

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

факультет здоров'я людини  
кафедра психології та соціології

**І. В. Жданюк**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ**  
**ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОЯВИ ПРОКРАСТИНАЦІЇ**  
**У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**Факультет** здоров'я людини  
*(повне найменування інституту, факультету)*

**Кафедра** психології та соціології  
*(повна назва кафедри)*

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

бакалавра

на тему: «Соціально-психологічні особливості впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти»

Здобувача вищої освіти спеціальності 053 Психологія,  
ОПП «Психологія», групи ПС – 22д

І. В. Жданюк

Керівник роботи: старший викладач

О. В. Пелешенко

Рецензент:

д. психол. н., проф., завідувачка  
кафедри психології та педагогіки Хмельницького  
національного університету МОН України

Т.В. Комар

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет \_\_\_\_\_ здоров'я людини \_\_\_\_\_  
Кафедра \_\_\_\_\_ психології та соціології \_\_\_\_\_  
Освітній ступінь \_\_\_\_\_ бакалавр \_\_\_\_\_  
Спеціальність \_\_\_\_\_ 053 Психологія \_\_\_\_\_  
Освітньо – професійна програма \_\_\_\_\_ «Психологія» \_\_\_\_\_

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувачка кафедри  
психології та соціології  
Бохонкова Ю. О.  
“05” травня 2026 року

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**

Жданюка Ігоря Вікторовича

- 1. Тема роботи:** «Соціально-психологічні особливості впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти»  
Керівник роботи: О. В. Пелешенко – старший викладач кафедри психології та соціології, затверджений наказом по університету від «02» травня 2025 року, № 81/15
- 2. Строк подання студентом роботи до захисту «11» червня 2026 року .**
- 3. Вихідні дані до роботи:** обсяг роботи – 76 сторінок (1,5 інтервал, 14 шрифт з дотриманням відповідного формату), список використаної літератури оформлюється згідно з бібліографічними нормами з урахуванням Національного стандарту України ДСТУ 8302:2015.
- 4. Зміст основної частини** (перелік питань, які потрібно розробити): проаналізувати наукові джерела із зазначеної проблематики; підібрати діагностичний інструментарій згідно проблеми дослідження та провести експериментальне дослідження; за допомогою математичних методів обробити й презентувати отримані результати; на основі результатів проведеного констатувального експерименту розробити практичні рекомендації щодо проблеми дослідження.
- 5. Перелік графічного матеріалу** (з точним зазначенням обов'язкових креслень): таблиці, рисунки (гістограми, діаграми, сегментограми)

**6. Консультанти розділів:**

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1.	Пелешенко О. В. – старший викладач кафедри психології та соціології	19.05.2026	01.06.2026 6
2.	Пелешенко О. В. – старший викладач кафедри психології та соціології	02.06.2026	10.06.2026 6

**7. Дата видачі завдання: 01.05.2026 р.****КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Визначення проблеми, завдань дослідження та розроблення плану кваліфікаційної роботи.	01.05.2026 – 06.05.2026	
2	Аналіз літератури за проблемою. Систематичний аналіз наукових джерел. Структурування огляду літератури. Робота над теоретичною частиною дослідження.	07.05.2026 – 11.06.2026	
4	Узагальнення результатів констатувального експерименту.	07.05.2026 – 10.05.2026	
6	Перевірка роботи на академічний плагіат.	11.06.2026 – 14.06.2026	
7	Представлення роботи на зовнішню рецензію	15.06.2026 – 17.06.2026	
8	Підготовка кваліфікаційної роботи до захисту.	18.06.2026 22.06.2026	
9	Захист кваліфікаційної роботи.	23.06.2026 – 24.06.2026	

**Здобувач вищої освіти****І. В. Жданюк****Керівник роботи: старший викладач****О. В. Пелешенко**

## РЕФЕРАТ

Текст – 96 с., рис. – 3, табл. – 9, додатків – 3, літератури – 63 дж.

У роботі експериментально розглянуто психологічні особливості прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін. Проведено аналіз та підбрано психодіагностичні методики, спрямовані на дослідження психологічних особливостей прояву тривоги у здобувачів вищої освіти в період життєвих змін. За допомогою методів обробки даних представлено результати констатувального експерименту, на основі яких підбрано матеріали для розробки практичних рекомендацій, спрямованих на допомогу здобувачам вищої освіти при прояві тривоги в період життєвих змін.

**Ключові слова:** ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ПРОКРАСТИНАЦІЯ, ЗДОБУВАЧІ ВИЩОЇ ОСВІТИ, ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ, САМОМОТИВАЦІЯ, ПЕРФЕКЦІОНІЗМ, ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПСИХОДІАГНОСТИКА, ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ, НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ

## ABSTRACT

**Zhdaniuk I. V.** Socio-Psychological Features of the Influence of Emotional Intelligence on Manifestations of Procrastination among Higher Education Students. Qualification Thesis. Kyiv, 2026.

The paper presents a theoretical and methodological analysis of emotional intelligence and procrastination as socio-psychological phenomena among higher education students. The age-related and individual psychological characteristics of higher education students are described. Psychodiagnostic methods for studying emotional intelligence and manifestations of procrastination are selected, and an empirical psychological study is conducted.

A psychological and statistical analysis of the results of the empirical research is carried out. The relationship between the level of emotional intelligence and the severity of procrastination manifestations among higher education students is determined.

Practical recommendations aimed at developing emotional self-regulation, improving emotional competence, and reducing procrastination through the development of emotional intelligence are developed and presented.

**Key words:** *emotional intelligence, procrastination, higher education students, emotional self-regulation, self-motivation, emotional competence, psychological research, academic activity, socio-psychological features.*

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	7
<b>РОЗДІЛ 1. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОЯВИ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> .....	11
1.1. Теоретико-методологічний аналіз феномену прокрастинації як форми саморегуляційних труднощів у вітчизняній і закордонній науковій психологічній літературі.....	11
1.2. Вікові та індивідуально-психологічні особливості розвитку особистості здобувачів вищої освіти.....	25
1.3. Соціально-психологічний аналіз емоційного інтелекту в сучасних психологічних дослідженнях.....	40
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1</b> .....	50
<b>РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ЗНИЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> .....	52
2.1. Соціально-психологічні особливості впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти.....	52
2.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту.....	75
2.3. Практичні рекомендації щодо зниження проявів прокрастинації у здобувачів вищої освіти засобами розвитку емоційного інтелекту.....	87
<b>ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2</b> .....	9387
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	95
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b> .....	97
<b>ДОДАТКИ</b> .....	105

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** соціально-психологічних особливостей впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти зумовлюється зростанням ролі саморегуляційних процесів у сучасному освітньому середовищі, де інтенсифікація навчальних вимог, підвищення конкуренції та нестабільність соціального контексту створюють умови для накопичення емоційного напруження й порушення навчальної мотивації.

Прокрастинація дедалі частіше розглядається як форма дезадаптивної поведінки, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, які ускладнюють виконання навчальних завдань, знижують академічну успішність і впливають на психологічний добробут здобувачів вищої освіти.

У цьому контексті емоційний інтелект постає як система здібностей, що пов'язана зі сприйняттям, розумінням та регуляцією власних і чужих емоцій, а також із побудовою ефективних стратегій взаємодії з навчальними та соціальними викликами. Саме тому дослідження його ролі у механізмах виникнення й подолання прокрастинації набуває широкої теоретичної та прикладної значущості.

Сучасний здобувач вищої освіти функціонує у середовищі, що характеризується надлишковою інформацією, багатозадачністю та необхідністю постійної адаптації. В таких умовах прокрастинація часто виявляється не лише у вигляді відкладання справ, а й як спосіб тимчасового уникнення емоційно насичених або складних завдань, що потребують значних внутрішніх ресурсів. Наявність розвинених умінь емоційної саморегуляції сприяє більш усвідомленому ставленню до власного стану, контролю імпульсивних реакцій, формуванню стійких навчальних звичок та подоланню внутрішніх бар'єрів, пов'язаних зі страхом оцінювання, перфекціонізмом чи низькою самооцінкою. Таким чином, співвідношення

емоційного інтелекту та прокрастинаційної поведінки може бути одним із критеріїв адаптованості здобувача вищої освіти до освітнього процесу та його здатності ефективно організовувати навчальну діяльність.

Проблематика також посилюється соціальними трансформаціями, що торкаються сфери освіти. Поширення дистанційного навчання, цифрових форматів комунікації та гнучких освітніх траєкторій створює нові умови для виникнення прокрастинаційних тенденцій, оскільки здобувачі вищої освіти отримують більше автономії, але водночас стикаються з дефіцитом зовнішньої структурованості й підтримки.

За таких умов рівень емоційного інтелекту може визначати якість самоорганізації, стресостійкість і здатність підтримувати внутрішню дисципліну. Дослідження взаємодії цих змінних дозволяє глибше зрозуміти, які психологічні механізми сприяють зниженню прокрастинації та формуванню здорових моделей навчальної поведінки.

**Об'єкт дослідження** – прокрастинація як соціально-психологічне явище у здобувачів вищої освіти.

**Предмет дослідження** – соціально-психологічні особливості впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та проявами прокрастинації у здобувачів вищої освіти.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння емоційного інтелекту та прокрастинації у здобувачів вищої освіти.
2. Визначити психологічні особливості формування прокрастинаційної поведінки у здобувачів вищої освіти.
3. Дослідити рівень розвитку емоційного інтелекту та особливості перфекціоністських тенденцій у здобувачів вищої освіти.

4. Встановити взаємозв'язок між показниками емоційного інтелекту та параметрами перфекціонізму як психологічними чинниками, пов'язаними з проявами прокрастинаційної поведінки.

5. Розробити практичні рекомендації щодо розвитку емоційної саморегуляції та профілактики проявів прокрастинаційної поведінки у здобувачів вищої освіти.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять положення сучасної психологічної науки щодо сутності емоційного інтелекту та прокрастинації, їх структури, механізмів функціонування й особливостей взаємозв'язку в умовах навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Теоретичні засади дослідження емоційного інтелекту ґрунтуються на наукових концепціях П. Саловея та Дж. Майєра, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Г. Гарднера, Дж. Готмана та Дж. Деклер. Значний внесок у розроблення проблематики емоційного інтелекту у вітчизняній психології здійснили Е. Л. Носенко, В. В. Зарицька, С. М. Могиляста, І. В. Опанасюк, Є. В. Карпенко, Н. В. Коврига, С. Дерев'янку та Т. Зайчикова. Теоретичні та емпіричні аспекти прокрастинації висвітлено у працях П. Стіла, Дж. Бурки та Л. Юен, Л. Соломон і Е. Ротблум, Дж. Феррарі, Т. Пічила та інших дослідників. Їхні наукові напрацювання стали теоретичним підґрунтям для дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та прокрастинації, а також визначення психологічних чинників їх прояву у здобувачів вищої освіти.

#### **Методи (методики) дослідження:**

– *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової психологічної літератури з проблеми емоційного інтелекту, перфекціонізму та прокрастинації;

– *емпіричні*: спостереження, бесіда, констатувальний експеримент, психодіагностичне тестування (методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла; методика дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту В.В.Зарицької; багатовимірна шкала перфекціонізму Р. Фроста (FMPS));

– *методи математичної статистики*: кореляційний аналіз для виявлення взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту та параметрами перфекціонізму, а також кількісна обробка отриманих результатів.

**Теоретичне значення дослідження** полягає в поглибленні наукових уявлень про взаємозв'язок емоційного інтелекту, перфекціонізму та психологічних чинників, пов'язаних із проявами прокрастинаційної поведінки у здобувачів вищої освіти. У роботі узагальнено сучасні теоретичні підходи до розуміння емоційного інтелекту, перфекціонізму та прокрастинації, що сприяє систематизації наукових знань про особливості їх взаємодії. Отримані результати розширюють уявлення про роль емоційної саморегуляції та перфекціоністських тенденцій у навчальній діяльності здобувачів вищої освіти й створюють підґрунтя для подальших досліджень психологічних чинників академічної поведінки та прокрастинаційних проявів.

**Практичне значення дослідження** полягає в можливості використання отриманих результатів у діяльності психологів закладів вищої освіти для розроблення програм розвитку емоційного інтелекту, емоційної саморегуляції та особистісних ресурсів здобувачів вищої освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані під час проведення тренінгових занять, психопрофілактичних заходів, консультативної та корекційної роботи, спрямованої на підвищення ефективності саморегуляції, подолання дезадаптивних перфекціоністських тенденцій і зниження ризику проявів прокрастинаційної поведінки. Розроблені рекомендації сприятимуть підвищенню ефективності навчальної діяльності, розвитку емоційної компетентності та покращенню адаптації здобувачів вищої освіти до умов освітнього середовища.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

### **1.1. Теоретико-методологічний аналіз феномену прокрастинації як форми саморегуляційних труднощів у вітчизняній і закордонній науковій психологічній літературі**

Прокрастинація у структурі саморегуляційної діяльності розглядається як багатоаспектний психологічний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові процеси, які спричиняють систематичне відкладання виконання значущих дій на пізніший час.

У науковому дискурсі вона постає не як проста звичка уникання, а як результат складної взаємодії мотиваційних механізмів, ригідних переконань, емоційних станів та дефіциту довільної регуляції.

Дослідники пов'язують її з труднощами підтримання внутрішнього контролю, що зумовлює конфлікт між довгостроковими цілями та миттєвими емоційними імпульсами, які спрямовують поведінку у бік тимчасового полегшення, а не продуктивності. Така позиція дозволяє трактувати прокрастинацію як порушення функціонування механізмів довільної активності, що формують здатність особистості планувати та ініціювати діяльність, підтримувати мотивацію та завершувати завдання, незважаючи на внутрішні або зовнішні стресори. Серед тих, хто найбільш ґрунтовно підходить до визначення прокрастинації у зв'язку з регуляційними системами, виділяють Н. Ордатій [36], яка аналізує її як багатовимірний конструкт, пов'язаний із перфекціонізмом, униканням та емоційною напругою.

Подальший розвиток концептуальних підходів наголошує, що прокрастинація формується на тлі суперечностей між намірами та фактичною

поведінкою, що характерно для ситуацій, де довільна регуляція зазнає дестабілізації. Значна кількість авторів підкреслює, що прокрастинаційні дії часто пов'язані з негативними емоційними переживаннями, від яких особистість намагається дистанціюватися шляхом уникання завдань. Такий підхід робить можливим розгляд прокрастинації у контексті емоційної саморегуляції, адже відкладання виступає не лише поведінковим актом, а й способом тимчасового зниження внутрішнього дискомфорту, страху невдачі чи оцінювання. У цьому напрямі значний внесок зробила О. Журавльова [7], яка підкреслює, що прокрастинація формується під дією суперечливих мотиваційних сигналів, що порушують баланс між бажанням досягнення і тенденцією уникнення.

У межах когнітивно-поведінкової традиції прокрастинація пояснюється через ірраціональні переконання, дисфункційні схеми та надмірні вимоги до себе, які формують стійку схильність до відкладання.

Представники цього напрямку наголошують, що особистість часто переоцінює складність завдання, недооцінює власні ресурси або зосереджується на потенційних негативних наслідках, що породжує унікальну поведінку. Когнітивні викривлення виступають тригером емоційної дестабілізації, яка знижує здатність до зосередження та ініціювання дій. Такі механізми активно описує Н. Неграш [31], яка вказує, що перфекціоністичні установки та страх помилки є сильними прогностувальниками прокрастинаційних реакцій, пов'язаних із труднощами саморегуляції.

Біхевіоральний погляд пропонує інше пояснення: поведінка прокрастинації розглядається як наслідок підкріплення, коли уникнення неприємного завдання приносить короточасне полегшення, яке фіксується у пам'яті та відтворюється у схожих ситуаціях. Саме це тимчасове покращення емоційного стану стає підкріпленням, що робить відкладання стабільною стратегією поведінки. Подібні інтерпретації надає В. Чечель [54], який підкреслює роль циклу «уникнення – полегшення» у формуванні

повторюваних патернів, особливо в умовах підвищеної тривожності або стресу.

У нейропсихологічних моделях прокрастинація пов'язується з дисбалансом між системами, що відповідають за імпульсивні та контрольні процеси. Дослідження підкреслюють зв'язок між активністю префронтальних ділянок, які регулюють планування і волю, та системою винагороди, що реагує на швидкі позитивні стимули. Порушення між цими структурами призводять до переваги миттєвих емоційних імпульсів над раціональними намірами діяти. Таку інтерпретацію розвиває О. Журавльов [8], зазначаючи, що нейропсихологічні механізми прокрастинації пояснюють, чому навіть при високій мотивації особистість може уникати виконання завдань. Емоційно-регуляційні концепції роблять акцент на тому, що здатність керувати власними переживаннями визначає рівень прокрастинації значно більше, ніж академічні або когнітивні здібності. Недостатня розвиненість навичок емоційної обробки, труднощі диференціації та усвідомлення почуттів, а також слабка здатність до самозаспокоєння призводять до того, що особистість уникає ситуацій, які викликають дискомфорт, обираючи поведінку відкладання. Подібну позицію демонструє М. Мицишин [27], наголошуючи, що емоційний компонент є центральним у визначенні природи прокрастинації та її стійкості.

У соціально-психологічних поясненнях прокрастинація розглядається як продукт взаємодії індивіда з контекстом, у якому формуються очікування, норми та вимоги. Високий рівень соціального тиску, порівняння із значущими іншими, нестабільність міжособистісних зв'язків та суперечності між зовнішніми й внутрішніми мотивами можуть посилювати тенденцію до відкладання.

При цьому дефіцит соціальної підтримки знижує здатність до регуляції поведінки. У цьому контексті переконливою є позиція Л. Коляди [17], яка підкреслює роль копінгових стратегій та соціального середовища у формуванні прокрастинації.

Мотиваційні теорії наголошують, що прокрастинація є результатом порушення балансу між необхідністю досягнення мети та недостатнім рівнем внутрішнього спонукання до діяльності. Зниження мотивації пов'язується із браком смислу, низьким рівнем автономії, суб'єктивною недосяжністю результату або відсутністю відчуття прогресу. Таке пояснення розвиває А. Мудрик [29], роблячи акцент на тому, що студентська прокрастинація зростає тоді, коли довільна регуляція не підкріплена внутрішньою зацікавленістю та особистісним смислом.

У межах феноменологічного підходу прокрастинація інтерпретується як суб'єктивне переживання внутрішнього конфлікту, де людина прагне виконати завдання, але стикається з бар'єрами, що порушують цілісність намірів. Це пов'язано зі зміною часової перспективи, переживанням провини, сорому або тривоги, що супроводжують незавершеність дій. Н. Назарук [30] у своїх працях звертає увагу на внутрішні семантичні структури, що формують специфічне ставлення до часу, обов'язку та відповідальності, яке безпосередньо впливає на прокрастинаційні реакції. Психодинамічні концепції пропонують розглядати прокрастинацію як прояв внутрішньопсихічного конфлікту, де несвідомі механізми захисту блокують реалізацію намірів. Йдеться про ситуації, коли відкладання стає способом уникання внутрішніх переживань, пов'язаних зі страхом невдачі, агресивними імпульсами або суперечностями між Я-ідеальним та реальним. Цю теоретичну лінію продовжує Ю. Сергієнко [60], підкреслюючи, що прокрастинація може бути проявом неусвідомлених захисних структур, які утримують особистість від зіткнення з неприємним досвідом.

У контексті освітнього середовища прокрастинація набуває специфічних проявів, адже навчальна діяльність передбачає постійну взаємодію з дедлайнами, вимогами та оцінюванням. Порушення саморегуляції у студентів пов'язане з інформаційним перевантаженням, нестачею чіткої структури, нерівномірністю навантаження та психологічною втомою. У цьому аспекті А. Камінська [12] визначає прокрастинацію як

дезадаптивну реакцію на освітні стресори, що впливає на академічну успішність і психічний стан здобувачів освіти. Соціокультурні підходи підкреслюють, що поширеність прокрастинації зростає в умовах цифровізації та перенасичення інформацією, де особистість отримує надмірну кількість стимулів, що конкурують за увагу. Динамічне середовище формує нові виклики для саморегуляції, підсилюючи тенденцію до миттєвих винагород і знижуючи здатність до тривалого зосередження. Такі особливості підкреслює М. Сметаняк [50], розглядаючи прокрастинацію як соціально обумовлене явище сучасності.

У гуманістичній традиції прокрастинація пов'язується з відсутністю узгодженості між цінностями та поведінкою. Вона виникає тоді, коли діяльність не відповідає внутрішнім прагненням, що знижує рівень включеності та породжує уникання. Порушення автентичності та внутрішньої цілісності розглядається як один із чинників формування прокрастинаційних патернів. У цьому аспекті доречно звернутися до позиції Т. Яценко [59], яка наголошує, що прокрастинація є маркером непогодженості внутрішньої структури мотивації.

Методологічні засади дослідження прокрастинаційної поведінки у вітчизняній і зарубіжній психології формуються на основі поєднання різних наукових традицій, які дозволяють розглядати феномен відкладання діяльності як багатовимірну конструкцію, що виявляє себе на рівні мотиваційних процесів, емоційної саморегуляції, когнітивних структур та соціокультурних впливів.

Перші методологічні підходи орієнтувалися на аналіз поведінкових аспектів, де прокрастинація постала як результат неузгодженості між стимулом і реакцією та зміцнення патернів уникання через миттєве полегшення.

Такий підхід базується на принципах оперантного підкріплення, де відтермінування виконання завдання дає короточасний емоційний ефект зниження напруги, що у подальшому автоматизується й відтворюється у

подібних ситуаціях. Цей напрям активно розвиває В. Чечель [54], який виокремлює специфіку поведінкових ланцюгів, що закріплюють схильність до відкладання та перетворюють її на стійку характеристику діяльності.

Подальше методологічне розширення відбулося у межах когнітивно-поведінкової парадигми, де дослідники зосередили увагу на ролі ірраціональних переконань, завищених вимог до себе, катастрофізації та неадаптивних механізмів оцінки власної ефективності. Методологічні моделі цього напрямку наголошують, що прокрастинація виникає як наслідок дисфункційних схем, які спотворюють сприйняття складності завдання, занижують очікування успіху або роблять акцент на потенційних помилках. У такому контексті прокрастинаційна поведінка є проявом внутрішнього конфлікту, де особистість опиняється між прагненням діяти та страхом провалу, що блокує довільну регуляцію.

Вагомий внесок у розроблення цих методологічних положень належить А. Камінській [12], яка демонструє, як когнітивні схеми формують внутрішні бар'єри на шляху до реалізації намірів і провокують емоційне уникання. Значну увагу у методології вивчення прокрастинації приділено феноменологічному підходу, який дозволяє аналізувати суб'єктивний досвід, пов'язаний із переживанням часу, відповідальності, особистісного смислу й автономії. Тут акцент зміщується з поведінкових чи когнітивних показників на внутрішні структури переживань, які формують специфічну часову картину та впливають на прийняття рішень. Прокрастинація постає як досвід внутрішнього розладу, коли прагнення діяти наштовхується на неможливість зберегти цілісність внутрішніх мотиваційних структур. У цьому методологічному полі працює Н. Назарук [30], яка показує, що феномен відкладання неможливо зрозуміти без аналізу індивідуальної часової перспективи й особистісних сенсів, що визначають ставлення до виконання завдань.

Нейропсихологічні методологічні підходи орієнтуються на аналіз біологічних основ саморегуляції, зокрема функціонування префронтальної

кори, системи винагороди, механізмів інгібіції та виконавчих функцій. У цьому контексті прокрастинація розглядається як наслідок дисбалансу між імпульсивними та контрольними системами, що визначають здатність особистості до планування й реалізації цілеспрямованої діяльності. Методологія нейропсихології дозволяє простежити, як труднощі у нейронній координації між зонами, відповідальними за мотивацію та контроль, впливають на стабільність поведінкових намірів. Представницею цього напрямку є О. Журавльова [8], яка підкреслює, що механізми прокрастинації тісно пов'язані з недостатньою активністю систем, відповідальних за довільне гальмування, а це створює передумови для імпульсивного відкладання.

Методологія соціально-психологічних підходів до прокрастинації ґрунтується на аналізі взаємодії особистості з оточенням та соціальним контекстом, у якому формуються поведінкові звички, норми, очікування та способи регуляції діяльності.

