

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ, ПСИХОЛОГІЇ
ТА БЕЗПЕКИ**

Кафедра практичної психології

**ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ТА ЇЇ СПЕЦИФІКА У СТУДЕНТІВ НА ЕТАПІ
АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти
першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
заочної форми здобуття освіти
спеціальності 053 «Психологія»
Анастасії ДИБАЧ

Науковий керівник
старший викладач кафедри практичної
психології
Андріана ЛЕГКА

Рецензент:
професор кафедри загальної та
соціальної психології, кандидат
психологічних наук, доцент
Олена ВАВРИНІВ

Кваліфікаційна робота допущена до захисту
« » _____ 2026 р., протокол №
завідувачка кафедри практичної психології
_____ **Галина ОДИНЦОВА**

Львів 2026

Анастасія Дибач. Емоційна регуляція та її специфіка у студентів на етапі адаптації до навчання.

У роботі проведено комплексне дослідження взаємозв'язку між стратегіями емоційної регуляції, психічними станами та рівнем адаптованості студентів. Теоретично обґрунтовано емоційну регуляцію як багаторівневу інтегральну систему, що забезпечує внутрішню конгруентність та особистісну зрілість у процесі входження до нового освітнього середовища.

Емпірично виявлено виражену тенденцію до дезадаптації серед першокурсників, що супроводжується низьким самоприйняттям та комунікативною невпевненістю. Встановлено, що домінуючим дезорганізуючим чинником виступає висока особистісна тривожність, яка у поєднанні з показниками фрустрації та ригідності створює бар'єри для успішної інтеграції. Доведено, що студенти демонструють дефіцит адаптивних стратегій, віддаючи перевагу експресивному пригніченню емоцій замість їх когнітивного переоцінювання.

Робота обґрунтовує необхідність впровадження програм психологічної корекції, спрямованих на розвиток когнітивної гнучкості та зниження рівня тривожності як головних умов успішної адаптації.

Ключові слова: психологічна адаптація, емоційна регуляція, студенти, психологічна стійкість, саморегуляція.

Anastasia Dybach. Emotional regulation and its specificity in students at the stage of adaptation to study.

The work conducts a comprehensive study of the relationship between emotional regulation strategies, mental states, and the level of adaptation of students. Emotional regulation is theoretically substantiated as a multi-level integrated system that ensures internal congruence and personal maturity in the process of entering a new educational environment.

Empirically, a pronounced tendency to maladaptation has been identified among first-year students, accompanied by low self-acceptance and communicative insecurity. It has been established that the dominant disorganizing factor is high personal anxiety, which, combined with indicators of frustration and rigidity, creates barriers to successful integration. It has been proven that students demonstrate a deficit of adaptive strategies, preferring expressive suppression of emotions instead of their cognitive reevaluation.

The work justifies the need to implement psychological correction programs aimed at developing cognitive flexibility and reducing anxiety as the main conditions for successful adaptation.

Keywords: psychological adaptation, emotional regulation, students, psychological resilience, self-regulation.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ	
1.1. Поняття емоційної регуляції в психології: теорії емоційної саморегуляції.....	8
1.2. Адаптація та психологічні чинники адаптації студентської молоді.....	16
Висновки до розділу 1	
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ НА ЕТАПІ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ	
2.1. Методичне забезпечення та процедура дослідження.....	22
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	27
Висновки до розділу 2	
ВИСНОВКИ	41
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	44
ДОДАТКИ	48

ВСТУП

Актуальність дослідження. Глибокі трансформаційні процеси у системі вищої освіти України та необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до ефективної діяльності в умовах соціальної нестабільності та динамічних змін потребує нового погляду на вивчення та підготовку. Перехід від шкільного навчання до університетського середовища є критичним етапом у житті молодшої людини, що супроводжується докорінною перебудовою режиму праці, інтенсифікацією інформаційних навантажень та необхідністю вибудовування нових соціальних зв'язків.

Проблема адаптації першокурсників залишається однією з центральних у психологічній науці, оскільки саме на початковому етапі навчання закладається фундамент майбутньої професійної ідентичності та готовності до безперервної самоосвіти. Проте успішність такої адаптації залежить не лише від зовнішніх умов освітнього простору, а й від внутрішніх регуляторних ресурсів особистості. Провідне місце серед цих ресурсів посідає емоційна регуляція – здатність студента свідомо керувати власними емоційними станами, трансформувати деструктивні переживання та підтримувати психологічну стійкість у стресогенних ситуаціях.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам адаптації та саморегуляції, питання специфіки емоційної регуляції як чинника успішної інтеграції студентів у навчання вищої школи потребує додаткового вивчення. Сучасна ситуація вимагає переходу від вивчення ізольованих стратегій контролю емоцій до аналізу цілісних механізмів (таких як когнітивне переоцінювання, саногенне мислення та емоційний інтелект), що

забезпечують перехід студента від моделі пасивного пристосування до моделі активної суб'єктної активності.

Отже, необхідність розв'язання суперечностей між високими вимогами академічного середовища та недостатньою сформованістю навичок емоційного самоврядування у першокурсників визначає вибір теми кваліфікаційної роботи: «Емоційна регуляція та її специфіка у студентів на етапі адаптації до навчання».

Таким чином, **метою** нашого дослідження є теоретико-методологічний аналіз та емпіричне дослідження емоційної регуляції у студентів на етапі адаптації до навчання.

Об'єкт – емоційна регуляція особистості.

Предмет – психологічні особливості емоційної регуляції у студентів на етапі адаптації до навчання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати поняття емоційної регуляції в психології: теорії емоційної саморегуляції.
2. З'ясувати психологічні чинники адаптації студентської молоді.
3. Скласти та провести емпіричне дослідження серед першокурсників.
4. Проаналізувати результати емпіричного вивчення емоційної регуляції у студентів на етапі адаптації до навчання.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають концепції соціально-психологічної адаптації особистості К. Роджерса, що розглядають адаптованість як результат узгодженості між «Я-реальним» та «Я-ідеальним»; підходи до вивчення динаміки адаптаційного процесу у студентському віці Г. Костюка, С. Максименка; процесуальна модель емоційної регуляції (Дж. Гросса), яка розмежовує адаптивну стратегію когнітивної переоцінки та дезадаптивну стратегію експресивного пригнічення; теоретичні положення про роль когнітивних компонентів у керуванні емоційними станами та розробки вивчення емоційної регуляції Л. Найдьонові, О. Кочубей та Н. Побірченко та інших.

З метою вивчення психологічних особливостей емоційної регуляції у студентів на етапі адаптації до навчання було використано наступні психодіагностичні **методи та методики**: теоретичний аналіз наукових джерел з проблематики вивчення та емпіричні: опитувальник К.Роджерса щодо адаптованості/дезадаптованості особистості; методика ERQ (Emotion Regulation Questionnaire або ж опитувальник емоційної регуляції); тест «Самооцінка психічних станів» Г.Айзенка; особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора (адаптована В. Норахідзе).

Новизна дослідження визначається спробою теоретико-емпіричного аналізу взаємозв'язку емоційної регуляції та адаптованості студентів-першокурсників.

Теоретична значущість дослідження полягає у розширенні та поглибленні знань щодо механізмів саморегуляції, структури адаптації та теоретично обґрунтовано роль потреб в автономії та компетентності у процесі становлення зрілих способів емоційного реагування.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для підвищення ефективності психологічного супроводу навчального процесу для психологічних служб ЗВО, викладачів та кураторів, студентів. Розроблені висновки можуть стати основою для створення тренінгових програм із розвитку емоційного інтелекту та стресостійкості першокурсників, врахування індивідуально-психологічних особливостей емоційної сфери студентів для полегшення їхньої інтеграції в академічну групу та для розробки пам'яток та технік самодопомоги, спрямованих на розвиток саногенного мислення та навичок свідомої регуляції емоційних станів під час сесійного контролю та адаптації до нови соціальних умов.

Структура роботи. Складається із вступу, 2 розділів, висновків та списку використаних джерел, додатків. Також у роботі представлено 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ

1.1. Поняття емоційної регуляції в психології: теорії емоційної саморегуляції

У сучасній психології питання емоційної регуляції розглядається як фундаментальний аспект функціонування особистості, оскільки вміння суб'єкта свідомо корегувати власні переживання безпосередньо впливає на успішність його самореалізації в освітньому та професійному просторі. Феномен емоційної регуляції є багатогранним процесом, що включає ідентифікацію, рефлексивний аналіз та трансформацію емоційних реакцій задля реалізації актуальних життєвих стратегій. Серед аналіз наукових досліджень феномену емоційної регуляції можна помітити еволюцію наукових поглядів на регуляцію емоцій.

Витоки вивчення контролю над емоціями та сягають античної філософії (Арістотель, школа стоїцизму), де акцентувалася увага на домінуванні раціонального начала над афективним. На межі XIX-XX століть ця проблематика набула наукового статусу у працях В. Вундта та В. Джеймса.

Представники психоаналітичного напрямку (З. Фройд) інтерпретували регуляцію емоцій як інструмент підтримки гомеостазу між внутрішніми імпульсами та соціальними нормами. Своєю чергою, К. Юнг вбачав ресурс саморегуляції в гармонізації свідомих і несвідомих структур психіки, що є передумовою особистісної цілісності.

Радикальна зміна підходів відбулася в період «когнітивної революції», коли емоційну регуляцію почали трактувати як похідну від інтелектуальної обробки та суб'єктивної оцінки подій. У цьому контексті визначальною стала процесуальна модель Дж. Гросса, яка диференціює стратегії регуляції на ті, що передують емоційній відповіді (превентивні), та ті, що спрямовані на модуляцію

вже виниклої реакції. Дана концепція сьогодні є методологічним підґрунтям для більшості емпіричних досліджень [24].

Сучасна психологічна думка інтегрує напрацювання нейрофізіології (Я. Панксепп, Дж. Леду, Р. Девідсон), які підтверджують, що здатність до емоційного контролю детермінована взаємодією лімбічної системи та префронтальної кори головного мозку. Особливого значення це набуває в юнацькому віці, коли завершення формування префронтальних зон мозку створює фізіологічну базу для переходу від спонтанного реагування до вольової саморегуляції. Цей перехід є критично важливим для успішної адаптації студентів до інтенсивних навчальних навантажень та нових соціальних умов [21].

В межах вітчизняної психологічної парадигми емоційна регуляція інтерпретується як фундаментальна складова загальної системи саморегуляції індивіда. Провідні українські науковці, зокрема С. Максименко, О. Кононенко та Т. Титаренко, наголошують на тісному взаємозв'язку між регуляцією емоційних станів та мотиваційною спрямованістю особистості. Такий зв'язок виступає визначальним чинником успішної адаптації суб'єкта до динамічних і стресогенних умов життєдіяльності.

Українська дослідниця Т. Титаренко розглядає здатність до емоційної саморегуляції як значущий психологічний ресурс життєстійкості. Це проявляється у вмінні особистості підтримувати внутрішній гомеостаз та конструктивний оптимізм навіть у ситуаціях вираженої соціальної нестабільності [13; 19].

