

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота бакалавра з психології**  
**на тему: «Емоційний інтелект як чинник стресостійкості студентської**  
**молоді»**

*Допущено до захисту*

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2026 р.

студентки групи ПС 02-22

факультету туризму, бізнесу і психології  
освітньої програми Практична психологія  
за спеціальністю 053 Психологія  
Плигунової Світлани Олександрівни

*Завідувач кафедри психології*  
*проф. Бондаренко О. Ф.*

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук  
Ванда Н. В.

4-бальна шкала \_\_\_\_\_

100-бальна шкала \_\_\_\_\_

Оцінка ЄКТС \_\_\_\_\_

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE**  
**KYIV NATIONAL LINGUISTIC UNIVERSITY**  
**DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY**

**Bachelor's qualification work in psychology**  
**on the topic: «Emotional intelligence as a factor of stress resilience among**  
**university students»**

*Admitted to defense of thesis* student of group PS 02-22  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2026 Faculty of Tourism, Business and Psychology  
Of the educational program Practical Psychology  
in specialty 053 Psychology  
Plyhunova Svitlana Oleksandrivna

*Head of the Department of* Scientific supervisor:  
*Psychology* candidate of psychological sciences  
*Prof. O.F. Bondarenko* Vanda N. V.

---

4-point scale \_\_\_\_\_  
100-point scale \_\_\_\_\_  
ECTS \_\_\_\_\_

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ</b>	8
1.1. Теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту в сучасній психології	8
1.2. Психологічні особливості студентського віку як періоду розвитку особистості	13
1.3. Психологічні чинники та механізми формування стресостійкості у студентському віці	18
Висновки до першого розділу	24
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ</b>	26
2.1. Процесуально-змістовий аспект дослідження	26
2.2. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості у студентів	31
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	39
2.4. Практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту як чинника підвищення стресостійкості студентської молоді	48
Висновки до другого розділу	56
<b>ВИСНОВКИ</b>	59
<b>РЕЗЮМЕ</b>	62
<b>RESUME</b>	63
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	64
<b>ДОДАТКИ</b>	69

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У сучасних умовах студентська молодь перебуває під постійним впливом різноманітних стресогенних факторів. Навчальне навантаження, високі вимоги до академічної успішності, поєднання навчання з роботою, соціальна невизначеність, а також наслідки пандемії та воєнного стану в Україні суттєво підвищують рівень психоемоційної напруги у студентів. За даними психологічних досліджень, значна частина студентів регулярно переживає хронічний стрес, що негативно позначається на їхньому психічному здоров'ї, мотивації до навчання та загальному функціонуванні. У зв'язку з цим проблема стресостійкості студентської молоді набуває особливої актуальності.

Стресостійкість розглядається як важлива особистісна характеристика, що забезпечує здатність людини ефективно справлятися з напруженими життєвими ситуаціями без суттєвих втрат для психічного та фізичного здоров'я. Для студентів вона є ключовою умовою успішної адаптації до навчального процесу, збереження працездатності та емоційної рівноваги. Недостатній рівень стресостійкості може призводити до емоційного вигорання, тривожних і депресивних проявів, зниження академічної успішності та порушення міжособистісних відносин. Тому пошук психологічних чинників, що сприяють формуванню та підвищенню стресостійкості студентів, є науково і практично значущим завданням.

Одним із таких чинників є емоційний інтелект, який охоплює здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших людей, керувати емоційними реакціями та використовувати емоції для ефективного вирішення життєвих завдань. Саме емоційний інтелект значною мірою визначає, як людина реагує на стресові ситуації: чи вміє вона контролювати напруження, знаходити конструктивні способи подолання труднощів та зберігати психологічну стабільність. У студентському віці, який є сенситивним

періодом для особистісного розвитку, емоційний інтелект відіграє особливо важливу роль.

Актуальність дослідження зумовлена також тим, що високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із більш адаптивними стратегіями подолання стресу, нижчим рівнем емоційного виснаження та кращою психологічною саморегуляцією. Студенти з розвиненим емоційним інтелектом легше справляються з навчальними труднощами, ефективніше вибудовують міжособистісні стосунки та швидше відновлюють емоційну рівновагу після стресових подій. Водночас недостатній розвиток емоційного інтелекту може підсилювати негативний вплив стресу та ускладнювати процес адаптації до навчання у закладі вищої освіти.

Незважаючи на зростаючий інтерес до проблеми емоційного інтелекту, питання його ролі саме як чинника стресостійкості студентської молоді потребує подальшого емпіричного вивчення. Особливо актуальним є дослідження цієї проблеми в умовах сучасних соціальних викликів, з якими стикається українське студентство. Отримані результати можуть бути використані у практичній діяльності психологів, зокрема для розробки тренінгових програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та підвищення стресостійкості студентів, що підкреслює практичну значущість даного дослідження.

**Об'єкт дослідження:** психологічні особливості стресостійкості студентської молоді.

**Предмет дослідження:** емоційний інтелект як чинник стресостійкості студентської молоді.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити роль емоційного інтелекту у формуванні стресостійкості студентської молоді.

**Основні завдання нашої кваліфікаційної роботи:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення емоційного інтелекту та стресостійкості у вітчизняній і зарубіжній психології.

2. Провести емпіричне дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості студентської молоді.

3. Проаналізувати взаємозв'язок між показниками емоційного інтелекту та стресостійкості у студентської молоді.

4. Здійснити аналіз та інтерпретацію отриманих результатів емпіричного дослідження.

5. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту як чинника підвищення стресостійкості студентської молоді.

**Методами дослідження є:**

*теоретичні:* аналітичний огляд наукової літератури з проблеми дослідження, структуризація та класифікація наявних підходів, порівняльний аналіз результатів теоретичних і емпіричних досліджень у вітчизняній та зарубіжній психології.

*емпіричні:* констатувальний експеримент, методи опитування (тестування).

Для розв'язання поставлених завдань ми використали ряд психодіагностичних методик:

а) для визначення загального рівня емоційного інтелекту та його окремих компонентів (емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія, управління емоціями інших) було використано методику “Діагностика емоційного інтелекту” Н. Холла;

б) для діагностики внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту застосовано “Опитувальник діагностики емоційного інтелекту “ЕмІн” Д. Люсіна (адаптація О. Верітової, 2019);

в) для виявлення рівня стресостійкості та адаптаційних ресурсів особистості було застосовано “Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації” Д. Холмса і К. Раге;

г) для вимірювання суб'єктивного рівня психоемоційного напруження та стресу використано “Шкалу психологічного стресу PSM-25” Лемура – Тесьє – Філліона.

*методи статистично-математичної обробки даних:* виявлення ступеня узгодженості змін за допомогою критерія Пірсона; регресійний аналіз. Розрахунки були проведені за допомогою пакету статистичних програм SPSS Statistics 17.0, Microsoft Office Excel 2003.

**Практична значущість одержаних результатів дослідження** полягає в можливості їх використання у психологічному супроводі студентської молоді з метою підвищення рівня стресостійкості. Виявлені особливості взаємозв'язку між емоційним інтелектом і стресостійкістю можуть бути враховані у роботі практичних психологів закладів вищої освіти під час проведення психодіагностики, консультативної роботи та психопросвітницьких заходів, а також у процесі розробки та впровадження програм, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції та адаптивних стратегій подолання стресу у студентів.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 36 найменувань (з них – 13 іноземною мовою), додатків на 13 сторінках. Основний зміст роботи викладений на 58 сторінках і містить 9 таблиць на 8 сторінках. Загальний обсяг роботи – 93 сторінки.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

## **1.1. Теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту в сучасній психології**

Поняття «емоційного інтелекту» посідає надважливе місце в сучасному психологічному дискурсі та зберігає свою актуальність упродовж кількох десятиліть. Активне використання цього терміну розпочалося відносно нещодавно, але його концептуальні витoki пов'язані з ширшими уявленнями про багатовимірність інтелекту. Важливим етапом у становленні проблематики стало опублікування монографії «Frames of Mind» Говарда Гарднера у 1983 р., де виділено такі 7 підтипів інтелекту: вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, музичний та емоційний. Саме Гарднер обґрунтував теорію множинного інтелекту, а також виокремив з емоційного типу міжособистісний і внутрішньоособистісний види інтелекту як підґрунтя для вивчення емоційного (Gardner, 1993).

Популяризація концепції емоційного інтелекту відбулася й завдяки працям Джона Мейєра і Пітера Саловея, які запропонували розглядати його у вигляді системи когнітивно-емоційних здібностей, що спрямовані на усвідомлення, диференціацію та інтерпретацію власних і чужих емоційних станів із подальшим використанням отриманої інформації для регуляції мислення та поведінки. У їхній моделі емоційний інтелект постає як багатокomпонентний конструкт, який охоплює три взаємно пов'язані групи здібностей: розпізнавання та експресія емоцій; управління емоційними процесами; інтеграція емоційної інформації у процес пізнання та поведінку. (Mayer, Salovey, 1993; 1995).

Перша група включає здатність до ідентифікації і адекватного вираження емоцій, яка, своєю чергою, структурно поділяється на внутрішньо орієнтований компонент (усвідомлення з вербальним і невербальним вираженням переживань) і міжособистісний компонент (розпізнавання емоцій інших осіб через невербальні сигнали та емпатію). Друга група охоплює механізми регуляції як власних емоційних станів, так і емоцій інших людей у процесі взаємодії. Третя ж група здібностей передбачає функціональне використання емоцій у когнітивних процесах, зокрема плануванні, креативному мисленні, спрямуванні уваги та підтримці мотивації у діяльності (Mayer, Salovey, 1993; 1995).

У працях Н. Холла емоційний інтелект інтерпретується як здатність диференціювати емоційні стани, інакше кажучи, стеничні та астеничні емоції, а також відтінки всередині кожної з цих груп, що собою створює підґрунтя для ефективної комунікації і побудови конструктивних взаємин. У структурі цього феномена виокремлено такі компоненти як уміння регулювати емоційні реакції, емоційна обізнаність, самомотивація, емпатійність, здатність адекватно розпізнавати емоції інших (Марчук, 2021).

Натомість концепція ізраїльського психолога американського походження Реувена Бар-Она ґрунтується на ширшому трактуванні емоційного інтелекту: як інтегративної цілісної системи емоційних, особистісних, та соціальних компетентностей, які детермінують рівень ефективності адаптації до стресогенних чинників і вимог середовища. У межах цієї моделі він запропонував п'ятифакторну структуру, що охоплює: внутрішньоособистісну сферу – самопізнання, усвідомлення емоцій, самоповагу, прагнення до самоактуалізації і автономність; міжособистісні компетентності, що мають на увазі емпатію і соціальну відповідальність; адаптивні здібності, тобто гнучкість поведінки та конструктивність у розв'язанні проблем; стресостійкість, що передбачає ефективне управління напруженими ситуаціями й контроль імпульсивності; загальний емоційний

фон, представлений оптимізмом, суб'єктивним відчуттям благополуччя і позитивним ставленням до життя (Марчук, 2021).

Аналіз наукових джерел дає розуміти те, що передумовою формування концепції емоційного інтелекту постали дослідження соціального інтелекту, започатковані такими зарубіжними вченими, як Едвард Торндайк, Ганс Айзенк, Девід Векслер, Джой Пол Гілфорд та інші. У межах цих досліджень обґрунтовувалася ідея про існування особливих здібностей, пов'язаних із розумінням соціальних ситуацій, емоцій і поведінки інших людей, що згодом трансформувалося у концепцію емоційного інтелекту (Басюк, 2022).

Зокрема, активізація наукових дискусій щодо багатовимірності інтелекту пов'язується з публікацією статті Едварда Торндайка 1920 року «Intelligence and Its Use». Попри відносно невеликий обсяг, вона стала концептуальним імпульсом подальшого розвитку уявлень соціального інтелекту і формування теорій емоційного інтелекту (Басюк, 2022).

У межах запропонованого підходу вчений обґрунтував ідею структурної диференціації загального інтелекту, виокремивши три складові: абстрактний (здатність оперувати символами, поняттями та ідеями), конкретний або ж механічний (уміння ефективно взаємодіяти із предметами з матеріального світу) та соціальний (змога до розуміння людей і побудова з ними продуктивної міжособистісної взаємодії). Саме Е. Торндайк уперше ввів поняття

«соціальний інтелект», де центральною функцією є саме прогноз поведінки, а його вивчення він пов'язував із аналізом механізмів розуміння та регуляції міжособистісної взаємодії (Thorndike, 1920).

Значний внесок у розробленні теоретичних моделей емоційного інтелекту здійснили також такі вітчизняні науковці: І. Андрєєва, О. Бодальов, А. Гладких, Е. Носенко, Н. Коврига, О. Тихомиров, Д. Люсін та інші (Могиляста, 2018).

В Україні вивченню емоційного інтелекту присвячені роботи таких вчених: О. Саннікова, І. Аршава, О. Власенко, Е. Кисельова, А. Панкратова, С. Дерев'янка та інші (Максьом, 2018).

Здатність розуміння емоцій у теорії Д. Люсіна трактується як комплекс умінь, що охоплює розпізнавання наявності емоційного переживання, його точну ідентифікацію та вербалізацію, а також усвідомлення причин виникнення емоції і прогнозування можливих її наслідків. Натомість управління емоціями передбачає контроль інтенсивності вираження реакцій, та здатність свідомо актуалізувати необхідний стан відповідно до ситуації. Вищеперелічені здібності можуть бути спрямовані як на внутрішній емоційний досвід суб'єкта, так й на емоційні прояви інших, що дає підстави розмежувати внутрішньоособистісний і міжособистісний емоційний інтелект, які, хоча й спираються на різні когнітивні механізми, залишаються взаємопов'язаними (Діомідова, 2015).

Інструментом емпіричного дослідження описаної концепції є опитувальник «ЕМІн», що широко використовується у вітчизняних працях завдяки відносній простоті опрацювання. Автор методики декларує належний рівень надійності, однак наголошує на потребі подальшої психометричної перевірки, зокрема уточнення змістового наповнення шкал і розширення доказової бази валідності. Загалом проблема валідизації методик вимірювання емоційного інтелекту ускладнюється труднощами вибору адекватних зовнішніх критеріїв. (Максьом, 2018).

Найбільш емпірично верифікованою і теоретично обґрунтованою моделлю емоційного інтелекту визнається модель здібностей Дж. Мейера та П. Саловея, тоді як у прикладному й організаційно-управлінському контексті значного поширення набула популяризаторська модель Деніела Гоулмана, у концепції якого емоційний інтелект трактується не тільки як здатність усвідомлювати та інтерпретувати емоції, але й використовувати отриману інформацію задля досягнення індивідуальних чи професійних цілей. Сама структура емоційного інтелекту в його моделі має ієрархічний характер, де

базовою передумовою виступає ідентифікація та вербалізація емоцій, що створює підґрунтя для подальшого свідомого формування таких емоційних станів, що сприяють продуктивності, досягненню успіху (Гоулман, 2019).

Ним також виокремлено чотири ключові сфери емоційних компетентностей: самосвідомість (адекватна самооцінка, розуміння власних переживань, впевненість у собі), саморегуляцію (контроль імпульсів реакцій, емоційна стійкість, адаптивність, ініціативність, оптимістичне налаштування), соціальну чутливість (орієнтація в соціумі, емпатія, врахування чужих потреб), управління взаєминами (вплив, натхнення, конструктивне розв'язання конфліктів, розвиток співпраці у групі). У межах цієї структури особливого значення набуває не тільки здатність регулювати особисті емоції, а й розпізнавати і коригувати емоційні прояви інших, що забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії (Петрученко, 2018).

Однак дослідник розмежовує поняття емоційного інтелекту та емоційної компетентності. У той час, як перше розглядається потенційною сукупністю здібностей, то емоційна компетентність відображає рівень їхнього практичного опанування і реалізації у професійній діяльності. Також до складників емоційно-інтелектуальної поведінки він відносить внутрішню мотивацію, стресостійкість, контроль потягів, регуляцію настрою, емпатію та оптимізм, підкреслюючи, що саме інтеграція таких характеристик забезпечує ефективність особистісного та соціального функціонування (Подофей, 2019).

Отже, узагальнення теоретичних підходів щодо розуміння емоційного інтелекту дає підстави стверджувати, що в сучасній психології він постає як багатовимірний конструкт, інтерпретація якого варіюється від когнітивної моделі здібностей до змішаних підходів, що інтегрують особистісні та соціальні компетентності. Якщо у межах моделі здібностей Дж. Мейера та П. Саловея емоційний інтелект вивчається передусім як система спеціалізованих психічних операцій, пов'язаних з обробкою емоційної інформації, то у концепціях Р. Бар-Она, Д. Люсіна та Д. Гоулмана акцент вже зміщується на адаптаційний потенціал особистості, регуляцію поведінки й

ефективність міжособистісної взаємодії. Водночас же спільним для більшості з підходів є визнання ключової ролі усвідомлення, диференціації та управління емоціями як детермінант особистісного розвитку, соціальної компетентності та успішності діяльності, що собою зумовлює збереження високого наукового та прикладного інтересу до цієї проблематики.

## **1.2. Психологічні особливості студентського віку як періоду розвитку особистості**

Проблематика зв'язку індивідуально-психологічних особливостей особистості з успішністю в навчальній діяльності та загальним розвитком має міждисциплінарний характер і перебуває у фокусі наукового аналізу в межах педагогіки, психології, фізіології та педагогічної психології. У контексті вікової психології індивідуальні відмінності розглядаються як динамічні утворення, що зазнають якісних змін на різних етапах онтогенезу, зокрема в період студентства. Дослідження когнітивної сфери студентів дозволили окреслити провідні психологічні новоутворення, які формуються під час навчання у закладі вищої освіти; відповідні теоретичні узагальнення представлені у працях Г. Абрамової, М. Дьяченка, І. Зимньої, В. Мухіної, М. Буланової-Топоркової, В. Юрченка, А. Реана, Л. Кандибовича, О. Разумнікової, С. Смірнова, К. Степанової, Л. Столяренко, В. Роменця та інших (Єфіменко, 2012). Узагальнення психологічних особливостей студентського віку, його специфіки і вікових характеристик також відображені в роботах Б. Ананьєва, М. Дьяченка, І. Зимньої, В. Мухіної, А. Реана, О. Рибалка, В. Сластеніна, а також Л. Виготського, В. Осипової, А. Смірнова, Г. Костюка, І. Кона, В. Кутіщенка, П. Якобсона та інших, що підкреслюють системний характер розвитку особистості в період навчання у вищих навчальних закладах (Висотченко, Зайцева, 2022). Сукупність зазначених

теоретичних та емпіричних напрацювань є методологічною основою вивчення психологічних особливостей студентів у сучасних умовах.

Студентський вік у психологічній науці розглядається як досить самостійний і специфічний етап онтогенетичного розвитку особистості. Виокремлення студентства як особливої соціально-психологічної і вікової категорії відбулось у 1960-х роках; його пов'язують із науковою школою Б. Ананьєва, у межах якої було обґрунтовано необхідність комплексного аналізу цього періоду з урахуванням біологічних, психічних і соціальних чинників розвитку (Іванова, Крейдун, 2013). Саме такий підхід дозволив розглядати студентський вік не лише як часовий відрізок навчання у ЗВО, а як якісно своєрідний етап становлення особистості.