Тут прокрастинація постає як результат взаємодії індивідуальних характеристик із зовнішніми вимогами, стилями спілкування, рівнем підтримки чи тиску, а також структурою соціальних ролей. У цьому полі працюють Н. Коляда та С. Малус [17], які підкреслюють взаємозв'язок між копінг-стратегіями та прокрастинаційною поведінкою й доводять, що слабкі навички стрес-долання створюють передумови для відкладання діяльності як способу уникнення міжособистісного напруження або перевантаження.

У мотиваційних моделях прокрастинація пояснюється як порушення функціонування внутрішніх джерел активності, що визначають прагнення досягати мети, підтримувати зусилля та завершувати діяльність. Методологічні підходи цього напрямку зосереджені на аналізі мотиваційних профілів, ролі самодетермінації, автономії, внутрішньої зацікавленості та ціннісної узгодженості.

Мотиваційні механізми визначають, наскільки діяльність є суб'єктивно прийнятною, а її результати – значущими для особистості. У цьому

дослідницькому контексті працює А. Мудрик [29], який доводить, що низький рівень внутрішньої мотивації знижує можливість підтримувати тривале зосередження та провокує прокрастинаційні стратегії.

Психодинамічні методологічні підходи трактують прокрастинацію як прояв внутрішніх конфліктів та несвідомих захисних механізмів, що блокують реалізацію намірів. У таких моделях відкладання діяльності виступає формою психологічного захисту, спрямованою на уникнення небажаного досвіду, пов'язаного зі страхом невдачі, соромом, агресивними імпульсами або суперечностями між нормативними вимогами та внутрішніми потребами. З цієї точки зору прокрастинація є способом упорядкування внутрішнього простору, хоч і таким, що перешкоджає продуктивності. Цей підхід обґрунтовує Т. Яценко [59], яка наголошує, що прокрастинацію слід розглядати як структуру неусвідомлених напружень, що порушують регуляційний баланс.

Феноменологія саморегуляційних труднощів знайшла своє відображення у методологічних працях, що аналізують роль емоційної сфери у схильності до відкладання діяльності. Психологи наголошують, що емоційна неусталеність, надмірна чутливість до стресу, низька здатність до розпізнавання й переробки власних переживань формують середовище, у якому прокрастинація стає зручним способом уникнути дискомфортних стимулів. Методологічно цей підхід розвиває М. Мицишин [27], яка доводить, що емоційний компонент є центральним у дослідженні механізмів прокрастинації, оскільки саме він визначає схильність до відкладання як емоційно-обумовлену реакцію. Методологія освітніх досліджень підтримує аналіз прокрастинації у студентському середовищі як реакції на структурні особливості навчального процесу, ступінь автономії, рівень організації часу, навантаження та характер взаємодії з викладачами. Згідно з цією методологічною позицією, освітнє середовище впливає на стабільність намірів, а також визначає доступні стратегії подолання навчальних стресорів. У цьому напрямі працює Л. Міциха [28], яка розглядає вплив умов воєнного

часу на навчальну поведінку здобувачів вищої освіти, демонструючи, що у періоди підвищеної невизначеності схильність до прокрастинації посилюється.

Методологічні підходи до вивчення прокрастинації в умовах цифровізації зосереджені на аналізі інформаційного перевантаження, втрати концентрації, гіперстимуляції та фрагментації уваги. Ці моделі наголошують, що цифрове середовище створює надмірну кількість альтернативних стимулів, які конкурують за увагу, що значно ускладнює реалізацію довготривалих освітніх задач. У цьому контексті працюють А. Лісовенко та Т. Третьякова [24], які демонструють, що особливості сучасного інформаційного простору формують нові методологічні вимоги до вивчення прокрастинаційної поведінки, оскільки традиційні моделі не повністю охоплюють специфіку цифрової взаємодії.

У соціокультурних методологічних моделях вагоме місце надано аналізу норм, очікувань і дискриптивних стандартів, які формують схильність до відкладання діяльності через соціальне порівняння, страх негативної оцінки або надмірну орієнтацію на зовнішні критерії успіху.

Тут прокрастинація розглядається як продукт соціальної взаємодії, у якій значущу роль відіграють трансляційні моделі поведінки. Дослідницею цього напрямку є І. Сачко [49], яка пов'язує прокрастинацію з юнацьким віком, де соціальні очікування особливо впливають на процеси саморегуляції.

У контексті зарубіжних підходів методологічна увага зосереджується також на аналізі культурних відмінностей, що визначають структуру часу, ставлення до праці, самооцінку та автономію особистості. Прокрастинацію тлумачать як культурно детерміноване явище, що змінюється залежно від норм, цінностей і моделей поведінки, притаманних конкретному суспільству. Цей підхід відображений у працях О. Журавльової [62], яка порівнює різні теоретичні школи та демонструє, що методологія вивчення прокрастинації має бути контекстуально адаптованою.

Інтегративні методологічні творчі моделі базуються на поєднанні когнітивних, емоційних, соціальних і нейропсихологічних підходів, що дозволяє розглядати прокрастинацію як системний феномен, який виникає через взаємодію численних процесів. У межах таких моделей особливу увагу приділяють структурі саморегуляції, що включає планування, мотиваційний контроль, гальмування імпульсів, емоційне управління та когнітивну гнучкість.

Вагомий внесок у цей напрям зробила С. Ганаба [3], яка демонструє, що методологічний плюралізм дає змогу пояснити відкладання діяльності у різних популяціях та життєвих ситуаціях, інтегруючи гетерогенні дослідницькі моделі. Методологічні підходи до дослідження прокрастинації невіддільні також від психологічних інструментів, що використовуються для вимірювання цього феномену.

До таких інструментів належать опитувальники, що оцінюють схильність до відкладання діяльності, рівень саморегуляції, емоційні стани, мотивацію та когнітивні викривлення. Дослідниця О. Рудоманенко [46] уточнює, що валідні психодіагностичні методики є основою для коректного вимірювання прокрастинаційних тенденцій і визначення їхніх причин.

Концептуальні моделі та емпіричні напрями вивчення прокрастинації як прояву саморегуляційних труднощів посідають важливе місце у сучасній психологічній науці, оскільки феномен відкладання діяльності набуває дедалі більшої актуальності у різних вікових та професійних групах, а особливо серед здобувачів вищої освіти, для яких здатність до організації часу та ефективної саморегуляції є базовою умовою успішності та особистісного зростання. У рамках досліджень прокрастинації формується широкий спектр теоретичних моделей, які пояснюють цю поведінку через мотиваційні дефіцити, емоційні труднощі, когнітивні викривлення, порушення виконавчих функцій, соціальні впливи чи поєднання цих чинників. Одним із напрямів, який посідає значне місце в емпіричних дослідженнях, є мотиваційний підхід, що розглядає прокрастинацію як наслідок конфлікту

між короткостроковими задоволеннями та довгостроковими цілями, а також як порушення внутрішніх джерел активності, що забезпечують рух до мети. У цьому контексті продуктивним є внесок А. Мудрика, який демонструє закономірності взаємозв'язку між прокрастинаційною поведінкою та характеристиками навчальної мотивації, підкреслюючи залежність відкладання від рівня внутрішньої регуляції, особистісної цілеспрямованості та автономії студента [29].

Ключове місце у сучасних концептуальних моделях займають когнітивно-поведінкові підходи, що трактують прокрастинацію як наслідок дисфункційних переконань, унікальної поведінки та неадаптивних стратегій подолання стресу. Дослідження у цьому напрямі доводять, що схильність до відкладання формується під впливом таких когнітивних викривлень, як катастрофізація, заниження власних здібностей, страх оцінювання, максималізм чи перфекціоністські стандарти.

Саме ці чинники визначають характер реакцій на складні завдання і впливають на тривалість прокрастинаційних епізодів. Значний внесок у цей напрям зробила А. Камінська, яка визначає когнітивні предиктори академічної прокрастинації та описує механізми, які запускають відкладання навчальної діяльності через суперечність між індивідуальними очікуваннями та реальними можливостями здобувачів освіти [12].

Соціально-психологічний напрям у вивченні прокрастинації базується на аналізі міжособистісних взаємодій, соціального контексту, ролей та очікувань, які формують специфічні умови для виникнення відкладання дій. У таких моделях увага зосереджується на тому, як соціальне середовище, підтримка, групові норми, стиль комунікації та рівень психологічної безпеки можуть посилювати або послаблювати прокрастинаційну поведінку.

Суттєвий внесок у розвиток цього підходу зробили Н. Коляда та С. Малус, які простежили зв'язок між копінг-стратегіями й рівнем прокрастинації серед здобувачів вищої освіти та довели, що унікальні та емоційно-орієнтовані стратегії значно підвищують ризики відкладання

діяльності в умовах навчального стресу [17]. Феноменологічний напрям, який також активно розвивається у сучасній психології, спрямований на вивчення суб'єктивних переживань, внутрішнього світу особистості, індивідуального сприйняття часу та смислових установок, що регулюють поведінку. У такому підході прокрастинація трактується як прояв порушеної смислової та часової структури досвіду, як неможливість узгодити внутрішні прагнення з реальними потребами чи зовнішніми вимогами. Дослідниця Н. Назарук у своїх працях наголошує на необхідності враховувати не лише поведінкові чи когнітивні складові прокрастинації, а й змістові та емоційно-екзистенційні компоненти, що визначають особистісний стиль реагування на завдання [30].

У межах нейропсихологічних концепцій прокрастинація розглядається як результат дисбалансу виконавчих функцій, недостатнього розвитку інгібіторного контролю, труднощів у плануванні або порушення мотиваційної регуляції. Ці моделі описують прокрастинацію як невідповідність між діяльністю префронтальної кори та системи винагороди, що створює труднощі у формуванні та підтримці намірів.

Значний внесок у цей напрям належить О. Журавльовій та О. Журавльову, які вказують, що зниження ефективності регуляторних процесів, зокрема контролю уваги та планування, безпосередньо пов'язане зі стійкою тенденцією до відкладання важливих завдань [8].

У дослідженнях, що базуються на біхевіоральних моделях, прокрастинація розглядається як поведінка, що закріплюється через механізми негативного підкріплення, коли уникнення дискомфорту приносить короточасне полегшення, а відтак підвищує ймовірність повторення відкладання в майбутньому.

Цей напрям відображено у роботах В. Чечеля, де наголошується, що прокрастинаційна поведінка часто формується неусвідомлено, але закріплюється через серію пом'якшувальних емоційних реакцій, які стають підсвідомими тригерами уникання завдань [54]. Культурно-орієнтовані моделі аналізують прокрастинацію як соціально зумовлений феномен, де

важливу роль відіграють норми суспільства, економічний контекст, рівень невизначеності, соціальні тенденції та характер інформаційного середовища. У сучасних умовах воєнного стану та глобальної нестабільності особливу увагу привертають дослідження впливу колективних травм, підвищеної тривожності та соціальних змін на здатність здобувачів вищої освіти до саморегуляції. Такі аспекти детально висвітлюють Ю. Примака і С. Дерев'янка, які встановили, що емоційний стан особистості в умовах війни суттєво підсилює прокрастинаційні прояви через зростання внутрішньої напруги, невизначеності та когнітивного виснаження [40].

У рамках концептуальних моделей значну увагу приділяють взаємозв'язку емоційного інтелекту та прокрастинації, адже емоційна компетентність є базовою складовою саморегуляції та адаптивності до стресових ситуацій. Дослідники цього напрямку трактують емоційний інтелект як здатність розпізнавати та регулювати власні емоції, використовувати їх у процесі прийняття рішень і налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії. Однією з представниць цього напрямку є О. Льошенко, яка наголошує на ролі емоційної компетентності у формуванні здатності долати труднощі й утримувати концентрацію на складних завданнях, що значно зменшує ризики появи прокрастинаційних стратегій поведінки [25]. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та прокрастинації також висвітлено у роботах міжнародних дослідників. Зокрема, О. Журавльова показує, що рівень емоційної гнучкості, вміння управляти емоційним збудженням та адаптивно реагувати на стресові стимули суттєво впливають на здатність особистості виконувати складні завдання та дотримуватися попередніх намірів [62]. Емпіричні дослідження доводять, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективній саморегуляції, знижує вплив емоційного виснаження та сприяє зменшенню прокрастинаційної поведінки як компенсаторної реакції.

Значний інтерес викликають також моделі, що аналізують зв'язок між перфекціонізмом та прокрастинацією. Цей напрям досліджує відкладання

діяльності як наслідок жорстких вимог до себе, страху недосконалого результату та схильності уникати ситуацій, де можливе розчарування. У цьому аспекті продуктивною є робота О. Неграш, яка встановила, що деструктивний перфекціонізм посилює ймовірність прокрастинації через постійне внутрішнє напруження, невпевненість у власній компетентності та переважання негативних сценаріїв майбутніх подій [31].

У рамках емпіричних досліджень також виокремлюють напрям, пов'язаний із вивченням гендерних особливостей прокрастинації. Представниці цього підходу трактують відкладання діяльності як варіативну поведінку, що може залежати від соціальних ролей, культурних очікувань, специфіки завдань та рівня психологічного навантаження, яке по-різному впливає на чоловіків і жінок у навчальному процесі [61].

Значну увагу приділено й адаптаційним моделям, які пояснюють прокрастинацію як реакцію на стрес, невизначеність та зміни у соціальному середовищі.

У цьому контексті важливою є робота Т. Дубініної, яка показує, що в умовах воєнного стану зростає частота прокрастинаційних проявів через високий рівень тривожності, зниження когнітивної стійкості та обмеження ресурсів особистості для ефективної саморегуляції [37].

У працях А. Лісовенка та Т. Третьякової зазначається, що надмірне інформаційне навантаження, постійні соціальні стимули та множинні канали відволікання формують особливий тип цифрової прокрастинації, де відкладання діяльності спричинене не внутрішніми, а зовнішніми чинниками, які перешкоджають концентрації уваги та підтриманню робочої дисципліни [24]. Важливе місце у структурі сучасних концептуальних моделей займає вивчення взаємозв'язку між емоційною саморегуляцією та академічною прокрастинацією. Дослідниця М. Мицишин доводить, що студенти з низьким рівнем емоційної стабільності та контролю за емоціями частіше вдаються до унікальних стратегій поведінки, що створює

передумови для відкладання діяльності та порушення навчальної продуктивності [27].

## **1.2. Вікові та індивідуально-психологічні особливості розвитку особистості здобувачів вищої освіти**

Вікові закономірності психічного та особистісного становлення здобувачів вищої освіти охоплюють широкий спектр змін, що відбуваються у когнітивній, емоційній, мотиваційній та соціальній сферах у період від пізньої юності до ранньої дорослості. Цей етап характеризується переходом до нових форм самосвідомості, перебудовою системи цінностей, формуванням автономії та здатності до прийняття рішень, що визначає особливості навчальної діяльності, міжособистісної взаємодії та адаптації до нових умов. Здобувачі вищої освіти переживають комплекс змін, які створюють умови для розвитку рефлексії, поглибленого самопізнання та удосконалення навичок саморегуляції, що суттєво впливає на їхню поведінку та професійне становлення. У цьому контексті низка дослідників звертає увагу на динамічний характер соціально-емоційного розвитку, який зумовлює рівень адаптації до стресових ситуацій, навчальних викликів і міжособистісних взаємодій, зокрема в межах академічного середовища. Так, у працях Л. Колісник простежується погляд на емоційний та соціальний інтелект як компоненти, що визначають якість особистісного зростання та здатність здобувачів освіти долати труднощі, пов'язані з переходом до дорослості [15].

Становлення особистості студентської молоді супроводжується формуванням індивідуальної траєкторії розвитку, у якій когнітивні процеси відіграють провідну роль, адже саме в період навчання у вищому закладі освіти відбувається активізація аналітичного мислення, розширення

інтелектуальних можливостей та вдосконалення здатності до виконання складних завдань.

Проте цей процес нерозривно пов'язаний із емоційною сферою, яка впливає на якість засвоєння інформації та рівень включеності в навчальну діяльність. Дослідження О. Гричанюк демонструє, що емоційний інтелект студентів виступає чинником, що сприяє не лише міжособистісній взаємодії, а й створює умови для гармонійного розвитку особистості в умовах зростання навчального навантаження та соціальної активності [4]. Здобувачі освіти, які мають розвинену здатність до усвідомлення власних емоцій та контролю над ними, демонструють вищий рівень адаптаційності та мобільності у нових ситуаціях.

Психічний розвиток здобувачів вищої освіти також тісно пов'язаний із переходом від зовнішньої до внутрішньої мотивації. У цей період домінує прагнення до самостійності, усвідомлення власних цілей та формування професійної ідентичності.

Дослідження Н. Коструби акцентує, що рівень емоційного благополуччя є вирішальним для формування гармонійної картини світу та ефективного самоконтролю, який стає дедалі необхіднішим у складних життєвих ситуаціях, характерних для цього вікового періоду [20].

У період становлення студентської молоді соціальне середовище виконує інтеграційну функцію, сприяючи перенесенню індивідуальних особливостей у нові форми діяльності, спілкування та самопрезентації. Перебування у вступному та подальших курсах вищої освіти супроводжується активними міжособистісними контактами, розширенням соціальних ролей та розвитком комунікативної компетентності. Емоційна регуляція, здатність до емпатії та вміння будувати конструктивні взаємини є важливою складовою становлення особистості. Саме на це звертає увагу Т. Перепелюк, зазначаючи, що емпатійність розширює можливості здобувача вищої освіти у взаємодії з соціальним простором та підтримує його адаптаційний потенціал [38]. Поступовий розвиток здатності до

співпереживання та розуміння емоцій інших сприяє формуванню більш зрілої особистості, здатної до підтримки здорових соціальних зв'язків.

Таблиця 1.1.

**Вікові характеристики розвитку особистості здобувачів вищої освіти (18–24 роки)**

<b>Напрямок розвитку</b>	<b>Основні психологічні характеристики</b>	<b>Типові прояви у здобувачів вищої освіти</b>	<b>Психологічні ризики та виклики</b>
<b>Когнітивний розвиток</b>	Перехід до високих форм абстрактного мислення; здатність до системного й критичного аналізу; формування навичок планування та прогнозування	Підвищена здатність до навчання, швидке засвоєння нових концепцій; інтерес до професійного мислення; розвиток аналітичної культури	Перевантаження інформацією; академічна тривожність; труднощі концентрації в умовах мультизадачності
<b>Емоційний розвиток</b>	Стабілізація емоційного фону; становлення зрілих стратегій регуляції емоцій; пошук внутрішньої рівноваги	Здатність керувати емоціями, прояв емпатійності; формування емоційної зрілості; розвиток стресостійкості	Емоційна нестабільність у період адаптації; імпульсивність; труднощі в підтриманні емоційного балансу під час інтенсивного навчання
<b>Соціальний розвиток</b>	Поглиблення міжособистісних зв'язків; зміна ролей; розширення соціальної ідентичності; розвиток автономії	Створення професійно-орієнтованих контактів; активне соціальне життя; формування почуття відповідальності в груповій роботі	Залежність від думки однолітків; конфлікт між бажанням самостійності й потребою підтримки; соціальні страхи
<b>Мотиваційно-вольова сфера</b>	Пошук сенсу діяльності; зростання внутрішньої мотивації; формування професійних орієнтирів	Самостійність у навчанні; прагнення досягнень; зосередження на професійному майбутньому	Прокрастинація; втрата мотивації через невизначеність; конфлікт між особистими цілями та академічними вимогами
<b>Особистісне самовизначення</b>	Формування «Я-концепції»; переосмислення життєвих цінностей; становлення професійної ідентичності	Осмислення власних сильних і слабких сторін; формування кар'єрних планів; активний саморозвиток	Криза ідентичності; сумніви у професійному виборі; схильність до самокритики

Когнітивна сфера здобувачів вищої освіти зазнає помітних змін, пов'язаних із зростанням самостійності мислення, здатності до аналізу та інтеграції нової інформації, що необхідно для оволодіння спеціальністю. У цей період студенти формують інтелектуальні стратегії, здатність планувати діяльність і прогнозувати результати власних рішень. У працях О. Журавльової та О. Журавльова наголошується, що розвиток виконавчих функцій, таких як регуляція уваги, когнітивна гнучкість і контроль поведінки, впливає на якість адаптації студентської молоді в освітньому середовищі [9]. Ці функції стають підґрунтям для формування адекватних стратегій навчання, що сприяють успішному засвоєнню знань.

Поряд із розвитком когнітивної сфери у студентському віці помітно активізуються емоційні процеси, що визначають характер стресових реакцій та поведінку в умовах підвищеного навантаження. Зростання відповідальності за власне майбутнє, невизначеність щодо професійного розвитку та перехід до нового життєвого середовища можуть створювати емоційні напруження. У таких умовах роль емоційного інтелекту зростає як механізму підтримання внутрішньої рівноваги.

Це знаходить підтвердження у роботах О. Носаль, яка визначає емоційний інтелект як фактор професійної самореалізації молоді, що сприяє формуванню впевненості та виважених рішень у процесі навчання та побудови кар'єрної траєкторії [33]. Саме тому розвиток емоційної стабільності та здатності керувати емоційними реакціями виступає значущим аспектом становлення особистості у здобувачів вищої освіти.

Навчальна діяльність студентів супроводжується формуванням навичок саморегуляції, що передбачають уміння планувати, контролювати час, розподіляти зусилля та долати внутрішні бар'єри. Невміння управляти навчальним навантаженням може призводити до зниження продуктивності, порушення адаптації та емоційного виснаження. У працях С. Ганаби зазначено, що юнацький вік характеризується особливою чутливістю до відкладання завдань, що є наслідком ще не сформованих механізмів

саморегуляції та недостатнього досвіду у виконанні відповідальних дій [3]. Такі особливості розвитку свідчать про необхідність підтримки студентів на етапі переходу до більш складних форм організації діяльності. У студентському віці також відбувається становлення ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість особистості, мотивацію та життєві пріоритети. Вибір професії, осмислення кар'єрних перспектив і формування власного світогляду стають невід'ємною частиною внутрішнього зростання.

У цьому контексті емоційна компетентність відіграє значну роль, адже вона дозволяє усвідомити власні прагнення та раціонально оцінювати життєві ситуації. Це узгоджується з висновками І. Олійник, яка відзначає, що розвиток емоційного інтелекту формує здатність приймати виважені рішення й усвідомлено визначати власний шлях у професійному середовищі [34]. Самовизначення у студентському віці часто залежить від поєднання когнітивної зрілості й емоційної стабільності.

Період навчання у вищому закладі освіти нерідко стає випробуванням для здобувачів вищої освіти через необхідність поєднання навчальної діяльності, розвитку особистісних інтересів і соціальної активності. Здобувачі вищої освіти стикаються з різними труднощами, які можуть бути пов'язані з адаптацією до нового ритму життя, зміною вимог і підвищенням рівня відповідальності. У дослідженнях К. Дубініної підкреслюється, що зовнішні соціальні обставини, зокрема ситуації невизначеності, можуть ускладнювати процес становлення особистості, адже підвищують рівень тривожності та порушують оптимальний перебіг емоційної сфери [37]. У таких умовах студенти потребують додаткових ресурсів психологічної стійкості.

Соціальна компетентність є невід'ємною частиною розвитку здобувачів вищої освіти, адже саме вона забезпечує ефективну взаємодію з навчальним середовищем та професійними спільнотами.

За твердженням С. Хуртенко, здатність до налагодження конструктивної взаємодії та підтримання соціальних зв'язків сприяє

формуванню резильєнтності, що допомагає студентам долати труднощі та адаптуватися до складних умов навчання [26]. Розвинена соціальна компетентність впливає не лише на академічні результати, а й на подальший професійний розвиток.

Складовою психічного розвитку студентів є формування здатності до рефлексії, що забезпечує аналіз власних дій, усвідомлення мотивів поведінки та структурування особистісних цілей. Рефлексивні процеси дозволяють коригувати стратегії діяльності, підвищують рівень самостійності та сприяють формуванню внутрішньої відповідальності. У працях О. Журавльової показано, що рефлексія є механізмом, який допомагає студентам краще розуміти власні емоційні стани та долати труднощі у навчанні [7]. Психофізіологічні особливості студентського віку також заслуговують уваги, адже вони зумовлюють темп діяльності, рівень працездатності та реакції на стресові ситуації. У період ранньої дорослості організм характеризується високими адаптивними можливостями, однак надмірне навантаження або тривалий стрес можуть їх знижувати. Саме тому Л. Міщиха акцентує на необхідності врахування психофізіологічних аспектів під час аналізу академічної діяльності студентів, особливо в умовах підвищених вимог і зовнішніх викликів [28].

Психологічна зрілість формується поступово та проявляється у здатності приймати обдумані рішення, регулювати поведінку та відповідати за наслідки власних дій.

