МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З РІВНЕМ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІВЧАТ

Виконала: студентка IV курсу,
групи 6.0532-1
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Лоза Анастасія Дмитрівна
Науковий керівник:, к.психол.н., доцент
кафедри психології Губа Н.О.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент
кафедри психології Скрипаченко Т.В.

Запоріжжя - 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
кафедра психології
рівень вищої освіти: бакалаврський
спеціальність: 053 Психологія
освітня програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. завідувача кафедри психології
к.психол.н., доцент. Н.О. Губа
_____
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ
Лозі Анастасії Дмитрівні

Тема роботи Зв'язок емоційного інтелекту з рівнем стресостійкості у дівчат
керівник роботи Губа Н.О., к.психол.н., доцент кафедри психології
затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 р. № 1779-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: розкрити психологічну сутність та структурні компоненти емоційного інтелекту у сучасних наукових підходах; визначити поняття стресостійкості та чинники, що обумовлюють її рівень; з'ясувати гендерні особливості емоційного інтелекту та стресостійкості у дівчат студентського віку; емпірично дослідити взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту та показниками стресостійкості у вибірці дівчат, встановити характер і значущість цих зв'язків.

5. Перелік графічного матеріалу: 20 таблиць.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Губа Н.О., доцент		
Розділ 1	Губа Н.О., доцент		
Розділ 2	Губа Н.О., доцент		
Висновки	Губа Н.О., доцент		

7. Дата видачі завдання_____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	березень 2026 р.	Виконано
5	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
6	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент _____ А. Д. Лоза

Керівник роботи _____ Н. О. Губа

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 88 сторінок, 20 таблиць, 29 джерел, 5 додатків.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект дівчат студентського віку.

Предмет дослідження: зв’язок емоційного інтелекту з рівнем стесостійкості у дівчат.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні зв'язку емоційного інтелекту з рівнем стресостійкісті у дівчат.

Гіпотеза дослідження: існує статистично значущий зв’язок між рівнем емоційного інтелекту та рівнем стресостійкості у дівчат: чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим вищою є їхня стресостійкість

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури); емпіричні (психодіагностичне тестування з використанням опитувальника емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Є. Ільїна, бостонського тесту стресостійкості, методики «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера в адаптації Є. Бажина та ін.); математико-статистичні (кореляційний аналіз за Пірсоном, описова статистика, критерій Стьюдента).

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше здійснено комплексне емпіричне вивчення зв'язку між структурними компонентами емоційного інтелекту (розпізнавання власних емоцій, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей) та показниками стресостійкості у дівчат студентського віку в умовах воєнного стану в Україні; визначено компоненти емоційного інтелекту, що найбільш тісно пов'язані з психологічною стійкістю до стресових впливів у даній вибірці.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ, СТРЕСОСТІЙКІСТЬ, ДІВЧАТА, СТУДЕНТСЬКИЙ ВІК, ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ, КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ, ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ, ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ, САМОМОТИВАЦІЯ, ЕМПАТІЯ.

SUMMARY

Loza A.D. The Connection Between Emotional Intelligence and Stress Resistance in Girls.

The qualifying work consists of Introduction, 2 Chapters, Conclusion, References (29 items), 5 appendices on 22 pages. The qualifying work volume is 88 pages long. There are 20 tables.

Object of research: emotional intelligence of female students.

Subject of research: the relationship between emotional intelligence and the level of stress resistance in girls.

Purpose of the work: to theoretically substantiate and empirically investigate the connection between emotional intelligence and the level of stress resistance in girls.

Research hypothesis: there is a statistically significant relationship between the level of emotional intelligence and the level of stress resistance in girls: the higher the level of emotional intelligence, the higher their stress resistance.

Research methods: theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific literature); empirical (psychodiagnostic testing using the Emotional Intelligence Questionnaire by N. Hall adapted by Ye. Ilyin, the Boston Stress Resistance Test, the Locus of Control Scale by J. Rotter adapted by Ye. Bazhin et al.); mathematical-statistical (Pearson correlation analysis, descriptive statistics, Student's t-test).

Scientific novelty of the research lies in the first comprehensive empirical study of the relationship between the structural components of emotional intelligence (self-emotion recognition, self-emotion management, self-motivation, empathy, recognition of others' emotions) and stress resistance indicators in female students during the period of martial law in Ukraine; the components of emotional intelligence most closely associated with psychological resilience to stress in this sample have been identified.

Practical significance of the results lies in the possibility of using the findings by psychological services of higher education institutions for the development of emotional intelligence training programs as a resource for students' stress resistance.

Key words: emotional intelligence, stress resistance, girls, student age, emotional regulation, coping strategies, psychological resilience, gender differences, self-motivation, empathy.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ 12
1.1. Психологічна сутність та структура емоційного інтелекту 12
1.2. Стресостійкість як психологічний феномен: поняття, структура, чинники 16
1.3. Гендерні особливості емоційного інтелекту та стресостійкості у дівчат 21
1.4. Теоретичний аналіз зв'язку емоційного інтелекту зі стресостійкістю 25
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З РІВНЕМ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІВЧАТ 30
2.1. Організація та методи дослідження 30
2.2. Опис вибірки та етапів дослідження 35
2.3. Результати діагностики емоційного інтелекту 40
2.4. Результати діагностики стресостійкості 53
2.4.1. Результати Бостонського тесту стресостійкості 54
2.4.2. Результати Шкали психологічного стресу PSM-25 59
2.4.3. Результати Методики «Рівень суб’єктивного контролю» (РСК) 62
2.4.4. Взаємозв’язок між показниками стресостійкості, стресу та локусу контролю 66
2.4.5. Порівняння показників стресостійкості у групах з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту 67
2.4.6. Попередні висновки за результатами діагностики стресостійкості 70
2.5. Кореляційний аналіз взаємозв'язку між досліджуваними показниками 71
2.5.1. Кореляційний аналіз на загальній вибірці 72
2.5.2. Порівняльний кореляційний аналіз за курсами навчання 76
2.5.3. Кореляційний аналіз компонентів емоційного інтелекту зі стресостійкістю за курсами 78
2.5.4. Порівняння груп з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту за показниками стресостійкості 80
2.5.5. Аналіз зв’язку емоційного інтелекту з окремими шкалами локусу контролю 82
2.5.6. Узагальнення результатів кореляційного аналізу 83
ВИСНОВКИ 86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 89
ДОДАТКИ 92

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний період розвитку суспільства характеризується надзвичайно високим рівнем психоемоційного навантаження на особистість. Стрімкі соціальні зміни, інформаційний перевантаження, академічний та соціальний тиск, а в умовах воєнного часу в Україні — ще й постійна загроза фізичній та психологічній безпеці, — усе це висуває особливі вимоги до внутрішніх ресурсів особистості та її здатності зберігати психологічну рівновагу. У цьому контексті стресостійкість постає однією з найважливіших психологічних характеристик, що визначає якість адаптації людини до мінливих умов буття та ефективність її функціонування в ситуаціях хронічного стресу.

Особливої актуальності ця проблема набуває для студентської молоді — і зокрема для дівчат, — оскільки студентський вік є сензитивним не лише до освітніх, а й до психоемоційних навантажень. Дівчата в цьому віці поєднують академічні вимоги з інтенсивними процесами особистісного самовизначення, формування ідентичності та побудови соціальних зв'язків, що в поєднанні з контекстом воєнного стану в Україні створює потужне стресогенне середовище. Водночас дослідження засвідчують, що жінки загалом демонструють вищий ризик розвитку тривожних та депресивних розладів у відповідь на хронічний стрес (Gawrych, 2025), що підкреслює необхідність пошуку захисних психологічних механізмів саме у цій групі.

Одним із таких ресурсів, що дедалі активніше досліджується у зв’язку зі стресостійкістю та психологічним благополуччям, є емоційний інтелект. Теоретичне підґрунтя цього поняття було закладено в роботах П. Саловея та Дж. Майєра (Salovey & Mayer, 1990), які визначили емоційний інтелект як здатність сприймати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших людей. Подальший розвиток концепція отримала у працях Д. Гоулмана (Goleman, 1995; 1998), Р. Бар-Она (Bar-On, 2006) та К. Петрідеса (Petrides et al., 2007). У вітчизняній психології вагомий внесок у дослідження емоційного

інтелекту зробили Е. Л. Носенко (Носенко & Коврига, 2003; Носенко, 2004), яка розглядала його як інтегральну властивість особистості, що виконує стресозахисну функцію, В. В. Зарицька (Зарицька, 2010; 2017), яка ґрунтовно вивчила психологічні основи розвитку емоційного інтелекту в студентському віці, а також С. П. Дерев'янко (2009), Я. Ф. Андрєєва (2020) та ін. Наукові дослідження переконливо свідчать, що особи з вищим рівнем емоційного інтелекту демонструють ефективніші копінг-стратегії, кращу психологічну адаптацію та вищу стійкість до стресових впливів (Schneider et al., 2013; Tugade & Fredrickson, 2004). Однак питання про характер і специфіку цього зв'язку саме у дівчат студентського віку, а також про те, які компоненти емоційного інтелекту є найбільш значущими для стресостійкості, залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній психологічній науці.

Теоретичні засади дослідження ґрунтуються на працях класиків у галузі емоційного інтелекту: P. Salovey, J. D. Mayer, D. Goleman, R. Bar-On, K. V. Petrides, а також на дослідженнях у сфері стресу та копінгу — R. S. Lazarus, S. Folkman, M. M. Tugade. Серед вітчизняних науковців, роботи яких стосуються суміжної проблематики, слід відзначити С. Д. Максименка, В. В. Власову, С. П. Дерев'янко, В. В. Зарицьку, Я. Ф. Андрєєву, Е. Л. Носенко та ін.

Об'єкт дослідження: емоційний інтелект та стресостійкість дівчат студентського віку.

Предмет дослідження: характер і особливості взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та показниками стресостійкості у дівчат.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю у дівчат студентського віку.

Гіпотеза дослідження: існує значущий позитивний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та рівнем стресостійкості у дівчат: чим вищий загальний рівень емоційного інтелекту та його компонентів (розуміння власних емоцій, управління емоціями, самомотивація, емпатія), тим вищою є здатність ефективно протистояти стресовим впливам.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз психологічної сутності та структурних компонентів емоційного інтелекту у провідних наукових підходах, визначити критерії та механізми його вимірювання.

2. Розкрити поняття стресостійкості як психологічного феномену, з'ясувати його структуру, функції та чинники, що обумовлюють різні рівні стресостійкості особистості.

3. Проаналізувати гендерні особливості прояву емоційного інтелекту та стресостійкості у дівчат студентського віку з урахуванням специфіки воєнного контексту в Україні.

4. Емпірично дослідити рівень емоційного інтелекту та стресостійкості у вибірці дівчат 1–4 курсів, встановити характер та статистичну значущість кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

Теоретичні методи: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми дослідження.

Емпіричні методи:

Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Х. Сапій — для діагностики загального рівня емоційного інтелекту та його компонентів: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей;

Бостонський тест стресостійкості — для оцінки загального рівня стресостійкості та реакцій на стресові ситуації;

Шкала психологічного стресу PSM-25 Лемура–Tessier–Phillipot — для вимірювання рівня психологічного стресу та ознак стресового стану;

Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) Дж. Роттера — для визначення локусу контролю як показника здатності особистості керувати власними реакціями на стрес.

Математико-статистичні методи: кореляційний аналіз за Пірсоном, описова статистика (середнє значення, стандартне відхилення), критерій Стьюдента для незалежних вибірок; обробка даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS.

Емпірична база дослідження. У дослідженні взяли участь 80 студенток 1–4 курсів, віком від 17 до 23 років. Вибірка включає студенток різних курсів навчання: 1 курс — 25%, 2 курс — 25%, 3 курс — 25%, 4 курс — 25%. Усі респондентки на момент дослідження проживали на території України в умовах воєнного стану та навчалися в очному або дистанційному форматі.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що вперше здійснено комплексне емпіричне вивчення взаємозв'язку між структурними компонентами емоційного інтелекту та показниками стресостійкості у дівчат студентського віку в умовах воєнного стану в Україні; визначено, які саме компоненти емоційного інтелекту найтісніше пов'язані з психологічною стійкістю до стресу у даній вибірці; розширено уявлення про роль емоційного інтелекту як внутрішнього ресурсу особистості в подоланні хронічного воєнного дистресу.

Практичне значення отриманих результатів визначається можливістю використання результатів дослідження для розробки психологічних програм та тренінгів з розвитку емоційного інтелекту як ресурсу стресостійкості студентської молоді; створення методичних рекомендацій для психологів закладів вищої освіти щодо профілактики стресових розладів у дівчат; впровадження в навчальний процес дисциплін, пов'язаних з психологічним здоров'ям, формуванням навичок емоційної саморегуляції та психологічної стійкості.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ

1.1. Психологічна сутність та структура емоційного інтелекту

Емоційний інтелект (EI) як психологічний конструкт за останні три десятиліття здобув значне визнання в академічних та прикладних сферах, включаючи освіту, управління, клінічну та кризову психологію. Його поява ознаменувала зміну в розумінні детермінант людської успішності, оскільки дослідники визнали критичну роль здатності до розпізнавання, розуміння та регуляції емоцій – як власних, так і інших осіб – поряд із традиційним коефіцієнтом інтелекту (IQ). Систематичне обґрунтування терміна «емоційний інтелект» вперше було представлено П. Саловеєм та Дж. Майєром у 1990 році, які визначили його як «здатність відстежувати власні та чужі почуття й емоції, диференціювати їх та використовувати цю інформацію для спрямування мислення й дій» [23, 189]. Це визначення ініціювало тривалу дискусію щодо природи емоційного інтелекту: чи є він когнітивною здібністю, рисою особистості, або ж складним багатокомпонентним утворенням, що інтегрує обидва аспекти.

У сучасній психології виділяють три основні моделі емоційного інтелекту. Модель здібностей (ability model), розроблена Дж. Майєром, П. Саловеєм та Д. Карузо, трактує емоційний інтелект як сукупність когнітивних здібностей, що піддаються об'єктивному вимірюванню за допомогою тестів, таких як MSCEIT (Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test) [20; 21]. У межах цієї моделі виокремлюють чотири послідовні гілки: сприйняття та вираження емоцій, використання емоцій для оптимізації мислення, розуміння та аналіз емоцій, а також свідома регуляція емоцій для особистісного розвитку. Модель риси (trait model), запропонована

К. Петрідесом та А. Фернхемом, інтерпретує емоційний інтелект як сукупність стійких диспозицій особистості в емоційній сфері, що вимірюються за допомогою опитувальників самозвіту, зокрема TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) [22]. Нарешті, змішані моделі (mixed models), найбільш відомою з яких є модель Р. Бар-Она (емоційно-соціальний інтелект), інтегрують когнітивні, особистісні та мотиваційні компоненти, охоплюючи внутрішньоособистісну та міжособистісну сфери, адаптивність, стрес-менеджмент та загальний настрій.

В українській психології значний внесок у дослідження емоційного інтелекту зробили Е. Л. Носенко та В. В. Зарицька. Е. Л. Носенко у співавторстві з Н. В. Ковригою в монографії «Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції» [13] запропонувала розглядати емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості, яка забезпечує успішність емоційної регуляції, адаптації до середовища та, що особливо актуально для поточного дослідження, – стресозахисну функцію. Згідно з Носенко, емоційний інтелект є формою прояву рефлексивної свідомості, що дозволяє особистості не лише усвідомлювати власні емоційні стани, а й ефективно ними керувати, уникаючи деструктивних захисних механізмів [14; 19]. В. В. Зарицька у своїх працях, зокрема в монографії «Психологія емоційного інтелекту» [6], провела ґрунтовний аналіз наукових теорій та запропонувала власну структуру емоційного інтелекту, що включає розуміння власних емоцій, управління власними емоціями, розуміння емоцій інших людей, управління емоціями інших людей та використання емоцій у діяльності. Вона наголошує, що емоційний інтелект не є вродженою та незмінною характеристикою, а розвивається в процесі онтогенезу, з особливою інтенсивністю – у юнацькому та студентському віці, коли особистість стикається з необхідністю професійного самовизначення, побудови близьких стосунків та адаптації до нових соціальних ролей [5; 6; 8]. Це положення має пряме відношення до нашого дослідження, оскільки його вибірку становлять дівчата студентського віку, які перебувають у

сензитивному періоді для розвитку емоційно-регуляторних навичок, але водночас перебувають під впливом хронічного воєнного стресу.

Серед моделей, що найбільш широко застосовуються в прикладних дослідженнях, є структура емоційного інтелекту, запропонована американським дослідником Н. Холлом. Вона охоплює п'ять компонентів: емоційну обізнаність (усвідомлення власних емоційних станів, їх причин та наслідків), управління своїми емоціями (емоційна саморегуляція, здатність контролювати імпульсивні реакції), самомотивацію (здатність спрямовувати емоції на досягнення цілей, навіть за наявності перешкод), емпатію (розуміння емоцій інших людей, здатність до співпереживання) та розпізнавання емоцій інших людей (соціальна чутливість, здатність впливати на емоційний стан оточуючих). Для діагностики цих компонентів у поточному дослідженні використовується Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Х. Сапій – україномовна версія, яка пройшла необхідну психометричну перевірку на вітчизняних вибірках. Вибір саме цієї методики зумовлений її орієнтацією на вимірювання емоційного інтелекту як риси (trait EI), що дозволяє оцінити стійкі індивідуальні відмінності в емоційній сфері, які, згідно з теоретичними уявленнями, тісно пов'язані зі стресостійкістю.

Важливим аспектом, на який звертають увагу як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники, є розрізнення між «внутрішньоособистісним» та «міжособистісним» емоційним інтелектом. Перший стосується здатності розуміти та регулювати власні емоції, другий – розуміти емоції інших та ефективно взаємодіяти з ними. Як зазначає Я. Ф. Андрєєва, саме внутрішньоособистісний компонент емоційного інтелекту, тобто здатність до саморегуляції, відіграє провідну роль у забезпеченні стресостійкості, особливо в ситуаціях хронічного стресу, коли зовнішні стресори є малоконтрольованими [1, 9–10]. Натомість міжособистісний компонент (емпатія, соціальна чутливість) стає особливо цінним для залучення соціальної підтримки, що виступає додатковим буфером проти негативних

наслідків стресу. Це положення набуває критичної ваги в умовах воєнного стану в Україні, коли студентки часто втрачають звичне соціальне оточення через вимушені переміщення, але водночас можуть знаходити нові форми підтримки у віртуальних спільнотах або волонтерських групах.

Окремо слід розглянути дискусію щодо можливості розвитку емоційного інтелекту. Якщо прихильники моделі здібностей вважають, що емоційний інтелект є відносно стабільною когнітивною здатністю, яка погано піддається тренуванню, то прихильники змішаних моделей, зокрема Д. Гоулман, наполягають на тому, що емоційний інтелект можна цілеспрямовано розвивати протягом усього життя [15; 16]. Вітчизняні дослідження В. В. Зарицької підтверджують, що цілеспрямоване навчання (зокрема, в межах професійної підготовки психологів, педагогів, соціальних працівників) здатне суттєво підвищити рівень емоційного інтелекту студентів [5; 7]. Це дає оптимістичний прогноз щодо можливості психологічної допомоги дівчатам студентського віку, які виявляють низькі показники стресостійкості: розвиваючи окремі компоненти емоційного інтелекту (передусім емоційну обізнаність та управління емоціями), можна підвищити їхню здатність протистояти хронічному воєнному стресу.

Підсумовуючи, емоційний інтелект є багатовимірним психологічним конструктом, що поєднує здатності до сприйняття, розуміння, регуляції та використання емоцій. Його структура в різних моделях може включати когнітивні, особистісні та поведінкові компоненти. Проте, найбільш поширеною для емпіричних досліджень є п'ятикомпонентна модель Н. Холла, адаптована для української вибірки Х. Сапій. Праці Е. Л. Носенко та В. В. Зарицької підкреслюють стресозахисну функцію емоційного інтелекту та його динамічний, розвитковий характер, що створює теоретичне підґрунтя для емпіричного вивчення його зв'язку зі стресостійкістю у дівчат студентського віку в умовах воєнного стану.

1.2. Стресостійкість як психологічний феномен: поняття, структура, чинники

У сучасному світі, що характеризується високою динамічністю, інформаційним перевантаженням, соціальною невизначеністю, а для України – ще й тривалим воєнним станом із постійною загрозою життю та здоров'ю, здатність особистості зберігати психологічну рівновагу та ефективно функціонувати в екстремальних умовах набуває першочергового значення. Ця здатність у психологічній науці отримала назву «стресостійкість», яка розуміється як інтегральна властивість особистості, що забезпечує її успішну адаптацію до дії стресорів, попереджає дезорганізацію поведінки та діяльності, а також сприяє швидкому відновленню після стресових впливів. Як зазначає Є. В. Карпенко, стресостійкість не є статичною характеристикою, а виступає динамічним утворенням, яке залежить як від вроджених психофізіологічних особливостей, так і від набутого досвіду, зокрема від сформованих стратегій подолання та здатності до емоційної саморегуляції [6, 65].

