професійній взаємодії. Спираючись на аналіз провідних наукових підходів, вона підкреслює новизну поняття «емоційний інтелект» як принципово іншого ракурсу опису поведінки в емоційній сфері, у якому поєднуються раціональні й емоційні аспекти психічної регуляції, що традиційно розглядалися роз'єднано, та

наголошується на усвідомленій необхідності залучення власних емоцій до процесу прийняття рішень.

В.В.Зарицька визначає ЕІ як здатність особистості розпізнавати, контролювати та регулювати власні емоції й емоції інших, використовуючи ці вміння для досягнення життєво важливих цілей (Зарицька, 2019). Структурна модель ЕІ за В.В. Зарицькою включає п'ять компонентів: саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, потреб і мотивів), комунікативний потенціал (здатність до емпатії та розуміння емоцій інших людей), адаптаційні можливості (уміння ефективно розв'язувати проблеми та долати труднощі), антистресовий потенціал (здатність до самоконтролю та управління стресом), загальний емоційний настрій (життєрадісність, оптимізм). Важливим здобутком для української психологічної науки стала її ідея ЕІ як ресурсу професійного становлення фахівця та складника соціального капіталу освітньої спільноти. Досліджуючи студентську молодь, В.В. Зарицька розглядає розвиток ЕІ як соціальну технологію, що сприяє підвищенню суб'єктності, стресостійкості, емоційної саморегуляції та комунікативної компетентності майбутніх професіоналів, тобто як чинник готовності до ефективної взаємодії у сфері «людина — людина».

Таким чином, її підхід інтегрує когнітивний компонент (усвідомлення та інтерпретація емоцій), регулятивний компонент (керування інтенсивністю й якістю емоційних проявів), соціально-перцептивний компонент (емпатійне розпізнавання станів інших) та діяльнісно-комунікативний компонент (цілеспрямоване використання емоцій у спілкуванні та прийнятті управлінських рішень), розкриваючи емоційний інтелект як багатовимірну, структуровану систему, релевантну завданням освітньо-професійної підготовки.

Ключовим практичним досягненням В.В. Зарицької є авторська психодіагностична методика визначення рівня розвитку ЕІ особистості, яка пройшла емпіричну апробацію та отримала підтвердження валідності в

подальших дослідженнях інших авторів. Структурно методика має формат опитувальника самооцінного типу й містить 76 тверджень, відповіді на які надаються за чотирибальною шкалою частотності («майже ніколи», «частково», «часто», «майже завжди»), що дає змогу не лише фіксувати наявність певних емоційних здібностей, а й ґрадуйовано оцінювати ступінь їх сформованості. Зміст тверджень згруповано у блоки, що відображають чотири базові компоненти ЕІ в авторській моделі: розуміння власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоційних станів, розуміння емоцій інших людей, використання емоцій у діяльності та спілкуванні; кожен компонент репрезентує сукупність конкретних умінь, що дозволяє отримати диференційований профіль сильних і вразливих сторін емоційної компетентності суб'єкта.

Оригінальність підходу полягає в інтеграції інтраперсонального та міжперсонального вимірів в одному інструменті: методика одночасно оцінює самоусвідомлення та саморегуляцію, а також емпатійність, уміння впливати на емоційні стани інших і цілеспрямовано залучати емоції як ресурс взаємодії. У подальших публікаціях зазначається, що верифікація методики здійснювалася шляхом кореляційного зіставлення її шкал з визнаними міжнародними опитувальниками, зокрема опитувальником ЕІ Н. Холла, Торонтською шкалою алекситимії та профілем емоційної компетентності, що дозволило підтвердити її надійність і валідність як інструменту вимірювання як загального рівня ЕІ, так і його окремих складових – управління власними емоціями, управління емоціями інших, розуміння власних і чужих емоцій, емпатії; додатково передбачено інтегральний показник і «шкалу неправди», що підвищує контроль соціально бажаних відповідей. Попри значний масив теоретичних і емпіричних напрацювань, у науковому середовищі досі відсутня єдина трактовка сутності ЕІ.

Наявні підходи умовно об'єднують у три провідні моделі: модель здібностей, яка розглядає ЕІ як сукупність когнітивних здібностей до розпізнавання, розуміння, використання і регуляції емоцій (представники: P. Salovey & J. Mayer); змішану модель, у якій ЕІ трактується як інтеграція когнітивних здібностей з особистісними рисами, соціальними навичками та мотиваційними характеристиками (представники: D. Goleman, R. Bar-On., В.В Зарицька); модель ЕІ як особистісної риси, що розглядає його як відносно стабільну характеристику особистості, а не когнітивну здатність (представники: K. V. Petrides, & A. Furnham).

Водночас попри концептуальні розбіжності, дослідники одностайні в тому, що ЕІ підлягає вимірюванню та розвитку, а також визнають його значущість як важливого чинника навчальної й професійної успішності, ефективного управління стресом та загального психологічного добробуту особистості.

1.2. Психологічні аспекти стресу: визначення, типи та механізми

Стрес – це комплексна психофізіологічна реакція організму, що зумовлюється індивідуальними особливостями сприйняття та функціонування адаптаційних механізмів. Він може мати як конструктивний (адаптивний), так і деструктивний вплив на людину. У психології стрес розглядається не лише як біологічний процес, а й як специфічний психоемоційний стан, що модифікує когнітивні процеси, поведінкові реакції та міжособистісні взаємини. Визначення та інтерпретація поняття стресу змінювалися відповідно до розвитку наукових підходів і накопичення емпіричних даних, тому для цілісного розуміння цього феномена доцільно простежити еволюцію уявлень про нього та трансформацію теоретичних моделей, у межах яких він вивчається.

Канадський ендокринолог Н. Selye, який розробив класичну теорію стресу, визначав його як неспецифічну реакцію організму на будь-який пред'явлений йому запит або загрозу (Selye, 1976). Він започаткував сучасний напрям досліджень стресу в медицині, психології та нейронауках, експериментально довівши на моделях із використанням щурів, що організм реагує однотипно на різні стресові чинники – травми, інфекції, емоційні потрясіння. У 1936 році ним була запропонована концепція загального адаптаційного синдрому (GAS, General Adaptation Syndrome), що описує три послідовні фази реагування організму на стрес. Перша – фаза тривоги, у якій відбувається мобілізація ресурсів організму у відповідь на загрозу, супроводжувана викидом адреналіну та кортизолу; її типовими проявами є прискорене серцебиття, розширення зіниць, підвищення артеріального тиску. Друга – фаза опору, на якій організм пристосовується до дії стресора шляхом тривалої мобілізації енергетичних ресурсів. За збереження впливу стресового чинника і виснаження компенсаторних можливостей настає третя – фаза виснаження, що характеризується вичерпанням ресурсів організму та появою фізіологічних і психічних порушень, таких як виразкова хвороба, депресивні стани, зниження імунної реактивності. Н. Selye детально досліджував гормональні механізми стресу й показав, що кортизол та адреналін відіграють провідну роль у реалізації стресової відповіді; ідентифікація цих біохімічних механізмів згодом сприяла розробленню антистресових підходів. У 1950-ті роки він вивчав зв'язок стресу з серцево-судинними захворюваннями, депресією, виразками та запропонував диференціацію еустресу і дистресу, чим здійснив революційний внесок у медицину й психологію; його положення й сьогодні залишаються методологічною основою численних наукових і прикладних досліджень. Водночас, попри фундаментальний характер, теорія стресу Н. Selye зазнала критики з боку його послідовників через надмірну біологізацію феномена та недостатню

увагу до когнітивних і соціальних вимірів стресу. Це значною мірою пояснюється його медичною підготовкою та фокусом на біологічних процесах. Подальші дослідження, орієнтовані на психологічні методи подолання стресу, показали, що реакція людини на стрес є значно більш гнучкою, ніж передбачав Н. Selye.

Американський психолог R. Lazarus розглядав стрес не як суто фізіологічну реакцію, як це припускав Н. Selye, а як процес когнітивної оцінки події суб'єктом. Він підкреслював, що різні люди можуть по-різному реагувати на один і той самий стресор залежно від індивідуального сприйняття та наявних психологічних ресурсів. У його трактуванні стрес – це психологічний процес, який виникає тоді, коли людина оцінює ситуацію як загрозливу для свого добробуту за умов недостатності ресурсів подолання (Lazarus, 1999). R. Lazarus сформулював когнітивно-оцінювальну теорію стресу, в основі якої лежить поняття оцінки: перед виникненням емоційної реакції людина автоматично, часто несвідомо, інтерпретує подію та її можливе значення для себе чи значущих інших. Він виокремив два послідовні етапи когнітивної оцінки стресової ситуації. Первинна оцінка передбачає визначення суб'єктивної значущості події: а) загроза – подія потенційно здатна спричинити негативні наслідки; б) виклик – ситуація розглядається як можливість для зростання; в) шкода/втрата – ситуація вже завдала шкоди; г) нейтральна подія – не має істотного впливу. Вторинна оцінка стосується аналізу ресурсів подолання: а) чи має суб'єкт достатньо ресурсів для контролю над ситуацією?; б) чи може він адаптуватися та мінімізувати наслідки стресу? Якщо людина оцінює наявні ресурси як недостатні, формується виражена стресова реакція; у разі відчуття контролю над ситуацією інтенсивність стресу істотно знижується.

Разом з американською психологинею та докторкою медицини S. Folkman R. Lazarus розробив транзакційну модель стресу, що розглядає

його як процес постійної взаємодії між індивідом і середовищем. У межах цієї моделі стрес не трактується як автоматична, наперед детермінована реакція організму; його виникнення зумовлене когнітивною інтерпретацією ситуації. Основними елементами моделі є: стресори – події, які спричиняють напруження; когнітивна оцінка – суб'єктивне сприйняття ситуації (як загрози, виклику або нейтральної події); коупінг-стратегії – механізми подолання стресу; наслідки – фізичні, психологічні та соціальні ефекти стресу (Lazarus & Folkman, 1984). У 1984 році R. Lazarus & S. Folkman запропонували концепцію коупінг-стратегій як способів подолання стресу. R. Lazarus наголошував, що ефективність подолання залежить від адекватності вибору стратегії: спроби змінити те, що не піддається зміні, можуть посилювати стрес. Дослідники описали три провідні групи коупінгу: проблемно-орієнтовані стратегії, спрямовані на усунення джерела стресу або зміну ситуації і доцільні тоді, коли ситуація піддається модифікації; емоційно-орієнтовані стратегії, спрямовані на регуляцію емоційної відповіді на стрес за умов неможливості змінити саму ситуацію; коупінг уникнення (дезадаптивний коупінг) – ігнорування проблеми, що сприяє хронізації стресу (Lazarus & Folkman, 1984). Теоретичні побудови R. Lazarus широко застосовуються у психотерапії під час роботи з посттравматичним стресовим розладом, а також у медичній психології для підтримки пацієнтів із хронічними захворюваннями; його праці суттєво вплинули на розвиток когнітивно-поведінкової терапії та сучасних досліджень емоцій.

S. Cohen, професор психології Університету Карнегі-Меллона, є одним із провідних дослідників у галузі психонейроімунології. Він вивчав, як психологічний стрес впливає на імунну систему та сприйнятливість до інфекційних захворювань, визначаючи стрес як стан, що виникає внаслідок невідповідності між вимогами середовища та здатністю організму справлятися з ними. В одному з його відомих експериментів учасникам

експерименту вводили вірус застуди та спостерігали за розвитком симптомів; було встановлено, що індивіди з високим рівнем тривалого стресу мали більшу імовірність захворіти, ніж ті, хто не зазнавав значного стресового навантаження. Це дослідження продемонструвало прямий зв'язок між психологічним стресом і соматичним здоров'ям (Cohen, Doyle, Skoner, Rabin, Gwaltney, 1997). Крім того, S. Cohen досліджував роль соціальної підтримки у збереженні здоров'я й показав, що фізичний контакт (обійми) та емоційна підтримка послаблюють негативний вплив стресу на організм, підвищуючи резистентність до захворювань.

Нейроендокринолог В. McEwen зосередив свої дослідження на впливі стресу на мозок та ендокринну систему й запровадив поняття «алостатичного навантаження», що описує кумулятивний ефект хронічного стресу на організм. Він показав, що тривалий стрес спричиняє структурні та функціональні зміни в мозку, зокрема в гіпокампі, який відповідає за пам'ять і навчання. Його роботи переконливо демонструють, що управління стресом є критично важливим для профілактики негативних наслідків для здоров'я (McEwen, 2006). Дослідження S. Cohen & В. McEwen істотно поглибили уявлення про взаємозв'язок стресу та здоров'я, підкресливши провідну роль психологічних і соціальних чинників у підтриманні фізичного благополуччя.

R. Sapolsky досліджував біологічні механізми стресу, визначаючи його як фізіологічну та психологічну реакцію організму на реальні чи уявні загрози. Його роботи суттєво розширили розуміння того, як хронічний стрес впливає на соматичне здоров'я та поведінку людини. На моделях із використанням бабуїнів він показав, що особини з нижчим соціальним статусом мають вищий рівень стресових гормонів, що зумовлює підвищену схильність до захворювань; ці результати мають очевидні паралелі з людським суспільством, де тривалий стрес, пов'язаний із соціальними й економічними факторами, негативно впливає на здоров'я. У

книзі «Чому зебри не страждають на виразку» Sapolsky R. пояснює, що для тварин стресові ситуації здебільшого є короткочасними, тоді як люди часто переживають хронічний стрес на тлі психологічних і соціальних факторів, що призводить до розвитку широкого кола захворювань, зокрема серцево-судинних, гастроентерологічних і психічних розладів (Sapolsky, 2004).

У сучасній літературі розрізняють кілька провідних типів стресу залежно від його впливу на організм і психіку. За характером впливу виокремлюють еустрес (позитивний стрес) – адаптивну реакцію, що мобілізує організм і сприяє підвищенню продуктивності (Selye, 1976), наприклад хвилювання перед іспитом, яке стимулює підготовку, та дистрес (негативний стрес) – надмірне напруження, що перевищує адаптаційні можливості людини і призводить до виснаження (Lazarus & Folkman, 1984). За тривалістю впливу розрізняють гострий стрес – короткочасну реакцію на раптові події (наприклад, переживання відчуття небезпеки) та хронічний стрес – тривалий вплив стресора, що спричиняє емоційне вигорання (Maslach & Leiter, 2016). За джерелом походження виділяють фізіологічний стрес, зумовлений дією фізичних чинників (холод, голод, перевтома); психологічний стрес, пов'язаний із когнітивною обробкою інформації, особистісними конфліктами та соціальними взаєминами; соціальний стрес, зумовлений взаємодією з оточенням, конкуренцією та суспільними вимогами (Hobfoll, 1989).

Психологічні механізми стресу пояснюють, як індивіди сприймають, переробляють і опрацьовують стресові події; їх зазвичай поділяють на когнітивні, емоційні та поведінкові. До когнітивних моделей належать, зокрема, модель когнітивної оцінки Лазаруса (Lazarus & Folkman, 1984), теорія когнітивного навантаження (Sweller, 1988), теорія емоційного стресу (Lazarus, 1991), концепція коупінг-стратегій (Lazarus & Folkman, 1984). Психологічні реакції на стрес умовно групують у чотири категорії:

когнітивні (труднощі концентрації уваги, негативне мислення, катастрофізація), емоційні (тривожність, фрустрація, депресивні переживання), поведінкові (агресивні реакції, уникання, прокрастинація), фізіологічні (безсоння, втома, головний біль).

Біологічні механізми стресу відображають участь у стресовій відповіді нервової, ендокринної та імунної систем. Стрессова реакція запускає вісь гіпоталамус–гіпофіз–наднирники, що стимулює секрецію кортизолу й адреналіну та активацію симпатичної нервової системи (McEwen, 2017). За зіткнення з стресором активується симпатична нервова система, реалізуючи реакцію «бий або біжи»: гіпоталамус стимулює надниркові залози, які вивільняють адреналін і норадреналін у кров, що зумовлює частіше серцебиття, розширення бронхів, підвищення рівня глюкози в крові та пригнічення функцій травної й репродуктивної систем; це забезпечує швидку мобілізацію ресурсів для подолання загрози. Гіпоталамо-гіпофізарно-надниркова вісь відповідає за більш тривалу адаптацію до стресу: гіпоталамус продукує кортикотропін-рилізінг-гормон, який стимулює гіпофіз до секреції адренкортикотропного гормону, що, в свою чергу, активує надниркові залози до вироблення кортизолу. Кортизол підвищує рівень глюкози в крові, пригнічує запальні процеси та модифікує функціонування імунної системи. Хоча в короткостроковій перспективі цей механізм сприяє адаптації, його надмірна та тривала активація має негативні наслідки: хронічно підвищений рівень кортизолу погіршує пам'ять і концентрацію, послаблює імунітет, підвищує ризик серцево-судинних захворювань та психічних розладів, зокрема депресії й тривожності.

Стрес істотно впливає на функціонування мозку. Гіпокамп, що відповідає за пам'ять і навчання, за тривалої дії кортизолу може зменшуватися в об'ємі; мигдалина, яка регулює страхові й емоційні реакції, стає гіперактивною, що веде до підвищення рівня тривожності;

водночас активність префронтальної кори, відповідальної за раціональне мислення та прийняття рішень, знижується, що зумовлює зростання імпульсивності та схильність до депресивних станів. Імунна система також зазнає суттєвих змін: короточасний стрес може тимчасово активізувати імунні реакції, натомість хронічний стрес призводить до їхнього пригнічення. Тривалий стрес знижує рівень лімфоцитів, підвищуючи сприйнятливність до інфекцій і ризик розвитку аутоімунних захворювань; він також сприяє підвищенню системного запалення, що пов'язане з підвищеним ризиком серцево-судинних захворювань, цукрового діабету та нейродегенеративних розладів.