У працях М. Рудоманенко підкреслено, що у студентському віці спостерігаються зміни у структурі саморегуляції, які впливають на продуктивність діяльності та поведінкові реакції [46]. Формування зрілості є тривалим процесом, що включає емоційну, когнітивну та соціальну складові.

Індивідуально–психологічні характеристики, що впливають на навчальну та соціальну адаптацію студентської молоді, охоплюють широкий спектр особистісних, когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей, які визначають здатність здобувачів освіти взаємодіяти з новими умовами

академічного середовища, долати труднощі та вибудовувати стратегії самореалізації. Перехід до вищої освіти супроводжується зміною усталених життєвих моделей, появою нових вимог і відповідальності, що саме по собі потребує адаптаційної гнучкості. У працях Л. Колісник зазначається, що індивідуальні відмінності у розвитку емоційного та соціального інтелекту формують різні траєкторії входження в навчальний процес, адже саме ці характеристики забезпечують здатність здобувача вищої освіти орієнтуватися у складних ситуаціях, будувати стосунки та контролювати внутрішні реакції [15]. Розвинена емоційна чутливість сприяє м'якшому протіканню адаптаційних процесів, тоді як її недостатність може ускладнювати формування ефективних стратегій подолання.

Однією з найвагоміших характеристик, що впливають на адаптацію студентів, є рівень емоційної регуляції, який визначає способи реагування на стресові фактори, здатність до конструктивного вираження почуттів і підтримання стабільності у складних ситуаціях.

О. Гричанюк у своєму дослідженні підкреслює, що емоційний інтелект виступає чинником, що не лише підтримує міжособистісну взаємодію, але й забезпечує внутрішню рівновагу у ситуаціях високого навантаження, що характерне для студентського віку [4]. Здобувачі вищої освіти, які здатні усвідомлювати власні емоції та адаптивно регулювати їх, демонструють вищу результативність у навчанні та кращі соціальні взаємозв'язки, що підкреслює необхідність розвитку цієї характеристики у межах освітнього середовища.

Поряд із емоційною сферою значний вплив на адаптацію має мотиваційний компонент, представлений внутрішніми орієнтаціями, інтересами та особистісним прагненням до реалізації. Перехід до вищої освіти часто супроводжується переорієнтацією мотиваційної системи: від зовнішніх стимулів до внутрішнього пошуку смислу навчальної діяльності. У цей період молодь формує власні цілі, уточнює професійні очікування та визначає рівень готовності вкладати зусилля. Н. Коструба наголошує, що емоційне благополуччя й позитивне ставлення до навчання сприяють

підвищенню мотивації, оскільки формують відчуття особистісної цілісності та спрямованості дій [20]. Низький рівень мотивації або її нестійкість можуть провокувати труднощі адаптації, що виявляються у відсутності концентрації, зниженні ініціативи та підвищеній втомлюваності.

Однією з індивідуальних характеристик, що має прямий зв'язок з адаптацією, є здатність до саморегуляції. Вона включає уміння планувати діяльність, контролювати поведінку та доводити завдання до завершення, що є визначальним у процесі академічної успішності. С. Ганаба зазначає, що недостатній розвиток саморегуляційних механізмів може провокувати прокрастинаційні тенденції, які, у свою чергу, знижують рівень адаптації та ускладнюють виконання навчальних завдань [3]. Нездатність організувати власний час, контролювати вплив деструктивних емоцій і підтримувати концентрацію часто призводить до соціального відчуження, зростання тривожності та відчуття незадоволеності собою, що негативно впливає на адаптаційний потенціал. У структурі індивідуально-психологічних характеристик важливу роль відіграють когнітивні особливості, такі як гнучкість мислення, здатність аналізувати інформацію, креативність і швидкість прийняття рішень. О. Журавльова та О. Журавльов у своїх роботах демонструють, що когнітивні відмінності студентів визначають рівень їхньої здатності орієнтуватися у складних навчальних ситуаціях, адаптовуватися до нових форм викладання та інтегрувати різномірну інформацію [9]. Високий рівень когнітивної гнучкості сприяє швидкому опануванню нового матеріалу, формуванню стратегій вирішення проблем і активному включенню в академічну діяльність.

Окрему увагу слід приділити соціально-комунікативним характеристикам, що формують здатність студента взаємодіяти з оточенням. Саме соціальні навички визначають якість включення в студентське середовище, побудову дружніх і професійних зв'язків, а також ефективність групової роботи.

О. Лящ у своєму дослідженні підкреслює, що рівень резильєнтності формується не лише внутрішніми психологічними особливостями, а й здатністю будувати підтримувальні стосунки, що посилюють адаптаційний потенціал студентів [26]. Комунікативна невпевненість або труднощі у соціальній взаємодії можуть уповільнювати процес адаптації, провокуючи ізоляцію та зниження навчальної активності.

Таблиця 1.2

**Індивідуально-психологічні особливості здобувачів вищої освіти та їх вплив на навчальну діяльність**

<b>Психологічна характеристика</b>	<b>Особливості прояву у студентському віці</b>	<b>Вплив на навчальну успішність</b>	<b>Типові труднощі</b>
<b>Темперамент (екстраверсія–інтроверсія)</b>	Екстраверти активно включені в соціальні взаємодії; інтроверти орієнтовані на внутрішню переробку інформації	Екстраверти легко включаються в групові проекти; інтроверти демонструють високу зосередженість у самостійній роботі	Перевантаження соціальною взаємодією; ізоляція інтровертів у командних завданнях
<b>Емоційна стабільність</b>	Поступове зростання контролю над емоціями; можливі коливання під дією стресу	Висока емоційна регуляція сприяє кращій продуктивності та адаптивності до навчального навантаження	Страх оцінювання; емоційне виснаження; імпульсивні реакції
<b>Рівень самооцінки</b>	Формується баланс між реалістичною самооцінкою та прагненням до самоствердження	Реалістична самооцінка сприяє конструктивному прийняттю зворотного зв'язку; завищена або занижена знижує ефективність навчання	Перфекціонізм; уникнення складних завдань; залежність від зовнішньої оцінки
<b>Когнітивний стиль</b>	Аналітичний або інтуїтивний підхід до опрацювання інформації; стабілізація стилю мислення	Аналітики добре працюють зі структурованими даними; інтуїтиви — в умовах творчості	Адаптаційні труднощі при невідповідності стилю навчальним вимогам
<b>Рівень стресостійкості</b>	Формування стратегій подолання стресу; зростання адаптивності	Висока стресостійкість сприяє продуктивному виконанню складних завдань	Емоційне вигорання; прокрастинація; зниження концентрації

<b>Мотивація досягнення</b>	Визначення особистих навчальних і професійних цілей	Висока мотивація сприяє академічній успішності та активності	Втрата інтересу; відсутність внутрішніх орієнтирів; пасивність
<b>Рівень емоційного інтелекту</b>	Удосконалення саморегуляції, емпатії, розуміння емоцій інших	Підвищує здатність до самоконтролю, покращує комунікацію, знижує конфліктність	Емоційні зриви; труднощі адаптації; схильність до прокрастинації

Особливістю адаптаційних процесів є емоційна стабільність, яка визначає рівень опірності до стресу. Здобувачі вищої освіти часто стикаються з ситуаціями перевантаження, невизначеності, високих вимог та нових соціальних ролей. У таких умовах нестійкі емоційні реакції можуть порушувати навчальну діяльність.

Н. Проскурка розглядає емоційний інтелект як складову професійної компетентності, що формує здатність усвідомлювати власний емоційний стан і управляти ним у межах навчальної і соціальної взаємодії [5]. Така характеристика сприяє формуванню внутрішньої опори та здатності конструктивно реагувати на складні обставини.

Поряд з емоційною сферою значну роль відіграють особистісні риси, такі як екстраверсія, нейротизм, відкритість до нового досвіду, сумлінність і доброзичливість. Дослідження Ю. Рудоманенка показують, що рівень нейротизму прямо корелює з труднощами адаптації, адже студенти з високими показниками емоційної нестабільності частіше стикаються з підвищеним стресом та труднощами соціальної інтеграції [44]. Натомість сумлінність і відкритість дозволяють здобувачам вищої освіти краще структурувати діяльність і підтримувати продуктивність.

Неможливо ігнорувати роль перфекціонізму як індивідуальної характеристики, що може виступати як ресурсом, так і ризиком. М. Мишишин зазначає, що високі вимоги до себе здатні стимулювати навчальну активність, але водночас можуть провокувати прокрастинаційні тенденції та емоційне виснаження [27]. Якщо перфекціонізм набуває ригідних форм, це

ускладнює адаптацію, оскільки студент боїться помилок, уникає викликів і знижує активність у соціальних ситуаціях. У структурі адаптаційних характеристик значну роль відіграють копінг-стратегії. Н. Коляда встановила, що студенти з перевагою конструктивних копінг-стратегій, таких як пошук підтримки, планування та прийняття відповідальності, демонструють вищий рівень адаптації до навчального середовища [17]. Натомість уникання, заперечення або емоційна реактивність можуть ускладнювати соціальну взаємодію та знижувати продуктивність.

Серед факторів, що впливають на адаптацію, виділяють фонові психологічні стани, серед яких тривожність, стресостійкість, самооцінка та внутрішній локус контролю. У роботах Т. Зирчак підкреслюється, що високий рівень тривожності ускладнює процес дистанційного навчання, оскільки студенти з низькою впевненістю у власних силах мають труднощі із самостійністю та організацією діяльності [64]. Навпаки, внутрішній локус контролю сприяє активній участі студента у власному розвитку та ефективнішому подоланню труднощів.

Психологічні фактори розвитку саморегуляції, мотивації та емоційної сфери у здобувачів вищої освіти охоплюють систему внутрішніх механізмів, які забезпечують узгодженість поведінки, здатність організовувати діяльність, орієнтуватися в умовах академічних викликів та підтримувати емоційний баланс. У студентському віці ці фактори формуються особливо активно, оскільки саме освітній простір створює широкий спектр можливостей для прояву автономії, прийняття відповідальності й вироблення власних регуляційних стратегій. Л. Колісник розглядає емоційний інтелект як складову, що визначає здатність студента осмислювати власні реакції, контролювати поведінку та підтримувати внутрішню стійкість перед труднощами, що є підґрунтям формування саморегуляції [15]. Сформований емоційний інтелект сприяє тому, що здобувач освіти здатен управляти імпульсивними реакціями, передбачати наслідки власних дій та ефективно взаємодіяти із соціальним оточенням.

Розвиток саморегуляції тісно пов'язаний з умінням усвідомлювати мету діяльності та співвідносити її з наявними ресурсами. Це дозволяє здобувачам вищої освіти формувати послідовність дій, а також коригувати їх у відповідь на зміну обставин. О. Гричанюк показує, що саме емоційний інтелект значно впливає на здатність здобувачів вищої освіти адаптуватися до нових соціальних умов, зберігати продуктивність і не втрачати орієнтирів навіть у ситуаціях інтенсивного психоемоційного навантаження [4]. Наявність розвинених навичок емоційної регуляції сприяє тому, що здобувач освіти здатен не лише підлаштовуватися під зовнішні умови, а й вибудовувати власні стратегії подолання складнощів, що виступає базою для формування довготривалої саморегуляції.

Мотиваційна складова відіграє не менш значущу роль у становленні індивідуальних можливостей здобувача вищої освіти. Мотивація визначає рівень залученості, активності та готовності до виконання навчальних завдань, а також впливає на стратегічне планування професійного розвитку.

Н. Проскурка у своїй роботі наголошує, що емоційний інтелект сприяє формуванню внутрішньої мотивації, оскільки здатність усвідомлювати власні емоції та потреби допомагає здобувачам вищої освіти чіткіше визначати особистісно значущі цілі й підтримувати довготривалу спрямованість у навчальній діяльності [5]. Коли студент розуміє власні емоційні реакції, він здатен краще керувати внутрішніми бар'єрами, долати зниження інтересу або втому та продовжувати працювати над завданнями.

У структурі розвитку саморегуляції особливе місце посідає механізм подолання прокрастинації, що часто постає як реакція на перевантаження, страх невдачі або низьку толерантність до стресу.

С. Ганаба зазначає, що прокрастинація у студентській молоді значною мірою пов'язана з недостатністю навичок емоційної регуляції, що призводить до уникання завдань і порушення послідовності в навчальній діяльності [3]. Формування саморегуляції передбачає здатність студента розпізнавати емоції,

які стоять за відкладанням роботи, і застосовувати технології внутрішнього контролю для подолання поведінкових патернів уникання.

Психологічні фактори розвитку мотивації та емоційної сфери включають також здатність інтегрувати соціальні впливи, приймати підтримку та критично осмислювати пропоновані моделі поведінки. О. Журавльова вказує, що типологічні відмінності прокрастинаційних проявів тісно пов'язані з індивідуальними особливостями емоційної сфери, що визначає глибину та характер мотиваційних процесів, їхню стійкість та інтенсивність [9]. Здобувачі вищої освіти, у яких переважають незрілі або реактивні стратегії емоційного реагування, частіше схильні до зниження мотивації у відповідь на труднощі, тоді як ті, хто користується більш усвідомленими способами емоційної регуляції, стабільніше підтримують навчальну діяльність.

Соціальний компонент розвитку саморегуляції і мотивації полягає в тому, що студентська молодь формує власні стратегії поведінки внаслідок взаємодії з оточенням. О. Лящ підкреслює, що емоційний інтелект є умовою становлення резильєнтності, яка дозволяє здобувачам освіти швидше відновлюватися після невдач, що має прямий вплив на мотиваційні процеси [26]. Резильєнтність підтримує здатність здобувача вищої освіти не лише справлятися зі стресовими ситуаціями, а й використовувати їх як ресурс для подальшого розвитку. Високий рівень соціальної включеності дозволяє молоді отримувати підтримку, вчитися моделювати ефективні моделі поведінки та засвоювати адаптивні стратегії регуляції. Емоційна сфера тісно пов'язана з феноменом перфекціонізму, який у студентському віці проявляється особливо інтенсивно. М. Мицишин доводить, що перфекціонізм може сприяти розвитку цілеспрямованості та впорядкованої діяльності, але водночас створює ризик для формування деструктивних форм саморегуляції, якщо супроводжується високою тривожністю або страхом помилки [27]. У таких випадках студентська молодь часто піддається емоційному виснаженню, зниженню мотивації й прокрастинаційній

поведінці. Тому розвиток емоційної компетентності дозволяє студентам розпізнавати власні перфекціоністичні тенденції та використовувати їх у конструктивному руслі.

Таблиця 1.3

**Соціально-психологічні чинники розвитку особистості студентів та їх вплив на формування поведінкових стратегій**

<b>Соціально-психологічний чинник</b>	<b>Зміст та механізми впливу</b>	<b>Прояви у студентському віці</b>	<b>Наслідки для розвитку особистості</b>
<b>Освітнє середовище</b>	Формує академічні норми, стиль мислення, соціальні ролі, способи самопрезентації	Адаптація до нових вимог; зростання автономії; включення в академічну культуру	Розвиток відповідальності; формування професійної ідентичності; ризик стресу при високих вимогах
<b>Соціальна підтримка однолітків</b>	Створює ресурси для емоційного й навчального розвитку	Активні комунікативні зв'язки; групові форми навчання; взаємодопомога	Підвищення стійкості до стресу; зменшення ізоляції; залежність від групової думки
<b>Викладацький стиль</b>	Визначає характер взаємодії, рівень очікувань і наявність зворотного зв'язку	Чутливість до оцінювання; формування довіри; залежність від стилю комунікації викладача	Підтримка мотивації або її зниження; формування впевненості чи тривожності
<b>Сімейні впливи</b>	Формують життєві цінності, уявлення про успіх, ставлення до навчання	Прагнення відповідати очікуванням; конфлікт автономії; емоційна залежність	Зміцнення відповідальності або підсилення тривоги; формування внутрішніх суперечностей
<b>Цифрове середовище</b>	Впливає на стиль мислення, увагу, швидкість отримання інформації	Мультизадачність; постійна стимуляція; інформаційна перевантаженість	Підвищення гнучкості мислення; ризик залежності; зниження концентрації
<b>Культурна ідентичність</b>	Визначає цінності, способи самовираження, соціальні орієнтири	Пошук групової приналежності; формування світогляду	Стабілізація особистісних орієнтирів; можливі кризи ідентичності
<b>Соціальні очікування</b>	Впливають на рівень відповідальності, самооцінку, мотивацію	Студент орієнтується на стандарти, порівнює себе з іншими	Підсилення внутрішньої мотивації або розвиток самокритики

Роль копінг–стратегій у розвитку саморегуляції та мотивації є визначальною, оскільки вони забезпечують механізми взаємодії з труднощами. Н. Коляда встановила, що студенти, які обирають адаптивні копінг–стратегії, демонструють більш стійку мотивацію та здатність керувати емоційним станом [17]. Навпаки, застосування унікальних або дезорганізуючих стратегій сприяє формуванню нестабільності саморегуляції, що робить навчальний процес менш ефективним.

Особливе значення для емоційної сфери має здатність усвідомлювати та інтерпретувати емоційні стани інших людей. Т. Перепелюк у дослідженні емпатійного дискурсу демонструє, що розвинена емпатія сприяє формуванню соціальної підтримки, а це, у свою чергу, зміцнює мотивацію та стійкість до емоційних зривів [38]. Здобувачі вищої освіти, які здатні розуміти почуття інших, краще долають конфліктні ситуації та демонструють вищі рівні соціальної адаптованості.

У формуванні саморегуляції значним виступає вплив дистанційного навчання, що створює нові вимоги до організації діяльності. Г. Зирчак показує, що умови дистанційної освіти потребують високої здатності до самостійної організації, контролю часу та збереження мотивації без зовнішнього нагляду [64].

Це означає, що психологічні фактори, які раніше підтримували саморегуляцію через структуроване середовище, більше не є визначальними, і студентська молодь повинна розвивати внутрішню дисципліну для досягнення академічної результативності.

### 1.3. Соціально-психологічний аналіз емоційного інтелекту в сучасних психологічних дослідженнях

Емоційний інтелект у сучасних психологічних дослідженнях розглядається як комплексна система здібностей, що охоплює розпізнавання, інтерпретацію та регуляцію емоцій у процесах міжособистісної взаємодії, пізнання та саморегуляції.

Науковці відзначають, що у студентському середовищі він формується під впливом великої кількості чинників, серед яких соціальна динаміка, розвиток особистісної зрілості, специфіка академічних навантажень та цифровізація освітнього простору. Л. Колісник наголошує, що структура емоційного інтелекту включає як когнітивні, так і поведінкові компоненти, що визначають здатність здобувача вищої освіти аналізувати емоційні сигнали, синтезувати їх зі змістом ситуації та регулювати власний емоційний стан відповідно до вимог взаємодії [15]. Це означає, що емоційний інтелект є системою, що поєднує емоційне розуміння з адаптивною поведінкою, формуючи базу для продуктивного соціального функціонування.

Таблиця 1.4

#### Соціально-психологічні підходи до вивчення емоційного інтелекту в сучасних дослідженнях

Науковий підхід / концепція	Основні положення	Соціально-психологічні механізми, які аналізуються	Значення для пояснення функціонування ЕІ
<b>Модель здібностей (Mayer–Salovey–Caruso)</b>	Емоційний інтелект розглядається як когнітивна здатність до сприймання, розуміння та регуляції емоцій	Соціальна чутливість, емпатійна перцепція, емоційна інтерпретація поведінки інших	Дозволяє пояснити соціальну адаптацію, якість міжособистісної взаємодії, рівень конфліктності
<b>Модель змішаного типу (Goleman)</b>	ЕІ включає мотивацію, самосвідомість, саморегуляцію, соціальні навички	Соціальне лідерство, міжособистісний вплив, навички командної взаємодії	Розкриває роль емоцій у професійній діяльності, стресостійкості, комунікативній поведінці

<b>Трирівнева модель Bar-On</b>	ЕІ розглядається як стійка соціально-емоційна компетентність	Соціальна відповідальність, міжособистісні відносини, управління стресом	Пояснює зв'язок ЕІ із психологічним благополуччям та адаптацією в соціумі
<b>Соціально-когнітивний підхід</b>	Емоції пов'язуються з когнітивними схемами, очікуваннями та досвідом взаємодії	Соціальна перцепція, інтерпретація соціальних ситуацій, атрибутивні процеси	Дозволяє оцінити роль ЕІ у соціальному навчанні та конструюванні образу іншої людини
<b>Екологічний та контекстуальний підходи</b>	ЕІ розглядається як системне утворення, що залежить від культурних, освітніх, сімейних впливів	Соціальні норми, культурні сценарії емоцій, стилі емоційного виховання	Пояснює варіативність ЕІ у різних соціальних спільнотах та культурах
<b>Підхід позитивної психології</b>	ЕІ пов'язується із психологічним здоров'ям, позитивними емоціями та життєстійкістю	Соціальна підтримка, альтруїзм, здатність до емоційного відновлення	Розкриває вплив ЕІ на позитивне функціонування особистості
<b>Нейропсихологічний підхід</b>	ЕІ пов'язується з роботою лімбічної системи, префронтальної кори	Нейронні механізми соціальної взаємодії, розпізнавання мімічних реакцій	Дає фізіологічне обґрунтування емоційної перцепції та регуляції

Теоретичні моделі емоційного інтелекту пропонують різні інтерпретації його структури. Частина підходів акцентує на емоційних здібностях, які розвиваються через досвід і навчання, тоді як інші підкреслюють риси особистості, які формують схильність до ефективної емоційної взаємодії.

О. Гричанюк у дослідженнях міжособистісної взаємодії здобувачів вищої освіти зазначає, що емоційний інтелект виступає чинником соціальної стабільності в групі, забезпечуючи здатність до співпереживання, зняття напруги та конструктивної комунікації [4]. Взаємодія здобувачів вищої освіти у навчальному середовищі демонструє, що вища здатність розпізнавати

емоції інших пов'язана з кращою адаптацією, підвищенням рівня академічної залученості та зниженням конфліктних ситуацій.

Значна частина сучасних емпіричних робіт присвячена аналізу функцій емоційного інтелекту у сфері освіти. Н. Проскурка підкреслює, що його розвиток є фактором саморегуляції студентів, оскільки здатність управляти емоційним станом визначає продуктивність у ситуаціях стресу та академічного перевантаження [5]. У процесі навчання студенти часто стикаються з невизначеністю, часовими обмеженнями, вимогами до швидкої адаптації, а тому рівень їх емоційної компетентності безпосередньо впливає на успішність та стратегії поведінки під час складних завдань. Емоційний інтелект виконує функцію внутрішнього регулятора, який зменшує вплив деструктивних емоцій, посилює зосередженість і підтримує психічну рівновагу в напружених ситуаціях.

У студентському віці емоційний інтелект нерідко розглядається в контексті пов'язаних психологічних феноменів, зокрема прокрастинації, тривожності, копінг-поведінки та перфекціонізму. С. Ганаба у своїх дослідженнях проявів прокрастинації доводить, що емоційна незрілість та труднощі в усвідомленні власних емоцій можуть сприяти відкладанню діяльності, оскільки студент не здатен ефективно подолати емоційний дискомфорт, пов'язаний із завданням [3]. Такий підхід демонструє, що прокрастинація нерідко має не лише поведінкові, а й емоційні корені, пов'язані з дефіцитом навичок саморегуляції. Це підкреслює взаємозв'язок між емоційним інтелектом і регуляцією навчальної поведінки.

У теоретичних моделях емоційного інтелекту значною є роль емпатії, яка вважається основою соціально-психологічної компетентності. Т. Перепелюк у межах емпатійного підходу демонструє, що здатність до емоційного відгуку формує соціальне підґрунтя для ефективної взаємодії, оскільки дозволяє студентам глибше розуміти переживання інших, знижувати рівень напруги та попереджати конфлікти [38]. Емпатія забезпечує психологічний міст між учасниками взаємодії, формуючи атмосферу

підтримки, що сприяє розвитку академічної мотивації та внутрішньої стабільності особистості здобувача освіти. Емпіричні дослідження нерідко акцентують на специфіці емоційного інтелекту в умовах трансформації освітнього середовища. Цифровізація створює нові форми взаємодії, які змінюють структуру комунікації та моделі емоційної реакції студентів. М. Полухіна підкреслює, що дистанційне навчання потребує вищого рівня емоційної саморегуляції, оскільки зменшення безпосередньої соціальної взаємодії посилює відчуття ізоляції та емоційної нестабільності [39]. Студенти у таких умовах часто стикаються з труднощами концентрації, зниженням мотивації та відчуттям руйнування звичних структур навчального процесу, що потребує активізації внутрішніх механізмів емоційного контролю.