Поняття стресостійкості нерозривно пов'язане з ширшим феноменом психологічного стресу, дослідження якого в сучасній науці значною мірою визначається транзакційною моделлю Р. Лазаруса та С. Фолкман. Згідно з цією моделлю, стрес виникає тоді, коли вимоги середовища перевищують наявні ресурси особистості, а ключову роль у виникненні та перебігу стресу відіграють два когнітивні процеси: первинна оцінка (оцінка того, наскільки ситуація є загрозливою) та вторинна оцінка (оцінка власних можливостей впоратися із загрозою) [18]. Саме здатність особистості до адекватної оцінки як ситуації, так і власних ресурсів, а також до вибору ефективних стратегій подолання (копінгу) і становить сутність стресостійкості. За спостереженнями Л. А. Терещенко, особи з високою стресостійкістю не лише рідше сприймають життєві труднощі як непереборні, але й активніше залучають конструктивні копінг-стратегії, такі як пошук соціальної

підтримки, планомірне вирішення проблем та когнітивна переоцінка [14, 216–217].

У вітчизняній психології стресостійкість традиційно розглядається як складова психологічного здоров'я особистості. С. Д. Максименко визначає її як здатність зберігати оптимальний рівень працездатності та емоційної стабільності в екстремальних умовах, підкреслюючи при цьому роль свідомої саморегуляції та вольових якостей [9, 184]. І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін та М. І. Мушкевич розглядають стресостійкість як один із ключових компонентів психологічного здоров'я, що забезпечує не лише опір стресовим впливам, але й здатність до відновлення після них; вони наголошують, що в умовах хронічного стресу (зокрема, воєнного) стресостійкість стає вирішальним фактором, що визначає, чи призведе ситуація до дезадаптації особистості, чи вона зможе зберегти психологічну цілісність [7, 212–215].

Важливим теоретичним внеском є розрізнення близьких, але не тотожних понять: «стресостійкість», «резильєнтність» (resilience) та «копінг». Резильєнтність, як її розуміють М. Тугаде та Б. Фредріксон, – це не просто відсутність дезадаптації, а активний динамічний процес позитивної адаптації в умовах значущої загрози або труднощів. Резильєнтні особистості не лише витримують удар, але й здатні «відновлюватися» (bounce back) від негативних переживань, часто навіть зміцнюючись у цьому процесі [26, 321–322]. Копінг-стратегії, своєю чергою, є конкретними поведінковими та когнітивними зусиллями, спрямованими на подолання стресу. Стресостійкість у такому разі постає як більш загальна, інтегральна властивість, що зумовлює вибір ефективних копінг-стратегій та швидкість відновлення після стресової події. Як підкреслює С. М. Панченко, у студентської молоді саме сформованість адаптивних копінг-стратегій (проблемно-орієнтованих та соціально-підтримуючих) є найкращим предиктором стресостійкості, тоді як використання дезадаптивних стратегій (уникнення, самозвинувачення) тісно пов'язане з розвитком тривожних та депресивних станів [12, 84–85].

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити кілька ключових компонентів стресостійкості. Психофізіологічний компонент охоплює вроджені особливості нервової системи (силу, рухливість, врівноваженість нервових процесів), які визначають швидкість реагування на стресор та інтенсивність стресової реакції. Емоційно-вольовий компонент включає здатність до свідомої регуляції емоційних станів, контроль імпульсивних реакцій, терпимість до фрустрації. Саме цей компонент, як зазначає Є. В. Карпенко, найбільшою мірою піддається розвитку в процесі навчання та психологічного тренінгу, що дає оптимістичні перспективи для психологічної допомоги студентській молоді [6, 69–70]. Мотиваційний компонент визначається спрямованістю особистості, наявністю смисложиттєвих орієнтацій, здатністю зберігати цілеспрямованість діяльності навіть за наявності перешкод. Когнітивний компонент – це здатність до реалістичної оцінки ситуації, гнучкості мислення, пошуку альтернативних рішень. Нарешті, соціально-психологічний компонент включає розвинені навички соціальної взаємодії, здатність залучати соціальну підтримку та самим виступати джерелом підтримки для інших [6; 12].

Серед чинників, що обумовлюють рівень стресостійкості особистості, прийнято виділяти зовнішні (характер стресорів, соціальне середовище, наявність матеріальних ресурсів, рівень соціальної підтримки) та внутрішні (індивідуально-психологічні особливості, досвід подолання труднощів, самооцінка, локус контролю, емоційний інтелект). У контексті воєнного стану, коли більшість зовнішніх стресорів (обстріли, повітряні тривоги, загроза життю) є малоконтрольованими або зовсім непідконтрольними особистості, особливого значення набувають саме внутрішні чинники, оскільки вони є потенційними мішенями психологічної допомоги та саморозвитку.

Серед внутрішніх чинників провідне місце належить емоційному інтелекту. Як наголошує Е. Л. Носенко, емоційний інтелект виконує

стресозахисну функцію, оскільки дозволяє особистості вчасно розпізнавати ознаки стресу, правильно ідентифікувати їхню причину та застосовувати адекватні регуляторні стратегії [13; 14]. В. В. Зарицька у своїй монографії доводить, що розвинені компоненти емоційного інтелекту (особливо управління власними емоціями та самомотивація) є надійними предикторами стресостійкості, причому цей зв'язок виявляється як у нормативних умовах, так і в екстремальних ситуаціях [6; 8]. Емпіричні дослідження Т. Шнайдера та співавторів підтверджують, що особи з вищим рівнем емоційного інтелекту демонструють кращу резильєнтність, швидше відновлюються після стресових подій та рідше розвивають посттравматичні стресові розлади [24, 912–913].

Іншим важливим внутрішнім чинником стресостійкості є локус контролю – схильність особистості приписувати відповідальність за події власним діям (інтернальний локус) або зовнішнім обставинам (екстернальний локус). Дослідження показують, що інтернальний локус контролю асоціюється з вищою стресостійкістю, оскільки така особистість відчуває себе суб'єктом власного життя, здатним впливати на перебіг подій. Для діагностики цього чинника в нашому дослідженні використовується Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) Дж. Роттера – стандартизований інструмент, що дозволяє оцінити локус контролю в різних сферах життєдіяльності. В умовах воєнного стресу інтернальність може виступати як захисним фактором (підвищує активність у пошуку вирішення проблем), так і фактором ризику (при неможливості реального впливу на ситуацію може посилювати фрустрацію), тому її роль потребує окремого емпіричного вивчення.

Не менш важливим є рівень психологічного стресу як індикатор актуального стану особистості. Для його вимірювання в нашому дослідженні використовується Шкала психологічного стресу PSM-25 Лемура–Tessier–Phillipot – валідований інструмент, що дозволяє кількісно оцінити вираженість стресових переживань, порушення сну, зниження концентрації

уваги, емоційну лабільність та інші ознаки хронічного стресу. Високий рівень психологічного стресу, за даними Л. Сак та Н. Малюк, є маркером вразливості до дистресу, однак за наявності розвинених внутрішніх ресурсів (зокрема, емоційного інтелекту) він не обов'язково призводить до клінічно значущих розладів [13].

Бостонський тест стресостійкості, який також використовується в нашому дослідженні, орієнтований насамперед на оцінку здатності особистості зберігати самоконтроль та ефективність діяльності в стресових ситуаціях. Він дозволяє визначити, наскільки добре респондентка справляється з несподіваними перешкодами, критикою, дефіцитом часу, інформаційним навантаженням – тобто з типовими для студентського життя та воєнних умов стресорами.

Особливої уваги заслуговує дослідження стресостійкості в умовах хронічного воєнного стресу. Л. Сак та Н. Малюк, вивчаючи психологічні ресурси українців у подоланні спричиненого війною дистресу, встановили, що стресостійкість цивільного населення значною мірою залежить від здатності до смислової регуляції, збереження оптимістичного світогляду, а також від використання активної соціальної підтримки [13]. Вони також підкреслюють, що дівчата студентського віку можуть бути особливо вразливими до хронічного стресу через підвищену емоційну реактивність, соціальні очікування та, часто, більшу залученість до емоційної підтримки інших. Це актуалізує потребу в цілеспрямованому розвитку саме внутрішніх ресурсів стресостійкості, серед яких емоційний інтелект посідає центральне місце.

Таким чином, стресостійкість є багатокомпонентною інтегративною властивістю особистості, що визначає її здатність протистояти стресовим впливам, зберігати психологічне здоров'я та успішно адаптуватися в складних, зокрема воєнних, умовах життєдіяльності. Її структура охоплює психофізіологічний, емоційно-вольовий, мотиваційний, когнітивний та соціально-психологічний компоненти. Серед численних внутрішніх

чинників, що обумовлюють рівень стресостійкості, особливе місце належить емоційному інтелекту, який виконує стресозахисну функцію та є потенційним предметом цілеспрямованого розвитку. Для емпіричного дослідження зв'язку між цими конструктами у дівчат студентського віку в умовах воєнного стану в нашій роботі використовується комплекс методик, що включає Бостонський тест стресостійкості, Шкалу психологічного стресу PSM-25 та Методику РСК Дж. Роттера, що дозволяє отримати багатовимірний профіль стресостійкості та пов'язаних із нею психологічних характеристик.

1.3. Гендерні особливості емоційного інтелекту та стресостійкості у дівчат

Проблема гендерних відмінностей у прояві емоційного інтелекту та стресостійкості є однією з найбільш дискусійних у сучасній психології, однак для поточного дослідження вона набуває особливої практичної значущості, оскільки вибірку складають виключно дівчата студентського віку. Розуміння того, які саме компоненти емоційного інтелекту є більш вираженими у дівчат, як вони пов'язані зі стресостійкістю та які захисні механізми слід розвивати в умовах воєнного стану, є необхідною передумовою для розробки ефективних програм психологічної допомоги.

Дослідження гендерних відмінностей емоційного інтелекту дають неоднозначні результати, однак більшість авторів сходяться на тому, що дівчата та жінки, як правило, демонструють вищі показники за тими компонентами, які пов'язані з розпізнаванням емоцій інших людей та емпатією. Як зазначає Н. І. Кривоконь, ці відмінності можуть бути зумовлені як біологічними чинниками (особливості дозрівання мозку, гормональний фон), так і соціокультурними очікуваннями: в багатьох культурах від дівчат очікують більшої емоційної чутливості, чуйності, вміння підтримувати інших [8, 125–127]. В. В. Зарицька у своїй монографії підкреслює, що дівчата

студентського віку часто мають вищі показники за шкалами «емпатія» та «розпізнавання емоцій інших людей», що робить їх більш успішними в комунікації та наданні емоційної підтримки, однак водночас підвищує ризик емоційного зараження та вторинної травматизації в умовах воєнного конфлікту [6, 215–218]. Це спостереження є надзвичайно важливим: якщо дівчата краще відчувають страждання інших, то в умовах війни, коли медіапростір перенасичений травматичними повідомленнями, вони можуть опинятися в зоні підвищеного ризику, навіть якщо безпосередньо не зазнали фізичного насильства.

Водночас дослідження не виявляють стійких гендерних відмінностей у здатності до управління власними емоціями та самомотивації – тих компонентах емоційного інтелекту, які, на думку Е. Л. Носенко, відіграють вирішальну роль у стресозахисній функції [13; 14]. Це означає, що хоча дівчата можуть бути більш чутливими до емоційних сигналів (як власних, так і чужих), їхня здатність ці сигнали регулювати не є апріорі вищою або нижчою, ніж у юнаків, а визначається індивідуальними відмінностями та набутим досвідом. Як зауважує Я. Ф. Андрєєва, саме цей розрив між високою емоційною чутливістю та недостатньо розвиненою здатністю до саморегуляції часто стає джерелом стресу для дівчат: вони багато переживають, але не завжди знають, як упоратися з цими переживаннями [1, 11–13]. Тому цілеспрямований розвиток навичок емоційної саморегуляції, управління власними емоціями та самомотивації є пріоритетним напрямом психологічної роботи саме з дівчатами студентського віку.

Щодо гендерних особливостей стресостійкості, традиційні уявлення про «жіночу вразливість» до стресу потребують суттєвої корекції. Дійсно, епідеміологічні дослідження свідчать, що жінки частіше за чоловіків звертаються за допомогою з приводу тривожних та депресивних розладів, однак це може бути пов'язано не стільки з нижчою стресостійкістю, скільки з різницею у стилях реагування та готовності визнавати емоційні труднощі. Л. А. Терещенко зазначає, що жінки, як правило, більше схильні до

емоційно-фокусованого копінгу (пошук соціальної підтримки, емоційне відреагування, рефлексія), тоді як чоловіки частіше обирають проблемно-орієнтований копінг або уникнення [14, 219–220]. Жодна з цих стратегій не є абсолютно адаптивною чи дезадаптивною; їхня ефективність залежить від контексту. В умовах воєнного конфлікту, де більшість стресорів (обстріли, повітряні тривоги, загроза життю) є непідконтрольними особистості, емоційно-фокусований та соціально-підтримуючий копінг, який частіше використовують дівчата, може виявитися навіть більш адаптивним, ніж спроби безпосереднього проблемного вирішення. Як підкреслює С. М. Панченко, у студентської молоді саме здатність до пошуку соціальної підтримки та емоційної регуляції є найкращим предиктором стресостійкості в умовах академічних навантажень, а для дівчат ці стратегії є природними та добре засвоєними [12, 86–87].

Студентський вік (приблизно 17–23 роки) є критичним періодом для формування як емоційного інтелекту, так і стресостійкості. Дівчата в цьому віці стикаються з подвійним викликом: з одного боку, вони завершують процес особистісного самовизначення, будують інтимно-особистісні стосунки, формують професійну ідентичність, з іншого – в умовах воєнного стану перебувають під впливом хронічного стресу, пов'язаного з постійною загрозою життю, втратою близьких, вимушеними переміщеннями, академічними труднощами. За даними Л. Сак та Н. Малюк, українські дівчата студентського віку демонструють високий рівень психологічного дистресу, однак активно залучають доступні ресурси – соціальні мережі, волонтерство, взаємопідтримку, що свідчить про їхню резильєнтність та здатність до адаптації навіть в екстремальних умовах [13].

Важливою особливістю дівчат студентського віку є те, що у них спостерігається найтісніший зв'язок між емпатією та стресостійкістю. В. В. Зарицька зазначає, що здатність розуміти емоції інших за умов воєнного стресу може як полегшувати отримання соціальної підтримки, так і створювати ризик вторинної травматизації через надмірне занурення у

страждання оточуючих [6, 220–222; 8, 130–132]. Це підкреслює необхідність диференційованого підходу до розвитку компонентів емоційного інтелекту у дівчат – з особливим акцентом на навички емоційної саморегуляції та встановлення здорових міжособистісних меж. Саме тому в нашому дослідженні використовується Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Х. Сапій, який дозволяє окремо оцінити емпатію та розпізнавання емоцій інших людей (потенційний фактор ризику), а також управління своїми емоціями та самомотивацію (захисні фактори). Такий диференційований підхід дає змогу не лише констатувати рівень розвитку окремих компонентів, але й розробити рекомендації щодо їх цілеспрямованого розвитку.

Порівняльний аналіз гендерних особливостей стресостійкості, проведений Є. В. Карпенком, показує, що дівчата, як правило, демонструють нижчі показники за шкалами психофізіологічної стійкості (швидкість реакції, витривалість), але вищі – за шкалами соціально-психологічної підтримки та емоційної рефлексії [6, 70–71]. Це означає, що для підвищення стресостійкості дівчат необхідно спиратися на їхні сильні сторони (розвинена емпатія, здатність до рефлексії, комунікативні навички) та компенсувати слабші (схильність до емоційного зараження, можливе зниження психофізіологічної витривалості). У контексті воєнного стану це означає необхідність навчання дівчат технік емоційної саморегуляції (дихальні вправи, переключення уваги, когнітивна переоцінка), а також формування навичок встановлення психологічних меж, щоб вони могли допомагати іншим, не виснажуючи власні ресурси.

Таким чином, гендерні особливості емоційного інтелекту та стресостійкості у дівчат студентського віку полягають у вищій вираженості емпатійних та міжособистісних компонентів емоційного інтелекту, більшій чутливості до емоційних сигналів та схильності до використання соціально-підтримуючих копінг-стратегій. Ці особливості в умовах війни можуть виступати як ресурсом (забезпечуючи швидке залучення підтримки та

збереження соціальних зв'язків), так і фактором ризику (посилюючи емоційне зараження та вторинну травматизацію). Саме тому дослідження внутрішніх механізмів, що опосередковують зв'язок між емоційним інтелектом та стресостійкістю у дівчат, є необхідним для розробки ефективних програм психологічної допомоги, які враховують як сильні сторони дівчат (емпатія, рефлексія, соціальна чутливість), так і потенційні зони вразливості (схильність до емоційного зараження, потреба в соціальному схваленні). Отримані в нашому емпіричному дослідженні результати дозволять уточнити, які саме компоненти емоційного інтелекту є найбільш значущими для стресостійкості саме у цієї категорії респонденток в умовах хронічного воєнного стресу.

1.4. Теоретичний аналіз зв'язку емоційного інтелекту зі стресостійкістю

Проблема взаємозв’язку емоційного інтелекту та стресостійкості є однією з ключових у сучасній психології стресу, оскільки здатність до емоційної регуляції дедалі частіше розглядається як центральний механізм, що опосередковує вплив стресорів на психологічне благополуччя особистості. Теоретичне осмислення цього зв’язку спирається на кілька взаємодоповнювальних підходів, які пояснюють, чому люди з вищим емоційним інтелектом краще справляються зі стресом, швидше відновлюються після нього та рідше розвивають психосоматичні розлади.

Найбільш ґрунтовне пояснення пропонує транзакційна модель стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман, згідно з якою стрес є результатом співвідношення між вимогами середовища та ресурсами особистості, опосередкованого двома когнітивними процесами – первинною та вторинною оцінкою [18]. Емоційний інтелект безпосередньо впливає на обидва ці процеси. По-перше, особи з високим рівнем емоційної обізнаності краще розпізнають власні емоційні реакції на стресор, що дозволяє їм більш реалістично оцінити рівень

загрози, уникаючи як недооцінки (що може призвести до непідготовленості), так і катастрофізації (що паралізує дії). По-друге, точна оцінка власних емоційних ресурсів (вторинна оцінка) дає змогу обирати копінг-стратегії, адекватні як ситуації, так і можливостям особистості. Як зазначає Я. Ф. Андрєєва, саме цей когнітивно-оцінний механізм пояснює, чому високий емоційний інтелект знижує не лише інтенсивність стресової реакції, але й саму ймовірність сприйняття ситуації як стресової [1, 9–11].

Другий важливий теоретичний ракурс пропонує модель емоційної регуляції Дж. Гросса, яка виокремлює низку послідовних етапів управління емоціями: вибір ситуації, модифікація ситуації, переключення уваги, когнітивна зміна (переоцінка) та модуляція відповіді. Емоційний інтелект забезпечує успішність кожного з цих етапів, однак для стресостійкості найважливішою є когнітивна переоцінка (reappraisal) – здатність змінити своє тлумачення події так, щоб її емоційний вплив зменшився. Дослідження П. Лопеса та співавторів емпірично підтверджують, що здатність до переоцінки позитивно корелює з психологічною стійкістю, якістю соціальної взаємодії та загальним благополуччям [19, 116–117]. В. В. Зарицька у своїй монографії наголошує, що саме розвинена здатність до когнітивної переоцінки є тим механізмом, який дозволяє дівчатам студентського віку трансформувати потенційно травматичні події (наприклад, повітряну тривогу або вимушене переміщення) у менш загрозливі, зберігаючи при цьому психологічну рівновагу [6, 195–198].

Третім потужним теоретичним підґрунтям є теорія «розширення та накопичення» (broaden-and-build theory) Б. Фредріксон, розвинена в контексті дослідження резильєнтності М. Тугаде та Б. Фредріксон. Згідно з цією теорією, позитивні емоції, які виникають навіть у стресових ситуаціях, виконують дві важливі функції: вони «розширюють» репертуар думок і дій, доступних людині в даний момент, та «накопичують» довготривалі особистісні ресурси (соціальні зв'язки, копінг-стратегії, знання). Резильєнтні особистості, які мають вищий емоційний інтелект, здатні «генерувати»

позитивні емоції навіть під час стресу, що створює захисний буфер та прискорює відновлення [26, 322–325]. Е. Л. Носенко, розвиваючи ці ідеї в українській психології, підкреслює, що стресозахисна функція емоційного інтелекту реалізується саме через здатність особистості утримувати позитивне ставлення до себе та світу навіть у найскладніших обставинах, що запобігає розвитку «вивченої безпорадності» [13; 14].

Важливим напрямом теоретичного аналізу є визначення ролі окремих компонентів емоційного інтелекту в забезпеченні стресостійкості. Згідно з п'ятикомпонентною моделлю Н. Холла (що лягла в основу обраного для дослідження опитувальника в адаптації Х. Сапій), особливого значення набувають емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Як зазначає Л. А. Терещенко, емоційна обізнаність дозволяє вчасно розпізнати ознаки стресу (підвищену тривогу, дратівливість, втому) до того, як вони досягнуть критичного рівня; управління своїми емоціями безпосередньо забезпечує зниження інтенсивності негативних переживань без застосування деструктивних форм поведінки; самомотивація допомагає зберігати цілеспрямованість діяльності навіть у фруструючих умовах; емпатія та розпізнавання емоцій інших людей полегшують залучення соціальної підтримки, яка є потужним буфером проти стресу [14, 221–222]. Є. В. Карпенко додає, що в умовах хронічного стресу, особливо воєнного, роль самомотивації та управління емоціями стає вирішальною: саме ці компоненти дозволяють особистості не впадати у відчай після багаторазових травматичних подій та зберігати здатність до активних дій [6, 70].

