

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА  
ШЕВЧЕНКА  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ**

**Кафедра психодіагностики та клінічної психології**

**Зв'язок емоційного інтелекту та академічної успішності студентів  
ВНЗ у період повномасштабної війни в Україні**

*Кваліфікаційна робота*

Студентки 2 року ОР Магістр  
(спеціальність 053 «Психологія»,  
освітня програма «Психологія», заочна  
форма навчання)

**Супрун Ірини Олександрівни**

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психодіагностики та  
клінічної психології

**Морозова-Ларіна Ольга Ігорівна**

**Роботу рекомендовано до захисту на ЕК № 2**

**Протокол № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_ року**

**Завідувачка кафедри психодіагностики та клінічної психології**

\_\_\_\_\_ **Людмила КРУПЕЛЬНИЦЬКА**

**Київ – 2024**

## ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ, РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ, ТРИВОЖНОСТІ, ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ	10
1.1. Теоретичні основи формування емоційного інтелекту	10
1.1.1. Визначення емоційного інтелекту: поняття, складові та значення	10
1.1.2. Моделі емоційного інтелекту: класичні та сучасні підходи	12
1.1.3. Роль емоційного інтелекту у формуванні академічної успішності студентів	15
1.2. Теоретичні основи формування резильєнтності та її впливу на академічну успішність студентів	17
1.2.1. Поняття резильєнтності: визначення та складові	17
1.2.2. Фактори, що впливають на розвиток резильєнтності у студентів	20
1.2.3. Взаємозв'язок між резильєнтністю та академічною успішністю студентів	21
1.3. Взаємозв'язок емоційного інтелекту, тривожності та професійної життєстійкості з академічною успішністю студентів	23
1.3.1. Психологічні аспекти тривожності: причини, наслідки та механізми впливу	23
1.3.2. Концепція професійної життєстійкості: визначення та роль у професійному зростанні	26
1.3.3. Аналіз взаємозв'язку між емоційним інтелектом, тривожністю, професійною життєстійкістю та академічною успішністю студентів	30

1.4. Життєві цінності та їх роль у формуванні академічної успішності студентів	33
1.4.1. Визначення життєвих цінностей: поняття та категорії	33
1.4.2. Взаємозв'язок між життєвими цінностями та особистісним розвитком	36
1.4.3. Вплив життєвих цінностей на мотивацію до навчання та академічну успішність студентів	38
Висновки до розділу 1	40
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ, РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ, ТРИВОЖНОСТІ, ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ	43
2.1. Концептуальна модель та гіпотези емпіричного дослідження	43
2.2. Методологічне обґрунтування емпіричного дослідження	46
2.3. Характеристика досліджуваної вибірки	58
Висновки до розділу 2	62
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	64
3.1. Рівень емоційного інтелекту студентів ВНЗ	64
3.2. Рівень резильєнтності та її зв'язку з академічною успішністю студентів ВНЗ	71
3.3. Зв'язок емоційного інтелекту, тривожності та професійної життєстійкості з академічною успішністю студентів ВНЗ	76
3.4. Роль життєвих цінностей у формуванні академічної успішності студентів ВНЗ	102
Висновки до розділу 3	111
ВИСНОВКИ	114
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	117
ДОДАТКИ	134

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Повномасштабна війна, що триває на території України, значно змінює умови навчання та соціально-психологічну ситуацію, створюючи додаткові стресові фактори, які впливають на психічне здоров'я та академічні результати молоді. В таких умовах важливим аспектом стає здатність студентів адаптуватися до нових реалій, ефективно управляти емоціями та долати стресові ситуації, що, в свою чергу, відображається на їхній академічній успішності та життєстійкості.

В останні роки набуває популярності концепція емоційного інтелекту, що включає здатність усвідомлювати, розуміти та регулювати емоції як власні, так і інших людей. Наукові дослідження показують, що високий рівень емоційного інтелекту у студентів сприяє покращенню міжособистісних стосунків, зниженню рівня стресу та тривожності, що має позитивний вплив на навчальні досягнення. У період війни, коли студенти переживають значні емоційні навантаження, розвиток емоційного інтелекту може стати важливим чинником, який допомагає зберегти психологічну стабільність та забезпечити успішне навчання.

Одночасно, проблема резильєнтності, або здатності до адаптації та відновлення після стресу, є надзвичайно важливою для студентів, які перебувають у складних соціально-психологічних умовах. Резильєнтні особистості, здатні ефективно долати труднощі та зберігати внутрішній баланс, можуть краще адаптуватися до непередбачуваних ситуацій, що особливо актуально в умовах війни. Розвиток резильєнтності є важливим для забезпечення академічної мотивації та успіху, оскільки дозволяє студентам зберігати фокус на навчальних цілях навіть у найскладніших умовах.

З огляду на вищезазначене, дослідження взаємозв'язку між емоційним інтелектом, резильєнтністю та академічною успішністю студентів ВНЗ в умовах війни є надзвичайно важливим для розробки ефективних стратегій підтримки студентів. Це дослідження дозволить виявити, які психологічні та

емоційні чинники найбільше сприяють успішності студентів, та розробити методи і програми, що допоможуть їм впоратися з викликами сучасності.

Таким чином, вивчення зв'язку емоційного інтелекту, резильєнтності та академічної успішності студентів у період повномасштабної війни є важливим науковим завданням, яке має практичне значення для підвищення психо-емоційної стійкості студентської молоді, забезпечення її навчальних досягнень та соціальної адаптації в умовах постійного стресу та невизначеності

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування та аналіз емпірично встановлених зв'язків між емоційним інтелектом та резильєнтністю у контексті академічної успішності.

Наше емпіричне дослідження передбачає визначення впливу тривожності на емоційно-ціннісну сферу особистості, вивчення особливостей ціннісно-сенсової сфери та її взаємодії з мотивацією до навчання, резильєнтністю і академічною успішністю студентів вищих навчальних закладів в умовах повномасштабної війни в Україні.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми формування емоційного інтелекту, резильєнтності, професійної життєстійкості та їх взаємозв'язку у студентів ВНЗ;
2. Здійснити теоретичний аналіз зв'язку тривожності студентів ВНЗ з їх резильєнтністю та академічною успішністю;
3. Емпіричним шляхом визначити рівень емоційного інтелекту, резильєнтності, професійної життєстійкості, психічних станів у студентів ВНЗ з різною академічною успішністю;
4. Проаналізувати зв'язок емоційного інтелекту та резильєнтності і професійної життєстійкості у студентів ВНЗ;
5. Проаналізувати взаємозв'язок психічних станів: тривожності, ригідності, фрустрації, агресії з емоційним інтелектом та академічною успішністю студентів ВНЗ;

6. Проаналізувати зв'язок життєвих цінностей та академічної успішності студентів ВНЗ.

**Об'єкт дослідження:** емоційно-ціннісна сфера особистості.

**Предмет дослідження:** зв'язок емоційного інтелекту та академічної успішності студентів ВНЗ у період повномасштабної війни в Україні.

**Методи дослідження.** Для вирішення окреслених завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження.

- **теоретичні:** аналіз, синтез і узагальнення матеріалів щодо сучасного стану досліджуваної проблеми у останніх дослідженнях у науковій літературі й опрацювання отриманих результатів під час теоретико-методологічного дослідження;

- **емпіричні:** анкетування, тестування, зокрема, вимірювання рівня тривожності за методиками Дж. Тейлор, General Anxiety Disorder GAD 7 Тривога та «Самооцінка психічних станів» за Айзенком; визначення рівня емоційного інтелекту за «Тест на емоційний інтелект» (Тест EQ, Н. Холл); визначення рівня професійної життєстійкості за «Опитувальник професійної життєстійкості, життєстійкість в умовах війни»; аналіз життєвих цінностей за методикою Ш. Шварца «Портрет цінностей» (в адаптації І. Семків); визначення рівня резильєнтності за «Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10» (в адаптації Н. Олексіної, 2024).

Обробку емпіричних показників здійснено з використанням методів математичної статистики: описової статистики з визначенням середнього, медіани, розмаху, частотного аналізу із встановленням відсоткової частоти порівняно із фактичною кількістю, кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції за критерієм Пірсона, однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA, виявлення статистично значущих відмінностей за U-критерієм Манна-Уїтні та множинного регресійного аналізу за коефіцієнтом регресії.

**Дослідницька вибірка.** У дослідженні взяли участь 77 респондентів, серед яких 62 дівчат та 15 хлопців віком від 17 до 19 років. Опитування

проводилося у форматі онлайн із використанням Google-Form та використання опитувальників та шкал із безпосередньою очною участю.

### **Наукова новизна одержаних результатів дослідження:**

Вперше проведено комплексне дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту, резильєнтності, тривожності та академічної успішності студентів ВНЗ в умовах війни, що дозволяє глибше зрозуміти значення цих факторів у навчальному процесі і формуванні емоційно-ціннісної сфери студентів у кризових ситуаціях.

### **Набули подальшого розвитку положення про:**

1. Важливість розвитку емоційного інтелекту і резильєнтності для підвищення академічної успішності студентів, зокрема в умовах стресу та невизначеності, що виникають під час війни.

2. Взаємозв'язок між тривожністю та академічною успішністю, де підтверджено негативний вплив високого рівня тривожності на навчальні результати, що вимагає розробки програм для зниження стресу серед студентів.

3. Позитивний вплив високого рівня емоційного інтелекту на розвиток резильєнтності у студентів, що допомагає їм ефективно адаптуватися до стресових умов війни та успішно долати академічні труднощі.

### **Уточнено розуміння:**

1. Взаємодії між емоційним інтелектом, резильєнтністю та академічною успішністю, де емоційний інтелект є важливим ресурсом для розвитку резильєнтності, а разом ці фактори підвищують здатність студентів долати стресові ситуації, особливо в умовах соціальних та політичних криз.

2. Ролі життєвих цінностей як мотиваційного чинника, що допомагає студентам зберігати фокус на академічних цілях, підвищує їх стійкість до стресів і покращує результати навчання.

3. Впливу життєвих цінностей на академічну успішність студентів ВНЗ в умовах війни. Виявлено, що студенти з вираженими цінностями (універсалізм, досягнення, самостійність) мають вищу мотивацію до навчання

та кращі академічні результати, відкриваючи нові перспективи для формування навчальних програм.

**Практичне значення роботи** полягає в можливості створення інструментів та методів для покращення психоемоційного стану студентів, підвищення їх успішності та підготовки до професійної діяльності в умовах кризових ситуацій, а саме:

1. Розробки програм підвищення емоційного інтелекту та резильєнтності. Результати можуть бути використані для створення програм, які допомагають студентам розвивати емоційний інтелект і життєстійкість, знижувати рівень тривожності, що позитивно впливає на їх академічні результати та психоемоційне благополуччя.

2. Розробки корекційні програм для зниження тривожності. Дослідження дозволяє розробити програми, які зменшують тривожність серед студентів, покращуючи їх навчальні результати та психоемоційний стан.

3. Інтеграції життєвих цінностей в освітній процес. Розробка курсів і програм, що сприяють формуванню позитивних життєвих цінностей серед студентів, що підвищує їх мотивацію до навчання та академічну успішність.

4. Психологічної підтримка в кризових умовах. Дані можуть бути використані для створення психологічної підтримки студентів в умовах війни чи інших криз, зберігаючи їх психоемоційне благополуччя та стабільність навчання.

5. Індивідуальне консультування та коучинг. Розробка індивідуальних програм для покращення емоційного інтелекту, життєстійкості та здатності до адаптації в умовах стресу та високого навчального навантаження.

**Достовірність і обґрунтованість наукових результатів.** Було логічно обґрунтовано вибір основних припущень і окреслено обмеження, які застосовувались при постановці мети та завдань дослідження. Використано репрезентативну вибірку, а також сучасні, валідні й надійні емпіричні інструменти. Крім того, застосовано перевірені та загальноприйняті в науковій

практиці методи математико-статистичного аналізу даних, а також коректно обрані показники і критерії. Дослідження поєднує теоретичний аналіз із практичним емпіричним дослідженням.

**Структура та обсяг роботи.** Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 158 найменувань, з них – 122 іноземною мовою, та 7 додатків. Дослідження містить 31 таблицю і 12 рисунків. Основний зміст викладено на 112 сторінках комп'ютерного набору. Повний обсяг роботи становить 153 сторінки.

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ, РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ, ТРИВОЖНОСТІ, ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ**

## **1.1. Теоретичні основи формування емоційного інтелекту**

### **1.1.1. Визначення емоційного інтелекту: поняття, складові та значення**

Емоційний інтелект (EI) – це психологічний конструкт, який визначає здатність особи усвідомлювати, розуміти і регулювати як власні, так і чужі емоції. Концепція емоційного інтелекту виникла внаслідок потреби зрозуміти, чому деякі люди досягають успіху не лише завдяки своїм інтелектуальним здібностям, але й завдяки вмінню керувати емоціями у соціальних взаємодіях (Bar-on et al., 2022).

Емоційний інтелект можна визначити як сукупність навичок, які дозволяють людині ефективно працювати з емоціями в різноманітних контекстах. Основна ідея полягає в тому, що успішність людини не визначається лише її IQ (коефіцієнт інтелекту), а й здатністю адекватно реагувати на емоційні ситуації (Chaidi & Demokritos, 2023). Дослідження показують, що емоційний інтелект може значно впливати на успіх у професійній сфері, стосунках і загальному психологічному благополуччі (Assana et al., 2017). Згідно з моделлю, запропонованою Пітером Саловеєм і Джоном Майером, емоційний інтелект складається з чотирьох основних компонентів: усвідомлення емоцій, управління емоціями, соціальна усвідомленість, та використання емоцій для стимулювання мислення (Cobb & Mayer, 2000; Salovey & Grewal, 2005).

Усвідомлення емоцій охоплює здатність розпізнавати та визначати свої емоційні стани, а також емоції інших людей. Це є ключовим етапом на шляху до ефективного управління емоціями. Управління емоціями передбачає здатність контролювати власні емоційні реакції, адекватно реагувати на

емоційні прояви оточуючих та використовувати емоції для підвищення ефективності комунікації (Cobb & Mayer, 2000). Це включає навички емоційної регуляції, які дозволяють індивіду зберігати внутрішній спокій навіть у стресових ситуаціях, що є важливим аспектом у навчальному процесі. Наприклад, студенти, які усвідомлюють свою тривогу перед екзаменом, можуть застосувати різноманітні стратегії для її зниження, такі як методи релаксації або додаткове навчання (Shankar & Park, 2016).

Використання емоцій для стимулювання мислення включає в себе здатність використовувати емоції для підвищення творчості, мотивації та прийняття рішень. Емоції можуть бути потужним двигуном для активізації когнітивних процесів, допомагаючи людині генерувати нові ідеї або розв'язувати складні завдання (Salovey & Grewal, 2005).

Емоційний інтелект відіграє критичну роль у багатьох сферах життя. Соціальна усвідомленість означає здатність сприймати соціальні сигнали, розуміти контексти, в яких виникають емоції, і вміти ставити себе на місце інших людей. Цей аспект емоційного інтелекту сприяє розвитку емпатії, що є ключовим для ефективних міжособистісних стосунків. Зокрема, дослідження показують, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту мають кращі комунікативні навички, здатність до співпраці, ефективніше справляються зі стресом і конфліктами. Ці якості, у свою чергу, сприяють підвищенню продуктивності на роботі і в навчанні (Mrisho & Mseti; 2024 Sánchez-Álvarez et al., 2020).

У контексті вищої освіти емоційний інтелект є важливим фактором успішності студентів. Високий рівень емоційного інтелекту може сприяти кращій академічній мотивації, зменшенню рівня стресу і тривожності, а також формуванню позитивних життєвих цінностей (Rauf & Iqbal, 2024). Студенти, які володіють високим емоційним інтелектом, здатні ефективніше спілкуватися з однокурсниками і викладачами, що позитивно впливає на їх навчальний процес (Sánchez-Álvarez et al., 2020).

Емоційний інтелект також важливий для професійного розвитку. У сучасному світі, де міжособистісні відносини і командна робота стають все більш важливими, емоційний інтелект стає однією з основних навичок, які шукають роботодавці. Здатність адаптуватися до соціальних контекстів і ефективно управляти емоціями стає важливим аспектом успішної кар'єри (Mrisho & Mseti, 2024).

Таким чином, емоційний інтелект є важливим аспектом особистісного розвитку та професійної підготовки, що потребує особливої уваги в умовах сучасної освіти і динамічного ринку праці. В умовах вищої освіти та професійного розвитку емоційний інтелект стає критично важливим, оскільки сприяє формуванню позитивних стосунків і підвищенню продуктивності, що, у свою чергу, робить його важливою навичкою в сучасному світі. Розвиток емоційного інтелекту може стати важливим інструментом для досягнення успіху не лише в навчанні, а й у житті загалом.

### **1.1.2. Моделі емоційного інтелекту: класичні та сучасні підходи**

Емоційний інтелект (EI) розглядається через різні моделі, які допомагають зрозуміти його складові та функції. Існують як класичні, так і сучасні підходи до вивчення емоційного інтелекту, кожен з яких має свої особливості і акценти.

На сьогодні, як результат численних наукових та практичних досліджень емоційного інтелекту ми маємо дві класичні моделі емоційного інтелекту та три найбільш відомих сучасні, кожна з яких має свої особливості. Класичні моделі представлені роботами Саловея і Майера, Бар-Она, а також Гоулмана (Salovey & Grewal, 2005).

Пітер Саловей і Джон Майер, як піонери в дослідженні EI, визначають чотири ключові компоненти: усвідомлення емоцій, управління емоціями, соціальну усвідомленість та використання емоцій для підвищення когнітивних процесів. Їхній підхід зосереджується на ролі емоцій у формуванні міжособистісних стосунків і прийнятті рішень.

Доктор Рувен Бар-Он у 1997 році запропонував альтернативну модель, яка розширює поняття емоційного інтелекту, включаючи широкий спектр рис особистості, здатних передбачати успіх у різних сферах життя (Bar-On et al., 2022). Цей підхід акцентує увагу на міжособистісних навичках, адаптивності та стійкості, що є критичними для емоційного інтелекту та загального успіху (Singh et al., 2022).

Згідно з Бар-Оном, вміння розуміти і виражати емоції важливе для ефективної комунікації та самовираження. Успішна взаємодія потребує поєднання міжособистісних навичок, управління стресом та адаптивності, що охоплює емоційно-соціальний інтелект (Ackley, 2016; Bar-On & Bar-On, 2006; Chaidi et al., 2023).

Інспірований працями Саловея і Майєра, Деніел Гоулман написав книгу «Емоційний інтелект: Чому це може бути важливіше за IQ», де наводить аналіз значення емоційного інтелекту для суспільства (Ackley, 2016; Razzaq & Aftab, 2019; Saxena et al., 2017). Він вважає, що недостатнє усвідомлення емоцій може призвести до різноманітних соціальних проблем.

Гоулман визначає п'ять основних складових емоційного інтелекту: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та навички спілкування. Самосвідомість включає здатність усвідомлювати свої емоції та їхній вплив на інших, тоді як саморегуляція – це вміння контролювати деструктивні імпульси (Chaidi et al., 2023; Saxena et al., 2017). Внутрішня мотивація передбачає прагнення досягати цілей за рахунок внутрішніх інтересів, а емпатія – вміння підтримувати стосунки та обслуговувати клієнтів (Chaidi et al., 2023; Kumari, 2022; Saxena et al., 2017).

Сучасні підходи до емоційного інтелекту зосереджуються на розвитку навичок через моделі компетенцій. Цей підхід акцентує на навчанні ключовим компетенціям, таким як управління стресом і комунікативні навички, що дозволяє структурувати програми розвитку емоційного інтелекту в професійних середовищах.

Інтеграційні моделі емоційного інтелекту розглядають його у контексті інших форм інтелекту, враховуючи соціальні, культурні та когнітивні фактори. Зокрема, нові підходи акцентують на емоційній свідомості, яка допомагає усвідомлювати емоції як власні, так і чужі, що сприяє кращій міжособистісній взаємодії.

Дослідження Kukreja та співавторів (Kukreja et al., 2024), підкреслюють важливість переходу від традиційних підходів до емоційної кмітливості, ілюструючи це на прикладі програми "Наступна Ліга", що підтримує професіоналів у складних ситуаціях. Ця програма демонструє, що гармонійне поєднання інтелектуального та емоційного інтелекту є критично важливим для досягнення успіху.

Емоційний інтелект набуває все більшої популярності в різних сферах, включаючи лідерство, динаміку команд та особистісний розвиток. Його важливість підкреслюється в умовах сучасної глобалізації, де успіх залежить від здатності ефективно адаптуватися та управляти емоціями (Maulding, 2002; Schneider & Khazon, 2013). У сучасній глобалізованій економіці лідери майбутнього повинні використовувати емоційний інтелект для підтримки розвитку навичок і лідерського потенціалу інших (Chopra & Kanji, 2010).

Отже, різноманітні моделі емоційного інтелекту відображають його складність і значущість у сучасному світі. Класичні моделі, акцентуючи на когнітивних аспектах, доповнюються сучасними підходами, які зосереджуються на практичному застосуванні та розвитку навичок. Цей підхід дозволяє більш ефективно інтегрувати емоційний інтелект у різні сфери життя, що підвищує загальний успіх особистостей та організацій.

Зважаючи на швидкі зміни в суспільстві, подальше дослідження емоційного інтелекту має величезне значення. Це допоможе розробити програми навчання, які сприятимуть розвитку емоційного інтелекту, що в свою чергу може позитивно вплинути на успішність молоді в академічних та професійних сферах.

### 1.1.3. Роль емоційного інтелекту у формуванні академічної успішності студентів

Емоційний інтелект (EI) є важливим чинником, що впливає на успішність людини в різних сферах життя, включаючи навчання, кар'єру та особисті стосунки. Дослідження підтверджують, що високий рівень емоційного інтелекту позитивно впливає на академічні досягнення та загальну успішність студентів (Mrisho & Mseti, 2024). Зокрема, емоційний інтелект має велике значення в підлітковому віці, який охоплює період з 10 до 19 років, і характеризується інтенсивними фізичними, емоційними та психосоціальними змінами (World Health Organization, 2021). У цей період, коли активно розвиваються мозкові структури, включаючи кіркові та лімбічні системи, емоційний інтелект виявляється критично важливим для формування емоційної чутливості та адаптації до змін (Eiland & Romeo, 2013).

Академічна успішність студентів значною мірою залежить не лише від рівня знань та навичок, а й від здатності управляти своїми емоціями, справлятися зі стресовими ситуаціями та взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу. Дослідження свідчать, що студенти з високим рівнем EI часто демонструють високі комунікативні навички, здатність до саморегуляції, стійкість до стресу та високий рівень мотивації. Такі студенти краще справляються зі стресовими ситуаціями, як-от іспити чи важливі проекти, оскільки мають розвинені навички регуляції емоцій, що дозволяє їм зберігати спокій і ефективно вирішувати проблеми (Shankar & Park, 2016).

Крім того, емоційний інтелект сприяє розвитку комунікативних навичок, що є важливими для успішного навчання та взаємодії в академічному середовищі. Студенти з високим рівнем EI зазвичай легше знаходять спільну мову з однокурсниками і викладачами, що підвищує ефективність їхньої співпраці в групах та сприяє кращому виконанню колективних завдань. Емоційний інтелект також відіграє важливу роль у визначенні цілей, управлінні часом та ресурсами, що, в свою чергу, підвищує мотивацію до

навчання та сприяє успішному подоланню відволікань. Студенти з високим рівнем ЕІ здатні правильно визначати пріоритетність завдань, що є важливим для досягнення академічних результатів.

Емоційний інтелект має значення не лише для навчальних досягнень, а й для професійного розвитку. У сучасних умовах, коли на ринку праці постійно змінюються вимоги, рівень емоційного інтелекту стає важливим критерієм при прийомі на роботу та кар'єрному просуванні. Люди з високим рівнем ЕІ мають певні переваги в таких аспектах, як лідерство, адаптивність і здатність до конструктивного вирішення конфліктів. Вони можуть надихати колег, створювати позитивну атмосферу в колективі, що сприяє зростанню продуктивності та креативності. Такі особи здатні краще зрозуміти емоції інших, що допомагає їм ефективно управляти конфліктами та знаходити компроміси, що особливо важливо в професійному середовищі (Mrisho & Mseti, 2024).

Крім того, розвиток емоційного інтелекту підвищує лідерські здібності та сприяє покращенню психічного здоров'я. Дослідження підтверджують, що високий рівень ЕІ посилює лідерські якості, допомагаючи людині ефективно адаптуватися до змін на ринку праці та успішно реагувати на нові виклики, що є критично важливим для особистісного і професійного розвитку (El-Khodary & Samara, 2019; Lopez-Zafra et al., 2019; Sánchez-Álvarez et al., 2020). Підвищений рівень емоційного інтелекту також корелює з резильєнтністю, що сприяє психічному благополуччю та задоволеності життям, особливо в умовах стресу та невизначеності (O'Connor et al., 2021; Ramos-Díaz et al., 2019).

Таким чином, емоційний інтелект має значний вплив на когнітивні та емоційні процеси, що дозволяє людям ефективно адаптуватися до зовнішніх умов, підтримувати здоровий психоемоційний стан і досягати успіхів у різних сферах діяльності. Згідно з теорією тріумфального мозку, емоційний інтелект інтегрує когнітивні та емоційні аспекти, сприяючи взаємодії неокортексту, середнього мозку та рептильного стовбура мозку, що дозволяє гармонійно

поєднувати емоції та розум в процесі прийняття рішень (Butler, 2008; Mayer et al., 2008).

Отже, емоційний інтелект є ключовим фактором, що впливає на успішність студентів і їхню здатність досягати високих результатів у навчанні та професійній діяльності. Розвиток емоційного інтелекту може стати важливим елементом у навчальних програмах, що сприятиме формуванню компетентних, адаптивних і успішних особистостей. Таким чином, акцент на емоційному інтелекті в освіті та професійному розвитку є важливим кроком до підготовки молоді до сучасних викликів.

## **1.2. Теоретичні основи формування резильєнтності та її вплив на академічну успішність**

### **1.2.1. Поняття резильєнтності: визначення та складові**

Резильєнтність визначається як здатність індивіда адаптуватися до труднощів та відновлюватися після їх переживання. Це поняття тісно пов'язане з емоційним інтелектом, оскільки особи з високим рівнем ЕІ зазвичай проявляють більшу стійкість у стресових ситуаціях (Schneider et al., 2013). Термін "резильєнтність" походить від латинського *resilire*, що в перекладі означає "повертатися назад", і в психології відображає здатність людини зберігати психічне здоров'я та функціональність під час стресових або травматичних подій (Chopra & Kanji, 2010). У цьому контексті резильєнтність є не лише механізмом подолання труднощів, а й активним процесом, який дозволяє людині зберігати психічну рівновагу та стабільність, адаптуючись до змін.

Резильєнтність є багатогранним явищем, що включає в себе здатність ефективно долати труднощі, адекватно на них реагувати і шукати стабільність в умовах нестабільності (Grant & Kinman, 2015). Вона також є динамічним процесом, що веде до адаптації в умовах значних викликів, таких як стресові ситуації або життєві травми (Margalit & Idan, 2004). У психологічному контексті резильєнтність можна розглядати як властивість особистості, яка

дозволяє зберігати здатність до нормального функціонування навіть після серйозних негативних подій, таких як втрати, кризи чи значні стреси (Connor & Davidson, 2003; Bonanno, 2008). Згідно з дослідженнями, резильєнтність є важливим елементом особистісної структури, що сприяє ефективній адаптації в умовах стресу та допомагає знаходити оптимальні способи подолання складних ситуацій (Кіреєва et al., 2020).

Резильєнтність розглядається як здатність не лише "пережити" труднощі, а й активно відновлюватися після них, сприяючи особистісному зростанню та розвитку (П'янтківська, 2023). Вона є складним процесом, що включає в себе набір специфічних навичок, які допомагають людині справлятися з негативними емоціями, зберігаючи при цьому оптимістичний погляд на життя та здоров'я. Як зазначає Грішин (2021), резильєнтність є багатогранним феноменом, що включає в себе кілька рівнів дослідження, таких як когнітивний, конструктивістський і екологічний підходи. Когнітивний підхід зосереджується на саморегуляції емоцій та поведінки в стресових ситуаціях і використанні психотехнологій, що підвищують стресостійкість та сприяють розвитку резильєнтності особистості. Дослідження також показують, що резильєнтність тісно пов'язана з рядом важливих психо-соціальних компонентів, зокрема з емоційною регуляцією, соціальною підтримкою, адаптивними навичками, оптимізмом, психологічною гнучкістю та навичками вирішення проблем. Емоційна регуляція є важливим аспектом резильєнтності, оскільки дозволяє людині контролювати свої емоції, розуміти їх та адаптувати реакції до конкретних ситуацій. Це дозволяє зменшити негативний вплив стресових подій на психічне здоров'я та зберігати стабільність у складних ситуаціях. Соціальна підтримка, яка включає в себе взаємодію з родиною, друзями та колегами, є важливим чинником, що допомагає знижувати відчуття самотності і ізоляції, що також позитивно впливає на здатність до адаптації в стресових ситуаціях. Адаптивні навички, що включають гнучкість мислення та креативність у вирішенні проблем, дозволяють швидко реагувати на нові виклики,

забезпечуючи ефективну адаптацію до змін у навколишньому середовищі. Оптимізм, що є важливим компонентом резильєнтності, допомагає людині зберігати позитивний погляд на життя, навіть у складних умовах, що сприяє збереженню мотивації та підвищенню загального рівня психічного здоров'я. Психологічна гнучкість дозволяє людині адаптувати свою поведінку та мислення відповідно до ситуації, що сприяє швидкій адаптації до змін і розвитку нових стійких стратегій подолання стресу.

Особливо важливою є роль резильєнтності у сфері освіти, де вона сприяє зниженню рівня стресу та тривожності серед студентів і допомагає їм підтримувати мотивацію та академічну успішність (Danya et al., 2024). Умови швидких змін, таких як соціальні, політичні чи економічні кризи, роблять розвиток резильєнтності важливим завданням для індивідуумів і суспільства в цілому. Дослідження П'янківської (2023) свідчать, що високий рівень резильєнтності корелює з підвищенням рівня задоволення життям, зменшенням негативних емоцій, таких як тривога чи депресія, а також сприяє кращій взаємодії в міжособистісних відносинах. В результаті, розвиток резильєнтності в освітньому процесі не лише підвищує психологічне благополуччя студентів, але й допомагає їм справлятися з навчальним стресом, що є критично важливим для досягнення академічних успіхів і загального благополуччя (П'янтківська, 2023).

Отже, резильєнтність є складним та багатогранним явищем, яке включає емоційну регуляцію, соціальну підтримку, адаптивні навички, оптимізм, психологічну гнучкість і навички вирішення проблем. Розуміння цих складових має критичне значення для підтримки психічного благополуччя та успішності студентів, що підкреслює важливість інтеграції програм розвитку резильєнтності в освітній процес. Успішне формування резильєнтності у молоді забезпечує їй можливість адаптуватися до викликів сучасності та досягати своїх цілей у швидко змінюваному світі.

### 1.2.2. Фактори, що впливають на розвиток резильєнтності у студентів

Розвиток резильєнтності серед студентів є складним процесом, що залежить від численних внутрішніх і зовнішніх факторів, які взаємодіють і впливають на здатність молоді справлятися з життєвими труднощами. Зокрема, до таких чинників належать психологічні, соціальні, особистісні та середовищні аспекти, що разом сприяють формуванню стійкості (Sanchez-Teruel & Maria Auxiliadora, 2014).

Метаналізи, проведені Richardson (2002), Masten (2014) та Лазосом (2018), виявили різноманітність факторів, що впливають на резильєнтність, а також показали її позитивний вплив на результативність діяльності студентів. Психологічні чинники, зокрема самосвідомість, емоційна регуляція та оптимізм, є основою для формування стійкості. Студенти, які здатні усвідомлювати та контролювати свої емоції, мають кращі можливості для ефективного подолання стресу, а оптимістичний погляд на життя сприяє адаптації до викликів, сприймаючи їх як тимчасові бар'єри, а не нездоланні труднощі.

Соціальні чинники, такі як підтримка з боку оточення та комунікативні навички, також є важливими для розвитку резильєнтності. Наявність емоційної підтримки від родини, друзів, викладачів і однокурсників значно знижує відчуття ізоляції і допомагає студентам ефективніше справлятися з труднощами. Вміння належно взаємодіяти з іншими також сприяє зміцненню соціальних зв'язків, що є важливим для підвищення резильєнтності (O'Connor et al., 2021).

Середовищні фактори, зокрема підтримуюче освітнє середовище та культурний контекст, також впливають на формування стійкості. Позитивна атмосфера в навчальних закладах, створена викладачами, сприяє підвищенню впевненості студентів і їх мотивації до навчання. Культурні традиції, які підтримують колективізм і співпрацю, також сприяють розвитку соціальних

зв'язків, що зміцнюють резильєнтність. Водночас безпечно і комфортно фізичне середовище, яке забезпечує доступ до ресурсів і можливостей для відновлення сил, позитивно позначається на здатності студентів долати стресові ситуації (Sánchez-Teruel & María Auxiliadora, 2014).

Особистісні фактори, зокрема індивідуальні цінності, життєвий досвід та мотивація, значною мірою визначають рівень резильєнтності. Студенти, чия життєва філософія підтримує стійкість і адаптивність, з більшою ймовірністю успішно справляються з труднощами. Досвід подолання минулих труднощів допомагає формувати ефективні стратегії адаптації до нових викликів. Лазос (2018) зазначає, що емоційний інтелект, механізми захисту, самооцінка та впевненість у власній ефективності є важливими аспектами, які взаємодіють з розвитком резильєнтності. Внутрішня мотивація до досягнення успіху і розвитку також відіграє важливу роль у формуванні стійкості. Дослідження Афузової та співавторів (2023), показали, що першокурсники, які переживають воєнний стан, мають знижені можливості для адаптації до складних життєвих обставин. Це вказує на важливість дослідження "слабких" аспектів резильєнтності в умовах специфічних соціальних чи політичних труднощів, зокрема в контексті адаптації студентів до навчання в умовах кризи.