Тривалий вплив стресу має серйозні наслідки для здоров'я: він підвищує артеріальний тиск і рівень холестерину, збільшуючи ризик інфарктів та інсультів; змінює функціонування мозку, зумовлюючи когнітивні порушення, проблеми з пам'яттю та концентрацією; негативно впливає на метаболічні процеси, оскільки кортизол підвищує рівень глюкози в крові, що посилює ризик розвитку цукрового діабету та сприяє накопиченню жирової тканини. Репродуктивна система також є вразливою до стресу: у жінок можуть виникати порушення менструального циклу, у чоловіків – зниження рівня тестостерону. Таким чином, біологічні механізми стресу свідчать, що стресова відповідь є багаторівневим процесом, у якому залучені нервова, ендокринна й імунна системи; гострий стрес може виконувати адаптивну функцію, тоді як хронічний стрес призводить до широкого спектра негативних змін у мозку, серцево-судинній системі, обміні речовин та імунній відповіді. Розуміння цих механізмів є підґрунтям для розроблення ефективних стратегій зниження впливу стресу на здоров'я та підтримання психофізіологічного добробуту.

Інтеграція знань про психологічні та біологічні механізми стресу дає змогу обґрунтовано розробляти методи його подолання і профілактики

негативних наслідків для здоров'я. Фізична активність сприяє зниженню рівня кортизолу та покращенню загального соматичного стану; збалансоване харчування забезпечує стабілізацію рівня глюкози в крові; якісний сон є необхідною умовою відновлення нервової системи. Практики медитації та релаксаційні техніки активують парасимпатичну нервову систему, зменшуючи рівень стресу; соціальна підтримка й конструктивне спілкування виконують захисну функцію щодо негативних наслідків стресу. Когнітивно-поведінкова терапія спрямована на зміну деструктивних переконань щодо стресових ситуацій, а розвиток емоційного інтелекту (EI) – на удосконалення емоційної саморегуляції.

Стрес є невід'ємною складовою студентського життя, оскільки навчальний процес передбачає високий рівень когнітивного навантаження, інтенсивні соціальні контакти та особистісні виклики. Для студентів стрес може виконувати як адаптивну, мотиваційну функцію, сприяючи формуванню самодисципліни та розвитку адаптаційних ресурсів, так і дезадаптивну, призводячи до психоемоційного виснаження та зниження навчальної ефективності.

Студенти-заочники стикаються зі специфічними викликами, які суттєво відрізняють їхню навчальну діяльність від студентів денної форми. Вони змушені поєднувати навчання з професійною діяльністю, сімейними обов'язками та іншими соціальними ролями, що зумовлює високий рівень психологічного навантаження. Однією з провідних особливостей стресу у студентів-заочників є хронічний характер перевантаження, пов'язаний із дефіцитом часу: за умов повної зайнятості значна частина вечорів та вихідних витрачається на навчальні завдання, що істотно скорочує можливості відпочинку та відновлення. Це призводить до емоційного вигорання, підвищеної втомлюваності та зниження продуктивності як у професійній, так і в навчальній діяльності. Другим важливим чинником є необхідність самостійного опрацювання великих обсягів навчальної

інформації: заочна форма навчання передбачає обмежену кількість контактних годин із викладачами, що змушує студентів самотійно засвоювати значний масив матеріалу. Відсутність постійного зворотного зв'язку та контролю з боку викладачів може знижувати мотивацію й посилювати тривожність перед підсумковим контролем.

Соціальна ізоляція є ще одним суттєвим аспектом стресу у студентів-заочників: рідкісні очні зустрічі з однокурсниками ускладнюють формування відчуття приналежності до навчальної спільноти та обмежують можливості отримання емоційної й інформаційної підтримки. Це може знижувати рівень упевненості в собі та посилювати переживання самотності. Фінансові труднощі також виступають вагомим джерелом стресу: значна частина студентів-заочників самотійно фінансує своє навчання, що створює додатковий економічний тиск, особливо за наявності витрат на транспорт, навчальні матеріали й підручники.

Баланс між навчанням, роботою та особистим життям постає як один із центральних стресогенних факторів: студентам-заочникам часто доводиться жертвувати часом, який міг би бути присвячений сім'ї, соціальним контактам або відпочинку, що сприяє формуванню хронічного стресу та переживання суб'єктивного перевантаження. Загалом стрес у цієї категорії студентів характеризується тривалістю та кумулятивним ефектом, оскільки навчання здійснюється паралельно з виконанням інших життєвих обов'язків. Важливими стратегіями його подолання є ефективне управління часом, розвиток навичок самодисципліни, активний пошук підтримки з боку викладачів та однокурсників, а також систематичне застосування релаксаційних технік і засобів психологічної саморегуляції.

1.3. Взаємозв'язок між ЕІ студентів та вмінням керувати стресом

Емоційний інтелект (ЕІ) розглядається як один із ключових психологічних ресурсів, що зумовлює здатність особистості адаптуватися

до стресогенних умов і ефективно регулювати власні емоційні реакції. У сучасній психологічній науці ЕІ трактується як багатовимірний конструкт, який інтегрує когнітивні, емоційні та соціальні компоненти і забезпечує здатність людини ідентифікувати власні та чужі емоції, усвідомлювати їх причини, а також керувати емоційними станами відповідно до ситуативних вимог (Mayer, Salovey & Caruso, 2008; Зарицька, 2019). В умовах навчального середовища, де студенти постійно зазнають значних когнітивних, часових й емоційних навантажень, рівень розвитку ЕІ безпосередньо впливає на їхню стійкість до стресу, психологічний добробут і здатність застосовувати ефективні коупінг-стратегії (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006).

Механізм впливу ЕІ на стресостійкість ґрунтується на здатності особистості здійснювати усвідомлену саморегуляцію емоційних реакцій. Особи з високим рівнем ЕІ краще ідентифікують власні емоційні стани, здатні контролювати інтенсивність переживань і запобігати їх деструктивному впливу на когнітивну діяльність (Gross, 2015). Вони частіше використовують адаптивні, проблемно-орієнтовані стратегії подолання стресу, натомість індивіди з низьким рівнем ЕІ частіше вдаються до емоційно-орієнтованих або унікальних форм реагування (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). Отже, ЕІ виступає не лише показником емоційної компетентності, а й важливим регулятором поведінки в умовах стресу.

Психофізіологічний аспект взаємозв'язку між ЕІ та керуванням стресом полягає у здатності мозку інтегрувати емоційні й когнітивні процеси для підтримання гомеостазу. Нейропсихологічні дослідження засвідчують, що високий рівень ЕІ пов'язаний з активністю префронтальної кори, яка забезпечує контроль імпульсів, планування, прийняття рішень і когнітивну регуляцію емоцій (Barbey, 2014). Водночас ефективна взаємодія префронтальної кори з лімбічною системою,

насамперед амігдалою, забезпечує здатність суб'єкта усвідомлювати власні емоції та пригнічувати надмірні реакції страху чи тривоги (Pessoa, 2017). Показано, що в осіб з розвиненим ЕІ рівень кортизолу є нижчим порівняно з тими, хто характеризується низькою емоційною регуляцією (Mikolajczak et al., 2015), що свідчить про наявність безпосереднього нейрофізіологічного підґрунтя емоційної компетентності та її ролі в підтриманні психосоматичної рівноваги навіть за тривалої дії стресових чинників.

Студентське середовище є специфічним простором, у якому поєднуються численні стресори: інтенсивне навчальне навантаження, оцінювальний тиск, інтенсивні соціальні взаємодії, зміна життєвих ролей (Misra & McKean, 2000). Особливої уваги потребує група студентів заочної форми навчання, які, окрім академічних вимог, стикаються з додатковими стресогенними факторами, зокрема професійними обов'язками, сімейними ролями, дефіцитом часу на відпочинок та емоційне відновлення, а також із ризиком соціальної ізоляції (Бойко, 2017; Калинич, 2023). За таких умов ЕІ виконує функцію критично важливого ресурсу, що дає змогу студентам зберігати емоційну рівновагу та запобігати емоційному виснаженню: завдяки високій емоційній усвідомленості вони ефективніше розподіляють власні ресурси, підтримують внутрішню мотивацію та здатність до своєчасного відновлення енергетичного потенціалу після інтенсивних навантажень.

Одним з основних механізмів впливу ЕІ на управління стресом є емоційна саморегуляція. Студенти з розвиненим ЕІ краще усвідомлюють власні емоційні стани, що дає змогу контролювати негативні переживання, уникати імпульсивних рішень і застосовувати адаптивні стратегії подолання стресу. Зокрема, такі студенти менш схильні до панічних реакцій перед іспитами, оскільки можуть свідомо регулювати рівень тривожності, зокрема через позитивну когнітивну переоцінку ситуації.

Емоційна саморегуляція як складова ЕІ детермінує стратегії поведінки в стресових умовах, забезпечуючи не лише контроль імпульсивних реакцій, а й трансформацію негативних емоцій у конструктивну енергію дії. За даними досліджень D. Goleman (1995), особи з високим рівнем саморегуляції схильні до рефлексивного аналізу ситуації, зберігають здатність ухвалювати раціональні рішення навіть за умов емоційного напруження, що підвищує результативність їхньої діяльності. Для студентів це означає можливість адекватно реагувати на навчальні невдачі, конструктивно сприймати критику та уникати деструктивних емоційних реакцій під час іспитів. Розвинений ЕІ сприяє також формуванню толерантності до фрустрації, що набуває особливої ваги в умовах дистанційного або змішаного навчання, характерних для заочної форми.

Емпіричні дані засвідчують стійку кореляцію між рівнем ЕІ та використанням конструктивних коупінг-стратегій. Зокрема, у дослідженні “Emotional Intelligence and Its Relationship with Stress Coping Style” було проаналізовано зв’язок між ЕІ та стилями подолання стресу у вибірці з 265 студентів. Спираючись на теорію ЕІ Goleman, D., автори встановили, що студенти з вищим рівнем ЕІ частіше застосовують проблемно-орієнтовані стратегії, спрямовані на пошук інформації, планування дій і контроль ситуації, тоді як низький рівень ЕІ асоціюється з тенденцією до уникання або переважно емоційного реагування (Fteiha & Awwad, 2020). Подібні результати отримали українські дослідники М.А. Кузнєцов та Н.Ю. Діомідова, які довели, що високий рівень емоційної обізнаності знижує інтенсивність тривоги під час іспитів і сприяє більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу (Кузнєцов & Діомідова, 2017). Таким чином, ЕІ визначає стиль подолання труднощів і виконує буферну функцію між інтенсивністю стресора та його психологічними наслідками. У дослідженні взаємозв’язку ЕІ та тривоги у студентів-психологів А. Калинич виявила статистично значущі негативні кореляції між рівнем

загального, внутрішнього та соціального ЕІ і показниками тривожності (Калинич А., 2023). Результати роботи Крапиви М.С. також засвідчили, що студенти з вищим рівнем ЕІ характеризуються більшою стресостійкістю, що свідчить про їхню підвищену здатність до ефективного управління стресовими ситуаціями (Крапива, 2024). Дослідницька група під керівництвом Mikolajczak М. показала, що особи з високим рівнем ЕІ повідомляють про кращий настрій, менший рівень тривоги й занепокоєння в умовах напруження порівняно з тими, хто має нижчу здатність ідентифікувати та регулювати власні емоції (Bradberry, 2022).

Високий рівень ЕІ сприяє також розвитку емпатії та соціальної компетентності, що підвищує ймовірність отримання соціальної підтримки, яка є важливим ресурсом у подоланні стресу (Schutte et al., 2002). Студенти, які вміють адекватно розуміти емоційні стани інших, ефективніше взаємодіють у групі, отримують більше підтримки з боку однокурсників та викладачів, що знижує рівень емоційного напруження. Це особливо актуально для студентів-заочників, які мають обмежені можливості для безпосередньої очної взаємодії. Емпатійність та соціальна обізнаність сприяють формуванню підтримувального середовища навіть у форматі віртуальної комунікації, частково компенсуючи дефіцит безпосереднього міжособистісного контакту.

Важливим напрямом сучасних досліджень є аналіз впливу ЕІ на когнітивну оцінку стресових подій. Відповідно до транзакційної моделі стресу Лазаруса і Фолкман (Lazarus & Folkman, 1984), саме когнітивна оцінка визначає, чи сприймається подія як загроза або як виклик. Забезпечуючи гнучкість мислення, ЕІ сприяє позитивній переоцінці ситуації, тобто здатності вбачати в труднощах потенціал для розвитку. Зазначений механізм знижує інтенсивність негативних емоцій і запобігає формуванню дистресу. Дослідження Mikolajczak, Roy та Brasseur (2007) показали, що високий рівень емоційної компетентності асоціюється з менш

вираженим фізіологічним реагуванням на стрес і швидшим відновленням після нього, що свідчить про вплив ЕІ не лише на суб'єктивне відчуття контролю над ситуацією, а й на біологічні показники стресостійкості.

Окремий інтерес становить роль ЕІ у профілактиці емоційного вигорання, яке є поширеним наслідком хронічного стресу серед студентів, особливо тих, хто поєднує навчання з професійною діяльністю (Maslach & Leiter, 2016). ЕІ сприяє усвідомленню власних ресурсних і межових станів, ранньому розпізнаванню симптомів перевтоми та своєчасному вжиттю заходів для відновлення. Для студентів-заочників це, зокрема, означає здатність збалансовано планувати час, розмежовувати навчальну й робочу активність, а також застосовувати різноманітні техніки емоційної самопідтримки – від релаксаційних практик до позитивної самовербалізації.

Результати численних емпіричних робіт підтверджують, що розвиток ЕІ сприяє підвищенню психологічної гнучкості, самоконтролю та адаптивності в умовах стресу. Так, у дослідженні Sánchez-Álvarez, Extremera & Fernández-Berrocá (2015) було виявлено позитивний зв'язок між високим рівнем ЕІ та суб'єктивним добробутом, який супроводжується нижчою вираженістю тривожних і депресивних симптомів. Аналогічно, у сучасному дослідженні “The Role of Emotional Intelligence and Its Effect on Stress Management: An Aspect of Mental Health Amongst Students” розглядається, як контроль над емоціями може забезпечувати самоуправління та саморегуляцію; авторка показує, що високий рівень ЕІ допомагає студентам ефективніше справлятися зі стресом, зокрема в умовах пандемії COVID-19, яка зумовила підвищення тривожності та стресу серед молоді (Fuggawala, 2023). Це підтверджує, що ЕІ виконує роль медіатора між зовнішнім стресором і внутрішнім емоційним станом.

Узагальнюючи, можна констатувати, що ЕІ формує комплекс емоційно-когнітивних умінь, які забезпечують не лише розуміння й

контроль емоцій, а й конструктивне реагування на труднощі, гнучкість мислення та розвиток мотивації досягнення. Для студентів це означає здатність підтримувати внутрішню рівновагу в періоди підвищеного навантаження, ухвалювати адаптивні рішення, зберігати працездатність і психологічний комфорт. Відповідно, емоційний інтелект постає системоутворювальним чинником у процесі керування стресом, детермінуючи як емоційні, так і поведінкові аспекти реагування на складні життєві ситуації. Розвиток ЕІ у студентів, зокрема заочної форми навчання, є стратегічно важливим завданням сучасної освітньої психології, оскільки сприяє не лише зростанню академічної успішності, а й зміцненню психічного здоров'я та загального емоційного добробуту.

ЕІ відіграє ключову роль у здатності студентів адаптуватися до стресових ситуацій у навчальному процесі, оскільки включає здатність розпізнавати, розуміти, контролювати та використовувати як власні емоції, так і емоційні стани інших людей. Високий рівень ЕІ сприяє формуванню ефективних стратегій подолання стресу та зменшує негативний вплив психологічного напруження на загальне самопочуття.

Висновки до Розділу 1

На підставі теоретичного аналізу наукових праць та спеціальної літератури можна констатувати, що ЕІ є складним психологічним конструктом, який інтегрує когнітивні та афективні процеси й забезпечує здатність особистості усвідомлювати, інтерпретувати, оцінювати та регулювати власні й чужі емоційні стани.

Відповідно до провідних теоретичних підходів (P. Salovey, J. Mayer, D. Goleman, P. Bar-On), ЕІ відіграє ключову роль в успішній соціальній адаптації, формуванні комунікативної компетентності, емоційної гнучкості та забезпеченні психологічного добробуту особистості. Розвиток концепції ЕІ спирається на дослідження у галузях соціального інтелекту, емоційної

регуляції та когнітивних здібностей, а теоретичний аналіз підтверджує існування кількох провідних моделей ЕІ: моделі здібностей, змішаних моделей та моделі ЕІ як особистісної риси. Попри розбіжності у структурному розумінні феномена, спільним є положення про його суттєвий вплив на когнітивні процеси та стресостійкість. ЕІ виявляє тісний зв'язок із процесами саморегуляції, самоконтролю та формування адаптивних стратегій поведінки.

Формування емоційної компетентності забезпечує здатність особистості підтримувати емоційний баланс, долати життєві та навчальні труднощі, здійснювати усвідомлене управління власними реакціями, що має особливе значення в умовах підвищених психоемоційних навантажень, характерних для періоду інтенсивного навчання.

Емпіричні дані свідчать, що високий рівень ЕІ позитивно корелює з упевненістю в собі, емпатійністю, оптимізмом і мотивацією досягнення, тоді як його недостатній розвиток асоціюється з підвищеною тривожністю, імпульсивністю, труднощами у міжособистісній взаємодії та низькою стресостійкістю.