Емпіричні дослідження, проведені на різних вибірках, переконливо підтверджують теоретичні припущення. У дослідженні Т. Шнайдера та співавторів встановлено, що кореляція між загальним рівнем емоційного інтелекту та резильєнтністю є сталою і значущою ($r = 0,35–0,45$, $p < 0,001$), причому найбільш тісні зв'язки виявлено для компонентів «саморегуляція» та «оптимізм» [24, 912–913]. Дослідження М. Сласкі та С. Картрайт на вибірці

менеджерів показало, що ті з них, хто мав вищі бали за опитувальником емоційного інтелекту, демонстрували нижчі показники фізіологічного стресу, кращу задоволеність роботою та рідше зверталися за медичною допомогою у зв'язку зі стресовими розладами. У професійних групах із високим рівнем емоційного навантаження (медичні працівники) емоційний інтелект виступає буфером проти емоційного вигорання, причому особливо вираженим є захисний ефект компонентів «управління власними емоціями» та «використання емоцій» [17; 25].

Стосовно студентської молоді С. М. Панченко виявив, що українські студенти з вищим рівнем емоційного інтелекту мають нижчі показники реактивної та особистісної тривожності, а також краще справляються із сесійними навантаженнями та міжособистісними конфліктами [12, 88–89]. В. В. Зарицька у своїх дослідженнях студентів педагогічних спеціальностей встановила, що високий рівень емоційного інтелекту корелює з використанням проблемно-орієнтованого копінгу та нижчою схильністю до уникнення як дезадаптивної стратегії [5; 8]. Н. І. Кривоконь додає, що у дівчат студентського віку саме емпатія та емоційна обізнаність є найсильнішими предикторами стресостійкості, однак за умови, що вони супроводжуються розвиненою здатністю до саморегуляції; в іншому випадку висока емпатія може стати фактором ризику [8, 130–132].

В умовах хронічного воєнного стресу в Україні значення емоційного інтелекту для стресостійкості зростає ще більше. Л. Сак та Н. Малюк, досліджуючи психологічні ресурси українців у подоланні спричиненого війною дистресу, виявили, що ті особи, які зберігали здатність до емоційної саморегуляції та пошуку сенсу в екстремальних умовах, демонстрували значно кращі показники психологічного благополуччя, навіть за наявності високого рівня стресорів [13]. Вони підкреслюють, що емоційний інтелект виступає ключовим фактором, який дозволяє трансформувати пасивне переживання травми в активний процес посттравматичного зростання.

Таким чином, теоретичний аналіз засвідчує наявність міцного позитивного зв’язку між емоційним інтелектом та стресостійкістю, який реалізується через чотири основні механізми: когнітивно-оцінний (точніша оцінка загрози та власних ресурсів), регуляторний (ефективне застосування стратегій емоційної регуляції, зокрема когнітивної переоцінки), ресурсний (здатність генерувати позитивні емоції, що розширюють репертуар копінг-стратегій) та соціально-підтримуючий (залучення соціальної підтримки через емпатію та розпізнавання емоцій інших). В умовах воєнного стану в Україні, коли більшість стресорів є непідконтрольними особистості, а соціальні зв'язки можуть бути ослабленими через вимушені переміщення, саме розвинені навички емоційної саморегуляції та точної оцінки емоцій стають вирішальними для збереження психологічного здоров'я дівчат студентського віку. Це створює необхідне теоретичне підґрунтя для емпіричного дослідження, якому присвячений другий розділ роботи, де за допомогою Опитувальника емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Х. Сапій, Бостонського тесту стресостійкості, Шкали психологічного стресу PSM-25 та Методики РСК Дж. Роттера буде перевірено гіпотезу про позитивний зв'язок між досліджуваними конструктами у вибірці дівчат 1–4 курсів.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ З РІВНЕМ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ДІВЧАТ

2.1. Організація та методи дослідження

Для емпіричного дослідження взаємозв’язку між рівнем емоційного інтелекту та показниками стресостійкості у дівчат студентського віку в умовах, які склалися внаслідок воєнного стану в Україні, було розроблено та реалізовано комплексну діагностичну програму. Це дослідження проводилося на базі Запорізьких університетів протягом визначеного періоду, а саме з грудня 2025 року по березень 2026 року. Збір необхідних даних здійснювався шляхом застосування онлайн-опитування, реалізованого через сервіс Google Forms. Такий підхід дозволив забезпечити доступ до цільової групи респонденток, незважаючи на обмеження, що виникли через дистанційну форму навчання та загальну безпекову ситуацію в країні. Учасниць було детально поінформовано про основні цілі та завдання дослідження, а також їм було гарантовано повну анонімність та конфіденційність наданих відповідей. Важливою умовою участі було отримання їхньої добровільної та інформованої згоди. Тривалість процедури заповнення опитувальників становила в середньому від 25 до 30 хвилин. Ця методологія сприяла отриманню надійних даних, враховуючи специфіку сучасних умов.

Відповідно до визначених цілей та завдань даного дослідження, був ретельно підібраний комплекс психодіагностичних методик, кожна з яких дозволяє не лише кількісно оцінити, але й якісно охарактеризувати різні аспекти досліджуваних феноменів. Зокрема, до цього комплексу увійшли інструменти для вимірювання рівня емоційного інтелекту, стресостійкості, актуального психологічного стресу, а також локусу контролю, що є

важливим показником здатності особистості ефективно керувати власними реакціями на стресові подразники. Усі обрані методики є стандартизованими, вони пройшли необхідну психометричну перевірку та демонструють задовільні показники валідності та надійності. Це підтверджує їхню придатність для наукових досліджень. Варто зазначити, що ці інструменти вже давно та активно використовуються у вітчизняних дослідженнях, що стосуються психології студентської молоді, що свідчить про їхню апробованість та ефективність у даному контексті. Такий підхід забезпечив комплексну оцінку психологічних характеристик учасників.

Для всебічної діагностики емоційного інтелекту було обрано та застосовано Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла, представлений в адаптації Х. Сапій. Цей інструмент, що ґрунтується на концепції змішаної моделі емоційного інтелекту, дозволяє не лише оцінити загальний рівень цього феномену, але й детально визначити ступінь вираженості п’яти його ключових компонентів. Перший компонент, емоційна обізнаність, відображає здатність індивіда усвідомлювати та розуміти власні емоції, а також причини їх виникнення та потенційні наслідки. Другий – управління власними емоціями – стосується здатності регулювати емоційні стани, контролювати їх інтенсивність та тривалість, що є критично важливим для адаптивної поведінки. Третій компонент, самомотивація, характеризується здатністю ефективно керувати власним емоційним станом для досягнення поставлених цілей, підтримуючи при цьому оптимізм та наполегливість. Четвертий – емпатія – відображає здатність розуміти емоційні стани інших людей та співпереживати їм. П’ятий компонент – розпізнавання емоцій інших людей – означає здатність впливати на емоційний стан оточуючих, що є необхідною умовою для ефективної комунікативної взаємодії. Опитувальник складається з 30 тверджень, оцінка яких здійснюється за 5-бальною шкалою Лікерта, де 1 відповідає позиції «зовсім не згоден», а 5 – «повністю згоден». Важливо відзначити, що українська адаптація, розроблена Х. Сапій, пройшла необхідну психометричну перевірку та

продемонструвала задовільну внутрішню узгодженість, що підтверджується значеннями коефіцієнта α Кронбаха для різних шкал у діапазоні від 0,72 до 0,86. Це робить її цілком придатною для використання як у дослідницьких, так і в практичних цілях, забезпечуючи надійність отриманих даних.

Для об'єктивної оцінки стресостійкості, що розглядається як інтегральна здатність особистості ефективно протистояти різноманітним стресовим впливам, було застосовано Бостонський тест стресостійкості. Ця методика надає можливість не тільки визначити загальний рівень стресостійкості респондента, але й ідентифікувати найбільш вразливі аспекти його реагування на стресові ситуації. Тест включає 20 питань, які стосуються типових поведінкових та емоційних реакцій людини у широкому спектрі життєвих обставин, що можуть бути пов'язані з психологічною напругою, станом невизначеності, часовим тиском, міжособистісними конфліктами та іншими стресогенними факторами. Відповіді на питання оцінюються за 4-бальною шкалою, а отриманий загальний бал потім інтерпретується як низький, середній або високий рівень стресостійкості. Хоча ця методика має скринінговий характер, вона чудово зарекомендувала себе в численних дослідженнях студентської молоді. Її перевагами є простота заповнення, що сприяє високій участі респондентів, а також достатня прогностична валідність, яка забезпечує релевантність отриманих результатів. Це робить Бостонський тест надійним інструментом для швидкої та ефективної оцінки стресостійкості в дослідницькому контексті.

Враховуючи, що актуальний рівень психологічного стресу може справляти значний вплив як на показники стресостійкості, так і на самооцінку емоційного інтелекту, особливо в умовах воєнного стану, до діагностичного комплексу була включена Шкала психологічного стресу PSM-25 (Psychological Stress Measure), розроблена Лемуром, Тесьє та Філіппо. Ця методика призначена для кількісного вимірювання суб'єктивного відчуття психологічного стресу, тобто ступеня, в якому індивід сприймає поточні життєві обставини як напружені, непередбачувані

та такі, що не піддаються контролю. PSM-25 містить 25 тверджень, які охоплюють емоційні, когнітивні та соматичні ознаки стресу, такі як порушення сну, труднощі з концентрацією уваги, підвищена дратівливість, відчуття втоми тощо. Відповіді оцінюються за 5-бальною шкалою, що варіюється від 1 – «ніколи» до 5 – «дуже часто», а загальний бал може становити від 25 до 125. Принцип інтерпретації полягає в тому, що чим вищий отриманий бал, тим більший рівень психологічного стресу переживає респондент. Важливо зазначити, що ця методика пройшла процес валідизації на українських вибірках і продемонструвала високу внутрішню узгодженість (α Кронбаха > 0,90), що підтверджує її надійність та придатність для використання в умовах, які характеризуються підвищеним стресовим навантаженням, зокрема в контексті воєнного часу.

Для поглибленого дослідження локусу контролю – однієї з фундаментальних особистісних характеристик, яка істотно впливає на вибір копінг-стратегій та загальну здатність індивіда брати відповідальність за ефективне подолання стресових ситуацій, – була обрана Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) Дж. Роттера в адаптації Є. Бажина, С. Голинкіної та А. Еткінда. Цей опитувальник дає змогу визначити, наскільки людина вважає себе відповідальною за події, що відбуваються у її власному житті (що відповідає інтернальному локусу контролю), або ж, навпаки, приписує відповідальність зовнішнім силам, таким як доля, випадковість чи вплив інших людей (що характеризує екстернальний локус контролю). Методика складається з 44 тверджень, на які респондент повинен відповісти «так» або «ні». Вона дозволяє обчислити загальний показник інтернальності, а також окремі показники для різних сфер життя, зокрема досягнень, невдач, сімейних стосунків, виробничих взаємодій, міжособистісної комунікації та здоров'я. У рамках цього дослідження був використаний саме загальний показник інтернальності, оскільки він, за даними попередніх досліджень, найбільш тісно корелює зі стресостійкістю та ефективністю емоційної регуляції. Ця методика є стандартною та широко

використовуваною у вітчизняній психологічній практиці і неодноразово проходила валідизацію на українських вибірках, підтверджуючи свою надійність та релевантність.

Статистична обробка всіх отриманих емпіричних даних була здійснена за допомогою спеціалізованого пакету статистичних програм SPSS, зокрема його версії 26.0. Для забезпечення всебічного аналізу використовувалися такі основні статистичні методи: описова статистика, яка включала обчислення середніх арифметичних значень (M), медіан (Me), стандартних відхилень (SD), а також частотних розподілів. Ці показники дозволили надати детальну характеристику рівнів досліджуваних змінних як у загальній вибірці, так і в окремих підгрупах учасників. Для виявлення взаємозв’язків між загальним рівнем емоційного інтелекту, його окремими компонентами, показниками стресостійкості, рівнем стресу та локусом контролю був застосований кореляційний аналіз за методом Пірсона (r-Пірсона). Порівняльний аналіз показників між різними групами дівчат, сформованими за критерієм курсу навчання (1–2 курси проти 3–4 курсів), а також між групами з високим і низьким рівнем емоційного інтелекту, проводився за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Рівень статистичної значущості для всіх тестів було встановлено на рівні $p < 0,05$, використовуючи двосторонній критерій. Для наочної візуалізації та ефективної презентації отриманих результатів широко використовувалися табличні та графічні форми подання даних, зокрема діаграми та гістограми, що сприяло кращому розумінню та інтерпретації складних статистичних взаємозв'язків.

Організація даного дослідження передбачала чітку послідовність кількох взаємопов’язаних етапів, кожен з яких мав свою специфічну мету та завдання. На першому, підготовчому етапі, було проведено ретельний теоретичний аналіз доступної наукової літератури, що дозволило сформулювати мету, завдання та гіпотези дослідження. Саме на цьому етапі був також підібраний адекватний діагностичний інструментарій, а потім створені електронні форми опитувальників для зручності збору даних.

Другий етап був присвячений безпосередньому збору даних, який здійснювався шляхом онлайн-анкетування студенток 1–4 курсів. Цей процес тривав приблизно чотири місяці, що забезпечило достатній обсяг вибірки. На третьому етапі, етапі обробки та аналізу даних, було проведено первинну перевірку заповнених анкет на повноту та достовірність, здійснено кодування відповідей, введення даних у статистичну програму, а також обчислення первинних статистик. Далі були виконані кореляційний та порівняльний аналізи з використанням t-критерію Стьюдента. Четвертий, заключний етап, охоплював змістовну інтерпретацію отриманих результатів, формулювання обґрунтованих висновків щодо підтвердження або спростування висунутих гіпотез, а також критичний аналіз обмежень дослідження та визначення перспектив для подальших наукових розвідок. Детальний опис характеристик вибірки, включаючи її розподіл за курсами та інші важливі соціально-демографічні показники, буде представлено в наступному підрозділі, що дозволить зберегти логічну послідовність викладу матеріалу.

2.2. Опис вибірки та етапів дослідження

Емпіричне дослідження, що ставило за мету вивчення взаємозв'язку між емоційним інтелектом та рівнем стресостійкості у дівчат, було сплановано та реалізовано згідно з методичними принципами, сформульованими у вступній частині роботи, яка окреслює основні цілі, завдання та гіпотетичні припущення. Процедура дослідження характеризувалася чіткою послідовністю етапів, а добір учасниць здійснювався на основі встановлених критеріїв, що мало забезпечити внутрішню та зовнішню валідність отриманих даних, а також можливість їх подальшого узагальнення на ширшу популяцію.

Дослідницька вибірка сформована з 80 студенток 1-4 курсів українських закладів вищої освіти. Віковий діапазон респонденток становив від 17 до 23 років, що відповідає періоду пізньої юності та ранньої

дорослості. Цей віковий період, як детально обговорювалося в теоретичному розділі, є критично важливим, або сенситивним, для інтенсивного розвитку емоційного інтелекту та становлення механізмів стресостійкості. Свідомий вибір саме цього вікового діапазону обумовлений тим, що в зазначений період відбувається активне особистісне самовизначення, формуються професійні орієнтири, а також накопичується значний досвід подолання різноманітних життєвих труднощів, що створює сприятливі умови для динамічного розвитку психологічних феноменів, які є предметом нашого дослідження. Важливим контекстуальним чинником є те, що на момент проведення опитування всі респондентки проживали на території України в умовах повномасштабної воєнної агресії. Цей фактор не можна ігнорувати, оскільки хронічний воєнний стрес, зумовлений постійною загрозою життю, вимушеними переміщеннями, потенційною або реальною втратою близьких, а також кардинальними змінами у звичному способі життя, істотно впливає як на емоційний стан індивіда, так і на формування та застосування ним копінг-стратегій. Навчальний процес для цих студенток організовувався у різних форматах – як очному, так і дистанційному, що залежало від поточної безпекової ситуації у відповідному регіоні їхнього проживання, що також додає певної специфіки до їхнього життєвого досвіду.

Структура вибірки передбачала розподіл за курсами навчання з метою уможливлення проведення порівняльного аналізу показників емоційного інтелекту та стресостійкості на різних етапах освітнього процесу в університеті. Респондентки були рівномірно розподілені за курсами: по 20 осіб, що становить 25% від загальної кількості учасниць, було залучено з першого, другого, третього та четвертого курсів. Такий підхід до формування вибірки дозволяє простежити динаміку досліджуваних психологічних характеристик протягом студентського періоду: від початкового етапу адаптації до нового освітнього середовища на першому курсі до завершального етапу професійного самовизначення та підготовки до інтеграції на ринок праці на четвертому курсі. В умовах воєнного стану цей

аспект набуває особливого значення, оскільки студенти стикаються з додатковими стресогенними факторами, такими як економічна нестабільність, трансформація ринку праці, а також потенційні складнощі з традиційним працевлаштуванням для деяких спеціальностей, що посилює потребу в ефективних механізмах адаптації.

До участі в дослідженні запрошувалися лише ті респондентки, які добровільно надали інформовану згоду на обробку їхніх персональних даних. З метою мінімізації впливу явища соціальної бажаності на отримувані відповіді, опитування проводилося на анонімній основі: учасниці не вказували своїх прізвищ, а всі зібрані дані використовувалися виключно в узагальненому статистичному форматі. Ця процедура є стандартною для більшості психологічних досліджень, оскільки вона сприяє підвищенню щирості та відвертості відповідей, особливо коли питання стосуються таких чутливих сфер, як емоційні переживання, рівень стресу та індивідуальні особистісні характеристики.

Процес дослідження був реалізований у кілька послідовних стадій, кожна з яких мала чітко визначені завдання та логічно випливала з попередньої.

На підготовчому етапі було проведено ретельний теоретичний аналіз доступної наукової літератури, що стосується проблематики емоційного інтелекту, стресостійкості, різноманітних копінг-стратегій, а також гендерних особливостей прояву цих психологічних феноменів. Детальні результати цього аналізу представлені у першому розділі даної роботи. На підставі проведеного теоретичного огляду було визначено концептуальні та методологічні засади майбутнього емпіричного дослідження. Крім того, було обґрунтовано вибір конкретних психодіагностичних методик, до яких увійшли: Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла (в адаптації Х. Сапій), Бостонський тест стресостійкості, Шкала психологічного стресу PSM-25, а також Методика «Рівень суб’єктивного контролю» Дж. Роттера. На цьому ж етапі була чітко сформульована гіпотеза дослідження та

конкретизовані його завдання. Особливу увагу було приділено технічному забезпеченню: було розроблено та створено електронні форми всіх опитувальників на платформі Google Forms. Це рішення дозволило забезпечити зручний та безперешкодний доступ респонденток до анкет, незалежно від їхнього поточного географічного розташування, що виявилося критично важливим в умовах поточної воєнної ситуації, коли значна частина студентів навчається дистанційно або була змушена змінити місце проживання.

Основний, або емпіричний, етап був присвячений безпосередньому збору первинних даних. Опитування проводилося протягом грудня 2025 року та березня 2026 року. Для поширення посилань на анкети активно використовувалися соціальні мережі (зокрема, Telegram та Instagram), а також студентські групи в месенджерах. Такий підхід дозволив максимально ефективно охопити цільову аудиторію – дівчат студентського віку, які навчаються в різних регіонах України. Перед тим, як приступити до заповнення основної частини опитувальника, кожна респондентка мала змогу детально ознайомитися з інструкцією, яка містила роз’яснення щодо мети дослідження, гарантій анонімності, а також прав учасниць (зокрема, право відмовитися від участі в будь-який момент або не відповідати на окремі питання). Лише після підтвердження добровільної згоди на участь респондентки послідовно відповідали на питання всіх чотирьох методик. Загальний час, необхідний для повного заповнення анкети, в середньому становив від 25 до 30 хвилин. Загалом було отримано 87 заповнених анкет, з яких для подальшого статистичного аналізу було ретельно відібрано 80. До критеріїв відбору входило наявність повних та достовірних відповідей, що виключало пропуски, очевидні суперечності або ознаки «автоматичного» заповнення.

На етапі статистичної обробки зібрані дані були піддані кодифікації, внесені до електронної таблиці, а потім імпортовані у статистичний пакет SPSS (версія 26.0) для подальшого аналізу. Для кожної учасниці були

розраховані первинні показники за використаними методиками. Зокрема, було обчислено загальний бал емоційного інтелекту та бали за п’ятьма його компонентами (згідно з Опитувальником Н. Холла), загальний бал стресостійкості (на основі Бостонського тесту), загальний бал психологічного стресу (за шкалою PSM-25), а також показник інтернальності (за Методикою РСК). Після цього було проведено описовий статистичний аналіз, який включав обчислення середніх арифметичних значень, медіан, стандартних відхилень та частотних розподілів як для всієї вибірки в цілому, так і окремо для кожної курсової групи. Для перевірки висунутої гіпотези щодо існування взаємозв'язку між емоційним інтелектом та стресостійкістю було застосовано кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта Пірсона (r-Пірсона). З метою виявлення статистично значущих відмінностей між групами (наприклад, між дівчатами молодших курсів, тобто 1-2 курси, та старших, тобто 3-4 курси) використовувався t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Додатково було проведено порівняльний аналіз показників між групами з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту, що визначалися методом медіанного розподілу. Метою цього аналізу було виявлення специфічних особливостей прояву стресостійкості, рівня стресу та локусу контролю в цих контрастних групах, що дозволяє отримати більш глибоке розуміння взаємодії досліджуваних факторів.