У вітчизняній школі емоції трактуються не як суто біологічні акти, а як складні, соціально опосередковані форми суб'єктивного переживання. Процес опанування навичок управління емоціями відбувається через інкультурацію: засвоєння мовленнєвих засобів, когнітивне осмислення та взаємодію з соціальним оточенням.

Сучасні розвідки Л. Найдьонової, О. Кочубей та Н. Побірченко акцентують увагу на важливості виховного та освітнього середовища як базису для розвитку емоційної компетентності. Створення спеціальних умов у межах навчальних закладів сприяє формуванню у підлітків та молоді дієвих механізмів усвідомлення та контролю власних афективних реакцій [10; 11].

Таким чином, вітчизняна психологія розглядає емоційну регуляцію як складне соціально-психологічне новоутворення, яке є ключовим для підтримки ментального здоров'я та соціальної інтеграції молодих людей в умовах сучасних викликів.

У новітньому психологічному дискурсі (за працями S. L. Koole, A. Aldao, S. Nolen-Hoeksema) спостерігається зміна наукових акцентів: від опису ізольованих стратегій контролю емоцій дослідники переходять до побудови динамічних системних моделей. В межах цього підходу емоції, когніції та поведінкові акти розглядаються у нерозривній єдності та контекстуальній зумовленості. Центральною постає концепція «гнучкої емоційної регуляції», що передбачає здатність індивіда адаптивно змінювати репертуар реагування відповідно до вимог конкретної ситуації [22; 23].

В українській психологічній школі (С. Максименко, І. Дубровіна, Н. Чепелева) особлива увага приділяється розвитку вольових механізмів саморегуляції. Вони виступають фундаментом для формування особистісної відповідальності та стійкої навчальної мотивації. При цьому підкреслюється, що ефективна регуляція — це не лише нівелювання негативних станів, а й здатність трансформувати позитивні емоції в енергетичний ресурс для продуктивної діяльності [7; 13].

Фундаментальну роль у регулятивному процесі відіграють механізми інтерпретації та переосмислення досвіду. Спираючись на теорію когнітивної оцінки Р. Лазаруса, сучасні автори стверджують: емоційна відповідь

визначається не самою подією, а її суб'єктивною конотацією (сприйняттям як загрози, втрати чи виклику) [12].

Розвиваючи ці ідеї, Дж. Гросс виокремлює когнітивну переоцінку як найбільш адаптивний механізм регуляції. Завдяки інтелектуальній переробці інформації суб'єкт змінює смислове значення ситуації, що дозволяє суттєво знизити інтенсивність негативних переживань, не вдаючись до деструктивного пригнічення емоцій [25].

У працях вітчизняних дослідників, зокрема З. С. Карпенко та В. О. Кузнєцової, когнітивні механізми управління емоціями розглядаються через призму саногенного мислення. Цей тип мислення визначається як здатність особистості до глибокої рефлексії власних афектів, що дозволяє не лише переосмислювати стресогенні обставини, а й виявляти в них прихований позитивний ресурс. Саногенне мислення виступає фундаментом психічного здоров'я, оскільки забезпечує трансформацію деструктивних емоційних станів у конструктивні форми активності.

Одним із центральних елементів емоційної саморегуляції є інтелектуальна лабільність (гнучкість), яка дозволяє індивіду оперативно адаптувати мислення до непередбачуваних змін зовнішнього середовища. В умовах сучасної соціальної нестабільності саме цей компонент стає запорукою збереження психологічної рівноваги [9].

Процес регуляції емоцій має чітку ієрархічну структуру на рівні функціонування мозку. Початковий етап – виникнення первинної емоційної відповіді – локалізується у структурах лімбічної системи (зокрема, у мигдалеподібному тілі), що відповідає за миттєву ідентифікацію потенційної небезпеки.

Вищі форми регуляції, пов'язані з раціональним аналізом та вольовим стримуванням імпульсів, забезпечуються префронтальною корою. Сучасні нейропсихологічні дані підтверджують, що успішність емоційної саморегуляції

корелює з активністю дорсолатеральної префронтальної кори, яка відповідає за стратегічне планування, прогнозування наслідків та логічну інтерпретацію подій.

Таким чином, емоційна регуляція постає як складний психофізіологічний процес, де нейробиологічна готовність до контролю імпульсів поєднується з когнітивною здатністю до рефлексивного переосмислення ситуації. Для студента-психолога розвиток самогенного мислення та когнітивної гнучкості є не лише умовою успішного навчання, а й професійно важливою якістю, що забезпечує стійкість у майбутній консультативній діяльності.

Вивчення саморегуляції емоційних станів як самостійної наукової проблеми є відносно молодим вектором у психології, що набув активного розвитку наприкінці ХХ століття. Провідні західні дослідники (Дж. Гросс, О.Джон, К. Грац, Л. Роймер) заклали теоретичний фундамент цього напрямку, використовуючи такі категорії, як «регуляція емоцій» та «стресостійкість» для опису здатності індивіда до адаптивної модифікації афективних відповідей.

В онтогенезі особистості виділяють наступні рівні емоційної регуляції:

- базальна регуляція: на ранніх етапах розвитку особистості стабільність внутрішнього світу забезпечується переважно неусвідомлюваними механізмами базальної емоційної регуляції. Ці процеси функціонують автономно, підтримуючи психологічний гомеостаз незалежно від вольових зусиль людини;
- свідомо саморегуляція: у процесі соціалізації та ускладнення життєвих контекстів (зокрема, під час переходу до навчання у вищій школі) ресурсів базальних механізмів стає недостатньо. Відповідно до досліджень [14; 30], виникає потреба у формуванні якісно нових, усвідомлених механізмів саморегуляції. Вони включають активний моніторинг емоційних станів, їх

когнітивну оцінку та гнучку трансформацію згідно з актуальними цілями діяльності.

Таким чином, емоційна саморегуляція постає як вища психічна функція, що дозволяє особистості не лише уникати деструктивного стресу, а й успішно інтегруватися в нове соціальне середовище. Для студента-першокурсника цей перехід від «автоматичного» реагування до свідомого управління емоціями є критичним етапом, що визначає траєкторію його адаптації до вимог університетського життя.

Згідно з теоретичними положеннями соціально-когнітивної концепції А.Бандури, людська активність значною мірою детермінована процесами безперервного самовпливу. Науковець стверджує, що ефективна саморегуляція реалізується через взаємодію трьох фундаментальних підфункцій, які забезпечують здатність індивіда до самоспрямованих змін:

1. Процеси самомоніторингу, що епередбачають свідоме спостереження за власною діяльністю, аналіз факторів, що її зумовлюють, та оцінку отриманих результатів. Без належної уваги до умов та наслідків своїх дій суб'єкт втрачає можливість дієво впливати на свою мотивацію.
2. Оціночні судження, які полягають у порівнянні поточної поведінки з внутрішніми стандартами особистості та вимогами соціального оточення. Ефективність цього процесу залежить від ціннісних орієнтацій: людина схильна вибірково фокусуватися на тих аспектах діяльності, які мають для неї високу функціональну значущість.
3. Афективна саморегуляція, яка виступає механізмом емоційного реагування на власні досягнення чи невдачі, що підкріплює або коригує подальшу поведінкову стратегію [26; 27].

А. Бандура акцентує, що самі по собі наміри чи прагнення не призводять до реальних результатів, якщо індивід не володіє розвиненою здатністю

мобілізувати свій внутрішній потенціал. Успішність саморегуляції безпосередньо корелює з рівнем відповідальності, послідовністю дій та часовою близькістю самоконтролю.

У контексті навчальної діяльності студентів це означає, що високий рівень саморегуляції дозволяє їм не лише контролювати емоційні сплески, а й свідомо вибудовувати навчальну траєкторію, ігноруючи другорядні подразники та концентруючись на цілях, що відповідають їхнім професійним стандартам [28].

У контексті вивчення внутрішніх чинників управління емоціями особливої ваги набуває теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана. Автори розглядають емоційну регуляцію не лише як набір технічних навичок, а як процес, глибоко вкорінений у прагненні особистості до самостійності та гармонії із соціальним середовищем [14]. Згідно з цією концепцією, успішність емоційного самоврядування безпосередньо залежить від ступеня задоволення трьох фундаментальних психологічних потреб:

- потреба в автономії: передбачає наявність у студента відчуття суб'єктивної свободи та внутрішнього контролю над власними станами. Коли емоційна регуляція базується на особистих переконаннях, а не на зовнішньому тиску чи страху осуду, вона стає більш стійкою та ефективною;
- потреба в компетентності: відображає впевненість індивіда у власній здатності ідентифікувати складні емоції та конструктивно впливати на них. Досвід успішного подолання емоційних труднощів зміцнює віру у власну майстерність, що є критично важливим на етапі адаптації до вимог вищої школи;
- потреба у приналежності (соціальній пов'язаності): акцентує увагу на ролі міжособистісної підтримки та прийняття. Наявність надійних соціальних зв'язків виступає потужним зовнішнім ресурсом, що знижує рівень стресу

та сприяє розвитку позитивних стратегій саморегуляції через взаємодію з підтримуючим оточенням [29].

Отже, в межах теорії самодетермінації емоційна регуляція постає як багаторівневий процес, що інтегрує внутрішні вольові зусилля та вплив соціального контексту. Задоволення базових потреб створює сприятливий фундамент для формування високої емоційної резильєнтності, що дозволяє студенту зберігати психологічне благополуччя навіть у кризових ситуаціях.

Саморегуляція постає як складне утворення, де соціально сформовані навички реалізуються через конкретні когнітивні стратегії заради досягнення внутрішньої конгруентності та цілісності. Для студента на етапі адаптації це означає необхідність узгодження нових соціальних вимог із власним образом «Я», що вимагає мобілізації всіх рівнів регулятивного процесу.

Згідно з концепцією Ю. Миславського, феномен саморегуляції не вичерпується лише здатністю до вольового контролю емоцій чи дій у стресових умовах. Дослідник розглядає цей процес як фундаментальний аспект розвитку особистості, що базується на механізмах самопізнання та глибокого самоусвідомлення. Особливої значущості саморегуляція та самоорганізація набувають у юнацькому віці, виступаючи передумовою формування зрілої суб'єктності [14].

Підсумовуючи аналіз провідних психологічних теорій, можна стверджувати, що емоційна саморегуляція є складною ієрархічною системою, яка поєднує внутрішні (когнітивні, мотиваційні, нейрофізіологічні) та зовнішні (соціальні, культурні) чинники. Вона постає як здатність особистості до свідомого керування власним психічним життям задля досягнення значущих цілей та збереження внутрішньої цілісності. Саме в студентському віці, на етапі адаптації до вищої школи, розвиток цієї здатності стає вирішальним для подолання академічних труднощів та підтримки психоемоційного благополуччя.

1.2. Адаптація та психологічні чинники адаптації студентської молоді

Сучасна трансформація системи вищої освіти України та її орієнтація на європейські стандарти актуалізують вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Ключовим чинником формування конкурентоздатного спеціаліста є успішність його адаптації на початкових етапах навчання, що створює підґрунтя для подальшого особистісного та кар'єрного зростання. Феномен адаптації особистості є предметом глибокого міждисциплінарного аналізу у працях численних дослідників.