Особливе значення ЕІ виявляється в контексті освітньої діяльності студентів заочної форми навчання. Ця категорія здобувачів вищої освіти поєднує навчальні обов'язки з професійною зайнятістю, сімейними ролями та іншими соціальними функціями, що зумовлює додаткові джерела стресу. В таких умовах емоційна компетентність набуває статусу визначального чинника успішної саморегуляції, раціонального планування часу, подолання перевантаження та збереження навчальної мотивації. Саме розвинений ЕІ забезпечує здатність студентів-заочників адаптуватися до змішаних або дистанційних форматів навчання, підтримувати продуктивність і психологічну рівновагу за умов обмежених часових та енергетичних ресурсів.

Аналіз наукової літератури свідчить, що формування ЕІ має як когнітивне, так і нейропсихологічне підґрунтя. Функціональна активність префронтальної кори головного мозку, відповідальної за регуляцію імпульсів та усвідомлене прийняття рішень, є ключовою передумовою ефективного управління емоційними станами. Це підтверджує тісний зв'язок ЕІ з психофізіологічними механізмами адаптації до стресу: особи з високим рівнем емоційної компетентності демонструють нижчий рівень фізіологічного збудження та швидше відновлюють психоемоційний стан після дії стресорів. Відтак ЕІ доцільно розглядати не лише як психологічну характеристику, а як важливий біопсихосоціальний ресурс підтримання гомеостазу. Стрес, з психологічного погляду, постає як складне психофізіологічне явище, здатне мати як конструктивний (адаптивний), так і деструктивний вплив на особистість.

Концепції Н. Selye, R. Lazarus, S. Cohen та В. McEwen переконливо показали, що стресовий досвід зумовлюється когнітивною оцінкою ситуації, особистісними ресурсами й особливостями функціонування адаптивних механізмів. До визначальних чинників, які модифікують реакцію на стрес, належать рівень емоційної регуляції, використання ефективних коупінг-стратегій та наявність соціальної підтримки. Встановлено, що ЕІ виконує ключову функцію в процесі подолання стресу, впливаючи на когнітивну оцінку подій, вибір коупінг-стратегій і характер емоційного реагування.

Студенти з високим рівнем ЕІ, як правило, інтерпретують труднощі переважно як виклик, а не як загрозу, що знижує інтенсивність негативних переживань і стимулює пошук конструктивних способів розв'язання проблеми. Вони частіше застосовують проблемно-орієнтовані стратегії подолання стресу, пов'язані з активною діяльністю, аналізом ситуації та контролем власних реакцій. Натомість низький рівень ЕІ зумовлює домінування емоційно-орієнтованих або уникаючих форм поведінки, що

підвищує ризик формування дистресу та емоційного виснаження. Таким чином, у першому розділі обґрунтовано, що ЕІ є провідним фактором саморегуляції та стресостійкості студентів, а його цілеспрямований розвиток виступає необхідною умовою емоційного добробуту й особистісної зрілості.

Теоретичні положення, розглянуті в межах цього розділу, формують методологічне підґрунтя для подальшого емпіричного вивчення взаємозв'язку між рівнем ЕІ та здатністю студентів ефективно керувати стресом у навчальній діяльності. Емпірична частина дослідження буде спрямована на встановлення кореляційних зв'язків між рівнем ЕІ студентів-заочників, їхньою стресостійкістю та схильністю до використання адаптивних коупінг-стратегій.

Очікується, що отримані результати дадуть змогу розробити практичні рекомендації щодо підвищення рівня ЕІ для оптимізації процесів управління стресом у студентській молоді, що, своєю чергою, сприятиме покращенню їхнього емоційного добробуту та ефективності навчальної діяльності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ В КЕРУВАННІ СТРЕСОМ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

2.1. Методики та характеристика вибірки

На основі теоретичного аналізу проблеми вимірювання рівня ЕІ та стресу у студентів нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого було визначення взаємозв'язку рівня ЕІ студентів та їх здатністю керувати стресом. В даному дослідженні для оцінки вміння керувати стресом ми будемо використовувати загальні показники стресостійкості, які свідчать про те наскільки добре студенти вміють долати стрес, а також які коупінг-стратегії вони при цьому використовують.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, освітньої програми «Практична психологія» та Українського Католицького Університету, магістерська програма «Клінічна психологія з основами когнітивно-поведінкової терапії». Дослідження проводилось в період з травня по червень 2025 року.

У нашому дослідженні взяли участь 60 студентів обох статей віком 20-60 років, які навчаються на заочній формі навчання.

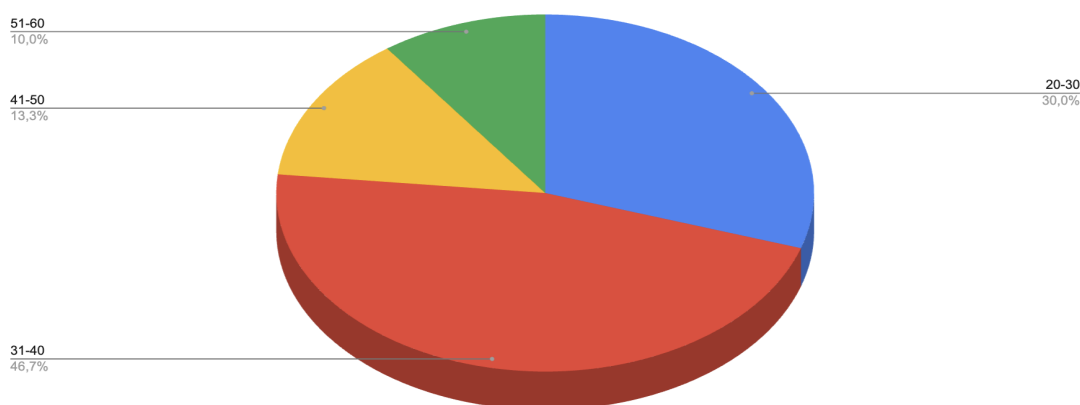


Рис. 2.1. Розподіл вибірки за віком

Віковий склад студентів-заочників свідчить про переважання у вибірці осіб дорослого віку: 46,7% респондентів становлять студенти віком 31–40 років, тоді як лише 30% — віком 20–30 років. Загалом, близько 70% опитаних є старшими за 30 років, що вказує на необхідність поєднання навчання з професійною діяльністю, сімейними та побутовими обов'язками. Наявність представників старших вікових груп (13,3% — 41–50 років, 10% — 51–60 років) підтверджує актуальність концепції безперервної освіти та прагнення до особистісного й професійного розвитку у зрілому віці. Така структура студентської аудиторії зумовлює потребу у створенні сприятливих психологічних умов навчання, зокрема у підтримці ментального добробуту студентів і розвитку навичок стресостійкості та саморегуляції, необхідних для успішного поєднання різних сфер життєдіяльності.

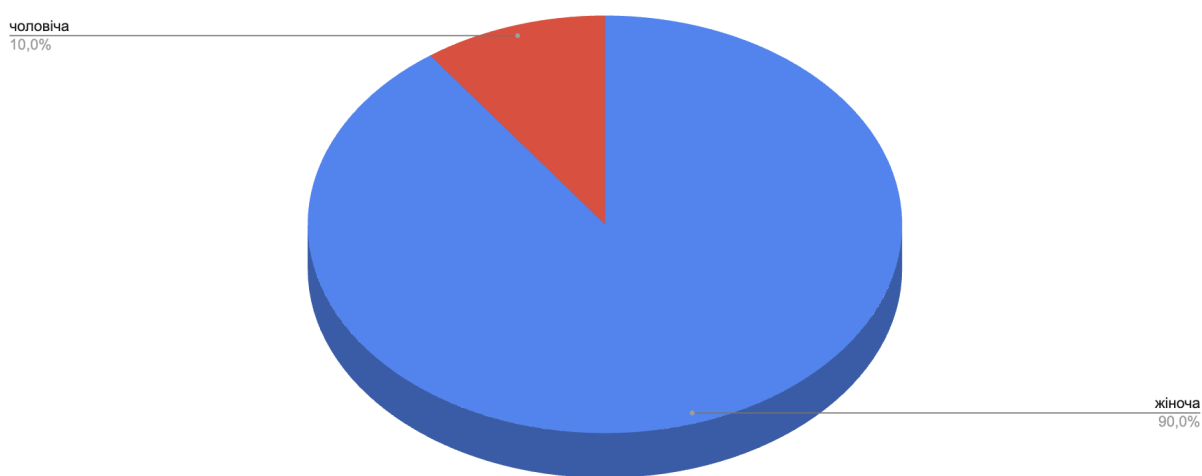


Рис. 2.2. Розподіл вибірки за ознакою статі

Гендерна характеристика вибірки, у якій 90% становлять жінки та лише 10% чоловіки, свідчить про виражену фемінізацію професії психолога. Такий розподіл є типовим для галузі психологічної освіти як в

Україні, так і у світі, де спостерігається домінування жінок серед фахівців допоміжних професій: психологів, педагогів, соціальних працівників.

Подібне співвідношення може відображати вищу мотивацію жінок до професій, пов'язаних із міжособистісною взаємодією, емпатією та емоційною чутливістю, які є ключовими компетенціями у сфері психології. Водночас низька частка чоловіків може свідчити про гендерні стереотипи у виборі професії, а також про меншу представленість чоловіків у гуманітарних напрямках освіти.

Така вибірка дозволить дослідити взаємозв'язок рівня ЕІ студентів та рівня їх стресостійкості, а також вміння використовувати більш ефективні коупінг-стратегії та зробити висновки, які можна застосовувати надалі при розробці рекомендацій щодо впровадження програм, тренінгів та організації заходів з розвитку ЕІ у студентів.

Для досягнення мети дослідження нами були обрані такі методики: методика дослідження ЕІ особистості В.В. Зарицької (Додаток А), українська адаптація опитувальника Brief-COPE (Додаток Б), шкала стресостійкості Коннора-Девідсона-10 (Додаток В).

Розглянемо детальніше особливості застосування кожної з цих методик та причини за яких було обрано саме ці методики.

Проблематика вимірювання емоційного інтелекту залишається однією з ключових у сучасній психології, зокрема в українському науковому контексті. Більшість наявних методик оцінювання ЕІ, які широко застосовуються у світовій практиці, створені на основі інших культурних і мовних контекстів, наприклад MSCEIT. В Україні ж досі відчутна нестача валідних і надійних інструментів, адаптованих до національних особливостей, що ускладнює отримання валідних результатів досліджень. Використання неадаптованих або застарілих опитувальників призводить до спотворення даних і зниження наукової цінності емпіричних результатів. Важливо зазначити, що простий переклад

іноземної методики не забезпечує її валідності, адже кожен тест має пройти повну процедуру адаптації, яка включає психометричну перевірку, оцінку надійності, внутрішньої узгодженості та культурної релевантності. Лише після цього інструмент може вважатися коректним для використання у вітчизняних умовах.

На основі статті Ю. Мединської «Теоретичні підходи та практичні аспекти діагностики компетентності особистості у сфері емоцій» можна зробити аргументований висновок про те, що окремі методики вимірювання емоційного інтелекту не є валідними, насамперед через проблеми зі змістовною та дивергентною валідністю, а також високий рівень чутливості до фальшування.

Зокрема, суттєві застереження висловлюються щодо методик, які базуються на змішаній моделі емоційного інтелекту та реалізуються у формі опитувальників-самозвітів. Яскравим прикладом є коротка форма опитувальника EQ-i:S (Bar-On), яка піддавалась перевірці на валідність у дослідженні W. L. Grubb і M. A. McDaniel (2007). В ході експерименту було виявлено, що лише 31% фальшованих відповідей вдалось виявити за допомогою шкал соціальної бажаності, тоді як більшість респондентів змогли легко підлаштувати свої відповіді під очікувану соціально схвалювану поведінку. Крім того, методика продемонструвала перекриття з показниками «Великої п'ятірки», що свідчить про недостатню дивергентну валідність і ставить під сумнів, чи вимірює вона саме емоційний інтелект, а не риси особистості загалом.

Крім того, значна увага у статті приділяється критиці тесту Н. Холла. Його методика також базується на опитувальницькому підході, де респондент самостійно оцінює свої емоційні здібності. Авторка обґрунтовано зазначає, що опитування за шкалами емпатії й розпізнавання емоцій інших людей фактично зводиться до прямого запитання про рівень розвитку емоційного інтелекту респондента, що підриває діагностичну

цінність тесту. Людина з низьким рівнем ЕІ може не мати достатніх рефлексивних навичок для адекватної самооцінки, що порушує достовірність результатів.

Зміст окремих тверджень у цьому тесті викликає додаткові питання — наприклад, фраза «знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримання доброї форми» є надто абстрактною і може бути інтерпретована по-різному.

Аналогічна критика висловлена на адресу методики Емін С. Люсіна. Хоча вона має більш чітку структуру, її твердження вимагають від респондента високого рівня емоційної саморефлексії. Наприклад, ствердження «я не відразу помічаю, коли починаю злитись» має обернений ключ, і його інтерпретація залежить від загального рівня метакогнітивних здібностей, а не безпосередньо від емоційного інтелекту (с. 10–11).

Щодо тесту MSCEIT-V 2.0 (Мейєр, Саловей, Карузо), який базується на моделі здібностей, авторка також висловлює критичні зауваження, однак у дещо іншому ключі. Основна проблема полягає не у змістовній валідності як такій, а в труднощах культурної адаптації завдань. Наприклад, у перекладених версіях тесту окремі завдання не мають єдино правильної або адекватної емоційної реакції в межах української культури. Крім того, частина завдань має проєктивний характер (оцінка емоцій через абстрактні зображення), що унеможлиблює встановлення об'єктивного критерію «правильності» відповіді, враховуючи індивідуальні відмінності емоційного досвіду (с. 11–12).

Наразі тест MSCEIT вже перекладений українською та за всіма процедурами підтверджено валідність та надійність отриманих результатів адаптації тесту до вибірки Національного університету «Львівська політехніка». Але адаптований тест MSCEIT все ще потребує подальшого дослідження з метою визначення нормативних показників для різних вікових груп та досліджуваних різної статі.

Тому для визначення рівня ЕІ нами була обрана методика розроблена Зарицькою В. В., що є актуальним інструментом у контексті нашого дослідження, оскільки ґрунтується на адаптованому до українського культурного середовища підході та враховує специфіку психологічного функціонування особистості в умовах сучасних соціальних та освітніх викликів. Її структурна модель включає п'ять компонентів ЕІ: саморозуміння, комунікативний потенціал, адаптаційні можливості, антистресовий потенціал та загальний рівень розвитку ЕІ. Такий поділ дозволяє комплексно оцінити як внутрішні емоційні процеси, так і міжособистісні навички, що є критично важливим у вивченні зв'язку між ЕІ і здатністю керувати стресом.

Крім того, методика В. В. Зарицької має високу психометричну надійність і валідність, протестована на українських вибірках, що забезпечує адекватність і репрезентативність отриманих результатів. У контексті дослідження, зосередженого на студентах-заочниках, її застосування дає змогу не лише кількісно виміряти рівень ЕІ, але й виявити потенційні зони ризику (наприклад, низький антистресовий потенціал), що мають значення для подальших психологічних інтервенцій.

Запропонована методика дослідження розроблена з урахуванням результатів, одержаних при діагностуванні студентів за 15 різними методиками. Кожна з цих методик давала можливість визначити рівень розвитку окремих домінантних компонентів ЕІ, а саме: розуміння особистістю власних емоцій; самоконтроль і саморегуляція емоцій; розуміння емоцій інших людей; використання емоцій у діяльності та спілкуванні.

Для створення нової методики в тест включено судження, які відбивають рівень розвитку чотирьох вище названих компонентів ЕІ. До опитування включені судження, запозичені з різних методик і доповнені авторськими судженнями у контексті структури ЕІ та критеріїв його

визначення. Щоб визначити рівень розвитку кожного з чотирьох структурних компонентів EI, респондент повинен дати один із чотирьох варіантів відповіді (майже завжди, часто, частково, майже ніколи) на 76 запитань. Судження у тесті сформульовані таким чином, щоб сутність окремої здатності можна було визначити з певною точністю з допомогою ключа.

Результатом опитування є показники загального рівня EI та 4 його складових з розподілом на високий, достатній, середній та низький.

Наступним кроком дослідження було визначення типу коупінг-стратегій, які зазвичай використовують студенти під час навчання та в повсякденному житті. Для цього було використано українську адаптацію опитувальника Brief-COPE. У рамках дослідження його використання є надзвичайно актуальним, оскільки ця методика дозволяє глибоко і всебічно оцінити стратегії подолання стресу, які застосовують студенти. У контексті обраної теми, що досліджує роль EI в керуванні стресом, Brief-COPE забезпечує надійне емпіричне підґрунтя для вивчення зв'язку між емоційною компетентністю та вибором коупінг-стратегій. Методика охоплює широкий спектр адаптивних і неадаптивних коупінг-реакцій, що дає змогу виокремити моделі поведінки студентів з різним рівнем EI та провести аналіз взаємозв'язку обраних коупінгів з рівнем EI.

Актуальність саме української адаптації, виконаної Т. Яблонською, О. Верніком та Г. Гайворонським (2023), зумовлена її відповідністю сучасному соціокультурному контексту. Адаптація враховує мовні, психологічні та контекстуальні особливості українського студентства, що підвищує точність та валідність зібраних даних. Застосування цього інструменту в поєднанні з методикою оцінки EI дає змогу простежити взаємозв'язки між емоційною регуляцією та поведінковими стратегіями у

стресових ситуаціях, що є критично важливим для формулювання практичних рекомендацій у сфері психологічної підтримки студентів.

Опитувальник Brief-COPE оцінює окремі коупінг-стратегії, які розподілені за шкалами. Кожна шкала складається з 2-х пунктів, які оцінюються за 4-бальною шкалою (від 1 до 4), тому максимум за кожною шкалою — 8 балів, а мінімум — 2 бали.

