

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)


Освітній рівень


**ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
Шифр і назва галузі знань
Спеціальність 053 Психологія
Шифр і назва спеціальності

Шифр 241029

Номер ІНП

Виконала: студентка II курсу, групи ППмз-24-1  Вікторія ГУРО
Підпис Ініціали, прізвище

Керівник: д-р. психологічних наук, професор  Таїсія КОМАР
Підпис Ініціали, прізвище

До захисту допускаю:
Зав. кафедри психології та педагогіки
доктор психологічних наук, професор

 Таїсія КОМАР
Підпис Ініціали, прізвище

1 з грудня 2025 р.

Хмельницький, 2025

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту

Кафедра психології та педагогіки

Освітній рівень другий (магістерський)

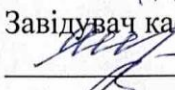
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки


Таїсія КОМАР

протокол № 5 від 12 грудня 2024р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Вікторії ГУРО

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної роботи: «Емоційно-вольова саморегуляція як чинник соціально-психологічної адаптації студентської молоді у закладі вищої освіти»

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Таїсія КОМАР, д-р психологічних наук, професор.

Затверджено наказом ректора університету від 25 серпня 2025 р. № 65

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 01 грудня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: методика «Визначення емоційної-стійкості (стабільності); методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. Марсанової, Є. Коноз; методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Е. Ейдмана Дж. Роттера, С. Пантилеева, В.В. Століна); шкала диференціальних емоцій К. Ізарда; методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда.

4. зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1. теоретичні засади дослідження емоційно-вольової саморегуляції студентської молоді та її соціально-психологічної адаптації до умов навчання, психологічна сутність і структура емоційно-вольової саморегуляції особистості, вікові особливості емоційно-вольової сфери студентів раннього юнацького віку, соціально-психологічна адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти, висновки до розділу; розділ 2. Емпіричне дослідження емоційно-вольової саморегуляції студентів як чинника їх соціально-психологічної адаптації, організація, мета, завдання та методи емпіричного дослідження, аналіз та інтерпретація результатів дослідження, практичні рекомендації щодо розвитку емоційно-вольової

саморегуляції як засобу підвищення адаптивності студентської молоді до розділу; висновки, перелік джерел посилання, додаток.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 6 рисунків, 6 таблиць.

6. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 12 грудня 2024 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01 січня 2025 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 03 березня 2025 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної роботи.	До 01 вересня 2025 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної роботи.	До 10 вересня 2025 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної роботи.	До 01 жовтня 2025 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 03 листопада 2025 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної роботи.	До 01 грудня 2025 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної роботи.	<u>17</u> листопада 2025 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної роботи (відповідно графіку)	<u>22</u> грудня 2025 р.	виконано

Здобувач Гець Вікторія ГУРО
Ім'я, прізвище

Керівник роботи Гайсія КОМАР

АНОТАЦІЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Тема кваліфікаційної роботи «Емоційно-вольова саморегуляція як чинник соціально-психологічної адаптації студентської молоді у закладі вищої освіти»

Здобувач Вікторія ГУРО
Керівник Таїсія КОМАР

Кваліфікаційна робота включає 80 сторінок, 6 рисунків, 6 таблиць, перелік джерел посилання із 64 найменувань.

Ключові слова: емоційно-вольова саморегуляція; самоконтроль; емоційна стійкість; самовладання; соціально-психологічна адаптація; адаптивність; психологічна стійкість; емоційний інтелект; саморефлексія; мотиваційно-вольові якості; студентська молодь; освітнє середовище; стресостійкість; психічна саморегуляція; внутрішня мотивація; самодетермінація.

Об'єкт дослідження: соціально-психологічна адаптація студентської молоді у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження: емоційно-вольова саморегуляція як чинник соціально-психологічної адаптації студентів.

За результатами дослідження встановлено, що емоційно-вольова саморегуляція студентської молоді є багаторівневою системою, яка інтегрує емоційні, когнітивні та вольові процеси й виявляється у здатності контролювати емоційні стани, стримувати імпульсивні реакції, організовувати поведінку відповідно до навчальних вимог і зберігати психологічну стабільність у соціально напружених ситуаціях. Отримані емпіричні дані засвідчують, що студенти з вищими показниками самоконтролю, емоційної стійкості, наполегливості та самодисципліни характеризуються більшою адаптивністю, вищою навчальною організованістю, конструктивними стратегіями взаємодії та здатністю до ефективного подолання труднощів освітнього середовища. У цілому результати підтверджують значущість емоційно-вольової саморегуляції як важливої умови успішного соціально-психологічного функціонування студентів у закладі вищої освіти.

Дипломник Гуро Вікторія ГУРО

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 1 грудня 2025р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ НАВЧАННЯ	
1.1 Психологічна сутність і структура емоційно-вольової саморегуляції особистості	
1.2 Вікові особливості емоційно-вольової сфери студентів раннього юнацького віку.....	
1.3 Соціально-психологічна адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти.....	
Висновки до розділу.....	
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИКА ЇХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ.....	
2.1 Організація, мета, завдання та методи емпіричного дослідження.....	
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	
2.3 Практичні рекомендації щодо розвитку емоційно-вольової саморегуляції як засобу підвищення адаптивності студентської молоді..	
Висновки до розділу.....	
ВИСНОВКИ.....	
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ.....	
ДОДАТКИ.....	
ДОДАТОК А Методики дослідження.....	

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високою динамікою соціальних, економічних та освітніх процесів, що зумовлює зростання вимог до особистісної зрілості, емоційної стабільності та здатності до саморегуляції молодого людини. Період студентства є критичним етапом становлення особистості, оскільки передбачає адаптацію до нових соціальних ролей, умов навчальної діяльності, самостійного життя та професійного самовизначення. Саме у цей період відбувається формування навичок емоційно-вольової регуляції, які забезпечують ефективне пристосування до вимог освітнього середовища.

Проблема соціально-психологічної адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти набула особливої значущості в умовах сучасних викликів – нестабільності, інформаційного перевантаження, впливу дистанційних форм освіти, соціальної ізоляції та поствоєнних стресових факторів. Здатність до емоційно-вольової саморегуляції виступає ключовою умовою підтримання психологічного благополуччя, збереження внутрішньої рівноваги, контролю над поведінкою та ефективної взаємодії з оточенням.

У наукових дослідженнях (В. Моросанова, О. Конопкін, Л. Божович, К. Ізард, Р. Лазарус, Д. Гоулман, О. Саннікова, М. Савчин) підкреслюється, що емоційно-вольова саморегуляція є інтегральною характеристикою особистості, яка забезпечує узгодження внутрішніх станів із зовнішніми вимогами середовища. Водночас процес соціально-психологічної адаптації студентів досліджували К. Роджерс, Р. Даймонд, А. Осницький, І. Кузнєцова, О. Бондарчук, які доводять, що успішність адаптації залежить не лише від соціальних умов, а й від розвитку саморегуляторних механізмів.

Незважаючи на наявність значної кількості робіт, присвячених дослідженню емоційної сфери та адаптаційних процесів особистості, питання взаємозв'язку емоційно-вольової саморегуляції та соціально-психологічної адаптації студентської молоді в сучасному освітньому середовищі

залишається недостатньо вивченим. Відсутність системних емпіричних досліджень, спрямованих на визначення особливостей цього взаємозв'язку, актуалізує необхідність комплексного підходу до вивчення зазначеного феномену.

Отже, актуальність дослідження зумовлена соціальним запитом на формування психологічно зрілої, емоційно стабільної та адаптивної особистості студента, здатної до ефективної саморегуляції в умовах змін і невизначеності, а також потребою вдосконалення психологічного супроводу студентської молоді у закладах вищої освіти.

Об'єкт дослідження – соціально-психологічна адаптація студентської молоді у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – емоційно-вольова саморегуляція як чинник соціально-психологічної адаптації студентів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості емоційно-вольової саморегуляції студентської молоді й визначити її роль як чинника соціально-психологічної адаптації у закладі вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети нами було сформульовано наступні **завдання:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми емоційно-вольової саморегуляції та соціально-психологічної адаптації особистості.

2. Визначити психологічні особливості емоційно-вольової регуляції студентів раннього юнацького віку.

3. Провести емпіричне дослідження особливостей емоційно-вольової саморегуляції студентської молоді в процесі соціально-психологічної адаптації.

4. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку емоційно-вольової саморегуляції як умови підвищення адаптивності студентської молоді.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що високий рівень емоційно-вольової саморегуляції студентів (емоційна стійкість, самоконтроль,

наполегливість, самовладання) забезпечує успішну соціально-психологічну адаптацію до умов навчання у закладі вищої освіти. Низький рівень саморегуляції, навпаки, зумовлює труднощі адаптації, підвищену тривожність та емоційну нестабільність.

Для вирішення поставлених завдань використано наступний комплекс теоретичних та експериментальних методів: теоретичні: аналіз, синтез, класифікація та систематизація наукової літератури на тему психологічна регуляція емоційно-вольової сфери підлітка; емпіричні методи: спостереження, бесіда, методика «Визначення емоційної-стійкості (стабільності); методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. Марсанової, Є. Коноз; методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Е. Ейдмана Дж. Роттера, С. Пантилєєва, В.В. Століна); шкала диференціальних емоцій К. Ізарда; методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда (в адаптації А. Осницького); методи математичної обробки даних (кількісний і якісний аналіз результатів, відмінності середніх значень).

Експериментальна база дослідження. Хмельницький національний університет.

Практичне значення Результати проведеного дослідження мають важливе прикладне значення для психологічної практики у закладах вищої освіти. На основі емпіричних даних розроблено тренінгово-корекційну програму «Я — регулятор власного стану», спрямовану на розвиток емоційно-вольової саморегуляції, стресостійкості, навичок емоційного контролю, самомотивації та позитивного мислення. Запропоновані рекомендації можуть бути використані практичними психологами у процесі індивідуального та групового консультування студентів, під час адаптаційних тренінгів для першокурсників, у діяльності психологічних служб ЗВО та центрів психоемоційної підтримки молоді. Практичне значення також полягає у можливості використання результатів дослідження: для оптимізації освітнього середовища з урахуванням емоційних і вольових

особливостей студентів; при підготовці навчально-методичних матеріалів з курсів «Психологія особистості», «Психологія адаптації», «Психологічна саморегуляція».

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, переліку джерел посилання з **78 найменувань, 1 додатку. Повний обсяг дипломної роботи становить сторінок.**

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ НАВЧАННЯ

1.1 Психологічна сутність і структура емоційно-вольової саморегуляції особистості

Проблематика емоційної та вольової регуляції посідає одне з провідних місць у сучасній психологічній науці. Зростання інтересу до цього питання зумовлене потребою глибшого розуміння внутрішніх механізмів саморегуляції особистості. Ідеї про взаємозв'язок емоцій та волі мають глибоке історичне коріння: вони послідовно розглядалися у працях філософів, психологів, педагогів, літераторів і митців, які торкалися гносеологічних та онтологічних аспектів цих феноменів, а також їхнього впливу на інші психічні процеси. Водночас до сьогодні відсутня єдина концепція, що повністю розкривала б закономірності інтеграції емоційної й вольової сфер у цілісній структурі особистості. Саме тому дослідження взаємозв'язку емоційної та вольової регуляції стало предметом пильної уваги психологів лише упродовж останніх десятиліть.

Науковці майже одноставно підкреслюють складність і багатовимірність цього феномену: вольові якості імпліцитно присутні у структурі багатьох психологічних утворень — пізнавальних і емоційних процесів, мотивації, цілепокладання, дії, уваги, темпераменту, характеру та здібностей. Згідно із сучасними філософськими й психологічними уявленнями, сутнісною характеристикою людини є самодетермінація, що робить її свідомим суб'єктом власної життєдіяльності. У психології ця властивість відображається в поняттях «воля» та «довільність», тому закономірно вважати, що процес їх становлення є одним із провідних напрямів розвитку особистості.

Усвідомлення значущості феномена волі зумовило ранню появу інтересу до нього в науковій думці. Уже мислителі античності — Платон, Аристотель та їхні послідовники — розглядали волю як суттєву складову людського буття. Крос-культурний аналіз свідчить, що проблема волі була однією з перших, які набули власне психологічного статусу в межах класичної філософії. Зокрема, А. Шопенгауер наголошував: *«тільки воля є справжня людина»*, підкреслюючи, що свідомість залежить від волі, а не навпаки. Він розглядав волю як «начало начал» — першооснову світу, розуму і самої людської сутності.

У сучасній психології проблема емоційно-вольової регуляції розглядається у міждисциплінарному контексті — як інтегративний процес, що поєднує емоційні, когнітивні та мотиваційні механізми особистості. У центрі наукових дискусій перебувають питання усвідомленого контролю емоційних станів, розвитку самодетермінації та здатності людини до цілеспрямованої поведінки.

Значний внесок у розроблення цієї проблематики здійснили представники гуманістичної психології — К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, які підкреслювали, що здатність до саморегуляції є показником особистісної зрілості й внутрішньої свободи людини. У межах мотиваційно-ціннісного підходу (Г. Олпорт, Е. Десі, Р. Раян) воля розглядається як вияв автономії та внутрішньої мотивації, що забезпечує гармонійний розвиток особистості.

Концепція емоційного інтелекту (П. Саловей, Д. Майер, Д. Гоулман) акцентує на ролі здатності до усвідомлення, розуміння й регулювання власних емоцій у процесі прийняття рішень і подолання труднощів. У цьому контексті емоційна стійкість і самоконтроль виступають основними умовами ефективною соціальною взаємодією та адаптацією.

В українській психологічній науці питання розвитку волі, саморегуляції та емоційної стійкості активно досліджують М. Савчин, О. Кочарян, О. Бондарчук, Н. Пов'якель, Л. Орбан-Лембрик, Л. Карамушка. Науковці наголошують, що емоційно-вольова регуляція є ключовим

компонентом особистісного саморозвитку, самодетермінації та професійного становлення молоді людини.

Таким чином, у сучасних психологічних концепціях емоційно-вольова регуляція трактується як цілісний психічний процес, який забезпечує узгодження емоційної реактивності з вольовими зусиллями, спрямованими на досягнення значущих цілей, підтримання внутрішньої стабільності та ефективне функціонування особистості у змінних соціальних умовах.

Французький психолог Т. Рібо, досліджуючи волю на основі аналізу процесів уваги, розглядав вольовий акт як явище, тісно пов'язане з емоційною сферою особистості. На його думку, вольовий акт ближчий до почуттів, ніж до інтелекту, адже бажання є проміжною ланкою між рефлекторною реакцією та свідомою вольовою дією. Учений трактував волю як усвідомлену активність людини, у якій поєднуються емоційні стани й джерела внутрішньої енергії. Саме воля, за Т. Рібо, забезпечує енергетичний потенціал життєдіяльності особистості. Розвиваючи ідею довільної уваги, він вважав її окремим проявом вольового зусилля, наголошуючи, що увага залежить від афективного стану, який, у свою чергу, зумовлений прагненнями та емоційними переживаннями, що мають моторну основу.

У межах близької до цього напряму позиції Ж. Пейо підкреслював емоційну природу волі. Він зазначав, що людський розум часто підкоряється «неприборканій силі емоцій», а тому воля є силою емоційного походження, яка керується не стільки розумом, скільки почуттями. Науковець наголошував, що воля «не схильна виконувати холодні, раціональні накази розуму», натомість її активність підтримується емоційним збудженням і пристрастю. Попри це, Ж. Пейо визнавав, що саме воля «робить людину справді людиною», вбачаючи в ній центральний механізм людської активності, який водночас має емоційне походження.

Інший представник французької наукової школи — Ш. Летурно у праці «*Фізіологія пристрастей*» — визначав волю як здатність людини спрямовувати сили власного буття на досягнення певної мети. Учений

розрізняв рівні усвідомленості цього процесу: несвідома воля проявляється у вигляді бажання, а напружена й цілеспрямована — у формі пристрасті.

До кола мислителів, які підкреслювали єдність емоційних та вольових процесів, належать Т. Гоббс, Г. Спенсер, А. Шопенгауер, В. Вундт, Ж. Піаже. Хоча підходи цих учених різняться, усі вони визнавали, що емоції й почуття виступають джерелами мотивації поведінки, тоді як воля виконує інтегративну функцію — об'єднує емоційні, когнітивні й моторні компоненти у єдину систему свідомої дії.

Емоційна теорія волі, запропонована В. Вундтом, посідає важливе місце серед концепцій, що пояснюють природу цього психічного феномена. Учений надавав волі статус провідного начала у структурі свідомості та підкреслював, що всі психічні процеси можуть бути осмислені за аналогією з вольовими. На його думку, саме вольові процеси лежать в основі розуміння душевних переживань, а вольові дії становлять особливу форму прояву афекту. У цій інтерпретації воля постає не лише як свідомо активність, а й як енергетичний аспект емоційної динаміки особистості.

Проблема волі особистості посідала вагомe місце і в працях Д. Локка, Б. Спінози, Р. Декарта, Е. Меймана, П. Дюбуа та інших мислителів, які розглядали її з позицій когнітивного підходу, зводячи сутність вольового процесу до функціонування пізнавальних механізмів. Таке трактування акцентує на інтелектуальній природі волі, що виявляється у здатності до усвідомленого вибору, оцінки ситуації та прийняття рішень.

