

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА**

Факультет управління персоналу, соціології та психології

Кафедра педагогіки та психології

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА «ЕКОНОМІЧНА ТА
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»**

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Форма навчання: очна (денна)

КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

**на тему «ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТРУДНОЩІВ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА
СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ СТУДЕНТІВ»**

Здобувачки: Голубець Ангеліни В'ячеславівни

(підпис)

Науковий керівник: к. псих. н, доцент Завірюха В. В.

(підпис)

**Робота допущена до захисту перед Екзаменаційною комісією
(ЕК) з атестації здобувачів вищої освіти**

Завідувачка кафедри: д.п.н., проф. Артюшина М.В.

(підпис)

Київ-2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАДИМА ГЕТЬМАНА

(назва навчально-наукового інституту / факультету)

Кафедра педагогіки та психології

(назва кафедри)

Освітньо-професійна програма «Економічна та соціальна психологія»

галузь знань	05 «Соціальні та поведінкові науки»
спеціальність	053 «Психологія»
спеціалізація	«Економічна та соціальна психологія»

ПОГОДЖЕНО

Керівник проектної групи (гарант)
 освітньо-професійної програми
 Л.А. Колесніченко
 (підпис) (ініціали, прізвище)
 2025р.

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки та психології
 М.В. Артющина
 (підпис) (ініціали, прізвище)
 2025р. (підпис) (ініціали, прізвище)

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ

студенту Голубець Ангеліна В'ячеславівні

форми навчання (денна)

на підготовку кваліфікаційної бакалаврської роботи

на тему: **Взаємозв'язок труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій студентів**

Тему затверджено наказом ректора Університету від «27» жовтня 2025р. № 1732-ст

Бакалаврська дипломна робота виконується на матеріалах вітчизняних та зарубіжних вчених, статистичних даних, а також Інтернет-джерелах з теми дослідження.

План бакалаврської дипломної роботи

Розділ 1	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ
	(назва розділу)
Розділ 2	ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРУДНОЩІВ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ У СТУДЕНТІВ
	(назва розділу)
Об'єкт дослідження:	Емоційна регуляція

Предмет дослідження:	Психологічні особливості взаємозв'язку труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій у студентському віці
Мета кваліфікаційної бакалаврської роботи:	Виявити та теоретико-емпірично обґрунтувати взаємозв'язок труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій студентів, а також визначити особливості їх прояву у студентському віці

Конкретні завдання, які студент повинен виконати для досягнення поставленої мети:

У розділі 1	Розкрити сутність емоційної регуляції та труднощів емоційної регуляції на основі сучасних теоретичних підходів. Виявити та описати психологічні особливості стресових реакцій студентів, їхні прояви та психоемоційні характеристики.
У розділі 2	Емпірично дослідити рівень труднощів емоційної регуляції у студентів. Емпірично визначити особливості стресових реакцій студентів, стресостійкості та суб'єктивного переживання стресу. Встановити взаємозв'язок між труднощами емоційної регуляції та стресовими реакціями студентів і узагальнити отримані результати для формулювання практичних рекомендацій.

**Завдання підготував
науковий керівник**

(підпис)

В.В. Завіруха

(ініціали, прізвище)

«27» жовтня 2025 р.

Завдання одержав студент

(підпис)

А.В. Голубець

(ініціали, прізвище)

«27» жовтня 2025 р.

Реферат

Кваліфікаційна бакалаврська робота містить 71 сторінок основного тексту, 2 розділи, 3 таблиць, 3 рисунки, список використаних джерел з 39 найменувань, 8 додатків.

«Взаємозв'язок труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій студентів»

Об'єктом дослідження є емоційна регуляція.

Предметом дослідження є психологічні особливості взаємозв'язку труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій у студентському віці.

Мета кваліфікаційної бакалаврської роботи — виявити та теоретико-емпірично обґрунтувати взаємозв'язок труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій студентів, а також визначити особливості їх прояву у студентському віці.

Відповідно до поставленої мети були визначені такі завдання:

- розкрити сутність емоційної регуляції та труднощів емоційної регуляції на основі сучасних теоретичних підходів;
- виявити та описати психологічні особливості стресових реакцій студентів, їхні прояви та психоемоційні характеристики;
- емпірично дослідити рівень труднощів емоційної регуляції у студентів;
- емпірично визначити особливості стресових реакцій студентів, стресостійкості та суб'єктивного переживання стресу;
- встановити взаємозв'язок між труднощами емоційної регуляції та стресовими реакціями студентів і узагальнити отримані результати для формулювання практичних рекомендацій.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних, емпіричних і математико-статистичних методів.

Теоретичні — аналіз, синтез, узагальнення, порівняння та систематизація наукових джерел із проблематики емоційної регуляції та стресових реакцій.

Емпіричні — психодіагностичні методики: Шкала труднощів емоційної регуляції (DERS) К. Грац та Л. Ремер — для оцінки усвідомлення, прийняття та контролю емоцій; Опитувальник стресових реакцій Я. В. Цехмістера, І. В. Данилюка, Б. В. Бірона (FGHI) — для комплексної оцінки фізіологічних, емоційних, поведінкових та когнітивних проявів стресу; Шкала стресостійкості Коннора–Девідсона (CD-RISC-10) в українській адаптації — для визначення рівня психологічної резистентності; Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) Ш. Коена в українській адаптації — для оцінки суб'єктивного переживання стресу.

Математико-статистичні — перевірка нормальності розподілу за тестом Шапіро–Уїлка; кореляційний аналіз за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (ρ); статистичну обробку даних здійснено у програмному середовищі Jamovi

За результатами дослідження ($n = 60$) встановлено, що 60 % студентів мають високий або дуже високий рівень труднощів емоційної регуляції. Виявлено значущі позитивні зв'язки між загальним індексом DERS та фізіологічними ($\rho = 0,553$), емоційними ($\rho = 0,534$) і поведінковими ($\rho = 0,510$) стресовими реакціями, а також значущий негативний зв'язок між труднощами емоційної регуляції та стресостійкістю ($\rho = -0,636$). Рівень сприйнятого стресу позитивно пов'язаний з усіма типами стресових реакцій.

Практична значущість результатів полягає у можливості їх використання психологами закладів вищої освіти при розробці програм психологічного супроводу, тренінгів стресостійкості та формування навичок емоційної регуляції у студентської молоді.

Рік виконання кваліфікаційної бакалаврської роботи 2025–2026 рр.

Рік захисту роботи 2026.

Ключові слова: емоційна регуляція, труднощі емоційної регуляції, стресові реакції, стресостійкість, студенти.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ.....	6
1.1. Поняття та сутність емоційної регуляції та емоційний стрес.....	6
1.2. Психологічні особливості стресових реакцій у юнацькому віці.....	17
1.3. Труднощі емоційної регуляції та їх взаємозв'язок зі стресовими реакціями.....	31
Висновок до розділу 1.....	44
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРУДНОЩІВ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ У СТУДЕНТІВ.....	46
2.1. Методологічні засади та організація дослідження.....	46
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	50
Висновок до розділу 2.....	64
ВИСНОВКИ.....	66
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	69
ДОДАТКИ.....	75

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах зростання психоемоційного навантаження на студентську молодь, спричиненого сучасними освітніми трансформаціями та воєнним станом. Нездатність ефективно регулювати власні емоційні стани підвищує ризик розвитку емоційного стресу, що негативно впливає на академічну успішність, психологічне благополуччя та соціальну адаптацію студентів. Незважаючи на численні зарубіжні дослідження цієї проблематики, вітчизняні наукові роботи все ще недостатньо висвітлюють особливості взаємозв'язку труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій у студентів українських закладів вищої освіти. Відтак, теоретико-емпіричне дослідження цього питання є необхідним для розробки ефективних психологічних рекомендацій та програм підтримки студентської молоді в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми емоційної регуляції та стресових реакцій вивчали такі вітчизняні науковці, як Леся Бекіньова, Лариса Васил'євих, Іванна Велика, Едуард Грішин, Ярослав Цехмістер, Іван Данилюк, Богдан Бірон, Наталія Семенюк, Тетяна Циганчук, Вікторія Виноградова, Анна Журавель, Гліб Шавиро, Тетяна Ковалькова, Олена Лазуренко, Наталія Тертична, Наталія Сміла, Ірина Обелець, Олег Овчаренко та інші. Серед зарубіжних дослідників проблеми виділяються Альберт Бандура, Ерін Бернс, Сандра Крістенсон, Емілі Решлі, Кетрін Вайлі, Кірстен Томас, Соня Золкоські, Мартина Кассаретто, Патриція Вілела, Маріана Давіла, Аріана Кальдерон, Яна Йуга, Лівіу Фодор, Олег Давид. Незважаючи на значний внесок цих авторів, взаємозв'язок труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій у студентів українських ЗВО досліджено недостатньо.

Об'єкт дослідження – емоційна регуляція.

Предмет дослідження – психологічні особливості взаємозв'язку труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій у студентському віці.

Мета дослідження – виявити та теоретико-емпірично обґрунтувати взаємозв'язок труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій студентів, а також визначити особливості їх прояву у студентському віці.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі завдання:

- розкрити сутність емоційної регуляції та труднощів емоційної регуляції на основі сучасних теоретичних підходів;
- виявити та описати психологічні особливості стресових реакцій студентів, їхні прояви та психоемоційні характеристики;
- емпірично дослідити рівень труднощів емоційної регуляції у студентів;
- емпірично визначити особливості стресових реакцій студентів, стресостійкості та суб'єктивного переживання стресу;
- встановити взаємозв'язок між труднощами емоційної регуляції та стресовими реакціями студентів і узагальнити отримані результати для формулювання практичних рекомендацій.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів дослідження:

Теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація наукових джерел для розкриття сутності понять емоційної регуляції, труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій.

Емпіричні: психодіагностичні методики: Шкала труднощів емоційної регуляції (Difficulties in Emotion Regulation Scale, DERS) К. Грац та Л. Ремер – для оцінки особливостей усвідомлення, прийняття та контролю емоцій; Опитувальник стресових реакцій Я. В. Цехмістера, І. В. Данилюка, Б. В. Бірона (FGNI) – для комплексної оцінки фізіологічних, емоційних, поведінкових та когнітивних проявів стресу; Шкала стресостійкості Коннора–Девідсона (Connor–Davidson Resilience Scale, CD-RISC-10) в українській адаптації Н. В. Школіна, І. І. Шаповал, І. В. Орлова, І. О. Кедика, М. А. Станіславчука – для визначення рівня психологічної резистентності; Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10) Ш. Коена в українській адаптації О. О.

Вельдбрехт та Н. І. Тавровецької – для оцінки суб'єктивного переживання стресу.

Математико-статистичні: перевірка нормальності розподілу даних за тестом Шапіро–Уїлка; кореляційний аналіз за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (ρ). Статистичну обробку даних здійснено за допомогою програмного забезпечення Jamovi.

Теоретична значущість одержаних результатів полягає у систематизації наукових підходів до проблеми емоційної регуляції та стресових реакцій студентів, уточненні особливостей їх взаємозв'язку у студентському середовищі.

Практична значущість одержаних результатів полягає у можливості використання висновків та рекомендацій у роботі психологів ЗВО, розробці тренінгів та програм підтримки студентів для зниження рівня стресових реакцій і розвитку навичок емоційної регуляції.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 39 найменувань та 8 додатків. У дослідженні вміщено 4 таблиці та 3 рисунки. Основний зміст викладено на 66 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ

1.1. Поняття та сутність емоційної регуляції та емоційний стрес

Емоції як складова психічного життя людини відіграють центральну роль у регуляції поведінки, сприйнятті подій і прийнятті рішень. Вони забезпечують адаптаційні реакції на зміни зовнішнього середовища, сприяють формуванню мотиваційної сфери та визначають інтенсивність взаємодії з соціальним середовищем.

Емоції — це первинний механізм психічної регуляції, що відображає значущість подій для особистості, забезпечує вибірковість сприйняття та спрямованість поведінки, а також виконує функцію мобілізації ресурсів організму в умовах стресу чи необхідності швидкого реагування [6]. Вони виступають специфічною формою відображення дійсності, що інтегрує мотиви діяльності та психологічно коригує поведінку людини, водночас зберігаючи певну автономність як підсистеми емоційної регуляції [23]. Емоції є ключовою ланкою взаємодії особистості з соціальним середовищем, сприяючи формуванню намірів, соціальних зв'язків та розумових здібностей, і водночас відіграють сигнальну роль, сигналізуючи про сприятливість чи небезпеку ситуацій для організму [23]. У цьому контексті особливо важливим є розуміння явища стресу, який виникає тоді, коли внутрішні та зовнішні ресурси людини для регуляції поведінки та емоційних станів виявляються обмеженими або перевантаженими.

Стрес у психології визначається як дисбаланс між оцінкою людиною ситуативних вимог та ресурсами — зовнішніми та внутрішніми — доступними для управління цими вимогами [39, с. 6].

Класичні підходи до розуміння стресу закладені у біофізіологічній концепції Г. Сельє, який розглядав його як загальний адаптаційний синдром, що проходить фази тривоги, резистентності та виснаження, або загальний адаптаційний

синдром, що проходить фази тривоги, резистентності та виснаження. Г. Сельє визначав стрес як «неспецифічну відповідь організму на будь-яке пред'явлення йому вимоги [15, с. 16]». У межах цього підходу акцент зроблено на фізіологічних механізмах адаптації організму до дії стресорів, а також введено розмежування між еустресом і дистресом [2, с. 511]. Подальший розвиток уявлень про стрес пов'язаний із когнітивно-оцінною парадигмою Р. Лазаруса, який підкреслив визначальну роль суб'єктивної оцінки ситуації. Автор розмежовував фізіологічний та психічний (емоційний) стрес, пов'язуючи останній із когнітивною інтерпретацією події як загрозової або складної для подолання [2, с. 511].

У межах такого підходу особливого значення набуває розуміння емоційного стресу як складової загальної структури стресових реакцій, що виникає у ситуаціях, коли емоційні та когнітивні ресурси особистості виявляються перевантаженими. На відміну від фізіологічного та інформаційного стресу, що здебільшого зумовлені впливом зовнішніх чинників, емоційний стрес безпосередньо пов'язаний із внутрішніми переживаннями, емоційною оцінкою подій та ставленням людини до них [39, с. 6].

Емоційний стрес (емоційна напруженість) визначається як стан підвищеного емоційного збудження або напруги, що супроводжується фізіологічними й психічними змінами і виникає внаслідок дії емоціогенних факторів або оцінки ситуації як загрозової [2, с. 532–534]. Він виникає як реакція особистості на складні, напружені або значущі ситуації, що потребують адаптації до нових умов [15, с. 39–40], та проявляється у зміні емоційного стану, зниженні ефективності діяльності, появі негативних переживань. Емоційна напруженість проявляється у переживанні негативних емоцій, надмірному психічному збудженні та виснаженні нервової системи, що може призводити до розвитку психологічного, насамперед емоційного, стресу та ускладнювати продуктивну діяльність особистості у соціумі [1, с. 1].

У межах когнітивно-оцінного підходу емоційний стрес розглядається як наслідок суб'єктивної оцінки життєвої ситуації як такої, що перевищує

можливості подолання. Відповідно до методики PSS-10 сумарний показник відображає рівень суб'єктивно сприйманого стресу, тобто оцінку того, наскільки життєві вимоги перевищують власні можливості їх подолання [5, с. 18]. Отже, ключовим чинником виникнення емоційного стресу є не стільки об'єктивна складність обставин, скільки внутрішня емоційна оцінка ситуації.

Важливим для розуміння емоційного стресу є аналіз феноменології емоційних переживань. Представники різних теоретичних шкіл, зокрема З. Фрейд, К. Ізард, Ф. Перлз та інші, розмежовували такі стани, як тривога, страх, хвилювання, розпач, радість і задоволення, описуючи їх психологічні та соматичні прояви, а також вікові особливості. Такий підхід дозволяє точніше визначати момент переходу звичайної емоційної реакції у стресову, коли інтенсивність переживань перевищує адаптаційні можливості особистості [2, с. 491–500].

Вітчизняні сучасні підходи підкреслюють інтегративний характер емоційного стресу та його взаємозв'язок із емоційною регуляцією. Наприклад, Виноградова та Журавель виділяють роль міжособистісної взаємодії студентів та впливу соціально-психологічних чинників на формування стресових реакцій [6]. Гончаренко наголошує, що дисрегуляція емоцій може проявлятися у дезадаптивній поведінці, насамперед у харчовій сфері [7].

Овчаренко поділяє стрес на фізіологічний і психологічний/емоційний. Емоційний стрес охоплює психічні та поведінкові реакції на загрозові ситуації і проявляється як негативно (дистрес), так і позитивно (евстрес). При цьому психологічний стрес має когнітивну складову і притаманний виключно людині [19, с. 22–23]. Овчаренко також розрізняє інформаційний та емоційний стресори, де перший пов'язаний із перевантаженням інформацією, а другий – з емоційними переживаннями, конфліктами чи загрозою [19, с. 23].

Терещук А. Д., своєю чергою, розглядає емоційний стрес як стан психофізіологічного напруження, що формується внаслідок тривалих негативних емоційних переживань та порушення балансу емоційної регуляції [24]. Його специфіка полягає в тому, що провідну роль у виникненні стресової реакції відіграють не лише зовнішні стимули, а насамперед внутрішня емоційна

оцінка ситуації та ставлення особистості до неї. Зазначається, що «неможливість розв'язання конфлікту сприяє накопиченню несприятливих дій із подальшим проявом стану декомпенсації і супроводжується розладом емоційної рівноваги [24, с. 110]».

Емоційний стрес проявляється через специфічні емоційні симптоми. На відміну від фізіологічного стресу, що пов'язаний із соматичними проявами (пітіння, тремтіння, виснаження), емоційний стрес виражається передусім у негативних переживаннях, внутрішній напрузі та виснаженні нервової системи. Такий стан ускладнює адаптацію особистості до вимог середовища, знижує ефективність діяльності та порушує психічне і фізичне благополуччя [1, с. 1].

Дедалі більшого значення набуває розгляд емоційного стресу у клінічному контексті. Зазначається, що хронічний біль «негативно впливає та часто супроводжується низкою емоційних, когнітивних та фізичних наслідків [30]». Також підкреслюється, що патогенетичні механізми анкілозивного спондиліту «є предикторами для виникнення больової дезадаптації та порушення стресостійкості [30]». Це свідчить про те, що емоційний компонент є невід'ємною складовою стресової реакції у випадках тривалого захворювання, а емоційний стрес виступає як наслідок порушення адаптивних і регуляторних процесів.

Емоційний стрес часто формується внаслідок тривалого емоційного напруження, постійного переживання негативних емоцій та виснаження нервової системи. Такий стан має здатність формувати порочне коло: інтенсивні негативні переживання зумовлюють дезадаптивні стратегії подолання, які, своєю чергою, ще більше посилюють емоційну напругу. За відсутності ефективної емоційної регуляції цей процес може набувати хронічного характеру та поглиблювати дезадаптацію особистості [7].

Відтак, емоційний стрес не лише проявляється як короткочасне напруження, але й може перетворюватися на тривалий стан психоемоційного дисбалансу, що потребує активного залучення внутрішніх ресурсів особистості для його подолання. У цьому контексті особливе значення набувають механізми захисту

та регуляції, які здатні пом'якшувати негативні наслідки стресових переживань і сприяти відновленню адаптивної рівноваги.

Отже, накопичення емоційного напруження, його здатність набувати хронічного характеру та порушувати адаптивну рівновагу особистості зумовлюють необхідність звернення до тих психологічних механізмів, які забезпечують пом'якшення та подолання наслідків стресових переживань. У цьому зв'язку особливої теоретичної й практичної ваги набуває аналіз емоційної регуляції як внутрішнього механізму, що дозволяє особистості підтримувати психоемоційну стабільність, модулювати інтенсивність переживань і зберігати ефективність функціонування в умовах підвищених вимог середовища.

Емоційна регуляція у сучасній психології трактується як усвідомлений або опосередкований процес керування власними емоційними станами та поведінковими реакціями, спрямований на досягнення особистісно значущих цілей і забезпечення адаптації до змін умов середовища. Вона передбачає контроль інтенсивності, тривалості та зовнішньої експресії емоцій, когнітивну обробку емоційного досвіду, а також здатність модифікувати реакції відповідно до соціальних норм і вимог діяльності [11, с. 243–244; 22, с. 73–77]. Завдяки цьому емоційна регуляція виступає механізмом підтримання психоемоційної стабільності та адаптивного функціонування особистості в умовах підвищеного навантаження і стресу.