Як інтерпретуються результати: 6–8 балів – високе використання (часто застосовується), 4–5 балів – помірне використання (періодично застосовується), 2–3 бали – низьке використання (майже не застосовується).

Шкали методики: активне подолання: пп. 2 і 7 (коупінг, фокусований на проблемі); використання інформаційної підтримки: пп. 10 і 23 (коупінг, фокусований на проблемі); позитивний рефреймінг: пп. 12 і 17 (коупінг, фокусований на проблемі); планування: пп. 14 і 25 (коупінг, фокусований на проблемі); емоційна підтримка: пп. 5 і 15 (коупінг, фокусований на емоціях); вираження емоцій: пп. 9 і 21 (коупінг, фокусований на емоціях); гумор: пп. 18 і 28 (коупінг, фокусований на емоціях); прийняття: пп. 20 і 24 (коупінг, фокусований на емоціях); релігія: пп. 22 і 27 (коупінг, фокусований на емоціях); самозвинувачення: пп. 13 і 26 (коупінг, фокусований на емоціях); самовідволікання: пп. 1 і 19 (унікаючий коупінг); відмова: пп. 3 і 8 (унікаючий коупінг); вживання психоактивних речовин: пп. 4 і 11 (унікаючий коупінг); поведінкове розмежування: пп. 6 і 16 (унікаючий коупінг).

коупінг, фокусований на проблемі (пункти 2, 7, 10, 12, 14, 17, 23, 25) характеризується активним подоланням, використанням інформаційної підтримки, плануванням та позитивним рефреймінгом. Високі бали свідчать про психологічну силу, стійкість, практичний підхід до вирішення проблем і передбачають позитивні результати.

коупінг, фокусований на емоціях (пункти 5, 9, 13, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28) характеризується вираженням емоцій, використанням емоційної підтримки, гумору, проявами прийняття, самозвинувачення, стратегіями, основаними на вірі. Високий бал вказує на стратегії подолання, які спрямовані на регуляцію емоцій, пов'язаних зі стресовою ситуацією. Високі або низькі бали не пов'язані однозначно з психічним здоров'ям та психологічним благополуччям, але можуть бути використані для ширшого формулювання стилів подолання респондента.

Унікаючий коупінг (пункти 1, 3, 4, 6, 8, 11, 16, 19). Характеризується такими аспектами, як самовідволікання, заперечення, вживання психоактивних речовин і уникнення. Високий бал вказує на фізичні чи когнітивні зусилля, спрямовані на відсторонення від стресора. Низькі оцінки зазвичай свідчать про адаптивне подолання.

Застосування шкали стресостійкості Коннора–Девідсона (версія з 10 пунктів, CD-RISC-10) у рамках емпіричного дослідження є науково обґрунтованим та актуальним кроком, оскільки дана методика дозволяє кількісно оцінити загальний рівень психологічної стійкості особистості до стресових ситуацій. В умовах навчального навантаження, соціальної нестабільності, а також впливу тривалого воєнного стану в Україні, питання здатності студентів до збереження функціональної активності в умовах стресу набуває особливої важливості. CD-RISC-10 дає змогу виявити ступінь готовності індивіда справлятися з труднощами, зберігати оптимізм, витривалість і впевненість — тобто саме ті якості, які можуть бути тісно пов'язані з рівнем EI.

Методика є валідною, надійною та адаптованою для різних вікових груп. Її короткий формат з десяти пунктів забезпечує зручність у застосуванні у великих вибірках без зниження діагностичної цінності. CD-RISC-10 дозволяє кількісно оцінити стресостійкість, що є важливим доповненням до вимірювання EI та коупінг-стратегій. Поєднання цієї

шкали з методиками Зарицької В.В. та Brief-COPE створює комплексну модель дослідження, що охоплює емоційний, поведінковий та ресурсний рівні подолання стресу. Саме тому включення CD-RISC-10 у дослідження є актуальним, практично цінним і дозволяє сформувати глибше розуміння механізмів, які допомагають студентам ефективно адаптуватися до навчального середовища.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Першим етапом дослідження було вимірювання рівня ЕІ студентів за методикою Зарицької В.В. Результатом тестування були дані про загальний рівень ЕІ студентів, а також про рівні окремих частин ЕІ, які виділяє науковиця: розуміння особистістю власних емоцій, самоконтроль і саморегуляція емоцій, розуміння особистістю емоцій інших, здатність використовувати емоції у діяльності та спілкуванні.

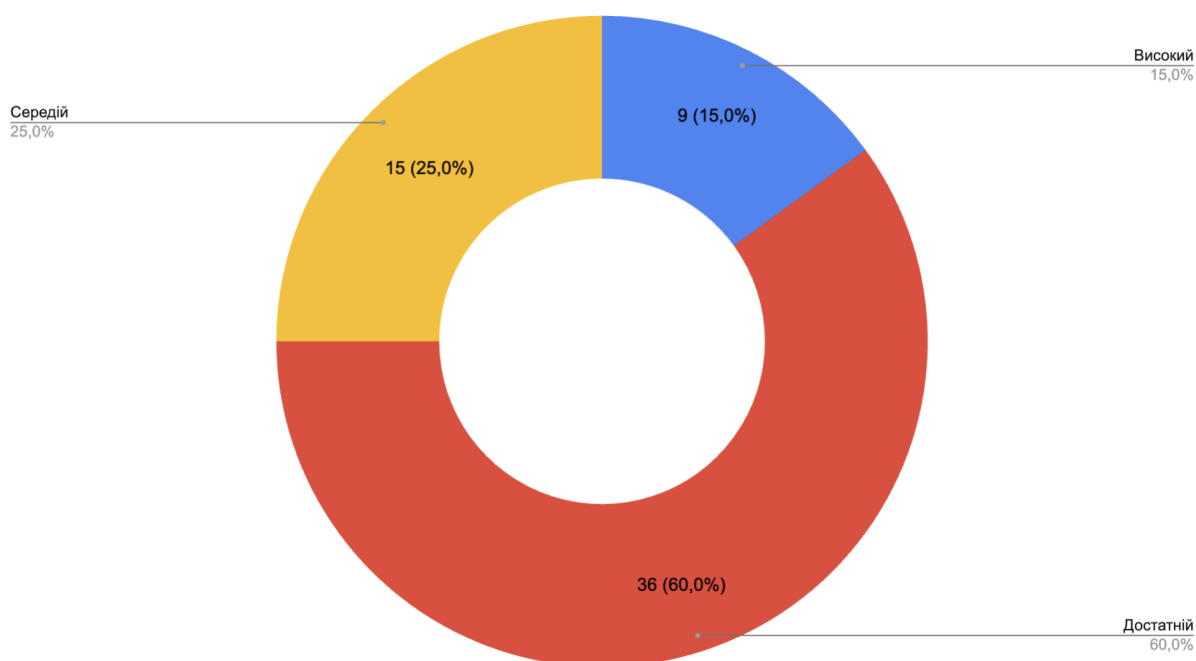


Рис. 2.3 Загальний рівень емоційного інтелекту

Відповідно до методики дослідження EI, розробленої В.В. Зарицькою, рівні EI визначаються на основі загальної кількості балів, набраних респондентами за 76 твердженнями, які охоплюють чотири структурні компоненти: усвідомлення власних емоцій, саморегуляція, розуміння емоцій інших людей, а також здатність використовувати емоції в діяльності та міжособистісній взаємодії. У межах дослідження було виявлено, що респонденти розподіляються за трьома з чотирьох можливих рівнів розвитку EI: високим, достатнім та середнім.

Високий рівень EI мають всього 9 респондентів, що складає 15% від загальної вибірки. Високий рівень EI свідчить про сформовану здатність студентів до усвідомлення власних емоцій, їх причин та наслідків, а також про наявність вираженого самоконтролю та саморегуляції, що проявляється у вмінні зберігати емоційну стабільність у стресових чи фрустраційних ситуаціях. Студенти з високим рівнем EI, як правило, адекватно інтерпретують емоційні прояви інших людей, демонструють емпатійність, чутливість до контексту спілкування і здатні ефективно інтегрувати емоційні переживання у процеси прийняття рішень, професійної взаємодії та навчальної діяльності. За умов професійної підготовки майбутнього психолога такий рівень розвитку EI є важливим критерієм емоційної зрілості, адаптивності та професійної готовності до роботи з клієнтами.

Більшість учасників дослідження, а саме 36 осіб, які складають 60% від усієї вибірки, мають достатній рівень EI. Такий рівень характеризується загальною емоційною усвідомленістю та базовими навичками регуляції емоційного стану, що можуть виявлятися ситуативно або в межах знайомих і контрольованих обставин. Студенти з таким рівнем EI можуть адекватно оцінювати емоції інших, проте не завжди демонструють послідовну емпатійну відповідь. Емоції, як правило, не є інструментом свідомої регуляції поведінки, а використовуються спонтанно, без стратегічного

залучення в професійну взаємодію. Водночас такий рівень свідчить про потенційні можливості для подальшого розвитку ЕІ у процесі фахової підготовки, особливо у контексті освоєння консультативних навичок.

Середній рівень ЕІ, який зафіксовано у 25% студентів, вказує на фрагментарне розуміння власного емоційного стану та обмежені можливості його контролю. Для цієї категорії характерні труднощі у розпізнаванні емоцій як у себе, так і в інших, емоційна реактивність, що часто переважає над рефлексією. Використання емоцій у процесі взаємодії зазвичай є імпульсивним або неусвідомленим. В умовах навчання за спеціальністю «Психологія» це може свідчити про необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування навичок емоційної рефлексії, регуляції та емпатії.

Відсутність серед учасників вибірки осіб з низьким рівнем ЕІ є позитивним показником і може свідчити про загальний сприятливий емоційно-соціальний фон навчального середовища, а також про певний початковий рівень особистісної зрілості, характерний для студентів-магістрантів, які мають попередню психологічну підготовку. Враховуючи специфіку вибірки, такі результати можуть також вказувати на потенціал для розвитку ЕІ як професійно значущої якості у майбутніх фахівців допоміжних професій.

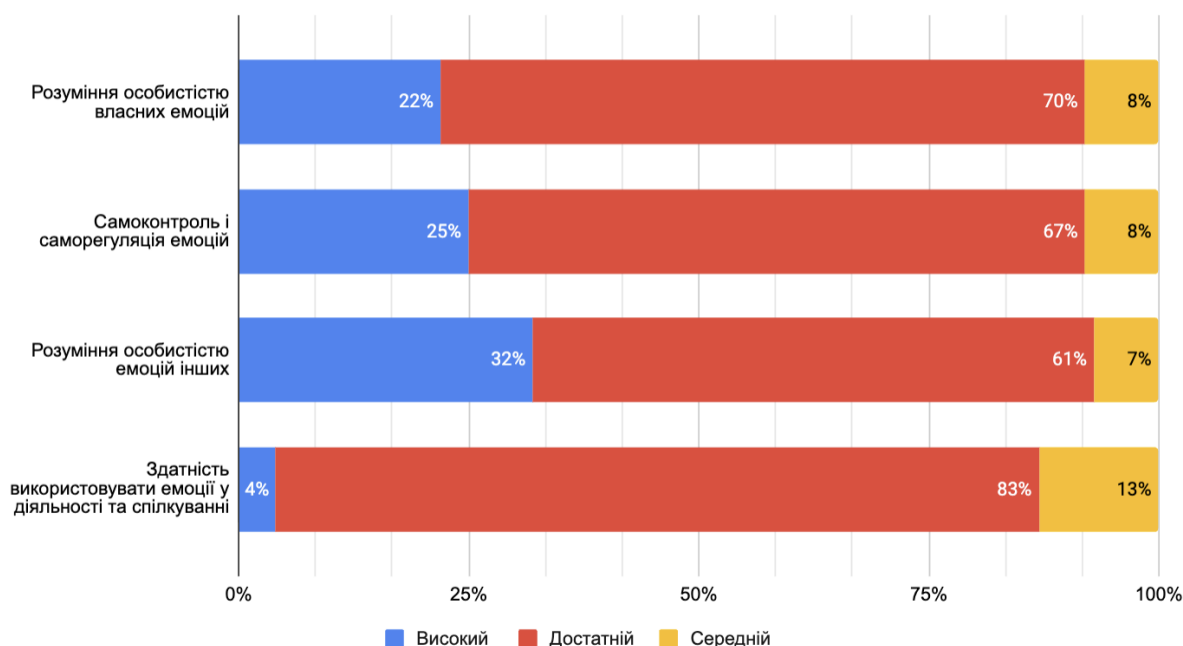


Рис. 2.4. Рівень розвитку ЕІ за чотирма шкалами

Результати опитування свідчать, що переважна більшість студентів характеризується достатнім рівнем розвитку ЕІ за всіма його складовими. Найвищі показники достатнього рівня зафіксовано за шкалою «Здатність використовувати емоції у діяльності та спілкуванні» — 83%, що свідчить про сформовані, але ще не повністю розвинені навички практичного застосування емоцій у професійній та міжособистісній взаємодії. Водночас лише 4% респондентів продемонстрували високий рівень розвитку цього показника, що вказує на потребу у подальшому вдосконаленні здатності керувати емоційними станами у процесі діяльності.

Відносно вищі результати високого рівня спостерігаються за шкалою «Розуміння емоцій інших людей» (32%) та «Самоконтроль і саморегуляція емоцій» (25%), що може свідчити про сформованість емпатійності, емоційної усвідомленості та здатності до контролю власних емоційних реакцій. Дещо нижчі показники відзначено за шкалою «Розуміння особистістю власних емоцій» (22% високого рівня), при цьому більшість

респондентів (70%) мають достатній рівень, що вказує на потребу у глибшому самопізнанні та розвитку емоційної рефлексії.

У цілому результати свідчать про те, що у студентів переважає достатній рівень розвитку ЕІ, однак спостерігається дефіцит високих показників за всіма шкалами, що підкреслює необхідність цілеспрямованої роботи над розвитком емоційної компетентності, саморегуляції, а також уміння ефективно інтегрувати емоційний досвід у навчальну й професійну діяльність.

Наступним етапом дослідження було проведення опитування з метою визначення частоти використання студентами трьох основних типів коупінг-стратегій відповідно до української адаптації опитувальника Brief-COPE: проблемно-орієнтованих, емоційно-орієнтованих та стратегій уникнення.

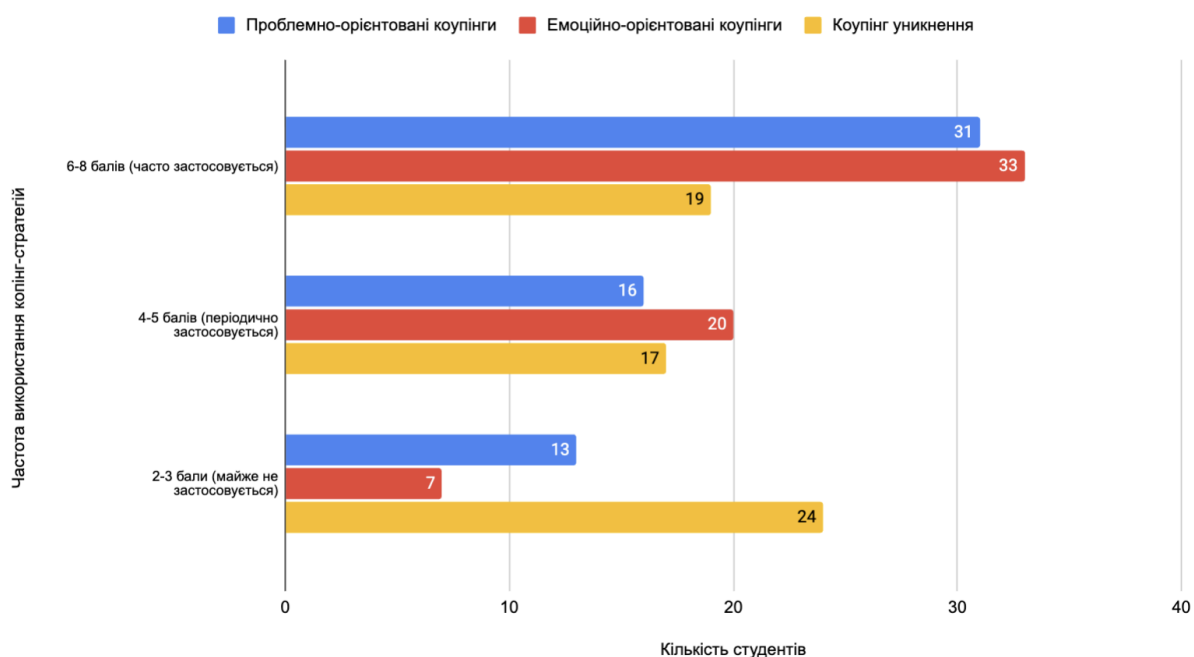


Рис. 2.5. Коупінг-стратегії та частота їх використання

Аналіз частоти використання коупінг-стратегій серед студентів дозволив визначити, які саме підходи до подолання стресу переважають у

досліджуваній вибірці. За шкалою проблемно-орієнтованих стратегій 31 респондент (51,7%) продемонстрував високий рівень використання (6–8 балів), що свідчить про активне застосування адаптивних підходів до вирішення труднощів та прагнення студентів активно вирішувати складні ситуації, планувати дії, брати відповідальність за власне емоційне реагування.

Емоційно-орієнтовані коупінг-стратегії мали найбільшу частку респондентів із помірним рівнем використання — таких виявилось 28 осіб (46,7%). Високий рівень емоційного коупінгу відзначили 25 студентів (41,7%), тоді як низький рівень за цією шкалою показали лише 7 учасників (11,6%).