Ідея єдності мислення, емоцій і волі як взаємопов'язаних складових психічної реальності отримала розвиток у працях Арістотеля та А. Бена, які доводили, що жоден із цих процесів не може існувати ізольовано: мислення надає поведінці спрямованості, емоції — мотиваційного забарвлення, а воля — енергетичної підтримки та цілеспрямованості.

У межах класичного психоаналізу З. Фрейда емоції розглядаються як емоційне переживання або емоційна експресія — форми мимовільної активності, які виконують функцію розрядки інстинктивної енергії, не

реалізованої у зовнішній поведінці. Така енергія, що виникає внаслідок актуалізації потягу під впливом сприйняття, потребує виходу, який і знаходить своє відображення в емоційній реакції. Емоційне переживання та емоційна експресія можуть проявлятися одночасно, послідовно або незалежно одна від одної.

З позиції психоаналітичного підходу емоція (або афект) має три основні складові:

- енергетичний компонент — «заряд» афекту, пов'язаний з потягом;
- процес розрядки цієї енергії;
- переживання результату розрядки, що супроводжується суб'єктивним відчуттям емоції.

3. Фрейд також зазначав, що емоційна взаємодія між людьми може відбуватися через механізми емоційного зараження або наслідування, а регуляція інтенсивності афектів здійснюється завдяки механізмам психологічного захисту. Пригнічення емоцій, на його думку, призводить до внутрішнього напруження та формування психотравматичних станів, тоді як розрядка афекту сприяє відновленню внутрішньої рівноваги та появі позитивних емоцій. Отже, у психоаналітичній концепції емоції виступають як ланка між потягом, мотивацією та поведінковою реакцією, забезпечуючи зв'язок між внутрішнім психічним світом і зовнішньою діяльністю особистості.

У межах аналітичної психології К. Юнга емоції (або почуття) визначаються як одна з базових психологічних функцій, що впливає на формування типологічних характеристик особистості. Юнг розглядав емоцію як таку, що безпосередньо взаємодіє з установкою екстраверсії чи інтроверсії, визначаючи специфіку переживань і способи взаємодії з навколишнім світом.

Так, при екстравертованій установці емоції узгоджуються з об'єктивними, соціально прийнятими цінностями, і переживання набувають

орієнтації на зовнішні об'єкти. Натомість при інтровертованій установці емоційність пов'язана переважно з внутрішніми, суб'єктивними цінностями, коли об'єкт почуття має другорядне значення, а переживання зосереджуються на особистісному, індивідуальному змісті.

Таким чином, у концепціях З. Фрейда та К. Юнга емоції розглядаються як центральний компонент внутрішнього психічного життя, який визначає не лише характер поведінки, а й сприяє становленню особистісної цілісності та адаптації людини до соціального середовища.

У межах своїх досліджень Е. Клапаред запропонував класифікацію емоційних явищ, поділивши їх на власне емоції та почуття за критерієм адаптивності. На його думку, власне емоції, особливо ті, що наближаються до афекту, є дезадаптивними за своєю природою, оскільки виникають у ситуаціях, коли особа не може адекватно відрегулювати взаємодію із середовищем. Їх поява свідчить про певну первинність, синкретизм сприйняття, що позначає неможливість раціонального подолання труднощів. Натомість почуття, за Е. Клапаредом, мають адаптивний і цілеспрямований характер, відображаючи усвідомлене ставлення суб'єкта до об'єкта або ситуації. Вони є продуктом пізнання та виражають внутрішній стан узгодження між людиною й навколишнім середовищем.

Особливої уваги вчений надавав так званім інтелектуальним почуттям, під якими розумів емоції пізнання — почуття розуміння, упевненості, сумніву, можливості, заперечення чи твердження, тобто афективні стани, що супроводжують процес мислення. Е. Клапаред трактував їх як емоційне підтвердження успішної адаптації у процесі пізнання.

Суттєвий внесок у розуміння природи емоцій зробив К. Ізард, який у межах своєї диференціальної теорії емоцій розглядав їх як складні системні процеси, що проявляються у формі переживань і водночас виконують мотиваційну функцію, організуючи сприйняття, мислення та поведінку. Емоції, за Ізардом, активуються взаємодією нейрофізіологічних, афективних і когнітивних чинників і є постійно присутніми у свідомості людини.

Учений виділив десять базових емоцій — інтерес, радість, здивування, горе, страх, гнів, огиду, зневагу, сором і вину, — які утворюють мотиваційне ядро людського існування. Кожна з них виконує специфічну функцію у взаємодії з когнітивними, мотиваційними та гомеостатичними процесами, впливаючи на поведінку та пізнання. Згідно з Ізардом, одні емоції можуть підвищувати ентропію діяльності (провокуючи афективне розширення реакції), тоді як інші — сприяти конструктивній поведінці та особистісному розвитку.

У свою чергу, Р. Ліпер у межах мотиваційної теорії емоцій розглядав емоційні процеси як функціонально єдині з мотиваційними та когнітивними. Він підкреслював, що хоча не кожне сприйняття супроводжується емоційним компонентом, саме емоції забезпечують інтеграцію когнітивної активності та поведінкової регуляції. Дослідник заперечував уявлення про емоції як чинники, що дезорганізують діяльність, і, навпаки, вважав їх конструктивною основою життєдіяльності людини, необхідною для її соціальної адаптації та цивілізованої взаємодії зі світом.

Традиційно вважається, що наукове осмислення вольової регуляції як предмета психологічного дослідження започатковано у працях Т. Шульги. Дослідниця простежила послідовне становлення вольової регуляції в онтогенезі, акцентуючи увагу на тому, що воля є сукупністю інтегрованих якостей особистості, які забезпечують здатність людини усвідомлено керувати власною поведінкою у процесі подолання труднощів. Учена розкрила специфіку розвитку вольової сфери на різних етапах вікового становлення, у тому числі залежно від статевих відмінностей, що визначають динаміку формування вольових новоутворень.

Погляди Т. Шульги мають виняткове значення для розуміння феноменології емоційно-вольової регуляції, оскільки вони задають напрямок до цілісного аналізу волі як особистісного рівня психічної саморегуляції, що виявляється в різних сферах діяльності людини.

Проблему системності та диференціації психічної регуляції розробляли також С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, В. Давидов, Л. Анциферова, О. Конопкін, які підкреслювали необхідність розмежування регулятивних функцій за критерієм психічних процесів, станів, діяльності, дій і поведінки. Такий підхід дозволив розглядати вольову регуляцію не як ізольовану функцію, а як багаторівневу систему, що забезпечує узгодженість свідомих і несвідомих механізмів поведінки.

Подібної позиції дотримується і В. Котирло, яка, узагальнюючи результати психологічних досліджень, наголошує на доцільності трактування волі одночасно як стану, процесу та дії, тобто як динамічного явища, що проявляється на всіх рівнях діяльності особистості.

Уперше характеристику вольової активності як психічного стану запропонував Н. Левітов, який виокремив стенічні (рішучість, упевненість, наполегливість, самовладання) та астенічні стани волі, що відображають різні рівні мобілізації психічної енергії.

Важливим для розуміння механізмів емоційно-вольової регуляції є підхід В. Каліна, який підкреслював, що емоції забезпечують загальну мобілізацію всіх систем організму, тоді як вольова регуляція здійснює вибірккову мобілізацію психофізичних можливостей людини. Саме воля, за В. Каліном, виконує функцію свідомого контролю над інтенсивністю емоційного реагування, забезпечуючи гнучке переключення між різними станами збудження.

У цьому контексті емоційна та вольова регуляції можуть бути узгодженими або суперечливими, формуючи відповідно єдиний адаптивний комплекс або конкуруючі домінанти. Поділ регуляції на емоційну й вольову, таким чином, не заперечує їхньої взаємодії, а, навпаки, актуалізує потребу у вивченні механізмів їх інтеграції у забезпеченні цілісної психічної активності особистості.

Емоційно-вольова саморегуляція є складною системною утвореною особистісною характеристикою, яка забезпечує свідоме управління

емоційними станами, поведінкою та діяльністю відповідно до власних цілей, цінностей і соціальних норм. Вона об'єднує в собі афективні, когнітивні, мотиваційно-вольові та поведінкові компоненти, які перебувають у тісній взаємодії, утворюючи єдину регулятивну систему. Сутність емоційно-вольової саморегуляції полягає у гармонійному поєднанні емоційної чутливості та контролю, когнітивного усвідомлення ситуації, внутрішньої мотивації та вольової спрямованості, що забезпечують адаптивну поведінку людини в різних життєвих умовах.

На думку сучасних дослідників (М. Савчин, О. Конопкін, В. Моросанова, Л. Карамушка, Д. Гоулман, Р. Лазарус), структура емоційно-вольової саморегуляції включає кілька взаємопов'язаних рівнів. Перший із них — емоційний — визначає здатність особистості усвідомлювати, інтерпретувати та контролювати власні емоційні стани, адекватно виражати почуття й регулювати їх інтенсивність відповідно до соціальних ситуацій. Емоційний компонент створює енергетичну основу всієї системи саморегуляції та впливає на загальну стабільність психічного стану.

Другим структурним рівнем виступає когнітивно-оцінний компонент, який виконує функцію усвідомлення, аналізу та прогнозування емоційних і поведінкових реакцій. Саме цей рівень забезпечує раціональне опрацювання емоційного досвіду, сприяє формуванню здатності до рефлексії, оцінки власних переживань і планування дій. Розвинена когнітивна складова дозволяє людині усвідомлено коригувати поведінку, контролювати імпульсивні реакції, гнучко змінювати стратегії реагування залежно від контексту ситуації.

Центральне місце у структурі саморегуляції займає мотиваційно-вольовий компонент, який визначає цілеспрямованість, стійкість і активність особистості у подоланні перешкод. Він включає такі вольові якості, як наполегливість, рішучість, самодисципліна, самостійність і відповідальність. Цей компонент забезпечує перехід від емоційного переживання до конкретної дії, підтримує внутрішню мотивацію досягнення мети та

здатність утримувати поведінку в межах соціально прийнятних норм. Мотиваційно-вольовий рівень виконує функцію інтеграції емоційних імпульсів і когнітивних оцінок, спрямовуючи їх у конструктивне русло діяльності.

Поведінково-регулятивний компонент є зовнішнім виявом емоційно-вольової саморегуляції, що проявляється у виборі стратегій поведінки, копінг-механізмів, самокорекції дій та контролі за їх відповідністю соціальним нормам. Він реалізує досягнутий рівень емоційної зрілості й вольового самоконтролю в конкретних формах активності особистості. Саме через поведінковий рівень можна оцінити ефективність функціонування всієї системи емоційно-вольової саморегуляції.

Таким чином, емоційно-вольова саморегуляція постає як багаторівнева динамічна система, що інтегрує емоційні, когнітивні, мотиваційно-вольові та поведінкові процеси. Її ефективність визначається узгодженістю між цими компонентами, рівнем розвитку емоційного інтелекту, здатністю до усвідомленої рефлексії, самоконтролю та адаптивної поведінки. Розвинена емоційно-вольова саморегуляція є показником психологічної зрілості особистості, її внутрішньої стійкості, соціальної компетентності й готовності до ефективного функціонування в умовах мінливого соціального середовища.



Рисунок 1.1 – Структура емоційно-вольової саморегуляції особистості

Емоційно-вольова саморегуляція є цілісною системою психічних механізмів, що забезпечують свідоме управління емоційними станами, поведінкою та діяльністю особистості. Її структура має багаторівневий характер і охоплює емоційний, когнітивно-оцінний, мотиваційно-вольовий і поведінково-регулятивний компоненти, які перебувають у тісній взаємодії. Емоційний рівень формує енергетичну основу саморегуляції, когнітивно-оцінний забезпечує усвідомлення й прогнозування реакцій, мотиваційно-вольовий спрямовує діяльність на досягнення мети, а поведінковий відображає ефективність регулятивних дій у реальній поведінці. Узгодженість і гармонійна взаємодія цих компонентів визначають стабільність емоційної сфери, здатність до самоконтролю та адаптивність особистості. Емоційно-вольова саморегуляція виступає ключовою умовою

особистісної зрілості, внутрішньої стійкості та соціально-психологічної адаптації людини в мінливому соціальному середовищі.

1.2 Вікові особливості емоційно-вольової сфери студентів раннього юнацького віку

Період ранньої юності (від 17 до 22 років) є одним із найвідповідальніших етапів психічного розвитку особистості, оскільки саме в цей час завершується становлення її емоційно-вольової сфери, формуються професійна ідентичність, ціннісно-мотиваційна система, самосвідомість та здатність до саморегуляції. Згідно з позиціями Л. Божович, І. Кон, О. Кочарян, М. Савчина, цей період характеризується переходом від емоційної імпульсивності підліткового віку до усвідомленої емоційної зрілості, що виявляється у здатності керувати власними почуттями, контролювати поведінку та прогнозувати наслідки власних дій.

Проблеми емоційно-вольової регуляції діяльності та спілкування особливо виразно постають у період переходу від підліткового до раннього юнацького віку. Це зумовлено входженням студента у новий тип провідної діяльності, зміною соціальної ситуації розвитку, появою нових референтних груп та соціальних орієнтирів (Л. Божович, І. Кон, М. Савчин, О. Кочарян).

Навчання у закладі вищої освіти суттєво відрізняється від шкільного процесу. До основних відмінностей належать більший обсяг навчального матеріалу, необхідність самостійного опрацювання інформації, зростання частки індивідуальної роботи, а також менший рівень зовнішнього контролю з боку викладачів. Це зумовлює підвищені вимоги до розвитку у студентів процесів саморегуляції навчальної діяльності, які охоплюють планування, організацію, програмування, самооцінку результатів та їх корекцію. Особливого значення набувають такі регуляторно-особистісні якості, як самостійність, ініціативність, гнучкість мислення і поведінки.

Певні труднощі на цьому етапі розвитку пов'язані з неповною сформованістю морально-етичних якостей, зокрема з нестійкістю або неадекватністю самооцінки, а також із особливостями мотивації навчальної діяльності. Розвиток вольової сфери може гальмуватися через домінування психофізіологічних чинників (емоційна збудливість, особливості темпераменту, нервової системи) над новоутвореннями особистісного рівня.

У зв'язку з цим сучасна психолого-педагогічна наука приділяє особливу увагу формуванню стійких особистісних утворень у юнацькому віці, насамперед здатності до вольової саморегуляції, яка дає змогу людині виступати активним суб'єктом власної діяльності, співвідносити актуальні потреби із системою життєвих цінностей і свідомо регулювати поведінку. Під час виконання діяльності, що має віддалену мотиваційну структуру, активізуються вольові дії, спрямовані на раціональний розподіл зусиль у часі, що формує індивідуальний стиль вольової саморегуляції. Організація освітнього процесу з урахуванням цих індивідуальних особливостей сприяє підвищенню навчальної мотивації та ефективності навчання.

Як зазначає В. Ломов, основним об'єктом психологічного пізнання є людина як найскладніша система, що характеризується унікальною здатністю до саморегуляції, рефлексії та саморозвитку. Будь-яка динамічна система, яка перебуває у стані активного розвитку, є потенційно нестійкою, однак водночас володіє внутрішньою силою саморегулювальної реакції на зовнішні впливи. Молодь раннього юнацького віку є яскравим прикладом цього процесу, оскільки поєднує емоційну чутливість, інтенсивність внутрішніх переживань і зростаючу здатність до усвідомленого контролю власної поведінки.

Проміжне соціальне становище молодої людини раннього юнацького віку, за спостереженнями Л. Божович, визначає особливу динаміку її психічного розвитку. Студенти цього віку ще частково переживають суперечності, успадковані з підліткового періоду, проте вже активно прагнуть до самовизначення, формування власної системи цінностей і

життєвих орієнтацій. Згідно з концепцією Е. Еріксона, рання юність є критичним періодом розвитку ідентичності, коли особистість вибудовує цілісне уявлення про себе, свої можливості та майбутнє. Саме в цей час інтенсивно розвиваються механізми самосвідомості, саморефлексії та самоконтролю, формується здатність до самостійного прийняття рішень і відповідальності за власні дії.

Характерною рисою раннього юнацького віку є висока емоційна чутливість, що поєднується зі зростанням усвідомленого контролю над поведінкою. Молоді люди часто відчують суперечність між прагненням до самостійності та залежністю від соціальних оцінок, що зумовлює нестійкість емоційного фону, підвищену уразливість і коливання настрою. Як зазначає К. Левін, соціально-психологічна «проміжність» юнацького періоду — це стан переходу між дитячою і дорослою сферами життя, який супроводжується емоційною напруженістю, підвищеною реактивністю та контрастністю поведінкових проявів.

На думку А. Гезелла, юнацький вік є одним із найемоціогенніших етапів розвитку, оскільки саме в цей час відбувається активна перебудова афективної сфери. Учений описував закономірності емоційного зростання через систему «градієнтів розвитку», до яких відносив гнів, страх, тривогу, афективність, гумор, самоствердження та експресивність почуттів. Ці характеристики відображають поступовий перехід від імпульсивних емоційних реакцій до свідомо регульованих форм емоційного вираження.

Зміни в емоційній сфері студентів раннього юнацького віку супроводжуються зростанням здатності до емоційного контролю та розвитком емоційної рефлексії. Молодь починає усвідомлювати власні почуття, аналізувати причини емоційних станів, виявляє інтерес до того, як ними можна керувати. Поступово формується почуття гумору як ознака емоційної зрілості, здатність використовувати позитивні емоційні переживання для подолання напруження та стресу.

