

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти

Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь магістр

на тему

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ
ОСОБИСТОСТІ ДО СТУДЕНТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА**

Виконала: здобувачка II курсу, 263 групи
спеціальності 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Дмитрашко Н.О.

Керівник: кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Вахоцька І.О.

Рецензент: доктор педагогічних наук,
професор Кравченко О.О.

Умань 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. РОЛЬ ТА МІСЦЕ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	7
1.1. Теоретичні підходи до розкриття змісту соціально-психологічної адаптації.....	7
1.2. Соціально-психологічна адаптація особистості до студентського середовища.....	13
1.2.1. Зміст поняття «студентське середовище».....	13
1.2.2. Динамічний аспект соціально-психологічної адаптації.....	17
1.2.3. Статичний аспект соціально-психологічної адаптації.....	22
1.3. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості.....	26
1.3.1. Емоційний інтелект як психологічний феномен.....	26
1.3.2. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості.....	36
РОЗДІЛ II. СФЕРИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ ДО СТУДЕНТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА.....	48
2.1. Програма емпіричного дослідження.....	48
2.2. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів.....	52
2.2.1. Рівень емоційного інтелекту студентів.....	52
2.3. Зміст програми сприяння розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників.....	65
2.3.1. Програма спецкурсу «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти».....	65
2.3.2. Програма соціально-психологічного тренінгу «Розвиток емоційного інтелекту».....	68
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ	81

ВСТУП

Актуальність проблеми. Зростання невизначеності і мінливості сучасного світу загострює проблему гармонійного співвіднесення внутрішнього (емоційне здоров'я) і зовнішнього (сприятливий комунікативний статус) благополуччя. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості, зокрема вивчення здатності до розуміння та управління емоціями.

Дослідження впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до умов студентського життя ґрунтується на загальних положеннях про адаптацію та адаптивні характеристики особистості (Г.О.Балл, О.А.Донченко, О.Г.Злобіна, О.М.Кокун, Н.Г.Колизаєва, Л.А.Лєпіхова, О.Г.Мороз, А.А.Налчаджян, Т.М.Титаренко, А.В.Фурман та ін.). Основними напрямками дослідження адаптації студентів до організаційного середовища ВНЗ є вивчення механізмів та детермінант адаптації першокурсників (Ю.О.Бохонкова, Л.В.Литвинова, В.А.Скрипник, Н.В.Хазратова, В.С.Штифурак та ін.), психосоціальних чинників адаптації молодій людині до навчання у вузі та майбутньої професії (В.І.Гордієнко, В.М.Духневич, І.В.Жадан, В.П.Казміренко, О.Р.Малхазов), особистісних та соціально-психологічних особливостей адаптації студентів (Л.М.Балабанова, О.В.Винославська, В.А.Семиченко, І.М.Соколова, Л.В.Скрипко, О.Р.Ткачишина та ін.). Низка робіт присвячена вивченню емоційного фактору у структурі адаптаційного процесу (Т.В.Землякова, С.М.Максимець); окремі проблеми емоційної адаптації в соціально-психологічному просторі ВНЗ розглянуто у зв'язку з розвитком адаптаційного потенціалу та корекцією дезадаптивних проявів студентів (Н.Є.Герасімова, Н.В.Хазратова).

Роль емоційного фактору в процесі адаптації особистості оцінюється вченими неоднозначно: з одного боку відзначається деструктивний (дезорганізуючий) вплив емоцій (П.Жане, Є.Клапаред, Л.Фестінгер,

Г.А.Фортунатов, Д.О.Хебб та ін.), з іншого – розкрито їх конструктивне та адаптивне значення (П.К.Анохін, Л.С.Виготський, Р.А.Плутчик, Т.Рібо, С.Л.Рубінштейн та ін.). З часом, більш продуктивною виявилася друга позиція, зорієнтована на інтеграцію емоцій та когнітивно-перцептивних функцій. Гармонійне поєднання емоційного та раціонального було втілено у понятті «емоційний інтелект» (Дж.Д.Майер, П.С.Саловей).

Введення поняття емоційного інтелекту у психологічний тезаурус сприяло інтенсивному зростанню кількості досліджень, спрямованих на операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (Р.Робертс, П.С.Саловей), дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І.Ф.Аршава, Р.Бар-Он, М.А.Брекетт, Н.В.Коврига,), виявлення зв'язку між складовими емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Д.Д.Гастелло, Д.Гоулман, В.М.Єрмаков, А.В.Мітлош, А.С.Петровська), розвиток емоційного інтелекту та його складових (М.О.Манойлова, М.А.Нгуен, О.М.Приймаченко, К.Саарні). Однією з перспективних областей дослідження емоційного інтелекту є сфера освіти (Е.Аронсон).

Аналіз літературних джерел показав, що попри велику кількість психологічних досліджень з проблеми адаптації, недостатньо вивченою є роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації студентів. Зокрема, не з'ясовано зв'язок між рівнем здатності до розуміння та управління емоціями та адаптивністю у стресогенних умовах студентського життя, адаптованістю студентів на внутрішньоособистісному рівні (психологічне благополуччя) та соціально-психологічному рівні (сприятливий статус у групі). Бракує також методологічно обґрунтованої програми цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту, як ефективного способу оптимізації соціально-психологічної адаптації особистості до стосунків у навчальній групі. Вищезазначені факти й зумовили вибір теми дослідження **«Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища»**.

Мета дослідження: виявлення особливостей впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі основні **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз змісту понять соціально-психологічної адаптації та емоційного інтелекту, визначити роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості.

2. Дослідити зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища.

3. Визначити особливості впливу емоційного інтелекту на показники соціально-психологічної адаптації особистості;

4. Рекомендувати програму розвитку емоційного інтелекту як способу оптимізації соціально-психологічної адаптації особистості до новоствореної навчальної групи.

Об'єкт дослідження: соціально-психологічна адаптація студентів.

Предмет дослідження: вплив емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища.

Методи дослідження:

1. Методи теоретичного дослідження (аналіз, абстрагування, систематизація) застосовувалися для узагальнення теоретико-методологічних засад дослідження, визначення власної позиції щодо ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості.

2. Організаційні методи та інтерпретаційні методи забезпечували зіставлення різних вибірок досліджуваних, вивчення динаміки показників соціально-психологічної адаптації, інтерпретацію матеріалів дослідження у характеристиках систем та зв'язку між ними.

3. Експериментальні методи: констатуючий експеримент (обґрунтування зв'язку між емоційним інтелектом та соціально-психологічною адаптацією).

4. Емпіричні методи – психодіагностичні (опитувальник Емін Д.Люсіна; методика диференціальної діагностики депресивних станів В.Зунге; методика дослідження рівня соціальної фрустрованості Вассермана – Бойко; опитувальник Ways of Coping Questionnaire (WOCQ) Р.Лазаруса, С.Фолкман в адаптації С.Хаїрової; методика діагностики соціально-психологічної адаптованості К.Роджерса та Р.Даймонд; методика кольорових метафор І.Соломіна), метод соціометрії – впроваджувалися під час дослідження рівня емоційного інтелекту, процесуальних та результативних характеристик соціально-психологічної адаптації особистості.

Організація і експериментальна база дослідження: експериментальне дослідження було проведено на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Дослідженням було охоплено 42 студента.

Наукова новизна роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про емоційний аспект соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища; встановлено зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та особливостями соціально-психологічної адаптації студентів.

Основні теоретичні і практичні положення та результати дослідження висвітлені в електронному збірнику матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції: Теорія та практика психокорекції особистості м. Умань, 26 жовтня 2023 р.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ І

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Для виявлення особливостей впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища необхідно провести теоретичний аналіз психологічної літератури, спрямований на виділення основних підходів до розуміння змісту соціально-психологічної адаптації, вивчення динамічного та статичного аспектів адаптації особистості, визначення змісту поняття та адаптивних характеристик емоційного інтелекту. Це дасть можливість з'ясувати роль та місце емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації. Висвітленню цих питань присвячений перший розділ.

1.1. Теоретичні підходи до розкриття змісту соціально-психологічної адаптації

Термін «адаптація» належить до міждисциплінарних понять і широко використовується в різноманітних сферах сучасних наукових знань про людину. У другій половині ХХ століття поширився вжиток поняття «соціально-психологічна адаптація», поряд із тим, єдиної загальноприйнятої інтерпретації змісту наведеного поняття практично не існує. У минулому столітті був розповсюджений підхід, пов'язаний із суб'єкт-об'єктною парадигмою – соціально-психологічна адаптація визначалася як процес пристосування індивіда (об'єкта адаптації) до постійних впливів навколишнього соціального середовища (суб'єкта адаптації) [6].

Суб'єкт – суб'єктний підхід до проблеми соціально-психологічної адаптації, що став переважати наприкінці ХХ століття, спрямований на розуміння адаптації як двостороннього процесу – особистість не лише пристосовується до соціального середовища, але й сама впливає на середовище, змінює його, тобто виступає суб'єктом адаптації.

Також треба відзначити, що у кожній з наукових дисциплін (філософії, соціології, психології) виокремлюються власні сутнісні аспекти проблеми соціально-психологічної адаптації.

У *філософії* досліджуються, переважно, теоретико-методологічні аспекти соціально-психологічної адаптації особистості, що висвітлено В.Андрущенком, О.Бондаренко, Є.Головахою, С.Зражевським, М.Михальченком, [6; 24; 26].

У *соціології* розглядаються переважно закономірності перебігу процесу соціально-психологічної адаптації. Поряд із тим, погляди дослідників різняться у радянський і пострадянський періоди становлення суспільства. Зокрема в соціологічних словниках мова йде про соціально-психологічну адаптацію особистості як пасивне пристосування до стабільних, усталених форм поведінки, діяльності, соціуму, окремої соціальної групи; повне і безперечне прийняття нею норм і цінностей, властивих для суспільства, в якому відбувається адаптація [26].

В сучасних дослідженнях соціологів [17; 23] поняття адаптації пов'язується із самоорганізацією суспільства, яка являє собою один із проявів спонтанних суспільних процесів. У роботі О.Донченко зазначається, що адаптація особистості починається із внутрішнього конфлікту – або в суспільстві, або в соціальній групі, або в самій особистості, який супроводжується певним емоційним станом. В залежності від конкретного типу соціальної адаптаційної поведінки, людина не стільки пристосовується до зовнішнього світу, скільки конструює власну життєву реальність, свій життєвий світ [17]. Застосований підхід відображає зміст адаптації як суб'єкт-суб'єктного процесу, і одночасно засвідчує значущість ролі особистості, яка виступає не лише суб'єктом адаптації, а й суб'єктом життя. Зазначений підхід до розкриття змісту адаптації відповідає сучасним гуманістичним тенденціям у суспільних науках.

Отже, в соціологічних дослідженнях також спостерігається застосування підходів, пов'язаних як із зовнішніми («приспосувальними») процесами, так і з урахуванням внутрішніх (особистісних) чинників.

В *психології* поняття соціально-психологічної адаптації розглядається на ґрунті теоретичних та методологічних передумов, які визначають відповідне спрямування в науці – психоаналіз, біхевіоризм, інтеракціонізм, гуманістичний, феноменологічний напрямки.

У межах біхевіористичного напрямку (Дж.Уотсон, Г.Айзенк) термін «соціально-психологічна адаптація» застосовується для означення динамічного процесу, завдяки якому індивід досягає стану соціальної рівноваги, тобто відсутності конфлікту з навколишнім соціальним середовищем. Серед механізмів соціально-психологічної адаптації провідна роль належить засвоєнню шаблонів поведінки внаслідок наслідків [75]. Отже, біхевіористична концепція зосереджує увагу цілком на зовнішніх ознаках адаптації, її приспосувальних характеристиках.

У дослідженнях психоаналітичного напрямку особливе значення надається внутрішньоособистісним аспектам адаптації. Зазначений напрямок представлено у роботах З.Фрейда та його послідовників: Г.Гартмана, Г.Фрейд, Е.Фрома. Згідно психоаналітичній концепції, у процесі соціально-психологічної адаптації відбувається не лише зовнішня («приспосувальна») адаптація, а має місце внутрішня, активна перебудова внутрішнього світу особистості, що засвідчує процес аутоадаптації (адаптацію на глибинному, «інтраособистісному» рівні) [67].