Аналіз структури емоційного інтелекту в сучасних дослідженнях також демонструє його тісний зв'язок із розвитком резильєнтності. О. Лящ зазначає, що емоційний інтелект є основою здатності до відновлення після стресових ситуацій, оскільки регуляція емоційних переживань формує підґрунтя для конструктивної адаптації [26]. Резильєнтні студенти демонструють вищу стійкість у напружених ситуаціях, швидше повертаються до продуктивної діяльності після невдач і краще опановують складні знання. Це показує, що емоційний інтелект виступає не лише когнітивною чи емоційною здатністю, а й елементом психічної сили особистості.

Значною характеристикою емоційного інтелекту є його функція у процесі соціального лідерства. І. Костиря у дослідженнях лідерської поведінки молоді зазначає, що лідерство є не стільки результатом раціонального контролю, скільки здатністю впливати на емоційний стан інших, стабілізувати взаємодію та створювати атмосферу взаємоповаги [19].

Емоційний інтелект у цьому контексті інтегрує емоційну чутливість, емпатію та здатність до регуляції власного поведінкового стилю, що формує соціальну компетентність лідера у студентських колективах.

У багатьох теоретичних моделях підкреслюється феномен соціального інтелекту як складника емоційного, а інколи – як ширшої надсистеми. О. Старинська пояснює, що співвідношення між емоційним та соціальним інтелектом є динамічним: емоційний інтелект відповідає за внутрішню регуляцію, тоді як соціальний забезпечує інтеракцію у міжособистісній сфері [51]. Ця взаємодія визначає стилі комунікації здобувачів вищої освіти, рівень соціальної чутливості та готовність до конструктивного розв'язання конфліктів. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту формує фундамент для ефективного соціального функціонування.

Одним із напрямів сучасних досліджень є вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту та психологічного благополуччя. А. Лісовенко зазначає, що позитивний емоційний фон, стійкий до впливу стресорів, залежить від здатності студента усвідомлювати власні емоції та регулювати їх відповідно до ситуації [24]. Емоційна стабільність сприяє зниженню ризику психічного виснаження, формує задоволеність навчальною діяльністю та впливає на здатність до подолання труднощів, що виникають у процесі професійної підготовки. У теоретичних підходах окремо виділяється компонент внутрішньої мотивації, який тісно пов'язаний з емоційною складовою [29]. Це означає, що емоційний інтелект впливає не лише на соціальну поведінку, а й на внутрішні регуляційні процеси, пов'язані зі стратегічним плануванням.

**Таблиця 1.5**

**Напрями соціально-психологічного аналізу емоційного інтелекту в сучасних емпіричних дослідженнях**

<b>Напрямок дослідження</b>	<b>Фокус емпіричного аналізу</b>	<b>Основні результати сучасних робіт</b>	<b>Соціально-психологічні висновки</b>
<b>ЕІ та міжособистісна взаємодія</b>	Вивчення ролі емоційної перцепції, емпатії та емоційної регуляції у спілкуванні	Високий ЕІ асоціюється з меншою конфліктністю, кращою кооперацією, ефективнішим лідерством	ЕІ визначає якість соціальних зв'язків та адаптивність у групових ситуаціях

<b>ЕІ та академічна/професійна успішність</b>	Оцінка зв'язку між емоційною регуляцією та навчальною мотивацією, стресостійкістю	Високий ЕІ передбачає вищу успішність, нижчий рівень вигорання	Емоційна компетентність є предиктором довгострокової продуктивності
<b>ЕІ та психологічне благополуччя</b>	Вивчення здатності ЕІ знижувати тривожність, депресивність, емоційне виснаження	ЕІ сприяє підвищенню рівня життєстійкості, гармонізації емоцій	Соціально-емоційні навички є ресурсом для психічної стабільності
<b>ЕІ і соціальна перцепція</b>	Дослідження розпізнавання невербальних сигналів та емоційних станів інших	Високий ЕІ асоціюється з точнішим розумінням намірів і поведінки співрозмовника	Підсилює соціальну компетентність і здатність адаптуватися до різних груп
<b>ЕІ та лідерські якості</b>	Аналіз емоційної регуляції у процесах управління та впливу	Лідери з високим ЕІ частіше демонструють підтримувальний стиль, мотиваційну комунікацію	ЕІ впливає на стилі керівництва та довіру у колективі
<b>ЕІ та феномен прокрастинації</b>	Дослідження емоційної регуляції як чинника поведінкової активності	Низький ЕІ пов'язаний із уникненням труднощів, емоційним перевантаженням та відкладанням задач	ЕІ знижує ризики прокрастинації через посилення самоконтролю
<b>ЕІ та цифрова комунікація</b>	Аналіз того, як змінюється емоційне сприйняття в онлайн-взаємодіях	Цифрове середовище змінює способи емоційної виразності та розпізнавання	Виникає потреба адаптації ЕІ до нових форматів соціальної взаємодії
<b>Кроскультурні дослідження ЕІ</b>	Вивчення варіативності ЕІ у різних культурах	Виявлено значні культурні відмінності у стратегіях регуляції емоцій	ЕІ формується під впливом соціальних норм та культурного контексту

Особливої уваги заслуговує аспект професійної самореалізації молоді. М. Носаль у своїх дослідженнях висвітлює, що емоційний інтелект формує базу для розвитку професійної ідентичності, позитивної самооцінки та впевненості у власних здібностях [33]. Здобувачі вищої освіти з розвиненим

емоційним інтелектом краще визначають професійні цілі, ефективніше адаптуються до вимог ринку праці та демонструють високий рівень автономності у професійному зростанні.

Розглядаючи соціально-психологічні прояви емоційного інтелекту, науковці підкреслюють його вплив на регуляцію поведінки в умовах підвищеного емоційного навантаження. Л. Коструба акцентує, що емоційний інтелект пов'язаний зі здатністю зберігати ментальну рівновагу, що дозволяє студентам долати негативні стани та знижувати інтенсивність психоемоційного виснаження [20]. У контексті сучасної системи освіти, де здобувачі стикаються з нестабільністю, необхідністю адаптуватися до нових форматів навчання та високими вимогами самостійності, емоційна компетентність стає фундаментальним механізмом збереження психологічного здоров'я. Таким чином, емоційний інтелект може розглядатися як захисний чинник, що підтримує психічну стійкість та конструктивність поведінки в умовах стрімких соціальних змін.

У теоретичних підходах, присвячених структурі емоційного інтелекту, особливе місце займає здатність до розпізнавання власних емоційних реакцій. С. Кирій у своїх дослідженнях емоційності публічних осіб вказує, що коректне усвідомлення емоцій створює основу для їх подальшої регуляції та формування відповідних моделей поведінки [14]. У студентському віці це проявляється через здатність вчасно виявляти тривожність, фрустрацію або роздратування та застосовувати адаптивні способи їх зниження, що запобігає розвитку деструктивних тенденцій. Якщо здобувач освіти здатен відстежувати внутрішні зміни, він легше обирає конструктивні стратегії взаємодії та реалістично оцінює власні ресурси для подолання складних ситуацій.

Окрему увагу в емпіричних підходах приділено зв'язку емоційного інтелекту з когнітивно-поведінковими реакціями. А. Камінська, розглядаючи предиктори академічної прокрастинації, стверджує, що низький рівень емоційної обізнаності може посилювати ірраціональні переконання та

унікальні моделі поведінки, що, у свою чергу, збільшує ризик відкладання діяльності [12].

Коли студент не усвідомлює походження свого емоційного дискомфорту, він схильний шукати короточасного полегшення шляхом зміщення уваги або уникнення завдання. Навпаки, здобувачі з високим рівнем емоційної компетентності демонструють здатність переформатовувати власне ставлення до труднощів, підтримуючи стабільну навчальну поведінку та підвищуючи загальний академічний результат.

У моделі соціально-психологічних функцій емоційного інтелекту також розглядається вплив на формування адаптивних копінг-стратегій. Н. Коляда показує, що студенти, які володіють розвиненими емоційними навичками, частіше застосовують активне подолання, планування, пошук підтримки та рефлексію, тоді як інші – уникають проблем або демонструють емоційні зриви [17].

Це демонструє, що емоційний інтелект інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові механізми в єдину систему, яка визначає спосіб реагування на складні життєві ситуації. Через це вміння розуміти і регулювати власні емоції впливає на якість копінг-поведінки, сприяючи формуванню конструктивного ставлення до перешкод.

Значне місце у вивченні емоційного інтелекту займає аналіз його впливу на соціально-комунікативну сферу. О. Льошенко зазначає, що емоційна компетентність підсилює здатність до міжособистісного розуміння, сприяє продуктивній взаємодії в навчальних колективах та запобігає конфліктам [25]. Готовність до врахування емоційних сигналів інших, а також здатність управляти власними реакціями створює сприятливі умови для співпраці та командної діяльності. У студентському середовищі це відображається у підвищеній здатності до емпатії, компромісів та гнучкого розв'язання суперечностей, що формує позитивний соціально-психологічний клімат. Емоційний інтелект є предиктором психічної рівноваги та ефективності навчання в умовах соціальних і особистісних криз. Л. Міщиха

підкреслює, що у період воєнного стану, коли студенти переживають високий рівень невизначеності, здатність до емоційної регуляції суттєво впливає на академічну поведінку, стійкість до стресу та рівень адаптації [28]. Кризи підсилюють емоційне навантаження, формують почуття нестабільності, що потребує активної мобілізації внутрішніх ресурсів. Ті здобувачі, які володіють розвиненим емоційним інтелектом, демонструють більшу здатність зберігати фокус уваги, уникати прокрастинації та підтримувати мотивацію протягом тривалого часу.

У сучасних теоретичних підходах емоційний інтелект розглядається і як чинник академічної саморегуляції. М. Тесленко відзначає, що здобувачі вищої освіти з високими емоційними здібностями ефективніше планують діяльність, контролюють емоційні реакції під час труднощів і здатні підтримувати стабільну траєкторію навчальної активності [52]. Вони демонструють вміння швидко відновлюватися після помилок або невдач, усвідомлювати власні обмеження та підбирати відповідні стратегії подолання. Така здатність забезпечує гнучкість мислення, оптимізацію зусиль і формування внутрішньої дисципліни, що в перспективі підсилює професійне становлення.

Одним із напрямів емпіричних досліджень є аналіз зв'язку між емоційним інтелектом і психологічним захистом особистості. Г. Чуйко зазначає, що студенти з вищим рівнем емоційної компетентності використовують більш адаптивні механізми захисту, такі як раціоналізація, сублімація та гумор, замість репресивних форм уникнення або заперечення [55]. Це означає, що емоційний інтелект не лише формує структуру соціальної взаємодії, а й впливає на глибинні механізми внутрішньої регуляції, визначаючи здатність до цілісного та стабільного функціонування. У теоріях розвитку особистості підкреслюється, що емоційний інтелект сприяє формуванню автономії та внутрішньої узгодженості. А. Шафорост підкреслює, що він виступає ресурсом особистісного розвитку, оскільки дозволяє інтегрувати емоційні та когнітивні процеси в єдину систему,

спрямовану на досягнення індивідуальних цілей [56]. Це формує цілісний підхід до самоусвідомлення, де здобувачі вищої освіти здатен осмислити власні потреби, адаптувати поведінку та контролювати емоційні імпульси. Завдяки цьому емоційний інтелект розглядається як психологічний механізм, що підтримує гармонійність внутрішнього світу та забезпечує перехід до дорослої моделі функціонування.

Елементом соціально–психологічного аналізу є вплив емоційного інтелекту на групову динаміку. О. Примаєк показує, що у групах, де студенти демонструють високий рівень емоційної компетентності, створюється сприятливий соціальний простір, що підсилює взаємопідтримку, довіру та позитивний емоційний фон [40]. Це, у свою чергу, сприяє формуванню мотивації до навчання, підвищує рівень академічної успішності та знижує ризик конфліктів. Взаємозв'язок емоційного інтелекту з груповою поведінкою підтверджує його системний характер у структурі особистісних і соціальних процесів.

Емоційний інтелект також аналізується у зв'язку з ірраціональними переконаннями. О. Журавльова доводить, що індивіди з нижчим рівнем емоційної компетентності більш схильні до деструктивних когнітивних схем, які формують негативне ставлення до навчальної діяльності, знижують віру у власні можливості та підсилюють унікальну поведінку [63].

Навпаки, здобувачі з розвиненими емоційними здібностями здатні ефективніше оскаржувати власні ірраціональні уявлення та формувати більш реалістичні моделі сприйняття, що сприяє гармонійному розвитку особистості.

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема емоційного інтелекту та прокрастинації є актуальним напрямом сучасних психологічних досліджень. Емоційний інтелект розглядається як інтегративна особистісна характеристика, що забезпечує здатність людини усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції й емоції інших людей. У сучасній психології емоційний інтелект трактується як важливий чинник успішної соціальної взаємодії, особистісного розвитку, емоційної саморегуляції та ефективного функціонування особистості в різних сферах життєдіяльності.

Аналіз теоретичних підходів до вивчення прокрастинації дозволив визначити її як складне багатофакторне психологічне явище, що проявляється у свідомому відкладанні виконання важливих справ попри усвідомлення можливих негативних наслідків. Встановлено, що виникнення прокрастинаційної поведінки пов'язане з особливостями мотиваційної сфери, саморегуляції, емоційного реагування та особистісних характеристик людини.

Теоретичне узагальнення наукових праць дало змогу визначити, що важливими психологічними чинниками формування прокрастинаційної поведінки у здобувачів вищої освіти виступають труднощі емоційної саморегуляції, недостатній рівень розвитку емоційної компетентності, підвищена тривожність, невпевненість у власних можливостях, а також дезадаптивні перфекціоністські тенденції. Особливого значення набуває здатність особистості ефективно управляти власними емоціями та підтримувати внутрішню мотивацію до виконання навчальних завдань.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дозволяє стверджувати, що емоційний інтелект є важливим психологічним ресурсом особистості, який може впливати на особливості навчальної діяльності та поведінкові прояви здобувачів вищої освіти. Це створює теоретичне підґрунтя для емпіричного

дослідження взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту, особистісними характеристиками та чинниками, пов'язаними з проявами прокрастинаційної поведінки.

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОЯВИ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

### **2.1. Соціально-психологічні особливості впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти**

Процедура емпіричного дослідження проходила у декілька етапів. На підготовчому етапі було визначено основну вибірку дослідження. Участь у дослідженні взяли 30 респондентів – юнаки віком 18 – 22 років, (дівчат – 23, хлопців – 7).

Відповідно до вимог Закону України «Про захист персональних даних №2297-VI від 01.06.2010 р. респондентами була надана згода на здійснення обробки персональних даних (ім'я, мобільний телефон, адреса електронної скриньки, фото та інше) включаючи збір, систематизацію накопичення, зберігання, уточнення, використання з метою проведення психологічного дослідження в рамках виконання кваліфікаційної роботи бакалавра (навчальний процес).

Для реалізації завдань дослідження та забезпечення об'єктивності отриманих даних було сформовано комплекс психодіагностичних методик. Цей інструментарій спрямований на вивчення двох важливих вимірів особистості: емоційної компетентності (здатності керувати емоціями та розуміти оточуючих) та когнітивно-особистісного стилю (рівня прагнення до досконалості й критичності). Діагностичний пакет містить такі інструменти:

- 1. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (Hall Emotional Intelligence Test) [48].** Опитувальник є одним із найпопулярніших інструментів для вимірювання емоційного інтелекту (EQ). Він спрямований

на те, як людина розуміє власні емоції та емоції інших людей, а також на її здатність керувати своєю емоційною сферою.

Призначення: Оцінка здатності розуміти відносини особистості, що репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Структура методики: Складається з 30 тверджень, які піддослідний оцінює за 6-бальною шкалою (від -3 «повністю не згоден» до +3 «повністю згоден»).

Ключові показники (шкали):

1. Емоційна обізнаність: Здатність усвідомлювати та розуміти власні емоції, їхні причини та вплив на поведінку.

2. Керування своїми емоціями (саморегуляція): Емоційна відхідливість, гнучкість, здатність контролювати деструктивні емоційні прояви.

3. Самомотивація: Здатність задіяти свої емоції для досягнення цілей, наполегливість, управління власною поведінкою через емоційний підйом.

4. Емпатія: Здатність розуміти емоційний стан інших людей, співпереживати, «читати» невисловлені почуття по міміці, жестах та голосу.

5. Розпізнавання емоцій інших людей: Здатність впливати на емоційний стан оточуючих, взаємодіяти з урахуванням їхніх почуттів.

Інтерпретація результатів: Підраховується бал за кожною шкалою окремо (відповіді переводяться у прямі та зворотні бали), а також загальний рівень емоційного інтелекту. Рівні диференціюються як низький, середній або високий.

## **2. Методика дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту В. В. Зарицької [48].**

Призначення методики: Діагностика структурних компонентів емоційного інтелекту як комплексної властивості особистості. Специфіка: Опитувальник дозволяє оцінити не просто теоретичне розуміння емоцій, а саме практично-діяльнісний аспект – як емоційний інтелект допомагає людині адаптуватися в соціумі та ефективно комунікувати.

Основні блоки (компоненти), що діагностуються:

- Когнітивний компонент: Знання про емоції, здатність до їх ідентифікації та вербалізації (називання словами).
- Емоційно-рефлексивний компонент: Глибоке розуміння власних емоційних станів, причин їх виникнення та внутрішня згода зі своїми почуттями.
- Поведінковий (регулятивний) компонент: Здатність адекватно виражати емоції, стримувати імпульсивні реакції, трансформувати негативні емоції в конструктивне русло під час взаємодії.

Методика В. В. Зарицької чудово підходить для моніторингу розвитку EQ в динаміці (наприклад, до і після проведення психологічних тренінгів).

## **3. Багатовимірна шкала перфекціонізму Р. Фроста (Frost Multidimensional Perfectionism Scale – FMPS) [27].**

Це класичний та один із найавторитетніших інструментів у клінічній та загальній психології для дослідження перфекціонізму прагнення до досконалості, що супроводжується надмірною критичністю до себе та інших. Ренді Фрост першим запропонував розглядати перфекціонізм не як монолітну рису, а як багатовимірну структуру.

Призначення: Визначення загального рівня перфекціонізму та структури його окремих складових (як адаптивних, так і дезадаптивних/невротичних).

Структура: Містить 35 тверджень, які оцінюються за 5-бальною шкалою Лікерта (від «абсолютно не згоден» до «повністю згоден»).

Субшкали методики Фроста:

Назва шкали	Що вимірює
Особисті стандарти	Встановлення надзвичайно високих вимог до себе та надмірна важливість їх досягнення.
Турбота про помилки	Негативна реакція на помилки, сприйняття помилки як катастрофи або ознаки повної неспроможності (ключова шкала патологічного перфекціонізму).
Сумніви в діях	Постійне відчуття, що робота виконана неякісно або незавершено, недовіра до власних результатів.
Батьківські очікування	Сприйняття своїх батьків як таких, що вимагали і вимагають від дитини лише ідеальних результатів.
Батьківська критика	Оцінка батьків як надмірно критичних, караючих за невідповідність стандартам.
Організованість	Важливість порядку, охайності, структурування діяльності (вважається відносно адаптивним компонентом).

Інтерпретація результатів: Високі показники за шкалами «Турбота про помилки» та «Сумніви в діях» у поєднанні з високими «Особистими стандартами» свідчать про невротичний (деструктивний) перфекціонізм, який часто корелює з тривожністю, депресією та вигоранням. Високий бал лише за шкалами «Організованість» та «Особисті стандарти» може вказувати на здоровий (адаптивний) перфекціонізм.

#### **4. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла [34].**

На основі використання методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла [41] ми отримали наступні результати, які дають змогу простежити комплексну картину розвитку емоційних компетентностей здобувачів вищої

освіти та зрозуміти, як сформованість окремих компонентів емоційного інтелекту співвідноситься з інтегральними показниками [15; 22].

Для забезпечення комплексного дослідження особливостей емоційного інтелекту та перфекціонізму здобувачів вищої освіти було використано систему взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, що дозволяють всебічно оцінити як емоційно-регулятивні, так і особистісно-мотиваційні характеристики респондентів. Застосування декількох валідних і надійних інструментів дало можливість отримати об'єктивну інформацію щодо рівня розвитку емоційного інтелекту, особливостей його структурних компонентів, а також визначити ступінь вираженості різних проявів перфекціонізму.

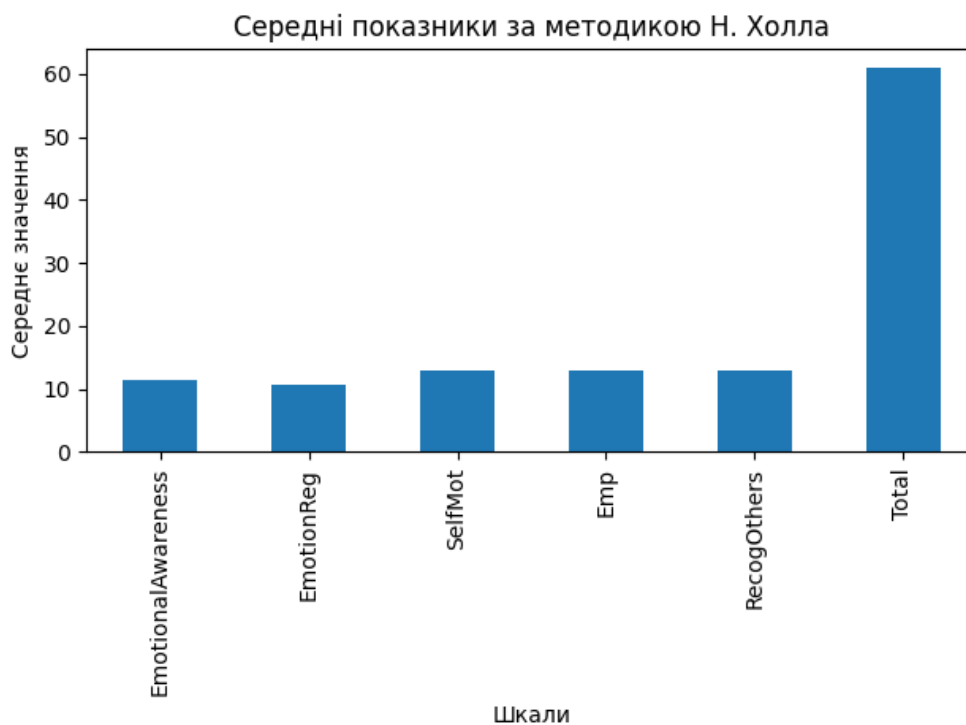
**Таблиця 2.1**

**Результати оцінювання емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти за методикою Н. Холла (n = 42)**

№	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших	Інтегральний ЕІ
1	12	10	14	15	16	67
2	9	8	12	11	10	50
3	15	14	16	17	18	80
4	7	6	9	10	8	40
5	13	12	15	14	16	70
6	10	9	11	12	10	52
7	16	15	17	18	19	85
8	8	7	10	9	8	42
9	11	10	13	12	12	58
10	14	13	15	16	17	75
11	6	5	8	7	6	32
12	12	11	12	13	14	62
13	9	7	11	10	9	46
14	15	14	16	17	18	80
15	10	9	13	12	11	55
16	13	12	14	15	16	70
17	8	9	10	9	9	45
18	14	12	15	14	15	70
19	11	10	12	12	11	56

Продовж. табл. 2.1

20	16	15	17	19	18	85
21	7	6	8	9	7	37
22	10	11	12	13	12	58
23	13	14	15	16	15	73
24	9	8	10	11	9	47
25	15	14	16	17	17	79
26	11	10	12	10	11	54
27	12	13	14	15	14	68
28	8	7	9	8	8	40
29	14	13	15	14	16	72
30	10	9	11	12	10	52
31	16	15	18	17	19	85
32	12	11	13	12	13	61
33	9	10	11	10	11	51
34	13	12	15	14	15	69
35	7	6	9	8	7	37
36	15	14	17	16	18	80
37	11	10	12	13	12	58
38	8	7	10	9	9	43
39	14	13	14	16	15	72
40	10	9	12	11	12	54
41	12	11	13	14	13	63
42	16	14	17	18	19	84



**Рис.2.1. Гістограма аналізу результатів оцінювання емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти за методикою Н. Холла**

Поєднання методик Н. Холла та В. В. Зарицької забезпечує можливість дослідити емоційний інтелект як багатокомпонентний феномен, що включає усвідомлення власних емоцій, їх регуляцію, емпатію, самомотивацію та ефективність міжособистісної взаємодії. Водночас використання багатовимірної шкали перфекціонізму Р. Фроста дозволяє виявити як адаптивні, так і дезадаптивні прояви прагнення до досконалості, визначити рівень критичності до себе, схильність до переживання помилок і сумнівів щодо результатів власної діяльності. Загалом обраний психодіагностичний інструментарій є достатнім для реалізації поставлених завдань дослідження та створює надійне підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку між показниками емоційного інтелекту та особливостями перфекціонізму в студентській молоді.