Таким чином, юнацький вік характеризується поєднанням емоційної чутливості з наростаючим самоконтролем, що є показником переходу до зрілої емоційно-вольової регуляції. У цей період закладаються основи емоційної стабільності, самостійності, внутрішньої відповідальності та вольової організації поведінки, які визначають психологічну готовність до професійного самовизначення і соціальної зрілості.

Необхідність активного вивчення емоційно-вольової регуляції особистості, яка формується, наголошується у працях багатьох сучасних науковців. Особливу увагу вони приділяють підлітковому та юнацькому періодам як сенситивним етапам розвитку емоційно-вольової сфери.

У юнацькому віці, за спостереженнями М. Савчина, молода людина починає визначати віддалені життєві цілі, у неї формується почуття обов'язку, відповідальності, самокритичності, зростає здатність контролювати власну поведінку. Саме в цей період вольові якості поступово інтегруються у структуру характеру, стаючи його стрижневими властивостями (О. Кочарян). При цьому педагогічна та психологічна підтримка розвитку волі залишається важливою, адже вольова сфера ще перебуває у процесі становлення.

Як зазначає К. Роджерс, саме юність є етапом переходу від зовнішньо детермінованої до внутрішньо керованої поведінки, коли формується усвідомлена саморегуляція, що спирається на систему цінностей, рефлексію власних можливостей і здатність прогнозувати наслідки дій. Вольова саморегуляція на цьому етапі відрізняється вищим рівнем усвідомленості, адже спирається не лише на емоційні імпульси, а й на знання про себе та світ, моральні норми та індивідуальні цінності.

Провідним механізмом вольової активності в юнацькому віці виступає самостимуляція, яка полягає у здатності людини мобілізувати власні ресурси для подолання труднощів і досягнення цілей. Цей процес передбачає перетворення зовнішніх стимулів на внутрішні мотиви, що підтримують активність особистості навіть за відсутності зовнішнього контролю. За

твердженням Д. Гоулмана, самостимуляція є складовою емоційного інтелекту, адже вимагає розвиненого самоконтролю, наполегливості та вміння управляти внутрішніми станами в умовах стресу.

Формування морального компонента волі відбувається саме в юнацькому віці. Вольова активність набуває рис цілеспрямованості та внутрішньої відповідальності, що сприяє гармонійному поєднанню емоційних, когнітивних і мотиваційних складових поведінки. Як підкреслює О. Бондарчук, розвиток саморегуляції особистості в юності має системний характер і передбачає взаємодію таких компонентів, як ціннісні орієнтації, ідеали, рівень домагань, самооцінка та самоконтроль. Саме їх узгоджена взаємодія забезпечує цілісність і стабільність внутрішнього світу молодшої людини.

Таким чином, юнацький вік є ключовим етапом становлення емоційно-вольової регуляції, у якому формуються основи самостимуляції, моральної свідомості, автономії та відповідальної поведінки. Розвинена вольова сфера стає фундаментом для ефективного саморозвитку, професійного становлення та соціальної адаптації молодшої особистості.

У системі саморегуляції самооцінка особистості виконує функцію зв'язку між її теперішнім і майбутнім, виступаючи внутрішнім механізмом розвитку та самовдосконалення. У цьому контексті, як зазначає О. Бондарчук, саморегуляція особистості є процесом підтримання цілісної активності людини, що забезпечує перехід від актуального «Я» до потенційного, ідеального «Я». Такий перехід відображає поступове становлення зрілої особистості, здатної усвідомлено керувати своїми емоціями, поведінкою та життєвими цілями.

До проблеми розвитку вольової регуляції в онтогенезі зверталася Т. Шульга, яка трактує її як особистісний рівень довільної регуляції поведінки. На думку дослідниці, перехід до цього рівня триває протягом підліткового та юнацького віку, коли відбувається інтеграція емоційних, когнітивних і мотиваційних компонентів у єдину регулятивну систему. Саме в цей період

набуває актуальності дослідження способів вольової регуляції, їх спрямованості, узгодженості й ролі у становленні самостійності та відповідальності особистості.

Науковці розрізняють вольові та імпульсивні дії, підкреслюючи, що недостатній розвиток вольової сфери, ослаблення системи внутрішнього контролю або неусвідомленість мотивів діяльності призводять до імпульсивних, нестриманих реакцій. Поєднання емоційної нестійкості та слабкості волі часто зумовлює надмірну навіюваність, залежність від зовнішніх обставин і труднощі в подоланні перешкод.

Поняття «воля», за визначенням сучасних українських і зарубіжних учених (М. Савчин, О. Кочарян, К. Роджерс, Р. Лазарус, Д. Гоулман), можна трактувати як здатність особистості діяти цілеспрямовано, свідомо долаючи внутрішні й зовнішні труднощі. Воля виявляється через усвідомлене зусилля, самостимуляцію, ініціативність і стійкість у досягненні мети.

Психологи відзначають, що вольові якості формуються в процесі складної діяльності, орієнтованої на майбутнє та пов'язаної з подоланням труднощів. Як зазначає М. Савчин, розвивається лише те, що активно функціонує й вимагає від особистості зосередженості та напруження. До основних чинників формування волі належать: наявність боротьби з перешкодами, усвідомлення мети, впевненість у власних силах, прагнення до самовдосконалення, здатність до самоконтролю й адекватної самооцінки у процесі діяльності.

Правильно організоване навчання, побудоване на принципах самостійності та активності, містить потужний стимул до розвитку вольової саморегуляції студентів. Кожне навчальне завдання є, по суті, вольовою дією, що потребує постановки мети, планування, вибору оптимальних шляхів її досягнення та контролю за результатом.

До основних вольових якостей особистості, що мають вирішальне значення для становлення саморегуляції, належать цілеспрямованість, рішучість, організованість, наполегливість, витримка, самовладання,

дисциплінованість, ініціативність, самостійність і сміливість. Недостатній розвиток потреб і інтересів призводить до беззмістовної активності та поверхових прагнень, через що молода людина стає більш залежною від ситуації та емоційних імпульсів, втрачаючи здатність до усвідомленого самоконтролю.

Отже, юнацький вік є вирішальним періодом для становлення вольової саморегуляції, яка забезпечує гармонійний розвиток особистості, її цілеспрямованість, стійкість і здатність до самостійного прийняття рішень у різних життєвих ситуаціях.

Підкреслюючи взаємозв'язок волі та мотивації, сучасні дослідники (М. Савчин, А. Бандура, О. Кочарян) зазначають, що зниження рівня вольової регуляції істотно впливає на мотиваційну сферу діяльності. Коли особистість не володіє достатнім рівнем внутрішнього самоконтролю, не здатна об'єктивно оцінювати власні спонуки та регулювати їх за допомогою вольових зусиль, у її поведінці зростає частка імпульсивних, неусвідомлених дій, що знижує ефективність діяльності та рівень саморегуляції. Таким чином, розвиток волі тісно пов'язаний із зміцненням внутрішньої мотиваційної структури особистості, її здатністю до самостимулювання та подолання ситуативних впливів.

У характеристиці юнацького віку Л. Божович наголошує на визначальній ролі мотиваційної сфери особистості, у межах якої формується внутрішня позиція, що визначає ставлення молодої людини до дійсності, до інших людей і до самої себе. На цьому етапі відбувається становлення світогляду, розвиток моральної та пізнавальної свідомості, що безпосередньо впливає на формування емоційно-вольової регуляції. Внутрішня позиція забезпечує цілісність самосвідомості й виступає психологічною основою саморегулювання поведінки.

Важливу роль у розвитку емоційно-вольової сфери відіграє мотиваційно-смілова структура особистості, яка визначає спрямованість її вольової активності. Як підкреслюють Е. Десі та Р. Раян, мотивація, що

ґрунтується на внутрішніх цінностях, автономії та самовизначенні, є головним чинником, який забезпечує стійкість і саморегульованість поведінки. Дії й вчинки людини зумовлюються системою потреб, мотивів, установок і цілей, які відображають життєву позицію та ціннісно-смыслову орієнтацію особистості (К. Роджерс, Р. Лазарус).

Якщо у молоді переважають зовнішні мотиви — орієнтація на задоволення власних потреб, соціальні схеми успіху, престиж чи конформізм, — це свідчить про недостатню сформованість внутрішніх цінностей і низький рівень саморефлексії. Молоді люди, орієнтовані на зовнішні критерії оцінки та некритичне прийняття стереотипів референтних груп, часто демонструють ситуативну поведінку, емоційну нестійкість і знижену відповідальність за власні дії. Такий тип мотивації визначається екстернальним локусом контролю, коли регуляція поведінки залежить від зовнішніх обставин, а не від внутрішніх переконань.

Натомість розвинена вольова саморегуляція, заснована на внутрішніх мотивах і моральних цінностях, сприяє формуванню автономії, відповідальності та стійкості особистості. Вона забезпечує узгодження між емоційними імпульсами та свідомими цілями, підвищує рівень самоконтролю й дозволяє людині ефективно діяти в умовах соціальних викликів.

У даному аспекті ми поділяємо позицію М. Савчина, який підкреслює важливість категорії «відповідальність» у структурі вольової регуляції та зазначає, що саме вона є одним із ключових показників соціальної зрілості особистості. Науковець наголошує, що інтернальна відповідальність — тобто схильність покладати результати власних дій на себе — корелює з високим рівнем розвитку волі, тоді як екстернальна — орієнтація на зовнішні обставини або вплив інших — вказує на недостатню саморегульованість і нижчий рівень вольової зрілості.

Подібну точку зору висловлює К. Роджерс, вважаючи, що відповідальність є головним критерієм особистісного зростання та

показником переходу від соціальної залежності до внутрішньої автономії. Відповідальна особистість діє не під впливом зовнішнього контролю, а виходячи зі свідомих переконань і власних цінностей, що й визначає її соціальну зрілість.

Сучасні дослідники підкреслюють тісний взаємозв'язок між самооцінкою та розвитком вольових якостей. Так, за твердженням Д. Гоулмана, завищена самооцінка може призводити до надмірної самовпевненості, егоцентризму та домінування мотивів самоствердження, тоді як занижена — породжує невпевненість у власних силах, емоційну залежність і підвищену чутливість до зовнішньої оцінки. Натомість адекватна самооцінка виступає умовою розвитку зрілої вольової поведінки, оскільки дозволяє людині реалістично співвідносити свої потреби, можливості й цілі.

Як зазначає О. Бондарчук, адекватна самооцінка допомагає узгоджувати особисті потреби з вимогами соціального середовища, формуючи оптимальний рівень домагань і сприяючи конструктивному саморозвитку. Коли рівень домагань виявляється надмірним або недосяжним, це часто супроводжується афективними реакціями — образливістю, роздратуванням, агресивністю чи відчуттям безсилля, що є наслідком внутрішнього дисбалансу між очікуваннями та реальністю.

Водночас, як наголошує Дж. Роттер, рівень розвитку Я-концепції у ранній юності істотно впливає на характер емоційно-вольової регуляції. Саме в цей період формується здатність усвідомлено мобілізувати внутрішні ресурси, що забезпечує ефективність діяльності, підвищує рівень адаптивності у міжособистісній взаємодії та є критерієм становлення самосвідомості. Розвиток емоційно-вольової регуляції у студентському віці слугує показником зрілості Я-концепції та вміння поєднувати когнітивні, емоційні й мотиваційні процеси у єдину самокеровану систему.

Внутрішній світ майбутнього фахівця — його сприймання, мислення, переживання — завжди належить конкретній людині як суб'єктові

діяльності. Цей світ, що відображає індивідуальні особливості емоційного й когнітивного досвіду, у психології визначається як внутрішній (душевний) світ особистості (В. Слободчиков). Поряд із ним існує зовнішній, об'єктивний світ — природа, суспільство, культура, соціальне середовище, інші люди, тобто все людське буття.

Реальний процес професійного становлення майбутнього фахівця включає не лише діяльнісну активність, а й поведінкову, яка виявляється у зовнішніх реакціях, що регулюються емоційними станами. На поведінковому рівні суб'єктні характеристики ще не повністю задіяні, адже активність часто визначається впливом емоцій як афективних структур минулого досвіду, які формують динаміку внутрішнього психічного життя і регулюють поведінку відповідно до особистісного змісту ситуації. Перехід на діяльнісний рівень, пов'язаний із цільовою детермінацією активності, вимагає від майбутнього фахівця довольної емоційної регуляції відповідно до поставлених професійних завдань.

Аналіз теоретичних досліджень свідчить, що емоційні процеси виконують регулятивну, впливову та керівну функції у професійній діяльності майбутніх фахівців. Емоції визначають мотиви спілкування, впливають на розвиток комунікативних умінь, міжособистісних стосунків і професійної взаємодії (М. Демидова, Л. Гапоненко, Р. Мільруд). Позитивний емоційний тон та емпатійні стосунки є невід'ємними складовими ефективною взаємодії у студентському середовищі. Емоції виконують соціальну, оцінну та регулятивну функції, що визначає характер прийняття рішень майбутнім фахівцем у процесі навчання й професійного саморозвитку.

Особливістю освітнього процесу є високий рівень емоційного напруження, який може впливати на ефективність діяльності як стимулююче (мобілізуючи), так і гальмівно (знижуючи працездатність). Як зазначає Н. Амінова, емоційна стійкість є однією з ключових професійно важливих якостей, адже вона забезпечує конструктивну взаємодію, стресостійкість і гармонійність у спілкуванні.

Емоційність як професійно значуща риса розглядається у працях Т. Сиріцо, яка показала, що схильність до вираження емоцій різної модальності сприяє глибшому емоційному контакту, розвитку емпатії та взаєморозуміння у процесі взаємодії. Ці якості важливі для майбутнього фахівця будь-якої галузі, адже вони створюють умови для психологічного комфорту та взаємної довіри у спільній діяльності.

Основою виникнення емоційних станів є потреби й мотиви особистості, які спонукають до постановки цілей і виконання конкретних завдань. Відповідно до концепції О. Леонтьєва, емоції виконують функцію внутрішніх сигналів, що відображають не саму дійсність, а ставлення суб'єкта до успішності реалізації власних мотивів. Таким чином, емоції відображають не події, а їх значущість для особистості, стаючи показником задоволення чи фрустрації потреб.

У цьому контексті мотиваційно-емоційна складова професійного становлення майбутніх фахівців не менш важлива, ніж когнітивна. Вона визначає неусвідомлені, ірраціональні компоненти поведінки, впливає на сприйняття інформації, характер міжособистісних стосунків і здатність до емоційної саморегуляції. Як підкреслює В. Кушнір, ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців можлива лише за умови поєднання раціонально-логічного, мотиваційного та емоційного компонентів, які перебувають у гармонійному співвідношенні.

Згідно з дослідженнями, мотиваційна сфера студентів включає як внутрішні, так і зовнішні мотиви. Внутрішні мотиви — це прагнення до самореалізації, бажання стати компетентним фахівцем, проявити власне «Я»; зовнішні — страх отримати низьку оцінку, бажання уникнути критики, схвалення з боку викладачів чи батьків. Переважання зовнішньої мотивації знижує суб'єктність студента, тоді як розвиток внутрішньої сприяє самостійності, відповідальності та професійному зростанню.

Таким чином, емоційно-мотиваційна регуляція діяльності майбутніх фахівців є ключовою умовою їх професійного становлення. Вона забезпечує

інтеграцію когнітивних, афективних і вольових процесів, сприяє розвитку особистісної зрілості, емоційної стійкості та здатності до ефективної міжособистісної взаємодії у професійному середовищі.

Головною вадою подібних освітніх ситуацій, на нашу думку, є те, що в них не розкривається особистісний потенціал майбутніх фахівців — не проявляються їхні індивідуальні особливості, природні задатки, здібності та професійні нахили. Іншими словами, у таких умовах занижується роль емоційно-чуттєвої сфери діяльності, яка є важливою складовою розвитку особистості. Розкрити власні ресурси, мобілізувати духовні, інтелектуальні та вольові можливості особа здатна лише за наявності свободи самовираження, взаємоповаги, суб'єктної рівності, права вибору та внутрішньої мотивації, що створюють підґрунтя для саморозвитку та саморегуляції.

Як зазначав С. Рубінштейн, внутрішній світ людини можна осмислити через три фундаментальні запитання:

що є змістом її спрямованості — потреби, інтереси, ідеали, цінності;

які задатки та здібності визначають її потенціал;

яким чином людина реалізує ці можливості у власній діяльності та поведінці.

Розуміння цих аспектів у процесі підготовки майбутніх фахівців дозволяє створювати освітнє середовище, яке сприяє не лише набуттю знань і навичок, а й розкриттю внутрішніх сил, розвитку вольової саморегуляції та формуванню цілісної особистості.

У структурі психічного життя провідну роль відіграють бажання і воля, адже саме вони визначають внутрішню активність суб'єкта. Майбутнім фахівцям важливо усвідомлювати джерела власної поведінки — потреби, мотиви, цінності, які зумовлюють вибір дій і вчинків. Неможливо здійснювати ефективну діяльність чи приймати обґрунтовані рішення, не розуміючи механізмів власної мотивації та можливих наслідків поведінкових реакцій.

З психологічної точки зору, джерела поведінки особистості описуються категоріями «потреба», «бажання» та «мотив». Як зазначає В. Слободчиков, потреба є станом людини, що виникає внаслідок нестачі певних об'єктів або умов, необхідних для підтримання життєдіяльності. Спочатку потреба існує лише як потенційна умова активності, проте в процесі дії вона трансформується у мотив, набуваючи конкретного предметного спрямування.