Фундаментальні закономірності адаптаційного процесу, його універсальні механізми та біологічне підґрунтя ґрунтовно проаналізовані у працях багатьох зарубіжних дослідників, які розглядають адаптацію як складну динамічну систему узгодження потреб індивіда з вимогами середовища.

Вивчення адаптації як форми соціальної активності та чинника професійного становлення молодих спеціалістів знайшло відображення у розвідках вітчизняних вчених: В.Семиченко, С.Харченко, Т. Алексєєвої, Л.Зданевич та інших. Автори акцентують увагу на тому, що для студента адаптація є не просто пристосуванням, а активним засвоєнням нових соціальних ролей та професійних цінностей [1; 8].

Питання формування адаптивних якостей особистості та їхній вплив на загальну психологічну стійкість розкрито в роботах вітчизняних науковців. В межах цього підходу адаптація розглядається через розвиток суб'єктності та інтеграцію індивіда у професійне співтовариство [4].

Роль внутрішніх регуляторних механізмів, що забезпечують гомеостаз та стійкість до стресогенних чинників навчального середовища, висвітлена у дослідженнях О.Кокуна, Р. Баєвського та Ф. Меєрсона [18].

Таким чином, огляд літератури свідчить про багатовимірність поняття адаптації, де емоційна регуляція виступає не лише внутрішнім інструментом стабілізації стану, а й активним рушієм успішної інтеграції студента у вищий навчальний заклад.

Процес адаптації на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) має стратегічне значення, оскільки саме в цей період відбувається закладання фундаменту майбутнього професіоналізму та формування установки на безперервний саморозвиток. Для цілісного розуміння адаптаційних можливостей студента доцільно розглядати його особистість як складну систему, що поєднує три взаємопов'язані виміри:

1. Психологічний вимір, що відображає внутрішню цілісність психічних процесів, станів та індивідуально-типологічних властивостей. Центральне місце тут посідають стійкі характеристики особистості – її спрямованість, характер, темперамент та здібності. Саме ці властивості детермінують специфіку проходження психічних станів та ефективність функціонування когнітивної та емоційної сфер у стресогенних умовах початку навчання.
2. Соціальний вимір характеризує студента як носія суспільних відносин та представника конкретних соціальних спільнот. Цей аспект охоплює якості, зумовлені національною приналежністю, соціальним статусом та включеністю у студентське середовище. Соціальна сторона визначає систему цінностей індивіда та його готовність до взаємодії в новій мікросоціальній групі.
3. Біологічний вимір складає природне підґрунтя особистості, що включає тип вищої нервової діяльності, особливості сенсорних систем, морфологічні ознаки та загальний рівень фізичної витривалості. Біологічні чинники задають динамічні характеристики адаптації (швидкість реакцій,

втомлюваність), на основі яких формуються вищі рівні психічної саморегуляції.

Синтетичний аналіз цих трьох сторін дозволяє не лише розкрити потенційні можливості студента, а й спрогнозувати індивідуальну траєкторію його адаптації, враховуючи як вікові особливості, так і неповторне поєднання особистісних якостей. Такий підхід підтверджує, що успішна емоційна регуляція є результатом гармонізації біологічних задатків, психологічних ресурсів та соціальних вимог навчального середовища.

Процес інтеграції в університетське середовище для багатьох студентів супроводжується певними труднощами, що уповільнюють темпи їхньої адаптації. Специфіка навчання у ЗВО висуває до вчорашніх випускників шкіл низку вимог.

Перехід до вищої школи вимагає радикальної перебудови режиму праці та відпочинку. Нові форми академічної комунікації та підвищені вимоги до функціональних можливостей організму створюють ситуацію перманентного напруження.

Початковий етап навчання характеризується різким зростанням обсягу наукової інформації, яку необхідно опрацювати в стислі терміни. Необхідність засвоєння складних знань на фоні інтенсифікації навчального процесу суттєво підвищує рівень нервово-психічної напруженості.

Згідно з поглядами J. D. A. Parker та L. J. Summerfeldt, етап переходу від середньої до вищої освіти актуалізує комплекс міжособистісних проблем. Студенти змушені не лише вибудовувати нову систему взаємин в академічній групі, а й трансформувати характер стосунків із батьками, що передбачає зростання автономії та особистісної незалежності.

Дослідження J. D. A. Parker доводять, що успішність подолання зазначених викликів безпосередньо корелює з індивідуальними психологічними ресурсами

студента. Визначальними факторами, що забезпечують конструктивну адаптацію, виступають розвинений емоційний інтелект та сформовані навички управління стресом [31]. Саме здатність до розуміння власних емоційних станів та їх вчасна регуляція дозволяють студенту мінімізувати негативний вплив академічних навантажень та ефективно інтегруватися в нове соціокультурне середовище.

У наукових розвідках С. L. Park успішна інтеграція першокурсників у навчальний простір розглядається через призму взаємодії двох ключових особистісних характеристик: здатності до конструктивного розв'язання проблем та високого рівня саморегуляції емоційних станів [31]. Оскільки адаптація є водночас і динамічним процесом, і його кінцевим результатом (адаптивністю), оцінка її успішності потребує комплексного підходу.

Виходячи з того, що адаптаційні процеси можуть мати різні траєкторії, автори запропонували систему критеріїв, які сукупно визначають якість результату адаптації першокурсника:

1. Академічно-інтелектуальний компонент передбачає не лише засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток когнітивної та академічної компетентності, необхідної для самостійної наукової роботи.
2. Соціально-комунікативний компонент описує вміння ініціювати та підтримувати конструктивні міжособистісні стосунки в новому колективі, що є базою для відчуття приналежності до студентської спільноти.
3. Професійно-орієнтаційний компонент демонструє здатність до усвідомленого планування майбутньої кар'єрної траєкторії вже на початкових етапах навчання.
4. Валеологічний компонент охоплює необхідність підтримки фізичного здоров'я та стабільного психоемоційного самопочуття як необхідна умова збереження високої працездатності.

5. Культурно-громадянський компонент сприяє формуванню мультикультурної обізнаності та активної громадянської позиції, що сприяє соціальній інтеграції індивіда [31].

Отже, результат адаптації виступає як інтегральний показник, де ефективна емоційна регуляція забезпечує внутрішній ресурс для досягнення компетентності в усіх зазначених сферах. Вивчення цих критеріїв дозволяє глибше зрозуміти специфіку адаптації студентів та виявити «зони ризику», де емоційна нестабільність може загальмувати загальний процес інтеграції у вищу школу.

Узагальнюючи сучасні наукові підходи до досліджуваної проблеми, ми дійшли висновку, що адаптацію студентів першого курсу доцільно розглядати як комплексне явище, яке традиційно охоплює три фундаментальні вектори життєдіяльності: навчально-академічну адаптацію (передбачає інтеграцію студента в нову систему організації освітнього процесу (опанування специфічних форм викладання, методів контролю, навичок самостійної роботи та засвоєння нового ритму праці й відпочинку); соціально-групову адаптацію (полягає у входженні особистості в колектив однокурсників, прийнятті групових норм, традицій та формуванні стійких міжособистісних зв'язків); професійну адаптацію (спрямована на ідентифікацію себе з майбутнім фахом, первинне засвоєння фахових знань, умінь та формування професійно значущих якостей особистості).

Варто наголосити, що результативність цього процесу значною мірою детермінована низкою індивідуально-психологічних характеристик суб'єкта. До них ми відносимо: функціональний стан здоров'я та регуляторних систем організму, мотиваційний запит на момент вступу, рівень комунікативних здібностей та вихідний рівень тривожності. Саме гармонійне поєднання цих показників забезпечує стійкість студента до викликів нового середовища та сприяє успішному переходу до навчально-професійної діяльності.

Узагальнюючи вище викладене, ми визначаємо адаптацію першокурсників до умов закладу вищої освіти як інтегральну форму суб'єктної активності особистості. Цей процес спрямований на конструктивне узгодження індивідуальних потреб, мотивів та інтересів студента з нормативно-ціннісними вимогами нового соціокультурного середовища ЗВО.

Фундаментальною передумовою успішності цього процесу є підтримання стійкого рівня активності функціональних систем організму та стабільність регуляторних механізмів психіки. Саме вони забезпечують повноцінну життєдіяльність та працездатність студента в умовах інтенсифікації навчальної діяльності, дозволяючи ефективно трансформувати внутрішні ресурси для досягнення академічних та професійних цілей.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз феномену емоційної регуляції, який постає як багаторівнева інтегральна система, що об'єднує нейрофізіологічні, когнітивні, мотиваційні та соціокультурні компоненти. Встановлено, що розвиток емоційної регуляції в онтогенезі відбувається як перехід від базальних, неусвідомлюваних механізмів під підтримки гомеостазу до свідомого, вольового управління психічними станами. Провідну роль у цьому процесі відіграють когнітивні механізми, зокрема стратегія когнітивного переоцінювання та саногенне мислення, які дозволяють особистості трансформувати деструктивні переживання у конструктивний ресурс діяльності.

Доведено, що ефективність емоційної саморегуляції детермінована рівнем розвитку суб'єктності та задоволенням базових психологічних потреб – автономії, компетентності та приналежності. Згідно з соціально-когнітивним та гуманістичним підходами, регуляція емоцій є не лише інструментом зниження

напруження, а й механізмом досягнення внутрішньої конгруентності (узгодженості між реальним та ідеальним «Я»). Таким чином, здатність до гнучкого управління власними емоційними станами виступає фундаментом психічного здоров'я та особистісної зрілості, що є критично важливим для успішної життєдіяльності в умовах соціальної невизначеності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ НА ЕТАПІ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

2.1. Методичне забезпечення та процедура дослідження

Теоретичний аналіз проблеми, дозволив визначити емоційну регуляцію як ключовий ресурсний механізм, що забезпечує успішність інтеграції особистості в освітнє середовище ЗВО. Ми з'ясували, що адаптація першокурсників є складним процесом, успішність якого залежить від здатності студента свідомо керувати своїми станами, використовувати конструктивні когнітивні стратегії та підтримувати рівень психологічної резиліентності в умовах академічного стресу.

Саме тому метою нашого емпіричного дослідження є виявлення специфічних особливостей емоційної регуляції студентів-першокурсників та встановлення їхнього впливу на успішність адаптації до навчання у вищій школі. Для реалізації поставленої мети емпіричний комплекс діагностичних методів включає наступні методики:

- 1) опитувальник К.Роджерса щодо адаптованості/дезаптованості особистості [16];
- 2) методика ERQ (Emotion Regulation Questionnaire або ж опитувальник емоційної регуляції);
- 3) тест «Самооцінка психічних станів» Г.Айзенка;

4) особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора (адаптована В. Норагідзе).

Дослідження проведено серед першокурсників навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка». Вибірка дослідження налічувала 55 здобувачів вищої освіти віком 17-18 років: 16 осіб – чоловічої статі та 39 осіб – жіночої статі. Розглянемо комплекс психодіагностичних методик для проведення дослідження детальніше.

Опитувальник К.Роджерса щодо адаптованості/дезадаптованості особистості призначений для виявлення рівня успішності соціально-психологічної адаптації (див.дод.А).