Узагальнення отриманих даних демонструє різноманітність емоційної сфери здобувачів вищої освіти, що дозволяє розглядати вибірку як гетерогенну у структурі емоційної регуляції, розпізнавання емоцій, самомотивації та емпатійного реагування [15; 22].

Інтерпретація емпіричних показників потребує врахування того, що методика спрямована на вимірювання не лише здатності до розуміння власних емоцій, а й уміння управляти ними, будувати ефективну взаємодію з іншими та підтримувати продуктивні стратегії поведінки у ситуаціях різного рівня складності [14; 41].

Аналіз шкали «Емоційна обізнаність» показав, що студенти по-різному оцінюють свої можливості у сфері розуміння власних переживань та їхнього впливу на поведінку. У вибірці фіксується група респондентів із високими показниками, які характеризуються здатністю усвідомлювати внутрішні емоційні зміни, відстежувати динаміку почуттів і використовувати ці знання для оцінки подій та регуляції діяльності. Вони мають розвинену здатність до емоційного самоаналізу та демонструють перевагу у здатності розпізнавати власні реакції на життєві обставини. Разом із тим частина здобувачів вищої

освіти отримала низькі чи граничні результати, що може свідчити про труднощі в ідентифікації своїх емоцій, схильність до ігнорування почуттів або уникання їх усвідомлення [14; 41]. Для таких респондентів може бути характерним зовнішній стиль регуляції поведінки, орієнтація на ситуацію, а не на внутрішній стан, що потенційно впливає на загальну здатність до самоконтролю та ефективного прийняття рішень [25].

Шкала «Управління емоціями» також продемонструвала варіативність результатів, що дозволяє охарактеризувати вибірку як неоднорідну за рівнем здатності контролювати емоційні реакції в ситуаціях стресу, напруження або емоційного перевантаження [19; 32]. Високі показники у цій сфері свідчать про сформовану навичку збереження внутрішньої рівноваги, вміння стримувати імпульсивні реакції, долати негативні стани та повертатися до стабільного емоційного фону після переживань. Здобувачі вищої освіти, які набрали середні бали, демонструють фрагментарний розвиток цих здібностей, тобто можуть контролювати емоції у частині ситуацій, але зазнають труднощів у більш складних умовах.

Низькі показники вказують на підвищену емоційність, нестійкість внутрішнього стану, часті труднощі з регуляцією імпульсивних проявів і недостатні навички подолання внутрішньої напруги. Це може бути пов'язано з невмінням швидко оговтуватися після емоційно значущих подій або недостатньою сформованістю адаптивних регулятивних стратегій, що у подальшому може впливати на поведінку здобувачів вищої освіти та його академічну активність [23].

Третя шкала – «Самомотивація» – продемонструвала, що частина студентів володіє високою здатністю підтримувати внутрішню активність, мобілізувати себе до виконання завдань, долати складнощі та зберігати цілеспрямованість у ситуаціях, що потребують значних вольових зусиль. Високі бали у цій шкалі свідчать про здатність зосереджуватися на результаті, утримувати внутрішній ресурс та відтворювати позитивні емоції, необхідні для подолання труднощів.

Респонденти зі середніми показниками демонструють потенційно достатній рівень довільної регуляції, однак можуть залежати від зовнішніх стимулів або переживати зниження мотивації у разі тривалого стресового навантаження [28]. Низькі показники зачастую свідчать про труднощі з організацією діяльності, відчуття нестачі внутрішнього контролю, схильність відкладати справи або уникати дій, що потребують емоційного напруження. Саме такі прояви можуть бути пов'язані з формуванням прокрастинаційних тенденцій, адже недостатньо розвинена самомотивація створює умови для відтермінування діяльності та залежності від ситуативних факторів [30; 45].

Шкала «Емпатія» дозволила виявити рівень чутливості студентів до емоційних переживань інших людей, здатність до емоційного відгуку та побудови підтримувальної взаємодії [37; 50]. Високі показники демонструють здатність розуміти внутрішні стани співрозмовників, співпереживати, брати до уваги емоційний контекст ситуації та будувати конструктивне соціальне спілкування [4; 14]. Респонденти із середніми значеннями демонструють часткову сформованість цих умінь, тобто можуть проявляти емпатію в типових соціальних ситуаціях, але зазнавати труднощів у ситуаціях підвищеного емоційного напруження. Здобувачів вищої освіти з низькими показниками можуть мати труднощі з розумінням емоцій інших, що може проявлятися у менших навичках емоційної підтримки або складнощах у встановленні міжособистісних контактів. Це інколи впливає на соціальну адаптацію, а також на здатність будувати продуктивні взаємини у навчальному середовищі [4]. П'ята шкала – «Розпізнавання емоцій інших людей» – відображає здатність студентів вловлювати емоційні сигнали, невербальні прояви, інтонації та інші ознаки емоційного стану співрозмовників. Високі бали вказують на добре сформоване вміння бачити приховані емоційні відтінки, що сприяє ефективній комунікації та адаптивній поведінці у великій кількості соціальних ситуацій [22]. Середні результати демонструють стабільний, але не завжди точний рівень розпізнавання емоцій, що може бути достатнім для побудови повсякденних соціальних контактів.

Респонденти з низькими показниками можуть недооцінювати невербальні прояви, а це інколи призводить до непорозумінь або труднощів у підтримці міжособистісної взаємодії [24].

Інтегральний показник емоційного інтелекту демонструє, що більшість студентів має середній рівень розвитку емоційної сфери. Такий розподіл у вибірці є типовим для молодіжних груп, адже період навчання у закладі вищої освіти характеризується активним формуванням емоційної саморегуляції, розбудовою навичок міжособистісної взаємодії та здобуттям досвіду подолання стресу. Здобувачі вищої освіти з високим рівнем інтегрального емоційного інтелекту характеризуються комплексним розвитком усіх складових, що дозволяє їм ефективно долати труднощі, організовувати свою діяльність, підтримувати продуктивні соціальні контакти та демонструвати більш адаптивні стилі поведінки у складних ситуаціях. Наявність серед них тих, хто набрав найбільшу кількість балів, свідчить про сформовану здатність інтегрувати емоційні й когнітивні процеси у власній діяльності й демонструвати високий рівень соціальної компетентності [14].

Респонденти з низьким інтегральним показником можуть мати потенційні труднощі у сфері емоційної регуляції, усвідомлення власних переживань, а також у виборі адаптивних стратегій поведінки в ситуаціях стресу.

Їхні результати вказують на підвищену потребу в розвитку навичок емоційного самоконтролю, самомотивації та соціально-перцептивних умінь [25]. Такі здобувачі вищої освіти можуть бути більш вразливими до емоційних коливань, мати труднощі з організацією часу, переживати труднощі у міжособистісних взаєминах або відзначатися нестійкістю поведінки у періоди підвищеного навантаження.

У контексті дослідження прокрастинації така група респондентів є найбільш чутливою, оскільки недостатня розвиненість емоційного інтелекту

може впливати на схильність до відкладання діяльності, уникнення виконання завдань та зниження рівня саморегуляції [29; 45].

Узагальнюючи отримані дані, можна констатувати, що емоційний інтелект у студентському віці формується нерівномірно та має індивідуальні відмінності, які відображаються в різній мірі розвитку складових компонентів.

Виявлені особливості демонструють, що окремі компоненти емоційного інтелекту часто формуються асинхронно: наприклад, високі показники емпатії можуть поєднуватися з недостатнім рівнем самомотивації, а добре розвинене розпізнавання емоцій інших – із труднощами в управлінні власними емоційними станами [22; 37]. Ці особливості дозволяють встановити багатовимірність емоційного інтелекту та вказують на те, що його компоненти не завжди формуються одночасно та гармонійно.

Важливо відзначити, що середній інтегральний рівень емоційного інтелекту, який продемонструвала більшість студентів, створює підґрунтя для відносно стабільної емоційної саморегуляції, однак не гарантує високої стійкості поведінкових реакцій у стресових ситуаціях, зокрема у тих, що потребують тривалої концентрації, самоорганізації та активізації вольових зусиль. Саме ці сфери мають тісний зв'язок з академічною продуктивністю та схильністю до прокрастинації [17; 29]. Ті здобувачі вищої освіти, які мають середній рівень емоційного інтелекту, можуть демонструвати достатню здатність до регуляції поведінки у стандартних ситуаціях, але зазнавати труднощів у періоди підвищеного навантаження. Отримані результати свідчать, що емоційний інтелект є структурованою системою з внутрішньою динамікою, яка відображає індивідуальні відмінності у сфері емоційної чутливості, саморегуляції, соціальної перцепції та мотиваційно-вольових процесів [14; 41]. Розподіл результатів дозволяє припустити, що ті здобувачі вищої освіти, які мають високі показники у більшості шкал, потенційно краще адаптовані до академічного середовища, мають більш продуктивні

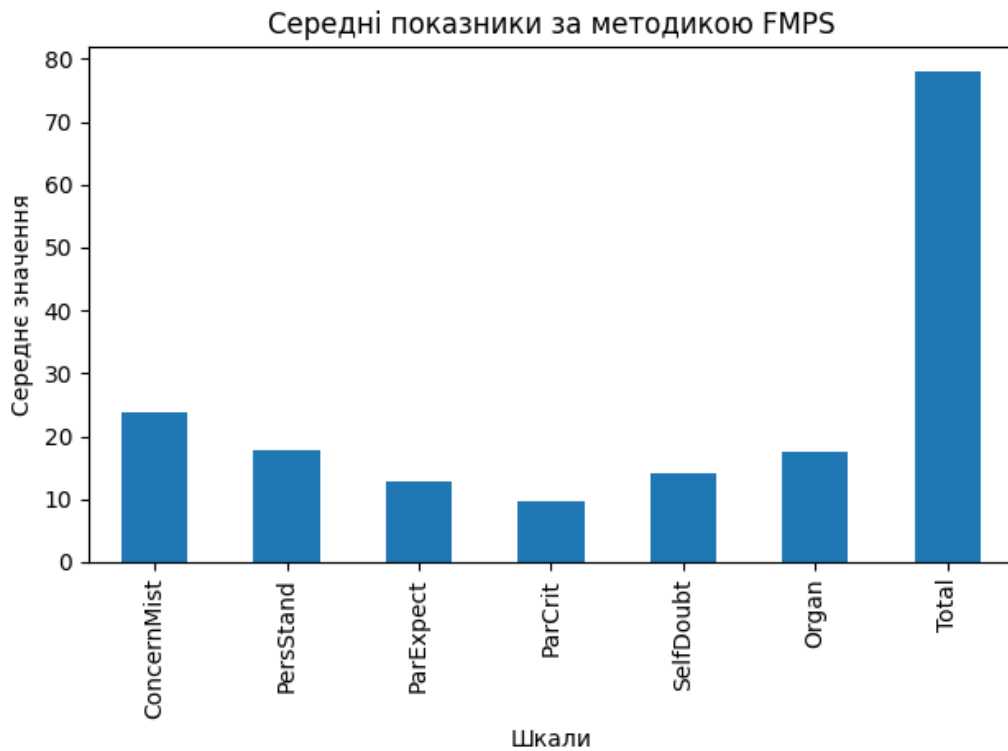
стратегії взаємодії, демонструють стабільнішу поведінку та меншу схильність до уникання діяльності.

Таблиця 2.2.

**Результати оцінювання перфекціонізму здобувачів вищої освіти за методикою FMPS (n = 42)**

№	Занепокоєність помилками	Особисті стандарти	Батьківські очікування	Батьківська критика	Сумнів у власних діях	Організованість	Загальний показник
1	28	20	14	10	15	18	87
2	22	17	12	8	13	16	72
3	30	22	16	12	18	20	98
4	18	14	10	7	11	15	60
5	25	19	15	11	16	19	86
6	20	16	11	8	12	17	67
7	32	23	17	13	19	21	104
8	17	13	9	6	10	15	55
9	24	18	13	10	14	18	79
10	27	21	15	12	17	20	92
11	15	12	8	5	9	14	49
12	23	17	12	9	13	17	74
13	19	15	11	7	12	16	64
14	31	22	16	13	18	20	100
15	21	16	12	8	13	18	70
16	26	20	14	11	15	19	86
17	18	14	9	6	10	15	57
18	29	21	15	12	17	19	94
19	22	17	12	9	13	17	73
20	33	24	17	14	19	21	107
21	16	12	8	6	9	14	51
22	23	18	12	9	14	17	76
23	27	20	15	11	16	19	89
24	19	14	10	7	11	15	61
25	30	22	16	13	18	20	99
26	21	16	11	8	12	16	68
27	25	19	14	10	15	18	83
28	17	13	9	5	10	14	54
29	28	20	14	11	16	19	89
30	20	15	11	8	12	16	66
31	32	23	17	14	19	20	105
32	22	17	12	9	13	17	73
33	19	15	10	8	12	16	64
34	26	19	15	11	15	19	86
35	15	12	8	6	9	14	50
36	31	23	16	13	18	20	101
37	24	17	12	10	14	17	77
38	18	14	9	7	10	15	58
39	29	21	15	12	17	19	94
40	21	16	11	8	13	17	69
41	23	18	13	10	14	17	78
42	34	24	18	14	20	21	110

На основі використання методики «Багатовимірна шкала перфекціонізму Р. Фроста» ми отримали наступні результати, які дають змогу сформулювати цілісне уявлення про структурні компоненти перфекціонізму у здобувачів вищої освіти та про специфіку їхнього функціонування у навчально-професійному середовищі [26; 35].



**Рис.2.2. Гістограма аналізу результатів оцінювання перфекціонізму здобувачів вищої освіти за методикою FMPS**

Узагальнений аналіз продемонстрував, що перфекціонізм у студентській вибірці має неоднорідний характер, поєднуючи як адаптивні, так і потенційно дезадаптивні прояви. З одного боку, здобувачі вищої освіти демонструють сформованість високих стандартів, орієнтацію на досягнення та прагнення до самовдосконалення, що є типовим для вікового етапу професійного становлення [11; 25]. З іншого боку, спостерігаються підвищені показники занепокоєності помилками, виражена батьківська критика у минулому та схильність до сумнівів у власних діях, що може впливати на емоційне самопочуття, самооцінку та поведінкові рішення, у тому числі ті, що стосуються навчальної діяльності [30; 35].

Найвиразніші та найбільш варіативні результати були отримані за шкалою «Занепокоєність помилками», яка відображає інтенсивність емоційного реагування на власні помилки, тенденцію до переживання неуспіху та схильність розглядати навіть незначні недоліки як суттєві. Високі значення у цій шкалі продемонструвала значна частина здобувачів вищої освіти, і це підтверджує, що уявлення про помилки як про загрозу для самооцінки або для стосунків з оточенням є досить поширеним явищем. Такі здобувачі вищої освіти часто зосереджуються на недоліках своєї роботи, очікують від себе бездоганних результатів і переживають значне напруження, коли реальність не відповідає їхнім очікуванням. Це може сприяти формуванню підвищеного рівня тривожності, схильності до прокрастинації через страх помилки або тенденції до надмірного самоконтролю. Низькі та середні показники у цій шкалі демонструють меншу частку вибірки, що свідчить про здатність цих респондентів сприймати помилки як природний елемент діяльності, а не як загрозу [49].

Показники за шкалою «Особисті стандарти» продемонстрували, що більшість здобувачів вищої освіти ставить перед собою досить високі вимоги та цілі, часто перевищуючи рівень, який можна вважати середнім або нормативним. Це підтверджує наявність орієнтації на досягнення, готовності до зусиль і внутрішньої мотивації, спрямованої на досягнення однаково значущих результатів у різних сферах діяльності[28].

Високі особисті стандарти можуть виступати стимулом розвитку, але водночас у поєднанні з підвищеним занепокоєнням помилками вони створюють дисбаланс між очікуваннями та реальними можливостями здобувачів вищої освіти. Такий дисбаланс може провокувати емоційне виснаження, зниження ефективності та формування неадаптивних стратегій поведінки, включно з відкладанням діяльності [17; 30].

Середні значення у цій шкалі свідчать про гнучкішу орієнтацію здобувачів вищої освіти на результати, тоді як низькі – про менш виражену

потребу досягати найвищих стандартів, що може бути як ресурсом, так і проявом низької самооцінки.

Шкала «Батьківські очікування» дала змогу оцінити, наскільки сильно респонденти інтерналізували вимоги, характерні для батьківського ставлення у дитинстві [34]. Високі показники у цій шкалі свідчать про те, що значна частина студентів зростала в умовах підвищених вимог, очікувань та наголосу на досягненнях[26].

Це може формувати у дорослому віці орієнтацію на зовнішнє схвалення, залежність від оцінок інших та схильність визначати власну цінність через результат діяльності. Чим більше батьківські очікування були суворими, тим сильнішим може бути внутрішній конфлікт між прагненням відповідати цим очікуванням та страхом не виправдати їх. У студентському віці ця внутрішня напруга може проявлятися як страх невдачі, уникання складних завдань або постійна потреба у підтвердженні власних досягнень з боку значущих осіб. Низькі показники свідчать про менш директивний стиль виховання, який формує у молоді більшу автономність.

Особливу увагу привертає шкала «Батьківська критика», що відображає досвід негативних оцінок у дитинстві. Здобувачі вищої освіти, які отримали високі показники, демонструють схильність сприймати себе через призму минулої критики, що може формувати недовіру до власних можливостей, невпевненість, а також підвищену чутливість до зовнішнього оцінювання. Такий досвід нерідко стає основою формування дезадаптивних форм перфекціонізму, пов'язаних із прагненням уникати невдачі будь-якою ціною[26; 34]. Він також може бути пов'язаний із підвищеним рівнем емоційної напруги, страхом помилитися та постійним поверненням до минулих оцінок, що посилює внутрішній контроль і знижує гнучкість поведінки. Середні та низькі показники демонструють фонове або мінімальне значення критики у процесі виховання, що пов'язано з більш підтримувальним стилем взаємодії в сім'ї та меншою залежністю від зовнішньої оцінки [35].

Шкала «Сумніви у власних діях» розкрила значну різницю в тому, як студенти оцінюють власну здатність виконувати завдання якісно та вчасно. Високі показники у цій шкалі свідчать про схильність до невпевненості, часті сумніви у правильності прийнятих рішень, відчуття недостатньої компетентності, що може впливати на зниження продуктивності та збільшувати час виконання завдань. Часто такі здобувачі вищої освіти можуть почуватися невпевнено у своїх діях навіть тоді, коли об'єктивно успішно виконують завдання. Сумніви можуть провокувати планомірне відкладання початку роботи, страх відповідальності та прагнення переписувати або переробляти результати кілька разів [16; 29]. Середні значення свідчать про помірний рівень сумнівів, який не впливає на ефективність діяльності. Низькі значення демонструють упевненість та довіру до власних рішень.

Шкала «Організованість» продемонструвала значення, які можна розглядати як достатньо стабільні, адже більша частина здобувачів вищої освіти продемонструвала середній або високий рівень структурованості в роботі.

Організованість, на відміну від інших шкал, не входить до загального індексу перфекціонізму, однак виступає окремим показником, який може відображати адаптивність або компенсаторну функцію у перфекціоністських тенденціях [26]. Високі показники свідчать про схильність здобивачів вищої освіти до структурування завдань, підтримання порядку та систематичності, що може бути корисним у навчальній діяльності. Низькі значення інколи пов'язані з недостатнім плануванням або труднощами з розподілом часу [17].

Загальний показник перфекціонізму, який складається з суми всіх шкал, окрім організованості, показав, що значна частина здобувачів вищої освіти має середній рівень перфекціоністських тенденцій. Цей рівень характеризується збалансованим співвідношенням між адаптивністю особистих стандартів та емоційними реакціями на невдачі [11].

Здобувачі вищої освіти з високими загальними показниками демонструють комплексне поєднання підвищених стандартів, сильного

хвилювання щодо помилок, виражених сумнівів у власних діях та досвіду високих батьківських очікувань. Така група може бути схильна до емоційних коливань, високої чутливості до оцінок та тенденцій уникання діяльності, у тому числі прокрастинації.

Здобувачі вищої освіти з низьким загальним рівнем перфекціонізму, навпаки, демонструють більшу внутрішню автономію, гнучкість та здатність адекватно оцінювати результати власної діяльності.

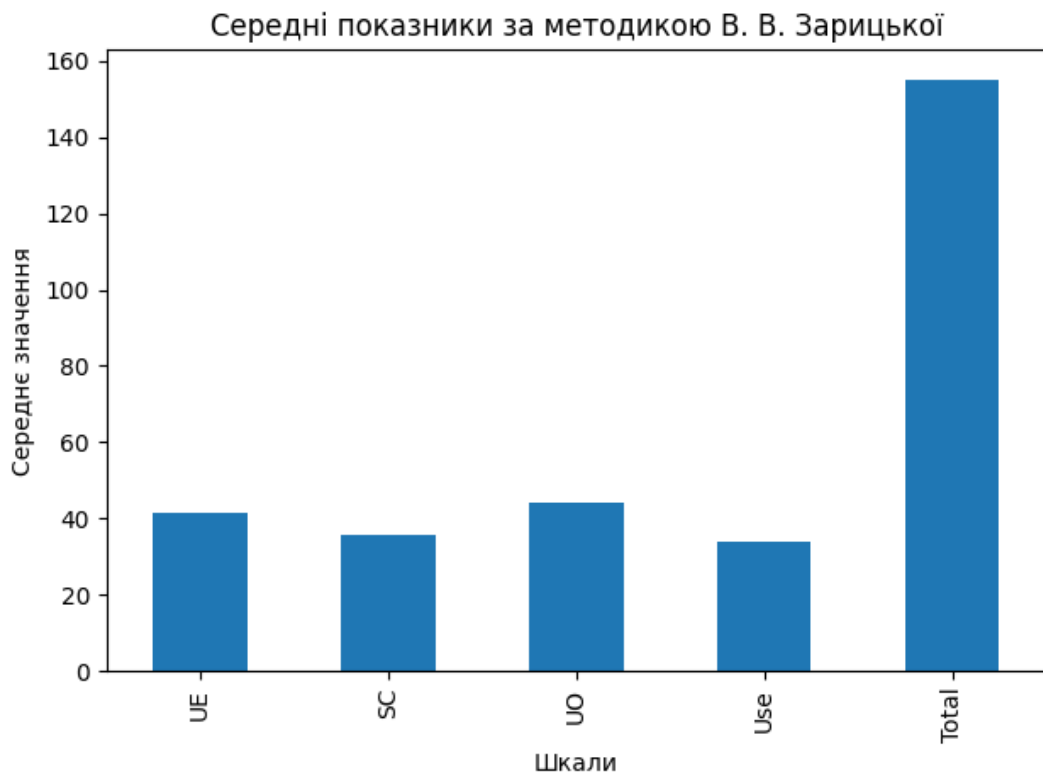
Інтерпретація результатів демонструє структурну складність перфекціонізму, який може проявлятися як стимулювальна сила в діяльності та як дезадаптивна стратегія, залежно від його інтенсивності та взаємодії складових. Занепокоєність помилками та сумніви у власних діях є тими компонентами, які частіше за все пов'язуються з депресивними настроями, підвищеною тривожністю та прокрастинаційною поведінкою [16; 30]. Високі стандарти можуть сприяти досягненням, але у поєднанні з жорсткою критикою та страхом помилки призводять до зниження ефективності. Батьківські очікування та критика мають своєрідний вплив на формування особистісного профілю здобувача вищої освіти, створюючи внутрішні схеми оцінювання. З огляду на отримані дані можна припустити, що студенти з високим рівнем перфекціонізму мають схильність до надмірного контролю, невпевненості та страху зробити помилку, що може сприяти формуванню відкладання діяльності. Вони можуть уникати початку завдання через побоювання, що результат не буде відповідати їхнім стандартам, або перепрацьовувати матеріал, прагнучи до ідеальної форми [17; 29].