На рівні суб'єктності потреба спонукає особистість до дії, визначаючи її мету, емоційний тон та вольовий вектор. Таким чином, мотивація є системним процесом, у якому зовнішні й внутрішні чинники взаємодіють, викликаючи активність майбутнього фахівця та спрямовуючи її на досягнення професійно й особистісно значущих результатів.

Особливостями розвитку емоційно-вольової саморегуляції особистості на юнацькому етапі онтогенезу є: формування внутрішньої мотивації до самовдосконалення та особистісного зростання; посилення домінанти далеких, перспективних життєвих і професійних цілей; становлення виконавської ланки вольової регуляції, що характеризується зростанням усвідомленості, внутрішнього контролю та застосуванням конструктивних стратегій емоційно-вольової саморегуляції; встановлення сутнісного зв'язку між емоційно-вольовою сферою та моральною свідомістю, що визначає відповідальність, стійкість і гуманістичну спрямованість поведінки.

Отже, емоційно-вольову саморегуляцію доцільно розглядати як динамічну систему, що формується у процесі професійної підготовки та становлення особистості майбутнього фахівця. Вона інтегрує емоційні, когнітивні, мотиваційні та моральні компоненти психіки, впливаючи на розвиток ціннісно-сислової сфери, самосвідомості та професійної компетентності. Емоційно-вольова саморегуляція виступає важливою умовою ефективного професійного становлення, забезпечуючи внутрішню гармонію, цілеспрямованість, стресостійкість і здатність до рефлексії у процесі фахового розвитку.

1.3 Соціально-психологічна адаптація студентів до навчання у закладі вищої освіти

Важливим аспектом освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану є розвиток соціально-адаптаційних ресурсів особистості та формування тих психологічних і когнітивних здібностей, які дають змогу студентам орієнтуватися у складних реаліях сьогодення, приймати усвідомлені рішення щодо власного майбутнього, залишатися активними, самостійними та конкурентоспроможними суб'єктами на сучасному ринку праці. Процес адаптації студентів-першокурсників виявляється суттєво ускладненим через воєнні обставини, а також через перехід значної частини закладів освіти на змішаний або дистанційний формат навчання. Такий формат вимагає не лише технічної перебудови освітнього середовища (врахування повітряних тривог, перебоїв з електроенергією тощо), а й переосмислення педагогічних і психологічних підходів до навчання.

Усі учасники освітнього процесу сьогодні перебувають у стані підвищеного емоційного напруження, що є природною реакцією організму на стрес і небезпеку. Військова агресія спричиняє тривалу психологічну травматизацію, руйнує базове відчуття безпеки та стабільності, що, у свою чергу, ускладнює процес соціально-психологічної адаптації студентів, особливо тих, хто вперше потрапив у нове освітнє середовище.

Більшість першокурсників у таких умовах потребують психологічної підтримки, зорієнтованої на розвиток життєстійкості, адаптивності та внутрішніх ресурсів саморегуляції. Це вимагає системного підходу до організації допомоги у сфері психічного здоров'я з використанням сучасних психопрофілактичних, консультативних і тренінгових технологій. Ігнорування потреби у своєчасній психологічній підтримці або її відтермінування призводить до зниження життєстійкості, рівня адаптації та загального психологічного благополуччя студентської молоді. Отже, нестача

науково обґрунтованих підходів і практичних моделей підтримки студентів в умовах війни зумовлює необхідність пошуку ефективних шляхів психологічного супроводу процесу їхньої соціально-психологічної адаптації до навчальної діяльності у закладах вищої освіти.

Проблема адаптації особистості в широкому розумінні цього поняття привертала увагу дослідників упродовж усього розвитку психологічної науки. Значний внесок у формування сучасного розуміння адаптації зробив Ж. Піаже, який розглядав її як єдність двох взаємопов'язаних процесів — акомодатії та асиміляції. Акомодатія забезпечує пристосування суб'єкта до умов середовища, тоді як асиміляція передбачає перетворення цих умов відповідно до внутрішньої структури організму або досвіду суб'єкта. Обидва процеси є взаємозалежними й взаємодоповнювальними, утворюючи динамічну систему саморегуляції психічного життя людини.

Відповідно до поглядів Ф. Меєрсона, адаптація — це процес пристосування організму до зовнішнього середовища або змін, що відбуваються в ньому самому. А. Георгієвський розрізняє онтогенетичну адаптацію, яка відбувається протягом індивідуального розвитку людини, та філогенетичну, що є результатом історичної еволюції виду.

Важливим аспектом теоретичного аналізу проблеми є співвідношення понять соціалізації та соціальної адаптації. Як зазначає І. Соколова, одні дослідники трактують соціалізацію як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, норм, цінностей і моделей поведінки, що забезпечують його функціонування в суспільстві. Інші вважають адаптацію етапом соціалізації, коли відбувається активне пристосування індивіда до соціального середовища та засвоєння ним ролей і статусів. На думку Б. Паригіна, адаптація є складовою процесу соціалізації, який включає як біологічні передумови, так і власне входження людини в соціум.

У науковій літературі поняття соціально-психологічної адаптації розкривається неоднозначно. Частина авторів визначає її як «включення індивіда в систему міжособистісних взаємин, що характеризують певну

соціальну групу». Проте таке трактування є звуженим, адже не враховує адаптаційних процесів, притаманних іншим категоріям, зокрема підліткам і студентській молоді. Ф. Березін розглядає соціально-психологічну адаптацію як аспект психічної адаптації, що забезпечує ефективну мікросоціальну взаємодію, формування адекватних міжособистісних відносин, урахування соціальних очікувань та досягнення соціально значущих цілей.

Аналіз наукових підходів засвідчує відсутність єдиного й вичерпного визначення цього феномена, що підкреслює його багатогранність і складність. У цьому контексті соціально-психологічну адаптацію доцільно розглядати як процес і результат активного пристосування психіки та поведінки особистості до умов соціального середовища, який здійснюється через провідну діяльність індивіда та спрямований на гармонізацію взаємодії між внутрішнім світом особистості й вимогами середовища. У ширшому розумінні соціально-психологічну адаптацію можна визначити як оптимальну взаємодію особистості та соціального середовища, що характеризується балансом між задоволенням її провідних потреб і реальними можливостями їх реалізації в конкретних соціальних умовах.

Проблема соціальної адаптації посідає одне з провідних місць у психологічній науці й досліджується протягом усього історичного розвитку психології. На ранніх етапах становлення психологічного знання увага дослідників зосереджувалася переважно на біологічних і фізіологічних механізмах адаптаційних процесів (Дж. Прохазка, Ч. Дарвін, І. Павлов, Л. Морган, Б. Торндайк, Г. Сельє та ін.). Починаючи з 60-х років ХХ століття, науковий інтерес зміщується у напрямі вивчення психологічних і соціальних аспектів адаптації, що знайшло відображення у працях К. Платонова, В. Ямницького та інших дослідників.

У сучасній психології сформовано низку концептуальних моделей адаптаційних процесів (Р. Іллюченко, В. Медведєв, Ф. Меєрсон), а також концепції адаптаційних механізмів особистості, серед яких: інтеграційна модель поведінки (Ф. Березін); модель редукції поведінки (Ф. Березін, В.

Медведєв); модель формування адаптивної структури особистості (В. Брудний, Т. Ронгінська, Т. Середа); модель когнітивної та емоційної регуляції діяльності (Д. Карлсміт, Ю. Олександровський, Л. Фестінгер, В. Очеретяний, Р. Іллюченко, Я. Неверович); модель адаптації як форми соціальної активності особистості (В. Семиченко, О. Солодухова). Важливий внесок у вивчення ресурсного підходу до адаптації зроблено у працях А. Галян, яка розглядає особистісні адаптаційні ресурси як ключовий чинник ефективної соціалізації. У свою чергу, Л. Тимків визначає адаптацію як складову адаптивної культури особистості, що забезпечує гнучкість і життєстійкість у соціумі.

На сучасному етапі розвитку психології відбулося чітке розмежування понять “пристосування” (adjustment) і “адаптація” (adaptation), що зумовило перехід від трактування адаптації як пасивного реагування до її розуміння як активного процесу взаємодії особистості та середовища, спрямованого на саморозвиток, самоактуалізацію й самореалізацію людини в соціальному контексті (Г. Балл, Б. Паригін, О. Налчаджян, В. Ямницький, А. Фурман). Період адаптації молоді людини після закінчення закладу вищої освіти до професійної діяльності справедливо вважається одним із найскладніших етапів її розвитку. Як зазначає В. Семиченко [10, с. 64], адаптаційні процеси відбуваються у різних площинах — фізіологічній, психологічній, соціальній і професійній. Потрапляючи у принципово нові умови діяльності, людина гостро реагує на зміни, що проявляється як на фізіологічному, так і на психічному рівнях. Під час адаптації зростають енергетичні витрати організму, виникають певні функціональні порушення, що може негативно впливати на фізичне та психічне самопочуття особистості. Тому, на думку більшості дослідників, оптимізація адаптаційних можливостей студентів має розпочинатися ще в період навчання у закладі вищої освіти. Це передбачає попередню діагностику рівня адаптованості, визначення чинників, що впливають на соціально-психологічну адаптацію, та розроблення відповідних психолого-педагогічних заходів.

Узагальнення наукових джерел дає змогу виділити дві основні групи факторів адаптації — соціальні (об'єктивні) та психологічні (суб'єктивні).

До соціальних факторів належать:

Соціально-економічне становище суспільства, у якому відбувається професійне становлення особистості, а також система цінностей і моральних норм, що в ньому панують.

Соціальні групи, до яких належить студент: сім'я, академічна група, референтне середовище. Особливої ваги набуває студентський колектив як середовище соціалізації, комунікації та емоційної підтримки.

Соціальні умови розвитку, зокрема матеріальне становище, побут, умови проживання, тип освітньої установи, навчальні навантаження, рівень матеріально-технічного забезпечення та освітнього менеджменту.

Соціальні ролі особистості, які вона виконує у навчальній, професійній та особистісній сферах. Прийняття ролі студента певної спеціальності є важливим чинником формування професійної ідентичності та задоволення обраною професією.

Професійна належність, що визначає соціальний статус і вимоги до компетентності. Для майбутніх фахівців у галузі комп'ютерних технологій, наприклад, це передбачає високий рівень інтелектуальної самостійності, відповідальності, аналітичного мислення та здатності до самонавчання.

До психологічних факторів соціально-психологічної адаптації відносять:

Індивідуально-психологічні особливості — тип темпераменту, риси характеру, рівень тривожності, комунікативність, локус контролю, екстраверсію або інтроверсію, активність, а також вікові й гендерні відмінності, які можуть як сприяти, так і ускладнювати адаптацію до нового освітнього середовища.

Спрямованість особистості, що охоплює систему потреб, інтересів, цінностей і мотивів діяльності. Важливе значення має узгодженість між навчальними цілями студента та змістом освітньої програми.

Здібності (загальні та спеціальні), які визначають можливості особистості до засвоєння знань і професійних умінь. Для студентів технічних і IT-спеціальностей важливими є аналітичне мислення, абстрактність, логічність та гнучкість розумових процесів.

Рівень розвитку самосвідомості, емоційної сфери та вольових якостей, що відображає усвідомлення значущості освіти, професійної підготовки та готовності долати труднощі на шляху до мети.

Особливе місце серед суб'єктивних чинників посідає комунікативний потенціал, який, за визначенням Р. Максимової [11], є структурним утворенням, що поєднує комунікативну активність, емоційну стабільність у спілкуванні та впевненість у міжособистісній взаємодії. Зниження комунікативного потенціалу призводить до зменшення соціальної активності, звуження кола спілкування, підвищення емоційної реактивності та незадоволеності міжособистісними стосунками. Натомість високий рівень комунікативного потенціалу сприяє ефективній інтеграції в колектив, розвитку професійних зв'язків та успішній соціально-психологічній адаптації студента.

Особливості адаптації студентської молоді до навчання у закладах вищої освіти висвітлено у працях А. Фурмана, О. Солодухової, Ф. Хайрулліна. Безпосередньо проблемам первинної адаптації першокурсників і визначенню чинників, що впливають на цей процес, присвячено дослідження Ю. Бохонкової, С. Гапонової, Н. Жигайло, М. Левченка. В умовах воєнного стану аспекти соціальної адаптації студентів до навчання досліджуються у працях М. Левченка та А. Форостяна, які наголошують на перешкодах адаптаційного процесу й шляхах їх подолання. Проблему формування психологічної стійкості студентів у цей період розкрито в роботах Н. Жигайло та Т. Шолудки, які підкреслюють важливість розвитку механізмів саморегуляції, стресостійкості та емоційної рівноваги як базових чинників ефективної адаптації в умовах кризового суспільного середовища.

Адаптація студентів-першокурсників до нових умов навчання та життя не завжди відбувається успішно. Як зазначає М. Дідух, на ефективність соціально-психологічної адаптації студентів впливають різноманітні чинники, серед яких провідну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості особистості, рівень розвитку саморегуляції поведінки та діяльності, а також здатність до оптимальної особистісної регуляції у новому соціальному середовищі [1, с. 62]. Психологічні та вікові особливості студентів зумовлюють певні труднощі в адаптації до нових соціальних умов. Перехід від навчання у закладі загальної середньої освіти до здобуття професійної підготовки у закладі вищої освіти супроводжується зміною соціальної ситуації розвитку, потребою в засвоєнні нових соціальних ролей, що створює передумови для нового етапу соціальної адаптації.

Вітчизняні дослідники Л. Подоляк та В. Юрченко виокремлюють низку адаптаційних труднощів початкового етапу навчання, які мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер [2, с. 188–189]. До них належать: переживання, пов'язані з виходом із шкільного колективу, втратою соціальних зв'язків і підтримки; інтеграція у студентське середовище, засвоєння його цінностей і норм поведінки; утруднення у встановленні міжособистісних контактів із викладачами та ровесниками; невизначеність професійної мотивації та неусвідомленість вибору спеціальності; недостатня психологічна готовність до професійної діяльності; низький рівень розвитку саморегуляції та самоконтролю, зумовлений відсутністю щоденного контролю з боку дорослих; потреба в організації власного побуту в нових умовах проживання (гуртожиток, орендоване житло).

Додатковим і надзвичайно потужним чинником ускладнення процесу адаптації виступає війна, яка суттєво впливає на психоемоційний стан студентів-першокурсників. Серед поширених наслідків науковці називають підвищений рівень стресу, тривожності, депресивні прояви, агресивність та зниження навчальної мотивації. Дослідження [3, с. 799] свідчать, що на психоемоційний стан студентів у воєнний час впливають такі чинники, як:

відчуття небезпеки, втрата близьких, тривалий стрес, економічні труднощі, порушення навчального процесу, соціальна ізоляція, медійний тиск, невизначеність майбутнього, а також брак ресурсів і соціальної підтримки.

Особливої уваги потребують студенти, які перебувають у складних життєвих обставинах. Для них пріоритетними є безпека, стабільність і пристосування до нових умов життя. Важливий внесок у дослідження адаптаційних процесів студентів зробив О. Мороз, який виокремив чотири форми адаптації першокурсників до умов навчання у закладі вищої освіти: формальну, соціально-психологічну, дидактичну та особистісно-психологічну [4, с. 134–138].

➤ Формальна адаптація охоплює інформаційну обізнаність студентів щодо нових реалій життя у ЗВО, ознайомлення з його структурою, правилами, традиціями, а також усвідомлення власних прав і обов'язків.

➤ Соціально-психологічна адаптація полягає у внутрішній інтеграції групи першокурсників, її поступовому включенні до ширшого студентського колективу, формуванні навичок міжособистісної взаємодії, налагодженні позитивних стосунків і почуття належності до академічної спільноти.

➤ Дидактична адаптація передбачає засвоєння нових форм організації навчальної діяльності, розвиток навичок самостійного навчання, що є особливо актуальним за умов змішаного або дистанційного формату навчання, який часто переривається через повітряні тривоги або перебої в енергопостачанні.

➤ Особистісно-психологічна адаптація пов'язана з прийняттям нової соціальної позиції «студента» та поступовим утвердженням ролі майбутнього фахівця, формуванням професійної ідентичності й системи цінностей, що відповідають обраній спеціальності.

Студентські групи першокурсників відзначаються соціальною різноманітністю, нестійкою структурою взаємин, прагненням до самоствердження та лідерства. Саме цей період стає критичним для формування внутрішньої мотивації, комунікативних умінь, саморегуляції та

здатності до емоційної стійкості, що визначає подальшу успішність навчання і професійного становлення.

Враховуючи вище сказане, ми вважаємо, що процес соціально-психологічної адаптації студентів є багатофакторним і динамічним утворенням, у якому поєднуються впливи соціального середовища, освітніх умов і внутрішніх психологічних ресурсів особистості. Ефективність адаптації визначається гармонійною взаємодією соціальних чинників (умови навчання, система міжособистісних стосунків, професійне середовище) та психологічних чинників (індивідуальні особливості, мотивація, рівень самосвідомості, комунікативний потенціал). Саме вони забезпечують становлення активної позиції студента, розвиток саморегуляції, емоційної стійкості та професійної спрямованості. Підтримка цих процесів у межах освітнього простору закладу вищої освіти створює передумови для успішної інтеграції молодого людини у професійне життя й підвищення рівня її психологічного благополуччя.

Висновки до розділу.