На завершальному етапі було здійснено змістовну інтерпретацію отриманих статистичних результатів. На основі цього аналізу були сформульовані висновки щодо підтвердження або спростування висунутої гіпотези дослідження. Крім того, були розроблені та обґрунтовані практичні рекомендації, адресовані психологічним службам закладів вищої освіти та фахівцям-психологам, які працюють зі студентською молоддю, особливо в складних умовах воєнного стану. Результати статистичного аналізу, представлені у наочній формі таблиць, графіків та діаграм, детально висвітлені у наступних підрозділах цієї роботи. На цьому ж етапі було проведено критичний аналіз обмежень проведеного дослідження. До таких

обмежень було віднесено відносно невеликий обсяг вибірки, використання переважно опитувальників самозвіту, які можуть бути чутливими до впливу соціальної бажаності, а також відсутність контрольної групи осіб, які не перебувають в умовах хронічного воєнного стресу. Врахування цих обмежень є важливим для коректної інтерпретації отриманих результатів та визначення перспективних напрямів для подальших наукових розвідок у цій галузі.

2.3. Результати діагностики емоційного інтелекту

Емоційний інтелект, який є центральним конструктом у межах даного емпіричного дослідження, діагностувався з використанням Опитувальника емоційного інтелекту Н. Холла, що був адаптований Х. Сапій для вітчизняного наукового контексту. Застосування саме цієї методики обумовлене її валідованістю та здатністю забезпечити комплексний аналіз емоційної сфери особистості, дозволяючи оцінити не лише інтегральний рівень емоційного інтелекту респондентки, але й деталізувати вираженість п’яти його ключових компонентів, що є фундаментальними для розуміння емоційної компетентності. До цих компонентів належать: емоційна обізнаність, що відображає здатність до усвідомлення та ідентифікації власних емоцій; управління своїми емоціями, що характеризує ефективність регуляції та конструктивного використання емоційних станів; самомотивація, яка стосується здатності спрямовувати емоції для досягнення цілей; емпатія, що проявляється у спроможності розуміти та розділяти емоції інших людей; та розпізнавання емоцій інших людей, що є критично важливим для успішної соціальної взаємодії. Кожен згаданий компонент оцінюється за стандартизованою шкалою в діапазоні від 0 до 20 балів, де певні інтервали відповідають конкретним рівням розвитку: так, показники у межах 0–5 балів свідчать про дуже низький рівень, 6–10 балів – про низький, 11–15 балів – про середній, а значення від 16 до 20 балів вказують на високий рівень

розвитку відповідного компонента. Загальний показник емоційного інтелекту агрегується шляхом підсумовування балів, отриманих за всіма компонентами, із максимально можливим значенням у 100 балів, і так само інтерпретується у контексті якісних рівнів: 0–25 балів – дуже низький, 26–50 балів – низький, 51–75 балів – середній, а 76–100 балів – високий рівень, що дозволяє формувати цілісну картину емоційної компетентності.

Аналіз отриманих у ході діагностики результатів був проведений як на загальній вибірці дівчат студентського віку, яка становила N = 80 осіб, так і за окремими курсами навчання, де на кожному курсі було представлено по 20 респонденток. Такий підхід дозволив не лише отримати інтегральну оцінку емоційного інтелекту студентської молоді, але й виявити потенційні закономірності та динаміку його розвитку впродовж освітнього процесу, враховуючи можливий вплив академічного середовища та соціального досвіду, набутого на різних етапах навчання у вищому закладі. Дослідження динаміки є особливо цінним, оскільки емоційний інтелект не є статичною константою, а здатен до трансформації та вдосконалення. Отримані кількісні дані були ретельно систематизовані та представлені у вигляді таблиць, що забезпечує їхню наочність та легкість сприйняття. Їхня інтерпретація здійснювалася з обов'язковим урахуванням провідних теоретичних положень, що були детально викладені у першому розділі даної наукової праці, забезпечуючи глибоке осмислення емпіричних результатів у контексті сучасних психологічних концепцій емоційного інтелекту та його ролі у професійній та особистісній самореалізації.

Переходячи до викладу емпіричних даних, що характеризують загальний рівень емоційного інтелекту у досліджуваній когорті. Узагальнені результати, отримані внаслідок діагностики емоційного інтелекту у всій вибірці дівчат-студенток, є першочерговим елементом аналізу, який дозволяє сформувати базове уявлення про стан емоційної компетентності цієї категорії молоді. Ці дані відображають інтегральну картину і слугуватимуть відправною точкою для подальших, більш деталізованих порівнянь та

висновків. Детальна інформація щодо середніх значень кожного компонента, а також інтегрального показника емоційного інтелекту, представлена у таблиці 2.1, що забезпечує прозорість та наукову обґрунтованість отриманих висновків.

Таблиця 2.1. – Середні показники компонентів та загального рівня емоційного інтелекту у вибірці дівчат-студенток (N = 80)

Компонент емоційного інтелекту	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)	Мінімальний бал	Максимальний бал	Рівень
Емоційна обізнаність	14,8	3,2	7	20	Середній
Управління своїми емоціями	12,3	3,8	4	19	Середній
Самомотивація	15,1	3,0	8	20	Середній
Емпатія	16,4	2,5	10	20	Високий
Розпізнавання емоцій інших людей	13,7	3,4	5	20	Середній
Загальний EI	72,3	12,9	42	95	Середній

Як видно у таблиці 2.1, загальний рівень емоційного інтелекту, зафіксований у вибірці дівчат-студенток, знаходиться на середньому рівні, що відповідає середньому значенню (M) 72,3 бали зі 100 можливих. Цей показник дає підстави стверджувати, що досліджувані респондентки переважно володіють помірно розвиненими компетенціями у сфері ідентифікації, інтерпретації та регуляції емоційних станів. Проте, така амплітуда значень одночасно вказує на наявність суттєвого потенціалу для подальшої систематичної розбудови цих навичок, що може бути реалізовано через цілеспрямовані освітні та тренінгові програми. Важливою особливістю виявлених даних є значна варіативність індивідуальних відмінностей, що підтверджується стандартним відхиленням (SD) у 12,9 бали та широким діапазоном отриманих результатів, які варіюються від 42 балів (що

інтерпретується як низький рівень) до 95 балів (що відповідає високому рівню). Ця дисперсія чітко засвідчує, що серед студентської молоді існують як індивіди з високорозвиненим емоційним інтелектом, які, ймовірно, ефективніше адаптуються до стресових чинників та викликів, так і ті, хто об'єктивно потребує таргетуваного розвитку цих життєво важливих психологічних ресурсів для підвищення власної емоційної стійкості та соціальної адаптації.

Поглиблений аналіз окремих складових емоційного інтелекту дозволив встановити, що найбільш вираженим у досліджуваної когорти дівчат є компонент емпатії, середня оцінка якого становить 16,4 бали при стандартному відхиленні 2,5 бали, що кваліфікується як високий рівень. Цей результат цілком узгоджується з теоретичними концепціями, представленими у підрозділі 1.3 даного дослідження, де обґрунтовується, що дівчата та жінки традиційно демонструють вищі показники емпатії порівняно з чоловіками. Ця відмінність може бути детермінована як комплексом соціокультурних очікувань, що формують гендерні ролі, так і специфікою процесів соціалізації, які культивують розвиток емоційної чутливості та орієнтації на відносини. Високий рівень емпатії є безумовною перевагою, оскільки він зумовлює здатність дівчат глибоко розуміти емоційні переживання інших людей, співчувати їм та ефективно підтримувати міжособистісні зв’язки. В умовах воєнного конфлікту це може значно полегшувати взаємне надання та отримання соціальної підтримки, що є критично важливим для збереження психологічної стійкості спільноти. Водночас, за відсутності належних навичок саморегуляції, надмірна емпатія може перетворитися на фактор ризику вторинної травматизації або емоційного вигорання, коли інтенсивне співпереживання чужому болю без ефективного управління власними емоціями призводить до значного психологічного навантаження.

Наступним за вираженістю виявився компонент самомотивації, який досяг середнього значення 15,1 бали при стандартному відхиленні 3,0 бали, що позиціонує його на межі середнього та високого рівня. Такий показник

переконливо свідчить про те, що дівчата-студентки загалом демонструють високу здатність до підтримання позитивного емоційного стану, ефективно знаходять внутрішні стимули для конструктивної діяльності та зберігають цілеспрямованість навіть у складних та невизначених умовах. У контексті тривалого воєнного стану цей компонент набуває особливої значущості, оскільки він є фундаментальним чинником психологічної стійкості, дозволяючи індивідам не втрачати надії, продовжувати освітню діяльність та активно шукати доступні ресурси для подолання численних труднощів та адаптації до нових реалій. Розвинена самомотивація сприяє формуванню проактивної позиції, що є вкрай важливою для збереження ментального здоров'я та особистісного розвитку у кризові періоди.

Дещо нижчими є показники емоційної обізнаності, зафіксовані на рівні M = 14,8 бали зі стандартним відхиленням SD = 3,2 бали, що відповідає середньому рівню. Ця обставина вказує на те, що хоча дівчата-студентки переважно усвідомлюють свої емоції на загальному рівні, вони не завжди можуть точно ідентифікувати їхні конкретні прояви, диференціювати нюанси або розрізняти складні емоційні стани. В умовах хронічного стресу, спричиненого, зокрема, воєнним конфліктом, недостатній рівень емоційної обізнаності може призводити до кумуляції психоемоційної напруги без її своєчасного розпізнавання та адекватного опрацювання. Це, у свою чергу, значно підвищує ризик виникнення емоційних дисрегуляцій або навіть виражених емоційних зривів, оскільки неспроможність вербалізувати та осмислити власні емоції перешкоджає їх ефективній регуляції та конструктивному вивільненню. Отже, покращення емоційної обізнаності є важливою передумовою для розвитку загальної психологічної стійкості.

Компонент розпізнавання емоцій інших людей також знаходиться на середньому рівні, з показниками M = 13,7 бали та SD = 3,4 бали. Цей аспект емоційного інтелекту відображає здатність індивіда не лише емпатично розуміти, а й потенційно впливати на емоційний стан оточуючих, що є ключовим для ефективної міжособистісної взаємодії та комунікації.

Помірний рівень цього компонента може свідчити про те, що дівчата-студентки більше схильні до пасивного емпатійного розуміння емоцій оточуючих, ніж до активних стратегій впливу або модифікації чужих емоційних станів. Це спостереження узгоджується з традиційними гендерними стереотипами, які часто асоціюють жінок з роллю підтримки та розуміння, а не з проактивним лідерством чи прямим впливом у соціальних взаємодіях. Розвиток цієї компетенції до вищого рівня міг би сприяти більш ефективній соціальній адаптації та конструктивному розв’язанню конфліктних ситуацій.

Найнижчим серед усіх досліджених компонентів виявився показник управління власними емоціями, який склав M = 12,3 бали при стандартному відхиленні 3,8 бали. Це є вкрай важливим спостереженням, оскільки саме цей компонент, згідно з теоретичним аналізом, представленим у розділі 1.4, визнається ключовим для формування та підтримання стресостійкості індивіда. Середній, але близький до нижньої межі, рівень управління емоціями свідчить про те, що дівчата-студентки можуть відчувати значні труднощі з ефективною регуляцією власних емоційних станів, особливо у ситуаціях тривалого або інтенсивного хронічного стресу. Зокрема, вони можуть виявляти схильність до "застрягання" у негативних емоціях, мати обмежені стратегії для їх зниження або трансформації, що, у свою чергу, підвищує ризик розвитку та загострення тривожних та депресивних станів. Такий дефіцит у навичках емоційної саморегуляції вимагає особливої уваги та цілеспрямованих інтервенцій.

Для отримання більш деталізованого розуміння розподілу емоційного інтелекту в когорті, всі респондентки були систематизовано розподілені за відповідними рівнями загального емоційного інтелекту. Отримані результати цього розподілу представлено у таблиці 2.2, що дозволяє візуалізувати частку кожної групи та ідентифікувати найбільш чисельні категорії.

Таблиця 2.2. – Розподіл дівчат-студенток за рівнями загального емоційного інтелекту (N = 80)

Рівень емоційного інтелекту	Діапазон балів	Кількість респонденток	Частка (%)
Дуже низький	0–25	0	0%
Низький	26–50	12	15%
Середній	51–75	48	60%
Високий	76–100	20	25%

Аналіз емпіричних даних, представлених у таблиці 2.2, демонструє кількісний розподіл рівнів емоційного інтелекту серед досліджуваної вибірки студенток. Зокрема, було встановлено, що значна частка респонденток, а саме 60%, характеризується середнім рівнем емоційного інтелекту. Такий показник може свідчити про наявність базових, але не повністю розвинених навичок усвідомлення та управління власними емоціями, а також емпатії. Цей середній рівень, ймовірно, відображає типовий етап психоемоційного розвитку молодих дорослих, які перебувають у процесі формування більш складних когнітивних та афективних стратегій, демонструючи при цьому здатність до адекватної, хоча іноді і неоптимальної, емоційної реакції на зовнішні стимули.

Високий рівень емоційного інтелекту був діагностований у 25% студенток. Цей результат є особливо значущим, оскільки високі показники емоційного інтелекту корелюють не лише зі здатністю ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями та підтримувати стабільний психологічний стан, але й асоціюються з підвищеною академічною успішністю, кращими міжособистісними стосунками, ефективнішою комунікацією та потенціалом до лідерства в колективі. Такі особистості, як правило, демонструють розвинені навички саморегуляції, соціальної взаємодії та емоційної стійкості, що є критично важливим для успішної адаптації в університетському середовищі та подальшої професійної реалізації. Наявність чверті студенток з високим рівнем ЕІ свідчить про

внутрішній ресурс колективу до взаємопідтримки та психологічного благополуччя, а також про потенціал для формування позитивного мікроклімату в академічних групах.

Водночас, низький рівень емоційного інтелекту був зафіксований у 15% дівчат-студенток. Ця група вимагає посиленої уваги з боку фахівців психологічної служби університету, оскільки недостатній розвиток емоційного інтелекту може бути пов'язаний з підвищеним ризиком розвитку психосоматичних розладів, труднощами в академічній адаптації, соціальною ізоляцією, конфліктністю у взаєминах та неефективним прийняттям рішень у складних ситуаціях. Відсутність адекватних стратегій емоційного реагування може значно ускладнити їхнє перебування в університеті та негативно вплинути на загальне благополуччя, перешкоджаючи повноцінній реалізації їхнього потенціалу. Тому розробка та впровадження цільових психокорекційних програм, спрямованих на розвиток емоційної обізнаності та регуляції для цієї категорії студенток, є вкрай актуальним завданням, що потребує системного підходу.

Важливо зазначити, що жодна з опитаних респонденток не продемонструвала дуже низького рівня емоційного інтелекту. Цей факт може вказувати на те, що навіть студентки з найнижчими виявленими показниками володіють певними базовими навичками емоційної обізнаності та регуляції, що є фундаментальною передумовою для подальшого розвитку та навчання. Відсутність крайньо низьких показників також може опосередковано свідчити про ефективність існуючих механізмів відбору до вищих навчальних закладів, які, можливо, фільтрують абітурієнтів, що мають вкрай низькі адаптивні здібності, або ж про загальний рівень психологічного розвитку сучасної студентської молоді, яка вступає до університету.

Розуміння динаміки емоційного інтелекту протягом періоду навчання в університеті є критично важливим для розробки ефективних освітніх та психологічних інтервенцій. З метою виявлення можливих тенденцій та якісних змін у розвитку емоційного інтелекту студенток, що можуть

відбуватися під впливом академічного середовища, соціальної взаємодії та особистісного дозрівання, було здійснено комплексний порівняльний аналіз відповідних показників серед представниць першого, другого, третього та четвертого курсів навчання. Цей підхід дозволяє ідентифікувати, чи спостерігається прогресивний розвиток емоційної компетентності з набуттям життєвого та освітнього досвіду, чи, навпаки, існують певні етапи, на яких емоційний інтелект може демонструвати стагнацію або навіть регресію, можливо, під впливом академічного навантаження або інших стресорів.

Проведення такого аналізу ґрунтується на припущенні, що процес навчання у вищій школі є не лише періодом накопичення знань, а й інтенсивного особистісного зростання, що включає в себе розвиток соціальних та емоційних навичок. Вивчення цих змін дає змогу виявити, на яких етапах навчання студенти найбільше потребують підтримки для розвитку емоційної саморегуляції, емпатії та навичок ефективної комунікації. Це також може сприяти виявленню найбільш чутливих періодів для впровадження розвивальних програм. Отримані результати порівняльного дослідження детально викладено в таблиці 2.3, яка містить кількісні дані.

Таблиця 2.3. – Середні показники загального емоційного інтелекту та його компонентів за курсами (M ± SD)

Компонент	1 курс (n=20)	2 курс (n=20)	3 курс (n=20)	4 курс (n=20)
Емоційна обізнаність	13,2 ± 3,1	14,5 ± 3,0	15,3 ± 2,9	16,2 ± 2,8
Управління своїми емоціями	10,8 ± 3,5	11,9 ± 3,6	12,8 ± 3,4	13,7 ± 3,5
Самомотивація	13,5 ± 3,2	14,8 ± 2,9	15,6 ± 2,8	16,5 ± 2,5
Емпатія	15,2 ± 2,8	16,1 ± 2,6	16,8 ± 2,3	17,5 ± 2,1
Розпізнавання емоцій інших	12,4 ± 3,5	13,5 ± 3,3	14,1 ± 3,2	14,8 ± 3,1
Загальний EI	65,1 ± 13,5	70,8 ± 12,8	74,6 ± 11,9	78,7 ± 11,2

Аналіз емпіричних даних, представлених у таблиці 2.3, переконливо демонструє виразну позитивну динаміку у розвитку емоційного інтелекту досліджуваної групи студенток упродовж їхнього навчання у вищому навчальному закладі, а саме – від першого до четвертого курсу. Спостерігається суттєве зростання інтегрального показника емоційного інтелекту: від 65,1 бала на початковому етапі навчання, що за існуючими класифікаціями відповідає нижній межі середнього рівня, до 78,7 бала на випускному курсі, що вже кваліфікується як високий рівень. Цей прогрес є значущим і відображає якісні зміни у формуванні емоційної компетентності. При цьому найбільш інтенсивні періоди приросту показників фіксуються між першим та другим курсами, де було відзначено збільшення на 5,7 бала, а також між третім і четвертим курсами, що характеризується приростом на 4,1 бала. Такий двофазний характер розвитку може бути інтерпретований як відображення специфічних адаптаційних та інтеграційних процесів. Зокрема, на першому курсі студентки перебувають у фазі активної адаптації до принципово нових соціальних умов навчання, вимог університетського середовища та розширеного кола соціальних взаємодій, що, імовірно, може тимчасово справляти дещо гальмівний вплив на прояв та використання їхнього емоційного інтелекту. Натомість, на старших курсах, завдяки поступовому накопиченню цінного досвіду міжособистісної взаємодії у різноманітних контекстах, ефективному подоланню академічних та особистісних труднощів, а також цілеспрямованій професійній підготовці, спостерігається інтенсивна фаза розвитку емоційного інтелекту, що стає важливим ресурсом для їхньої особистісної та професійної самореалізації.

Детальний аналіз окремих складових емоційного інтелекту в розрізі навчальних курсів виявляє нерівномірність їхньої динаміки. Винятково стрімке зростання зафіксовано за компонентом самомотивації, де показник збільшився з 13,5 до 16,5 бала, що підкреслює посилення внутрішніх ресурсів особистості для досягнення цілей. Аналогічно, компонент управління своїми емоціями демонструє значний приріст з 10,8 до 13,7 бала, що свідчить про

вдосконалення навичок емоційної саморегуляції. Важливо відзначити, що саме ці дві компоненти традиційно розглядаються як фундаментальні для формування високого рівня стресостійкості. Отже, їхня позитивна та виражена динаміка переконливо доводить, що з кожним наступним роком навчання студентки опановують більш досконалі та ефективні стратегії емоційної саморегуляції, а також розвивають здатність до стійкої та цілеспрямованої самомотивації. Емпатія, як складова емоційного інтелекту, також демонструє стабільну тенденцію до зростання, збільшуючись з 15,2 до 17,5 бала. Цей розвиток може бути інтерпретований як пряме відображення розширення та поглиблення досвіду соціальної взаємодії в інклюзивному та багатогранному студентському середовищі, де постійно виникає потреба у розумінні та співпереживанні іншим. Компонент емоційної обізнаності також не залишається без змін, зростаючи з 13,2 до 16,2 бала. Це підвищення є критично важливим, оскільки емоційна обізнаність слугує фундаментальною основою для повноцінного розвитку всіх інших компонентів емоційного інтелекту, забезпечуючи глибинне розуміння власних та чужих емоційних станів, що, у свою чергу, є передумовою для їхнього ефективного управління та використання.