У пропонованому для роботи переліку частина тверджень характеризує особистість як адаптовану, тобто достатньо успішно пристосовану до умов навколишнього соціального середовища. Природно, що це постійний процес, оскільки соціальне середовище весь час змінюється. Тому ознакою адаптації вважають збереження людиною здатності до подальшого розвитку і змін: змінювати звички, формувати нові навички, розвивати вміння, які б могли допомогти в нових умовах.

Така сама кількість тверджень характеризує неадаптованість людини, тобто відсутність певної соціально-психологічної гнучкості при зміні ситуації, в якій вона перебуває. Така людина продовжує жити так, як жила раніше, незважаючи на те що життя істотно змінилося. Тому природно, що, не змінюючись і не бажаючи змінюватись, вона відстає від соціального оточення, відчуває чимало труднощів.

Загальний показник адаптованості визначається відношенням суми ствердних відповідей за шкалою адаптованості до суми ствердних відповідей за шкалою дезадаптованості. Що вище отриманий коефіцієнт, то вище рівень соціально-психологічної адаптованості індивіда.

Для оцінювання індивідуальних особливостей управління емоційними станами у студентів було обрано опитувальник емоційної регуляції (ERQ), розроблений Дж. Гроссом та О. Джоном, який на сьогодні вважається одним із найбільш надійних та поширених інструментів у дослідженнях афективної сфери (див.дод.Б). Дана методика спрямована на виявлення частоти використання двох фундаментальних стратегій: когнітивної переоцінки, що полягає у зміні сприйняття ситуації для корекції її емоційного впливу, та експресивного пригнічення, яке спрямоване на свідоме стримування зовнішніх проявів уже виниклих емоцій. Складаючись із 10 лаконічних тверджень, опитувальник пропонує респондентам оцінити ступінь своєї згоди за шкалою Лікерта, що дозволяє отримати кількісні показники за обома субшкалами [16].

Вибір ERQ зумовлений його здатністю не лише констатувати перевагу певного стилю регуляції, а й прогнозувати рівень психічного благополуччя та соціальної адаптованості першокурсників, оскільки згідно з теоретичними засадами автора, когнітивна переоцінка зазвичай корелює з високою стресостійкістю, тоді як схильність до пригнічення емоцій часто супроводжується зростанням внутрішньої напруги та труднощами в міжособистісній взаємодії під час адаптації до навчання.

Процедура обробки та інтерпретації результатів за методикою ERQ базується на використанні стандартизованих алгоритмів, що дозволяють кількісно оцінити вираженість двох ключових стратегій емоційної саморегуляції. В межах нашого дослідження аналіз отриманих даних здійснювався на двох рівнях: індивідуальному – для побудови персонального емоційного профілю студента, та статистичному – з метою виявлення загальних тенденцій, характерних для вибірки першокурсників у період адаптації.

При інтерпретації показників за шкалою «Когнітивна переоцінка» (Reappraisal) високі бали розглядаються як ознака сформованої здатності респондента трансформувати суб'єктивне ставлення до події ще до моменту

виникнення гострої емоційної реакції, що є свідченням високої психологічної стійкості та здатності до гнучкого емоційного пристосування до вимог освітнього середовища. Натомість низькі значення за цією шкалою вказують на обмежений арсенал когнітивних засобів регуляції, що може суттєво ускладнювати процес адаптації до стресогенних чинників навчання.

Аналіз результатів за шкалою «Експресивне пригнічення» (Suppression) дозволяє виявити схильність до свідомого стримування зовнішніх проявів емоцій. Високі показники за цим параметром сигналізують про часте використання механізмів приховування почуттів, що, попри зовнішній контроль, часто супроводжується зростанням внутрішньої психоемоційної напруги та може провокувати бар'єри у міжособистісній комунікації всередині академічної групи. Низькі ж бали свідчать про вищу емоційну відкритість респондента, що в контексті соціально-психологічної інтеграції часто виступає ознакою більш продуктивної та природної емоційної поведінки.

Для глибшого аналізу емоційної детермінації адаптаційного процесу було використано тест «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, спрямований на діагностику суб'єктивного сприйняття особистістю власного психоемоційного фону. Методика дозволяє визначити такі критичні для періоду адаптації характеристики, як тривожність, фрустрованість, агресивність та ригідність, що виступають індикаторами неадаптивних станів та безпосередньо впливають на загальні адаптаційні можливості студента.

Структурно тест складається з 40 тверджень, розподілених на чотири блоки, кожен з яких фокусується на окремому аспекті психічного напруження. Респондентам пропонується оцінити частоту виникнення певних станів за трибальною шкалою (від 0 балів за відсутність ознаки до 2 балів за її постійний прояв), що забезпечує кількісну оцінку інтенсивності переживань без жорсткої фіксації часу виконання завдання.

Використання даного інструментарію в комплексі з іншими методиками дає змогу виявити внутрішні перешкоди на шляху до успішної соціалізації: високі показники за шкалами тривожності та фрустрації сигналізують про низький рівень емоційної стійкості, тоді як підвищена агресивність та ригідність свідчать про труднощі в перебудові поведінкових патернів у новому соціокультурному просторі ЗВО. Натомість низькі значення за всіма параметрами інтерпретуються як сприятливий прогностичний показник стабільного самооцінювання психічних станів, що є необхідною умовою для підтримки високої працездатності та конструктивної міжособистісної взаємодії.

Процедура опрацювання результатів за методикою Г. Айзенка передбачає підрахунок сумарного бала за кожним із чотирьох десятипунктових блоків, що дозволяє диференціювати рівень вираженості конкретних психічних станів. Кількісні показники розподіляються за трирівневою шкалою: низький рівень (0-7 балів), що свідчить про стабільність та емоційну рівновагу; середній (8-14 балів), який вказує на допустиму норму прояву стану; та високий (15-20 балів), що сигналізує про виражену дезадаптивну тенденцію.

Інтерпретація отриманих даних здійснюється за наступними параметрами: тривожність: дозволяє розмежувати стан спокою та емоційної стійкості від високого рівня тривоги, що дезорганізує діяльність; фрустрація: низькі показники свідчать про адекватну самооцінку та стійкість до перешкод, тоді як високі бали діагностують фрустрованість, страх невдач та уникнення труднощів; агресивність: дає змогу виявити схильність до нестриманості та конфліктності у міжособистісній взаємодії, що є критичним для інтеграції в академічну групу; ригідність: визначає здатність студента до гнучкого перемикавання уваги та зміни поведінкових патернів; високі бали вказують на опір змінам, що суттєво ускладнює адаптацію до нових вимог ЗВО.

Використання цієї методики є широко розповсюдженим у практичній психології, оскільки отримані результати дають змогу сформулювати ґрунтовні

висновки щодо індивідуального профілю особистості та розробити ефективні програми профілактичної та корекційної роботи. Обраний діагностичний інструментарій повністю корелює з метою та завданнями нашого дослідження, забезпечуючи можливість проведення цілісного кількісного та якісного аналізу із застосуванням методів математичної статистики для верифікації отриманих даних.

Особистісна шкала прояву тривоги Дж. Тейлора складається з 60 пунктів, включаючи 10 пунктів «шкали брехні», що дозволяє виявити недостовірні відповіді (див.дод.В). Дана методика оцінює рівень особистісної тривожності – схильності відчувати страх, напругу, хвилювання у різних життєвих ситуаціях. Високі бали свідчать про ризик хронічної тривожності, що може ускладнювати процес адаптації у навчальному середовищі.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Першим етапом нашого емпіричного дослідження стало вивчення рівнів соціально-психологічної інтеграції першокурсників у нове освітнє середовище. З цією метою було застосовано опитувальник К. Роджерса, який дозволяє комплексно оцінити адаптаційний потенціал особистості через аналіз її ставлення до себе, до оточуючих та до життєвих обставин.

Методика дає змогу виявити ступінь гармонійності взаємодії студента із соціумом ЗВО, рівень його емоційного комфорту та здатність до конструктивної саморегуляції в умовах академічних викликів. Ключовим завданням на даному етапі було встановлення співвідношення між показниками адаптованості та дезадаптованості, що є базисом для подальшого вивчення впливу емоційних стратегій на успішність студентського життя. Узагальнені результати діагностики за даною методикою відображено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Рівні соціальної адаптованості/дезадаптованості студентів
(у відсотках)**

Рівень соціальної адаптованості	К-сть досліджуваних	%
Високий	0	0
Середній	18	29
Рівень соціальної адаптованості	К-сть досліджуваних	%
Низький	27	53
Дуже низький	10	18

Результати діагностики представлені у таблиці 2.1, демонструють загальну тенденцію до ускладненого перебігу адаптаційного процесу у досліджуваній вибірці.

Статистичний аналіз показав, що понад половина респондентів (53%, що становить 27 осіб) характеризується низьким рівнем соціально-психологічної адаптованості. Крім того, у 18% опитаних (10 осіб) виявлено дуже низький рівень інтегрованості, що в сукупності свідчить про наявність серйозних адаптаційних бар'єрів у 71% студентів загальної вибірки. Середній рівень адаптованості зафіксовано лише у 29% (18 осіб), тоді як показників, що відповідали б високому рівню, виявлено не було.

Отримані емпіричні дані дозволяють сформулювати наступні висновки щодо психологічного стану досліджуваних: більшість студентів відчуває напруженість у процесі входження до нового соціального мікросередовища ЗВО,

що проявляється у комунікативній невпевненості та відсутності відчуття стабільної соціальної підтримки. Низькі показники вказують на недостатню впевненість у власних силах («Я-реальне» суттєво дистанціюється від «Я-ідеального»), що знижує мотивацію до активного опанування нових форм навчальної діяльності.

Відсутність високих показників адаптованості свідчить про те, що першокурсники перебувають у стані емоційного напруження, яке може бути наслідком невідповідності між їхніми очікуваннями та реальними вимогами вищої школи.

Отже, домінуючий низький рівень входження студентів в навчальну діяльність формує думку про необхідність вивчення внутрішніх механізмів емоційної регуляції, оскільки саме вони можуть виступати тим ресурсом, що допоможе особистості подолати виявлену соціально-психологічну дезадаптацію.

Наступним етапом нашого дослідження стало вивчення стратегій управління емоційними станами, результати якого дозволяють розкрити внутрішні механізми адаптаційного процесу (див. табл.2.2.).

Таблиця 2.2.

Рівні емоційної регуляції у студентів (у %)

Когнітивна переоцінка		Експресивне пригнічення	
Високий рівень	18%	Високий рівень	15%
Середній рівень	70%	Середній рівень	60%
Низький рівень	12%	Низький рівень	25%

Аналіз даних за шкалою «Когнітивна переоцінка» показав, що лише 18% студентів продемонстрували високий рівень розвитку цієї стратегії. Це свідчить про те, що менше ніж чверть опитаних здатні свідомо та часто використовувати когнітивну трансформацію ситуації для стабілізації свого емоційного фону.

Переважає більшість респондентів, 70% мають середній рівень вираженості даної стратегії. Це вказує на те, що студенти лише частково володіють здатністю змінювати сприйняття емоційно значущих подій з метою зниження їхнього деструктивного впливу. Водночас у 12% опитаних зафіксовано низький рівень когнітивної переоцінки, що свідчить про схильність до використання автоматичних емоційних реакцій та обмеженість навичок ментального опрацювання стресогенних ситуацій.