У розділі узагальнено теоретичні підходи до розуміння емоційно-вольової саморегуляції як цілісної системи, що забезпечує свідоме керування емоціями, поведінкою й діяльністю особистості. Її структура охоплює когнітивний, емоційний, вольовий і мотиваційно-смісловий компоненти, які визначають ефективність самоконтролю та цілеспрямованості. Період ранньої юності є сенситивним для розвитку емоційно-вольової сфери. У цей час формуються навички саморегуляції, зростає свідомий контроль за поведінкою, посилюється мотивація самовдосконалення. Соціально-психологічна адаптація студентів визначається гармонійною взаємодією соціальних (умови навчання, середовище) та психологічних (емоційна стійкість, мотивація, самосвідомість) чинників. Отже, емоційно-вольова саморегуляція і соціально-психологічна адаптація взаємопов'язані: високий рівень саморегуляції сприяє успішному пристосуванню студентів до

навчання, розвитку їх професійної спрямованості та психологічного благополуччя.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИКА ЇХ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

2.1 Організація, мета, завдання та методи емпіричного дослідження

Емпіричне вивчення психологічних закономірностей розвитку емоційно-вольової саморегуляції у студентів є важливим етапом дослідження, оскільки саме вона визначає здатність особистості ефективно діяти в умовах навчального навантаження, змін соціального середовища та необхідності самостійного прийняття рішень. У студентському віці формуються базові механізми саморегуляції, що забезпечують успішну соціально-психологічну адаптацію, стресостійкість, відповідальність та цілеспрямованість.

В умовах воєнного стану та зростання психологічного навантаження роль емоційно-вольової саморегуляції як чинника адаптації набуває особливого значення. Вона сприяє гармонізації внутрішнього стану, підтриманню психологічної рівноваги, подоланню дезадаптивних проявів і формуванню позитивної життєвої позиції.

Даний розділ присвячено опису організації, мети, завдань, вибірки та методичного інструментарію емпіричного дослідження, спрямованого на з'ясування зв'язку між рівнем розвитку емоційно-вольової саморегуляції студентів і показниками їх соціально-психологічної адаптації у сучасному освітньому середовищі.

У дослідженні взяли участь 58 студентів I–II курсів закладу вищої освіти віком від 17 до 20 років. Серед них – 34 дівчини (58,6%) та 24 юнаки (41,4%). Усі респонденти навчаються за гуманітарними спеціальностями, що забезпечило відносну однорідність вибірки за соціально-професійними характеристиками.

Методи дослідження.

1. Спостереження – для фіксації поведінкових проявів емоційної стійкості та вольової регуляції у навчальній діяльності.
2. Бесіда – для уточнення суб'єктивних уявлень студентів про труднощі адаптації та засоби їх подолання.
3. Методика “Визначення емоційної стійкості (стабільності)” – для оцінки здатності до контролю емоційних реакцій у складних ситуаціях.
4. Опитувальник “Стиль саморегуляції поведінки” (В. Моросанова, Є. Коноз) – для виявлення рівня розвитку планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості та самостійності.
5. Методика вивчення вольової саморегуляції (А. Зверьков, Е. Ейдман, адаптована версія) – для діагностики цілеспрямованості, рішучості, самоконтролю та наполегливості.
6. Шкала диференційних емоцій К. Ізарда – для аналізу домінуючих емоційних станів студентів.
7. Методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда (в адаптації А. Осницького) – для оцінювання рівня адаптованості, самоприйняття, емоційного комфорту, інтернальності та домінування.

База дослідження – емпірична частина дослідження проводилася в Хмельницькому національному університеті.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда (в адаптації А. Осницького) [48].

Методика призначена для виявлення ступеня адаптованості-дезадапованості особистості у соціальній сфері, дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації через інтегральні показники: адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, прагнення домінування.

Опитувальник складається з 101 твердження про людину, про її спосіб життя, переживання, думки, звички, стиль поведінки. Респондентам пропонується співвіднести ці твердження зі своїм способом життя та оцінити кожне твердження за шкалою від 0 до 6:

- 0 - це до мене зовсім не відноситься;
- 1 – мені це не властиво здебільшого;
- 2 - сумніваюся, що це можна віднести до мене;
- 3 - не наважуюся віднести це до себе;
- 4 це схоже на мене, але немає впевненості;
- 5 це на мене схоже;
- 6 - це точно про мене.

Результати обробляються відповідно «ключа», інтегральні показники розраховуються за індивідуальною формулою. Показники інтерпретуються відповідно до нормативних даних, які представлені окремо для підлітків та дорослих.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації була розроблена Карлом Роджерсом та Розалінд Даймонд у 1954 році. Адаптований Т. Снегірьової в 1987 варіант методики використовувався при вивченні емоційно-поведінкових порушень, труднощів переходу до наступної ланки навчання, індивідуальних особливостей адаптації до нових умов навчання у школах та інших навчальних закладах. Фахівцями відзначено високу диференціюючу здатність методики в діагностиці адаптації-дезаптації та особливостей уявлення про себе. За кожною шкалою визначається кількісний показник, який інтерпретується відповідно до нормативних значень. Високі показники за шкалами адаптації, самоприйняття, емоційного комфорту та внутрішнього контролю свідчать про високий рівень соціально-психологічної зрілості, саморегуляції та позитивне емоційне функціонування. Низькі бали вказують на емоційну напруженість, внутрішні конфлікти, залежність від зовнішніх оцінок або незадовільну адаптацію.

Таким чином, методика Роджерса – Даймонда є ефективним засобом комплексного аналізу психологічних механізмів соціально-психологічної адаптації студентів і дозволяє оцінити, як рівень емоційно-вольової

саморегуляції впливає на успішність їхнього пристосування до навчальної та соціальної діяльності у закладі вищої освіти.

Методика «Визначення емоційної стійкості (стабільності) – нестійкості (нейротизму, тривожності)» (Додаток А) застосовувалася для оцінювання рівня емоційної врівноваженості студентів як показника їхньої здатності до саморегуляції у процесі соціально-психологічної адаптації. Опитувальник є надійним і валідним інструментом для вимірювання тривожності як індивідуальної риси особистості, а також як тимчасового емоційного стану. Методика дозволяє виявити такі характеристики, як емоційна стабільність, схильність до тривожності, нейротизм, що у поєднанні з показниками екстраверсії-інтроверсії визначають загальну поведінкову динаміку особистості.

Емоційна стійкість у психологічному сенсі трактується як здатність людини зберігати внутрішню рівновагу, контроль над емоційними реакціями, впевненість у власних можливостях і продуктивність діяльності в умовах стресу або фрустрації. Поняття «стійкість» тісно пов'язане з феноменом стресу, який інтерпретується як зміни у механізмах психічної регуляції під впливом складних або загрозливих життєвих обставин. Високий рівень емоційної стійкості передбачає уміння свідомо керувати власною діяльністю, підтримувати оптимальний рівень психічного навантаження, раціонально розподіляти сили, а також знаходити внутрішні ресурси для впевненої поведінки й успішної адаптації.

Тест складається з 19 запитань, аналіз яких дозволяє визначити рівень емоційної стійкості або нестійкості особистості. Високі показники свідчать про врівноваженість, самоконтроль, позитивне емоційне налаштування; середні – про відносну стабільність із потребою подальшого розвитку навичок саморегуляції; низькі – про підвищену тривожність, емоційну вразливість і труднощі адаптації в нових або стресових умовах. Таким чином, дана методика є ефективним засобом виявлення рівня емоційної врівноваженості студентів, що є важливим компонентом їхньої емоційно-

вольової саморегуляції та соціально-психологічної адаптації до освітнього середовища.

2) Методика «Стильова саморегуляція поведінки людини». Дана методика присвячена вивченню індивідуального стилю саморегуляції довільної активності людини. Феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, яким чином людина планує і програмує досягнення життєвих цілей, враховує значущі зовнішні і внутрішні умови, оцінює результати і контролює свою активність. Крім того, в процесі досягнення нових для суб'єкта цілей може здійснюватись формування таких особливостей саморегуляції, які можуть сприяти розвитку новоутворень особистості. Методика складається з 46-ти тверджень, які входять у склад шести шкал, виділених відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторних якостей (гнучкість і самостійність):

- шкала планування характеризує індивідуальні особливості цілепокладання, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності (при високих показниках плани виявляються реалістичними, деталізованими, ієрархічними, дієвими і самостійними);

- шкала моделювання демонструє індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх передумов діяльності, міру їх усвідомленості, деталізованості і адекватності (високі показники проявляються в адекватності програм дій планам діяльності, відповідності одержуваних результатів прийнятим цілям);

- шкала програмування діагностує усвідомленість програмування людиною своїх дій (високі показники говорять про потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, деталізованість і розгорнутість програм, які будуються самостійно, є гнучкими в нових обставинах, але стійкими в умовах перешкод);

- шкала оцінки результатів характеризує здатність до оцінки себе і результатів своєї діяльності та поведінки і її адекватність (високі показники за цією шкалою свідчать про сформованість і стійкість критеріїв оцінки

успішності досягнення результатів. У результаті суб'єкт виявляється здатним оцінити причини, які могли привести до неуспішного результату);

- шкала гнучкості діагностує рівень сформованості здатності перебудовувати систему саморегуляції відповідно до змін системи зовнішніх та внутрішніх умов (досліджувані з високими показниками демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин вони легко перебудовують плани і програми виконавчих дій та здатність швидко оцінити зміни у значущих умовах. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидкі зміни подій і успішно вирішувати завдання в умовах ризику);

- шкала самостійності характеризує розвиненість регуляторної автономності (наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про здатність організувати роботу по досягненню мети, контролювати перебіг її виконання, аналізувати і оцінювати результати діяльності).

Методика в цілому працює як єдина шкала загального рівня саморегуляції, яка характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Для досліджуваних з високими показниками загального рівня саморегуляції характерні усвідомленість і взаємозв'язок в загальній структурі індивідуальної регуляції регуляторних ланок. При високій мотивації досягнення такі досліджувані здатні формувати стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних особливостей, що заважають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень свідомої саморегуляції, тим легше людина оволодіває новими видами активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, має більш стабільні успіхи в звичних видах діяльності.

Методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Е. Ейдмана застосовувалася для визначення рівня сформованості свідомого контролю над власною поведінкою, емоціями та вчинками студентів. Під

рівнем вольової саморегуляції розуміють здатність особистості цілеспрямовано керувати своїми діями, долати внутрішні й зовнішні перешкоди, підтримувати оптимальний емоційний стан і діяти відповідно до власних намірів.

Методика дозволяє оцінити загальний рівень вольової регуляції та її складові — наполегливість і самовладання. Порівняння отриманих результатів із середніми значеннями шкал дає змогу визначити високий, середній або низький рівень розвитку цих характеристик. Високі показники свідчать про емоційну зрілість, упевненість, незалежність, послідовність у досягненні цілей, здатність до самоконтролю та соціально-позитивну спрямованість. Такі особи володіють умінням планувати власну діяльність, реалістично оцінювати можливості та неухильно втілювати наміри. Однак надмірний контроль поведінки може призводити до підвищеної внутрішньої напруги та тривожності.

Низький рівень вольової саморегуляції характерний для емоційно нестійких, імпульсивних і невпевнених у собі осіб, яким властиві нестійкість намірів і знижена здатність до самоконтролю.

Субшкала наполегливості відображає силу намірів і прагнення доводити справу до кінця. Високі бали за цією шкалою властиві працездатним, організованим особам, орієнтованим на досягнення мети, які мобілізуються у складних умовах і дотримуються соціальних норм. Низькі бали свідчать про невпевненість, лабільність, імпульсивність і схильність до зміни рішень.

Субшкала самовладання характеризує рівень довільного контролю емоцій і поведінки. Високі показники притаманні емоційно стійким, урівноваженим особам, здатним зберігати спокій у стресових ситуаціях. Разом з тим, надмірне прагнення до контролю може зумовлювати втому та психологічну напруженість. Низькі показники цієї шкали вказують на підвищену спонтанність і вразливість, що, однак, може забезпечувати емоційну пластичність і внутрішню гармонію.

Отже, методика Зверькова–Ейдмана є ефективним інструментом для виявлення рівня розвитку вольових якостей студентів як важливого компонента їхньої емоційно-вольової саморегуляції та успішної соціально-психологічної адаптації.

Методика «Шкала диференціальних емоцій» (ШДЕ) К. Ізарда (Додаток А) застосовувалася для діагностики домінуючих емоційних станів студентів та загального емоційного тону їхнього самопочуття. Методика ґрунтується на теоретичних положеннях диференціальної емоційної теорії К. Ізарда, згідно з якою емоції є базовими, відносно автономними компонентами психічного життя людини, що впливають на пізнання, мотивацію та поведінку.

ШДЕ передбачає оцінку десяти базових емоцій: інтересу, радості, подиву, смутку, гніву, відрази, зневаги, страху, сорому та провини. Кожна емоція описується трьома прикметниками, що відображають її різні відтінки (наприклад: «щасливий», «радісний», «задоволений»). Респондентам пропонується оцінити, наскільки кожне з наведених слів відповідає їхньому поточному емоційному стану за чотирибальною шкалою:

- 1 – зовсім не підходить;
- 2 – скоріше не підходить;
- 3 – вірно;
- 4 – абсолютно вірно.

Отримані бали підсумовуються окремо для кожної емоції, що дозволяє визначити домінуючі емоційні стани особистості на момент дослідження. За результатами підрахунку може бути також визначено коефіцієнт емоційного самопочуття: якщо його значення перевищує одиницю, то загальний емоційний стан вважається позитивним; якщо менше одиниці – негативним.

Надійність і валідність шкали підтвержені численними дослідженнями, у яких ШДЕ використовувалася для аналізу проявів тривоги, депресії, емоцій у міжособистісних стосунках, а також у дослідженнях впливу емоцій на поведінку та когнітивні процеси. Методика дає змогу не лише кількісно оцінити емоційні переживання, а й якісно описати загальне

емоційне самопочуття, що робить її ефективним інструментом у вивченні емоційно-вольової саморегуляції студентів.

Таким чином, шкала К. Ізарда дозволяє комплексно оцінити емоційний фон особистості, виявити переважні емоції та їхній вплив на процес соціально-психологічної адаптації студентської молоді.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Вивчення рівня соціально-психологічної адаптації студентів є важливим етапом емпіричного дослідження, оскільки саме адаптованість особистості до освітнього середовища визначає її психологічне благополуччя, ефективність навчальної діяльності та якість міжособистісних контактів. Для оцінювання цього показника було застосовано методику К. Роджерса – Р. Даймонда в адаптації А. Осницького, яка дозволяє виявити як ступінь адаптованості до соціального середовища, так і особливості самосприйняття, прийняття інших, рівень емоційного комфорту та самоконтролю. Дана методика є комплексним інструментом, що охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти адаптації, а також виявляє внутрішні механізми, які сприяють або перешкоджають ефективному пристосуванню до нових соціальних і навчальних умов.

У дослідженні взяли участь 58 студентів (32 дівчини — 55,2 % та 26 юнаків — 44,8 %) віком від 18 до 21 року, які навчаються у закладі вищої освіти гуманітарного профілю. Метою застосування методики було виявлення рівнів соціально-психологічної адаптації, самоприйняття, емоційного комфорту та особливостей міжособистісної взаємодії студентів у процесі навчання. Отримані результати (табл. 2.1) свідчать про те, що більшість студентів характеризуються достатнім рівнем адаптованості до освітнього середовища, проте у частини респондентів виявлено ознаки емоційного напруження та невпевненості у міжособистісних контактах.

Таблиця 2.1 – Рівні соціально-психологічної адаптації студентів за методикою К. Роджерса – Р. Даймонда

Показники методики	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Адаптація / дезадаптація	41,4	44,8	13,8
Самоприйняття / неприйняття себе	37,9	46,6	15,5
Прийняття інших / неприйняття інших	34,5	48,3	17,2
Емоційний комфорт / дискомфорт	29,3	51,7	19,0
Внутрішній / зовнішній контроль (інтернальність)	43,1	41,4	15,5
Домінування / підлеглість	31,0	50,0	19,0
Ескапізм (уникнення проблем)	24,2	46,6	29,2

Більшість студентів (близько 86 %) демонструють високий або середній рівень соціально-психологічної адаптації, що свідчить про достатню зрілість емоційно-вольових механізмів регуляції поведінки, здатність контролювати власні дії й підтримувати ефективну взаємодію з оточенням. Понад половина респондентів мають середній рівень емоційного комфорту (51,7 %), що можна пояснити впливом зовнішніх стресогенних чинників — зокрема, війни, нестабільності майбутнього та змішаного формату навчання. Високий рівень самоприйняття (37,9 %) притаманний студентам із сформованою Я-концепцією, почуттям особистої відповідальності та здатністю до саморегуляції. Натомість 15–19 % опитаних виявили низькі показники за шкалами емоційного комфорту та прийняття інших, що може свідчити про труднощі соціальної інтеграції, підвищену тривожність і потребу в психологічній підтримці. Особливу увагу привертає показник ескапізму — у 29,2 % студентів спостерігається схильність уникати складних ситуацій, що інтерпретується як ознака емоційного виснаження та недостатньої вольової саморегуляції. Узагальнено, можна стверджувати, що емоційно-вольова саморегуляція виступає важливим чинником соціально-

психологічної адаптації студентів, забезпечуючи їхню стійкість, упевненість і психологічне благополуччя у навчальному процесі.

Порівняльний аналіз отриманих даних свідчить про наявність певних гендерних відмінностей у структурі соціально-психологічної адаптації.