Інтеракціоністська концепція адаптації виглядає найбільш гармонійною, оскільки ґрунтується на положенні, що всі різновиди адаптації обумовлені як внутрішніми (особистісними), так і зовнішніми (середовищними) факторами. Представники цього напрямку (Ч.Кулі, Дж.Мід, Л.Філіпс, Т.Шибутані та ін.) розмежовують поняття «приспосування» (конформна поведінка, пов'язана з вимогами специфічних ситуацій), і власне «адаптація» (розв'язування типових проблемних

ситуацій). Поряд із тим, зазначається, що тільки оптимальна взаємодія особистості та соціального середовища сприятиме ефективності адаптаційного процесу. Положення інтеракціоністського напрямку набули значного розповсюдження, особливо ідея щодо розмежування понять «адаптація» та «приспосовування» [42], засоби «ефективної адаптації особистості».

Гуманістична психологія також містить положення стосовно оптимальної взаємодії особистості та середовища, але на відміну від інтеракціоністів, представники гуманістичної психології (А.Комбс, А.Маслоу, В.Франкл) більше уваги приділяють статичним аспектам адаптації – змінам, що відбуваються у внутрішньому світі особистості. За А.Маслоу, метою адаптації є узгодженість цінностей особистості і соціального середовища; А.Комбс вважає, що успішність соціально-психологічної адаптації обумовлена узгодженістю «Я»-концепції особистості [40; 66].

У межах феноменологічного підходу К.Роджерса поняття «Я»-концепції набуває особливої значущості. На думку вченого, людина, як феномен, існує у власному індивідуальному вимірі, суб'єктивному світі; «Я»-концепція формується на основі взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, та є найважливішою детермінантою поведінки індивіда. Успішність адаптації, за К.Роджерсом [53], пов'язана із узгодженістю між «Я»-концепцією і реальним індивідуальним досвідом.

Слід зазначити, що наведені вище теоретичні положення суттєво вплинули на дослідження інших вчених, у тому числі вітчизняних науковців [73].

В психологічних дослідженнях традиційно розрізняються динамічний (процесуальний) та статичний (результативний) аспекти соціально-психологічної адаптації особистості [34].

Динамічний аспект розглядається вченими як цілеспрямований, безперервний, активний процес взаємодії особистості та соціального середовища. Зміст даного аспекту відображають наступні характеристики

соціально-психологічної адаптації: детермінанти, механізми, види та типи адаптаційного процесу, етапи та фази адаптації [3; 5; 20;31; 42;57; 71].

Статичний аспект соціально-психологічної адаптації репрезентовано в її результативних, смислових характеристиках, які відображають зміни в проявах психічного на конкретних етапах взаємодії особистості із соціальним середовищем. Основними, найбільш усталеними психічними проявами вважаються: адаптаційна поведінка [7]; компонентний склад адаптаційної свідомості [50; 74], адаптаційні властивості особистості.

Залежно від значення, яке надається динамічному або статичному аспекту адаптації в дослідженнях вчених, ми виділяємо два окремі підходи щодо розкриття змісту соціально-психологічної адаптації.

У межах першого підходу провідним стає положення «особистість – об'єкт впливу соціального середовища». При цьому підкреслюються динамічні характеристики адаптаційного процесу, розглядається переважно зовнішній («приспосувальний») аспект адаптації, тому даний підхід можна умовно означити як *«об'єктно – орієнтований»* – обидва структурних компоненти соціально-психологічної адаптації («особистість» та «адаптаційне середовище» за О.Морозом [41]) включені у спільну дію – середовище здійснює вплив, особистість, відповідно, реагує.

Визначення соціально-психологічної адаптації, при даному підході, містять якісні характеристики процесу адаптації – «багатофакторний, багатомірний» [41, с.21], «цілісний, динамічний, безперервний, відносно сталий»; характеристики та елементи адаптаційного середовища – «проблемні ситуації» [42, с.17]; характеристики процесу взаємодії особистості та соціального середовища – «прогресивна зміна як особистості, так і середовища» [41, с.21], «оптимізація взаємодії людини із оточуючим середовищем», «відповідність між потребами особистості та вимогами соціального середовища».

Інший підхід до розкриття змісту соціально-психологічної адаптації особистості (умовно позначимо його як *«суб'єктно – орієнтований»*)

ґрунтується на положенні «особистість – суб'єкт адаптації». При даному підході особлива увага приділяється статичному аспекту адаптації, прерогативне значення мають більш глибокі адаптаційні зміни, пов'язані зі внутрішнім світом особистості. Визначення змісту соціально-психологічної адаптації містять результативні характеристики – «самореалізація особистості», [62, с. 55], «оцінка, розуміння, прийняття світу» [68, с.103]; засоби адаптації – «актуалізація інтелектуального та особистісного потенціалу» [68, с. 103].

Отже, при кожному із зазначених підходів розглядаються обидва компоненти соціально-психологічної адаптації (особистість та соціальне середовище), але за різними параметрами. У межах об'єктно – орієнтованого підходу більшої значущості надається характеристикам адаптаційного середовища; застосування суб'єктно – орієнтованого підходу спрямоване на вивчення можливостей самореалізації та самозмінення особистості, яка усвідомлює та переживає зміни у власному «Я», намагається пристосуватися до свого нового образу , набуває в процесі адаптації специфічних «новоутворень». На сучасному етапі розвитку психологічної науки більш перспективним виглядає суб'єктно – орієнтований підхід до вивчення змісту соціально-психологічної адаптації особистості, оскільки відповідає гуманістичним трактуванням, що поширилися в сучасних соціально-психологічних дослідженнях [9; 68].

В дослідженнях проблеми соціально-психологічної адаптації особистості до умов вузівського середовища об'єктно-орієнтований підхід простежується в роботах вчених, пов'язаних з вивченням механізмів та детермінант адаптації першокурсників (Ю.О.Бохонкової, Л.В.Литвинова, В.А.Скрипник, В.С.Штифурак) [7; 35; 37; 57]. Суб'єктно-орієнтований підхід застосовано в дослідженнях психосоціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у вузі та майбутньої професії (В.І.Гордієнко, В.М.Духневич, І.В.Жадан, В.П.Казміренко, О.Р.Малхазов, Л.А.Найдьонова, П.Д.Фролов) [27; 51], особистісних та соціально-психологічних особливостей

адаптації студентів (Т.В.Алексєєва, Л.М.Балабанова, В.А.Семиченко, І.М.Соколова, Л.В.Скрипко, О.Р.Ткачишина) [2; 55; 60; 63]. Поряд із тим, аналіз джерел показав, що соціально-психологічна адаптація особистості до студентського середовища досліджена недостатньо. Зокрема, не висвітлено емоційні аспекти соціально-психологічної адаптації студентів: не з'ясовано роль здатності до розуміння та управління емоціями в стресових ситуаціях міжособистісної взаємодії, в розподілі статусно-рольових позицій у студентській групі.

Таким чином, можемо зробити висновок, що міждисциплінарні відмінності в аналізі змісту соціально-психологічної адаптації полягають у загальній спрямованості наукових досліджень: у філософії поглиблюються методологічні аспекти соціально-психологічної адаптації, соціологічні дослідження пов'язані з вивченням закономірностей перебігу процесу адаптації, в психології аналізується комплекс взаємозв'язків між структурними компонентами адаптаційного процесу. В сучасних психологічних дослідженнях виокремлюються об'єктно – орієнтований та суб'єктно-орієнтований підходи до розкриття змісту соціально-психологічної адаптації. З позицій суб'єктно – орієнтованого підходу, соціально-психологічна адаптація визначається нами як процес і результат пристосування людини до навколишнього середовища, завдяки актуалізації інтелектуального та особистісного потенціалу. Недостатньо дослідженою областю соціально-психологічної адаптації є адаптація особистості до студентського середовища у ВНЗ.

1.2. Соціально-психологічна адаптація особистості до студентського середовища

1.2.1. Зміст поняття «студентське середовище».

Поняття «студентське середовище» тісно пов'язане з поняттям «умови ВНЗ» [2; 4; 16; 35; 49]. У ряді робіт була здійснена спроба охарактеризувати

зміст цього поняття із урахуванням специфічності та новизни умов адаптації студентів – «нові умови життя у ВНЗ», «нові умови життєдіяльності у ВНЗ» [13, с. 78], «нові умови життєдіяльності та життєтворчості у ВНЗ» [15, с. 94], «специфічні умови життя і діяльності» [61, с. 21]; а також з виокремленням ознак суб'єктності – «умови студентського життя» [45, с. 31], «умови студентського буття» [49].

Вищенаведені поняття є близькими за смисловою формою, проте їх зміст суттєво різниться за параметром адаптаційної спрямованості: до об'єктивних («середовищних», «діяльнісних») умов, пов'язаних із особливостями навчання та спілкування, або до суб'єктивних («особистісних», «студентських») умов, що характеризують здатність до переймання соціокультурних особливостей студентської спільноти, усвідомлення особистісних змін та психічних новоутворень. З нашої точки зору, поєднання зазначених умов найбільш повно репрезентовано у понятті «умови студентського життя», пов'язаному з основними сферами життєдіяльності у ВНЗ.

У дослідженні Л.Гришанова, В.Цуркан виділено три таких сфери: діяльність, спілкування, самосвідомість. Вчені вважають, що засвоєння нових видів діяльності та напрацювання навичок спілкування у незвичних умовах ВНЗ супроводжуються особистісними змінами, до яких також необхідно адаптуватися [50]. Т.Тарасова дещо розширила життєвий простір студентів, відокремивши додатково сферу суспільної роботи та сферу розваг [61].

Змістовний аналіз визначень соціально-психологічної адаптації до умов ВНЗ виявив змінюваність поглядів дослідників щодо характеристик середовища, до якого має відбуватися адаптація – від застосування конкретних понять «новий колектив», «група» у 80-90-х роках ХХ століття [4], до більш узагальнених, абстрактних понять «професійне і навчальне оточення», «соціально-психологічний простір ВНЗ» [27; 61; 69] на початку ХХІ століття. Отже, межі адаптаційного середовища ВНЗ було дещо розширено. У зв'язку з цим, ми приймаємо точку зору В.Казміренка, який

виділяє чотири ортогональні сфери адаптації студентів – нове навчальне середовище, нове соціально-психологічне середовище, новий інформаційний, когнітивний і дидактичний простір, нова система соціальних цінностей і відповідальностей, – кожна з яких має «свої інваріантні оформлення, свої закони і вимоги» [27, с. 78].

Нове навчальне середовище висуває вимоги до самостійної організації учбової діяльності. Основними навчальними труднощами студентів вважаються: звикання до нової організації навчання, великого обсягу самостійної роботи, невміння забезпечити самоосвіту [51; 52]. Виділені труднощі означені Н.Хазратовою як «проблеми раціонального порядку» [49, с. 12], А.Зембою як «орієнтаційні питання» [49, с. 77]. Вчені наголошують на необізнаності першокурсників щодо системи навчання, на хибності їх установок. Ілюзорність установок призводить в подальшому до появи невдоволеності та розчарувань [7; 45; 49].

Нове соціально-психологічне середовище репрезентовано системою стосунків, взаємин, ставлень у студентському середовищі (групах, спільнотах). Про важливість спілкування в житті студентів зазначено у низці робіт [2; 13; 18; 29; 32; 51; 61]. Зокрема, в роботі А.Гоголевої міститься твердження, що «спілкування першокурсників є провідним видом діяльності, яке сприяє усвідомленню власного статусу та рольової поведінки» [13, с. 80].

З позицій суб'єктно – орієнтованого підходу саме в системі «людина і нове соціально-психологічне середовище» необхідно враховувати емоційно-ціннісні аспекти адаптації, пов'язані з визначенням студента як суб'єкта переживання, що у процесі адаптації своєрідно сприймає та переживає впливи зовнішнього середовища, реагує відповідно до власного емоційно-інтелектуального потенціалу.

Новий інформаційний, когнітивний і дидактичний простір визначає адаптацію до вузівського навчання за обраною сферою знань та фахом. Зазначається, що у студентському віці переважає спрямованість на пізнавальну активність [51; 61]. Також виявлено ряд негативних тенденцій:

починаючи з другого курсу навчання зростає невдоволеність якістю викладання профільних дисциплін, від курсу до курсу збільшується частка студентів, які не вважають за потрібне брати участь у роботі наукового студентського товариства [51].

Нова система цінностей і відповідальностей пов'язана із прийняттям вимог до майбутньої професійної діяльності, формуванням мотивації. Професійний вибір та праця за фахом переживаються як одна із значущих життєвих подій. Поряд із тим, у дослідженнях встановлено негативні тенденції професійної адаптації сучасної студентської молоді: суперечливість професійної свідомості та ідентичності, неадекватність рішень в сфері професійного самовизначення, демонстративні риси в групах молоді, що навчаються на престижних спеціальностях [51].