Відповідно до положень Б. Ананьєва, студентський вік є сензитивним у сенсі розвитку провідних соціогенних можливостей, оскільки саме в цей період інтенсивно формуються світоглядні орієнтації, професійна спрямованість і система цінностей. Навчання в університеті виступає потужним чинником психічного розвитку, оскільки за сприятливих умов відбувається якісне вдосконалення всіх рівнів психіки – від пізнавальних процесів до особистісно-сміслової сфери. У процесі професійної підготовки формується індивідуальний стиль мислення, що визначає подальшу професійну ідентичність. Водночас успішність у навчальній діяльності сприяє достатньо високому рівню загального інтелектуального розвитку як процесу, зокрема ступеня розвиненості когнітивних функцій та сформованості системи логічних операцій (Іванова, Крейдун, 2013). У віковій періодизації вітчизняних дослідників студентські роки відповідають періоду юнацтва або ранньої дорослості, що охоплює вік від 17-18 до 23-25 років. Етап характеризується майже повним дозріванням організму, стабілізацією соматичного розвитку, формуванням зовнішніх ознак дорослості, а також юридичним і соціальним визнанням повної відповідальності (Єфіменко, 2012).

Серед вітчизняних психологічних традицій наукове осмислення феномену дорослості розпочалося у першій третині ХХ століття. У 1928 р.

М. Рибников уперше ввів необхідність виокремлення спеціального напрямку для досліджень, присвяченого вивченню зрілої особистості, і запропонувавши термін «акмеологія» для позначення галузі, що досліджує закономірності досягнення людиною вершин розвитку (Іванова, Крейдун, 2013).

У подальших дослідженнях психології зрілих віків юність тривалий період інтерпретувалася як завершальна фаза психічного розвитку, що характеризується поступовим згортанням інтенсивних вікових змін і водночас підвищеною відповідальністю за життєве самовизначення. Водночас концептуальний зсув у розумінні статусу юнацького віку здійснив Лев Виготський, який, не присвячуючи спеціальних праць психології юності, принципово відмежував її від дитячих періодів розвитку. Учений підкреслював, що вік 18–25 років доцільніше розглядати як початковий етап дорослості, а не як завершальну стадію дитинства, тим самим заклавши підґрунтя для нового трактування юності в якості «початку зрілого життя» (Іванова, Крейдун, 2013).

У науковому дискурсі студентство ж трактується як окрема соціальна спільнота, інституційно організована системою вищої освіти та об'єднана спільною навчально-професійною діяльністю. І. Зимня визначає студентів як специфічну соціальну категорію, котра відзначається підвищеним ступенем освіченості, вираженою мотивацією пізнавальної діяльності, високими даними соціальної активності та відносною гармонійністю поєднання інтелектуальної й соціальної зрілості. У контексті загального психічного розвитку студентський вік постає періодом інтенсивної соціалізації, активного формування вищих психічних функцій, ускладнення когнітивної структури особистості та інтеграції її ціннісно-сміслової сфери. Водночас, якщо орієнтуватися на біологічні критерії віку, у межах теоретичних положень Зимньої, студентство здебільшого відповідає юнацькому періоду як переходу від дитинства до дорослості, що в зарубіжній психології пов'язується з набуттям соціальної і психологічної автономії (Іванова, Крейдун, 2013).

Комплексний підхід щодо характеристики студента висунули М. Дьяченко та Л. Кандибович, які обґрунтували доцільність його аналізу у трьох взаємопов'язаних вимірах: біологічному, соціальному та психологічному. Перший компонент пов'язаний із типом вищої нервової діяльності, особливостями сенсорних систем, природженими задатками та соматичними характеристиками; хоча описаний рівень значною мірою зумовлений спадковістю, він може зазнавати змін унаслідок умов життя та освітнього середовища.

Другий аспект відображає систему суспільних відносин, у які включений студент, та якості, які формуються під впливом належності до певної соціальної групи, професійної спільноти чи національного середовища.

Третій вимір охоплює єдність психічних процесів, станів і стійких властивостей особистості; визначальну роль при цьому відіграють індивідуально-психологічні характеристики: спрямованість, темперамент, характер та здібності, котрі зумовлюють специфіку перебігу пізнавальних процесів та формування психічних станів. (Єфіменко, 2012).

Окремої уваги ж заслуговують особливості міжособистісної взаємодії юнацького середовища. За даними досліджень, провідними тенденціями спілкування сучасної молоді є активна внутрішньогрупова комунікація в навчальному плані, взаємодія за спільними інтересами і формування інтимно-особистісних стосунків. Водночас у вирішенні життєвих питань студенти звертаються за підтримкою до старших осіб, що свідчить про поєднання прагнення до автономії з потребою в соціальній опорі (Єфіменко, 2012).

Соціальна ситуація розвитку в студентському віці визначається специфікою суб'єктивного переживання з власного становлення та майбутньої життєвої перспективи. Вона виявляється через систему індивідуальних установок, ціннісних орієнтацій, усвідомлення своїх ресурсів і обмежень, а також рефлексивне ставлення до власних психологічних якостей у контексті підготовки самостійного життя. Зазначені особливості знаходять своє відображення у характері міжособистісної взаємодії зі старшими та

ровесниками, у виборі й оцінці референтних груп, а також у сформованому ставленні до навчальної діяльності й до окремих навчальних дисциплін. Для студентства ключовим чинником соціальної ситуації розвитку виступає адаптація до умов ЗВО у професійному і соціально-психологічному аспекті і визначає успішність інтеграції в нове середовище (Єфіменко, 2012).

У наукових працях, присвячених аналізу особистісного розвитку студентів, звернена увага на внутрішній суперечливості юнацького періоду, складності самоусвідомлення та становлення ідентичності. Підкреслюється, що формування самобутності в умовах інтенсивної групової академічної взаємодії супроводжується досить напруженим висвітленням власної позиції та прагненням до самовираження. Зокрема, Г. Абрамова розглядає юнацький вік як етап посилення «Я», зростання стійкості та здатності зберігати індивідуальність у міжособистісній і діяльній системі (Єфіменко, 2012).

Дослідження самосвідомості студентів вказують на амбівалентність цього процесу: поряд із типовими для такого віку коливаннями самооцінки, підвищеною чутливістю до зовнішньої оцінки й критики, спостерігається поступове зростання самоповаги та впевненості у особистих можливостях. Вступ до закладу вищої освіти виступає чинником для підсилення віри у власну компетентність, однак у подальшому навчанні, можливе виникнення сумнівів щодо вибору освітньої траєкторії, що зумовлює новий привід рефлексії та переосмислення життєвих планів (Єфіменко, 2012).

Становлення особистості студента зумовлюється й сукупністю детермінант: життєвий досвід, актуальні умови розвитку, орієнтації на перспективу. Зокрема, вагоме значення має шкільний період, який включає соціальне походження, тип сімейного виховання й рівень загальноосвітньої підготовки, які в результаті формують когнітивні та ціннісні ресурси індивіда. Важливим аспектом є і поточний статус діяльності студента в освітньому середовищі: належність до певного вишу чи факультету; характер включеності в академічні та позакласні угруповання; уявлення про майбутню професійну

реалізацію та свідомість її вибору; життєві стратегії та очікування; рівень мотиваційної активності (Завацька, Сербін, 2015).

Отже, студентський вік постає як якісно своєрідний період онтогенетичного розвитку, у рамках якого відбувається інтеграція інтелектуального зростання, соціального самовизначення особистості та біологічної зрілості. Його специфіка проявляється в інтенсивній соціалізації, професійному становленні, формуванні стійкої системи ціннісних орієнтацій та активному розвитку самосвідомості індивіда. Студентство як соціально організована спільнота створює умови розкриття потенціалу, водночас висуваючи вимоги до високого рівня когнітивної, особистісної й соціально-психологічної адаптації. Сукупність внутрішніх (індивідуально-психологічних, біологічних) і зовнішніх (освітніх, соціокультурних) чинників встановлює динаміку особистісного розвитку майбутнього фахівця, зумовлюючи перехід від юнацької залежності до автономної й відповідальної позиції дорослої людини.

### **1.3. Психологічні чинники та механізми формування стресостійкості у студентському віці**

Проблема стресу та специфіки його переживання студентами академічних закладів набуває особливої актуальності, що зумовлено зростанням вимог до психологічної готовності молоді, необхідністю усвідомлення детермінант виникнення стресових станів і розвитку ефективних механізмів саморегуляції. Дослідження з психологічних характеристик стресостійкості студентської молоді репрезентовано у працях Л. Афанасенко, М. Кузнецова, А. Маєвської, Л. Омельченко, Т. Резник, К. Фоменко, В. Шмаргуна, С. Яшник. Водночас у наукових працях А. Базілевського, І. Глазиріна, Л. Балабанової, Т. Кружевої, Т. Циганчук й інших учених обґрунтовано залежність показників стресу від етапу професійної підготовки

у ЗВО, при цьому перший курс визначається як найбільш напружений період у зв'язку з адаптацією до нових освітніх умов (Пухно, 2023). Окремий вектор складають дослідження формування стресостійкості здобувачів освіти й педагогів в умовах освітніх криз, у працях К. Кривошей, С. Пухно, Е. Панасенко, В. Савіщенка, Л. Романовської, С. Беляєва, Л. Кондрацької, О. Хуртенко, О. Бельчук, Н. Павлишиної, І. Кузави тощо (Кравець та ін., 2025).

У психології стрес в основному трактується як універсальна, неспецифічна реакція організму на подразники, котрі сприймаються як загрозові, незалежно від об'єктивності переживання. Засновник концепції стресу Ганс Сельє охарактеризував стресор як будь-який подразник, що порушує внутрішню рівновагу організму та зумовлює мобілізацію його адаптаційних можливостей (Шамне, 2018). У цьому контексті стрес розглядається як захисно-приспосувальний механізм, спрямований на активізацію внутрішніх ресурсів у відповідь на інтенсивні зовнішні впливи.

У межах теорії стресу виокремлюють його позитивно-дійову форму – еустрес, що сприяє підвищенню ефективності діяльності, та негативну – дистрес, який вже має дезорганізуючий вплив на психофізіологічний стан особистості. Також описано фазову динаміку стресової реакції, що охоплює стадії тривоги, опору та виснаження (Наугольник, 2015).

Надалі розвиток уявлень про природу стресу у вітчизняній психології пов'язаний з зауваженням його адаптаційного потенціалу. Зокрема, К. Кривошей підкреслює, що виникнення стресового стану спонукає включення механізмів внутрішньої мобілізації, спрямованих на подолання небезпеки або нейтралізацію несприятливих впливів середовища. Стрес тут виступає закономірною реакцією здорового організму, що виконує регулятивну та захисну функції при цьому, супроводжуючись комплексними змінами у функціонуванні нервової та ендокринної систем (Кривошей, 2024).

Період навчання у закладах вищої освіти для більшості із студентів є доволі складним етапом особистісного розвитку, що потребує значної мобілізації інтелектуальних, фізичних і емоційних ресурсів та прогресивного

формування вольової регуляції зусиль. Специфіка освітнього процесу у ЗВО зумовлюється інтенсивністю опанування навчальних дисциплін, аналітичним типом пізнавальної діяльності, незвичним обсягом самостійної роботи та необхідністю розвинених навичок тайм-менеджменту. Ускладнення в навчальній діяльності частіше за все виникають у здобувачів із недостатнім рівнем розвитку когнітивної сфери, що позначається на їхній академічній успішності. Особливо високим рівнем психоемоційного напруження характеризується період екзаменаційних сесій, однак результати емпіричних досліджень виявляють те, що стресогенний характер має не лише підсумковий контроль знань, а й повсякденне навантаження унаслідок практичних та семінарських занять, які безпосередньо впливають на їх успішність (Кузнецов та ін., 2015; Мартинюк, 2018).

У цьому контексті особливої уваги набувають індивідуально психологічні характеристики, зокрема рівень стресостійкості у вигляді чиннику ефективної соціально-психологічної адаптації до умов вищої освіти. Високий рівень стресостійкості зберігає психофізичне здоров'я студентів у процесі подолання стресогенних ситуацій на початкових етапах навчання та створює ґрунт для подальшої професійної самореалізації (Пухно, 2023).

У сучасних наукових інтерпретаціях стресостійкість описується як складне багатовимірне утворення особистості. Так, у дослідженні І. Мартинюк, і зважаючи на концепцію В. Корольчук, стресостійкість визначається як структурно-функціональна, динамічна і інтегративна властивість, що формується в процесі взаємодії особистості зі стресогенними чинниками та виявляє себе за допомогою механізму саморегуляції, адекватного оцінювання ситуації та співвіднесення її вимог із власними ресурсами. У свою чергу, Н. Брежнева трактує стресостійкість результатом узгодженого функціонування емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психіки, що забезпечують ефективність діяльності та досягнення поставлених завдань у складних життєвих обставинах. Узагальнюючи наведені підходи, можна констатувати те, що індивідуальна

чутливість до стресу, вона ж стресостійкість, постає як сукупність особистісних характеристик, котрі дають витримувати інтенсивні психоемоційні навантаження, зумовлені специфікою навчальної діяльності, а також зберігати працездатність в умовах дії стресорів (Мартинюк, 2018).

У сучасних дослідженнях стресостійкість студентської молоді розглядається як багатокомпонентне утворення, що формується під проводом і індивідуально-психологічних, і соціально-середовищних чинників. Одним із ключових механізмів її розвитку визначається саморегуляція. Зокрема, у дослідженні за участю 135 студентів встановлено, що вищий рівень розвитку самостійних регуляційних процесів корелює з більшою стійкістю до стресу, адекватною самооцінкою та емоційною врівноваженістю осіб (Eyazzade, 2024). Саморегуляція трактується як здатність особистості організувати свою поведінку відповідно до актуальних цілей, здійснити самоконтроль і гнучко змінити стратегії реагування залежно від вимог ситуації. Таким чином, вона виконує функцію психологічного фільтра, послаблює інтенсивність впливу стресорів, сприяє збереженню продуктивності діяльності.

Важливу роль у формуванні стресостійкості також відіграють індивідуальні психологічні характеристики. Аналіз теоретичних та емпіричних даних засвідчує, що ступінь тривожності, емоційна стабільність, самооцінка, мотивація досягнення та життєстійкість безпосередньо впливають на здатність студентів адаптуватися до переживання пролонгованого стресу, що зумовлений соціальними чи воєнними кризами (Podzhynska, 2025).

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням ролі копінг-стратегій у посиленні стійкості до стресу. Емпіричні дані свідчать, що орієнтація на розв'язання проблем, активний пошук підтримки та позитивне переосмислення труднощів асоціюються з вищим рівнем психологічної стійкості здобувачів освіти. Натомість переважання стратегій уникнення знижує адаптаційний потенціал індивіда та пов'язане із зменшеною резильєнтністю до стресових впливів (Ismoilova, 2025). Таким чином, стиль долаання труднощів виступає безпосереднім механізмом реалізації

стресостійкості, адже саме через копінг-стратегії відбувається практичне застосування внутрішніх ресурсів особистості.

І. Каськов, наприклад, визначає стресостійкість як комплексне утворення, яке охоплює наявність соціальної підтримки, розвинену психологічну компетентність та систематичну психічну підготовку особистості щодо вирішення труднощів (Каськов, 2020). У такому сенсі соціальна підтримка з боку родини, однолітків і викладачів виступає зовнішнім ресурсом, що посилює відчуття безпеки та впевненості, тоді як психологічна компетентність передбачає здатність усвідомлювати власні емоційні переживання, адекватно оцінювати ситуацію та обирати ефективні способи реагування. Психологічна підготовка власне пов'язується з розвитком навичок саморегуляції, самоконтролю та конструктивного подолання впливів.

І. Каськов також наголошує на важливості освітньої програми, спрямованої на створення психологічно комфортного освітнього середовища як передумови розвитку адаптаційного потенціалу у студентів (Каськов, 2020). Мається на увазі організація навчального процесу з урахуванням психоемоційних потреб здобувачів освіти, підтримка партнерської взаємодії між викладачами й студентами, упровадження програм психопрофілактики з розвитку особистісних ресурсів. Тобто, формування стресостійкості розглядається не лише як індивідуальне завдання студента, а як системний процес, що потребує відповідних організаційних умов.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах кризових змін в освітньому житті. Досліджуючи формування стресостійкості у процесі вимушеного дистанційного навчання, О. Харко визначає сукупність психологічних кондицій, сприятливих до підвищення резильєнтності студентів. Серед них: сформованість копінг-умінь, здатність самостійно планувати навчання, а також наявність належної організаційної підтримки з боку їх закладу освіти. Виявлено те, що поєднання особистісних ресурсів і чітко структурованого освітнього процесу знижує рівень напруження та сприяє кращій адаптації до нового формату (Харко, 2022).

Вагомим чинником формування стресостійкості освітян виступає емоційний інтелект як система здібності усвідомлення, розуміння й регуляції своїх і чужих емоцій. Згідно результатів структурного моделювання, проведеного на вибірці студентів, встановлено, що такі компоненти як емоційна ясність (чітка ідентифікація власних переживань) та емоційне відновлення (конструктивне регулювання астеничних станів) розвивають резильєнтність, яка, своєю чергою, знижує рівень стресу, що переживається (Gilar-Corbí et al., 2025). При цьому резильєнтність виступає медіатором між емоційним інтелектом та стресом, пояснюючи вагому частку варіативності показників стресу, що дозволяє розглядати її в якості ключового психологічного ресурсу у середовищі студентів. У теоретичному узагальненні наголошується те, що складові емоційного інтелекту, як-от самосвідомість, саморегуляція, емпатія та соціальні навички забезпечують ефективну соціальну адаптацію, усунення конфліктів і конструктивну комунікацію, що в сукупності сприяє підвищенню стресостійкості і протидії феномену набутої безпорадності (Yurchuk, Lyashch, 2024). Таким чином, розвиток емоційного інтелекту можна вважати важливим психологічним механізмом зміцнення стійкості студентів до стресогенних впливів освітнього середовища.

Отже, формування стійкості до стресу у період студентства визначається поєднанням кількох ключових чинників і механізмів: індивідуально психологічних характеристик особистості (життєстійкість, мотивація, емоційна стабільність, самооцінка), формування навичок саморегуляції і стратегій копіngu (проблемно-орієнтоване подолання, пошук соціальної підтримки), наявності соціальної підтримки від родини, однолітків і викладачів, психоемоційної та організаційної підготовки, а також розвитку емоційного інтелекту (самосвідомість, саморегуляція, емпатія, соціальні навички).

## Висновки до першого розділу

1. Визначено, що сучасні теоретичні підходи до вивчення емоційного інтелекту акцентують як його багатовимірність, так і інтегративність, поєднуючи в собі когнітивні, емоційні і соціальні компетентності. Основні складники емоційного інтелекту постають як здатність індивіда усвідомлювати й регулювати власні та чужі емоції, використовувати цю інформацію для прийняття рішень та ефективної взаємодії, розвивати внутрішню мотивацію й соціальні навички. Концепції Мейєра-Саловея підкреслюють когнітивно-емоційний аспект, тоді як моделі Д. Гоулмана і Р. Бар-Она акцентують практичну реалізацію цих здібностей у професійній і соціальній діяльності, зокрема у вигляді регуляції напруги, конструктивного вичерпання конфліктів, підтримки адаптивної поведінки. Вітчизняні дослідники підтверджують те, що емоційний інтелект виступає фундаментальною основою задля ефективної соціальної взаємодії, саморегуляції та психоемоційної стабільності, що робить його ключовим чинником особистісного розвитку і психологічного благополуччя в освіті.