Отже, розвиток резильєнтності у студентів визначається взаємодією багатьох факторів, зокрема психологічних, соціальних, середовищних та особистісних. Розуміння впливу цих чинників на адаптивність є важливим для створення ефективних програм підтримки і розвитку резильєнтності в навчальному процесі. Підтримка студентів у розвитку їхньої резильєнтності може суттєво покращити їхню успішність і загальне благополуччя.

### **1.2.3. Взаємозв'язок між резильєнтністю та академічною успішністю**

Взаємозв'язок між резильєнтністю та академічною успішністю є однією з важливих тем, що активно досліджуються в галузі освіти і психології. Резильєнтність, яка визначається як здатність індивіда адаптуватися до

труднощів і стресових ситуацій, має значний вплив на академічні досягнення студентів. Основними передумовами академічної успішності є вміння справлятися зі стресом, адаптивність до змін, а також навички вирішення проблем (Wang & Kong, 2020).

Студенти, які демонструють високу резильєнтність, можуть ефективно справлятися з різними стресовими ситуаціями, що виникають під час навчання, такими як іспити, терміни здачі проектів та інші вимоги. Це дозволяє їм зберігати спокій і зосередженість, що, у свою чергу, позитивно впливає на їхні академічні результати. Як зазначає П'янтківська Л.В. (П'янтківська, 2023), розвинена резильєнтність може включати в себе різні ресурси, що допомагають студентам мобілізуватися під час складних умов, таких як воєнні дії.

Резильєнтні студенти також легше адаптуються до змін у навчальному процесі, наприклад, нових програм, змін у курсах чи методах викладання. Ця адаптивність дозволяє їм швидше засвоювати нові знання і стратегії навчання, що безпосередньо впливає на їхню успішність. Окрім того, резильєнтність тісно пов'язана з розвитком навичок вирішення проблем. Студенти, які володіють цими навичками, здатні ефективніше знаходити рішення для академічних викликів, що сприяє підвищенню їхньої успішності (Balgiu, 2017).

Взаємозв'язок між резильєнтністю та академічною успішністю можна охарактеризувати як циклічний. Резильєнтність допомагає досягати успіху, а досягнення, у свою чергу, сприяють подальшому розвитку резильєнтності. Цей процес формує позитивну спіраль, де кожен аспект підсилює інший (Masten, 2014).

Соціальна підтримка, яка є важливим чинником резильєнтності, також відіграє значну роль в академічному успіху. Дослідження свідчать, що студенти, які отримують підтримку від своїх однокурсників, викладачів і родини, мають вищі академічні результати та вищий рівень резильєнтності. Водночас слід зазначити, що рівень резильєнтності може варіюватися між

студентами через індивідуальні, культурні та соціальні фактори. Це свідчить про те, що вплив резильєнтності на успішність може проявлятися по-різному, залежно від особистісних особливостей (Fraser et al., 1999).

Крам та інші дослідники виявили, що сприйняття стресу як позитивного фактора веде до збільшення гормонів росту, незалежно від загрози чи виклику. Позитивне сприйняття стресу корелює з покращеними емоційними та когнітивними результатами, тоді як негативне сприйняття має протилежний ефект (Crum et al., 2016). Дослідження Kukreja P. та співавторів (Kukreja et al., 2024), показали, що емоційна узгодженість має зв'язок із продуктивністю, що впливає на розвиток особистості, навчання та адаптацію. Автори підкреслюють, що гармонія в цих аспектах сприяє високій продуктивності як у професійному, так і в особистому житті, підтримуючи прагнення до безперервного навчання та зростання. Вони стверджують, що майбутнє належить тим, хто може гармонійно поєднувати когнітивний та емоційний інтелект, що забезпечує всебічний успіх у різних сферах життя.

Отже, взаємозв'язок між резильєнтністю та академічною успішністю є складним і багатогранним. Резильєнтність не лише допомагає студентам успішно подолати навчальні виклики, але й підвищується через досягнення в навчанні. Розуміння цього зв'язку є критично важливим для розробки ефективних стратегій підтримки студентів, що допоможуть їм формувати резильєнтність та досягати високих академічних результатів. Цей підхід може суттєво підвищити загальне благополуччя студентів і їхню готовність до майбутніх викликів у навчанні та житті.

### **1.3. Вплив емоційного інтелекту, тривожності та професійної життєстійкості на академічну успішність**

#### **1.3.1. Психологічні аспекти тривожності: причини, наслідки та механізми впливу**

Тривожність є важливим психологічним явищем, яке суттєво впливає на якість життя людини, особливо в сферах навчання та професійної діяльності.

Вона може мати як позитивні, так і негативні наслідки, що залежить від її інтенсивності та контексту (Malakar, 2019).

Причини тривожності охоплюють як внутрішні, так і зовнішні чинники. До внутрішніх факторів належать генетична схильність і особистісні риси. Дослідження показують, що тривожність може мати генетичну основу: якщо в сім'ї є випадки тривожних розладів, ймовірність їх прояву у нащадків зростає. Особи з такими рисами особистості, як перфекціонізм і низька самооцінка, частіше піддаються тривожності. Ці риси можуть спотворювати сприйняття ситуацій, викликаючи надмірне занепокоєння (Rauf & Iqbal, 2024; Richard, et al., 2022).

Зовнішні чинники включають соціальні та стресові ситуації. Значні життєві події, наприклад, зміна місця навчання, проблеми у стосунках чи фінансові труднощі, можуть призводити до тривожності. Студенти, які стикаються з високими вимогами в навчанні, часто переживають підвищений рівень стресу. Соціальна ізоляція або негативний досвід у взаємодії з однолітками можуть також сприяти розвитку тривожності. Взаємодія з соціальним оточенням, підтримка або її відсутність мають значний вплив на емоційний стан.

Наслідки тривожності у студентів можна класифікувати на психологічні, фізичні та академічні. Хронічна тривожність може призводити до розвитку депресивних станів, відчуття безвиході і постійного занепокоєння, що погіршує загальний психоемоційний стан (Crum, 2016). Тривожні розлади часто супроводжуються проблемами зі сном, такими як безсоння або надмірні тривожні думки, що заважають заснути. Крім того, хронічна тривожність може викликати фізичні проблеми, включаючи головний біль, порушення травлення або підвищений артеріальний тиск. Вона також здатна негативно впливати на імунну систему, роблячи організм більш вразливим до інфекцій. (Zheng et al., 2023). Студенти, що відчувають тривожність часто стикаються з труднощами у навчанні, що призводить до зниження академічних результатів, оскільки високий рівень тривоги перешкоджає концентрації та продуктивності. Це

також може призвести до уникання соціальних ситуацій, таких як групові проекти або презентації, що негативно впливає на навчальний процес (Stankovska, 2018).

Вплив тривожності проявляється через когнітивні, емоційні та фізіологічні механізми. Тривожність може викликати спотворення сприйняття ситуацій, що призводить до перебільшення ризиків і негативних наслідків, ускладнюючи процес прийняття рішень і адекватну оцінку обставин. Особи, які страждають від тривожності, схильні до перебільшення негативних сценаріїв, що підсилює відчуття тривоги і неспокою (Malakar, 2019).

Дослідження показують, що емоційна і логічна частини мозку, хоча й різні, мають взаємодіяти для ефективного прийняття рішень. Тривога та депресія, що виникають внаслідок аномалій в мозку, пов'язані з хронічним стресом і запаленням (Peterson et al., 2017). Тривожність може посилити емоційну реакцію на стресори, погіршуючи загальний емоційний стан і зменшуючи здатність до емоційної регуляції. Високий рівень тривожності може сприяти виникненню негативних емоцій, таких як страх, відчай і безнадія (Danya et al., 2024).

Тривожність активує гіпоталамо-гіпофізарно-адреналову (ГГА) систему, що веде до вивільнення гормонів стресу, таких як кортизол. Хронічно підвищений рівень кортизолу може негативно впливати на фізичне і психічне здоров'я. Симптоми тривожності можуть проявлятися через фізичні реакції, такі як прискорене серцебиття, потовиділення або напруга м'язів, що лише посилює відчуття стресу (Danya et al., 2024).

Поведінкова економіка підкреслює значний вплив емоцій на прийняття рішень. Як зазначає Деніел Канеман, ефективне управління емоціями може покращити прийняття рішень, акцентуючи увагу на логічному мисленні (Kahneman, 2011). У цьому контексті регуляція емоцій розглядається як взаємодія когнітивних і емоційних процесів, що формують реакції на різноманітні ситуації (Egana-del Sol et al., 2023). Аналізуючи 12 олімпійських чемпіонів, Fletcher та Sarkar (Fletcher & Sarkar 2012), виявили, що ментальні

фактори, такі як позитивний погляд, самоініціатива, впевненість і підтримка з боку оточення, є захисними елементами для елітних спортсменів. Ці чинники допомагають спортсменам сприймати стресори як виклики, що позитивно позначається на їхніх спортивних досягненнях (Fletcher & Sarkar, 2012).

Таким чином, тривожність є складним психологічним феноменом з різноманітними причинами, наслідками та механізмами впливу. Розуміння цих аспектів є ключовим для розробки стратегій підтримки студентів у подоланні тривожності, що в свою чергу сприятиме покращенню їх академічних результатів. Забезпечення психологічного благополуччя студентів може істотно вплинути на їхню здатність до адаптації та досягнення успіхів у навчанні, створюючи умови для більш успішного та продуктивного навчального процесу.

### **1.3.2. Концепція професійної життєстійкості: визначення та роль у професійному зростанні**

Життєстійкість визначається як особистісний ресурс, який дозволяє індивіду ефективно долати стресові ситуації та життєві труднощі. Вона включає в себе здатність підтримувати психічне здоров'я, швидко адаптуватися та проявляти гнучкість в різних обставинах, навіть під час негативних подій (Wopanno, 2008). За словами В. Бедана, життєстійкість представляє собою певний набір навичок і установок, які сприяють розвитку сміливості та відваги. Цей патерн поведінки допомагає перетворювати стресові обставини на нові можливості для особистісного зростання (Бедан, 2018).

Kobasa із співавторами підкреслюють, що життєстійкість є системою переконань про себе та навколишній світ. Вони вказують на те, що життєстійкість зумовлює відданість особистості власному розвитку та спроможність покладатися на власні ресурси у складних ситуаціях. В їхніх дослідженнях було встановлено, що життєстійкість виступає провідною рисою особистості, яка підвищує впевненість у власних силах, позитивну

самооцінку та психічну активність в умовах невизначеності (Kobasa et al., 1982).

Структура життєстійкості складається з трьох відносно незалежних компонентів: залученість, контроль та готовність до викликів. Залученість охоплює активність, ініціативність і здатність отримувати задоволення від життя; її низький рівень може призвести до почуття ізоляції та безпорадності, тоді як високий рівень сприяє впевненості та ефективності (Kobasa et al., 1982). Контроль визначає ступінь впевненості особистості в своїй здатності впливати на ситуації та свої емоції, що надає їй відчуття контролю над результатами навіть у непередбачуваних умовах. Готовність до викликів відображає усвідомлення цінності будь-якого пережитого досвіду для особистісного розвитку, незалежно від його позитивного чи негативного характеру.

Життєстійкість дозволяє особі протистояти стресу та долати труднощі, зберігаючи внутрішню рівновагу (Chykhantsova & Serdiuk, 2023). Дослідження Liu підтверджують, що особи з високим рівнем життєстійкості частіше вважають себе здатними досягати успіху, тоді як респонденти з низькою життєстійкістю частіше згадують про власну безпорадність (Liu et al., 2014). Benetti & Kambouropoulos виявили, що життєстійкість позитивно впливає на самооцінку особистості (Benetti & Kambouropoulos, 2006). І. Чанчиков також зафіксував позитивну кореляцію між показниками самооцінки, такими як "Глобальне самоствалення" і "Самоповага", та життєстійкістю (Чанчиков, 2020). Таким чином, життєстійкість не лише впливає на формування позитивної самооцінки, а й укріплює віру в себе, що допомагає індивідам долати труднощі.

Відповідно до аналізу робіт таких авторів, як Kobasa, Кокун, Кузікова & Щербак Титаренко & Ларіна, Чиканцова життєстійкість розглядається як інтегральне особистісне утворення (Kobasa et al., 1982; Кокун, 2020; Кузікова & Щербак, 2023; Титаренко & Ларіна, 2009; Чиканцова, 2021). Суть цього поняття полягає в здатності індивіда долати несприятливі ситуації, протистояти негативним психологічним впливам та відновлювати нормальне

функціонування (Данилюк et.al., 2024; Хохліна, 2023; Chykhantsova & Serdiuk, 2023).

Життестійкість формується під впливом різноманітних чинників. У психології це поняття досліджується в контексті адаптаційних процесів, зокрема у здатності особи регулювати свій функціональний стан і діяльність (Данилюк et.al., 2024; Хохліна, 2023; Чанков, 2020). Функціональний стан охоплює як об'єктивні (фізіологічні), так і суб'єктивні (особистісні) аспекти, при цьому суб'єктивний аспект є основним механізмом регуляції стану особистості.

На теоретичному рівні вивчення життестійкості підкреслює важливість мотиваційного компонента. Це обґрунтовує наш інтерес до дослідження особистісної спрямованості як потенційного ресурсу адаптаційних можливостей і життестійкості в умовах невизначеності та екстремальних ситуацій.

Аналіз праць Максименко & Осьодло, (2010); Хохліної, (2021); Хохліної, (2023). вказує на те, що спрямованість є одним з найбільш соціально обумовлених компонентів особистості, яка визначає її психологічний склад. У загальному сенсі спрямованість ототожнюється з мотиваційною сферою. Хохліна et al., (2024), визначає спрямованість як сукупність стійких домінуючих мотивів, що орієнтують діяльність особистості.

Спрямованість є системою спонукань, що формують вибірковість стосунків та активності особи. Центральними елементами спрямованості є усвідомлені мотиви, включаючи життєві цілі, інтереси, ідеали, світогляд і переконання, а також неусвідомлені спонукання – бажання і установки. Основою спрямованості є потреби особистості, які залежать від її ціннісних орієнтацій, що відповідають особистісним смислам. Вона розглядається як потенційний ресурс життестійкості. Під "ресурсом" розуміється фактор, що забезпечує стійкість, сприяючи відновленню нормального функціонування та підтриманню фізичного й психічного здоров'я. Дослідження зв'язків

життєстійкості із загальною спрямованістю та її структурними компонентами є важливим для розуміння цього феномену.

Професійна життєстійкість є критично важливою характеристикою, що визначає здатність індивіда адаптуватися до змін та долати труднощі у професійній діяльності. Це поняття стає дедалі актуальнішим в умовах швидкого розвитку технологій, зміни економічних умов і зростаючих вимог на ринку праці. Воно охоплює кілька ключових компонентів: адаптивність, емоційну стійкість, мотивацію та цілеспрямованість, а також соціальні навички.

Здатність швидко адаптуватися до змін у робочому середовищі, управляти емоціями у стресових ситуаціях, мати внутрішню мотивацію досягати цілей і будувати ефективні стосунки з колегами сприяє успіху в професійній діяльності. Професійна життєстійкість дозволяє індивідам підтримувати високу продуктивність, особливо в умовах економічних труднощів або змін у бізнес-середовищі. Особи з високим рівнем професійної життєстійкості демонструють здатність краще справлятися зі стресом та мають меншу ймовірність вигорання, що сприяє їх тривалому успіху і задоволенню від роботи.

Важливою є також роль професійної життєстійкості у прагненні до постійного навчання та розвитку, адже такі особи більш відкриті до нових знань і навичок. Інвестиції в розвиток професійної життєстійкості можуть суттєво вплинути на кар'єрний ріст, оскільки навички адаптації та подолання труднощів цінуються роботодавцями.

Отже, концепція професійної життєстійкості є важливою для сучасного професійного середовища. Професійна життєстійкість окремих осіб може позитивно впливати на загальний клімат у команді, адже люди, які ефективно справляються зі стресами, можуть стати прикладом для інших, покращуючи атмосферу та підвищуючи мотивацію колег. Це підтверджує важливість розвитку професійної життєстійкості в сучасному професійному середовищі,

враховуючи її складові, які включають адаптивність, емоційну стійкість, мотивацію та соціальні навички.

Розуміння і розвиток професійної життєстійкості є необхідними для досягнення успіху в динамічному світі праці, що підкреслює важливість інвестицій у розвиток цих навичок серед студентів та молодих фахівців.

### **1.3.3. Аналіз взаємозв'язку між емоційним інтелектом, тривожністю, професійною життєстійкістю та академічною успішністю**

Дослідження взаємозв'язку між тривожністю, професійною життєстійкістю та успішністю становить важливу частину психології освіти та управління. Знання про ці взаємозв'язки дозволяє краще зрозуміти, як емоційні стани та професійні характеристики впливають на досягнення індивідів в навчанні і кар'єрі. Наприклад, Aparicio-Flores зі співавторами довели, що емоційний контроль допомагає студентам формувати позитивні емоції, які, в свою чергу, сприяють академічному успіху (Aparicio-Flores et al., 2021). Здатність до емоційної регуляції дозволяє краще справлятися з вимогами навчальних ситуацій. Також, Costa та Faria (Costa & Faria 2020), виявили, що різні компоненти емоційного інтелекту по-різному впливають на досягнення. Результати дослідження Romano et al., (2020), показали, що управління і розуміння емоцій тісно пов'язані з академічними успіхами, в той час як сприйняття емоцій та їх використання для покращення мислення мали менший зв'язок з досягненнями.

Високий рівень тривожності може мати негативний вплив на професійну життєстійкість. Студенти та молоді спеціалісти, які постійно відчують тривогу, зазвичай стикаються з труднощами в адаптації до змін та розв'язанні проблем, що знижує їх здатність ефективно справлятися зі стресом (Danuș et al., 2024). Тривожність може викликати спотворення мислення, зменшуючи самооцінку та впевненість у собі. Це може призвести до уникання нових викликів, які необхідні для розвитку життєстійкості.

Управління тестовою тривогою є ключовим, оскільки невирішені проблеми можуть призводити до відчуття занепокоєння та безсилля, що негативно вплине на академічний успіх. Ці результати підтверджують дослідження Malik та співавторів (Malik et al., 2013), які виявили обернений зв'язок між емоційним інтелектом і тестовою тривогою серед студентів. Важливість емоційного інтелекту вважається суттєвим фактором, що впливає на академічну успішність. Naidoo, (2000), зазначає, що багато студентів залишають навчальні заклади через почуття відчуження, а Sinclair зі співавторами (Sinclair et al., 1998), показали, що ті, хто не закінчує навчання, часто мають труднощі в міжособистісних навичках і емоційні розлади, що впливають на їх рішення про припинення навчання (Wagner et al., 1991).

Проте, в деяких випадках помірний рівень тривожності може стимулювати розвиток професійної життєстійкості. Коли індивіди стикаються з помірним стресом, це може мотивувати їх до пошуку рішень і адаптації, що в результаті підвищує їх життєстійкість. Життєстійкість є важливим чинником успішності в навчанні та кар'єрі, оскільки особи з високим рівнем життєстійкості здатні долати труднощі, що дозволяє їм досягати кращих результатів у навчанні та професійній діяльності.

Життєстійкі особи часто використовують ефективні стратегії управління стресом, що позитивно позначається на їхній продуктивності. Вони більше схильні до пошуку рішень і використання ресурсів для подолання перешкод. Професійна життєстійкість також зміцнює соціальні зв'язки, що позитивно впливає на успішність. Гарні комунікативні навички та здатність працювати в команді є важливими для досягнення спільних цілей.

Дослідження впливу тривожності на академічну успішність зазвичай виявляють негативний вплив тривожності на успішність. Високий рівень тривожності може суттєво знижувати успішність, оскільки тривога заважає концентрації, знижуючи продуктивність та академічні результати. Наприклад, Zheng et al. (2023), виявили значну позитивну кореляцію між тестовою тривогою та успішністю серед першокурсників. Низькі показники емоційного

інтелекту асоціюються з високим рівнем тривоги. McLin (2003), виявив, що високі оцінки емоційного інтелекту від викладачів корелюють з високими самооцінками емоційного інтелекту, а Malakar (2019), досліджував зв'язок між емоційним інтелектом і академічними досягненнями, виявивши різницю в результатах між групами з високим і низьким рівнем тривоги. Rauf et al. (2024), підтвердили, що існує обернений зв'язок між тестовою тривогою та академічною успішністю, а Richard et al. (2022), також відзначили гендерні відмінності в показниках тестової тривоги та емоційного інтелекту, де жінки демонструють вищий рівень тривоги, ніж чоловіки.

Водночас, результати Rauf et al. (2024), вказують на те, що існує позитивний зв'язок між емоційним інтелектом та академічною успішністю. Студенти з високими оцінками за емоційний інтелект демонструють кращі результати в навчанні, тоді як студенти з низькими оцінками зазвичай мають гірші результати. Stankovska et al. (2018), також виявили позитивну кореляцію між емоційним інтелектом і тестовою тривогою. Petrides & Furnham, (2003) підтвердили позитивну кореляцію між емоційним інтелектом і емоційною продуктивністю, вказуючи на адаптивний елемент емоційного інтелекту, що сприяє здоровій поведінці. Студенти, які ефективно адаптують свої зусилля, досягають кращих академічних результатів (Parker et al., 2006; Gohm et al., 2005; Matthews et al., 2006).

Механізми негативного впливу тривожності включають фізіологічні реакції, такі як збільшення частоти серцевих скорочень і напруження м'язів, які ускладнюють участь у навчальних активностях і знижують впевненість у власних силах. Проте, в деяких випадках тривожність може служити стимулом для досягнення успіху, оскільки помірний рівень тривожності може підвищити мотивацію до навчання.

Кейс-стадія, проведена Kukreja et al., (2024), проаналізувала успішних осіб, які прагнуть до професійного розвитку в контексті отримання візи EB1A, що надає можливість отримати постійне місце проживання в США для людей з видатними досягненнями в різних сферах. Дослідження показало, що

програма "Наступна Ліга", яка сприяє процесу отримання візи, використовуючи запатентований опитувальник для оцінки емоційної стійкості та мотивації, що дозволяє визначити ключові фактори для успіху.

У дослідженнях Kukreja, P. та співавторів (Kukreja et al., 2024) виявлено, що високі бали за емоційним інтелектом та мотивацією пов'язані з задоволеністю життям і продуктивністю на робочому місці. Якісні тематичні аналізи виявили ключові фактори емоційної стійкості, такі як орієнтація на мету, перспектива та пошук підтримки, які були загальними темами в інтерв'ю з учасниками. Очевидно, що хоча інтелектуальні здібності завжди залишаються важливими, здатність розуміти, управляти та використовувати емоції стане вирішальним фактором.

Таким чином, аналізуючи всі наведені дослідження, можна стверджувати, що ці аспекти тісно пов'язані між собою. Тривожність може негативно впливати на професійну життєстійкість і успішність, тоді як розвиток життєстійкості є важливим фактором досягнення успіху. Розуміння цих взаємозв'язків дозволяє створювати ефективні програми підтримки, які допоможуть студентам розвивати життєстійкість і зменшувати рівень тривожності, що, в свою чергу, позитивно позначиться на їхній успішності.

## **1.4. Життєві цінності та їх роль у формуванні академічної успішності**

### **1.4.1. Визначення життєвих цінностей: поняття та категорії**

Життєві цінності є основними орієнтирами, що формують поведінку, цілі та прийняття рішень індивіда. Вони визначають світогляд особистості, впливають на її емоційний стан, стосунки з іншими людьми та професійну діяльність. Цінності також формують ідентичність людини, надаючи сенс її життю та мотивації. Зміни в життєвих цінностях можуть бути результатом соціальних, культурних і особистісних чинників, що надають їм динамічний характер, оскільки вони здатні змінюватися протягом життя в залежності від досвіду, освіти та оточення (Франкл, 2016).

Цінності часто поділяють на кілька основних категорій: соціальні, етичні, культурні, інтелектуальні, матеріальні та духовні. Соціальні цінності включають міжособистісні стосунки, такі як дружба, родина, довіра та підтримка, що визначають взаємодію з іншими (Fromm, 2010). Етичні цінності об'єднують моральні принципи, як-от чесність, справедливість і відповідальність, що регулюють поведінку людини (Бех, 2012). Культурні цінності зумовлені традиціями та культурними нормами, впливаючи на вибір у сфері мистецтва, освіти та релігії. Інтелектуальні цінності акцентують увагу на знаннях, навчанні та саморозвитку, тоді як матеріальні цінності стосуються економічної стабільності і комфорту. Духовні цінності орієнтовані на сенс життя, віру та самореалізацію.

Життєві цінності впливають на поведінку, мотивуючи індивіда досягати своїх цілей, у тому числі у професійній діяльності та навчанні (Schwartz, 1992, 2012, 2015). Оскільки цінності є суттєвою складовою структури спрямованості особистості, вони визначають її мотивацію, яку можна досліджувати через різні типи цінностей, такі як безпека, конформізм, доброта, самостійність, гедонізм, досягнення та влада (Schwartz, 1992, 2015). Ці цінності можна розташувати на континуумі, де взаємозв'язки між ними відображають сумісність або конфлікти між різними мотиваціями. Наприклад, доброта і універсалізм демонструють сумісність, а влада і доброта перебувають у конфлікті.

Цінності конформізму, що орієнтовані на стримування дій і дотримання соціальних норм, можуть сприяти дисципліні та кращим академічним результатам (Santor et al., 2000; Jiang et al., 2015). Однак зв'язок між цінностями конформізму та академічними досягненнями не є однозначним. Так, деякі дослідження вказують на негативний вплив цих цінностей на оцінки з іноземних мов, в той час як інші свідчать про їх позитивний вплив на академічну успішність (Hofer et al., 2011; Liem et al., 2012).

Цінності, орієнтовані на гедонізм і стимуляцію, зазвичай корелюють з негативними результатами в навчанні, оскільки ці цінності орієнтовані на

задоволення та ризик (Hofer et al., 2011; Schwartz, 2017). Подібні результати були отримані в дослідженнях, де гедонізм асоціювався з низькими освітніми прагненнями та низькими оцінками з основних дисциплін, таких як математика і мови (Fries et al., 2007; Knafo & Sagiv, 2004).

Цінності самостійності, що акцентують на автономії та інноваціях, мають позитивний вплив на навчання та академічні досягнення. Ці цінності заохочують творчість, критичне мислення та постійний розвиток (Kasof et al., 2007; Schwartz et al., 2012). Багато досліджень підтверджують позитивну кореляцію між самостійністю і високими академічними результатами, оскільки самостійність у думках стимулює досягнення в навчанні (Vecchione et al., 2019; Poropat, 2009). Згідно з моделлю Шварца, самостійність в мисленні позитивно корелює з відкритістю до досвіду, що є важливим фактором успішного навчання (Schwartz, 2015).

Цінності збереження, що зосереджуються на підтримці стабільності та збереженні статус-кво, можуть мати негативний вплив на академічну успішність, оскільки такі цінності зазвичай знижують інтерес до нових можливостей та інновацій у навчанні (Schwartz, 2006). Цінності самозбагачення, зокрема досягнення та влада, орієнтовані на статус і соціальне схвалення, часто поєднуються з зовнішньою мотивацією, що також може знижувати ефективність навчального процесу. Однак цінності доброти та універсальності, що спрямовані на поліпшення добробуту інших, мають менш виражений вплив на академічні досягнення, хоча й сприяють розвитку соціальних якостей індивіда.

Згідно з теорією цінностей Шварца, люди постійно прагнуть до ситуацій, що дозволяють їм реалізувати свої цінності, і ці цінності визначають їхні ставлення до навчання, кар'єри та міжособистісних стосунків (Schwartz, 2017). Наприклад, студенти, які цінують самостійність, можуть активно шукати можливості для навчання, сприймаючи навчальний процес як шанс для розвитку власних ідей і творчості.

Дослідження, проведене серед студентської молоді (Хохліна et al., 2024), підтвердило, що життєстійкість особистості корелює з такими цінностями, як саморозвиток, престиж і індивідуальність. Ці цінності сприяють не лише особистісному зростанню, але й стабільності у складних життєвих ситуаціях. Тому можна стверджувати, що життєстійкість людини залежить від її здатності формувати смислову сферу, яка підтримує її спрямованість і мотивацію на свідомому та несвідомому рівнях.

З огляду на результати дослідження, сприяння молоді у виборі цінностей та їх реалізації в зазначених сферах може посилити їх життєстійкість – здатність долати стресові ситуації, протистояти негативним психологічним впливам, повертатися до звичного життя, підтримувати продуктивну активність і досягати успіхів. Це також сприятиме збереженню фізичного та психічного здоров'я, а також суб'єктивного благополуччя в умовах травмуючих подій, зокрема під час війни.

#### **1.4.2. Взаємозв'язок між життєвими цінностями та особистісним розвитком**

Життєві цінності відіграють ключову роль у формуванні особистості та її розвитку. Вони не лише впливають на поведінку і прийняття рішень, але й визначають шлях, яким особа обирає йти в житті. Особистісний розвиток – це процес, у ході якого індивід розвиває свої здібності, навички, самоусвідомлення та соціальні навички. Він включає в себе самопізнання, емоційну зрілість та соціальну відповідальність (Schwartz, 1992).

Самопізнання полягає у розумінні власних сильних і слабких сторін, цілей і мотивацій (Adler, 1956). Життєві цінності виступають як орієнтири, що допомагають особі усвідомити свої потреби і бажання. Здатність управляти своїми емоціями, розуміти емоції інших і будувати здорові міжособистісні стосунки визначає емоційну зрілу особистість. Цінності, такі як співчуття та чесність, сприяють розвитку емоційної інтелігентності (Бех 2012).

Соціальна відповідальність визначається усвідомленням своєї ролі в суспільстві і готовністю діяти на благо інших. Соціальні цінності формують основу для активної громадянської позиції та участі в житті суспільства (Erikson, 1993). Життєві цінності мають значний вплив на процес особистісного розвитку, оскільки вони формують цілі, мотивацію, стратегії подолання труднощів та вибір оточення. Вони визначають пріоритети людини, що сприяє встановленню чітких цілей. Наприклад, особа, яка високо цінує знання, може прагнути до здобуття вищої освіти та особистісного розвитку. Визначення своїх цінностей безпосередньо впливає на мотивацію досягати поставлених завдань: люди з чітко сформульованими цінностями зазвичай більш рішучі та готові долати труднощі на шляху до реалізації своїх цілей. Високі цінності, такі як стійкість і оптимізм, можуть допомогти в пошуку ефективних способів подолати труднощі й стресові ситуації, сприяючи таким чином особистісному зростанню.

Цінності також визначають вибір соціального оточення, кола друзів і професійних зв'язків. Люди зазвичай шукають середовище, яке відповідає їхнім життєвим цінностям, що, в свою чергу, підтримує розвиток їхніх особистих якостей. Розуміння власних цінностей дає можливість зосередитися на розвитку тих рис, які відповідають цим переконанням, тим самим сприяючи гармонійному особистісному зростанню (Schwartz, 2017).

Люди, які чітко усвідомлюють свої життєві цінності, можуть легше адаптуватися до змін у житті. Вони здатні коригувати свої стратегії та цілі відповідно до нових умов, зберігаючи вірність своїм основним принципам.

Цінності також важливі для формування особистісної ідентичності, адже вони визначають, хто ми є в суспільстві, і допомагають створити єдиний образ «Я» (Erikson, 1993).

Отже, взаємозв'язок між життєвими цінностями та особистісним розвитком є складним і багатогранним. Життєві цінності не лише формують мотивацію та цілі, але й впливають на емоційний стан, соціальні зв'язки та готовність до адаптації. Розуміння цього взаємозв'язку є важливим для

підтримки особистісного розвитку та формування успішної особистості, здатної досягати своїх цілей і реалізовувати свій потенціал у сучасному світі.

### **1.4.3. Вплив життєвих цінностей на мотивацію до навчання та академічну успішність**

Основні цінності виконують функцію глобальних орієнтирів, що впливають на сприйняття, установки та поведінку індивідів (Schwartz, 2015). Вони є ефективним інструментом для прогнозування поведінки в різних контекстах, зокрема в академічній сфері (Arieli et al., 2019; Knafo & Sagiv, 2004; Vecchione et al., 2015). Однак наявні дослідження, що безпосередньо пов'язані з цінностями та академічними результатами, обмежені, а їхні результати часто є суперечливими (Hofer et al., 2011; Liem et al., 2012). Наприклад, у дослідженні Parks і Guay (2012) було виявлено слабку, але статистично значиму кореляцію між цінністю досягнення та оцінками студентів. Загалом, ці результати вказують на недостатнє розуміння зв'язку між цінностями та академічною успішністю, що зумовлене обмеженістю досліджень, здебільшого базованих на самооцінюванні або на вибіркових цінностях (Гуляк & Лісневський, 2024).

Цінності мають важливу роль у мотиваційних процесах особистості. Вони визначають критерії оцінки реальності, як для себе, так і для інших, сприяючи формуванню прагнень та рішучості діяти, навіть перед труднощами. Оскільки цінності є ключовими в мотивації, вони є важливими як "надцілі", що пов'язують загальні потреби з конкретними цілями (Rokeach, 1968; Schwartz, 2006). Згідно з моделлю самоузгодженості мотивації (Sheldon & Elliot, 1999), найбільш ефективними є цілі, що узгоджуються з особистими цінностями, оскільки вони забезпечують відчуття ефективності та компетентності. Таким чином, внутрішня мотивація, що базується на автономних цілях, сприяє досягненню результатів і покращенню продуктивності.

