

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра загальної психології

Вплив сесії на емоційний стан студентів

Кваліфікаційна робота

Студентки 4 курсу, ОР Бакалавр
(спеціальність 053 «Психологія»,
освітня програма «Психологія»)

Івашкович Наталії Олександрівни

Науковий керівник:

Доцент кафедри

Загальної психології

Білоус Олександр Вікторович

Роботу рекомендовано до захисту на ЕК № 1

Протокол № _____ від _____ року

Завідувачка кафедри загальної психології

_____ **Ганна ЮРЧИНСЬКА**

КИЇВ – 2024

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| ВСТУП | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ | 7 |
| 1.1 Загальна теорія емоцій | 7 |
| 1.2 Вплив емоцій на навчальну діяльність | 12 |
| 1.3 Емоційний стан студентів у контексті навчання | 18 |
| 1.4 Аналіз наукових робіт, присвячених впливу сесії на емоційний стан студентів | 23 |
| Висновки до розділу 1 | 27 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СЕСІЇ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ | 30 |
| 2.1 Опис та обґрунтування обраних методик для дослідження емоційного стану студентів | 30 |
| 2.2 Організація та проведення емпіричного дослідження | 33 |
| 2.3 Аналіз та інтерпретація отриманих даних | 36 |
| Висновки до розділу 2 | 50 |
| ВИСНОВКИ | 53 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 55 |

ВСТУП

Актуальність теми. Студенти завжди були, є та будуть основою прогресивної держави та нашого суспільства, що досі рухається шляхом розвитку та подолання труднощів на цій путі. Дослідження та аналіз їхніх проблем, які спрямовані на полегшення на покращення якості життя молодих людей, є однією з найважливіших задач української освітньої системи. Розуміння мотивації, потреб і бажань студентів – перший крок на шляху до зміцнення зв'язку між державою та молоддю, яка є майбутнім України.

Актуальність і важливість вивчення теми впливу сесійного періоду навчання на емоційний стан студентів полягає в першочерговості реагування на погіршення та будь-які негативні зміни в психологічному стані молодих людей, а також у подальшому наданні їм допомоги. Такий підхід не тільки полегшить формування молодих особистостей, а ще й потенційно істотно покращить ситуацію з освітою в Україні.

Основоположною місією освітньої політики нашої країни є допомога в «створенні» та становленні з усіх боків розвиненої, морально зрілої, професійно підготованої та соціально активної особистості. Її формування неможливе без урахування закономірностей взаємодії молодої людини з навколишнім світом, у тому числі її емоційних реакцій на таку невід'ємну частину студентського життя як сесія. Актуальність даного питання зростає в умовах передових суспільних змін, модифікації ціннісних орієнтацій, тенденції до спрощення наявних останнім часом цілей і бажань молоді; а також її зростання пов'язане з повномасштабним вторгненням, яке почалося вже більше року тому, і з наслідками якого українцям доведеться мати справу ще певний час після закінчення війни. У зв'язку з постійно наявним тиском на студентів, темп їхнього розвитку та становлення як повноцінної зрілої особистості спадає. До наявного суспільного тиску, проблем, пов'язаних із повномасштабною війною на території України, додається ще щосеместрова перевірка знань, яка може потужно вплинути на емоційний і загальний психологічний стан студентів, що

значно загальмує розвиток їх як особистостей. Зважаючи на наведені вище аргументи, можна стверджувати, що вивчення змін в емоційному стані студентів під час сесії є надзвичайно важливим аспектом сучасної освітньої політики. Умови сесійного періоду, які включають високий рівень академічного навантаження, вимоги до успішності та оцінки знань, створюють особливий емоційний фон, що впливає на психологічний стан молодих людей. Розуміння цього впливу дозволить розробити ефективні стратегії підтримки студентів, допоможе знизити рівень стресу та сприятиме їхньому успішному розвитку як професійно підготовлених та соціально активних особистостей.

Повертаючись до теми роботи, важливо наголосити на тому, що дослідженням даного питання займалися багато науковців, які розглядали різні аспекти емоційного стану студентів та його змін у період навчання. Зокрема, темі емоцій загалом присвячено багато праць, у яких науковці досліджували емоції, їхнє вираження та вплив на поведінку людини (Пол Екман, Керрол Ізард, Деніел Гоулман, Майер і Саловей). Дослідженнями емоційного стану студентів та впливу навчального процесу на їх емоції займалися такі науковці, як Роберт Дж. Валуерд, який розглядав вплив стресу та навчального навантаження на емоційний стан студентів, а також Джон Т. Чернінг, який досліджував психологічний стрес у студентів під час екзаменаційних періодів.

Окрім того, значний внесок у вивчення змін в емоційному стані студентів у період навчання зробили дослідники, такі як Ліза Фельдман Барретт та її колеги, які вивчали роль емоційної регуляції та її вплив на академічну успішність, та Барбара Фредріксон, яка досліджувала позитивні емоції та їх вплив на когнітивні процеси і стресостійкість.

Таким чином, значущість даної теми підтверджується широким колом наукових досліджень, які виявляють різні аспекти емоційного життя студентів та показують, як важливо враховувати емоційний компонент у процесі навчання для забезпечення їхнього психологічного благополуччя та успішності.

Отже, у сучасних умовах, коли молодь стикається з безпрецедентними викликами, такими як війна та її наслідки, дослідження емоційного стану студентів набуває ще більшої ваги. Вивчення цього питання дозволить не лише визначити основні фактори стресу під час сесії, але й розробити комплексні підходи до їх мінімізації, що в свою чергу сприятиме покращенню якості освіти та психічного здоров'я студентів. Це дослідження може стати основою для створення адаптованих програм психологічної підтримки, які будуть відповідати потребам сучасного студентства в умовах постійних змін і викликів.

Мета дослідження – виявити особливості змін емоційного стану студентів залежно від періоду навчального року.

Завдання дослідження сформульовано згідно з визначеною метою:

- Здійснити критичний аналіз джерел із досліджуваної проблеми;
- Провести аналіз динаміки емоційного стану студентів протягом академічного року в залежності від наявності такого стресору як сесійний період;
- Порівняти емоційний стан студентів з урахуванням їхньої статі для виявлення можливих різниць і відмінностей у емоційній реактивності;

Об'єкт дослідження – емоційний стан студентів.

Предмет дослідження – вплив сесії на емоційний стан студентів.

Методи дослідження. У роботі використано деякі загальнонаукові методи дослідження: аналіз, синтез, та узагальнення вже наявних матеріалів за темою – теоретичні; опитувальник «Самооцінка емоційних станів» за Уесманом-Ріксом, опитувальник «Самооцінка психологічних станів» за Айзенком – емпіричні; описова статистика, парний Т-тест – математико-статистичні.

Емпірична база дослідження. У дослідженні взяли участь 80 осіб. Із них 41 особа – жінки, 37 осіб – чоловіки, 2 особи – люди, які відмовилися вказувати стать. Їхній вік варіювався від 17 до 25 років. Усі учасники дослідження є студентами різних курсів ЗВО.

Структура роботи. Дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури. Повний обсяг роботи – 60 сторінок; основний текст – 52 сторінки; список використаної літератури складається з 65 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ

1.1 Загальна теорія емоцій

За сучасним тлумачним психологічним словником емоції – неодмінні компоненти життєдіяльності, могутній засіб активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості. Емоції людини є продуктом суспільно-історичного розвитку. Ці компоненти життєдіяльності охоплює внутрішня регуляція нашої поведінки. Як суб'єктивна форма вираження потреби, вони передують, ініціюють та спрямовують діяльність, націлену на задоволення певної потреби [17].

Емоції – це суб'єктивні реакції особистості на певні подразники в конкретний момент часу. У ролі подразників в даному випадку може виступати будь-яка дія, слово, природне явище тощо. Емоції сприяють виникненню соматичних уявлень, моделей поведінки, ціннісних суджень у людини. Знання структури емоцій дозволяє їх змінювати. Молода людина може створити такі переживання, які приведуть його до бажаних емоцій. Вона може змінювати одну емоцію на іншу і таким чином впливати як на якість переживань, так і на характер поведінки.

Л. Кемерон-Бендлер і М. Лебо виділили такі емоційні компоненти: 1) часові межі (емоції, які стосуються минулого, теперішнього чи майбутнього); 2) модальність (віра в необхідність, можливість чи важливість певних дій чи явищ впливає на емоції, і навпаки); 3) участь (учень або студент відчувається активним або пасивним членом процесу вирішення деяких життєвих ситуацій); 4) інтенсивність (індивідуальні якості емоцій залежать від їх інтенсивності, яка є суб'єктивною і відносною); 5) порівняння (скільки речей відповідають чи не відповідають одна одній); 6) норми (певні ознаки, що є елементами емоційних переживань і можуть впливати на їхню якість); 7) розмір (відповідає за відображення того, наскільки важливі та великі частини власного досвіду студент залучає до роботи над дослідженням у конкретній справі) [22].

Емоції прийнято класифікувати в залежності від сфери явищ, що визначають їхню появу [46]. Так за теорією сімферопольського психолога, Б. Додонова, емоції поділяються на:

Альтруїстичні емоції – це переживання, що виникають через потребу в допомозі та підтримці інших людей: бажання дарувати людям радість, почуття стурбованості за долю іншої людини, хвилювання за неї.

Емоції комунікативні, що виникають на основі потреби у спілкуванні – бажання взаємодіяти з іншими людьми, поділяти з ними власні думки та переживання.

Емоції слави, які пов'язані з сильною потребою самоповаги та слави – прагнення отримати визнання; почуття гордості, переваги; задоволення власними силами й уміннями, успіхами у певних починаннях.

Практичні емоції – такі емоції, що є викликані деякою активністю, змінами в ході роботи, успіхами і невдачами, труднощами з виконанням справи та її завершенням; бажанням досягти успіху в роботі; почуттям збудження; пристрастю до роботи; приємним задоволенням від виконаної власноруч роботи. Саме цей тип емоцій є основним у контексті навчання молоді у вищих навчальних закладах. Переживання від перемог і поразок у процесі пізнання та освоєння нових дисциплін – рушійна сила прогресу.

Емоції боротьби. Вони визначаються необхідністю подолання небезпеки, зацікавленістю в боротьбі, жагою збудження, відчуття ризику, відчуття спортивної пристрасті, рішучістю.

Романтичні емоції – прагнення всього незвичайного, очікування чогось приємного, хорошого; бажання дечого таємничого або навіть містичного.

Гностичні емоції, пов'язані з бажанням пізнавальної гармонії, прагненням зрозуміти, що відбувається, проникнути в суть явища.

Естетичні емоції, які пов'язані з ліричними переживаннями, жагою краси й гармонії, відчуттям прекрасного.

Гедоністичні емоції пов'язані з задоволенням потреби у фізичному та психічному комфорті: насолода бажаними фізичними відчуттями – від смачної їжі, до відчуття веселості та піднесеності.

Акзигитивні емоції. Породжуються інтересом, бажанням збирати, колекціонувати, володіти деякими речами.

Хоча ми й вказали, що з цього списку типу емоцій саме практичні – основа перебування студентів в умовах навчання у ЗВО, абсолютно кожен вид емоції із цієї класифікації невідмінно бере участь у процесі навчання та становлення й дорослішання особистості молодої людини.

Також, аналізуючи питання класифікації емоцій, ми мимоволі згадали курс «Основи індивідуального консультування», на якому нам була представлена ще одна концепція. Згідно з еволюційною теорією емоцій, яку запропонував психолог американського походження, Роберт Плутчик, базові емоції виникають у зв'язку зі становленням основних біологічних адаптаційних стратегій пристосування. Оскільки кількість цих механізмів у земних умовах не така велика, Р. Плутчик у своїй концепції наводить лише вісім основних емоцій: задоволення (яке він також називає прийняттям), гнів, інтерес, відраза, радість, страх, нудьга, подив [57].

Кожна з цих фундаментальних емоцій є неймовірно важливою в контексті вивчення психологічного та емоційного станів студентів, адже гнів часто породжуватиме прагнення рухатися далі й здобувати все нові знання та звання; інтерес підкріплюватиме палке бажання молодих людей знаходити оригінальні, ніким до цього не відкриті шляхи до подолання труднощів, які виникають у процесі здобуття вищої освіти; нудьга ж навпаки стримуватиме ці пориви та вповільнюватиме темп здобувачів знань. Отже, кожна з цих базових емоцій окремо та всі вони в комплексі, є основою нашого дослідження, тому, щоб зрозуміти їх краще, варто додатково розглянути роздуми самого Роберта Плутчика щодо того, за що відповідає кожна з них, і зробити висновки про те, як саме вони пов'язані з процесом навчання у вищих закладах освіти:

Р. Плутчик назвав прийняття емоцією, яка виникає у зв'язку із задоволенням потреби організму в їжі та воді. Розширення цієї концепції на інші потреби було б емоцією, яка спонукає організм припинити впливати на об'єкти, з яких він уже не може отримати будь-яку користь.