Отримані емпіричні дані дозволяють сформулювати наступні висновки щодо емоційної регуляції досліджуваних: когнітивна переоцінка базується на усвідомленні того, що емоції детерміновані не лише фактами зовнішньої дійсності, а й їхньою суб'єктивною інтерпретацією; здатність до переосмислення ситуації є адаптивним інструментом, що дозволяє змінювати ставлення до труднощів навчання, тим самим знижуючи рівень стресу; недостатня сформованість цієї стратегії у більшості вибірки (середній та низький рівні) демонструє зв'язок із виявленими раніше труднощами адаптації, оскільки студенти не мають достатнього ресурсу для формування позитивного мислення та зміцнення впевненості у собі через зміну когнітивних установок.

Таким чином, отримані дані підтверджують, що обмежене використання когнітивної переоцінки може бути одним із чинників уповільненої соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників.

Аналіз результатів за шкалою «Експресивне пригнічення» дозволяє доповнити картину емоційного профілю студентів даними про те, як вони керують зовнішніми проявами своїх переживань. Отримані результати розподілилися наступним чином:

- 25% опитаних мають низький рівень пригнічення. Це свідчить про високу емоційну відкритість респондентів, які не схильні стримувати зовнішні реакції незалежно від соціального контексту. З одного боку, це мінімізує внутрішню напругу, проте з іншого – за відсутності навичок саморегуляції – може призводити до імпульсивності та конфліктності у стосунках з однокурсниками;
- більшість вибірки (60%) продемонструвала середній рівень. Така помірна схильність до стримування емоцій вказує на наявність базового самоконтролю, який може бути як наслідком засвоєних соціальних норм, так і результатом адаптації до вимог університетського середовища;
- 15% студентів мають високий рівень пригнічення. Дана група респондентів характеризується постійним контролем афективних проявів. Хоча це дозволяє підтримувати зовнішній спокій, систематичне використання такої стратегії є енергозатратним і часто стає підґрунтям для формування хронічної втоми, дратівливості та зростання рівня тривожності.

Співставлення даних за обома шкалами опитувальника Дж. Гросса представлено на рис.1. дозволяє зробити важливий висновок: хоча більшість студентів намагаються контролювати свої емоції (переважно через середні показники переоцінки та пригнічення), лише незначна частина (18%) володіє найбільш адаптивним механізмом – когнітивним переосмисленням. Поєднання помірного пригнічення з недостатньою здатністю до переоцінки ситуацій пояснює загальний низький рівень соціально-психологічної адаптованості, зафіксований раніше, оскільки студенти витрачають ресурси на стримування емоцій, а не на конструктивну зміну ставлення до труднощів навчання.

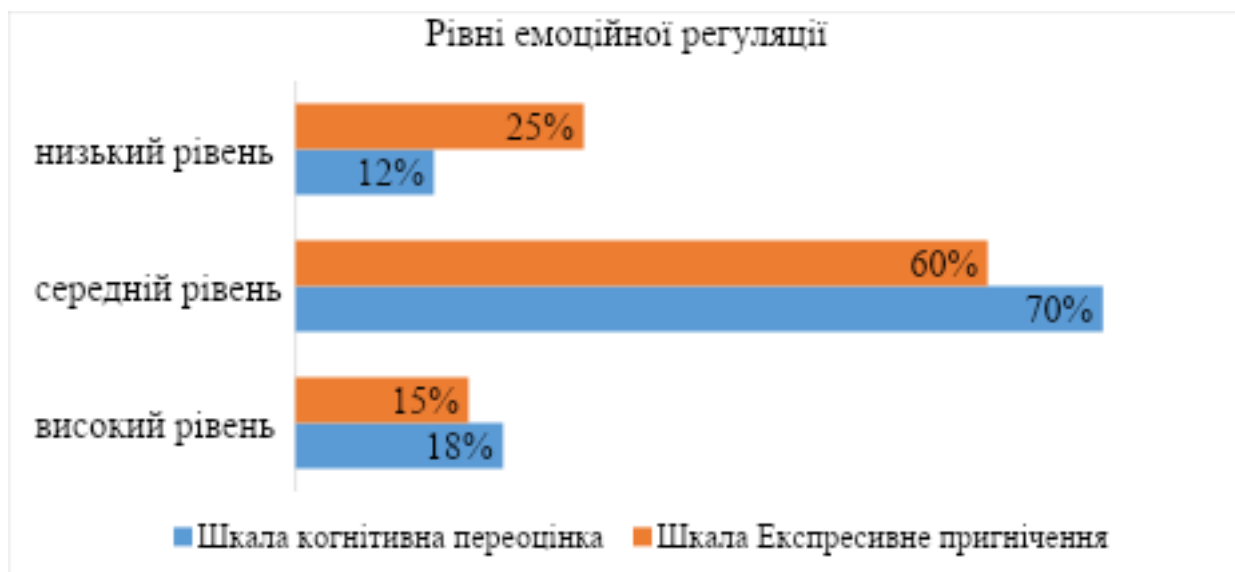


Рис.1. Дані шкал методики ERQ (Emotion Regulation Questionnaire або ж опитувальник емоційної регуляції)

Завершальним етапом діагностичного комплексу стало вивчення домінуючих психічних станів студентів за методикою Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів». Даний інструментарій дозволив глибше проаналізувати якісні характеристики емоційного фону першокурсників, виявивши рівень їхньої внутрішньої напруги через призму чотирьох базових показників: тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності.

Ці стани розглядаються нами як потенційні детермінанти дезадаптації: висока тривожність та фрустрованість безпосередньо блокують впевненість у власних силах, тоді як агресивність та ригідність ускладнюють процеси соціальної інтеграції та гнучкої перебудови поведінки в нових умовах. Кількісний розподіл отриманих результатів, що відображає суб'єктивну оцінку студентами власного емоційного благополуччя, представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Розподіл рівнів прояву психічних станів здобувачів освіти (у %)

Стан	Рівень	Дані (у %)

		%)
Тривожність	Високий	0%
	Середній	82%
	Низький	18%
Фрустрація	Високий	14%
	Середній	54%
	Низький	32%
Агресивність	Високий	8%
	Середній	62%
	Низький	30%
Ригідність	Високий	15%
	Середній	62%
	Низький	23%

Аналіз отриманих даних за методикою Г. Айзенка «Самооцінка психічних станів» дозволив виявити специфічні закономірності емоційного фону досліджуваної групи. Загальною тенденцією для вибірки є переважання середніх значень за всіма діагностованими параметрами, що свідчить про стан певної динамічної рівноваги, яка, проте, містить ризики дестабілізації під впливом академічних навантажень.

Детальний аналіз за шкалами графічно зображений також на рис.2. та демонструє наступне.

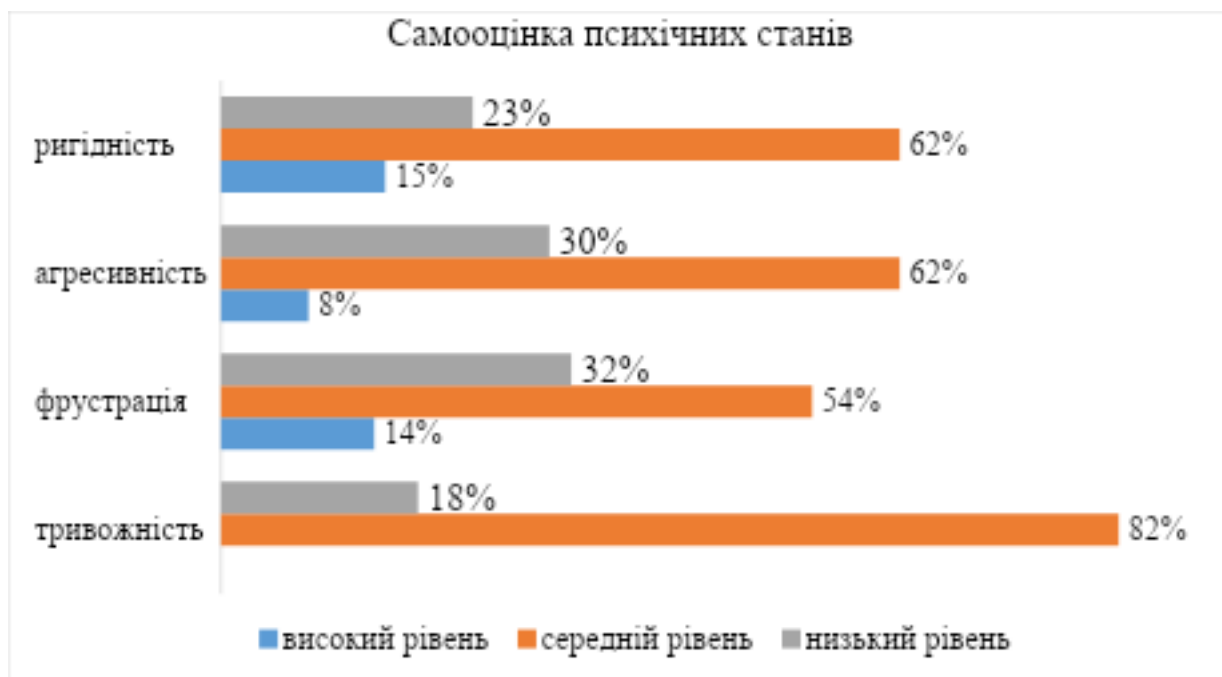


Рис.2. Графічне зображення даних методик «Самооцінка психічних станів»: шкала тривожності, шкала фрустрації, шкала агресивності, шкала ригідності

Переважна більшість студентів (82%) демонструє середній рівень тривожності, що в поєднанні з відсутністю високих показників та наявністю низьких (18%) вказує на відносну емоційну стабільність. Водночас перебування більшості респондентів у зоні середніх значень свідчить про постійний фон напруженості, який супроводжує процес пристосування до нових умов навчання.

Розподіл за шкалою «фрустрація» виявився найбільш диференційованим. Хоча більшість (54%) мають середні показники, значна частина студентів (32%) є емоційно стійкими до перешкод. Проте наявність 14% осіб з високим рівнем фрустрації маркує групу ризику – це студенти, які гостро реагують на невдачі та схильні до зниження самооцінки при зіткненні з труднощами.

Показники шкали «агресивність» свідчать про загалом конструктивну міжособистісну взаємодію у групі: 62% мають середній рівень, а 30% – низький

(спокій та стриманість). Лише 8% опитаних схильні до емоційних спалахів, що може створювати локальні конфліктні ситуації в студентському колективі.

Дві третини учасників за шкалою «ригідність» (62%) продемонстрували середній рівень гнучкості, тоді як 15% виявили високу ригідність. Останній показник є особливо важливим для нашого дослідження, оскільки утруднена перебудова переконань та поведінки прямо корелює зі зниженням адаптаційних можливостей особистості.

Досліджувана група характеризується помірною стабільністю психічних станів. Проте накопичення середніх значень у поєднанні з високими показниками фрустрації та ригідності у частини респондентів підтверджує, що внутрішня напруга є вагомим чинником, який стримує повноцінну соціально-психологічну адаптацію першокурсників.