Автономні мотиви забезпечують не лише внутрішнє задоволення, а й підтверджують значущість поставлених цілей, узгоджених з інтегрованим "Я" особистості (Lee et al., 2003). Мотивація, орієнтована на значущість діяльності, є важливою для підтримання зацікавленості та зусиль у навчанні (Greguras & Diefendorff, 2010). Таким чином, коли мета узгоджується з цінностями, особа демонструє більшу залученість та успішність, що підвищує її академічну продуктивність.

Ціннісно-орієнтовані мотиваційні процеси підтверджуються різними теоріями, які підкреслюють значущість цінностей у розвитку морального "Я" (Fromm, 2010; Erikson, 1993; Frankl, 2016). Вони є основою мотиваційно-ціннісної сфери, що є складним і багаторівневим феноменом, визначаючи спрямованість особистості та її поведінку в професійному середовищі (Гуляк & Лісневський, 2024).

Мотиваційно-ціннісна сфера є динамічною та соціально детермінованою, починаючи з раннього дитинства під впливом батьків, а згодом і інших соціальних факторів (Kohlberg, 1992). Вона розвивається в процесі соціалізації і може спричинити якісні зміни в поведінці та моральних уявленнях індивіда. Вищі цінності, які стають усвідомленими з часом, сприяють формуванню стабільної мотиваційної структури, що дозволяє особистості долати життєві труднощі (Leontiev, 2000; Maslow, 1970). Однак, як підкреслюють дослідники, вищі цінності можуть бути несумісні з нижчими, що створює внутрішні конфлікти в особистості і потребує пошуку гармонії між ними (Kohlberg, 1976).

Вищі цінності мають також прямий вплив на академічну мотивацію, яка визначається внутрішніми і зовнішніми факторами, що спонукають студентів до навчання та досягнення навчальних цілей. Вони формують цілі, що мають значення для особистісного розвитку, і стимулюють внутрішню мотивацію, коли студент цінує освіту як інструмент для досягнення своїх життєвих цілей (Danilyuk, 2023). Це підвищує залученість у навчання та сприяє більш високим результатам.

Дослідження Vecchione і Schwartz (2022) продовжують розвивати ці ідеї, аналізуючи, як базові особистісні цінності впливають на академічну мотивацію та успішність. Згідно з їх дослідженням, цінності самостійності та конформізму мають значний вплив на академічні досягнення, тоді як гедонізм і стимуляція показали негативний зв'язок з оцінками. Внутрішня мотивація, що відображає вищі цінності, позитивно корелює з високими академічними результатами, в той час як більш контрольовані форми мотивації мають менший або негативний ефект на успішність (Ryan & Deci, 2000; Vecchione & Schwartz, 2022). Ці результати підкреслюють важливість узгодженості між цінностями і мотивацією для досягнення високих навчальних досягнень.

Отже, вплив життєвих цінностей на академічну мотивацію та успішність є важливим аспектом, який слід враховувати в освітньому процесі. Життєві цінності формують мотиви для навчання, визначають цілі, підвищують інтерес до знань і допомагають справлятися з труднощами. Підтримка та розвиток позитивних життєвих цінностей серед студентів можуть стати ефективними засобами для підвищення їхньої мотивації та успішності в навчанні. Студенти, чії цінності узгоджуються з їхніми навчальними цілями, демонструють вищу мотивацію та кращі результати. Внутрішня мотивація, що виникає із особистих інтересів, та зовнішня, що залежить від зовнішніх чинників, обидві сприяють активній участі у навчальному процесі. Таким чином, розуміння ціннісних орієнтацій є важливим для створення ефективних програм підвищення мотивації в навчанні.

### **Висновки до розділу 1**

Проведений всебічний теоретико-методологічний аналіз проблеми формування емоційного інтелекту та резильєнтності студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) в умовах сучасних викликів, зокрема повномасштабної війни в Україні акцентує увагу на ключових аспектах, що впливають на успішність студентів, зокрема тривожності, професійній життєстійкості та життєвих цінностях.

1. Емоційний інтелект є критично важливим аспектом особистісного розвитку, що включає здатність усвідомлювати, розуміти та регулювати емоції як свої, так і інших людей. Встановлено, що розвиток емоційного інтелекту сприяє формуванню позитивних міжособистісних стосунків, покращує комунікативні навички і підвищує загальну продуктивність навчання. Це особливо важливо в умовах ВНЗ, де міжособистісна взаємодія є невід'ємною частиною навчального процесу. Зазначено, що студенти з високим рівнем емоційного інтелекту зазвичай демонструють вищі академічні результати, оскільки можуть краще справлятися зі стресом і тривожністю.

2. Резильєнтність характеризується здатністю індивіда адаптуватися до стресових ситуацій, відновлюватися після невдач і підтримувати психічне здоров'я. Розуміння її складових, таких як емоційна регуляція, соціальна підтримка та оптимізм, є важливим для успішності студентів. Дослідження показують, що студенти з високою резильєнтністю здатні більш ефективно долати академічні виклики, що позитивно впливає на їхню успішність. Крім того, розвиток резильєнтності допомагає студентам створювати стійкіші соціальні зв'язки, що також підвищує їх академічну мотивацію.

3. Тривожність, як складний психологічний феномен, суттєво впливає на успішність студентів. Дослідження показують, що високий рівень тривожності може негативно позначитися на професійній життєстійкості та емоційному інтелекті. Це, у свою чергу, знижує здатність студентів адаптуватися до навчального процесу. Студенти з високим рівнем емоційного інтелекту можуть ефективніше управляти тривожністю, що позитивно позначається на їхньому навчанні та загальному психологічному стані.

4. Життєві цінності формують мотивацію і цілі студентів, безпосередньо впливаючи на їхню академічну успішність. Студенти, які мають чіткі життєві цінності, зазвичай демонструють вищу мотивацію до навчання, оскільки їх цінності узгоджуються з навчальними цілями. Підтримка позитивних життєвих цінностей може суттєво підвищити академічну мотивацію та

успішність, адже цінності, пов'язані з навчанням, підвищують інтерес до знань і здатність долати труднощі.

5. Взаємозв'язок між емоційним інтелектом, резильєнтністю, тривожністю та успішністю є складним і багатограним. Так, розвиток емоційного інтелекту може зменшити тривожність, що, в свою чергу, позитивно вплине на резильєнтність. Студенти, які демонструють високу резильєнтність, більш успішно справляються з навчальними викликами, що відображається на їхньому академічному успіху. Розуміння цих взаємозв'язків дозволяє розробити ефективні програми підтримки студентів, які допоможуть розвивати емоційний інтелект та резильєнтність, зменшуючи рівень тривожності.

Узагальнюючи результати, слід відзначити важливість подальших досліджень у сфері емоційного інтелекту та резильєнтності студентів. Це відкриває нові можливості для розробки цілісних програм підтримки, спрямованих на зниження тривожності та розвиток життєстійкості. Таким чином, отримані результати теоретико-методологічного аналізу проблеми формування емоційного інтелекту та резильєнтності та впливу тривожності, професійної життєстійкості та життєвих цінностей студентів ВНЗ на їх успішність та резильєнтність не лише підкреслюють важливість теми, а й слугують підґрунтям для формулювання дослідницьких гіпотез, які будуть перевірені в подальших частинах роботи.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ, РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ, ТРИВОЖНОСТІ, ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ

### 2.1. Концептуальна модель та гіпотези емпіричного дослідження

Отримані результати теоретико-методологічного аналізу проблеми формування емоційного інтелекту та резильєнтності та впливу тривожності, професійної життєстійкості та життєвих цінностей студентів ВНЗ на їх успішність та резильєнтність не лише підкреслюють важливість теми, а й слугують підґрунтям для формулювання наступних дослідницьких гіпотез:

**Гіпотеза 1.** Студенти з вищим емоційним інтелектом мають вищу резильєнтність.

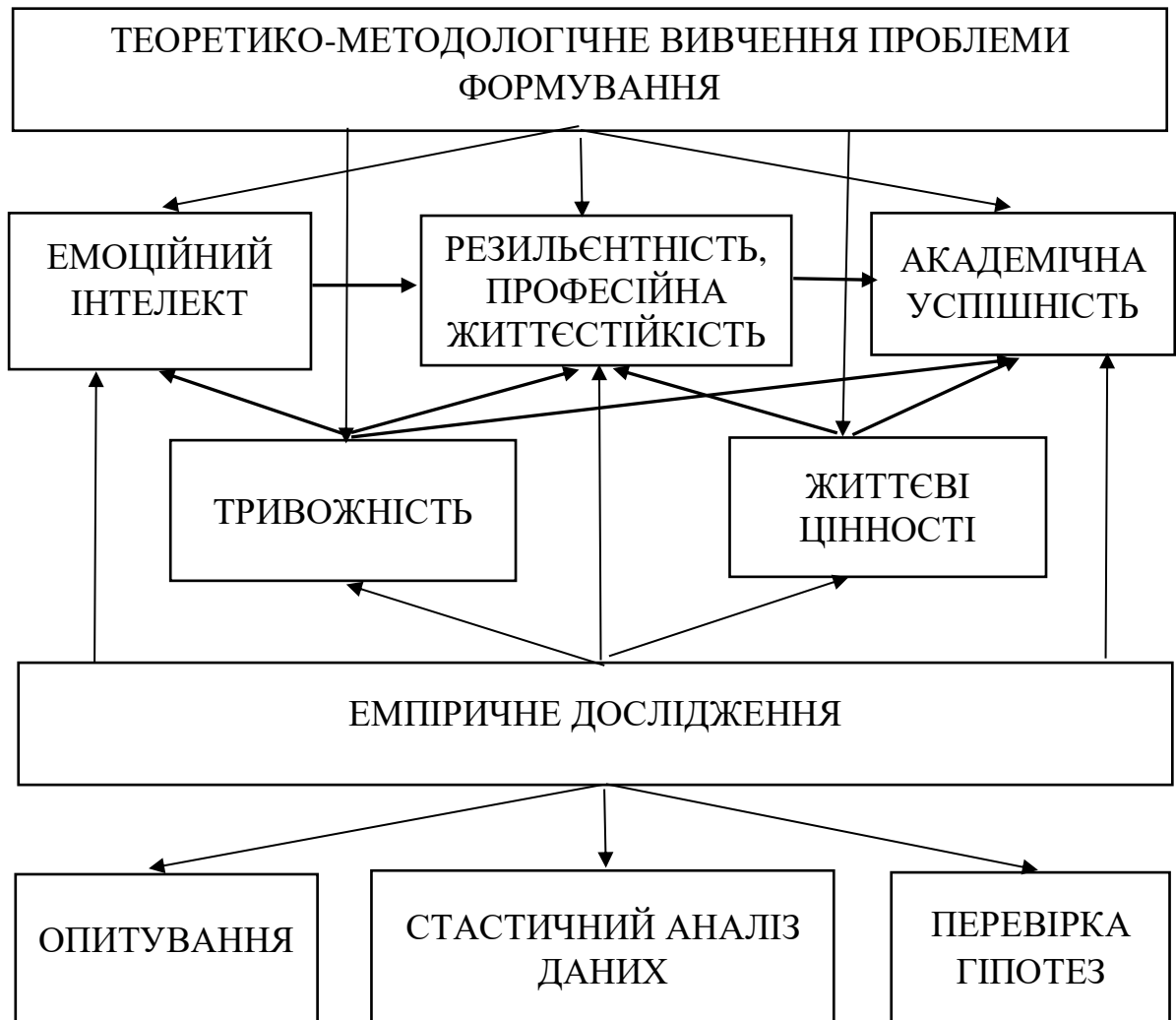
**Гіпотеза 2.** Студенти з вищим рівнем емоційного інтелекту та резильєнтності мають вищу академічну успішність.

**Гіпотеза 3.** Існує зв'язок між певними життєвими цінностями та академічною успішністю.

Для перевірки наших гіпотез нами було сконструйоване емпіричне дослідження (рис. 2.1), яке складалося з кількох етапів:

- Оцінка рівня емоційного інтелекту (I етап).
- Оцінка рівня тривожності студентів-першокурсників (I етап).
- Оцінка рівня резильєнтності (II етап).
- Оцінка рівня професійної життєстійкості студентів (II етап).
- Аналіз життєвих цінностей студентів (II етап).
- Аналіз академічної успішності студентів (II етап).
- Проведення статистичної обробки усіх отриманих результатів (III етап).
- Визначення залежності між емоційним інтелектом та резильєнтністю (III етап).

- Визначення залежності між академічною успішністю та психічними станами, емоційним інтелектом, тривожністю (III етап).
- Визначення залежності між академічною успішністю та життєвими цінностями студентів (III етап)
- Оцінка відповідності висунутих гіпотез (IV етап).



**Рис. 2.1. Загальна схема досліджень**

Дослідження емоційного інтелекту, резильєнтності, професійної життєстійкості, життєвих цінностей та проявів тривожності серед першокурсників їх взаємного впливу та впливу на академічну успішність проводилося в період з 01 березня по 1 липня 2023 року у формі індивідуальних опитувальників, які проводилися аудиторно та в онлайн-форматі за допомогою сервісу «Google Форми». До вибірки увійшло 77

першокурсників, серед яких було 15 хлопців та 62 дівчат, у віці від 18 до 19 років.

В анкеті, використаній для моніторингових досліджень, були включені кілька блоків питань:

1. Соціально-демографічний блок (вік, стать, форма навчання).
2. Питання щодо академічної успішності у вигляді оцінки за Національним мультипредметним тестом НМТ.
3. Питання щодо академічної успішності у вигляді середнього балу за першу навчальну сесію.

Усі статистичні дослідження були проведені за допомогою статистичної програми Jamovi. Яка дозволила ефективну обробку даних та реалізацію різноманітних математично-статистичних методів, включаючи описову статистику, частотний аналіз, критерії порівняння, однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA), кореляційний аналіз (r-критерій Пірсона) та множинний регресійний аналіз. Використання статистичної обробки дозволило нам отримати точні результати та глибше проаналізувати взаємозв'язки між тривожністю та іншими соціально-психологічними чинниками.

Для підтвердження валідності власного перекладу «Шкали тривожності Тейлор» було застосовано метод визначення коефіцієнта Альфи Кронбаха, що дозволяє оцінити внутрішню узгодженість опитувальника.

Для обробки емпіричних даних були використані різноманітні математично-статистичні методи. Описова статистика включала обчислення середнього значення, медіани та розмаху даних, що дало змогу охарактеризувати загальні тенденції в досліджуваній вибірці. Частотний аналіз, який враховував фактичну кількість респондентів та їх відсоткову частоту, дозволив детально проаналізувати розподіл тривожності серед учасників.

Для порівняння між групами було використано  $u$ -критерій Мана-Уїтні, що є не параметричним методом, який ефективно застосовується для аналізу

незалежних вибірок. Однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) дозволив оцінити вплив різних факторів на рівень тривожності, а кореляційний аналіз за  $r$ -критерієм Пірсона надав можливість визначити ступінь зв'язку між тривожністю та іншими змінними.

Завершальним етапом була реалізація множинного регресійного аналізу, який сприяв виявленню комплексних взаємозв'язків між тривожністю і різними соціально-психологічними факторами. Цей підхід дозволяє глибше зрозуміти детермінанти тривожності та їх вплив на інші аспекти психічного здоров'я.

Отже, на основі попереднього теоретико-методологічного аналізу було сформовано основу для подальшого емпіричного дослідження взаємозв'язків між емоційним інтелектом, резильєнтністю, тривожністю, професійною життєстійкістю та академічною успішністю студентів ВНЗ. Визначені гіпотези, зокрема зв'язок між емоційним інтелектом і резильєнтністю, а також вплив тривожності на успішність, слугуватимуть основою для аналізу отриманих даних.

Процес дослідження передбачав використання різноманітних методик, зокрема оцінку рівнів емоційного інтелекту, тривожності, резильєнтності, професійної життєстійкості та аналіз життєвих цінностей. Застосування статистичних методів, включаючи кореляційний і множинний регресійний аналіз, дозволило глибше проаналізувати отримані дані і виявити комплексні взаємозв'язки між вивченими змінними.

Таким чином, дослідження не лише поглиблює наше розуміння впливу емоційного інтелекту та тривожності на академічну успішність, але й вносить значний внесок у розвиток теорії резильєнтності серед студентів, що має важливе значення для практики вищої освіти.

## **2.2. Методологічне обґрунтування емпіричного дослідження**

За результатами теоретичного аналізу формування емоційного інтелекту, та резильєнтності та їх взаємозв'язку у студентів ВНЗ було

обґрунтовано необхідність визначення рівня емоційного інтелекту у студентів ВНЗ.

На першому етапі досліджень було проведено опитування щодо емоційного інтелекту та тривожності.

З цією метою було розглянуто декілька різних наявних на сьогодні методик для вивчення EI. Podolchak, et al., 2023, зробили порівняльний аналіз 5 різних методів визначення емоційного інтелекту в розвинених і країнах, що розвиваються. В результаті чого ними було обрано два тести для глибшого вивчення їхніх переваг та недоліків: MSCEIT і Hall. Тест MSCEIT визначає чотири компоненти емоційного інтелекту через вісім шкал та 141 запитання, які включають оцінку фотографій, малюнків, ситуацій та аналіз тверджень. Ці компоненти охоплюють сприйняття емоцій, полегшення мислення, розуміння емоцій і управління емоціями. Тест Hall, в свою чергу, визначає п'ять компонентів емоційного інтелекту за п'ятьма шкалами, використовуючи 30 запитань, що стосуються емоційної усвідомленості, управління власними емоціями, управління емоціями інших, емпатії та само-мотивації.

Подальший аналіз двох тестів дозволив авторам виявити їхні спільні та відмінні риси у визначенні загального рівня емоційного інтелекту. Дослідження також спрямоване на визначення, чи можуть ці тести бути взаємозамінними. Виявлено, що шкали мають такі кореляції: сприйняття емоцій корелює з емоційною усвідомленістю; полегшення мислення частково співвідноситься з управлінням емоціями інших та емпатією; розуміння емоцій має аналогічні зв'язки з управлінням емоціями та емпатією.

Podolchak, et al., 2023 зробили висновок, що різниця в оцінці результатів також має свої особливості. В тесті MSCEIT важко адаптувати результат до очікуваного значення, тоді як у тесті Hall це робити простіше. Обидва тести використовуються в Україні для оцінки емоційного інтелекту серед працівників бізнесу і державного управління. В дослідженнях Podolchak, et al., 2023, тести продемонстрували можливість взаємозамінності, адже опитування показало, що 80% респондентів обрали тест Hall. Проходження тесту займає

приблизно 10 хвилин, що є зручним для самооцінки. Проте, цей метод вимагає адаптації для кожної країни і може бути часозатратним. Метод Hall має меншу кількість запитань, а його шкали представлені більш різноманітно, ніж у тесті MSCEIT, і застосовується в Україні, Франції та Великій Британії. Порівняльний аналіз Podolchak, et al., 2023 вказує на те, що метод Hall є більш вигідним для оцінки емоційного інтелекту, оскільки він є короткостроковим і зменшує можливість корекції результатів експертом. Podolchak, et al., 2023, зазначає, тест Hall є найкращим і найшвидшим методом оцінки емоційного інтелекту в Україні, адже проходження тесту займає в чотири рази менше часу, а кореляція з MSCEIT становить 97,3%, що свідчить про можливість його використання для оцінки емоційного інтелекту.

Саме ця методика для оцінки емоційного інтелекту, є однією з найбільш популярних серед дослідників. Н. Холл створив її з метою виявлення основних можливостей розуміння внутрішніх переживань особистості, що можуть проявлятися в емоційній сфері, а також для оцінки здатності індивіда керувати своїми та чужими емоціями при прийнятті рішень.

Методика націлена на визначення рівня розвитку емоційної сфери особистості і ґрунтується на загальних теоретичних концепціях емоційного інтелекту. Тест EQ Н. Холла містить 30 тверджень і включає 5 шкал: емоційна обізнаність, управління власними емоціями, самомотивація, емпатія та здатність розпізнавати емоції інших людей. В своєму дослідженні ми скористалися українськомовною адаптацією опитувальника рівня і структури емоційного інтелекту Барко В. з колегами.

Методика, розроблена Н. Холлом, має на меті виявлення здатності особистості розуміти емоції та управляти своїм емоційним станом під час прийняття рішень. Вона містить 30 тверджень і охоплює п'ять основних шкал (Додаток А):

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна неригідність);

- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Опитувальник використовує шестиступеневу шкалу відповідей, що включає варіанти від «повністю не погоджуюсь» до «повністю погоджуюсь».

Автор методики виділяє три рівні емоційного інтелекту для кожної шкали – порцієльні: низький (7 і менше), середній (8-13) та високий (14 і більше балів). Для інтегрованого три рівні емоційного інтелекту розподіляються наступним чином: 70 і більше – високий; 40-69 – середній; 39 і менше – низький.

Для дослідження психологічних аспектів тривожності в підлітків та її впливу на соціометричний статус були застосовані такі основні інструменти: опитувальники «Шкала тривожності» Тейлор, «Самооцінка психічних станів», яка містить шкалу «Тривожність» та шкала на визначення генералізованої тривожності GAD-7 Тривога.

Опитувальник «Шкала тривожності» Тейлор (ТМАС) має на меті вимірювання проявів тривожності. Методика, розроблена в 1953 році, Джудіт Тейлор складається з 50 тверджень, на які учасники відповідають «так» або «ні» оцінюючи власні відчуття, щоб визначити рівень тривожності. Тестування триває від 15 до 30 хвилин. Респонденти повинні відповісти на всі запитання, які відповідають їхньому уявленню про себе. Тривожність тут розглядається як особистісна риса, що змушує людину сприймати безпечні обставини як загрозливі, що викликає відповідні емоційні реакції. ТМАС містить 50 питань з відповідями "Так/Ні", на які респонденти відповідають, оцінюючи власні відчуття, щоб визначити рівень тривожності Шкала охоплює п'ять основних факторів: хронічну тривогу, підвищену фізіологічну реактивність, проблеми зі сном, відчуття особистісної неадекватності та рухове напруження.

У зв'язку з відсутністю україномовної адаптації було здійснено самостійний переклад оригінального англomовного тексту (додаток В). Надійність дослідження оцінювалася з використанням моделі Кронбаха, зокрема через розрахунок коефіцієнта альфа. Переклад інструменту був виконаний відповідно до прийнятих наукових стандартів, зокрема, спираючись на модель перекладу Брисліна (Brislin's translation model) (Brislin, 1970). Ця модель широко застосовується в психометрії для забезпечення високої якості та точності, особливо в контексті адаптації психологічних інструментів до нових мовних і культурних середовищ.

Важливою частиною цього процесу є використання методів прямого та зворотного перекладу. Прямий переклад виконується кваліфікованими фахівцями, після чого текст повертається до оригіналу через незалежного перекладача для перевірки змісту. Цей підхід дозволяє зменшити ризик втрати значення або спотворення ключових понять у психологічному вимірюванні.

Після завершення зворотного перекладу була проведена оцінка надійності отриманих даних. Для цього застосовувалася стандартна методика перевірки внутрішньої узгодженості окремих шкал, зокрема шкали тривоги. Оцінка проводилася шляхом обчислення коефіцієнта альфа Кронбаха, який визначає, наскільки ефективно різні елементи шкали взаємопов'язані і чи вимірюють вони одну й ту ж концепцію. Для шкали хронічної тривоги цей показник склав 0,793, що перевищує прийнятний поріг 0,7 і свідчить про високу внутрішню узгодженість (Cronbach, 1951). Високі результати для цієї шкали підтверджують, що інструмент є надійним і підходить для вимірювання тривожності у різних групах, що підвищує його валідність та практичну цінність для майбутніх досліджень.

У таблиці (Додаток В) наведені різноманітні ситуації, з якими респонденти стикаються у повсякденному житті. Деякі з цих ситуацій можуть бути неприємними і викликати тривогу, хвилювання або страх. Респондентам пропонувалося уважно ознайомитись з кожним твердженням і дати відповідь «Правда» чи «Не правда».

Оцінювання результатів відбувається за ідентифікацією відповідей на певне запитання респондента та наданою у шаблоні. Усі відповіді, які співпали дають 1 бал. Бали підсумовують та визначають рівень тривожності за наступними градаціями:

40 – 50 балів: показник дуже високого рівня тривоги;

25 – 40 балів: показник високого рівня тривоги;

15 – 25 балів: середній рівень з тенденцією до високого;

5 – 15 балів. середній рівень з тенденцією до низького;

0 – 5 балів: низький рівень тривоги;

З метою оцінки наявності неадаптивних станів у першокурсників було проведено опитування «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка (Кокун et al., 2021), яке оцінює такі неадаптивні стани як тривога, фрустрація, агресія, а також особистісні характеристики, які можуть негативно впливати на соціалізацію і формування самооцінки. Методику розробив Ганс Юрген Айзенк, англійський психолог, який є одним із провідних представників біологічного підходу в психології та автором факторної теорії особистості у 1993 році. Цей тест може використовуватися як самостійний клініко-психологічний інструмент або в комбінації з іншими методиками, що мають подібну мету.

Тривожність визначається як індивідуальна особливість, що проявляється у частих та інтенсивних переживаннях стану тривоги, а також у низькому порозі її виникнення. Тривога розглядається як емоційний дискомфорт, пов'язаний із передчуттям небезпеки.

Фрустрація трактується як психічний стан, що виникає внаслідок незадоволення потреб, тоді як агресивність визначається як неспровокована ворожість до оточуючих. Ригідність характеризує труднощі в адаптації до нових умов.

Ця методика допомагає діагностувати проблеми, які можуть негативно впливати на соціалізацію підлітків. Методика складається з 40 тверджень, на які респондент повинен оцінити свою відповідність (Додаток Д). Якщо опис

стану збігається з відчуттями респондента і виникає часто, надається 2 бали; рідше – 1 бал; якщо не збігається – 0 балів. Загальна сума балів обчислюється за чотирма шкалами: тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Результати інтерпретуються за шкалою, де 0-7 балів відповідають низькому, 8-14 – середньому, 15-20 – високому рівню вираження відповідного стану.

Дане дослідження покликане глибше зрозуміти вплив тривожності на соціометричний статус підлітків та виявити важливі психологічні чинники, що потребують уваги і корекції.

Для комплексної оцінки тривожності у дослідженні також використовувався опитувальник з генералізованої тривоги (GAD-7), який є стислою інструментальною оцінкою симптомів тривоги, що ґрунтується на діагностичних критеріях генералізованого тривожного розладу, наведених у «Діагностичному і статистичному посібнику з психічних розладів» (DSM). Він містить 7 запитань для самооцінки відповідності станів респондента за останні 2 тижні до проведення опитування і передбачає шкалу відповідей: 0 – зовсім не було; 1 – було декілька днів; 2 – було більше половини днів; 3 – було майже щодня. що робить інструмент зручним і швидким для використання.

Цей опитувальник не є основою для встановлення діагнозу, але може допомогти попередньо виявити тривожний розлад і оцінити рівень тривожності. Він призначений для осіб віком від 14 років.

Олексіна Н. з колегами (2024) провели дослідження зі створення української адаптації методики оцінки генералізованого тривожного розладу GAD-7 та перевірки її психометричних характеристик. Отримані авторами дані свідчать про високу психометричну валідність адаптованої методики. Було підтверджено хорошу внутрішню узгодженість та дискримінантну валідність елементів, а також надійність повторних вимірювань, конструктивну та критерійну валідність шкали (кореляції з Анкетною психічного здоров'я дорослих і Шкалою позитивного психічного здоров'я). Факторна структура методики відповідала оригінальній одновимірній моделі. За свідченнями автора показник GAD-7 адекватно прогнозує потребу в

психологічній допомозі, має сильні прямі кореляції з діагностичними змінними, що оцінюють тривогу і депресію, та негативно корелює з показниками психологічного здоров'я (Додаток Г).

Вибір обох опитувальників (TMAS та GAD-7) обумовлений їх доповнюючими характеристиками. TMAS дозволяє оцінити тривожність як особистісну рису з акцентом на емоційні та фізіологічні реакції, тоді як GAD-7 забезпечує швидкий скринінг симптомів тривоги в більш широкому контексті, фокусуючись на останніх двох тижнях. Використання обох інструментів дозволяє отримати більш комплексну картину тривожності, враховуючи як стабільні риси особистості, так і симптоматичні прояви, що є особливо важливим у контексті сучасних викликів та потреб молоді.

На другому етапі дослідження для оцінки індивідуальних соціальних і психологічних показників студентів-першокурсників, було застосовано Шкалу резильєнтності Коннора-Девідсона – 10CD-RISC-10) (Додаток Б).

Вона є опитувальником для самостійного заповнення, що складається з 10 запитань, включає 10 найбільш інформативних пунктів повної шкали з 25 пунктів (Campbell-Sills & Stein, 2007; Школіна та ін., 2020), оформлених за принципом шкали Лайкерта з п'ятьма варіантами відповідей (0 = повністю невірно; 1 = зрідка вірно; 2 = вірно час від часу; 3 = часто вірно; 4 = вірно майже у всіх випадках).

Загальний бал отримується шляхом підсумовування відповідей на всі питання (діапазон 0–40), причому вищі бали вказують на вищу резильєнтність. Нормативні показники рівня резильєнтності (у балах) розподіляються наступним чином: низький 0 – 15; нижчий за середній 16 – 20; середній 21 – 25; вищий за середній 26 – 30.

У дослідженні Кірєєвої із співавторами була поставлена мета адаптувати та перевірити психодіагностичну методикау визначення резильєнтності, а також вивчити психометричні характеристики адаптованої версії шкали резильєнтності. Це було здійснено за допомогою конфірматорного аналізу та оцінки її конвергентної валідності шляхом порівняння з іншими методиками.

В результаті дослідження автори зробили висновок, що адаптована шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10) демонструє високу валідність і надійність. Автори рекомендували використовувати саме скорочену версію, як більш узгодженою.

За останнє десятиліття з'явилося безліч публікацій, присвячених новим методам дослідження резильєнтності чи життєстійкості, таким як Psychological Hardiness Questionnaire (27 запитань), Connor–Davidson Resilience Scale (25 запитань), Resistant Personality Questionnaire (21 запитання), Academic Hardiness Scale (18 запитань) та Brief Resilience Scale (21 запитання). Ці дослідження свідчать про тенденцію до зменшення кількості запитань у діагностичних методиках, оскільки більшість сучасних інструментів містить лише 15-25 запитань.

Хоча початкові дослідження, які виокремили феномен професійної життєстійкості, базувалися на професійних вибірках (наприклад, менеджерах Illinois Bell Telephone), згодом поняття стало застосовуватися в більш загальному контексті. Коун із співавторами вважають, що рівень життєстійкості однієї й тієї ж особи може суттєво варіюватися в різних сферах. Наприклад, індивід може мати високий рівень життєстійкості в професійній діяльності та значно нижчий у побуті, або ж справлятися зі складними навчальними завданнями, але відчувати безпорадність у міжособистісних стосунках.

А. Skomorovsky та К. Sudom обґрунтовують важливість терміна «військово-специфічна життєстійкість», який, на їхню думку, є більш адекватним предиктором ефективності діяльності та психологічного благополуччя військовослужбовців. Запропонований Коун із колегами опитувальник професійної життєстійкості на думку авторів може легко адаптуватися під особливості різних професій та активностей.

О. Коун з колегами розробили «Опитувальник професійної життєстійкості, життєстійкість в умовах війни», що базується на трьох ключових складових: контролі, включеності та прийнятті викликів, кожна з

яких містить чотири компоненти: емоційний, мотиваційний, соціальний і професійний. Опитувальник складається з 24 запитань, на які пропонується 5 варіантів відповідей, упорядкованих за шкалою зростання вираженості ознаки: 0 = ні; 1 = скоріше ні; 2 = важко сказати; 3 = скоріше так; 4 = так (Додаток Е).

Завдяки такому підходу можна оцінити вісім показників професійної життєстійкості, зокрема загальний рівень та ступінь вираженості його складових і компонентів.

Опитувальник стандартизовано відповідно до загальноприйнятої процедури, для нього визначено нормативи. Апробація показала високу внутрішню узгодженість і валідність. Також доведено, що опитувальник легко адаптується під специфіку різних професій.

Проведений попередньо теоретичний аналіз обґрунтував значимість життєвих цінностей як однієї з вирішальних основ для формування резильєнтності. У психологічному словнику В. Шапара вказується, що «цінність» – це термін, що використовується у філософії та соціології для позначення об'єктів, явищ і їх властивостей, а також абстрактних ідей, які втілюють суспільні ідеали та слугують еталоном належного (Шапар, 2004).

Концепція «системи цінностей» охоплює предметне втілення діяльності та соціальних відносин, що відображають суть життєдіяльності та історичний стиль життя конкретної спільноти. Зокрема, ця система втілюється в різних конкретних явищах, пов'язаних із певними формами життєдіяльності, в яких здійснюється опанування цінностями – перетворення їх з «зовнішніх» на «особистісно значущі», що відбувається в процесі суб'єктивного освоєння.

Ціннісна сфера є психологічним елементом, який активно бере участь у саморегуляції діяльності та розвитку особистості (Музика, 2007). Особистісні цінності формують внутрішній стрижень особистості, виступаючи як етична орієнтація. Вони забезпечують цілісне суб'єктивне сприйняття поведінки людини і допомагають прогнозувати її дії в різних ситуаціях. Особисті

цінності отримують значущість лише тоді, коли особистість концентрує свої зусилля на власному «Я».