У межах виділених сфер відбувається формування нових соціально і професійно значущих якостей [2], становлення й усвідомлення соціального статусу [4; 13], засвоєння соціальних норм та традицій вузівського середовища [4; 30; 60], формування стилю особистісної поведінки [10; 27], формування системи ціннісних орієнтацій [13], формування особистісних та суспільно значущих намірів [27].

Таким чином, основними сферами адаптації особистості до умов студентського життя є нове навчальне середовище, нове соціально-психологічне середовище, новий інформаційний, когнітивний і дидактичний простір, нова система соціальних цінностей і відповідальностей. У зв'язку з цим, поняття «студентське середовище» визначається нами як невід'ємна складова соціально-психологічного простору ВНЗ, репрезентована системою стосунків, взаємин ставлень у студентських групах, спільнотах.

Сутність соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища відображено у змісті її динамічних та статичних аспектів.

1.2.2. Динамічний аспект соціально-психологічної адаптації.

Дослідження соціально-психологічної адаптації як цілісного, постійного, активного процесу взаємодії особистості та соціального середовища полягає у вивченні динамічних характеристик адаптації, зміст яких складають детермінанти (умови, фактори, чинники), механізми та етапи адаптаційного процесу [22].

Треба зазначити, що науковці приділяють велику увагу факторам та чинникам, які обумовлюють процес адаптації: Т.Алексеева виокремлює індивідуально-психологічні та соціальні адаптаційні фактори [2]; за В.Казміренко чинники соціально-психологічної адаптації розподіляються на інтерособистісні та інтраособистісні процеси та явища [27]; С.Максимець виділяє об'єктивні (характеристики середовища) та суб'єктивні (особистісні характеристики) фактори [39].

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що в роботах вчених не наведено чіткої класифікації чинників, які обумовлюють соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища. Ґрунтуючись на даних досліджень внутрішніх та зовнішніх детермінант адаптації [2; 32; 42; 51; та ін.], ми виділяємо дві основні групи чинників соціально-психологічної адаптації молодій людині до студентського середовища у ВНЗ: внутрішні («суб'єктивні», «індивідуально-психологічні», «особистісні») та зовнішні («об'єктивні», «соціально-психологічні», «фактори середовища»).

1.2.2.1. Внутрішні чинники соціально-психологічної адаптації.

Індивідуально-психологічні особливості особистості. В роботах дослідників показано зв'язок між окремими показниками адаптивності та характерологічними якостями [2; 7; 25], психофізіологічними властивостями [59], властивостями темпераменту [22], емоційністю особистості [34; 54].

Адаптаційні можливості особистості. Зміст чинника відображено в сукупності здатностей, здібностей, вмінь та навичок, що сприяють процесу соціально-психологічної адаптації [32; 62]. У зв'язку з цим, нами виокремлюються інтелектуальні та соціально-когнітивні адаптаційні можливості особистості:

А. Інтелектуальні можливості. В дослідженнях вчених містяться дані про адаптивні можливості інтелектуальних властивостей особистості (раціональність, інтелектуальність) [2; 7], інтелекту [21; 59]. Л.Засекіна наводить дані, які свідчать про кореляцію складових інтелекту із соціальною адаптацією, міжособистісною взаємодією та соціальною перцепцією [21, с. 90].

Введення в область психології понять, пов'язаних із диференціацією інтелектуальних конструктів (практичний, соціальний, емоційний інтелект), сприяло зростанню подальших досліджень, спрямованих на вивчення їх адаптивних можливостей. Поняття «емоційний інтелект», що характеризується як здатність до розуміння та управління емоціями, пов'язується вченими з успішністю адаптації та життєтворчості людини [43; 76; 77]. Поряд із тим, у науковій літературі наведено недостатньо ґрунтовних експериментальних даних, які підтверджують впливову роль емоційного інтелекту в адаптації студентів.

Б. Соціально-когнітивні можливості. У межах соціально-когнітивної теорії розроблено концепцію управління поведінкою шляхом формування вмінь та навичок саморегуляції, самоефективності та самоконтролю, які сприяють розвитку адаптаційного потенціалу особистості та обумовлюють успішність процесу соціально-психологічної адаптації.

Спрямованість особистості. Аналіз джерел показав, що успішності процесу адаптації студентів сприяють: відчуття когеренції [11], емоційна готовність [82], активність життєвої позиції, саморозвиток [49].

Отже, внутрішні чинники соціально-психологічної адаптації особистості відображено в системі інтраособистісних характеристик:

індивідуально-психологічних особливостях, адаптаційних можливостях, спрямованості особистості. Емоційний інтелект, як важливий чинник адаптації, характеризується значним адаптаційним потенціалом, проте роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації студентів не конкретизовано.

Характеристики середовища, які також впливають на процес адаптації, становлять зміст зовнішніх чинників соціально-психологічної адаптації.

1.2.2.2. Зовнішні чинники соціально-психологічної адаптації.

Ґрунтуючись на дослідження, ми виділяємо стабільні чинники (поточні умови навчальної діяльності студентів) та ситуативні чинники (стресогенні умови), які обумовлюють процес соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища.

Стабільні чинники. До даної групи чинників можна віднести характеристики, що постійно супроводжують процес соціально-психологічної адаптації та впливають на показники адаптованості особистості (характеристики студентської групи, система міжособистісної взаємодії) [2; 30].

Ситуативні чинники. Дана група чинників включає в себе окремі різновиди ситуацій, структурні характеристики яких впливають на процес адаптації.

1. Проблемні ситуації. В роботах дослідників зазначається, що проблемні ситуації у ВНЗ виникають у зв'язку з новими, незвичними умовами системи навчання [15; 49], прагненням до авторитетних позицій в студентському середовищі [42], особистісними особливостями (інфантильністю, сором'язливістю) [49].

2. Критичні ситуації.

А) Стреси. Більшість дослідників сходяться в тому, що умови студентського життя характеризуються підвищеною стресогенністю [14; 32; 47; 49]. У психологічній літературі наводяться дані про «навчальний стрес»

[47], «інформаційний стрес» [55], «екзаменаційний стрес» [72], які супроводжують процес адаптації студентів. Поряд із тим, мало дослідженими є інтраособистісні чинники, що попереджають виникнення стресів та їх негативний вплив.

Б) Фрустрації. Дослідження показали, що в процесі адаптації до вузівського середовища фрустраційні стани виникають через суспільну непорядкованість [32, с.156], нестачу емоційних контактів [58, с.10]. В дослідженні Я.Василькевича виявлено підвищену фрустрованість студентів у випускний період навчання у ВНЗ [8].

В) Криза. Дослідження Н.Войтович, А.Земби, І.Попик, Н.Хазратової та ін. [45] свідчать про наявність типових особистісних криз студентського віку, котрі виникають унаслідок впливу кризових ситуацій, пов'язаних із циклами навчання у ВНЗ: незвичність та новизна ситуацій, що супроводжують студентське життя, викликають переживання страху та є передумовою виникнення кризи першого курсу; втрата сенсу навчання (розчарування в обраній спеціальності, власних перспективах) пов'язується з кризою третього курсу; страх власної нереалізованості у професійній (соціально-статусній) та сімейно-інтимній сфері провокує виникнення кризи завершення навчання. У зв'язку з цим, Н.Войтович [45], І.Середницька [56] показали, що особистісні кризи студентів зумовлені певною мірою кризою ідентичності, що пов'язується з неможливістю реалізації життєвих цілей, нереалізованістю «Я» - концепції.

Внутрішні та зовнішні чинники соціально-психологічної адаптації лише частково відображають зміст її динамічного аспекту. Дієві компоненти адаптаційного процесу репрезентовано в механізмах соціально-психологічної адаптації студентів.

1.2.2.3. Механізми та етапи соціально-психологічної адаптації.

Аналіз наукових джерел показав, що дослідники виділяють, зазвичай, *адаптивні механізми*, спрямовані на організацію поведінки (Т.Землякова,

О.Кузнєцова, А.Налчаджян) [22; 34; 42], та на активізацію внутрішньоособистісних характеристик (В.Моргун, С.Ткаченко) [63].

Зокрема, в дослідженнях деяких науковців адаптація до умов ВНЗ розглядається як процес цілісної, взаємообумовленої зміни характеристик особистості. Спираючись на дане положення, дослідниця виділила наступні адаптивні механізми: «емоційне заміщення», «інверсія агресивності», «стереотипізація – індивідуалізація».

Т.Землякова визначила адаптивні механізми емоційної поведінки студентів залежно від стадій адаптації: в процесі первинної адаптації провідним є механізм «емоційного реагування»; довготривала адаптація активізує механізм «емоційного заміщення»; на стадії стабільної адаптації діють механізми, які забезпечують готовність і продуктивність діяльності (механізм «емоційної готовності») [22]. Отже, механізми адаптації тісно пов'язані з окремими *етапами (стадіями) адаптації*.

У ряді робіт [2; 7; 22; 63] наводиться системна періодизація адаптаційного процесу з урахуванням початкової та кінцевої стадій адаптації: передадаптація, адаптування, постадаптація [2]; періоди пристосування, напруженої навчальної діяльності, професійної адаптації практичної спрямованості [7]; етап первинної та етап стабільної адаптації [22].

Щодо визначення кінцевого терміну адаптації в дослідженнях науковців простежуються істотні розходження. За окремими даними, адаптація завершується наприкінці другого – початку третього семестрів [32], за іншими даними – кінцевий термін адаптації має місце на третьому курсі. Також, в літературі наводяться дані про безперервний, постійний, нескінченний характер адаптаційного процесу загалом [68], та адаптації до умов студентського життя зокрема [2; 35; 50]. Саме положення про безперервний і постійний процес адаптації до умов ВНЗ визначається нами в якості вихідного в даному дослідженні. Аналіз наукових джерел [15; 32; 45; 47] показав, що процес навчання студентів у ВНЗ з першого по випускний курс супроводжується виникненням проблемних, стресових і кризових

ситуацій та явищ, і це, з нашої точки зору, вимагає від студентів постійної реалізації їх адаптаційних можливостей.

Отже, динамічний аспект соціально-психологічної адаптації репрезентовано як у змісті детермінант (умов, факторів, чинників), так і механізмів, а також етапів адаптаційного процесу. Важливим внутрішньоособистісним чинником соціально-психологічної адаптації є емоційний інтелект як здатність до розуміння та управління емоціями. Емоційна поведінка студентів в процесі адаптації регулюється адаптивними механізмами залежно від стадій адаптації (первинної, довготривалої, стабільної). Адаптація до соціально-психологічного середовища ВНЗ характеризується безперервністю адаптаційного процесу у зв'язку із кризовими періодами студентського життя (період входження до нової студентської групи, «екватор» навчання, випускний період). Результативні параметри адаптації відображено у змісті її статичного аспекту.

1.2.3. Статичний аспект соціально-психологічної адаптації.

В роботах дослідників [46;62] цей аспект відображено у вивченні адаптаційних властивостей (особистісних новоутворень, які набуваються у процесі адаптації), адаптаційної поведінки, адаптаційної свідомості особистості.

Статичному аспекту соціально-психологічної адаптації в нашій роботі приділяється особлива увага, оскільки ми притримуємося суб'єктно-орієнтованого підходу до розуміння змісту адаптації, спрямованому на вивчення особистості як суб'єкта адаптаційного процесу. Цей підхід ґрунтується на більш широких методологічних позиціях: суб'єктно – вчинковій парадигмі та гуманістичних положеннях психології [1; 38; 44]. Ми приймаємо ці позиції у зв'язку з тим, що в нашій роботі успішність адаптації особистості до соціально-психологічного середовища розглядається як поєднання внутрішньої (психологічне благополуччя) і зовнішньої (сприятливий статус) адаптованості, що відповідає основному положенню

гуманістичної психології про подвійність людського існування (констатацію внутрішнього і зовнішнього Я). При цьому ми розглядаємо студента як суб'єкта переживання, який в процесі адаптації спроможний усвідомлювати власні емоційні стани, обирати засоби подолання дискомфортичних емоцій і тим самим актуалізувати власний адаптаційний потенціал.

Результативність соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища ми розглядаємо за параметрами, виділеними В.Казміренко: 1) готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі; 2) включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків; 3) ідентифікація зі студентськими традиціями, нормами та ритуалами поведінки [27]. Аналіз наукових джерел дозволив нам виявити низку недостатньо досліджених питань стосовно кожного з виділених параметрів соціально-психологічної адаптації.

Готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі. Велику увагу дослідники приділяють вивченню особливостей поведінки в соціально-груповому середовищі [7; 18; 65], соціальної активності в студентському середовищі [70], задоволеності стосунками з членами групи, курсу, викладачами [32; 51], узгодженості уявлень про себе та про інших [7; 34]. Водночас, у зазначених дослідженнях, недостатня увага приділяється вивченню емоційних аспектів пристосування до соціально-групового середовища – динамічним характеристикам емоційного самопочуття, способам подолання дискомфортичних емоційних станів, що виникають в стресових ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків. Аналіз літературних джерел показав, що дослідниками у досить повній мірі проаналізовані: статусна визначеність та рівень домагань у комунікаціях [60], задоволеність кліматом у навчальній групі [48; 62]. Поряд із тим, недостатньо дослідженим залишається динамічний аспект системи внутрішньогрупових комунікативних виборів у зв'язку з кризовими періодами студентського життя (первинний період інтеграції до групи, «екватор» навчання).

Ідентифікація зі студентськими традиціями, нормами та ритуалами поведінки. Особливої уваги дослідники приділяють наступним показникам: рівень і форма ідентифікації себе зі студентською групою і спільнотою [51], цінності і ставлення до себе, інших, різних видів діяльності (самостварення [7; 12; 58], афіліативність [58]). У зв'язку з проблемою об'єктивності даних, найбільшої інформативності набувають дослідження підсвідомого компоненту ставлення до атрибутів студентського життя.

Аналіз джерел показав також, що в роботах вчених не диференційовані процесуальні та результативні показники соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. Грунтуючись на типології рівнів функціонування соціально-психологічної адаптації А.Фурмана [68], ми вважаємо доцільним розрізняти процесуальний (суб'єктний) та результативний (особистісний) рівні адаптації студентів. Виходячи з цих позицій, процесуальні показники соціально-психологічної адаптації репрезентовано в адаптивних засобах подолання стресових ситуацій, результативні – в характеристиках адаптованості.

Процесуальні показники соціально-психологічної адаптації. Адаптивні засоби подолання стресових ситуацій розглядаються дослідниками у зв'язку з особливостями адаптаційного реагування. Аналіз літературних джерел показав, що в більшості робіт адаптаційне реагування розглядається у формі психологічного захисту (захисний стиль реагування) або у вигляді стратегій допінг – поведінки (конструктивний стиль реагування).

З позицій суб'єктного підходу конструктивний стиль адаптаційного реагування (допінг – поведінка) є більш продуктивним в стресових ситуаціях, ніж захисний стиль, оскільки уможливорює осмислений вибір та саморозкриття внутрішньоособистісного потенціалу. В даному дослідженні комплекс обраних адаптивних стратегій буде розглядатися як система процесуальних показників соціально-психологічної адаптації особистості до стресових ситуацій міжособистісної взаємодії у студентському середовищі.

Результативні показники соціально-психологічної адаптації. Ми притримуємося визначення соціально-психологічної адаптованості як інтегральної психоформи внутрішнього світу людини, яка характеризує її як свідомого члена окремої соціальної спільноти [68, с. 104].

Більшість дослідників виокремлює внутрішні («суб'єктивні») та зовнішні («об'єктивні») критерії соціально-психологічної адаптованості [2]. В якості внутрішніх критеріїв соціально-психологічної адаптованості до студентського середовища вчені розглядають емоційне самопочуття [15; 19], ставлення до себе, до інших, до різних аспектів діяльності, психічне здоров'я [28], задоволеність своїм становищем у групі [57], задоволеність колективом [60].

В даній роботі ми спираємося на систему внутрішніх критеріїв соціально-психологічної адаптованості, запропоновану К.Роджерсом, Р.Даймонд [53], оскільки це відповідає нашим теоретичним позиціям. Ми погоджуємося зі твердженням, що адаптованість виявляється у досягненні гармонійного стану та відображається в системі показників суб'єктивного досвіду: самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності.

В якості зовнішніх критеріїв соціально-психологічної адаптованості дослідники виокремлюють: реальне становище в колективі, ділову експансивність [60], соціометричний статус в навчальній групі [51].

Загалом, розподіл критеріїв адаптованості на внутрішні та зовнішні відповідає гуманістичним уявленням про два різновиди адаптації: зовнішню (приспосовування до зовнішніх умов) та внутрішню (гармонізація внутрішнього світу особистості) [68]. У зв'язку з цим, ми вважаємо доцільним враховувати як внутрішні, так і зовнішні критерії адаптованості – соціально-психологічна адаптованість до студентського середовища виявлятиметься у ступені гармонійного поєднання психологічного благополуччя і сприятливого статусу у групі.

Динамічний та статичний аспекти розкривають зміст соціально-психологічної адаптації в досить узагальненій формі. Конкретизація змістовних характеристик адаптації пов'язана із визначенням ролі її внутрішньоособистісних чинників, серед яких значне місце належить емоційному інтелекту.

1.3. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості

1.3.1. Емоційний інтелект як психологічний феномен.

Виникнення поняття емоційного інтелекту пов'язане з дослідженням проблеми взаємодії емоцій та перцептивно-когнітивних функцій людини. Досить тривалий час вчені висували різні точки зору щодо характеру вказаної вище взаємодії. Погляди науковців різнилися з приводу визначення ролі емоцій в процесах розвитку та функціонування когнітивної сфери: одні з них вважали, що емоції відіграють деструктивну (дезорганізуючу) роль (П.Жане, Є.Клапаред, Л.Фестінгер, Д.Хебб та ін.); тоді як інші вчені намагалися розкрити конструктивне та адаптивне значення емоцій (П.Анохін, Л.Виготський, Р.Плутчик, Т.Рібо, С.Рубінштейн та ін.).

До другої половини ХХ століття в психологічних дослідженнях переважав когнітивний підхід: керівною визнавалася раціональна сфера психіки; емоції розглядалися (переважно в роботах західних дослідників) як фактор, що заважає інтелектуальній діяльності. Зростання наукового інтересу до регулюючої та адаптивної ролі емоцій пов'язується з утвердженням функціоналізму наприкінці ХХ століття. Дослідження вчених даного напрямку ґрунтувалися на положенні, що емоції та пізнавальні процеси були сформовані в ході адаптації людини до біологічного та соціального середовища, виконуючи при цьому певні життєво необхідні функції. Утвердження даного підходу привернуло увагу дослідників до необхідності поглибленого вивчення емоційної сфери людини, вплив якої на когнітивні

процеси став розглядатися як пояснювальна детермінанта механізмів їх функціонування.

У сучасних дослідженнях встановлено позитивний вплив емоцій на мнемонічні процеси (Дж.Бауер, Т.Сисоєва), на структуру інтелекту (Л.Засєкіна, А.Кепалайте, Ю.Черножук), на ефективність інтелектуальної та пізнавальної діяльності (О.Божок, С.Колот, О.Тихомиров, О.Чебикін), на успішність професійної діяльності (В.Бодров, В.Бойко, Г.Нікіфоров, О.Саннікова).

У психологічний обіг поступово були введені поняття, які відображають, за висловом Л.Виготського, «єдність афекту та інтелекту», а саме: «емоції інтелекту» (П.Анохін), «інтелектуальні емоції» (І.Васильєв, В.Метьюс), «емоційна пам'ять» (О.Громова, Ю.Ханін), «емоційне мислення» (Г.Орме). Найбільш повне узагальнення конструктивних взаємозв'язків між емоціями та інтелектом міститься в нещодавно введеному понятті «емоційний інтелект» (Дж.Майєр, П.Саловей).

1.3.1.1. Емоційний інтелект: сутнісний зміст та витоки дослідження.

Дослідження емоційного інтелекту у *зарубіжній психології* було започатковано в роботах Е.Торндайка (1920), Г.Гарднера (1983). Зокрема, Е.Торндайк проводив дослідження щодо вивчення здатності до розпізнавання емоцій, а Г.Гарднером розроблено теорію множинності форм інтелекту, у якій виокремлено типи інтелекту, пов'язані з емоційно-інтелектуальними здібностями (міжособистісний і внутрішньоособистісний) .

Хоча ґрунт для виділення емоційного інтелекту в окрему наукову категорію було підготовлено ще на початку ХХ століття, саме поняття «емоційний інтелект» з'явилося лише наприкінці століття в роботах американських дослідників – у 1990 році Дж.Майєр та С.Саловей визначили емоційний інтелект як групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій і емоцій інших людей .

Якщо ранні погляди Дж.Майєра та С.Саловея на сутнісну природу емоційного інтелекту були частково пов'язані з особистісними факторами, які входили до групи ментальних здібностей (чутливість, приязність), то подальші погляди вчених значно еволюціонували у напрямку інтелектуалізації поняття емоційного інтелекту. Дж.Майєр та С.Саловеї сконцентрували увагу на відмінностях, які відрізняють конструкт емоційного інтелекту від персональних факторів, та охарактеризували зміст емоційного інтелекту як сукупність розумових здібностей. Означене трактування склало підґрунтя для створення «моделі здібностей» емоційного інтелекту, у якій об'єднувальну функцію виконували когнітивні здібності.

Поряд з тим, інші дослідники емоційного інтелекту (Р.Бар-Он, Д.Гоулмен, Д.Люсін, К.Петрідес та ін.) виявили зв'язок його складових з особистісними факторами, що стимулювало виникнення так званих «еклектичних моделей», що трактують емоційний інтелект як специфічне психічне утворення з одночасною репрезентованістю когнітивних і особистісних характеристик.

Еклектичні моделі емоційного інтелекту отримали більшу розповсюдженість, хоча зміст окремих дослідницьких моделей характеризується досить різноманітним складом рис та властивостей, які визначалися особистісними характеристиками, віднесеними авторами моделі до конструкту емоційного інтелекту. Зокрема, модель Д.Гоулмена включає самосвідомість та самомотивацію ; модель Р.Бар-Она – адаптаційні здібності, стратегії подолання стресових ситуацій; модель К.Петрідеса, А.Фернхейма – загальний настрій. Водночас варто відзначити, що еклектичні моделі емоційного інтелекту недостатньо узгоджуються між собою.

У *вітчизняній психології* дослідження характеристик емоційно-інтелектуальної взаємодії можна визначити як прототипові форми емоційного інтелекту. Зокрема, Б.Додонов виокремлював «гностичні емоції», пов'язані з потребою у «когнітивній гармонії».

Наукові розробки з проблем емоційності та емоційної культури впроваджено в практику південноукраїнськими дослідниками. Теорія емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності (О.Чебикін) сприяла створенню комплексу психолого-педагогічних прийомів, спрямованих на забезпечення емоціогенних ефектів у навчальній діяльності. Під керівництвом О.Чебикіна досліджено онтогенетичні аспекти становлення емоційної зрілості (І.Павлова), вікові особливості емоційної саморегуляції (Н.Шевчук). У роботах С.Колот виявлено особливості формування емоційної культури студентів, проаналізовано смислові зв'язки між емоціями та пізнанням.

Вивчення окремих складових емоційного інтелекту започатковано в роботах О.Саннікової. Дослідниця виділила відмінні ознаки актуальних (ситуативних) емоцій та стійких (позаситуативних) емоційних переживань, емоційно-диференціальні відмінності щодо особливостей поведінки в стресових ситуаціях. Під керівництвом О.Саннікової досліджено емоційність як системоутворюючий фактор психологічної проникливості; якісні характеристики емоційності як індивідуально-типологічні чинники адаптивності особистості; диференціальну структуру емпатії.

Перші роботи вітчизняних дослідників, присвячені власне проблемі емоційного інтелекту, з'явилися в дослідженнях Дніпропетровської наукової школи. Під керівництвом Е.Носенко виділено концепти щодо операціоналізації поняття емоційного інтелекту, започатковано вивчення адаптивних та стресозахисних властивостей емоційного інтелекту, розвитку емоційного інтелекту. У роботі І.Аршави охарактеризовано адаптаційні властивості емоційного інтелекту.

У дослідженнях Е.Носенко, Н.Ковриги емоційний інтелект розглядається як «інтегральна властивість особистості – складова її внутрішнього світу», як «форма виявлення позитивного ставлення людини до себе, до інших, до світу», що відображає ціннісне значення емоційного

інтелекту. Вчені виокремлюють внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти прояву емоційного інтелекту.