У межах ресурсно-вимогової (demands–resources) моделі емоційна регуляція розглядається як особистісний ресурс, що послаблює негативний вплив академічних стресорів на психічне здоров'я і поведінку студентів. Дослідження М. Cassaretto, Р. Vilela, М. Dávila та А. Calderón емпірично доводять, що емоційна регуляція виконує медіативну функцію між академічними вимогами та поведінкою, пов'язаною зі здоров'ям: за наявності сформованих навичок регуляції студенти частіше демонструють адаптивні поведінкові стратегії та нижчий рівень дезадаптивних проявів [33].

Недостатня сформованість емоційної регуляції створює передумови для виникнення емоційної напруженості та емоційного стресу, який за хронізації

здатний негативно впливати на психічне здоров'я та якість життя особистості. Зокрема, порушення процесів регуляції емоцій пов'язується з дезорганізацією поведінки, зростанням тривожності та використанням неадаптивних способів зняття напруги, насамперед через харчову поведінку [7]. Натомість відсутність надмірної емоційної напруженості, за даними Л. Бекіньової, характеризується оптимістичним емоційним фоном, відсутністю страху і пригніченості та здатністю швидко й адекватно приймати рішення у складних умовах [1, с. 1].

У широкому значенні емоційна регуляція розглядається як механізм узгодження внутрішніх емоційних станів із вимогами діяльності та соціального середовища. І. Обелець підкреслює, що вона є динамічною організацією індивідуального досвіду переживань, пов'язаною з розвитком самосвідомості та особистісного становлення [17, с. 138–139]. У взаємодії з когнітивними процесами емоції виконують оцінно-регулюючу функцію, визначаючи спрямованість поведінки та пізнавальної активності особистості [17, с. 138].

У сучасних дослідженнях емоційна регуляція визнається ключовим механізмом забезпечення адаптації особистості до стресогенних умов навчальної, соціальної та професійної діяльності. Водночас у науковій літературі простежується термінологічна невизначеність і концептуальне накладання понять емоційна регуляція, саморегуляція, самоконтроль, копінг-стратегії та психологічні захисні механізми, що ускладнює теоретичне розмежування цих феноменів і проведення емпіричних досліджень.

Л. Бекіньова розглядає емоційну саморегуляцію як системне утворення, тісно пов'язане з рефлексією, довільністю та смисловою регуляцією поведінки [1]. Водночас у трактуванні М. Варія саморегуляція має значно ширший характер, охоплюючи вольові, когнітивні та поведінкові аспекти, тоді як емоційна регуляція постає лише її складовою.

Г. Шавиро наголошує, що саморегуляція формується у процесі соціалізації та навчальної діяльності студентів і є важливим чинником їх адаптації [28, с. 86–90]. Водночас А. Терещук зазначає, що афективні стани нерідко пов'язані з неусвідомленими захисними реакціями психіки [24]. На відміну від цього,

емоційна регуляція передбачає усвідомленість, цілеспрямованість і контрольованість емоційних проявів. І. Обелець підкреслює, що труднощі емоційної саморегуляції можуть призводити до активації примітивних захисних механізмів [17, с. 139]. Отже, у працях українських дослідників самоконтроль постає як більш загальна категорія, пов'язана з вольовим компонентом і свідомим стримуванням імпульсивних реакцій, тоді як емоційна регуляція стосується безпосередньо процесів керування переживаннями.

Г. Шавиро додатково акцентує, що психологічні чинники саморегуляції поведінки студентів безпосередньо пов'язані з усвідомленням власних емоцій та здатністю їх коригувати [28, с. 88], що ще раз підкреслює відмінність між емоційною регуляцією та неусвідомленими психологічними захистами.

У зарубіжних теоріях також простежується термінологічна розмитість. У соціально-когнітивній теорії А. Bandura саморегуляція визначається як процес, що включає самоспостереження, самооцінювання та самовплив [31, р. 248–287], однак емоційний компонент не виокремлюється як самостійний процес. Натомість С. Thomas і S. Zolkoski підкреслюють, що саме емоційна регуляція виступає медіатором між стресом і резильєнтністю студентів [39]. Аналогічну позицію демонструють М. Cassaretto та співавт., доводячи медіативну роль емоційної регуляції між академічними стресорами та поведінкою, пов'язаною зі здоров'ям [33].

Таким чином, простежується суперечність між класичними підходами до саморегуляції, у яких емоційний компонент не виділяється окремо, та сучасними емпіричними дослідженнями, що доводять його центральну роль у забезпеченні адаптації до стресу.

Т. Ковалькова зазначає, що розвиток емоційної та вольової регуляції студентів відбувається у взаємозв'язку, проте ці процеси не є тотожними: емоційна регуляція забезпечує керування переживаннями, тоді як вольова регуляція – контроль поведінки [11, с. 244]. Відтак самоконтроль можна розглядати як поведінковий прояв, тоді як емоційна регуляція постає внутрішнім психічним механізмом.

У межах соціально-когнітивної традиції А. Bandura емоції виконують роль внутрішніх сигналів зворотного зв'язку щодо відповідності поведінки особистим стандартам, очікуванням результату та рівню самоефективності [31, р. 256]. Дослідження N. Senovska та О. Pryshliak демонструють, що розвиток професійної саморегуляції студентів під час педагогічної практики безпосередньо пов'язаний зі зростанням усвідомленості емоцій та здатності керувати ними в складних ситуаціях міжособистісної взаємодії [38, р. 679–691]. Подальший теоретичний аналіз проблематики регуляції емоційних станів потребує також розмежування емоційної регуляції з копінг-стратегіями, оскільки в науковій літературі ці поняття нерідко використовуються як взаємозамінні. Водночас їх функціональне призначення, рівень психічної організації та етап включення у процес подолання стресу суттєво відрізняються, що зумовлює необхідність методологічного уточнення їх співвідношення. Суттєві методологічні труднощі у сучасних дослідженнях виникають під час розмежування понять емоційної регуляції та копінг-стратегій, оскільки обидва феномени пов'язані з процесами подолання стресу, однак функціонують на різних рівнях психічної організації. З. Шайхлісламов і В. Горбенко зазначають, що «копінг являє собою добровільне використання певної стратегії дій, певне вирішення проблеми, в той же час захисний механізм підсвідомо формує відношення до проблеми, тому людина ніби знаходиться в заручниках свого власного сприйняття [29, с. 67]». У цьому визначенні акцент робиться на активній взаємодії суб'єкта із зовнішнім середовищем, що передбачає вибір стратегій реагування на вже усвідомлений стресор. Натомість емоційна регуляція може розгортатися ще до етапу безпосереднього подолання ситуації — на рівні первинного переживання, інтерпретації та оцінки події, тобто на етапі формування емоційної відповіді.

О. Овчаренко підкреслює, що копінг пов'язаний із вибором стратегій реагування на стресор, тоді як емоційна регуляція забезпечує зниження інтенсивності негативних переживань, що передують цьому вибору [19, с. 118]. Відтак, копінг орієнтований переважно на зовнішню ситуацію, а емоційна

регуляція — на внутрішній емоційний стан особистості. Водночас у значній кількості емпіричних досліджень ці процеси вимірюються за допомогою одних і тих самих психодіагностичних методик, що створює методологічну суперечність і ускладнює інтерпретацію результатів.

Частина дослідників розглядає емоційну регуляцію як складову копінг-стратегій, вважаючи управління емоціями елементом подолання стресу [22, с. 74]. Інші автори, зокрема Iuga, Fodor, David, обґрунтовують доцільність її виокремлення як самостійного когнітивного процесу, що може здійснюватися ще до появи явного стресового впливу [35, р. 5481]. У межах копінг-підходу емоційна регуляція здебільшого відноситься до емоційно-орієнтованих стратегій подолання [29, с. 65].

Копінг як система охоплює як активні (пошук вирішення проблеми, планування), так і унікальні (пошук емоційної підтримки, уникання стресора) механізми взаємодії із середовищем [31, с. 251; 19, с. 45]. Шайхлісламов і Горбенко систематизують теоретичні підходи до копінг-стратегій, підкреслюючи їхній зв'язок із процесами саморегуляції особистості [29, с. 64–69]. У практичному вимірі І. Матійків пропонує тренінгові засоби розвитку емоційної компетентності як інструмент формування регуляторних навичок, що опосередковано впливають і на ефективність копіngu [13].

Теоретичною основою розуміння емоційної регуляції як ресурсу подолання стресу є когнітивна теорія стресу Р. Лазаруса, згідно з якою вплив стресової події визначається насамперед її суб'єктивною оцінкою та сприйняттям власних можливостей впоратися з нею, а не лише об'єктивними характеристиками стресора [5, с. 18]. Отже, емоційна регуляція виступає процесом інтерпретації події, оцінки власних ресурсів і формування емоційної відповіді, що або сприяє адаптації, або посилює переживання стресу.

Когнітивно-поведінкова традиція розглядає емоції як результат когнітивної оцінки ситуації та підкреслює роль стратегій переоцінки, прийняття, планування і контролю імпульсів. У дослідженні Iuga, Fodor, David доведено, що когнітивні стратегії емоційної регуляції безпосередньо пов'язані з проявами академічного

вигорання: неадаптивні стратегії (румінація, катастрофізація) підсилюють вигорання, тоді як переоцінка та позитивне фокусування знижують його рівень [35, р. 5480–5493].

У різних теоретичних підходах емоційна регуляція інтерпретується по-різному: як складова загальної саморегуляції особистості [2; 29]; як механізм самоефективності та внутрішнього контролю в соціально-когнітивній теорії А. Бандури [31]; як система когнітивних стратегій запобігання вигоранню [35]; як психологічний ресурс у моделі вимоги–ресурси [32]; як чинник стресостійкості, резильєнтності та адаптації студентів у кризових умовах [8; 22]. Така інтеграція підходів дозволяє цілісно осмислити роль емоційної регуляції у виникненні та подоланні емоційного стресу в студентському середовищі.

Стресостійкість (резистентність) розглядається як захисний фактор особистості, що забезпечує збереження психічної рівноваги в умовах дії стресорів. Визначається, що «...резистентність чи стресостійкість — це захисний фактор організму, пов'язаний зі здатністю адаптуватися під впливом стресорів... [30]». У цьому контексті вона пов'язується не лише з фізіологічною витривалістю, а й з психологічними механізмами адаптації.

Емоції при цьому розглядаються як певна форма відображення дійсності, що «регулює за допомогою емоційної корекції поведінку та сприяє реалізації її ціннісних настанов [24, с. 207]». Це підкреслює їх оцінно-регулюючу функцію. Відповідно, емоційна регуляція трактується як здатність людини «впливати на те, які емоції вона відчуває, коли вона їх відчуває та як ці емоції виражаються [39, с. 2]», а також як здатність усвідомлювати, оцінювати й коригувати власні емоційні стани відповідно до вимог ситуації [25, с. 39].

Е. Грішин визначає резильєнтність як здатність зберігати психологічну рівновагу та відновлюватися після психотравмуючих подій [8, с. 62–81]. Н. Семенів підкреслює, що емоційна стійкість формується через розвиток саморегуляції та є необхідною характеристикою майбутніх фахівців [22, с. 73–77]. У роботах Л. Коломієць та Г. Шульги показано, що стратегії емоційної регуляції детермінують екологічно орієнтовану поведінку людини [36, с. 13].

У дослідженнях студентського стресу (Л. Васил'євих, І. Велика, Г. Дубчак, Т. Циганчук) емоційна регуляція часто описується через призму адаптації до навчального та екзаменаційного навантаження без чіткого розмежування із копінгом та стресостійкістю [2; 3; 10; 26], що свідчить про емпіричне змішування понять.

Психологічні захисні механізми визначаються як автоматичні, переважно підсвідомі процеси, що знижують внутрішню напругу, тривогу та конфліктність (витіснення, проекція, раціоналізація тощо) [22, с. 75–76]. Їх статус у наукових підходах трактується суперечливо: одні автори включають їх до копінгу або емоційної регуляції, інші розглядають як автономні процеси [29, с. 66; 4, с. 22].

Самоконтроль визначається як здатність стримувати імпульси та емоційні реакції задля досягнення довгострокових цілей і реалізується переважно на поведінковому рівні. На відміну від емоційної регуляції, що спрямована на внутрішній емоційний стан, самоконтроль фокусується на відповідності поведінки соціальним і особистісним стандартам [11, с. 245–246; 32, с. 248–249]. У класифікації Лазаруса і Фолкмана він розглядається як компонент копінг-стратегій, однак не ототожнюється з ними, виконуючи інструментальну функцію управління поведінкою [29, с. 65].

Підсумовуючи, здійснений теоретичний аналіз засвідчує, що емоції виступають базовим механізмом психічної регуляції, який забезпечує адаптацію особистості до змін середовища, визначає спрямованість поведінки та опосередковує оцінку життєвих подій. У контексті стресових реакцій саме емоційна складова набуває визначального значення, оскільки емоційний стрес формується не стільки під впливом об'єктивних обставин, скільки внаслідок суб'єктивної інтерпретації ситуації як такої, що перевищує наявні ресурси подолання.

Емоційний стрес постає як інтегративний психофізіологічний стан, що виникає за умов тривалого емоційного напруження, виснаження нервової системи та порушення адаптивної рівноваги, і може набувати хронічного характеру, ускладнюючи ефективність діяльності та психічне благополуччя особистості. Його розвиток безпосередньо пов'язаний із недостатньою сформованістю

механізмів емоційної регуляції, що зумовлює посилення дезадаптивних реакцій та формування порочного кола негативних переживань.

У цьому зв'язку емоційна регуляція розглядається як ключовий внутрішній механізм забезпечення психоемоційної стабільності, що дозволяє модулювати інтенсивність переживань, узгоджувати емоційні стани з вимогами діяльності та підтримувати адаптивне функціонування в умовах підвищеного навантаження. Вона виконує роль особистісного ресурсу, який послаблює вплив стресорів, сприяє формуванню адаптивних поведінкових стратегій і підвищує рівень стресостійкості.

Аналіз наукових підходів засвідчує також наявність термінологічної та методологічної невизначеності у розмежуванні понять емоційної регуляції, саморегуляції, самоконтролю, копінг-стратегій та психологічних захисних механізмів. Водночас емоційна регуляція відрізняється від копіngu рівнем психічної організації та етапом включення у процес подолання стресу, оскільки може розгортатися ще на стадії первинного переживання та оцінки події, тоді як копінг орієнтований на активну взаємодію із вже усвідомленим стресором.

Інтеграція положень біофізіологічного, когнітивно-оцінного, соціально-когнітивного, когнітивно-поведінкового підходів та ресурсно-вимогової моделі дозволяє цілісно осмислити емоційну регуляцію як системоутворюючий чинник адаптації особистості до стресогенних умов навчальної, соціальної та професійної діяльності. Саме через механізми емоційної регуляції реалізується зв'язок між суб'єктивною оцінкою події, переживанням стресу та вибором поведінкових стратегій реагування, що визначає рівень стресостійкості та психологічного благополуччя особистості.

1.2. Психологічні особливості стресових реакцій у студентському віці

Психологічні особливості стресових реакцій студентів формуються на перетині біологічних, когнітивних та соціально-психологічних детермінант адаптації. Сучасні підходи до вивчення стресу розглядають його як багатовимірний психофізіологічний процес, що включає взаємопов'язані емоційні, когнітивні,

поведінкові та фізіологічні компоненти [25, с. 39]. В емоційній сфері стрес проявляється через тривожність, страх, фрустрацію, апатію чи депресивні стани; когнітивно — у специфіці оцінки подій, порушеннях уваги, пам'яті та мислення; поведінково — у прокрастинації, униканні, дезорганізації діяльності або ризикованій поведінці; фізіологічно — у тахікардії, м'язовому напруженні, порушеннях сну та інших соматичних симптомах. Така комплексність підкреслює необхідність системного аналізу стресових реакцій у студентському середовищі.

Біологічний вимір адаптації у студентів найбільш чітко представлений у концепції загального адаптаційного синдрому Г. Сельє, який передбачає три стадії реакції на стрес: тривоги, резистентності та виснаження [30]. На першій стадії відбувається мобілізація психофізіологічних ресурсів; на стадії резистентності — стабілізація функціонування при збереженні напруження; на стадії виснаження — зниження адаптаційних можливостей та поява ознак дезадаптації. У студентському середовищі тривалі інтенсивні академічні навантаження, дефіцит часу та екзаменаційний стрес сприяють поступовому виснаженню компенсаторних механізмів, що проявляється емоційним вигоранням, зниженням мотивації, порушенням сну та погіршенням академічних результатів [3, с. 227; 10, с. 81; 29].

Когнітивно-оцінний підхід Р. Лазаруса дозволяє поглибити розуміння психологічних механізмів стресу, визначаючи його як результат взаємодії особистості та середовища через процеси суб'єктивної оцінки [5, с. 18]. Інтенсивність стресової реакції визначається не об'єктивними характеристиками події, а її сприйняттям і співвіднесенням з наявними ресурсами. Первинна оцінка визначає значущість події як загрозливої, викликової або нейтральної, а вторинна — аналізує доступні ресурси та можливості контролю [15, с. 74; 19, с. 52]. Втрата відчуття контролю підсилює емоційну напругу, когнітивні порушення та дезадаптивні поведінкові реакції, тоді як відчуття керованості ситуації сприяє мобілізації ресурсів та підтримує психологічну стійкість [5, с. 18; 36].

У цьому контексті особливого значення набувають концепції емоційної регуляції, представлені працями J. Gross, Mayer і Salovey, а також К. Petrides. Вони підкреслюють роль когнітивно-емоційних механізмів у керуванні переживаннями, розвитку емоційної компетентності та усвідомлених стратегій регуляції, що сприяють підтримці адаптивності [36, с. 12–15; 11, с. 243–246; 39, с. 24–27]. Конструктивні стратегії, такі як когнітивне переосмислення, планування та прийняття ситуації, знижують інтенсивність негативних емоцій, підтримують когнітивну концентрацію та підвищують наполегливість у навчанні, тоді як деструктивні стратегії — румінація, самозвинувачення, катастрофізація, уникання — посилюють емоційну напруженість і ризик хронічного стресу [36, с. 13–15; 35, с. 645–647].

Соціально-психологічний підхід наголошує на значенні контекстуальних чинників — соціальної підтримки, умов проживання, матеріальних ресурсів та якості взаємодії з однолітками й викладачами [36, с. 14–15; 33, с. 5–6; 38, с. 682–688]. Позитивне соціальне середовище виконує буферну функцію, знижуючи інтенсивність стресових реакцій, тоді як дефіцит підтримки або конфлікти посилюють використання деструктивних стратегій регуляції. Таким чином, інтегративний підхід до вивчення стресових реакцій студентів, що враховує біологічні механізми адаптації, когнітивну оцінку, емоційну регуляцію та соціально-психологічні умови, дозволяє розкрити комплексність факторів, що визначають індивідуальні відмінності у сприйнятті та подоланні стресу. На цьому тлі особливого значення набуває врахування вікових та професійно-розвиткових характеристик студентського періоду, адже період навчання у закладі вищої освіти супроводжується інтенсивним особистісним становленням, формуванням професійної ідентичності та ціннісних орієнтацій. Поєднання завдань розвитку з академічними та соціальними вимогами створює специфічний контекст для прояву стресових реакцій, визначаючи їхню інтенсивність, тривалість та характер адаптаційних процесів. У процесі навчання студент постійно співвідносить власні досягнення з очікуваннями

освітнього середовища, що активізує механізми когнітивної оцінки та визначає інтенсивність емоційних реакцій.

Професійне самовизначення у студентському віці виступає тривалим і нерідко суперечливим процесом, який супроводжується невизначеністю щодо майбутньої кар'єрної реалізації. Постійне оцінювання академічних результатів, конкуренція та усвідомлення вимог ринку праці підсилюють психоемоційну напруженість і формують довготривалий стресогенний фон [28, с. 87; 15]. Переживання сумнівів щодо власної компетентності, відповідності обраній спеціальності та конкурентоспроможності зумовлює підвищення тривожності, страху невдачі та зниження мотивації до навчальної діяльності. Відже, невизначеність майбутнього поєднується з актуальними академічними вимогами, створюючи умови для формування як ситуативних, так і хронічних стресових реакцій.