Формування особистісних цінностей пов'язане з динамікою усвідомлення, що включає різноманітні форми вербалізації та перенесення уваги на свою смислову сферу. Психологічна структура особистості складається з єдності трьох основних аспектів: діяльності, свідомості та особистісної сфери, остання з яких визначається такими компонентами, як спрямованість та самосвідомість. Послідовний підхід до аналізу особистості дозволяє виділити важливу узагальнену форму фіксації особистісного досвіду – «цінності», які формують цілісну спрямованість особистості, виділяючи певні аспекти реальності та усвідомлення свого «Я».

Отже, цінність є суттєвим елементом психологічної структури особистості, що визначає:

- спрямованість суб'єкта на реалізацію відносин, що відповідають певним цінностям;
- зміст уявлення про своє «Я», що корелює із цією спрямованістю;
- виділення у свідомості певного предметного змісту та його роль у формуванні самосвідомості особистості.

З метою аналізу життєвих цінностей студентів ВНЗ було обрано методичку Ш. Шварца «Портрет цінностей» в україномовній адаптації Семків, 2013 (Додаток Ж). Дана методика призначена для вивчення динаміки змін цінностей у групах (культурах) в контексті суспільних трансформацій та життєвих викликів.

Цінності за даною методикою розподілені на 10 категорій:

Самостійність – здатність діяти і думати самостійно, без впливу зовнішніх чинників. Люди, які цінують цю рису, обирають свій шлях відповідно до власних переконань, намагаються уникати зовнішнього тиску та беруть на себе повну відповідальність за прийняті рішення. Вони шукають оригінальність і цінують індивідуальність як у собі, так і в оточуючих, не терплять залежності.

Стимуляція. Люди, для яких важливі нові враження та активність, постійно шукають зміни й нові можливості. Вони відкриті до ризику, обожнюють подорожі та соціальну взаємодію. Для них важливі динаміка та різноманіття, тому стабільність і одноманітність викликають відчуття нудьги.

Гедонізм. Центральною цінністю є задоволення від життя, особливо через чуттєві насолоди. Для таких людей важливі комфорт, хороший сон, смачна їжа та приємне проведення часу, адже вони прагнуть до максимального комфорту і задоволення своїх бажань.

Досягнення – цінність особистого успіху та самовдосконалення є визначальними для таких людей. Вони постійно ставлять нові цілі, працюють над своїм розвитком і прагнуть до лідерства, визнання та соціального престижу.

Влада – цінність, пов'язана з досягненням соціального і матеріального впливу. Люди, які орієнтуються на владу, прагнуть до збагачення, бажають займати керівні посади і використовувати свої ресурси для досягнення контролю в суспільстві, що особливо помітно в умовах, де влада визначає доступ до ресурсів.

Безпека. Для людей, які надають значення цій цінності, важлива стабільність і відсутність загроз. Вони намагаються уникати небезпек і ризиків, забезпечуючи комфортне і безпечне середовище як для себе, так і для своїх близьких.

Конформізм. Люди, які дотримуються цієї цінності, орієнтуються на соціальні норми і прагнуть відповідати очікуванням суспільства. Вони цінують порядок, ввічливість і моральні принципи, готові підкорятися правилам навіть у ситуаціях, коли вони можуть бути порушені.

Традиція – це цінність, що визначається важливістю збереження звичаїв та обрядів, які сприяють єдності в суспільстві. Люди, орієнтовані на традиції, вважають за необхідне дотримуватись сімейних і релігійних звичаїв, а також підтримувати загальноприйняті правила та норми.

Універсалізм – цінність, спрямована на захист прав усіх людей і природи. Люди, які підтримують універсалізм, борються за рівність, справедливість і часто виступають за права меншин, а також активно підтримують соціальні та екологічні ініціативи.

Доброзичливість – цінність, яка фокусується на турботі про добробут близьких людей і на бажанні сприяти їхньому щастю. Особи, які високо цінують доброзичливість, прагнуть бути опорою для своїх родини та друзів, надаючи їм емоційну підтримку та допомогу.

Зібрані дані дозволяють побудувати ієрархічну модель цінностей, що характеризують особистість або соціальну групу. Топова цінність, яка отримує найбільшу кількість балів, стає визначальною для людини, орієнтуючи її дії та творчі прагнення. Для того, щоб мотивувати людину до певних вчинків, необхідно враховувати її ключові ціннісні пріоритети. Таким чином, можна створити ієрархічну структуру цінностей, яка допомагає зрозуміти мотивацію особистості (Семків, 2013).

Таким чином, обрані психодіагностичні методики є ефективними інструментами для дослідження емоційного інтелекту, тривожності та резильєнтності у студентів, що відкриває нові перспективи для подальших досліджень у цій галузі.

### **2.3. Характеристика досліджуваної вибірки**

Для проведення дослідження було сформовано вибірку, яка складалася з 77 першокурсників віком від 18 до 19 років. Студенти навчалися очно в державному навчальному закладі м. Києва, що забезпечило можливість глибокого вивчення їхніх психологічних характеристик у контексті ранніх етапів навчання у вищій освіті. Вибір цієї вікової групи був зумовлений необхідністю дослідження особливостей формування емоційного інтелекту, резильєнтності та інших психологічних аспектів у студентів-початківців.

Для забезпечення репрезентативності вибірки опитування проводилися як в аудиторному форматі, так і онлайн, що дало змогу залучити більшу

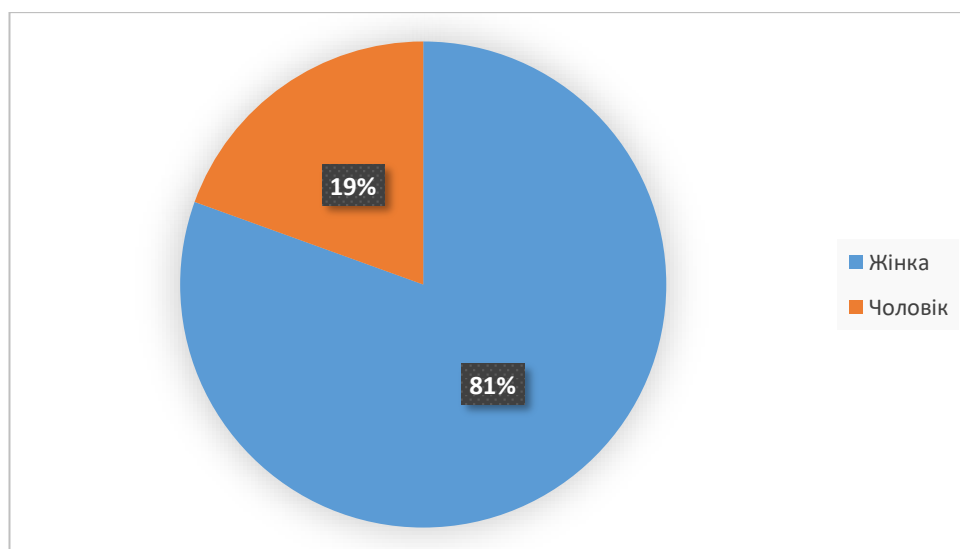
кількість респондентів. Однак варто зазначити, що вибірка виявилася значно зсунутою в бік жіночої статі, що може вплинути на інтерпретацію отриманих результатів і потребує обережного підходу при аналізі даних (табл. 2.1). У подальшому аналізі ми звернемо увагу на цю особливість та її можливий вплив на результати дослідження.

Таблиця 2.1

### Статевий розподіл вибірки

Стать	Фактична кількість	Відсоткова частота
Жінка	62	80,5%
Чоловік	15	19,5%

Було визначено статевий розподіл вибірки студентів, яка складалася з 75 осіб, які навчаються очно у місті Київ за певною спеціальністю. Згідно з результатами, переважну більшість респондентів склали жінки – 62 особи, що становить 80,5% від загальної кількості учасників. Чоловіків у вибірці було значно менше – лише 15 осіб, що складає 19,5% (рис. 2.2).



**Рис. 2.2. Статевий розподіл вибірки**

Такий гендерний дисбаланс у вибірці може мати значення для дослідження, особливо якщо враховувати специфіку спеціальності, де жінки можуть бути представлені в більшій кількості, або якщо гендерні відмінності впливають на психологічні та освітні показники. Такі результати можуть

свідчити про певну тенденцію у виборі професійної траєкторії серед молоді або про особливості зацікавленості у певних дисциплінах, що, в свою чергу, може впливати на академічну успішність, мотивацію та інші досліджувані психологічні аспекти.

Необхідно також відзначити, що саме ми маємо на увазі під терміном «академічна успішність». Вираз «успішність студента» використовується все частіше як загальний термін, що охоплює різноманітні результати діяльності студентів, включаючи успіхи в повсякденному житті, взаєминах із іншими людьми, позанавчальній діяльності чи хобі. Натомість поняття «академічний успіх» є більш вузьким і стосується саме досягнень у рамках освітнього процесу. Академічна успішність зазвичай асоціюється з підсумковими оцінками, що відображають результат навчання відповідно до вимог навчальної програми. У нашому дослідженні ми оцінювали академічну успішність студентів на основі їхніх середніх балів за Національний мультипредметний тест та за результати попередньої сесії, яка на момент проведення дослідження була єдиною завершеною (рис. 2.2).

Таблиця 2.2

### Характеристика академічної успішності вибірки

Змінні	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мін.	Макс.
Середній бал за НМТ	149,6	148	12,98	126	186
Середній бал за минулу сесію	72,8	71	8,95	60	92

У рамках дослідження було проаналізовано успішність студентів за двома основними змінними: середнім балом за Національний мультипредметний тест (НМТ) та середнім балом за минулу сесію. Цей аналіз дозволяє отримати комплексну картину академічних досягнень

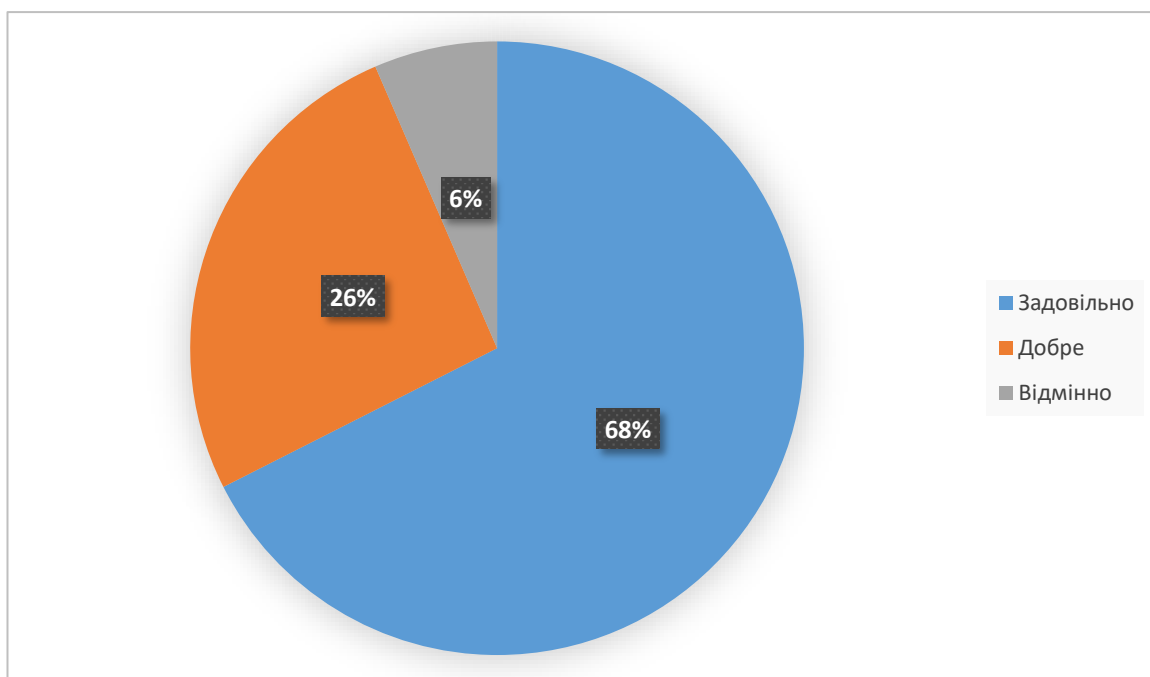
першокурсників, що є важливим аспектом у контексті вивчення їх емоційного інтелекту, резильєнтності та інших психологічних характеристик.

Середній бал за НМТ серед досліджуваних становив 149,6 бала, при можливих 200, що вказує на середній рівень успішності учасників. Медіана для цього показника становила 148 балів, що підтверджує, що половина студентів досягла результатів, близьких до середнього значення. Стандартне відхилення склало 12,98, що свідчить про відносно невелике розсіювання результатів серед учасників (табл. 2.2). Це означає, що більшість студентів продемонстрували подібні результати, хоча все ж таки є певна варіація.

Мінімальний бал за НМТ становив 126, а максимальний – 186. Такий широкий діапазон успішності відображає різноманітність підготовки учасників перед вступом до вищого навчального закладу. Наявність студентів з високими балами свідчить про те, що деякі з них мають сильну академічну підготовку, тоді як студенти з нижчими результатами можуть стикатися з певними труднощами в навчанні.

Аналіз середнього балу за минулу сесію показав, що він склав 72,8 бала, з можливих 100, з медіаною 71 бал. Це свідчить про те, що загальний рівень успішності студентів під час сесії є задовільним. Стандартне відхилення для цього показника становило 8,95, що вказує на помірне розсіювання оцінок.

Мінімальний бал за сесію був зафіксований на рівні 60, що може свідчити про наявність певних труднощів у навчанні у окремих студентів. Це може бути результатом недостатньої підготовки або адаптації до нових умов навчання. Максимальний бал за сесію досягнув 92, що підтверджує високий рівень академічних досягнень деяких учасників і їх здатність успішно справлятися з навчальними вимогами (рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Розподіл академічної успішності за національною шкалою оцінок**

Таким чином, результати аналізу успішності вибірки показують, що студенти мають різний рівень підготовки та досягнень, що може бути пов'язано з їх індивідуальними психологічними характеристиками та умовами навчання. Ці дані стануть основою для подальшого дослідження взаємозв'язків між успішністю та іншими змінними, такими як емоційний інтелект і резильєнтність.

### **Висновки до розділу 2**

1. На основі теоретичного аналізу проблеми емоційного інтелекту та резильєнтності, а також їх взаємозв'язку з тривожністю, професійною життєстійкістю та академічною успішністю студентів сформульовані методологічні засади емпіричного дослідження.

2. У ході дослідження було розроблено кілька ключових гіпотез, що стосуються зв'язку емоційного інтелекту з резильєнтністю, а також можливих зв'язків між тривожністю і академічною успішністю.

3. Дизайн дослідження включав оцінку рівня емоційного інтелекту, тривожності, резильєнтності та життєвих цінностей студентів, а також їх академічних досягнень і дав змогу вивчити залежність між емоційним

інтелектом, психічними станами та тривожністю і академічною успішністю студентів. Вибірка з 77 першокурсників забезпечила репрезентативність даних.

4. Було обгрунтовано використання 7 валідизованих та адаптованих методик для емпіричних досліджень, таких як «Опитувальник емоційного інтелекту Хола» (валідизація Подолянчук, 2023), «Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10» (валідизація Школіної, 2020), «Опитувальник тривожності Тейлор» (у власному перекладі), «Опитувальник психічних станів Айзенка» (в адаптації Кокун, 2021), «Портрет цінностей Шварца» (в адаптації Семків, 2013), «Опитувальник професійної життєстійкості» (Кокун, 2023) та «Шкала GAD-7» (валідизація Олексіна, 2024,), для детальної оцінки емоційного стану респондентів.

5. Для виявлення значущих залежностей між емоційним інтелектом, резильєнтністю та академічною успішністю, спростування чи підтвердження гіпотез обгрунтовано використання статистичних методів аналізу: описових статистик, кореляційного, множинного регресійного аналізу, однофакторного дисперсійного аналізу.

## РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

### 3.1. Рівень емоційного інтелекту студентів ВНЗ

Емоційний інтелект (EI) має вирішальне значення для формування особистісних характеристик, що сприяють досягненню успіху. Студенти, котрі демонструють високий рівень емоційного інтелекту, часто володіють такими якостями, як емпатія, оптимізм і внутрішня мотивація. Здатність розпізнавати та переживати емоції інших людей сприяє створенню здорових міжособистісних зв'язків та забезпеченню соціальної підтримки, що, у свою чергу, може позитивно позначитися на їхньому психічному благополуччі. Підлітковий вік, що триває від 10 до 19 років, є критичним періодом розвитку, який супроводжується значними фізіологічними, емоційними та соціально-психологічними змінами (World Health Organization, 2021). Саме в цей час емоційний інтелект активно розвивається, паралельно з ростом мозку, оскільки кіркові та лімбічні структури мозку стають більш чутливими, що викликає інтенсивні емоційні реакції (Eiland & Romeo, 2013).

У результаті емпіричного дослідження емоційного інтелекту у респондентів вибірки згідно методики «Опитувальник емоційного інтелекту Хола» було виявлено різний рівень розвитку порційальних складових та інтегрованого показника емоційного інтелекту серед студентів (табл. 3.1). Так, середнє значення емоційної обізнаності становило 7,82, з медіаною 8, що свідчить про те, що більшість студентів мають досить розвинену здатність усвідомлювати власні емоції. Проте стандартне відхилення в 5,47 вказує на значне розсіювання результатів, що підтверджується мінімальним значенням -7, що свідчить про негативну самооцінку емоційної обізнаності у деяких студентів, і максимальним значенням 18, що демонструє високий рівень цього показника у інших учасників дослідження.

Таблиця 3.1

**Рівень емоційного інтелекту студентів ВНЗ**

Змінні	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мін.	Макс.
Емоційна обізнаність	7,82	8	5,47	-7	18
Управління емоціями	0,43	-1	8,33	-16	18
Самомотивація	6,25	5	6,2	-9	17
Емпатія	7,82	8	6,31	-10	18
Розпізнавання емоцій	6,81	7	6,88	-12	18
Емоційний інтелект	28,44	26,5	24,81	-39	80

Аналіз управління емоціями виявив середнє значення 0,43 з медіаною -1, що може свідчити про те, що більшість студентів мають певні труднощі з контролем своїх емоцій. Стандартне відхилення 8,33 свідчить про ще більше розсіювання в межах цього показника, де мінімальне значення -16 свідчить про вкрай низький рівень управління емоціями у частини студентів, а максимальне 18 вказує на високу здатність до контролю емоцій у інших.

Також було проаналізована самомотивацію, і її середнє значення становило 6,25 з медіаною 5. Це свідчить про те, що більшість студентів мають помірний рівень самомотивації, а стандартне відхилення 6,2 свідчить про значну варіативність результатів. Мінімальне значення -9 вказує на відсутність самомотивації у деяких студентів, тоді як максимальне значення 17 демонструє високий рівень мотивації до досягнення своїх цілей.

Емпатія, ще один важливий компонент емоційного інтелекту, мала середнє значення 7,82 з медіаною 8, що є свідченням помірного рівня здатності розуміти та співчувати іншим у респондентів. Однак, стандартне відхилення 6,31 свідчить про те, що серед студентів є значні відмінності в рівні емпатії: мінімальне значення -10 свідчить про дуже низький рівень емпатії у деяких, тоді як максимальне значення 18 вказує на високу здатність до емпатії у інших.

Здатність розпізнавати емоції мала середнє значення 6,81 з медіаною 7, що свідчить про досить розвинену здатність до інтерпретації емоцій у

більшості студентів. Однак, стандартне відхилення 6,88 вказує на значну варіативність у цій здібності: деякі студенти мають суттєві труднощі з розпізнаванням емоцій (мінімальне значення -12), тоді як інші демонструють високу здатність у цій сфері (максимальне значення 18).

Індивіди з високим рівнем емоційного інтелекту зазвичай мають краще усвідомлення своїх потреб і цілей, що, своєю чергою, стимулює їхню мотивацію як у навчальній, так і в професійній діяльності. Емоційний інтелект тісно пов'язаний з умінням розпізнавати та усвідомлювати власні емоції, що дозволяє використовувати це розуміння для поліпшення когнітивних процесів (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Цей аспект поєднує емоційні та когнітивні елементи, створюючи можливість «мислити про почуття» і «відчувати через думки». Згідно з концепцією триумфального мозку, що класифікує структури мозку на неокортекс для логічного мислення, середній мозок для емоцій та рептильний стовбур мозку для виконання базових життєвих функцій, це поєднання дозволяє ефективно управляти емоціями та мисленням (Butler, 2008).

Загальний рівень емоційного інтелекту у студентів був оцінений у середньому на 28,44 з медіаною 26,5, що вказує на загалом помірний рівень цього показника у вибірці. Проте стандартне відхилення 24,81 свідчить про великий розкид значень, з мінімальним рівнем -39, що свідчить про значні труднощі з емоційним інтелектом у частини студентів, та максимальним значенням 80, що вказує на дуже високий рівень розвитку емоційного інтелекту у інших.

Згідно з отриманими даними, 49,4% студентів мають низький рівень емоційної обізнаності, що свідчить про те, що майже половина вибірки має труднощі з розумінням і усвідомленням своїх емоцій (табл. 3.2).

Це може негативно впливати на їхню здатність ефективно реагувати на стресові ситуації або підтримувати здорові соціальні стосунки. Водночас 36,4% студентів мають середній рівень цієї навички, що говорить про помірний розвиток емоційної обізнаності.

Таблиця 3.2

## Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем емоційного інтелекту

Змінні	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційна обізнаність	38 (49,4%)	28 (36,4%)	11 (14,3%)
Управління емоціями	63 (81,8%)	8 (10,4%)	6 (7,8%)
Самомотивація	46 (59,7%)	22 (28,6%)	9 (11,7%)
Емпатія	34 (44,2%)	29 (37,7%)	14 (18,2%)
Розпізнавання емоцій	44 (57,1%)	23 (29,9%)	10 (13%)
Емоційний інтелект	52 (67,5%)	22 (28,6%)	3 (3,9%)

Лише 14,3% мають високий рівень, що свідчить про достатній рівень саморефлексії та здатність до розпізнавання власних емоцій (рис. 3.1).

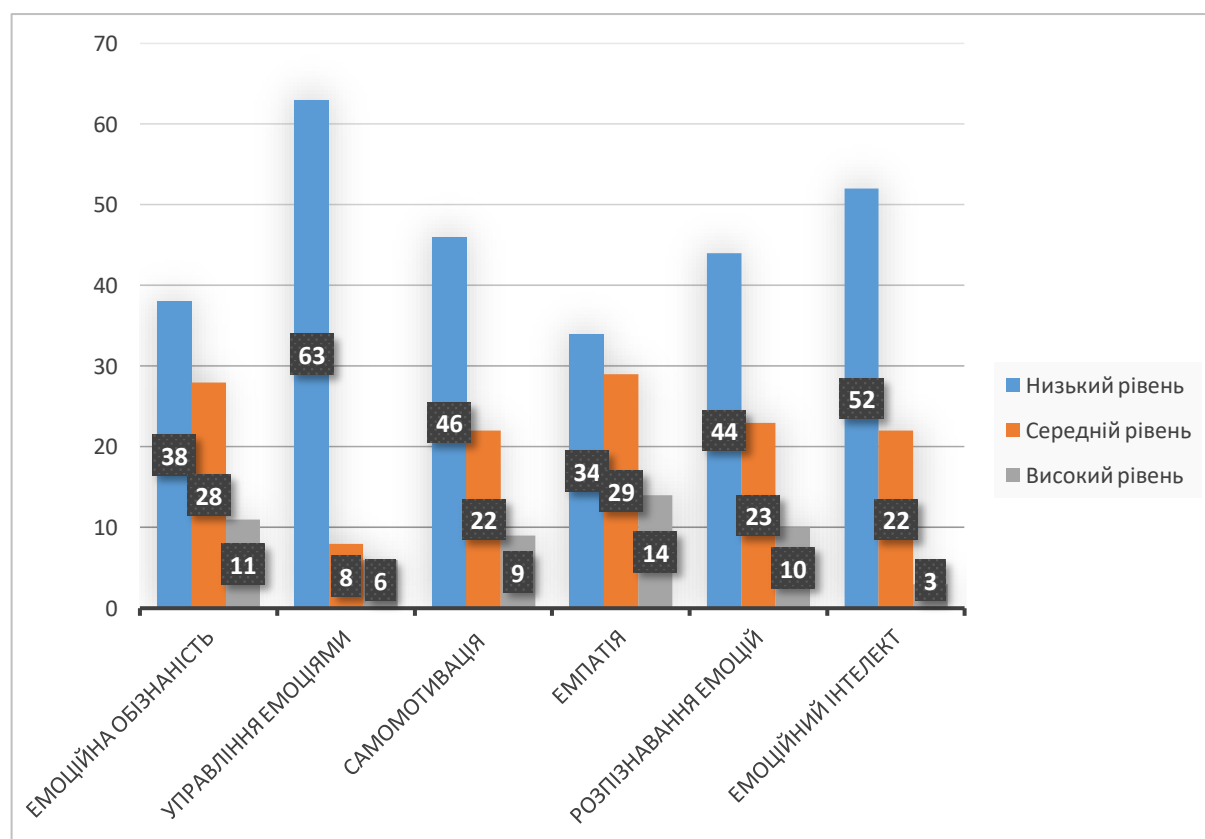


Рис. 3.1. Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем емоційного інтелекту

Аналіз управління емоціями показав ще більш значущий дисбаланс: 81,8% студентів мають низький рівень управління емоціями, що є критичним показником, оскільки це означає, що більшість студентів не можуть ефективно контролювати свої емоції в стресових або конфліктних ситуаціях. Така низька здатність до самоконтролю може суттєво впливати на їхнє навчання та соціальну адаптацію. Середній рівень управління емоціями демонструють 10,4% вибірки, що вказує на обмежену здатність до саморегуляції, тоді як лише 7,8% студентів мають високий рівень цієї навички, що дозволяє їм ефективно справлятися з емоційними викликами.

Самомотивація, як ще одна важлива складова емоційного інтелекту, також демонструє переважно низький рівень серед студентів. Більшість (59,7%) має низький рівень самомотивації, що може свідчити про відсутність внутрішніх стимулів досягати своїх цілей, що може негативно впливати на їхню академічну успішність. Середній рівень мотивації має 28,6% вибірки, що свідчить про те, що ці студенти здатні підтримувати певний рівень активності, але їх мотивація може бути нестабільною. Високий рівень самомотивації мають лише 11,7% студентів, що є показником наявності у цих студентів чітких цілей та сильної внутрішньої мотивації до їх досягнення.

Емпатія, або здатність до розуміння емоцій інших людей, також виявила значну варіативність у вибірці. 44,2% студентів мають низький рівень емпатії, що може вказувати на труднощі у встановленні та підтримці соціальних контактів. Середній рівень емпатії демонструють 37,7% вибірки, що свідчить про помірну здатність до розуміння та співчуття іншим, але з можливими труднощами в складних соціальних ситуаціях. Лише 18,2% студентів мають високий рівень емпатії, що свідчить про їхню здатність до глибокого розуміння почуттів інших і співчуття, що є важливою складовою ефективною соціальною взаємодії.

Щодо здатності до розпізнавання емоцій, 57,1% студентів мають низький рівень цієї навички, що може свідчити про труднощі в розумінні емоційних сигналів від інших людей, що може негативно впливати на

міжособистісні відносини. Середній рівень розпізнавання емоцій спостерігається у 29,9% студентів, що вказує на деяку здатність до розпізнавання емоцій, але з можливими обмеженнями. Високий рівень цієї навички мають 13% вибірки, що свідчить про добру здатність розпізнавати емоції інших і реагувати на них відповідним чином.

Загальний рівень емоційного інтелекту виявився низьким у більшості студентів (67,5%), що свідчить про недостатній розвиток ключових навичок, необхідних для ефективної взаємодії з власними емоціями та емоціями інших. Середній рівень емоційного інтелекту мають 28,6% студентів, що свідчить про наявність базових навичок, але з можливістю їхнього подальшого розвитку. Лише 3,9% студентів демонструють високий рівень емоційного інтелекту, що є показником здатності ефективно управляти емоціями, мотивувати себе та взаємодіяти з іншими на високому рівні.

Таблиця 3.3

**Результати порівняння емоційної обізнаності студентів ВНЗ залежно від їх академічної успішності (ANOVA)**

Змінні	р-значущість ANOVA	Емоційна обізнаність
Задовільно	0,008	7,02*
Добре		8,70
Відмінно		12,60*

*Примітка: представлені лише статистично значущі результати на рівні  $p < 0,05$ , «\*» - статистично значуща відмінність за post-hoc тестом.*

Академічна успішність студента залежить не лише від його знань і професійних навичок, а й від здатності ефективно керувати власними емоціями, адаптуватися до стресових ситуацій та налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими студентами та викладачами. На основі проведених досліджень встановлено, що студенти з високим рівнем емоційного інтелекту частіше проявляють такі позитивні характеристики, як стійкість до стресових факторів, високий рівень комунікабельності, внутрішня мотивація та здатність

до саморегуляції. Отримані дані демонструють те, що рівень емоційної обізнаності, тобто здатність студентів розпізнавати та розуміти власні емоції, може мати прямий вплив на їхні академічні досягнення. Студенти, які отримали оцінку «відмінно», мали найвищий рівень емоційної обізнаності, середнє значення якого становило 12,60 (табл. 3.3). Це свідчить про те, що високий рівень здатності розпізнавати власні емоції і ефективно керувати ними тісно пов'язаний з високими академічними результатами. Така емоційна компетентність дозволяє студентам краще справлятися з навчальним стресом, підтримувати високу мотивацію та зосередженість на навчанні, що, в свою чергу, сприяє досягненню високих оцінок.

Таблиця 3.4

**Результати порівняння середнього за минулу сесію студентів ВНЗ різних категорій успішності (post-hoc)**

Змінні	Показники	Відмінно
Задовільно (M=7,02)	p-значущість	0,014
	Середня різниця	-5,58
	Середнє	12,60

*Примітка: представлені лише статистично значущі результати на рівні  $p < 0,05$ .*

На відміну від цього, студенти, які отримали оцінку «задовільно», продемонстрували значно нижчий рівень емоційної обізнаності, середнє значення якого становило лише 7,02 (див. табл. 3.3). Це значення є статистично достовірно нижчим порівняно з показниками студентів, які отримали оцінку «відмінно», що підкреслюється значенням  $p = 0,014$  (табл. 3.4). Така різниця може свідчити про те, що недостатній рівень розуміння та управління своїми емоціями може стати серйозною перешкодою для досягнення високих академічних результатів. Студенти з низьким рівнем емоційної обізнаності, можливо, частіше відчують труднощі в управлінні стресом та емоційним навантаженням, що негативно впливає на їхню здатність зосереджуватися на навчанні і виконувати завдання на високому рівні.

Студенти, які отримали оцінку «добре», мали середній рівень емоційної обізнаності, що дорівнював 8,70. Цей показник є вищим, ніж у студентів з оцінкою «задовільно», але все ж нижчим, ніж у студентів з оцінкою «відмінно». Це може бути проявом того, що певний рівень емоційної обізнаності вже допомагає студентам досягати хороших результатів у навчанні, проте для досягнення найвищих оцінок необхідний ще вищий рівень цієї компетенції.

Отже, емоційний інтелект є критично важливим компонентом, що впливає на успішність студентів у навчанні та соціальному житті. Він сприяє розвитку таких якостей, як емпатія, внутрішня мотивація та здатність до саморегуляції, що, у свою чергу, допомагає формувати здорові міжособистісні стосунки і підтримувати психічне здоров'я. Особливо важливим є розвиток емоційного інтелекту у підлітковому віці, коли відбуваються значні емоційні та психосоціальні зміни.

Аналіз рівня емоційного інтелекту серед студентів вказує на наявність певних труднощів у розумінні і контролі власних емоцій, що може негативно позначатися на їхній академічній успішності. Це підкреслює необхідність інтеграції програм з розвитку емоційного інтелекту у навчальний процес, що може суттєво поліпшити не лише результати навчання, а й загальну якість життя студентів. Врахування емоційних аспектів у освіті може стати важливим кроком у формуванні комплексного підходу до розвитку особистості та підготовки до професійного життя.

### **3.2. Рівень резильєнтності та її зв'язку з академічною успішністю студентів ВНЗ**

Поняття резильєнтності, яке визначається як здатність особи ефективно реагувати на виклики та відновлюватися після пережитих труднощів, тісно пов'язане з емоційним інтелектом. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту, як правило, проявляють більшу стійкість у стресових ситуаціях, що підтверджується дослідженнями (Schneider et al., 2013).

Резильєнтність охоплює різні аспекти життя, зокрема навчання, професійну діяльність та особистісне зростання. Вона сприяє поліпшенню психічного здоров'я, знижує рівень тривожності та депресії, а також покращує загальну задоволеність життям. У навчальному контексті резильєнтність допомагає студентам більш ефективно долати стрес, пов'язаний з навчанням, що, в свою чергу, підтримує їхню мотивацію та сприяє академічним досягненням.

У ситуаціях, коли відбуваються швидкі та непередбачувані зміни, зокрема під час війни, розвиток резильєнтності набуває особливої актуальності для українських студентів. Вони стикаються з численними труднощами під час навчання в умовах воєнного часу, повітряних тривог та загальної невизначеності майбутнього. Дослідження цього аспекту є важливим для зміцнення психологічної стійкості та адаптивності студентів, що позитивно позначиться на їхніх академічних результатах і соціальному добробуті.