Для уточнення ролі індивідуально-типологічних властивостей у процесі адаптації було проведено дослідження рівня особистісної тривожності та застосовано «Особистісну шкалу прояву тривоги» Дж. Тейлора (в адаптації В.Норакідзе). Дана методика дозволила оцінити інтенсивність тривожних реакцій як стійкої властивості особистості та проаналізувати їхній вплив на поведінку студентів у соціально значущих ситуаціях, якими є перші місяці навчання у ЗВО. Результати представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Розподіл рівнів тривоги у студентів-першокурсників (у %)

Рівень тривоги	%
Дуже високий рівень	0%
Високий рівень	67%
Середній рівень (з тенденцією до високого)	29%

Середній рівень (з тенденцією до низького)	4%
Низький рівень	0%

Діагностика за «Особистісною шкалою прояву тривоги» виявила критично високий рівень емоційного напруження у досліджуваній вибірці. Отримані дані розподілилися наступним чином та представлені на рис.3.



Рис.3. Графічне зображення даних за шкалою особистісної тривоги

Високий рівень тривожності (67%) домінує у переважній більшості студентів. Це свідчить про те, що для двох третин першокурсників характерним є стан постійного внутрішнього неспокою, схильність очікувати невдач та підвищена чутливість до стресогенних чинників академічного середовища.

Середній рівень із тенденцією до високого (29%) вказує на стан межової напруги, яка за певних умов (екзаменаційна сесія, конфлікти) легко трансформується у дезорганізуючу тривогу.

Середній рівень із тенденцією до низького (4%) зафіксовано лише у поодиноких випадках, тоді як низькі показники відсутні взагалі.

Якісний аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що показник у 67% свідчить про те, що для більшості студентів стан тривоги є не ситуативним (викликаним окремим іспитом), а хронічним. Це створює постійний «шум» у нервовій системі, що виснажує адаптаційні ресурси.

Висока інтенсивність тривожних реакцій провокує невпевненість у власних силах. Під впливом зовнішніх стрес-факторів (новий колектив, великий обсяг інформації) такі студенти схильні до сприйняття ситуацій як загрозливих, навіть якщо вони є нейтральними.

Такий рівень тривоги пояснює, чому за методикою Дж. Гросса студенти рідко використовують когнітивну переоцінку. Висока тривожність блокує раціональне мислення, змушуючи особистість переходити до стратегій захисту або пригнічення емоцій.

Проведене дослідження дозволило сформуванати цілісне уявлення про психологічні особливості студентів-першокурсників у період їхньої соціально-психологічної інтеграції до умов навчання. Аналіз отриманих даних дозволяє виділити наступні ключові аспекти:

За результатами методики К. Роджерса, у вибірці зафіксовано переважання низького рівня адаптованості (71%). Комплексний аналіз показує, що цей стан не є випадковим, а детермінований критично високим рівнем особистісної тривожності (67% за Дж. Тейлор). Висока тривожність виступає як базове тло, що робить студентів вразливими до будь-яких зовнішніх змін, породжуючи невпевненість у власних силах та емоційний дискомфорт.

Аналіз за методикою Дж. Гросса (ERQ) пояснює, чому студенти не можуть самостійно подолати стан тривоги: лише 18% студентів здатні раціонально переосмислювати труднощі. Більшість респондентів сприймають стресові ситуації як неминучі та загрозливі, не маючи навичок зміни ставлення до них.

Переважає середнього рівня пригнічення емоцій (60%) у поєднанні з високою тривожністю вказує на те, що студенти витрачають значні ресурси на

«стримування» переживань. Це не вирішує проблему, а призводить до внутрішнього виснаження.

Методика Г. Айзенка уточнила якісний склад внутрішньої напруги. Хоча тривожність за Айзенком у більшості студентів перебуває на середньому рівні (82%), це свідчить про стан «латентної напруги». Проте наявність високої фрустрації (14%) та ригідності (15%) вказує на те, що частина студентів уже перебуває на межі емоційного зриву. Ригідність (негнучкість поведінки) стає головною перешкодою для швидкої зміни навчальних і соціальних патернів, що є критично важливим для першокурсника.

Для статистичного дослідження було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона. Аналіз дозволив виявити статистично значущі зв'язки ($p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$) між показниками чотирьох діагностичних методик.

За результатами аналізу встановлено найсильніший зворотний кореляційний зв'язок між рівнем особистісної тривожності (за Дж. Тейлор) та показником адаптованості (за К. Роджерсом) ($r = -0,74$). Власне високий рівень тривожності, виявлений у 67% студентів, виступає базовим деструктивним чинником. Це математично доводить, що чим вища інтенсивність тривожних реакцій, тим нижчою є здатність студента до самоприйняття та конструктивної взаємодії в новому соціумі.

Між особистісною тривожністю та «когнітивною переоцінкою» встановлено негативний зв'язок ($r = -0,56$). Це свідчить про те, що тривога «блокує» вищі когнітивні функції, не дозволяючи студенту раціонально аналізувати події. Натомість тривожність позитивно корелює з показником «Пригнічення» ($r = 0,44$), що вказує на схильність тривожних студентів до самоізоляції та приховування своїх справжніх переживань.

особистісна тривожність

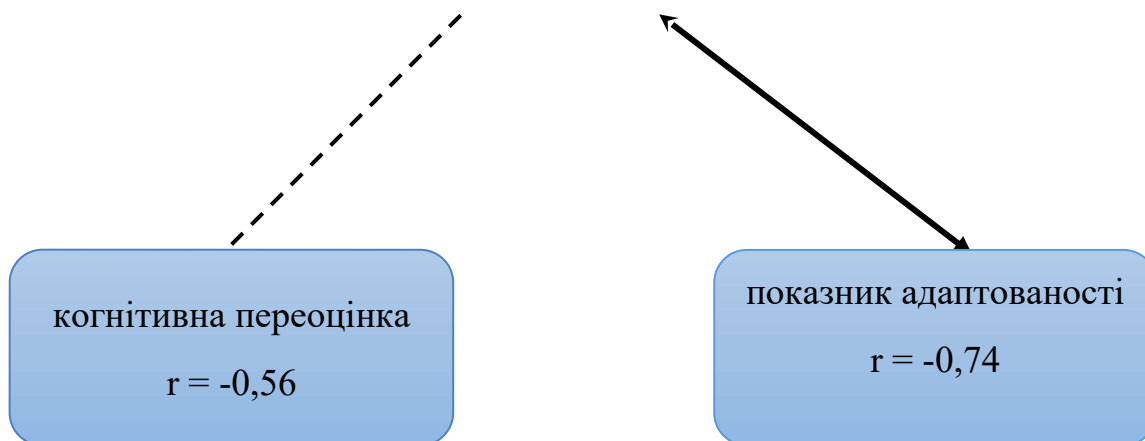


Рис.5. Кореляційна плеяда за шкалою «особистісна тривожність»

Математична обробка даних за методиками Дж. Гросса та Г. Айзенка виявила негативну кореляцію між шкалою «Когнітивна переоцінка» та психічним станом «ригідність» ($r = -0,48$) підтверджує, що висока інтелектуальна та поведінкова ригідність заважає студентам змінювати сприйняття стресових ситуацій.

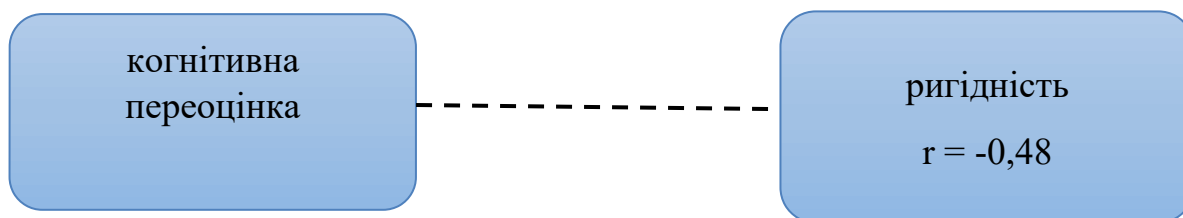


Рис.6. Кореляційна плеяда за шкалою «ригідність»

Шкала «Експресивне пригнічення» та психічний стан «фрустрація» ($r = 0,52$) демонструє прямий зв'язок, який свідчить про стратегію приховування емоцій, яке призводить до накопичення внутрішнього напруження і трансформується в стан фрустрованості та відчуття безпорадності.





Рис.7. Кореляційна плеяда за шкалою «фрустрація»

Проведений статистичний аналіз повністю підтвердив якісні дані, де центральною ланкою дезадаптації є висока особистісна тривожність, яка має численні зв'язки з усіма негативними психічними станами. Адаптивним ресурсом виступає лише когнітивна переоцінка, проте її зв'язок з адаптацією послаблюється через високий рівень тривоги та ригідності у вибірці. Стратегія пригнічення емоцій є математично доведеним чинником посилення фрустрації та емоційного дискомфорту студента.

Висновки до розділу 2

На основі проведеного емпіричного дослідження особливостей емоційної регуляції та психічних станів студентів-першокурсників було виявлено виражену тенденцію до дезадаптації серед студентів. Встановлено, що 71% респондентів мають низький або дуже низький рівень адаптованості, тоді як високих показників у вибірці не зафіксовано. Це свідчить про значні труднощі інтеграції в академічне середовище, що проявляються у комунікативній невпевненості та низькому самоприйнятті. Аналіз емоційної регуляції за методикою Дж. Гросса показав дефіцит адаптивних механізмів керування емоціями. Лише 18% студентів часто використовують когнітивну переоцінку, тоді як переважна більшість (60%) демонструє помірну або високу схильність до експресивного пригнічення. Таке поєднання вказує на те, що студенти частіше приховують зовнішні прояви емоцій, ніж намагаються змінити своє ставлення до стресових ситуацій.

Вивчення особистісної тривожності за методикою Дж. Тейлор дозволило визначити її як ключовий дезорганізуючий чинник. Домінуючим у вибірці є

високий рівень тривожності (67%), а ще 29% студентів мають тенденцію до його зростання. Відсутність низьких показників підтверджує, що стан хронічного напруження та очікування невдач є типовим для більшості першокурсників, що суттєво обмежує їхні адаптаційні можливості.

Дослідження психічних станів за Г. Айзенком уточнило структуру внутрішньої напруги: попри відносну стабільність за показником агресивності, зафіксовано значну частку осіб із середнім та високим рівнем фрустрації (68% сукупно) та ригідності (77% сукупно). Це вказує на вразливість студентів перед перешкодами та низьку когнітивну гнучкість у процесі зміни звичних поведінкових патернів на нові, університетські.

Результати кореляційного аналізу математично продемонстрували сильний зворотний зв'язок між особистісною тривожністю та адаптованістю ($r = -0,74$). Встановлено, що висока тривожність блокує когнітивну переоцінку ($r = -0,56$) та підсилює ригідність ($r = 0,45$). Таким чином, дезадаптація студентів є системним результатом високої емоційної нестабільності та використання неефективних стратегій регуляції емоцій.