Щодо стратегій уникнення, найчастіше спостерігався низький рівень їх використання — 24 респонденти (40,0%). Водночас 19 осіб (31,7%) все ж активно застосовують коупінг-уникнення, що може свідчити про тенденцію до менш адаптивних реакцій у частини студентів. Ще 17 осіб (28,3%) обрали помірний рівень використання стратегій уникнення. Отримані результати свідчать про те, що серед більшості опитаних переважають конструктивні (адаптивні) коупінг-стратегії, проте значна частина студентів також вдається до менш ефективних способів подолання стресу, зокрема уникнення.

Результати показали, що найбільш вживаними серед студентів є емоційно-орієнтовані коупінг-стратегії: середнє значення за цією шкалою становить 5,28 бала з 8 можливих. Такий результат свідчить про досить часте звернення студентів до емоційної підтримки, позитивної переоцінки, прийняття ситуації або релігійного ресурсу в ситуаціях стресу.

Проблемно-орієнтовані коупінг-стратегії також демонструють досить високий рівень використання. Середнє значення за цією шкалою склало 5,10 бала при медіанному показнику 6,00, що свідчить про прагнення студентів активно вирішувати складні ситуації, планувати дії та брати

відповідальність за власне емоційне реагування. Водночас спостерігається значна варіативність у частоті їх використання ($\sigma = 2,11$), що може свідчити про індивідуальні відмінності у здатності до активного подолання стресу.

Стратегії уникнення мають найнижчі середні показники серед усіх трьох типів коупінгу. Середнє значення за відповідною шкалою становить 4,59 бала, а медіана 4,00. Деякі респонденти активно використовують уникнення як захисну реакцію на стрес, що може свідчити про потребу в розвитку конструктивніших способів подолання труднощів. У цілому отримані результати дають підстави стверджувати, що серед досліджуваної вибірки домінують адаптивні коупінг-стратегії, хоча частина студентів демонструє тенденцію до використання менш ефективних форм реагування на стресові ситуації.

Завершувалась форма опитування скороченою версією тесту Коннора-Девідсона на стресостійкість в українській адаптації.

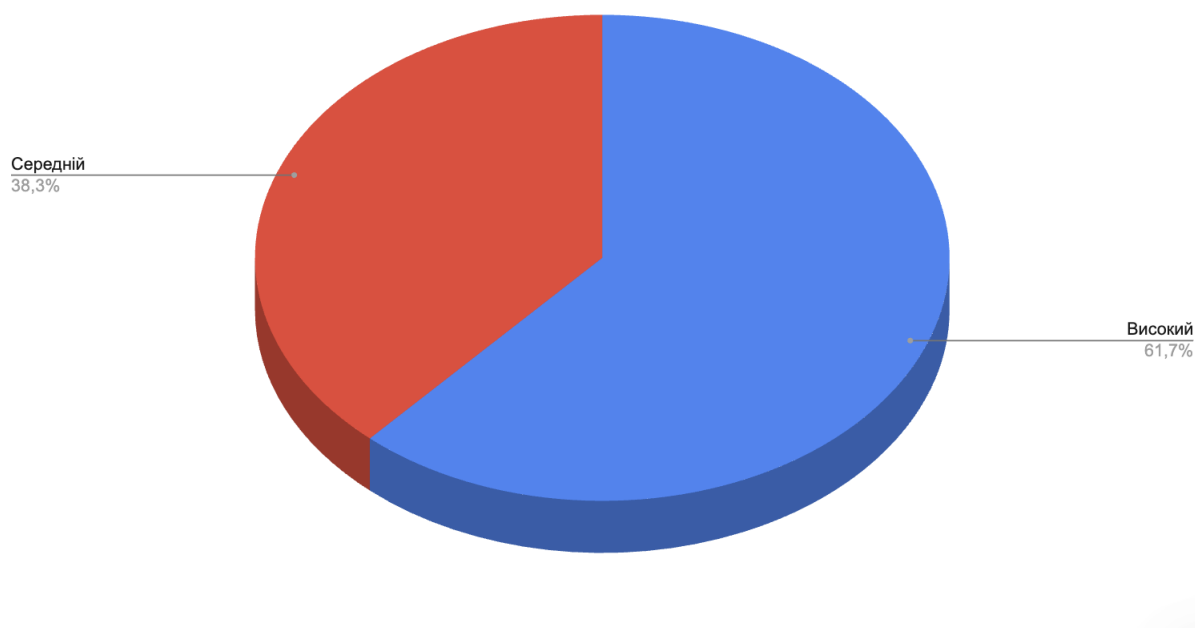


Рис. 2.6. Рівень стресостійкості студентів

Отримані емпіричні дані засвідчили, що більшість респондентів (37 осіб) продемонстрували високий рівень стресостійкості (27–40 балів), що свідчить про здатність ефективно функціонувати навіть у складних або критичних умовах, зберігаючи внутрішню рівновагу, самоконтроль і цілеспрямованість. Такі особи, як правило, мають високий рівень саморефлексії, гнучкість мислення, здатність швидко відновлювати емоційний баланс після стресових подій, довіряють власним силам та демонструють віру у можливість подолання труднощів. У контексті професійної підготовки це є індикатором високої професійної придатності, оскільки майбутній психолог повинен володіти навичками саморегуляції, бути ресурсом для інших і зберігати емоційну стійкість у роботі з клієнтськими кризами та травматичними темами.

Середній рівень стресостійкості (14–26 балів), який зафіксовано у 23 респондентів, вказує на наявність основних адаптаційних ресурсів, однак їхнє використання може бути нестабільним або залежати від зовнішніх чинників. Такі студенти здатні справлятися з помірними навантаженнями, але можуть потребувати додаткової підтримки або часу для відновлення після інтенсивного емоційного впливу. Їм може бути складніше зберігати ефективність у ситуаціях підвищеного стресу або невизначеності. У професійному контексті це означає, що подальший розвиток психологічної гнучкості, толерантності до невизначеності, а також навичок самопідтримки є необхідним напрямом особистісного і професійного зростання, особливо для забезпечення стійкості до професійного вигорання.

Низький рівень стресостійкості (0–13 балів) серед студентів не виявлено, що є позитивною ознакою як для вибірки загалом, так і для оцінки перспектив професійного становлення студентів. Відсутність цього рівня свідчить про загальний базовий рівень емоційної саморегуляції та здатність опиратися негативному впливу середовища, що є важливою

передумовою для майбутньої діяльності в умовах емоційного навантаження, характерного для роботи практичного психолога. З огляду на специфіку навчання та наявність психологічної підготовки, такі результати можуть також відображати дію внутрішніх мотиваційних чинників і свідомий вибір професії, що потребує високої стресостійкості як професійної якості.

Також, на нашу думку, суттєвим чинником, який потенційно впливає на рівень стресостійкості респондентів у межах проведеного дослідження, є контекст їхнього тривалого перебування в умовах активної фази війни, що триває вже понад три роки. Проживання в умовах системного дистресу, підвищеної небезпеки, соціальної невизначеності та частих змін у середовищі формує у значної частини населення адаптивні психоемоційні механізми, які сприяють підвищенню резистентності до зовнішніх загроз. У такому середовищі особистість може проходити прискорену адаптацію, яка супроводжується розвитком толерантності до фрустрацій, стресових навантажень та емоційного тиску. У психофізіологічному аспекті це може виражатися у зміцненні нервово-психічної стабільності, вмінні швидше мобілізувати внутрішні ресурси, активізувати стратегії когнітивного переосмислення та конструктивного реагування.

У контексті дослідження вплив зазначеного чинника є особливо важливим, оскільки більшість респондентів протягом останніх років були змушені не лише адаптуватися до змін зовнішнього середовища, але й водночас поєднувати навчання, професійну діяльність та особисте життя в умовах хронічної соціальної турбулентності. Це створює підґрунтя для формування досвіду емоційного самоконтролю, психологічної гнучкості, здатності швидко перемикатися між видами діяльності, що в сукупності сприяє підвищенню стресостійкості.

Перед проведенням кореляційного аналізу взаємозв'язку ЕІ та стресостійкості здійснюється попередня перевірка нормальності розподілу

відповідних показників за допомогою тесту Шапіро–Уїлка у середовищі Python із використанням бібліотеки SciPy.

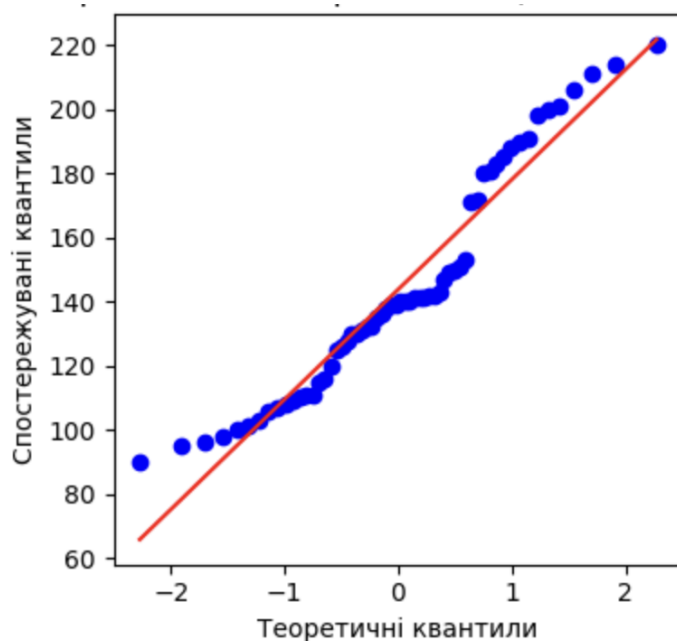


Рис. 2.7. Q–Q plot: Загальний рівень емоційного інтелекту

Аналіз розподілу показників за шкалою «Загальний рівень емоційного інтелекту» ($n = 60$; $M = 143,80$; $SD = 34,52$) за допомогою тесту Шапіро–Уїлка засвідчив статистично значуще відхилення від нормального розподілу: $W = 0,935$ при $p = 0,0034$ ($p \leq 0,05$). Візуальний аналіз Q–Q діаграми доповнює ці результати: емпіричні квантили систематично відхиляються від теоретичної прямої, особливо в зоні середніх та високих значень, де спостерігається характерне викривлення кривої та згущення точок у верхньому діапазоні. Це свідчить про наявність асиметрії та нерівномірної варіативності показників, унаслідок чого розподіл загального рівня ЕІ не відповідає вимогам нормальності, що було враховано при виборі подальших статистичних процедур.

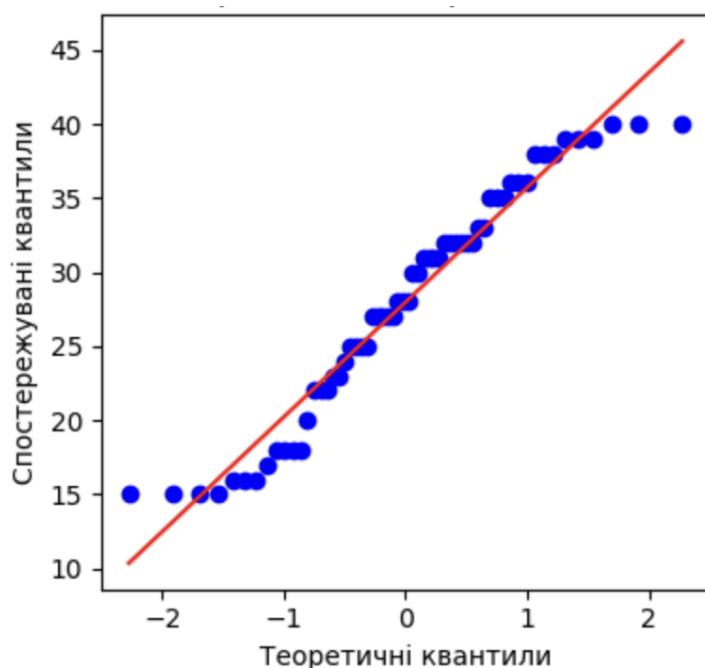


Рис. 2.8. Q–Q plot: Рівень стресостійкості

Аналіз розподілу показників за шкалою «Рівень стресостійкості» ($n = 60$; $M = 27,97$; $SD = 7,74$) за допомогою тесту Шапіро–Уїлка засвідчив статистично значуще відхилення від нормального розподілу: $W = 0,945$ при $p = 0,0088$ ($p \leq 0,05$). Дані Q–Q діаграми також вказують на ненормальність розподілу: емпіричні квантили систематично відхиляються від теоретичної прямої, особливо в області крайніх значень, де спостерігається стискання верхніх квантилів і певна асиметрія розподілу. Сукупність отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що розподіл рівня стресостійкості не відповідає вимогам нормальності, що було враховано під час вибору подальших статистичних процедур.

Перевірка нормальності за тестом Шапіро–Уїлка показала статистично значуще відхилення від нормального розподілу обох змінних ($p < 0,01$), тому для уникнення порушення припущень параметричної статистики як основний був обраний непараметричний коефіцієнт кореляції Спірмена, який не вимагає нормальності розподілу та працює з

рангами. Обчислення проводилися у середовищі Python з використанням бібліотеки SciPy.

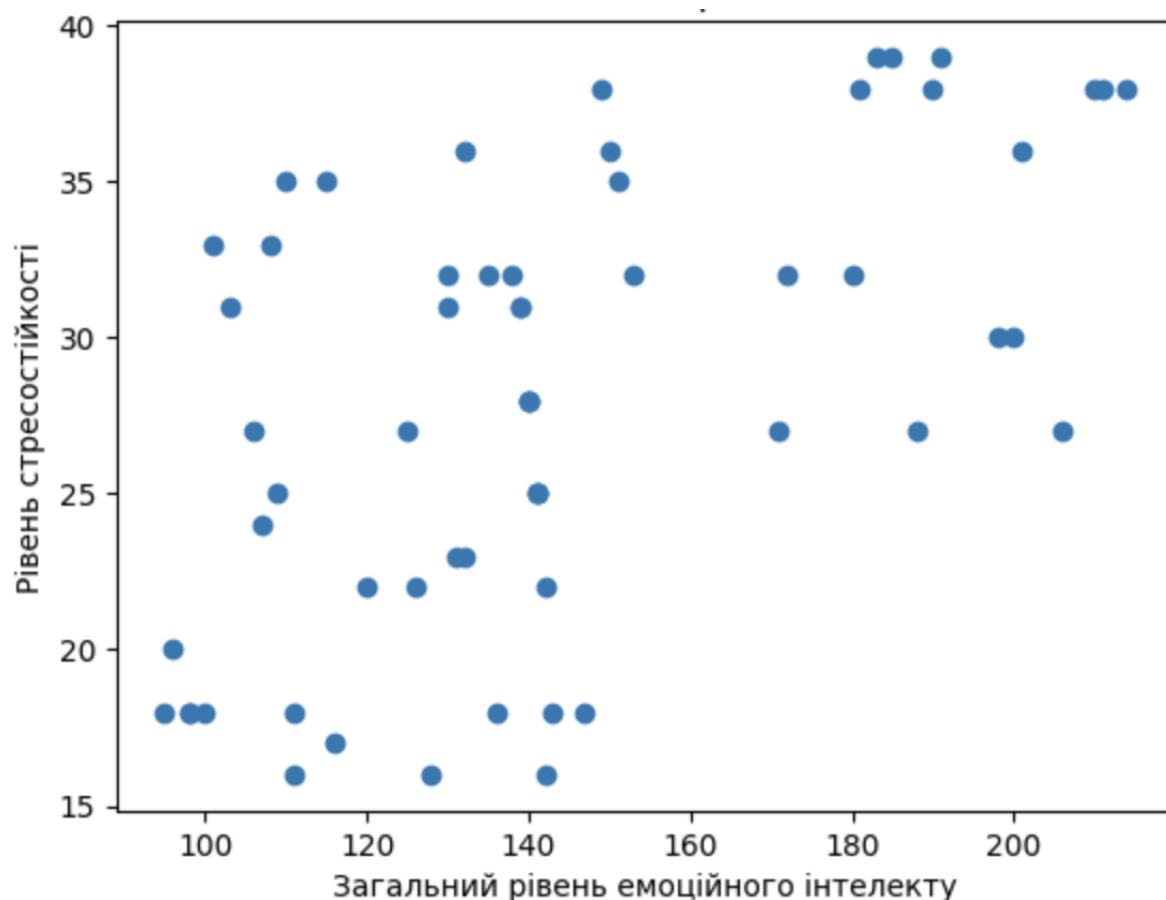


Рис. 2.9. Кореляція між ЕІ та стресостійкістю

Наведені результати кореляційного аналізу засвідчили наявність статистично значущого взаємозв'язку між загальним рівнем ЕІ та рівнем стресостійкості у студентів-заочників. Згідно з ранговою кореляцією Спірмена, між цими показниками виявлено прямий зв'язок середньої сили: $\rho = 0,522$ при $p = 1,92 \cdot 10^{-5}$ ($p < 0,001$), що свідчить про те, що зі зростанням ЕІ зростає й рівень стресостійкості.

Додатковий аналіз з використанням кореляції Пірсона, не зважаючи на порушення припущення нормальності розподілу, продемонстрував аналогічну тенденцію: $r = 0,567$ при $p = 2,35 \cdot 10^{-6}$ ($p < 0,001$), що підтверджує стабільність виявленого зв'язку. Отримані дані дають підстави

стверджувати, що зі зростанням рівня ЕІ у респондентів спостерігається тенденція до підвищення рівня їх стресостійкості. Інакше кажучи, студенти, які краще усвідомлюють власні емоції, вміють регулювати емоційні реакції, емпатійно взаємодіяти з іншими та конструктивно використовувати емоційну інформацію у процесі прийняття рішень, загалом мають більшу здатність зберігати психоемоційний баланс у складних або непередбачуваних ситуаціях.