Таблиця 3.5

**Результати емпіричного дослідження резильєнтності студентів ВНЗ за методикою «Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10»**

Змінні	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мін.	Макс.
Резильєнтність	24,6	24	5,79	9	39

Аналіз результатів емпіричного дослідження за методикою «Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10» надає уявлення про рівень резильєнтності студентів вибірки, характеризуючи їхню здатність адаптуватися до стресових ситуацій і долати труднощі. Середнє значення резильєнтності становило 24,6, що вказує на загалом помірний рівень стійкості серед вибірки (табл. 3.5). Медіана, яка дорівнює 24, свідчить про те, що половина вибірки демонструє резильєнтність на рівні цього значення або трохи вище, що підкреслює стабільність у здатності студентів справлятися з

труднощами. Проте стандартне відхилення у 5,79 вказує на певний розкид результатів, що означає значну варіативність у рівні резильєнтності серед різних студентів. Мінімальне значення резильєнтності в 9 балів свідчить про наявність студентів, які мають суттєві труднощі в адаптації та стійкості перед стресовими ситуаціями, тоді як максимальне значення в 39 балів вказує на те, що деякі студенти демонструють виняткову здатність до адаптації та стійкості.

Дослідження, проведене П'янківською (2023) серед студентів вищих навчальних закладів, виявило суттєві кореляції між рівнем резильєнтності та загальним рівнем благополуччя, зокрема в контексті комунікативних аспектів. Виявлено, що вищий рівень резильєнтності у студентів сприяє більшому задоволенню життям, зниженню рівня негативних емоцій та тривожності, а також покращенню задоволення від досягнень і якості міжособистісних стосунків. З огляду на це, розвиток резильєнтності серед студентів є важливим елементом психологічної підтримки, особливо в умовах сучасних соціальних та економічних викликів.

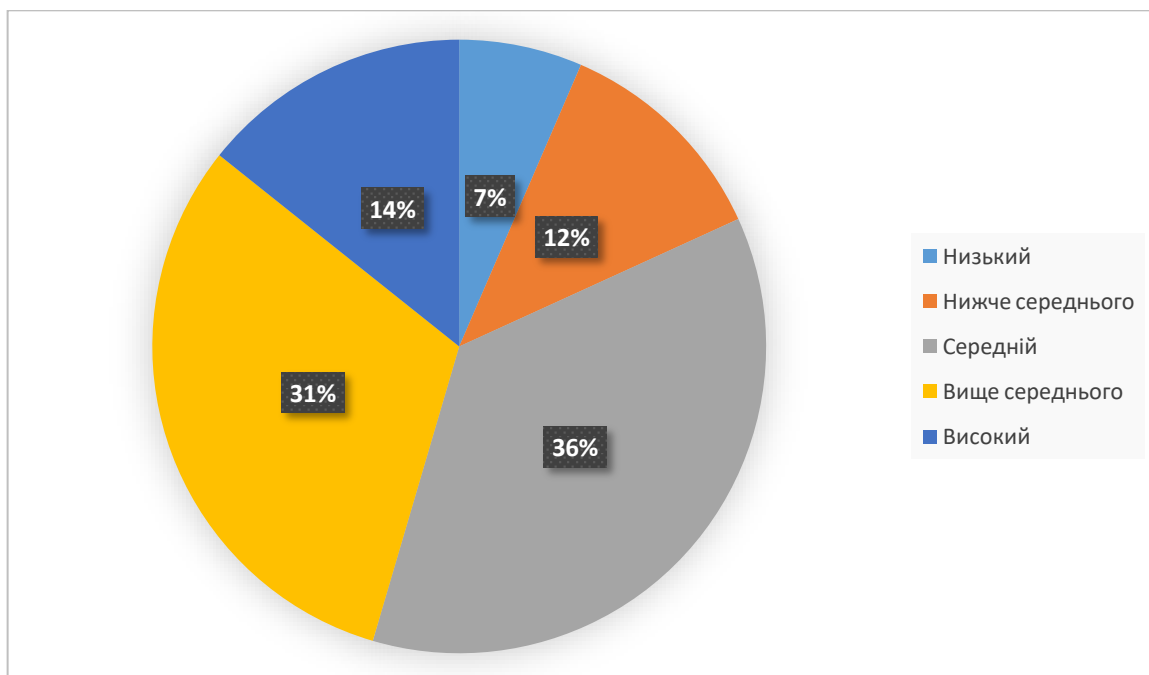
Таблиця 3.6

#### Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем їх резильєнтності

Рівні	Фактична кількість	Відсоткова частота
Низький	5	6,5%
Нижче середнього	9	11,7%
Середній	28	36,4%
Вище середнього	24	31,2%
Високий	11	14,3%

Розподіл вибірки за рівнем резильєнтності виявив, що більшість студентів мають середній або вище середнього рівень стійкості (табл. 3.6). Зокрема, 36,4% студентів мають середній рівень резильєнтності, що означає, що вони здатні помірно ефективно справлятися з труднощами, хоча можуть потребувати підтримки в особливо складних ситуаціях. Ще 31,2% студентів демонструють рівень резильєнтності вище середнього, що вказує на їхню

здатність досить добре адаптуватися до стресових умов, таких як навчання під час війни. Такі студенти, швидше за все, мають внутрішні ресурси, які дозволяють їм ефективно протистояти викликам.



**Рис. 3.2. Розподіл вибірки за рівнем резильєнтності**

Важливим результатом є те, що 14,3% студентів мають високий рівень резильєнтності, що свідчить про їхню виняткову здатність до швидкої адаптації та стійкості перед стресовими факторами (рис. 3.2). Це може бути результатом як внутрішніх психологічних характеристик, так і зовнішньої підтримки, яку вони отримують. Студенти з високим рівнем резильєнтності здатні успішно адаптуватися до стресових ситуацій, що виникають у процесі навчання, таких як іспити, дедлайни для виконання проєктів та інші вимоги. Це дозволяє їм зберігати спокій і фокус, що, у свою чергу, сприяє кращим академічним результатам. Як зазначає П'янтківська Л.В. (2023), розвинена резильєнтність включає різноманітні ресурси, які допомагають студентам мобілізувати свої сили в умовах викликів, зокрема в складних ситуаціях, таких як воєнні дії.

Академічна успішність відіграє важливу роль у розвитку резильєнтності, оскільки високі навчальні досягнення можуть підвищити рівень самооцінки, впевненості в собі та внутрішньої мотивації студентів. Це стимулює

подальший розвиток резильєнтності, оскільки студенти, які досягають успіху, мають більше прагнення долати нові труднощі. Позитивний досвід досягнень формує фундамент для зміцнення їх психологічної стійкості та покращує здатність ефективно справлятися з майбутніми проблемами.

Однак, варто звернути увагу і на той факт, що 11,7% студентів мають рівень резильєнтності нижче середнього, що може вказувати на потенційні труднощі в подоланні стресу та потребу в додатковій психологічній підтримці або розвитку навичок стрес-менеджменту.

Дослідження, здійснене Афузовою та її колегами, показало, що студенти першого курсу, які навчаються в умовах воєнного стану, стикаються з обмеженими можливостями для ефективного подолання складних життєвих ситуацій (Афузова та ін., 2023). Ще більш критичною є ситуація для 6,5% студентів, які мають низький рівень резильєнтності, що свідчить про значні проблеми з адаптацією та високий ризик розвитку стресових розладів. Ця група вибірки потребує особливої уваги, оскільки їхня здатність до подолання труднощів є значно обмеженою.

Аналіз результатів емпіричного дослідження резильєнтності серед студентів вищих навчальних закладів підтвердив, що цей феномен є важливим чинником, який впливає на їхню успішність та здатність адаптуватися до стресових ситуацій. Отримані дані вказують на помірний рівень резильєнтності у вибірці, що свідчить про певну стабільність у здатності студентів справлятися з труднощами. Проте виявлена варіативність результатів підкреслює необхідність індивідуального підходу до підтримки студентів, оскільки частина з них має значні труднощі в адаптації.

Зокрема, результати досліджень підтверджують тісний зв'язок між резильєнтністю та загальним благополуччям, що підкреслює важливість розвитку цього аспекту в умовах сучасних викликів, таких як війна. Багато студентів демонструють середній або вище середнього рівень резильєнтності, що свідчить про їхню здатність адаптуватися до стресових обставин, однак ті з них, що мають низький рівень, потребують додаткової психологічної

підтримки. Таким чином, подальше вивчення та розвиток резильєнтності серед студентської молоді є необхідним для покращення їхньої психоемоційної стійкості та академічних результатів.

### **3.3. Зв'язок емоційного інтелекту, тривожності та професійної життєстійкості з академічною успішністю студентів ВНЗ**

Студенти, які переживають тривогу, часто зіштовхуються з труднощами в навчальному процесі, що може призвести до зниження їхніх академічних досягнень. Високий рівень тривожності ускладнює концентрацію та знижує продуктивність, а також може призводити до уникнення соціальних ситуацій, таких як участь у групових проектах або публічних виступах, що негативно позначається на їхньому навчанні.

Академічне навантаження є одним із основних факторів, що впливають на психічне здоров'я підлітків. Дослідження свідчать, що труднощі в навчанні є однією з найбільш розповсюджених причин стресу серед підлітків як у західних, так і в азійських країнах. Ці труднощі часто пов'язані з психічними розладами, такими як депресія, тривожність та суїцидальні настрої (Assana et al., 2017; Shankar & Park, 2016).

Студенти, які піддаються високим навчальним вимогам, часто відчувають підвищений рівень стресу. Соціальна ізоляція та негативні взаємодії з однолітками можуть також сприяти розвитку тривожності. Взаємодія з соціальним оточенням, а також наявність або відсутність підтримки, мають значний вплив на емоційний стан особистості.

Таблиця 3.7

#### **Рівень тривожності студентів ВНЗ**

Змінні	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мін.	Макс.
Тривожність	22,3	23	9,38	2	46

Рівень тривожності серед студентів вищого навчального закладу було проаналізовано за допомогою методики «Вимірювання рівня тривожності за

Тейлор», і результати показали значне варіювання цього показника серед вибірки (табл. 3.7). Середнє значення тривожності серед студентів становило 22,3, а медіана – 23, що вказує на те, що половина вибірки має рівень тривожності, близький до цього значення. Стандартне відхилення дорівнювало 9,38, що свідчить про помірне розсіювання результатів, і вказує на значну різницю в рівнях тривожності серед респондентів. Мінімальний рівень тривожності в вибірці становив лише 2 бали, що є показником майже повної відсутності тривожності у деяких студентів, тоді як максимальний рівень досяг 46 балів, що свідчить про надзвичайно високий рівень тривожності в окремих учасників дослідження.

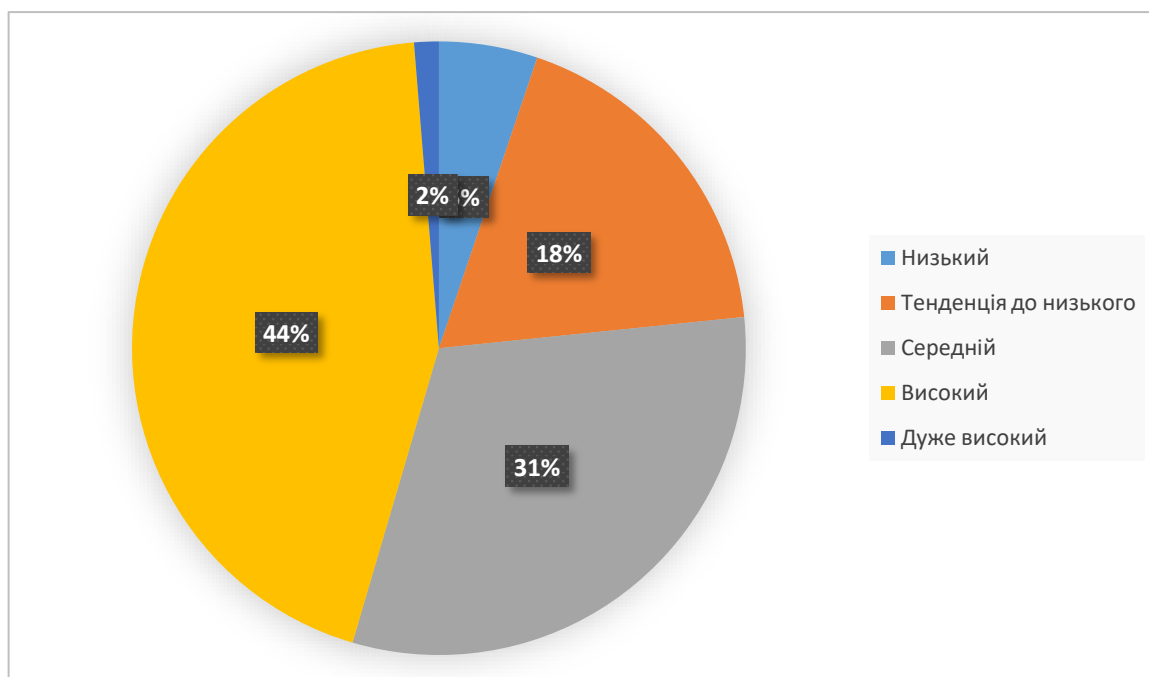
Аналіз розподілу вибірки за рівнями тривожності виявив, що більшість студентів мають середній або високий рівень тривожності. Зокрема, 31,2% вибірки становлять студенти з середнім рівнем тривожності, що може вказувати на певний вплив зовнішніх факторів, таких як академічні навантаження чи соціально-політична ситуація. (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

#### Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем тривожності

Рівні	Фактична кількість	Відсоткова частота
Низький	4	5,2%
Тенденція до низького	14	18,2%
Середній	24	31,2%
Високий	34	44,2%
Дуже високий	1	1,3%

Найбільшу частину вибірки, а саме 44,2%, складають студенти з високим рівнем тривожності, що є тривожним сигналом, оскільки високий рівень тривожності може негативно впливати на академічну успішність, соціальні взаємодії та загальний стан здоров'я (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем тривожності**

Також було виявлено, що 18,2% студентів мають тенденцію до низького рівня тривожності, тоді як лише 5,2% демонструють низький рівень тривожності. Найменшу частину вибірки становлять студенти з дуже високим рівнем тривожності, їх кількість становить 1,3% (див. рис.3.3).

Таблиця 3.9

**Результати емпіричного дослідження психічних станів студентів ВНЗ**

Змінні	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мін.	Макс.
Тривожність	9,73	10	3,58	0	17
Фрустрація	8,36	8	3,76	0	16
Агресія	10,38	11	3,67	3	19
Ригідність	11,35	11	3,03	4	18

Завдяки аналізу результатів емпіричного дослідження психічних станів студентів за методикою «Самооцінка психічних станів», вдалось отримати загальне уявлення про їх рівень тривожності, фрустрації, агресії та ригідності серед студентів (табл. 3.9.). Згідно з результатами дослідження, середній рівень тривожності становив 9,73, з медіаною 10, що свідчить про те, що

більшість студентів мали помірний рівень тривожності. Стандартне відхилення дорівнювало 3,58, що вказує на помірне розсіювання значень тривожності в вибірці. Мінімальний показник тривожності становив 0, що свідчить про відсутність цього стану в деяких учасників, тоді як максимальний показник досяг 17, що вказує на високий рівень тривожності в окремих студентів.

Фрустрація також виявилася значущим психологічним станом серед студентів, зі середнім значенням 8,36 та медіаною 8, що свідчить про середній рівень цього показника в вибірці. Стандартне відхилення 3,76 вказує на деяке розсіювання результатів, мінімальне значення фрустрації становило 0, а максимальне – 16, що свідчить про суттєву варіативність в цьому психологічному стані серед учасників.

Агресія показала дещо вищі значення в порівнянні з іншими станами, з середнім значенням 10,38 та медіаною 11. Стандартне відхилення дорівнювало 3,67, мінімальне значення агресії склало 3, а максимальне досягло 19, що вказує на те, що деякі студенти мали значно виражену агресивність, тоді як у інших цей стан був менш вираженим.

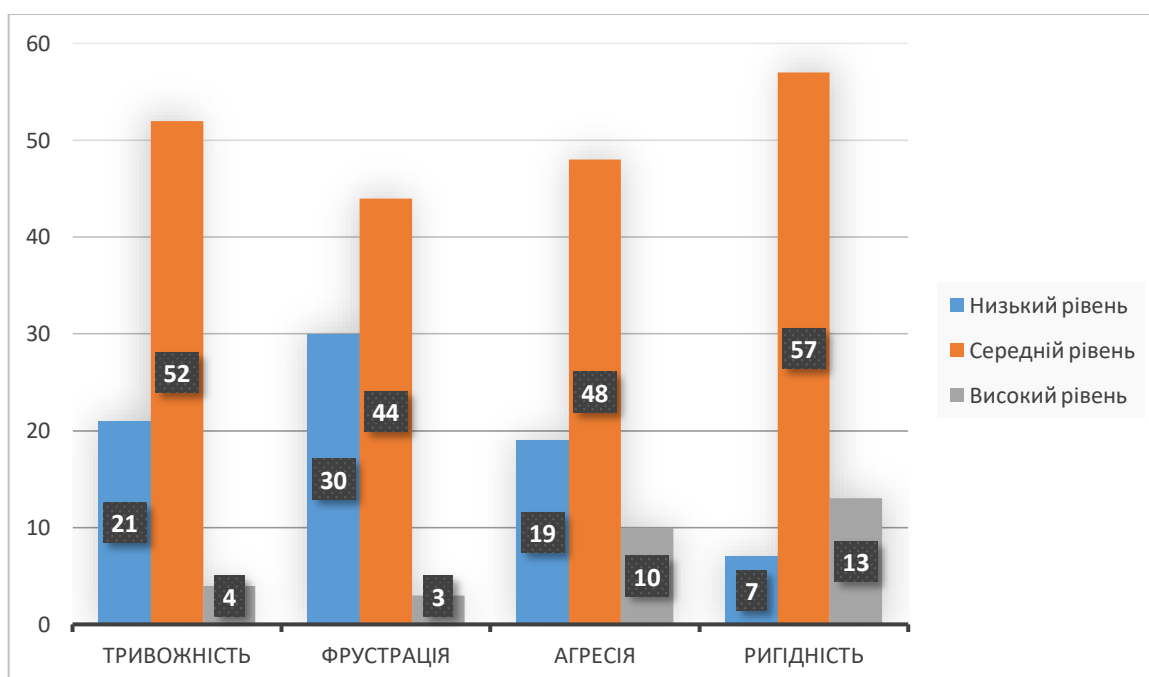
Ригідність виявилася найбільш стабільним показником, зі середнім значенням 11,35 та медіаною 11. Стандартне відхилення 3,03 свідчить про помірне розсіювання значень ригідності серед студентів. Мінімальне значення цього стану становило 4, а максимальне – 18, що вказує на суттєву варіативність в ступені ригідності серед учасників дослідження.

Таблиця 3.10

#### Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем психічних станів

Змінні	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Тривожність	21 (27,3%)	52 (67,5%)	4 (5,2%)
Фрустрація	30 (39%)	44 (57,1%)	3 (3,9%)
Агресія	19 (24,7%)	48 (62,3%)	10 (13%)
Ригідність	7 (9,1%)	57 (74%)	13 (16,9%)

Розподіл вибірки за рівнем психічних станів показав, що більшість студентів мають середній рівень тривожності, фрустрації, агресії та ригідності (табл. 3.10). Зокрема, 67,5% студентів демонструють середній рівень тривожності, що може свідчити про певний вплив навчального процесу та зовнішніх факторів на їх психічний стан. Фрустрація у 57,1% студентів також знаходиться на середньому рівні, що може бути зумовлено різними факторами, такими як академічні вимоги чи особисті труднощі.



**Рис. 3.4. Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем психічних станів**

Агресія, за даними, є середньою у 62,3% студентів, але у 13% виявлено високий рівень цього стану, що потребує додаткової уваги з боку психологів або педагогів (рис. 3.4). Щодо ригідності, то 74% студентів показали середній рівень, тоді як 16,9% мають високий рівень цього стану, що може свідчити про схильність до певних психологічних бар'єрів або труднощів у адаптації до змінних умов.

Аналіз результатів емпіричного дослідження генералізованої тривоги у студентів ВНЗ за методикою «GAD-7» надав глибоке розуміння її, що дозволяє оцінити їхній психологічний стан у складних умовах навчання під час війни. Середній рівень генералізованої тривоги у вибірці склав 10,6 балів, що свідчить про помірний рівень тривожності серед студентів (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Рівень генералізованої тривоги у студентів ВНЗ**

Змінні	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мін.	Макс.
Генералізована тривога	10,6	10	5,21	0	21

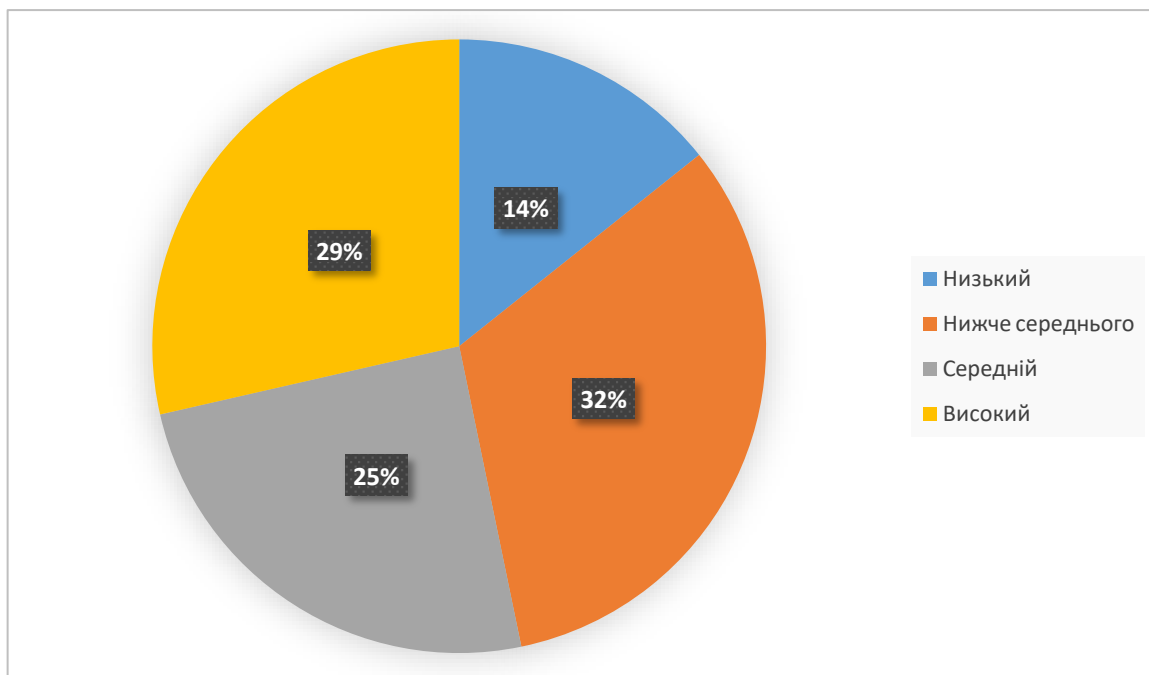
Медіана, яка дорівнює 10 балам, підтверджує, що половина вибірки має рівень тривожності на цьому рівні або трохи нижче, що свідчить про наявність у значної частини студентів стійких тривожних симптомів. Стандартне відхилення у 5,21 вказує на те, що існує певна варіативність у рівнях тривоги серед студентів, що відображає різний ступінь впливу стресових факторів на їхній психічний стан. Мінімальне значення тривоги становило 0 балів, що вказує на повну відсутність симптомів генералізованої тривоги у деяких студентів, тоді як максимальне значення у 21 бал свідчить про високу тривожність у інших, що може значно впливати на їхнє повсякденне життя та навчання.

Таблиця 3.12

**Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем генералізованої тривоги**

Рівні	Фактична кількість	Відсоткова частота
Низький	11	14,3%
Нижче середнього	25	32,5%
Середній	19	24,7%
Високий	22	28,6%

Аналіз розподілу вибірки за рівнем генералізованої тривоги показав, що студенти демонструють різні рівні тривожності (табл. 3.12). Зокрема, 14,3% студентів мають низький рівень генералізованої тривоги, що свідчить про їхню здатність ефективно справлятися з повсякденним стресом і зберігати спокій в умовах невизначеності. Ця група студентів, ймовірно, володіє сильними адаптивними навичками або має зовнішню підтримку, яка допомагає їм залишатися стійкими перед стресовими факторами.



**Рис. 3.5. Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем генералізованої тривоги**

Дещо більша частина вибірки, а саме 32,5% студентів, показала рівень тривожності нижче середнього (рис. 3.5). Ця група, можливо, також справляється зі стресом відносно добре, але все ж таки відчуває певний вплив негативних емоцій, що може бути обумовлено як зовнішніми, так і внутрішніми факторами. У частині вибірки можна припустити наявність певних механізмів захисту або копінг-стратегій, які дозволяють студентам утримувати тривогу на контрольованому рівні.

Середній рівень генералізованої тривоги демонструють 24,7% студентів, що свідчить про помірну тривожність, яка вже може мати вплив на їхнє щоденне функціонування та успішність у навчанні. Ця частина вибірки студентів, ймовірно, відчуває стійкі тривожні симптоми, які можуть знижувати їхню здатність ефективно справлятися з навчальними та життєвими викликами. Такі студенти можуть потребувати додаткової підтримки або втручання для покращення їхнього психічного стану та зниження рівня тривожності.

Хронічна тривожність може сприяти розвитку депресивних розладів, відчуттю безвиході та постійному занепокоєнню, що серйозно порушує

психоемоційний баланс людини. Тривожні розлади часто супроводжуються порушеннями сну, такими як безсоння або нав'язливі тривожні думки, що ускладнюють засинання. Крім того, хронічна тривожність може мати фізичні наслідки, зокрема головні болі, розлади функціонування шлунково-кишкового тракту та підвищений артеріальний тиск. Вона також може ослаблювати імунну систему, збільшуючи вразливість організму до інфекційних захворювань.

Найбільшу увагу привертає група з високим рівнем генералізованої тривоги, яка складає 28,6% вибірки. Ця значна частка студентів демонструє високу тривожність, яка може серйозно впливати на їхнє життя, викликаючи значні труднощі в навчанні, соціальних взаєминах та загальному благополуччі. Високий рівень тривожності у цієї групи може бути обумовлений різними факторами, включаючи стрес від навчання, вплив війни або інші зовнішні стресові фактори. Ця група студентів є найбільш вразливою і потребує негайної уваги з боку психологів та інших спеціалістів, щоб зменшити вплив тривоги на їхнє життя та покращити їхню здатність до адаптації.

Підвищений рівень тривожності здатен спричиняти виникнення негативних емоцій, таких як страх, відчай та відчуття безвиході (Danya et al., 2024).

Таблиця 3.13

**Гендерні відмінності за рівнем генералізованої тривоги та агресії у студентів ВНЗ (u-критерій Мана-Уїтні)**

Змінні	p-значущість	Середня відмінність	Середнє чоловіків	Середнє жінок
Агресія	0,030	2	8,47	10,8
Генералізована тривога	0,044	4	8,07	11,2

*Примітка: представлені лише статистично значущі результати на рівні  $p < 0,05$ .*

Результати порівняння відмінностей показали, що рівень агресії значно відрізняється між чоловіками та жінками (табл. 3.13). Середнє значення агресії у чоловіків становило 8,47, тоді як у жінок цей показник був значно вищим і становив 10,8. Статистична значущість цих відмінностей, визначена на рівні  $p=0,030$ , вказує на те, що жінки в цій вибірці схильні проявляти вищий рівень агресії порівняно з чоловіками. Це може бути пов'язано з різними психологічними та соціальними факторами, які впливають на вираження агресії у представників різної статі. Наприклад, жінки можуть відчувати більший тиск або стрес в умовах війни та соціальних змін, що, в свою чергу, може проявлятися у підвищеному рівні агресивних реакцій.

Що стосується генералізованої тривоги, результати також показали статистично значущі відмінності між чоловіками та жінками ( $p=0,044$ ). Середній рівень тривожності у чоловіків складав 8,07, тоді як у жінок він був вищим і дорівнював 11,2. Це свідчить про те, що жінки у вибірці мали вищий рівень генералізованої тривоги порівняно з чоловіками. Цей результат може бути пояснений тим, що жінки більш схильні до переживання тривоги у відповідь на стресові ситуації, а також можуть мати більшу чутливість до зовнішніх загроз та змін, що відбуваються навколо них. Військові дії, соціальна невизначеність та особисті обставини могли сприяти підвищенню рівня тривожності серед жінок, що відображається в отриманих результатах.

Високий рівень тривожності здатен негативно впливати на професійну життєстійкість. Студенти та молоді фахівці, які постійно відчувають тривогу, часто стикаються з труднощами в адаптації до змін і розв'язанні виникаючих проблем, що знижує їхню здатність ефективно управляти стресовими ситуаціями (Danyu et al., 2024). Тривожність може спричиняти спотворення в процесах мислення, що, в свою чергу, знижує самооцінку та впевненість у власних силах. Це може призвести до уникання нових викликів, які є необхідними для розвитку життєстійкості.

Професійна життєстійкість є ключовою характеристикою, що визначає здатність особи адаптуватися до змін та ефективно долати труднощі у сфері

професійної діяльності. Це поняття набуває особливої ваги в умовах швидких технологічних інновацій, економічних змін та підвищення вимог на ринку праці. Здатність оперативно реагувати на зміни у робочому середовищі, ефективно управляти емоціями в стресових ситуаціях, підтримувати внутрішню мотивацію для досягнення цілей та встановлювати конструктивні взаємини з колегами значно впливає на професійний успіх. Професійна життєстійкість допомагає індивідам зберігати високу продуктивність, особливо в періоди економічних труднощів або змін у бізнес-середовищі. Люди з розвинутою професійною життєстійкістю виявляють кращу здатність до стресостійкості та мають меншу ймовірність вигорання, що сприяє їх тривалому успіху та задоволенню від роботи.

Таблиця 3.14

### Рівень професійної життєстійкості студентів ВНЗ

Змінні	Середнє	Медіана	Стандартне відхилення	Мін.	Макс.
Професійна життєстійкість в умовах війни	65	64	8,75	45	86

Дослідження професійної життєстійкості студентів в умовах війни дозволило отримати важливі дані про їхню здатність адаптуватися та підтримувати професійну ефективність в надзвичайно складних обставинах. Середній рівень професійної життєстійкості, виміряний за допомогою відповідного опитувальника, становив 65 балів, і це свідчить про помірний рівень адаптивності та стійкості у більшості студентів (табл. 3.14). Медіана, яка дорівнює 64 балам, свідчить про те, що половина вибірки має життєстійкість на рівні або близько цього значення. Це вказує на те, що більшість студентів змогли зберегти певний рівень стійкості перед викликами, які принесла війна, однак стандартне відхилення у 8,75 свідчить про значну варіативність результатів. Мінімальне значення в 45 балів вказує на те, що деякі студенти мають значні труднощі з адаптацією в умовах війни, що може

негативно впливати на їхню професійну діяльність та психологічне здоров'я. З іншого боку, максимальне значення у 86 балів демонструє, що деякі студенти мають високу життєстійкість і здатні ефективно долати стресові ситуації.

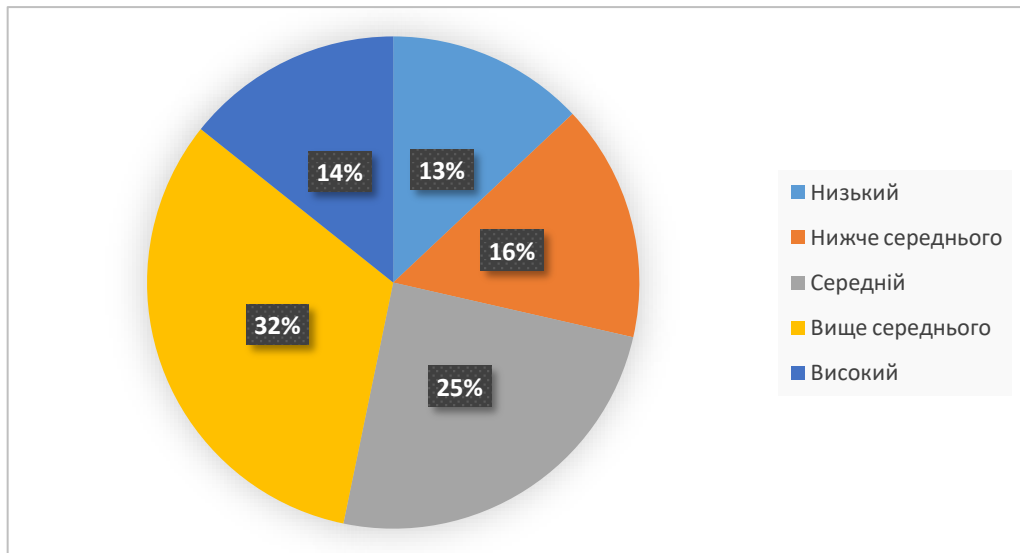
Таблиця 3.15

**Розподіл вибірки студентів ВНЗ за рівнем професійної життєстійкості в умовах війни**

Рівні	Фактична кількість	Відсоткова частота
Низький	10	13%
Нижче середнього	12	15,6%
Середній	19	24,7%
Вище середнього	25	32,5%
Високий	11	14,3%

Розподіл вибірки за рівнем професійної життєстійкості в умовах війни демонструє, що лише 13% студентів мають низький рівень життєстійкості, що вказує на значні труднощі з адаптацією до екстремальних умов, які можуть впливати на їхню професійну та особистісну ефективність (табл. 3.15). Деяка більша частка вибірки, а саме 15,6%, має рівень життєстійкості нижче середнього, що також свідчить про певні труднощі, проте вони не є такими критичними, як у групі з низьким рівнем.

Середній рівень життєстійкості демонструють 24,7% студентів, що вказує на помірну здатність до адаптації та стійкості, хоча їм все ще можуть бути потрібні додаткові ресурси для підтримки стабільності в умовах війни. Найбільша частка студентів, а саме 32,5%, має життєстійкість вище середнього, що свідчить про їхню здатність ефективно справлятися з викликами та зберігати професійну активність навіть у складних умовах. Це важливий показник, який свідчить про те, що значна частина студентів змогла мобілізувати внутрішні ресурси для підтримки своєї стійкості.