Емоція гніву за Плутчиком спонукає до усунення перешкод на шляху індивіда, а також до реалізації певних позитивних дій.

Плутчик назвав відразу емоцією, яка виникає у зв'язку з процесом приписування та відокремлення від чогось марного (а часом і шкідливого) для організму. Фізіологічною основою відрази (або ж огиди) та презирства є мимовільна реакція на неприємний смак їжі, яка проявляється у вигляді пльовку. Якщо ж переносити концепцію відрази, як ми це зробили з прийняттям, на інші сфери життя людини, її основою можуть стати страх і втрата концентрації уваги.

Процес дослідження навколишнього середовища включає в себе наступну фундаментальну емоцію – цікавість. Вона розуміється як емоція, що виникає до потенційно корисного об'єкта, яка посилює фокус уваги на цьому об'єкті і стимулює подальшу дослідницьку діяльність людини.

Р. Плутчик пов'язував радість і сексуальну поведінку. У ширшому контексті радість (або ж задоволення) розглядається як реакція організму на повне задоволення потреби, яка викликає спонтанну ігрову поведінку та встановлює в пам'яті послідовність дій, що призводять до успіху.

Плутчик пов'язував горе з втратою предмета задоволення. Туга, смуток, нудьга, горе, сум є реакціями на неможливість здійснення бажання, які готують організм до уникнення цього бажання, що призводить до забуття або придушення травмуючої події.

Р. Плутчик розглядав страх як захист від болю, що насувається. У широкому сенсі страх визначається як реакція на загрозу нереалізованих

потреб, спрямованих на уникнення небезпеки або дистанціювання від небезпечних об'єктів.

Плутчик пов'язував емоцію, яку він назвав переляком, із процесом зміни напрямку в невизначених ситуаціях. Але в більш широкому сенсі спрямованість виражається не тільки страхом, але й очікуванням позитивного результату. Тому, враховуючи цей аспект, це почуття правильніше називати подивом або надією [57].

Вторинні емоції, на думку американського психолога, утворюються в результаті комбінації двох чи більше первинних емоцій [43].

Отже, питання загальної теорії емоцій нами вже наполовину розглянуте. Ми дали визначення поняттю емоцій і надали декілька варіантів їхньої класифікації. Наступна немало важлива частина розгляду даної теми – емоційна регуляція, її механізми та функції.

За сучасним тлумачним психологічним словником саморегуляція – доцільне функціонування живих систем різних рівнів організації та складності. Саморегуляція психічна – один із рівнів регуляції активності цих систем [17]. Як один з видів психічної саморегуляції існує емоційна саморегуляція, що являє собою здатність до реагування на подразники, у вигляді життєвих подій, соціально прийнятним чином, здатність стримувати свої емоційні реакції, тримати їх під контролем, а також впливати на емоції інших людей [14]. Скористаємося науковою статтею наших психологічних колег для детальнішого пояснення.

Емоційна регуляція - це здатність людини усвідомлено керувати своїми емоціями та почуттями для досягнення поставлених цілей. Вона включає в себе: когнітивний компонент, що відповідає за оцінку значущості емоціогенних явищ і ситуацій; експресивний компонент, що проявляється в емоційних переживаннях (психофізіологічні зміни, виразні рухи); організаційно-контролюючий компонент, що здійснює зміну наявного емоційного стану [13]. Емоційна регуляція дозволяє людині усвідомлено будувати регуляцію в нових

видах і формах діяльності, ефективно долати нестандартні ситуації, проявляти завзятість і наполегливість в досягненні цілей, у тому числі тих, які напряду стосуються навчання та отримання вищої освіти, а також зберігати психічне здоров'я в складні часи.

Методи психічного регулювання включають використання уяви або візуалізацію, самонавіювання, свідомий контроль емоцій, спеціальні техніки дихання, комплекс розумових (мисленневих) і фізичних вправ. До них відносяться техніки нервово-м'язової релаксації, техніки аутогенного тренування, техніки ідеомоторної підготовки та техніки відтворення сенсорних образів. Усі вони об'єднані в одну мету, попри всі значущі відмінності в реалізації. Усі ці методи спрямовані на зниження м'язового й психоемоційного напруження людини, послаблення стресу та контроль власного біологічного стану [14]. Ще одним методом емоційної саморегуляції є психотерапія. Ми вказуємо її останньою не через найменшу ефективність і важливість – аж ніяк. Психотерапевтичні підходи, такі як психоаналіз, психодрама, гуманістичний та когнітивно-поведінковий підходи, допомагають людині управляти емоціями та досягти внутрішньої рівноваги [9].

Таким чином, емоційна регуляція є важливою складовою загальної саморегуляції особистості, що дозволяє ефективно взаємодіяти з навколишнім світом [1].

1.2 Вплив емоцій на навчальну діяльність

Хао Лей та Юнхуо Куй у своїй спільній книзі надали визначення академічних емоцій як емоційних переживань студентів, пов'язаних з освітніми процесами викладання та навчання, що охоплюють емоції, такі як задоволення, безнадійність, нудьга, тривога, гнів і гордість [30]. Академічні емоції були категоризовані на чотири групи на основі принципів збудження та задоволення: позитивні з низьким збудженням, негативні з низьким збудженням, позитивні з високим збудженням і негативні з високим збудженням [33]. Також стверджується, що емоції досягнення складаються як із перспективних емоцій,

таких як страх невдачі, так і з ретроспективних емоцій, наприклад, сорому, із якими стикаються студенти після отримання зворотного зв'язку щодо їхніх академічних досягнень.

Щодо академічних емоцій існує теорія, яка має назву Теорія контролю цінності (ТКЦ, або ж англійською – Control-value theory. Далі – CVT). Вона є провідною теоретичною основою для вивчення академічних емоцій у навчальних середовищах. Була розроблена німецьким психологом, Робертом Пекруном у 2006 році [40]. Відповідно до CVT, академічні емоції - це афективні реакції на академічну діяльність або результати, такі як навчання, тестування чи оцінки. Ці емоції зумовлені двома ключовими оцінками: контролем і цінністю. Оцінки контролю стосуються сприйманої здатності впливати на академічні результати, тоді як оцінки цінності стосуються сприйманої важливості чи зацікавленості в академічних завданнях. Емоції можуть бути як негативними, так і позитивними. Ці емоції, у свою чергу, впливають на когнітивні процеси, мотивацію та саморегуляцію студентів, що, в кінцевому підсумку, позначається на їхніх академічних досягненнях.

Таким чином, CVT пропонує й просуває думку, що академічні емоції мають різноманітні ефекти на результати навчання, опосередковані когнітивними та мотиваційними процесами, такими як увага, пам'ять, метапізнання, саморегуляція, мотивація та волевиявлення. Це називається когнітивно-мотиваційною моделлю [41]. Позитивні емоції, як-от задоволення та гордість, сприяють зосередженості, наполегливості та ефективному використанню навчальних стратегій, тоді як негативні емоції, такі як тривога чи нудьга, можуть призводити до поверхневого опрацювання матеріалу, зниження мотивації та неефективної саморегуляції [42].

Розглянемо трохи детальніше вплив позитивних і негативних емоцій на когнітивні процеси, щоб краще зрозуміти те, що вивчав і в подальшому описував у своїх роботах Роберт Пекрун. Позитивні емоції можуть сприяти ефективній обробці інформації через кілька механізмів. Перший із них полягає

в тому, що позитивні емоції здатні стимулювати когнітивні процеси, такі як увага, пам'ять і мислення. Наприклад, студенти, які переживають позитивні емоції під час навчання, можуть бути більш зосереджені на поставленому завданні, запам'ятовувати й утримувати в пам'яті більші об'єми інформації, а також мислити більш ефективно. Урешті це, як правило, призводить до задовільних або відмінних результатів у навчанні. Другий механізм полягає в тому, що позитивні емоції можуть підвищити мотивацію до навчання в студентів, що зрештою гарантуватиме кращі результати для них.

Негативні емоції, такі як тривога, страх та гнів, можуть перешкоджати когнітивним процесам також через кілька механізмів. Ми наведемо два як приклад. Перший полягає в тому, що негативні емоції, як і позитивні, можуть впливати на когнітивні процеси, такі як увага, пам'ять та мислення, але цей вплив буде зворотнім. Із цього витікає, що студенти, які відчувають негативні емоції під час навчання, можуть бути більш схильними до відволікання, мати знижену здатність до запам'ятовування і менш ефективно мислити. Окрім того, негативні емоції можуть знижувати мотивацію до навчання, значно підвищувати рівень стресу, що є ще одним механізмом їхнього впливу. Студенти, які переживають негативні емоції, можуть бути менш мотивовані до навчання, і це неодмінно призведе до погіршення їхніх академічних результатів та успішності загалом [10].

У практиці багатьох працівників освітніх закладів неодноразово знаходилися докази тому, що учні та студенти з низьким рівнем знань, проте достатньо високою здатністю до контролю свого емоційного стану, часто краще виконують тести та різнопланові завдання, аніж ті, чиї знання на той момент були заблоковані й користуванню ними перешкоджала перепона у вигляді надмірного рівня тривожності й страху [6].

Розглядаючи емоції та їхній вплив на життя людей, неможливо не згадати про концепцію «емоційного інтелекту». Регуляторно-адаптивні функції цього типу інтелекту мають особливе значення і збільшуються зі зростанням

емоційного навантаження на психіку особистості в сучасних умовах. Тому розвиток емоційного інтелекту молодих людей є актуальною психолого-педагогічною проблемою [58]. Успіх формування та формування цих явищ, з високою ймовірністю, забезпечується наявним рівнем та сприятливими умовами для розвитку емоційного інтелекту особистості [61].

Проблема емоційного інтелекту досліджувалася як зарубіжними, так і вітчизняними вченими, насамперед у контексті сприйняття та розуміння емоцій, управління ними, розвитку здатності справлятися та протистояти тиску навколишнього середовища, емпатії, самоконтролю тощо [60].

Емоційний інтелект розглядається як психологічна властивість особистості, що характеризується проявом складних інтегральних, емоційно-когнітивних та психічних особливостей, завдяки яким вона досягає мети у вирішенні певних завдань чи проблем у різних видах діяльності [62]. Розвинений емоційний інтелект є позитивним фактором міжособистісної взаємодії, який визначає сукупність емоційних, особистісних і соціальних здібностей, що впливають на здатність ефективно справлятися з вимогами сьогодення та тиском навколишнього середовища, утримуватися від фрустрації, контролювати свою імпульсивну поведінку та скеровувати власну поведінку в правильному напрямку; це емоційно-когнітивна здатність, яка полягає в емоційній чутливості, усвідомленості та здатності керувати емоціями, що дозволяє людині контролювати психічну гармонію, психічний стан, якість життя [59].

Емоційно інтелігентні люди, за даними різних наукових досліджень, демонструють вищу продуктивність на робочому місці [25-27] і мають кращі показники здоров'я та загального благополуччя [21, 48]. Існує кілька моделей вивчення інтелекту, одна з найбільш вивчених була запропонована Пітером Саловей та Джоном Д. Майером [47]. Ці два автори визначають емоційний інтелект як здатність генерувати почуття, розуміти емоції та регулювати їх. Ця модель дослідження стверджує, що емоційний інтелект складається з трьох

основних змінних: сприйняття, ясність і відновлення. Емоційне сприйняття (ЕС) стосується ідентифікації, оцінки та вираження емоційного стану. Емоційна ясність (ЕЯ) представляє те, як емоція впливає на мислення і спрямовує когнітивну поведінку [47]. Емоційне відновлення (ЕВ) стосується зменшення негативних емоцій і сприяння позитивним емоціям. Поєднання цих трьох елементів робить людину здатною керувати впливом емоційних станів [47].

Освітня спільнота вважає, що емоційний інтелект (ЕІ) пов'язаний з кращими результатами в різних сферах [48]. Через це в освітній галузі докладаються зусилля для надання студентам можливостей розвивати та вдосконалювати його [35].