Вагомим внеском у психологію емоційного інтелекту є дослідження вчених Київської школи. Зокрема, у роботах О.Власової досліджено онтологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми соціальних здібностей. Дослідниця визначає емоційний інтелект як «емоційно-інтелектуальну здатність, що полягає в емоційній сенситивності, обізнаності та здатності управляти емоціями, які дозволяють людині контролювати відчуття психічного здоров'я, душевної гармонії». На думку вченої, конструкт емоційного інтелекту містить евристичний потенціал, що сприяє успішності соціальної взаємодії. У роботі М.Березюк (під керівництвом О.Власової) було започатковано дослідження комунікативного потенціалу емоційного інтелекту.

У вітчизняних дослідженнях спостерігається тенденція до використання таких категоріальних концептів відображення змісту поняття емоційного інтелекту, як «емоційне самоусвідомлення» (О.Власова), «емоційна розумність» (Е.Носенко), «емоційна освіченість» (О.Приймаченко). Загалом, розкриття змісту емоційного інтелекту відбувається через застосування понять «здатність», «спроможність». При цьому наголошується на ціннісній сутності емоційного інтелекту, на його функціональній властивості відображати внутрішній світ особистості.

Необхідно зазначити, що відхід від класичного розуміння інтелекту (як здатності до абстрактного мислення) пов'язаний з виокремленням у структурі інтелекту метакогнітивних складників – евристичних стратегій, інтуїції, так званих «неявних знань», ментального досвіду. Це свідчить про визнання значущості особистісних ресурсів щодо пізнання та освоєння дійсності. Поряд із тим, поєднання інтелектуальних та особистісних характеристик стимулювало появу нових інтелектуальних конструктів.

У сучасній психології виокремлено наступні види інтелекту: практичний інтелект як засіб ефективного вирішення повсякденних

практичних завдань (Р.Стернберг); соціальний інтелект, пов'язаний з опрацюванням соціальної інформації (Е.Торндайк); емоційний інтелект як сукупність здібностей до розуміння та регуляції емоцій (Дж.Майер, П.Саловей); натуралістичний інтелект як здатність виявляти паттерни організації в природі; духовний інтелект як вияв інтересу до потаємних сторін життя та смерті; екзистенціальний інтелект як здатність до осмислення сенсу життя (Г.Гарднер); ефективний інтелект як здатність використовувати життєвий досвід із метою досягнення поставлених цілей (Р.Пеллігріно, М.Політіс); професійний інтелект як складова інтелектуальної готовності до праці (М.Смульсон); індивідуальний інтелект як пізнавальний інструмент суб'єкта діяльності у психічному відображенні, інтерпретації та перетворенні дійсності (Л.Засекіна. За даними Л.Засекіної, цілком реальним у майбутньому є введення у науковий обіг поняття «мотиваційний інтелект», що бере витоки з реверсивної теорії М.Аптера, та позначає здатність, за допомогою якої «людина видозмінює та пристосовує свої психологічні стани з метою досягнення успіху в житті».

Л.Засекіна припускає, що множинність форм диференціації інтелектуальних конструктів у сучасній психології інтелекту зумовлена неспроможністю академічного інтелекту пояснити функціонування людини в реальних життєвих ситуаціях лише когнітивним фактором. Поряд із тим, автор наголошує на поширенні серед сучасних науковців надмірної захопленості різноманітними формами практичного інтелекту, що призводить до теоретико-методологічної невизначеності та абстрактності поняття інтелекту як психологічної категорії.

Уявляється вірогідним, що поглиблене вивчення окремих інтелектуальних конструктів сприятиме уточненню наукового змісту останніх, що надасть можливість або виявити неправомірність існування виділених форм інтелекту, або дослідити їх ціннісний потенціал.

Отже, витоки дослідження емоційного інтелекту містяться у роботах як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Аналіз змісту концептуальних

положень дає підстави структурно визначити емоційний інтелект як двохкомпонентний конструкт, який складається з внутрішньоособистісного (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного (здатність до розуміння та управління емоціями інших людей) компонентів.

1.3.1.2. Теоретико-методологічний аналіз змісту емоційного інтелекту.

З метою конкретизації сутнісних характеристик емоційного інтелекту, доцільно проаналізувати його співвідношення зі змістом інших понять, суміжних з областю дослідження емоційного інтелекту (соціальний інтелект, емоційна компетентність, емоційне мислення).

Емоційний інтелект і соціальний інтелект. У науковій літературі відзначається схожість концептуально – операціонального складу емоційного та соціального інтелекту. Окремі дослідники розглядають емоційний інтелект як складову, або форму соціального інтелекту. Зокрема, О.Власова виокремлює емоційний інтелект у структурі соціальних здібностей, Р.Ріггіо відносить до системи соціальних навичок спілкування емоційну виразливість, емоційну чутливість, емоційний контроль. Дж.Майер та С.Саловей розглядають «соціальну компетентність» як форму вираження соціального інтелекту, «соціальну чутливість» – як форму вияву емоційного інтелекту. В інших дослідженнях (Р.Бар-Он, Д.Гоулмен, М.Манойлова) відзначається, що емоційний інтелект вміщує у свій зміст складові соціально-інтелектуального конструкту. В обох випадках конструкти емоційного та соціального інтелекту частково ототожнюються.

Д.Люсін здійснив спробу конкретизувати межі вияву емоційного та соціального інтелекту – він виокремив у структурі емоційного інтелекту міжособистісні характеристики, які пов'язує лише з когнітивними і емоційними факторами (розуміння та управління емоціями інших). На нашу думку, в цьому і полягає основна відмінність між емоційно-інтелектуальним

та соціально-інтелектуальним конструктами: емоційний інтелект завжди є спрямованим на емоційний (*внутрішній*) світ особистості, тоді як соціальний інтелект пов'язаний із поведінковими (*зовнішніми*) проявами. Окрім того, дослідниками зазначається, що емоційний інтелект може бути спрямованим як на емоційний світ інших людей, так і на власний світ емоцій, а це суперечить традиційному розумінню соціального інтелекту.

Емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоційне мислення.

Хронологічно поняття «емоційна компетентність» було введено в психологію майже одночасно з поняттям «емоційний інтелект». У 1990 році К.Саарні об'єднала у складі емоційної компетентності сукупність когнітивних здібностей, соціальних навичок та емоційного досвіду. Недостатня операціоналізація поняття призвела до методологічної невизначеності: емоційний інтелект почали ототожнювати з емоційною компетентністю. Зокрема, Д.Гоулмен виділив у складі емоційної компетентності два споріднених компоненти («особистісна компетентність» і «соціальна компетентність») та відніс до її структурного змісту елементи, що складають структуру емоційного інтелекту.

Аналізуючи співвідношення понять «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність» І.Андрєєва робить висновок про їх змістовну нетотожність. На думку вченої, емоційна компетентність уявляє собою сукупність емоційних знань, вмінь та навичок, тоді як емоційний інтелект традиційно розуміється як здатність. Отже, поняття «емоційна компетентність» набагато ширше ніж поняття «емоційний інтелект». Емоційна компетентність є *комплексом знань* (форма емоційного досвіду); емоційний інтелект є *засобом*, що надає можливість використовувати ці знання в ході життя (тобто реалізувати емоційний досвід), та одночасно сприяє їх поповненню (розширенню емоційного досвіду).

Більш вузьким, у співвідношенні зі змістом емоційного інтелекту, є поняття «емоційне мислення». У дослідженні Г.Орме емоційне мислення ототожнюється з емоційним інтелектом, змістовна сутність емоційного

інтелекту трактується специфічно – «емоційний інтелект це не лише розуміння, це ще й здійснення найкращих рішень». Поряд з тим, І. Андрєєва акцентує увагу на суттєвій відмінності поняття емоційного мислення від інших категорій емоційно-інтелектуального змісту – «емоційне мислення являє собою *процес* переробки емоційної інформації». Цим дослідниця конкретизує зміст поняття, що полягає в обмеженості його вияву поза когнітивною сферою.

Отже, існують відмінності між емоційним інтелектом та низкою суміжних понять (соціальний інтелект, емоційна компетентність, емоційне мислення), внаслідок чого емоційний інтелект можна охарактеризувати як компонент пізнання, спрямований на внутрішній світ особистості, як засіб накопичення та реалізації емоційного досвіду.

1.3.1.3. Етапи та напрямки дослідження емоційного інтелекту.

У дослідженні концепту емоційного інтелекту можна умовно виокремити два основних етапи.

Перший етап – від початку 90-х років до початку ХХ ст. – за своєю суттю можна означити як «прогностичний», оскільки він характеризується розповсюдженням тверджень неакадемічної психології про виняткову впливовість емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності людини.

Поряд із тим, на даному етапі проводяться перші експериментальні дослідження емоційного інтелекту, здійснюється операціоналізація емоційно-інтелектуального конструкту, що сприяло утворенню наукового статусу феномену емоційного інтелекту.

Другий етап – від початку ХХ ст. до теперішнього часу – можна охарактеризувати як «диференційний». На даному етапі інтенсивно проводяться прикладні експериментальні дослідження. Поряд із тим, як і на попередньому етапі, недостатньо уваги приділяється теоретико-методологічній обґрунтованості емоційно-інтелектуального конструкту, валідності методів вимірювання емоційного інтелекту. Відзначається, що

практичний інтерес до проблеми емоційного інтелекту значно випереджає рівень її теоретичної розробки.

Аналіз наукових джерел з проблеми емоційного інтелекту дозволив нам узагальнити результати сучасних досліджень, об'єднавши їх у три основні напрямки: роль емоційного інтелекту у життєдіяльності та самоздійсненні особистості, потенціал емоційного інтелекту у спілкуванні, вплив емоційного інтелекту на професійну діяльність людини.

Емоційний інтелект у сфері життєдіяльності та самоздійснення особистості. Накопичено дані про роль емоційного інтелекту в самоактуалізації, гармонізації внутрішнього світу особистості, толерантному ставленні до інших, в мотиваційних прагненнях, в успішній самореалізації, задоволеності способом життя.

Дослідження даного напрямку ґрунтуються переважно на визначенні емоційного інтелекту як складного психічного утворення, що вміщує як когнітивні, так і особистісні характеристики (так звана «еклектична» модель емоційного інтелекту). Поряд із тим, недостатньо з'ясована роль когнітивних здібностей емоційного інтелекту (ідентифікація емоцій, їх операціональна обробка) в успішному функціонуванні людини.

Емоційний інтелект у сфері спілкування. Науковці дослідили роль емоційного інтелекту в процесах соціальної перцепції, комунікативний та евристичний потенціал емоційного інтелекту в інтегративних процесах внутрішньогрупової взаємодії, зв'язок емоційного інтелекту з лідерською обдарованістю. Встановлено зв'язок між складовими емоційного інтелекту та навичками міжособистісного спілкування, задоволеністю взаєминами, відсутністю негативної взаємодії з референтним оточенням.

Емоційний інтелект у професійній діяльності. Підтверджено вплив емоційної стійкості на успішність професійної діяльності в стресових умовах; в організаційній сфері, в акторській діяльності; визначено роль емоційного інтелекту в педагогічній діяльності. У дослідженнях даного напрямку спостерігається певна суперечливість даних. З одного боку, відзначається

адаптивність емоційного інтелекту в професійній діяльності, з іншого – не вистачає переконливих даних щодо вагомого впливу емоційного інтелекту на ефективність діяльності. Це дає підстави вважати емоційний інтелект значущою, але не визначальною детермінантою професійної успішності.

Таким чином, аналіз наукових джерел показав, що емоційний інтелект є складним психологічним феноменом, який змістовно включає як когнітивні, так і ментальні характеристики. Методологічна невизначеність поняття емоційного інтелекту та недостатня валідизація методів його вимірювання ускладнюють проведення експериментальних досліджень. Поряд із тим, накопичено переконливі дані, які підтверджують адаптивний потенціал емоційного інтелекту.

1.3.2. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації

1.3.2.1. Роль емоційного інтелекту в продукуванні позитивних уявлень про себе та інших.

Наше дослідження ґрунтується на суб'єктному підході, згідно якому продукування уявлень про себе та про інших відбувається у вимірі індивідуально-неповторного, ціннісно-сислового сприймання та пізнання зовнішнього і внутрішнього світу. При цьому визначальною є здатність до рефлексії – осмислення та усвідомлення особистісних особливостей, емоційних реакцій, переживань не тільки власних, але й інших людей. Саме в усвідомленні емоційних переживань, пов'язаних з перетвореннями у внутрішньому та зовнішньому світі, і виявляється роль емоційного інтелекту.