Водночас студентський період пов'язаний із формуванням автономності та переходом до самостійної організації навчання і побуту. Необхідність поєднання навчання з роботою, самостійного планування часу, прийняття відповідальних рішень і розв'язання життєвих труднощів підвищує навантаження на механізми саморегуляції [10, с. 80; 16, с. 55]. Дефіцит часу, нерівномірний розподіл навчальних завдань і високий темп освітнього процесу спричиняють емоційну нестабільність, зниження концентрації уваги та формування поведінкових проявів стресу, серед іншого прокрастинації та дезорганізації діяльності [5, с. 18; 2, с. 226–227; 19, с. 70]. У разі недостатньої сформованості навичок планування, моніторингу та контролю власних когнітивних і емоційних процесів підвищується ризик хронічного психоемоційного перевантаження.

Особливої значущості у студентському віці набуває підвищена чутливість до оцінювання. Регулярні перевірки знань, модульний контроль, заліки та іспити формують ситуацію постійної оцінюваності, що стимулює тривожність і страх помилки [3, с. 226–227; 19, с. 70]. Очікування оцінки та залежність академічних результатів від суб'єктивного сприйняття викладачем можуть знижувати

самооцінку й посилювати емоційне напруження [20, с. 68–69]. Екзаменаційний стрес супроводжується підвищеною тривожністю, відчуттям дефіциту часу, порушенням концентрації уваги та фізіологічними реакціями, насамперед тахікардією, пітливістю та м'язовим напруженням [15]. За даними досліджень, у період сесії особливо вираженими є поведінкові симптоми — поспіх, зниження працездатності та відчуття нестачі часу [10, с. 81–82]. У контексті постійного оцінювання формується страх невдачі, який може трансформуватися у стійкий компонент емоційної напруги та впливати на загальну академічну мотивацію.

Найбільш критичним щодо розвитку стресових реакцій є перший рік навчання, коли відбувається різка зміна звичних поведінкових патернів і виникає потреба у швидкій адаптації до нової системи вимог [26, с. 1]. Для першокурсників характерна недостатня сформованість навичок саморегуляції, відсутність досвіду інтеграції у нове соціальне середовище та підвищена тривожність у ситуаціях оцінювання [3, с. 226–227]. Перебудова способів навчальної діяльності, встановлення міжособистісних контактів і формування нової соціальної ролі студента супроводжуються емоційною нестабільністю та когнітивними труднощами. Проживання у гуртожитку або орендованому житлі, обмежені матеріальні ресурси та поєднання навчання з роботою додатково ускладнюють процес адаптації, підвищуючи ризик використання деструктивних стратегій емоційної регуляції [36, с. 14–15; 15, с. 55; 33, с. 5–6]. Відтак, враховуючи комплекс факторів, що ускладнюють адаптацію першокурсників, стає очевидною багатовимірність джерел стресу у студентському середовищі. Висока чутливість до академічних і соціальних вимог, недостатній досвід саморегуляції та обмежені адаптивні ресурси створюють сприятливі умови для формування стресових реакцій. Для системного аналізу психічного навантаження студентів доцільно класифікувати стресори відповідно до їхнього походження та характеру, що дозволяє виокремити академічні, соціальні та контекстуальні, біологічні й фізіологічні, а також ситуативні та хронічні чинники впливу.

Академічні стресори включають навчальне перевантаження, дефіцит часу та дедлайни, екзаменаційний стрес, постійну ситуацію оцінювання та конкуренцію. Навчальне перевантаження пов'язане з високим обсягом інформації, складністю навчального матеріалу та необхідністю постійної концентрації, що спричиняє когнітивні прояви стресу — погіршення пам'яті, зниження ефективності мислення, труднощі прийняття рішень, а також емоційні симптоми, такі як тривожність, страх невдачі та фрустрація [2]. Дефіцит часу та високий темп навчання, поєднаний із прокрастинацією, призводять до дисбалансу між працею та відпочинком, сприяють емоційному виснаженню та розвитку дезадаптивних поведінкових реакцій [5, с. 18; 2, с. 226–227; 19, с. 70]. Екзаменаційний стрес, як один із найбільш виражених академічних стресорів, супроводжується не лише емоційною напруженістю та тривожністю, а й фізіологічними проявами: прискореним серцебиттям, потовиділенням, м'язовим напруженням і порушенням сну [15, с. 99–100; 10, с. 81–82]. Постійна ситуація оцінювання, яка включає регулярні перевірки знань, іспити та модульний контроль, підсилює очікування оцінки, страх помилки та зниження самооцінки, а конкуренція серед студентів підвищує мотиваційну та емоційну напругу, що потребує ефективних стратегій емоційної регуляції [8, с. 63–64; 19, с. 68–70; 32, с. 87].

Соціальні та контекстуальні стресори включають проживання окремо від сім'ї, умови гуртожитку або орендованого житла, міжособистісні конфлікти, поєднання навчання з роботою, фінансові труднощі та соціальну ізоляцію. Проживання окремо від родини та обмежена приватність у гуртожитку супроводжуються дефіцитом емоційної підтримки та підвищують ризик використання деструктивних стратегій регуляції емоцій, таких як румінація, самозвинувачення та катастрофізація [36, с. 14–15; 34, с. 6]. Міжособистісні конфлікти у студентському середовищі формують додаткове психоемоційне навантаження, а поєднання навчання з роботою та фінансові труднощі підсилюють стресову реактивність і знижують загальний адаптаційний потенціал [32, с. 5–6; 38, с. 682]. Соціальна ізоляція та відсутність підтримки

оточення підсилюють емоційну нестійкість та сприяють розвитку хронічного психоемоційного перевантаження.

Біологічні та фізіологічні стресори включають порушення режиму дня, дефіцит сну, нераціональне харчування та обмежену рухову активність. Дезорганізація режиму дня обумовлена нерівномірним розподілом навчального навантаження, підготовкою до іспитів, поєднанням навчання з роботою та високою інтенсивністю академічної діяльності, що призводить до підвищеної стомлюваності, зниження працездатності та емоційної нестійкості [5, с. 18; 2, с. 226–227; 19, с. 70; 10, с. 81]. Хронічний дефіцит сну спричиняє когнітивні порушення, зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті та посилює фізіологічні прояви стресу — тахікардію, м'язове напруження, тремтіння, головний біль та потовиділення [15, с. 55; 25, с. 40]. Нераціональне харчування та обмежена рухова активність знижують загальний енергетичний ресурс, підвищують швидку стомлюваність і посилюють соматичні симптоми, що поглиблює негативний вплив стресорів на психофізіологічний стан студентів [32, с. 5–6; 38, с. 682].

Стресори студентського життя можуть мати ситуативний (гострий) або хронічний характер. Короточасні мобілізуючі стресори включають складання іспитів, виконання контрольних та тестових завдань, високий темп навчання, страх критики та несподівані зміни в організації освітнього процесу. Вони спричиняють тимчасове підвищення тривожності, мобілізацію психофізіологічних ресурсів та підвищену концентрацію уваги, що може мати адаптивний ефект і сприяти ефективному виконанню навчальних завдань [2, с. 535; 11, с. 245; 24; 35, с. 260]. Довготривалі стресори, серед яких систематичне навчальне перевантаження, дефіцит часу, поєднання навчання з роботою, фінансові труднощі, соціальна ізоляція, міжособистісні конфлікти, проживання окремо від сім'ї та невизначеність щодо професійного майбутнього, формують хронічне психоемоційне перевантаження. Відповідно до концепції Г. Сельє, тривалий вплив таких стресорів призводить до стадії виснаження, що проявляється емоційним вигоранням, зниженням мотивації, апатією,

порушенням сну та погіршенням академічної успішності [4, с. 1; 14, с. 2; 26, с. 3; 34, с. 2–5]. Відже, характер та тривалість стресорів безпосередньо визначають інтенсивність та специфіку реакцій студентів. Гострі мобілізуючі стресори здатні тимчасово активізувати психофізіологічні ресурси, тоді як хронічні стресори формують тривалі психоемоційні перевантаження, що можуть негативно впливати на навчальну діяльність та загальний стан студентів. Саме поєднання цих різновидів стресорів і визначає складність та багатовимірність стресових реакцій, що включають емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні компоненти, які взаємопов'язані між собою та модульовані індивідуальними ресурсами, рівнем емоційної регуляції, контекстом навчальної діяльності та соціальним середовищем [36, с. 14–15; 15, с. 55; 35, с. 259–261]. Емоційні прояви стресу у студентів включають підвищену тривожність, страх невдачі, фрустрацію, апатію та депресивні симптоми. Тривожність виникає у відповідь на підвищені академічні вимоги та ситуації оцінювання, особливо під час екзаменаційних періодів, і супроводжується очікуванням негативної оцінки, зниженням самооцінки та страхом помилки [15; 19]. Страх невдачі часто поєднується з переживанням власної недостатності та сумнівами щодо професійної компетентності, що підсилює емоційне напруження та знижує мотивацію до навчання [28, с. 87]. Фрустрація та апатія виникають унаслідок постійного перевантаження, дефіциту часу та низької ефективності саморегуляції, що зумовлює втрату інтересу до навчальної діяльності і зниження активності в соціальному середовищі. Депресивні прояви проявляються як хронічна втомлюваність, відчуття безпорадності та зниження задоволеності навчальним процесом, особливо у студентів із обмеженими адаптивними ресурсами або психотравмуючим досвідом [6, с. 2–5; 10, с. 80–83]. Такі емоційні прояви нерідко супроводжуються когнітивними порушеннями, які формують цілісний спектр стресових реакцій у студентів. Насамперед, вони відображаються у змінах уваги, пам'яті та мисленнєвої активності, що прямо впливає на здатність ефективно опановувати навчальний матеріал та приймати адекватні рішення [15, с. 68–70; 39, с. 684]. Порушення концентрації уваги

проявляється у складності зосередження на навчальних завданнях та відволіканні на сторонні стимули, що ускладнює опанування нового матеріалу. Погіршення пам'яті включає як короткочасну, так і довготривалу компоненти, що знижує ефективність підготовки до контрольних та екзаменаційних заходів. Зниження ефективності мислення та труднощі прийняття рішень проявляються у повільності логічних операцій, зниженні креативності та невмілому плануванні дій, що підсилює відчуття перевантаження та фрустрації [3, с. 226–227; 19, с. 68].

Поведінкові прояви стресових реакцій у студентів охоплюють прокрастинацію, уникання, дезорганізацію діяльності та ризиковану поведінку. Прокрастинація виражається у систематичному відкладанні виконання навчальних завдань, що зумовлює дефіцит часу та посилює емоційне напруження [5, с. 18; 2, с. 226–227; 19, с. 70]. Уникання складних або відповідальних ситуацій виникає як стратегія захисту від очікуваного стресу, однак знижує ефективність навчальної діяльності та формує дезадаптивні патерни поведінки. Дезорганізація діяльності проявляється у нерегулярному чергуванні праці та відпочинку, порушенні режиму дня, недостатній фізичній активності та хаотичності у плануванні завдань. Ризикова поведінка виступає деструктивним способом зняття психоемоційного напруження, включаючи імпульсивні дії або нехтування власною безпекою, що підсилює загальне відчуття нестабільності [10, с. 81–82; 37, с. 14; 11, с. 244].

Фізіологічні прояви стресових реакцій у студентів включають тахікардію, м'язове напруження, порушення сну та соматичні симптоми. Тахікардія та підвищене потовиділення виникають у відповідь на ситуативні та хронічні стресори, мобілізуючи психофізіологічні ресурси організму [15, с. 99–100]. М'язове напруження є проявом напруги та невротоподібних реакцій, що знижує фізичну активність та сприяє швидкій втомлюваності. Порушення сну, характерне в періоди екзаменаційних сесій та при високих навчальних навантаженнях, призводить до зниження когнітивної ефективності, погіршення пам'яті та концентрації уваги, а також підсилює емоційну нестійкість.

Соматичні симптоми, включаючи головний біль, треміння, коливання артеріального тиску та загальне фізичне нездужання, виникають як наслідок хронічного перевантаження та дефіциту адаптивних ресурсів організму [10, с. 81; 15, с. 99–100; 25, с. 40; 33, с. 5–6; 38, с. 682].

Підсумовуючи, структура стресових реакцій студентів характеризується взаємопов'язаними емоційними, когнітивними, поведінковими та фізіологічними проявами, інтенсивність і характер яких визначаються суб'єктивною оцінкою стресора, рівнем емоційної регуляції, сформованістю навичок саморегуляції, соціально-психологічним середовищем та індивідуальними особливостями студентів. Ефективна адаптація до навчальних та соціальних вимог залежить від розвитку конструктивних стратегій регуляції емоцій, планування та моніторингу власних станів, а також наявності соціальної підтримки, що сприяє формуванню стресостійкості та мінімізує дезадаптивні наслідки хронічного психоемоційного перевантаження [36, с. 14–15; 11, с. 246; 35, с. 635–638]. Водночас інтенсивність і специфіка стресових реакцій у студентів визначається впливом різноманітних модулюючих чинників, що охоплюють когнітивні, особистісні, соціальні та контекстуальні детермінанти, які формують характер, силу та тривалість психоемоційних і поведінкових проявів стресу. Одним із ключових факторів є когнітивна оцінка ситуації та відчуття контролю над нею, що визначають суб'єктивне сприйняття вимог навчального середовища і можливостей особистості адаптуватися. Згідно з когнітивно-оцінним підходом Р. Лазаруса, первинна оцінка події визначає її значущість для індивіда, а вторинна — доступні ресурси та шляхи контролю [5, с. 18]. Ситуації, які сприймаються як керовані або контрольовані, сприяють мобілізації адаптивних ресурсів, тоді як відчуття безпорадності підвищує тривожність, погіршує когнітивну концентрацію та активує деструктивні поведінкові реакції, насамперед уникання та прокрастинацію [15, с. 74; 19, с. 52]. Когнітивне переосмислення події виступає ефективною стратегією зниження інтенсивності негативних емоційних проявів та підтримки адаптивної

активності, що підтверджують сучасні дослідження у сфері емоційної компетентності та регуляції [36, с. 13–15; Mayer & Salovey, 1997; 35, с. 645–647]. Важливу роль у модулюванні стресових реакцій відіграють індивідуально-психологічні характеристики. Рівень тривожності визначає ступінь емоційної чутливості до навчальних і соціальних стресорів, впливаючи на інтенсивність емоційних, когнітивних і поведінкових проявів стресу [15, с. 99–100]. Тип нервової системи модулює швидкість реакцій на подразники та здатність до адаптації у складних ситуаціях, визначаючи рівень мобілізації та стійкості до психоемоційного навантаження. Емоційна компетентність та сформованість навичок саморегуляції, насамперед здатність до планування, моніторингу і контролю когнітивних і емоційних процесів, підвищують здатність студентів ефективно управляти стресом, знижують рівень тривожності та фрустрації, підтримують концентрацію уваги та оптимізують поведінкові реакції [34, с. 635–638; 37, с. 12–14]. Натомість недостатній розвиток цих навичок сприяє використанню деструктивних стратегій регуляції емоцій — румінації, самозвинувачення, катастрофізації та уникання — що підсилює психоемоційну напруженість і загрожує формуванню хронічного навчального стресу [36, с. 14–15; 15, с. 55].

Специфіка стресових реакцій також детермінується статтю та напрямом навчання. Студенти технічних спеціальностей частіше демонструють когнітивно-мотиваційну ригідність та підвищену чутливість до інтелектуальних навантажень, тоді як гуманітарії схильні до більш виражених емоційних реакцій і стратегії емоційного копіngu [22, с. 74–76; 35, с. 636–638]. Вплив статі проявляється у різниці між емоційною експресивністю та схильністю до внутрішньої тривожності, що вимагає диференційованого підходу до психокорекційної підтримки студентів.

Соціальна підтримка виступає буферним механізмом проти негативного впливу стресорів. Підтримка сім'ї, однокурсників, наставників та соціальних мереж сприяє мобілізації когнітивних і емоційних ресурсів, підвищує ефективність конструктивних стратегій регуляції емоцій, зменшує використання

деструктивних механізмів та формує стійкість до навчальних і соціальних навантажень [36, с. 15; 33, с. 5–6]. Натомість дефіцит соціальної підтримки, проживання окремо від сім'ї або відсутність доступу до ресурсів соціальної інтеграції підвищують ризик емоційного виснаження, активації румінації та катастрофізації.

Особливу увагу слід приділяти вразливим групам студентів, які демонструють підвищену чутливість до стресових впливів. До них належать першокурсники, які перебувають у процесі формування самостійності та соціальної інтеграції, і тому характеризуються високою тривожністю, емоційною нестійкістю та когнітивними труднощами, серед іншого порушенням концентрації та ефективності навчальної діяльності [26, с. 1, 9]. Студенти з психотравмуючим досвідом, включно з особами, що пережили кризові події або внутрішнє переміщення, демонструють більш інтенсивні стресові реакції, зниження контролю над емоційними станами та труднощі у плануванні академічної діяльності [6, с. 3–4]. Особливо чутливими є студенти з окупованих територій, для яких досвід втрати безпеки та соціальних ресурсів ускладнює адаптацію до навчального середовища, проявляючись у підвищеній конфліктності, труднощах міжособистісної комунікації та порушенні механізмів емоційної регуляції [6, с. 2–5]. Для всіх цих категорій характерна активізація деструктивних стратегій регуляції емоцій, що підсилює психоемоційну напруженість та ризик хронічного навчального стресу, підкреслюючи необхідність індивідуалізованого підходу до психологічної підтримки та розвитку адаптивних ресурсів студентів. Саме в цьому контексті емоційна регуляція набуває особливої значущості, виступаючи ключовим механізмом адаптації та формування стресостійкості у студентів, що забезпечує їхню здатність ефективно реагувати на академічні та соціальні навантаження. Вона реалізується через конструктивні та деструктивні стратегії, які по-різному впливають на психоемоційний стан, когнітивну активність та поведінкові прояви. Конструктивні стратегії емоційної регуляції, такі як когнітивне переосмислення, планування, прийняття ситуації та використання соціальної

підтримки, дозволяють трансформувати негативні переживання, знижувати рівень тривожності та фрустрації, підтримувати концентрацію уваги і когнітивну ефективність, а також оптимізувати поведінкові реакції на стресори [36, с. 13–15; Mayer & Salovey, 1997]. Когнітивне переосмислення, насамперед, виступає психологічним механізмом, який дозволяє змінювати оцінку стресогенної події, сприймаючи її як виклик або можливість для розвитку, а не лише як загрозу, що перевищує особистісні ресурси. Планування та структуризація власної діяльності сприяють контролю над академічними завданнями, зменшенню ефекту перевантаження та підвищенню адаптивності. Прийняття ситуації передбачає усвідомлену інтеграцію реалій навчального середовища з власними можливостями, що дозволяє уникати надмірної психоемоційної реактивності. Соціальна підтримка, надана сім'єю, однолітками або наставниками, підсилює ефективність цих стратегій, сприяючи збереженню психоемоційного ресурсу та мобілізації когнітивних та поведінкових ресурсів [36, с. 15; 33, с. 5–6].

Деструктивні стратегії емоційної регуляції включають румінацію, самозвинувачення, катастрофізацію та уникання. Вони підсилюють інтенсивність стресу, провокують емоційне виснаження, знижують когнітивну концентрацію та ефективність навчальної діяльності, а також сприяють формуванню хронічного психоемоційного напруження [36, с. 14–15]. Румінація, яка полягає у нав'язливому повторному програванні стресових подій у свідомості, посилює тривожність і страх невдачі. Самозвинувачення формує негативний образ себе та знижує мотивацію до подолання навчальних труднощів. Катастрофізація, тобто перебільшення наслідків негативних подій, підвищує фрустрацію та провокує апатію, тоді як уникання зменшує можливості адаптації, обмежуючи практичні та когнітивні способи вирішення проблем [11, с. 246; 29, с. 87; 35, с. 635–638]. Ефективність конструктивних стратегій безпосередньо залежить від рівня емоційної компетентності, сформованості навичок саморегуляції та наявності соціальної підтримки, тоді як деструктивні

стратегії переважають у студентів із низьким рівнем адаптивних ресурсів або психотравмуючим досвідом.

Саморегуляція виступає інтегральною складовою ефективної емоційної регуляції та моделі саморегульованого навчання. Вона включає здатність до планування, моніторингу та контролю власних когнітивних, мотиваційних і емоційних процесів, що дозволяє зменшувати вразливість до стресу та підвищувати академічну продуктивність [34, с. 635–638]. Саморегульоване навчання передбачає активне управління навчальною діяльністю, здатність коригувати стратегії освоєння матеріалу та регулювати емоційні реакції у відповідь на навчальні стресори, що забезпечує стійку адаптацію до динамічних умов освітнього середовища.