2. З'ясовано, що студентський період є ключовим етапом онтогенетичного розвитку, характеризується інтенсивним набуттям когнітивних, емоційних і соціальних компонентів особистості. У віковій періодизації студентські роки вважаються періодом юності або початком дорослого віку, який коливається у межах із 17-18 до 23-25 років. У цей період відбувається закріплення професійного спрямування, розширення самосвідомості та ціннісно-сміслової сфери, і разом з цим формування індивідуального стилю мислення і ідентичності у соціумі. Студентство виступає специфічною соціальною групою, що забезпечує середовище для активної соціалізації, міжособистісної взаємодії, а також реалізації академічних і позаакадемічних інтересів. Важливими детермінантами розвитку є попередній життєвий досвід, сімейні умови, рівень підготовки до навчання, а також актуальні соціально-професійні обставини та майбутні

життєві орієнтації. Процес із самопізнання, адаптації до освітнього середовища і вибору життєвих стратегій визначає динаміку становлення особистості, поєднуючи прагнення автономії із потребою підтримки та референтних орієнтирів, що називає студентський період критично важливим для формування зрілої, соціально та психологічно компетентної особистості.

3. Окреслено проблему стресостійкості, що є багатовимірним психічним утворенням, яке формується під впливом комплексного поєднання індивідуально-психологічних, соціально-середовищних та організаційних чинників. Ключовими психологічними детермінантами цього процесу виступають рівень розвитку саморегуляції, емоційна стабільність, мотивація, гнучкість, копінг. Важливу роль відіграють самосвідомість, емоційна компетентність та соціальні навички, що забезпечують усвідомлену оцінку стресогенних чинників і адекватну реакцію на них. Разом із внутрішніми механізмами, стійкість до стресу визначається наявністю підтримки середовища й оточення, а також організацією процесу навчання з урахуванням потреб студентів. Особливої значущості цей ресурс набуває в умовах криз та високих навантажень, коли поєднання гнучкості індивіда, емоційного інтелекту та соціальної підтримки сприяє підвищенню спроможності адаптації, збереженню працездатності й ефективності навчальної й професійної діяльності. Таким чином, стресостійкість розглядається як достатньо динамічна характеристика особистості, що забезпечує психічну й фізіологічну рівновагу, резильєнтність і готовність до самореалізації в умовах освіти.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

### 2.1. Процесуально-змістовий аспект дослідження

Емпіричне дослідження спрямоване на виявлення взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та показниками стресостійкості студентської молоді. У його межах аналізуються як загальний рівень емоційного інтелекту, так і його структурні компоненти (емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей) у контексті їхнього впливу на рівень психоемоційного напруження, адаптаційні ресурси та здатність до подолання стресу. Особлива увага приділяється визначенню характеру і сили зв'язків між показниками емоційного інтелекту та рівнем переживаного стресу.

У дослідженні взяли участь студенти вищих навчальних закладів віком від 18 до 23 років. Загальна кількість учасників опитувань варіювалась у межах від 31 до 34 осіб, залежно від методики. Однак, для статистично значущої обробки отриманих відповідей реальна чисельність вибірки в результаті становила 31 особу. Вибірка складалась лише з тих учасників, що повністю надали відповіді на всі 4 запропоновані методики. Це забезпечило можливість здійснення коректного статистичного аналізу отриманих даних.

Опитування проводилося у зручний для учасників час в онлайн-форматі, що забезпечило комфортні умови для надання відповідей. Респондентам були надані чіткі та доступні інструкції з метою підвищення достовірності отриманих даних. Участь в дослідженні була добровільною, із дотриманням принципів конфіденційності та етичних норм.

*Метою емпіричного дослідження* є виявлення ролі емоційного інтелекту у формуванні стресостійкості студентської молоді.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання емпіричного дослідження:**

1. Визначити загальний рівень емоційного інтелекту та особливості розвитку його структурних компонентів у студентської молоді.
2. Діагностувати рівень стресостійкості особистості та вираженість психоемоційного напруження у студентів.
3. Встановити характер і силу взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту (загальним рівнем та його компонентами) і рівнем стресостійкості та психоемоційного напруження.
4. Проаналізувати вплив окремих складових емоційного інтелекту на рівень переживаного стресу та здатність до соціально-психологічної адаптації.
5. На основі отриманих емпіричних результатів розробити практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту як ресурсу підвищення стресостійкості студентської молоді.

***Етапи проведення дослідження:***

1. Підготовка та визначення методик (підготовчий етап): задля реалізації завдань емпіричного дослідження було застосовано комплекс психодіагностичних методик як стимульного матеріалу, вибір яких обґрунтований метою та предметом дослідження.
2. Етап збору емпіричних даних (діагностичний етап): безпосереднє проведення опитування, збір і систематизація отриманих даних.
3. Етап обробки і інтерпретації результатів (аналітичний етап): опрацювання відповідей респондентів з використанням статистичних методів; аналіз рівня емоційного інтелекту студентів та його ролі для розвитку стресостійкості; формулювання висновків, відповідних результатам.
4. Етап формування рекомендацій та загальних висновків (підсумковий етап): узагальнення отриманих емпіричних результатів, формулювання висновків щодо ролі емоційного інтелекту у забезпеченні стресостійкості студентської молоді; розробка практичних рекомендацій, спрямованих на

розвиток емоційного інтелекту як психологічного ресурсу підвищення стресостійкості та оптимізації психоемоційного стану студентів.

Для діагностики рівня розвитку емоційного інтелекту та його структурних компонентів у дослідженні *було застосовано методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла*. Використання цього інструменту зумовлене його спрямованістю на комплексне вивчення емоційного інтелекту як інтегративної особистісної характеристики, що відображає здатність індивіда усвідомлювати, інтерпретувати та регулювати власні емоції, а також розуміти емоційні стани інших людей. Методика дозволяє оцінити як загальний рівень емоційного інтелекту, так і окремі його складові, що є важливим у контексті дослідження психологічних ресурсів подолання стресу.

Опитувальник складається з 30 тверджень, які відображають різні аспекти емоційного функціонування особистості. Респондентам пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за шкалою від -3 до +3 балів, що дозволяє кількісно зафіксувати індивідуальні відмінності у прояві емоційних здібностей. Структура методики включає п'ять основних шкал: емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія та здатність до розпізнавання і впливу на емоційні стани інших людей.

Обробка результатів передбачає визначення рівня розвитку кожного окремого компонента емоційного інтелекту, а також інтегративного показника. Інтерпретація здійснюється на основі кількісних меж, що дозволяють виділити низький, середній та високий рівні розвитку як окремих шкал, так і загального емоційного інтелекту. Це дає змогу не лише описати індивідуальний профіль емоційного інтелекту респондентів, але й проаналізувати його зв'язок із показниками стресостійкості та психоемоційного напруження, що забезпечує досягнення мети нашого дослідження.

З метою більш глибокого аналізу емоційного інтелекту як багатовимірного психологічного утворення у дослідженні *було впроваджено опитувальник «ЕмІн» Д. В. Люсіна*. Використання цієї методики зумовлене її можливістю диференційовано оцінити як внутрішньоособистісні, так і міжособистісні аспекти емоційного інтелекту, а також визначити рівень сформованості здібностей до розуміння та регуляції емоцій. Такий підхід дозволяє розглядати емоційний інтелект не лише як загальну характеристику, але як систему взаємопов'язаних когнітивно-регуляторних процесів, що відіграють важливу роль у забезпеченні психологічної стійкості особистості.

Опитувальник складається з 46 тверджень, які охоплюють різні аспекти емоційного функціонування. Респондентам пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним із них за шкалою, що передбачає чотири варіанти відповіді. Отримані результати дозволяють визначити показники за низкою субшкал, зокрема: розуміння чужих емоцій, управління емоціями інших, розуміння своїх емоцій, управління власними емоціями та контроль експресії. У подальшому ці показники інтегруються у більш узагальнені шкали – міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, а також здатності до розуміння й управління емоціями.

Обробка результатів передбачає врахування як прямих, так і зворотно сформульованих тверджень, що забезпечує більшу точність вимірювання та знижує вплив соціально бажаних відповідей. Інтерпретація здійснюється за допомогою стандартизованих шкал (стенів), що дозволяє визначити рівень розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту та його загальний показник. Застосування цієї методики у нашому дослідженні є доцільним, оскільки вона дає змогу виявити специфіку емоційної регуляції та розуміння емоцій у студентської молоді, що в подальшому допоможе при аналізі їхньої стресостійкості та адаптаційних можливостей.

Для оцінки рівня стресостійкості та адаптаційних можливостей особистості у дослідженні *було використано методику «Оцінки стресостійкості та соціальної адаптації» Томаса Холмса і Річарда Раге*.

Застосування цього інструменту є доцільним, оскільки він дозволяє кількісно визначити рівень стресового навантаження, зумовленого життєвими подіями, а також оцінити потенційні ризики дезадаптації. Методика базується на уявленні про те, що не окремі події, а їх сукупний вплив визначає ступінь напруження адаптаційних ресурсів особистості.

Опитувальник містить перелік значущих життєвих подій, кожна з яких має відповідний “ваговий” бал залежно від рівня стресогенності. Респондентам пропонується відзначити ті події, які відбулися в їхньому житті протягом останнього року, після чого здійснюється підрахунок сумарного показника.

Інтерпретація результатів ґрунтується на загальній сумі набраних балів, яка відображає рівень стресового навантаження та відповідну здатність до опору стресу. Зокрема, нижчі показники свідчать про достатній рівень стресостійкості та адаптаційних ресурсів, тоді як високі значення вказують на підвищену вразливість до стресу та ризик порушення психологічної адаптації. Таким чином, методика дозволяє оцінити не лише інтенсивність впливу життєвих подій, але й загальний рівень стійкості особистості до стресових факторів.

З метою оцінки суб’єктивного рівня психологічного стресу та психоемоційного напруження у дослідженні **було застосовано шкалу психологічного стресу PSM-25 (Лемура–Тесьє–Філліона)**. Використання цієї методики є обґрунтованим, оскільки вона дозволяє визначити інтенсивність індивідуального переживання стресу на основі самооцінки респондентів, доповнюючи об’єктивні показники стресового навантаження даними про суб’єктивний психічний стан. Методика спрямована на аналіз феноменологічної структури стресу та охоплює соматичні, емоційні та поведінкові його прояви.

Опитувальник містить 25 тверджень, що характеризують різні аспекти психоемоційного стану. Респондентам пропонується оцінити частоту переживання кожного із зазначених станів протягом останнього тижня за

8-бальною шкалою – від «ніколи» до «постійно». Такий формат дозволяє зафіксувати інтенсивність і регулярність стресових переживань, що забезпечує більш точну оцінку рівня психічного напруження.

Обробка результатів передбачає підрахунок сумарного показника – інтегрального індексу психічної напруженості, при цьому два пункти оцінюються у зворотному порядку. Отримане значення інтерпретується відповідно до встановлених діапазонів: низький, середній та високий рівні стресу. Вищі показники свідчать про виражене психоемоційне напруження та можливі ознаки дезадаптації, тоді як нижчі – про достатній рівень психологічної адаптованості. Застосування шкали PSM-25 у нашому дослідженні дозволяє комплексно оцінити суб'єктивний компонент стресу та його зв'язок із рівнем емоційного інтелекту.

Таким чином, застосований комплекс психодіагностичних методик та обрана організація дослідження забезпечили цілісне вивчення як емоційного інтелекту, так і стресостійкості студентської молоді. Поєднання інструментів, спрямованих на оцінку як об'єктивних, так і суб'єктивних показників стресу, а також структурних компонентів емоційного інтелекту, створили надійну емпіричну базу для виявлення закономірностей їх взаємозв'язку. Це, своєю чергою, забезпечує обґрунтованість подальшого аналізу результатів і формулювання науково виважених висновків та практичних рекомендацій.

## **2.2. Діагностика рівня розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості у студентів**

За результатами методики Н. Холла, яка спрямована на визначення загального рівня емоційного інтелекту та його окремих компонентів, було визначено, що 51,6% респондентів мають низький рівень, 45,2% середній рівень, а 3,2% високий рівень інтегративного рівня емоційного інтелекту. Кількісні показники одержаних результатів зображено в таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1

Кількісні показники інтегративного рівня емоційного інтелекту  
за методикою “Діагностика емоційного інтелекту” Н. Холла

Рівні розвитку		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
51,6%	45,2%	3,2%

Кількісні показники таблиці 2.2.1 свідчать про те, що у більшості досліджуваних студентів переважає низький рівень емоційного інтелекту (51,6%), що може вказувати на недостатню сформованість здатності до усвідомлення, розуміння та регуляції власних емоцій і емоцій інших людей. Майже половина респондентів (45,2%) демонструє середній рівень емоційного інтелекту, що свідчить про наявність базових емоційних компетентностей, однак їх розвиток потребує подальшого вдосконалення. Лише незначна частина вибірки (3,2%) характеризується високим рівнем емоційного інтелекту, що відображає добре розвинені навички емоційної обізнаності, саморегуляції, емпатії та ефективної міжособистісної взаємодії.

За цією ж методикою було пораховано рівні парціального емоційного інтелекту за кожною шкалою. Кількісні показники подано в таблиці 2.2.2.

Таблиця 2.2.2

Кількісні показники рівнів парціального емоційного інтелекту  
за методикою “Діагностика емоційного інтелекту” Н. Холла

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційна обізнаність	25,8%	61,3%	12,9%
Управління емоціями	64,5%	29%	6,5%
Самотивація	58,1%	32,3%	9,6%
Емпатія	32,3%	48,3%	19,4%
Розпізнавання емоцій інших	35,5%	51,6%	12,9%

Аналіз парціальних показників емоційного інтелекту дозволяє більш детально охарактеризувати специфіку розвитку його структурних компонентів у студентської молоді.

Зокрема, за шкалою «Емоційна обізнаність» встановлено, що переважна більшість респондентів (61,3%) має середній рівень розвитку, що свідчить про відносно сформовану здатність до усвідомлення власних емоційних станів. Водночас 25,8% студентів демонструють низький рівень, і лише 12,9% – високий, що вказує на недостатню глибину емоційного саморозуміння у значної частини вибірки.

За шкалою «Управління емоціями» домінує низький рівень (64,5%), що свідчить про труднощі у регуляції емоційних реакцій, імпульсивність та недостатню емоційну гнучкість. Середній рівень виявлено у 29% досліджуваних, тоді як високий рівень притаманний лише 6,5% респондентів.

Аналогічна тенденція простежується за шкалою «Самотивація», де більшість студентів (58,1%) мають низький рівень розвитку, що може свідчити про недостатню здатність до вольового регулювання емоцій у процесі досягнення цілей. Середній рівень характерний для 32,3% опитаних, тоді як високий – лише для 9,6%.

Розподіл за шкалою «Емпатія» свідчить про переважання середнього рівня розвитку (48,3%), що вказує на наявність у більшості студентів базової здатності до розуміння емоційного стану інших людей та співпереживання. Водночас 32,3% респондентів демонструють низький рівень емпатії, що може свідчити про труднощі у встановленні емоційного контакту та розумінні переживань інших. Високий рівень емпатії виявлено у 19,4% досліджуваних, що характеризує їх як осіб із розвинутою здатністю до емоційного відгуку та глибокого міжособистісного розуміння.

За шкалою «Розпізнавання емоцій інших людей» також переважає середній рівень (51,6%), що свідчить про сформованість у більшості студентів базових навичок ідентифікації емоційних станів інших осіб. Низький рівень виявлено у 35,5% респондентів, що може вказувати на недостатню чутливість

до невербальних проявів емоцій та труднощі в інтерпретації поведінки інших. Високий рівень зафіксовано у 12,9% досліджуваних, що свідчить про добре розвинені здібності до точного розпізнавання емоцій і ефективної міжособистісної взаємодії.

Узагальнюючи отримані результати, можна зазначити, що структура емоційного інтелекту студентської молоді характеризується нерівномірністю розвитку його компонентів: за відносно достатнього рівня емоційної обізнаності, емпатії та здатності до розпізнавання емоцій інших людей, спостерігається виражений дефіцит у сфері регуляції власних емоцій і самомотивації. Така тенденція може свідчити про те, що студенти краще орієнтуються в емоційній сфері на рівні розуміння, ніж на рівні самоконтролю та цілеспрямованого управління власними емоційними станами, що є важливим аспектом для подальшого розвитку їхньої стресостійкості та ефективної міжособистісної взаємодії.

Результати використання “Опитувальника діагностики емоційного інтелекту (ЕМІн)” засвідчили наступні дані:

Таблиця 2.2.3

Кількісні показники рівнів розвитку компонентів емоційного інтелекту за методикою “ЕМІн” (Д. Люсіна)

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Розуміння чужих емоцій	22,6%	54,8%	22,6%
Управління чужими емоціями	31%	44,2%	24,8%
Розуміння своїх емоцій	27,2%	46,5%	26,3%
Управління своїми емоціями	50,4%	33,1%	16,5%
Контроль експресії	29%	51,6%	19,4%
Міжособистісний ЕІ	25,8%	48,4%	25,8%
Внутрішньоособистісний ЕІ	32,3%	41,9%	25,8%
Розуміння емоцій	18,7%	53,2%	28,1%
Управління емоціями	45,2%	39,6%	15,2%

За шкалами, що відображають когнітивний аспект емоційного інтелекту – «Розуміння чужих емоцій» (54,8%), «Розуміння своїх емоцій» (46,5%), а також інтегральною шкалою «Розуміння емоцій» (53,2%) – переважає середній рівень розвитку. Це свідчить про наявність у більшості студентів базових здібностей до ідентифікації, усвідомлення та інтерпретації емоційних станів.

Водночас за шкалами, що відображають регуляторний компонент емоційного інтелекту, спостерігається менш сприятлива картина. Так, за шкалою «Управління своїми емоціями» низький рівень виявлено у 50,4% респондентів, а середній – у 33,1%. Схожа тенденція простежується і за шкалами «Управління чужими емоціями» (31% низький рівень) та «Управління емоціями» (45,2%), що вказує на недостатню сформованість навичок емоційної саморегуляції та впливу на емоційний стан інших.

За шкалою «Контроль експресії» переважає середній рівень (51,6%), що свідчить про відносно сформовану здатність до контролю зовнішніх проявів емоцій, однак значна частка студентів (29%) демонструє низький рівень, що може вказувати на імпульсивність у поведінці.

Аналіз узагальнених показників показав, що як міжособистісний (48,4% середній рівень), так і внутрішньоособистісний емоційний інтелект (41,9% середній рівень) переважно знаходяться на відповідному середньому рівні розвитку, однак супроводжуються помітною часткою низьких значень, особливо у сфері внутрішньої регуляції.

Таким чином, структура емоційного інтелекту студентської молоді, відповідно до результатів за методикою (EmIn), характеризується відносно кращою сформованістю процесів розуміння емоцій порівняно з процесами їх регуляції. Отримані результати вказують на наявність базових емоційних компетентностей при недостатньому розвитку навичок управління емоційними станами, що може виступати чинником зниження ефективності адаптації та стресостійкості.

За результатами методики Д. Холмса та К. Раге, яка застосовувалась для оцінки рівня стресостійкості особистості, зафіксовано, що 80,6% студентів мають низький рівень, 3,3% мають середній (пороговий) рівень, 16,1% – низький рівень стресостійкості. Кількісні показники відображено в таблиці 2.2.4.

Таблиця 2.2.4

Кількісні показники рівня стресостійкості за методикою “Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації” Д. Холмса та К. Раге

Рівні розвитку		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
80,6%	3,3%	16,1%

Аналіз отриманих результатів за методикою оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Томаса Холмса та Річарда Раге свідчить про переважання низького рівня стресостійкості серед досліджуваних студентів.

Зокрема, у більшості респондентів (80,6%) виявлено низький рівень стресостійкості, що характеризується високою вразливістю до стресових впливів та значним накопиченням життєвих стресорів. Такий показник може свідчити про підвищений ризик виникнення психоемоційного напруження, дезадаптаційних станів та труднощів у подоланні життєвих труднощів.

Високий рівень стресостійкості (16,1%) притаманний відносно невеликій частині вибірки, що вказує на здатність цих студентів ефективно протистояти стресогенним факторам та зберігати психологічну рівновагу навіть за умов значного життєвого навантаження.