**Рис. 3.6. Розподіл вибірки за рівнем професійної життєстійкості в умовах війни**

Водночас 14,3% студентів мають високий рівень життєстійкості, що говорить про їхню видатну здатність адаптуватися та зберігати високу професійну ефективність навіть під час війни (рис. 3.6). Такі студенти можуть слугувати прикладом для інших у питаннях подолання труднощів та збереження стійкості.

Дослідження професійної життєстійкості студентів в умовах війни виявляє важливість їхньої здатності адаптуватися до змін і долати труднощі, що є критично важливим для підтримки академічної продуктивності та загального благополуччя. Враховуючи це, в рамках дослідження необхідно також розглянути, яким чином психічні стани впливають на резильєнтність і професійну життєстійкість студентів.

Теоретичні засади свідчать, що емоційний інтелект і рівень тривожності можуть значною мірою визначати адаптивні можливості студентів, формуючи їх здатність ефективно реагувати на стресові ситуації. Психічні стани, такі як тривожність, можуть істотно знижувати рівень резильєнтності, що ускладнює здатність студентів долати труднощі, з якими вони стикаються в процесі навчання.

У своєму дослідженні ми класифікували студентів за результатами попередньої сесії на три групи відповідно до їхнього середнього балу:

задовільно, добре та відмінно. У цих групах ми вивчали кореляцію між резильєнтністю, професійною життєстійкістю та психічними станами студентів з огляду на змінні емоційного інтелекту та рівня тривожності. Такий підхід дозволяє більш глибоко зрозуміти взаємозв'язок між психічним станом і професійною життєстійкістю, що має велике значення для розробки ефективних програм підтримки студентів.

Таблиця 3.16

**Взаємозв'язок психічних станів з резильєнтністю та професійною життєстійкістю студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Задовільно»)**

Змінні	Резильєнтність	Професійна життєстійкість
Тривожність	-0,385*	-0,093
Фрустрація	-0,359*	-0,247
Агресія	0,060	0,076
Ригідність	-0,094	-0,007
Генералізована тривога	-0,382*	-0,116
Тривожність за Тейлор	-0,576*	-0,187

*Примітка: «\*» -статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .*

Серед студентів з оцінкою «задовільно», резильєнтність демонструвала негативні кореляції з тривожністю, фрустрацією та генералізованою тривогою (табл. 3.16). Зокрема, кореляція з тривожністю за Тейлор була найбільш вираженою (-0,576), що вказує на те, що високий рівень тривожності значно знижує здатність цих студентів до адаптації в стресових умовах. Подібна негативна кореляція була виявлена також з генералізованою тривогою (-0,382) та фрустрацією (-0,359), що свідчить про те, що тривожні і фрустровані студенти з низькими оцінками мають слабку резильєнтність, що ускладнює їхню здатність долати труднощі. Водночас, життєстійкість цих студентів не продемонструвала значних кореляцій з більшістю психічних станів, окрім

невеликого негативного зв'язку з фрустрацією (-0,247), що вказує на менш очевидний вплив цих факторів на загальну життєву стійкість.

Таблиця 3.17

**Взаємозв'язок психічних станів з резильєнтністю та професійною життєстійкістю студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Добре»)**

Змінні	Резильєнтність	Професійна життєстійкість
Тривожність	-0,616*	-0,587*
Фрустрація	-0,494*	-0,283
Агресія	-0,135	-0,243
Ригідність	-0,627*	-0,463*
Генералізована тривога	-0,237	-0,554*
Тривожність за Тейлор	-0,590*	-0,337

*Примітка: «\*» -статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .*

Дослідження McLin (2003) продемонструвало, що високі оцінки емоційного інтелекту, надані викладачами, позитивно корелюють з самооцінками емоційного інтелекту студентів. З іншого боку, Malakar (2019) проаналізував взаємозв'язок між емоційним інтелектом і академічними досягненнями, виявивши значні відмінності у результатах між студентами з високим і низьким рівнями тривожності.

Додатково, дослідження Rauf et al. (2024) підтвердило наявність позитивної кореляції між емоційним інтелектом та академічною успішністю: студенти з високими оцінками за емоційний інтелект досягають кращих результатів у навчанні, тоді як ті, хто отримує низькі оцінки, зазвичай мають гірші показники. Stankovska et al. (2018) також виявили позитивний зв'язок між емоційним інтелектом та рівнем тривожності під час тестування. Робота Petrides та Furnham (2003) підтверджує наявність позитивної кореляції між емоційним інтелектом та емоційною продуктивністю, наголошуючи на адаптивних аспектах емоційного інтелекту, які сприяють формуванню

здорової поведінки. Студенти, які ефективно коригують свої зусилля, здобувають вищі академічні результати, як показали Parker et al. (2006), Gohm et al. (2005) та Matthews et al. (2006).

У групі студентів з оцінкою «добре», взаємозв'язки між психічними станами та резильєнтністю виявилися більш вираженими (табл. 3.17). Зокрема, тривожність мала суттєво негативний вплив на резильєнтність (-0,616), що свідчить про те, що для цієї групи студентів високий рівень тривожності є потужним фактором, який знижує їхню здатність до подолання стресу. Ригідність також показала значну негативну кореляцію з резильєнтністю (-0,627), що може вказувати на те, що для студентів з середнім рівнем успішності схильність до негнучкості та опору змінам знижує їхню здатність адаптуватися. Життестійкість у цій групі також показала суттєві негативні кореляції з тривожністю (-0,587) та ригідністю (-0,463), що підкреслює вплив цих психічних станів на загальну життєву стійкість студентів з оцінкою «добре».

Таблиця 3.18

**Взаємозв'язок психічних станів з резильєнтністю та професійною життестійкістю студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Відмінно»)**

Змінні	Резильєнтність	Життестійкість
Тривожність	-0,498*	-0,367
Фрустрація	-0,577*	-0,543*
Агресія	-0,156	-0,177
Ригідність	-0,274	-0,355
Генералізована тривога	0,563*	0,472*
Тривожність за Тейлор	-0,645*	-0,609*

*Примітка: «\*» - статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .*

Серед студентів з оцінкою «відмінно» кореляційні зв'язки між психічними станами і життестійкістю та резильєнтністю виявилися найбільш

різноманітними (табл. 3.18). Найбільш негативна кореляція була виявлена між тривожністю за Тейлором і резильєнтністю (-0,645), що свідчить про те, що навіть у найуспішніших студентів високий рівень тривожності значно знижує їхню здатність до подолання стресових ситуацій. Водночас, кореляція між генералізованою тривогою і резильєнтністю несподівано виявилася позитивною (0,563), що може вказувати на те, що деякі успішні студенти можуть використовувати тривогу як мотиватор для покращення своєї стійкості. Життєстійкість у цих студентів також демонструвала негативні кореляції з тривожністю за Тейлор (-0,609) та фрустрацією (-0,543), що підкреслює важливість емоційної стабільності для збереження високої життєстійкості.

Таблиця 3.19

**Взаємозв'язок емоційного інтелекту з резильєнтністю та професійною життєстійкістю студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Відмінно»)**

Змінні	Резильєнтність	Життєстійкість
Емоційна обізнаність	-0,666*	-0,474*
Управління емоціями	0,249	0,320
Самотивація	0,519*	0,399*
Емпатія	0,136	-0,157
Розпізнавання емоцій	-0,174	-0,406*
Емоційний інтелект	0,248	0,074

*Примітка: «\*» -статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .*

Найбільш цікаві результати були отримані серед студентів з оцінкою «відмінно». У цій групі виявлено негативну кореляцію між емоційною обізнаністю та як резильєнтністю ( $r = -0,666$ ), так і життєстійкістю ( $r = -0,474$ ) (табл. 3.19.). Це може вказувати на те, що для найуспішніших студентів надмірна саморефлексія та глибоке усвідомлення своїх емоцій можуть знижувати здатність до адаптації, можливо, через підвищену чутливість до

стресових факторів. У роботі Kukreja та колег (Kukreja et al., 2024) було виявлено, що високі рівні емоційного інтелекту та мотивації мають позитивний зв'язок із рівнем задоволення життям та ефективністю в професійній діяльності. Водночас, самомотивація мала позитивний вплив як на резильєнтність ( $r=0,519$ ), так і на життєстійкість ( $r=0,399$ ), що свідчить про те, що внутрішній стимул та прагнення досягати цілей залишаються ключовими для збереження стійкості серед цієї групи студентів. Важливо підкреслити, що загальний рівень емоційного інтелекту не показав значущих кореляцій із життєстійкістю, що може свідчити про те, що для цієї групи студентів інші фактори, можливо, мають більший вплив на їхню здатність справлятися з труднощами.

Дослідження, проведене Fletcher та Sarkar (2012) на прикладі 12 олімпійських чемпіонів, показало, що такі ментальні фактори, як оптимістичний погляд на життя, внутрішня мотивація, самовпевненість, здатність до концентрації та наявність відчутної соціальної підтримки, виступають важливими захисними чинниками для досягнення високих результатів у професійному спорті.

Таблиця 3.20

**Взаємозв'язок емоційного інтелекту з резильєнтністю та професійною життєстійкістю студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Добре»)**

Змінні	Резильєнтність	Життєстійкість
Емоційна обізнаність	0,293	0,048
Управління емоціями	0,643*	0,311
Самомотивація	0,600*	0,101
Емпатія	0,455*	0,352
Розпізнавання емоцій	0,292	0,495*
Емоційний інтелект	0,649*	0,372

Примітка: «\*» - статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .

Студенти з оцінкою «добре» демонстрували дещо іншу картину взаємозв'язків між емоційним інтелектом і резильєнтністю. У цій групі управління емоціями ( $r=0,643$ ) і самомотивація ( $r=0,600$ ) мали найбільший позитивний вплив на резильєнтність (табл. 3.20.). Це свідчить про те, що для цих студентів важливими є здатність до саморегуляції та підтримання мотивації в умовах стресу. Емпатія також показала позитивну кореляцію з резильєнтністю ( $r=0,455$ ), що підкреслює значення соціальної підтримки та розуміння в подоланні стресових ситуацій. Важливо зазначити, що загальний рівень емоційного інтелекту ( $r=0,649$ ) був сильним предиктором резильєнтності у студентів з оцінкою «добре». Щодо життєстійкості, то тут найбільший вплив мали розпізнавання емоцій ( $r=0,495$ ) та емпатія, що вказує на значення емоційної обізнаності та соціальних взаємодій у збереженні стійкості в життєвих ситуаціях.

Таблиця 3.21

**Взаємозв'язок емоційного інтелекту з резильєнтністю та професійною життєстійкістю студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Задовільно»)**

Змінні	Резильєнтність	Життєстійкість
Емоційна обізнаність	0,349*	0,483*
Управління емоціями	0,633*	0,272
Самомотивація	0,499*	0,264
Емпатія	0,095	0,278*
Розпізнавання емоцій	0,185	0,185
Емоційний інтелект	0,455*	0,387*

*Примітка: «\*» - статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .*

Серед студентів з оцінкою «задовільно» найбільш вираженим був позитивний зв'язок між управлінням емоціями та резильєнтністю ( $r=0,633$ ) (табл. 3.21.). Це свідчить про те, що для студентів з низьким рівнем успішності здатність ефективно контролювати свої емоції є ключовим фактором, який

допомагає їм зберігати стійкість перед викликами. Крім того, самомотивація також виявилася значущим фактором ( $r=0,499$ ), що вказує на важливість внутрішнього стимулу та цілеспрямованості для підтримки резильєнтності у цієї групи. Емоційна обізнаність ( $r=0,349$ ) та загальний рівень емоційного інтелекту ( $r=0,455$ ) також мали позитивний вплив на резильєнтність, підкреслюючи важливість саморефлексії та емоційного саморозуміння. Водночас, життєстійкість студентів з оцінкою «задовільно» корелювала переважно з емоційною обізнаністю ( $r=0,483$ ) та емпатією ( $r=0,278$ ), що свідчить про значення соціальної взаємодії та здатності розуміти інших у збереженні стійкості перед життєвими труднощами.

Таблиця 3.22

**Взаємозв'язок психічних станів та тривожності з емоційним інтелектом студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Задовільно»)**

Змінні	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій	Емоційний інтелект
Тривожність	-0,088	-0,384*	-0,241	0,035	-0,104	-0,221
Фрустрація	-0,273	-0,481*	-0,363*	-0,258	-0,270	-0,449*
Агресія	0,215	-0,079	0,143	0,213	-0,30	0,108
Ригідність	0,080	-0,226	0,043	0,118	-0,092	-0,019
Генералізована тривога	0,015	-0,544*	-0,394*	0,049	0,117	-0,190
Тривожність за Тейлор	-0,250	-0,690*	-0,629*	-0,122	-0,118	-0,476*

Примітка: «\*» - статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .

У дослідженні, проведеному Кукрежа, Р. та його колегами (2024), була здійснена кейс-стадія, що сприяла глибшому аналізу емоційної стійкості та

мотивації в умовах високого ризику, зокрема при подачі на візу EB1A. Ця категорія візи надається особам, які мають визначні досягнення в таких сферах, як мистецтво, наука, освіта, бізнес або спорт, і не вимагає підтвердження працевлаштування, що дозволяє пришвидшити процес розгляду заявки. Програма "Наступна Ліга" підтримує процес подачі заявок на візу EB1A, зокрема звертаючи увагу на можливості працевлаштування без спонсорства. За допомогою спеціально розробленого опитувальника програма оцінює рівень емоційної стійкості учасників та надає персоналізовані рекомендації. Результати показали, що емоційний інтелект і стійкість є ключовими факторами для подолання труднощів у цьому процесі. Більш того, дослідження виявило, що високі показники емоційного інтелекту та мотивації тісно пов'язані з підвищенням задоволення життям і продуктивністю (Kukreja et al., 2024). До основних складових емоційної стійкості відносяться орієнтація на досягнення цілей, здатність зберігати перспективу та шукати соціальну підтримку. Отже, уміння розпізнавати та управляти власними емоціями стає критично важливим для успішного досягнення поставлених завдань.

Серед групи студентів з оцінкою «задовільно», взаємозв'язок між психічними станами та емоційним інтелектом був переважно негативним, особливо у відношенні до управління емоціями (табл. 3.22). Зокрема, тривожність за Тейлор (-0,690), генералізована тривога (-0,544) та фрустрація (-0,481) мали значущі негативні кореляції з управлінням емоціями, що вказує на те, що високий рівень цих психічних станів значно ускладнює студентам з низькою успішністю здатність контролювати свої емоції. Відносно емоційного інтелекту в цілому, фрустрація (-0,449) та тривожність за Тейлор (-0,476) також виявили негативний вплив, що підкреслює важливість емоційної стабільності для підтримання здатності до емоційного саморегулювання у даної групи студентів.

Таблиця 3.23

**Взаємозв'язок психічних станів та тривожності з емоційним інтелектом студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Добре»)**

Змінні	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій	Емоційний інтелект
Тривожність	-0,142	-0,519*	-0,411*	-0,244	-0,344	-0,487*
Фрустрація	0,144	-0,428*	-0,260	-0,182	-0,335	-0,363
Агресія	0,067	0,046	0,031	-0,305	-0,259	-0,153
Ригідність	-0,312	-0,480*	-0,475*	-0,352	-0,449*	-0,602*
Генералізована тривога	0,132	-0,288	0,207	0,250	0,175	0,092
Тривожність за Тейлор	-0,049	-0,453*	-0,315	0,016	-0,117	-0,300

*Примітка: «\*» -статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .*

Для студентів з оцінкою «добре» були виявлені аналогічні негативні кореляції, хоча деякі відмінності є показовими. Управління емоціями знову виявилось найбільш вразливим аспектом емоційного інтелекту під впливом психічних станів, зокрема тривожності (-0,519), ригідності (-0,480) та тривожності за Тейлор (-0,453) (табл. 3.23.). Це вказує на те, що студенти з середнім рівнем успішності також мають труднощі з контролем своїх емоцій при підвищеному рівні тривожності та ригідності. Крім того, ригідність мала значущі негативні кореляції з кількома аспектами емоційного інтелекту, включаючи самотивацію (-0,475) та розпізнавання емоцій (-0,449), що вказує на те, що схильність до негнучкості знижує здатність студентів до адаптації та емоційної інтеграції.

Таблиця 3.24

**Взаємозв'язок психічних станів та тривожності з емоційним інтелектом студентів із різною академічною успішністю (для респондентів з оцінкою «Відмінно»)**

Змінні	Емоційна обізнаність	Управління емоціями	Самотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій	Емоційний інтелект
Тривожність	0,310	-0,004	0,288	-0,243	0,510*	0,272
Фрустрація	0,680*	0,447*	0,358	-0,456*	0,687*	0,588*
Агресія	-0,567*	-0,967*	-0,400*	0,699*	-0,145	-0,586*
Ригідність	-0,508*	-0,911*	-0,211	0,734*	0,184	-0,331
Генералізована тривога	-0,740*	-0,161	0,696*	0,401*	0,379	0,391*
Тривожність за Тейлор	0,476*	0,111	0,291	-0,223	0,708*	0,438*

*Примітка: «\*» - статистична значущість на рівні  $p < 0,05$ .*

Неординарні результати були отримані серед студентів з оцінкою «відмінно». У цій групі виявлено позитивні кореляції між психічними станами і деякими аспектами емоційного інтелекту, що відрізняє їх від студентів з нижчими оцінками (табл. 3.24.). Наприклад, фрустрація виявила позитивний зв'язок з емоційною обізнаністю (0,680), управлінням емоціями (0,447), розпізнаванням емоцій (0,687) та загальним рівнем емоційного інтелекту (0,588). Це свідчить про те, що для студентів з високою успішністю фрустрація може виконувати роль стимулу для підвищення емоційної саморефлексії та вдосконалення емоційних навичок. Водночас, генералізована тривога також мала позитивну кореляцію з кількома аспектами емоційного інтелекту,

включаючи самомотивацію (0,696) і загальний емоційний інтелект (0,391). Ці результати вказують на те, що високий рівень тривожності може мотивувати успішних студентів до більш активної роботи над своїми емоційними навичками, що в підсумку підвищує їхній емоційний інтелект.

Водночас, негативні кореляції серед успішних студентів також мали місце. Наприклад, агресія показала значні негативні кореляції з емоційною обізнаністю (-0,567), управлінням емоціями (-0,967) та самомотивацією (-0,400), що свідчить про те, що агресивні реакції значно ускладнюють для цієї групи здатність ефективно керувати своїми емоціями. Ригідність також виявила негативні зв'язки з емоційною обізнаністю (-0,508) та управлінням емоціями (-0,911), що може вказувати на те, що навіть серед найуспішніших студентів схильність до негнучкості є значним бар'єром на шляху до розвитку емоційного інтелекту.

Таблиця 3.25

### Регресійна модель успішності складання НМТ

Змінні	R	R <sup>2</sup>	F	p-значущість	ANOVA
Середній бал за НМТ	0,817	0,667	10,2	0,001	0,001

*Примітка: представлені лише статистично значущі результати на рівні  $p < 0,05$*

Аналіз регресійної моделі, що прогнозує успішне складання Національного мультипредметного тесту (НМТ), показав, що ця модель є досить ефективною у передбаченні результатів студентів (табл. 3.25). Значення коефіцієнта детермінації  $R^2$  дорівнює 0,667, що означає, що близько 66,7% варіативності в середньому балу за НМТ можна пояснити включеними в модель предикторами. Це свідчить про високий рівень пояснювальної здатності моделі, підтверджений значущим значенням F-статистики, яке дорівнює 10,2 при p-значущості 0,001. Такий результат вказує на те, що модель статистично значуща і надійно передбачає результати НМТ, враховуючи різні психологічні та академічні чинники.

Таблиця 3.26

**Бета коефіцієнти регресійної моделі успішності складання НМТ**

Змінні	Тип змінної в моделі	Коефіцієнт регресії
Середній бал за НМТ	Константа	143,393
Тривожність	Предиктори	-0,939
Агресія		-0,677
Ригідність		-0,233
Тривожність за Тейлор		0,480
Професійна життєстійкість		-0,038
Управління емоціями		0,032
Емпатія		-0,099
Емоційний інтелект		0,003

*Примітка: представлені лише статистично значущі результати на рівні  $p < 0,05$*

Розгляд бета коефіцієнтів регресійної моделі дозволяє детальніше зрозуміти внесок кожної змінної у прогнозування результатів НМТ. Константа моделі, яка дорівнює 143,393, представляє базовий рівень, від якого відштовхуються результати за наявності впливу інших змінних (табл. 3.26). Серед предикторів найсильніший негативний вплив на результати НМТ мала тривожність, що відображається в коефіцієнті -0,939. Це вказує на те, що зростання тривожності значно знижує шанси на успішне складання тесту, можливо, через підвищений стрес і негативний вплив на когнітивні процеси.

Інші змінні також мали негативний вплив, зокрема агресія (-0,677) та ригідність (-0,233). Це може свідчити про те, що студенти з високими рівнями агресії або негнучкості у мисленні можуть мати труднощі з адаптацією до екзаменаційного стресу і, як наслідок, отримувати нижчі бали за НМТ. Професійна життєстійкість також виявилася негативним предиктором (-0,038), що може вказувати на те, що навіть здатність протистояти професійним труднощам не завжди корелює з академічним успіхом у тестуванні.

Неоднозначною є ситуація з показником тривожності за Тейлор, яка, на відміну від загальної тривожності, мала позитивний коефіцієнт (0,480), що може вказувати на те, що певний рівень специфічної тривоги стимулює кращу підготовку або мобілізацію ресурсів для досягнення вищих результатів у НМТ. Інші позитивні предиктори включають управління емоціями (0,032), що свідчить про важливість емоційної саморегуляції для успішного складання тесту, а також середній бал за минулу сесію (0,192), який очікувано демонструє, що попередня академічна успішність є сильним індикатором майбутніх результатів.

Емпатія (-0,099) та загальний рівень емоційного інтелекту (0,003) мали слабкі, але значущі впливи на результати НМТ. Негативний вплив емпатії може бути пов'язаний з тим, що студенти, які надто зосереджені на емоціях інших, можуть відволікатися від власного навчального процесу. Загальний емоційний інтелект, хоча й мав позитивний вплив, не був настільки значущим, що вказує на те, що інші фактори емоційного інтелекту, такі як управління емоціями, є більш важливими для успішності в тестуванні.

Загалом, результати регресійного аналізу підкреслюють складність взаємозв'язку між психологічними характеристиками студентів та їхньою академічною успішністю. Хоча деякі фактори, такі як тривожність та агресія, негативно впливають на результати НМТ, інші, як управління емоціями та попередня академічна успішність, сприяють вищим результатам. Це вказує на важливість врахування як емоційних, так і когнітивних аспектів підготовки студентів до важливих екзаменів.

Отримані результати статистичного, в тому числі кореляційного та регресійного аналізів дозволяють зробити наступні висновки:

1. Професійна життєстійкість студентів є критично важливою в умовах війни, оскільки їх здатність адаптуватися до змін і долати труднощі безпосередньо впливає на академічну продуктивність і загальне благополуччя.

2. Психічні стани, такі як тривожність, мають значний вплив на резильєнтність та професійну життєстійкість. Високі рівні тривожності знижують здатність студентів до адаптації, особливо у стресових ситуаціях.

3. Дослідження показало, що серед студентів з оцінкою "задовільно" існують негативні кореляції між резильєнтністю і тривожністю, фрустрацією, а також генералізованою тривогою. Це вказує на те, що студенти з низькими оцінками, які відчують більше стресу, мають меншу здатність до подолання викликів. У групі з оцінкою "добре": взаємозв'язки між психічними станами та резильєнтністю були більш вираженими, зокрема, тривожність та ригідність негативно впливали на обидва показники, що свідчить про необхідність гнучкості у стресових умовах. Хоча студенти з високими оцінками також демонструють негативний вплив тривожності на резильєнтність, цікавою є позитивна кореляція між генералізованою тривогою та резильєнтністю, що може свідчити про можливість використання стресу як мотиваційного чинника.

4. Результати показали, що емоційний інтелект має різний вплив на резильєнтність залежно від успішності студентів. Для тих, хто отримав "добре" та "задовільно", управління емоціями та самомотивація виявилися важливими для підтримки життєстійкості.

5. Емпатія та розпізнавання емоцій є важливими аспектами емоційного інтелекту, які сприяють збереженню життєстійкості у студентів, підкреслюючи роль соціальної підтримки у подоланні труднощів.

6. Визначення зв'язків між психічними станами, емоційним інтелектом і професійною життєстійкістю може допомогти в розробці ефективних програм підтримки для студентів у стресових умовах, що особливо актуально в умовах війни.

Результати емпіричного дослідження підкреслюють важливість дослідження психічних станів і емоційного інтелекту для покращення життєстійкості студентів, що має вирішальне значення для їхнього успіху в навчанні та майбутній професійній діяльності.

### 3.4. Роль життєвих цінностей у формуванні академічної успішності студентів ВНЗ

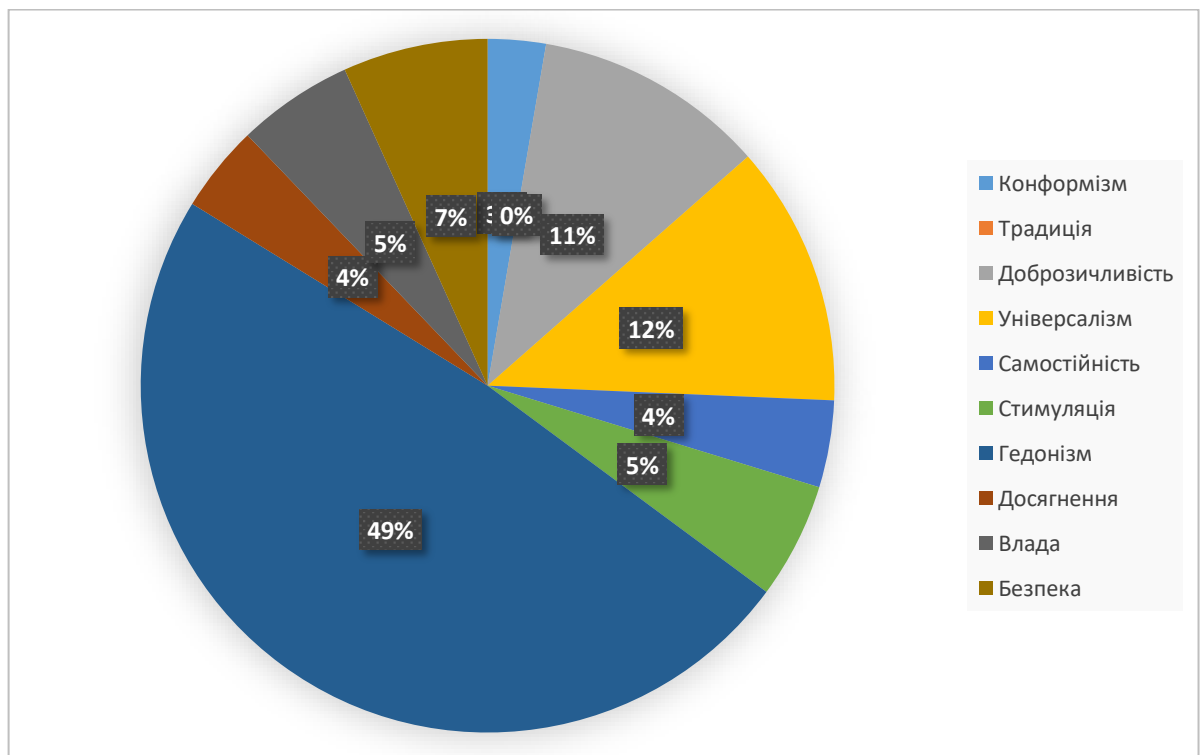
Життєві цінності є основою резильєнтності або професійної життєстійкості особи, оскільки вони визначають основні принципи, на яких ґрунтуються поведінка, ухвалення рішень та формулювання життєвих цілей індивіда, а також його загальний світогляд. Ці цінності мають важливий вплив на щоденне життя, взаємини з іншими людьми та вибір кар'єрного шляху. Теорія особистісних цінностей Шварца базується на десяти основних цінностях, які поділяються на кілька категорій: безпека, конформізм, традиція, доброта, універсалізм, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення та влада. Ці цінності відрізняються за своєю мотивацією (Schwartz, 1992, 2015). Тому ми дослідили 10 основних цінностей у студентів вищого навчального закладу за методикою Шварца в модифікації Семків, 2013.

Таблиця 3.27

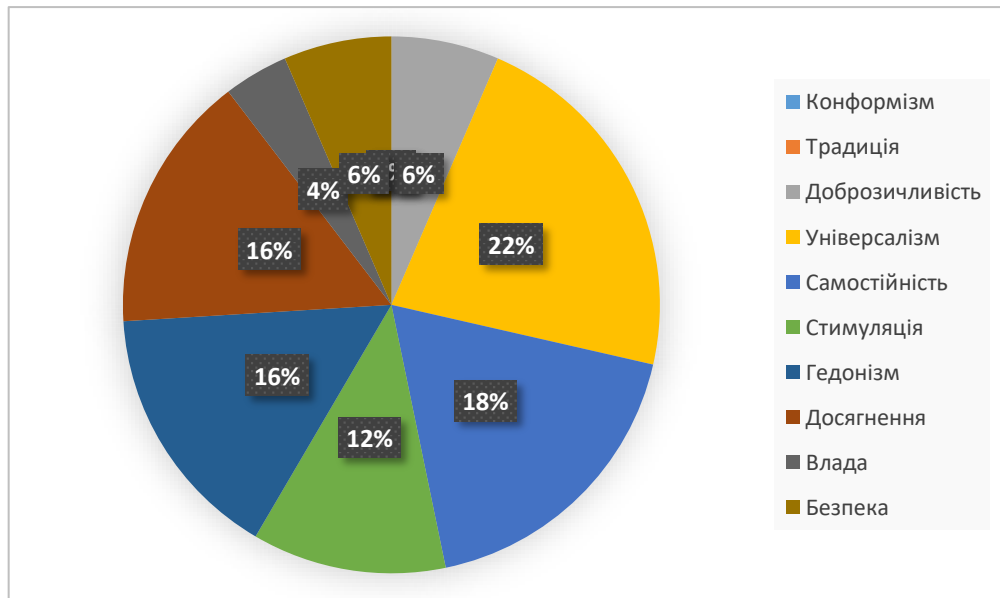
#### «Портрет цінностей» студентів ВНЗ

Рівні	Перша цінність	Друга цінність	Третя цінність
Конформізм	2 (2,6%)	0 (0%)	2 (2,6%)
Традиція	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,3%)
Доброзичливість	8 (10,4%)	5 (6,5%)	1 (1,3%)
Універсалізм	9 (11,7%)	17 (22,1%)	8 (10,4%)
Самостійність	3 (3,9%)	14 (18,2%)	18 (23,4%)
Стимуляція	4 (5,2%)	9 (11,7%)	13 (16,9%)
Гедонізм	36 (46,8%)	12 (15,6%)	8 (10,4%)
Досягнення	3 (3,9%)	12 (15,6%)	4 (5,2%)
Влада	4 (5,2%)	3 (3,9%)	9 (11,7%)
Безпека	5 (6,5%)	5 (6,5%)	4 (5,2%)

Аналіз результатів за методикою «Портрет цінностей» надав цінну інформацію про домінуючі цінності студентів, які були учасниками дослідження. Найбільш вираженою цінністю серед студентів виявився гедонізм, який зайняв перше місце у 46,8% респондентів (табл. 3.27). Це свідчить про те, що майже половина вибірки надає великого значення отриманню задоволення від життя, прагне до насолоди і уникнення неприємних ситуацій. Ця цінність також досить часто з'являлася на другому місці (15,6%) та на третьому місці (10,4%), що підкреслює її значущість у життєвих пріоритетах студентів. Дослідження Hofer та колег (2011) виявило зворотний зв'язок між цінностями, орієнтованими на стимуляцію та гедонізм, і академічними досягненнями. Ці цінності також продемонстрували негативний вплив на чотири самооцінені освітні практики, зокрема на навчання для власного розвитку та перегляд навчальних програм.

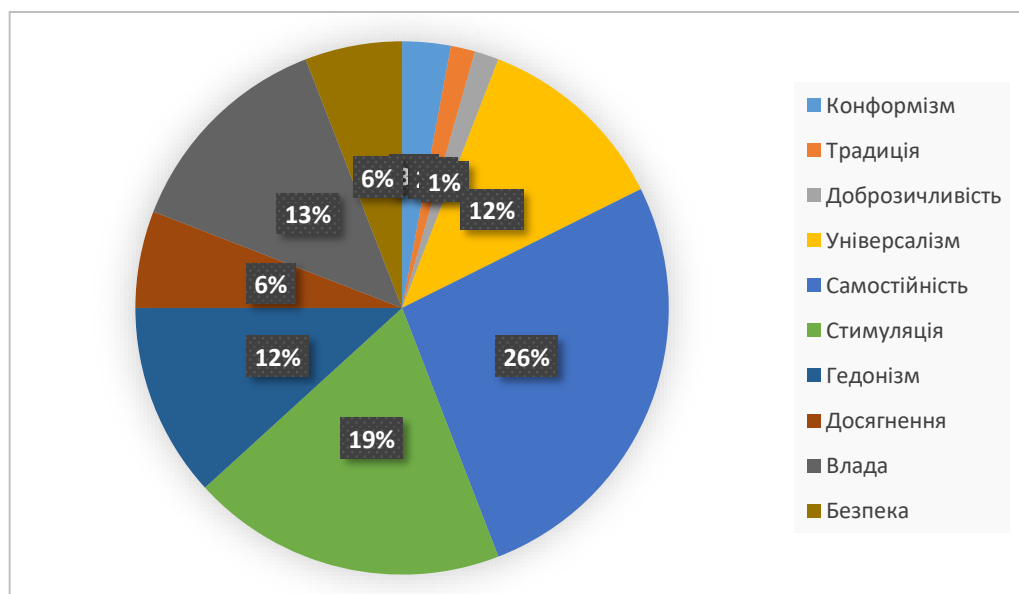


**Рис. 3.7. Розподіл вибірки за першою цінністю**



**Рис. 3.8. Розподіл вибірки за другою цінністю**

Дослідження Schwartz (2017) та Fries і колег (2007) показали, що гедоністичні цінності мають негативний зв'язок з оцінками з німецької мови та математики. Кнафо та Sagiv (2004) зазначають, що гедонізм асоціюється з низьким рівнем освітніх амбіцій. Гедонізм орієнтований на отримання задоволення і відпочинку, в той час як стимуляція пов'язана з прагненням до нових вражень і ризику. Попри сталі негативні кореляції з навчальними досягненнями, в дослідженнях Vecchione та Schwartz (2022) цінності гедонізму та стимуляції займають високе місце серед пріоритетів підлітків, посідаючи четверту позицію серед дев'ятнадцяти основних цінностей.