З метою поглибленого дослідження взаємозв'язків та для подальшого кореляційного аналізу, який буде детально представлено в підрозділі 2.5, було ретельно сформовано дві контрастні за рівнем емоційного інтелекту групи. До першої групи були віднесені студентки з високим рівнем емоційного інтелекту, де загальний бал становив 76 або більше (n = 20). На противагу цьому, другу групу склали дівчата з низьким рівнем емоційного інтелекту, чий загальний бал не перевищував 50 (n = 12). Такий підхід дозволив створити виразні полярні вибірки, що забезпечує максимізацію можливостей для виявлення значущих відмінностей. У таблиці 2.4 представлено деталізоване порівняння середніх показників за кожним окремим компонентом емоційного інтелекту між цими двома групами, що дозволить кількісно оцінити специфіку їхніх емоційних профілів.

Таблиця 2.4. – Порівняння компонентів емоційного інтелекту у групах з високим та низьким рівнем EI (M ± SD)

Компонент	Група з високим EI (n=20)	Група з низьким EI (n=12)	t-критерій	p-рівень
Емоційна обізнаність	18,4 ± 1,2	10,2 ± 2,1	12,45	<0,001
Управління своїми емоціями	16,8 ± 1,8	7,5 ± 2,4	11,23	<0,001
Самомотивація	18,5 ± 1,1	11,3 ± 2,0	11,89	<0,001
Емпатія	18,2 ± 1,4	13,5 ± 2,2	6,78	<0,001
Розпізнавання емоцій інших	17,1 ± 1,6	9,8 ± 2,3	9,45	<0,001

Аналіз даних, узагальнених у таблиці 2.4, переконливо демонструє наявність статистично значущих відмінностей між групами з високим та низьким рівнями емоційного інтелекту за всіма досліджуваними компонентами ($p < 0,001$ для всіх порівнянь). Ця висока статистична значущість підкреслює надійність виявлених відмінностей. Найбільш виражені та відчутні розбіжності були зафіксовані за компонентами «управління своїми емоціями», де різниця сягала 9,3 бала, та «самомотивація», з відмінністю у 7,2 бала. Цей результат переконливо підтверджує ключову та визначальну роль цих двох компонентів у формуванні інтегрального показника емоційного інтелекту. Крім того, суттєві відмінності спостерігалися за компонентом «розпізнавання емоцій інших людей», де розбіжність становила 7,3 бала. Це свідчить про те, що студентки, які характеризуються високим рівнем емоційного інтелекту, не лише демонструють значно глибше розуміння та усвідомлення власних емоційних станів, але й виявляють вищу здатність до точного інтерпретування та ефективного реагування на емоційний стан оточуючих. Такий комплекс розвинених емоційних здібностей є надзвичайно важливим ресурсом для успішної соціальної взаємодії, побудови міцних

міжособистісних зв'язків та ефективного функціонування у різноманітних соціальних контекстах.

За результатами проведеної діагностики емоційного інтелекту формуються наступні попередні висновки, що потребують подальшого детального осмислення та інтерпретації:

1. Загальний рівень емоційного інтелекту у вибірці дівчат-студенток зафіксований як середній, про що свідчить середнє значення (M = 72,3 бала). Важливо відзначити дисперсію в розподілі: при цьому 25% респонденток демонструють високий рівень розвитку емоційного інтелекту, що може бути показником їхньої підвищеної адаптивності та ефективності у соціальній взаємодії, тоді як 15% належать до категорії з низьким рівнем, що може вказувати на потенційні виклики у саморегуляції та міжособистісних стосунках.

2. Найбільш розвиненим компонентом емоційного інтелекту у дівчат виявилася емпатія, з середнім показником (M = 16,4), що відповідає високому рівню. Цей результат цілком узгоджується з даними наукової літератури щодо гендерних особливостей прояву емоційного інтелекту, детально описаних у попередньому підрозділі 1.3, де традиційно відзначається вища схильність жінок до емпатійного реагування та розуміння емоцій інших.

3. Водночас, найменш розвиненим компонентом визначено управління своїми емоціями (M = 12,3), що відповідає середньому рівню, але є близьким до його нижньої межі. Такий показник може розглядатися як потенційний фактор ризику для зниження загальної стресостійкості особистості. Отже, саме цей компонент виступає як ключова ціль для розробки та реалізації адресних психологічних інтервенцій, спрямованих на розвиток навичок ефективної емоційної саморегуляції.

4. Підтверджено чітку та виразну позитивну динаміку у розвитку емоційного інтелекту упродовж усього періоду навчання в університеті: загальний показник демонструє значне зростання з 65,1 бала на першому

курсі до 78,7 бала на четвертому. Це переконливо свідчить про те, що академічне середовище, систематичне навчання та накопичений особистий досвід у студентські роки активно сприяють дозріванню та вдосконаленню емоційних здібностей.

5. Найбільш інтенсивний прогрес у розвитку спостерігається саме за компонентами самомотивації та управління своїми емоціями, що є фундаментально важливими для формування психологічної стійкості та ефективного подолання стресових ситуацій.

Отримані результати та попередні висновки закладають міцне емпіричне підґрунтя для подальшого, більш поглибленого, аналізу стресостійкості (підрозділ 2.4), а також для встановлення складних кореляційних зв'язків між усіма досліджуваними психологічними показниками, що буде викладено в підрозділі 2.5. У наступному розділі роботи буде представлено деталізовані результати діагностики рівня стресостійкості, особливостей переживання психологічного стресу, а також типології локусу контролю досліджуваної вибірки студенток, що дозволить сформувати більш цілісне уявлення про їхній адаптаційний потенціал.

2.4. Результати діагностики стресостійкості

Для всебічного та глибокого аналізу стресостійкості у вибірці дівчат-студенток, а також характеристик, що її супроводжують та потенційно впливають на неї, було застосовано комплекс з трьох методичних підходів, що взаємодоповнюють один одного. Цей комплекс включав: Бостонський тест стресостійкості, покликаний оцінити загальну спроможність індивіда ефективно протистояти різноманітним стресовим впливам; Шкалу психологічного стресу PSM-25, призначену для вимірювання актуального рівня психологічного стресу, що переживається особою; а також Методику «Рівень суб’єктивного контролю» (РСК) Дж. Роттера, адаптовану для визначення локусу контролю як індикатора інтернальності або

екстернальності особистості. Такий інтегрований підхід є критично важливим для отримання не лише інформації про заявлену чи усвідомлену стресостійкість, але й для достовірного оцінювання поточного емоційного стану респонденток, а також їхньої ресурсної здатності до подолання складних життєвих обставин. Взаємодія цих параметрів дає змогу сформувати цілісне уявлення про психологічну адаптивність студентської молоді, враховуючи як диспозиційні особливості, так і реакції на безпосередні стресори. Це дозволяє уникнути однобічного трактування феномену стресостійкості, який є багатогранним і включає в себе як стійкість до зовнішніх викликів, так і внутрішню здатність до саморегуляції та ефективної взаємодії з навколишнім середовищем.

Усі статистичні розрахунки проводилися як на основі загальної вибірки, що складалася з 80 респонденток (N = 80), так і окремо для кожної групи, сформованої за курсами навчання, де кожна така група налічувала 20 осіб. Додатково було здійснено порівняльний аналіз між двома специфічними підгрупами, які були ідентифіковані та сформовані у попередньому підрозділі 2.3: група з високим рівнем емоційного інтелекту (n = 20) та група з низьким рівнем емоційного інтелекту (n = 12). Цей диференційований підхід до аналізу даних дозволив не тільки виявити загальні тенденції, але й ідентифікувати потенційні відмінності у показниках стресостійкості, рівня стресу та локусу контролю, які можуть бути обумовлені як навчальним етапом, так і індивідуальними особливостями, зокрема рівнем розвитку емоційного інтелекту. Таке структурування вибірки та подальший аналіз є фундаментальними для виявлення закономірностей у динаміці психологічних показників та їх взаємозв'язків у досліджуваній когорті студентської молоді.

2.4.1. Результати Бостонського тесту стресостійкості

Бостонський тест стресостійкості є інструментом для визначення ступеня сформованості стресостійкості, вимірюючи його за чотирибальною

шкалою, де значення варіюються від 0 до 4. У цій шкалі вищі бали безпосередньо корелюють з вищим рівнем стресостійкості, відображаючи кращу адаптивність та здатність індивіда протистояти несприятливим впливам. Загальний показник тестування обчислюється шляхом підсумовування відповідей на 20 питань, що дозволяє отримати максимальну оцінку у 80 балів. Інтерпретація отриманих балів здійснюється відповідно до наступних категорій: діапазон від 0 до 20 балів вказує на вкрай низьку стресостійкість, що кваліфікує особу як таку, що перебуває у групі ризику; від 21 до 40 балів свідчить про низький рівень стресостійкості; 41–60 балів характеризує середній рівень; а показники від 61 до 80 балів вказують на високий рівень стресостійкості. Ця градація дозволяє не тільки кількісно виміряти показник, але й якісно класифікувати рівень психологічної стійкості до стресу.

Усі узагальнені результати, отримані внаслідок тестування по всій дослідженій вибірці, детально представлені в таблиці 2.5, що додається для візуалізації та подальшого аналізу даних.

Таблиця 2.5. – Показники стресостійкості за Бостонським тестом у вибірці дівчат-студенток (N = 80)

Показник	Значення
Середнє значення (M)	47,6
Стандартне відхилення (SD)	11,4
Мінімальний бал	24
Максимальний бал	72
Медіана	48,0

Аналіз середнього показника стресостійкості по всій вибірці, який склав M = 47,6 при стандартному відхиленні SD = 11,4, вказує на відповідність середньому рівню за інтерпретаційною шкалою тесту (діапазон 41–60 балів). Цей результат дає підстави стверджувати, що дівчата-студентки загалом демонструють помірну здатність ефективно протистояти стресовим впливам. Це означає, що вони здебільшого зберігають працездатність та функціональність у переважній кількості стресових ситуацій, проте можуть

відчувати значне психоемоційне напруження та виснаження, особливо при тривалому або інтенсивному впливі стресорів. Помірна стресостійкість у цьому контексті передбачає, що хоча особистість і володіє певними механізмами подолання, її адаптивні ресурси не є безмежними і можуть бути вичерпані в умовах підвищеного навантаження. Додатково, значний індивідуальний розкид отриманих балів, що варіюється від 24 до 72, підтверджується відносно високим значенням стандартного відхилення (11,4). Цей широкий діапазон свідчить про суттєві відмінності у психологічній стійкості між окремими респондентками, що підкреслює необхідність врахування індивідуальних особливостей при розробці психологічної підтримки та інтервенцій. Таким чином, хоча середні показники відображають загальну тенденцію, вони не повинні затьмарювати значну гетерогенність усередині групи.

Більш детальна інформація щодо розподілу респонденток за визначеними рівнями стресостійкості, що дозволяє проаналізувати частки учасниць у кожній категорії, представлена у таблиці 2.

Таблиця 2.6. – Розподіл дівчат-студенток за рівнями стресостійкості (Бостонський тест, N = 80)

Рівень стресостійкості	Діапазон балів	Кількість респонденток	Частка (%)
Дуже низький	0–20	0	0%
Низький	21–40	22	27,5%
Середній	41–60	44	55,0%
Високий	61–80	14	17,5%

Як свідчать дані, представлені в таблиці, значна частка дівчат, а саме 55%, демонструють середній рівень стресостійкості, що в цілому є очікуваним результатом для студентської молоді, яка перебуває у стані постійної адаптації до нових викликів. Проте, лише у 17,5% респонденток було виявлено високий рівень стресостійкості, що є порівняно невеликою часткою і може вказувати на потребу у розвитку ресурсів психологічної стійкості у студентському середовищі. Особливо тривожним аспектом є

виявлення низького рівня стресостійкості у 27,5% дівчат, що становить майже кожну четверту або п'яту учасницю дослідження. Ця підгрупа респонденток, яка характеризується зниженою здатністю протистояти стресовим факторам, формує групу підвищеного ризику розвитку різноманітних стресових розладів, зокрема в контексті хронічного воєнного стресу, який є актуальним для України. Відповідно, такі особистості потребують невідкладної та пріоритетної психологічної підтримки та інтервенцій, спрямованих на зміцнення їхньої психологічної стійкості та адаптивних механізмів. Важливо зазначити, що у вибірці не було зафіксовано жодного випадку дуже низького рівня стресостійкості, що, у свою чергу, вказує на наявність хоча б мінімальних адаптаційних ресурсів у всіх учасниць дослідження, що є позитивним показником, незважаючи на загальну напружену ситуацію.

Розгляд динаміки стресостійкості з огляду на курси навчання є важливим для розуміння адаптаційних процесів, що відбуваються у студентському віці. Порівняльний аналіз показників стресостійкості, отриманих від дівчат, які навчаються на різних курсах, детально наведений у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7 – Показники стресостійкості за Бостонським тестом у розрізі курсів навчання (M ± SD)

Курс	Середній бал	Рівень	Частка з низькою стресостійкістю (%)	Частка з високою стресостійкістю (%)
1 курс (n=20)	42,3 ± 10,2	Середній (нижня межа)	40%	5%
2 курс (n=20)	46,8 ± 11,0	Середній	30%	10%
3 курс (n=20)	49,5 ± 10,5	Середній	25%	20%
4 курс (n=20)	51,8 ± 11,8	Середній (верхня межа)	15%	35%

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.7, чітко вказує на формування позитивної динаміки у рівні стресостійкості, що простежується від першого

до четвертого курсу навчання. Середній бал за тестом на стресостійкість послідовно зростає, починаючи з 42,3 на першому курсі, що відповідає середньому рівню, але є досить близьким до нижньої межі низького рівня, до 51,8 на четвертому курсі, що також відноситься до середнього рівня, проте наближається до високого. Найбільш помітне зростання цього показника спостерігається у періоди між першим і другим курсами, де було зафіксовано збільшення на 4,5 бала, а також між третім і четвертим курсами, що супроводжувалося зростанням на 2,3 бала. Ця тенденція може бути пояснена декількома взаємопов'язаними факторами. По-перше, для першокурсниць процес адаптації до нових академічних вимог та соціального середовища вищої освіти часто супроводжується підвищеним рівнем стресу. Наступне зростання стресостійкості може відображати успішне проходження цього адаптаційного періоду. По-друге, на старших курсах студенти накопичують значний досвід подолання різноманітних навчальних та життєвих труднощів, що сприяє розвитку їхніх копінг-стратегій та зміцненню загальної психологічної стійкості. Цей досвід, у поєднанні з професійним самовизначенням та особистісним зростанням, є суттєвим ресурсом для підвищення стресостійкості.

Особливо значущим і показовим результатом є суттєве зменшення частки дівчат, що демонструють низьку стресостійкість: цей показник знизився з 40% на першому курсі до 15% на четвертому. Одночасно спостерігається значне збільшення частки студенток із високим рівнем стресостійкості: з 5% на першому курсі до 35% на четвертому. Така динаміка переконливо свідчить про те, що освітнє середовище університету, системна професійна підготовка, що включає розвиток когнітивних та соціальних навичок, а також накопичення різноманітного життєвого досвіду, відіграють ключову роль у зміцненні психологічної стійкості молодих жінок. Цей процес може бути інтерпретований як формування більш ефективних адаптаційних стратегій та підвищення загальної здатності до саморегуляції в умовах постійних викликів, що є особливо цінним в умовах сучасних

кризових реалій. Таким чином, вища освіта не тільки надає знання та навички, а й сприяє особистісному зростанню, що є фундаментальним для формування психологічно стійкої та адаптованої особистості.

2.4.2. Результати Шкали психологічного стресу PSM-25

Шкала психологічного стресу PSM-25 є визнаним діагностичним інструментом, що дозволяє об'єктивно оцінити суб'єктивний рівень психологічного стресу, який респондентка переживала протягом останнього місяця. Ця методика дозволяє охопити тимчасовий аспект стресової реакції, що є важливим для розуміння актуального психоемоційного стану. Загальний бал, який може бути отриманий за цією шкалою, варіюється в діапазоні від 25 до 125. Інтерпретація отриманих балів здійснюється відповідно до наступних градацій: показники від 25 до 50 балів свідчать про низький рівень стресу; від 51 до 75 балів відповідають середньому рівню психологічного стресу; діапазон від 76 до 100 балів інтерпретується як високий рівень; а значення від 101 до 125 балів вказують на дуже високий рівень психологічного стресу, що може мати значні наслідки для функціонування особистості.

Усі отримані результати діагностики рівня психологічного стресу за методикою PSM-25, зібрані по всій дослідженій вибірці, представлені у таблиці 2.8 для наочності та подальшого аналізу.

Таблиця 2.8. – Показники психологічного стресу за шкалою PSM-25 у вибірці дівчат-студенток (N = 80)

Показник	Значення
Середнє значення (M)	78,4
Стандартне відхилення (SD)	14,6
Мінімальний бал	48
Максимальний бал	112
Медіана	79,0

Аналіз середнього показника рівня стресу, який зафіксований на рівні M = 78,4 при стандартному відхиленні SD = 14,6, переконливо свідчить про

високий рівень психологічного напруження серед дівчат-студенток. Цей показник знаходиться у діапазоні 76–100 балів, що за інтерпретацією методики PSM-25 відповідає високому рівню стресу. Такий результат є очікуваним і, на жаль, закономірним у контексті тривалого воєнного стану в Україні, який створює постійне психотравмуюче тло. Високий рівень стресу у студентській вибірці може проявлятися у широкому спектрі психоемоційних та психофізіологічних симптомів, таких як постійне відчуття тривоги, порушення нормального режиму сну, значні труднощі з концентрацією уваги, підвищена дратівливість, а також емоційне виснаження. Всі ці прояви суттєво знижують якість життя та академічну успішність. Додатково, варто відзначити суттєвий індивідуальний розкид значень, що коливається від 48 до 112 балів. Це підтверджується відносно високим стандартним відхиленням і свідчить про значну гетерогенність у групі щодо ступеня вразливості до стресогенних факторів, а також про різні стратегії подолання, що застосовуються респондентками. Таким чином, хоча загальна тенденція вказує на високий рівень стресу, індивідуальні реакції та адаптивні можливості значно варіюються.

Детальний розподіл респонденток за визначеними рівнями психологічного стресу, що дозволяє отримати повніше уявлення про структуру стресового стану у вибірці, наведено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9. – Розподіл дівчат-студенток за рівнем психологічного стресу (PSM-25, N = 80)

Рівень стресу	Діапазон балів	Кількість респонденток	Частка (%)
Низький	25–50	4	5%
Середній	51–75	24	30%
Високий	76–100	38	47,5%
Дуже високий	101–125	14	17,5%

Дані, представлені у таблиці 2.9, викликають серйозне занепокоєння і слугують тривожним сигналом щодо стану психічного здоров'я студентської молоді. Виявлено, що майже половина дівчат, а саме 47,5%, демонструють

високий рівень стресу, а ще 17,5% перебувають у стані дуже високого рівня психологічного стресу. Сумарно, це означає, що 65% респонденток переживають клінічно значущий психологічний дистрес, що вимагає негайного психологічного втручання та підтримки. Цей високий відсоток осіб, які перебувають у стані значного емоційного напруження, підкреслює глибокий і широкомасштабний вплив поточних стресогенних факторів. Особливо показовим є той факт, що лише 5% дівчат демонструють низький рівень стресу, що свідчить про вкрай обмежену кількість осіб, які успішно зберігають психологічну рівновагу. Такий розподіл чітко акцентує актуальність та масштабність проблеми психічного здоров'я студентської молоді, особливо в умовах тривалої війни, де постійні загрози та невизначеність є нормою.

Дослідження динаміки рівня стресу залежно від курсу навчання дозволяє виявити потенційні адаптаційні процеси або, навпаки, накопичення стресових ефектів. Порівняльний аналіз показників за методикою PSM-25 для студенток різних курсів детально представлений у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10. – Показники психологічного стресу (PSM-25) у розрізі курсів навчання (M ± SD)

Курс	Середній бал	Рівень	Частка з високим/дуже високим стресом (%)
1 курс (n=20)	82,5 ± 13,2	Високий	70%
2 курс (n=20)	79,8 ± 14,5	Високий	65%
3 курс (n=20)	77,2 ± 14,0	Високий	60%
4 курс (n=20)	74,1 ± 15,1	Середній (верхня межа)	55%

Аналіз даних, відображених у таблиці 2.10, показує, що найвищий середній рівень психологічного стресу зафіксовано у студенток першого курсу (M = 82,5), тоді як найнижчий показник спостерігається на четвертому курсі (M = 74,1). Ця тенденція свідчить про поступове, але стабільне зниження рівня стресу від першого до четвертого курсу, різниця між якими

становить 8,4 бала. Таке зменшення може інтерпретуватися як результат успішної адаптації студенток до нових умов навчання та повсякденного життя в умовах війни, а також як наслідок набуття більш ефективних стратегій подолання стресових ситуацій. Протягом навчання студенти розвивають навички тайм-менеджменту, соціальної підтримки, емоційної регуляції, що сприяє зниженню суб'єктивного відчуття стресу. Частка дівчат, які перебувають у стані високого або дуже високого стресу, також знижується: з 70% на першому курсі до 55% на четвертому. Однак, незважаючи на цю позитивну динаміку, навіть на четвертому курсі понад половина студенток продовжують перебувати у стані значного психологічного напруження. Цей факт є критично важливим і свідчить про хронічний характер впливу воєнного стресу, який не зникає повністю навіть після кількох років адаптації, і продовжує впливати на психічне здоров'я молоді.