Емоційний інтелект пов'язаний із самопізнанням, тому що кожна людина повинна знати свої емоційні бажання та потреби, щоб задовольняти їх [45]. Емоційний інтелект можна покращити та/або розвинути, але й навчитися використовувати його з нуля теж цілком реально, адже це є нормальним процесом розвитку особистості. Оскільки емоційний інтелект пов'язаний із самоконтролем людини над своїми емоціями, він прямо і непрямо впливає на її дії та реакції в навколишньому середовищі. Цей самоконтроль також неодмінно тим чи іншим чином впливає на дії людини та її оточення. Важливо, щоб його навчання було концептуалізовано як постійний і безперервний освітній процес. Освітні цілі полягають у сприянні розвитку емоційної компетентності молодих людей, як важливого елемента людського розвитку, та підвищенні особистого й соціального благополуччя [35].

Вплив емоційного інтелекту на академічну успішність був доведений за останні кілька років [35]. Для цього було проведено безліч досліджень, заснованих на програмах емоційного інтелекту та соціального навчання [39], вплив яких поширився за межі сфери освіти. Більшість із цих програм були спрямовані на підвищення академічної успішності [39, 49]. Ці програми були спрямовані на зміцнення емоційних аспектів студентів як гаранта досягнення більшого психоемоційного балансу, що дозволяє їм виділяти необхідні ресурси

для запуску процесів саморегуляції, які покращують якість їхнього навчання та цей процес загалом [38, 55].

Зокрема, було виявлено, що студенти з вищим рівнем емоційного інтелекту мають більше ресурсів і стратегій для подолання стресових ситуацій [20, 28]. Ці інструменти дозволяють їм розробити послідовний план дій, який зазвичай дає кращі результати. У цьому відношенні автори, такі як Гарсія Мартінес та колеги [28], припускають, що програми емоційного інтелекту, які є послідовними та надають простір і час для рефлексії та освоєння навчання, є більш ефективними, аніж ті, що не заохочують саморегуляцію. У цьому контексті емоційний інтелект та академічна успішність тісно пов'язані, особливо якщо створюються навчальні ситуації, у яких вчитель відіграє ключову роль у розробці та впровадженні навчальних процесів.

Окрім індивідуальних відмінностей, які можуть існувати серед студентів і визначатися іншими факторами, такими як особистість або когнітивні навички, емоційний інтелект є фактором, який прямо й непрямо впливає на академічну успішність студентів, що наразі знаходяться в процесі отримання вищої освіти [51]. Варто зазначити, що багато з цих програм були піддані критиці за методологічні питання. Типологія використаних інструментів, велика різноманітність прийнятих заходів та відсутність структури й чіткості в змісті розроблених втручань заслуговують на увагу [32].

Хосе Луї Убаго-Хіменес із колегами також провели цікаве дослідження. Метою цього дослідження було проаналізувати вплив емоційного інтелекту та академічного самосприйняття на академічну успішність студентів університету з урахуванням різниці в гендері. Після підрахунку результатів було виявлено, що учасниці жіночої статі демонструють вищі показники емоційної уваги та академічного самосприйняття. Натомість, чоловіки мають вищі показники емоційної ясності та емоційного відновлення. Що стосується академічної успішності, спостерігається, що кількість учасників із видатними академічними результатами більша серед жінок. Стосовно гендерних відмінностей, виявлених

у моделях структурних рівнянь, спостерігається, що для чоловіків існує негативний вплив емоційної уваги на академічне самосприйняття. На відміну від цього, для жіночої популяції існує негативний вплив емоційного відновлення на середній бал. Отже, за результатами даного дослідження, можна стверджувати, що гендер виступає модератором різних аспектів емоційного інтелекту та академічного самосприйняття [63].

1.3 Емоційний стан студентів у контексті навчання

Як ми зазначали раніше, емоційний стан студентів є одним із ключових факторів, що впливають на їхню успішність та загальний досвід навчання у вищих навчальних закладах. У сучасному освітньому середовищі, де високі академічні вимоги та інтенсивний навчальний графік є нормою, питання емоційного благополуччя студентів набуває особливої актуальності. Різноманітні стресові фактори, такі як навчальні навантаження, підготовка до іспитів, соціальні взаємодії та адаптація до нових умов, можуть значно впливати на емоційний стан студентів, що, у свою чергу, відбивається на їхній навчальній мотивації, когнітивних функціях та загальному психічному благополуччі. Ми, як ніхто, добре розуміємо, що означає з головою поринути в переживання щодо невдало розробленого графіку навчання в екзаменаційний період, відчувати тремтіння в кінцівках перед заліками та ледь не втратити свідомість перед складанням усного іспиту.

У цьому підрозділі ми детально розглянемо емоційний стан студентів у контексті навчання. Спершу буде обговорено основні поняття та теоретичні підходи до вивчення емоційного стану в освітньому середовищі. Далі проаналізуємо ключові фактори, що впливають на емоційний стан студентів, включаючи академічний стрес, соціальні взаємодії та індивідуальні особливості. Особлива увага буде приділена періодам навчальних сесій, які є критичними моментами у навчальному процесі, коли емоційне навантаження на студентів досягає свого піку.

Метою цього підрозділу є глибше розуміння того, як емоційний стан студентів формується та змінюється в процесі навчання, які фактори є найбільш впливовими та як вони взаємодіють між собою. Також будуть розглянуті можливі стратегії та рекомендації для підтримки емоційного благополуччя студентів, що можуть бути корисними для освітніх установ та самих студентів. Розуміння цих аспектів є надзвичайно важливим для створення сприятливого навчального середовища, яке не лише мотивуватиме студентів на досягнення все більших і серйозніших академічних успіхів, але й полегшуватиме процес особистісного розвитку та піклування про своє психічне здоров'я для них.

Емоційний стан студентів характеризується низкою емоцій, таких як тривога, стрес, збудження, нудьга тощо. Ці емоції можуть бути спричинені різними факторами, такими як академічна успішність, соціальні взаємини та особистий досвід. Емоційні стани студентів також можуть варіюватися залежно від їхніх індивідуальних відмінностей, таких як риси особистості або ж стилі навчання.

Щодо впливу на емоційний стан студентської молоді навчального процесу, можна сказати, що він є значним. Навчальне середовище, методи викладання та стратегії оцінювання можуть сприяти різним емоційним переживанням студентів. Наприклад, підтримуюче та захоплююче навчальне середовище може сприяти позитивним емоціям, таким як збудження та мотивація, тоді як стресове або нецікаве середовище може призвести до негативних емоцій, таких як тривога та нудьга [50].

Психологічні особливості переживання навчальних сесій включають різні когнітивні та емоційні процеси. Емоційний стан студентів може впливати на їхні когнітивні процеси, такі як увага та пам'ять, і навпаки. Окрім того, емоційні переживання студентів можуть бути обумовлені їхньою самооцінкою, соціальними взаєминами та особистісними цінностями.

Повернемося до основних факторів, що впливають на емоційний стан студентської молоді та проаналізуємо їх. Першим є академічний стрес, який

визначається як реакція організму на навчальні вимоги, які перевищують адаптивні можливості студентів [52]. Хоча певний рівень академічного стресу є необхідним і неминучим, хронічно високий академічний стрес пов'язаний з високою тривожністю, порушеннями сну [56], депресивними симптомами [31] та зниженням академічної успішності [53]. Академічний стрес вважається однією з найважливіших перешкод для адекватного академічного прогресу [19].

На фоні появи в студентів академічного стресу, може з'явитися також і тривожність. Тривожність визначається як емоція, що характеризується почуттям напруження, тривожними думками й фізичними змінами, такими як підвищений артеріальний тиск [64]. Дослідження показали, що високий рівень тривожності серед студентів коледжу пов'язаний з нижчою академічною успішністю [44].

Окрім того, близько 60% студентів коледжу страждають на розлади сну [34]. Інші дослідження показали, що 27% усіх студентів університету мають ризик принаймні одного розладу сну [29]. На появі розладів сну також безпосередньо впливає наявність у молодих людей академічного стресу.

Депресія — це розлад, який може впливати на загальне функціонування людини [8] і є дуже поширеним психічним станом серед студентів різних спеціальностей, а особливо – медичних, на що вказувало дослідження Жанга та його колег [3]. Високий академічний стрес, який відчують студенти медичних спеціальностей протягом навчання, сприяє появі депресивних симптомів [16, 18]. У багатьох дослідженнях депресія серед студентів медичних спеціальностей була пов'язана з втратою інтересу, втому, низькою концентрацією уваги та порушеннями пам'яті, і виявилася тісно пов'язаною зі зниженням академічної успішності [7, 12].

Як ми вже вказували у вступі до даного підрозділу, наступний фактор, що впливає на емоційний стан студентської молоді – соціальні взаємодії, у тому числі й безпосереднє спілкування з колегами з навчання. За сучасним тлумачним психологічним словником, спілкування – це складний процес

створення, розвитку та підтримки контактів між людьми, витоком якого є потреба в спільній діяльності [17, с. 492]. Зміст спілкування включає передачу інформації, обмін думками, почуттями, ідеями та знаннями між людьми. Це процес взаємодії, який допомагає утворити зв'язок між співрозмовниками, розуміти один одного і будувати різного роду стосунки [65].

Спілкування може бути фактором, що впливає на емоційне ставлення студентів до навчання. Студенти, які мають позитивне емоційне ставлення до навчання, можуть бути більш мотивованими та успішними [8].

Також, спілкування може бути важливим для формування сприятливого соціально-психологічного клімату (СПК) в навчальному закладі. Ефективне спілкування між викладачами та студентами може активізувати взаємовідносини та вплинути на формування та розвиток СПК, що, у свою чергу, може позитивно вплинути на емоційний стан студентів [3, с.25].

Останній описаний нами фактор впливу на емоційний стан студентської молоді – індивідуальні особливості кожної окремої особистості. Своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви, а також особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту - всі ці фактори впливають на емоційний стан студентів. Наприклад, студенти з високим рівнем мотивації до успіху можуть бути більш готовими до ризику, тоді як ті, хто має нижчу мотивацію, можуть бути менш готові до ризику [16].

Психологічні особливості студентів, такі як свідомість, самосвідомість, інтереси, потреби, схильності, характер, також можуть впливати на їхній емоційний стан. Розвиток свідомості у старшокласників формує цілеспрямоване регулювання їхнього ставлення до навколишнього середовища та до своєї діяльності, що може бути пов'язано з емоційними переживаннями [18].

І останнє, про що варто поговорити в цьому підрозділі – рекомендації щодо того, як полегшити студентській молоді процес навчання. За бажання, ініціативні викладачі можуть допомогти студентам управляти своїми емоціями

за допомогою декількох доволі корисних і цікавих стратегій, які ми зараз опишемо.

По-перше, звісно, потрібно сприяти розробці й розвитку емоційного інтелекту в молодих людей [5]. Завдяки ньому, студенти зможуть розкрити в собі вміння розпізнавати та розуміти краще власний емоційний та психологічний стан, вміння керувати своїми емоціями та перенаправляти їх у потрібне русло, а також уміння відчувати співпереживання й розуміти весь спектр і всю різноманітність емоцій, що доступні людині.

По-друге, викладачам варто періодично влаштовувати практичні заняття з управління емоціями. Практикуйте зі студентами управління емоціями, щоб допомогти їм зрозуміти, що емоції – це нормальні та необхідні аспекти життя. Діліться своїми почуттями, щоб допомогти учням зрозуміти зв'язок між почуттями та поведінкою. Навчайте молодих людей самостійно керувати емоціями та власними настроями, щоб ефективно знижувати їхній рівень стресу та тривоги. Підтримуйте емоційний інтелект молоді за допомогою діяльності за сценаріями, які допомагають їм розуміти та керувати своїми емоціями.

По-третє, корисним було б також включити в роботу на семінарах більше спільних завдань, аби, за допомогою комунікації зі своїми колегами, студенти могли відкритіше виражати те, що їх непокоїть або лякає. Розкритися в співпраці з рівною тобі людиною набагато легше, ніж із викладачем.

Останньою порадою буде декілька разів за семестр влаштовувати тренінги з емоційної компетентності, запрошуючи на заняття відомих тренерів і психологів. Із допомогою професіоналів визначте роль активних та інтерактивних методів навчання для формування емоційної компетентності. Активізація правої півкулі, яка відповідає за емоції, сприяє емоційному розвитку[11].

Такі стратегії однозначно допоможуть викладачам допомогти своїм студентам краще управляти власними емоціями та розвивати їхній емоційний інтелект.