Стресостійкість або резистентність розглядається як інтегральний ресурс адаптації, що забезпечує психічну стабільність і здатність до ефективного функціонування під впливом різноманітних стресових чинників [29]. Високий рівень емоційної та когнітивної компетентності дозволяє студентам адекватно реагувати на навчальні й соціальні вимоги, підтримувати наполегливість, знижувати рівень тривожності та фрустрації, а також уникати виснаження адаптивних ресурсів [34, с. 645–647; 39, с. 24–27]. Психосоціальні фактори, такі як позитивне середовище, соціальна підтримка та можливість вибору способів вирішення проблем, посилюють стресостійкість, сприяючи мобілізації ресурсів для ефективного подолання стресу [36, с. 15; 33, с. 5–6].

Трансформація стресу з дезадаптивного у мобілізуючий фактор забезпечує перехід від виснажуючих реакцій до адаптивної активності. Помірний рівень ситуативного стресу стимулює концентрацію уваги, активізує когнітивні ресурси та підвищує ефективність навчальної діяльності. Конструктивні стратегії емоційної регуляції дозволяють перетворити негативні емоції на мотиваційний ресурс, активізуючи адаптивні поведінкові й когнітивні патерни. Отже, розвиток навичок емоційної регуляції та саморегуляції в поєднанні із соціальною підтримкою є важливою умовою формування стресостійкості студентів і сприяє їхній успішній адаптації до вимог освітнього середовища.

Таким чином, стресові реакції студентів мають комплексний характер і охоплюють емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні прояви. Їхня вираженість залежить від взаємодії академічних, соціальних та індивідуально-психологічних чинників, серед яких особливу роль відіграють особливості когнітивної оцінки ситуації та рівень емоційної регуляції. Використання адаптивних стратегій регуляції емоцій, навичок саморегуляції, планування та підтримка значущого соціального оточення сприяють підвищенню стресостійкості й ефективності навчальної діяльності. Натомість недостатність особистісних ресурсів і застосування неадаптивних способів емоційної регуляції можуть призводити до посилення психоемоційного напруження та виникнення труднощів у навчанні й адаптації. Це підкреслює важливість розвитку емоційної компетентності, саморегуляції та інших адаптивних ресурсів як чинників збереження психічного благополуччя студентів.

1.3.Труднощі емоційної регуляції та їх взаємозв'язок зі стресовими реакціями

У попередньому підрозділі встановлено, що студентський вік характеризується підвищеною психоемоційною чутливістю, значними навчальними навантаженнями та необхідністю адаптації до нових соціальних ролей, що супроводжується високими вимогами до самостійності та відповідальності. У цьому контексті проблема емоційної регуляції набуває особливої актуальності, оскільки здатність керувати власними емоційними станами виступає ключовим механізмом адаптації до академічних та соціальних вимог, а її недостатній розвиток спричинює дезадаптивні емоційні реакції та підвищену вразливість до стресогенних чинників. Сучасні соціальні умови, включно із соціальною нестабільністю та війною, значно посилюють психоемоційне навантаження студентів, провокуючи страх, тривогу, пригніченість та розгубленість, що ускладнює усвідомлення, прийняття та регуляцію власних переживань.

Емоційна регуляція у студентів визначається як здатність усвідомлювати, оцінювати та керувати власними емоційними станами відповідно до вимог

ситуації. На практиці її труднощі проявляються у чотирьох основних сферах: емоційній, поведінковій, фізіологічній та когнітивній. Емоційні труднощі включають страх, тривогу, гнів, провину та неспокій; поведінкові – уникання, агресивність, дезорганізацію діяльності та ризик девіантної поведінки; фізіологічні – пітіння, тремор, виснаження, мовленнєві труднощі; когнітивні – неефективну оцінку ситуацій, труднощі у їх осмисленні та імпульсивне реагування.

Психологічними чинниками порушень емоційної регуляції є підвищена тривожність, низька самооцінка, когнітивна негнучкість, недостатня емоційна обізнаність і слабо розвинені навички подолання стресу. Відповідно до теорій Г. Сельє та Р. Лазаруса, інтенсивність стресових реакцій визначається суб'єктивною оцінкою ситуації та власних ресурсів. Низький рівень емоційної регуляції пов'язаний із вираженими психоемоційними, когнітивними й поведінковими наслідками стресу, тоді як резильєнтність виконує захисну функцію.

Труднощі емоційної регуляції проявляються на емоційному, поведінковому, фізіологічному та когнітивному рівнях. Їх подолання передбачає використання когнітивно-поведінкових технік, майндфулнес-практик, релаксаційних вправ, тренінгів емоційного інтелекту та соціальної підтримки. Найбільшу ефективність демонструє комплексне поєднання когнітивних, поведінкових і соціальних методів розвитку емоційної стійкості студентів.

Зарубіжні підходи акцентують увагу на соціально-когнітивному навчанні, інтеграції емоційної регуляції у навчальну мотивацію та моніторинг цілей, тоді як вітчизняні моделі зосереджені на психоемоційній підтримці, ранній діагностиці стресових станів, розвитку практичних навичок подолання стресу та фізичній активності. Інтеграція обох підходів дозволяє сформувати стабільну емоційну регуляцію, підвищити академічну ефективність та психічну стійкість студентів.

Відтак, розвиток емоційної регуляції та резильєнтності виступає ключовим фактором ефективної адаптації студентів до навчальних і соціальних вимог. Для

глибшого розуміння цього процесу доцільно окремо розглянути сутність самої емоційної регуляції, яка визначається як здатність особистості усвідомлювати, оцінювати та керувати власними емоційними станами відповідно до вимог конкретної ситуації. У студентському віці ця здатність перебуває у фазі активного формування, що зумовлює появу специфічних труднощів. До ключових видів таких труднощів належать емоційні, поведінкові, фізіологічні та когнітивні прояви, що безпосередньо впливають на психоемоційне функціонування та адаптацію студентів.

Емоційні труднощі проявляються у вигляді страху, тривоги, гніву, почуття провини та внутрішнього дискомфорту. Ці прояви свідчать про обмеженість репертуару стратегій регуляції емоцій та складнощі у контролі інтенсивності власних переживань, що, у свою чергу, підвищує рівень стресових реакцій.

Поведінкові труднощі емоційної регуляції виявляються через неадаптивні форми реагування: уникання, агресивність, дезорганізацію діяльності та ризик девіантної поведінки. Подібні прояви є наслідком імпульсивного реагування та недостатнього контролю емоційного стану.

Фізіологічні труднощі включають соматичні прояви напруження: підвищене пітіння, тремор, виснаження та труднощі мовлення. У студентів вони особливо помітні під час сесій, публічних виступів чи інтенсивних навчальних навантажень [25, с. 40]. Такі симптоми вказують на тісний зв'язок емоційної дисрегуляції із психофізіологічними реакціями стресу.

Когнітивні труднощі проявляються у неефективній оцінці ситуацій, труднощах осмислення стресових подій та імпульсивному реагуванні [25, с. 40]. Відтак, когнітивні порушення сприяють збільшенню інтенсивності емоційних та поведінкових реакцій на стрес.

Типові прояви дефіциту регуляції: нездатність адаптуватися до змін, труднощі подолання перепон, зниження здатності бачити гумористичний аспект проблем, складнощі у відновленні після невдач, зниження концентрації під тиском обставин, відчуття власної слабкості та труднощі подолання неприємних емоційних і тілесних відчуттів [29].

Труднощі емоційної регуляції формуються під впливом низки психологічних чинників, серед яких провідну роль відіграють індивідуально-особистісні характеристики, низький рівень усвідомлення власних емоцій та недостатньо розвинені навички подолання стресу. Недостатній розвиток емоційної обізнаності та рефлексії ускладнює вибір адекватних стратегій реагування та сприяє імпульсивним і дезадаптивним проявам. При цьому суб'єктивна оцінка стресових ситуацій стає ключовим фактором інтенсивності реакцій, оскільки саме когнітивно-емоційне оцінювання подій визначає характер переживань і поведінкових відповідей [5, с. 18].

Відтак, труднощі емоційної регуляції у студентів є багатовимірним феноменом, що включає емоційні, поведінкові, фізіологічні та когнітивні компоненти, взаємопов'язані з психоемоційним станом та здатністю адаптуватися до навчального й соціального середовища. Їх подолання потребує системного розвитку регуляторних навичок, формування емоційної обізнаності та використання ефективних когнітивно-поведінкових, медитативних і соціально підтримувальних стратегій, що забезпечують стійкість до стресу та оптимізацію психоемоційного функціонування студентів [11, с. 242–246; 34, с. 5480–5493].

Водночас у студентському віці процеси емоційної регуляції перебувають на стадії активного формування, що підвищує вразливість молоді до психоемоційного перевантаження та прояву специфічних труднощів у керуванні власними емоційними станами. Психологічні чинники цих порушень мають багатовимірний характер і охоплюють індивідуально-особистісні особливості, недостатній рівень емоційної обізнаності та рефлексії, низьку сформованість навичок подолання стресу, а також вплив навчальних і мотиваційних факторів.

Серед індивідуально-особистісних характеристик провідну роль відіграють тривожність, низька самооцінка, слабка самомотивація та когнітивна негнучкість. Тривожність проявляється у підвищеній збудливості, схильності до надмірної тривоги та катастрофізації подій, що ускладнює адекватне оцінювання ситуації та вибір ефективних стратегій реагування. Низька самооцінка та слабка самомотивація знижують внутрішню активність,

ускладнюють адаптацію до навчальних і соціальних вимог і формують відчуття безпорадності, що посилює інтенсивність емоційних реакцій. Когнітивна негнучкість проявляється у труднощах перебудови мислення, схильності до стереотипних оцінок ситуацій і недостатньої здатності адаптувати поведінку до змінних умов, що поглиблює емоційну дезрегуляцію [28, с. 88; 17, с. 137].

Низький рівень емоційної обізнаності та рефлексії ускладнює ідентифікацію власних емоційних станів, що перешкоджає їхньому адекватному контролю та адаптивному вираженню. Студенти з дефіцитом емоційної обізнаності часто схильні до імпульсивних або дезадаптивних реакцій, включаючи румінацію, самозвинувачення та уникання, що ускладнює процес саморегуляції і підвищує ризик розвитку стресових симптомів [11, с. 267–268]. Недостатньо сформовані навички подолання стресу проявляються у слабкій здатності мобілізувати внутрішні ресурси, організовувати поведінку в стресових ситуаціях та відновлювати психоемоційний стан після невдач, що відображається у зниженні концентрації уваги, підвищеній дратівливості, тривожності та емоційному виснаженні [10, с. 82; 22, с. 73–77].

Важливим чинником є також вплив навчальних та мотиваційних умов, що включають перевантаження, невідповідність мотивів діяльності і результатів, фрустрацію базових потреб. Надмірне навчальне навантаження, високі академічні вимоги та обмежені ресурси для ефективного виконання завдань створюють умови хронічного стресу, який підсилює дезадаптивні емоційні реакції та формує негативні поведінкові патерни, включаючи уникання, агресивність або дезорганізацію діяльності [4, с. 1–2; 10, с. 80–81]. Фрустрація потреб у контексті невідповідності очікуваних результатів і особистих мотивів діяльності сприяє формуванню відчуття незадоволеності, тривоги та безпорадності, що поглиблює труднощі емоційної регуляції.

Відтак, порушення емоційної регуляції у студентів є наслідком взаємодії внутрішніх психологічних характеристик та зовнішніх навчальних і мотиваційних факторів. Комплексний вплив цих чинників визначає рівень стресостійкості, адаптивності та ефективності емоційної саморегуляції.

Усвідомлення цих механізмів дозволяє прогнозувати й коригувати прояви дисрегуляції, створюючи основу для розробки цілеспрямованих інтервенцій, спрямованих на розвиток емоційної обізнаності, рефлексії, навичок подолання стресу та адаптивних стратегій регуляції емоційних станів у студентів.

У цьому контексті емоційна регуляція виступає ключовим механізмом, що забезпечує інтеграцію когнітивних, афективних та поведінкових процесів у відповіді студентів на стресові ситуації. Теоретичні підходи до аналізу взаємозв'язку емоційної регуляції зі стресовими реакціями спираються на когнітивно-опосередковану теорію стресу Р. Лазаруса та концепцію адаптаційного синдрому Г. Сельє. Згідно з Лазарусом, інтенсивність стресових реакцій визначається суб'єктивною оцінкою події та власних ресурсів особистості для її подолання: стресова реакція виникає тоді, коли ситуація сприймається як значуща та загрозна, а наявні ресурси оцінюються як недостатні для ефективного впливу на неї [5, с. 18].

Адаптаційний синдром Сельє підкреслює універсальну біологічну та психофізіологічну відповідь організму на стресові фактори, що проявляється у фазах тривалої мобілізації, опору та виснаження, демонструючи взаємозв'язок між фізіологічними змінами та психоемоційними реакціями.

Суб'єктивна оцінка стресу виступає центральним механізмом формування інтенсивності психоемоційних, когнітивних та поведінкових проявів стресу у студентів. Високий рівень сприйнятого стресу асоціюється з появою тривоги, страху, гніву, фрустрації, а також із порушеннями концентрації уваги, імпульсивним реагуванням та фізіологічними проявами напруження, такими як пітіння, тремор, мовленнєві труднощі та загальне виснаження [5, с. 18; 25, с. 40]. Недостатній рівень емоційної регуляції призводить до збільшення частоти та інтенсивності цих проявів, зумовлюючи зниження здатності до адаптації, порушення когнітивної оцінки ситуацій та формування дезадаптивних поведінкових стратегій. Так, студенти з низьким рівнем емоційної регуляції демонструють схильність до румінації, самозвинувачення, катастрофізації

подій, уникання відповідальності або агресивних форм реагування, що істотно підвищує ризик психоемоційної дезадаптації [4, с. 1; 37, с. 15].

Резильєнтність виступає важливим захисним ресурсом, що модулює взаємозв'язок між емоційною регуляцією та стресовими реакціями. Вона визначається як здатність зберігати емоційну рівновагу, контролювати реакції та ефективно відновлювати психоемоційний стан після дії стресорів [8, с. 62; 29]. Дослідження показують, що високий рівень резильєнтності корелює з меншою інтенсивністю негативних психоемоційних проявів, покращенням когнітивної оцінки стресових ситуацій та більш адаптивними поведінковими стратегіями. На противагу, низький рівень стресостійкості посилює вплив дефіциту емоційної регуляції на психоемоційні та фізіологічні наслідки стресу, що проявляється у значному підвищенні тривожності, емоційної лабільності та порушень концентрації уваги [15, с. 30; 4, с. 18].

Недостатній розвиток емоційної регуляції у студентів призводить до підвищеної вразливості до стресогенних впливів, формування дезадаптивних психоемоційних та поведінкових реакцій, а також посилює когнітивні труднощі оцінки стресових ситуацій. Водночас формування та розвиток ефективних стратегій емоційної регуляції, включаючи когнітивно-поведінкові техніки, ведення щоденника емоцій, релаксаційні вправи, медитативні та майндфулнес-практики, а також тренінги емоційного інтелекту, дозволяють підвищити резильєнтність, знизити інтенсивність стресових реакцій та підтримати психоемоційне благополуччя студентів [11, с. 245–246; 10, с. 82; 38, с. 679–691]. У контексті когнітивно-опосередкованої теорії Лазаруса, ефективна емоційна регуляція модулює суб'єктивну оцінку події та ресурси особистості, що безпосередньо визначає характер, тривалість і інтенсивність стресових реакцій, забезпечуючи студентам можливість адаптуватися до підвищеного навчального та соціального навантаження [5, с. 18; 29, с. 86–88].

Отже, взаємозв'язок емоційної регуляції зі стресовими реакціями студентів є багатовимірним і включає когнітивні, емоційні, поведінкові та психофізіологічні компоненти. Відтак, ефективна емоційна регуляція не лише

підтримує психоемоційне благополуччя та адекватність поведінкових реакцій, але й виступає фундаментом для розвитку резильєнтності, що є критично важливим у контексті адаптації студентів до навчального та соціального середовища. Водночас, недостатність регулятивних навичок створює передумови для посилення стресових проявів, що підкреслює необхідність системного вивчення труднощів емоційної регуляції та їхніх взаємозв'язків із психоемоційними, когнітивними та поведінковими аспектами стресу.

Серед чинників, що формують труднощі емоційної регуляції у студентів, дослідники виокремлюють індивідуально-особистісні характеристики (підвищена тривожність, низька самооцінка, когнітивна негнучкість), недостатній рівень емоційної обізнаності та рефлексії, а також вплив академічних і мотиваційних умов. Саме ці чинники, відповідно до когнітивно-опосередкованої теорії стресу Р. Лазаруса, обумовлюють характер суб'єктивної оцінки стресових ситуацій та вибір стратегій реагування.

Статеві та особистісні відмінності виявлялися у рівнях внутрішнього контролю та вираженості дезадаптивних реакцій, що підкреслює необхідність індивідуалізованого підходу до тренінгів розвитку емоційної регуляції та стресостійкості. Порушення емоційної регуляції у студентів визначають не лише реакції на об'єктивні стресори, але й когнітивно-емоційне оцінювання ситуації, що відповідає когнітивно-опосередкованій теорії стресу Р. Лазаруса, за якою стресова реакція виникає при сприйнятті події як загрозової та оцінці власних ресурсів як недостатніх для її подолання [5, с. 18]. У цьому контексті труднощі регуляції проявляються у суб'єктивному відчутті неконтрольованості та перевантаженості вимогами, що підсилює емоційне виснаження та ризик дезадаптації.

Отже, емпіричні дані свідчать, що розвиток емоційної регуляції та тренінги стресостійкості є необхідними для забезпечення психологічної адаптації студентів. Практичні програми включають когнітивно-поведінкові техніки, такі як ведення щоденника емоцій, когнітивне перепрограмування, релаксаційні вправи та планування дій у стресових ситуаціях [11, с. 245–246], а також

тренінги емоційного інтелекту, що формують здатність розпізнавати власні емоції, управляти ними та застосовувати адаптивні стратегії поведінки [13, с. 45; 37, с. 12]. Підвищення рівня емоційної стійкості безпосередньо пов'язане з розвитком емоційної та вольової регуляції, яка виступає ключовим механізмом саморегуляції та адаптації студентів у навчальному середовищі. Формування цих навичок дозволяє ефективніше управляти як когнітивними, так і поведінковими реакціями на академічні та соціальні виклики, сприяючи оптимізації психоемоційного стану та підвищенню продуктивності навчальної діяльності.

Когнітивно-поведінкові техніки спрямовані на модифікацію деструктивних когнітивних схем, усунення румінації та катастрофізації подій, а також на формування адаптивних реакцій у стресових ситуаціях. Ведення щоденника емоцій дозволяє систематизувати переживання, відстежувати тригери стресу та оцінювати ефективність обраних стратегій реагування, що сприяє розвитку самосвідомості та когнітивної рефлексії [1, с. 10; 22, с. 75]. Когнітивне перепрограмування передбачає свідоме коригування негативних оцінок та переконань, що формують емоційний дискомфорт, а релаксаційні вправи, включно з дихальними техніками та м'язовою розслабленістю, забезпечують зниження психофізіологічного напруження та мобілізацію ресурсів для ефективного реагування [11, с. 245–246]. Планування дій у стресових ситуаціях дозволяє студентам формувати чітку послідовність поведінкових кроків, що підвищує відчуття контролю та знижує інтенсивність негативних емоцій.

Медитативні та майндфулнес-практики посилюють здатність студентів до усвідомленого сприйняття власних переживань та зменшують вплив автоматизованих деструктивних реакцій. Регулярне виконання таких вправ сприяє стабілізації уваги, покращенню концентрації, зменшенню тривожності та психоемоційного виснаження, а також підвищенню здатності до відновлення після напружених навчальних або соціальних ситуацій [39; 10, с. 82].

Тренінги емоційного інтелекту (EI) формують у студентів уміння розпізнавати та усвідомлювати власні емоційні стани, ідентифікувати емоційні тригери та

обирати адаптивні стратегії реагування у складних ситуаціях. Ці програми включають вправи на самоспостереження, аналіз емоційних переживань, відпрацювання конструктивних моделей поведінки та розвиток емпатії, що забезпечує ефективне соціальне функціонування та зменшує ризик виникнення дезадаптивних реакцій [13, с. 45; 37, с. 12]. Соціальні ресурси та підтримка, включно зі спілкуванням з родиною, друзями та колегами, виступають додатковим механізмом регуляції емоційного стану та забезпечують емоційне відновлення, що підтверджується високою ефективністю комбінованих стратегій саморегуляції, які включають соціальні контакти як спосіб зняття стресу [10, с. 82].