Найменша частка респондентів (3,3%) характеризується середнім (пороговим) рівнем стресостійкості, що свідчить про нестійкий баланс між адаптаційними можливостями та рівнем стресового навантаження, за якого існує потенційна загроза зниження психологічної стійкості у разі подальшого накопичення стресових подій.

Узагальнюючи отримані результати, можна зазначити, що для більшості студентів характерний високий рівень стресового навантаження при недостатній здатності до ефективного його подолання, що актуалізує необхідність розвитку навичок емоційної саморегуляції та підвищення загального рівня психологічної стійкості.

Результати застосування методики для вимірювання суб'єктивного рівня емоційної, психічної напруги та стресу “Шкала психологічного стресу PSM-25” Лемура-Тесьє-Філліона свідчать про те, що 54,8% респондентів мають низький рівень, 38,7% – середній рівень, а 6,5% мають високий рівень психоемоційного напруження. Дані представлено у таблиці 2.2.5.

Таблиця 2.2.5

Кількісні показники рівня психоемоційного напруження студентів за методикою “PSM-25” (Лемура-Тесьє-Філліона)

Рівні розвитку		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
54,8%	38,7%	6,5%

В результаті аналізу, встановлено, що понад половини респондентів (54,8%) характеризується низьким рівнем психологічного стресу, що свідчить про відносну психічну адаптованість до навчальних та життєвих навантажень, а також здатність ефективно справлятися з повсякденними стресовими ситуаціями. Середній рівень психоемоційного напруження виявлено у 38,7% студентів, що вказує на наявність помірного стресового навантаження та періодичне переживання емоційної напруги. Такий рівень може розглядатися як адаптаційний, однак за умов накопичення стресорів існує ризик його переходу у більш виражені форми. Високий рівень стресу зафіксовано лише у 6,5% респондентів, що свідчить про наявність у цієї групи стану психічної дезадаптації, емоційного виснаження та вираженого психологічного дискомфорту, що потребує застосування заходів психологічної підтримки та корекції.

Підсумовуючи, можна зазначити, що для більшості студентів характерний достатній рівень психологічної адаптації, проте значна частка осіб із середнім рівнем напруження вказує на потенційну вразливість до стресових впливів.

Виявлена розбіжність результатів між методикою “Оцінки стресостійкості та соціальної адаптації” Холмса-Раге та “Шкалою психологічного стресу PSM-25” є закономірною та може бути пояснена відмінностями у їх теоретико-методологічних засадах і предметі вимірювання. Зокрема, методика Холмса-Раге орієнтована на фіксацію об’єктивного рівня стресового навантаження через сумарний вплив значущих життєвих подій за певний період, незалежно від суб’єктивного сприйняття цих подій особистістю. Високі показники за цією методикою відображають насамперед накопичення стресогенних факторів, що підвищує ймовірність дезадаптації, однак не обов’язково супроводжується актуальним переживанням інтенсивного стресу.

Натомість шкала PSM-25 спрямована на оцінку суб’єктивного рівня психоемоційного напруження, тобто відображає індивідуальне переживання стресу «тут і тепер», включаючи емоційні, когнітивні та соматичні прояви. Відносно низькі показники за цією методикою можуть свідчити про наявність у студентів певних адаптаційних ресурсів, механізмів психологічного захисту або ефективних стратегій подолання стресу, що дозволяють знижувати рівень актуального напруження навіть за умов значного об’єктивного навантаження.

Таким чином, отримані результати не є суперечливими, а взаємодоповнюють один одного, відображаючи різні аспекти стресу: з одного боку – високий рівень потенційного стресового ризику, зумовлений інтенсивністю життєвих подій, а з іншого – відносно знижений рівень суб’єктивно переживаного стресу, що вказує на збереження адаптаційних можливостей студентської молоді.

З метою більш ґрунтовної інтерпретації отриманих емпіричних результатів було здійснено їх статистичну обробку із застосуванням

кореляційного аналізу за критерієм Пірсона для виявлення взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Крім того, для визначення характеру впливу окремих показників емоційного інтелекту на рівень стресостійкості та психоемоційного напруження було використано регресійний аналіз. Опис зазначених методів статистичної обробки даних подано в наступному підрозділі роботи.

### 2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

У ході аналізу результатів методики «Опитувальник діагностики емоційного інтелекту ЕМІн» було встановлено, що загальний його рівень у вибірці студентської молоді є середнім (див. табл. 2.3.1).

Таблиця 2.3.1

Результати методики «Опитувальник діагностики емоційного інтелекту (ЕМІн)»

Змінні	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Розуміння чужих емоцій	17	17,1	4,94	8	27
Управління чужими емоціями	12	12,39	3,19	7	20
Розуміння своїх емоцій	13	12,94	4,19	6	21
Управління своїми емоціями	10	9,23	2,22	4	13
Контроль експресії	8	8,71	2,8	4	14
Міжособистісний емоційний інтелект	29	29,48	6,99	18	46
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	23	22,16	5,22	12	33
Розуміння емоцій	29	30,03	6,96	17	42
Управління емоціями	22	21,61	4,27	15	31
Загальний рівень емоційного інтелекту	59	60,35	10,88	40	85

Середнє значення загального показника становить 60,35 при медіані 59, що свідчить про відносну симетричність розподілу та відсутність суттєвого перекосу результатів у бік крайніх значень. Стандартне відхилення 10,88 вказує на помірну варіативність показників у вибірці, що говорить про наявність індивідуальних відмінностей у рівні сформованості емоційного інтелекту серед студентів.

Аналіз окремих компонентів показав, що найвищі середні значення спостерігаються за шкалами розуміння чужих емоцій та розуміння емоцій загалом, що може свідчити про достатньо розвинену когнітивну складову емоційного інтелекту. Показники управління своїми емоціями та контролю експресії є нижчими, що може вказувати на певні труднощі у регуляції власних емоційних станів. Показники міжособистісного емоційного інтелекту перевищують внутрішньоособистісний, що дозволяє припустити, що студентська молодь краще орієнтується в емоційних станах інших людей, ніж у власних переживаннях. Діапазон мінімальних та максимальних значень свідчить про достатньо широкий розкид результатів, що підтверджує неоднорідність вибірки за рівнем емоційного розвитку.

Аналіз результатів методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла засвідчив подібну тенденцію щодо неоднорідності показників (див. табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2

Результати методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла

Змінні	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Емоційна обізнаність	11	10,84	3,47	5	17
Управління своїми емоціями	4	4,52	3,33	0	12
Самомотивація	6	7,84	4,45	0	18
Емпатія	9	9,39	4,17	1	18
Розпізнавання емоцій інших людей	9	8,74	3,77	2	17

Найвищі середні значення виявлено за шкалами емоційної обізнаності та емпатії, що свідчить про здатність студентів усвідомлювати власні емоції та співпереживати іншим. Показник управління своїми емоціями є найнижчим серед усіх шкал, а значна варіативність результатів за цією змінною свідчить про суттєві індивідуальні відмінності у здатності до саморегуляції. Самомотивація демонструє середній рівень розвитку, проте великий розрив між мінімальними та максимальними значеннями вказує на те, що частина студентів має високий рівень внутрішньої мотивації, тоді як інша частина відчуває труднощі у підтриманні емоційної активності та цілеспрямованості. Порівняння медіан і середніх значень не виявляє різких асиметрій розподілу, що дозволяє говорити про відносну однорідність групи за більшістю показників, хоча стандартні відхилення демонструють помітну варіативність.

У ході аналізу результатів методики «Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації» Д. Холмса і К. Раге встановлено, що середній показник становить 543 бали при медіані 519, що свідчить про достатньо високий рівень впливу стресогенних подій у житті студентів (див. табл. 2.3.3).

Таблиця 2.3.3

Результати методики “Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації” Д. Холмса і К. Раге

Змінні	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Стресостійкість та соціальна адаптація	519	543	246	111	996

Високе стандартне відхилення 246 балів вказує на значну варіативність результатів, що може бути пов'язано з різним життєвим досвідом, соціальними умовами та індивідуальною чутливістю до стресових подій. Широкий діапазон значень від 111 до 996 балів свідчить про наявність як студентів із відносно низьким рівнем стресового

навантаження, так і осіб із дуже високим рівнем стресових факторів, що потенційно може впливати на їхню адаптацію та психологічний стан.

Аналіз результатів за «Шкалою психологічного стресу PSM-25» показав, що середній інтегральний показник психічної напруженості становить 106 балів при медіані 98, що дозволяє говорити про помірний рівень психологічного стресу в досліджуваній вибірці (див. табл. 2.3.4).

Таблиця 2.3.4

Результати методики «Шкала психологічного стресу PSM-25» Лемура-Тесьє-Філіона

Змінні	Медіана	Середнє	Стандартне відхилення	Мін	Макс
Інтегральний показник психічної напруженості	98	106	35,4	44	177

Стандартне відхилення 35,4 свідчить про наявність індивідуальних відмінностей у переживанні напруженості та психоемоційного навантаження. Мінімальні та максимальні значення демонструють значний розкид показників, що підтверджує різний рівень суб'єктивного переживання стресу серед студентів. Співвідношення медіани та середнього значення дозволяє припустити наявність певної кількості респондентів із підвищеним рівнем психічної напруженості, що підвищує середній показник групи.

Загалом отримані результати свідчать про те, що студентська молодь перебуває в умовах помірного та місцями підвищеного психологічного навантаження, що створює підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю.

З метою обґрунтування вибору адекватних методів статистичної обробки емпіричних даних було здійснено перевірку розподілу досліджуваних показників на нормальність із використанням критеріїв Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Вілка. З огляду на обсяг вибірки ( $n = 31$ ), пріоритет у

інтерпретації результатів було надано критерію Шапіро-Вілка, який вважається більш чутливим і надійним для малих вибірок.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що за більшістю показників усіх методик – значення рівня статистичної значущості за критерієм Шапіро-Вілка перевищують 0,05 (Див. Додаток Е). Це свідчить про відсутність статистично значущих відхилень від нормального розподілу та дозволяє розглядати емпіричні дані як такі, що відповідають нормальному закону.

В окремих випадках за критерієм Колмогорова-Смірнова спостерігалися незначні відхилення від нормальності, однак вони не були підтверджені більш чутливим критерієм Шапіро-Вілка, що дає підстави не вважати їх критичними. Таким чином, загальна картина розподілу даних є статистично прийнятною для застосування параметричних методів аналізу.

Отже, отримані результати перевірки на нормальність обґрунтовують доцільність використання коефіцієнта кореляції Пірсона для подальшого дослідження взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту, стресостійкості та психоемоційного напруження.

У ході кореляційного аналізу показників емоційного інтелекту за методикою ЕмІн з інтегральним показником психічної напруженості та рівнем стресостійкості і соціальної адаптації було виявлено наявність як позитивних, так і негативних статистично значущих зв'язків (Див. Додаток Е).

Отримані результати свідчать про складний і неоднозначний характер взаємозв'язку між окремими компонентами емоційного інтелекту та показниками стресу. Так, встановлено, що розуміння своїх емоцій має помірний негативний зв'язок із психічною напруженістю ( $r = -0,495$ ;  $p = 0,005$ ), що означає зниження рівня внутрішнього напруження зі зростанням здатності усвідомлювати власні емоційні стани. Подібний за напрямом зв'язок зафіксовано також щодо внутрішньоособистісного емоційного інтелекту ( $r = -0,488$ ;  $p = 0,005$ ), що підтверджує важливість саморефлексії та емоційної усвідомленості у зменшенні психологічного стресу. Негативний статистично значущий зв'язок також виявлено між контролем експресії та психічною

напруженістю ( $r = -0,303$ ;  $p = 0,097$ ), що може свідчити про те, що здатність регулювати зовнішні прояви емоцій пов'язана зі зниженням інтенсивності переживання стресу.

Розуміння чужих емоцій ( $r = 0,356$ ;  $p = 0,049$ ) і міжособистісний емоційний інтелект ( $r = 0,310$ ;  $p = 0,090$ ) продемонстрували позитивний зв'язок із психічною напруженістю, що може свідчити про підвищену чутливість до емоційного стану інших людей та можливе емоційне перенавантаження у процесі міжособистісної взаємодії. Така тенденція може відобразити схильність до емпатійного включення в проблеми інших, що потенційно підсилює власну напруженість. Показники управління своїми емоціями ( $r = -0,212$ ;  $p = 0,252$ ) та управління чужими емоціями ( $r = 0,126$ ;  $p = 0,499$ ) не продемонстрували статистично значущого зв'язку з психічною напруженістю, що дозволяє припустити, що сам факт володіння навичками регуляції не завжди безпосередньо пов'язаний із суб'єктивним переживанням стресу.

Аналіз зв'язків із показником стресостійкості та соціальної адаптації показав іншу тенденцію. Розуміння чужих емоцій ( $r = 0,477$ ;  $p = 0,007$ ), управління чужими емоціями ( $r = 0,501$ ;  $p = 0,004$ ), міжособистісний емоційний інтелект ( $r = 0,567$ ;  $p = 0,001$ ), а також узагальнені показники розуміння ( $r = 0,293$ ;  $p = 0,110$ ) та управління емоціями ( $r = 0,365$ ;  $p = 0,043$ ) мають позитивні статистично значущі зв'язки зі стресостійкістю. А це свідчить про те, що розвинені соціально-емоційні компетентності пов'язані з кращою адаптацією до життєвих змін та стресогенних подій. Найбільш виражений зв'язок зафіксовано між міжособистісним емоційним інтелектом і стресостійкістю, що підкреслює значущість ефективної міжособистісної взаємодії у процесі адаптації. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект ( $r = -0,069$ ;  $p = 0,714$ ) та розуміння своїх емоцій ( $r = -0,076$ ;  $p = 0,684$ ) не продемонстрували статистично значущого зв'язку зі стресостійкістю, що може свідчити про те, що саме соціальний компонент емоційного інтелекту відіграє більш помітну роль у контексті соціальної адаптації. Загальний рівень емоційного інтелекту не виявив статистично значущих зв'язків ні з психічною

напруженістю ( $r = -0,113$ ;  $p = 0,546$ ), ні зі стресостійкістю ( $r = 0,245$ ;  $p = 0,185$ ), що підтверджує доцільність аналізу окремих компонентів.

У ході кореляційного аналізу показників емоційного інтелекту за методикою EQ (Н. Холла) із психічною напруженістю та стресостійкістю також було виявлено низку статистично значущих зв'язків (Див. Додаток Е).

Найбільш виражений негативний зв'язок зафіксовано між управлінням своїми емоціями та психічною напруженістю ( $r = -0,550$ ;  $p = 0,001$ ), що свідчить про суттєве зниження рівня стресу за умови сформованої здатності до саморегуляції. А це підтверджує важливість навичок контролю власних емоційних реакцій у подоланні напруження. Негативний, але статистично незначущий зв'язок виявлено між самомотивацією та психічною напруженістю ( $r = -0,083$ ;  $p = 0,658$ ), що може свідчити про слабшу роль цього компонента у безпосередньому переживанні стресу.

Разом з тим емоційна обізнаність ( $r = 0,304$ ;  $p = 0,097$ ) і емпатія ( $r = 0,341$ ;  $p = 0,061$ ) продемонстрували позитивні статистично значущі зв'язки з психічною напруженістю. Така тенденція може пояснюватися тим, що більш емоційно чутливі особи гостріше реагують на внутрішні та зовнішні переживання, що підвищує рівень суб'єктивного стресу. Розпізнавання емоцій інших людей не має значущого зв'язку з психічною напруженістю ( $r = 0,053$ ;  $p = 0,779$ ), що може свідчити про відносну нейтральність цієї здатності у контексті внутрішнього напруження.

Щодо стресостійкості та соціальної адаптації встановлено, що емпатія ( $r = 0,378$ ;  $p = 0,036$ ) та розпізнавання емоцій інших людей ( $r = 0,329$ ;  $p = 0,071$ ) мають позитивні статистично значущі зв'язки з цим показником, що дозволяє припустити, що здатність до емоційного розуміння інших та співпереживання сприяє кращій соціальній адаптації та ефективнішому подоланню життєвих труднощів. Емоційна обізнаність ( $r = 0,209$ ;  $p = 0,258$ ), управління своїми емоціями ( $r = -0,128$ ;  $p = 0,493$ ) та самомотивація ( $r = 0,070$ ;  $p = 0,710$ ) не продемонстрували статистично значущих зв'язків зі стресостійкістю, що може

свідчити про більш опосередкований характер їхньої ролі у процесах адаптації.

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують наявність взаємозв'язку між окремими складовими емоційного інтелекту та показниками стресу і стресостійкості, проте характер цих зв'язків є неоднорідним і залежить від специфіки конкретного емоційного компонента.

У ході регресійного аналізу впливу емоційного інтелекту на рівень психічної напруженості було встановлено, що побудована модель має високий рівень статистичної значущості ( $p = 0,001$ ). Коефіцієнт множинної кореляції ( $R = 0,865$ ) свідчить про дуже тісний зв'язок між сукупністю предикторів та залежною змінною, а коефіцієнт детермінації ( $R^2 = 0,748$ ) вказує на те, що близько 75% варіації психічної напруженості пояснюється показниками емоційного інтелекту (Див. Додаток Е).

Серед окремих предикторів статистично значущий позитивний внесок у модель здійснює емоційна обізнаність ( $B = 5,181$ ;  $\beta = 0,508$ ;  $p = 0,003$ ), що свідчить про зростання рівня психічної напруженості зі збільшенням здатності до усвідомлення власних емоційних станів. Також позитивний і статистично значущий вплив демонструє самомотивація ( $B = 2,798$ ;  $\beta = 0,352$ ;  $p = 0,048$ ), що може вказувати на те, що висока залученість, спрямованість на досягнення цілей і внутрішня активність можуть супроводжуватися підвищеним рівнем напруження.

Водночас управління своїми емоціями має статистично значущий негативний коефіцієнт ( $B = -5,923$ ;  $\beta = -0,556$ ;  $p = 0,004$ ), що свідчить про зниження рівня психічної напруженості зі зростанням здатності до емоційної саморегуляції. Це підтверджує важливу роль навичок контролю та регуляції емоцій у зменшенні психоемоційного напруження.

Внутрішньоособистісний емоційний інтелект у результаті демонструє тенденцію до негативного вектору впливу на психічну напруженість ( $B = -3,5051$ ;  $\beta = -0,516$ ;  $p = 0,063$ ), однак його значущість перебуває на межі статистичної достовірності, що не дозволяє робити однозначні висновки щодо

його ролі. Такий результат може бути зумовлений впливом інших змінних у межах моделі або недостатньою вираженістю ефекту у досліджуваній вибірці.

Інші компоненти емоційного інтелекту, зокрема міжособистісний емоційний інтелект ( $B = 0,868$ ), розуміння емоцій ( $B = 0,569$ ), емпатія ( $B = 0,791$ ) та розпізнавання емоцій інших людей ( $B = -2,635$ ), не виявили самостійного статистично значущого внеску у прогнозування рівня психічної напруженості в межах даної моделі.

У ході регресійного аналізу впливу показників емоційного інтелекту на стресостійкість та соціальну адаптацію було виявлено, що побудована модель є статистично значущою, про що свідчить рівень значущості  $p = 0,001$ , а також достатньо високий коефіцієнт множинної кореляції  $R = 0,699$ . Значення коефіцієнта детермінації  $R^2 = 0,489$  дозволяє стверджувати, що майже 49% варіації рівня стресостійкості та соціальної адаптації пояснюється сукупністю включених у модель показників емоційного інтелекту (Див. Додаток Е).