1.4 Аналіз наукових робіт, присвячених впливу сесії на емоційний стан студентів

Для того, щоб краще розібратися в темі емоційного стану студентів у контексті їхнього навчання у вищих закладах освіти, ми звернемося за допомогою до існуючих статей та досліджень на цю тему. Оглянемо деякі з них, підіб'ємо короткі підсумки й зробимо висновки щодо того, як саме протікає життя студентської молоді під час навчання.

Розпочати варто ще зі шкільних років, бо саме там наші студенти здобувають перші знання, перший досвід у близькому й постійному контакті з іншими людьми, уперше стикаються з ситуаціями, що викликають у них емоційні потрясіння. Стаття «Дослідження емоційного добробуту студентів у процесі освіти в сучасній школі» досліджує емоційний добробут студентів у сучасних освітніх закладах. Дослідження виокремлює та підкреслює значні виклики, із якими студенти зустрічаються в сучасних школах, та які можуть негативно вплинути на їхнє психічне здоров'я, емоційний стан і загальний добробут [37].

Дослідження виявило низький рівень емоційного добробуту серед студентів у сучасних школах. Це є серйозним питанням, оскільки може мати довгострокові наслідки для психічного здоров'я та академічного успіху студентів. Також дослідники у своїй праці ідентифікували кілька факторів, які сприяють цьому, включаючи високі очікування, стрес та брак сну. Як зазначають автори статті, подібний тиск, якщо під його впливом знаходитися постійно, може призвести до підвищення рівня тривоги, депресії та інших психічних розладів.

Стаття підкреслює важливість добробуту в освіті, оскільки він є критично важливим для розвитку потенціалу студентів, знаходження творчих підходів до

навчання та таких, що мотивують молодь, а також вибудовування міцних емоційних міжособистісних зв'язків. Дослідники наголошують на необхідності від викладачів, політиків і лідерів мас пріоритетного ставлення до емоційного добробуту студентів у сучасних школах. І лише за умови вирішення цих нагальних питань школи зможуть забезпечити своїм учням комфортне, екологічне середовище для саморозвитку та покращення своїх навичок у сферах навчання, міжособистісної взаємодії та емоційного регулювання.

Після школи молоді люди потрапляють в університет або коледж, але наразі ми розглядаємо саме перший варіант. Різка зміна середовища й компанії може викликати стрес в абітурієнтів. Психічне здоров'я загалом та емоційний стан студентів є важливим аспектом, який потребує уваги, оскільки вони безпосередньо впливають на успішність навчання та загальний добробут. Дослідження В. В. Чорної та колег [23] виявило, що значна частина студентів мають ознаки порушень психічного здоров'я, зокрема підвищений рівень тривожності та депресії. Ними також було визначено основні чинники, що впливають на психічне здоров'я студентів: спосіб життя, середовище, навчальний процес тощо. Таким чином, у черговий раз постає питання про підтримку емоційного та загального психологічного стану студентської молоді як основи майбутнього нашої країни.

Навчання передбачає взаємодію когнітивних, емоційних і фізіологічних елементів. У цьому контексті емоції розглядаються як дуже важлива частина процесу здобуття знань. Грецький філософ Платон, який жив у 427–347 роках до н. е. вже зазначав, що «все навчання має емоційну основу». Однак за останні 5 років підтримувати свій моральний стан стало набагато важче. Із приходом карантину, пов'язаного з появою небезпечного для життя вірусу [44], а потім і настанням повномасштабного вторгнення на Україну, у багатьох молодих людей він значно погіршився.

Стаття «Вплив війни в Україні на психічне благополуччя студентів у процесі навчання» [36] досліджує наслідки тривалої війни в Україні на психічне благополуччя та досвід навчання студентів.

У результаті, дослідження виявило, що війна в Україні мала значний негативний вплив на психічне благополуччя студентів. Ретельний аналіз отриманих даних показав, що студенти повідомили про вищі рівні тривоги, депресії та стресу, порівняно з рівнем до війни. Багато студентів також повідомили про труднощі з концентрацією та мотивацією до навчання через постійні негативні переживання, викликані війною.

Окрім цього, дослідження виявило, що вплив війни залежав від відстані студентів до зон конфлікту. Студенти, які проживали ближче до зон активних бойових дій, повідомили про більш серйозні психічні та академічні труднощі порівняно з тими, які проживали далі від зон активних бойових дій.

Додатково, дослідження виявило, що переривання освітньої системи, такі як закриття шкіл та перехід на онлайн-навчання, ще більше ускладнили проблеми, із якими довелося зіштовхнутися студентам. Багато з них повідомили про відчуття ізоляції, перевантаження та відсутність необхідних ресурсів для того, щоб впоратися з ситуацією, що виникла.

Дослідники зазначають, що війна в Україні мала глибокий та багатогранний вплив на психічне благополуччя та досвід навчання студентів. Отримані в процесі збору та аналізу даних результати підкреслюють необхідність комплексних систем та інтервенцій для адресування психічного здоров'я та академічних потреб студентів, які постраждали від воєнного конфлікту.

Праця «Дослідження емоційних станів студентів» М.А. Єркінбекової, Р.С. Касумової та О. Федоровича [54] спрямована на вивчення емоційних станів студентів, зокрема їхніх емоційних переживань та емоційного інтелекту, а також взаємозв'язків між цими факторами та академічною успішністю. Для

цього дослідження застосовувався змішаний підхід, поєднуючи як кількісні, так і якісні методи збору та аналізу даних.

Результати початкового тестування показали очікувані результати. Середнє значення рівня тривожності в групі обстежуваних (32,5) відповідає високому рівню. Середнє значення рівня когнітивної активності (21,8) відповідає середньому рівню. Середнє значення рівня негативних переживань (32,8) відповідає високому рівню. Середнє значення рівня стресу (162,5) також відповідає високому рівню. Водночас, середнє значення рівня самоконтролю (6,3) відповідає найнижчому рівню.

Таким чином, стан на етапі дослідження показує, що студенти характеризуються високим рівнем тривожності, негативних переживань і стресу, середнім рівнем когнітивної активності та низьким самоконтролем. Отримані результати свідчать про необхідність психологічних втручань, спрямованих на зниження тривожності, стресу та підвищення рівня самоконтролю.

Висновки до розділу 1

Емоції визначаються як необхідні компоненти людської життєдіяльності, що активізують сенсорно-перцептивну діяльність особистості. Вони слугують не лише реакцією на зовнішні подразники, але й ініціюють та спрямовують поведінку людини в процесі задоволення потреб. Розвиток емоцій у людини визначається суспільними та історичними факторами. Це означає, що емоції відображають соціокультурні впливи та відповідають на зміни у суспільних нормах та цінностях.

Емоційна регуляція включає в себе усвідомлене керування емоціями та почуттями для досягнення поставлених цілей. Вона важлива для успішної адаптації та взаємодії в суспільстві, включаючи процеси навчання та освоєння нових дисциплін. Окрім цього, емоції грають ключову роль у формуванні та розвитку особистості, особливо в контексті навчання у вищих закладах освіти. Вони стимулюють мотивацію, впливають на процеси вивчення та сприяють адаптації до нових умов.

Емоційний стан студентів є складним і багатограним явищем, на яке впливають різні фактори, включаючи освітній процес та індивідуальні відмінності. Розуміння специфіки емоційного стану студентів та психологічних особливостей переживання навчальних сесій може допомогти викладачам та дослідникам розробляти більш ефективні стратегії для покращення емоційного благополуччя студентів та їхніх академічних результатів. Саме тому вивченням

емоційних станів студентів варто займатися інтенсивніше, із проведенням ще більшої кількості досліджень на цю тему та організацією навчальних курсів для кращого розуміння себе та своїх емоційних переживань.

Для глибшого розуміння емоційного стану студентів у контексті їхнього навчання у вищих навчальних закладах ми звернулися до існуючих статей та досліджень на цю тему. Огляд таких досліджень допоміг нам зрозуміти, як саме протікає життя студентської молоді під час навчання.

Праця «Дослідження емоційного добробуту студентів у процесі освіти в сучасній школі» підкреслює значні виклики, із якими учні стикаються в школах, що можуть негативно вплинути на їхнє психічне здоров'я та загальний добробут. Дослідження виявило низький рівень емоційного добробуту серед учнів, що може мати довгострокові наслідки для їхнього психічного здоров'я та академічної успішності. Серед основних чинників були визначені високі очікування, стрес та брак сну. Ці фактори можуть призвести до підвищення рівня тривоги, депресії та інших психічних розладів. Дослідження підкреслює важливість емоційного добробуту в освіті як критично важливого для розвитку потенціалу студентів та встановлення міцних емоційних міжособистісних зв'язків.

Дослідження В. В. Чорної та колег показує, що значна частина студентів має ознаки порушень психічного здоров'я, включаючи підвищений рівень тривожності та депресії. Основні чинники, що впливають на психічне здоров'я студентів, включають спосіб життя, середовище та навчальний процес. Це дослідження підкреслює необхідність підтримки емоційного та психологічного стану студентів як основи майбутнього нашої країни.

Стаття «Вплив війни в Україні на психічне благополуччя студентів у процесі навчання» досліджує наслідки тривалої війни на психічне благополуччя та досвід навчання студентів. Війна в Україні мала значний негативний вплив на психічне благополуччя студентів, викликаючи вищі рівні тривоги, депресії та стресу. Інтенсивність впливу війни залежала від відстані студентів до зон

конфлікту, причому ті, хто проживає ближче до зон активних бойових дій, повідомили про більш серйозні психічні та академічні труднощі. Переривання освітньої системи та перехід на онлайн-навчання також сприяли виникненню відчуття ізоляції та перевантаження серед студентів. Це дослідження підкреслює необхідність комплексних систем підтримки для адресування психічного здоров'я та академічних потреб студентів, які постраждали від воєнного конфлікту.

Праця «Дослідження емоційних станів студентів» М.А. Єркінбекової, Р.С. Касумової та О. Федоровича спрямована на вивчення емоційних переживань та емоційного інтелекту студентів, а також взаємозв'язків між цими факторами та академічною успішністю. Результати початкового тестування показали високий рівень тривожності, негативних переживань та стресу, середній рівень когнітивної активності та низький самоконтроль серед студентів. Це свідчить про необхідність психологічних втручань для зниження тривожності, стресу та підвищення рівня самоконтролю.

Отримані в процесі проведення та аналізу описаних вище досліджень результати підкреслюють важливість емоційного та психічного добробуту студентів для їхнього академічного успіху та загального благополуччя. Вирішення цих питань вимагає пріоритетного ставлення з боку викладачів, політиків та лідерів мас для забезпечення комфортного та екологічного середовища для саморозвитку студентів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ СЕСІЇ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ

2.1 Методики дослідження емоційного стану студентів

Для дослідження впливу сесії на емоційний стан студентів нами було використано дві методики. Обидві вони розроблені для того, щоб вимірювати психічні реакції людей за різних обставин.

Першою методикою, що ми обрали для нашого дослідження було опитування «Самооцінка емоційних станів». Дана методика – опитувальник, розроблений американськими психологами Артуром Уесманом та Дональдом Ріксом. Методика була створена для визначення самооцінки емоційних станів, що допомагає визначити рівень емоційного стану людини, включаючи тривожність, енергійність та втому [12].

Методика складається з 4 шкал, на яких людина оцінює свої емоційні стани, такі як спокій, тривожність, піднесеність, пригніченість, енергійність та втома. Оригінальний опитувальник представляє собою чотири блоки тверджень (шкал): спокій-тривога, енергійність-втомленість, захопленість-пригніченість, впевненість-безпорадність. Кожна з цих шкал включає в себе 10 тверджень. Вони розташовані від полюсу позитивного стану (1 бал) до полюсу негативного емоційного стану (10 балів). Досліджуваного просять оцінити свій емоційний стан на даний момент, обравши відповідне твердження. Порядковий номер обраного ним пункту відповідає кількості балів, набраних ним за цією шкалою.

Це допомагає визначити, наскільки людина відчуває себе благополучно або нездорово, що може бути корисно для діагностики та лікування різних психологічних станів, таких як стрес, депресія та тривожність [7, 12].

Методика Уесмана-Рікса є широко використовуваною в психологічних дослідженнях та практиці, особливо для оцінки емоційного стану людей, які пережили стресові ситуації, такі як бойові дії [7].

Дана методика допомагає визначати домінуючий психоемоційний стан, що може бути корисно для дослідження різних аспектів особистості та професійних спрямованостей, у тому числі й у студентів.