Інтегровані програми розвитку саморегуляції та адаптивних стратегій поєднують когнітивно-поведінкові методики, медитативні практики, тренінги емоційного інтелекту та соціальну підтримку, забезпечуючи комплексний вплив на різні рівні психологічного функціонування студентів. Дослідження демонструють, що такі підходи підвищують здатність до контролю уваги, самомотивації, дисциплінованості та організованості, сприяють розвитку вольових навичок та формуванню емоційної стабільності, що є критично важливим для успішного подолання навчальних і соціальних стресорів [11, с. 244; 38, с. 679–691].

Відтак, практичні підходи до розвитку емоційної та вольової регуляції у студентів є багаторівневими та комплексними, включаючи когнітивну корекцію, формування адаптивних поведінкових реакцій, медитативне усвідомлення, тренування емоційного інтелекту та активне використання соціальної підтримки. Поєднання зазначених методів не лише сприяє стабілізації психоемоційного стану та підвищенню стресостійкості, але й забезпечує формування ефективних навичок саморегуляції, що істотно впливає на академічну та соціальну адаптацію студентів, а також на їхнє загальне психологічне благополуччя [22, с. 73–77; 29, с. 86–88]. У контексті сучасних умов посиленого психоемоційного навантаження на студентську молодь проблема розвитку цих навичок набуває особливої актуальності. Саме тому

вітчизняні підходи до формування емоційної саморегуляції зосереджуються на психоемоційній підтримці, ранній діагностиці стресових станів та впровадженні спеціалізованих тренінгів емоційного інтелекту, що сприяють підвищенню усвідомлення власних емоцій і розвитку адаптивних стратегій реагування на стресові ситуації [10, с. 78–82; 13, с. 45]. Важливим компонентом цих методик є фізична активність, яка виступає додатковим ресурсом для зниження психоемоційного напруження та підтримки загального психофізіологічного здоров'я студентів. Застосування медитативних та майндфулнес-практик у вітчизняній традиції підтверджує ефективність релаксаційних технік у зменшенні напруження та підвищенні концентрації уваги, що сприяє кращій адаптації до навчальних вимог [10, с. 82]. Крім того, інтеграція ведення щоденників емоцій і самоспостереження дозволяє студентам відстежувати емоційні тригери, аналізувати власні реакції та поступово формувати стабільні стратегії саморегуляції [1, с. 10; 22, с. 75].

Зарубіжні моделі розвитку емоційної регуляції студентів надають перевагу соціально-когнітивному підходу, який передбачає інтеграцію емоційної регуляції у навчальну мотивацію, моніторинг досягнення цілей та планування поведінки. Дослідження Bandura (1991) та Christenson et al. (2012) демонструють, що включення механізмів самоспостереження, постановки особистих цілей і оцінки прогресу дозволяє студентам ефективніше регулювати емоційні стани у контексті навчальної діяльності, оптимізувати когнітивні та поведінкові реакції та підвищувати академічну ефективність [31, с. 248–287; 35, с. 300]. Зарубіжні підходи також акцентують на системності інтеграції емоційної регуляції з іншими когнітивними та мотиваційними процесами, що дозволяє забезпечити більш високий рівень самоконтролю, адаптивності та стійкості до навчального стресу.

Порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних підходів свідчить, що основна відмінність полягає у фокусі інтервенцій: вітчизняні методики орієнтовані на психоемоційне відновлення, розвиток навичок емоційного інтелекту та соціальної підтримки, тоді як зарубіжні моделі ставлять у центр академічну

ефективність, використовуючи соціально-когнітивні механізми саморегуляції, моніторинг цілей і планування поведінки [10, с. 78–82; 32, с. 248–287]. Вітчизняні програми приділяють значну увагу формуванню практичних умінь подолання стресу через фізичну активність, тренінги емоційного інтелекту та інтегровані практики самоспостереження, що забезпечує безпосередню підтримку психоемоційного стану студентів [13, с. 45]. У зарубіжних підходах акцент робиться на когнітивну трансформацію навчальної мотивації, інтеграцію емоційної регуляції в академічну діяльність та підвищення результативності через системний аналіз власних дій і досягнень.

Емпіричні дані свідчать, що поєднання цих підходів забезпечує найбільш ефективне формування стабільної емоційної регуляції, підвищення стресостійкості та академічної успішності студентів. Так, застосування тренінгів емоційного інтелекту разом із соціальною підтримкою, фізичною активністю та когнітивно-поведінковими техніками дозволяє зменшити прояви тривожності, страху, дратівливості та емоційного виснаження, сприяючи відновленню психоемоційного ресурсу та оптимізації навчальної діяльності [4, с. 2; 34, с. 5480–5493; 38, с. 680]. Крім того, практичне впровадження соціально-когнітивних стратегій, включаючи постановку цілей, моніторинг прогресу та планування поведінки, дозволяє студентам більш ефективно регулювати емоції у стресових академічних ситуаціях, підвищувати самомотивацію та контроль уваги [31, с. 248–287; 35, с. 300]. Підсумовуючи, інтеграція зарубіжного та вітчизняного досвіду у практичній роботі зі студентами забезпечує комплексний підхід до розвитку емоційної регуляції, поєднуючи психоемоційне відновлення, розвиток навичок самоконтролю, когнітивну оптимізацію навчальної діяльності та підвищення академічної ефективності. Такий підхід дозволяє сформувати стійкі адаптивні стратегії емоційної регуляції, що сприяють підвищенню психоемоційного благополуччя та здатності студентів ефективно функціонувати в умовах навчальних та соціальних викликів сучасного суспільства [22, с. 73–77; 29, с. 86–88]. Водночас слід враховувати, що ефективність цих стратегій може бути обмежена наявними труднощами

емоційної регуляції, які виявляються у студентів як багатовимірне явище. Ці труднощі охоплюють когнітивні, емоційні, поведінкові та фізіологічні аспекти, включаючи емоційну нестійкість, імпульсивність, складнощі осмислення стресових подій та соматичні прояви напруження, що знижує здатність ефективно функціонувати в навчальному та соціальному середовищі [25, с. 40; 29, с. 86]. Низький рівень регуляції посилює інтенсивність стресових реакцій і підвищує ризик дезадаптації та негативних психоемоційних наслідків [5, с. 18; 15, с. 30].

Емпіричні дані підтверджують, що дефіцит емоційної регуляції підвищує вразливість до стресу: студенти з недостатньо розвиненими навичками саморегуляції демонструють обмежений репертуар адаптивних стратегій, румінацію, катастрофізацію, самозвинувачення, зниження концентрації, тривожність, дратівливість та психосоматичні симптоми [4, с. 1; 10, с. 82]. Згідно з теорією стресу Лазаруса, такі прояви зумовлені не самими подіями, а їх суб'єктивним оцінюванням та невпевненістю у власних ресурсах [5, с. 18].

Розвиток емоційної регуляції та резильєнтності є ключовим для підтримки психологічного благополуччя та адаптації. Високий рівень регуляторних умінь дозволяє усвідомлювати емоційні стани, мобілізувати ресурси, підтримувати цілеспрямовану поведінку та оптимізувати когнітивні процеси [13, с. 3; 34, с. 5480–5493]. Резильєнтність сприяє емоційній рівновазі, контролю реакцій та швидкому відновленню після стресу, що особливо важливо за високих навчальних навантажень [8, с. 62; 28].

Практична ефективність досягається через комплексні стратегії: когнітивно-поведінкові техніки (щоденник емоцій, когнітивне перепрограмування, планування дій), релаксаційні вправи, медитативні практики та соціальна підтримка [11, с. 245–246; 38, с. 679–691; 10, с. 82; 39]. Поєднання цих методів зменшує тривожність, підвищує психоемоційну стійкість та ефективність навчання [4, с. 2; 22, с. 73–77].

Зарубіжні та вітчизняні підходи доповнюють один одного: перші акцентують на системному соціально-когнітивному підході та оптимізації навчальної

діяльності, другі – на психоемоційній підтримці, ранній діагностиці стресу та формуванні практичних навичок через тренінги емоційного інтелекту, фізичну активність і соціальну підтримку [10, с. 78–82; 13, с. 45; 32, с. 248–287; 35, с. 300]. Інтеграція обох підходів сприяє розвитку саморегуляції, підвищенню стійкості до стресу та оптимізації поведінкових і когнітивних реакцій студентів. Відтак, труднощі емоційної регуляції у студентів багатовимірні, низький рівень регуляції підвищує стресові реакції та ризик дезадаптації, а системний розвиток емоційної регуляції та резильєнтності забезпечує ефективну адаптацію, академічну успішність та психоемоційну стійкість.

Висновок до розділу 1

У розділі 1 проведено теоретичний та емпіричний аналіз емоційної регуляції та стресових реакцій студентів, що дозволяє сформулювати ключові висновки. Емоційна регуляція розглядається як комплекс психічних процесів, що забезпечують усвідомлення, оцінку та контроль власних емоцій, виступаючи центральним механізмом адаптації та мобілізації ресурсів для ефективної взаємодії з навчальними, соціальними та професійними викликами. Труднощі в регуляції емоцій проявляються дезадаптивними реакціями, посиленням негативних переживань та зниженням ефективності поведінки в стресових ситуаціях.

Стресові реакції студентів мають багатовимірний характер, охоплюючи емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні компоненти. Особливо критичним є перший рік навчання, коли різка зміна соціальних та академічних вимог підвищує психоемоційну нестабільність.

Взаємозв'язок між емоційною регуляцією та стресовими реакціями визначає здатність студента адекватно оцінювати стресові ситуації та обирати конструктивні стратегії реагування. Недостатня регуляція підвищує вразливість до стресу, а розвиток адаптивних стратегій і соціальна підтримка сприяють стресостійкості та ефективній академічній і соціальній адаптації.

Емпіричні дані підтверджують, що використання конструктивних когнітивно-емоційних стратегій знижує тривожність і підвищує наполегливість у навчанні, тоді як деструктивні стратегії підсилюють психоемоційне навантаження і ризик хронічного стресу.

Отже, емоційна регуляція є системоутворюючим чинником адаптації студентів, визначає характер стресових реакцій та рівень психологічного благополуччя. Системне розуміння цих механізмів підкреслює необхідність розвитку адаптивних ресурсів, емоційної компетентності та саморегуляції для підтримки психічного здоров'я та успішної соціально-академічної інтеграції студентів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТРУДНОЩІВ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ У СТУДЕНТІВ

2.1.Методологічні засади та організація дослідження

Мета дослідження полягає у теоретико-емпіричному обґрунтуванні взаємозв'язку між труднощами емоційної регуляції та стресовими реакціями студентів, а також у визначенні особливостей їх прояву у студентському віці. Дослідження спрямоване на виявлення закономірностей, що визначають індивідуальні відмінності у рівні емоційної регуляції та здатності до психологічної адаптації в умовах стресового навантаження.

Характеристика вибірки

Вибірку дослідження склали 60 респондентів - студентів українських закладів вищої освіти. За статевим складом у дослідженні взяли участь 48 жінок (80,00 %) та 12 чоловіків (20,00 %).

Віковий діапазон учасників становив від 17 до 29 років і старше. Розподіл за віковими групами представлений відтак: вікова група 17-20 років - 27 осіб (45,00 %); 21-24 роки - 29 осіб (48,33 %); 25-28 років - 5 осіб (8,33 %); 29 років і старше - 3 особи (5,00 %).

За курсом навчання респонденти розподілилися відтак: студенти

I курсу бакалаврату - 5 осіб (8,33 %); II курс бакалаврату — 6 осіб (10,00 %);

II курсу магістратури - 3 особи (5,00 %);

III курсу бакалаврату - 7 осіб (11,67 %);

IV курс бакалаврату — 39 осіб (65,00 %).

Психодіагностичний інструментарій

Шкала труднощів емоційної регуляції (Difficulties in Emotion Regulation Scale, DERS)

Методику розроблено Кімберлі Л. Грац і Лізабет Ремер, українськомовну версію адаптовано Л. В. Сак та З. В. Федотовою (2023). Опитувальник складається з 36 тверджень, що відображають різні аспекти переживання та регулювання емоцій, особливо в стресових ситуаціях. Відповіді оцінюються за п'ятибальною шкалою: від 1 («майже ніколи») до 5 («майже завжди»). Перед підрахунком окремі пункти (1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24, 34) обраховуються у зворотному порядку.

Методика включає шість субшкал, кожна з яких відображає окремий компонент емоційної дисрегуляції:

- Неприйняття (Non-acceptance) — схильність відчувати сором, провину або злість через власні негативні емоції; «вторинне» покарання себе за переживання (пункти: 11, 12, 21, 23, 25, 29);
- Цілі (Goals) — труднощі з концентрацією та цілеспрямованою поведінкою в стані емоційного збудження; емоційне блокування продуктивності (пункти: 13, 18, 20R, 26, 33);
- Імпульс (Impulse) — труднощі контролю поведінки під час афекту; схильність до різких, некерованих реакцій (пункти: 3, 14, 19, 24R, 27, 32);
- Усвідомлення (Awareness) — обмежена здатність помічати та диференціювати власні почуття; «емоційне оніміння» або ігнорування сигналів (пункти: 2R, 6R, 8R, 10R, 17R, 34R);
- Стратегії (Strategies) — відчуття безпорадності щодо регуляції власного стану; переконання, що «нічого не допоможе» (пункти: 15, 16, 22R, 28, 30, 31, 35, 36);
- Чіткість (Clarity) — плутанина щодо конкретного змісту власних емоцій; невміння назвати, що саме відчуваєш (пункти: 1R, 4, 5, 7R, 9).
- Загальний показник DERS є сумою всіх субшкал. Рівні труднощів: дуже низький — 36–43 бали; низький — 44–61; середній — 62–87; високий — 88–105;

дуже високий — 106–180. Вищий бал свідчить про більш виражені труднощі у регуляції емоцій.

Опитувальник стресових реакцій (FGHI) (Цехмістер Я. В., Данилюк І. В., Бірон Б. В.)

Методика призначена для комплексної оцінки проявів стресу на різних рівнях функціонування особистості. Опитувальник містить 26 тверджень із п'ятибальною шкалою відповідей (від 1 — «ніколи» до 5 — «майже завжди»).

Методика включає чотири шкали:

- Шкала F (фізіологічні реакції) — оцінює соматичні прояви стресу: підвищене потовиділення, тремор, порушення сну, прискорене серцебиття, м'язове напруження, виснаження тощо (пункти 1–14). Середній бал розраховується як сума балів / 14.
- Шкала G (емоційні реакції) — відображає емоційні прояви: страх, тривогу, гнів, відчуття провини, депресивні стани (пункти 15–18). Середній бал: сума / 4.
- Шкала H (поведінкові реакції) — охоплює дезадаптивну поведінку в стресових ситуаціях: агресію, уникання, зловживання психоактивними речовинами, зниження самоконтролю (пункти 19–24). Середній бал: сума / 6.
- Шкала I (когнітивне оцінювання стресу) — визначає рівень раціонального аналізу та переосмислення стресових ситуацій (пункти 25–26). Середній бал: сума / 2.

Інтерпретація здійснюється шляхом порівняння «сирих» балів із нормативними квартильними значеннями: низький рівень ($F < 1,500$; $G < 1,500$; $H < 1,290$; $I < 2,000$), нижче середнього ($F < 2,000$; $G < 2,000$; $H < 1,570$; $I < 3,000$), вище середнього ($F < 2,430$; $G < 2,500$; $H < 2,000$; $I < 5,000$), високий ($F \geq 2,430$; $G \geq 2,500$; $H \geq 2,000$; $I = 5,000$).

Шкала стресостійкості Коннора–Девідсона (CD-RISC-10)

Методику розроблено Кетрін М. Коннор і Джонатаном Р. Т. Девідсоном. У дослідженні використовується українська версія, адаптована Н. В. Школіним, І. І. Шаповал, І. В. Орловим, І. О. Кедиком та М. А. Станіславчуком. Опитувальник

містить 10 тверджень із п'ятибальною шкалою Лайкерта (від 0 — «зовсім невірно» до 4 — «майже завжди вірно»).

Загальний бал стресостійкості коливається від 0 до 40. Шкала вимірює такі ключові аспекти резильєнтності: здатність адаптуватися до змін і долати перешкоди; використання гумору як копінгу; здатність зберігати ясність мислення під тиском; здатність відновлюватися після невдач і травм; впевненість у власній спроможності досягати цілей; толерантність до неприємних емоційних і тілесних відчуттів.

Рівні стресостійкості (орієнтовні норми для дорослих): низький (0–25 балів) — значні труднощі у адаптації до стресових ситуацій, схильність до тривалих переживань після невдач; середній (26–32 бали) — помірно розвинена здатність до опору стресу, ресурси можуть швидко вичерпуватись в екстремальних умовах; високий (33–40 балів) — висока життєстійкість, швидке відновлення, збереження ясності мислення, сприйняття труднощів як можливостей для зростання.

Шкала сприйнятого стресу (PSS-10)

Методику розроблено Шелдоном Коеном. У дослідженні використовується українська адаптація О. О. Вельдбрехт та Н. І. Тавровецької (2022). Опитувальник містить 10 тверджень із п'ятибальною шкалою відповідей (від 0 - «ніколи» до 4 - «дуже часто»).

PSS-10 вимірює суб'єктивне переживання стресу — наскільки людина сприймає своє поточне життя як непередбачуване, неконтрольоване та перевантажене. Методика побудована на основі когнітивно-оцінного підходу Р. Лазаруса: загальний показник PSS відображає, наскільки зовнішні вимоги, на думку людини, перевищують її здатність з ними впоратися. Пункти 4, 5, 7, 8 мають зворотний порядок підрахунку. Рівні сприйнятого стресу: низький (0-13 балів) — слабо сприйнятий стрес; помірний (14-26 балів) — помірно сприйнятий стрес; високий (27-40 балів) — сильно сприйнятий стрес.

Методи статистичної обробки

Для визначення типу розподілу даних використовувався тест Шапіро–Уїлка. За результатами перевірки, частина змінних не відповідала нормальному розподілу ($p < 0,05$), що зумовило застосування непараметричного методу – кореляційного аналізу за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (ρ). Розрахунки проводилися за такою формулою:

$$\rho = 1 - (6 \cdot \sum d^2) / (n \cdot (n^2 - 1)) \quad (2.1)$$

де ρ – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена; d – різниця між рангами відповідних значень двох змінних; n – кількість спостережень у вибірці. Статистична значущість визначалася за критерієм $p \leq 0,05$. Для тенденцій застосовувалася межа $p \leq 0,10$. Ступінь свободи – $df = 58$. Статистичну обробку даних здійснено у програмному середовищі Jamovi.

Гіпотези дослідження

На основі теоретичного аналізу (Розділ 1) та когнітивно-опосередкованої теорії стресу Р. Лазаруса були сформульовані такі робочі гіпотези:

- Гіпотеза 1 (H_1): між загальним рівнем труднощів емоційної регуляції (DERS) та інтенсивністю стресових реакцій (фізіологічних, емоційних і поведінкових) існує статистично значущий позитивний зв'язок.
- Гіпотеза 2 (H_2): між труднощами емоційної регуляції та рівнем стресостійкості (CD-RISC-10) існує статистично значущий негативний зв'язок – збільшення труднощів регуляції пов'язане зі зниженням стресостійкості.
- Гіпотеза 3 (H_3): рівень сприйнятого стресу (PSS-10) позитивно пов'язаний із фізіологічними, емоційними та поведінковими стресовими реакціями.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

У цьому підрозділі представлено результати емпіричного дослідження (Додаток Г та Д), спрямованого на вивчення особливостей емоційної регуляції, стресових реакцій, стресостійкості та рівня сприйнятого стресу у студентської

молоді. Аналіз здійснюється послідовно за кожною із застосованих психодіагностичних методик, після чого виконується кореляційний аналіз та порівняння отриманих даних із результатами інших досліджень.

Рівень труднощів емоційної регуляції (Шкала труднощів емоційної регуляції (DERS))

Аналіз результатів дозволяє визначити загальний рівень труднощів емоційної регуляції у досліджуваній вибірці відповідно до методики DERS. Отримані дані свідчать про нерівномірний розподіл респондентів за рівнями порушення емоційної регуляції та вказують на переважання середніх і високих показників.