Аналіз окремих предикторів показав, що статистично значущим чинником у моделі виступає міжособистісний емоційний інтелект ( $B = 41,548$ ;  $\beta = 1,178$ ;  $p = 0,013$ ), для якого коефіцієнт регресії є позитивним і супроводжується достатньо високим  $t$ -показником (2,711). Отриманий результат свідчить про те, що зі зростанням рівня міжособистісного емоційного інтелекту підвищується рівень стресостійкості та соціальної адаптації. Це може пояснюватися кращою здатністю до розуміння емоцій інших людей, ефективною міжособистісною взаємодією та використанням соціальної підтримки як ресурсу подолання стресових ситуацій.

Інші змінні, а саме внутрішньоособистісний емоційний інтелект ( $B = -3,093$ ), розуміння емоцій ( $B = -8,026$ ), емоційна обізнаність ( $B = -7,823$ ), управління своїми емоціями ( $B = -11,804$ ), самомотивація ( $B = -4,535$ ), емпатія ( $B = -29,560$ ) та розпізнавання емоцій інших людей ( $B = 16,018$ ;  $p = 0,342$ ), не продемонстрували статистично значущого самостійного внеску у пояснення рівня стресостійкості та соціальної адаптації в межах цієї моделі. Водночас частина з них має негативні коефіцієнти, що формально вказує на тенденцію

до зниження рівня стресостійкості при зростанні відповідних показників, однак їхній вплив не є достатньо вираженим у присутності інших змінних. Це може свідчити про складний, багатокomпонентний характер взаємозв'язків між емоційним інтелектом і стресостійкістю, через що інші змінні мають більш ґрунтовний внесок, а також про можливу взаємопов'язаність окремих компонентів емоційного інтелекту, що зумовлює їх опосередкований вплив на адаптаційні можливості особистості, де міра і ступінь вищеперелічених змінних може спровокувати зворотну реакцію.

Таким чином, результати проведеного регресійного аналізу дозволяють зробити висновок про те, що окремі компоненти емоційного інтелекту виконують різноспрямовані функції: зокрема, емоційна обізнаність і самомотивація пов'язані з підвищенням рівня психічної напруженості, що може відображати більшу чутливість до емоційних переживань і залученість у діяльність, тоді як здатність до управління власними емоціями виступає чинником її зниження, виконуючи захисну, регуляторну функцію. Водночас ключовим предиктором стресостійкості та соціальної адаптації виступає міжособистісний емоційний інтелект, що підкреслює значущість ефективної соціальної взаємодії, та використання соціальних ресурсів у подоланні стресу.

Загалом отримані результати свідчать про те, що емоційний інтелект не є однорідним конструктом, а його структурні компоненти по-різному впливають на психічну напруженість і стресостійкість студентів, зумовлюючи необхідність комплексного підходу до їх дослідження та розвитку.

#### **2.4. Практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту як чинника підвищення стресостійкості студентської молоді**

Практичні рекомендації, розроблені за результатами емпіричного дослідження, спрямовані на гармонізацію структури емоційного інтелекту студентів із акцентом на розвиток його регулятивного компонента. Отримані

дані вказують на дисбаланс між відносно сформованими когнітивними аспектами (розуміння емоцій, емпатія) та недостатнім рівнем навичок саморегуляції й управління власними емоціями, що пов'язано з підвищенням психічної напруженості. У зв'язку з цим основна увага приділятиметься формуванню навичок емоційної саморегуляції та усвідомленого ставлення до власних емоційних станів.

Крім того, з урахуванням ролі міжособистісного емоційного інтелекту у забезпеченні стресостійкості та соціальної адаптації, рекомендації також будуть спрямовані на розвиток ефективної міжособистісної взаємодії. Водночас передбачається формування навичок емоційного дистанціювання та профілактики емоційного виснаження. Загалом запропоновані заходи мають комплексний характер і спрямовані на підвищення адаптаційних можливостей студентської молоді.

**1. Практичну роботу з розвитку навичок регуляції емоцій, а також зниження рівня психоемоційного напруження** доцільно реалізовувати у форматі структурованих тренінгових програм, що складаються з 6-14 занять тривалістю 1-2 години з періодичністю один раз на тиждень, про що, наприклад, свідчать зарубіжні дослідження Charoghchian Khorasani et al. (2023) та Tek Sevindik & Mansuroğlu (2025). Такий формат зможе забезпечити поступове формування навичок, їх закріплення та перенесення у повсякденне життя студентів.

Першим етапом роботи виступатиме розвиток усвідомлення власних емоційних станів, що є базою для подальшої саморегуляції. З цією метою доцільно використовувати ведення «емоційного щоденника», у якому студенти фіксуватимуть пережиті емоції протягом дня, ситуації їх виникнення та власні реакції. Така вправа, на наш погляд, сприяє підвищенню здатності до ідентифікації емоцій, виявлення типових тригерів та усвідомлення закономірностей емоційного реагування. Регулярне виконання цієї практики дозволить знизити рівень імпульсивності та підвищити контроль над емоційними проявами.

Наступним важливим компонентом є формування навичок когнітивної переробки стресових ситуацій. У межах тренінгу студентам можна запропонувати проаналізувати складні життєві ситуації з позиції альтернативних інтерпретацій, що дозволить зменшити їх суб'єктивну загрозливість. Практичним інструментом виступає вправа «переоцінка ситуації», під час якої учасники навчаються замінювати негативні автоматичні думки більш реалістичними та конструктивними. Це сприятиме формуванню більш адаптивного мислення, зниженню рівня тривожності та емоційного напруження.

Особливе місце у програмі займатиме розвиток безпосередніх навичок саморегуляції, зокрема через використання дихальних і релаксаційних технік. Наприклад, вправа «усвідомлене дихання» передбачає концентрацію уваги на повільному і глибокому диханні, що сприяє активації парасимпатичної нервової системи та зниженню фізіологічних проявів стресу. Додатково можуть застосовуватися техніки м'язової релаксації, які допомагають зняти тілесну напругу та відновити відчуття внутрішньої рівноваги.

Ефективним доповненням є використання методів візуалізації та майндфулнес-практик, спрямованих на розвиток здатності до перебування «тут і тепер» (Salem et al., 2025). Зокрема, така вправа, як «безпечне місце» дозволяє студентам уявно переноситися в ситуацію психологічного комфорту, що знижує рівень напруження та сприяє емоційному відновленню. Практики усвідомленості, у свою чергу, формують навички неочінутого спостереження за власними думками й емоціями, що зменшує їх деструктивний вплив.

Окремим напрямом роботи є формування навичок самопідтримки та психологічних меж. У межах тренінгу студенти навчатимуться розпізнавати ситуації емоційного перевантаження, відмовлятися від надмірних зобов'язань і використовувати внутрішні ресурси для підтримки себе у складних умовах. Вправи можуть включати моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії та відпрацювання асертивної поведінки, що сприятиме зниженню ризику емоційного виснаження.

Загалом впровадження зазначених методів сприятиме підвищенню рівня емоційної усвідомленості, розвитку навичок саморегуляції та формуванню більш адаптивних стратегій подолання стресу. У результаті студенти набувають здатності ефективніше керувати власними емоційними станами, що позитивно впливає на зниження психічної напруженості та підвищення загального рівня психологічного благополуччя.

У разі, якщо орієнтуватися не на участь у структурованих тренінгових програмах, а на самостійну роботу студента над розвитком емоційного інтелекту, доцільно рекомендувати звернення до науково-популярної та прикладної психологічної літератури, а також використання відкритих освітніх ресурсів. Зокрема, ефективним є опрацювання праць, присвячених емоційному інтелекту та саморегуляції, серед яких роботи Д. Гоулмана, Т. Бредберрі та Дж. Грівза, а також Р. Девідсона, у яких розкриваються механізми усвідомлення, регуляції емоцій і формування стресостійкості.

У межах самостійного опрацювання студентам доцільно зосередитися на таких ключових тематичних напрямках, як:

1. природа та функції емоцій;
2. ідентифікація та диференціація емоційних станів;
3. когнітивні механізми інтерпретації подій;
4. техніки емоційної саморегуляції (дихальні практики, майндфулнес та релаксація);
5. формування адаптивних стратегій подолання стресу;
6. розвиток самомотивації;
7. встановлення психологічних меж.

Додатковим ресурсом можуть виступати сучасні цифрові платформи, зокрема освітні відеоматеріали, що дозволять у доступній формі засвоїти практичні інструменти. Рекомендується звернути увагу на науково-орієнтовані психологічні канали, зокрема контент із популяризації психології та нейронаук (наприклад, лекції та відео YouTube-каналів, таких як CrashCourse, TED-Ed, Хмаринка Science, а також матеріали практикуючих

психологів), де висвітлюються питання емоційної регуляції, стресу та психологічного благополуччя.

Таким чином, систематичне самостійне опрацювання зазначених джерел сприятиме поступовому формуванню навичок емоційної саморегуляції, зниженню рівня психоемоційного напруження та підвищенню адаптаційних можливостей особистості.

**2. Розвиток ефективної міжособистісної взаємодії** є ключовим компонентом емоційного інтелекту, оскільки саме у процесі спілкування реалізуються здібності до розуміння емоцій інших людей та управління ними. Високий рівень міжособистісного емоційного інтелекту сприяє встановленню конструктивних соціальних зв'язків, що, у свою чергу, виступає важливим ресурсом стресостійкості.

У практичному вимірі формування зазначених навичок доцільно здійснювати через включення студентів у різні форми групової взаємодії, зокрема дискусії, спільне обговорення проблемних ситуацій та виконання командних завдань (Haver et al., 2025). Груповий формат роботи створює умови для виникнення психологічно безпечного середовища, у якому учасники можуть відкрито висловлювати власні думки та переживання без страху осуду. Це сприяє формуванню довіри, розвитку відчуття належності до групи та зниженню рівня емоційної напруженості.

Важливим елементом розвитку міжособистісної взаємодії є тренінг активного слухання, який передбачає не лише сприйняття інформації, а й демонстрацію зацікавленості, розуміння та емоційної включеності у процес спілкування. Практичне відпрацювання цієї навички може здійснюватися через вправи, у яких один учасник ділиться власним досвідом або переживанням, а інший має відобразити зміст сказаного, емоційний стан співрозмовника та поставити уточнювальні запитання. Такі вправи сприяють розвитку емпатії, точності розуміння та зменшенню кількості комунікативних помилок.

Не менш значущим напрямом є формування здатності до емпатійної взаємодії у конфліктних ситуаціях. У межах відповідних вправ студентам можна запропонувати змодельовані ситуації міжособистісного конфлікту, які потребують не лише відстоювання власної позиції, але й врахування емоційного стану іншої сторони. Аналіз таких ситуацій дозволить усвідомити роль емоцій у виникненні конфліктів, а також сформувати більш конструктивні стратегії їх вирішення, що базуються на розумінні, а не протистоянні.

Окрему увагу доцільно приділити організації емпатійних кіл або групових обговорень, у межах яких кожен учасник має можливість висловитися щодо певної теми, пов'язаної з особистим досвідом або емоційними переживаннями. Такий формат, на нашу думку, сприятиме розвитку відкритості, навичок самовираження та прийняття різноманітності емоційних реакцій інших людей. Водночас він формує здатність до емоційного відгуку та підтримки, що є важливим компонентом міжособистісного емоційного інтелекту.

Ефективним інструментом розвитку компетентностей у соціально-емоційній сфері виступають також групові проекти з елементами рефлексії. Спільна діяльність у межах таких проектів вимагає координації дій, розподілу ролей, урахування індивідуальних особливостей учасників та конструктивного вирішення суперечностей. Завершальним етапом є рефлексія, під час якої учасники аналізують власну поведінку, емоційні реакції та ефективність взаємодії. Така структура сприятиме усвідомленню сильних і слабких сторін комунікації та формуванню більш адаптивних моделей поведінки.

Загалом систематичне впровадження зазначених форм роботи сприятиме розвитку здатності до ефективної комунікації, підвищенню рівня емпатії, формуванню навичок конструктивного вирішення конфліктів та зміцненню соціальних зв'язків. У результаті студенти набувають більш високого рівня соціально-емоційної компетентності, що позитивно впливає на

їхню стресостійкість, психологічне благополуччя та здатність до адаптації у різних життєвих ситуаціях.

**3. Формування навичок емоційного дистанціювання** є важливим компонентом розвитку емоційного інтелекту студентської молоді, оскільки воно сприяє зниженню інтенсивності стресових переживань та підвищенню здатності до саморегуляції в складних ситуаціях. Емоційне дистанціювання дозволяє особистості тимчасово відокремитися від надмірно емоційно заряджених подій, що забезпечує більш об'єктивне їх оцінювання та зменшує ризик імпульсивних реакцій.

На нашу думку, ефективним інструментом розвитку цієї навички є використання рольових ігор, зокрема вправ, спрямованих на відпрацювання вміння говорити «ні» у соціально або у ситуаціях психологічного тиску. Такі вправи формують у студентів здатність до асертивної поведінки, що є ключовим аспектом емоційного дистанціювання, оскільки дозволяє зберігати власні межі без надмірного емоційного включення.

Додатково доцільним є аналіз стресових сценаріїв, у межах якого студенти навчатимуться розглядати потенційно напружені ситуації з позиції стороннього спостерігача. Такий підхід буде розвивати когнітивну переоцінку подій та формувати більш адаптивні стратегії реагування. Також ефективною є техніка «крок назад», яка передбачає свідоме зниження емоційної залученості шляхом короткочасного відсторонення від ситуації для її подальшого раціонального осмислення. У сукупності зазначені методи сприяють підвищенню стресостійкості та емоційної стабільності студентів.

**4. Профілактика емоційного виснаження** є одним із ключових напрямів підтримки психологічного благополуччя студентської молоді, оскільки тривале емоційне та інтелектуальне навантаження без належного відновлення ресурсів підвищує ризик розвитку хронічної втоми, зниження мотивації та погіршення навчальної ефективності. Важливим профілактичним компонентом виступає навчання студентів розпізнаванню ранніх ознак емоційного виснаження, таких як підвищена дратівливість, зниження

концентрації уваги, відчуття апатії або постійної втоми. Своєчасна ідентифікація цих сигналів дозволяє запобігти їх поглибленню та переходу у стійкі дезадаптивні стани.

Можна запропонувати такий інструмент саморегуляції, як ведення «щоденника енергії», у якому фіксуються рівень ресурсності протягом дня, емоційні реакції та чинники, що сприяють або, навпаки, виснажують. Така практика дозволяє розвинути рефлексивність та усвідомленість, дозволяючи студентам краще розуміти власні індивідуальні ритми працездатності й коригувати навантаження відповідно до них. Окреме значення має підтримання балансу між навчальною діяльністю та відпочинком, що забезпечує відновлення когнітивних і емоційних ресурсів та запобігає накопиченню хронічного стресу.

Додатково доцільним є впровадження тренінгу навичок усвідомленої паузи, який передбачає формування вміння своєчасно зупинятися, відсторонюватися від надмірного навантаження та відновлювати внутрішню рівновагу. Важливим аспектом також є розвиток навичок пріоритизації завдань, що дозволяє зменшити відчуття перевантаження шляхом більш ефективного розподілу ресурсів. Значну роль у профілактиці емоційного виснаження відіграє також формування установки про те, що у разі потреби можна звернутись по допомогу, зокрема до своєї академічної групи, свого викладача або ж психолога, що може знизити рівень внутрішнього напруження та підсилити відчуття соціальної підтримки як важливого ресурсу психологічної стійкості.

Отже, запропоновані практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту студентської молоді мають комплексний і взаємопов'язаний характер, оскільки охоплюють ключові напрями психологічної регуляції: усвідомлення емоцій, їх когнітивну переоцінку, формування навичок саморегуляції, розвиток міжособистісної взаємодії, емоційне дистанціювання та профілактику емоційного виснаження. Їх системне впровадження сприятиме гармонізації емоційної сфери, підвищенню стресостійкості та

розвитку адаптаційних ресурсів особистості. У сукупності всі описані вище методи створюють підґрунтя для більш ефективного функціонування студентів в умовах підвищених навчальних і соціально-психологічних навантажень та позитивно впливають на їхнє загальне психологічне благополуччя.

### **Висновки до другого розділу**

В результаті проведення емпіричного дослідження нами було використано ряд методик для встановлення рівня емоційного інтелекту, його структурних компонентів та його впливу на стресостійкість студентської молоді. Зважаючи на це:

1. Підібрано 4 методики: “Діагностика емоційного інтелекту” Н. Холла; “Опитувальник діагностики емоційного інтелекту “ЕМІн” Д. Люсіна (в адаптації О. Верітової); “Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації” Д. Холмса і К. Раге; “Шкала психологічного стресу PSM-25” Лемура-Тесьє-Філліона, а також описано їхнє призначення, їх сутність. Описано мету дослідження, умови його проведення, його завдання та етапи. У дослідженні взяли участь студенти університетів віком від 18 до 23 років, загальна чисельність вибірки – 31 особа.

2. Визначено, що 51,6% респондентів мають низький рівень емоційного інтелекту, 45,2% – середній рівень, а 3,2% – високий рівень. З’ясовано, що структура емоційного інтелекту студентської молоді є нерівномірною: за достатнього рівня емоційної обізнаності та емпатії відзначається недостатній розвиток навичок емоційної регуляції та самомотивації. Також встановлено, 80,6% студентів характеризуються низьким рівнем стресостійкості, лише 16,1% – високим рівнем; на противагу цьому – 54,8% респондентів мають низький рівень психоемоційного напруження, а 38,7% – середній рівень. Додатково було обґрунтовано

розбіжність результатів між методикою “Оцінки стресостійкості та соціальної адаптації” та “Шкалою психологічного стресу PSM-25”.

3. Підраховано середнє арифметичне значення загального рівня емоційного інтелекту (60,35), стресостійкості та соціальної адаптації (543), інтегрального показника психічної напруженості (106). Обчислено стандартне відхилення кожного з показників (10,88; 246; 35,4 відповідно).

Перевірка нормальності розподілу даних була здійснена за допомогою критерію Шапіро-Вілка, який показав нормальний розподіл для даної вибірки.

Для знаходження взаємозалежності між емоційним інтелектом, психічною напруженістю та стресостійкістю і соціальною адаптацією, використано параметричний критерій рангової кореляції Пірсона. Отримані дані свідчать про наявність як прямих, так і зворотних зв'язків між показниками. Зокрема, виявлено переважно зворотні зв'язки між компонентами, пов'язаними з саморегуляцією та рівнем психічної напруженості, а також прямі зв'язки між міжособистісними емоційними характеристиками та стресостійкістю і соціальною адаптацією. Це вказує на неоднозначний характер взаємодії досліджуваних показників та підкреслює важливу роль як внутрішньоособистісних, так і соціально-емоційних компонентів у формуванні психологічної стійкості студентів.

Результати регресійного аналізу свідчать про те, що емоційна обізнаність ( $B = 5,181$ ;  $p = 0,003$ ) і самомотивація ( $B = 2,798$ ;  $p = 0,048$ ) пов'язані з підвищенням рівня психічної напруженості, а здатність до управління власними емоціями виступає чинником для її зниження ( $B = -5,923$ ;  $p = 0,004$ ). Водночас ключовим предиктором стресостійкості та соціальної адаптації виступає міжособистісний емоційний інтелект ( $B = 41,548$ ;  $p = 0,013$ ).