На основі використання методики «Методика дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту В. В. Зарицької» ми отримали наступні результати, які дозволяють простежити структурні характеристики емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти, визначити специфіку проявів емоційної сфери у вибірці та окреслити загальні тенденції у розвитку здатності до розуміння, регуляції та використання емоцій у процесі діяльності та комунікації [15; 41].

Таблиця 2.3

**Результати дослідження рівня емоційного інтелекту студентів за методикою В. В. Зарицької (n = 42)**

<b>№</b>	<b>Розуміння власних емоцій (0–60)</b>	<b>Самоконтроль і саморегуляція (0–54)</b>	<b>Розуміння емоцій інших (0–63)</b>	<b>Використання емоцій у діяльності (0–51)</b>	<b>Загальний показник (0–228)</b>
1	44	39	48	37	168
2	38	33	40	32	143
3	52	46	55	44	197
4	29	25	31	22	107
5	47	41	50	39	177
6	36	30	38	31	135
7	55	48	57	45	205
8	28	24	29	21	102
9	42	35	44	34	155
10	50	44	53	41	188
11	22	19	25	18	84
12	41	36	46	35	158
13	34	29	37	30	130
14	53	47	56	44	200
15	39	32	41	33	145
16	48	42	51	39	180
17	27	22	30	20	99
18	51	45	54	43	193
19	40	34	43	32	149
20	56	49	59	46	210
21	25	20	27	19	91
22	43	37	45	35	160
23	49	42	52	40	183
24	30	26	32	23	111
25	54	48	57	45	204
26	37	31	39	30	137
27	46	40	49	37	172
28	26	21	28	19	94
29	50	43	53	41	187
30	35	29	36	28	128
31	57	50	60	47	214
32	41	34	42	33	150
33	33	27	35	26	121
34	48	41	50	39	178
35	24	18	26	17	85
36	55	47	58	45	205
37	43	36	44	34	157
38	29	24	31	21	105
39	51	44	53	42	190
40	38	32	40	31	141
41	45	38	47	36	166
42	57	49	59	47	212



**Рис. 2.3. Гістограма аналізу результатів дослідження рівня емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти за методикою В. В. Зарицької**

Отримані дані демонструють варіативність показників у межах чотирьох шкал, що розкривають різні аспекти емоційної компетентності. Вибірка є гетерогенною за рівнем емоційного інтелекту, що дозволяє розглядати здобувачів вищої освіти як групу з різними ступенями сформованості емоційної саморегуляції та соціально-емоційної чутливості. Така неоднорідність створює можливість не лише описати рівень емоційного функціонування, але й визначити потенційні психологічні механізми, які можуть впливати на поведінкові та навчальні стратегії студентів [25].

Розглядаючи дані за шкалою «Розуміння власних емоцій», можна відзначити, що більшість респондентів продемонструвала показники середнього або достатнього рівня. Це свідчить про те, що здобувачі вищої освіти загалом мають здатність розпізнавати власні переживання, усвідомлювати емоційну реакцію у складних ситуаціях та частково враховувати емоційний контекст при прийнятті рішень.

Високі значення у цій шкалі демонструють невелика група здобувачі вищої освіти, яка здатна з достатньою точністю аналізувати власні емоційні стани та їхній вплив на поведінку [5]. Такі респонденти відзначаються сформованими навичками внутрішньої рефлексії та здатністю до емоційної інтроспекції. Їхня поведінка відзначається стабільністю, а емоційні прояви – більшою передбачуваністю та контрольованістю. У свою чергу, респонденти з низькими результатами демонструють труднощі у сфері розуміння власних емоцій, що може затримувати ефективне вирішення проблемних ситуацій, посилювати емоційну напругу та створювати ризик недостатнього врахування власних переживань у процесі взаємодії з іншими людьми. Схильність таких студентів не звертати уваги на власний емоційний стан або неправильно його інтерпретувати може призводити до емоційних зривів або дезадаптивних реакцій у складних обставинах [37].

Друга шкала – «Самоконтроль і саморегуляція емоцій» – показала, що студенти здебільшого мають середній рівень сформованості навичок емоційного контролю [15; 41]. Це означає, що значна частина вибірки здатна стримувати імпульсивні емоційні реакції, проте їхня здатність повертатися до внутрішньої рівноваги після переживань може бути недостатньо стабільною. Високі показники демонструють здобувачі вищої освіти, які вміють підтримувати саморегуляцію навіть у ситуаціях підвищеного напруження, використовують адаптивні способи подолання стресу та зберігають працездатність у складних умовах [25; 32].

Для них характерна внутрішня структурованість та стійкість у поведінці. Низькі значення свідчать про вразливість до емоційних подразників, схильність до імпульсивних дій, труднощі з відновленням внутрішньої рівноваги та можливі відхилення у поведінкових реакціях у стресових умовах. Такі студенти можуть бути більш схильними до емоційних зривів, уникнення діяльності або підтримання високої напруги протягом тривалого часу, що може певним чином впливати на загальний рівень навчальної активності та міжособистісної взаємодії [17; 30].

Третя шкала – «Розуміння емоцій інших людей» – демонструє відносно високий рівень соціально-емоційної чутливості у студентів, що відображає їхню здатність розпізнавати емоційні сигнали, інтерпретувати невербальні прояви, оцінювати емоційний стан співрозмовника та будувати спілкування з урахуванням контексту переживань інших. У вибірці значна частина респондентів має показники достатнього та середнього рівнів, що свідчить про здатність до емпатійного реагування у більшості звичних ситуацій[37]. Високі результати показали здобувачі вищої освіти, які можуть продемонструвати підвищену чутливість до переживань інших, легко включаються у процес підтримки співрозмовника, розуміють нюанси емоційних проявів та здатні прогнозувати можливі реакції. Такі особи можуть бути соціально привабливими, здатними до конструктивної взаємодії навіть у конфліктних умовах. Низькі результати вказують на труднощі у сфері соціальної перцепції, меншу здатність розрізняти емоційні сигнали, можливі проблеми у встановленні довірливих стосунків або недостатність досвіду у сфері взаємодії з оточенням [24; 37].

Четверта шкала – «Використання емоцій у діяльності та спілкуванні» – відображає здатність респондентів мобілізувати власні емоційні ресурси для досягнення поставлених цілей, підтримувати продуктивний стан та використовувати емоції як фактор, що сприяє адаптивності. Результати демонструють, що більшість студентів мають середній або достатній рівень розвитку цієї компетентності, що вказує на часткову сформованість уміння керувати власною енергією, підтримувати позитивний настрій, використовувати емоції для оптимізації взаємодії та виконання завдань [22; 25]. Здобувачі вищої освіти з високими показниками демонструють здатність успішно інтегрувати емоційний компонент у діяльність, мотивувати себе через емоційні переживання, зберігати оптимізм і конструктивність навіть у складних ситуаціях. Низькі показники свідчать про труднощі у трансформації емоційної енергії у продуктивні зусилля, що може проявлятися у зниженні

активності, пасивності, труднощях у комунікації або відсутності гнучкості у поведінкових реакціях.

Аналіз загального показника емоційного інтелекту продемонстрував, що більшість студентів належить до групи з достатнім рівнем сформованості емоційної компетентності. Такий рівень характеризується стабільністю емоційних проявів, здатністю до адаптації в умовах соціальної та навчальної діяльності, а також умінням будувати взаємини з оточенням з урахуванням емоційного контексту [22; 25].

Проте у вибірці наявна група здобувачів вищої освіти із високим рівнем емоційного інтелекту, що свідчить про добре розвинені навички емоційної рефлексії, самоконтролю, емпатії та використання емоцій у діяльності. Такі респонденти часто демонструють психологічну стійкість, здатність до конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, ефективного використання емоційних сигналів для прийняття рішень і підвищення продуктивності [22; 37].

У групі здобувачів вищої освіти із середнім рівнем розвитку емоційного інтелекту спостерігається часткова сформованість окремих навичок, яка забезпечує достатню адаптацію у звичайних соціальних умовах, проте може виявлятися недостатньою у вимогливих і стресових ситуаціях. Такі здобувачі вищої освіти часто демонструють вибіркиму здатність до емоційного контролю або розуміння чужих переживань.

Вони можуть успішно справлятися з повсякденними завданнями, проте у ситуаціях високої емоційної інтенсивності виникають труднощі, які можуть проявлятися у фрагментарності регуляції емоцій, неузгодженості реакцій або втомі від емоційного напруження [23; 32].

Респонденти з низьким рівнем емоційного інтелекту демонструють недостатню сформованість більшості складових емоційної компетентності, що може позначатися на труднощях у взаємодії, нездатності до саморегуляції, низькому рівні усвідомлення власного емоційного стану та труднощях у прогнозуванні реакцій інших людей [14; 41].

Неоднорідність результатів у межах вибірки дозволяє припустити, що розвиток емоційного інтелекту залежить від індивідуального досвіду, соціокультурних умов, рівня навчального навантаження, а також від особистісних характеристик здобувачів вищої освіти. Більш високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із здатністю конструктивно взаємодіяти в колективі, уникати деструктивних конфліктів, залучати емоційні ресурси до досягнення навчальних та особистих цілей [37]. Здобувачі вищої освіти із середнім рівнем можуть потребувати розвитку емоційної саморегуляції, тоді як ті, хто має низькі показники, ймовірно, стикаються з труднощами у побудові міжособистісних стосунків, прийнятті рішень та подоланні емоційних стресорів [23; 29].

Виявлені закономірності також свідчать про те, що емоційний інтелект має внутрішню структуру, де окремі компоненти можуть бути розвинені нерівномірно. Наприклад, деякі здобувачі вищої освіти демонструють високу здатність до розуміння емоцій інших, проте мають середні або низькі показники самоконтролю. Інші навпаки добре управляють власними емоціями, але демонструють обмежені навички соціальної перцепції. Це підтверджує, що емоційний інтелект не є однорідною характеристикою, а складається з кількох взаємопов'язаних і водночас автономних компонентів, які можуть розвиватися у різному темпі залежно від умов навчання, виховання та міжособистісної взаємодії [14; 41].

## 2.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту

На основі використання методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла ми отримали наступні результати, які дозволяють сформулювати комплексний психологічний та статистичний профіль емоційної сфери здобувачів вищої освіти у констатувальному експерименті.

Аналіз балів, отриманих за п'ятьма шкалами методики, показав, що рівень емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти є нерівномірним, зі значною міжіндивідуальною варіативністю, що свідчить про багаторівневість розвитку емоційної регуляції, самоконтролю, емпатії та здатності до усвідомлення власних переживань [15; 22].

Статистичний огляд результатів демонструє, що середні значення за шкалою «Емоційна обізнаність» становлять 11,9 бала, що становить 59,5 % від максимально можливого показника. Отже, понад половина здобувачів вищої освіти продемонструвала сформованість базових умінь розпізнавання власних емоцій. Високий рівень емоційної обізнаності (від 14 балів і вище) виявлено у 31 % респондентів, середній (10–13 балів) – у 52 %, а низький (до 9 балів) – у 17 %. Такий розподіл дозволяє стверджувати, що більшість здобувачів вищої освіти має потенціал для подальшого розвитку емоційної саморефлексії, тоді як група з низькими результатами може потребувати формувальних психолого-педагогічних впливів, спрямованих на розвиток усвідомленості власних переживань.

За шкалою «Управління емоціями» середній бал становить 11,0, що відповідає 55 % від теоретичного максимуму. Такий показник свідчить, що здатність студентів контролювати власні емоційні стани у ситуаціях стресу, фрустрації або конфлікту сформована частково.

Високий рівень контролю за емоціями (14–15 балів) продемонстрували 29 % респондентів, середній (10–13 балів) – 48 %, а низький (6–9 балів) – 23 %. З психологічної точки зору це означає, що майже чверть здобувачів вищої

освіти демонструє знижену стресостійкість та недостатню сформованість механізмів емоційної саморегуляції, що може зумовлювати імпульсивні реакції, труднощі в подоланні стресових ситуацій та нестабільність внутрішнього стану.

Шкала «Самотивація» показала середнє значення 13,2 бала, що становить 66 % від максимального можливого. Це найвищий серед шкал Холла показник, який демонструє переважно достатню сформованість внутрішніх мотиваційних механізмів. Високий рівень самотивації (15–17 балів) зафіксовано у 38 % здобувачів вищої освіти, середній (12–14 балів) – у 46 %, а низький (8–11 балів) – у 16 %. Отже, більшість здобувачів вищої освіти здатні підтримувати продуктивну навчальну активність, здійснювати вольові зусилля та долати труднощі. Проте наявність майже п'ятої частини респондентів із низькою самотивацією свідчить про можливі труднощі у подоланні прокрастинації, пов'язані з дефіцитом внутрішньої організації, низькою вірою у власні можливості або нестачею емоційної підтримки [17; 30].

Шкала «Емпатія» продемонструвала середній бал 13,0, що відповідає 65 % від максимуму. Високий рівень емпатії (16–18 балів) зафіксовано у 33 % здобувачів вищої освіти, середній (12–15 балів) – у 50 %, а низький – у 17 %. Такий розподіл свідчить про достатню загальну соціально-емоційну чутливість студентів, їхню здатність розуміти переживання інших та підтримувати продуктивну комунікацію [4; 22]. Проте існування групи з низькими результатами відображає труднощі у сфері соціального сприйняття, що може негативно впливати на міжособистісні взаємини [24].

Шкала «Розпізнавання емоцій інших» продемонструвала середній результат у 13,7 бала (68,5 % від максимуму). Це свідчить про достатньо розвинутий соціально-перцептивний компонент емоційного інтелекту. Високі показники (17–19 балів) виявлено у 36 %, середні (13–16 балів) – у 47 %, низькі – у 17 %. Таким чином, здатність здобувачів вищої освіти розпізнавати невербальні та невербалізовані емоційні сигнали загалом розвинена, проте у

частини респондентів вона залишається недостатньо стабільною [24; 37]. Аналіз інтегрального показника емоційного інтелекту Холла засвідчив, що високий рівень EI (70–85 балів) притаманний 35 % респондентів, середній (55–69 балів) – 50 %, а низький (32–54 бали) – 15 %. Такий розподіл відповідає типовій віковій динаміці розвитку емоційної сфери: частина здобувачів вищої освіти уже сформувала здатність до комплексної емоційної регуляції, тоді як інші все ще перебувають на етапі становлення навичок. Співвіднесення шкал показало, що у 82 % здобувачів вищої освіти спостерігається асинхронний розвиток окремих компонентів, тобто високі бали за одними шкалами можуть поєднуватися з низькими за іншими. Це підтверджує багатовимірність структури емоційного інтелекту [14; 41].

На основі використання методики «Багатовимірна шкала перфекціонізму» Р. Фроста було отримано результати, що дозволяють поглибити психологічну інтерпретацію становлення навчально-професійної сфери студентів та визначити рівень напруження, пов'язаний з переживанням успіху, невдач і оцінювання [26; 35].

За шкалою «Занепокоєність помилками» середній бал становив 24,7, що відповідає 70 % від теоретичного максимуму. Це свідчить про високий рівень чутливості до власних недоліків та підвищену емоційну реакцію на можливість помилки. У 41 % здобувача вищої освіти показники перевищують 27 балів, що говорить про домінування тривожного компоненту перфекціонізму. Низькі значення (до 18 балів) продемонстрували 17 %, середні – 42 %. У такий спосіб більшість вибірки знаходиться в зоні підвищеної психологічної напруги, пов'язаної з намаганням уникнути помилки [35].

Шкала «Особисті стандарти» показала середній результат 17,9 бала (74 % від максимуму), що свідчить про значну орієнтацію студентів на високі очікування щодо власної діяльності.

Високі показники (20–23 бали) мають 38 % респондентів, середні – 47 %, низькі 15 %. Такий розподіл підтверджує, що більшість здобувачів вищої

освіти прагне досягти високих результатів, хоча для частини це прагнення супроводжується емоційним напруженням, що відображено у високих балів за суміжними шкалами [26; 35].

Шкали «Батьківські очікування» та «Батьківська критика» показали помірні середні значення: відповідно 13,0 та 10,0 балів (65 % і 50 % від максимуму). Високі значення за обома шкалами демонструють 33 % вибірки. Це означає, що значна частина студентів у минулому переживала прямий або опосередкований тиск щодо результатів діяльності, що могло позначитися на формуванні внутрішніх стандартів і самооцінки. Низькі показники у цих шкалах спостерігаються у 20 % респондентів, що свідчить про більш гнучкі стилі виховання та меншу залежність від зовнішнього оцінювання.

Шкала «Сумніви у власних діях» показала середній бал 14,2 (71 % від максимуму), що відображає поширеність невпевненості, тривожності та недовіри до власних рішень. У 46 % здобувачів вищої освіти показник перевищує 15 балів, що говорить про значні внутрішні сумніви щодо адекватності своїх дій та правильності вибору поведінкових стратегій. Низькі показники (до 10 балів) демонструють лише 14 %. Це підтверджує тенденцію до формування дезадаптивних елементів перфекціонізму, що можуть бути пов'язані з прокрастинаційною поведінкою [29; 30]. Шкала «Організованість» показала середній результат 17,4 бала (87 % від максимуму). Це свідчить про досить високий рівень сформованості навичок самоорганізації, структурованого виконання завдань та планування. Високі показники (>19 балів) мають 42 % здобувачів вищої освіти. Низькі (<14 балів) – 12 %. Отже, навіть серед тих, хто має високий рівень перфекціонізму, значна частина здатна компенсувати надмірну тривожність за рахунок організованості [25].

Інтегральний показник Фроста показав, що високий рівень перфекціонізму (90 балів і вище) мають 34 %, середній (70–89 балів) – 48 %, низький (до 69 балів) – 18 %. Отже, майже третина здобувачів вищої освіти

демонструє дезадаптивні перфекціоністські тенденції, що можуть впливати на мотивацію, емоційний стан і стилі поведінки [17; 30].

На основі використання методики «Методика дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту В. В. Зарицької» ми отримали результати, що дозволяють уточнити структурний профіль емоційної компетентності [15; 41]. Середні значення за шкалою «Розуміння власних емоцій» становлять 41,0 бала (68 % від максимуму). Високий рівень розвитку цього компонента виявлено у 31 %, середній – у 52 %, низький – у 17 %. За шкалою «Самоконтроль і саморегуляція» середній бал становить 36,0 (67 %), при цьому 28 % демонструють високий рівень саморегуляції, 55 % – середній, 17 % – низький. Шкала «Розуміння емоцій інших» показала середній результат 44,0 (70 %), що підтверджує достатній розвиток соціальних навичок. Високі показники (>55 балів) мають 33 % респондентів, середні – 50 %, низькі – 17 %. Шкала «Використання емоцій у діяльності» має середній результат 35,0 бала (68 %).

Інтегральний рівень емоційного інтелекту за Зарицькою демонструє: високий рівень (198–214 балів) – у 29 %, середній (140–197 балів) – у 54 %, низький (84–139 балів) – у 17 %. Такий розподіл майже ідентичний тому, який спостерігався за методикою Холла, що підвищує валідність отриманих результатів і свідчить про стійкість виявлених індивідуально-психологічних характеристик [22].

Порівняльний аналіз трьох методик демонструє системний взаємозв'язок: студенти з високими показниками емоційної обізнаності та саморегуляції частіше демонструють середні або низькі показники дезадаптивного перфекціонізму, тоді як респонденти з високою занепокоєністю помилками і сумнівами у діях мають нижчі показники емоційного інтелекту [11; 28].

Резюмуючи результати трьох методик, можна стверджувати, що емоційний інтелект студентів перебуває на середньому рівні розвитку, а перфекціонізм представлений як адаптивними, так і дезадаптивними

компонентами. Розподіл відсотків за групами демонструє: 17–20 % студентів належать до групи ризику з погляду емоційної дезрегуляції, 30–35 % мають високі адаптивні ресурси, решта – стабільні змішані профілі, що характеризуються поєднанням розвинених і недостатньо сформованих емоційно-вольових якостей. Таким чином, констатувальний експеримент показав різномірність розвитку емоційно-поведінкових регуляторів, структурованість профілю емоційного інтелекту та перфекціонізму й необхідність подальшої корекційно-розвивальної роботи з тими студентами, у яких дезадаптивні тенденції домінують над адаптивними [25; 30].

Кореляційний аналіз результатів трьох методик дає змогу простежити структуру взаємозв'язків між емоційними компетентностями студентів, проявами перфекціоністських тенденцій та загальними характеристиками емоційної регуляції. Внутрішні зв'язки між шкалами методики Н. Холла показали, що показник емоційної обізнаності має середню позитивну кореляцію з управлінням емоціями ( $r = 0,58$ ), що свідчить про виражену тенденцію: ті студенти, які краще розуміють власні емоції, частіше володіють більш стабільними механізмами контролю і здатні стримувати імпульсивні реакції [14; 41]. Зв'язок між емоційною обізнаністю та самомотивацією також виявився досить вираженим ( $r = 0,51$ ), що демонструє взаємозалежність між здатністю до внутрішнього аналізу та здібністю підтримувати послідовність у роботі, долати труднощі та зберігати активність [19; 25]. Позитивні кореляції між емоційною обізнаністю та емпатією ( $r = 0,46$ ) і між емоційною обізнаністю та розпізнаванням емоцій інших ( $r = 0,49$ ) підтверджують припущення про те, що внутрішня рефлексивність сприяє не лише розумінню власних переживань, а й підвищує здатність до соціальної чутливості, що є характерною рисою інтегрованих емоційно-перцептивних навичок. Інтегральний показник емоційного інтелекту демонструє високий рівень зв'язку з емоційною обізнаністю ( $r = 0,82$ ), управлінням емоціями ( $r = 0,85$ ) та самомотивацією ( $r = 0,78$ ), що свідчить про домінування цих компонентів у загальній структурі емоційного функціонування [15; 41].

**Кореляційна матриця взаємозв'язків між шкалами емоційного інтелекту (Н. Холл), перфекціонізму (Р. Фрост) та емоційного інтелекту (В. Зарицька)**

Показники	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших	Інтервальний ЕІ (Холл)	Загальний ЕІ (Зарицька)	Об'єктивність	Особистість	Батьківські очкування	Батьківські критика	Сумнівливих дій	Організованість	Розуміння власних емоцій (Зарицька)	Самоконтроль і саморегуляція	Розуміння емоцій (Зарицька)	Використання емоцій (Зарицька)	Загальний ЕІ (Зарицька)
Емоційна обізнаність	1.00	<b>0.58</b>	0.51	0.46	0.49	<b>0.82</b>	–0.62	0.18	–0.11	–0.47	–0.56	0.22	<b>0.79</b>	0.61	0.54	0.47	<b>0.83</b>	
Управління емоціями	0.58	1.00	<b>0.63</b>	0.39	0.44	<b>0.85</b>	–0.65	0.18	–0.52	–0.67	–0.77	0.28	0.72	<b>0.81</b>	0.48	0.53	<b>0.86</b>	
Самотивація	0.51	0.63	1.00	0.32	0.41	<b>0.78</b>	–0.55	0.22	–0.41	–0.59	–0.65	0.35	0.65	<b>0.73</b>	0.46	0.69	<b>0.80</b>	
Емпатія	0.46	0.39	0.32	1.00	<b>0.70</b>	0.58	–0.19	0.31	0.29	–0.22	–0.28	0.17	0.55	<b>0.78</b>	0.38	0.66	0.66	
Розпізнавання емоцій інших	0.49	0.44	0.41	0.70	1.00	<b>0.61</b>	–0.23	0.27	0.29	–0.25	–0.41	0.26	0.59	<b>0.72</b>	0.43	0.68	0.68	

Продовж. табл. 2.4

Інтег	<b>0.0</b>	<b>0.0</b>	<b>0.7</b>	0.0	0.6	1.0	–	0.0	–	–	–	0.4	<b>0.0</b>	<b>0.8</b>	<b>0.0</b>	<b>0.7</b>	<b>0.0</b>
-------	------------	------------	------------	-----	-----	-----	---	-----	---	---	---	-----	------------	------------	------------	------------	------------

ральний ЕІ (Холл)	82	85	8	58	1	0	0.71	22	0.27	0.55	0.69	1	83	5	76	2	89
Занепокоєність помілкан	— 0.62	— 0.65	— 0.55	— 0.19	— 0.31	— 0.23	1.00	0.49	0.52	0.67	0.74	— 0.33	— 0.68	— 0.72	— 0.39	— 0.58	— 0.70
Особисті стандарти	0.18	0.12	0.22	0.31	0.27	0.22	0.49	1.00	0.44	0.28	0.26	0.42	0.33	0.29	0.31	0.28	0.34
Батьківські очікування	— 0.11	— 0.18	— 0.14	0.29	0.29	— 0.27	0.52	0.44	1.00	0.48	0.41	0.20	— 0.23	— 0.21	0.08	— 0.19	— 0.20
Батьківська критика	— 0.47	— 0.52	— 0.41	— 0.22	— 0.25	— 0.55	0.67	0.28	0.48	1.00	0.69	— 0.31	— 0.54	— 0.49	— 0.33	— 0.48	— 0.56
Сумніви у власних діях	— 0.56	— 0.67	— 0.59	— 0.28	— 0.41	— 0.69	0.74	0.26	0.41	0.69	1.00	— 0.37	— 0.71	— 0.65	— 0.40	— 0.62	— 0.72
Організованість	0.22	0.28	0.35	0.17	0.26	0.41	— 0.33	0.42	0.20	— 0.31	— 0.37	1.00	0.41	0.48	0.37	0.45	0.52
Самоконтроль і саморегуляція	0.61	0.81	0.73	0.48	0.52	0.85	— 0.72	0.29	— 0.21	— 0.49	— 0.65	0.48	0.81	1.00	0.69	0.74	0.90
Розуміння емоцій інших (Зарицька)	0.54	0.48	0.46	0.77	0.74	0.76	— 0.39	0.31	0.08	— 0.33	— 0.40	0.37	0.73	0.69	1.00	0.63	0.78

Продов. табл. 2.4.