Такий рівень кореляції не є абсолютним, тобто не свідчить про жорстку причинно-наслідкову залежність, однак вказує на стійку закономірність у вибірці. Це дозволяє припустити, що ЕІ є одним з важливих психологічних ресурсів, який може сприяти підвищенню стресостійкості студентів. Водночас оскільки значення коефіцієнта не перевищує 0,70, можна зробити висновок, що на рівень стресостійкості також впливають й інші чинники (наприклад, тип нервової системи, особистісні риси, соціальна підтримка, попередній досвід подолання стресу тощо).

Рівень кореляції Пірсона $r \approx 0,59$ також вказує на статистичну значущість взаємозв'язку, особливо з огляду на обсяг вибірки ($n = 60$), що забезпечує достатню потужність для інтерпретації результату. Отже, отримані дані дають підстави вважати, що розвиток ЕІ може мати практичну цінність у контексті підвищення стресостійкості студентів, особливо в умовах навчального навантаження та загальної соціальної нестабільності.

З огляду на отриманий коефіцієнт кореляції $r \approx 0,59$, зв'язок між ЕІ та рівнем стресостійкості можна схарактеризувати як помірно сильний позитивний. Це означає, що вищий рівень ЕІ студентів пов'язаний із більшою здатністю ефективно протистояти стресовим ситуаціям.

Пояснювальна сила $R^2 = (0,5868)^2 \approx 0,344$. Це означає, що приблизно 34,4% дисперсії однієї змінної пояснюється іншою. Тобто близько третини

варіації стресостійкості може бути обумовлена відмінностями в ЕІ. Таким чином, ЕІ є одним із суттєвих чинників, що впливає на здатність студентів протистояти стресу, однак не є єдиним визначальним фактором. 34,4% це доволі суттєвий результат у соціальних, психологічних та поведінкових дослідженнях.

Regression Statistics								
Multiple R	0,6947097159							
R Square	0,4826215894							
Adjusted R Square	0,3446540132							
Standard Error	6,008836384							
Observations	20							
	0,4869600441							
ANOVA								
	df	SS	MS	F	Significance F			
Regression	4	505,2082797	126,3020699	3,498079786	0,03297406286			
Residual	15	541,5917203	36,10611468					
Total	19	1046,8						
	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95%	Upper 95%
Intercept	7,805940044	23,9899429	0,3253838525	0,7493850325	-43,32741262	58,93929271	-43,32741262	58,93929271
EI	0,05983900939	0,1264980229	0,4730430408	0,6429926245	-0,2097851427	0,3294631615	-0,2097851427	0,3294631615
Problem	4,842745561	2,431933436	1,991315012	0,0649809962	-0,3407978327	10,02628895	-0,3407978327	10,02628895
Emotions	-4,175209296	2,783609976	-1,499926114	0,154385615	-10,10833349	1,757914896	-10,10833349	1,757914896
Avoiding	0,05501004476	2,250335869	0,02444525971	0,9808196878	-4,741467298	4,851487387	-4,741467298	4,851487387

Рис. 2.10. Регресійний аналіз

У дослідженні було проведено множинний регресійний аналіз за допомогою якого ми можемо визначити наскільки рівень ЕІ та коупінг-стратегій (уникнення, орієнтовані на проблему, орієнтовані на емоції) є предикторами, що прогнозують зміни рівня стресостійкості. У вибірці з 60 респондентів отримано такі результати: коефіцієнт множинної кореляції склав $R = 0,595$, що свідчить про помірно сильний зв'язок між сукупністю предикторів і залежною змінною. Значення $R^2 = 0,354$ означає, що побудована модель пояснює 35,4% дисперсії рівня стресостійкості. Модель виявилася статистично значущою, про що свідчить значення $F = 7,55$ при $p < 0,001$, тобто загальна регресійна модель має достатню пояснювальну силу.

Аналіз окремих регресійних коефіцієнтів засвідчив, що лише рівень ЕІ є статистично значущим предиктором стресостійкості ($\beta = 0,171$, $p =$

0,011). Це свідчить про те, що зі зростанням ЕІ на 1 бал — рівень стресостійкості зростає в середньому на 0,171 бала, за умови фіксації інших змінних. Натомість жодна з коупінг-стратегій — уникнення ($\beta = -0,879$, $p = 0,501$), орієнтовані на проблему ($\beta = -0,340$, $p = 0,607$), орієнтовані на емоції ($\beta = -0,105$, $p = 0,941$) не виявили статистично значущого впливу на залежну змінну.

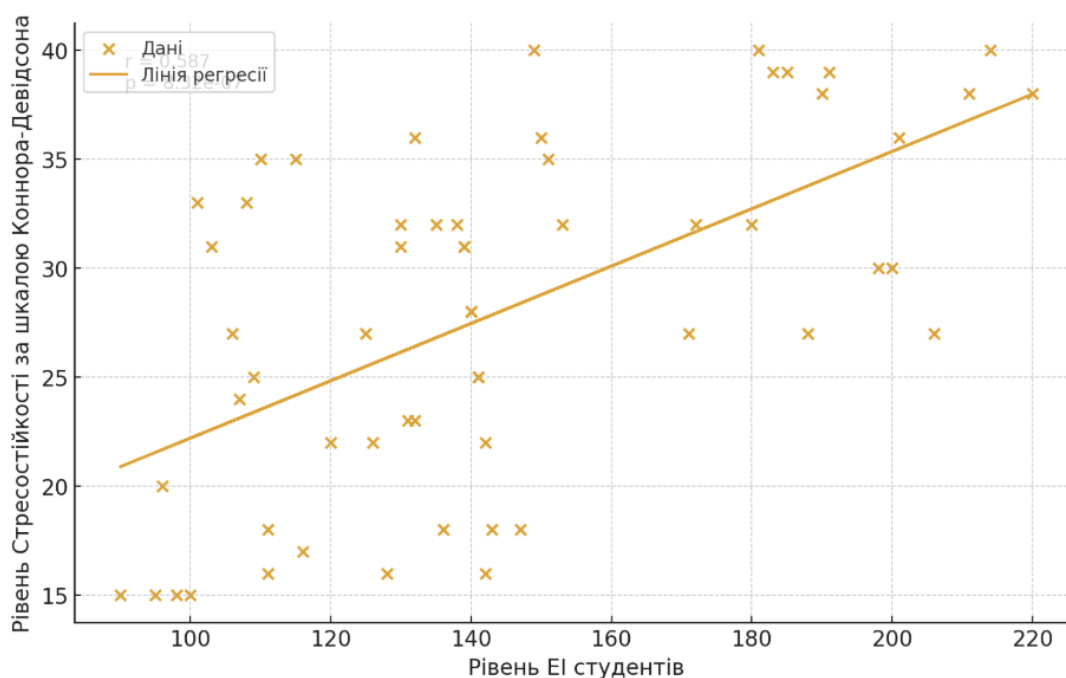


Рис. 2.10 Діаграма розсіювання

На представленому графіку наведено діаграму розсіювання, що відображає взаємозв'язок між рівнем ЕІ студентів (вісь X) та рівнем стресостійкості, виміряним за шкалою Коннора–Девідсона (вісь Y). Кожна точка на площині демонструє індивідуальні емпіричні значення двох змінних для одного респондента, що забезпечує наочне відображення варіативності показників у вибірці.

Візуальний аналіз графіка засвідчує наявність чітко вираженої позитивної тенденції: зі збільшенням показників емоційного інтелекту спостерігається зростання рівня стресостійкості студентів. Лінія лінійної регресії, нанесена на графік, підтверджує прямий характер зв'язку між

досліджуваними змінними та забезпечує узагальнене відображення напрямку і сили виявленої залежності. Щільність локалізації емпіричних точок відносно регресійної лінії свідчить про достатню відповідність фактичних даних моделі лінійного зв'язку.

Отриманий коефіцієнт кореляції Пірсона ($r \approx 0,59$) свідчить про помірно сильний позитивний лінійний зв'язок між емоційним інтелектом і стресостійкістю студентів, що підтверджено статистичною значущістю результату. Розрахунок коефіцієнта детермінації ($R^2 \approx 0,34$) показав, що близько 34% варіації рівня стресостійкості може бути пояснено рівнем емоційного інтелекту, що вказує на суттєвий вплив даної особистісної характеристики на здатність студентів протистояти стресовим чинникам.

Таким чином, графічне відображення емпіричних даних та регресійного аналізу підтверджує обґрунтованість припущення про наявність статистично значущого позитивного взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю студентської молоді.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що в умовах даного дослідження ЕІ є вагомим психологічним чинником, який впливає на розвиток стресостійкості у студентів, тоді як обрані коупінг-стратегії не мають суттєвого прямого ефекту. Це підтверджує значущість розвитку емоційної компетентності як ресурсу психологічної адаптації до стресогенних факторів.

2.3. Практичні рекомендації для підвищення емоційного інтелекту у студентів

Практичний розвиток ЕІ студентів заочної форми навчання доцільно розглядати як цілеспрямований, систематичний процес формування навичок розуміння власних емоцій, емоційної саморегуляції, емпатії, соціальної компетентності, оскільки саме ці складові ЕІ описуються як

ключові у структурі емоційної компетентності особистості та пов'язані зі стресостійкістю, адаптивністю й ефективністю соціальної взаємодії. Розвиток цього комплексу навичок виступає не лише засобом емоційної грамотності, а й психологічною умовою підтримання працездатності, профілактики емоційного виснаження і збереження психічного здоров'я студентів, які змушені навчатися у стані постійного перевантаження, поєднувати навчальне навантаження з професійними і сімейними зобов'язаннями, часто перебувати в середовищі хронічного стресу, у тому числі спричиненого безпековими умовами та нестачею часу на відновлення.

Розвиток розуміння власних емоцій як базової компоненти ЕІ передбачає формування вміння студента розпізнавати, називати та описувати власні емоційні стани. Це завдання реалізується через регулярну емоційну саморефлексію, яка може набувати форми щоденника емоцій, де фіксуються значущі події дня, пережиті емоції, їхня інтенсивність, тілесні маркери емоційних станів і способи реагування. Такий метод підсилює усвідомлення суб'єктивних переживань і створює простір для відділення події від емоційної реакції на неї, що є необхідним кроком до свідомого управління емоціями, а не автоматичного їхнього розрядження через імпульсивні дії.

Важливо, щоб студент не обмежувався загальними оцінками на кшталт «мені було погано», а вчився розрізняти близькі за тоном, але різні за функцією стани, наприклад, напруження, тривогу, провину, роздратування, перевтому. Поступове підвищення емоційної диференційованості напряду пов'язане з антистресовим потенціалом, адже людина, яка чітко ідентифікує власний стан, раніше помічає перевантаження і має змогу вчасно мобілізувати ресурси відновлення, а отже знижує ризик хронічного дистресу і подальшого емоційного виснаження.

Важливим напрямом практичної роботи є формування навичок саморегуляції емоцій як свідомого впливу на інтенсивність, тривалість і поведінкові наслідки емоційних станів. Для студентів-заочників ця здатність має особливе значення, оскільки їхній стрес носить не ситуативний, а кумулятивний характер: робота, навчання, сімейні ролі, фінансові навантаження, дефіцит сну та часу на відпочинок створюють довготривалий тиск, який накопичується і продукує хронічну втому.

Практично саморегуляцію доцільно розвивати одночасно на когнітивному, поведінковому та фізіологічному рівнях. На когнітивному рівні корисними є техніки когнітивної переоцінки, які дають змогу змінити значення стресової події до того, як вона викличе надмірну емоційну реакцію. Зокрема, студент може навчатися переводити інтерпретацію ситуації з категорії загрози у категорію виклику, тобто з «я не впораюся, це кінець» у «це напружено, але я можу це використати для розвитку компетентності». Такий зсув узгоджується з транзакційною моделлю стресу, яка показує, що переживання стресу залежить не лише від об'єктивних вимог ситуації, а й від когнітивної оцінки доступних ресурсів подолання.

На поведінковому рівні доцільно навчати студентів навичок планованого відновлення: короткі паузи для розрядки емоційної напруги протягом дня, мікропрактики розслаблення (3–5 хвилин дихальної регуляції із подовженим видихом, цілеспрямоване розслаблення м'язів обличчя, плечей і шиї), усвідомлене перемикання уваги з джерела стресу на нейтральну діяльність.

На фізіологічному рівні стабілізація стану досягається через підтримання сну, рухової активності та збалансованого харчування, оскільки біологічні механізми стресу залучають гіпоталамо-гіпофізарно-надниркову вісь, підвищують рівень кортизолу і можуть призводити до соматичних наслідків, таких як підвищений тиск,

втома, порушення концентрації та зниження імунної реактивності при тривалому навантаженні.

Розвиток адаптивних коупінг-стратегій доцільно здійснювати як окремий напрям тренінгової роботи. Практично це означає необхідність навчати студента виділяти у стресовій ситуації змінні і незмінні компоненти. Якщо стресогенним фактором є організаційний хаос (накладення дедлайнів, нестача інформації про критерії оцінювання, невизначені вимоги викладачів), корисною буде стратегія структурованого планування і проактивного прояснення умов, що належить до проблемно-орієнтованого коупінгу. Якщо ж стрес викликаний об'єктивно неконтрольованими чинниками (зовнішньополітична ситуація, безпекові ризики, форс-мажор на роботі), доцільним є емоційно-орієнтований коупінг, спрямований на зниження інтенсивності переживань через релаксацію, самопідтримку, звернення по підтримку, а не через уникання навчальної активності чи самоізоляцію. Систематичне опрацювання цих відмінностей дозволяє студентам обрати адаптивну поведінкову реакцію, зменшуючи частоту дезадаптивних патернів, таких як прокрастинація, імпульсивні рішення або афективні зриви у професійній та навчальній взаємодії.

У структурі ЕІ однією з критично важливих характеристик є емпатія та соціальна компетентність, які забезпечують здатність розуміти емоції інших людей, інтерпретувати соціальні сигнали та будувати підтримувальні стосунки. Для студентів-заочників це має особливе значення, оскільки їхня навчальна взаємодія часто є епізодичною, контакт із групою не є стабільним, а ризик соціальної ізоляції високий через обмежені можливості для неформального спілкування. Саме тому доцільно цілеспрямовано формувати навички отримання і надання соціальної підтримки як захисного чинника стресу. Практичними інструментами в цьому напрямі є організація малих стабільних навчальних

мікрогруп взаємної підтримки, які функціонують поза рамками офіційних занять і виконують роль емоційного та інформаційного ресурсу; впровадження коротких сесій взаємного зворотного зв'язку, де кожен учасник вчиться формулювати власний стан у «я-повідомленнях» без звинувачень та оцінних суджень; тренування активного слухання, що передбачає віддзеркалення емоції співрозмовника і перевірку коректності її розуміння.

Розвиток соціальної чутливості і здатності будувати емоційно безпечну взаємодію підсилює відчуття включеності в навчальну спільноту, а включеність знижує рівень тривожності та підтримує суб'єктивне відчуття контролю над ситуацією, що безпосередньо впливає на зниження рівня стресу.

Додатково важливою складовою розвитку ЕІ студентів-заочників є формування навичок самопідтримки, яка є внутрішнім аналогом соціальної підтримки й полягає у здатності дорослого суб'єкта звертатися до себе не у формі самокритики, а у формі валідації власного стану, визнання переживань легітимними і тимчасовими. Такий внутрішньо діалогічний формат знижує рівень внутрішньої напруги і перериває тенденцію до емоційної ескалації. Освоєння практики «зупинки і валідації» включає три послідовні психічні дії: фіксацію моменту напруження, вербалізацію емоцій у формі «зараз я відчуваю...», надання собі дозволу мати цей стан без додаткового самозвинувачення. При регулярному використанні цей механізм стає елементом емоційної саморегуляції, оскільки дозволяє гальмувати автоматичні реакції уникнення або агресії, які, як показують дослідження стресу, часто є вторинними реакціями на перевантаження і відчуття втрати контролю.

Таким чином, практичний розвиток ЕІ студентів заочної форми навчання передбачає цілеспрямоване тренування емоційної усвідомленості, навичок саморегуляції, адаптивних коупінг-стратегій,

емпатії та соціальної підтримки. Ці напрями не є ізольованими, вони формують єдину регулятивну систему самозбереження, що дозволяє студенту утримувати функціональну працездатність у стані тривалого багатфакторного навантаження, знижувати ризик хронічного стресу, запобігати емоційному вигоранню та підтримувати психологічний добробут в умовах інтенсивних академічних, професійних і життєвих викликів.

Висновки до Розділу 2

У другому розділі було здійснено емпіричне дослідження особливостей взаємозв'язку емоційного інтелекту, стресостійкості та коупінг-стратегій у студентів заочної форми навчання спеціальності «Психологія». Вибірка налічувала 60 респондентів із двох закладів вищої освіти, збір даних відбувався в онлайн-форматі. Для оцінювання загального рівня емоційного інтелекту та його компонентів застосовано методику В.В. Зарицької, стресостійкість вимірювалася за шкалою Коннора–Девідсона CD-RISC-10, а коупінг-стратегії – за опитувальником Brief-COPE в українській адаптації. Статистична обробка включала описову статистику, перевірку нормальності розподілу, кореляційний аналіз у середовищі Python та регресійний аналіз за допомогою програми Excel.

Результати показали, що більшість студентів характеризуються достатнім або високим рівнем розвитку EI, випадків низького рівня не виявлено, що свідчить про загалом сприятливий емоційно-соціальний потенціал вибірки. Разом із тим частина респондентів має лише середній рівень EI, який проявляється у фрагментарному усвідомленні власних емоцій та труднощах розпізнавання емоцій інших, що зумовлює потребу в подальшому цілеспрямованому розвитку емоційної компетентності.