Отже, отримані кількісні та якісні дані обґрунтовують необхідність цілеспрямованої психологічної корекції, спрямованої на зниження тривожності та розвиток навичок когнітивного переосмислення стресогенних факторів. Вважаємо, що розробка цілеспрямованих програм психологічної підтримки та корекції для успішної адаптації першокурсника стане перспективою подальших наукових дослідень.

ВИСНОВКИ

Соціально-психологічна адаптація є складним динамічним процесом пристосування особистості до нових умов освітнього середовища. Встановлено, що успішність цього процесу визначається не лише зовнішніми чинниками, а й внутрішніми ресурсами, серед яких провідну роль відіграють емоційна стійкість та здатність до саморегуляції. Емоційна регуляція розглядається як інструмент, що дозволяє особистості модулювати свої стани для досягнення оптимальної взаємодії з оточенням.

Здійснений теоретичний аналіз феномену емоційної регуляції дозволив сформулювати її як багаторівневу інтегральну систему, що об'єднує нейрофізіологічні, когнітивні, мотиваційні та соціокультурні компоненти.

Встановлено, що розвиток емоційної регуляції в онтогенезі відбувається як перехід від базальних, неусвідомлюваних механізмів під підтримки гомеостазу до свідомого, вольового управління психічними станами. Провідну роль у цьому процесі відіграють когнітивні механізми, зокрема стратегія когнітивного переоцінювання та саногенне мислення, які дозволяють особистості трансформувати деструктивні переживання у конструктивний ресурс діяльності.

Доведено, що ефективність емоційної саморегуляції детермінована рівнем розвитку суб'єктності та задоволенням базових психологічних потреб – автономії, компетентності та приналежності. Згідно з соціально-когнітивним та гуманістичним підходами, регуляція емоцій є не лише інструментом зниження напруження, а й механізмом досягнення внутрішньої конгруентності (узгодженості між реальним та ідеальним «Я»). Таким чином, здатність до гнучкого управління власними емоційними станами виступає фундаментом психічного здоров'я та особистісної зрілості, що є критично важливим для успішної життєдіяльності в умовах соціальної невизначеності.

На основі проведеного емпіричного дослідження особливостей емоційної регуляції та психічних станів студентів-першокурсників було виявлено виражену

тенденцію до дезадаптації серед студентів. Встановлено, що 71% респондентів мають низький або дуже низький рівень адаптованості, тоді як високих показників у вибірці не зафіксовано. Це свідчить про значні труднощі інтеграції в академічне середовище, що проявляються у комунікативній невпевненості та низькому самоприйнятті. Аналіз емоційної регуляції за методикою Дж. Гросса показав дефіцит адаптивних механізмів керування емоціями. Лише 18% студентів часто використовують когнітивну переоцінку, тоді як переважна більшість (60%) демонструє помірну або високу схильність до експресивного пригнічення. Таке поєднання вказує на те, що студенти частіше приховують зовнішні прояви емоцій, ніж намагаються змінити своє ставлення до стресових ситуацій.

Вивчення особистісної тривожності за методикою Дж. Тейлор дозволило визначити її як ключовий дезорганізуючий чинник. Домінуючим у вибірці є високий рівень тривожності (67%), а ще 29% студентів мають тенденцію до його зростання. Відсутність низьких показників підтверджує, що стан хронічного напруження та очікування невдач є типовим для більшості першокурсників, що суттєво обмежує їхні адаптаційні можливості.

Дослідження психічних станів за Г. Айзенком уточнило структуру внутрішньої напруги: попри відносну стабільність за показником агресивності, зафіксовано значну частку осіб із середнім та високим рівнем фрустрації (68% сукупно) та ригідності (77% сукупно). Це вказує на вразливість студентів перед перешкодами та низьку когнітивну гнучкість у процесі зміни звичних поведінкових патернів на нові, університетські.

Результати кореляційного аналізу дослідження продемонстрували сильний зворотний зв'язок між особистісною тривожністю та адаптованістю ($r = -0,74$). Встановлено, що висока тривожність блокує когнітивну переоцінку ($r = -0,56$) та підсилює ригідність ($r = 0,45$). Таким чином, дезадаптація студентів є системним

результатом високої емоційної нестабільності та використання неефективних стратегій регуляції емоцій.

Отже, отримані кількісні та якісні дані обґрунтовують необхідність цілеспрямованої психологічної корекції, спрямованої на зниження тривожності та розвиток навичок когнітивного переосмислення стресогенних факторів. Вважаємо, що розробка цілеспрямованих програм психологічної підтримки та корекції для успішної адаптації першокурсника стане перспективою подальших наукових дослідень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева, Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2004. 26 с.
2. Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія. 2017. Випуск 5. С. 5-13.
3. Галус, О.М. До проблем моніторингового дослідження особливостей дидактичної адаптації студентів вищих педагогічних навчальних закладів на освітньо-кваліфікаційному рівні «молодший спеціаліст». Педагогічний дискурс. 2012. випуск 12. С. 83-91.
4. Глівінська О. Особливості адаптації студентів перших курсів до навчання у ВНЗ. Професійна підготовка фахівців у системі неперервної освіти: збірник наукових праць. 2015. С. 209-215.
5. Гаврилькевич В.К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. за ред. С.Д. Максименка; Інст психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ., 2018. Т. X, ч. 5. С. 104-113.
6. Гринців М.В. Роль емоцій в розвитку здатності до саморегуляції. Збірник наукових праць «Психологічні науки». Київ. 2014. Том 2. Випуск 10 (91). С. 84-88.
7. Дубчак Г.М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців: монографія. Київ: Талком, 2017. 321 с.
8. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наук. Київ, 2003. 24 с.
9. Карпенко З. С. Інтегративний підхід у сучасній психологічній практиці: теоретико-методологічний аналіз. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. 256 с.

10. Кириченко Т.В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 3. Т. 1. С. 82–87.
11. Кузнєцова В. О. Психологічна допомога особам із травматичним досвідом: теорія та практика інтегративного підходу. Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. 2018. 214 с.
12. Лазарус Р. Теорія стресу та психофізіологічні дослідження. Емоційний стрес. К. 2017. С. 178-209.
13. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
14. Миславський Ю. А. Саморегуляція і активність особистості в юнацькому віці. Педагогіка. 1991. 151 с.
15. Овсяннікова В. В. Особливості процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2014. № 2. С. 179-189.
16. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібн. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
17. Харченко, С.В. Основні концептуальні підходи в сучасній психологічній науці що вивчення особливостей адаптації першокурсників у просторі вищої школи як один із стресових періодів їхнього життя. Наука і освіта. Наук. практ. журн. Південного наукового центру АПН України. 2010. № 3. С. 149-153.
18. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей учнів та студентів: методичні рекомендації. К. : Міленіум, 2004. 54 с.
19. Скрипковський Р., Ігумнова О. Інтеграція сучасних психологічних технологій емоційної регуляції у розвитку академічних досягнень підлітків. Науковий журнал «Psychology Travelogs». № 4. 2025. С.172-181.
20. Титаренко Т., Ларіна Т. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посібник. К.: Марич. 2009. 76 с.

- 21.Царькова О.В. Методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану студентів. Психологічні науки. 2013. С. 316-320.
- 22.Beck A., Freeman A., Davis D. Cognitive therapy for personality disorders. Guilford Press, New York, 2004. P. 80.
- 23.Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. Personality and Individual Differences. 2011. № 30. P. 1311-1327.
24. Gratz, K.L., Roemer L. Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 2004. № 26(1). P. 41-54.
25. Green S., Taylor P., & Williams J. Mindfulness and resilience training for managers: Impacts and outcomes. Management & Organizational Research, 36(2). 2019. 147-162.
- 26.Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991. Vol. 50, № 2. P. 248-287.
- 27.Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 513 p.
- 28.Bandura A., Simon K. M. The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behavior. Cognitive Therapy and Research. 1977. Vol. 1. P. 177-193.
- 29.Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Springer, 1985. 372 p.
- 30.Gross, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. Review of General Psychology. 1998. 2(3), 271-299
- 31.Chemers Martin M. Academic Self-Efficacy and First-Year College Student. Performance and Adjustment. Journal of Educational Psychology. 2001. Vol. 93. No.1 P. 55-64.

32. Rozlina A., Smith B., & Olson J. Cognitive-behavioral strategies in leadership resilience: Practical applications. *Leadership & Psychology Review*, 17(2). 2021. 180-198.
33. Segal Z. V., Williams J. M. G., Teasdale J. D. *Mindfulnessbased cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press. 2002. P. 123.

ДОДАТОК А

**Опитувальник К. Роджерса для визначення адаптованості /
неадаптованості особистості**

Інструкція: на всі запропоновані твердження слід відповісти «так» чи «ні» залежно від того, наскільки ці твердження стосуються вас. Слід прочитати всі твердження і дати відповіді, тільки тоді результат буде об'єктивним.

1. Перед людьми, які мене оточують, я ховаю своє обличчя під маскою, щоб приховати те, що в мене на душі.
2. Я часто відчуваю свою меншовартість серед моїх однолітків, у спілкуванні з педагогами, колегами, іншими людьми. Мені здається, що до мене ставляться дещо зневажливо, недостатньо поважають мене, не бачать у мені особистості.
3. У мене теплі, хороші стосунки з однокурсниками, педагогами, з людьми взагалі. Я майже ніколи не конфлікую з ними. Я доброзичлива і рівна в спілкуванні людина.
4. У всіх невдачах, які переслідують мене в житті, я звинувачую тільки себе.
5. Я сумніваюся в тому, що можу сподобатись кому-небудь з дівчат (юнаків).
6. Я відчуваю, що мої зусилля у навчанні, роботі, спілкуванні марні. Я не можу здійснити тих планів, яких прагну.
7. Я відповідальна людина. На мене можна в усьому покластися.
8. Я можу прийняти більшу частину правил і вимог, яких мають дотримуватися люди.
9. Мені бракує власних переконань і правил.
10. У мене часто виникає почуття, нібито я злий на весь світ, усім незадоволений, до всіх чіпляюся, постійно дратуюся, можу зіпсувати настрій тим, хто мене оточує. Важко стримуватися в таких випадках.
11. Я вмію керувати собою і своїми вчинками, наприклад, цілковито відключатися від багатьох розваг, цікавих і привабливих справ у той час, коли потрібно напружено працювати (наприклад, готуватися до контрольної роботи, іспиту або звіту). Самоконтроль для мене не проблема.