Дуже низький рівень труднощів емоційної регуляції у вибірці не виявлено (0 %), що свідчить про відсутність респондентів із повністю сформованими навичками усвідомлення, прийняття та ефективного контролю власних емоційних станів. Низький рівень виявлено лише у 2 осіб (3,33 %). Найбільша частка респондентів характеризується середнім рівнем – 22 особи (36,67 %). Водночас значна частина досліджуваних продемонструвала високий (16 осіб, 26,67 %) та дуже високий (20 осіб, 33,33 %) рівні труднощів. Сукупно ці показники становлять 60 % усієї вибірки, що свідчить про значну поширеність виражених порушень у сфері емоційної саморегуляції.

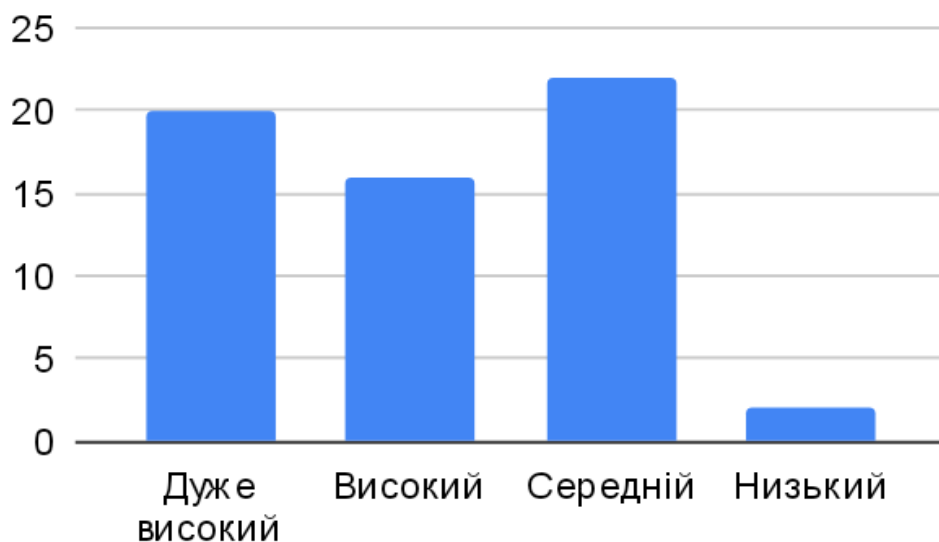


Рис. 2.1 - Рівень порушення емоційної регуляції (за шкалою труднощів емоційної регуляції (DERS))

Для респондентів із високими показниками характерними є неприйняття власних емоційних станів, труднощі у збереженні цілеспрямованої діяльності в умовах емоційного напруження, а також недостатній контроль імпульсивних реакцій. Це може призводити до посилення емоційної нестабільності та підвищення ризику дезадаптивних форм реагування.

Аналіз субшкал DERS (табл. 2.1) виявив, що найбільш вираженими є: обмежений доступ до стратегій регуляції ($M = 20,38$), недостатня усвідомленість емоцій ($M = 15,57$) та труднощі контролю імпульсів ($M = 15,00$). Менш виражений показник емоційної чіткості ($M = 12,10$) вказує на відносно збережену здатність до базового розпізнавання власних емоцій, однак обмежений репертуар стратегій подолання залишається основним дефіцитом.

Таблиця 2.1 - Середні показники за субшкалами труднощів емоційної регуляції (DERS)

Субшкала DERS	M (середнє)	Пункти
Неприйняття емоційних реакцій	14,12	11,12,21,23,25,29
Труднощі цілеспрямованої поведінки	14,48	13,18,20R,26,33
Труднощі контролю імпульсів	15,00	3,14,19,24R,27,32
Відсутність усвідомлення емоцій	15,57	2R,6R,8R,10R,17R,34R
Обмежений доступ до стратегій	20,38	15,16,22R,28,30,31,35, 36
Відсутність емоційної чіткості	12,10	1R,4,5,7R,9

Отже, результати за методикою DERS свідчать про те, що для більшості респондентів характерні середні, високі та дуже високі показники труднощів емоційної регуляції. Виявлені особливості можуть негативно впливати на ефективність психологічної адаптації до стресових ситуацій і підкреслюють актуальність розвитку навичок емоційної саморегуляції у студентської молоді.

Рівень стресових реакцій студентів (Опитувальник стресових реакцій (FGHI))

Аналіз результатів, представлених на рис. 2.2, дозволяє визначити особливості прояву різних типів стресових реакцій у досліджуваній вибірці відповідно до шкал опитувальника стресових реакцій FGHI. Отримані дані свідчать про те, що у більшості респондентів спостерігається достатньо високий рівень прояву стресових реакцій, насамперед на фізіологічному, поведінковому та емоційному рівнях, що вказує на комплексний характер переживання стресу та його впливу на різні сфери функціонування особистості.

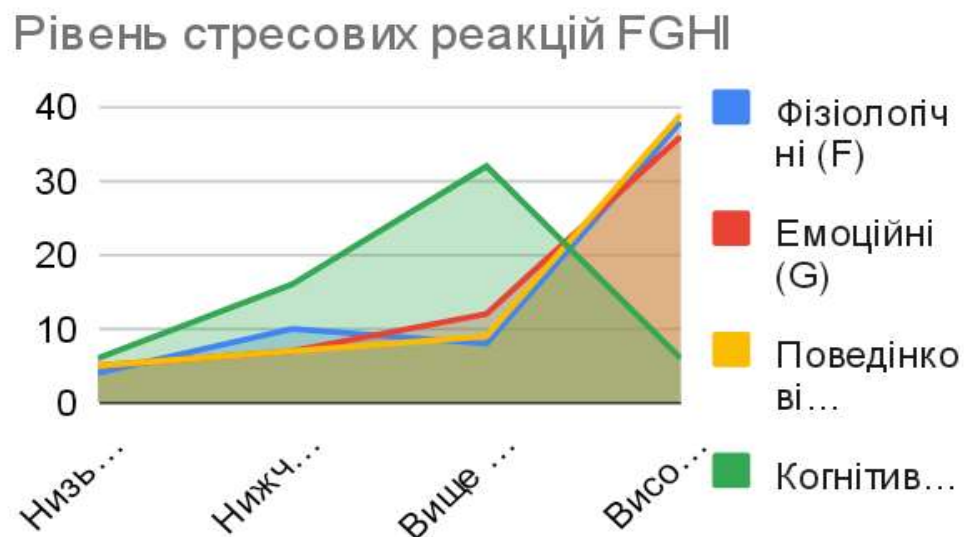


Рис. 2.2 - Рівень стресових реакцій (за опитувальником стресових реакцій (FGHI))

Найбільш вираженими є поведінкові та фізіологічні реакції на стрес. Високий рівень фізіологічних реакцій (шкала F) виявлено у 38 респондентів (63,33 %), ще у 8 осіб (13,33 %) зафіксовано рівень вище середнього. Це свідчить про значну поширеність соматичних проявів стресу: підвищеного нервово-м'язового напруження, швидкої втомлюваності, порушень сну, прискореного серцебиття тощо. Водночас лише 4 особи (6,67 %) мають низький рівень фізіологічних реакцій.

Схожа тенденція спостерігається для поведінкових реакцій (шкала H): високий рівень виявлено у 39 респондентів (65,00 %) – найбільший показник серед усіх

шкал. Це може проявлятися у зниженні активності, дезорганізації поведінки, підвищенні конфліктності у спілкуванні, зниженні самоконтролю.

Аналіз емоційних реакцій (шкала G) також показує високий рівень їх поширеності: 36 осіб (60,00 %) мають високий рівень, ще 12 (20,00 %) – рівень вище середнього. Отримані результати свідчать про наявність інтенсивних емоційних переживань: підвищеної тривоги, дратівливості, емоційної нестабільності.

Дещо інша ситуація з когнітивним оцінюванням стресу (шкала I): 32 особи (53,33 %) мають рівень вище середнього, тоді як високий рівень зафіксовано лише у 6 осіб (10,00 %). Порівняно низькі показники когнітивного оцінювання можуть вказувати на недостатньо розвинені навички раціонального аналізу стресових ситуацій.

Рівень стресостійкості (CD-RISC-10) та сприйнятого стресу (PSS-10)

Рівень стресостійкості (CD-RISC-10) проілюстровано на рис. 2.3. У досліджуваній групі переважає низький рівень – 30 респондентів (50,00 %). Середній рівень зафіксовано у 16 осіб (26,67 %), що свідчить про недостатні ресурси для подолання тривалого стресу. Високий рівень стресостійкості виявлено лише у 14 респондентів (23,33 %).

Щодо рівня сприйнятого стресу (PSS-10): низький рівень виявили лише 4 особи (6,67 %), тоді як переважна більшість – 47 осіб (78,33 %) – демонструє помірний рівень стресу, а 9 осіб (15,00 %) – високий. Такий рівень сприйнятого стресу може призводити до підвищеної тривоги, емоційної нестабільності, виснаження психічних сил і погіршення психологічного благополуччя.

Рівень стресостійкості та сприйнятого ...

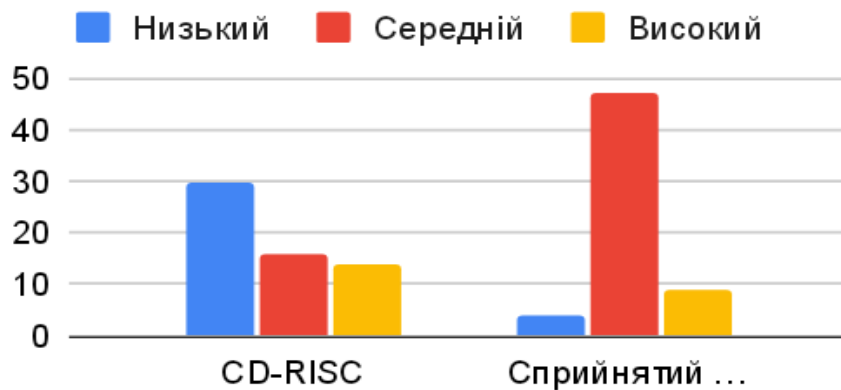


Рис. 2.3 - Рівень стресостійкості та сприйнятого стресу (за шкалою стресостійкості Коннора–Девідсона (CD-RISC-10) та шкалою сприйнятого стресу (PSS-10))

Перевірка нормальності розподілу (тест Шапіро–Уїлка)

Перед проведенням кореляційного аналізу здійснено перевірку нормальності розподілу даних за критерієм Шапіро–Уїлка ($n = 60$). Результати наведено у табл. 2.2.

Аналіз результатів тесту Шапіро–Уїлка засвідчив, що розподіл більшості змінних відповідає нормальному ($p > 0,05$). Однак чотири змінні виявили відхилення від нормального розподілу: «Неприйняття» ($W = 0,956$; $p = 0,032$), «Чіткість» ($W = 0,957$; $p = 0,035$), «Когнітивне оцінювання стресу» ($W = 0,954$; $p = 0,024$) та «Сприйнятий стрес» ($W = 0,957$; $p = 0,035$). Наявність хоча б однієї змінної з ненормальним розподілом обумовила вибір непараметричного методу – коефіцієнта рангової кореляції Спірмена – для подальшого статистичного аналізу. Це дозволяє забезпечити коректність висновків незалежно від характеру розподілу даних.

Таблиця 2.2 - Результати тесту Шапіро–Уїлка

Змінна	W	p-value	Розподіл
Неприйняття	0,956	0,032	✗ не нормальний
Цілі	0,985	0,669	✓ нормальний
Імпульс	0,966	0,089	✓ нормальний
Усвідомлення	0,974	0,226	✓ нормальний
Стратегії	0,971	0,166	✓ нормальний
Чіткість	0,957	0,035	✗ не нормальний
Загальний показник DERS	0,978	0,356	✓ нормальний
Фізіологічні реакції (F)	0,970	0,138	✓ нормальний
Емоційні реакції (G)	0,974	0,232	✓ нормальний
Поведінкові реакції (H)	0,968	0,114	✓ нормальний
Когнітивне оцінювання стресу (I)	0,954	0,024	✗ не нормальний
Стресостійкість (CD- RISC-10)	0,973	0,204	✓ нормальний
Сприйнятий стрес (PSS- 10)	0,957	0,035	✗ не нормальний

Кореляційний аналіз взаємозв'язків між досліджуваними показниками

За результатами кореляційного аналізу (Додаток Е, Є) (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, програма Jamovi) встановлено розгалужену систему статистично значущих взаємозв'язків між показниками труднощів емоційної регуляції, стресових реакцій, стресостійкості та суб'єктивно сприйнятого стресу. Результати подано в табл. 2.3 та табл. 2.4 і детально інтерпретовано нижче з урахуванням теоретичних підходів, викладених у Розділі 1.

Взаємозв'язок між труднощами емоційної регуляції та стресовими реакціями (гіпотеза H₁). Виявлено значущий позитивний зв'язок між загальним індексом DERS та фізіологічними реакціями ($r = 0,553$; $p < 0,001$). Це означає, що студенти з більш вираженими труднощами у регуляції власних емоцій демонструють суттєво інтенсивніші соматичні прояви стресу: підвищену швидку стомлюваність, нервово-м'язове напруження, порушення сну, прискорене серцебиття, тремор та пітніння. З психологічного погляду цей зв'язок пояснюється тим, що нездатність ефективно модулювати інтенсивність негативних переживань призводить до тривалого вегетативного збудження, яке не компенсується когнітивними чи поведінковими засобами регуляції. Відповідно до когнітивно-опосередкованої теорії Р. Лазаруса, якщо суб'єктивні ресурси подолання оцінюються як недостатні, організм переходить у стан хронічної мобілізації, що і відображається у фізіологічних проявах.

Аналогічну спрямованість має зв'язок між DERS та емоційними реакціями ($r = 0,534$; $p < 0,001$). Студенти з дефіцитом емоційної регуляції частіше переживають інтенсивний страх, тривогу, гнів, почуття провини та внутрішній неспокій у стресових ситуаціях. Цей результат є теоретично передбачуваним і узгоджується з положенням про те, що нездатність до когнітивного переосмислення (reappraisal) та прийняття власних переживань підсилює емоційну реактивність і перешкоджає адаптивному відреагуванню [36, р. 5481]. Варто зазначити, що сила цього зв'язку ($r = 0,534$) є дещо нижчою, ніж у випадку фізіологічних реакцій, що може свідчити про певну диференціацію: частина

студентів із труднощами регуляції може вдаватися до стримування емоційних виявів, водночас накопичуючи соматичну напруженість.

Позитивний зв'язок між DERS та поведінковими реакціями ($\rho = 0,510$; $p < 0,001$) демонструє, що дефіцит емоційної регуляції безпосередньо впливає на поведінковий рівень функціонування студентів у стресових ситуаціях. Такі студенти частіше вдаються до дезадаптивних поведінкових стратегій: уникання, агресивного реагування, зловживання їжею чи іншими засобами зняття напруження, зниження самоконтролю у спілкуванні з оточуючими. Відповідно до концепції адаптаційного синдрому, на стадії виснаження поведінкові прояви стресу посилюються саме внаслідок виснаження регуляторних ресурсів. Отже, всі три зв'язки разом переконливо підтверджують гіпотезу H₁: між труднощами емоційної регуляції та стресовими реакціями студентів існує значущий позитивний зв'язок на фізіологічному, емоційному та поведінковому рівнях.

Взаємозв'язок між труднощами емоційної регуляції та стресостійкістю (гіпотеза H₂). Встановлено значущий негативний зв'язок між загальним індексом DERS та стресостійкістю за CD-RISC-10 ($\rho = -0,636$; $p < 0,001$). Сила цього зв'язку є найвищою в усій кореляційній матриці, що підкреслює особливу роль емоційної регуляції як системоутворюючого чинника психологічної резистентності. Студенти з більш вираженими труднощами регуляції емоцій характеризуються нижчою здатністю адаптуватися до змін, долати перешкоди, зберігати концентрацію уваги під тиском та відновлюватися після невдач. Цей результат відповідає теоретичному положенню, згідно з яким стресостійкість не є фіксованою рисою, а формується завдяки набутим регуляторним навичкам. Відтак, гіпотеза H₂ повністю підтверджена.

Аналіз зв'язків окремих субшкал DERS зі стресостійкістю дозволяє розкрити диференційований внесок різних компонентів емоційної дисрегуляції. Найбільш потужним предиктором зниженої стресостійкості є субшкала "Неприйняття" ($\rho = -0,609$; $p < 0,001$): студенти, які схильні сприймати власні негативні переживання як неприпустимі, соромляться їх або засуджують себе за них, демонструють суттєво нижчий рівень резистентності до стресу.

Психологічно це пояснюється тим, що неприйняття власного емоційного досвіду породжує метаемоційний дискомфорт — страждання через самий факт страждання, — який підсилює первинний стрес і позбавляє особистість психологічного ресурсу для відновлення.

Субшкала “Стратегії” ($\rho = -0,541$; $p < 0,001$) вказує на те, що обмеженість репертуару способів регуляції емоційних станів є одним із ключових чинників зниженої стресостійкості. Студент, який не має у своєму розпорядженні ефективних регуляторних стратегій, у складній ситуації залишається без інструментів подолання, що і призводить до швидкого виснаження адаптивних ресурсів. Цей результат узгоджується з висновками М. Кассаретто та співавт. про медіативну роль емоційної регуляції між академічними стресорами та адаптивною поведінкою. Субшкала “Імпульс” ($\rho = -0,522$; $p < 0,001$) свідчить, що труднощі з контролем поведінки під час емоційного збудження також суттєво знижують стресостійкість: імпульсивне реагування унеможливорює обдумане, цілеспрямоване подолання стресу і провокує дезадаптивні вчинки, наслідки яких є додатковими стресорами.

Примітно, що субшкала “Усвідомлення” не виявляє значущого зв’язку зі стресостійкістю ($\rho = -0,129$; $p = 0,326$). Це є теоретично цінним результатом: саме по собі усвідомлення власних емоцій не гарантує психологічної резистентності до стресу. Важливим є не лише здатність помічати власні переживання, але й наявність стратегій управління ними, їх прийняття та контроль над поведінковими імпульсами. Відтак, психокорекційні програми, спрямовані виключно на розвиток емоційного усвідомлення, без паралельного формування стратегій регуляції та навичок прийняття, матимуть обмежений вплив на стресостійкість студентів.

Взаємозв’язок між сприйнятим стресом та стресовими реакціями (гіпотеза H_3). Виявлено значущий позитивний зв’язок між рівнем сприйнятого стресу (PSS-10) та емоційними реакціями ($\rho = 0,452$; $p < 0,001$). Цей зв’язок є найбільш потужним серед усіх асоціацій PSS-10, що є теоретично очікуваним: суб’єктивне сприйняття ситуації як такої, що перевищує особисті ресурси

подолання, безпосередньо підживлює емоційні переживання — тривогу, роздратованість, напруженість, відчуття втрати контролю. За Р. Лазарусом, саме когнітивна оцінка є тією ланкою, яка перетворює зовнішні обставини на стрес як суб'єктивне переживання, а не сама по собі складність ситуації. Це також пояснює, чому зв'язок PSS-10 з емоційними реакціями є сильнішим, ніж із фізіологічними: сприйнятий стрес насамперед активізує афективну сферу, і вже опосередковано через неї — соматичні реакції.

Значущий позитивний зв'язок PSS-10 із поведінковими реакціями ($\rho = 0,312$; $p = 0,015$) свідчить, що вищий рівень суб'єктивно сприйнятого стресу супроводжується збільшенням дезадаптивних поведінкових проявів: дратівливістю у спілкуванні, уникненням відповідальних ситуацій, зниженням самоконтролю. Зв'язок із фізіологічними реакціями ($\rho = 0,296$; $p = 0,021$) є найбільш помірним серед трьох, що може означати більшу опосередкованість соматичних проявів — вони накопичуються з часом і залежать від хронічного, а не лише поточного рівня стресу. Відтак, гіпотеза Н₃ підтверджена: рівень сприйнятого стресу позитивно пов'язаний із усіма трьома типами стресових реакцій — емоційними, поведінковими та фізіологічними.

Роль когнітивного оцінювання стресу. Когнітивне оцінювання стресу (шкала І) не виявило значущих зв'язків із загальним індексом DERS ($\rho = -0,137$; $p = 0,296$) та більшістю стресових реакцій. Єдиним значущим є негативний зв'язок із субшкалою “Усвідомлення” DERS ($\rho = -0,368$; $p = 0,004$): студенти з вищим рівнем усвідомлення власних емоцій демонструють менш інтенсивне когнітивне оцінювання стресових ситуацій. Це можна інтерпретувати відтак: усвідомлення емоцій знижує потребу в їхній раціоналізації через постійний аналіз ситуації. Водночас відсутність зв'язку когнітивного оцінювання з рештою показників, ймовірно, пов'язана з особливостями вибірки (переважно студенти IV курсу, які вже мають досвід опрацювання стресових ситуацій у навчальній діяльності) та з тим, що когнітивний рівень оцінки стресу є більш зрілим і автоматизованим, а отже, менш варіативним у межах студентського середовища.