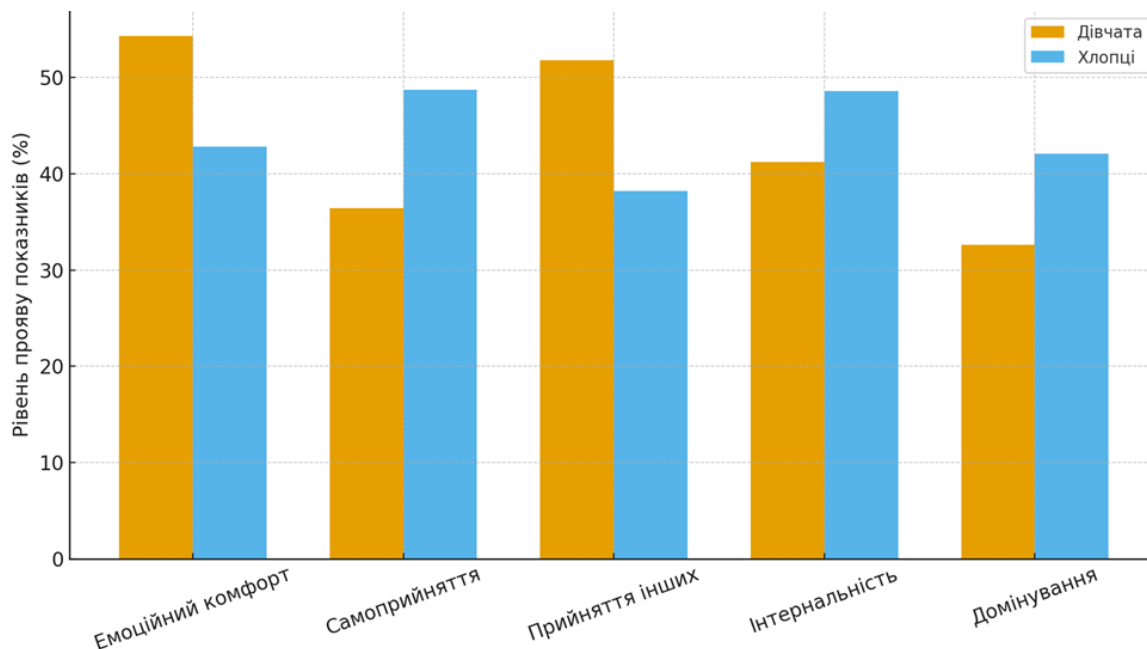


Рисунок 2.1 – Порівняння показників соціально-психологічної адаптації студентів за статтю

Так, дівчата продемонстрували вищі показники емоційного комфорту (54,3%) та прийняття інших (51,8%), що вказує на їх більшу емоційну відкритість, гнучкість у міжособистісних стосунках і здатність до соціальної підтримки. Разом із тим, для них більш типовими є зниження рівня самоприйняття (36,4%) та підвищена чутливість до оцінок оточення, що може свідчити про емоційну вразливість у нових соціальних умовах.

Юнаки, навпаки, продемонстрували вищі показники інтернальності (48,6%) і домінування (42,1%), що відображає схильність до самостійності у прийнятті рішень, прагнення контролювати ситуацію та прояви більшої незалежності. Однак у цієї групи нижчими є показники емоційного комфорту (42,8%) і прийняття інших (38,2%), що може свідчити про певну емоційну стриманість і обмеження у вираженні почуттів.

Узагальнюючи, можна констатувати, що дівчата краще адаптуються на емоційному рівні, тоді як юнаки демонструють вищу саморегуляцію і

внутрішній контроль. Такі відмінності узгоджуються з результатами сучасних досліджень (Н. Жигайло, А. Фурман), де наголошується, що адаптаційна поведінка в юнацькому віці опосередковується як когнітивно-вольовими, так і емоційно-соціальними механізмами, специфічними для кожної статі.

За результатами методики «Визначення емоційної стійкості (стабільності) – нестійкості (нейротизму, тривожності)» було отримано дані, що відображають диференційовані рівні розвитку емоційно-вольової саморегуляції у студентів вибірки. Аналіз показників дав змогу виявити три основні рівні сформованості емоційної стійкості: високий, середній і низький, які характеризують різну ступінь здатності студентів контролювати власні емоції, долати стресові ситуації та підтримувати оптимальний психоемоційний стан у процесі навчальної діяльності.

Таблиця 2.2 – Рівні емоційної стійкості (стабільності) – нейротизму (нестійкості) у студентів (%)

Рівень емоційної стійкості – нейротизму	Юнаки (n = 27)	Дівчата (n = 31)	Загальна вибірка (n = 58)
Високий рівень емоційної стійкості / низький нейротизм	29,6	16,1	22,4
Середній рівень емоційної стійкості / помірний нейротизм	44,5	54,8	48,3
Низький рівень емоційної стійкості / високий нейротизм	25,9	29,1	29,3

Високий рівень емоційної стійкості притаманний 22,4% опитаних студентів, що свідчить про їхню емоційну зрілість, гармонійність внутрішнього стану, впевненість у власних силах і здатність до конструктивної поведінки у складних умовах. Ця категорія демонструє низький рівень нейротизму, високу саморегуляцію та стресостійкість, що забезпечує успішну соціально-психологічну адаптацію до освітнього середовища. Більшість респондентів 48,3% — характеризуються середнім рівнем емоційної стійкості. У цих студентів спостерігається відносна рівновага між емоційною стабільністю та проявами тривожності. У

звичайних умовах вони зберігають спокій і впевненість, проте в ситуаціях підвищеного навантаження або невизначеності можуть демонструвати ознаки внутрішньої напруги, коливання настрою, зниження самоконтролю. Низький рівень емоційної стійкості (високий нейротизм) виявлено у 29,3% студентів. Для цієї групи характерна емоційна лабільність, підвищена чутливість до стресу, імпульсивність і схильність до переживання тривоги. Такі студенти потребують психологічної підтримки та розвитку навичок емоційної саморегуляції.

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що більшість студентів мають достатній рівень емоційної врівноваженості, що свідчить про сформованість базових механізмів емоційно-вольової саморегуляції. Водночас третина вибірки виявляє ознаки підвищеного нейротизму, що може ускладнювати процес їх соціально-психологічної адаптації в умовах воєнного стану, зростання навчального навантаження й невизначеності майбутнього. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки студентської молоді, спрямованої на розвиток емоційної компетентності, толерантності до стресу та навичок саморегуляції поведінки.

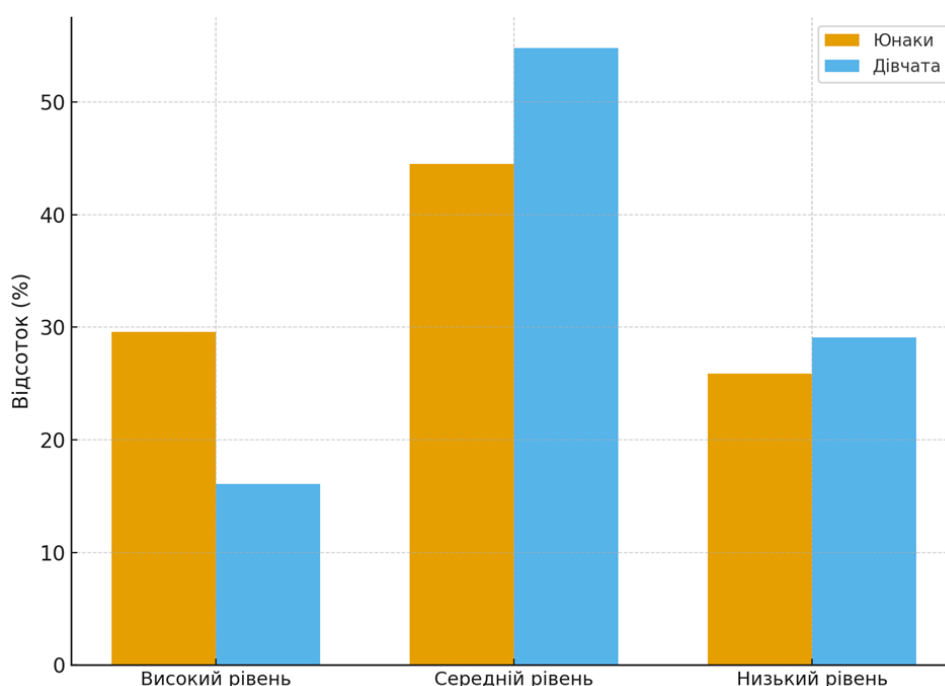


Рисунок 2.2 – Рівні емоційної стійкості студентів за статтю

Порівняльний аналіз результатів за методикою «Визначення емоційної стійкості (стабільності) – нестійкості (нейротизму, тривожності)» з урахуванням статевих відмінностей дозволив виявити певні закономірності, що відображають особливості емоційно-вольової сфери студентів раннього юнацького віку.

У групі юнаків домінують показники середнього (44,5%) та високого (29,6%) рівнів емоційної стійкості, що свідчить про їх здатність до самоконтролю, внутрішньої врівноваженості, мобілізації власних ресурсів у складних ситуаціях. Для цієї групи характерна тенденція до раціонального подолання труднощів, збереження оптимізму та зниження проявів ситуативної тривожності. Лише 25,9% юнаків продемонстрували низький рівень емоційної стабільності, що може бути пов'язано з недостатнім досвідом саморегуляції, високою реактивністю нервової системи або низькою мотивацією до адаптації в умовах навчання.

У групі дівчат переважає середній рівень емоційної стійкості (54,8%), що вказує на помірну збалансованість емоційних реакцій і здатність зберігати рівновагу за більшості навчальних та соціальних ситуацій. Водночас у 29,1% дівчат виявлено низький рівень емоційної стійкості (високий нейротизм), що відображає підвищену емоційну чутливість, вразливість, схильність до тривожних реакцій і стресових переживань. Високий рівень емоційної стабільності зафіксовано лише у 16,1% представниць жіночої статі.

Отримані дані узгоджуються з сучасними дослідженнями, згідно з якими дівчата, як правило, виявляють більшу емоційну експресивність і тривожність, тоді як юнаки схильні до зовнішньої стриманості, раціональності та кращого контролю над емоційними проявами. Це пояснюється не лише біопсихологічними, а й соціокультурними чинниками: гендерними очікуваннями, моделями поведінки, стилем виховання та соціальними ролями, які засвоюються у процесі розвитку.

Таким чином, статеві відмінності у рівнях емоційної стійкості підтверджують, що процес емоційно-вольової саморегуляції має індивідуально-особистісний і соціально обумовлений характер. Виявлені результати вказують на доцільність диференційованого підходу до психологічного супроводу студентів різної статі — з урахуванням специфіки їх емоційного реагування, особистісних ресурсів і механізмів подолання стресу.

Далі представимо результати за методикою «Стиль саморегуляції поведінки», допомогла дослідити загальний рівень саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Таблиця 2.3 – Результати за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»

Компоненти саморегуляції	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
Планування	19,0	51,7	29,3
Моделювання	22,4	48,3	29,3
Програмування	25,9	46,6	27,5
Оцінювання результатів	20,7	55,2	24,1
Гнучкість	17,2	49,9	32,9
Самостійність	27,5	50,0	22,5
Загальний рівень саморегуляції	20,6	53,4	26,0

У більшості студентів (53,4%) зафіксовано середній рівень розвитку системи усвідомленої саморегуляції, що вказує на сформованість базових навичок організації власної поведінки, проте зі схильністю до емоційних коливань і залежності від зовнішніх обставин. Лише у 26% респондентів виявлено високий рівень саморегуляції — це студенти з вираженою здатністю до самоконтролю, планованості та внутрішньої відповідальності. Натомість 20,6% опитаних характеризуються низьким рівнем, що вказує на недостатню сформованість механізмів самоконтролю, імпульсивність і труднощі в підтриманні послідовності дій. Більше половини студентів

(51,7%) продемонстрували середній рівень планування, що свідчить про їх здатність ставити короткострокові цілі, але з труднощами у стратегічному прогнозуванні власної діяльності. Високі показники (29,3%) мають студенти, які чітко визначають цілі, розподіляють ресурси, зважають на часові обмеження. Водночас 19% мають низькі показники планування, що виражається у ситуативності поведінки, невмінні розподіляти пріоритети та прогнозувати наслідки власних дій.

У 48,3% студентів рівень розвитку моделювання середній. Це свідчить про їхню здатність адекватно уявляти зовнішні умови та можливі труднощі діяльності. Високий рівень (29,3%) характеризує студентів з розвиненим аналітичним мисленням, які легко передбачають розвиток подій. Натомість 22,4% опитаних демонструють труднощі у прогнозуванні, через що можуть не враховувати вплив зовнішніх чинників, що знижує ефективність діяльності.

Показники програмування відображають здатність студентів послідовно реалізовувати власні плани. У 46,6% респондентів зафіксовано середній рівень, що вказує на певну організованість і контроль дій, однак із тенденцією до втрати цілеспрямованості під впливом емоцій чи втоми. Високий рівень (27,5%) демонструють студенти з розвинутою самодисципліною, тоді як низький рівень (25,9%) притаманний особам, які часто змінюють напрямки діяльності або відкладають виконання завдань.

Більшість студентів (55,2%) мають середній рівень оцінювання результатів, що вказує на загальну схильність до самоаналізу, але без системності у висновках. Високий рівень (24,1%) спостерігається у студентів, здатних до критичної рефлексії власних дій і корекції поведінки. Низький рівень (20,7%) свідчить про брак рефлексивних умінь, що ускладнює розвиток емоційно-вольової саморегуляції.

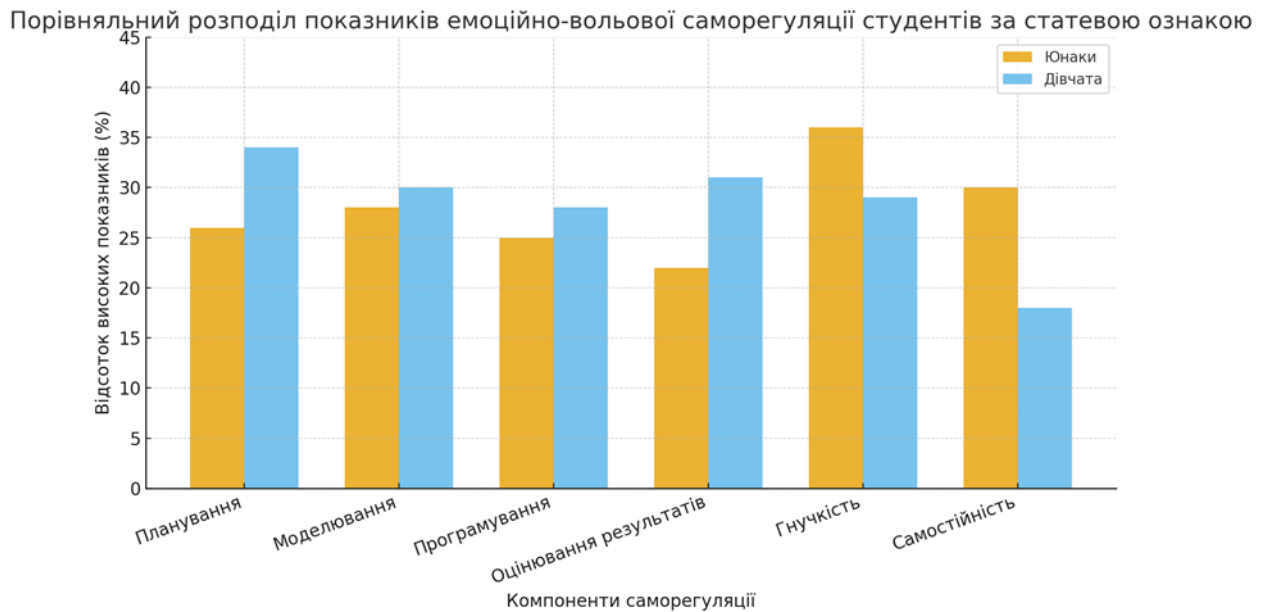
Найвищі показники виявлено за шкалою гнучкості — 32,9% студентів мають високий рівень, що свідчить про адаптивність, здатність змінювати поведінку відповідно до ситуації. Середній рівень (49,9%) характерний для

тих, хто достатньо адаптивний, але в складних або непередбачуваних умовах відчуває труднощі. Низький рівень (17,2%) виявлено у студентів, схильних до ригідності мислення, стереотипності дій та низької толерантності до невизначеності.

Показники самостійності свідчать про готовність брати відповідальність за власні рішення. У 50% студентів рівень середній — вони здатні до часткової автономності, але все ще орієнтуються на зовнішню оцінку. Високий рівень (22,5%) демонструють особи з внутрішнім локусом контролю, високою впевненістю та цілеспрямованістю. Натомість 27,5% студентів мають низький рівень, що відображає невпевненість у собі, залежність від думки оточення і низьку самоорганізацію.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що для більшості студентів характерна помірна сформованість системи емоційно-вольової саморегуляції, з вираженими сильними сторонами у сфері гнучкості та планування, але із недостатнім розвитком самостійності та оцінювання результатів. Це вказує на необхідність психологічної підтримки студентів у розвитку рефлексії, внутрішнього контролю та здатності самостійно регулювати власну поведінку — чинників, які визначають успішність соціально-психологічної адаптації у процесі навчання.