4. Надано практичні рекомендації розвитку емоційного інтелекту студентської молоді як чинника підвищення стресостійкості і зниження психічної напруженості, що включали формування навичок емоційної

саморегуляції, когнітивної переоцінки стресових ситуацій, розвитку міжособистісної взаємодії, емоційного дистанціювання й профілактики емоційного виснаження. Запропоновані рекомендації мають комплексний характер і спрямовані на гармонізацію структурних компонентів емоційного інтелекту студентів. Окрему увагу приділено способам перетворення деструктивних емоційних станів у конструктивні ресурси, що дозволяє студентам зберігати продуктивність навіть в умовах підвищеного академічного навантаження. Окрім того, акцентовано увагу на важливості розвитку емпатії та рефлексії як базових елементів для побудови успішної професійної траєкторії в майбутньому. Реалізація цих рекомендацій сприяє підвищенню рівня емоційної усвідомленості, формуванню адаптивних стратегій поведінки в стресових ситуаціях та зміцненню соціально-психологічної стійкості студентської молоді.

## ВИСНОВКИ

Під час проведення дослідження нами було досягнуто поставленої мети, а також вирішено основні завдання кваліфікаційної роботи. Згідно цього:

1. Здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення емоційного інтелекту та стресостійкості, у результаті якого узагальнено їх як багатовимірні інтегративні конструкти, що поєднують когнітивні, емоційні та соціальні компоненти. Встановлено, що емоційний інтелект охоплює здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, а також їх використання у процесі міжособистісної взаємодії й прийняття рішень, тоді як стресостійкість визначається як динамічна характеристика особистості, що формується під впливом індивідуально-психологічних і соціально-середовищних чинників та забезпечує ефективну адаптацію до стресогенних умов. Обґрунтовано, що студентський вік (з 17-18 до 23-25 років) є сензитивним періодом для розвитку зазначених якостей, а емоційний інтелект виступає ключовим ресурсом підтримки психоемоційної стабільності та підвищення стресостійкості особистості.

2. Проведено емпіричне дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості студентської молоді, за результатами якого встановлено переважання низького рівня емоційного інтелекту (51,6%) та середнього рівня (45,2%) при незначній частці високого рівня (3,2%). Виявлено нерівномірність структури емоційного інтелекту, що проявляється у відносно сформованій емоційній обізнаності та емпатії на тлі недостатнього розвитку навичок емоційної регуляції та внутрішньої мотивації. З'ясовано, що більшість респондентів характеризується низьким рівнем стресостійкості (80,6%), тоді як середній рівень мають лише 3,3%, а високий рівень виявлено лише у 16,1% досліджуваних; водночас зафіксовано переважання низького (54,8%), середнього (38,7%) і високого (6,5%) рівнів психоемоційного напруження.

3. Проаналізовано взаємозв'язок між показниками емоційного інтелекту та стресостійкості студентської молоді, у результаті чого встановлено наявність статистично значущих зв'язків між окремими компонентами досліджуваних конструктів. Виявлено, що здатність до розуміння власних емоцій та внутрішньоособистісний емоційний інтелект мають негативний зв'язок із психічною напруженістю, тоді як управління своїми емоціями виступає ключовим чинником її зниження. Водночас міжособистісний емоційний інтелект, розуміння та управління емоціями інших демонструють позитивні зв'язки зі стресостійкістю та соціальною адаптацією.

За результатами регресійного аналізу встановлено, що показники емоційного інтелекту пояснюють значну частку варіації психічної напруженості ( $R^2 = 0,748$ ) та стресостійкості ( $R^2 = 0,489$ ), при цьому найбільш вагомими предикторами виступають управління власними емоціями, емоційна обізнаність і самомотивація.

4. Здійснено аналіз та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження, що дозволило виявити неоднорідний і багатовимірний характер взаємозв'язків між компонентами емоційного інтелекту та показниками стресу і стресостійкості. Встановлено, що внутрішньоособистісні складові емоційного інтелекту, зокрема розуміння власних емоцій і здатність до саморефлексії, пов'язані зі зниженням психічної напруженості, тоді як підвищена емоційна чутливість (емоційна обізнаність, емпатія) може супроводжуватися її зростанням.

Виявлено, що навички емоційної саморегуляції виконують захисну функцію, знижуючи рівень напруження, тоді як соціально-емоційні компетентності, зокрема міжособистісний емоційний інтелект, розуміння та управління емоціями інших, виступають важливими чинниками підвищення стресостійкості та соціальної адаптації.

Узагальнення результатів регресійного аналізу підтвердило, що окремі компоненти емоційного інтелекту мають різноспрямований вплив: емоційна обізнаність і внутрішня мотивація асоціюються з підвищенням психічної

напруженості, тоді як управління власними емоціями сприяє її зниженню, а міжособистісний емоційний інтелект виступає ключовим предиктором ефективної адаптації до стресогенних умов.

5. Розроблено практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту як чинника підвищення стресостійкості студентської молоді, спрямовані на гармонізацію його структури з акцентом на регулятивному компоненті. Обґрунтовано доцільність впровадження комплексних тренінгових програм, орієнтованих на розвиток емоційної саморегуляції, когнітивної переоцінки стресових ситуацій, навичок усвідомлення та контролю емоційних станів, а також використання релаксаційних і майндфулнес-практик.

Визначено важливість розвитку міжособистісного емоційного інтелекту через формування навичок ефективної комунікації, емпатії та конструктивної взаємодії як ресурсу соціальної адаптації. Окрему увагу приділено формуванню навичок емоційного дистанціювання, асертивної поведінки та профілактиці емоційного виснаження, зокрема через розвиток самопідтримки, усвідомленого розподілу ресурсів і своєчасного відновлення.

## РЕЗЮМЕ

Вибір теми дослідження «Емоційний інтелект як чинник стресостійкості студентської молоді» зумовлений високим рівнем психоемоційної напруги серед сучасної студентської молоді, оскільки вона перебуває під постійним впливом академічних навантажень та сучасних викликів суспільства. Дослідження проводилось з метою визначення ролі емоційного інтелекту у формуванні стресостійкості студентів та розробці стратегій до його підвищення.

У першому розділі здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення емоційного інтелекту та стресостійкості у вітчизняній і зарубіжній психології. Розглянуто базові концепції вивчення емоційного інтелекту, а також класичні уявлення про стрес і стресостійкість як інтегративну властивість особистості. Обґрунтовано психологічні особливості студентського віку як сензитивного періоду для розвитку особистісної саморегуляції.

У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження, проведеного за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик. На основі математичного і статистичного аналізу виявлено переважання низького та середнього рівнів емоційного інтелекту та зниженої стресостійкості у студентів. Доведено, що міжособистісний емоційний інтелект є ключовим предиктором успішної адаптації, а дефіцит саморегуляції посилює психічну напруженість. На відповідній основі сформульовано практичні рекомендації.

Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, дев'яти таблиць, висновків до розділів, загальних висновків, додатків на 13 сторінках та списку використаних джерел, що містить 36 найменувань (з них 13 іноземною мовою), Обсяг кваліфікаційної роботи становить 93 сторінки.

*Ключові слова:* емоційний інтелект, стресостійкість, студентська молодь, психічна напруженість, саморегуляція, соціальна адаптація.

## RESUME

The choice of the research topic «Emotional intelligence as a factor of stress resilience among university students» is determined by the high level of psycho-emotional tension among modern university students, as they are under the constant influence of academic workloads and contemporary social challenges. The study was conducted with the aim of determining the role of emotional intelligence in the development of students' stress resilience and developing strategies for its enhancement.

In the first chapter, a thorough theoretical analysis of scientific approaches to the study of emotional intelligence and stress resilience in domestic and foreign psychology is carried out. The basic concepts of studying emotional intelligence, as well as classic perspectives on stress and stress resilience as an integrative personal property, are reviewed. The psychological characteristics of student age as a sensitive period for the development of personal self-regulation are substantiated.

In the second chapter, the results of an empirical study conducted using standardized psychodiagnostic methods are presented. Based on mathematical and statistical analysis, a predominance of low and moderate levels of emotional intelligence and reduced stress resilience among students was revealed. It is proven that interpersonal emotional intelligence acts as a key predictor of successful adaptation, whereas a deficit in self-regulation increases psychological stress. Practical recommendations were formulated on the corresponding basis.

The qualification work consists of an introduction, two chapters, nine tables, chapter conclusions, general conclusions, appendices totaling 13 pages, and a list of references containing 36 titles (including 13 in foreign languages). The total length of the qualification work is 93 pages.

**Key words:** *emotional intelligence, stress resilience, university students, psychological stress, self-regulation, social adaptation.*

## 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.  
[https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(110\).2022.253-266](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(110).2022.253-266)
- Висотченко С. В. & Зайцева І. В. (2022). Психологічні особливості навчання студентів. *Інноваційна педагогіка, Випуск 44(1)*, 56–59.  
<https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/1.11>
- Гоулман Д. (2019). *Емоційний інтелект*. Віват.
- Діомідова Н.Ю. (2015). Теоретичні підходи до визначення емоційного інтелекту. *Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд», Том. 4., Випуск 14*, 17–22.  
<https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/470>
- Єфіменко С. (2012). Психологічні особливості студентського віку. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, Випуск 103*, 140-149.  
<https://surl.lu/yfszsj>
- Завацька Н.Є. & Сербін Ю.В. (2015). Психологічні особливості формування особистості сучасного студента. *Актуальні проблеми психології: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія, Том IX, Випуск 7*, 111-117. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v9/i7/18.pdf>
- Іванова О.Ф. & Крейдун Н.П. (2013). *Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам*. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Випуск 3.
- Каськов, І. (2020). Теоретичні аспекти формування стресостійкості студентів ВНЗ до негативних чинників навколишнього середовища. *Вісник Національного університету оборони України, 54(1)*, 104–113.  
<https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-54-1-104-113>

- Кравець, Л. М., Ригель, О. В., & Прокопів, Л. Я. (2025). Формування стресостійкості учасників освітнього процесу в умовах освітніх криз. *Академічні візії, Випуск 47*, 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17155921>
- Кривошей К. Ю. (2024). Вплив стресу на здобувачів вищої освіти в умовах військового конфлікту. *Теорія і методика професійної освіти. Випуск 71, Том 2*, 57-63. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.11>
- Кузнецов М.А., Фоменко К.І. & Кузнецов О.І. (2015). *Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності*. ХНПУ.
- Максьом К. В. (2018). Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномену. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, Том VI. Випуск 14*, 348-355. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i14/42.pdf>
- Мартинюк І. (2018). *Розвиток стресостійкості особистості у контексті психолого-педагогічного супроводу під час навчання у закладі вищої освіти. Психологія стресостійкості студентської молоді* (В. Шмаргуна, Ред). Видавничий центр НУБіП України, 173–185. [http://dglib.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk\\_kolektivna\\_monograf%D1%96ja.pdf](http://dglib.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk_kolektivna_monograf%D1%96ja.pdf)
- Мартинюк І. (2018). *Стресостійкість та індивідуально-психологічні особливості студентської молоді. Психологія стресостійкості студентської молоді* (В. Шмаргуна, Ред). Видавничий центр НУБіП України, 97–107. [http://dglib.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk\\_kolektivna\\_monograf%D1%96ja.pdf](http://dglib.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk_kolektivna_monograf%D1%96ja.pdf)
- Марчук, С. В. (2021). Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Психологія*, 3, 20–23. <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/42499>
- Могиляста С. М. (2018). Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології:*

збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості, Випуск 14, 362–369.  
<http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v6/i14/44.pdf>

Наугольник Л. Б. (2015). *Психологія стресу: підручник*. Львівський державний університет внутрішніх справ.

Петрученко М. В. (2018). Теоретико-методологічні підходи до вивчення емоційного інтелекту. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, № 1, 269-279. <https://surl.li/cnnvxx>

Подофей С.О. (2018). Емоційний інтелект особистості й особливості його становлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», Випуск 1, 260-265.*  
<https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/45/43>

Пухно С. В. (2023). Стресостійкість студентів закладів вищої освіти як психологічна проблема. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія, Випуск 1, 44-48.* <https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.1.7>

Собченко О. М. (2010). Здібності у структурі емоційного інтелекту як фактор формування особистості. *Наука. Релігія. Суспільство*, №4, 85-87.  
<https://nasplib.isofts.kiev.ua/server/api/core/bitstreams/d7770271-f225-497c-a49d-1a555f684b27/content>

Харко О. С. (2022). Практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал*, № 14, 46–56. DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-46-56

Шамне А. (2018). *Стресостійкість та особливості адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти. Психологія стресостійкості студентської молоді* (В. Шмаргуна, Ред). Видавничий центр НУБіП України, 140–148.  
[http://dglib.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk\\_kolektivna\\_monograf%D1%96ja.pdf](http://dglib.nubip.edu.ua/bitstream/123456789/5810/1/Martinjuk_kolektivna_monograf%D1%96ja.pdf)

- Charoghchian Khorasani, E., Ardameh, M., Tavakoly Sany, S. B., Tehrani, H., Ghavami, V., & Gholian-Aval, M. (2023). The influence of emotional intelligence on academic stress among medical students in Neyshabur, Iran. *BMC Psychiatry*, 23, 848. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05344-0>
- Eyazzade, A. (2024). Psychological Features Of Self-Regulation Mechanisms In Stressful Situations. *Health and Society* 4(04), 167-181. DOI: 10.51249/hs.v4i04.2129
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books.
- Gilar-Corbi, R., Izquierdo, A., & Castejón, J.-L. (2025). A Structural Model of Emotional Intelligence, Resilience, and Stress in University Students. *Behavioral Sciences*, 15(7), 894. <https://doi.org/10.3390/bs15070894>
- Haver, A., Caputi, P., & Akerjordet, K. (2025). Enhancing emotional intelligence and mental well-being for stress management in nursing education: A qualitative study. *BMC Nursing*, 24, 718. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03338->
- Ismoilova N. Z. (2025). Characteristics of Coping Strategy in Strengthening Stress Stability in Students. *Jurnal Psikologi Volume: 2, Number 3*, 1-10. <https://doi.org/10.47134/pjp.v2i3.3880>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197–208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Podzhynska, O. (2025). Individual Psychological Factors In Students' Adaptation Under Long-Term Stress. *Scientific Journal of Polonia University* 70(3), 219-226. DOI: 10.23856/7028
- Salem, G. M. M., Hashimi, W., & El-Ashr, A. M. (2025). Reflective mindfulness and emotional regulation training to enhance nursing students' self-

awareness, understanding, and regulation: A mixed method randomized controlled trial. *BMC Nursing*, 24, 478. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03086-w>

Tek Sevindik, S., & Mansuroğlu, S. (2025). The transformation brought by stress management training based on Bar-On's mixed model of emotional intelligence in nursing students: A qualitative study. *BMC Nursing*, 24, 1267. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03913-0>

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. *Harpers Magazine*, Vol. 140, 227-235.

Yurchuk, S. & Lyashch, Y. (2024). The Relationship Between Emotional Intelligence and Stress Resistance of the Individual. *Personality and Environmental Issues*. Volume 3, Issue 1, 44-49. DOI: 10.31652/2786-6033-2024-3(1)-44-49

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Діагностичний інструментарій дослідження

#### Методика “Діагностика емоційного інтелекту” Н. Холла

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

### **Ключ для підрахунку результатів дослідження:**

Наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Досліджуваному пропонується до кожного твердження обрати цифру, виходячи з його ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

*Методика містить п'ять шкал:*

шкала 1 – “Емоційна обізнаність”; шкала 2 – “Управління своїми емоціями” (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність); шкала 3 – “Самотивація” (довільне керування своїми емоціями); шкала 4 – “Емпатія”; шкала 5 – “Розпізнавання емоцій інших людей” (вміння впливати на емоційний стан інших).

Шкала 1 – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25. Шкала 2 – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.  
Шкала 3 – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22. Шкала 4 – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.  
Шкала 5 – пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше – високий; 8-13 – середній; 7 і менш – низький. Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

**Опитувальник діагностики емоційного інтелекту “ЕмІн” Д. Люсіна  
(адаптація О. Верітової, 2019)**

1. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він / вона намагається це приховати.
2. Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею гарні стосунки.
3. Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя.
4. Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій.
5. У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника.
6. Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і кажу все, що думаю.
7. Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди.
8. Я не відразу помічаю, коли починаю гніватись.
9. Я вмію поліпшити настрій оточуючих.
10. Якщо я захоплююся розмовою, то розмовляю занадто голосно й активно жестикулюю.
11. Я розумію душевний стан деяких людей без слів.
12. В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки. 77  
Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти
13. Я легко розумію міміку і жести інших людей.
14. Коли я злюся, я знаю, чому.
15. Я знаю, як підбадьорити людину, яка перебуває у важкій ситуації.
16. Оточуючі вважають мене занадто емоційною людиною.
17. Я здатний заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані.
18. Мені буває важко описати, що я відчуваю по відношенню до інших.
19. Якщо я ніяковію при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати.
20. Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан.
21. Я контролюю вираз почуттів на моєму обличчі.
22. Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття.
23. У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираження своїх емоцій.
24. Якщо треба, я можу розлютити людину.
25. Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан.
26. Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю.

27. Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це.
28. Я знаю, як заспокоїтися, якщо я розлютився/-лась.
29. Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу.
30. Я не вмію керувати емоціями інших людей.
31. Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому.
32. Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі.
33. Мені важко справлятися з поганим настроєм.
34. Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує.
35. Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям.
36. Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями.
37. Я вмію контролювати свої емоції.
38. Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно.
39. За інтонаціями мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю.
40. Якщо близька людина плаче, я гублюся.
41. Мені буває весело або сумно без будь-якої причини.
42. Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей.
43. Я не вмію долати страх.
44. Буває, що я хочу підтримати людину, а вона цього не відчуває, не розуміє.
45. У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити.
46. Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються.

### **Ключ для підрахунку результатів дослідження:**

Досліджуваному пропонується заповнити опитувальник, що складається з 46 тверджень. Йому пропонується обрати той варіант відповіді до кожного твердження, що найкраще відображає його думку. Ці твердження об'єднуються в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку:

1. Шкала MEI (міжособистісний EI).
2. Шкала VEI (внутрішньоособистісний EI).

3. Шкала РЕ (розуміння емоцій).
4. Шкала УЕ (управління емоціями).
  - a. Субшкала МР (розуміння чужих емоцій).
  - b. Субшкала МУ (управління чужими емоціями).
  - c. Субшкала ВП (розуміння своїх емоцій).
  - d. Субшкала ВУ (управління своїми емоціями).
  - e. Субшкала ВЕ (контроль експресії).