За К.Роджерсом, відкритість переживанню (що включає емоційність та рефлексію) є найбільш важливою характеристикою повноцінного функціонування людини. Осмислення емоційних переживань сприяє конгруентності оцінки (узгодженості уявлень) і підвищенню ступеня прийняття себе та інших; тоді як ігнорування емоційних переживань

(особливо дискомфортних) призводить до їх накопичення у підсвідомості, що викликає відчуття тривоги та порушує конгруентність оцінних суджень.

Отже, усвідомленість емоційних переживань обумовлює конгруентність уявлень, ступінь прийняття себе та інших людей.

Дані, що наводяться вченими про зв'язок між усвідомленістю переживань та повноцінним функціонуванням, між самоприйняттям, комфортними емоційними переживаннями та відчуттям психологічного благополуччя, між емоційним ставленням до життя, до себе, до інших та відчуттям суб'єктивного благополуччя, дають підстави розглядати емоційний інтелект як важливу умову продукування позитивних уявлень про себе, інших, якість життя.

Уявлення про себе. У дослідженні Е.Носенко, Н.Ковриги показано, що високий рівень сформованості емоційного інтелекту пов'язаний з підвищенням відчуття позитивної самооцінки і позитивного ставлення до себе як суб'єкта діяльності. Це засвідчує роль емоційного інтелекту у формуванні позитивної Я-концепції у процесі життєдіяльності.

Поряд із тим, існують й відмінні дані, які пояснюються впливом зовнішніх чинників. Зокрема у дослідженні І.Аршави виявлено відсутність розбіжностей щодо показників самоприйняття у студентів із різним рівнем емоційного інтелекту на початковому етапі адаптації до умов ВНЗ. Отримані дані пояснюються впливом об'єктивних чинників, пов'язаних із нещодавнім вступом до навчального закладу – ситуація вступних іспитів може негативно вплинути на оцінку власних можливостей будь-якої людини, до того ж високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із підвищеною вимогливістю до себе, що може зумовлювати підвищення самокритичності та зниження самоприйняття в стресових ситуаціях.

Уявлення про себе та ступінь самоприйняття пов'язані також з рівнем сформованості окремих складових емоційного інтелекту. Згідно даних, наведених І.Андрєєвою, високий рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (здатність до розуміння та управління власними

емоціями) сприяє позитивному самостваленню – ціннісному ставленню до власних позитивних якостей, самоповазі, безумовному прийняттю самого себе. Водночас підвищення рівня регулятивного компоненту міжособистісного емоційного інтелекту (здатності до управління емоціями інших) слабо пов'язане з позитивним ставленням до себе; на нашу думку, це обумовлено вибором суб'єкта спілкування технік міжособистісного впливу – усвідомлення маніпулятивного характеру управління емоціями інших людей може викликати внутрішнє невдоволення та призводити до зниження ступеня самоприйняття.

Отже, можемо констатувати більш тісний зв'язок між ступенем самоприйняття та рівнем внутрішньоособистісного емоційного інтелекту, порівняно з міжособистісним. Рефлексія та регуляція власних емоційних переживань більше сприяють внутрішній узгодженості уявлень про себе, ніж осмислення емоційних проявів інших людей.

Уявлення про інших. Продукування уявлень про інших людей пов'язується дослідниками переважно з функціонуванням міжособистісного емоційного інтелекту. Сформованість здатності до розуміння емоцій інших сприяє орієнтації на іншу людину, більш інтенсивним переживанням позитивних емоцій із приводу спілкування.

У науковій літературі наведено дані про наступні характеристики ставлення до інших залежно від рівня емоційного інтелекту:

1. Толерантність. Вважається основною характеристикою людини з високим рівнем емоційного інтелекту. Наприклад з'ясовано, що ситуації, які найчастіше провокують невдоволеність іншими (сварки, конфлікти з оточуючими, незадоволеність їхньою поведінкою та ін.), меншою мірою викликають емоційні переживання негативного знаку в осіб із високим рівнем міжособистісного емоційного інтелекту.

2. Просоціальність. Підвищення рівня емоційного інтелекту пов'язане із здатністю вибачати, зниженням агресивних тенденцій, із позитивним ставленням до досягнень інших людей.

3. Довіра. Здатність до аналізу власних та чужих мотивів і почуттів викликає довіру та симпатію до партнерів по спілкуванню, прагнення до співпраці.

Уявлення про якість життя. Високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний з характеристиками самоактуалізації [9], відчуттям досягнення успішної самореалізації.

Зокрема, І.Андрєєва виявила зв'язок між високим рівнем здатності до усвідомлення емоцій та прагненням до знань про навколишній світ, синергійним сприйняттям світу, переживанням нерозривності минулого, теперішнього, майбутнього. І.Філіппова охарактеризувала зв'язок між емоційною свідомістю та якістю життя, що знаходить прояв у задоволеності життям.

Також накопичено дані, що емоційний інтелект є складовою у досягненні відчуття щастя.

Отже, на підставі викладеного матеріалу можна зробити висновок про те, що рівень емоційного інтелекту суттєво впливає на продукування уявлень про себе та про інших. Усвідомлення власних емоцій та емоцій інших пов'язане з відчуттям психологічного благополуччя (прийняттям себе та інших, ціннісним уявленням про життя). Поряд із тим, недостатньо вивченими залишаються питання, пов'язані з роллю емоційного інтелекту в узгодженості уявлень у стресових ситуаціях та кризові періоди життя.

1.3.2.2. Роль емоційного інтелекту в подоланні стресових станів.

Будь-яка стресова ситуація супроводжується виникненням напруження, що може викликати переживання дискомфортних (тривожних, депресивних, фрустраційних) станів. У межах суб'єктного підходу, стрес – це переживання суб'єктом стану неспроможності реалізувати власні прагнення, що може мати різні наслідки, залежно від значущості цих прагнень для даного суб'єкта, наявності у нього достатніх внутрішніх ресурсів для подолання стресової

ситуації. Актуалізація внутрішньоособистісного потенціалу подолання стресової ситуації виявляється у здатності людини до управління емоціями.

Процес управління емоціями пов'язаний з проблемою співвідношення раціонального та емоційного функціонування особистості. У теорії М.Боуена ступінь злитності/роздільності емоційної та інтелектуальної систем відображається в категоріальному понятті: «диференціація Я». Низький рівень диференціації Я характеризується домінуванням емоційної системи над інтелектуальною (незалежно від рівня абстрактного інтелекту), менш вираженими є пластичність та адаптивність; стрес призводить до дисфункціональних розладів. Високий рівень диференціації Я полягає в автономному, кооперативному функціонуванні інтелектуальної та емоційної систем; у даному випадку характерними є адаптивність, стресостійкість, незалежність від емоційних настроїв оточення.

О.Саннікова виокремлює способи виходу з кризової ситуації, які залежать від співвідношення емоційного та раціонального компонентів вибору стратегій копінг-поведінки: домінування емоційного компоненту характеризується імпульсивністю, ускладненістю вибору; домінування раціонального компоненту пов'язується з аналітичністю, розумінням ситуації.

Ми притримуємося визначення копінг-поведінки як цілеспрямованої соціальної поведінки, що надає можливість суб'єкту подолати стрес або складну життєву ситуацію адекватними (особистісним властивостям або ситуації), усвідомленими способами стратегій дій.

Ґрунтуючись на положенні, що емоційний інтелект є мірою поєднання раціонального та емоційного в людині, вважаємо можливим розглядати цей емоційно-інтелектуальний конструкт як внутрішню детермінанту вибору копінг-поведінки. З нашої точки зору, роль емоційного інтелекту в стресових ситуаціях виявлятиметься у здійсненні вибору між прийняттям (усвідомленням) або уникненням дискомфортних станів, що визначатиме особистісний вибір суб'єкта переживання емоцій.

Вибір копінг-стратегій залежно від рівня емоційного інтелекту.

Уперше дослідження з зазначеної тематики було проведено Р.Бар-Оном, який встановив, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту більш схильні до вибору стратегій проблемно-орієнтованого спектру, особи з низьким рівнем емоційного інтелекту – обирають, переважно, емоційно-орієнтовані стратегії.

У дослідженні Е.Носенко, Н.Ковриги встановлено зв'язок між високим рівнем сформованості емоційного інтелекту та вибором подолаючої стратегії «концентрація на проблемі», як такої, що є найбільш продуктивною за стресових умов. Виявлений зв'язок вчені пояснюють високим рівнем відчуття психологічного благополуччя, який притаманний особам із високим рівнем емоційного інтелекту. Вибір досліджуваними з високим рівнем емоційного інтелекту копінг-стратегії, орієнтованої на вирішення проблеми, було підтверджено в дослідженні І.Аршави – дослідниця наводить дані, що серед стресостійких осіб, більшість надає перевагу стратегії «концентрації на завданні», тоді як серед осіб з низьким рівнем емоційної стійкості – обирає стратегію «уникнення».

Дослідниками відзначається парадоксальність вибору стратегій, орієнтованих на проблему, особами з високим рівнем емоційного інтелекту, адже в даному випадку найбільш ефективно повинно було б відбуватися управління власними емоціями. Поряд із тим, можна припустити, що зазначений вибір обумовлений актуалізацією в стресових ситуаціях різних компонентів емоційного інтелекту: в осіб із високим рівнем емоційного інтелекту актуалізується раціональний компонент (здатність до розуміння емоцій), що й сприяє вирішенню проблеми; в осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту – регулятивний компонент (здатність до управління емоціями), пов'язаний з усуненням дискомфорту переживань. До того ж, низький рівень сформованості емоційного інтелекту більше пов'язаний з фіксацією на стресових переживаннях, що також зумовлює використання стратегій, спрямованих на їх нейтралізацію.

Щодо гендерних відмінностей вибору копінг-стратегій залежно від рівня емоційного інтелекту, то показано переважний вибір емоційно-орієнтованих стратегій в осіб жіночої статі, що, вірогідно, пов'язано з більшою емоційністю жінок.

Поряд із тим необхідно відзначити ряд проблемних питань, які дискутуються серед дослідників. Зокрема, спірним є питання щодо оцінки продуктивності проблемно-орієнтованих та емоційно-орієнтованих стратегій. З одного боку, зазначається, що стратегії емоційно-орієнтованого спектру є менш адаптивними і навіть сприяють посиленню стресу, з іншого – відзначається, що на першому етапі подолання більш ефективними є саме емоційно-орієнтовані стратегії, які з часом поступаються місцем проблемно-орієнтованим. Оптимальною можна визнати позицію, що відстоює ситуативну значущість стратегій: залежно від контексту ситуації будь-яка стратегія може видатися адаптивною або малоефективною.

Недостатньо вивченим є питання стосовно способів подолання дискомфортних емоційних станів (фрустраційних, депресивних) осіб із різним рівнем емоційного інтелекту. Поряд із тим, наводяться переконливі дані щодо зниження інтенсивності переживань негативних емоцій (страху, гніву, сумування), рівня тривожності, депресивності, у зв'язку з підвищенням рівня емоційного інтелекту.

Суперечливим є питання стосовно стресостійкості осіб із високим рівнем емоційного інтелекту. У ряді робіт показано, що високий рівень сформованості емоційного інтелекту характеризується стресозахисними властивостями, поряд із тим, зустрічаються скептичні припущення щодо вірогідності виникнення дистресу в осіб із високим рівнем окремих складових емоційного інтелекту. Наприклад, існує точка зору, що високий рівень здатності до розуміння емоцій інших може провокувати в напружених ситуаціях посилення депресивності, песимізму, суїцидальних думок у зв'язку з підвищеною чутливістю як до позитивних, так і до негативних емоційних проявів інших людей.

Загалом, у науковій літературі зазначається, що стратегії психологічного подолання можна тренувати, що може сприяти розвитку стресозахисного потенціалу осіб із різним рівнем емоційного інтелекту.

Отже, не зважаючи на велику кількість недостатньо з'ясованих питань, можна констатувати регулятивну роль емоційного інтелекту в подоланні стресових станів. Підвищення рівня емоційного інтелекту сприяє посиленню комфортності емоційного самопочуття.

1.3.2.3. Роль емоційного інтелекту в організації комунікативної поведінки. Змістовними характеристиками комунікативної поведінки суб'єкта спілкування є цілеспрямованість дій, адекватність реальній ситуації спілкування.