Порівняльний аналіз результатів за статтю дозволив виявити певні відмінності у структурі емоційно-вольової саморегуляції. У юнаків вищими є показники самостійності, гнучкості та програмування, тоді як у дівчат переважають планування, оцінювання результатів і контроль емоційних станів.



Рисунок

Рисунок 2.3 – Порівняльний розподіл показників емоційно-вольової саморегуляції студентів за статевою ознакою

Отримані дані свідчать, що юнаки у більшості випадків демонструють впевненість у власних силах, готовність до ризику, прагнення діяти самостійно та незалежно від зовнішніх оцінок. Це підтверджує високі відсоткові показники за шкалами гнучкості (36%) і самостійності (30%), що є ознакою вираженої здатності швидко адаптуватися до нових умов навчання, зберігаючи при цьому внутрішню цілеспрямованість. Разом із тим, у частини юнаків (близько 22%) простежується низький рівень планування та програмування, що може свідчити про імпульсивність і недостатню розвиненість навичок довготривалого планування власної діяльності. Дівчата демонструють дещо іншу картину. Для них більш характерна усвідомленість, схильність до рефлексії, аналітичне мислення та внутрішня дисципліна. Найвищі показники зафіксовано за шкалами планування (34%) та оцінювання результатів (31%), що свідчить про орієнтацію на досягнення стабільності, прагнення до передбачуваності та контроль власної поведінки. Водночас порівняно нижчі результати за шкалою самостійності (18%) відображають залежність від соціального схвалення та потребу у зовнішній підтримці.

У загальному вимірі обидві групи студентів характеризуються середнім рівнем розвитку усвідомленої саморегуляції, що свідчить про наявність сформованих механізмів контролю поведінки, однак із певними відмінностями у стилі її реалізації. Юнаки схильні до більш експресивних і ситуативно гнучких моделей саморегуляції, тоді як дівчата – до рефлексивно-аналітичного, структурованого типу, орієнтованого на планованість і стабільність. Таким чином, можна стверджувати, що емоційно-вольова саморегуляція студентів має виражені статеві особливості, які виявляються у домінуванні певних регуляторних компонентів: у юнаків – гнучкості та самостійності, у дівчат – планування та рефлексивності. Це необхідно враховувати при розробленні психологічних програм розвитку саморегуляції й соціально-психологічної адаптації студентської молоді.

З метою вивчення рівня розвитку вольової саморегуляції студентів було застосовано методику А. Зверькова та Е. Ейдмана, яка дозволяє оцінити ступінь опанування особистістю власною поведінкою, уміння свідомо керувати діями, бажаннями та емоційними станами. Високі показники відображають емоційну зрілість, цілеспрямованість, відповідальність і впевненість у собі; низькі — емоційну нестійкість, імпульсивність та низьку здатність до контролю поведінки.

Таблиця 2.4 – Розподіл студентів за рівнем вольової саморегуляції

Рівень розвитку	Загальна саморегуляція	Наполегливість	Самовладання
Високий	31,0	28,0	33,0
Середній	52,0	54,0	49,0
Низький	17,0	18,0	18,0

Отримані результати свідчать, що більшість студентів (понад 50%) характеризуються середнім рівнем розвитку вольової саморегуляції, що вказує на достатню сформованість навичок контролю власних емоцій, поведінки й рішень. Разом з тим, у значної частини респондентів (17–18%) спостерігаються ознаки емоційної нестійкості, імпульсивності та труднощі у

тривалому підтриманні зусиль для досягнення мети. Найвищі показники виявлено за шкалою самовладання (33%), що свідчить про здатність студентів утримувати емоційний баланс, демонструвати витримку в стресових ситуаціях, контролювати афективні реакції. Дещо нижчі результати за шкалою наполегливості (28%) можуть відображати труднощі у збереженні мотивації при зіткненні з перешкодами, а також певну залежність від зовнішніх стимулів і підтримки. Загалом можна стверджувати, що вольова саморегуляція студентів сформована на достатньому рівні, проте потребує подальшого розвитку таких компонентів, як впевненість у власних можливостях, послідовність дій і стресостійкість. Підтримка цих якостей має стати важливою умовою ефективної соціально-психологічної адаптації студентської молоді до умов освітнього середовища.

Порівняльний аналіз показників вольової саморегуляції засвідчив наявність певних гендерних особливостей у розвитку наполегливості та самовладання. У групі юнаків частка осіб із високим рівнем загальної вольової саморегуляції є більшою, ніж серед дівчат: орієнтовно близько третини юнаків демонструють виражену здатність свідомо контролювати свою поведінку, послідовно реалізовувати цілі, утримувати обраний напрям дій навіть за наявності перешкод. Для них характерні впевненість, внутрішня організованість, більший рівень самостійності у прийнятті рішень. Низькі показники за загальною шкалою трапляються рідше, що свідчить про відносно меншу поширеність імпульсивності та емоційної нестійкості.

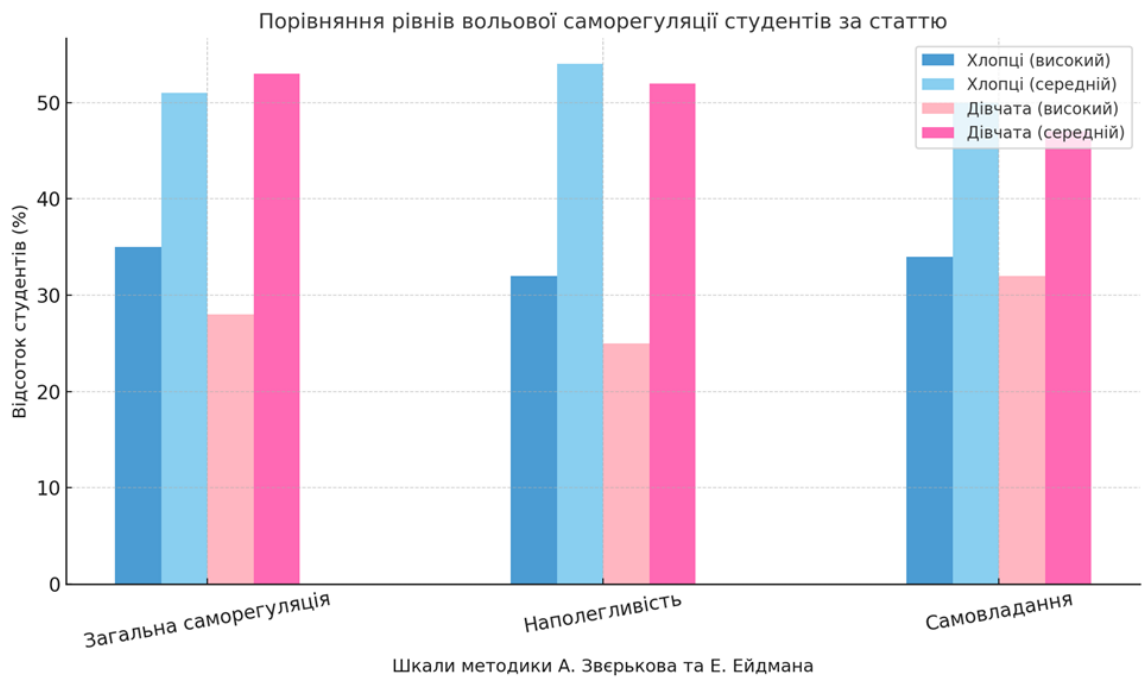


Рисунок 2.4 – Порівняння рівнів вольової саморегуляції студентів за статтю

Серед дівчат переважає середній рівень загальної саморегуляції, що відображає достатню, але не завжди стабільну здатність до вольового контролю. Вони частіше демонструють усвідомлене ставлення до вимог навчання, схильність до рефлексії та відповідальності, однак водночас виявляють підвищену емоційну чутливість, що може знижувати стійкість вольових зусиль в умовах стресу. Частка студенток з низьким рівнем саморегуляції є дещо більшою, ніж серед юнаків, що пов'язано з вираженими переживаннями, сумнівами у власних можливостях і залежністю від зовнішньої підтримки. За шкалою наполегливості у юнаків частіше спостерігаються високі значення: вони більш схильні доводити розпочату справу до кінця, сприймати труднощі як стимул до подолання, зберігати цілеспрямованість попри альтернативи й спокуси. У дівчат наполегливість також переважно розвинена на середньому рівні, однак у частини з них фіксуються коливання рішучості, сумніви, схильність до емоційних реакцій, що може призводити до непослідовності у досягненні мети. Щодо самовладання, високі показники виявлено як серед юнаків, так і серед дівчат, проте у юнаків дещо частіше відзначається здатність утримувати емоційний

контроль у конфліктних чи напружених ситуаціях, тоді як частина дівчат демонструє поєднання загальної відповідальності з підвищеною переживальністю та вразливістю. У студенток із нижчими показниками самовладання спостерігаються труднощі у стримуванні тривоги, образливості, емоційної реактивності, що може посилювати ризики соціально-психологічної дезадаптації.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що в обох статевих групах переважає середній рівень вольової саморегуляції, однак у юнаків більш виражені тенденції до самостійності, наполегливості та поведінкового контролю, тоді як у дівчат – до рефлексивності, відповідальності та емоційної чутливості. Ці відмінності доцільно враховувати при розробленні програм психологічної підтримки й формуванні емоційно-вольової саморегуляції як чинника успішної соціально-психологічної адаптації студентської молоді.

Наступна методика К. Ізарда, яку ми проводили, спрямована на виявлення домінуючих емоційних станів особистості в момент обстеження та визначення загального емоційного фону, який відображає особливості самопочуття, адаптованості та рівня емоційної стабільності.

Серед студентів, які взяли участь в опитуванні, зафіксовано переважання позитивних емоційних станів — інтересу (68%), радості (61%) та здивування (54%), що відображає допитливість, енергійність та емоційне залучення до навчального процесу. Разом із тим, у частини студентів спостерігаються негативно забарвлені емоції, пов'язані з напруженням у соціально-психологічній адаптації: відчуття тривоги й страху (32%), суму (28%), сорому або провини (24%). Емоції презирства (14%) та відрази (11%) проявляються найрідше, що може свідчити про відносно сприятливий міжособистісний клімат у студентському середовищі.

Таблиця 2.5 – Рівень вираженості базових емоцій у студентів (n = 58)

Базова емоція	Високий рівень (%)	Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Інтерес	68	27	5

Радість	61	30	9
Здивування	54	37	9
Смуток	28	46	26
Гнів	22	40	38
Відраза	11	29	60
Презирство	14	25	61
Страх	32	43	25
Сором	24	41	35
Провина	24	39	37

Отримані дані свідчать, що більшість студентів перебувають у емоційно врівноваженому стані, який характеризується оптимальним поєднанням позитивних і негативних емоцій. Переважання інтересу та радості вказує на мотиваційну залученість і адаптивну активність, що позитивно впливає на процес навчання та міжособистісні стосунки. Водночас підвищений рівень страху й суму в частини респондентів демонструє емоційне напруження, зумовлене умовами воєнного стану, невизначеністю майбутнього та підвищеним навчальним навантаженням. Наявність одночасно позитивних і негативних емоційних тенденцій вказує на динамічний баланс емоційної сфери студентів, що потребує психологічної підтримки, спрямованої на розвиток емоційної саморегуляції, підвищення стресостійкості й формування навичок усвідомленого управління емоційними станами.

Порівняльний аналіз емоційних станів студентів за шкалою К. Ізарда виявив виразні гендерні відмінності у структурі емоційної сфери, що відображають різницю у способах переживання, реагування й емоційного контролю.

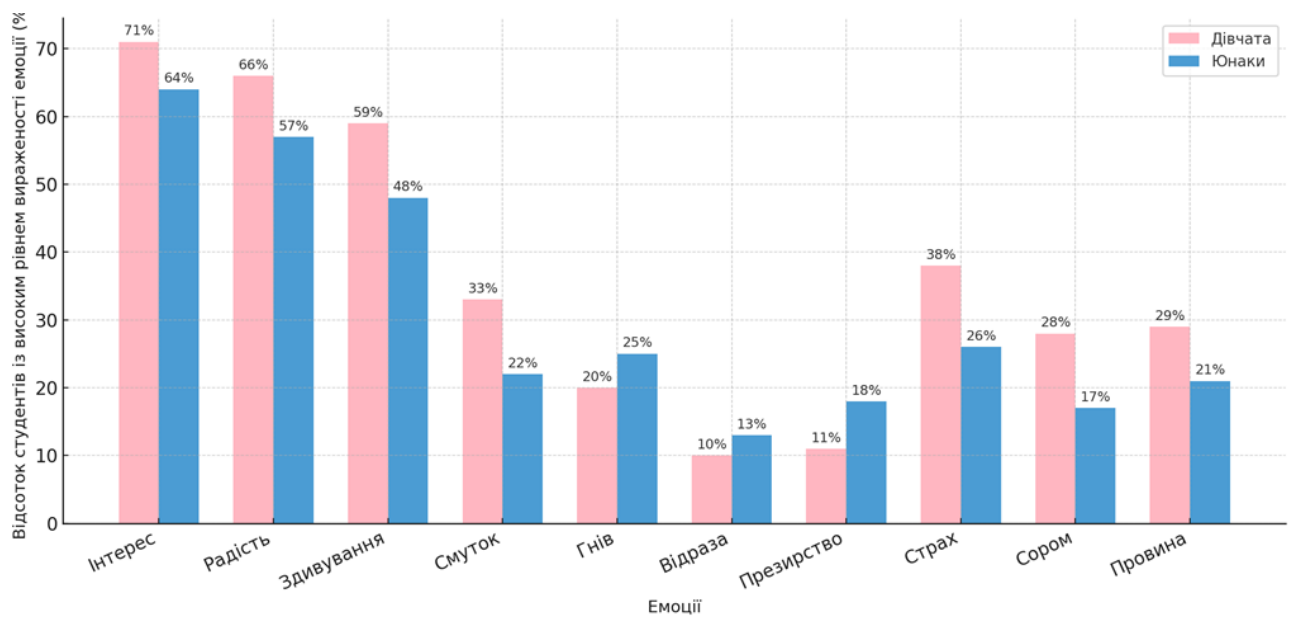


Рисунок 2.5 – Рівень вираженості базових емоцій у студентів

Подана діаграма демонструє гендерні відмінності у вираженості базових емоцій за К. Ізардом серед студентів. Вона наочно показує, що дівчата характеризуються вищими показниками позитивних емоцій (інтерес, радість, здивування), тоді як юнаки мають помірно стабільні, менш поляризовані емоційні реакції.

У групі дівчат переважають емоції інтересу (71%), радості (66%) та здивування (59%), що свідчить про пізнавальну активність, допитливість, відкритість до нового досвіду та позитивне ставлення до навчання. Водночас у них більш виражені емоції страху (38%), суму (33%), провини (29%) і сором'язливості (28%), що вказує на підвищену емоційну чутливість, схильність до саморефлексії та переживань у соціально значущих ситуаціях. Такий профіль є типовим для осіб із високим рівнем емоційної емпатії, що сприяє успішній комунікації, але може підвищувати ризик емоційного виснаження за умов стресу. Юнаки, натомість, демонструють більш виражені емоції радості (57%), інтересу (64%) і зневаги (18%), що вказує на тенденцію до самостійності, впевненості у власних силах і меншої залежності від зовнішніх оцінок. Для них характерний нижчий рівень страху (26%), суму (22%) та сором'язливості (17%), що свідчить про більшу емоційну стійкість і

самоконтроль у соціальних ситуаціях. Водночас у частини юнаків простежується емоційна відстороненість або захисна реакція у вигляді знецінення негативних переживань, що може знижувати глибину емоційного усвідомлення. Порівняння середніх значень за окремими шкалами показує, що дівчата частіше переживають змішані емоційні стани, у яких поєднуються позитивні (інтерес, радість) та негативні (сум, страх, провина) елементи. Це свідчить про більш складну, диференційовану емоційну регуляцію, яка поєднує емпатійність і тривожність. Юнаки ж характеризуються більш стабільною емоційною структурою, де переважають позитивні емоції, а негативні мають меншу інтенсивність. Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що дівчата мають більш емоційно насичений і чутливий тип реагування, тоді як юнаки демонструють відносну емоційну рівновагу й стриманість. Ці відмінності важливо враховувати у процесі формування навичок емоційно-вольової саморегуляції, розвитку стресостійкості та профілактики емоційного виснаження студентської молоді.

З метою визначення взаємозв'язків між основними показниками емоційно-вольової саморегуляції та рівнем соціально-психологічної адаптації студентів було проведено кореляційний аналіз за методом Пірсона (r). У дослідженні взяли участь 58 студентів, результати яких були отримані за методиками: «Визначення емоційної стійкості (стабільності) – нестійкості (нейротизму, тривожності)», «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман) та «Діагностика соціально-психологічної адаптації особистості» (К. Роджерс, Р. Даймонд).

Отримані результати свідчать про наявність позитивного взаємозв'язку середньої сили між рівнем емоційної стійкості та показниками соціально-психологічної адаптації ($r = 0,54$; $p < 0,01$). Це означає, що студенти з вищим рівнем емоційної врівноваженості та здатністю до контролю власних емоцій легше пристосовуються до нових умов навчання, виявляють соціальну активність і впевненість у міжособистісних контактах.