За шкалою стресостійкості значна частина студентів продемонструвала високі показники, які відображають здатність зберігати внутрішню рівновагу й ефективно функціонувати в умовах підвищеного навантаження; решта респондентів показала середній рівень стресостійкості, що вказує на наявність базових адаптаційних ресурсів за одночасної їхньої нестабільності.

Аналіз коупінг-стратегій засвідчив переважання адаптивних способів подолання стресу. Найчастіше студенти використовують проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані стратегії, зокрема планування, активне розв'язання проблеми, звернення по емоційну підтримку й позитивну переоцінку ситуації. Стратегії уникнення загалом займають підпорядковане місце у структурі коупінгу, хоча у частини вибірки фіксується їх досить інтенсивне використання, що вказує на співіснування конструктивних і менш адаптивних способів реагування на стрес.

Перевірка нормальності розподілу показників загального рівня ЕІ та стресостійкості за тестом Шапіро–Уїлка виявила статистично значущі відхилення від нормального розподілу, що підтверджено також аналізом Q–Q діаграм. Це зумовило використання надалі непараметричного коефіцієнта кореляції Спірмена як основного інструменту аналізу зв'язків між змінними, із додатковим розрахунком коефіцієнта Пірсона для порівняння.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущого прямого зв'язку помірної сили між загальним рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю студентів: з підвищенням ЕІ зростає здатність протистояти стресу та відновлюватися після дії стресогенних впливів. Обчислений коефіцієнт детермінації показав, що істотна частка варіації стресостійкості пояснюється відмінностями в рівні емоційного інтелекту,

що підкреслює його значущість як психологічного ресурсу в умовах поєднання навчальної, професійної та особистої діяльності.

Множинний регресійний аналіз, у який були включені показники EI та узагальнені групи коупінг-стратегій, підтвердив, що саме EI є провідним предиктором стресостійкості. Попри те що загальна модель виявилася статистично значущою, єдиним значущим предиктором рівня стресостійкості виступив EI, тоді як жоден із типів коупінгу не продемонстрував самостійного внеску за умови контролю EI. Це свідчить про те, що поведінкові стратегії подолання стресу опосередковуються загальним рівнем емоційної компетентності й не можуть розглядатися як автономні чинники без урахування EI.

Узагальнюючи результати другого розділу, можна зробити висновок, що студенти, які увійшли до вибірки, загалом характеризуються достатнім і високим рівнем EI та стресостійкості й схильні переважно до адаптивних коупінг-стратегій. Водночас виявлені відмінності у рівні EI суттєво пов'язані з індивідуальними можливостями керування стресом, а сам EI виступає ключовим системоутворювальним ресурсом, який інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові механізми подолання стресу в умовах заочної форми навчання.

Отримані емпіричні дані створюють підґрунтя для розроблення практичних рекомендацій і цілеспрямованих психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток EI як важливого предиктора підвищення стресостійкості студентів.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати виконаної магістерської роботи, можна стверджувати, що поставлена мета – виявити психологічні особливості ЕІ студентів заочної форми навчання, емпірично дослідити його зв'язок зі стресостійкістю та коупінг-стратегіями й на цій основі розробити практичні рекомендації щодо підвищення рівня емоційного інтелекту як інструменту ефективного управління стресом – реалізована шляхом послідовного розв'язання всіх сформульованих завдань дослідження.

Перше завдання – здійснити теоретичний аналіз основних підходів до поняття «емоційний інтелект» та психологічних аспектів стресу було вирішено на базі ґрунтовного опрацювання вітчизняних і міжнародних наукових джерел, що висвітлюють проблематику емоцій, регуляції емоційних станів, емоційної компетентності, стресу, стресостійкості, коупінг-поведінки та антистресового потенціалу особистості.

У ході цього аналізу було систематизовано й співставлено провідні концепції ЕІ, окреслено відмінності між умінням оперувати емоційною інформацією як специфічною здатністю та розумінням ЕІ як інтегрального особистісного утворення, що включає когнітивні, афективні й поведінкові компоненти. Це дозволило уточнити зміст ЕІ як складного багатовимірного конструкту, в структурі якого центральне місце посідають емоційна усвідомленість, емоційна саморегуляція, емпатія, соціальна перцепція, здатність до побудови конструктивних міжособистісних взаємин, гнучкість і адаптивність поведінки в умовах змінних життєвих вимог.

Паралельно було проаналізовано базові підходи до розуміння психологічного стресу, виокремлено уявлення про стрес як неспецифічну реакцію організму на надмірні вимоги та як суб'єктивно опосередковане переживання напруги, пов'язане з оцінкою ситуації як загрозливої або такої, що перевищує наявні ресурси. Розкрито співвідношення понять

«стрес», «стресостійкість», «коупінг-стратегії» та «антистресовий потенціал», показано, що стресостійкість доцільно розуміти як динамічну характеристику особистості, що визначається не тільки біологічними і конституційними передумовами, а й рівнем опанування свідомими стратегіями емоційної та поведінкової саморегуляції.

На основі теоретичного аналізу було концептуально обґрунтовано, що ЕІ функціонує як ключовий психологічний ресурс антистресового потенціалу, опосередковуючи як характер когнітивної оцінки стресових подій, так і вибір коупінг-стратегій та загальний рівень стресостійкості. Це дало змогу задати теоретичну рамку для емпіричного вивчення студентів заочної форми навчання, для яких хронічна дія освітніх, професійних і сімейних стресорів є типовою життєвою ситуацією.

Друге завдання – емпірично дослідити взаємозв'язок між ЕІ та рівнем стресостійкості, типами коупінг-стратегій студентів – було розв'язане шляхом організації емпіричного дослідження, описаного в другому розділі роботи. На основі розробленої програми дослідження було сформовано вибірку студентів заочної форми навчання, які поєднують навчальну діяльність із професійною зайнятістю та іншими соціальними ролями, що забезпечило релевантність аналізу реальним умовам підвищеного й тривалого стресового навантаження.

Для отримання емпіричної інформації застосовано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик, що дозволили кількісно й якісно оцінити рівень і структурні компоненти ЕІ, показники стресостійкості, а також домінуючі типи коупінг-стратегій, характерні для досліджуваних студентів. Подальша статистична обробка даних дала змогу виокремити як типові особливості ЕІ в групі студентів-заочників, так і специфіку їхнього стресового реагування й коупінг-поведінки.

Результати аналізу показали, що ЕІ студентів має неоднорідну компонентну структуру: поряд із певним рівнем сформованості окремих

емоційно-когнітивних умінь виявлено дефіцитарність навичок тонкої емоційної самодіагностики, усвідомленої саморегуляції та використання емоційних станів як ресурсу конструктивної поведінки, що ускладнює їхню адаптацію до тривалого навантаження. Встановлено наявність статистично значущих зв'язків між інтегральними й компонентними показниками ЕІ та рівнем стресостійкості: вищий ЕІ асоціюється з більшою здатністю витримувати інтенсивне навантаження без деструктивних емоційних зривів, зі зниженим суб'єктивним переживанням хронічного дистресу та меншою вираженістю симптомів емоційного виснаження.

Сукупність емпіричних результатів таким чином підтвердила теоретично обґрунтоване положення про те, що ЕІ виступає важливим предиктором стресостійкості студентів-заочників, визначаючи інтенсивність суб'єктивного стресового переживання.

Третє завдання – розробити практичні рекомендації для підвищення рівня ЕІ у студентів як інструменту ефективного управління стресом – було реалізовано на основі інтеграції теоретичних висновків та емпірично виявлених зон психологічної вразливості досліджуваних. Аналіз теоретичних моделей розвитку ЕІ, підходів до підвищення стресостійкості та формування адаптивних коупінг-стратегій у поєднанні з результатами емпіричного дослідження дав змогу окреслити ті аспекти емоційної компетентності, що потребують цілеспрямованого формування саме в контингенті студентів-заочників.

На цій основі було запропоновано систему практичних заходів, яка включає комплекс вправ і психотехнік, спрямованих на послідовний розвиток емоційної усвідомленості, навичок самоспостереження й емоційної рефлексії, формування ефективних способів емоційної саморегуляції, опанування більш адаптивних коупінг-стратегій, зокрема проблемно-орієнтованих і соціально орієнтованих форм подолання стресу,

а також розвиток емпатії, комунікативної компетентності, здібності до використання соціальної підтримки як ресурсу антистресового потенціалу.

Рекомендації структуровано таким чином, щоб вони відповідали реаліям заочної форми навчання: запропоновані вправи можуть виконуватися в індивідуальному форматі, не вимагають значних часових витрат, легко інтегруються в щоденний режим студента, поєднуються з навчальними й професійними обов'язками і водночас спрямовані на закріплення конкретних навичок, безпосередньо пов'язаних із підвищенням стресостійкості. У такій логіці ЕІ постає не як абстрактна особистісна риса, а як комплекс регулятивних умінь, розвиток яких дозволяє студентам більш ефективно керувати власними емоційними станами й поведінкою в умовах хронічного навантаження.

Підсумовуючи, можна констатувати, що послідовне розв'язання трьох завдань дослідження забезпечило досягнення його мети й дало змогу отримати цілісну картину місця та ролі емоційного інтелекту в системі антистресового потенціалу студентів заочної форми навчання. Теоретичний аналіз дозволив концептуально пов'язати ЕІ зі стресостійкістю та коупінг-стратегіями, емпіричне дослідження конкретизувало ці зв'язки в реальній студентській вибірці, а розроблені практичні рекомендації окреслили реалістичні шляхи цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності як важливої умови збереження психічного здоров'я, профілактики емоційного виснаження та підвищення ефективності навчальної й професійної діяльності студентів-заочників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Басюк Н.А. (2022). Емоційний інтелект: становлення та розвиток поняття в зарубіжних дослідженнях. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, (110), 253-266.
- Басюк Н.А. (2024). *Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу: навчальний посібник*. Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 107-135
- Бойко С. Т. (2017). Емоційний інтелект як чинник запобігання інформаційному стресу. *Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології».
- Бочелюк, В. Й., Зарицька, В. В. (2006). *Педагогічна психологія: навч. посібник для студ. вищих навч. закл.* Київ, Центр навч. л-ри, 248.
- Борисенко Л., Корват Л. (2023). Зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності особистості. *Журнал соціальної та практичної психології*. 5-10. <https://doi.org/10.32782/psy-2023-2-1>
- Зарицька В.В. (2019). Методика дослідження емоційного інтелекту особистості. *Теорія та практика сучасної психології*, 3, 2, 38-40.
- Зарицька В.В. (2010). Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*, 1, 17-22. http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2010_1_6
- Зарицька В. В., Борисенко В.М. (2016). Теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феномену “емоційна компетентність”. *Теорія і практика сучасної психології*, 2, 46-50. http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2016_2_10

- Зарицька, В. В. (2012). *Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю*. (Автореф. дис. доктора психол. наук). Запоріжжя.
- Калюжна, Є. М. (2020). *Методологія та організація науково-психологічних досліджень*. <https://elearning.kubg.edu.ua/>.
<https://elearning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=8429>
- Калинич А. (2023). Особливості розвитку емоційного інтелекту у студентів психологів. *Матеріали XIII Всеукраїнській науково-практичній конференції*, 131-135, Хмельницький.
- Карпенко, Є. В. (2020). *Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості: монографія*. Дрогобич: Посвіт, 436, 23.
- Карпенко, Є. В. (2020). *Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості* (Дис. д-ра психол. наук). Івано-Франківськ.
- Карпенко Є. (2019). Сучасні вектори дослідження емоційного інтелекту особистості. *Психологія і особистість*, (1), 60-72.
<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.1.163982>
- Карузо Д. & Саловей П. (2016). *Емоційний інтелект керівника: як розвивати й використовувати чотири базові навички емоційного лідерства*. Київ: Саміт-Книга.
- Крапива, М. С. (2024). Психологічні типи долаючої поведінки осіб з неконструктивною формою реакції на стрес. *Габітус*, 66, 183-187
<http://habitus.od.ua/journals/2024/66-2024/31.pdf>
- Кузнєцов М. А., Діомідова Н.Ю. (2017). *Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту*. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Вид-во «Діса плюс».
- Кулешова О., Кривий В., Шеремет Р. (2024). Результати дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту у майбутніх

- фахівців соціономічного профілю. *Psychology Travelogs*, 2, 197–206. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-2-19>
- Кулик, Н. А., & Гільова, Л. Л. (2017). Емоційний інтелект: аналіз сучасних західних досліджень. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, (39), 79–90. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.79-90>
- Лящ, О., Хуртенко, О., & Марчук, С. (2023). Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості. *Вісник Національного університету оборони України*, 79-86.
- Мединська, Ю. (2013). Теоретичні підходи та практичні аспекти діагностики компетентності особистості у сфері емоцій. *Практична психологія та соціальна робота*, 10, 9.
- Мединська Ю. Я. (2012). Рівень емоційного інтелекту як детермінанта психологічної безпеки особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна*, 2, 354-360. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2%282%29_42
- Перепелюк Т.Д. (2023). Емоційний інтелект: емпатійний дискурс *Дніпровський науковий часопис публічного управління психології права*, 3 DOI:[10.51547/ppp.dp.ua/2023.3.15](https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.3.15)
- Петренко І.В. (2022). Взаємозв'язок емоційного інтелекту та тривоги у студентів. *Вісник Хмельницького національного університету. Серія: Психологічні науки*, 1(2), 127-133.
- Ротко О, Клопота Є. (2023). Дослідження емоційного інтелекту та полікомунікативної емпатії як складових особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*, 12. *Психологічні науки*, 22 (67).
- Сапольські Р. (2025). Чому зебри не страждають на виразку. *Фабула*

- Старинська Н.В. (2022). *Психологія емоційного інтелекту*.
<https://elearning.kubg.edu.ua/>.
<https://elearning.kubg.edu.ua/course/view.php?id=27180>
- Турніна К.В., Хілько Н.В. (2024). Психологічні особливості емоційного інтелекту студентів. *Вісник післядипломної освіти*, 28(57), 113-120.
- Циганчук Т. (2017). Емоційний інтелект у структурі стресостійкості студентів. *Наукові записки. Серія: Психологія і педагогіка*, (2), 127-133.
- Чебикін О. (2020). Емоційний інтелект, його пізнавально-мисленнєві ознаки та функції. *Наука і освіта*, 1, 19-28.
<https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-1-3>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barbey, A. K., Colom, R., & Grafman, J. (2014). Distributed Neural System for Emotional Intelligence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(3), 265-272. <https://doi.org/10.1093/scan/nss124>
- Bradberry, T. (2022). Squashing Stress with Emotional Intelligence. <https://www.talentsmarteq.com/>.
<https://www.talentsmarteq.com/squashing-stress-with-emotional-intelligence/>
- Carver C. S. (1997) You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Cascio J. (2020) *Facing the Age of Chaos*. <https://medium.com/>.
<https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51>
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health.

- Personality and individual differences*, 32(2), 197-209.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5).
- Chandra, Y. (2021). Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 229-238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>
- Coronado-Maldonado, I., & Benítez-Márquez, M. D. (2023). Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*, 9(10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356>
- Ding C., Ramdas M., Mortillaro M. (2024). Editorial: Emotional intelligence in applied settings: approaches to its theoretical model, measurement, and application. *Front. Psychol.*, 15
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1387152>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. (2007). Psychological stress and disease. *JAMA*, 298(14), 1685–1687.
<https://doi.org/10.1001/jama.298.14.1685>
- Cohen, S., Doyle, W. J., Skoner, D. P., Rabin, B. S., & Gwaltney, J. M. (1997). Social ties and susceptibility to the common cold. *JAMA*, 277(24), 1940–1944. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03540480040036>
- Cohen S., Janicki-Deverts D., Doyle W.J., Miller G.E., Frank E., Rabin B.S. & Turner R.B. (2012). Chronic stress, glucocorticoid receptor resistance, inflammation, and disease risk, *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 109 (16) 5995-5999, <https://doi.org/10.1073/pnas.1118355109>.
- Fteiha, M., & Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 7(2).
<https://doi.org/10.1177/2055102920970416>

- Fuggawala, S. (2024). The role of emotional intelligence and its effect on stress management: An aspect of mental health amongst students. *Conference: Envisioning a Sustainable Future*, Vol-10 Issue-2 https://www.researchgate.net/publication/381295349_The_Role_of_Emotionaional_intelligence_and_its_effect_on_Stress_Management_-An_a_spect_of_Mental_Health_amongst_students
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The Relationship between Emotional Intelligence and Cool and Hot Cognitive Processes: A Systematic Review. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 10, 101. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00101>
- Halimi, F., AlShammari, I. and Navarro, C. (2021). Emotional intelligence and academic achievement in higher education, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13, 2, 485-503. <https://doi.org/10.1108/JARHE-11-2019-0286>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513. DOI: [10.1037/0003-066X.44.3.513](https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Lazarus, R. S., Deese, J., & Osler, S. F. (1952). The effects of psychological stress upon performance. *Psychological Bulletin*, 49(4), 293–317. <https://doi.org/10.1037/h0061145>
- Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-21.
- Maslach, C. (2003). Burnout: The cost of caring. *Ishk*.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8, 4, 290-300 <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- McEwen B. (2006) Stress, Adaptation, and Disease: Allostasis and Allostatic Load. *New York Academy of Sciences* <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1998.tb09546.x>
- McEwen B., Sapolsky R., (1995). Stress and cognitive function. *Current Opinion in Neurobiology*, 5, 2, 205-216 [https://doi.org/10.1016/0959-4388\(95\)80028-X](https://doi.org/10.1016/0959-4388(95)80028-X)
- McEwen, B. (2017). Neurobiological and Systemic Effects of Chronic Stress. *Chronic Stress*, 1. <https://doi.org/10.1177/2470547017692328>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sapolsky, R. M., Krey, L. C., & McEwen, B. S. (1986). The neuroendocrinology of stress and aging: The glucocorticoid cascade hypothesis. *Endocrine Reviews*, 7(3), 284–301. <https://doi.org/10.1210/edrv-7-3-284>

- Sapolsky, R. (2003). Stress and Plasticity in the Limbic System. *Neurochem Res* 28, 1735–1742. <https://doi.org/10.1023/A:1026021307833>
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life*. McGraw-Hill.
- Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>
- Schutte, N.S., Keng, S.L. & Cheung, M.W.L. (2021). Emotional Intelligence Mediates the Connection Between Mindfulness and Gratitude: a Meta-Analytic Structural Equation Modeling Study. *Mindfulness* 12, 2613–2623. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01725-2>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769–785. <https://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Thorndike, E. L. (1920). *Intelligence and Its Uses*. Harper's Magazine, 140, 227-235.
- Wechsler, D. (1940). *Non-intellective Factors in General Intelligence*. *Psychological Bulletin*, 37(6), 444-445.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту В. В. Зарицької.