Взаємозв'язки між різними типами стресових реакцій. Між фізіологічними та поведінковими реакціями встановлено значущий позитивний зв'язок ($\rho = 0,626$; $p < 0,001$), між емоційними та поведінковими реакціями — ще сильніший ($\rho = 0,646$; $p < 0,001$), а між фізіологічними та емоційними — ($\rho = 0,582$; $p < 0,001$). Ці дані свідчать, що стресові реакції у студентів не є ізольованими: посилення напруги на одному рівні функціонування закономірно посилює прояви стресу на інших рівнях. Особливо важливим є сильний зв'язок між емоційними та поведінковими реакціями, що відповідає теоретичній логіці: некероване емоційне збудження безпосередньо порушує поведінкову регуляцію — студент діє імпульсивно, уникає відповідальності або стає конфліктним саме тому, що не здатен утримувати емоційний стан у межах, що дозволяють цілеспрямовану діяльність. Отримані дані узгоджуються з положенням про те, що стресові реакції є цілісною, ієрархічно організованою відповіддю особистості на навантаження, а не сумою незалежних компонентів.

Таблиця 2.3 - Повна кореляційна матриця (коефіцієнт Спірмена, $n = 60$)

Змінна	F	G	H	I	CD-RISC	PSS-10	p
DERS (загальний)	0,553	0,534	0,510	-0,137	-0,636	0,128	<0,001
Неприйняття	0,580	0,397	0,459	-0,055	-0,609	0,059	<0,001
Цілі	0,247	0,432	0,182	0,064	-0,289	0,224	різне
Імпульс	0,384	0,493	0,564	-0,137	-0,522	0,080	<0,001
Усвідомлення	0,109	-0,079	0,057	-0,368	-0,129	-0,154	0,004
Стратегії	0,507	0,590	0,484	-0,039	-0,541	0,223	<0,001
Чіткість	0,381	0,281	0,387	-0,204	-0,468	0,003	<0,001

F (Фізіол.)	—	0,582	0,626	-0,055	-0,483	0,296	<0,001
--------------------	---	-------	-------	--------	--------	-------	--------

Продовження таблиці 2.3

G (Емоц.)		—	0,646	0,165	-0,390	0,452	<0,001
H (Повед.)			—	-0,001	-0,451	0,312	<0,001
I (Когніт.)				—	0,190	0,229	0,145
CD-RISC					—	-0,030	0,823

Таблиця 2.4 - Значущі кореляційні зв'язки між досліджуваними змінними

Змінна 1		Змінна 2	ρ (Спірмен)	p- значення	Рівень значущості
Труднощі (DERS)	EP	Фізіологічні реакції (F)	0,553	< 0,001	***
Труднощі (DERS)	EP	Емоційні реакції (G)	0,534	< 0,001	***
Труднощі (DERS)	EP	Поведінкові реакції (H)	0,510	< 0,001	***
Труднощі (DERS)	EP	Стресостійкість (CD-RISC)	-0,636	< 0,001	***

Неприйняття (DERS)	Стресостійкість (CD-RISC)	−0,609	< 0,001	***
Стратегії (DERS)	Стресостійкість (CD-RISC)	−0,541	< 0,001	***
Імпульс (DERS)	Стресостійкість (CD-RISC)	−0,522	< 0,001	***

Продовження таблиці 2.4

PSS-10	Емоційні реакції (G)	0,452	< 0,001	***
PSS-10	Поведінкові реакції (H)	0,312	0,015	*
PSS-10	Фізіологічні реакції (F)	0,296	0,021	*
Фізіологічні реакції (F)	Поведінкові реакції (H)	0,626	< 0,001	***
Емоційні реакції (G)	Поведінкові реакції (H)	0,646	< 0,001	***
Усвідомлення (DERS)	Когнітивне оцінювання (I)	−0,368	0,004	**

Порівняльний аналіз результатів із даними інших досліджень

Для більш повного розуміння отриманих результатів здійснено їх зіставлення з даними інших емпіричних досліджень.

За методикою DERS: порівняно з даними Л. В. Сак та З. В. Федотової (2023), здорові підлітки і дорослі демонструють суттєво нижчі показники ($M \approx 48-54$

бали), ніж клінічна вибірка ($M \approx 141\text{--}144$ бали). Студенти власної вибірки займають проміжне положення: 60 % мають високі або дуже високі труднощі емоційної регуляції, що перевищує умовну норму, однак залишається значно нижчим за клінічний рівень. Це підтверджує, що студентська молодь є групою підвищеного ризику, яка потребує психопрофілактичних заходів.

За методикою PSS-10: вибірка власного дослідження характеризується переважно помірним рівнем сприйнятого стресу (78,33 %), тоді як вибірка Вельдбрехт і Тавровецької (2022), зібрана в умовах активних бойових дій, демонструє значно вищі показники ($M = 25,64 \pm 6,72$ бали). Це підтверджує, що екстремальні зовнішні умови суттєво підвищують суб'єктивне сприйняття стресу.

За методикою CD-RISC-10: результати власного дослідження свідчать про переважання низького рівня стресостійкості серед студентів (50,00 %), що є суттєво нижчим порівняно із практично здоровими особами у дослідженні Школіної та ін. ($M = 28,8$ балів — «середній» рівень). Показники студентів наближаються до рівня хворих на анкілозивний спондиліт ($M = 23,8$ балів), що підкреслює серйозність проблеми недостатньої стресостійкості у студентській молоді.

Порівняння за опитувальником FGHI з даними Цехмістера та ін. (2019) виявило принципову відмінність: у медичного персоналу домінуючими є когнітивні реакції (54,5–61,0 %), тоді як у власній студентській вибірці когнітивне оцінювання є найменш вираженим (10 % — високий рівень), а фізіологічні (63,33 %), поведінкові (65,00 %) та емоційні (60,00 %) реакції — значно більш інтенсивними. Це відображає недостатню сформованість конструктивних копінг-стратегій у студентів порівняно з досвідченим медичним персоналом.

Висновок до розділу 2

У розділі 2 проведено емпіричне дослідження взаємозв'язку труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій студентів ($n = 60$). На основі аналізу отриманих даних сформульовано такі висновки.

По-перше, більшість студентів вибірки (60 %) характеризуються підвищеним рівнем труднощів емоційної регуляції: 33,33 % — дуже високий рівень, 26,67 % — високий. Найбільш вираженими субшкалами є обмежений доступ до стратегій регуляції ($M = 20,38$) та відсутність усвідомленості емоцій ($M = 15,57$), що свідчить про дефіцит репертуару адаптивних стратегій подолання та обмежену здатність до свідомого управління власними переживаннями.

По-друге, у більшості студентів переважають поведінкові (65,00 % — високий рівень) та фізіологічні (63,33 %) реакції на стрес, тоді як когнітивне оцінювання є найменш вираженим компонентом (лише 10 % — високий рівень). Половина вибірки (50,00 %) характеризується низьким рівнем стресостійкості, а 78,33 % демонструють помірний рівень сприйнятого стресу.

По-третє, кореляційний аналіз підтвердив усі три сформульовані гіпотези. Гіпотеза H_1 підтверджена: встановлено значущі позитивні зв'язки між загальним індексом DERS та фізіологічними ($\rho = 0,553$; $p < 0,001$), емоційними ($\rho = 0,534$; $p < 0,001$) та поведінковими ($\rho = 0,510$; $p < 0,001$) стресовими реакціями. Гіпотеза H_2 підтверджена: виявлено значущий негативний зв'язок між труднощами емоційної регуляції та стресостійкістю ($\rho = -0,636$; $p < 0,001$). Гіпотеза H_3 підтверджена: рівень сприйнятого стресу позитивно пов'язаний із емоційними ($\rho = 0,452$; $p < 0,001$), поведінковими ($\rho = 0,312$; $p = 0,015$) та фізіологічними ($\rho = 0,296$; $p = 0,021$) стресовими реакціями.

По-четверте, аналіз субшкал DERS показав, що різні компоненти емоційної дисрегуляції мають неоднаковий внесок у формування стресостійкості: найбільш деструктивними є неприйняття власних емоцій ($\rho = -0,609$), обмеженість стратегій ($\rho = -0,541$) та імпульсивність ($\rho = -0,522$), тоді як усвідомлення емоцій не виявляє значущого зв'язку зі стресостійкістю.

По-п'яте, порівняльний аналіз з іншими дослідженнями засвідчив: рівень труднощів емоційної регуляції студентів перевищує умовну норму, але не досягає клінічних значень; рівень стресостійкості наближається до показників осіб із хронічними захворюваннями; структура стресових реакцій суттєво

відрізняється від структури медичного персоналу через переважання фізіологічних та поведінкових проявів.

ВИСНОВКИ

За результатами теоретико-емпіричного дослідження взаємозв'язку труднощів емоційної регуляції та стресових реакцій студентів зроблено такі висновки, що відповідають поставленим завданням.

1. На основі аналізу сучасних теоретичних підходів розкрито сутність емоційної регуляції як комплексного психічного процесу, що забезпечує усвідомлення, оцінку та контроль власних емоцій. Встановлено, що емоційна регуляція виступає центральним механізмом адаптації особистості до академічних, соціальних та професійних викликів. Труднощі в регуляції емоцій проявляються дезадаптивними реакціями, посиленням негативних переживань і зниженням ефективності поведінки в стресових ситуаціях. Проаналізовано підходи Р. Лазаруса, Г. Сельє, А. Бандури, Дж. Гросса та вітчизняних науковців до розуміння взаємозв'язку емоційної регуляції і стресу.

2. Виявлено та описано психологічні особливості стресових реакцій студентів. Встановлено, що стресові реакції мають багатовимірний характер, охоплюючи взаємопов'язані емоційні (тривожність, страх, фрустрація), когнітивні (порушення уваги, пам'яті, мислення), поведінкові (прокрастинація, уникання, дезорганізація) та фізіологічні (тахікардія, м'язове напруження, порушення сну) компоненти. Особливо критичним щодо розвитку стресових реакцій є перший рік навчання, коли різка зміна соціальних та академічних вимог підвищує психоемоційну нестабільність.

3. За допомогою Шкали труднощів емоційної регуляції (DERS) емпірично досліджено, що 60 % студентів вибірки мають високий або дуже високий рівень труднощів емоційної регуляції. Жодного респондента з дуже низьким рівнем

виявлено не було. Найбільш вираженими субшкалами є «Обмежений доступ до стратегій регуляції» ($M = 20,38$), «Недостатня усвідомленість» ($M = 15,57$) та «Труднощі контролю імпульсів» ($M = 15,00$), що вказує на дефіцит репертуару адаптивних стратегій подолання та обмежену здатність до свідомого управління власними переживаннями.

4. За допомогою Опитувальника стресових реакцій (FGHI), Шкали стресостійкості Коннора–Девідсона (CD-RISC-10) та Шкали сприйнятого стресу (PSS-10) визначено особливості стресових реакцій студентів. У більшості студентів переважають поведінкові (65,00 % — високий рівень) та фізіологічні (63,33 %) реакції на стрес. Половина вибірки (50,00 %) характеризується низьким рівнем стресостійкості, а 78,33 % демонструють помірний рівень сприйнятого стресу. Когнітивне оцінювання стресу є найменш вираженим компонентом — лише 10 % мають високий рівень, що свідчить про недостатню сформованість навичок конструктивного опрацювання стресових ситуацій.

5. Кореляційний аналіз (коефіцієнт Спірмена, програма Jamovi) виявив систему значущих взаємозв'язків. Встановлено значущі позитивні зв'язки між загальним індексом DERS та фізіологічними реакціями ($\rho = 0,553$; $p < 0,001$), емоційними реакціями ($\rho = 0,534$; $p < 0,001$) та поведінковими реакціями ($\rho = 0,510$; $p < 0,001$), що підтверджує гіпотезу H_1 . Виявлено значущий негативний зв'язок між труднощами ЕР та стресостійкістю ($\rho = -0,636$; $p < 0,001$), що підтверджує гіпотезу H_2 . Аналіз субшкал підтвердив, що найбільш деструктивними є неприйняття емоцій ($\rho = -0,609$), обмеженість стратегій ($\rho = -0,541$) та імпульсивність ($\rho = -0,522$). Рівень сприйнятого стресу позитивно пов'язаний із емоційними ($\rho = 0,452$; $p < 0,001$), поведінковими ($\rho = 0,312$; $p = 0,015$) та фізіологічними ($\rho = 0,296$; $p = 0,021$) реакціями, що підтверджує гіпотезу H_3 .

Практичні рекомендації. Отримані результати обґрунтовують необхідність розробки та впровадження у ЗВО програм психологічної підтримки студентів, спрямованих на: розвиток навичок усвідомлення та прийняття власних емоцій; формування репертуару адаптивних стратегій емоційної регуляції; підвищення

рівня стресостійкості через когнітивно-поведінкові техніки, медитативні практики, тренінги емоційного інтелекту та розвиток соціальної підтримки.

Особливу увагу слід приділяти першокурсникам та студентам із обмеженими адаптивними ресурсами. Отримані дані можуть бути використані психологами ЗВО при розробці індивідуальних програм психологічного супроводу студентської молоді в умовах підвищеного навчального та соціального навантаження.

Список використаних джерел

1. Бекіньова Л. Б. Теоретичні підходи до проблеми емоційної саморегуляції особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://distance.dsu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid/Bekinova.pdf
2. Варій М. Й. Загальна психологія. 3-є вид., випр. та доп. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1008 с.
3. Васил'євих Л. Г. Вплив навчального та екзаменаційного стресу на процес адаптації студентів першого курсу. Хмельницький інститут соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна». 226–228 с.
4. Велика І. Стрес у житті студента. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2012_1/visnuk_24.pdf
5. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни // Проблеми сучасної психології. 2022. № 2 (25). С. 16–27. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/2892>
6. Виноградова В. Є., Журавель А. П. Особливості емоційної регуляції міжособистісної взаємодії студентів з окупованих територій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://surl.li/ypwrdn>
7. Гончаренко В. Розлади харчової поведінки та емоції: як регулювання емоцій впливає на харчову поведінку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ed-ua.com/faq/rozladi-harchovoyi-povedinki-ta-emotsiyi-yak-regulyuvannya-emotsij-vplivaye-na-harchovu-povedinku/>

8. Грішин Е. О. Резильєнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2021. Вип. 64. С. 62–81. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04>

9. Гринців М. Роль емоцій у розвитку здатності до саморегуляції / М. Гринців // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. 2013. Т. 2, Вип. 10. С. 84–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_18

10. Дубчак Г. Особливості проявів стресових станів сучасних студентів закладів вищої та професійної освіти / Г. Дубчак // Збірник наукових праць: психологія. 2019. Вип. 23. С. 78–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2019_23_11

11. Ковалькова Т. О. Розвиток емоційної та вольової регуляції студентів / Т. О. Ковалькова // Вчені записки університету «КРОК». Серія : Економіка. 2021. Вип. 1. С. 242–250. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vzuk_2021_1_29

12. Лазуренко О. О., Тертична Н. А., Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни // Журнал сучасної психології. 2023. № 1. С. 93–101. URL: <https://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/3210/3048>

13. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.

14. Медіаплатформа про роботу та життя. Корисний стрес: як отримати позитив від негативних ситуацій [Електронний ресурс]. 23.12.2020. – Режим доступу: <https://budni.robota.ua/career/korysnyy-stres-yak-otrymaty-pozytyv-vid-nehatyvnyh-sytuatsiy>

15. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

16. Національний інститут психічного здоров'я (Чеська Республіка). Стрес та емоційне вигорання [Електронний ресурс]. 2021. – Режим доступу: <https://www.samopomi.ch/psikhichne-zdorovja/stres-ta-emociine-vigorannja>

17. Обелець І. М. Психологічні проблеми емоційної саморегуляції сучасних підлітків / І. М. Обелець // Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2024. Вип. 3. С. 137–142. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dnchpu_2024_3_23

18. Обушна Академія розвитку здорового суспільства. Емоційна регуляція: як не «вибухати» в конфліктах і керувати своїми реакціями [Електронний ресурс]. 25.07.2025. – Режим доступу: <https://academy.obushna.pro/2025/07/25/emotsiyna-regulyatsiya-kontrol/>

19. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. Київ: Університет «Україна», 2023. 266 с.

20. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід : монографія / В. Л. Зливков, О. В. Завгородня, С. О. Лукомська, С. О. Копилов, О. В. Котух ; за ред. В. Л. Зливкова, С. О. Лукомської. Київ, 2019. 259 с.

21. Регуляція міжперсональних емоцій [Електронний ресурс] / EQ Emotional intelligence. 2021. – Режим доступу: <https://eq-ap.com/2021/02/05/interpersonal-emotion-regulation-ua/>

22. Семенів Н. М. Визначення емоційної стійкості в студентському середовищі як необхідної риси майбутніх фахівців // Young Scientist. 2022. № 5 (105). С. 73–77.

23. Стресори – види, класифікація, вплив [Електронний ресурс]. Free Style. 12.02.2022. – Режим доступу: <https://freestyle.in.ua/stresori-vidi-klasifikaciya-vpliv>

24. Терещук А. Д. Емоційні розлади як одна з причин виникнення афективних станів / А. Д. Терещук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з

особливими потребами. 2011. № 8. С. 206–214. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2011_8_26

25. Цехмістер Я. В., Данилюк І. В., Родіна Н. В., Бірон Б. В., Семенюк Н. С. Створення опитувальника стресових реакцій для оцінки медичних працівників офтальмологічного профілю // Офтальмологічний журнал. 2019. № 1 (486). С. 39–45. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ozhurnal.com/sites/default/files/2019-1-7ru.pdf>

26. Циганчук Т. В. Динаміка переживання стресу студентами 1–4 курсів ВНЗ. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2010. С. 1–11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://elibrary.kubg.edu.ua/1161/>

27. Центр розвитку особистості «Fizis». Як стрес впливає на організм? [Електронний ресурс]. 18.04.2021. – Режим доступу: <https://fizis.net/karjera-i-usvidomlenist/iak-stres-vplyvaie-na-orhanizm>

28. Шавиро Г. Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації // Вісник Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Психологія. 2014. № 1 (1). С. 86–90.

29. Шайхлісламов З. Р., Горбенко В. Ю. Теоретичні підходи визначення копінг-стратегії поведінки особистості // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2023. С. 64–69.

30. Школіна Н. В., Шаповал І. І., Орлова І. В., Кедик І. О., Станіславчук М. А. Адаптація та валідизація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора–Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.rheumatology.kiev.ua/article/15236/adaptacziya-ta-validizacziya-ukra%D1%97nomovno%D1%97-versi%D1%97-shkali-stresostijkosti-konnora-devidsona-10-cd%E2%80%9110-aprobacziya-u-hvorih-na-ankilozivnij-spondil>

31. Bandura A. Social Cognitive Theory of Self-Regulation // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. 50 (2). P. 248–287.
32. Burns E. C., Martin A. J., Collie R. J. Adaptability, Personal Best (PB) Goals Setting, and Gains in Students' Academic Outcomes: A Longitudinal Examination from a Social Cognitive Perspective // *Contemporary Educational Psychology*. 2018. Vol. 53. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/323008451>
33. Cassaretto M., Vilela P., Dávila M., Calderón A. Health and University Students: The Mediator Role of Emotion Regulation Between Academic Stressors and Health Behaviors. 2025. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39569535/>
34. Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C. (ред.). *Handbook of Research on Student Engagement*. State University of Semarang, 2012. 819 с.
35. Iuga J. A., Fodor L. A., David O. A. Cognitive Emotion Regulation Strategies and Academic Burnout Dimensions in Children and Adolescents: A Network Analysis Approach. 2025. P. 5480–5493. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-025-07537-0>
36. Kolomiets L., Shulha H. Strategies of emotional regulation in support of ecologically oriented human activity // *Personality and Environmental Issues*. 2022. Vol. 1. P. 11–16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2022-1\(1\)-11-16](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2022-1(1)-11-16)
37. Sak L., Fedotova Z. Cross-Cultural Adaptation and Validation of the Ukrainian Version of the Difficulties in Emotional Regulation Scale (DERS): Testing in Adolescents with Anorexia Nervosa and Their Parents/Guardians // *Psychiatry, Neurology and Medical Psychology*. 2023. № 21. P. 38–45. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.26565/2312-5675-2023-21-05>

38. Senovska N., Pryshliak O. Developing Professional Self-Regulation of Students During Pedagogical Practice // International Journal of Research in Education and Science (IJRES). 2020. 6 (4). P. 679–691.