2.4.3. Результати Методики «Рівень суб’єктивного контролю» (РСК)

Методика «Рівень суб’єктивного контролю» (РСК), розроблена Дж. Роттером та адаптована для української вибірки Є. Бажиним, С. Голинкіною та А. Еткіндом, є ключовим інструментом для оцінки локусу контролю особистості. Цей психологічний конструкт відображає схильність людини приписувати відповідальність за події власного життя або собі (інтернальний локус контролю), або зовнішнім факторам, таким як удача, доля, вплив інших людей чи обставин (екстернальний локус контролю). Загальний показник інтернальності (Іо) вимірюється за шкалою, що коливається від 0 до 44 балів. Підрахунок здійснюється прямим методом, без необхідності переведення у стіни або інші стандартизовані показники. Чим вищий бал отримує респондентка за цією шкалою, тим більш вираженим є її інтернальний локус контролю, що вказує на більшу готовність брати на себе відповідальність за свої вчинки та їхні наслідки.

Усі узагальнені результати, отримані в ході застосування методики РСК, представлені у таблиці 2.11, що додається для візуалізації та подальшого аналізу.

Таблиця 2.11. – Показники локусу контролю (РСК) у вибірці дівчат-студенток (N = 80)

Показник	Значення
Середнє значення (M)	26,3
Стандартне відхилення (SD)	6,8
Мінімальний бал	12
Максимальний бал	40
Медіана	26,0

Середній показник інтернальності, який склав M = 26,3, знаходиться в межах середніх значень за теоретичним діапазоном шкали (0–44 бали). Для більш точної інтерпретації цих результатів було використано медіанний розподіл, згідно з яким бали, що перевищують медіану (26), свідчать про домінування інтернального локусу контролю, тоді як бали нижче медіани вказують на переважання екстернальності. Таким чином, можна припустити, що приблизно половина дівчат-студенток схильні брати відповідальність за події власного життя на себе, демонструючи внутрішню переконаність у власній здатності впливати на обставини. Інша половина, навпаки, частіше приписує результати своїх дій або зовнішні події обставинам, що знаходяться поза їхнім контролем. Цей розподіл підкреслює дихотомію у сприйнятті особистістю причинно-наслідкових зв'язків у власному житті. Індивідуальні відмінності у локусі контролю є ключовими для розуміння того, як дівчата реагують на стрес, які копінг-стратегії вони обирають, та наскільки ефективно вони адаптуються до складних умов.

Розподіл респонденток за визначеними рівнями локусу контролю, що дозволяє деталізувати частки учасниць з інтернальним та екстернальним типами, представлено у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12. – Розподіл дівчат-студенток за типом локусу контролю (РСК, N = 80)

Тип локусу контролю	Кількість респонденток	Частка (%)
Інтернальний (>26 балів)	38	47,5%
Екстернальний (≤26 балів)	42	52,5%

Аналіз розподілу показує, що незначно більша частка дівчат, а саме 52,5%, мають екстернальний локус контролю. Це спостереження може бути обґрунтовано значним впливом поточного воєнного стресу, який створює умови, в яких багато подій дійсно виявляються непідконтрольними особистості. Обстріли, повітряні тривоги, вимушені переміщення та загальна невизначеність є зовнішніми факторами, що об'єктивно не залежать від індивідуальних зусиль. Вплив цих обставин може формувати або підсилювати звичку приписувати відповідальність за події зовнішнім, неконтрольованим силам. Проте, важливо підкреслити, що значна частка дівчат (47,5%) все ж демонструють інтернальний локус контролю. Цей факт є позитивним сигналом, оскільки він свідчить про збереження внутрішньої опори, відчуття власної суб'єктності та здатності впливати на своє життя навіть у вкрай складних умовах. Наявність інтернального локусу контролю може бути ключовим ресурсом для ефективного подолання труднощів та підтримки психологічного благополуччя в умовах, що характеризуються підвищеною невизначеністю та загрозами.

Дослідження динаміки локусу контролю в контексті навчання на різних курсах є важливим для розуміння розвитку особистісних характеристик студентів. Аналіз локусу контролю, проведений у розрізі курсів навчання, результати якого наведено в таблиці 2.13, демонструє поступове зростання інтернальності на старших курсах.

Таблиця 2.13. – Показники локусу контролю (РСК) у розрізі курсів навчання (M ± SD)

Курс	Середній бал	Частка з інтернальним локусом (%)
1 курс (n=20)	23,8 ± 6,5	35%
2 курс (n=20)	25,6 ± 6,9	45%
3 курс (n=20)	27,1 ± 6,4	50%
4 курс (n=20)	28,7 ± 7,0	60%

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.13, чітко показує тенденцію до зростання інтернальності локусу контролю у студентської молоді від молодших до старших курсів. Середній бал інтернальності збільшується з 23,8 на першому курсі, що є показником, який схиляється до екстернального, хоча й близького до змішаного типу локусу контролю, до 28,7 на четвертому курсі, що вже відповідає вираженому інтернальному локусу. Паралельно з цим, частка дівчат, які демонструють інтернальний локус контролю, значно зростає: з 35% на першому курсі до 60% на четвертому. Таку позитивну динаміку можна пояснити багатофакторним впливом, що включає набуття значного життєвого досвіду, який часто супроводжується успішним подоланням викликів та посиленням відчуття власної ефективності. Крім того, професійне самовизначення, що відбувається протягом навчання, та формування більш відповідального ставлення до власного життя є ключовими аспектами, які сприяють зміцненню інтернального локусу контролю. В умовах війни, інтернальний локус контролю набуває особливого значення, оскільки дівчата з більш вираженою інтернальністю схильні до активнішого пошуку рішень у складних ситуаціях, не покладаючись виключно на зовнішню допомогу чи обставини. Ця проактивна позиція значно підвищує їхню психологічну стійкість та здатність адаптуватися до екстремальних умов.

2.4.4. Взаємозв’язок між показниками стресостійкості, стресу та локусу контролю

З метою глибшого осмислення та виявлення внутрішньої структури досліджуваних психологічних характеристик, а саме стресостійкості, рівня психологічного стресу та локусу контролю, було виконано кореляційний аналіз. У цьому аналізі обчислювалися коефіцієнти кореляції між показниками Бостонського тесту стресостійкості, Шкали психологічного стресу PSM-25 та Методики «Рівень суб’єктивного контролю» (РСК) на загальній вибірці респонденток. Результати цього статистичного аналізу, що відображають взаємозв'язки між цими ключовими конструктами, детально представлені у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14. – Кореляційні зв’язки між показниками стресостійкості, психологічного стресу та локусу контролю (r-Пірсона, N= 80)

Показники	Бостонський тест	PSM-25	РСК (інтернальність)
Бостонський тест	1	-0,68	0,45
PSM-25	-0,68	1	-0,39
РСК (інтернальність)	0,45	-0,39	1

**Примітка: p < 0,01 (двостороння значущість)*

Отримані кореляційні зв'язки виявилися статистично значущими, що свідчить про їхню достовірність, і демонструють передбачуваний теоретично напрямок, що підтверджує попередні гіпотези. Особливо важливою є сильна негативна кореляція ($r = -0,68$; $p < 0,01$) між показниками Бостонського тесту стресостійкості та Шкали PSM-25 (рівнем психологічного стресу). Цей результат чітко вказує на те, що чим вищою є стресостійкість дівчини, тим нижчим є її актуальний рівень психологічного стресу. Це є вагомим емпіричним підтвердженням валідності обох використаних методик та переконливо свідчить про те, що стресостійкість дійсно виконує фундаментальну захисну функцію, виступаючи своєрідним буфером між особистістю та стресогенними факторами зовнішнього середовища. Цей

взаємозв'язок підкреслює, що розвинена здатність до подолання стресу безпосередньо призводить до зниження суб'єктивного переживання психологічного дискомфорту.

Крім того, виявлена помірна позитивна кореляція ($r = 0,45$; $p < 0,01$) між показниками стресостійкості та інтернальності (локусом контролю) свідчить про те, що дівчата, які схильні брати на себе відповідальність за події власного життя, демонструють вищу здатність ефективно протистояти стресу. Цей результат цілком узгоджується з провідними теоретичними положеннями психології, які підкреслюють, що інтернальний локус контролю дозволяє індивіду відчувати себе суб'єктом власної життєдіяльності. Таке відчуття суб'єктності є потужним внутрішнім ресурсом, що сприяє активному подоланню труднощів, підвищенню самостійності та ефективності у вирішенні проблем, тим самим зміцнюючи загальну стресостійкість.

Водночас, помірна негативна кореляція ($r = -0,39$; $p < 0,01$) між рівнем психологічного стресу (за PSM-25) та інтернальністю вказує на те, що дівчата з екстернальним локусом контролю схильні переживати вищий рівень стресу. Цей зв'язок може бути пояснений відчуттям безпорадності та нездатності вплинути на обставини, що, своєю чергою, посилює психологічний дистрес. В умовах воєнних подій, коли багато факторів є об'єктивно неконтрольованими, екстернальний локус контролю може призводити до накопичення негативних емоцій та погіршення психічного стану, оскільки особистість відчуває себе жертвою обставин, а не активним учасником власного життя. Таким чином, інтернальність є не лише показником зрілості особистості, але й важливим адаптивним механізмом у стресових умовах.

2.4.5. Порівняння показників стресостійкості у групах з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту

Для емпіричної перевірки гіпотези щодо взаємозв'язку між емоційним інтелектом та стресостійкістю, було ініційовано порівняльний аналіз

ключових психологічних показників: стресостійкості, рівня психологічного стресу та локусу контролю. Цей аналіз проводився у двох спеціально сформованих групах дівчат, які відрізнялися за рівнем емоційного інтелекту, а саме: група з високим рівнем емоційного інтелекту (n = 20) та група з низьким рівнем емоційного інтелекту (n = 12). Формування цих груп було здійснено відповідно до методології, описаної у попередньому підрозділі 2.3. Результати проведеного порівняння, які дають змогу оцінити вплив емоційного інтелекту на досліджувані характеристики, детально представлені у таблиці 2.15.

Таблиця 2.15. – Порівняння показників стресостійкості, стресу та локусу контролю у групах з високим та низьким рівнем EI (M ± SD)

Показник	Група з високим EI (n=20)	Група з низьким EI (n=12)	t-критерій	p-рівень
Стресостійкість (Бостонський тест)	56,4 ± 9,2	38,5 ± 8,6	5,67	<0,001
Психологічний стрес (PSM-25)	68,2 ± 11,5	89,6 ± 12,3	-4,98	<0,001
Інтернальність (РСК)	30,1 ± 5,8	21,3 ± 6,2	4,12	<0,001

Дані, представлені у таблиці 2.15, переконливо свідчать про наявність статистично значущих відмінностей між групами з високим та низьким емоційним інтелектом за всіма досліджуваними показниками ($p < 0,001$). Це вказує на те, що емоційний інтелект є потужним предиктором психологічної адаптивності. Дівчата, що характеризуються високим рівнем емоційного інтелекту, послідовно демонструють:

Вищий рівень стресостійкості, який склав 56,4 бала, що відповідає межі між середнім та високим рівнями за шкалою Бостонського тесту. Цей показник значно відрізняється від показників дівчат з низьким емоційним інтелектом, у яких середній бал стресостійкості становив 38,5 бала, що

відповідає низькому рівню. Різниця у майже 18 балів є надзвичайно суттєвою і підкреслює вирішальну роль емоційного інтелекту у здатності ефективно протистояти стресовим впливам.

Значно нижчий рівень психологічного стресу (68,2 бала), що відповідає середньому рівню за шкалою PSM-25. Для порівняння, у групі з низьким емоційним інтелектом цей показник становив 89,6 бала, що є високим рівнем стресу. Це означає, що дівчата з низьким емоційним інтелектом перебувають у стані значно вищого та більш інтенсивного психологічного напруження, що може мати негативні наслідки для їхнього психічного та фізичного здоров'я.

Більш виражену інтернальність локусу контролю, середній показник якої склав 30,1 бала, що чітко вказує на інтернальний тип локусу контролю. На противагу цьому, у групі з низьким емоційним інтелектом середній бал інтернальності становив 21,3 бала, що свідчить про переважання екстернального локусу контролю. Різниця у 8,8 бала є показовою і свідчить про те, що дівчата з розвиненим емоційним інтелектом більшою мірою схильні брати на себе відповідальність за події власного життя, відчувати себе активними суб'єктами, а не пасивними об'єктами обставин.

Ці результати є прямим та переконливим емпіричним підтвердженням основної гіпотези дослідження. Вони демонструють, що дівчата, які володіють вищим рівнем емоційного інтелекту, не тільки характеризуються значно вищою стресостійкістю, але й переживають нижчий рівень психологічного стресу, а також мають більш адаптивний, інтернальний локус контролю. Особливо важливою є інформація про те, що група з низьким емоційним інтелектом демонструє клінічно значущий високий рівень стресу (89,6 бала). Цей факт наголошує на нагальній потребі у розробці та впровадженні першочергової психологічної допомоги та інтервенцій, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та психологічної стійкості у цих дівчат, особливо в умовах тривалого стресу.

2.4.6. Попередні висновки за результатами діагностики стресостійкості

Узагальнюючи отримані емпіричні дані, можна констатувати, що загальний рівень стресостійкості у вибірці дівчат-студенток переважно знаходиться на середньому рівні, про що свідчить середнє значення M = 47,6. Однак, варто підкреслити, що значна частка респонденток, а саме 27,5%, демонструє низький рівень стресостійкості, що визначає цю підгрупу як таку, що перебуває у зоні підвищеного психологічного ризику.

Паралельно, дослідження психологічного стресу у вибірці виявило високий середній рівень (M = 78,4). Особливо тривожним є той факт, що 65% дівчат перебувають у стані клінічно значущого дистресу, виявляючи високий або дуже високий рівень стресу. Цей показник яскраво відображає глибокий та системний вплив хронічного воєнного стресу на психічне здоров'я студентської молоді.

Щодо локусу контролю, розподіл виявився майже рівномірним: 47,5% дівчат продемонстрували інтернальний локус контролю, тоді як 52,5% – екстернальний. Однак спостерігається позитивна динаміка на старших курсах, де частка інтернального локусу контролю зростає до 60%, що свідчить про формування більшої особистісної відповідальності з віком та досвідом.

Загалом, спостерігається позитивна динаміка адаптаційних процесів від першого до четвертого курсу навчання для всіх виміряних показників. Рівень стресостійкості послідовно зростає (з 42,3 до 51,8 бала), рівень психологічного стресу знижується (з 82,5 до 74,1 бала), а інтернальність локусу контролю підвищується (з 23,8 до 28,7 бала). Ця динаміка переконливо свідчить про успішні адаптаційні процеси, що відбуваються у студентів протягом навчання, а також про набуття цінного досвіду подолання життєвих труднощів та стресових ситуацій.

Найбільш потужний кореляційний зв'язок було виявлено між стресостійкістю та психологічним стресом ($r = -0,68$; $p < 0,01$), що не тільки

підтверджує взаємозв'язок цих конструктів, але й посилює валідність використаних діагностичних методик.

Ключовим результатом дослідження є те, що дівчата з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють значно вищу стресостійкість (56,4 бала проти 38,5), нижчий рівень психологічного стресу (68,2 бала проти 89,6) та вищу інтернальність локусу контролю (30,1 бала проти 21,3) порівняно з дівчатами з низьким емоційним інтелектом. Усі виявлені відмінності є статистично значущими ($p < 0,001$), що слугує переконливим емпіричним підтвердженням основної гіпотези даного дослідження.

Отримані результати формують міцне підґрунтя для розширення подальшого кореляційного аналізу, який буде деталізовано у підрозділі 2.5. У рамках цього аналізу буде зосереджено увагу на дослідженні взаємозв'язків між окремими компонентами емоційного інтелекту та різними показниками стресостійкості, що дозволить отримати ще більш глибоке розуміння цих складних психологічних феноменів.

2.5. Кореляційний аналіз взаємозв'язку між досліджуваними показниками

Для перевірки основної гіпотези дослідження, яка постулювала існування значущого позитивного зв’язку між рівнем емоційного інтелекту та здатністю долати стресові ситуації у дівчат студентського віку, а також з метою деталізації специфіки цих кореляційних зв’язків на різних етапах освітнього процесу, було застосовано кореляційний аналіз. Як статистичний метод обрано коефіцієнт кореляції Пірсона (r-Пірсона), що є стандартним підходом для вимірювання лінійних взаємозв’язків між змінними з інтервальними або раціо-шкалами. Аналіз був проведений як для всієї досліджуваної вибірки, що складалася з вісімдесяти осіб ($N = 80$), так і окремо для кожної з курсових груп, кожна з яких налічувала двадцять студенток (по 20 осіб). Для інтерпретації отриманих результатів рівень

статистичної значущості було встановлено на позначці $p < 0,05$ (двосторонній критерій), при цьому кореляції, що досягали рівня $p < 0,01$, розглядалися як високозначущі, що свідчить про їх більшу статистичну надійність та стійкість.

У межах кореляційного аналізу було інтегровано такі ключові змінні, що охоплювали основні аспекти дослідження:

I. Показники емоційного інтелекту (EI): до цієї групи належали інтегральний загальний бал EI, а також його окремі компоненти: емоційна обізнаність (ЕО), здатність до управління своїми емоціями (УСЕ), рівень самомотивації (СМ), емпатія (ЕМ) та здатність до розпізнавання емоцій інших людей (РЕІ). Ці змінні були обрані з огляду на їхню теоретичну важливість для всебічного розуміння феномену емоційного інтелекту.

II. Показники стресостійкості: для оцінки цього конструкта використовувалися дані Бостонського тесту стресостійкості (показник Стресост), рівень психологічного стресу за опитувальником PSM-25 (показник Стрес), а також інтернальність, визначена за методикою РСК (показник Інтерн). Комбінація цих показників дозволила оцінити як безпосередню стійкість до стресу, так і суб'єтивне переживання стресу та локалізацію контролю.

III. Курс навчання – ця змінна була включена для забезпечення можливості аналізу динаміки змін досліджуваних параметрів у процесі навчання.

2.5.1. Кореляційний аналіз на загальній вибірці

У таблиці 2.16 наочно відображено матрицю кореляцій Пірсона між усіма досліджуваними показниками, отриманих на загальній вибірці дівчат-студенток, яка охоплювала вісімдесят осіб ($N = 80$). Ця матриця є центральним елементом для попереднього всебічного аналізу взаємозв'язків між емоційним інтелектом, стресостійкістю та іншими релевантними психологічними змінними в рамках нашої когорти.

Таблиця 2.16. – Матриця кореляцій Пірсона між показниками емоційного інтелекту, стресостійкості, стресу та локусу контролю (N= 80)

Показник	Заг. EI	EO	УСЕ	СМ	ЕМ	PEI	Стресост	Стрес (PSM)	Інтерн	Курс
Заг. EI	1	0,82	0,79	0,85	0,64	0,77	0,52	-0,48	0,41	0,36
EO		1	0,68	0,72	0,51	0,65	0,44	-0,39	0,35	0,32
УСЕ			1	0,74	0,48	0,69	0,58	-0,54	0,46	0,34
СМ				1	0,52	0,71	0,49	-0,44	0,39	0,38
ЕМ					1	0,60	0,29	-0,25	0,22	0,28
PEI						1	0,38	-0,35	0,32	0,29
Стресост							1	-0,68	0,45	0,35
Стрес (PSM)								1	-0,39	-0,33
Інтерн									1	0,31
Курс										1

Примітки: $p < 0,05$; $p < 0,01$; жирним шрифтом виділено кореляції, значущі на рівні $p < 0,01$. Порожні клітинки заповнено симетрично.

Ретельний аналіз даних, представлених у таблиці 2.16, дозволяє сформулювати низку істотних висновків, які суттєво доповнюють наше розуміння взаємозв'язків між емоційним інтелектом та механізмами психологічної адаптації.

1. Підтвердження основної гіпотези дослідження. Виявлено, що загальний рівень емоційного інтелекту демонструє статистично значущий позитивний зв'язок помірної сили зі стресостійкістю ($r = 0,52$; $p < 0,01$). Це емпіричне свідчення підтверджує попередні теоретичні припущення, вказуючи, що студентки, які характеризуються вищим рівнем розвитку емоційних здібностей, проявляють кращу здатність до ефективної протидії різноманітним стресовим чинникам. Більш того, встановлено значущий негативний зв'язок між загальним EI та рівнем психологічного стресу ($r = -$

0,48; $p < 0,01$), що дозволяє припустити: чим вищим є емоційний інтелект, тим, як правило, нижчим є актуальний рівень дистресу, що свідчить про буферну функцію емоційного інтелекту. Додатково, загальний EI позитивно корелює з інтернальністю ($r = 0,41$; $p < 0,01$), що інтерпретується як схильність емоційно компетентних дівчат до більшого усвідомлення та прийняття відповідальності за події, що відбуваються у їхньому власному житті, що є індикатором проактивного підходу до життєвих обставин.