**Рис. 3.9. Розподіл вибірки за третьою цінністю**

Відтак, для осіб, які приділяють велику увагу гедонізму та стимуляції, ймовірно, не буде привабливим вкладати значні зусилля у навчальний процес і виконання домашніх завдань. Така орієнтація може зумовити негативний зв'язок між цими цінностями та академічними результатами.

На другому місці за частотою вибору серед перших цінностей опинився універсалізм, який був обраний 11,7% студентів (рис. 3.7). Це свідчить про те, що значна частина респондентів цінує рівність, толерантність та гармонію в суспільстві. Універсалізм також посідав значне місце серед других (22,1%) (рис. 3.8) та третіх (10,4%) (рис. 3.9) цінностей, що говорить про те, що для багатьох студентів важливою є справедливість і розуміння глобальних проблем.

Самостійність також виявилася важливою цінністю, особливо на третьому місці (23,4%), що свідчить про те, що студенти прагнуть до незалежності та самостійного прийняття рішень. Ця цінність була обрана також на другому місці 18,2% студентів, що підкреслює її важливість у розвитку особистісної автономії та здатності діяти відповідно до власних переконань і бажань.

Згідно зі словами Шварца, " цінність самостійності сприяє креативності, стимулюють інновації та підтримують подолання викликів" (Schwartz et al., 2012:15). Багато емпіричних досліджень підтверджують цю думку (Kasof et al., 2007; Lebedeva et al., 2019). Інші роботи виявили позитивний зв'язок між цінностями самостійності та відкритістю до нових вражень (Vecchione et al., 2019), що є надійним предиктором успіху (Poropat, 2009). Крім того, цінності самостійності пов'язані з освітніми прагненнями та тривалістю формальної освіти (Schwartz, 2015). Тому логічно очікувати, що самостійність позитивно корелюватиме з шкільними оцінками, підтверджуючи попередні результати (Hofer et al., 2011; Liem et al., 2012).

Стимуляція, як цінність, яка передбачає прагнення до нових вражень і відчуттів, також отримала певну підтримку серед студентів, зайнявши перше місце у 5,2% вибірки, друге – у 11,7%, і третє – у 16,9%. Це вказує на те, що

деякі студенти активно шукають нових викликів і пригод, що може відображати їхній життєвий динамізм і бажання уникати рутини.

Доброзичливість, як цінність, яка підкреслює важливість підтримки та турботи про близьких людей, була обрана першою цінністю 10,4% студентів. Це свідчить про те, що значна частина респондентів цінує взаємодопомогу та гармонійні стосунки з іншими. Однак, на другому і третьому місцях доброзичливість виявлялася рідше, що може свідчити про те, що хоча ця цінність є важливою, вона не завжди є пріоритетною в контексті інших життєвих орієнтирів.

Досягнення, влада та безпека займають менш помітне місце серед життєвих цінностей студентів, що свідчить про те, що хоча ці аспекти також важливі, вони не домінують у свідомості більшості респондентів. Досягнення та влада частіше з'являлися на другому та третьому місцях, що може свідчити про те, що для деяких студентів ці цінності важливі, але вони не є першочерговими. Безпека ж, як цінність, яка передбачає стабільність і захист від небезпек, займає невелике місце серед життєвих орієнтирів студентів, що може вказувати на те, що для них важливішими є інші аспекти життя, такі як самореалізація, соціальні зв'язки або отримання задоволення. Попередні дослідження (Liem et al., 2012; Parks & Guay, 2012) виявили слабкі позитивні кореляції між цінностями досягнення та оцінками. Цінності влади спрямовані на контроль і домінування над людьми та ресурсами. Оскільки школа обмежує можливості для досягнення цих цілей, їх переслідування може відволікати від навчання. Отже, цінності влади можуть не мати зв'язку з оцінками або навіть демонструвати негативний зв'язок із ними.

Конформізм і традиція, які передбачають дотримання соціальних норм та збереження культурних звичаїв, мають мінімальну підтримку серед студентів. Конформізм був обраний першою цінністю лише 2,6% респондентів і не отримав жодної підтримки на другому місці, що свідчить про те, що для більшості студентів важливішим є особиста автономія та самовираження, ніж підпорядкування суспільним очікуванням. Підлітки, для яких конформізм є

важливою цінністю, зазвичай виявляють високу дисциплінованість у навчальному процесі. Це може сприяти їхній більшій віддачі в навчанні та позитивному ставленню з боку викладачів, що, у свою чергу, покращує їхні академічні результати. Проте попередні дослідження щодо зв'язку між конформістськими цінностями та академічними досягненнями показали неоднозначні результати. Так, Hofe et al. (2011) виявили лише слабку позитивну кореляцію між цими цінностями та оцінками. Наприклад, дослідження серед канадських старшокласників показало, що схильність до конформізму сприяє кращим результатам з англійської мови (Santor et al., 2000). Аналогічно, серед корейських школярів конформістські цінності були пов'язані з підвищеними оцінками з англійської та математики, а також з більшим рівнем підтримки з боку педагогів (Jiang et al., 2015).

Таблиця 3.28

### Зв'язок академічної успішності із другою провідною цінністю (ANOVA)

Змінні	p-значущість ANOVA	Середнє бал за минулу сесію
Універсалізм	0,019	73,8
Безпека		72,8
Стимуляція		67,4*
Досягнення		82*
Доброзичливість		73,2
Гедонізм		70*
Самостійність		69,8*
Влада		70,7

*Примітка: представлені лише статистично значущі результати на рівні  $p < 0,05$ , «\*» - статистично значуща відмінність за post-hoc тестом.*

Отримані дані свідчать про те, що друга провідна цінність може мати суттєвий вплив на академічну успішність студентів, що виявляється у різних середніх балах за минулу сесію (табл. 3.28). Зокрема, серед студентів, для яких

друга провідна цінність – «досягнення», середній бал за минулу сесію був найвищим і складав 82 бали. Це підкреслює значущість прагнення до успіху та результативності в навчанні серед цієї групи студентів, оскільки їхні високі академічні результати можуть бути пов'язані з сильною мотивацією до досягнення поставлених цілей. Це вказує на те, що орієнтація на досягнення є важливим фактором, який стимулює студентів до більш ефективного навчання.

Водночас, студенти, для яких другою провідною цінністю є «стимуляція», продемонстрували найнижчий середній бал за минулу сесію, який становив 67,4 бала. Такі результати свідчать про те, що ті, хто орієнтується на пошук нових вражень і відчуттів, можуть мати менший академічний інтерес або труднощі з концентрацією на навчанні, що призводить до нижчих результатів. Відмінність у балах між студентами з цінністю «досягнення» і «стимуляція» є статистично значущою, що підтверджується значенням  $p=0,003$ , і різницею в 14,56 бала.

Таблиця 3.29

**Результати порівняння академічної успішності залежно від другої провідної цінності (post-hoc)**

Змінні	Показники	Стимуляція	Гедонізм	Самостійність
Досягнення (M=77)	р-значущість	0,003	0,012	0,007
	Середня різниця	-14,56	12	12,21
	Середнє	67,4	70	69,8

*Примітка: представлені лише статистично значущі результати на рівні  $p<0,05$*

Також важливо зазначити, що студенти з другою провідною цінністю «гедонізм» та «самостійність» мали середні бали, відповідно, 70 і 69,8, що також є нижчими, ніж у студентів з цінністю «досягнення» (табл. 3.39).

Статистично значущі відмінності між цими групами свідчать про те, що орієнтація на задоволення або незалежність може впливати на зниження академічної успішності, порівняно з тими, хто орієнтований на досягнення. Значення  $p$  для цих відмінностей становлять 0,012 для «гедонізму» і 0,007 для «самостійності», що вказує на істотну різницю в академічних результатах між цими групами.

Студенти з другою провідною цінністю «універсалізм» та «доброзичливість» показали середні бали 73,8 і 73,2 відповідно, що знаходиться вище середнього рівня, але не досягає результатів студентів з орієнтацією на «досягнення». Дані результати можуть свідчити про те, що цінності, пов'язані з соціальною відповідальністю та турботою про інших, можуть сприяти збереженню стабільної академічної успішності, але не надають такого сильного стимулу до максимальних результатів, як цінність досягнення.

Отже, вплив життєвих цінностей на академічну мотивацію та успішність є важливим аспектом, який слід враховувати в освітньому процесі. Життєві цінності студентів є ключовими факторами, що формують їх поведінку, цілі та рішення, а також впливають на успішність у навчанні. Дослідження підтверджує, що цінності, такі як гедонізм, універсалізм і самостійність, мають значний вплив на академічні результати.

Виявлено, що гедонізм є найпоширенішою цінністю серед студентів (46,8%), що свідчить про їхнє прагнення до отримання задоволення. Проте, згідно з літературою, ця цінність корелює з нижчими академічними досягненнями, оскільки студенти, орієнтовані на насолоду, можуть демонструвати менший інтерес до навчання.

Універсалізм (11,7%) та самостійність (23,4%) також виявилися значущими. Перший свідчить про цінність справедливості та соціальної відповідальності, тоді як другий підкреслює потребу в автономії та незалежності. Обидві цінності позитивно корелюють з успішністю у навчанні.

Студенти з цінністю досягнення продемонстрували найвищі середні бали (82), що підтверджує, що орієнтація на успіх є важливим фактором, що стимулює ефективність навчання. Це вказує на те, що сильна мотивація до досягнення цілей може сприяти високим результатам.

Цінність стимуляції виявилася пов'язаною з найнижчими академічними результатами (67,4), що свідчить про те, що студенти, які шукають нових вражень, можуть мати труднощі з концентрацією на навчанні.

Цінності конформізму та традиції мають мінімальний вплив на студентів, що підкреслює їхню схильність до особистої автономії та самовираження. Це може впливати на дисципліну та навчальні результати, але результативність їхнього впливу є неоднозначною.

Цінності, пов'язані з доброзичливістю та універсалізмом, забезпечують стабільність у академічній успішності, але не мають такого ж потужного стимулюючого ефекту, як цінність досягнення.

Проведене дослідження розширило розуміння взаємозв'язків між різними психологічними факторами, академічною успішністю та життєстійкістю студентів. Результати дослідження вказують на важливість розуміння життєвих цінностей студентів для прогнозування їхньої академічної успішності та формування стратегій, спрямованих на підвищення мотивації до навчання. Отримані результати можуть бути використані для розробки ефективних програм підтримки студентів, спрямованих на підвищення їхнього психологічного благополуччя та академічної успішності.

### **Аналіз та висновки щодо підтвердження або спростування гіпотез дослідження**

**Гіпотеза 1.** Студенти з вищим емоційним інтелектом мають вищу резильєнтність.

Аналіз: Результати дослідження підтвердили, що студенти з високим рівнем емоційного інтелекту можуть краще справлятися з навчальними викликами та зберігати стійкість у стресових ситуаціях. Це свідчить про те, що

емоційний інтелект позитивно впливає на резильєнтність, дозволяючи студентам адаптуватися до змін і долати труднощі.

Висновок: Гіпотеза 1 підтверджена.

**Гіпотеза 2.** Студенти з вищим рівнем емоційного інтелекту та резильєнтності мають вищу академічну успішність.

Аналіз: Дослідження виявило, що студенти з високим емоційним інтелектом демонструють кращі академічні результати. Зв'язок між емоційною компетентністю, резильєнтністю та успішністю підтверджується фактом, що студенти, які вміють керувати своїми емоціями, краще адаптуються до навчального процесу.

Висновок: Гіпотеза 2 підтверджена.

**Гіпотеза 3.** Існує зв'язок між життєвими цінностями та академічною успішністю.

Аналіз: Результати показали, що життєві цінності, такі як універсалізм і самостійність, позитивно корелюють з успішністю та резильєнтністю. Це свідчить про те, що цінності можуть впливати на здатність студентів адаптуватися до стресу та долати труднощі.

Висновок: Гіпотеза 3 підтверджена.

Отже, усі запропоновані гіпотези дослідження знайшли підтвердження, що підкреслює важливість емоційного інтелекту, резильєнтності, життєвих цінностей та професійної життєстійкості для академічної успішності студентів. Це свідчить про необхідність інтеграції програм, що сприяють розвитку цих якостей, у навчальний процес для покращення загального благополуччя та успіху студентів

### **Висновки до розділу 3**

Емпіричне дослідження емоційного інтелекту та резильєнтності серед студентів виявило ключові аспекти, що суттєво впливають на їхню академічну успішність і загальне благополуччя.

1. Перш за все, результати підтвердили, що емоційний інтелект, включаючи здатність розпізнавати, розуміти та регулювати свої емоції, є

важливим чинником для покращення навчальних результатів. Студенти, які виявляють високий рівень емоційної компетентності, здатні краще справлятися з навчальними викликами, зберігати стійкість у стресових ситуаціях і адаптуватися до змін. Це свідчить про необхідність інтеграції програм з розвитку емоційного інтелекту у навчальний процес, що може суттєво покращити академічні результати та якість життя студентів.

2. Дослідження також вказало на важливість резильєнтності, яка забезпечує здатність студентів адаптуватися до стресу та долати труднощі, в кризових ситуаціях та особливо в умовах війни. Багато студентів продемонстрували середній або вище середнього рівень резильєнтності, що вказує на їхню спроможність до адаптації. Однак студенти з низьким рівнем резильєнтності потребують додаткової психологічної підтримки для покращення їхньої психоемоційної стійкості. Це підкреслює важливість надання психологічної допомоги та підтримки, яка може бути особливо актуальною у важкі часи.

3. Результати статистичного аналізу показали, що психічні стани, такі як тривожність, значно впливають на резильєнтність і професійну життєстійкість студентів. Високий рівень тривожності заважає їм адаптуватися до стресових ситуацій, знижуючи їхню здатність до подолання викликів. Це вказує на необхідність роботи над зменшенням тривожності через спеціалізовані програми, які навчають студентів ефективним стратегіям управління емоціями.

4. Дослідження показало, що серед студентів з високим рівнем академічної успішності існують позитивні кореляції між фрустрацією, генералізованою тривогою та аспектами емоційного інтелекту, що свідчить про те, що ці психічні стани можуть стимулювати розвиток емоційних навичок. Водночас агресія та ригідність мають негативний вплив на емоційну обізнаність, управління емоціями та самомотивацію, що може обмежувати розвиток емоційного інтелекту навіть серед успішних студентів.

Серед студентів з нижчого та середнього рівня академічної успішності було виявлено, що їхні психічні стани мають менший вплив на розвиток

емоційного інтелекту порівняно з групою «відмінників». У них не спостерігалось таких виразних кореляцій між емоційними переживаннями, як фрустрація чи тривога, і емоційними навичками. Агресія та ригідність виявилися менш критичними бар'єрами для розвитку емоційного інтелекту серед цієї групи студентів. Це свідчить про те, що психічні стани мають менш виражений стимулюючий ефект на емоційну компетентність у студентів з середніми та низькими академічними результатами.

5. Значну роль у ефективності навчання відіграють також життєві цінності студентів. Вони формують мотивацію, поведінку та рішення, що впливають на успішність у навчанні. Виявлено, що цінності, такі як гедонізм, універсалізм і самостійність, суттєво впливають на академічні результати. Гедонізм, хоча і є найпоширенішою цінністю серед студентів, корелює з нижчими досягненнями, адже такі студенти можуть мати менший інтерес до навчання. Універсалізм і самостійність, навпаки, позитивно пов'язані з успішністю, оскільки вказують на цінність соціальної відповідальності та автономії.

6. Студенти, які цінують досягнення та прагнуть до них, показали найвищу академічну успішність, що показує як сильна мотивація досягати цілей може стимулювати високі результати. Це підкреслює важливість формування орієнтації на досягнення як ключового елемента навчального процесу.

Отже, результати цього дослідження підкреслюють необхідність всебічного підходу до розвитку емоційного інтелекту, резильєнтності та життєвих цінностей студентів. Врахування цих факторів у навчальному процесі може суттєво підвищити їхню академічну успішність, психоемоційне благополуччя та підготовленість до професійного життя.

## ВИСНОВКИ

1. У процесі проведення всебічного теоретико-методологічного аналізу проблеми емоційного інтелекту та резильєнтності студентів вищих навчальних закладів в умовах сучасних викликів, зокрема війни в Україні, були отримані важливі результати, що свідчать про значну роль емоційного інтелекту, резильєнтності, тривожності, професійної життєстійкості та життєвих цінностей у формуванні академічної успішності студентів. Встановлено, що ці фактори не лише впливають на навчальний процес, але й формують загальну психоемоційну атмосферу, в якій відбувається освітній процес.

2. В рамках дослідження було висунуто ряд гіпотез, що стосуються взаємозв'язків між емоційним інтелектом, резильєнтністю, тривожністю та академічною успішністю студентів. З метою перевірки цих гіпотез були обрані валідизовані методики, що дозволили здійснити детальну оцінку емоційного стану респондентів. Серед використаних інструментів були «Опитувальник емоційного інтелекту Хола», «Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона -10», «Опитувальник тривожності Тейлор», «Опитувальник психічних станів Айзенка», «Портрет цінностей Шварца», «Опитувальник професійної життєстійкості» та «Шкала GAD-7». Для перевірки значущості зв'язків між досліджуваними змінними були використані статистичні методи аналізу, зокрема описова статистика, кореляційний та множинний регресійний аналіз.

3. Результати емпіричного дослідження підтвердили всі висунуті гіпотези. Було виявлено позитивний зв'язок між порційальними складовими емоційного інтелекту та резильєнтністю, що дозволяє студентам ефективніше адаптуватися до стресових ситуацій та успішно долати навчальні виклики. Це підтверджує важливість інтеграції програм розвитку емоційного інтелекту у навчальний процес, що може суттєво поліпшити академічні результати і загальне благополуччя студентів.

4. Результати дослідження свідчать про те, що резильєнтність є критично важливою для адаптації студентів до навчального навантаження, особливо в

умовах кризових ситуацій. Студенти з високою резильєнтністю продемонстрували кращі академічні результати, підтверджуючи, що здатність відновлюватися після невдач позитивно впливає на їхню успішність.

5. Встановлено, що серед студентів з високим рівнем академічної успішності існують позитивні кореляції між фрустрацією, генералізованою тривогою та аспектами емоційного інтелекту, що свідчить про наявність зв'язку між цими психічними станами і розвитком емоційних навичок. Водночас агресія та ригідність мають негативний зв'язок з емоційною обізнаністю, управлінням емоціями та самомотивацією, що може обмежувати розвиток емоційного інтелекту навіть серед успішних студентів.

Серед студентів з середнім та низьким рівнем академічної успішності спостерігався менш виражений зв'язок між психічними станами та розвитком емоційного інтелекту порівняно з групою «відмінників». У цих студентів не виявлено таких чітких кореляцій між емоційними переживаннями, як фрустрація чи тривога, та емоційними навичками. Агресія та ригідність мали менш значущий зв'язок з розвитком емоційного інтелекту, що свідчить про менш виражений стимулюючий ефект психічних станів на емоційну компетентність у студентів з середніми та низькими академічними результатами.

6. Аналіз життєвих цінностей показав, що студенти з вираженими цінностями, такими як універсалізм, самостійність, досягнення мають вищу мотивацію до навчання та кращі академічні результати. Це свідчить про важливість формування позитивних життєвих цінностей як елемента навчального процесу, що може сприяти підвищенню академічної успішності.

7. Аналіз регресійної моделі, що прогнозує успішне складання Національного мультипредметного тесту (НМТ), показав її високу ефективність у передбаченні результатів студентів, оскільки модель пояснює 66,7% варіативності середнього балу за НМТ. Показники значущості (коефіцієнт детермінації  $R^2$  та F-статистика) підтверджують надійність цієї моделі. Серед психічних факторів, які негативно впливають на результати,

найвищий вплив має тривожність, що знижує шанси на успіх через підвищений стрес і когнітивні труднощі. Агресія і ригідність також негативно корелюють з результатами НМТ.

Водночас, специфічна тривога, як особистісна риса, за Тейлор має позитивний вплив, що може свідчити про мобілізацію ресурсів для досягнення кращих результатів. Позитивний вплив на успішність також має управління емоціями. Вплив емпатії виявився негативним, що може бути пов'язано з відволіканням від навчального процесу. Загальний рівень емоційного інтелекту також має позитивний, але менш значущий вплив.

Всі обрані методики виявилися валідними та надійними для дослідження, що підтверджує їхню ефективність у вимірюванні емоційного інтелекту, резильєнтності, тривожності та професійної життєстійкості. Статистичні методи аналізу забезпечили об'єктивність результатів, що дозволило підтвердити значущість виявлених залежностей між вивченими змінними.

Отже, результати даного дослідження підкреслюють важливість комплексного підходу до розвитку емоційного інтелекту, резильєнтності, професійної життєстійкості та життєвих цінностей студентів у процесі їх навчання. Врахування цих факторів може суттєво підвищити академічну успішність, психоемоційне благополуччя та готовність студентів до професійного життя. Подальші дослідження в цій сфері відкривають нові можливості для розробки програм підтримки, що сприятимуть інтеграції емоційного інтелекту та резильєнтності в освітній процес, відповідно до вимог сучасного світу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афузова, Г., Найдьонова, Г., & Кротенко, В. (2022). Особливості психічного здоров'я першокурсників на етапі адаптації до професійного навчання в умовах воєнного стану. *Habitus*, 41, 278–273. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.41.49>
2. Афузова, Г., Найдьонова, Г., & Кротенко, В. (2023). A study of Ukrainian first-year students' resilience at the stage of adaptation to training and professional activities under martial law. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(45), 4–12. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2023.288413>
3. Бедан, В. В., (2018). Життєстійкість як один із чинників схильності особистості до переживання самотності. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 23(2(48)). [https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.2\(48\).145631](https://doi.org/10.18524/2304-1609.2018.2(48).145631)
4. Бех, І. (2012). Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*, 1–2, 9–12.
5. Боришевський, М. Й., Шевченко, О. В., Пилипенко, Л. І., & Пенькова, О. І. (2011). *Психологічні закономірності розвитку духовності особистості* (М. Й. Боришевський, Ред.). Педагогічна думка. [https://lib.iitta.gov.ua/5077/1/11-12\\_.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/5077/1/11-12_.pdf)
6. Вебер, М. (2018). *Протестантська етика і дух капіталізму*. Наш формат.
7. Галян, І., & Галян, О. (2018). Психологія смисложиттєвих переживань сучасної студентської молоді. *Психологічний часопис*, 8, 38–57.
8. Грішин, Е. О. (2021). Резилієнтність особистості: Сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 64, 62–81. <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04>
9. Гуляк, У., & Лісневський, В. (2024). Ціннісний компонент у структурі мотиваційної сфери особистості військовослужбовця. *Вісник Київського*

національного університету імені Тараса Шевченка. *Психологія*, 1(19), 11–16.  
[https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1\(19\).2](https://doi.org/10.17721/BPSY.2024.1(19).2)

10. Данилюк, І., Предко, В., & Кислинська, А. (2024). Психологічні особливості зв'язку життєстійкості та самооцінки особистості в складних життєвих ситуаціях. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Психологія*, 2(18), 63–69.  
[https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2\(18\).9](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).9)

11. Донченко, О., Слюсаревський, М., Татенко, В., Титаренко, Т. М., & Хазратова, Н. В. (2008). *Основи соціальної психології* (М. М. Слюсаревський, Ред.). Міленіум. <https://ksp.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/68/2021/05/Соціальна-психологія-5.pdf>

12. Карпенко, З. С. (2000). Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. У З. С. Карпенко, & І. М. Гоян (Упоряд.), *Методологічні і теоретичні проблеми психології*, 128.

13. Кіреєва, З. О., Мечникова, І. І., & Бірон, Б. В. (2020). Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.17>

14. Кіреєва, Ж., Односталко, О., & Бірон, Б. (2020). Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). *Habitus*, 14, 110–116.  
<https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.17>

15. Кокун, О. (2021). Опитувальник професійної життєстійкості (українська версія). *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 1(1), 90-104.

16. Кокун, О. М. (2020). Profesiina zhyttiistiikist osobystosti: analiz fenomena. *Aktualni problemy psykholohii - Actual problems of psychology*, V(20), 68-81.

17. Кокун, О. М., Мороз, В. М., Лозінська, Н. С., & Пішко, І. О. (2021). *Збірник психодіагностичних методик для професійно-психологічного відбору кандидатів на військову службу за контрактом у Збройних Силах України: методичний посібник*. Київ: Видавничий дім “Освіта України”, ФОП Маслаков Руслан Олексійович. 74 с.

18. Кузікова, С. Б., & Щербак, Т. І. (2023). Zhyttiestiikist yak adaptatsiinyi resurs osobystosti u realnosti nevyznachenosti zhyttia]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriiia Psykholohiia - Slobozhansky scientific herald. Series Psychology*, 2, 24-29. <https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.4>
19. Лазос, Г. П. (2018). Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*, 3(14), 26–64. [https://lib.iitta.gov.ua/716873/1/Lazos\\_APP\\_V3N14\\_2018.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf)
20. Максименко, С., & Осьодло, В. (2010). Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології*, 8, 3–19.
21. Музика, О. Л. (2007). Ціннісна когнітивна складність у дослідженні творчо обдарованої особистості. *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України*, (4-5), 118-121.
22. Олексіна, Н., Герасименко, О., Лавриненко, Д., та Савченко, О. (2024). Українська адаптація шкали генералізованого тривожного розладу (GAD-7): діагностичний досвід в умовах воєнного стану. *Insight: Психологічні виміри суспільства*, (11), 77-103. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-11-5>
23. П'янківська, Л. В. (2023). Особливості прояву резильєнтності у студентів в умовах воєнного часу. *Перспективи та інновації науки*, 10(28), 623–633. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)-623-633](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-623-633)
24. Семків, І. І. (2013). Адаптація методики Ш. Шварца «Портрет цінностей» українською мовою. *Практична психологія та соціальна робота*, (1), 12–28.
25. Титаренко, Т. М., & Ларіна, Т. О. (2009). Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ: Маруш.
26. Франкл, В. (2016). *Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі*. Клуб сімейного дозвілля.
27. Хамініч, О. М. (2016). Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 6(2), 160–165.

28. Хохліна, О. (2024). Spriamovanist osobystosti yak vnutrishnii resurs yii zhyttiistiikosti v umovakh nevyznachenosti. *Психологія*, 289-294.
29. Хохліна, О. П. (2021). Смысл життя як умова самореалізації особистості. *Moderní aspekty vědy: XIV. Díl mezinárodní kolektivní monografie*, 266-275. Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., Česká republika. Retrieved from <http://perspectives.pp.ua/public/site/mono/monography-14.pdf> [in Ukrainian]
30. Хохліна, О. П. (2023). До проблеми психологічного забезпечення реалізації індивідуальності у життєдіяльності людини. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій - Individuality in the psychological dimensions of communities and professions*, 141-145. Київ: МВЦ «Медінформ». Retrieved from <https://apsx.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2023/04/Zbirnyk-naukovykh-prats.pdf>
31. Хохліна, О. П., Горбенко, С. Л., & Чорна, К. О. (2024). Результати вивчення особистісної спрямованості як ресурсу життєстійкості людини в умовах війни. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, (5). <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-5-10-04>
32. Чанков, І. (2020). Самоставлення та емоційні переживання як чинник життєстійкості особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 2(12), 98–103. [https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2\(12\).18](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2(12).18)
33. Чиканцова, О. А. (2018). Zhyttiistiikist ta yii zviazok z tsinnostiamy osobystosti. *Problemy suchasnoi psykholohii - Problems of modern psychology*, 42, 211-231. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-42.211-231>
34. Чиканцова, О. А. (2021). *Psykholohichni osnovy zhyttiistiikosti osobystosti*. Київ: Talkom.
35. Шапар, В. Б. (2004). *Психологический толковый словарь*. Харків: Прапор. 640.
36. Школіна, Н. В., Шаповал, І. І., Орлова, І. В., Кедик, І. О., & Станіславчук, М. А. (2020). Адаптація та валідизація україномовної версії Шкали

стресостійкості Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал*, 2, 66-72.

37. Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Journal Title*, 68(4), 269–286.

38. Adler, A. (1956). *The individual psychology of Alfred Adler* (H. L. Ansbacher, & R. Ansbacher, Eds.). Harper Torchbooks.

39. Agarwal, S. (2021). The guiding star: The journey of an international physician from maternal fetal medicine to 12 of 13 fetal neonatal neurology. *Child Neurology Open*, 8(2). <https://doi.org/10.1177/2329048X211030740>

40. Aparicio-Flores, M. P., Esteve-Faubel, J. M., Vicent, M., Gonzalvez, C., Sanmartín, R., & García-Fernández, J. M. (2021). Dispositional empathy and emotional intelligence in terms of perfectionistic automatic thoughts. *The Spanish Journal of Psychology*, 24. <https://doi.org/10.1017/S2214143921000269>

41. Arieli, S., Sagiv, L., & Roccas, S. (2019). Values at work: The impact of personal values in organisations. *Applied Psychology*, 69, 230-275. <https://doi.org/10.1111/apps.12181>

42. Arslan, G. (2016). Psychological maltreatment, emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Abuse & Neglect*, 52, 200–209. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.09.010>

43. Assana, S., Laohasiriwong, W., & Rangseekajee, P. (2017). Quality of life, mental health and educational stress of high school students in the northeast of Thailand. *Journal of Clinical and Diagnostic Research: JCDR*, 11(8), VC01. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2017/29209.10429>

44. Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2018). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Sage Journals*. <https://doi.org/10.1177/17540739187688>

45. Balgiu, B. (2017). Self-esteem, personality and resilience: Study of a students emerging adults group. *Journal of Educational Science and Psychology*, VII(LXIX), 93–99.

46. Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *The Encyclopedia of Human Behavior, 1*, 13–25.
47. Bar-on, R., Dijk, C. F., Bar-on, R., & Bar-on, R. (2022). The Bar-On model and multifactor measure of human performance: Validation and application. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872360>
48. Beer, M. (2009). *High commitment, high performance: How to build a resilient organization for sustained advantage*. John Wiley.
49. Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences, 41*(2), 341–352. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.01.015>
50. Blau, P. (1977). *Inequality and heterogeneity: A primitive theory of social structure*. Free Press.
51. Bonanno, G. A. (2008). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 5*(1), 101–113. <https://doi.org/10.1037/1942-9681.s.1.101>
52. Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology, 1*(3), 185-216.
53. Burns, R. B., & Dobson, C. B. (1984). The self-concept. In *Introductory Psychology* (pp. 473–505).
54. Butler, A. B. (2008). Triune brain concept: A comparative evolutionary perspective. *Science Direct*. <https://doi.org/10.1016/B978-008045046-9.00984-0>
55. Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 20*(6), 1019-1028.
56. Caprara, G. V., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Vecchione, M. (2013). The longitudinal relations between self-esteem and affective self-regulatory efficacy. *Journal of Research in Personality, 47*(6), 859–870. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.08.011>

57. Chaidi, I., Media, N., & Demokritos, D. (2023). Theories and models of emotional intelligence. *International Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 3(2), 1-6. <https://doi.org/10.36560/151220221638>
58. Chopra, P. K., & Kanji, G. K. (2010). Emotional intelligence: A catalyst for inspirational leadership and management excellence. *Taylor and Francis Online*. <https://doi.org/10.1080/14783363.2010.487704>
59. Chykhantsova, O., & Serdiuk, L. (2023). Personal features and their impact on an individual's hardiness. *Collection of Research Papers "Problems of Modern Psychology"*, 62, 23–43. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-62>
60. Ciecuch, J., Davidov, E., & Algesheimer, R. (2016). The stability and change of value structure and priorities in childhood: A longitudinal study of values in childhood. *Social Development*, 25(3), 503-527. <https://doi.org/10.1111/sode.12147>
61. Cobb, C. D., & Mayer, J. D. (2000). Emotional intelligence. *Educational Leadership*, 58(3), 14–18.
62. Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
63. Costa, A., & Faria, L. (2020). Implicit theories of emotional intelligence, ability and trait emotional intelligence and academic achievement. *Psihologijske teme*, 29(1), 43–61.
64. Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297 – 334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
65. Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A., & Fath, S. (2016). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Taylor and Francis Online*. <https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1275585>
66. Durkheim, E. (2011). *Moral education* (E. K. Wilson, & H. Schnurer, Transl.). Dover Publications.