39. Thomas C., Zolkoski S. Preventing Stress Among Undergraduate Learners: The Importance of Emotional Intelligence, Resilience, and Emotion Regulation // Frontiers in Education. 2020. Vol. 5. P. 94. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2020.00094/full>

11

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала труднощів емоційної регуляції (DERS)

Будь ласка, вкажіть, як часто наступні твердження стосуються вас, вказавши відповідний номер із шкала внизу на рядку біля кожного пункту.

- 1) Я чітко розумію свої почуття.
- 2) Я звертаю увагу на те, що я відчуваю.
- 3) Я переживаю свої емоції як неконтрольовані.
- 4) Я поняття не маю, як я почуваюся.
- 5) Мені важко зрозуміти свої почуття.
- 6) Я уважний до своїх почуттів.
- 7) Я точно знаю, як я почуваюся.
- 8) Мені все одно, що я відчуваю.
- 9) Мене бентежить те, що я відчуваю.
- 10) Коли я засмучений, я визнаю свої емоції.
- 11) Коли я засмучений, я злюсь на себе за те, що так почуваюся.
- 12) Коли я засмучений, мені стає соромно за те, що я так почуваюся.
- 13) Коли я засмучений, мені важко виконувати роботу.
- 14) Коли я засмучений, я виходжу з-під контролю.
- 15) Коли я засмучений, я вважаю що так буду почуватися протягом тривалого часу.

- 16) Коли я засмучений, я вважаю себе дуже пригніченим.
- 17) Коли я засмучений, я вважаю, що мої почуття є справжніми та важливими.
- 18) Коли я засмучений, мені важко зосередитись на інших речах.
- 19) Коли я засмучений, я відчуваю себе неконтрольованим.
- 20) Коли я засмучений, я все ще можу щось зробити.
- 21) Коли я засмучений, мені стає соромно за те, що я так почуваюся.
- 22) Коли я засмучений, я знаю, що можу знайти спосіб врешті почуватись краще.
- 23) Коли я засмучений, я відчуваю, що я слабкий.
- 24) Коли я засмучений, я відчуваю, що можу зберігати контроль над своєю поведінкою.
- 25) Коли я засмучений, я відчуваю провину за те, що так почуваюся.
- 26) Коли я засмучений, мені важко зосередитися.
- 27) Коли я засмучений, мені важко контролювати свою поведінку.
- 28) Коли я засмучений, я вважаю, що я нічого не можу зробити, щоб почуватися краще.
- 29) Коли я засмучений, я злюся на себе, що так почуваюся.
- 30) Коли я засмучений, я починаю дуже погано почувати себе.
- 31) Коли я засмучений, я вважаю що занурюватися в смуток - це все, що я можу зробити.
- 32) Коли я засмучений, я втрачаю контроль над своєю поведінкою.

33) Коли я засмучений, мені важко думати про щось інше.

34) Коли я засмучений, я витрачаю час, щоб зрозуміти, що я насправді відчуваю.

35) Коли я засмучений, мені потрібно багато часу, щоб почувати себе краще.

36) Коли я засмучений, мої емоції здаються надзвичайними.

Пункти зі зворотною оцінкою (перед ними необхідно ставити знак віднімання) нумеруються: 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24, і 34.

Обчисліть загальний бал, склавши всі бали. Більш високі бали свідчать про більші проблеми з емоційною регуляцією. РЕЗУЛЬТАТ СУБШКАЛИ **: дає загальний бал, а також оцінку за шістьма під шкалами:

1. Неприйняття емоційних реакцій (НЕПРИЙНЯТТЯ): 11, 12, 21, 23, 25, 29

2. Труднощі із цілеспрямованою поведінкою (ЦІЛІ): 13, 18, 20R, 26, 33

3. Труднощі з контролем імпульсів (ІМПУЛЬС): 3, 14, 19, 24R, 27, 32

4. Відсутність емоційного усвідомлення (УСВІДОМЛЕННЯ): 2R, 6R, 8R, 10R, 17R, 34R

5. Обмежений доступ до стратегій регулювання емоцій (СТРАТЕГІЇ): 15, 16, 22R, 28, 30, 31, 35, 36

6. Відсутність емоційної чіткості (ЧІТКІСТЬ): 1R, 4, 5, 7R, 9
Загальний бал: сума всіх під шкал** "R" вказує на пункт із зворотною оцінкою.

**Опитувальник стресових реакцій для офтальмологів (Цехмістер Я. В.,
Данилюк І. В., Бірон Б. В.)**

Інструкція

Цей опитувальник містить твердження, які стосуються переживань у Вашому житті за останній рік.

Уважно прочитайте його і дайте відповідь, чи має відношення кожне твердження до Вас.

Використовуйте шкалу від 1 до 5, яка вказує, як часто це відбувалось з Вами.

1= Ніколи, 2= Рідко, 3= Час від часу, 4= Часто і 5= Більшість часу.

Запишіть Ваші відповіді у спеціальному бланку

**ОСТАННІМ ЧАСОМ Я ПЕРЕЖИВАВ(-ЛА) НА-
СТУПНЕ:**

1. Пітніння (спітнілі руки, спина тощо);
2. Проблеми з мовленням (не міг / не могла виразно говорити, заїкувався (-лася), тощо);
3. Дрож (міг / могла нервувати, гризти нігті тощо);
4. Невгамовність (ходив (-ла) швидко, з місця на місце);
5. Виснаження (відчував (-ла) занепад сил, вигоряння тощо);
6. Розлади травлення (біль у шлунку, виразки тощо);
7. Астму, бронхоспазм, гіпервентиляцію;
8. Біль у спині, напруженість у м'язах, скрегіт зубами;
9. Висипи, шкіряний свербіж, алергію;
10. Головний біль, підвищений тиск, прискорене серцебиття;
11. Біль у суглобах;
12. Вірусні захворювання (застида, грип тощо);
13. Втрату ваги (не міг / не могла їсти);
14. Набрання ваги (їв (-ла) багато);
15. Страх, тривогу, неспокій;
16. Гнів;
17. Відчуття провини;

18. Горе, депресію.

У СТРЕСОВІЙ СИТУАЦІЇ Я:

19. Ображав (-ла) інших (словами і/чи фізично);

20. Зловживав (-ла) алкоголем, наркотиками тощо;

21. Кутив (-ла) понад міру;

22. Був (-ла) роздратований (-а) по відношенню до інших;

23. Думав (-ла) про самогубство;

24. Відсторонився (-лася) від інших людей.

СТОСОВНО СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ Я:

25. Думав (-ла) і аналізував (-ла), наскільки стресовими були ці ситуації;

26. Думав (-ла) і аналізував (-ла), наскільки максимально ефективними були мої способи подолання.

Обробка результатів дослідження:

Номера пунктів, що входять до кожної шкали, наведені нижче. За кожним пунктом оцінка відповіді приймає значення від 1 до 5 (1 - Цілком не згоден, 2 - У деякій мірі не згоден, 3 - Нейтральна відповідь, 4 - У деякій мірі згоден, 5 - Цілком згоден). Відповідно розраховується середній бал за шкалою, який є т.зв. «сирим» балом. Категорія фізіологічних реакцій (F): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14. Суму балів ділимо на 14. Категорія емоційних реакцій (G): 15, 16, 17, 18. Суму балів ділимо на 4.

Категорія поведінкових реакцій (H): 19, 20, 21, 22, 23, 24. Суму балів ділимо на 6. Категорія когнітивного оцінювання стресу (I): 25, 26.

Суму балів ділимо на 2. Дані порівнюються з таблицею значень квартильних оцінок для сирих балів показників опитувальника стресових ситуацій.

ШКАЛА СТРЕСОСТІЙКОСТІ КОННОРА — ДЕВІДСОНА-10 (CD-RISC-10)

Ініціали Ід. № дата // візит вік

Будь ласка, вкажіть, наскільки Ви погоджуєтеся з такими твердженнями, оцінюючи свій досвід за минулий місяць. Якщо та чи інша ситуація не мала місця останнім часом, як би Ви, на Вашу думку, почувалися за таких обставин?

		Зовсім невірно (0)	Дуже рідко вірно (1)	Іноді вірно (2)	Часто вірно (3)	Майж завжди вірно (4)
1.	Я можу адаптуватися до змін.					
2.	Я можу впоратися з будь-якими перепонами на своєму шляху.					
3.	Я намагаюся підходити з гумором до проблем, що виникають.					
4.	Необхідність протистояти стресу робить мене сильнішим.					
5.	Я швидко приходжу до норми після хвороб,					

	травм чи інших негараздів.					
6.	Я вважаю, що можу досягти своєї мети, навіть якщо є перешкоди.					
7.	У стресовій ситуації я не втрачаю здатності зосереджуватись і ясно мислити.					
8.	Я не з тих, кого зупиняють невдачі.					
9.	Я вважаю себе сильною особистістю, коли йдеться про виклики і труднощі життя.					
10.	Я можу справлятися з неприємними чи болісними відчуттями, такими як сум, страх та гнів.					

Підрахуйте бали у кожному стовпчику 0 + ____ + ____ + ____ + ____

Додайте суми по кожному стовпчику, щоб дізнатися загальний бал CD-RISC =

Додаток Г**Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) — Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н.І.**

Запитання в цій шкалі стосуються Ваших почуттів і думок протягом **ОСТАННЬОГО МІСЯЦЯ**. Будь ласка, для кожного пункту виберіть один із наступних варіантів відповіді, що відображує **ЯК ЧАСТО** ви відчували або міркували в певний спосіб. 0 = ніколи, 1 - майже ніколи, 2 = іноді, 3 = досить часто, 4 = дуже часто.

1. Як часто за останній місяць ви були засмучені через щось, що трапилося несподівано?
2. Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у вашому житті?
3. Як часто за останній місяць ви відчували знервованість та стрес?
4. Як часто за останній місяць ви були впевнені, що зможете вирішити свої особисті проблеми?
5. Як часто за останній місяць ви відчували, що все відбувається по-вашому (відповідно до ваших бажань, планів та поглядів)?
6. Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете впоратися з тим, що маєте зробити?
7. Як часто за останній місяць ви були здатні контролювати роздратованість з приводу того, що відбувається у вашому житті?
8. Як часто за останній місяць ви почувалися «господарем стаповиця»?

9. Як часто за останній місяць ви були розсерджені через події, на які не могли впливати?

10. Як часто за останній місяць ви відчували, ніби труднощів накопичилося так багато, що ви не можете їх подолати?

Додаток Г

Шкала труднощів емоційної регуляції (Difficulties in Emotion Regulation Scale, DERS) К. Грац та Л. Ремер

№	Непри йняття	Цілі	Імпу льс	Усвідомл ення	Страт егії	Чіткіс ть	Загальний бал
1	25	23	24	10	32	15	129
2	6	7	11	19	9	8	60
3	16	20	17	12	19	10	94
4	25	11	9	15	18	12	90
5	8	24	14	11	24	8	89
6	18	15	20	18	23	16	110
7	6	7	10	19	13	7	62
8	6	5	6	14	8	9	48
9	9	11	9	20	12	9	70
10	19	16	19	21	22	15	112
11	17	10	11	18	14	15	85
12	19	19	24	15	26	18	121

13	14	11	11	22	12	9	79
14	15	9	18	17	13	9	81
15	11	14	15	13	23	20	96
16	10	12	14	13	18	13	80
17	19	10	19	22	25	15	110
18	6	7	10	20	13	7	63
19	11	12	13	16	26	10	88
20	11	16	13	14	29	8	91
21	13	18	16	21	21	13	102
22	9	20	20	13	23	16	101
23	14	19	14	15	22	11	95
24	24	18	20	18	29	17	126
25	12	10	10	19	12	7	70
26	13	17	18	17	32	12	109
27	15	16	13	16	24	11	95
28	9	12	7	16	20	10	74
29	12	18	13	14	18	11	86
30	16	13	17	18	23	16	103
31	12	12	9	11	18	9	71

32	9	12	11	16	13	7	68
33	6	17	6	10	17	8	64
34	22	22	9	20	24	15	112
35	12	18	22	18	33	18	121
36	7	12	10	17	17	11	74
37	18	20	14	14	27	10	103
38	11	19	14	17	30	17	108
39	17	14	20	14	32	15	112
40	8	10	10	13	12	15	68
41	7	8	8	20	11	12	66
42	22	18	17	17	26	16	116
43	16	16	16	19	25	13	105
44	6	15	11	17	20	10	79
45	14	16	11	14	19	7	81
46	18	13	17	21	24	11	104
47	17	17	19	18	24	12	107
48	10	13	13	16	16	10	78
49	30	22	24	17	28	16	137
50	11	16	15	16	17	10	85

51	22	15	19	18	24	14	112
52	17	11	18	17	29	11	103
53	9	12	11	14	17	9	72
54	27	20	20	15	29	13	124
55	22	19	22	11	25	18	117
56	16	13	23	17	25	16	110
57	7	12	14	21	16	13	83
58	20	15	14	22	18	19	108
59	18	17	19	15	24	14	107
60	16	15	19	16	23	13	102

Додаток Д

Опитувальник стресових реакцій (FGHI), шкала стресостійкості Коннора–Девідсона (CD-RISC-10), шкала сприйнятого стресу (PSS-10)

№	Фізіологічні (F)	Емоційні (G)	Поведінкові (H)	Когнітивні (I)	Загальні CD-RISC	Рівень сприйнятого стресу
1	2,43	3,25	2,17	4,5	16	19
2	2,21	2	1,5	5	40	15
3	2,71	2,5	2,83	4,5	20	25
4	3,57	2,75	1,67	4,5	29	26
5	2,29	4	1,83	2	36	26
6	3	3	3,17	2,5	21	19
7	1,43	1	1,83	2	34	20
8	1	1	1	5	40	17
9	2,21	2,25	1,33	1,5	27	16
10	3,14	2	1,83	1,5	23	23
11	2	1,75	2,33	4	26	21
12	2,57	3,25	3,83	3	17	23
13	3,21	1,5	2	3	35	21
14	3,36	4,25	5	2	14	30
15	3,14	1,75	1,83	2,5	24	20

16	1,57	2,25	1,83	3,5	34	20
17	2,79	3,25	3	1,5	25	25
18	1,71	1,25	1,5	3	31	13
19	2,57	3	2,17	4	31	26
20	1,93	2	2,33	5	36	28
21	1,71	2	2	2	32	21
22	2,64	4	2,83	5	31	23
23	2,14	2,25	1	3	35	2
24	3,71	3,75	3,5	3,5	18	26
25	1,93	2,25	2,83	4	30	18
26	2,57	3,75	2,67	2,5	10	23
27	3,36	4,25	2,67	3,5	5	27
28	2,79	1,75	1,67	1,5	29	20
29	1,71	1,75	1,17	4	31	21
30	2,79	3	3,33	3,5	25	26
31	2,57	3,25	2,33	4,5	26	26
32	2	2	1,67	3	35	19
33	1,5	1,75	1	4	40	22
34	3,29	3,25	1,67	3	13	25

35	3,43	4,5	3,5	3	25	26
36	2,07	1,25	2,17	3,5	14	27
37	3,36	3	2,5	2,5	24	24
38	3,36	3,5	2,67	4	28	25
39	3,21	4	3,33	4	14	16
40	2,5	2,75	2,83	2	40	22
41	1,93	1,5	1,5	1	39	18
42	2,93	3,5	2,67	3	16	16
43	2,5	3,25	2,33	2	21	17
44	2,14	3,5	2,5	3,5	19	27
45	2,5	3,5	2,33	5	36	27
46	3	4,25	2	4,5	12	19
47	3,14	2,25	3	2	18	22
48	1,93	2	1,5	4	28	20
49	3,07	4,75	4,17	2,5	22	23
50	1,5	2,75	1,5	4,5	39	25
51	2,71	2,75	2,67	3	19	20
52	3,14	3	3,83	2,5	16	13
53	2,93	3,5	3,5	4,5	30	23

54	3,57	4,5	4	4	31	30
55	1	1	1	1	5	12
56	2,64	2,75	2,5	2,5	22	28
57	1,36	3	1,5	2,5	31	25
58	2,64	2,5	3	3,5	22	16
59	2,71	3,75	2,5	5	23	34
60	2,86	2,25	2,67	2,5	20	14

Кореляційна матриця

		Неприйня	Цілі	Імпульс	Усвідомлення	Стратегії	Чіткість
		тя		ьс	ня	гії	ть
Цілі	Спирмен $\rho(\rho)$	0.450	—				
	p-значення	<.001	—				
Імпульс	Спирмен $\rho(\rho)$	0.634	0.529	—			
	p-значення	<.001	<.001	—			
Усвідомлення	Спирмен $\rho(\rho)$	0.091	-0.335	-0.022	—		
	p-значення	0.491	0.009	0.869	—		
Стратегії	Спирмен $\rho(\rho)$	0.595	0.662	0.705	-0.152	—	
	p-значення	<.001	<.001	<.001	0.245	—	
Чіткість	Спирмен $\rho(\rho)$	0.570	0.395	0.647	0.088	0.532	—
	p-значення	<.001	0.002	<.001	0.504	<.001	—
Загальний показник	Спирмен $\rho(\rho)$	0.838	0.673	0.843	0.063	0.854	0.766

		Неприйняття	Цілі	Імпульс	Усвідомлення	Стратегії	Чіткість
труднощів							
емоційної	p-значення	<.001	<.001	<.001	0.630	<.001	<.001
регуляції			01	1			1

df (ступенів свободи) 58

Додаток Е

Кореляційна матриця

		Неприйняття	Цілі	Імпульс	Усвідомлення	Стратегії	Чіткість	Загальний показник труднощів в емоційній регуляції	Стереотипність
Фізичні реакції	Спирмен р(rho)	0.580	0.247	0.384	0.109	0.507	0.381	0.553	—
Емоційні реакції	р-значення	<.001	0.057	0.002	0.408	<.001	0.003	<.001	—
Поведінкові реакції	Спирмен р(rho)	0.397	0.432	0.493	-0.079	0.590	0.281	0.534	0.582

і ре ак ції	р- значе ння	0. 00 2	< .0 01	< .0 01	0. 54 6	< .0 01	0. 03 0	<. 00 1	<. 00 1	—				
	П ов еді нк ові ре ак ції	Спир мен ρ(rho)	0. 45 9	0. 18 2	0. 56 4	0. 05 7	0. 48 4	0. 38 7	0. 51 0	0. 62 6	0 .6 46	—		
	р- значе ння	< .0 01	0. 16 4	< .0 01	0. 66 3	< .0 01	0. 00 2	<. 00 1	<. 00 1	< .0 01	—			
К ог ніт ив не оці ню ва нн я ст ре су	Спир мен ρ(rho)	- 0. 05 5	0. 06 4	- 0. 13 7	- 0. 36 8	- 0. 03 9	- 0. 20 4	- 0. 13 7	- 0.0 55	0 .1 65	- 0. 00 1	—		
	р- значе ння	0. 67 8	0. 62 7	0. 29 6	0. 00 4	0. 76 8	0. 11 7	0. 29 6	0. 67 8	0 .2 09	0. 99 6	—		
	С тр есо сті йк іст ь	Спир мен ρ(rho)	- 0. 60 9	- 0. 28 9	- 0. 52 2	- 0. 12 9	- 0. 54 1	- 0. 46 8	- 0. 63 6	- 0.4 83	- 0. 39 0	- 0. 45 1	0. 19 0	—
	р- значе ння	< .0 01	0. 02 5	< .0 01	0. 32 6	< .0 01	< .0 01	<. 00 1	<. 00 1	0 .0 02	< .0 01	0. 14 5	—	
	С пр ий ня	Спир мен ρ(rho)	0. 05 9	0. 22 4	0. 08 0	- 0. 15 4	0. 22 3	0. 00 3	0. 12 8	0. 29 6	0 .4 52	0. 31 2	0. 22 9	- 0. 03 0

ти													
й	р-	0.	0.	0.	0.	0.	0.	0.	0.	<	0.	0.	0.
ст	значе	65	08	54	23	08	98	32	02	.0	01	07	82
ре	ння	5	5	4	9	6	0	9	1	01	5	8	3
с													

df (ступенів свободи) 58