До методики увійшли найбільш вагомі судження, взяті з різних методик і доповнені судженнями у контексті розробленої нами структури емоційного інтелекту та критеріїв, за якими визначається рівень його розвитку.

Кожний компонент емоційного інтелекту включає низку показників (здатностей), за якими визначається рівень його розвитку за наслідками відповідей на відповідні виділені нами судження до кожного параметру.

Таким чином, щоб визначити рівень розвитку кожного з чотирьох структурних компонентів емоційного інтелекту, респондент повинен дати один із чотирьох варіантів відповіді (майже завжди, часто, частково, майже ніколи) на необхідну кількість суджень, передбачених методикою, зміст якої представлено в таблиці 1, а ключ для визначення рівня розвитку вибраних нами здатностей, які відбивають рівень розвитку емоційного інтелекту, представлений в таблиці 2.

Загалом кожний респондент дає відповідь на 76 суджень. Відповідь «майже завжди» означає високий рівень і оцінюється в 4 бали, відповідь «часто» означає достатній рівень і оцінюється в 3 бали, відповідь «частково» означає середній рівень і оцінюється у 2 бали, відповідь «майже ніколи» означає низький рівень і оцінюється в 1 бал. Судження у тесті сформульовані таким чином, щоб сутність окремої здатності можна було визначити з певною точністю з допомогою ключа.

Таблиця 1

Бланк методики

N o	Судження	Так	Часто	Інколи	Ніколи
1	Мене легко розхвилювати				
2	Мене важко засмутити				
3	Я не відчуваю розгубленості перед труднощами				
4	Я відчуваю в собі впевненість				
5	Я надмірно хвилююсь навіть через дрібниці				
6	Я відчуваю себе беззахисним перед відповідальними особами				
7	Хвилювання заважає мені зосередитися на справі				
8	Від образи я плачу				
9	У важких ситуаціях, я, як дитина, потребую, щоб мене пожаліли				
10	Відчуваю розгубленість перед труднощами, коли не знаю як їх подолати				
11	Неприємності викликають в мене хвилювання				
12	Критика на мою адресу в присутності інших викликає в мене хвилювання				
13	Для забезпечення власного спокою я намагаюсь підтримувати з людьми позитивні стосунки				
14	Радісні новини викликають у мене почуття задоволення				
15	Критика віч-на-віч змушує мене зробити відповідні висновки				
16	Я адекватно реагую на негативну критику на свою адресу				
17	Мені не важко самого себе критикувати				
18	Я не відчуваю неприязні до людини, яка мене критикувала				
19	На необґрунтовану критику на людях я спокійно даю пояснення				
20	Я позитивно ставлюся до критики віч-на-віч				

21	Я не серджусь, коли в мене щось не виходить в роботі				
22	Я не втрачаю терпіння, коли треба когось чекати				
23	Мені не важко забути образи та простити людину, яка зробила мені боляче				
24	Мене виводить з рівноваги безвідповідальне ставлення інших людей до роботи				
25	Коли я гніваюсь, то не схильний щось ламати чи розбивати				
26	Я привітно ставлюсь до людей у повсякденному житті та уважно в умовах конфлікту				
27	Я проявляю незадоволення, якщо не вдається доробити справу до кінця				
28	Складні життєві ситуації не викликають у мене неспокій				
29	Незначні неприємності не викликають у мене спалаху гніву				
30	У стресовому стані я можу зосередитися на роботі				
31	У стресовому стані мої звички не змінюються				
32	Коли я гніваюсь, то намагаюсь нікому не зашкодити				
33	Перед розв'язанням складного завдання я намагаюсь настроїтися на його виконання				
34	Я залишаюсь спокійним у період змін у житті: нова робота, нові викладачі, нові друзі та інше				
35	Я складаю список завдань, які треба виконати в першу чергу				
36	Якщо під час відпочинку щось іде не за планом, я спокійно реагую на зміни				
37	Якщо мене щось турбує, я намагаюсь знайти шлях розв'язання проблеми				
38	Якщо мені терміново треба прийняти рішення, я намагаюсь подивитися на проблему очима сторонньої людини				

39	Сумний вигляд людини означає, що вона чимось схвильована				
40	Пригнічений вигляд означає, що людину хтось принизив				
41	Оптимістичний вигляд означає, що людину хвалять за роботу				
42	Ображений вигляд означає, що людину необгрунтовано звинувачують				
43	Почуття провини означає, що людина зробила щось не так				
44	Сумний вираз обличчя означає втрату чогось важливого в житті				
45	Щаслива очікувана подія надає обличчю вираз бурхливої радості				
46	Людина, якій довіряє оточення, має оптимістичний вигляд				
47	Байдужість до всього означає, що у людини відсутня мета в житті, в роботі				
48	Причиною недовіри до людей можуть бути образи в дитинстві				
49	Зрада може викликати сильний гнів				
50	Втрата сенсу життя викликає печаль				
51	Якщо людина робить щось корисне для інших є впевненість у тому, що до неї будуть ставитись із вдячністю				
52	Якщо у людини здійснюються мрії, то її можна вважати щасливою				
53	Важкі хронічні захворювання можуть призводити до песимізму, нервових зривів				
54	Байдужість до людей призводить потім до самотності				
55	Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточення чимось пригнічене				
56	Я не можу залишатися спокійним, якщо оточення чимось схвильоване				
57	Коли друзі говорять про свої проблеми, я намагаюсь їм допомогти				
58	Мене охоплює хвилювання, коли бачу заплакану дитину				
59	Веселий настрій оточення викликає в мене аналогічні емоції				

60	У мене не часто змінюється настрій				
61	Мене важко образити				
62	Я сплю спокійно				
63	У конфліктних ситуаціях я намагаюсь виглядати спокійно				
64	У мене викликає хвилювання, коли я виглядаю гірше, ніж інші				
65	У будь-яких справах я проявляю активність				
66	Коли ситуація складна, я намагаюсь стримувати емоції				
67	Якщо з людьми довірливі стосунки, то я вільно проявляю емоції				
68	Якщо важлива розмова, то емоції проявляю відповідно до ситуації				
69	Якщо людина для мене не цікава, то не проявляю ніяких емоцій				
70	На несуттєву розмову я реагую спокійно				
71	У мене вигляд врівноваженої людини				
72	Я намагаюсь бути спокійним навіть тоді, коли в душі схвилюваний				
73	Я все роблю з позитивним настроєм				
74	У діловому спілкуванні я намагаюсь проявляти симпатію до співрозмовника				
75	Я сміливо дивлюсь в вічі співрозмовнику				
76	Якщо я симпатизую людині, то ніщо мені не заважає це проявляти				

Таблиця 2

**Ключ для визначення рівня розвитку вибраних здатностей, які
відбивають рівень розвитку емоційного інтелекту**

				Рівень розвитку емоційного інтелекту (в балах)			
№	Шкала	Пункт тверд жень	Максим альна кількіст ь балів	Висо кий	Достат ній	Серед ній	Низь кий
1	Розуміння особистістю власних емоцій	1-20	60	51–60	31–50	16–30	0-15
2	Самоконтроль і саморегуляція емоцій	21-38	54	47–54	28–46	14–27	0-13
3	Розуміння особистістю емоцій інших	39-59	63	55–63	32–54	17–31	0-16
4	Здатність використовувати емоції у діяльності та спілкуванні	60-76	51	45–51	26–44	13–25	0-12
Загальний рівень розвитку емоційного інтелекту		76	228	198–228	117–197	60–116	0–59

Додаток Б**Українська адаптація опитувальника Brief-COPE**

Інструменти, розроблені С. Carver, активно використовуються у психологічних дослідженнях, здійснено їх адаптації різними мовами. У сучасних умовах становить інтерес адаптація українською мовою опитувальника Brief-COPE як короткого і зручного інструменту психодіагностики, що дасть можливість українським психологам вивчати особливості подолання стресу і травматичних ситуацій під час війни для того, щоб ураховувати ці дані при плануванні й реалізації психологічної допомоги.

Опитувальник Brief COPE включає 28 запитань, що передбачають відповіді за 4-бальною шкалою Лайкерта. Brief COPE також можна застосовувати у різних варіантах – для діагностики як диспозиційних коупінг-стратегій, так і ситуативних. Так, варіанти відповідей для диспозиційної версії – від “1” (“я взагалі цього не роблю”) до “4” (“саме це я роблю”); для ситуативної версії – від “1” (“я зазвичай цього не робив”) до “4” (“це саме те, що я зазвичай робив”) (Carver, 1997).

Brief COPE включає 14 підшкал: активне подолання, планування, позитивний рефреймінг, прийняття, гумор, звернення до релігії, використання емоційної підтримки, використання інструментальної підтримки, самовідволікання, заперечення, вираження емоцій, вживання психоактивних речовин, поведінкове розмежування та самозвинувачення. Ці підшкали можна класифікувати за трьома вимірами вищого порядку: подолання, орієнтоване на проблему; подолання, орієнтоване на емоції; уникання подолання. Методика є апробованою та валідною, активно використовуваною в сучасних дослідженнях.

Таблиця 3

Бланк методики

Твердження	Я зазвичай цього не робив/не робила	Я рідко це робив/робила	Я робив/робила це час від часу	Це саме те, що я зазвичай робив/робила
1. Я звертав(ла)ся до роботи чи іншої діяльності, щоб відволіктися від думок.				
2. Я зосереджував(ла) свої зусилля на тому, щоб щось зробити щодо ситуації, в якій я опинив(ла)ся.				
3. Я говорив(ла) собі: “Це нереально”.				
4. Я вживав(ла) алкоголь або інші речовини, щоб почуватися краще.				
5. Я отримував(ла) емоційну підтримку від інших.				
6. Я відмовляв(ла)ся від спроб впоратися з цим.				
7. Я вживав(ла) заходів, намагаючись покращити ситуацію.				
8. Я відмовляв(ла)ся вірити, що це сталося.				
9. Я говорив(ла) щось, щоб позбутися своїх неприємних почуттів.				
10. Я отримував(ла) допомогу та поради від інших людей.				
11. Я вживав(ла) алкоголь або інші речовини, щоб допомогти собі пройти через це.				
12. Я намагав(ла)ся побачити це в іншому світлі, зробити це більш позитивним.				
13. Я критикував(ла) себе.				
14. Я намагав(ла)ся продумати стратегію своїх подальших дій.				
15. Я отримував(ла) почуття розуміння				

та комфорту від когось.				
16. Я відмовляв(ла)ся від спроб впоратися.				
17. Я шукав(ла) щось хороше в тому, що відбувається.				
18. Я жартував(ла) з цього приводу.				
19. Я робив(ла) щось, щоб менше про це думати, наприклад дивив(ла)ся телевізор, читав(ла), мріяв(ла), спав(ла) чи робив(ла) покупки.				
20. Я приймав(ла) реальність того, що це сталося.				
21. Я виражав(ла) свої негативні почуття.				
22. Я намагав(ла)ся знайти втіху у своїй релігії чи духовних переконаннях.				
23. Я намагав(ла)ся отримати пораду або допомогу від інших людей щодо того, що робити.				
24. Я вчив(ла)ся жити з цим.				
25. Я довго розмірковував(ла) над тим, які кроки робити для подолання ситуації.				
26. Я звинувачував(ла) себе в тому, що сталося.				
27. Я молив(ла)ся або медитував(ла).				
28. Я сміяв(ла)ся над ситуацією.				

Шкали методики: активне подолання: пп. 2 і 7 (коупінг, фокусований на проблемі), використання інформаційної підтримки: пп. 10 і 23 (коупінг, фокусований на проблемі), позитивний рефреймінг: пп. 12 і 17 (коупінг, фокусований на проблемі), планування: пп. 14 і 25 (коупінг, фокусований на проблемі), емоційна підтримка: пп. 5 і 15 (коупінг, фокусований на емоціях), вираження емоцій: пп. 9 і 21 (коупінг, фокусований на емоціях), гумор: пп. 18 і 28 (коупінг, фокусований на емоціях), прийняття: пп. 20 і 24 (коупінг, фокусований на емоціях), релігія: пп. 22 і 27 (коупінг,

фокусований на емоціях), самозвинувачення: пп. 13 і 26 (коупінг, фокусований на емоціях), самовідволікання: пп. 1 і 19 (уникаючий коупінг), відмова: пп. 3 і 8 (уникаючий коупінг), вживання психоактивних речовин: пп. 4 і 11 (уникаючий коупінг), поведінкове розмежування: пп. 6 і 16 (уникаючий коупінг).

Кожна з 14 шкал складається з двох пунктів. Відповіді кодуються за чотирибальною шкалою (1–4), після чого бали за двома пунктами підсумовуються. Таким чином, діапазон кожної шкали становить від 2 до 8 балів. За потреби може обчислюватися середній показник шкали (сума / 2), що дозволяє інтерпретувати інтенсивність використання відповідної стратегії в інтервалі від 1 до 4.

Інтерпретація здійснюється передусім відносно інших шкал у профілі респондента: визначаються переважні (відносно високі) та маловиражені (відносно низькі) стратегії. Показники, що наближаються до верхньої межі (сума 7–8 / середнє > 3), свідчать про часте використання відповідної коупінг-стратегії; показники поблизу нижньої межі (сума 2–3 / середнє < 2) – про рідкісне її застосування. При цьому розрізняють умовно адаптивні стратегії (активне подолання, планування, пошук соціальної та інструментальної підтримки, позитивне переосмислення, прийняття тощо) та унікальні/ризиковані стратегії (заперечення, самовідволікання як провідний механізм, вживання психоактивних речовин, поведінкове уникання, виражене самозвинувачення). Перевага перших розглядається як індикатор відносно конструктивного коупінгу, домінування других – як потенційний маркер дезадаптивних патернів реагування на стрес.

Додаток В

Шкала стресостійкості Коннора-Девідсона

Шкала стресостійкості Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10) — це опитувальник для самостійного заповнення пацієнтом, що включає 10 запитань, розроблених у вигляді шкали Лайкерта з п'ятьма варіантами відповідей (0 = ніколи; 4 = майже завжди). Загальний бал опитувальника становив суму відповідей, отриманих на кожен пункт (діапазон 0–40), а найвищі бали свідчили про найвищий рівень стійкості.

Таблиця 4

Бланк методики

Твердження	Зовсім невірно (0)	Дуже рідко вірно (1)	Іноді вірно (2)	Часто вірно (3)	Майже завжди вірно (4)
1. Я можу адаптуватися до змін.					
2. Я можу впоратися з будь-якими перепонами на своєму шляху.					
3. Я намагаюся підходити з гумором до проблем, що виникають.					
4. Необхідність протистояти стресу робить мене сильнішим.					
5. Я швидко приходжу до норми після хвороб, травм чи інших негараздів.					
6. Я вважаю, що можу досягти своєї мети, навіть якщо є перешкоди.					
7. У стресовій ситуації я не втрачаю здатності зосереджуватись і ясно мислити.					
8. Я не з тих, кого зупиняють невдачі.					
9. Я вважаю себе сильною особистістю, коли йдеться про виклики і труднощі життя.					
10. Я можу справлятися з неприємними чи болісними відчуттями, такими як сум, страх та гнів.					

Шкала стресостійкості Коннора–Девідсона, коротка форма CD-RISC-10, інтерпретується як кількісний показник загального рівня психологічної резилієнтності, тобто здатності особистості протистояти стресовим і травматичним впливам та відновлюватися після них. Респондент оцінює 10 тверджень за багатобальною шкалою (як правило, від 0 до 4), після чого бали за всіма пунктами підсумовуються, утворюючи інтегральний показник стресостійкості: чим вищий сумарний бал, тим вищим вважається рівень резилієнтності.

Інтерпретація результатів здійснюється шляхом порівняння індивідуального показника з нормативними даними для відповідної вибірки (загальна популяція, клінічні чи спеціальні групи, можливий поділ за статтю й віком у межах адаптації).

Відносно низькі значення, зокрема нижчі за середній рівень для відповідної норми, можуть свідчити про обмеженість внутрішніх ресурсів подолання та підвищену вразливість до наслідків інтенсивного або тривалого стресу, тоді як високі показники розглядаються як індикатор відносно високої резилієнтності, гнучкості у подоланні труднощів і здатності підтримувати адаптивне функціонування в умовах стресу.

Водночас CD-RISC-10 не є діагностичним інструментом для встановлення психіатричного діагнозу, а її результати мають тлумачитися з урахуванням клінічного та життєвого контексту, характеристик вибірки й у поєднанні з іншими засобами психологічної оцінки (опитувальниками, інтерв'ю, спостереженням).