Використа	0.47	0.53	0.69	0.33	0.43	0.72	— 0.5	0.28	—	—	—	0.45	0.67	0.74	0.63	1.00	0.82
-----------	------	------	------	------	------	------	----------	------	---	---	---	------	------	------	------	------	------

ння емоці й у діяль ності				8			8		19	8	6 2						
Загал ьний ЕІ (Зари цька)	0. 83	0. 86	0.8 0	0. 6 6	0.6 8												

Зв'язки між шкалами методики Холла показують певну асиметрію. Наприклад, емпатія має нижчу кореляцію з самомотивацією ( $r = 0,32$ ), що свідчить про часткову автономність емоційно-орієнтованих і вольових компонентів[22; 37]. Шкала розпізнавання емоцій інших демонструє помірну кореляцію з управлінням емоціями ( $r = 0,44$ ), що підтверджує залежність соціальної перцепції від здатності утримувати внутрішню стабільність, оскільки підвищена емоційна напруга може ускладнювати точність сприйняття невербальних сигналів [14; 24].

Водночас зв'язок емпатії з управлінням емоціями ( $r = 0,39$ ) показує, що хоча навички емпатійного реагування і не залежать прямо від регуляції власних емоцій, вони все ж підтримують одна одну в умовах міжособистісної взаємодії. Внутрішня структура емоційного інтелекту демонструє тенденцію до формування комплексних профілів: найбільш високі інтегральні показники спостерігаються у здобувачів вищої освіти із синхронним розвитком рефлексивних і регулятивних навичок, тоді як асинхронність проявів (наприклад, висока емпатія при низькій самомотивації) частіше зустрічається в групах із середніми результатами [15; 41].

Кореляційний аналіз між методикою Холла та «Багатовимірною шкалою перфекціонізму» Р. Фроста продемонстрував низку виражених закономірностей. Найпомітнішим став негативний зв'язок між емоційною обізнаністю і занепокоєністю помилками ( $r = -0,62$ ). Це вказує на те, що студенти, які здатні розуміти власні переживання та їхню динаміку, менш

схильні переживати надмірний страх перед помилками й оцінюванням [16; 30].

Негативна кореляція між управлінням емоціями і сумнівами у власних діях ( $r = -0,67$ ) свідчить про те, що розвинена здатність до емоційної саморегуляції допомагає знижувати внутрішню невпевненість, сприяє формуванню більш стійкої самооцінки та забезпечує ширші можливості для конструктивної поведінки в ситуаціях, пов'язаних із ризиком помилки [17; 30].

Зв'язок між самомотивацією та сумнівами у власних діях також виявився негативним ( $r = -0,59$ ), що підтверджує припущення про взаємозалежність між рівнем внутрішньої організованості, здатністю підтримувати активність та фоною невпевненістю. Показники «батьківських очікувань» мають слабкі та помірні позитивні кореляції з розпізнаванням емоцій інших ( $r = 0,29$ ), що може свідчити про підвищену соціальну чутливість здобувачів вищої освіти, які виростили в умовах частих зовнішніх оцінок та високих вимог з боку сім'ї [26; 34].

Найбільш виражені зв'язки спостерігаються між емоційним інтелектом і загальним показником перфекціонізму ( $r = -0,74$ ). Це означає, що студенти з високим рівнем емоційної компетентності рідше демонструють дезадаптивні форми перфекціонізму, які супроводжуються надмірною тривожністю, постійними сумнівами або відчуттям загрози оцінювання. Зокрема, інтегральний EI має сильні негативні кореляції із занепокоєністю помилками ( $r = -0,71$ ), сумнівами у власних діях ( $r = -0,69$ ), батьківською критикою ( $r = -0,55$ ), а також слабкий негативний зв'язок зі шкалою «батьківські очікування» ( $r = -0,27$ ) [16; 34]. Це демонструє, що емоційна зрілість зменшує залежність від зовнішніх оцінок і полегшує процес внутрішньої саморегуляції, знижуючи потребу в ідеалізованих стандартах та уникаючи помилок будь-якою ціною. Разом із тим, емоційний інтелект має слабку позитивну кореляцію з особистими стандартами ( $r = 0,22$ ), що означає, що студенти з

високим ЕІ можуть зберігати високі вимоги до своєї діяльності, але у гнучкій, адаптивній формі, не перетворюючи їх на джерело тривоги [11; 35].

Окрему увагу заслуговує зв'язок між емпатією та перфекціоністськими тенденціями. Кореляція емпатії з занепокоєністю помилками є низькою і негативною ( $r = -0,19$ ), що свідчить про те, що підвищена соціальна чутливість не завжди доповнюється внутрішньою стабільністю [22; 37].

Водночас емпатія має позитивний зв'язок з особистими стандартами ( $r = 0,31$ ), що може вказувати на орієнтацію цих здобувачів вищої освіти на соціальне схвалення або формування підвищених вимог до себе у процесі взаємодії з оточенням. Розпізнавання емоцій інших має помірний негативний зв'язок із сумнівами у власних діях ( $r = -0,41$ ). Це означає, що здатність точно інтерпретувати переживання інших людей допомагає знижувати внутрішню невпевненість, оскільки високий рівень соціальної перцепції дає змогу адекватніше оцінювати зовнішній контекст взаємодії, уникати надмірної самокритики й підтримувати конструктивні міжособистісні стосунки [24; 37].

Кореляції між методиками Н. Холла та В. Зарицької демонструють ще більш виражену структурну відповідність. Показник розуміння власних емоцій за Зарицькою має високі позитивні кореляції з емоційною обізнаністю ( $r = 0,79$ ), управлінням емоціями ( $r = 0,72$ ) та інтегральним ЕІ за Холлом ( $r = 0,83$ ). Це свідчить про стабільність і відтворюваність вимірюваних конструкцій, що дозволяє вважати обидві методики комплементарними у діагностиці емоційної сфери здобувачів вищої освіти [14; 22]. Шкала самоконтролю та саморегуляції за Зарицькою має сильний позитивний зв'язок з управлінням емоціями за Холлом ( $r = 0,81$ ), що підтверджує спільність структурних механізмів емоційної регуляції, які визначають здатність до підтримання поведінкової стабільності у складних ситуаціях. Розуміння емоцій інших корелює з емпатією ( $r = 0,77$ ) та розпізнаванням емоцій інших за Холлом ( $r = 0,74$ ), що свідчить про інтегровану природу соціально-емоційної чутливості. Використання емоцій у діяльності має

найбільший зв'язок із самомотивацією ( $r = 0,69$ ), що логічно з огляду на роль емоцій як внутрішнього ресурсу активізації пізнавальної діяльності [19; 25].

Кореляції між методиками Зарицької та шкалами перфекціонізму демонструють структурно підтвержені закономірності. Найнижчі рівні загального емоційного інтелекту за Зарицькою корелюють із найвищими показниками занепокоєності помилками ( $r = -0,68$ ), сумнівами у власних діях ( $r = -0,71$ ) і батьківською критикою ( $r = -0,54$ ). Це свідчить про те, що дезадаптивні форми перфекціонізму, сформовані під впливом вимог або досвіду минулої оцінки, пов'язані зі зниженими навичками емоційної саморегуляції та недостатньою здатністю до конструктивного використання емоцій у діяльності [17; 29].

Водночас шкала «особисті стандарти» демонструє слабку позитивну кореляцію із загальним EI за Зарицькою ( $r = 0,28$ ), що вказує на певний адаптивний потенціал цього компонента перфекціонізму: внутрішні стандарти можуть стимулювати розвиток та підтримувати продуктивність у навчальній діяльності за умови низької тривожності та помірного рівня самокритики [11; 35].

Взаємозв'язок організованості із використанням емоцій у діяльності є позитивним і помірним ( $r = 0,45$ ), що свідчить про те, що здобувачі вищої освіти, які мають структурований стиль роботи, частіше здатні мобілізувати емоційні ресурси для досягнення результатів.

Резюмуючи, кореляції між трьома методиками демонструють чітку тенденцію: високий емоційний інтелект пов'язаний не лише з низькими показниками дезадаптивного перфекціонізму, але й з підвищеними адаптивними стандартами, стабільністю поведінки та кращим використанням емоційних ресурсів. Здобувачі вищої освіти, які продемонстрували низький рівень емоційної регуляції, частіше мають підвищений страх помилки, невпевненість у власних діях, схильність орієнтуватися на зовнішні оцінки та переживають труднощі з підтриманням тривалої продуктивності. Така структура кореляцій свідчить про наявність інтегрального психоемоційного

профілю, у якому емоційний інтелект і перфекціонізм постають взаємопов'язаними конструкціями, що формують індивідуальні поведінкові стратегії студентів у навчальній діяльності [22; 35].

### **2.3. Практичні рекомендації щодо зниження проявів прокрастинації у здобувачів вищої освіти засобами розвитку емоційного інтелекту.**

Практичні рекомендації щодо зниження проявів прокрастинації у здобувачів вищої освіти, побудовані на комплексному аналізі емоційно-інтелектуальних характеристик студентської молоді, передбачають укорінення цілісної системи впливів, що спрямовані на формування внутрішньої регуляції, здатності до самоконтролю, опанування емоційних станів та подолання поведінкових стратегій уникнення [15; 26]. На основі встановлених кореляційних зв'язків між структурними компонентами емоційного інтелекту та проявами прокрастинації можна стверджувати, що саме емоційна обізнаність, саморегуляція, самомотивація, емпатійність і здатність до інтерпретації емоцій інших людей виступають психологічними механізмами, через які поведінкова активність набуває цілісної та стійкої форми [22; 30].

Запропоновані рекомендації орієнтуються на формування глибинної перебудови ставлення студента до власних емоційних процесів, до характеру навчальної діяльності та до внутрішніх бар'єрів, що зазвичай провокують відкладання завдань [17; 25].

Формування емоційної обізнаності виступає основою, з якої починається корекція прокрастинаційних проявів, адже значна частина відкладання навчальних обов'язків виникає як реакція на дискомфорт, що не усвідомлюється, але впливає на поведінку.

Здобувачі вищої освіти часто інтерпретують власну пасивність як стан втрати інтересу або зниження мотивації, тоді як справжнім джерелом відмови від діяльності є тривога перед можливим результатом, відчуття внутрішньої нездатності, невизначеність або перенасиченість зовнішніми вимогами. Підвищення рівня емоційної обізнаності через ведення щоденників переживань, регулярний аналіз емоційних станів, техніки усвідомленого спостереження за внутрішніми реакціями дає змогу розпізнавати моменти, коли емоційний дискомфорт стає первинним чинником ухилення від діяльності [22; 25].

Коли здобувач вищої освіти починає відстежувати, які саме переживання передують імпульсу відкласти завдання, він отримує можливість поступово розділити емоційний стан і поведінкову реакцію, що сприяє переходу від імпульсивної моделі уникнення до більш контрольованої та раціональної [15; 41]. Усвідомлення власних емоцій також сприяє зниженню драматизації негативних станів, перетворюючи їх на інформаційні сигнали, а не загрозливі чи паралізуючі фактори.

Розвиток саморегуляції є необхідною умовою стабілізації поведінки, оскільки здобувачі вищої освіти з низькою здатністю керувати внутрішніми станами значно частіше демонструють прокрастинаційні стратегії. Стан перезбудження, фрустрації або внутрішнього виснаження нерідко провокує гіперреакцію у вигляді бажання втекти від завдання, яке потребує напруження [23; 32]. Використання технік відновлення, таких як дихальні вправи, короткочасні паузи для перефокусування, медитативні практики, вправи на м'язове розслаблення, сприяє зниженню емоційної напруги та підвищує здатність переходити до навчальних дій без надмірних внутрішніх перешкод [22; 25]. Рівень саморегуляції також підвищується завдяки структуризації навчальних завдань, оскільки поділ великої цілі на низку дрібних кроків створює відчуття послідовності та зменшує страх перед обсягом роботи [28]. Коли навчальна діяльність набуває чітких меж у часі, місці та форматі виконання, студент відчуває контроль над ситуацією й

менше схильний до уникнення. Саморегуляція проявляється і в умінні перемикаати увагу між станами, а не застрягати у негативних емоціях, що, згідно з аналізом, є характерною рисою низькоемоційних здобувачів вищої освіти, схильних до прокрастинації [17; 29].

Розвиток самомотивації посідає окреме місце у системі рекомендацій, оскільки здатність підтримувати власний емоційний тонус зменшує залежність від зовнішніх стимулів та впливає на довготривалу продуктивність [19;25]. Самомотивація передбачає формування внутрішнього підкріплення, яке ґрунтується на переживанні задоволення від процесу, а не лише від результату, та на здатності викликати ресурсні стани у ситуаціях підвищеної складності.

Практики створення емоційних «якорів», у яких студент повертається до переживань наповненості, зібраності або внутрішнього підйому, дозволяють швидше переходити до дії у ситуаціях, що зазвичай активізують уникнення [32]. Постановка короткострокових навчальних цілей із регулярною фіксацією прогресу формує відчуття причетності до процесу, підсилює відчуття компетентності й зменшує ймовірність появи думок про неможливість виконання складного завдання. Самомотивація також тісно пов'язана з емоційною гнучкістю, яка дає змогу адаптувати власні очікування й залишатися продуктивним навіть за умов обмежених ресурсів чи високого навантаження [19; 22].

Емпатійність і соціальна чутливість виступають психологічними факторами, що зменшують феномен ізоляції, який часто супроводжує прокрастинацію [4; 37]. Здобувачі вищої освіти, що уникають виконання завдань, нерідко переживають внутрішню відокремленість, порівнюють себе з успішнішими однолітками, формують уявлення про власну неспроможність. Підвищення рівня емпатійності сприяє кращому розумінню поведінки інших людей і власної поведінки у міжособистісних ситуаціях, що зменшує відчуття самотності у навчальних труднощах [22; 37]. Групові тренінги, побудовані на техніках активного слухання, обміну досвідом переживання навчальних

навантажень і взаємної підтримки, створюють психологічний простір, у якому кожний учасник отримує можливість отримати зворотний зв'язок, бачити різні стратегії подолання труднощів та сприймати власні емоційні реакції як природні. Емпатія також сприяє прийняттю власних помилок через зміну внутрішнього діалогу, у якому самокритика поступається місцем більш гнучкому ставленню до невдач, що прямо зменшує ймовірність появи прокрастинації, пов'язаної зі страхом неідеального результату [16; 30].

Розпізнавання емоцій інших людей формує здатність точніше оцінювати контекст соціальних взаємодій і зменшує кількість хибних інтерпретацій, які можуть провокувати прокрастинаційну поведінку. Здобувачі вищої освіти нерідко перебільшують очікування інших, приписують викладачам надмірні вимоги або очікують надто критичної реакції на своє завдання.

Здатність розшифровувати невербальні сигнали, інтонації, мікровирази обличчя і загальну емоційну атмосферу дозволяє більш реалістично оцінювати соціальну ситуацію і знижує тривожність, що лежить в основі уникнення [37].

У межах навчального процесу доцільно застосовувати вправи, що розвивають емоційну перцепцію, зокрема аналіз відеосюжетів, фотоматеріалів, рольові ігри та симуляційні діалоги. Коли здобувач вищої освіти навчається розуміти емоції інших, він краще орієнтується у груповій роботі, не уникає колективних проєктів і більш впевнено взаємодіє з викладачами, що безпосередньо знижує прокрастинаційні тенденції [25].

Корекція перфекціоністичних установок є ще одним шляхом подолання прокрастинації, оскільки надмірна орієнтація на безпомилковість створює внутрішній конфлікт між бажанням почати роботу і страхом незадовільного результату. Здобувачі вищої освіти, які сприймають оцінювання як загрозу, уникають діяльності з метою знизити інтенсивність емоційного стресу, хоча у довгостроковій перспективі таке уникнення лише підсилює внутрішній тиск. Техніки когнітивної реструктуризації допомагають змінювати уявлення про

допустимість помилок, розвивати гнучкість мислення і формувати толерантність до невизначеності [17; 29].

Практичні вправи, в яких здобувачам вищої освіти пропонується аналізувати власні переконання про якість роботи і формувати альтернативні переконання, створюють підґрунтя для подолання паралізуючих думок. Важливим є переорієнтування цілей навчання з абсолютного результату на, зокрема, особистісний розвиток, набуття нового досвіду і формування компетентностей, що знижує тиск внутрішніх очікувань і стимулює продуктивну активність [11; 25].

Підвищення здатності до реалістичного планування та організації часу є одним із найбільш ефективних методів зниження прокрастинації [28]. Коли студент стикається з хаотичним потоком завдань, відсутністю пріоритетів і нерозумінням реального обсягу роботи, відкладання стає природною реакцією. Навчання технікам управління часом, таким як розподіл завдань на підзавдання, застосування методів коротких робочих інтервалів, побудова навчальних графіків, встановлення умовних дедлайнів і ведення календарів, допомагає сформувати структуровану поведінку [25; 28]. Важливо також навчити здобувачів вищої освіти оцінювати свій ресурс і не включати у графік надто багато завдань, адже перевантаження неминуче провокує відкладання. Реалістичне планування сприяє формуванню внутрішнього відчуття контролю, що, у свою чергу, зменшує рівень емоційної напруги [22].

Формування відповідальності за власну навчальну діяльність також впливає на зниження прокрастинації. Здобувачам вищої освіти доцільно пропонувати створювати письмові декларації намірів, у яких фіксуються їхні цілі, очікувані перешкоди, способи їх подолання та критерії самоконтролю. Такий формат взаємодії із завданнями дозволяє переводити мотивацію у внутрішній простір і створювати персональну відповідальність за виконання взятих зобов'язань. Психологічний ефект полягає у тому, що студент починає сприймати навчальні завдання не як зовнішній тиск, а як власний вибір, що істотно знижує прокрастинаційну поведінку [22]. Створення сприятливого

соціального середовища в університеті, у якому студент може отримати підтримку, обмінятися досвідом, звернутися за консультацією або взяти участь у тренінгових заняттях з розвитку емоційного інтелекту, також впливає на подолання прокрастинації.

Психологічна безпека, що формується у таких умовах, дає змогу зменшити страх помилки, невдачі або критики, які часто є тригерами прокрастинаційної поведінки [16; 30]. Регулярні зустрічі з наставниками, кураторські години, психопросвітницькі заходи та тренінги з емоційної регуляції створюють середовище підтримки, у якому прокрастинація перестає бути способом захисту й трансформується у досвід подолання внутрішніх бар'єрів [22; 37].

## ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У процесі емпіричного дослідження було вивчено особливості емоційного інтелекту та перфекціоністських тенденцій у здобувачів вищої освіти за допомогою методики діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, методики дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту В. В. Зарицької та багатовимірної шкали перфекціонізму Р. Фроста (FMPS).

Результати дослідження засвідчили, що більшість здобувачів вищої освіти характеризуються середнім та достатнім рівнями розвитку емоційного інтелекту. Встановлено, що респонденти загалом володіють навичками розуміння власних емоцій, емпатії, самомотивації та міжособистісної взаємодії, проте частина досліджуваних демонструє недостатню сформованість емоційної саморегуляції та управління власними емоційними станами.

Аналіз показників перфекціонізму показав наявність як адаптивних, так і дезадаптивних його проявів. Для досліджуваних характерними є прагнення до високих результатів, організованість та орієнтація на досягнення успіху. Водночас у частини респондентів виявлено підвищену занепокоєність помилками, схильність до сумнівів у власних діях та чутливість до критики, що може негативно впливати на ефективність навчальної діяльності та психологічне благополуччя.

Кореляційний аналіз дозволив встановити статистично значущі взаємозв'язки між показниками емоційного інтелекту та окремими параметрами перфекціонізму. Виявлено, що вищий рівень розвитку емоційної обізнаності, самоконтролю, самомотивації та здатності до управління емоціями пов'язаний зі зниженням занепокоєності помилками, меншою вираженістю сумнівів у власних діях та більш адаптивними особистісними характеристиками. Отримані результати підтверджують важливу роль емоційного інтелекту як психологічного ресурсу особистості, що сприяє

ефективній саморегуляції та конструктивному подоланню труднощів у навчальній діяльності.

На основі результатів дослідження розроблено практичні рекомендації, спрямовані на розвиток емоційної саморегуляції, емоційної компетентності та особистісних ресурсів здобувачів вищої освіти. Їх запровадження в діяльність психологічних служб закладів вищої освіти сприятиме підвищенню ефективності навчальної діяльності, покращенню адаптації до освітнього середовища та профілактиці дезадаптивних форм поведінки.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне та емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти. Відповідно до поставленої мети й завдань сформульовано такі висновки.

1. Проаналізовано наукову літературу з проблеми вивчення соціально-психологічних особливостей впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти.

2. Теоретико-методологічний аналіз дозволив визначити, що формування прокрастинаційної поведінки у здобувачів вищої освіти пов'язане з низкою психологічних чинників, серед яких особливе значення мають емоційна саморегуляція, рівень розвитку емоційної компетентності, здатність до контролю власних переживань, а також перфекціоністські тенденції. Недостатній розвиток навичок управління емоціями може ускладнювати процес організації навчальної діяльності та підвищувати ризик відкладання виконання важливих завдань.

3. У результаті проведеного теоретичного та емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей впливу емоційного інтелекту на прояви прокрастинації у здобувачів вищої освіти було встановлено, що проблема взаємозв'язку емоційного інтелекту та прокрастинаційної поведінки є актуальним напрямом сучасної психологічної науки. Аналіз наукових джерел засвідчив, що емоційний інтелект розглядається як сукупність здібностей до усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, тоді як прокрастинація трактується як складне багатофакторне явище, зумовлене особливостями саморегуляції, мотивації та емоційного реагування особистості.

4. Емпіричне дослідження дало змогу виявити особливості розвитку емоційного інтелекту та пов'язаних із прокрастинаційною поведінкою особистісних характеристик у здобувачів вищої освіти. Отримані результати

свідчать про неоднорідність показників емоційної сфери досліджуваних та наявність відмінностей у рівні сформованості окремих компонентів емоційного інтелекту. Проведений кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту та окремими параметрами перфекціонізму. Встановлено, що більш високий рівень розвитку емоційної обізнаності, емпатії, самомотивації та здатності до управління емоціями пов'язаний із більш адаптивними особистісними характеристиками та ефективнішою саморегуляцією поведінки. Отримані дані підтверджують важливу роль емоційного інтелекту як психологічного ресурсу особистості у процесі навчальної діяльності.

5. На основі результатів психодіагностичного дослідження розроблено практичні рекомендації, спрямовані на розвиток емоційної саморегуляції, емоційної компетентності та особистісних ресурсів здобувачів вищої освіти. Використання запропонованих рекомендацій у діяльності психологічних служб закладів вищої освіти може сприяти підвищенню ефективності навчальної діяльності, покращенню адаптаційних можливостей студентської молоді та зниженню ризику проявів поведінки, пов'язаної з відкладанням виконання навчальних завдань.