Ми спираємося на визначення спілкування як процесу інтеракційно-колективного творення спільноти, де кожний із учасників інтерсуб'єктної взаємодії емоційно реагує на впливи оточення, водночас спрямовуючи на нього власну активність. Внаслідок подібної взаємодії формується суб'єкт переживання емоцій, пов'язаних із міжособистісними стосунками.

Особливо важливими у процесі спілкування є емоційно-динамічні характеристики особистості, здатність до емпатії, які зумовлені ступенем функціонування емоційного інтелекту.

Спираючись на вищезазначені положення, ми вважаємо доцільним розглядати роль емоційного інтелекту в організації комунікативної поведінки в інтеракційному вимірі (емоційний інтелект і статусно-рольові позиції) та власне комунікативному (комунікативний потенціал емоційного інтелекту).

Емоційний інтелект і статусно-рольові позиції. У дошкільному колективі діти з низьким рівнем сформованості емоційного інтелекту частіше оцінюються однолітками як небажані партнери по спілкуванню; дошкільники з високим рівнем емоційної складності (розмаїттям емоційного досвіду) є більш популярними як у дитячому колективі, так і серед дорослих, ніж діти з

низьким рівнем емоційної складності. Непопулярність серед однолітків дітей дошкільного віку може бути зумовлена також характеристиками емоційної поведінки їх батьків (надмірна емоційна дистанційованість від дитини, емоційна нерівноваженість).

У колективі молодших школярів ріст статусних позицій пов'язаний більше зі збільшенням соціальної експансивності, ніж складових емоційного інтелекту.

У підлітковому колективі свідоме прагнення до емоційного самоконтролю (вміння управляти власними емоціями та приймати відповідальність за власні переживання) суттєво впливає на підвищення показників неформального статусу. Поряд із тим, розвитку зовнішньо орієнтованих емоційних здібностей (емпатії, системній ідентифікації невербальних проявів інших людей) сприяє реалізація установки на домінування.

У юнацькому колективі ситуація дещо змінюється – високий рівень здатності до усвідомлення власних емоцій не тільки не сприяє, а навіть перешкоджає фіксації впливових статусних позицій. Вірогідно, це обумовлено наявністю інших інтраіндивідуальних чинників, які здійснюють більш вагомий вплив на розподіл статусних позицій. Наприклад, О.Власова зазначає, що в юнацькому віці провідну роль у здійсненні реального впливу відіграє установка на творче самовираження. За даними дослідження А.Мітлош, соціальний інтелект відіграє більш важливу роль у формуванні лідерської обдарованості в юнацькому віці, ніж емоційний інтелект.

У дорослому віці вплив емоційного інтелекту на розподіл неформальних статусних позицій досліджено недостатньо, хоча й зазначається, що емоційний інтелект є невід'ємною складовою лідерських якостей. Загалом, у літературі більше наводяться дані про зв'язок між емоційним інтелектом та формально-статусною структурою, управлінськими якостями. Зокрема встановлено, що емоційний інтелект є важливою складовою у структурі особистості керівника: найбільш успішні керівники

характеризуються найвищим рівнем емоційної самосвідомості, емоційного контролю, здатності впливати на емоційні стани інших. Емоційний інтелект мінімізує вірогідність вибору потурального стилю, як найменш ефективного, і при цьому забезпечує вибір оптимального управлінського стилю.

Отже, можна констатувати двохпозиційність комунікативної поведінки емоційно-інтелектуальної особи: з одного боку – це атрактивна особистість, що має лідерські якості, владна над іншими, спрямована на популярність серед інших; з іншого – компетентна особистість, емоційно зріла, розсудлива, заглиблена у світ переживань і спрямована на стабільність стосунків, а не на їх об'єм. Зазначена «подвійність» функціонування особи із високим рівнем емоційного інтелекту обумовлена, на нашу думку, впливом різних компонентів емоційного інтелекту: раціональний компонент емоційного інтелекту (здатність до розуміння власних емоцій і емоцій інших) більше сприяє формуванню «компетентної» особистості, регулятивний компонент емоційного інтелекту (здатність до управління власними емоціями та емоціями інших) – стимулює розвиток якостей «атрактивної» особистості.

Комунікативний потенціал емоційного інтелекту. Високий рівень міжособистісного емоційного інтелекту сприяє налагодженню міжособистісних стосунків, товариськості, встановленню контакту. Значною мірою це пов'язано з особливостями темпераменту – в дослідженнях встановлено кореляційний зв'язок між складовими міжособистісного емоційного інтелекту та екстраверсією, відзначається, що інтроверти характеризуються більш низькими показниками емоційного інтелекту.

Підвищення рівня внутрішньоособистісного емоційного інтелекту пов'язане з посиленням відчуття впевненості у власних силах, і, поряд із тим, із критичністю і скептицизмом. Управління власними емоціями сприяє зниженню домінантності, збільшенню поступливості і довірливості. Це можна пояснити здатністю осіб із високим рівнем емоційного інтелекту до нейтралізації емоцій, пов'язаних з агресивними імпульсами. У дослідженні

І. Андрєєвої встановлено позитивний вплив рівня внутрішньоособистісного емоційного інтелекту на зниження частоти переживання негативних емоцій, що можуть провокувати агресивну поведінку – емоцій гніву, страху, почуття провини.

Агресивність, як показано в низці досліджень, найменш притаманна особам із високим рівнем як внутрішньоособистісного, так і міжособистісного емоційного інтелекту. Складові емоційного інтелекту більше корелюють з чинниками просоціальної поведінки людини: альтруїстичною установкою, асертивними діями, доброзичливістю.

Отже, в організації комунікативної поведінки суттєву роль відіграє емоційний інтелект. Складові внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту неоднаково впливають на розподіл статусно-рольових позицій та формування комунікативних властивостей особистості, проте їх значення для даної сфери є вагомим.

Поряд із тим, саме у сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є найбільш неоднозначним: недостатньо з'ясований зв'язок між складовими емоційного інтелекту та величиною комунікативного статусу у різні вікові періоди, не визначені складові внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, які обумовлюють атрактивність та лідерські якості. Ці дані вимагають подальшого дослідження.

Таким чином, аналіз літературних джерел показав, що емоційні аспекти соціально-психологічної адаптації досліджено недостатньо. Впливовим чинником, що обумовлює успішність процесу адаптації особистості, є емоційний інтелект як здатність до розуміння та управління емоціями. Аналіз та узагальнення наявного матеріалу дозволили авторів попередньо констатувати, що основними сферами соціально-психологічної адаптації, на які впливає емоційний інтелект, є когнітивна (сфера уявлень про себе, інших, якість життя), емоційна (сфера емоційного самопочуття), поведінкова (сфера комунікативної поведінки). З позицій автора роль емоційного інтелекту в процесі адаптації особистості виявляється в усвідомленні емоційних

переживань, що сприяє здійсненню комунікативного вибору суб'єкта переживання між внутрішньою (компетентність і спрямованість на глибину взаємин) та зовнішньою (атраактивність і спрямованість на популярність) стороною спілкування.

РОЗДІЛ II

СФЕРИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ ДО СТУДЕНТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА

Теоретичний аналіз ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості показав доцільність дослідження впливу здатності до розуміння та управління емоціями на процесуальні та результативні показники адаптації студентів. З метою дослідження особливостей впливу емоційного інтелекту на когнітивну (уявлення про себе і про інших), емоційну (емоційне самопочуття), поведінкову (комунікативний статус) сфери соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища було проведено констатуючий етап дослідження. Другий розділ висвітлює його процедуру і репрезентує отримані результати.

2.1. Програма емпіричного дослідження

З метою вивчення впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища було сформульовано основні завдання емпіричної частини дослідження:

1. виявити рівень емоційного інтелекту студентів;
2. встановити зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристики соціально-психологічної адаптації студентів;
3. визначити особливості впливу емоційного інтелекту на показники соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища.

Дослідження було проведено на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Дослідженням було охоплено 42 студента I-IV-х курсів очної форми навчання.

В ході конкретизації емпіричних методів нами було сформовано комплекс методик у відповідності до загальних принципів підбору методичного інструментарію.

Підбір комплексу методик ґрунтується на програмі дослідження соціально-психологічної адаптації, запропонованої В.Казміренко [27]. У відповідності до предмету та завдань даного дослідження в зазначеній моделі нами було поглиблено емоційний аспект адаптації, виокремлено процесуальні (вибір допінг – стратегій) та результативні (система суб'єктивних уявлень, система цінностей та ставлень, система міжособистісних виборів) показники соціально-психологічної адаптації.

Методичне забезпечення дослідження емоційного інтелекту.

Залежно від теоретичної спрямованості («ЕІ як здібність» або «ЕІ як особистісна риса») інструментальні засоби вимірювання ЕІ можна розподілити на:

1. методики, засновані на самозвітності – факторні опитувальники EQ-і (Р.Бар-Он), SSRI (Н.Шутт та ін.), ECI (Д.Гоулман та ін.), TEIQue (К.Петрідес, А.Фернхейм), ЕмІн (Д.Люсін), MEI (М.Манойлова) ;
2. методики, засновані на виконанні завдань вербального та невербального змісту – тести MEIS, MSCEIT (Д.Карузо, Дж.Майєр, П.Саловей).

У відповідності до теоретичних положень, прийнятих в даній роботі, в якості психодіагностичного інструменту дослідження емоційного інтелекту було обрано опитувальник ЕмІн, спрямований на оцінювання впевненості у власній емоційній компетентності. Теоретичне підґрунтя методики склала двохкомпонентна модель емоційного інтелекту, що складається зі внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного емоційного інтелекту (здатність до розуміння та управління емоціями інших людей). Структурно опитувальник складається зі 46 тверджень, що оцінюються за наступними варіантами відповідей: «зовсім не згоден», «скоріше не згоден», «скоріше

згоден», «повністю згоден». Надані відповіді переводяться у бальну систему оцінок та підраховуються за допомогою ключа згідно методики.

Методики діагностики показників соціально-психологічної адаптації.

Емоційні стани людини є інформативними показниками перебігу процесу адаптації. З метою вивчення динаміки емоційного самопочуття в процесі соціально-психологічної адаптації, в даному дослідженні було використано наступні методики: варіант методики діагностики рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко, адаптованої О.Кокун для студентської аудиторії (додаток А.1); методику диференціальної діагностики депресивних станів В.Зунге. Означені методики були обрані нами у зв'язку з їх високою надійністю та результативністю.

З метою вивчення особливостей емоційного самопочуття студентів в умовах ВНЗ, нами було використано анкетування – з дотриманням загальних вимог щодо конструювання анкет (правил побудови, композиції, перевірки та апробації анкети було розроблено анкету селективного типу «Емоційне самопочуття в процесі адаптації» (додаток А.2);

Для вивчення процесуальних показників соціально-психологічної адаптації також застосовуються методики, спрямовані на діагностику варіативності копінг – поведінки. *Опитувальник Ways of Coping Questionnaire (WOCQ)*, що було використано в даному дослідженні, спрямований на вивчення вибору стратегій поведінки в процесі подолання стресових ситуацій. Методика містить 60 тверджень та складається з восьми шкал, що характеризують спектр емоційно-зорієнтованої та проблемно-зорієнтованої копінг – поведінки. В інструкції до методики досліджуваним пропонується відтворити стресову ситуацію, пов'язану із проблемами у сфері міжособистісних взаємин в умовах ВНЗ, та оцінити можливі засоби подолання ситуації у відповідності до розробленої шкали оцінок.

Адаптованість особистості є результативною складовою соціально-психологічної адаптації. У даному дослідженні було прийнято підхід, при якому розрізняються внутрішній та зовнішній аспекти адаптованості

особистості. Зовнішня соціально-психологічна адаптованість пов'язана з успішністю у спілкуванні, та виражається у відповідності засобів соціальної поведінки нормам конкретної групи, що сприяє інтеграції особистості та середовища. Формальним показником зовнішньої соціально-психологічної адаптованості студента є соціометричний статус у групі. Внутрішній аспект соціально-психологічної адаптованості є пов'язаним із суб'єктивним відчуттям самототожності. За К.Роджерсом, саме стан внутрішньої адаптованості є первинним та найбільш стабільним, оскільки є проявом внутрішньої духовної гармонії, самоприйняття та прийняття інших людей, усвідомлення власної відповідальності.