12. Усі люди, з якими мені доводилося зустрічатися в житті, як правило, подобаються мені.
13. Мені зараз, у цю хвилину, дуже не по собі. Хочеться все кинути, кудинебудь заховатися.
14. Я схильний бути насторожі з тими людьми, хто чомусь поводить ся зі мною більш по-приятельському, ніж я очікую.
15. Я завжди дотримуюся своїх обіцянок, навіть якщо це мені не вигідно.
16. Я завжди кажу тільки правду.
17. Я ніколи не запізнююся.
18. Усі свої звички я вважаю хорошими.
19. Я завжди легко, вільно і невимушено висловлюю свої почуття в спілкуванні з дорослими, однолітками, маленькими дітьми. Я розкутий, незалежний. Спілкування для мене – задоволення; в ньому я можу розкрити себе, цілковито виявити свою індивідуальність.
20. Найчастіше я легко знаходжу спільну мову з тими, хто мене оточує.
21. Найчастіше в житті я відчуваю себе не ведучим, а веденим: мені не завжди вдається думати і діяти самостійно. Є такі люди, які своєю волею здатні підкорити мене собі.
22. Я відчуваю якусь безпорадність, невпевненість. Мені потрібно, щоб хтонебудь був поряд зі мною, постійно підказував, радив, контролював і підтримував мене.
23. Мені найважче боротися із самим собою.
24. У душі я оптиміст і вірю в краще в усіх сферах життя – в навчанні, в стосунках у колективі, в особистому житті.
25. Навіть тоді, коли мені здається, що мої рішення самостійні, вони все-таки прийняті під впливом інших людей.
26. Я відчуваю неприязнь, антипатію до того, що оточує мене.

27. Більшість людей, які мене знають, добре до мене ставляться, люблять і поважають мене.
28. У мене гарна фігура.
29. Я вибитий з колії. Не можу зібратися, взяти себе в руки, зосередитися, організувати себе для того, щоб моя праця стала ефективнішою, давала мені справжнє задоволення.
30. Я відчуваю млявість, апатію на заняттях (на роботі). Спочатку мені було на них цікаво, а тепер я до них збайдужів. Я не відчуваю піднесення, натхнення і радості від своєї роботи.
31. Найчастіше я можу прийняти рішення і твердо слідувати йому.
32. Я всім задоволений: собою, стосунками з людьми, успіхами в навчанні.
33. Я не дуже довіряю своїм відчуттям, інколи вони мене зраджують.
34. У колі незнайомих людей мені досить важко бути самим собою.
35. Я врівноважений, спокійний, у мене завжди рівний настрій.
36. Я імпульсивний: поривчастий, нетерплячий, запальний.
37. Мені здається, що я бачу те, що відбувається зі мною, не зовсім так, як воно є насправді. Замість того щоб розважливо глянути фактам в обличчя, тлумачу їх на свій лад, вигадую зайве, тобто моє сприйняття не можна назвати реалістичним.
38. Я намагаюся ніколи не замислюватися над своїми проблемами.
39. Я розважлива, послідовна людина. Мені здається, що здебільшого я поводжуся розумно.
40. Я терплячий у своєму ставленні до людей і приймаю кожного таким, який він є.
41. Я сором'язливий, легко знічуюся.
42. Мені обов'язково потрібні нагадування, підштовхування, щоб довести справу до кінця.

43. Я вважаю себе цікавою, ерудованою людиною, помітною, привабливою як особистість.
44. Я честолюбний. Небайдужий до успіхів, похвали. У тому, що я вважаю важливим, мені треба бути серед найкращих.
45. У процесі навчання, роботи я ні в чому не можу виявити себе, продемонструвати свої здібності, свою індивідуальність, своє «Я».
46. Я відчуваю зневагу до себе зараз.
47. Буває, що я поширюю плітки.
48. Буває, що я говорю про речі, на яких зовсім не розуміюся.
49. Інколи я люблю вихвалитися.
50. У мене бувають такі думки, якими я ні з ким не хотів би поділитися.
51. Я діяльний, енергійний, ініціативний.
52. Загалом я ставлюся до себе добре, яким би я не був.
53. Коли у мене псуються стосунки з кимось із однолітків, мені неприємно, що про це стане відомо всім.
54. Я довго не можу прийняти рішення, а потім сумніваюсь у його правильності.
55. Я наполегливий, напористий. Мені завжди важливо наполягти на своєму.
56. Я незадоволений собою.
57. Я в якійсь розгубленості, все переплелось, змішалось в мене.
58. Я невдаха. Мені просто в усьому не щастить.
59. Я приємна, симпатична, приваблива людина.
60. Я, може, й не дуже гарний (-а) собою, але подобаюся дівчатам (хлопцям) як людина і як особистість.
61. Я зневажливо ставлюся до будь-якого спілкування з дівчатами (жінками).
62. Я зневажливо ставлюся до будь-якого спілкування з хлопцями (чоловіками).
63. У мене легко і спокійно на душі, немає нічого, що сильно хвилювало б мене.
64. Я вмю наполегливо працювати, якщо це потрібно.

65. Я часто буваю стривожений, стурбований, напружений і на заняттях (на роботі), і в спілкуванні.
66. Щоб змусити мене щось зробити, треба як слід наполягти – і я поступлюся, зламаюся.
67. Я відчуваю, що змінююсь, расту, дорослішаю. Мої відчуття стають більш зрілими.
68. Я вважаю себе розумним, таким, що вміє розважливо аналізувати й оцінювати себе та інших.
69. Я відчуваю невпевненість у собі майже завжди і в усьому.
70. Я часто змушений захищати себе, шукати виправдання і обґрунтування своїх вчинків.
71. Я прагну покладатися на власні сили, не розраховуючи на чиюсь допомогу завжди і в усьому.
72. Я відрізняюся від інших людей.
73. Я не поважаю себе.
74. Я безнадійний. Приймаю рішення і тут же їх порушую. Зневажаю своє безсилля, а вдіяти із собою нічого не можу. В мене немає волі і немає бажання її виробити.
75. Мені все зрозуміло в собі. Я добре себе розумію.
76. Я товариська і відверта людина, легко сходжуся з навколишніми.
77. Я не дуже надійний. На мене не в усьому можна покластися.
78. Мені здається, що в колективі мене недостатньо поважають.
79. Мої сили і здібності цілком відповідають тим цілям, які я ставлю перед собою.
80. Мої думки занадто займає особиста сфера, яка може серйозно вплинути на мої успіхи у навчанні, роботі.

ДОДАТОК Б

Методика ERQ (Emotion Regulation Questionnaire або ж опитувальник емоційної регуляції)

Інструкція: Вкажіть, будь ласка, в якій мірі ви погоджуєтесь з даними твердженнями (1 – категорично не погоджуюсь; 4 – нейтрально; 7 – повністю погоджуюсь)

Текст опитувальника:

1. Коли я хочу підняти собі настрій (відчути радість чи задоволення), я починаю думати про щось інше.
2. Я тримаю свої емоції при собі.
3. Щоб справитись з негативними емоціями (такими як сум чи злість), я починаю думати про щось інше.
4. Коли я відчуваю позитивні емоції, то слідкую за тим, щоб їх не показувати.
5. Коли я опиняюсь в стресовій ситуації, то змушую себе думати про неї так, щоб зберегти спокій.
6. Для того щоб тримати свої емоції під контролем я не даю їм проявлятися назовні.
7. Щоб підняти собі настрій, я змінюю свій погляд на ситуацію.
8. Для того щоб тримати свої емоції під контролем, я змінюю свій погляд на ситуацію, в якій я знаходжуся.
9. Коли я відчуваю негативні емоції, я роблю все щоб не показати цього.
10. Щоб справитись з негативними емоціями, я змінюю свій погляд на ситуацію.

ДОДАТОК В

Особистісна шкала прояву тривоги ДЖ.ТЕЙЛОР (адаптована В. Норакідзе)

Інструкція: прочитайте уважно кожне з 60-ти запропонованих тверджень, які вимагають однозначних відповідей («так» або «ні»). Поставте знак «+» (так), якщо згодні, або «-» (ні), якщо не згодні. Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь.

Текст опитувальника:

1. Я можу довго працювати не втомлюючись.
2. Я завжди виконую свої обіцянки, не зважаючи на те, зручно мені це чи ні.
3. Зазвичай руки й ноги в мене теплі.
4. У мене рідко болить голова.
5. Я впевнений(-а) у своїх силах.
6. Очікування мене нервує.
7. Часом мені здається, що я ні на що не здатний(-а).
8. Зазвичай я відчуваю себе цілком щасливим(-вою).
9. Я не можу зосередитися на чомусь одному.
10. У дитинстві я завжди негайно й покірливо виконував(-ла) все те, що мені доручали.
11. Раз на місяць або частіше в мене буває розлад шлунка.
12. Я часто ловлю себе на тому, що мене щось тривожить.
13. Я думаю, що я не більше нервовий(а), ніж більшість людей.
14. Я не надто сором'язливий(-а).
15. Життя для мене майже завжди пов'язане з великим напруженням.
16. Іноді буває, що я говорю про речі, в яких не розбираюся.

17. Я червонію не частіше, ніж інші.
18. Я часто засмучуюсь через дрібниці.
19. Я рідко помічаю в себе серцебиття або задишку.
20. Не всі люди, яких я знаю, мені подобаються.
21. Я не можу заснути, якщо мене щось тривожить.
22. Зазвичай я спокійний(-на) і мене нелегко засмутити.
23. Мене часто турбують нічні кошмари.
24. Я схильний(-на) все сприймати надто серйозно.
25. Коли я нервую, в мене посилюється пітливість.
26. У мене неспокійний і переривчастий сон.
27. В іграх я волію скоріше вигравати, ніж програвати.
28. Я більш чутливий(-ва), ніж більшість інших людей.
29. Буває, що нескромні жарти та гостроти викликають у мене сміх.
30. Я хотів(-ла) би бути так само задоволений своїм життям, як, мабуть, задоволені інші.
31. Мій шлунок сильно турбує мене.
32. Я постійно заклопотаний(-на) своїми матеріальними та службовими справами.
33. Я насторожено ставлюся до деяких людей, хоча знаю, що вони не можуть заподіяти мені шкоди.
34. Мені часом здається, що переді мною нагромаджені такі труднощі, яких мені не подолати.
35. Я легко ніяковію.
36. Часом я стаю настільки збудженим(-ною), що це заважає мені заснути.
37. Я вважаю за краще ухилятися від конфліктів і скрутних ситуацій.
38. У мене бувають напади нудоти та блювоти.
39. Я ніколи не спізнивався(-лась) на побачення або роботу.
40. Часом я відчуваю, що від мене немає ніякої користі.
41. Іноді мені хочеться вилятися.

42. Майже завжди я відчуваю тривогу у зв'язку з чим-небудь або з ким-небудь.
43. Мене турбують можливі невдачі.
44. Я часто боюся, що ось-ось почервонію.
45. Мене нерідко охоплює відчай
46. Я – людина нервова і легко збуджувана.
47. Я часто помічаю, що мої руки тремтять, коли я намагаюся що-небудь зробити.
48. Я майже завжди маю відчуття голоду.
49. Мені не вистачає впевненості в собі.
50. Я легко пітнію навіть у прохолодні дні.
51. Я часто мрію про такі речі, про які краще нікому не розповідати.
52. У мене дуже рідко болить живіт.
53. Я вважаю, що мені дуже важко зосередитися на якій-небудь задачі або роботі.
54. У мене бувають періоди такого сильного занепокоєння, що я не можу довго всидіти на одному місці.
55. Я завжди відповідаю на листи відразу ж після прочитання.
56. Я легко засмучуюсь.
57. Я практично ніколи не червонію.
58. У мене набагато менше різних побоювань і страхів, ніж у моїх друзів і знайомих.
59. Буває, що я відкладаю на завтра те, що слід зробити сьогодні.
60. Зазвичай я працюю з великою напругою.