Другою використаною методикою стало опитування «Самооцінка психічних станів», яку розробив німецько-британський психолог Г. Айзенк. Методика «Самооцінка психічних станів» призначена для діагностики актуального психічного стану людини та виявлення таких неадаптивних станів, як тривога, фрустрація, агресія, а також властивостей особистості, таких як тривожність, фрустрованість, агресивність і ригідність[2].

Методика складається з 40 питань, які включають опис різних психічних станів. Якщо досліджуваним цей стан знайомий і вони вважають, що знаходяться в ньому часто, ставиться 2 бали, якщо цей стан виникає, але рідко та/або не тримається довго, то ставиться 1 бал, якщо ж людині, що проходить дане опитування, описаний стан не притаманний зовсім – 0 балів. Питання розділені на 4 блоки й спрямовані на виявлення таких станів:

Тривожність – риса характеру або схильність особистості до надмірного хвилювання, стану переживання тривоги, яка проявляється в очікуванні несприятливого розвитку подій, навіть якщо думки про це не є раціональними.

Фрустрація – психічний стан, викликаний нездатністю задовольнити актуальну, значущу для людини потребу, що супроводжується негативними емоціями та почуттями. Виявляється в напруженості, тотальному, всепоглинаючому відчутті безвихідності й відчаю, що з кожною миттю все сильніше пригнічують.

Агресивність – готовність до агресивної поведінки в конфліктних ситуаціях. Це стійка характеристика суб'єкта, схильність до імпульсивної поведінки та афективних переживань (гнів, злість). Причинами такої схильності можуть бути різні типи конфліктів, особливо внутрішні, але психологічні процеси, такі як емпатія, ідентифікація та децентрація, здатні допомогти людям

зрозуміти інших і цінувати їхню незалежну цінність, та є ключем до кращого пізнання себе й світу.

Ригідність – інертність психічних процесів, нездатність швидко змінювати свою поведінку відповідно до мінливих умов. Ускладненість процесу, або ж навіть повна відсутність можливості змінювати намічену суб'єктом програми діяльності за обставин, що об'єктивно цього вимагають. Ригідністю також можна назвати відсутність гнучкості в поведінці та мисленні людини, а часом – їхню стереотипність [4].

Опис психометричних характеристик даної методики. Психометричні характеристики визначають якість психодіагностичної методики, забезпечують точність та об'єктивність отриманих даних, дозволяючи робити обґрунтовані висновки про досліджувані конструкти. До них належать надійність, валідність та стандартизація [15]. Перша характеристика в даного опитування є наступною: показники ретестової надійності та внутрішньої узгодженості шкал знаходяться в межах 0,70-0,85, що свідчить про достатню надійність методики. Валідність – конструктна валідність підтверджується кореляціями шкал з іншими методиками діагностики особистості. Критеріальна валідність встановлюється за допомогою порівняння результатів здорових та клінічних груп. Також у цієї методики розроблені норми для різних вікових та гендерних груп, що свідчить про її стандартизованість.

Таким чином, методика Айзенка «Самооцінка психічних станів» є надійним та валідним інструментом для діагностики тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності особистості, що є невід'ємною частиною дослідження емоційного стану студентів вищих закладів освіти.

У наступній частині підрозділу ми надамо короткий опис процедури проведення дослідження, а вже детальніше розглянемо цей процес у наступному, третьому, розділі.

У нашому дослідженні використовувалися дві методики: «Самооцінка емоційних станів» за Уесманом-Ріксом та «Самооцінка психічних станів» за

Айзенком. Вибірка складалася з 80 людей різної статі та віку, усі вони проживають на території України.

Процес збору даних відбувався наступним чином: опитувальник було створено за допомогою веб-сервісу Google Forms. Посилання на опитувальник поширювалося через соціальні мережі та студентські спільноти, що дозволило охопити значну кількість потенційних учасників дослідження. Після збору даних від респондентів, проведено аналіз отриманої інформації за допомогою програми для статистичного підрахунку даних Jamovi. Використовуючи можливості цієї програми, було здійснено статистичну обробку даних та аналіз результатів.

На основі отриманих результатів були зроблені висновки щодо впливу сесії на емоційний стан студентів. Зокрема, визначалося, чи існує значущий вплив сесії на емоційний стан студентів та характер цього впливу.

Таким чином, дослідження дозволило отримати науково обґрунтовані висновки щодо змін у емоційному стані студентів під час сесії, що може бути корисним для подальшого розвитку програм підтримки студентів у період інтенсивного навчального навантаження.

2.2 Організація та проведення емпіричного дослідження

У нашому дослідженні брали участь 80 учасників різної статі та віку. Для того, щоб зробити вибірку репрезентативною, ми намагалися відбирати досліджуваних у рівному співвідношенні за статтю. Попри всі відмінності, їх об'єднує дещо спільне – вони всі наразі отримують вищу освіту в різних навчальних закладах. Нижче представлена таблиця співвідношення кількості учасників за статтю (табл. 2.1), віком (табл. 2.2), поточним курсом навчання (табл. 2.3).

Таблиця 2.1. Пропорції розподілу вибірки за статтю

| Пропорції - стать | | |
|-------------------|-----------|-----------|
| Рівень | Лічильник | Пропорція |

Пропорції - стать

| Рівень | | Лічильник | Пропорція |
|---------|--------------|-----------|-----------|
| Інше | Спостерігати | 2 | 0.0250 |
| | Очікувати | 2.00 | 0.0250 |
| Жінка | Спостерігати | 41 | 0.5125 |
| | Очікувати | 39.00 | 0.4875 |
| Чоловік | Спостерігати | 37 | 0.4625 |
| | Очікувати | 39.00 | 0.4875 |

Таблиця 2.2. Пропорції розподілу вибірки за віком

Пропорції - вік

| Рівень | Лічильник | Пропорція |
|-------------|-----------|-----------|
| 17 років | 7 | 0.0875 |
| 18-20 років | 36 | 0.4500 |
| 21-22 роки | 26 | 0.3250 |
| 23-25 років | 11 | 0.1375 |

Таблиця 2.3. Пропорції розподілу вибірки за поточним курсом навчання

Пропорції - курс

| Рівень | Лічильник | Пропорція |
|------------------|-----------|-----------|
| 1 курс. Бакалавр | 11 | 0.1375 |
| 2 курс. Бакалавр | 9 | 0.1125 |
| 3 курс. Бакалавр | 10 | 0.1250 |
| 4 курс. Бакалавр | 36 | 0.4500 |

Пропорції - курс

| Рівень | Лічильник | Пропорція |
|-----------------|-----------|-----------|
| 1 курс. Магістр | 6 | 0.0750 |
| 2 курс. Магістр | 8 | 0.1000 |

Як ви можете побачити (табл. 2.1), із 80 людей, що взяли участь у дослідженні, більше 50% – жінки, однак якщо детальніше розглянути кількісну різницю, стає зрозуміло, що вибірка таки є достатньо рівномірною. Загальна кількість учасників: 41 жінка, 37 чоловіків, 2 людини, що відмовилися називати свою стать.

Також у даному опитуванні були встановлені певні вікові рамки, а саме: вказаний мінімум – 17 років, максимум – 25 років. Віковий діапазон із найбільшою кількістю учасників – 18-20 років (табл. 2.2), що є доволі очікуваним результатом, адже вибірка більшою мірою складалася зі студентів бакалаврів.

Із 80 людей, що брали участь у нашому дослідженні, найбільшою групою виявилася група зі студентів 4 курсу рівня Бакалавр – 36, що складає цілих 45% від загальної вибірки (табл. 2.3). Найменша група – студенти 1 курсу рівня Магістр (6 людей, 7,5% від загальної кількості опитаних).

Збір даних проводився за допомогою зручного для подібного типу досліджень сервісу Google, а конкретно – інтернет-ресурсу Google Forms. Опитування, як уже було зазначено в попередньому розділі, було створено на основі двох методик, націлених на з'ясування емоційного та загального психологічного стану молодих людей. Готова форма з питаннями була поширена серед студентів різних вищих закладів освіти України.

Дослідження було спрямоване на студентів бакалаврату та магістратури різних спеціальностей та курсів. Учасники опитування включали студентів з

різних регіонів України, щоб забезпечити репрезентативність вибірки. Збір даних проводився протягом двох місяців весни 2024 року, а саме квітня та травня, адже саме в цей період студенти зазвичай стикаються з труднощами через сесійний період. Такий підхід забезпечив нам достатній час для отримання відповідей від респондентів і інформацію про їхній актуальний стан, що було вкрай важливим для нашого дослідження.

Посилання на Google Form було розповсюджене через електронну пошту, соціальні мережі (Facebook, Instagram, Telegram), а також через студентські групи та асоціації. Використання різних каналів комунікації допомогло досягти ширшого охоплення аудиторії.

Дотримання всіх етичних аспектів було та є вкрай важливим для нас, тож усі респонденти були поінформовані про анонімність та конфіденційність їхніх відповідей. На початку опитування було включено інформовану згоду, в якій зазначалося, що їхні дані будуть використовуватися виключно для наукових цілей. Окрім потрібних даних, таких як стать, вік і курс, на якому наразі знаходяться молоді люди, ніякої особистої інформації зібрано не було. Жодних імен, прізвищ і нікнеймів ми не отримували. Для підвищення участі респондентів було проведено роз'яснювальну роботу щодо важливості дослідження та внеску кожного учасника.

Для запобігання отриманню неповних або неякісних відповідей було налаштовано обов'язковість заповнення ключових питань. Окрім того, дані були перевірені на наявність відповідей, що дублюються та некоректних заповнень.

Як ми зазначали вище, усього в даному дослідженні взяли участь 80 студентів. Дані були проаналізовані за допомогою програмного забезпечення для статистичного аналізу, Jamovi, для забезпечення точності та надійності результатів.

2.3 Аналіз та інтерпретація отриманих даних

Вплив сесій на емоційний стан студентів є актуальною та важливою проблемою в сучасній вищій освіті. Дослідження спрямоване на вивчення того, яким чином період навчальних сесій впливає на емоційний стан студентської молоді та як їхній психологічний і емоційний стани впливають одне на одне. У даному розділі представлені результати аналізу отриманих даних, їхня інтерпретація та підбиття підсумків за результатами дослідження, які дозволяють зробити висновки щодо впливу сесії на психічне здоров'я студентів.

За допомогою методик, описаних у попередніх розділах, було зібрано та оброблено дані від 80 учасників дослідження. Аналіз включає в себе кілька ключових аспектів, таких як інтенсивність емоційних реакцій, зміни в емоційному стані в різні періоди навчального року, а також вплив додаткових факторів, що можуть модифікувати цей ефект.

У даному підрозділі будуть розглянуті результати статистичного аналізу з використанням сучасних статистичних програм, а також здійснена інтерпретація знайдених закономірностей. Через ретельний аналіз отриманих даних ми сподіваємося висвітлити, як сесійний період впливає на психічне становище студентів та які можливі стратегії можуть бути рекомендовані для зменшення негативного впливу на емоційне благополуччя студентської громади.

Цей підрозділ пропонує глибоке занурення в отримані результати, їхній аналіз із точки зору наукової обґрунтованості та практичної значущості, що відіграє ключову роль у визначенні подальших напрямків дослідження та розробки рекомендацій для підвищення психічного здоров'я студентської молоді.

Аналіз отриманих результатів ми почали з огляду першої методики – «Самооцінка емоційних станів» за А. Уесманом і Д. Ріксом. Нижче буде представлена таблиця описових статистик (табл. 2.4), із якої ми зробили висновки про середні значення відповідей, наданих респондентами, а також ті значення, що зустрічалися найчастіше.