Твердженням приписується значення в балах, що дорівнює числовому значенню відповіді в бланку відповідей. Частина пунктів інтерпретуються в зворотних значеннях:

Варіанти відповіді	У прямих значеннях	У зворотних значеннях
Зовсім не згоден	0 балів	3 бала
Швидше не згоден	1 бал	2 бала
Швидше згоден	2 бала	1 бал
Повністю згоден	3 бала	0 балів

### **1. Розуміння чужих емоцій:**

Прямі твердження: 1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34

Зворотні твердження: 38, 42, 46

### **2. Управління емоціями інших:**

Прямі твердження: 9, 15, 17, 24, 36

Зворотні твердження: 2, 5, 30, 40, 44

### **3. Розуміння своїх емоцій:**

Прямі твердження: 7, 14, 26

Зворотні твердження: 8, 18, 22, 31, 35, 41, 45

### **4. Управління своїми емоціями:**

Прямі твердження: 4, 25, 28, 37

Зворотні твердження: 12, 33, 43

### **5. Контроль експресії:**

Прямі твердження: 19, 21, 23

Зворотні твердження: 6, 10, 16, 39

### **6. Міжособистісний емоційний інтелект:**

Прямі твердження: 1, 3, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 32, 34, 36

Зворотні твердження: 2, 5, 30, 38, 40, 42, 44, 46

### **7. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект:**

Прямі твердження: 4, 7, 14, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 37

Зворотні твердження: 6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 31, 33, 35, 39, 41, 43, 45

<b>Стени</b>	<b>МЕІ</b>	<b>ВЕІ</b>	<b>РЕ</b>	<b>УЕ</b>
1	31 і менше	28 і менше	31 і менше	29 і менше
2	32–34	29–32	32–34	30–32
3	35–37	33–36	35–37	33–36
4	38–40	37–40	38–40	37–40
5	41–44	41–44	41–44	41–44
6	45–47	45–48	45–47	45–47
7	48–51	49–53	48–51	48–51
8	52–55	54–57	52–56	52–56
9	56 і більше	58 і більше	57 і більше	57 і більше

## Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації Д. Холмса

і К. Page

№	Життєві події	Бали	Так/Ні
1.	Смерть одного з подружжя	100	
2.	Розлучення	73	
3.	Розрив з партнером	65	
4.	Тюремне ув'язнення	63	
5.	Смерть близького члена сім'ї	63	
6.	Травма або хвороба	53	
7.	Одруження, весілля	50	
8.	Звільнення з роботи	47	
9.	Примирення з партнером	45	
10.	Вихід на пенсію	45	
11.	Зміни в стані здоров'я членів сім'ї	44	
12.	Вагітність дружини (подруги)	40	
13.	Сексуальні проблеми	39	
14.	Поява нового члена сім'ї, народження дитини	39	
15.	Реорганізація на роботі	39	
16.	Зміна фінансового становища	38	
17.	Смерть близького друга	37	
18.	Зміни професійної орієнтації, місця роботи	36	
19.	Посилення конфліктності стосунків з партнером	35	
20.	Кредит на значну покупку (наприклад дома)	31	
21.	Завершення строку виплати кредиту, борги, що зростають	30	
22.	Зміна посади, підвищення службової відповідальності	29	
23.	Син або донька залишають дім	29	
24.	Проблеми з родичами чоловіка (дружини)	29	
25.	Видатне особистісне досягнення, успіх	28	
26.	Партнер покидає роботу (або починає працювати)	26	
27.	Початок або завершення навчання в навчальному закладі	26	
28.	Зміна умов життя	25	
29.	Відмова від особистих звичок, зміна стереотипів поведінки	24	
30.	Проблеми з керівником, конфлікти	23	
31.	Зміни умов або часу роботи	20	
32.	Зміна місця проживання	20	
33.	Зміна місця навчання	20	
34.	Зміна звичок, що пов'язані з проведенням відпочинку, відпустки	19	

35.	Зміна звичок, що пов'язані з віросповіданням	19	
36.	Зміна соціальної активності	18	
37.	Кредит на купівлю менш значних речей (наприклад телевізора)	17	
38.	Зміна звичок, що пов'язані зі сном, порушення сну	16	
39.	Зміна кількості членів сім'ї, що живуть разом, зміна характеру та частоти зустрічей з іншими членами сім'ї	15	
40.	Зміна звичок, пов'язаних з харчуванням (кількість їжі, відсутність апетиту тощо)	15	
41.	Відпустка	13	
42.	Різдво, святкування Нового року, день народження	12	
43.	Незначне порушення правопорядку (штраф за порушення правил дорожнього руху)	11	

#### **Ключ для підрахунку результатів дослідження:**

Підрахована сума показує водночас, якою мірою особистість здатна опиратися стресові. Велика кількість балів – це сигнал тривоги, що попереджає про небезпеку. Отже, респондентові слід терміново вжити заходів, щоб подолати стрес. Визначена в ході виконання тесту сума важлива ще й тому, що вона відображає кількісно рівень стресової завантаженості випробуваного.

*Здатність опиратися стресові:*

50–199 балів – високий рівень;

200–299 балів – межовий рівень;

300 і більше балів – низький рівень (вразливість).

Якщо, наприклад, сума балів перевищує 300, то це означає, що респондентові загрожує реальна небезпека – синдром вигорання чи психосоматичне захворювання, оскільки переживання стресів такої інтенсивності часто призводить до нервового виснаження.

## Шкала психологічного стресу PSM-25” Лемура – Тесьє – Філліона

1	Стан напруженості і крайньої схвильованості (напруженості)	12345678
2	Відчуття клубка в горлі і / або сухості в роті	12345678
3	Я перевантажений (а) роботою. Мені зовсім не вистачає часу	12345678
4	Я поспіхом проковтую їжу або забуваю поїсти	12345678
5	Після роботи я не можу відключитися від думок про незавершені справи, проблеми, плани; я «застряють» на переживаннях робочих ситуацій і невирішених питань, обмірковую свої ідеї знову і знову	12345678
6	Я відчуваю себе самотнім (ой) і незрозумілим (ой)	12345678
7	Я страждаю від фізичного нездужання; у мене запаморочення, головний біль, напруженість і дискомфорт в області шийного відділу, болі в спині, спазми в шлунку	12345678
8	Я поглинений (а) похмурими думками, змучений (а) тривожними станами	12345678
9	Мене раптово кидає то в жар, то в холод	12345678

10	Я забуваю про зустрічі або справах, які повинен зробити або вирішити	12345678
11	У мене часто псується настрій; я легко можу заплакати від образи або проявити агресію, лють	12345678
12	Я відчуваю себе втомленим людиною	12345678
13	У важких ситуаціях я міцно стискаю зуби (чи стискаю кулаки)	12345678
14	Я спокійний (на) і безтурботний (на) *	12345678
15	Мені важко дихати і / або у мене раптово перехоплює подих	12345678
16	Я маю проблеми з травленням і з кишечником (болі, кольки, розлади або запори)	12345678
17	Я схвилюваний (а), стурбований (а), збуджений (а)	12345678
18	Я легко лякаюся; шум або шерех змушують мене здригатися	12345678
19	Мені необхідно більш ніж півгодини для того, щоб заснути	12345678

20	Я збитий (а) з пантелику; мої думки сплутані; мені не вистачає зосередженості і я не можу сконцентрувати увагу	12345678
21	У мене втомлений вигляд; мішки або круги під очима	12345678
22	Я відчуваю тяжкість на своїх плечах	12345678
23	Я стривожений (а), мені необхідно постійно рухатися; я не можу стояти або сидіти на одному місці	12345678
24	Мені важко контролювати свої вчинки, емоції, настрої або жести	12345678
25	Я відчуваю напруженість *	12345678

Примітка: \* Зворотні питання

### **Ключ для підрахунку результатів дослідження:**

Досліджуваному пропонується ряд тверджень, що характеризують психічний стан. Потрібно оцінити свій стан за останній тиждень за допомогою 8-бальної шкали. Цифри від 1 до 8 означають частоту переживань:

1 – «ніколи»; 2 – «вкрай рідко»; 3 – «дуже рідко»; 4 – «рідко»; 5 – «іноді»; 6 – «часто»; 7 – «дуже часто»; 8 – «постійно (щодня)».

Підраховується сума всіх відповідей – інтегральний показник психічної напруженості (ППН). Питання 14 оцінюється в зворотному порядку. Чим більше ППН, тим вище рівень психологічного стресу.

*ППН більше 155 балів* – високий рівень стресу, свідчить про стан дезадаптації і психічного дискомфорту, необхідності застосування широкого спектра засобів і методів для зниження нервово-психічної напруженості, психологічного розвантаження, зміни стилю мислення і життя.

*ППН в інтервалі 154-100 балів* – середній рівень стресу.

Низький рівень стресу, *ППН менше 100 балів*, свідчить про стан психологічної адаптованості до робочих навантажень.

### Посилання на google-форму опитувальників

Методика “Діагностика емоційного інтелекту” Н. Холла:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSePnD0zf9L3rSoFvFDXd8LpP2Sd1-rHJKTDt7j3JysscwKwPg/viewform?usp=header>

Опитувальник діагностики емоційного інтелекту “ЕмІн” Д. Люсіна (адаптація О. Верітової, 2019)

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJZB3Y05t4bhgj-eeIaWp5JqJAGrm\\_PeiZ8uSirVu6O2IsmA/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScJZB3Y05t4bhgj-eeIaWp5JqJAGrm_PeiZ8uSirVu6O2IsmA/viewform?usp=header)

Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації Д. Холмса і К. Раге

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfiKv7dD6ILDv1fzzicjUunlt8SFbP3MXV4beeFB7W2fKmljQ/viewform?usp=header>

Шкала психологічного стресу PSM-25” Лемура – Тесье – Філіона

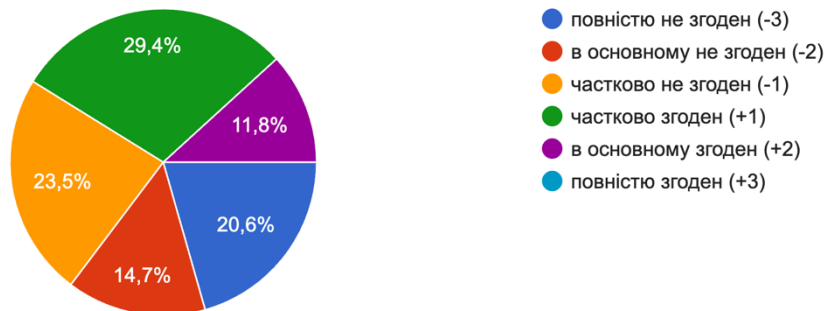
[https://docs.google.com/forms/d/1bjrmwvZueehq\\_tgNBAzCTPiCkpYdZHA6KyNY6Oe5b1o/edit](https://docs.google.com/forms/d/1bjrmwvZueehq_tgNBAzCTPiCkpYdZHA6KyNY6Oe5b1o/edit)

Статистика опитування респондентів (Google Forms)

**Методика “Діагностика емоційного інтелекту” Н. Холла**

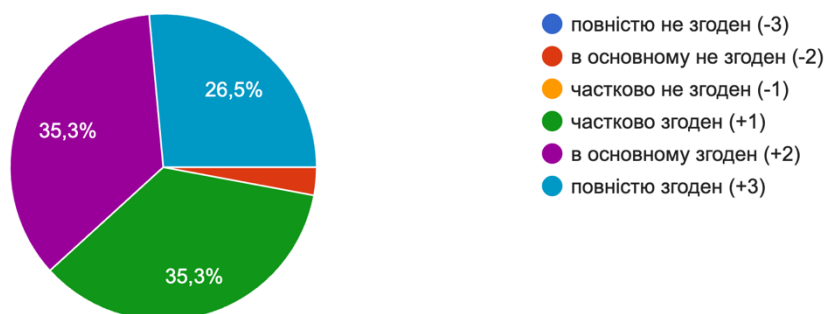
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

34 ответа



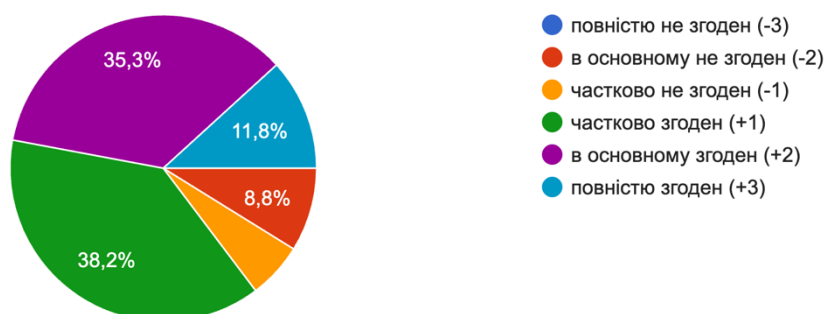
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".

34 ответа



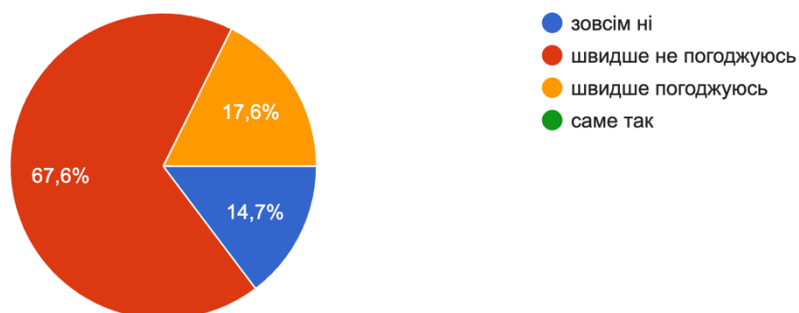
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

34 ответа

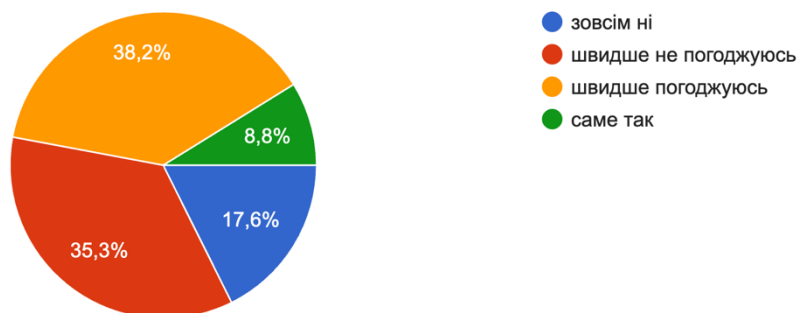


## Опитувальник діагностики емоційного інтелекту “ЕмІн” Д. Люсіна (адаптація О. Верітової, 2019)

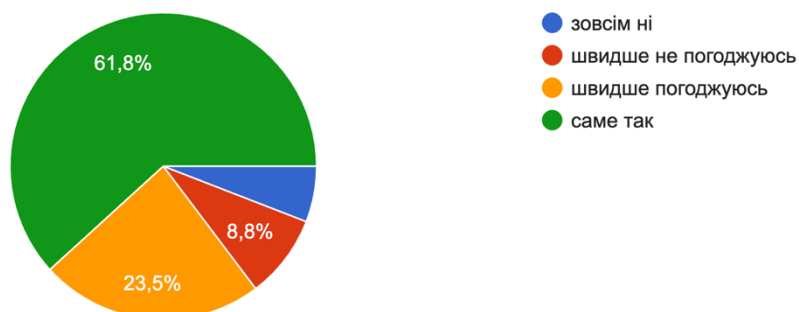
5. У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника.  
34 ответа



6. Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і кажу все, що думаю.  
34 ответа



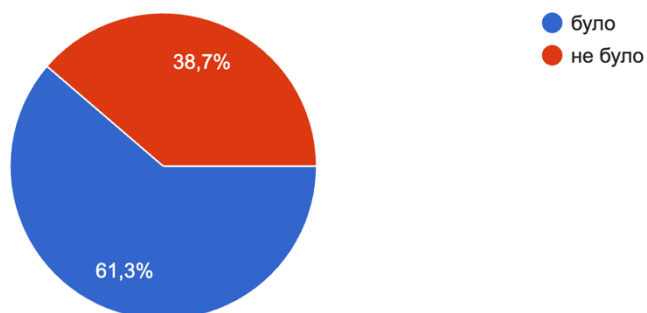
7. Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються ті чи інші люди.  
34 ответа



## Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації Д. Холмса і К. Раге

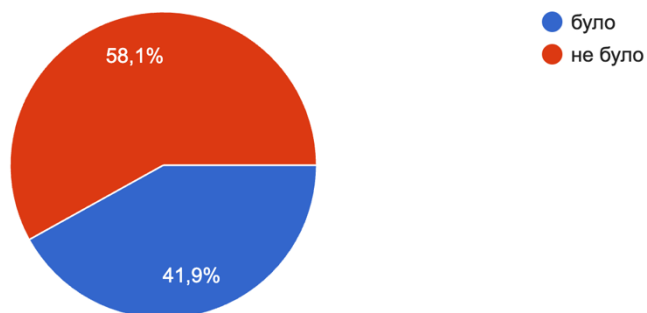
25. Видатне особистісне досягнення, успіх

31 ответ



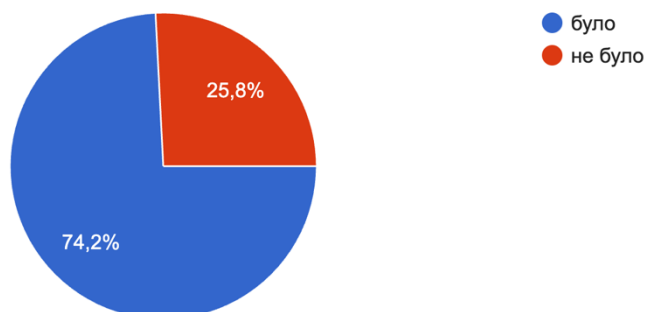
26. Партнер покидає роботу (або починає працювати)

31 ответ



27. Початок або завершення навчання в навчальному закладі

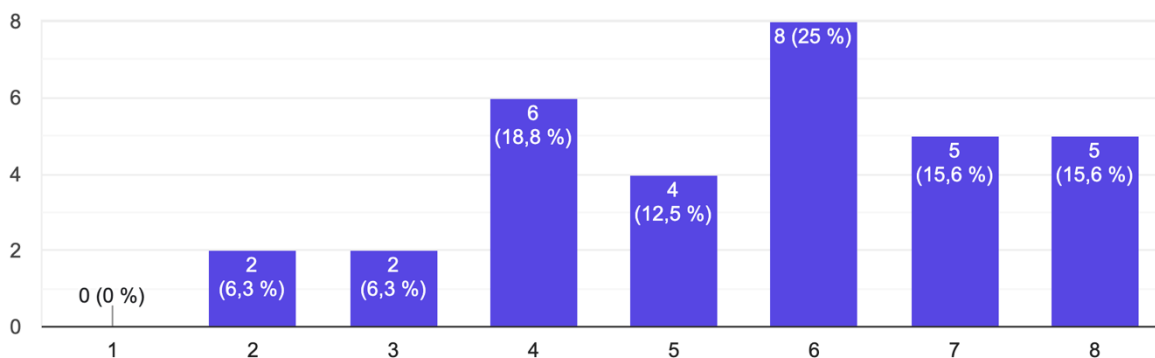
31 ответ



## Шкала психологічного стресу PSM-25” Лемура – Тесьє – Філліона

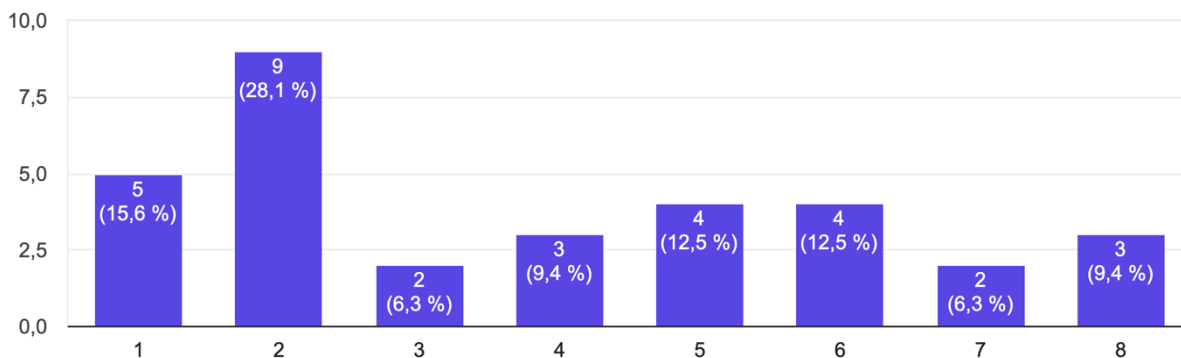
### 1. Стан напруженості і крайньої схвильованості