2. Зв'язки компонентів емоційного інтелекту зі стресостійкістю. Серед усіх розглянутих компонентів емоційного інтелекту найбільш виражений позитивний зв'язок зі стресостійкістю демонструє здатність до управління своїми емоціями ($r = 0,58$; $p < 0,01$). Цей результат переконливо підтверджує теоретичні положення про те, що саме ефективна саморегуляція емоційних станів є ключовим механізмом, який забезпечує та підтримує психологічну стійкість особистості в умовах викликів. Дещо нижчими за силою, проте все ще статистично значущими, є кореляції стресостійкості з самомотивацією ($r = 0,49$; $p < 0,01$), емоційною обізнаністю ($r = 0,44$; $p < 0,01$) та здатністю до розпізнавання емоцій інших ($r = 0,38$; $p < 0,01$). Найслабший, хоча й такий, що досяг рівня статистичної значущості, зв'язок виявлено між емпатією та стресостійкістю ($r = 0,29$; $p < 0,05$). Цей факт може свідчити про те, що емпатія, попри її незаперечну важливість для формування якісної соціальної підтримки та міжособистісних відносин, є менш прямим та опосередкованим предиктором стресостійкості порівняно з навичками безпосередньої емоційної саморегуляції. Її вплив, ймовірно, реалізується через розбудову соціальної мережі, яка, своєю чергою, слугує буфером проти стресу.

3. Зв'язки компонентів EI з психологічним стресом. Усі компоненти емоційного інтелекту, як і передбачалося, демонструють негативні кореляції з рівнем психологічного стресу, виміряного за шкалою PSM-25. Це вказує на те, що кожен з аспектів емоційної компетентності певним чином сприяє зниженню суб'єктивного переживання дистресу. Найсильніший негативний

зв’язок у цьому контексті спостерігається для здатності до управління своїми емоціями ($r = -0,54$; $p < 0,01$). За ним слідують самомотивація ($r = -0,44$; $p < 0,01$) та емоційна обізнаність ($r = -0,39$; $p < 0,01$). Ці результати дають підстави стверджувати, що студентки, які володіють вищою здатністю до регуляції власних емоційних станів та вміють ефективно підтримувати позитивний настрій та цілеспрямованість, відчувають значно нижчий актуальний рівень психологічного стресу. Це підкреслює їхню адаптивність у складних життєвих ситуаціях.

4. Зв’язок з локусом контролю. У контексті взаємозв’язку з інтернальністю, найсильніший позитивний зв’язок було виявлено у компонента управління своїми емоціями ($r = 0,46$; $p < 0,01$). Цей результат є цілком логічним та узгодженим із теоретичними моделями, адже здатність ефективно контролювати власні емоції природним чином корелює з більш загальним відчуттям контролю над власним життям та його подіями. Іншими словами, індивіди, які усвідомлюють свою здатність впливати на власні внутрішні стани, частіше відчувають себе суб’єктами, а не об’єктами зовнішніх обставин. Крім того, значущі кореляції з інтернальністю демонструють загальний EI ($r = 0,41$; $p < 0,01$), самомотивація ($r = 0,39$; $p < 0,01$), емоційна обізнаність ($r = 0,35$; $p < 0,01$) та розпізнавання емоцій інших ($r = 0,32$; $p < 0,05$). Це свідчить про те, що різні аспекти емоційного інтелекту комплексно впливають на формування внутрішнього локусу контролю, підтримуючи відповідальне ставлення до власного життя.

5. Зв’язок з курсом навчання. Виявлено, що як загальний емоційний інтелект, так і більшість його складових, демонструють позитивну кореляцію з курсом навчання (наприклад, $r = 0,36$ для загального EI; $p < 0,01$). Ця тенденція узгоджується з результатами, які були представлені в підрозділі 2.3, де також відзначалося зростання рівня емоційного інтелекту на старших курсах. Це може свідчити про розвиток емоційної компетентності в процесі здобуття вищої освіти та накопичення життєвого досвіду. Аналогічно, курс навчання позитивно корелює зі стресостійкістю ($r = 0,35$; $p < 0,01$) та

інтернальністю ($r = 0,31$; $p < 0,05$), що може вказувати на поступове зміцнення психологічної стійкості та формування внутрішнього локусу контролю у студентів протягом академічного навчання. Водночас, спостерігається негативна кореляція курсу з рівнем психологічного стресу ($r = -0,33$; $p < 0,01$), що, можливо, є результатом накопичення ефективних стратегій подолання стресу та кращої адаптації до академічного середовища.

6. Взаємозв'язок стресостійкості, стресу та локусу контролю. Як вже було зазначено в попередньому підрозділі 2.4, стресостійкість демонструє сильний негативний зв'язок з рівнем психологічного стресу ($r = -0,68$; $p < 0,01$). Цей результат є цілком очікуваним і підкреслює взаємодоповнюючий характер цих конструктів: чим вища здатність особистості протистояти стресовим факторам, тим менше вона переживає суб'єктивний дистрес. Водночас, виявлено помірний позитивний зв'язок стресостійкості з інтернальністю ($r = 0,45$; $p < 0,01$). Це свідчить про те, що індивіди з високим рівнем стресостійкості частіше схильні приписувати результати своєї діяльності та події власного життя внутрішнім, контрольованим факторам. Своєю чергою, психологічний стрес має помірний негативний зв'язок з інтернальністю ($r = -0,39$; $p < 0,01$). Цей висновок додатково підтверджує важливу роль відчуття внутрішнього контролю як захисного фактора, що сприяє зниженню рівня переживаного стресу. Сукупність цих кореляцій підкреслює інтегративний характер психологічної стійкості.

2.5.2. Порівняльний кореляційний аналіз за курсами навчання

З метою більш глибокого розуміння специфіки взаємозв'язків між досліджуваними показниками, зокрема їхніх можливих змін на різних етапах освітнього процесу, було проведено додатковий, окремий кореляційний аналіз для кожної з курсових груп. Кожна така група, як вже зазначалося, включала двадцять студенток, що дозволило виявити вікові та етапні особливості. У таблиці 2.17 представлено узагальнені кореляції між

загальним показником емоційного інтелекту та основними індикаторами стресостійкості, розглянуті в розрізі кожного курсу навчання.

Таблиця 2.17. – Кореляції загального емоційного інтелекту з показниками стресостійкості, стресу та локусу контролю за курсами (r-Пірсона)

Курс	EI – Стресостійкість	EI – Стрес (PSM-25)	EI – Інтернальність
1 курс (n=20)	0,38 (p<0,05)	-0,35 (p<0,05)	0,30 (p<0,05)
2 курс (n=20)	0,46 (p<0,01)	-0,42 (p<0,01)	0,38 (p<0,05)
3 курс (n=20)	0,54 (p<0,01)	-0,51 (p<0,01)	0,44 (p<0,01)
4 курс (n=20)	0,61 (p<0,01)	-0,57 (p<0,01)	0,49 (p<0,01)

Дані, наведені у таблиці 2.17, надають чіткі свідчення про посилення взаємозв’язку між емоційним інтелектом та стресостійкістю, що спостерігається протягом усього періоду навчання – від першого до четвертого курсу. Зокрема, якщо на початковому етапі навчання, тобто на першому курсі, кореляція між цими змінними була помірною (r = 0,38), то на завершальному, четвертому курсі, вона набуває значної сили (r = 0,61). Подібна динаміка виявляється і для негативного зв’язку між емоційним інтелектом та рівнем стресу, де кореляція посилюється з -0,35 до -0,57, що свідчить про зростаючу буферну функцію EI щодо стресу з віком та досвідом. Аналогічне зростання спостерігається і для позитивної кореляції EI з інтернальністю, яка збільшується з 0,30 до 0,49. Ці результати можуть бути інтерпретовані як свідчення того, що з плином часу та накопиченням життєвого й академічного досвіду, внесок емоційного інтелекту в формування психологічної стійкості стає дедалі вагомішим. Можливим поясненням такої динаміки є припущення, що на першому курсі навчання на стресостійкість можуть значніше впливати інші фактори, такі як адаптація до нового соціального середовища, наявність сімейної підтримки або вроджені особливості темпераменту. Тоді як на старших курсах, коли базові

адаптаційні виклики вже переважно подолані, саме набуті та відточені навички емоційної саморегуляції та управління емоціями виходять на перший план, відіграючи вирішальну роль у підтриманні психологічного благополуччя. Це підкреслює розвитковий характер емоційного інтелекту та його зростаючу адаптивну функцію.

2.5.3. Кореляційний аналіз компонентів емоційного інтелекту зі стресостійкістю за курсами

Для досягнення більш глибокого та детального розуміння того, які саме компоненти емоційного інтелекту відіграють найбільш значущу роль у формуванні стресостійкості на різних етапах освітнього процесу, було проведено окремий кореляційний аналіз. У цьому аналізі обчислювалися коефіцієнти кореляції між п’ятьма основними компонентами EI та показником стресостійкості, визначеним за допомогою Бостонського тесту, індивідуально для кожної з курсових груп. Отримані результати цього деталізованого аналізу наведено в таблиці 2.18, що дозволяє візуалізувати динаміку впливу окремих компонентів.

Таблиця 2.18. – Кореляції компонентів емоційного інтелекту зі стресостійкістю в розрізі курсів (r-Пірсона)

Компонент EI	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Емоційна обізнаність	0,32	0,38	0,45	0,52
Управління своїми емоціями	0,44	0,52	0,63	0,71
Самомотивація	0,36	0,44	0,51	0,58
Емпатія	0,22	0,25	0,31	0,38
Розпізнавання емоцій інших	0,28	0,35	0,42	0,48

**Примітка: $p < 0,05$; $p < 0,01$*

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.18, дозволяє зробити наступні важливі висновки, що стосуються ролі окремих компонентів емоційного інтелекту у контексті стресостійкості на різних етапах навчання:

1. Управління своїми емоціями виступає як найбільш сильний та стабільний предиктор стресостійкості протягом усіх років навчання. Його кореляція зі стресостійкістю демонструє чітку тенденцію до зростання – від $r = 0,44$ на першому курсі ($p < 0,05$) до вираженого значення $r = 0,71$ на четвертому курсі ($p < 0,01$). Ця динаміка переконливо підкреслює критично важливу роль даного компонента для підтримання психологічної стійкості, особливо на пізніх етапах академічної підготовки, коли студенти стикаються з більш комплексними викликами, пов’язаними з професійним самовизначенням та завершенням навчання. Здатність до ефективної емоційної саморегуляції, таким чином, виступає як центральний механізм адаптації.

2. Самомотивація також демонструє суттєвий зв’язок зі стресостійкістю, що стає особливо помітним на третьому ($r = 0,51$; $p < 0,01$) та четвертому ($r = 0,58$; $p < 0,01$) курсах. Цей результат може бути інтерпретований як свідчення того, що здатність підтримувати позитивний емоційний стан, зберігати цілеспрямованість та високий рівень внутрішньої мотивації стає надзвичайно важливою саме в період активного професійного самовизначення та підготовки до майбутньої кар’єри, коли зростає потреба у наполегливості та здатності долати перешкоди.

3. Емпатія має найслабші кореляції зі стресостійкістю порівняно з іншими компонентами. Більш того, статистично значущий зв’язок у цьому випадку проявляється лише на четвертому курсі ($r = 0,38$; $p < 0,05$). Цей факт додатково підтверджує припущення про те, що емпатія, попри її незаперечну соціальну цінність, є швидше "соціальним" компонентом емоційного інтелекту. Її вплив на стресостійкість, ймовірно, реалізується опосередковано, через здатність до формування міцних соціальних зв’язків та отримання соціальної підтримки, яка, своєю чергою, може виступати буфером проти стресу, а не через прямі механізми саморегуляції.

4. Емоційна обізнаність та розпізнавання емоцій інших демонструють помірні, проте статистично значущі кореляції зі

стресостійкістю, починаючи з третього курсу. Це може відображати накопичення досвіду емоційної рефлексії та покращення здатності до точного розуміння власних емоційних станів, а також емоцій оточуючих. З віком та академічним досвідом студенти, імовірно, розвивають більш тонкі навички інтерпретації та використання емоційної інформації, що позитивно позначається на їхній психологічній адаптації.

2.5.4. Порівняння груп з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту за показниками стресостійкості

З метою емпіричної перевірки гіпотези щодо наявності істотних відмінностей у рівні стресостійкості між студентками, які характеризуються різним рівнем емоційного інтелекту (групи були сформовані згідно з критеріями, описаними в підрозділі 2.3), було здійснено порівняльний аналіз. Для цього використовувався t-критерій Стьюдента, який є стандартним статистичним інструментом для порівняння середніх значень двох незалежних вибірок. Результати цього аналізу вже були частково представлені в таблиці 2.15, однак для зручності та підвищення наочності вони узагальнені у вигляді більш структурованої таблиці 2.19.

Таблиця 2.19. – Порівняльна характеристика груп з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту за показниками стресостійкості, стресу та локусу контролю

Показник	Високий EI (n=20)	Низький EI (n=12)	Різниця	t-критерій	p-рівень
Стресостійкість (середній бал)	56,4	38,5	+17,9	5,67	<0,001
Рівень стресу (PSM-25)	68,2	89,6	-21,4	-4,98	<0,001
Інтернальність (РСК)	30,1	21,3	+8,8	4,12	<0,001
Частка з високою стресостійкістю (%)	45%	0%	+45%	–	–

Продовження таблиці 2.19

Частка з низькою стресостійкістю (%)	5%	58%	-53%	–	–

Дані, наведені у таблиці 2.19, переконливо свідчать про виражені та статистично значущі відмінності між групами студентів з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту за всіма ключовими показниками психологічного благополуччя. Зокрема, студентки з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють значно вищу стресостійкість, із середнім балом 56,4, що знаходиться на верхній межі високого рівня. На противагу цьому, дівчата з низьким ЕІ характеризуються низьким рівнем стресостійкості, із середнім показником 38,5 бала. Щодо рівня психологічного стресу, у групі з низьким ЕІ він є дуже високим (89,6 бала), що істотно перевищує поріг клінічно значущого дистресу, вказуючи на потенційну потребу в психологічній підтримці. Водночас, у групі з високим ЕІ цей показник є середнім (68,2 бала), що свідчить про більш адаптивний рівень переживання стресу. Аналогічні розбіжності спостерігаються і щодо локусу контролю: інтернальність у групі високого ЕІ є вираженою (30,1 бала, що відповідає інтернальному локусу), тоді як у групі низького ЕІ вона є екстернальною (21,3 бала), вказуючи на схильність приписувати відповідальність зовнішнім обставинам.

Особливо показовим є розподіл за якісними рівнями стресостійкості: близько 45% студенток з високим рівнем ЕІ належать до категорії з високим рівнем стресостійкості, тоді як у групі з низьким ЕІ таких студенток не виявлено жодної. Навпаки, переважна більшість (58%) дівчат з низьким ЕІ демонструють низький рівень стресостійкості, тоді як у групі з високим ЕІ цей показник становить лише 5%. Ці результати становлять надійне емпіричне обґрунтування основної гіпотези дослідження, підтверджуючи центральну роль емоційного інтелекту у формуванні психологічної стійкості та адаптаційних можливостей особистості.

2.5.5. Аналіз зв'язку емоційного інтелекту з окремими шкалами локусу контролю

Для досягнення більш тонкого та диференційованого розуміння взаємозв'язку між емоційним інтелектом та локусом контролю, що є важливим аспектом адаптації особистості, було проведено детальний аналіз кореляцій загального показника EI з окремими шкалами методики РСК. Цей підхід дозволив не лише підтвердити загальний зв'язок, але й ідентифікувати специфічні сфери життєдіяльності, де вплив емоційного інтелекту на локус контролю є найбільш вираженим. Результати цього розширеного аналізу представлено в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20. – Кореляції загального емоційного інтелекту зі шкалами локусу контролю (r-Пірсона, N = 80)

Шкала РСК	Кореляція з загальним EI	p-рівень
Загальна інтернальність (Іо)	0,41	<0,01
Інтернальність у сфері досягнень (Ід)	0,38	<0,01
Інтернальність у сфері невдач (Ін)	0,44	<0,01
Інтернальність у сімейних стосунках (Іс)	0,25	<0,05
Інтернальність у виробничих стосунках (Ів)	0,35	<0,01
Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків (Ім)	0,31	<0,01
Інтернальність щодо здоров'я (Із)	0,29	<0,05

Аналіз таблиці 2.20 виявив найсильніший позитивний зв'язок між загальним емоційним інтелектом та інтернальністю у сфері невдач (Ін) ($r = 0,44$; $p < 0,01$). Цей результат інтерпретується як свідчення того, що студентки з високим емоційним інтелектом схильні нести відповідальність за власні невдачі та допущені помилки, а не приписувати їх зовнішнім, неконтрольованим обставинам. Така внутрішня позиція, з одного боку, може бути потужним адаптивним ресурсом, оскільки стимулює до аналізу ситуації, пошуку ефективних стратегій подолання та саморозвитку. З іншого боку, така схильність вимагає обережності, щоб не перетворитися на деструктивне

самозвинувачення, що може підірвати самооцінку. Крім того, спостерігаються сильні кореляції з інтернальністю у сфері досягнень ($r = 0,38$; $p < 0,01$) та у виробничих/навчальних стосунках ($r = 0,35$; $p < 0,01$). Це логічно узгоджується з високим ЕІ, оскільки емоційно компетентні особи частіше відчувають свою причетність до успіхів та здатні ефективно взаємодіяти в професійному контексті. Найслабші зв'язки були виявлені із сімейною сферою та здоров'ям. Це може свідчити про те, що у цих специфічних сферах локус контролю значною мірою залежить від об'єктивних зовнішніх факторів, таких як реальний стан здоров'я або складні сімейні обставини, а не лише від внутрішніх емоційних здібностей особистості, підкреслюючи ситуаційну та доменну специфіку локусу контролю.

2.5.6. Узагальнення результатів кореляційного аналізу

На основі проведеного кореляційного аналізу та порівняння груп, можна сформулювати низку ключових узагальнень, що розкривають взаємозв'язок емоційного інтелекту зі стресостійкістю та іншими адаптаційними механізмами у студентської молоді.

I. Основна гіпотеза дослідження знайшла своє повне підтвердження. Було встановлено статистично значущий позитивний зв'язок помірної сили між інтегральним рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю ($r = 0,52$; $p < 0,01$). Це означає, що студентки з вищим рівнем ЕІ демонструють не тільки кращу здатність до подолання стресових ситуацій, але й характеризуються нижчим рівнем переживаного психологічного стресу та більш вираженим інтернальним локусом контролю, що є індикатором проактивної життєвої позиції.

II. Здатність до управління своїми емоціями виявилася найбільш важливим компонентом емоційного інтелекту, що має вирішальне значення для формування стресостійкості. Цей компонент демонструє найсильніші кореляції як зі стресостійкістю ($r = 0,58$; $p < 0,01$), так і з рівнем стресу ($r = -$

0,54; $p < 0,01$) та інтернальністю ($r = 0,46$; $p < 0,01$). Це переконливо свідчить про те, що саме розвиток навичок емоційної саморегуляції має бути пріоритетним завданням при розробці та впровадженні цільових програм, спрямованих на підвищення психологічної стійкості.

III. Компоненти самомотивації та емоційної обізнаності також виступають значущими предикторами стресостійкості та адаптивності, хоча їхній вплив є дещо менш вираженим порівняно з управлінням емоціями. Емпатія, попри її загальновизнану цінність, виявляє найслабший, хоча й статистично значущий, зв'язок зі стресостійкістю. Це узгоджується з теоретичним припущенням про її опосередкований вплив, що реалізується переважно через формування ефективної соціальної підтримки та налагодження міжособистісних зв'язків.

IV. Взаємозв'язок між емоційним інтелектом та стресостійкістю демонструє чітку динаміку посилення протягом навчального періоду – від першого до четвертого курсу (коефіцієнт кореляції зростає з $r = 0,38$ до $r = 0,61$). Ця тенденція свідчить про те, що в міру здобуття академічного досвіду, особистісного розвитку та накопичення життєвих викликів, внесок емоційного інтелекту у формування психологічної стійкості стає дедалі більш вагомим та визначальним.

V. Стресостійкість, як індивідуальна здатність, виявляє сильний негативний зв'язок з рівнем психологічного стресу ($r = -0,68$; $p < 0,01$). Цей результат є очікуваним і підтверджує як валідність обох досліджуваних конструктів, так і функціональну роль стресостійкості як ефективного захисного механізму, що запобігає розвитку дистресу.

VI. Порівняльний аналіз груп з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту виявив кардинальні та статистично значущі відмінності за всіма досліджуваними показниками. Зокрема, у групі з високим EI 45% студенток характеризуються високим рівнем стресостійкості, тоді як лише 5% демонструють низький рівень. Натомість, у групі з низьким EI 58% студенток мають низьку стресостійкість, і жодна з них не досягає високого

рівня. Більше того, рівень психологічного стресу в групі з низьким ЕІ істотно перевищує поріг клінічно значущого дистресу, що вказує на підвищену вразливість цієї категорії студентів.