Наполегливість та самовладання, як основні складові вольової саморегуляції, також виявили між собою тісний позитивний зв'язок ($r = 0,62$; $p < 0,01$). Це свідчить, що розвиток свідомого контролю над поведінкою супроводжується посиленням цілеспрямованості, здатності долати труднощі й утримувати внутрішню стабільність у стресових ситуаціях. Позитивна кореляція між вольовою саморегуляцією та емоційною стійкістю ($r = 0,49$; $p < 0,05$) підтверджує їхню функціональну єдність у системі саморегуляції особистості. Студенти, які мають більш виражені вольові якості — наполегливість, самоконтроль, — водночас характеризуються нижчим рівнем тривожності та емоційною врівноваженістю. Крім того, виявлено позитивну кореляцію між емоційною стійкістю та субшкалами самоприйняття і емоційного комфорту ($r = 0,57$; $p < 0,01$), що відображає гармонійність внутрішнього стану студентів із соціальним оточенням і навчальними вимогами. Отже, результати кореляційного аналізу засвідчили, що емоційно-вольова саморегуляція є провідним чинником соціально-психологічної адаптації студентів. Розвинені навички емоційного контролю, самовладання і наполегливості сприяють формуванню життестійкості, ефективному подоланню навчальних і соціальних труднощів, підвищенню рівня психологічного благополуччя й успішності адаптації у закладі вищої освіти.

Таблиця 2.6 – Кореляційна матриця взаємозв'язків між показниками емоційно-вольової саморегуляції та соціально-психологічної адаптації студентів

Показники	Емоційна стійкість	Наполегливість	Самовладання	Соціально-психологічна адаптація
Емоційна стійкість	—	0,49*	0,52**	0,54**
Наполегливість	0,49*	—	0,62**	0,50**
Самовладання	0,52**	0,62**	—	0,56**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Отримані результати засвідчили, що між показниками емоційно-вольової саморегуляції та соціально-психологічної адаптації студентів існують статистично значущі позитивні взаємозв'язки. Найбільш тісний кореляційний зв'язок виявлено між наполегливістю, самовладанням і загальним рівнем адаптованості, що свідчить про їхню інтегративну роль у процесі соціального становлення особистості. Високі показники емоційної стійкості забезпечують зниження рівня тривожності та сприяють формуванню внутрішньої рівноваги, необхідної для ефективної взаємодії у студентському середовищі. Розвинені вольові якості — наполегливість, самоконтроль, рішучість — виступають важливими регуляторами поведінки та умовою успішної адаптації до освітнього процесу. Таким чином, емоційно-вольова саморегуляція є ключовим психологічним механізмом, що визначає гармонійність розвитку, життєстійкість і соціальну ефективність студентської молоді.

За результатами комплексного емпіричного дослідження встановлено, що більшість студентів характеризуються достатньо розвиненою емоційно-вольовою саморегуляцією та середнім рівнем соціально-психологічної адаптації до умов навчання. У структурі емоційної сфери переважають позитивні емоції (інтерес, радість, здивування), що свідчить про мотиваційну залученість та оптимізм молоді. Водночас у частини респондентів виявлено підвищену тривожність і нестійкість емоцій, що зумовлює потребу в цілеспрямованій психологічній підтримці, спрямованій на розвиток емоційної стабільності та самоконтролю.

2.3 Практичні рекомендації щодо розвитку емоційно-вольової саморегуляції як засобу підвищення адаптивності студентської молоді

Сучасні соціально-економічні умови, військові події та нестабільність освітнього середовища зумовлюють зростання психологічного навантаження на студентську молодь. У період професійного становлення саме емоційно-

вольова саморегуляція виступає ключовим ресурсом, що забезпечує адаптацію до змін, стресостійкість, здатність до самоконтролю та відповідальної поведінки. Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили, що значна частина студентів демонструє помірний або знижений рівень емоційної стійкості, наполегливості й самовладання, що негативно позначається на ефективності навчальної діяльності та соціально-психологічній адаптації.

Розвиток емоційно-вольової саморегуляції сприяє збалансуванню емоційної сфери, формуванню внутрішніх механізмів контролю поведінки, зниженню рівня тривожності, підвищенню впевненості у власних силах і життєстійкості. Ці якості є необхідними передумовами успішного входження молоді в професійне середовище, налагодження міжособистісних стосунків, прийняття конструктивних рішень у стресових ситуаціях.

Таким чином, психологічна підтримка студентів має бути спрямована на формування навичок саморегуляції, що включає розвиток усвідомленості власних емоцій, управління мотиваційною сферою, тренування вольових якостей і створення умов для позитивного емоційного клімату в освітньому середовищі. Реалізація таких підходів забезпечує не лише підвищення адаптивності особистості, а й сприяє гармонізації її психоемоційного стану та ефективному професійному самовизначенню.

Результати проведеного емпіричного дослідження свідчать, що значна частина студентської молоді характеризується середнім або зниженим рівнем емоційної стійкості, самовладання та наполегливості. Виявлені показники відображають недостатню сформованість механізмів саморегуляції, що безпосередньо впливає на соціально-психологічну адаптацію до навчальної діяльності у закладі вищої освіти. В умовах сучасних соціальних викликів, особливо у період воєнного стану, потреба у розвитку внутрішніх регуляторних ресурсів набуває особливої актуальності.

Психологічні дослідження (Д. Гоулман, К. Ізард, І. Бех, Т. Титаренко, Н. Пов'якель, О. Чепелева) підтверджують, що розвиток емоційно-вольової

саморегуляції забезпечує гармонійне функціонування емоційної та мотиваційної сфер, підвищує здатність до конструктивного вирішення конфліктів, адаптації до стресових обставин та ефективного професійного самовизначення.

Виходячи з цього, розроблено практичні рекомендації, спрямовані на розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів як засобу підвищення їх адаптивності в освітньому середовищі.

- 1. Психопросвітницький напрям. Мета — формування усвідомлення ролі емоційно-вольової саморегуляції у забезпеченні психологічного благополуччя. Рекомендації: організувати інтерактивні лекції, семінари, майстер-класи «Саморегуляція як ресурс адаптації»; розробити інформаційно-просвітницькі матеріали (буклети, відеоролики, онлайн-платформи) з порадами щодо управління емоціями; проводити дні психологічного здоров'я у ЗВО з акцентом на формування навичок самодопомоги.

- 2. Тренінгово-корекційний напрям. Мета — розвиток практичних навичок саморегуляції та стресостійкості. Рекомендується впровадження авторської тренінгової програми «Я — регулятор власного стану», що включає такі тематичні блоки:

1. Усвідомлення емоцій і тілесних реакцій;
2. Формування навичок емоційного контролю;
3. Тренування вольових якостей — наполегливості, самовладання, рішучості;
4. Стратегії поведінки у стресових ситуаціях;
5. Самомотивація та розвиток позитивного мислення.

У роботі доцільно використовувати елементи майндфулнес-практик, арт-терапії, рольових ігор, вправ на емоційне розвантаження.

- 3 Консультативно-підтримувальний напрям. Мета — психологічна підтримка студентів, які мають труднощі в адаптації. Рекомендації: забезпечити систематичну роботу консультативного кабінету;

здійснювати індивідуальне та групове консультування з питань управління емоціями, тривогою, самоконтролем; залучати кураторів академічних груп до психологічної підтримки та партнерської взаємодії зі студентами.

- 4. Психопрофілактичний напрям. Мета — збереження емоційного благополуччя студентів у процесі навчання. Рекомендації: створити у ЗВО «кімнати психологічного розвантаження» для релаксації та відновлення емоційних ресурсів; впроваджувати практики позитивної психотерапії, майндфулнес-медитацій, релаксаційних технік; формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у студентських колективах через партнерську педагогічну взаємодію.

Висновок до розділу.

У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження емоційно-вольової саморегуляції студентів як чинника їх соціально-психологічної адаптації. Використання комплексу психодіагностичних методик дало змогу виявити, що більшість студентів характеризуються середнім рівнем емоційної стійкості, достатнім рівнем наполегливості та гнучкості, проте нижчими показниками самовладання. Встановлено, що високий рівень емоційно-вольової саморегуляції позитивно корелює з показниками соціально-психологічної адаптації, самоприйняттям і емоційним комфортом. Запропонована тренінгова програма «Я — регулятор власного стану» сприяє розвитку навичок емоційного контролю, стресостійкості та самомотивації.

Отже, розвиток емоційно-вольової саморегуляції є вагомим чинником підвищення адаптивності студентської молоді до умов навчання у закладі вищої освіти.

ВИСНОВКИ

1. У ході теоретичного аналізу встановлено, що емоційно-вольова саморегуляція є складною багаторівневою системою, яка забезпечує свідоме керування людиною своїми емоційними станами, поведінкою та діяльністю. Вона виступає важливим механізмом внутрішньої стабільності, що дозволяє особистості ефективно діяти в умовах стресу, конфлікту чи змін соціального середовища. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції зумовлює рівень соціально-психологічної адаптації, оскільки здатність контролювати власні емоції та вольові прояви є основою гармонійної взаємодії з оточенням. Соціально-психологічна адаптація, у свою чергу, розглядається як динамічний процес узгодження особистості з новими умовами соціального середовища, що забезпечує внутрішню рівновагу й психологічне благополуччя. Таким чином, емоційно-вольова саморегуляція і соціально-психологічна адаптація взаємопов'язані й утворюють єдину систему психічної регуляції особистості, спрямовану на ефективне функціонування в соціумі.

2. Психологічний аналіз показав, що емоційно-вольова регуляція у студентів раннього юнацького віку характеризується активним формуванням механізмів самоконтролю, усвідомленням власних емоційних станів та поступовим переходом від імпульсивної до довольної поведінки. Для цього віку притаманні емоційна мінливість, підвищена чутливість до оцінки оточення, прагнення до самостійності та самоствердження. Водночас спостерігається становлення вольових якостей — наполегливості, самодисципліни, рішучості, які забезпечують здатність до подолання труднощів і досягнення цілей. Емоційно-вольова саморегуляція виступає важливим чинником гармонійного розвитку особистості, сприяє формуванню відповідальності, стресостійкості та позитивного соціального функціонування студентів у процесі навчання й професійного становлення.

3. Емпіричне дослідження за участю 58 студентів засвідчило, що переважна частина респондентів має середній рівень емоційної стійкості та вольової саморегуляції, що забезпечує відносно успішну адаптацію до умов навчання у закладі вищої освіти. Виявлено наявність групи студентів із підвищеною тривожністю, емоційною нестійкістю та недостатнім рівнем самоконтролю, що ускладнює їх соціально-психологічну адаптацію. Аналіз результатів за методиками емоційної стійкості, вольової саморегуляції, диференційних емоцій та соціально-психологічної адаптації показав, що розвинені емоційно-вольові якості (наполегливість, самовладання, емоційна врівноваженість) пов'язані з вищим рівнем самоприйняття, емоційного комфорту, прийняття інших і загальної адаптованості. Отримані дані емпірично підтвердили, що емоційно-вольова саморегуляція є суттєвим чинником успішної соціально-психологічної адаптації студентської молоді.

4. У результаті дослідження розроблено та теоретично обґрунтовано комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на розвиток емоційно-вольової саморегуляції студентів як важливого чинника їх соціально-психологічної адаптації. Запропоновано впровадження тренінгово-корекційної програми «Я — регулятор власного стану», спрямованої на усвідомлення власних емоцій, формування навичок самоконтролю, розвиток наполегливості, самовладання, здатності до стресостійкої поведінки та позитивного мислення. Реалізація таких програм у практиці закладів вищої освіти сприятиме підвищенню рівня адаптивності, зниженню емоційної напруги та формуванню психологічної зрілості студентської молоді. Отже, розвиток емоційно-вольової саморегуляції є ефективним засобом забезпечення емоційної стабільності та гармонійної взаємодії студентів із соціальним середовищем.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Амінева Я. Р. Емоційна стійкість особистості як одна з детермінант ефективного подолання складних життєвих ситуацій. *Вісник ДНУ. Серія : Педагогіка і психологія*, 2012. Вип. 18, т. 20, № 9/1. С. 10–15.
2. Андрусик О. О. Емоційна стійкість особистості: теоретичний аспект. *Габітус*. Випуск 19. 2020. С. 76–80.
3. Анікеєнко М. І. Аналітичний погляд на теоретико-методологічні підходи до визначення емоційної стійкості. Проблеми екстремальної та кризової психології. Випуск 3. Частина 1. 2018. С. 11–18.
4. Аршава І. Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : монографія. Дніпро : Вид-во ДНУ, 2008. 468 с
5. Балашов Е. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. Наукові записки. Національного університету «Острозька академія» Серія «Психологія» / ред. кол.: І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засєкіна та ін. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. Вип. 5. с. 204.
6. Болтівець С.І. Українська психологічна термінологія: словникдовідник / Укл. С.І. Болтівець, Н.В. Слободяник, М.-Л.А. Чапа, Н.В.Чепелева / За ред. М.-Л. А. Чапа. К.: ДП "Інформаційноаналітичне агентство", 2010. 302 с.
7. Бродовська В.Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник / В.Й. Бродовська, І.П. Патрик, В.Я. Яблонько. 2-е видання. К.: Професіонал, 2005. – 224 с.
8. Волошин С. М. Особливості змісту соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія*, 2019, 9: 73-76.

9. Гільман, А. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2017. с. 51-55.

10. Гільман А. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді (Emotional and volitional self-regulation in formation of the students' sanohenic thinking). *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. ВО Сухомлинського*, 2017, 51-55.

11. Гриньова М., Кононова М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава : Астроя, 2021.

12. Грушевський В. О. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*, 2014, 12: 67-72.

13. Збірник статей учасників двадцять першої всеукраїнської практично-пізнавальної інтернет-конференції «Наукова думка сучасності і майбутнього», (28 травня - 13 червня 2018р.). Дніпро: Видавництво НМ., 2018. с. 90.

14. Ковалькова, Т. Розвиток емоційної та вольової регуляції студентів. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2021, 1 (61), с. 242–250.

15. Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Полілуєва І.В. Емоційно-вольова регуляція суб'єкта художньо-спортивної діяльності. – Харків: «Діса плюс», 2019. – 182 с.

16. Корольчук М.С, Осьодло В.І. Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М. С. Корольчука. К. : Ельга, НікаЦентр, 2004. 400 с.

17. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: Монографія. / В. М. Крайнюк // К. : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

18. Курова А. В. Емоційна стійкість в структурі психологічного здоров'я особистості. Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права) : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 черв. 2022 р.). Одеса : Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. С. 131–134.

19. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник. Київ : Ніка-Центр, 2009, 576 с.

20. Леонова І. М. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців в Україні. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 2015, 4: 94-100.

21. Пилипенко К. В. Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього психолога-практика. Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія / ред. проф. Н.І. Пов'якель. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 137–147

22. Реднікова Д.; Балашов Е. Психологічні особливості вольової саморегуляції у навчанні студентів. *UNIVERSUM*, 2024, 6: 172-178.

23. Скрипник В. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Психологія і суспільство*, 2005, 2 (20): 87-93.

24. Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки : Матеріали міжнародної наукової конференції, м. Київ, 1–2 грудня 2017 р. – К.: Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, 2017. – 224 с.

25. Ткачишина О. Р. Особливості соціально-психологічної адаптації особистості в умовах кризових ситуацій. *Вчені записки Таврійського національного університету імені ВІ Вернадського*, 2021, 32.3: 93-98.

26. Трофаїла Н. Емоційна стійкість і запорука успішної професійної діяльності педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 5, 2020. С. 125–128

27. Царькова О. Методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану студентів. Збірник наукових праць. *Психологічні науки*. 2013. Том 2. Випуск №10(91). С. 316-320.

28. Шевченко Н. Розвиток емоційно - вольової саморегуляції студентів в умовах вищого навчального закладу. *Науковий журнал педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології Суми СумДПУ ім. А.С.Макаренка* 2010. с.473.

29. Яцюк М. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Casual dimension scale II SQR-A). *Практична психологія та соціальна робота*. №4. 2008. С. 45-47.

30. HALETSKA, Inna. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*, 2003, 5: 433-441.

31. Leganger A., Kraft P., Roysamb E. Perceived Self-efficacy in health research: conceptualisation, measurement and correlates // *Psychology & Health*, 2000. Vol. 15. P. 51–70.

32. Schwarzer R., Fuchs R. Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs // *Self-efficacy in changing societies* /Ed. by A. Bandura. Cambridge, 1995. P. 259–288.

33. Schwarzer R. Babler J., Kwiatek P. et al. The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*. 1997. Vol. 46. P. 69–88.

34. Moll R., Conroy D. Confirmatory Factor Analysis of the Physical Self-Efficacy Scale with a College-Aged Sample of Men and Women //

Measurement in Physical Education & Exercise Science. 2000. Vol. 4. Issue 1. P. 13–28. https://doi.org/10.1207/S15327841Mpee0401_3

35. *McCann E., Garcia T.* Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies // *Learning & Individual Differences*, 1999. Vol. 11. P. 259-280. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80003-X](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80003-X)

36. *Shea H., Christine M.* Charismatic leadership and task feedback: A laboratory study of their effects on self-efficacy // *Leadership Quarterly*. 1999. Vol. 10. P. 375-397. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00020-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00020-X)

37. *Ludwig K., Pittman J.* Adolescent Prosocial Values and Self-Efficacy in Relation to Delinquency, Risky Sexual Behavior, and Drug Use // *Youth & Society*. 1999. Vol. 30. P. 461–483. <https://doi.org/10.1177/0044118X990300040>

38. *Benight C.* Coping Self-Efficacy and psychological distress following the Oklahoma city bombing. *Quick Response Report*. 1996. No. 87. P. 1–6. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02523.x>