32 ответа



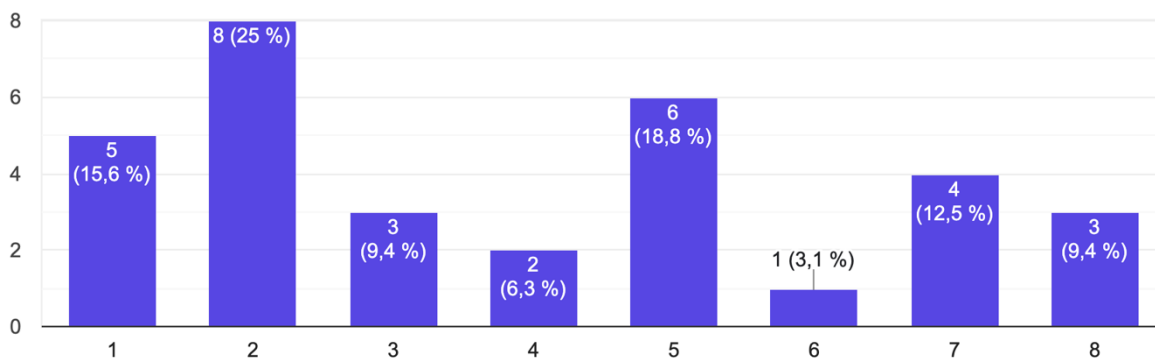
### 3. Я перевантажений (а) роботою. Мені зовсім не вистачає часу

32 ответа



### 23. Я стривожений (а), мені необхідно постійно рухатися; я не можу стояти або сидіти на одному місці

32 ответа



## Узагальнена таблиця показників «сирих балів» дослідження

№	Псевдо (однакове для всіх тестів)	ЕмГн" Д. Люсіна												"Діагностика емоційного інтелекту" Н. Холла					PSM-25
		Розумін ня чужих емоцій	Управлі ння чужими емоціям	Розумі ння своїх емоцій	Управлі ння своїми емоціям	Контр оль експр есії	Міжос обисті сний EI	Внутрі шньоос ний EI	Розу міння емоці ї	Управ ління емоці ї	Загаль ний рівень EI	Емоційн а обізнаніс ть	Управлі ння своїми емоціями	Самомо тивалія	Емпатія інших людей	Холмса-Раре Стресостійкіс ть та соціальна адаптація	Інтегральний показник психічної напруженості		
1	А.М.	26	14	15	8	8	40	23	41	22	71	14	3	3	18	10	761	144	
2	Діна	17	14	18	11	9	31	29	35	25	69	14	7	10	9	9	558	80	
3	Анонім	19	12	17	11	14	31	28	36	23	73	15	6	16	14	17	346	77	
4	Асяка	19	16	19	7	7	35	26	38	23	68	16	6	11	12	11	519	134	
5	Валерія Ф.	27	11	13	10	7	38	23	40	21	68	13	5	6	15	9	455	115	
6	Васильгун О.	21	17	21	12	12	38	33	42	29	83	16	12	14	15	13	516	94	
7	Євгор Р.	15	15	19	10	12	30	29	34	25	71	15	8	9	9	9	315	66	
8	Зєфірчик	17	8	8	7	10	25	15	25	15	50	10	1	4	10	3	402	155	
9	Іоанн Е.	14	18	11	9	5	32	20	25	27	57	17	4	6	9	15	944	129	
10	Іван С	8	11	9	8	4	19	17	17	19	40	6	1	0	5	3	123	81	
11	Лєра Д.	14	10	15	8	8	24	23	29	18	55	9	1	4	7	7	679	120	
12	М'кю	16	10	13	9	10	26	22	29	19	58	10	2	10	2	7	195	98	
13	Н	10	9	10	6	7	19	16	20	15	42	8	1	5	2	2	365	130	
14	Назар	19	10	18	9	7	29	27	37	19	63	8	8	6	6	7	524	65	
15	Обама	14	16	15	10	13	30	25	29	26	68	7	6	15	12	12	500	90	
16	Пепероні	14	10	14	13	7	24	27	28	23	58	13	9	9	8	9	428	85	
17	Хардєс Ф.	26	20	16	11	12	46	27	42	31	85	13	8	18	16	14	996	141	
18	Піганєнко М.	21	14	16	12	5	35	28	37	26	68	11	4	8	7	10	729	88	
19	Шлякля	20	10	7	7	10	30	14	27	17	54	12	1	4	10	6	488	162	
20	Я	17	11	9	10	8	28	19	26	21	55	13	3	6	12	14	744	143	
21	Andrew	14	13	14	11	9	27	25	28	24	61	11	8	12	9	12	111	65	
22	Bett	17	12	13	7	6	29	20	30	19	55	7	5	6	11	3	835	103	
23	Ever	27	13	6	10	7	40	16	33	23	63	15	3	9	15	12	811	138	
24	Heiltole	16	11	16	6	10	27	22	32	17	59	5	7	5	7	8	807	72	
25	Kopsovuk	21	15	7	7	10	36	14	28	22	60	9	0	4	12	9	672	159	
26	Preader	19	16	12	12	8	35	24	31	28	67	9	3	8	9	6	704	89	
27	RimART	11	7	9	10	13	18	19	20	17	50	8	11	11	1	5	120	44	
28	Ronald	15	13	8	4	4	28	12	23	17	44	6	0	4	9	10	710	106	
29	Seer	11	7	14	8	11	18	22	25	15	51	6	0	1	4	5	268	85	
30	Ter	12	10	6	13	5	22	19	18	23	46	12	2	14	3	7	831	177	
31	Vovo	13	11	13	10	12	24	23	26	21	59	8	5	5	6	7	390	52	

Показники ранжування результатів дослідження

№	Псевдо (олінакове для всіх тестів)	Еміл' Д. Люсія										"Діагностика емоційного інтелекту" Н. Холда					Холмса-Раре		PSM-25		
		Загальні рівень ЕІ	Розуміння чужих емоцій	Управління чужим емоціями	Розуміння своїх емоцій	Управління своїми емоціями	Контроль експресивності ЕІ	Міжособистісна ЕІ	Внутрішній рішучість	Розуміння своїх емоцій	Управління іншими емоціями	Псевдо (олінакове для всіх тестів)	Управління своїми емоціями	Емоційна обізнаність	Самооцінка	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей	Псевдо (олінакове для всіх тестів)		Стресостійкість та соціальна адаптація	Псевдо (олінакове для всіх тестів)
1	Хардес Ф.	85	26	20	16	11	12	46	27	42	31	29	12	16	14	15	13	Хардес Ф.	996	944	177
2	Васильгун О.	83	21	17	21	12	12	38	33	42	29	11	8	11	1	5	9	Іванн Е.	944	Шляквля	162
3	Анонім	73	19	12	17	11	14	31	28	36	23	9	13	9	8	9	9	Вет	835	Копсовіч	159
4	А.М.	71	26	14	15	8	8	40	23	41	22	8	15	9	9	9	7	Тер	831	Зедфрчч	155
5	Стор Р.	71	15	15	19	10	12	30	29	34	25	8	8	6	6	6	7	Евер	811	А.М.	144
6	Аліна	69	17	14	18	11	9	31	29	35	25	8	13	18	16	16	14	Неллоле	807	Я	143
7	Аська	68	19	16	19	7	7	35	26	38	23	8	11	12	9	9	12	А.М.	761	Хардес Ф.	141
8	Валерія Ф.	68	27	11	13	10	7	38	23	40	21	7	14	10	9	9	9	Я	744	Евер	138
9	Обама	68	14	16	15	10	13	30	25	29	26	7	5	5	7	8	8	Циганенко М.	729	Аська	134
10	Циганенко М.	68	21	14	16	12	5	35	28	37	26	6	15	16	14	14	17	Роналд	710	Н	130
11	Преадер	67	19	16	12	12	8	35	24	31	28	6	16	11	12	11	11	Преадер	704	Іванн Е.	129
12	Назар	63	19	10	18	9	7	29	27	37	19	6	7	15	12	12	12	Дера Д.	679	Дера Д.	120
13	Евер	63	27	13	6	10	7	40	16	33	23	5	13	6	15	9	9	Копсовіч	672	Валерія Ф.	115
14	Andrew	61	14	13	14	11	9	27	25	28	24	5	7	6	11	3	3	Аліна	558	Роналд	106
15	Копсовіч	60	21	15	7	7	10	36	14	28	22	5	8	5	6	6	7	Назар	524	Вет	103
16	Неллоле	59	16	11	16	6	10	27	22	32	17	4	17	6	9	15	15	Аська	519	Міко	98
17	Вою	59	13	11	13	10	12	24	23	26	21	4	11	8	7	7	10	Васильгун О.	516	Васильгун О.	94
18	Міко	58	16	10	13	9	10	26	22	29	19	3	14	3	18	10	10	Обама	500	Обама	90
19	Петероні	58	14	10	14	13	7	24	27	28	23	3	13	6	12	14	14	Преадер	488	Преадер	89
20	Іванн Е.	57	14	18	11	9	5	32	20	25	27	3	15	9	15	12	12	Валерія Ф.	455	Циганенко М.	88
21	Дера Д.	55	14	10	15	8	8	24	23	26	18	3	9	8	9	9	6	Петероні	428	Петероні	85
22	Я	55	17	11	9	10	8	28	19	26	21	2	10	10	9	7	7	Зедфрчч	402	Seer	85
23	Bett	55	17	12	13	7	6	29	20	30	19	2	12	14	3	3	7	Вою	390	Іванн С	81
24	Шляквля	54	20	10	7	7	10	30	14	27	17	1	10	4	10	10	3	Н	365	Аліна	80
25	Seer	51	11	7	14	8	11	18	22	25	15	1	6	0	5	5	3	Анонім	346	Анонім	77
26	Зедфрчч	50	17	8	8	7	10	25	15	25	15	1	9	4	7	7	7	Стор Р.	315	Неллоле	72
27	RinART	50	11	7	9	10	13	18	19	20	17	1	8	5	2	2	2	Seer	268	Стор Р.	66
28	Ter	46	12	10	6	13	5	22	19	18	23	1	12	4	4	10	6	Міко	195	Назар	65
29	Ronald	44	15	13	8	4	4	28	12	23	17	0	9	4	12	9	9	Іванн С	123	Andrew	65
30	Н	42	10	9	10	6	7	19	16	20	15	0	6	4	9	9	10	RinART	120	Вою	52
31	Іванн С	40	8	11	9	8	4	19	17	17	19	0	6	1	4	4	5	Andrew	111	RinART	44

## Математично-статистичні показники аналізу результатів

### Результати перевірки нормальності розподілу даних за критерієм

#### Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Вілка (ЕмІн)

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Розуміння чужих емоцій	,121	31	,200 <sup>*</sup>	,953	31	,188
Управління чужими емоціями	,152	31	,066	,967	31	,433
Розуміння своїх емоцій	,119	31	,200 <sup>*</sup>	,961	31	,319
Управління своїми емоціями	,153	31	,064	,965	31	,398
Контроль експресії	,117	31	,200 <sup>*</sup>	,959	31	,275
Міжособистісний емоційний інтелект	,092	31	,200 <sup>*</sup>	,974	31	,650
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	,101	31	,200 <sup>*</sup>	,977	31	,712
Розуміння емоцій	,107	31	,200 <sup>*</sup>	,969	31	,498
Управління емоцій	,117	31	,200 <sup>*</sup>	,967	31	,451
Загальний рівень емоційного інтелекту	,084	31	,200 <sup>*</sup>	,977	31	,733

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

### Результати перевірки нормальності розподілу даних за критерієм

#### Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Вілка (EQ Н. Холла)

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Емоційна обізнаність	,121	31	,200 <sup>*</sup>	,952	31	,177
Управління своїми емоціями	,127	31	,200 <sup>*</sup>	,945	31	,113
Самотивація	,176	31	,015	,958	31	,251
Емпатія	,118	31	,200 <sup>*</sup>	,979	31	,791
Розпізнавання емоцій інших людей	,097	31	,200 <sup>*</sup>	,978	31	,749

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Результати перевірки нормальності розподілу даних за критерієм Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Вілка (Опитувальник стресостійкості та соціальної адаптації” Д. Холмса і К. Раге)**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Стресостійкість та соціальна адаптація	,119	31	,200 <sup>*</sup>	,967	31	,434

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Результати перевірки нормальності розподілу даних за критерієм Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Вілка (Шкала психологічного стресу PSM-25)**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Інтегральний показник психічної напруженості	,126	31	,200 <sup>*</sup>	,964	31	,367

\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Результати кореляційного аналізу між шкалами емоційного інтелекту з інтегральним показником психічної напруженості за параметричним критерієм Пірсона (ЕмІн)**

		Інтегральний показник психічної напруженості	Розуміння чужих емоцій	Управління чужими емоціями
Інтегральний показник психічної напруженості	Pearson Correlation	1	,356*	,126
	Sig. (2-tailed)		,049	,499
	N	31	31	31
Розуміння чужих емоцій	Pearson Correlation	,356*	1	,450*
	Sig. (2-tailed)	,049		,011
	N	31	31	31
Управління чужими емоціями	Pearson Correlation	,126	,450*	1
	Sig. (2-tailed)	,499	,011	
	N	31	31	31
Розуміння своїх емоцій	Pearson Correlation	-,495**	,158	,371*
	Sig. (2-tailed)	,005	,395	,040
	N	31	31	31
Управління своїми емоціями	Pearson Correlation	-,212	,132	,223
	Sig. (2-tailed)	,252	,480	,228
	N	31	31	31
Контроль експресії	Pearson Correlation	-,303	,058	,028
	Sig. (2-tailed)	,097	,758	,881
	N	31	31	31
Міжособистісний емоційний інтелект	Pearson Correlation	,310	,913**	,775**
	Sig. (2-tailed)	,090	,000	,000
	N	31	31	31
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	Pearson Correlation	-,488**	,183	,393*
	Sig. (2-tailed)	,005	,324	,029
	N	31	31	31
Розуміння емоцій	Pearson Correlation	-,045	,805**	,543**
	Sig. (2-tailed)	,810	,000	,002
	N	31	31	31
Управління емоцій	Pearson Correlation	-,016	,404*	,863**
	Sig. (2-tailed)	,933	,024	,000
	N	31	31	31
Загальний рівень емоційного інтелекту	Pearson Correlation	-,113	,689**	,693**
	Sig. (2-tailed)	,546	,000	,000
	N	31	31	31

**Результати кореляційного аналізу між шкалами емоційного інтелекту зі стресостійкістю та соціальною адаптацією за параметричним критерієм Пірсона (ЕмІн)**

		Стресостійкість та соціальна адаптація	Розуміння чужих емоцій	Управління чужими емоціями
Стресостійкість та соціальна адаптація	Pearson Correlation	1	,477**	,501**
	Sig. (2-tailed)		,007	,004
	N	31	31	31
Розуміння чужих емоцій	Pearson Correlation	,477**	1	,450*
	Sig. (2-tailed)	,007		,011
	N	31	31	31
Управління чужими емоціями	Pearson Correlation	,501**	,450*	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,011	
	N	31	31	31
Розуміння своїх емоцій	Pearson Correlation	-,076	,158	,371*
	Sig. (2-tailed)	,684	,395	,040
	N	31	31	31
Управління своїми емоціями	Pearson Correlation	-,018	,132	,223
	Sig. (2-tailed)	,924	,480	,228
	N	31	31	31
Контроль експресії	Pearson Correlation	-,335	,058	,028
	Sig. (2-tailed)	,065	,758	,881
	N	31	31	31
Міжособистісний емоційний інтелект	Pearson Correlation	,567**	,913**	,775**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000
	N	31	31	31
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	Pearson Correlation	-,069	,183	,393*
	Sig. (2-tailed)	,714	,324	,029
	N	31	31	31
Розуміння емоцій	Pearson Correlation	,293	,805**	,543**
	Sig. (2-tailed)	,110	,000	,002
	N	31	31	31
Управління емоцій	Pearson Correlation	,365*	,404*	,863**
	Sig. (2-tailed)	,043	,024	,000
	N	31	31	31
Загальний рівень емоційного інтелекту	Pearson Correlation	,245	,689**	,693**
	Sig. (2-tailed)	,185	,000	,000
	N	31	31	31

**Результати кореляційного аналізу між шкалами емоційного інтелекту з інтегральним показником психічної напруженості за параметричним критерієм Пірсона (EQ Н. Холла)**

		Інтегральний показник психічної напруженості	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями
Інтегральний показник психічної напруженості	Pearson Correlation	1	,304	-,550**
	Sig. (2-tailed)		,097	,001
	N	31	31	31
Емоційна обізнаність	Pearson Correlation	,304	1	,319
	Sig. (2-tailed)	,097		,080
	N	31	31	31
Управління своїми емоціями	Pearson Correlation	-,550**	,319	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,080	
	N	31	31	31
Самомотивація	Pearson Correlation	-,083	,442*	,616**
	Sig. (2-tailed)	,658	,013	,000
	N	31	31	31
Емпатія	Pearson Correlation	,341	,552**	,127
	Sig. (2-tailed)	,061	,001	,496
	N	31	31	31
Розпізнавання емоцій інших людей	Pearson Correlation	,053	,643**	,354
	Sig. (2-tailed)	,779	,000	,051
	N	31	31	31

**Результати кореляційного аналізу між шкалами емоційного інтелекту зі стресостійкістю та соціальною адаптацією за параметричним критерієм Пірсона (EQ Н. Холла)**

		Стресостійкість та соціальна адаптація	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями
Стресостійкість та соціальна адаптація	Pearson Correlation	1	,209	-,128
	Sig. (2-tailed)		,258	,493
	N	31	31	31
Емоційна обізнаність	Pearson Correlation	,209	1	,319
	Sig. (2-tailed)	,258		,080
	N	31	31	31
Управління своїми емоціями	Pearson Correlation	-,128	,319	1
	Sig. (2-tailed)	,493	,080	
	N	31	31	31
Самомотивація	Pearson Correlation	,070	,442*	,616**
	Sig. (2-tailed)	,710	,013	,000
	N	31	31	31
Емпатія	Pearson Correlation	,378*	,552**	,127
	Sig. (2-tailed)	,036	,001	,496
	N	31	31	31
Розпізнавання емоцій інших людей	Pearson Correlation	,329	,643**	,354
	Sig. (2-tailed)	,071	,000	,051
	N	31	31	31

## Результати регресійного аналізу впливу емоційного інтелекту на рівень психічної напруженості

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics		
					R Square Change	F Change	df1
1	,865 <sup>a</sup>	,748	,657	20,7422	,748	8,175	8

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	105,295	24,992		4,213	,000
	Міжособистісний емоційний інтелект	,868	1,546	,171	,562	,580
	Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	-3,505	1,786	-,516	-1,962	,063
	Розуміння емоцій	,569	1,878	,112	,303	,765
	Емоційна обізнаність	5,181	1,535	,508	3,375	,003
	Управління своїми емоціями	-5,923	1,813	-,556	-3,266	,004
	Самомотивація	2,798	1,335	,352	2,097	,048
	Емпатія	,791	2,044	,093	,387	,702
	Розпізнавання емоцій інших людей	-2,635	1,662	-,280	-1,586	,127

## Результати регресійного аналізу впливу емоційного інтелекту на стресостійкість та соціальну адаптацію

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics		
					R Square Change	F Change	df1
1	,699 <sup>a</sup>	,489	,303	205,6555	,489	2,627	8

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-60,880	247,795		-,246	,808
	Міжособистісний емоційний інтелект	41,548	15,327	1,178	2,711	,013
	Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	-3,093	17,709	-,066	-,175	,863
	Розуміння емоцій	-8,026	18,623	-,227	-,431	,671
	Емоційна обізнаність	-7,823	15,222	-,110	-,514	,612
	Управління своїми емоціями	-11,804	17,980	-,159	-,657	,518
	Самомотивація	-4,535	13,233	-,082	-,343	,735
	Емпатія	-29,560	20,266	-,500	-1,459	,159
	Розпізнавання емоцій інших людей	16,018	16,475	,245	,972	,342