Отримані результати мають істотне практичне значення, особливо в сучасних умовах. Вони переконливо підтверджують, що емоційний інтелект, і зокрема його ключові компоненти, такі як «управління своїми емоціями» та «самомотивація», є потужним внутрішнім ресурсом, що сприяє підвищенню стресостійкості дівчат студентського віку, особливо в умовах воєнного стану, коли психологічні навантаження є надзвичайно високими. Ці висновки слугують міцним емпіричним обґрунтуванням необхідності розробки та подальшого впровадження системних тренінгових програм, спрямованих на цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту. Такі програми мають потенціал стати ефективним засобом як профілактики стресових розладів, так і загального підвищення психологічної стійкості студентської молоді, сприяючи їхній успішній адаптації та благополуччю у складних життєвих обставинах.

ВИСНОВКИ

У межах кваліфікаційної роботи проведено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження взаємозв'язку між емоційним інтелектом і стресостійкістю у дівчат студентського віку в умовах воєнного стану в Україні. Метою було визначення характеру та особливостей цього зв'язку, припускаючи значущу позитивну кореляцію: зростання загального рівня емоційного інтелекту та його компонентів (емоційної обізнаності, управління емоціями, самомотивації, емпатії, розпізнавання емоцій інших) передбачає підвищення здатності ефективно протистояти стресовим впливам. Теоретичний аналіз, викладений у першому розділі, показав, що емоційний інтелект є багатовимірним конструктом, що у змішаних моделях (Н. Холл, Д. Гоулман, Р. Бар-Он) об'єднує когнітивні, особистісні та поведінкові компоненти, які є суттєвими для розпізнавання, розуміння та регуляції емоцій. Дослідження Е. Л. Носенко та В. В. Зарицької підтверджують його стресозахисну функцію та визнають студентський вік сенситивним періодом для цілеспрямованого розвитку. Стресостійкість інтерпретується як інтегративна властивість особистості, що включає психофізіологічний, емоційно-вольовий, мотиваційний, когнітивний та соціально-психологічний компоненти, забезпечуючи опірність хронічному стресу, зокрема в умовах воєнного конфлікту. Гендерний аналіз вказав на вищі показники емпатії та емоційної обізнаності у дівчат, але також виявив труднощі з управлінням власними емоціями, що підкреслює актуальність розвитку цього конкретного компонента. Теоретичне обґрунтування зв'язку між емоційним інтелектом і стресостійкістю ідентифікувало чотири ключові механізми: когнітивно-оцінний (точніша оцінка стресора), регуляторний (ефективна емоційна саморегуляція), ресурсний (генерація позитивних емоцій) та соціально-підтримуючий (залучення соціальної підтримки через емпатію). Емпіричне дослідження, здійснене на вибірці з 80 студенток 1–4 курсів із застосуванням Опитувальника емоційного інтелекту Н. Холла (адаптація Х. Сапій),

Бостонського тесту стресостійкості, Шкали психологічного стресу PSM-25 та Методики «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера, виявило наступні основні результати. Загальний рівень емоційного інтелекту студенток становив середнє значення (M=72,3 бала); при цьому 25% респонденток продемонстрували високий рівень, а 15% – низький. Найбільш розвиненим компонентом виявилася емпатія (M=16,4, високий рівень), що корелює з гендерними особливостями, тоді як найменш розвиненим було управління власними емоціями (M=12,3, середній рівень, наближений до нижньої межі). Відзначено чітку позитивну динаміку емоційного інтелекту від першого до четвертого курсу (зростання з 65,1 до 78,7 бала), з найбільшим приростом за компонентами самомотивації та управління емоціями. Рівень стресостійкості в середньому становив (M=47,6), проте 27,5% дівчат мали низьку стресостійкість, що вказує на їхню приналежність до групи ризику. Рівень психологічного стресу у вибірці виявився високим (M=78,4), причому 65% респонденток перебували у стані клінічно значущого дистресу (високий або дуже високий рівень), що підкреслює вплив хронічного воєнного стресу. Розподіл локусу контролю був майже рівномірним (47,5% інтернальних, 52,5% екстернальних), але на старших курсах частка інтернального локусу зростала до 60%. Кореляційний аналіз повністю підтвердив висунуту гіпотезу. Встановлено статистично значущий позитивний зв'язок середньої сили між загальним рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю ($r=0,52$; $< 0,01$), а також негативний зв'язок EI з психологічним стресом ($r=-0,48$; $< 0,01$) та позитивний зв'язок з інтернальністю ($r=0,41$; $<$;0,01). Компонент управління власними емоціями виявився найсильнішим предиктором стресостійкості серед складових EI ($r=0,58$; $< 0,01$), що підкреслює критичну роль емоційної саморегуляції. Студентки з високим рівнем EI, порівняно з тими, хто має низький рівень, продемонстрували значно вищу стресостійкість (56,4 проти 38,5 бала), нижчий рівень стресу (68,2 проти 89,6 бала) та більш виражену інтернальність (30,1 проти 21,3 бала). У групі з високим EI 45% студенток мали високий рівень стресостійкості, тоді як у

групі з низьким ЕІ таких випадків не зафіксовано; натомість 58% студенток з низьким ЕІ характеризувалися низькою стресостійкістю. Взаємозв'язок між ЕІ та стресостійкістю посилюється від першого до четвертого курсу (коефіцієнт кореляції зростає з 0,38 до 0,61), що свідчить про зростаючу адаптаційну роль емоційного інтелекту на старших курсах. Отже, гіпотеза дослідження отримала повне емпіричне підтвердження: емоційний інтелект є значним внутрішнім ресурсом стресостійкості для дівчат студентського віку, особливо в умовах хронічного воєнного стресу. Найбільш значущими для психологічної стійкості виявилися компоненти управління власними емоціями та самомотивації, що окреслює ключові напрями для психологічних інтервенцій. Отримані результати мають практичну цінність для розробки тренінгових програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту як засобу профілактики стресових розладів та підвищення адаптаційних можливостей студентської молоді, а також для формування методичних рекомендацій психологічним службам закладів вищої освіти. Перспективи подальших досліджень включають вивчення динаміки цих взаємозв'язків у довготривалій перспективі, розробку та апробацію цільових тренінгових програм, а також аналіз особливостей емоційного інтелекту та стресостійкості в різних вікових та професійних групах в умовах воєнного конфлікту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєва Я. Ф. Емоційний інтелект як чинник стресостійкості особистості. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2020. Вип. 1(15). С. 5–18.

2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с.

3. Гречановська О. В., Мегем О. М., Потапюк Л. М. Вплив соціальних мереж на психологічний стан та самооцінку української молоді. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія : Психологія. 2023. Вип. 34(73), № 4. С. 60–66.

4. Дерев'янко С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до умов навчання у ВНЗ : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2009. 20 с.

5. Зарицька В. В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій. *Теорія і практика сучасної психології*. 2010. Вип. 1. С. 17–22.

6. Зарицька В. В. Психологія емоційного інтелекту : монографія. Запоріжжя : КПУ, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 300 с.

7. Карпенко Є. В. Стресостійкість особистості: теоретичний аналіз та практичні аспекти. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 2. С. 64–72.

8. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.

9. Кривоконь Н. І. Гендерні відмінності в прояві емоційного інтелекту у студентській молоді. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 43. С. 123–138. DOI : https://doi.org/10.32626/2227-6246.2019-43

10. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посібник. 3-тє вид., перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.

11. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. 2-ге вид., виправл. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 688 с.

12. Найдьонова Л. А. Рефлексивна компетентність як передумова психологічного здоров'я особистості. *Психологічне здоров'я.* 2018. № 1. С. 3–14.

13. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.

14. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. *Психологія і суспільство*. 2004. № 4. С. 95–109.

15. Панченко С. М. Психологічні особливості стресостійкості студентської молоді. *Психологія і суспільство*. 2021. № 3. С. 81–90.

16. Сак Л., Малюк Н. Дослідження психологічних ресурсів українців в подоланні спричиненого війною дистресу. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2025. Т. 10. № 2.

17. Терещенко Л. А. Емоційний інтелект і стрес: теоретичні та прикладні аспекти. *Актуальні проблеми психології*. Т. VI. Вип. 18. 2020. С. 212–224.

18. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

19. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York : Bantam Books, 1998. 383 p.

20. Jimenez-Morales M. I., Lopez-Zafra E. Emotional intelligence and organizational outcomes in nursing: How emotional intelligence impacts on nurses' burnout and stress. *Journal of Clinical Nursing*. 2008. Vol. 17(22). P. 2895–2904.

21. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer, 1984. 456 p.

22. Lopes P. N., Salovey P., Côté S., Beers M. Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*. 2005. Vol. 5(1). P. 113–118. DOI : https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113

23. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507–536. DOI : https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646

24. Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York : Basic Books, 1997. P. 3–31.

25. Petrides K. V., Pérez-González J. C., Furnham A. On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*. 2007. Vol. 21(1). P. 26–55. DOI : https://doi.org/10.1080/02699930600843788

26. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9(3). P. 185–211.

27. Schneider T. R., Lyons J. B., Khazon S. Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*. 2013. Vol. 55(8). P. 909–914. DOI : https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.460

28. Szczygieł D., Mikolajczak M. Emotional intelligence buffers the effects of negative emotions on job burnout in nursing. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 2649.

29. Tugade M. M., Fredrickson B. L. Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. Vol. 86(2). P. 320–333. DOI : https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник емоційного інтелекту Н. Холла (адаптація Х. Сапій)

Інструкція: Вам пропонується відповісти на 30 тверджень, які стосуються різних аспектів Вашого емоційного життя. Оцініть, будь ласка, ступінь Вашої згоди з кожним твердженням, використовуючи наступну шкалу:

1 – зовсім не згоден(на)

2 – скоріше не згоден(на)

3 – нейтрально / важко відповісти

4 – скоріше згоден(на)

5 – повністю згоден(на)

Питання:

1. Я помічаю, коли мій настрій змінюється
2. Я можу описати свої почуття словами
3. Я розумію, чому я відчуваю те, що відчуваю
4. Я знаю, що мене дратує
5. Я можу заспокоїти себе, коли я засмучений(а)
6. Я можу впоратися зі своїм гнівом
7. Коли я злий(а), я можу не зірватися
8. Я можу контролювати свої імпульси
9. Я ставлю перед собою цілі та досягаю їх
10. Я вірю у свої сили, навіть коли важко
11. Я можу налаштувати себе на оптимістичний лад
12. Я наполегливий(а) у досягненні своїх цілей
13. Я розумію почуття інших людей
14. Я можу поставити себе на місце іншого
15. Я помічаю, коли інші засмучені

16. Я співчуваю тим, хто потрапив у біду

17. Я можу втішити іншу людину

18. Я часто знаю, що відчувають інші, не питаючи їх

19. Я можу вплинути на настрій іншої людини

20. Я можу зробити так, щоб іншим стало краще

21. Я можу знайти правильні слова для підтримки

22. Мені легко спілкуватися з новими людьми

23. Я вирішую конфлікти, не ображаючи інших.

24. Я можу бути лідером у групі

25. Я відкритий(а) до нових ідей

26. Я гнучкий(а) у спілкуванні

27. Я довіряю своїй інтуїції

28. Я вмію слухати

29. Я поважаю почуття інших

30. Я можу працювати в команді

Обробка результатів: Підрахунок балів здійснюється за п’ятьма шкалами (кожна шкала складається з 6 тверджень):

1. Емоційна обізнаність – сума балів за твердженнями 1, 2, 3, 4, 5, 6
2. Управління своїми емоціями – сума балів за твердженнями 7, 8, 9, 10, 11, 12
3. Самомотивація – сума балів за твердженнями 13, 14, 15, 16, 17, 18
4. Емпатія – сума балів за твердженнями 19, 20, 21, 22, 23, 24
5. Розпізнавання емоцій інших людей – сума балів за твердженнями 25, 26, 27, 28, 29, 30

Кожна шкала може мати від 6 до 30 балів (після підсумовування). Загальний показник емоційного інтелекту обчислюється як сума балів за всіма п’ятьма шкалами (від 30 до 150 балів), яка потім може бути переведена у 100-бальну шкалу для зручності інтерпретації.

Додаток Б

Бостонський тест стресостійкості

Інструкція: Оцініть, будь ласка, як часто наведені нижче твердження відповідають Вашій поведінці. Використовуйте шкалу:

1 – ніколи

2 – рідко

3 – іноді

4 – часто

Питання:

1. Я відчуваю напруження перед важливими подіями
2. Мені важко заснути через думки про проблеми
3. Я дратуюсь через дрібниці
4. Я втрачаю апетит, коли хвилююся
5. Я відчуваю втому наприкінці дня
6. Мені важко зосередитися на одній справі
7. Я прокручую в голові неприємні події
8. Я відчуваю тривогу без видимої причини
9. Мені важко приймати рішення
10. Я уникаю складних ситуацій
11. Я відчуваю серцебиття, коли хвилююся
12. У мене бувають головні болі від стресу
13. Я схильний(а) до паніки
14. Я відчуваю, що не контролюю ситуацію
15. Я скаржуся на свої проблеми іншим
16. Я вживаю заспокійливе або алкоголь
17. Я відчуваю м’язову напругу
18. Я уникаю людей, коли засмучений(а)
19. Я відкладаю важливі справи
20. Я відчуваю, що не справляюся з навантаженням

Обробка результатів: Підраховується сума балів за всіма відповідями. Інтерпретація:

20–40 балів – низька стресостійкість (група ризику)

41–60 балів – середня стресостійкість

61–80 балів – висока стресостійкість

Додаток В

Шкала психологічного стресу PSM-25 (Лемур – Тесьє – Філіппо)

Інструкція: Протягом останнього місяця, як часто Ви відчували наступне? Оцініть кожне твердження за шкалою:

1 – ніколи

2 – рідко

3 – іноді

4 – часто

5 – дуже часто

Питання:

1. Я відчуваю себе пригніченим(ою)
2. У мене виникають труднощі з концентрацією
3. Я дратуюсь
4. Я відчуваю втому
5. Я відчуваю внутрішнє напруження
6. Я відчуваю тривогу
7. Мені важко приймати рішення
8. Я відчуваю, що не контролюю ситуацію
9. Я відчуваю самотність
10. У мене порушений сон
11. Я відчуваю фізичний дискомфорт
12. Я відчуваю, що не справляюся
13. Я схильний(а) до самокритики
14. Мені не вистачає енергії
15. Я відчуваю безнадію
16. Я уникаю людей
17. Я відчуваю, що нічого не можу змінити
18. Я відчуваю емоційне виснаження
19. У мене болить голова

20. Я відчуваю, що втрачаю контроль
21. Я відчуваю страх
22. Я відчуваю, що тону в дрібницях
23. Я відчуваю, що час тисне на мене
24. Я відчуваю, що втрачаю зв’язок з реальністю
25. Я відчуваю, що не можу розслабитися

Обробка результатів: Підраховується сума балів (від 25 до 125).

Інтерпретація:

25–50 балів – низький рівень стресу

51–75 балів – середній рівень стресу

76–100 балів – високий рівень стресу

101–125 балів – дуже високий рівень стресу

Додаток Г

Методика «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) Дж. Роттера (адаптація Є. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда)

Інструкція: Вам пропонується 44 твердження. Якщо Ви згодні з твердженням, поставте знак «+» (так), якщо не згодні – знак «-» (ні).

Питання:

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей людини
2. Більшість розлучень відбувається через те, що люди не захотіли пристосуватися один до одного
3. Хвороба – справа випадку; якщо судилося захворіти, то нічого не вдієш
4. Люди опиняються самотніми через те, що самі не виявляють інтересу до оточуючих
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння
6. Марно докладати зусилля, щоб завоювати симпатію іншої людини
7. Зовнішні обставини – батьки, матеріальний стан – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя
8. Я часто відчуваю, що мало на мене впливає те, що відбувається
9. Як правило, керівництво виявляється ефективнішим, коли воно повністю контролює дії підлеглих
10. Мої оцінки в школі, інституті часто залежали від випадкових обставин (наприклад, настрою викладача)
11. Коли я будую плани, то вірю, що зможу їх здійснити
12. Те, що багатьом здається удачею, насправді є результатом довгих зусиль
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі

14. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися, налагодити сімейне життя не вдасться

15. Те добре, що я роблю, зазвичай буває оцінене іншими

16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки

17. Думаю, що випадок або доля не відіграють важливої ролі в моєму житті

18. Я намагаюся не планувати далеко наперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини

19. Мої оцінки залежали від моєї підготовки

20. У конфлікті я частіше відчуваю провину за собою, ніж за іншою стороною

21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин

22. Я віддаю перевагу керівництву, в якому можна самостійно вирішувати, що і як робити

23. Думаю, що мій спосіб життя не є причиною моїх хвороб

24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіху

25. Зрештою, за погане ставлення до людей відповідальні самі люди

26. Я часто відчуваю, що не можу змінити те, що відбувається в родині

27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе будь-яку людину

28. На підростаюче покоління впливає стільки різних обставин, що зусилля батьків часто виявляються марними

29. Те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук

30. Важко зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше

31. Людина, яка не змогла досягти успіху, швидше за все, недостатньо доклала зусиль

32. Найчастіше я можу домогтися від своєї сім'ї того, чого хочу

33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я

34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за нею доглядати

35. У складних ситуаціях я волію зачекати, поки проблеми вирішаться самі

36. Успіх є результатом важкої праці і мало залежить від випадку

37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від інших, залежить щастя моєї сім'ї

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим

39. Я волію приймати рішення і діяти самостійно, ніж покладатися на допомогу інших

40. На жаль, заслуги часто залишаються невизнаними

41. Я вважаю, що в більшості випадків хворобу можна перенести на ногах

42. Я не вважаю себе самотнім, тому що сам вирішую, чи спілкуватися з людьми

43. Якщо політичні лідери будуть вести народ вперед, то люди зможуть контролювати свою долю

44. Як правило, я беру на себе відповідальність у стосунках з іншими

Обробка результатів: Підраховується кількість збігів відповідей з ключем. Ключ надається окремо (за потреби). Інтерпретація: вищий бал – більша інтернальність (схильність брати відповідальність на себе), нижчий бал – більша екстернальність (схильність приписувати відповідальність зовнішнім обставинам).

Додаток Д

Зведені таблиці результатів діагностики

Таблиця Д.1 – Результати діагностики емоційного інтелекту (загальні показники)

Курс	Емоційна обізнаність (M±SD)	Управління емоціями (M±SD)	Самомотивація (M±SD)	Емпатія (M±SD)	Розпізнавання емоцій інших (M±SD)	Загальний EI (M±SD)
1	13,2 ± 3,1	10,8 ± 3,5	13,5 ± 3,2	15,2 ± 2,8	12,4 ± 3,5	65,1 ± 13,5
2	14,5 ± 3,0	11,9 ± 3,6	14,8 ± 2,9	16,1 ± 2,6	13,5 ± 3,3	70,8 ± 12,8
3	15,3 ± 2,9	12,8 ± 3,4	15,6 ± 2,8	16,8 ± 2,3	14,1 ± 3,2	74,6 ± 11,9
4	16,2 ± 2,8	13,7 ± 3,5	16,5 ± 2,5	17,5 ± 2,1	14,8 ± 3,1	78,7 ± 11,2

Таблиця Д.2 – Результати діагностики стресостійкості та стресу (загальні показники)

Курс	Стресостійкість (Бостонський тест)	Рівень стресу (PSM-25)	Інтернальність (РСК)
1	42,3 ± 10,2	82,5 ± 13,2	23,8 ± 6,5
2	46,8 ± 11,0	79,8 ± 45,5	25,6 ± 6,9
3	49,5 ± 10,5	77,2 ± 14,0	27,1 ± 6,4
4	51,8 ± 11,8	74,1 ± 15,1	28,7 ± 7,0

Таблиця Д.3 – Кореляційна матриця (r-Пірсона) між досліджуваними показниками (N=80)

Показник	Заг. EI	EO	УСЕ	СМ	ЕМ	PEI	Стресост	Стрес (PSM)	Інтерн
Заг. EI	1	0,82	0,79	0,85	0,64	0,77	0,52	-0,48	0,41
EO	0,82	1	0,68	0,72	0,51	0,65	0,44	-0,39	0,35
УСЕ	0,79	0,68	1	0,74	0,48	0,69	0,58	-0,54	0,46
СМ	0,85	0,72	0,74	1	0,52	0,71	0,49	-0,44	0,39
ЕМ	0,64	0,51	0,48	0,52	1	0,60	0,29	-0,25	0,22
PEI	0,77	0,65	0,69	0,71	0,60	1	0,38	-0,35	0,32
Стресост	0,52	0,44	0,58	0,49	0,29	0,38	1	-0,68	0,45
Стрес (PSM)	-0,48	-0,39	-0,54	-0,44	-0,25	-0,35	-0,68	1	-0,39
Інтерн	0,41	0,35	0,46	0,39	0,22	0,32	0,45	-0,39	1

Примітка: Усі коефіцієнти, наведені в таблиці, є статистично значущими на рівні $p < 0,05$ або $p < 0,01$ (більш детальна інформація про рівні значущості наведена в тексті роботи, підрозділ 2.5). EO – емоційна обізнаність; УСЕ – управління своїми емоціями; СМ – самомотивація; ЕМ – емпатія; PEI – розпізнавання емоцій інших; Стресост – стресостійкість; Інтерн – інтернальність.