Таблиця 2.4. Описові статистики методики «Самооцінка емоційних станів»

| Описові статистики | | | | | | | | |
|--|----------------------------|--|--|---|-----------------------------------|---|---|--|
| | спокій - тривога(ДС) | енергій ність- втомле ність(Д С) | захопле ність- пригніч еність(ДС) | впевнен ість- безпора дність(ДС) | спок ій- трив ога(С) | енергі йність - втомл еність(С) | захопл еність- пригні ченість (С) | впевне ність- безпора дність(С) |
| N | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Сере дній | 4.89 | 5.44 | 5.25 | 4.80 | 5.31 | 5.67 | 5.74 | 5.33 |
| Меді ана | 5.00 | 6.00 | 5.00 | 4.00 | 5.00 | 6.00 | 5.00 | 5.00 |
| Мод а | 7.00 | 6.00 | 5.00 | 4.00 | 7.00 | 6.00 | 5.00 | 6.00 |
| Стан дарт не відх илен ня | 2.38 | 2.19 | 2.04 | 2.61 | 2.58 | 2.24 | 2.23 | 2.49 |
| Дисп ерсія | 5.67 | 4.78 | 4.16 | 6.79 | 6.65 | 5.03 | 4.98 | 6.20 |
| Міні мум | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Мак симу м | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| Шап іро- Уілк W | 0.90 7 | 0.957 | 0.945 | 0.933 | 0.95 3 | 0.953 | 0.914 | 0.930 |
| Шап іро- Уілк р | < .00 1 | 0.009 | 0.002 | < .001 | 0.00 5 | 0.005 | < .001 | < .001 |

Задля кращої зрозумілості даних, представлених вище (табл. 2.4), просимо вас ознайомитися з позначеннями найменування шкал, використаних нами:

1) Спокій-тривога (ДС) відображає шкалу спокою-тривоги, де менші значення є показником абсолютного спокою студентів, а ті, що наближені до 10 – тривоги й переживань. Примітка (ДС) розшифровується як «До сесії» і буквально означає емоційний стан, наявний у студентській молоді до сесійного періоду;

2) Енергійність-втомленість (ДС) відображає шкалу енергійності-втомленості, де менші значення є показником високої енергійності та збудженості студентів, а менші – втомленості й відсутності достатньої кількості енергії. Позначка (ДС) тут повторює своє значення з попередньої шкали;

3) Захопленість-пригніченість (ДС) відображає шкалу захопленості-пригніченості, де менші значення є показником захопленості й зацікавленості, а менші – пригніченості молодих людей. Позначка (ДС) тут повторює своє значення з попередніх шкал;

4) Впевненість-безпорадність (ДС) відображає шкалу впевненості-безпорадності, де значення, ближчі до 1 вказують на високу впевненість студентів у своїх силах, знаннях та вміннях, а більше значення – навпаки. Позначка (ДС) тут повторює своє значення з попередніх шкал;

5) Спокій-тривога (С) являє собою ту саму шкалу спокою-тривоги, але вже в період сесії, на що вказує позначка (С);

6) Енергійність-втомленість (С) повторює значення попередньої шкали зі схожою назвою, але вже в сесійний період, на що вказує позначка (С);

7) Захопленість-пригніченість (С) є шкалою захопленості-пригніченості, але в період сесії в студентів, на що вказує позначка (С);

8) Впевненість-безпорадність (С) являє собою ту саму шкалу впевненості-безпорадності, але вже в період сесії, на що вказує позначка (С).

Після того, як ми переглянули середні значення, медіану та моду вибірки (до аналізу яких ми повернемося трохи пізніше), ми перейшли до аналізу її розподілу. Тут постала задача – виявити: є розподіл нормальним чи ненормальним. Звернулися за допомогою до теста Шапіро-Уїлка – статистичного тесту, який використовується для перевірки нормальності розподілу даних. Іншими словами, він допомагає визначити, чи вибірка даних походить із нормального розподілу. Значення результатів нашого опитування за шкалою Шаріпо-Уїлка W наближалися до 1, що означало наближення наших даних до нормального розподілу, але значення шкали p були значно меншими за 0.05, що дало нам привід відкинути нульову гіпотезу про нормальність розподілу нашої вибірки даних. Таке відкриття значно повпливало на процес подальшого аналізу результатів дослідження, адже від нього залежало те, який критерій для порівняння використовуватиметься.

У даному випадку нами було прийняте рішення використати критерій порівняння T/ W -Вілкоксона, який застосовується для відстежування змін між шкалами за наявності лінійного ненормального розподілу даних у вибірці. Нижче представлена порівняльна таблиця й опис результатів, отриманих із неї (табл. 2.5).

Таблиця 2.5. Парні зразки Т-тесту за критерієм Вілкоксона

| Парні зразки Т-Тесту | | | Статистика | p |
|------------------------------------|-----------------------------------|------------------|------------------|-------|
| спокій-тривога(ДС) | спокій-тривога(С) | Вілкоксон W | 505 ^a | 0.046 |
| енергійність- втомленість(ДС) | енергійність- втомленість(С) | Вілкоксон W | 379 ^b | 0.083 |
| захопленість- пригніченість(ДС) | захопленість- пригніченість(С) | Вілкоксон W | 388 ^d | 0.007 |

Парні зразки Т-Тесту

| | | Статистика | р |
|-----------------------------------|----------------------------------|----------------|------------------------|
| впевненість- безпорадність(ДС) | впевненість- безпорадність(С) | Вілкоксон W | 193 ^e 0.002 |

Примітка. $H_a: \mu_{\text{Міра 1}} - \mu_{\text{Міра 2}} < 0$

При використанні критерію Вілкоксона нами була висунута гіпотеза про те, що значення за шкалами з позначкою (ДС), які відображають період навчального року студентів до сесії, є меншими за значення за шкалами з позначкою (С), тобто в сесійний період. Щоб підтвердити або спростувати нашу гіпотезу, ми звернули увагу на показник p . Якщо $p < 0.05$, результати можна вважати статистично значущими. Як видно з таблиці вище (табл. 2.5), показник p є меншим за 0.05 у трьох шкалах: спокій-тривога, захопленість-пригніченість, впевненість-безпорадність. Це вказує на те, що наша гіпотеза щодо погіршення емоційного стану студентів у сесійний період частково підтверджується. Розглянемо кожну з цих шкал детальніше:

1) p -значення: 0.046. Оскільки p -значення менше 0.05, це означає, що різниця між вибірками є статистично значущою. Ми відхиляємо нульову гіпотезу (H_0), яка стверджує, що середні значення вибірок не відрізняються. На основі отриманих даних ми можемо зробити висновок, що рівень спокою або тривоги суттєво змінився, і середнє значення показника спокій-тривога(ДС) менше, ніж середнє значення показника спокій-тривога(С). Це підтверджує, що після впливу академічного стресу від екзаменів значення тривоги в студентів збільшилося.

2) p -значення: 0.007. Оскільки p -значення менше 0.05, це означає, що різниця між вибірками є статистично значущою. Ми відхиляємо нульову гіпотезу (H_0), яка стверджує, що середні значення вибірок не відрізняються. На основі отриманих даних ми можемо зробити висновок, що рівень захопленості або пригніченості суттєво змінився, і

середнє значення показника захопленість-пригніченість(ДС) менше, ніж середнє значення показника захопленість-пригніченість(С). Це підтверджує, що після впливу академічного стресу від екзаменів значення пригніченості в студентів збільшилося.

3) р-значення: 0.002. Оскільки р-значення менше 0.05, це означає, що різниця між вибірками є статистично значущою. Ми відхиляємо нульову гіпотезу (H_0), яка стверджує, що середні значення вибірок не відрізняються. На основі отриманих даних ми можемо зробити висновок, що рівень впевненості або безпорадності суттєво змінився, і середнє значення показника впевненість-безпорадність(ДС) менше, ніж середнє значення показника впевненість-безпорадність(С). Це підтверджує, що після впливу академічного стресу від екзаменів значення безпорадності в студентів збільшилося.

Однак ми також звернули увагу на те, що наша альтернативна гіпотеза про те, що емоційний стан студентів погіршується на період сесії, не підтвердилася за шкалою енергійності-втомленості. Щоб дослідити отриманий результат детальніше, ми повернулися до нульової гіпотези, яка звучить наступним чином: «Між шкалами (ДС) та (С) є різниця». Нижче буде представлена таблиця, у якій видно результати перевірки даної гіпотези саме на шкалі енергійності-втомленості (табл. 2.6).

Таблиця 2.6. Парні зразки Т-тесту за критерієм Вілкоксона (спростування нульової гіпотези)

| Парні зразки Т-Тесту | | | Статистика | р |
|------------------------------|-----------------------------|-------------|------------------|-------|
| енергійність-втомленість(ДС) | енергійність-втомленість(С) | Вілкоксон W | 379 ^a | 0.167 |

Примітка. $H_a: \mu_{\text{Міра 1}} - \mu_{\text{Міра 2}} \neq 0$

Отже, як ми бачимо з таблиці (табл. 2.6), значення $p > 0.05$, до того ж значно, що вказує на відсутність статистично значущих відмінностей між шкалами. Це дає нам право відкинути нульову гіпотезу про відмінність середніх значень за шкалою енергійності-втомленості до та під час сесійного періоду. Робимо висновок про відсутність зменшення енергійності в студентів залежно від наявності в них екзаменів.

Тепер повернемося до описових статистик і проаналізуємо їх детальніше. Нижче буде представлена таблиця, де чітко й зручно можна побачити різницю в середніх значеннях і найчастіше обраних показниках між шкалами до та під час сесійного періоду у закладах вищої освіти (табл. 2.7).

Таблиця 2.7. Описові статистики шкал зі зручним порівнянням значень

| Описові статистики | | | | | |
|--------------------------------|----|----------|---------|------|-------|
| | N | Середній | Медіана | SD | SE |
| спокій-тривога(ДС) | 80 | 4.89 | 5.00 | 2.38 | 0.266 |
| спокій-тривога(С) | 80 | 5.31 | 5.00 | 2.58 | 0.288 |
| енергійність-втомленість(ДС) | 80 | 5.44 | 6.00 | 2.19 | 0.244 |
| енергійність-втомленість(С) | 80 | 5.67 | 6.00 | 2.24 | 0.251 |
| захопленість-пригніченість(ДС) | 80 | 5.25 | 5.00 | 2.04 | 0.228 |
| захопленість-пригніченість(С) | 80 | 5.74 | 5.00 | 2.23 | 0.250 |
| впевненість-безпорадність(ДС) | 80 | 4.80 | 4.00 | 2.61 | 0.291 |
| впевненість-безпорадність(С) | 80 | 5.33 | 5.00 | 2.49 | 0.278 |

Із огляду різниці в середніх значеннях стає зрозуміло, чому у випадку зі шкалою енергійності-втомленості гіпотеза про статистично значущі відмінності до та під час сесійного періоду була спростована. До сесії середнє значення втомленості складало 5.44, а під час – 5.67. Різниця є мінімальною. Тоді як в інших шкалах показники до та під час проведення сесії мають більші або набагато більші розбіжності.

На цьому аналіз результатів першої методики було завершено. Ми досягли певного результату, який буде детальніше описаний у висновках до розділу.

Переходимо до аналізу даних, отриманих після проходження студентами другої частини нашого опитування – методики «Самооцінка психічних станів» за Г. Айзенком. На даному етапі дослідження нас цікавила наявність зв'язку між виникненням тих чи інших психічних станів у студентів, тобто наявність кореляції між психічними станами. Окрім цього, ми проаналізували отримані результати опитування за статтю та відстежили певні відмінності в наявності в молодих людей різної статі психічних станів.

Розпочнемо з загального огляду описових статистик для цієї методики. Нижче буде представлена таблиця для наочності результатів (табл. 2.8).

Таблиця 2.8. Описові статистики загальні для методики «Самооцінка психічних станів»

| Описові статистики | | | | |
|-----------------------|-------------|------------|--------------|-------------------|
| | Тривожність | Фрустрація | Агресивність | Ригідність |
| N | 80 | 80 | 80 | 80 |
| Середній | 9.91 | 8.80 | 7.20 | 10.3 |
| Медіана | 10.0 | 9.00 | 8.00 | 11.0 |
| Мода | 10.0 | 4.00 | 9.00 | 10.0 ^a |
| Стандартне відхилення | 3.97 | 6.08 | 3.20 | 4.38 |
| Мінімум | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Максимум | 17 | 20 | 15 | 19 |
| Шاپіро-Уїлк W | 0.967 | 0.933 | 0.976 | 0.976 |
| Шапіро-Уїлк p | 0.037 | < .001 | 0.134 | 0.143 |

^a Існує понад одної моди, повідомляє тільки о першій

Одразу розглянемо середні значення за кожною шкалою. Найвищі значення було отримано за шкалою ригідності, а найменші – за шкалою агресивності. Це свідчить про наявність середнього рівня ригідності в групі студентів, що проходила це опитування, а також низького рівня агресивності.

Показники за шкалами фрустрації та тривожності також входять у межі середнього рівня вираження відповідних психічних станів.

Мода – значення, що найчастіше зустрічається в масиві отриманих даних. Найменша мода є за шкалою фрустрації, а найбільша – одразу за двома шкалами: тривожності й ригідності. Хоча й під таблицею (табл. 2.8) зазначається, що для шкали ригідності існує більше однієї моди.