67. Egana-delSol, P., Sun, X., & Sajda, P. (2023). Neurophysiological markers of emotion regulation predict efficacy of entrepreneurship education. *Nature Journal*. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-34148-1>
68. Eiland, L., & Romeo, R. D. (2013). Stress and the developing adolescent brain. *Neuroscience*, *249*, 162–171.
69. El-Khodary, B., & Samara, M. (2019). The mediating role of trait emotional intelligence, prosocial behaviour, parental support and parental psychological control on the relationship between war trauma, and PTSD and depression. *Journal of Research in Personality*, *81*, 246–256.
70. Erikson, E. (1993). *Childhood and society*. Norton.
71. Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1993). *Eysenck Personality Questionnaire-Revised (EPQ-R)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t05461-000>
72. Fletcher, D., & Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*(5), 674–686. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.04.007>
73. Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, *23*(3), 131–143. <https://doi.org/10.1093/swr/23.3.131>
74. Fries, S., Schmid, S., & Hofer, M. (2007). On the relationship between value orientation, valences, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, *22*, 201-216. <https://doi.org/10.1007/BF03173522>
75. Fromm, E. (2010). *The heart of man: Its genius for good and evil*. American Mental Health Foundation Books.
76. Garima Sharma, & Kaur, N. (2020). Resilience for positive mental health among adolescents. *International Journal of Applied Home Science*, *7*, March–June.
77. Gohm, L. C., Corser, C. G., & Dalsky, J. D. (2005). Emotional intelligence under stress: Useful, unnecessary, or irrelevant? *Personality and Individual Differences*, *39*, 1017–1028. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.021>

78. González, M. F. (2021). Precarity for the global talent: The impact of visa policies on high-skilled immigrants' work in the United States. *International Migration*, 59(6), 71-84. <https://doi.org/10.1111/imig.12870>
79. Grant, L., & Kinman, G. (2015). Emotional resilience in the helping professions and how it can be enhanced. *Taylor and Francis Online*. <https://doi.org/10.11120/hsce.2014.00040>
80. Greguras, G., & Diefendorff, J. (2010). Why does proactive personality predict employee life satisfaction and work behaviors? A field investigation of the mediating role of the self-concordance model. *Personnel Psychology*, 63, 539–560.
81. Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B., & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 245-255. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9739-2>
82. Hofer, M., Kuhnle, C., Kilian, B., Marta, E., & Fries, S. (2011). Motivational interference in school-leisure conflict and learning outcomes: The differential effects of two value conceptions. *Learning and Instruction*, 21(3), 301-316. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.02.009>
83. Ibrahim, D., Altahir, A. M., Abdalla, D., Elkhidir, I., Abdelmagid, T., SirElkhatim, D., Hamid, S., Ali, B., Tamim, M., Isam, O., Abdelaziz, Z., Mohammed, Z., Ahmed, R. M., Adil, A., & Abdelgafour, R. H. (2024). How do emotional intelligence, resilience, and parental employment affect anxiety and depression levels among Sudanese adolescents? *Discover Mental Health*, 4(36). <https://doi.org/10.1007/s44192-024-00096-z>
84. Jiang, Y., Bong, M., & Kim, S. I. (2015). Conformity of Korean adolescents in their perceptions of social relationships and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 40, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.04.012>
85. Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
86. Kasof, J., Chen, C., Himsel, A., & Greenberger, E. (2007). Values and creativity. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 105-122. <https://doi.org/10.1080/10400410701397164>

87. Knafo, A., & Sagiv, L. (2004). Values and work environment: Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology of Education*, *19*(3), 255-273. <https://doi.org/10.1007/BF03173223>
88. Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*(1), 168–177. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168>
89. Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralizations: The cognitive-developmental approach. In T. Lickson (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 97–129). Holt, Rinehart and Winston.
90. Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Essays on moral development*. Harper & Row.
91. Kukreja, P., Das, S., & Balsara, K. (2024). Emotional intelligence and resilience: Key determinants of success in high-stakes scenarios. *European Journal of Biomedical*, *11*(3), 275-284.
92. Kumari, S. (2022). A study of Goleman’s model on emotional intelligence: It can matter more than I.Q. *Journal Title*, *9*(3), 559–565.
93. Lebedeva, N., Schwartz, S. H., Van De Vijver, F. J. R., Plucker, J., & Bushina, E. (2019). Domains of everyday creativity and personal values. *Frontiers in Psychology*, *9*, 2681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02681>
94. Lee, F., Sheldon, K., & Turban, D. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, *88*, 256–265.
95. Liem, A. D., Martin, A. J., Porter, A. L., & Colmar, S. (2012). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement motives in achievement goals and academic performance. *Asian Journal of Social Psychology*, *15*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01351.x>
96. Liu, B., Tarigan, L. H., Bromet, E. J., & Kim, H. (2014). World Trade Center disaster exposure-related probable posttraumatic stress disorder among responders

- and civilians: A meta-analysis. *PloS One*, 9(7).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101491>
97. Lopez-Zafra, E., Ramos-Álvarez, M. M., El Ghoudani, K., Luque-Reca, O., Augusto-Landa, J. M., Zarhbouch, B., et al. (2019). Social support and emotional intelligence as protective resources for well-being in Moroccan adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01529>
98. Malakar, P. (2019). Test anxiety, academic achievement and relationship between general intelligence and emotional intelligence in adolescence. *Conference paper*. <https://doi.org/10.33422/6th.icrbs.2019.07.431>
99. Malik, M., Akhter, M., Fatima, G., & Safder, M. (2013). Emotional intelligence and test anxiety: A case study of Unique School System. *Journal of Elementary Education*, 23(2), 49–56.
100. Margalit, M., & Idan, O. (2004). Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disabilities research. *Thalamus*, 22(1), 58–64.
101. Maslow, A. (1971). *Toward a psychology of being*. Princeton University Press.
102. Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa, P. T., Jr., & Schulze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12, 96–107. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.12.2.96>
103. Maulding, W. S. (2002). Emotional intelligence and successful leadership. *ERIC*, 15.
104. Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
105. McLin, A. Jr. (2003). *Emotional management: Accessing student behavior*. Arkansas State University, Mid-South Educational Research Association.
106. Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains.

- Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.029>
107. Mrisho, D. H. & Mseti, S. (2024). Emotional Intelligence: Concept, Theoretical Perspectives and Its Relevance on Job Performance East African Journal of Interdisciplinary Studies, 7(1), 28-37. <https://doi.org/10.37284/eajis.7.1.1817>
108. Naidoo, A. V. (2000). Community psychology: Constructing community, reconstructing psychology in South Africa. *Inaugural Address: National High School Center*. Retrieved November 13, 2015, from <http://www.socialresearchmethods.net>
109. Nicholson, I. A. M. (2003). *Inventing personality: Gordon Allport and the science of selfhood*. American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/10514-000>
110. O'Connor, M., O'Reilly, G., Murphy, E., Connaughton, L., Hoctor, E., & McHugh, L. (2021). Resilience mediates the cross-sectional relationship between mindfulness and positive mental health in early adolescence. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 21, 171–175.
111. Odnostalko, O. (2020). *Ресурси стійкості особистості в умовах складних та нетипових ситуацій життя* [Unpublished doctoral dissertation]. Луцький національний університет імені Лесі Українки, Луцьк.
112. Parker, J. D., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41(7), 1329–1336. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.025>
113. Parks, L., & Guay, R. P. (2012). Can personal values predict performance? Evidence in an academic setting. *Applied Psychology: An International Review*, 61, 149-173. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00461.x>
114. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.  
<https://doi.org/10.1002/per.466>

115. Podolchak, N., Bilyk, O., Karkovska, V., Tsygylyk, N., & Vesolovska, M. (2023). Methods for assessing emotional intelligence: Prospects for application in public administration in Ukraine. *Problems and Perspectives in Management*, 21(2), 47. [http://dx.doi.org/10.21511/ppm.21\(2\).2023.47](http://dx.doi.org/10.21511/ppm.21(2).2023.47)
116. Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
117. Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I., & Ferrara, M. (2019). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among adolescent students: The mediating role of resilience. *Journal of Happiness Studies*, 1, 20.
118. Rauf, K., & Iqbal, N. (2024). Exploring the relationship between test anxiety, emotional intelligence and academic performance among university students. *Journal of Education and Educational Development*, 11(1), 119–141. <https://doi.org/10.22555/joeed.v11i1.883>
119. Razzaq, F., & Aftab, F. (2019). A theoretical evaluation of four influential models of emotional intelligence. *International Journal of Management and Applied Science*, 5(7), 7-11.
120. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
121. Richard, U., Adekunle, M., David, T., & Abidogun, M. (2022). Effect of test anxiety on academic achievement of students in colleges of education in Lagos state. *Journal of Educational Evaluation and Development*, 11(1), 883–897. <https://doi.org/10.22555/joeed.v11i1.883>
122. Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321.
123. 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>

124. Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change. *Review of Religious Research*, 13(2).
125. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
126. Romano, I., Tang, X., Hietajarvi, I., Salmela, A. K., & Fiorilli, C. (2020). Student trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: The moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4771. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
127. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
128. Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Values and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), 177-198. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(200003/04\)30:23.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(200003/04)30:23.0.CO;2-Z).
129. Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence.
130. Sánchez-Álvarez, N., Berrios Martos, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
131. Sánchez-Teruel, D., & María Auxiliadora, R. B. (2014). Protective factors promoting resilience to suicide in young people and adolescents. *Papeles del Psicólogo*, 27(35), 181–192.
132. Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182. <https://doi.org/10.1023/A:1005152515264>
133. Saxena, A., Desanghere, L., Stobart, K., & Walker, K. (2017). Goleman's leadership styles at different hierarchical levels in medical education. *BMC Medical Education*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0995-z>

134. Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 527-531. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.460>
135. Schwartz, S. (2011). Studying values: Personal adventure, future directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 307–319.
136. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.
137. Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie*, 42, 249–288. <https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929>
138. Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander & T. Brosch (Eds.), *Handbook of value* (pp. 63-84). Oxford University Press.
139. Schwartz, S. H. (2017). The refined theory of basic values. In S. Roccas & L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior: Taking a cross-cultural perspective* (pp. 51–72). Springer International Publishing.
140. Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
141. Seven Stars unlock their extraordinary ability to earn a US Green Card in 6-months of 2023. (2023). *ACN Newswire*. Retrieved from <https://www.acnnewswire.com/pressrelease/english/86712/seven-stars-unlock-their-extraordinary-ability-to-earn-a-us-green-card-in-6-months-of-2023>
142. Shankar, N. L., & Park, C. L. (2016). Effects of stress on students' physical and mental health and academic success. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(1), 5-9. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1130532>

143. Sheldon, K., & Elliot, A. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497.
144. Sinclair, M. R., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of sustained school engagement procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7–21. <https://doi.org/10.1177/001440299806500102>
145. Singh, A., Prabhakar, R., & Kiran, J. S. (2022). Emotional intelligence: A literature review of its concept, models, and measures. *Journal of Management Research and Analysis*, 9(11), 22-30.
146. Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
147. Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
148. Spranger, E. (1969). *Gesammelte Schriften*. In H. W. Baehr (Ed.), *Collected writings* (Vol. 5, pp. 139–240). Quelle & Meyer.
149. Stankovska, G., Dimitrovski, D., Angelkoska, S., Ibraimi, Z., & Uka, V. (2018). Emotional intelligence, test anxiety and academic stress among university students. *BCES Conference Books*, 16, 156–162. Sofia: Bulgarian Comparative.
150. Taylor, J. A. (1953). *A personality scale of manifest anxiety*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48(2), 285–290. [doi:10.1037/h0056264](https://doi.org/10.1037/h0056264) .
151. Vecchione, M., & Schwartz, S. S. H. (2022). Personal values and academic achievement. *British Journal of Psychology*, 113(3), 630-652. <https://doi.org/10.1111/bjop.12555>
152. Vecchione, M., Alessandri, G., Roccas, S., & Caprara, G. V. (2019). A look into the relationship between personality traits and basic values: A longitudinal

investigation. *Journal of Personality*, 87(2), 413-427.

<https://doi.org/10.1111/jopy.12399>

153. Vecchione, M., Schwartz, S. H., Caprara, G. V., Schoen, H., Cieciuch, J., Silvester, J., Bain, P., Bianchi, G., Kirmanoglu, H., Baslevent, C., Mamali, C., Manzi, J., Pavlopoulos, V., Posnova, T., Torres, C., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Vondráková, E., Welzel, C., & Alessandri, G. (2015). Personal values and political activism: A cross-national study. *British Journal of Psychology*, 106, 84-106.

<https://doi.org/10.1111/bjop.12067>

154. Véronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence.

*Developmental Psychology*, 46(3), 773–790. <https://doi.org/10.1037/a0019551>

155. Wagner, M., Newman, L., D'Amico, R., Jay, D., Butler-Nalin, P., Marder, C., & Cox, R. (1991). *Youth with disabilities: How are they doing?* Washington, DC: Office of Special Programs.

156. Wang, K., & Kong, F. (2020). Linking trait mindfulness to life satisfaction in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Indicators Research*, 13(1), 321–335.

157. World Health Organization. (2021). *Mental health of adolescents*.

158. Zheng, G., Zhang, Q., & Ran, G. (2023). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1008679. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1008679>

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Інструкція до проведення опитування, аналізу та інтерпретації результатів

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

#### Опитувальник емоційного інтелекту Н. Хола

Твердження	Повністю не згоден	В основному не	Частково не згоден	Частково згоден	В основному згоден	Повністю згоден
1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.	–3	–2	–1	+1	+2	+3
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.	–3	–2	–1	+1	+2	+3
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.	–3	–2	–1	+1	+2	+3
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.	–3	–2	–1	+1	+2	+3
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.	–3	–2	–1	+1	+2	+3

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".	-3	-2	-1	+1	+2	+3
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.	-3	-2	-1	+1	+2	+3

**Додаток Б**

**Інструкція:** Нижче наведені описи різних психоемоційних станів людей. Ознайомтеся з ними ретельно та обміркуйте, наскільки вони притаманні Вам. Якщо опис вірно характеризує Вас, будь ласка, позначте відповідну комірку. Відповіді даються за п'ятибальною шкалою Лайкерта: 0 = ні; 1 = скоріше ні; 2 = важко сказати; 3 = скоріше так; 4 = так.

**Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона-10**

<b>Твердження: Я...</b>	<b>Ні</b>	<b>Скоріше ні</b>	<b>Важко сказати</b>	<b>Скоріше так</b>	<b>Так</b>
1. Здатний адаптуватися до змін	0	1	2	3	4
2. Можу впоратися з усім, що трапиться	0	1	2	3	4
3. Дивлюся на речі з гумористичного боку	0	1	2	3	4
4. Впевнений, що подолання стресу зміцнює	0	1	2	3	4
5. Швидко відновлююсь після хвороби або труднощів	0	1	2	3	4
6. Можу досягти своїх цілей не зважаючи на перепони	0	1	2	3	4
7. Під тиском зосереджуюсь і думаю ясно	0	1	2	3	4
8. Важко розчарувати невдачею	0	1	2	3	4
9. Думаю про себе як про сильну людину	0	1	2	3	4
10. Можу впоратися з неприємними почуттями	0	1	2	3	4

**Додаток В**

**Інструкція:** Нижче наведені описи різних фізичних та психоемоційних станів людей. Ознайомтеся з ними ретельно та обміркуйте, наскільки вони притаманні Вам. Якщо опис вірно характеризує Вас, будь ласка, позначте відповідну комірку.

**Опитувальник «Шкала тривожності» Джудіт Тейлор**

<b>Твердження</b>	<b>Правда</b>	<b>Не правда</b>
1. Я дуже рідко стомлююся. (Не правда)	Правда	Не правда
2. Мене турбують напади нудоти. (Правда)	Правда	Не правда
3. Я нервую(-ий) не більше, ніж інші люди. (Неправда)	Правда	Не правда
4. У мене дуже рідко болить голова. (Не правда)	Правда	Не правда
5. Я працюю з великим напруженням. (Правда)	Правда	Не правда
6. Я не можу зосередитись на одній справі. (Правда)	Правда	Не правда
7. Я переживаю через гроші та бізнес. (Правда)	Правда	Не правда
8. Я часто помічаю, що моя рука тремтить, коли намагаюся щось зробити. (Правда)	Правда	Не правда
9. Я червонію не частіше, ніж інші. (Не правда)	Правда	Не правда
10. У мене діарея раз на місяць або частіше. (Правда)	Правда	Не правда

11. Я досить сильно переживаю через можливі невдачі. (Правда)	Правда	Не правда
12. Я практично ніколи не червонію. (Не правда)	Правда	Не правда
13. Я часто боюся, що почну червоніти. (Правда)	Правда	Не правда
14. Мені часто сняться кошмари. (Правда)	Правда	Не правда
15. Мої руки та ноги зазвичай теплі. (Не правда)	Правда	Не правда
16. Я дуже легко пітнію навіть у прохолодні дні. (Правда)	Правда	Не правда
17. Іноді, коли мені незручно, я починаю пітніти. (Правда)	Правда	Не правда
18. У мене рідко буває пришвидшене серцебиття. (Не правда)	Правда	Не правда
19. Я майже постійно відчуваю голод. (Правда)	Правда	Не правда
20. Мене дуже рідко турбує запор. (Не правда)	Правда	Не правда
21. У мене багато проблем зі шлунком. (Правда)	Правда	Не правда
22. У мене були періоди, коли я втратив сон через переживання. (Правда)	Правда	Не правда
23. У мене дуже тривожний і неспокійний сон. (Правда)	Правда	Не правда
24. Я часто мрію про речі, про які краще не говорити. (Правда)	Правда	Не правда

25. Я легко почуваюся незручно. (Правда)	Правда	Не правда
26. Я більш чутливий, ніж більшість інших людей. (Правда)	Правда	Не правда
27. Я часто тривожусь з різних приводів. (Правда)	Правда	Не правда
28. Я хотіла(-в) б/би бути такою(-им) щасливою, як інші люди. (Правда)	Правда	Не правда
29. Зазвичай я спокійна(-ий) та вивести мене з рівноваги важко. (Не правда)	Правда	Не правда
30. Я легко плачу. (Правда)	Правда	Не правда
31. Я відчуваю тривогу через щось чи когось майже весь час. (Правда)	Правда	Не правда
32. Я майже завжди почуваюся достатньо щасливою(-им). (Неправда)	Правда	Не правда
33. Очікування завжди змушує мене тривожитися. (Правда)	Правда	Не правда
34. У мене бувають періоди такого переживання, що я не можу всидіти на місці (Правда)	Правда	Не правда
35. Іноді я настільки збуджений, що мені важко заснути. (Правда)	Правда	Не правда
36. Я іноді відчуваю, що накопичилося так багато труднощів, що я не можу їх подолати. (Правда)	Правда	Не правда
37. Я мушу визнати, що іноді переживаю без причини через щось, що насправді не має значення. (Правда)	Правда	Не правда
38. У мене дуже мало страхів порівняно з моїми друзями. (Не правда)	Правда	Не правда

39. Мені доводилося відчувати страх у тих випадках, коли я точно знаю, що мені нічого не загрожує. (Правда)	Правда	Не правда
40. Я, безумовно, іноді відчуваю себе непотрібним. (Правда)	Правда	Не правда
41. Мені важко зосередитись на завданні чи роботі. (Правда)	Правда	Не правда
42. Я зазвичай відчуваю себе некомфортно. (Правда)	Правда	Не правда
43. Я схильна(-ий) сприймати все занадто серйозно. (Правда)	Правда	Не правда
44. Я дуже збуджена людина. (Правда)	Правда	Не правда
45. Життя є випробуванням для мене більшу частину часу. (Правда)	Правда	Не правда
46. Іноді я думаю, що я зовсім ні на що не здатний. (Правда)	Правда	Не правда
47. Я безумовно відчуваю брак самооцінки. (Правда)	Правда	Не правда
48. Іноді я відчуваю, що ось-ось зламаюся. (Правда)	Правда	Не правда
49. Я уникаю зіткнень з кризами чи труднощами. (Правда)	Правда	Не правда
50. Я повністю впевнений у собі. (Не правда)	Правда	Не правда

## Додаток Г

**Інструкція:** Нижче наведені описи різних психоемоційних станів людей. Ознайомтеся з ними ретельно та обміркуйте, наскільки вони притаманні Вам. Якщо опис вірно характеризує Вас, будь ласка, позначте відповідну комірку.

## GAD-7 Тривога

<b>Запитання: Як часто протягом останніх двох тижнів Вас непокоїли:</b>	<b>Зовсім не було</b>	<b>Декілька днів</b>	<b>Більше половини днів</b>	<b>Майже щодня</b>
1. Почуття нервозності, тривоги	0	1	2	3
2. Почуття неможливості зупинити чи контролювати занепокоєння	0	1	2	3
3. Занадто багато хвилювання про різні речі	0	1	2	3
4. Проблеми з розслабленням	0	1	2	3
5. Бути настільки неспокійним, що важко всідіти на місці	0	1	2	3
6. Легко роздратовуватись	0	1	2	3
7. Відчуття страху, ніби може статися щось жахливе	0	1	2	3

## Додаток Д

**Інструкція:** Нижче наведені описи різних фізичних та психоемоційних станів людей. Ознайомтеся з ними ретельно та обміркуйте, наскільки вони притаманні Вам. Якщо опис вірно характеризує Вас, будь ласка, позначте відповідну комірку.

## Опитувальник «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком)

№ з/п	Опис психічних станів	Підходить	Не дуже	Не підходить
		2	1	0
1	Не відчуваю у собі впевненості	2	1	0
2	Часто червонію без причини	2	1	0
3	Мій сон мене непокоїть	2	1	0
4	Легко починаю нудьгувати	2	1	0
5	Непокоюся через неприємності, які є тільки в уяві	2	1	0
6	Мене лякають труднощі	2	1	0
7	Люблю аналізувати свої недоліки	2	1	0
8	Мене легко переконати	2	1	0
9	Я підозріливий	2	1	0
10	Важко перенешу час очікування	2	1	0
11	Нерідко мені здаються безвихідними ситуації, із яких можна знайти вихід	2	1	0
12	Неприємності мене сильно засмучують, я падаю духом	2	1	0
13	У неприємних ситуаціях я схильний без поважних причин звинувачувати себе	2	1	0
14	Нещастя та невдачі нічому мене не вчать	2	1	0
15	Я часто відмовляюся від боротьби, вважаю її даремною	2	1	0

16	Я часто почуваю себе беззахисним	2	1	0
17	Іноді у мене буває стан відчаю	2	1	0
18	Відчуваю розгубленість перед труднощами	2	1	0
19	У важкі хвилини життя іноді поводжуся як дитина, хочу, щоб мене пожаліли	2	1	0
20	Вважаю недоліки свого характеру невинними	2	1	0
21	Залишаю за собою право вирішального голосу	2	1	0
22	Часто при розмові перебиваю співрозмовника	2	1	0
23	Мене легко розсердити	2	1	0
24	Люблю робити зауваження іншим	2	1	0
25	Хочу бути авторитетом для оточуючих	2	1	0
26	Не задовольняюсь малим, хочу більшого	2	1	0
27	Коли розгніваюсь, погано себе стримую	2	1	0
28	Більше люблю керувати, ніж підкорятися	2	1	0
29	У мене різка, грубувата жестикуляція	2	1	0
30	Я злопам'ятний	2	1	0
31	Мені важко змінювати звички	2	1	0
32	Нелегко переключати увагу	2	1	0
33	З обережністю ставлюся до всього нового	2	1	0
34	Мене важко переконати	2	1	0
35	Нерідко у мене з голови не виходять думки, яких потрібно позбутися	2	1	0
36	Нелегко зближуюся з людьми	2	1	0
37	Мене розчаровує навіть незначні зміни плану	2	1	0
38	Я проявляю впертість	2	1	0
39	Неохоче йду на ризик	2	1	0
40	Різко реагую на відхилення від прийнятого мною режиму	2	1	0

## Додаток Е

**Інструкція:** Нижче наведені описи ставлення до своєї діяльності (навчання). Ознайомтеся з ними ретельно та обміркуйте, наскільки вони притаманні Вам. Якщо опис вірно характеризує Вас, будь ласка, позначте відповідну комірку. Відповіді даються за п'ятибальною шкалою Лайкерта: 0 = ні; 1 = скоріше ні; 2 = важко сказати; 3 = скоріше так; 4 = так.

**Опитувальник «Професійна життєстійкість, життєстійкість в умовах війни»**

Запитання	Ні	Скоріше ні	Важко сказати	Скоріше так	Так
1. Чи отримуєте ви задоволення від процесу свого навчання?	0	1	2	3	4
2. Чи подобається вам постійно бути в курсі справ щодо навчання?	0	1	2	3	4
3. Чи виникає у вас стан певного піднесення, коли доводиться братися за нестандартні справи в навчальному процесі?	0	1	2	3	4
4. Чи намагаєтесь ви постійно бути в курсі всіх своїх справ щодо навчання?	0	1	2	3	4
5. Чи потрібне, на вашу думку, чітке планування навчання?	0	1	2	3	4
6. Чи підвищує вашу професійну відповідальність виникнення нестандартної ситуації?	0	1	2	3	4
7. Чи сильно вас захоплює взаємодія з однокурсниками при розв'язанні поставлених завдань?	0	1	2	3	4

8. Чи вважаєте ви, що постійний взаємний контроль за діяльністю колег по навчанню(в розумних межах) йде навчанню на користь?	0	1	2	3	4
9. Чи має бути повна мобілізованість природною реакцією групи однокурсників, що спільно працюють на виникнення нештатних ситуацій?	0	1	2	3	4
10. Чи часто у думках ви повертаєтесь до справ поза навчанням?	0	1	2	3	4
11. Чи часто ви перевіряєте відповідність поставлених завдань щодо навчання тому, як вони виконуються?	0	1	2	3	4
12. Чи згодні ви з тим, що ефективно професійне зростання неможливе без постійного розв'язання нестандартних та відповідальних завдань?	0	1	2	3	4
13. Чи часто ви стикаєтесь у процесі свого навчання з чимось цікавим та (чи) вартим уваги?	0	1	2	3	4
14. Чи часто у вас виникає занепокоєння, коли з якихось причин стає неможливим передбачити особливості свого навчального процесу наперед?	0	1	2	3	4
15. Чи сильно псується у вас настрій, коли під час навчання доводиться вирішувати непередбачувані ситуації?	0	1	2	3	4
16. Чи часто обставини вашого навчання складаються так, що доводиться постійно тримати у фокусі уваги свої справи ?	0	1	2	3	4

17. Чи потрібний, на вашу думку, постійний моніторинг ходу свого навчання (свого, однокурсників, організації)?	0	1	2	3	4
18. Чи підвищується у вас бажання працювати у разі підвищення відповідальності за кінцевий результат роботи (навчання)?	0	1	2	3	4
19. Чи перебуваєте ви в курсі робочих та позаробочих справ своїх колег (однокурсників)?	0	1	2	3	4
20. Чи важко вам працювати з однокурсниками, які не зовсім відкриті щодо ходу та результатів своєї та (або) спільної діяльності (навчання)	0	1	2	3	4
21. Чи поліпшується ваша взаємодія з однокурсниками, коли доводиться розв'язувати незвичні завдання щодо роботи (навчання)?	0	1	2	3	4
22. Чи важко вас відволікти під час навчання на питання, які не стосуються роботи (навчання)?	0	1	2	3	4
23. Чи перевірка зайвий раз того, що робиш, йде тільки на користь кінцевому результату якоїсь діяльності?	0	1	2	3	4
24. Чи згодні ви з тим, що навчатися і діяти в умовах невизначеності має вміти кожна людина?	0	1	2	3	4

## Додаток Ж

## Методика Шварца «Портрет цінностей» (адаптація Семків І.)

**Інструкція:** Нижче наведені описи різних людей. Ознайомтеся з ними ретельно та обміркуйте, наскільки вони відображають Вашу особистість. Якщо опис вірно характеризує Вас, будь ласка, позначте відповідну комірку.

Твердження	Наскільки подібною до Вас є описана людина					
	Дуже подібна	Така ж як я	Майже така, як я	Трішки така як я	Не така як я	Зовсім не така як я
1. Для нього важливо вигадувати щось нове і бути творчим. Він любить все робити оригінально	6	5	4	3	2	1
2. Для нього важливо бути багатим. Він хоче мати багато грошей і дорогих речей	6	5	4	3	2	1
3. Для нього важливо, щоб усіх людей у світі вважали рівними. Вважає, що кожен повинен мати рівні шанси у житті	6	5	4	3	2	1
4. Для нього важливо показати свої здібності. Він хоче, щоб люди захоплювались тим, що він робить	6	5	4	3	2	1
5. Для нього важливо жити у безпечному середовищі. Він уникає	6	5	4	3	2	1

всього, що може загрозувати втраті безпеки						
6. Він вважає, що важливо робити багато цікавих речей у житті. Він завжди намагається спробувати щось нове	6	5	4	3	2	1
7. Він вважає, що люди повинні робити те, що їм говорять. Переконаний, що люди повинні дотримуватися правил завжди, навіть тоді, коли ніхто не бачить	6	5	4	3	2	1
8. Для нього важливо вислухати думки людей, які відрізняються від нього. Навіть якщо він з ними не погоджується, він все ж хоче їх зрозуміти	6	5	4	3	2	1
9. Він вважає, що не варто просити більше, ніж вже маєш. Він переконаний, що люди повинні бути задоволені з того, що у них вже є	6	5	4	3	2	1
10. Він шукає будь-яку нагоду, щоб розважитись. Для нього важливо робити те, що приносить йому задоволення	6	5	4	3	2	1
11. Йому подобається самостійно вирішувати, що робити. Для нього важливо бути вільним у плануванні та у виборі своєї діяльності	6	5	4	3	2	1

12. Для нього важливо дбати про близьких людей. Він намагається дбати про їхнє добро	6	5	4	3	2	1
13. Для нього важливо бути успішним. Він любить вражати інших	6	5	4	3	2	1
14. Для нього важлива безпека його країни. Він вважає, що держава повинна бути на сторожі внутрішньої та зовнішньої загрози	6	5	4	3	2	1
15. Він любить ризикувати, завжди шукає пригод	6	5	4	3	2	1
16. Для нього важливо поводити себе правильно. Він намагається уникати вчинків, які для інших здаються помилковими	6	5	4	3	2	1
17. Йому подобається бути керівником і вказувати іншим, що вони повинні робити. Він хоче, щоб люди робили те, що він каже	6	5	4	3	2	1
18. Для нього важливо бути вірним своїм друзям. Він хоче присвятити себе близьким людям	6	5	4	3	2	1
19. Він щиро вірить у те, що люди повинні піклуватись про природу. Для нього важливо доглядати навколишнє середовище	6	5	4	3	2	1
20. Для нього важливо бути релігійним. Він старається дотримуватися своїх релігійних переконань	6	5	4	3	2	1

21. Для нього важливою є чистота та порядок. Він зовсім не любить, коли серед речей безлад	6	5	4	3	2	1
22. Він вважає, що важливо цікавитися багатьма речами. Він цікавий і старається все зрозуміти	6	5	4	3	2	1
23. Він переконаний, що всі народи у світі повинні жити в гармонії. Поширення ідеї миру між усіма людьми для нього є важливим	6	5	4	3	2	1
24. Він вважає, що бути амбітним – це важливо. Він намагається показати, наскільки він здібний	6	5	4	3	2	1
25. Він вважає, що все треба робити традиційними способами. Для нього важливо дотримуватися звичаїв, яких його навчили	6	5	4	3	2	1
26. Для нього важливо насолоджуватись життям та отримувати. Він любить себе розважати	6	5	4	3	2	1
27. Для нього важливо відповідати потребам інших людей. Він намагається підтримати тих, кого знає	6	5	4	3	2	1
28. Він переконаний, що завжди повинен виявляти повагу до батьків та старших людей. Для нього важливо бути слухняним	6	5	4	3	2	1
29. Він хоче, щоб зі всіма були справедливими, навіть із тим, кого він	6	5	4	3	2	1

не знає. Для нього важливо захищати слабких у суспільстві						
30. Він любить сюрпризи. Для нього важливо, щоб його життя було цікавим	6	5	4	3	2	1
31. Він боїться захворіти. Бути здоровим – дуже важливо для нього	6	5	4	3	2	1
32. Бути попереду у житті дуже важливо для нього. Він все намагається робити краще ніж інші	6	5	4	3	2	1
33. Для нього важливо прощати людей, які його образили. Він намагається побачити хороші сторони в людях і не ображатися	6	5	4	3	2	1
34. Для нього важливо бути незалежним. Він любить покладатися на себе	6	5	4	3	2	1
35. Для нього важливо, щоб його країна мала стабільний уряд. Він турбується про забезпечення соціального порядку	6	5	4	3	2	1
36: Для нього важливо весь час бути ввічливим з іншими людьми. Він намагається ніколи не дратувати та не турбувати інших	6	5	4	3	2	1
37. Він дуже хоче насолоджуватись життям. Гарне проведення часу є дуже важливим для нього	6	5	4	3	2	1
38. Для нього важливо бути скромним. Він намагається не привертати до себе увагу	6	5	4	3	2	1

39. Він завжди хоче бути тим, хто приймає рішення. Він любить бути лідером	6	5	4	3	2	1
40. Для нього важливо пристосуватися до природи. Він вважає, що люди не повинні змінювати природу	6	5	4	3	2	1

### Шкала обчислення балів за окремими цінностями

Цінності	Розрахунок
Конформізм	$(п7+п16+п28+п36) / 4$
Традиція	$(п9+п20+п25+п38) / 4$
Доброзичливість	$(п12+п18+п27+п33) / 4$
Універсалізм	$(п3+п8+п19+п23+п29+п40) / 6$
Самостійність	$(п1+п11+п22+п34) / 4$
Стимуляція	$(п6+п15+п30) / 3$
Гедонізм	$(п10+п26+п37) / 3$
Досягнення	$(п4+п13+п24+п32) / 4$
Влада	$(п2+п17+п39) / 3$
Безпека	$(п5+п14+п21+п31+п35) / 5$