Таким чином, мету дослідження досягнуто, а поставлені завдання виконано. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні психодіагностичного інструментарію за рахунок спеціалізованих методик оцінки прокрастинації та поглибленому вивченні механізмів взаємодії емоційного інтелекту, перфекціонізму та прокрастинаційної поведінки у здобувачів вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балла Е. Емоційний інтелект лідера. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Філологія. 2023. Т. 1, № 49. С. 16–21. URL: [https://doi.org/10.24144/2663-6840.2023.1.\(49\).16-21](https://doi.org/10.24144/2663-6840.2023.1.(49).16-21).
2. Васюк К. М., Цьох А. В. Сучасні підходи до вивчення прокрастинації як психологічної проблеми. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Серія: Психологічні науки. 2025. № 1(6). С. 27–38. URL: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2025.1\(6\).3](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2025.1(6).3).
3. Ганаба С., Кушнір О. Прояви прокрастинації у юнацькому віці та їх вплив на навчальну діяльність. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1(47). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1\(47\)-1457-1467](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-1457-1467).
4. Гричанюк О. Л., Демчук В. Б., Магдисюк І. Е. Емоційний інтелект як чинник міжособистісної взаємодії студентів. *Психологічні студії*. 2025. № 4. С. 17–22. URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2025.4.3>.
5. Емоційний інтелект як складова професійної компетентності студентів-психологів / Н. М. Проскурка та ін. 2020. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/45117>.
6. Емоційний інтелект як фактор успішності та лідерства / С. Б. Кузікова та ін. 2009. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/17947>.
7. Журавльова О. В. Психологія прокрастинації особистості студента : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Острог, 2020. 32 с.
8. Журавльова О., Журавльов О. Нейропсихологічні механізми розвитку прокрастинації. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. № 14. С. 73–83. URL: [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.vi14.153](https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14.153).
9. Журавльова О., Журавльов О. Типологічні особливості прояву прокрастинації у студентів. *Psychological Prospects Journal*. 2020. № 36. С. 86–99. URL: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-36-86-99>.
10. Журавльова О. Особливості соматизації в осіб із різним рівнем прокрастинації. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. №

- 2(52). С. 23–32. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-52-2-23-32>.
11. Запорожцев Є., Котляр Л., Юріна А. Дослідження взаємозв'язку рівня розвитку лідерських якостей і академічної прокрастинації у студентської молоді. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 3(37). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-3\(37\)-825-838](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-3(37)-825-838).
12. Камінська А. Когнітивно-поведінкові предиктори академічної прокрастинації у здобувачів вищої освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 1(35). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1\(35\)-934-945](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-1(35)-934-945).
13. Камінська А. Система психокорекції академічної прокрастинації у здобувачів вищої освіти техніками когнітивно-поведінкової терапії. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 2(36). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-2\(36\)-1092-1104](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-2(36)-1092-1104).
14. Кирий С. Емоційний інтелект публічної особи // Суспільство та національні інтереси. 2024. № 4(4). URL: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4\(4\)-1032-1044](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-4(4)-1032-1044).
15. Колісник Л. О., Колесник Л. А. Емоційний чи соціальний інтелект? 2016. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/47397>.
16. Коломієць Л., Харчук В. Теоретичний аналіз проблеми прокрастинації особистості у дорослому віці // Науковий потенціал та перспективи розвитку психологічних наук. 2024. С. 123–126. URL: <https://doi.org/10.36059/978-966-397-451-4-37>.
17. Коляда Н., Малус С. Особливості прояву прокрастинації у студентів з різними видами копінг-поведінки // *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 12(17). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12\(17\)-353-364](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-12(17)-353-364).
18. Корчакова Н. В., Ковбаса А. Р. Психологічні особливості функціонування феномену прокрастинації у студентської молоді //

- Психологія: реальність і перспективи. 2019. № 11. С. 75–81. URL: [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.vi11.13](https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi11.13).
19. Костиця І. В., Юдіна А. Г. Емоційний інтелект для ефективного лідерства. 2018. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/40471>.
20. Коструба Н., Журба М. Емоційний інтелект як чинник ментального здоров'я // Наукові перспективи. 2024. № 4(46). URL: [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4\(46\)-1286-1297](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2024-4(46)-1286-1297)
21. Крисько Ж. Л. Емоційний інтелект у лідерстві // Цифрова економіка та економічна безпека. 2024. № 6(15). С. 53–57. URL: <https://doi.org/10.32782/dees.15-8>.
22. Лабач М. М. Емоційний інтелект як передумова успішного розвитку особистості // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. 2016. № 13. С. 214–220.
23. Лісовенко А., Третьякова Т., Цільмак О. Чинники прокрастинації та її взаємозв'язок з психологічним благополуччям особистості // Перспективи та інновації науки. 2023. № 4(22). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4\(22\)-460-472](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-4(22)-460-472).
24. Льошенко О. Емоційний інтелект та емоційна компетентність: проблеми співвідношення // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 2. С. 49–52.
25. Лящ О., Хуртенко О., Марчук С. Емоційний інтелект як засіб розвитку резильєнтності особистості // Вісник Національного університету оборони України. 2023. С. 79–86. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-74-4-79-86>.
26. Мицишин М., Чемеринська Д., Синичич Я. Психологічні особливості взаємозв'язку перфекціонізму та прокрастинації у студентської молоді // Вісник Національного університету оборони України. 2022. С. 72–78. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-65-1-72-78>.

27. Міщиха Л. П., Кобилянська Н. М. Особливості академічної прокрастинації студентів в умовах воєнного стану // Психологічні студії. 2023. № 3. С. 95–101. URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.3.14>.
28. Мудрик А. Взаємозв'язок академічної прокрастинації з мотивацією навчання у здобувачів освіти // Перспективи та інновації науки. 2026. № 1(59). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-3505-3516](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-3505-3516).
29. Назарук Н. В. Феноменологічне поле прокрастинації особистості // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2023. № 4. С. 61–65. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.4.12>.
30. Неграш О. Психологічні детермінанти прокрастинації: роль перфекціонізму у схильності до відкладання завдань // Перспективи та інновації науки. 2024. № 11(45). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11\(45\)-1481-1491](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-11(45)-1481-1491).
31. Несторук Н., Ландік А. Педагогічна технологія послаблення та подолання феномена прокрастинації в закладах вищої освіти // Humanities Science Current Issues. 2020. Т. 4, № 27. С. 124–129. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.203969>.
32. Носаль М. І. Емоційний інтелект як фактор професійної самореалізації молоді. 2021. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/52238>.
33. Олійник І. В. Емоційний інтелект як ключова компетенція сучасного лідера // Scientific Bulletin of PUET: Economic Sciences. 2025. № 1(115). URL: <https://doi.org/10.37734/2409-6873-2025-1-13>.
34. Оніпко З. Дослідження зв'язку академічної прокрастинації та перфекціоналізму у студентів // Перспективи та інновації науки. 2023. № 10(28). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)-612-622](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-612-622).
35. Ордатій Н., Крижан А. Вивчення взаємозв'язку перфекціонізму та прокрастинації серед здобувачів вищої медичної освіти // Психологія:

- реальність і перспективи. 2025. № 25. С. 121–128. URL: [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.vi25.448](https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.448).
36. Особливості прокрастинації студентів під час воєнного стану в Україні / К. Дубініна та ін. // Наукові інновації та передові технології. 2024. № 2(30). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-2\(30\)-5115-1526](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-2(30)-5115-1526).
37. Перепелюк Т. Д. Емоційний інтелект: емпатійний дискурс // Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2023. № 3. С. 98–102. URL: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2023.3.15>.
38. Полухіна М., Анпілогова Т. Емоційний інтелект як компонент дистанційного навчання // Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects. 2023. № 3. С. 305–309. URL: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17792>.
39. Примак Ю. В., Дерев'янку С. П. Особливості емоційного інтелекту молоді з різним рівнем прокрастинації в умовах війни // Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2025. № 1. С. 110–114. URL: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.20>.
40. Психологічна корекція академічної прокрастинації здобувачів вищої освіти / С. Ситнік та ін. // Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи. 2025. Т. 2, № 3(68). С. 179–191. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-68-3-2-179-191>.
41. Ракітянська Л. М. Генезис та сутнісний зміст концепту «емоційний інтелект». 2019. URL: <https://doi.org/10.31812/123456789/3410>.
42. Ракітянська Л. Сутність та зміст поняття «емоційний інтелект» // Педагогічний процес: теорія і практика. 2018. Вип. 4(63). С. 35–42.
43. Рудоманенко Ю. В. Психологічні особливості особистості, яка стикається з позитивними або негативними наслідками прокрастинації // Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія: Психологічні науки. 2022. № 1(1). С. 24–30. URL: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).3](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).3).

44. Рудоманенко Ю. В. Співвідношення рівнів прокрастинації та посттравматичного стресового розладу особистості // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2024. № 2. С. 31–35. URL: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.6>.
45. Рудоманенко Ю. В. Структура прокрастинації особистості // Problems of Modern Psychology. 2021. № 3. С. 28–38. URL: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2020-3-3>.
46. Рудоманенко Ю. Сутність прокрастинації та її представленість у свідомості особистості // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки. 2020. Т. 13, № 2. С. 213–231. URL: <https://doi.org/10.32453/5.v13i2.176>.
47. Рудь Г. В. Дослідження феномену прокрастинації в юнацькому віці // Психологія: реальність і перспективи. 2019. № 12. С. 190–196. URL: [https://doi.org/10.35619/prap\\_rv.vi12.72](https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi12.72).
48. Сачко І. О. Прояви прокрастинації в юнацькому віці // Інновації та їхній вплив на економіку та суспільство. 2025. С. 134–141. URL: <https://doi.org/10.64076/eecsr251015.13>.
49. Сметаняк В., Бегмет О. Феномен прокрастинації в сучасній психології // Education and Science of Today: Intersectoral Issues and Development of Sciences. 2022. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-09.12.2022.61>.
50. Старинська О. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс // Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія. 2023. № 3(56). С. 40–44. URL: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>.
51. Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів // Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 155–162. URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21>.

52. Філоненко Л. Особливості прокрастинації у викладачів та здобувачів в умовах війни // Перспективи та інновації науки. 2023. № 11(29). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11\(29\)-390-399](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-11(29)-390-399).
53. Чечель В. А. Феномен прокрастинації в контексті біхевіоральної парадигми // Ментальне здоров'я. 2025. № 3. С. 140–145. URL: <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-3.24>.
54. Чуйко Г., Чапак Я., Андреева Я. Емоційний інтелект у контексті психологічного захисту особистості // Перспективи та інновації науки. 2026. № 1(59). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-3879-3894](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-3879-3894).
55. Шафорост А. В. Емоційний інтелект як особистісний ресурс // Сучасні вектори відновлення та розвитку України на засадах сталості та безпеки. 2023. URL: [https://doi.org/10.54929/conf\\_21\\_11\\_2023-18-08](https://doi.org/10.54929/conf_21_11_2023-18-08).
56. Язвинська О. С. Емоційний інтелект та лідерські якості // Актуальні проблеми психології. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. 2007. Т. 5, вип. 7. С. 335–341.
57. Янченко О., Іващенко А. Вплив довербальної травми на виникнення прокрастинації у здобувачів вищої освіти // Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology. 2024. Т. 2, № 25. С. 116–123. URL: <https://doi.org/10.18372/2411-264x.25.19364>.
58. Яценко Т., Кравченко М. Особливості прокрастинації в юнацькому віці // Theoretical and Empirical Scientific Research: Concept and Trends. 2021. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-10.12.2021.v3.17>.
59. Яценко Т., Сергієнко Д. Особливості прояву прокрастинації у старшому юнацькому віці // Перспективи та інновації науки. 2021. № 5(5). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-861-871](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-861-871).
60. Podkorytova L. O., Paladina A. S. Гендерна толерантність у психологічній корекції прокрастинації // Scientific Notes of Lviv State University of Life Safety. Pedagogy and Psychology. 2025. № 1(5). С. 181–186. URL: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-24>.

61. Zhuravliova O. Methodological Principles of Research of the Phenomenon of Procrastination // *Problems of Modern Psychology*. 2020. № 48. P. 88–111. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2020-48.88-111>.
62. Zhuravlova O. Особливості взаємозв'язку прокрастинації та ірраціональних переконань особистості // *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2020. Т. 19, № 1. С. 26–35. URL: <https://doi.org/10.31108/2.2020.1.19.3>.
63. Zirchak H. P., Zirchak O. P. Особливості формування академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання // *Psychology and Social Work*. 2025. № 1. С. 109–116. URL: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.10>.

## Діагностика "емоційного інтелекту" (Н. Холл)

### Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

### Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.

**Продовження Додатку А**

15. Я адекватно реауюю на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

### Багатовимірна шкала перфекціонізму Р. Фроста (FMPS)

**Варіанти відповідей для кожного твердження:**

**1 – повністю не згоден(на)**

**2 – не згоден(на)**

**3 – важко визначитися**

**4 – згоден(на)**

**5 – повністю згоден(на)**

**Текст опитувальника**

1. Мої батьки дуже вимогливі до мене. –1 2 3 4 5
2. Мені дуже важливо бути організованим. – 1 2 3 4 5
3. У дитинстві мене карали, якщо я не досягав найкращих результатів. – 1 2 3 4 5
4. Якщо я не буду максимально вимогливим до себе, то в результаті стану посередньою людиною. – 1 2 3 4 5
5. Мої батьки ніколи не намагалися зрозуміти мої помилки. – 1 2 3 4 5
6. Для мене дуже важливо бути компетентним у всьому, що я роблю. – 1 2 3 4 5
7. Я акуратна людина. – 1 2 3 4 5
8. Я намагаюся бути організованим(ою). – 1 2 3 4 5
9. Якщо я з чимось не справляюся в роботі або навчанні, то вважаю себе невдахою. –1 2 3 4 5
10. Якщо я роблю помилку, я засмучуюся. –1 2 3 4 5
11. Мої батьки хотіли, щоб я був найкращим у всьому. – 1 2 3 4 5
12. Я ставлю для себе більш складні цілі, ніж більшість людей. – 1 2 3 4 5
13. Якщо хтось виконує завдання на роботі або в школі краще за мене, я відчуваю, що взагалі не впорався із завданням. – 1 2 3 4 5
14. Не впоратися з частиною якоїсь справи для мене рівносильно повному провалу. – 1 2 3 4 5

**Продовження Додатку Б**

15. У моїй сім'ї вважається, що потрібно робити все ідеально. – 1 2 3 4 5
16. Я вмію зосередити всі свої зусилля задля досягнення мети. – 1 2 3 4 5
17. Навіть коли я роблю щось дуже старанно, я часто відчуваю, що зробив це недостатньо добре. – 1 2 3 4 5
18. Я ненавиджу бути в чомусь гірше за інших. – 1 2 3 4 5
19. Я прагну до дуже високих та складних цілей. – 1 2 3 4 5
20. Мої батьки очікували від мене досконалості в усьому. – 1 2 3 4 5
21. Напевно, люди будуть про мене невисокої думки, якщо я з чимось не впораюся. – 1 2 3 4 5
22. Я завжди відчував, що не можу відповідати очікуванням своїх батьків. – 1 2 3 4 5
23. Якщо я роблю щось гірше за інших людей, це означає, що я неповноцінна людина. – 1 2 3 4 5
24. Здається, що інші люди пред'являють до себе менші вимоги, ніж я. – 1 2 3 4 5
25. Якщо я не буду завжди досягати успіху, люди не будуть поважати мене. – 1 2 3 4 5
26. Мої батьки завжди очікували від мене більшого, ніж я сам. – 1 2 3 4 5
27. Я намагаюся бути акуратною людиною. – 1 2 3 4 5
28. Коли займаюся звичайними повсякденними справами, я досить часто відчуваю невпевненість у власних діях. – 1 2 3 4 5
29. Для мене дуже важливо бути акуратним. – 1 2 3 4 5
30. Я повинен досягати кращих результатів у повсякденних справах, ніж інші. – 1 2 3 4 5
31. Я організована людина. – 1 2 3 4 5
32. Я часто не встигаю зробити певну роботу, тому що переробляю її декілька разів. – 1 2 3 4 5
33. Мені потрібно багато часу, щоб зробити щось «як має бути». – 1 2 3 4 5

**Продовження Додатку Б**

34. Чим менше я робитиму помилок, тим більше буду подобатися людям.

— 1 2 3 4 5

35. Я завжди відчував, що не зможу відповідати стандартам своїх батьків. –

1 2 3 4 5

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

1. Мене легко розхвилювати – Так / Часто / Інколи / Ніколи
2. Мене важко засмутити – Так / Часто / Інколи / Ніколи
3. Я не відчуваю розгубленості перед труднощами – Так / Часто / Інколи / Ніколи
4. Я відчуваю в собі впевненість – Так / Часто / Інколи / Ніколи
5. Я надмірно хвилююсь навіть через дрібниці – Так / Часто / Інколи / Ніколи
6. Я відчуваю себе беззахисним перед відповідальними особами – Так / Часто / Інколи / Ніколи
7. Хвилювання заважає мені зосередитися на справі – Так / Часто / Інколи / Ніколи
8. Від образи я плачу – Так / Часто / Інколи / Ніколи
9. У важких ситуаціях я, як дитина, потребую, щоб мене пожаліли – Так / Часто / Інколи / Ніколи
10. Відчуваю розгубленість перед труднощами, коли не знаю, як їх подолати — Так / Часто / Інколи / Ніколи
11. Неприємності викликають у мене хвилювання – Так / Часто / Інколи / Ніколи
12. Критика на мою адресу в присутності інших викликає в мене хвилювання — Так / Часто / Інколи / Ніколи
13. Для забезпечення власного спокою я намагаюсь підтримувати з людьми позитивні стосунки – Так / Часто / Інколи / Ніколи
14. Радісні новини викликають у мене почуття задоволення – Так / Часто / Інколи / Ніколи
15. Критика віч-на-віч змушує мене зробити відповідні висновки – Так / Часто / Інколи / Ніколи

**Продовження Додатку В**

16. Я адекватно реаую на негативну критику на свою адресу – Так / Часто / Інколи / Ніколи
17. Мені не важко самого себе критикувати – Так / Часто / Інколи / Ніколи
18. Я не відчуваю неприязні до людини, яка мене критикувала – Так / Часто / Інколи / Ніколи
19. На необґрунтовану критику на людях я спокійно даю пояснення – Так / Часто / Інколи / Ніколи
20. Я позитивно ставлюся до критики віч-на-віч — Так / Часто / Інколи / Ніколи
21. Я не серджусь, коли в мене щось не виходить у роботі – Так / Часто / Інколи / Ніколи
22. Я не втрачаю терпіння, коли треба когось чекати – Так / Часто / Інколи / Ніколи
23. Мені не важко забути образи та простити людину, яка зробила мені боляче – Так / Часто / Інколи / Ніколи
24. Мене виводить з рівноваги безвідповідальне ставлення інших людей до роботи – Так / Часто / Інколи / Ніколи
25. Коли я гніваюсь, то не схильний щось ламати чи розбивати — Так / Часто / Інколи / Ніколи
26. Я привітно ставлюсь до людей у повсякденному житті та уважно — в умовах конфлікту – Так / Часто / Інколи / Ніколи
27. Я проявляю незадоволення, якщо не вдається доробити справу до кінця — Так / Часто / Інколи / Ніколи
28. Складні життєві ситуації не викликають у мене неспокій – Так / Часто / Інколи / Ніколи
29. Незначні неприємності не викликають у мене спалаху гніву – Так / Часто / Інколи / Ніколи

**Продовження Додатку В**

30. У стресовому стані я можу зосередитися на роботі — Так / Часто / Інколи / Ніколи
31. У стресовому стані мої звички не змінюються — Так / Часто / Інколи / Ніколи
32. Коли я гніваюсь, то намагаюсь нікому не зашкодити — Так / Часто / Інколи / Ніколи
33. Перед розв'язанням складного завдання я намагаюсь настроїтися на його виконання — Так / Часто / Інколи / Ніколи
34. Я залишаюсь спокійним у період змін у житті: нова робота, нові викладачі, нові друзі тощо — Так / Часто / Інколи / Ніколи
35. Я складаю список завдань, які треба виконати в першу чергу — Так / Часто / Інколи / Ніколи
36. Якщо під час відпочинку щось іде не за планом, я спокійно реауюю на зміни — Так / Часто / Інколи / Ніколи
37. Якщо мене щось турбує, я намагаюсь знайти шлях розв'язання проблеми — Так / Часто / Інколи / Ніколи
38. Якщо мені терміново треба прийняти рішення, я намагаюсь подивитися на проблему очима сторонньої людини — Так / Часто / Інколи / Ніколи
39. Сумний вигляд людини означає, що вона чимось схвильована — Так / Часто / Інколи / Ніколи
40. Пригнічений вигляд означає, що людину хтось принизив — Так / Часто / Інколи / Ніколи
41. Оптимістичний вигляд означає, що людину хвалять за роботу — Так / Часто / Інколи / Ніколи
42. Ображений вигляд означає, що людину необґрунтовано звинувачують — Так / Часто / Інколи / Ніколи
43. Почуття провини означає, що людина зробила щось не так — Так / Часто / Інколи / Ніколи

**Продовження Додатку В**

44. Сумний вираз обличчя означає втрату чогось значущого в житті  
— Так / Часто / Інколи / Ніколи
45. Щаслива очікувана подія надає обличчю вираз бурхливої радості  
— Так / Часто / Інколи / Ніколи
46. Людина, якій довіряє оточення, має оптимістичний вигляд — Так  
/ Часто / Інколи / Ніколи
47. Байдужість до всього означає відсутність мети в житті — Так /  
Часто / Інколи / Ніколи
48. Причиною недовіри до людей можуть бути образи в дитинстві —  
Так / Часто / Інколи / Ніколи
49. Зрада може викликати сильний гнів — Так / Часто / Інколи /  
Ніколи
50. Втрата сенсу життя викликає печаль — Так / Часто / Інколи /  
Ніколи
51. Якщо людина робить щось корисне для інших, то вона може  
розраховувати на вдячність — Так / Часто / Інколи / Ніколи
52. Якщо у людини здійснюються мрії, то її можна вважати  
щасливою — Так / Часто / Інколи / Ніколи
53. Важкі хронічні захворювання можуть призводити до песимізму,  
нервових зривів — Так / Часто / Інколи / Ніколи
54. Байдужість до людей призводить потім до самотності — Так /  
Часто / Інколи / Ніколи
55. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточення чимось пригнічене  
— Так / Часто / Інколи / Ніколи
56. Я не можу залишатися спокійним, якщо оточення чимось  
схвильоване — Так / Часто / Інколи / Ніколи
57. Коли друзі говорять про свої проблеми, я намагаюсь їм допомогти  
— Так / Часто / Інколи / Ніколи

**Продовження Додатку В**

58. Мене охоплює хвилювання, коли бачу заплакану дитину — Так / Часто / Інколи / Ніколи
59. Веселий настрій оточення викликає в мене аналогічні емоції — Так / Часто / Інколи / Ніколи
60. У мене не часто змінюється настрій — Так / Часто / Інколи / Ніколи
61. Мене важко образити — Так / Часто / Інколи / Ніколи
62. Я сплю спокійно — Так / Часто / Інколи / Ніколи
63. У конфліктних ситуаціях я намагаюсь виглядати спокійно — Так / Часто / Інколи / Ніколи
64. У мене викликає хвилювання, коли я виглядаю гірше, ніж інші — Так / Часто / Інколи / Ніколи
65. У будь-яких справах я проявляю активність — Так / Часто / Інколи / Ніколи
66. Коли ситуація складна, я намагаюсь стримувати емоції — Так / Часто / Інколи / Ніколи
67. Якщо з людьми довірливі стосунки, то я вільно проявляю емоції — Так / Часто / Інколи / Ніколи
68. Якщо важлива розмова, то емоції проявляю відповідно до ситуації — Так / Часто / Інколи / Ніколи
69. Якщо людина для мене не цікава, то не проявляю ніяких емоцій — Так / Часто / Інколи / Ніколи
70. На несуттєву розмову я реагую спокійно — Так / Часто / Інколи / Ніколи
71. У мене вигляд врівноваженої людини — Так / Часто / Інколи / Ніколи
72. Я намагаюсь бути спокійним навіть тоді, коли в душі схвилюваний — Так / Часто / Інколи / Ніколи

**Продовження Додатку В**

73. Я все роблю з позитивним настроєм — Так / Часто / Інколи / Ніколи
74. У діловому спілкуванні я намагаюсь проявляти симпатію до співрозмовника — Так / Часто / Інколи / Ніколи
75. Я сміливо дивлюсь в очі співрозмовнику — Так / Часто / Інколи / Ніколи
76. Якщо я симпатизую людині, то ніщо мені не заважає це проявляти — Так / Часто / Інколи / Ніколи