Після оцінки середніх значень та моди серед нашої вибірки, ми перейшли до визначення нормальності розподілу. Тут ми знову, як і в попередній методиці, зіштовхнулися з ненормальністю розподілу, але вже лише за двома шкалами з 4 – Тривожність і Фрустрація. Про це свідчить низький показник Шапіро-Уїлк р (<0.05). Шкали Агресивності та Ригідності знаходяться в межах нормального розподілу. На основі цього відкриття робимо висновок про те, яким саме критерієм для порівняння шкал користуватимемося.

Далі розглянемо відмінності за статтю, про які ми писали раніше. Нижче представлена таблиця описових значень, розбитих за статтю учасників опитування (табл. 2.9).

Таблиця 2.9. Описові статистики. Розбіжності за статтю

| Описові статистики | | | | | |
|--------------------|-------|-------------------|-------------------|--------------|-------------------|
| | стать | Тривожність | Фрустрація | Агресивність | Ригідність |
| N | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 1 | 41 | 41 | 41 | 41 |
| | 2 | 37 | 37 | 37 | 37 |
| Середній | 0 | 10.0 | 5.50 | 6.00 | 7.50 |
| | 1 | 10.6 | 9.66 | 7.61 | 11.1 |
| | 2 | 9.19 | 8.03 | 6.81 | 9.70 |
| Медіана | 0 | 10.0 | 5.50 | 6.00 | 7.50 |
| | 1 | 11 | 9 | 8 | 12 |
| | 2 | 10 | 8 | 7 | 10 |
| Мода | 0 | 6.00 ^a | 2.00 ^a | 6.00 | 5.00 ^a |

Описові статистики

| | стать | Тривожність | Фрустрація | Агресивність | Ригідність |
|----------|-------|-------------------|------------|--------------|------------|
| | 1 | 10.0 ^a | 17.0 | 9.00 | 13.0 |
| | 2 | 10.0 | 4.00 | 9.00 | 11.0 |
| Мінімум | 0 | 6 | 2 | 6 | 5 |
| | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Максимум | 0 | 14 | 9 | 6 | 10 |
| | 1 | 16 | 20 | 15 | 19 |
| | 2 | 17 | 20 | 12 | 17 |

^a Існує понад одної моди, повідомляє тільки о першій

Для того, аби вам було краще зрозуміло, що саме представлено в таблиці (табл. 2.9), введемо вас у курс наших умовних позначок. У колонці стать ви бачите три цифри: 0, 1 та 2. Кожна з них позначає один конкретний варіант відповіді на запитання про стать у нашому опитуванні. 1 – жінки, 2 – чоловіки, 0 – людина не захотіла надавати відповідь щодо своєї статі. Перший рядок таблиці, N, позначає загальну кількість людей, що брали участь в опитуванні. 41 жінка (1), 37 чоловіків (2), 2 особи, що не захотіли надавати нам дані про свою стать (0).

Далі проаналізуємо відмінності між середніми значеннями за кожною шкалою серед жінок та чоловіків:

1) Середній показник тривожності в жінок є вищим, ніж у чоловіків. Але обидві статі знаходяться в межах середнього рівню тривожності;

2) Середній показник фрустрації в жінок є вищим, ніж у чоловіків. Але обидві статі знаходяться в межах середнього рівню фрустрації, хоча варто зазначити, що значення чоловіків розташоване на нижній межі середнього значення і є максимально наближеним до низького рівню тривожності;

3) Середній показник агресивності в жінок вищий, ніж у чоловіків. Але обидві статі знаходяться в межах низького рівню агресивності;

4) Середній показник ригідності в жінок також є вищим. І саме за цією шкалою в жінок найвище середнє значення з усіх. Це свідчить про високий рівень ригідності в студенток під час періоду сесії.

Проаналізуємо також значення, яке зустрічалось найчастіше за кожною шкалою в чоловіків та жінок – моду. Однакові моди – 9 та 10 – чоловіки та жінки отримали за шкалами агресивності та тривожності відповідно. А от дійсно цікавим є показник за шкалою фрустрації, де мода серед чоловіків є мінімальною – 4 (що підпадає під низький рівень фрустрації), а в жінок максимальною – 13 (що все ще підпадає під середній рівень, але знаходиться в критичній близькості до високого рівню фрустрації).

Останнє, що піддалось нашому аналізу з даної таблиці (табл. 2.9), це значення мінімуму та максимуму. Вони відображають мінімальний та максимальний сумарні бали за кожною зі шкал відповідно. Що серед жінок, що серед чоловіків за трьома шкалами – фрустрація, агресивність, ригідність – мінімальне значення дорівнює 0. Тобто серед усієї вибірки людей існували люди, що не переживають жоден із цих станів під час сесійного періоду. А от за шкалою тривожності результати дещо відрізняються. Мінімумом у жінок став показник у 2 бали, а в чоловіків – 1. Це свідчить про наявність хоч мінімального стану тривоги в студентів обох статей у час проведення екзаменів.

Також варто відмітити, що єдина шкала, за якою наявне максимальне сумарне значення в 20 балів – шкала фрустрації. Такий результат вказує на інтенсивність психічного стану фрустрації під час періоду сесії у студентів та студенток вищих закладів освіти.

Повернемося до нашого аналізу кореляції між шкалами. Вище ми вже зазначили, що знову, як і в попередній методиці, зіштовхнулися з ненормальністю розподілу, але вже лише за двома шкалами з 4 – Тривожність і

Фрустрація. Про це свідчить низький показник Шапіро-Уїлк р (<0.05). Шкали Агресивності та Ригідності знаходяться в межах нормального розподілу. Отже, було вирішено, що ми використаємо два критерії для виявлення кореляції між шкалами – критерій Пірсона та критерій Спірмена. Нижче представлена таблиця, із якої були зроблені висновки про наявність або відсутність кореляції між різними психічними станами в студентів (табл. 2.10).

Таблиця 2.10. Кореляційна матриця

| | | Кореляційна матриця | | | |
|------------------|--------------------------|---------------------|----------------|------------------|---------------|
| | | Тривожніс ь | Фрустраці я | Агресивніс ть | Ригідніс ь |
| Фрустрація | Пірсон r | 0.769 *** | — | | |
| | df | 78 | — | | |
| | р- значенн я | < .001 | — | | |
| | Спірме н $\rho(\rho)$ | 0.783 *** | — | | |
| | df | 78 | — | | |
| | р- значенн я | < .001 | — | | |
| Агресивніс ть | Пірсон r | 0.071 | 0.202 * | — | |
| | df | 78 | 78 | — | |
| | р- значенн я | 0.266 | 0.036 | — | |

Кореляційна матриця

| | | Тривожніст ь | Фрустраці я | Агресивніс ть | Ригідніст ь |
|------------|--------------------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|
| Ригідність | Спірме н $\rho(\rho)$ | 0.058 | 0.192 * | — | |
| | df | 78 | 78 | — | |
| | р- значенн я | 0.305 | 0.044 | — | |
| | Пірсон r | 0.474 *** | 0.559 *** | 0.281 ** | — |
| | df | 78 | 78 | 78 | — |
| | р- значенн я | < .001 | < .001 | 0.006 | — |
| | Спірме н $\rho(\rho)$ | 0.482 *** | 0.577 *** | 0.245 * | — |
| | df | 78 | 78 | 78 | — |
| | р- значенн я | < .001 | < .001 | 0.014 | — |

Примітка. N_a - позитивна кореляція

Примітка. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, односторонній

Під час аналізу результатів, отриманих із кореляційної матриці (табл. 2.10), ми виявили, що майже кожна зі шкал корелює з іншою. Єдина відмінність – відсутність зв'язку між тривожністю та агресивністю. Отже, із результатів нашого дослідження випливає, що психічний стан тривоги не впливає на стан агресивності.

Позначками «*», «**», «***» вказується сила зв'язку. Де одна зірочка – слабка кореляція, а три – сильна. Була виявлена сильна кореляція між тривожністю та фрустрацією; тривожністю та ригідністю; фрустрацією та ригідністю.

Висновки до розділу 2

Для нашого дослідження емоційного стану студентів ми використовували дві методики: «Самооцінка емоційних станів» за Уесманом-Ріксом та «Самооцінка психічних станів» за Айзенком. Обидві методики допомагають визначити рівень емоційного стану та психічного здоров'я студентів, що може бути корисно для діагностики та лікування різноманітних психологічних станів. На основі отриманих результатів були зроблені висновки щодо впливу сесії на емоційний стан студентів, що може бути корисним для подальшого розвитку програм підтримки студентів у період інтенсивного навчального навантаження.

У нашому дослідженні ми вимірювали вплив сесійного періоду на емоційний стан студентів, а також відмінності в наявності різних психічних станів у жінок і чоловіків, залучивши до участі 80 учасників різної статі та віку. Для забезпечення репрезентативності вибірки, ми намагалися збирати дані в рівному співвідношенні за статтю, що відобразилося у відносно рівномірному розподілі учасників: 41 жінка, 37 чоловіків та 2 людини, які відмовились називати свою стать.

Відповідно до таблиці 2.2, учасники дослідження були віком від 17 до 25 років, з піковими значеннями у віковому діапазоні 18-20 років, що є типовим для студентів бакалаврату. Щодо поточного курсу навчання (табл. 2.3), найбільшою групою були студенти 4 курсу бакалаврату, що становило 45% від загальної кількості опитаних.

Опитування проводилося за допомогою Google Forms із застосуванням двох методик: самооцінки емоційних станів за Уесманом-Ріксом та самооцінки психологічних станів за Айзенком. Використання різних каналів комунікації, таких як електронна пошта та соціальні мережі, сприяло широкому охопленню аудиторії. Період проведення опитування – весна 2024 року, дозволив зібрати актуальні дані під час сесійного періоду студентів. Статистичний аналіз даних проводився за допомогою комп'ютерної програми Jamovi.

На основі отриманих результатів аналізу методики «Самооцінка емоційних станів» за А. Уесманом і Д. Ріксом можна зробити кілька важливих висновків:

1) Під час аналізу середніх значень відповідей студентів до та під час сесійного періоду, ми помітили, що значення трьох з чотирьох шкал (спокій-тривога, захопленість-пригніченість, впевненість-безпорадність) суттєво змінилися. Це вказує на те, що емоційний стан студентів погіршується під час сесійного періоду.

2) Використовуючи критерій Вілкоксона, ми виявили статистично значущі різниці між значеннями шкал до та під час сесійного періоду для трьох з чотирьох шкал. Це підтверджує, що під час сесій студенти демонструють вищі рівні тривоги, пригніченості та безпорадності, що може бути пов'язане з академічним стресом.

3) Навіть за умови виявлення статистично значущих різниць у трьох з чотирьох шкал, ми не виявили такої самої різниці у шкалі енергійності-втомленості. Це може вказувати на те, що академічний стрес не має значущого впливу на рівень енергії студентів.

Отже, аналіз методики «Самооцінка емоційних станів» дозволяє зробити висновок про статистично значущі зміни в емоційному стані студентів під час сесійного періоду, що потребує подальших досліджень і розробки рекомендацій для практики.

Вивчення психічних станів серед студентів під час сесійного періоду з використанням методики «Самооцінка психічних станів» за Г. Айзенком та подальший аналіз отриманих нами результатів дав можливість виділити декілька важливих висновків:

1) Середні значення показників психічних станів показали, що найвищі результати виявлені за шкалою ригідності, а найнижчі - за шкалою агресивності. Моді показників відображають різноманітність в

дистрибуції, про що варто було пам'ятати при подальшому аналізі результатів, отриманих із даної методики.

2) Жінки виявили вищі середні показники тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності порівняно з чоловіками. Це свідчить про різницю в психічних станах між студентами різної статі в умовах академічного стресу.

3) За допомогою критеріїв Пірсона і Спірмена ми встановили наявність сильних кореляцій між тривожністю та фрустрацією, тривожністю та ригідністю, а також між фрустрацією та ригідністю. Важливим виявилось те, що тривожність не корелює з агресивністю, що підкреслює специфічний характер взаємозв'язків між різними аспектами психічного стану.

Отже, отримані результати дозволяють краще зрозуміти динаміку психічних станів серед студентської молоді в період академічного навантаження. Вони можуть бути корисними для подальших досліджень у галузі психології та психіатрії, спрямованих на покращення підтримки студентів у вищих навчальних закладах.

Висновки

1. Емоції є невід'ємною складовою людського життя. Вони виконують функції, що активізують сенсорно-перцептивну діяльність та визначають поведінку особистості в контексті задоволення її потреб. Вони не лише реактивні, але й спрямовуючі; впливають на мотивацію та адаптацію людини. Розвиток емоцій значною мірою обумовлений суспільно-історичними умовами, що відображають соціокультурні впливи та зміни в суспільних нормах і цінностях.

2. Усвідомлене керування емоціями, відоме як емоційна регуляція, є важливим аспектом для успішної адаптації та взаємодії в суспільстві. Емоційна регуляція також відіграє ключову роль у процесі навчання, сприяючи формуванню та розвитку особистості, особливо в студентському середовищі. Вона стимулює мотивацію та сприяє кращому засвоєнню навчальних матеріалів і адаптації до нових умов.

3. Емоційний стан студентів є багатогранним явищем, що піддається впливу різних чинників, зокрема освітнього процесу та індивідуальних відмінностей. Розуміння специфіки емоційних переживань студентів дозволяє розробляти ефективні стратегії для покращення їх емоційного благополуччя та академічних результатів. Потреба у вивченні цих аспектів обґрунтовує необхідність проведення додаткових досліджень та організації навчальних курсів для кращого розуміння студентами своїх емоційних станів.

4. Огляд існуючих досліджень допоміг виявити ключові фактори, що згубно впливають на емоційний та психічний добробут студентів, такі як високі очікування, стрес та брак сну. Особливу увагу було приділено впливу війни в Україні на психічне здоров'я студентів, що спричиняє підвищені рівні тривоги, депресії та стресу. Інші дослідження підкреслюють необхідність психологічної підтримки студентів для забезпечення їхнього емоційного та психічного добробуту, що є основою для майбутнього успіху молодих людей.

5. Для аналізу емоційного стану студентів було використано дві методики: «Самооцінка емоційних станів» за Уесманом-Ріксом та «Самооцінка психічних станів» за Айзенком. Опитування, проведене серед 80 студентів, показало значні зміни в емоційному стані під час сесійного періоду. Статистичний аналіз даних виявив, що студенти демонструють підвищені рівні тривоги, пригніченості та безпорадності під час сесії, що підтверджує наявність академічного стресу.

6. Отримані результати показують, що емоційний стан студентів погіршується під час сесійного періоду, що підтверджується значними змінами за трьома з чотирьох шкал емоційного стану. Дослідження психічних станів також показало різницю в показниках тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності між чоловіками та жінками, що вказує на статеві відмінності в переживанні академічного стресу.

7. Проведене нами дослідження підтверджує важливість емоційного та психічного благополуччя для академічної успішності та загального добробуту студентів й підкреслює необхідність розробки ефективних програм підтримки під час інтенсивного навчального навантаження.

Список використаних джерел

1. Алексєєва, С. В. (н.д.). Емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності майбутніх дизайнерів з розвитку професійної кар'єри. Інститут Професійно-технічної освіти НАПН України.
2. Зигало, Н. О. (2023). Самооцінка психічних станів за Г. Айзенком. Retrieved from <https://vseosvita.ua/test/samootsinka-psykhichnykh-staniv-za-h-aizenkom-3853096.html>
3. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. (1997). Педагогічна майстерність. Підр. Для вузів. - К.: Вища школа, 349с.
4. Ігнатович, О. М., Татаурова-Осика, Г. П., Шевенко, А. М. (2021). Психологія професійної діагностики та професійного консультування: Практичний посібник. Національна академія педагогічних наук України, інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.
5. Клименко, А. О. (2020). Шляхи розвитку емоційного інтелекту учасників освітнього процесу. ЛОГОΣ. ONLINE: International scientific e-journal.
6. Колесник, Г. (2018). Вплив емоцій на когнітивні процеси під час вивчення іноземної мови студентами першого курсу навчання. Молодь і ринок. Національний університет "Львівська політехніка".
7. Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., & Копаниця, О. В. (2011). Діагностування психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ.
8. Кузнєцов М.А., Козуб Я.В. (2017). Емоційне ставлення студентів до навчання. Монографія. — Харків, Діса плюс, 285 с.
9. Львівський центр професійно-технічної освіти державної служби зайнятості. (2019, 29 липня). Управління емоціями та почуттями.
10. Макарова, О. П., Червоний, П. Д. (н.д.). Основні концепції емоцій та їхня роль у соціалізації під час трудової діяльності особистості. Харківський національний університет внутрішніх справ.
11. Матійків, І. М. (2012). Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник. Київ: Педагогічна думка.
12. Неурова, А. Б. (2019). Емпіричне дослідження особливостей психологічної стійкості військовослужбовців – учасників операції об'єднаних сил. Науковий вісник Херсонського державного університету, 23-29.

13. Періг, І. М., Дроздюк, В. Д. (2017). Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. У Матеріали VI Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій (с. 212). Тернопіль: Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя.
14. Самелюк, А. А., Шашко, О. В. (н.д.). Емоційна регуляція діяльності людини. У Т. В. Коробкіна (Наук. кер.). Харків: Харківський національний університет радіоелектроніки.
15. Самошкіна, Л. М., Лазаренко, В. І. (2001). Психодіагностика. Дніпропетровськ.
16. Стасюк, М. (2010). Вплив емоційного стану педагога на пізнавальну активність студентів. Освіта регіону: український науковий журнал.
17. Шагар, В. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: "ПРАПОР".
18. Яворовська, Л. М., Камишнікова, Р. Ф., Поліванова, О. Є., Яновська, С. Г., Куделко, С. М. (2013). Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
19. American College Health Association. (2006). American college health association National College Health Assessment (ACHA-NCHA) spring 2005 reference group data report (Abridged). *Journal of American College Health: J of A.C.H.*, 55(1), 5–16. <https://doi.org/10.3200/JACH.55.1.5-16>
20. Augusto-Landa, J. M., García-Martínez, I., & León, S. P. (2022). Analysis of the effect of emotional intelligence and coping strategies on the anxiety, stress, and depression levels of university students. *Psychological Reports*. <https://doi.org/10.1177/0033294122114460>
21. Baudry, A. S., Grynberg, D., Dassonneville, C., Lelorain, S., & Christophe, V. (2018). Sub-dimensions of trait emotional intelligence and health: a critical and systematic review of the literature, *Scand. J. Psychol.* 206–222.
22. Cameron-Bandler, L., & Lebeau, M. (1986). *The emotional hostage: Rescuing your emotional life*. Real People Press.
23. Chorna, V. V., Khlyestova, S. S., Podolian, V. M., Ivashkevych, Y. M., Syvak, V. M., Slobodyan, V. V., Tomashevskiy, A. V., & Humeniuk, Y. K. (2022). Diagnosis of the mental state of higher medical education seekers as the main determinant of their professional self-determination. *Ukrainian Journal of Military Medicine*, 3(3), Article 071. [https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.3\(3\)-071](https://doi.org/10.46847/ujmm.2022.3(3)-071)
24. Córdova, A., Caballero-García, A., Drobnic, F., Roche, E., & Noriega, D. C. (2023). Influence of stress and emotions in the learning process: The example of

COVID-19 on university students: A narrative review. *Healthcare*, 11, 1787.
<https://doi.org/10.3390/healthcare11121787>

25. D.L. Joseph, J. Jin, D.A. Newman, E.H. O’Boyle (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI, *J. Appl. Psychol.* 298–342.

26. D.T. Wijayati, A. Kautsar, K. Karwanto (2020). Emotional intelligence, work family conflict, and job satisfaction on junior high school teacher’s performance, *Int. J. High. Educ.* 179–188.

27. E.H. Jr. O’Boyle, R.H. Humphrey, J.M. Pollack, T.H. Hawver, P.A. Story (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis, *J. Organ. Behav.* 788–818.

28. García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement, and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 95.
<https://doi.org/10.3390/bs11070095>

29. Gaultney, J. F. (2010). The prevalence of sleep disorders in college students: Impact on academic performance. *Journal of American College Health*, 59(2), 91–97.

30. H. Lei, Y. Cui (2016). Effects of academic emotions on achievement among mainland Chinese students: a meta-analysis, *SOCIAL BEHAVIOR AND PERSONALITY* 44. 1541–1554.

31. Jayanthi, P., Thirunavukarasu, M., & Rajkumar, R. (2015). Academic stress and depression among adolescents: A cross-sectional study. *Indian Pediatrics*, 52, 217–219. <https://doi.org/10.1007/s13312-015-0609-y>

32. Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2019). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, 11(2), 151–165.
<https://doi.org/10.1177/1754073917735902>

33. Li, X., Liu, Z., & Ji, L. (2024). On the correlation among the students’ epistemic cognition, academic emotions, and academic achievement in higher education.

34. Lund, H. G., Reider, B. D., Whiting, A. B., & Prichard, J. R. (2010). Sleep patterns and predictors of disturbed sleep in a large population of college students. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 46(2), 124–132. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.06.016>

35. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychol. Bull.* 150–186.

36. Meshko, H. M., Meshko, O. I., & Habrusieva, N. V. (2023). The impact of the war in Ukraine on the emotional well-being of students in the learning process. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 11(1), 55-65. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.7>
37. Meshko, H. M., Meshko, O. I., & Trubavina, I. M. (2021). Study of the emotional well-being of students in the process of education in the modern school. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 9(4), 381-389. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2023.11.01.7>
38. Okwuduba, E. N., Nwosu, K. C., Okigbo, E. C., Samuel, N. N., & Achugbu, C. (2021). Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 7(3), e06611. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06611>
39. Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
40. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
41. Pekrun, R., & Perry, P. R. (2014). Control-value theory of achievement emotions. *International handbook of emotions in education* (pp. 120–141). Routledge.
42. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48.
43. Plutchik, R. (1962). *The Emotions: Facts, Theories and a New Model*. – New York: Random House.
44. Ren, Z., Xin, Y., Ge, J., Zhao, Z., Liu, D., Ho, R. C. M., & Ho, C. S. H. (2021). Psychological impact of COVID-19 on college students after school reopening: A cross-sectional study based on machine learning. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641806>
45. Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
46. Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychol. Rev.* 110, 145–172.

47. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence, *Imagin. Cogn. Pers.* 185–211.
48. Sarrionandia, A., & Mikolajczak, M. (2020). A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychol, Rev.* 220–244.
49. Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
50. Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2011). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Mind, Brain, and Education*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
51. Weissberg, R. P. (2019). Promoting the social and emotional learning of millions of school children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 65–69. <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
52. Wilks, S. E., & Spivey, C. A. (2010). Resilience in undergraduate social work students: Social support and adjustment to academic stress. *Social Work Education*, 29(3), 276–288. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/02615470902912243>
53. Waqas, A., Khan, S., Sharif, W., Khalid, U., & Ali, A. (2015). Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a pakistani medical school: A cross-sectional survey. *PeerJ*, 3, Article e840.
54. Yerkinbekova, M. A., Kasumova, R. S., & Fedorovich, O. (2014). A Study of Emotional States Students. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(2), 41-47.
55. Zhoc, K. C., Chung, T. S., & King, R. B. (2018). Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education. *British Educational Research Journal*, 44(6), 982–1004. <https://doi.org/10.1002/berj.3472>
56. Zunhammer, M., Eichhammer, P., & Busch, V. (2014). Sleep quality during exam stress: The role of alcohol, caffeine and nicotine. *PLoS O.N.E.*, 9, Article e109490. <https://doi.org/10.1371/Journal.pone.0109490>
57. Васьківська, С. В. (2007). Основи психологічного консультування: підручник. Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет".
58. Бантишева О.О (2020). Теоретичне обґрунтування, зміст та результати апробації психологічної програми розвитку емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. *Теорія і практика сучасної психології*, 134–139.

59. Власова О.І (2005). Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет».
60. Кириленко Т.С. Психологія. Емоційна сфера особистості. К.: Либідь, 2007.
61. Моргун В.Р. Емоційний інтелект у багатовимірній структурі особистості, 2010. Постметодика, С. 2–14.
62. Shen, L., Wang, M., & Shen, R. (2009). Affective e-learning: using "Emotional" data to improve learning in a pervasive learning environment. *Educ. Technol. Soc.* 12, 176–189.
63. Ubago-Jimenez, J. L., Zurita-Ortega, F., Ortega-Martin, J. L., & Melguizo-Ibanez, E. (2024). Impact of emotional intelligence and academic self-concept on the academic performance of educational sciences undergraduates. *Heliyon*.
64. American Psychological Association. (2023). Anxiety. Retrieved from anxiety (apa.org).
65. DeVito, J. A. (2013). *The interpersonal communication book*. Pearson.