Для діагностики показників внутрішньої соціально-психологічної адаптованості особистості в даному дослідженні було використано методика діагностики соціально-психологічної адаптованості К.Роджерса та Р.Даймонд, методика кольорових метафор І.Соломіна, метод соціометрії (емоційна експансивність, коефіцієнт задоволеності взаєминами). Ці діагностичні засоби були обрані нами у зв'язку з рекомендаціями щодо підбору дослідницького інструментарію, валідного для вивчення показників соціально-психологічної адаптації.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонд заснована на феноменологічній теорії особистості, центральним конструктом якої є «Я-концепція». За різновидом методика належить до опитувальних методів, за структурою містить 101 твердження, кожне з яких оцінюється за шкалою від 0 до 6 балів. Оцінка показників відбувається шляхом вирахування «сирих» балів у відповідності до ключа. В даній методиці пропонуються тестові норми, що диференціюють рівень розвитку окремих характеристик особистості.

Соціометричні методи ефективно застосовуються в дослідженнях проблеми соціально-психологічної адаптації.

2.2. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів

2.2.1. Рівень емоційного інтелекту студентів.

Дані, отримані за опитувальником ЕМІн було проаналізовано в окремих вікових групах. Аналіз даних був спрямований на вивчення відмінностей у показниках емоційного інтелекту в різних групах студентів шляхом застосування t-критерію для незалежних вибірок (додаток Б.1).

Суттєвих відмінностей щодо рівня сформованості емоційного інтелекту в окремих вікових групах (студентів молодших та старших курсів) не встановлено.

З метою вивчення загального рівня емоційного інтелекту студентів було проведено аналіз даних, отриманих за опитувальником ЕМІн. За даними аналізу всіх досліджуваних було розподілено на три групи, що відповідають різним рівням прояву емоційного інтелекту.

За показниками, першої групи відповідають середньому, другої групи – низькому та дуже низькому, третьої групи – високому та дуже високому рівням прояву емоційного інтелекту відповідно до нормованих показників за методикою ЕМІн.

Отримані в нашому дослідженні дані узгоджуються з нормами, що наводяться автором опитувальника ЕМІн, та відповідають принципу відсоткового розподілу: дуже низькі значення охоплюють 10% найбільш низьких балів, низькі значення складають діапазон від 11% до 30%, середні значення – від 30% до 70%, високі значення – від 71% до 90%, дуже високі значення – від 91% до 100%.

Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками процесу адаптації студентів. На наступному етапі діагностичного дослідження було проаналізовано процесуальні показники соціально-психологічної адаптації.

Як один із параметрів адаптації студентів у системі «людина – людина – група» в даній роботі розглядається готовність та пристосування до особистого життя у студентському середовищі. На процесуальному рівні нами було проаналізовано показники *емоційної* готовності та *стратегії* пристосування до організації особистого життя. Для дослідження цього параметру було застосовано анкетування, методики діагностики емоційних станів (соціальної фрустрованості, депресивності), опитувальник вибору стратегій адаптивної поведінки.

В якості основних вимірювальних змінних нами було досліджено показники емоційного самопочуття, емоційних станів (соціальна фрустрованість, депресивність), та вибору стратегій копінг-поведінки.

Емоційне самопочуття студентів в процесі адаптації. Особливості емоційного самопочуття студентів в процесі адаптації було проаналізовано за даними анкетування, проведеного на початку навчального року (додаток В.1). Результати опитування репрезентовано у таблицях двомірного розподілу, побудованих залежно від: 1) рівня емоційного інтелекту (високий, середній, низький); 2) року навчання (I-V курси). Для аналізу показників емоційної готовності та пристосування до організації особистого життя у студентському середовищі були використані наступні індикатори:

- Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?
- Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній рік?
- Чи вважаєте Ви, що потребуєте емоційної підтримки?
- Які з наведених нижче емоцій домінують у Вашому настрої останнім часом?
- Чи задовольняють Вас стосунки з Вашими однокурсниками?
- Чи задовольняє Вас психологічна атмосфера на навчальних заняттях?
- З яким із наведених нижче образів Ви могли б себе асоціювати?

Насамперед було проаналізовано питання анкети: «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?». Як видно з табл. 2.1 переважна більшість студентів вважає власне емоційне самопочуття

достатньо комфортним: 53,5% досліджуваних оцінює стан емоційного самопочуття як задовільний, 10,5% - як дуже задовільний. Поряд із тим приблизно третина досліджуваних оцінює свій стан емоційного самопочуття як дискомфортний: 30% вважає свій стан незадовільним, 5% – дуже незадовільним.

Таблиця 2.1

Розподіл відповідей на питання «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?» (за рівнем емоційного інтелекту)

Варіанти відповідей		Рівні EI			Загалом
		Високий	Середній	Низький	
Дуже задовільний	Всього	10	9	2	21
	% відносно питання	47,6	42,9	9,5	100,0
	% відносно «Рівень EI»	18,9	9,5	3,8	10,5
	% до загального	5,0	4,5	1,0	10,5
Задовільний	Всього	29	57	21	107
	% відносно питання	27,1	53,3	19,6	100,0
	% відносно «Рівень EI»	54,7	60,0	40,4	53,5
	% до загального	14,5	28,5	10,5	53,5
Незадовільний	Всього	12	23	25	60
	% відносно питання	20,0	38,3	41,7	100,0
	% відносно «Рівень EI»	22,6	24,2	48,1	30,0
	% до загального	6,0	11,5	12,5	30,0
Дуже незадовільний	Всього	2	6	2	10
	% відносно питання	20,0	60,0	20,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	3,8	6,3	3,8	5,0
	% до загального	1,0	3,0	1,0	5,0
Важко відповісти	Всього	-	-	2	2
	% відносно питання	-	-	100,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	-	-	3,8	1,0
	% до загального	-	-	1,0	1,0
Загалом	Всього	53	95	52	200
	% відносно питання	26,5	47,5	26,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	26,5	47,5	26,0	100,0

Аналіз відповідей респондентів залежно від рівня емоційного інтелекту показав суттєві розбіжності в оцінці власного емоційного самопочуття опитуваними. Серед 53,5% опитаних респондентів, що оцінюють свій стан емоційного самопочуття як задовільний, переважна більшість студентів – із середнім (60%) та високим (54,7%) рівнями емоційного інтелекту.

Досліджувані з низьким рівнем емоційного інтелекту більше схильні до негативної оцінки власного емоційного самопочуття: 48,1% респондентів оцінюють власний емоційний стан як незадовільний, 40,4% – як задовільний (див. табл. 2.1). Отримані дані засвідчують регуляторну роль емоційного інтелекту щодо управління емоційним самопочуттям.

В табл. 2.2. представлено результати розподілу відповідей студентів в залежності від року навчання.

Таблиця 2.2

Розподіл відповідей на питання «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?» (за курсом навчання)

Варіанти відповідей		Курс навчання				Загалом
		I	II	III	IV	
Дуже задовільний	Всього	12	-	3	-	21
	% відносно питання	57,1	-	14,3	-	100,0
	% відносно Курс навчання	30,0	-	7,5	-	10,5
	% до загального	6,0	-	1,5	-	10,5
Задовільний	Всього	16	21	21	25	107
	% відносно питання	15,0	19,6	19,6	23,4	100,0
	% відносно Курс навчання	40,0	52,5	52,5	62,5	53,5
	% до загального	8,0	10,5	10,5	12,5	53,5
Незадовільний	Всього	9	17	11	15	60
	% відносно питання	15,0	28,3	18,3	25,0	100,0
	% відносно Курс навчання	22,5	42,5	27,5	37,5	30,0
	% до загального	4,5	8,5	5,5	7,5	30,0
Дуже незадовільний	Всього	3	2	4	-	10
	% відносно питання	30,0	20,0	40,0	-	100,0
	% відносно Курс навчання	7,5	5,0	10,0	-	5,0
	% до загального	1,5	1,0	2,0	-	5,0
Важко відповісти	Всього	-	-	1	-	2
	% відносно питання	-	-	50,0	-	100,0
	% відносно Курс навчання	-	-	2,5	-	1,0
	% до загального	-	-	0,5	-	1,0
Загалом	Всього	40	40	40	40	200
	% відносно питання	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0
	% відносно Курс навчання	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0

Розподіл відповідей респондентів на питання «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?» залежно від року навчання також показав значимі відмінності: дані, наведені в табл. 2.2, свідчать про те, що найбільш задовільним оцінюють власне емоційне самопочуття студенти

першого (30%) та п'ятого (15%) курсів. Вірогідно це пояснюється особливостями емоційної адаптації: позитивною емоційною налаштованістю на навчання у першокурсників та позитивною переоцінкою минулого періоду у п'ятикурсників.

Отже, на початку навчального року більшість студентів (53,5%) оцінює власне емоційне самопочуття як задовільне. Позитивна оцінка емоційного самопочуття тісно пов'язана з рівнем прояву здатності до розуміння та управління емоціями (високий рівень емоційного інтелекту). Поряд із тим, з'ясовано, що в початковий та завершальний періоди навчання (перший та п'ятий курси) емоційне самопочуття студентів є більш комфортним, ніж в інші періоди навчання.

Аналіз відповідей на питання «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній рік?» дає підстави констатувати, що відповіді опитаних студентів суттєво не відрізняються від даних, отриманих стосовно попереднього питання: приблизно рівна частка всіх респондентів обирає однакові відповіді (додаток В.1: табл. В.1.4).

Результати відповідей на питання «Чи вважаєте Ви, що потребуєте емоційної підтримки?» (див. табл. 2.3) показують, що приблизно половина респондентів потребує її (відповіді «так, мені нелегко» обрали 10%, «так, але іноді» – 37,5%) і приблизно стільки ж опитуваних вважає емоційну підтримку зайвою (відповіді «ні, дуже рідко» зафіксовано у 36,0%, «ні, зовсім не потребую» – у 16,0%). За даними, наведеними у табл. 2.9, емоційної підтримки потребують переважно студенти середніх курсів: відповідь «так, але іноді» обрали 52,5% студентів другого курсу, 45% – четвертого, 40% – третього курсів. Поряд із тим, відповідь «ні, зовсім не потребую» зафіксовано у 30% студентів першого та 27,5% студентів п'ятого курсів. Аналіз відповідей респондентів на це питання залежно від рівня емоційного інтелекту не показав значимих результатів.

Таблиця 2.3

Розподіл відповідей на питання «Чи вважаєте Ви, що потребуєте емоційної підтримки?» (за курсом навчання)

Варіанти відповідей		Курс навчання				Загалом
		I	II	III	IV	
Так, мені нелегко	Всього	3	7	5	3	20
	% відносно питання	15,0	35,0	25,0	15,0	100,0
	% відносно Курс навчання	7,5	17,5	12,5	7,5	10,0
	% до загального	1,5	3,5	2,5	1,5	10,0
Так, але іноді	Всього	10	21	16	18	75
	% відносно питання	13,3	28,0	21,3	24,0	100,0
	% відносно Курс навчання	25,0	52,5	40,0	45,0	37,5
	% до загального	5,0	10,5	8,0	9,0	37,5
Ні, дуже рідко	Всього	14	10	12	19	72
	% відносно питання	19,4	13,9	16,7	26,4	100,0
	% відносно Курс навчання	35,0	25,0	30,0	47,5	36,0
	% до загального	7,0	5,0	6,0	9,5	36,0
Ні, зовсім не потребую	Всього	12	2	7	-	32
	% відносно питання	37,5	6,3	21,9	-	100,0
	% відносно Курс навчання	30,0	5,0	17,5	-	16,0
	% до загального	6,0	1,0	3,5	-	16,0
Важко відповісти	Всього	1	-	-	-	1
	% відносно питання	100,0	-	-	-	100,0
	% відносно Курс навчання	2,5	-	-	-	0,5
	% до загального	0,5	-	-	-	0,5
Загалом	Всього	40	40	40	40	200
	% відносно питання	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0
	% відносно Курс навчання	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0

Отже, приблизно половина респондентів (47,5%) вважає, що їм необхідна емоційна підтримка, із них переважна більшість – студенти середніх курсів. Вірогідно це пояснюється поетапністю усвідомлення проблем, пов'язаних з процесом адаптації до умов студентського життя – ейфорійний настрій у першокурсників поступово змінюється на більш критичне ставлення до себе та оточення (однокурсників, викладачів) на другому-третьому курсах і сумніви щодо обраного професійного напрямку на третьому-четвертому курсах. Також з'ясовано, що потреба в емоційній підтримці суттєво не залежить від рівня здатності до розуміння та управління емоціями.

Розподіл відповідей на питання «Які з наведених нижче емоцій домінують у Вашому настрої останнім часом?» показав значущі відмінності лише в залежності від рівня емоційного інтелекту (Таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл відповідей на питання «Які з наведених нижче емоцій домінують у Вашому настрої останнім часом?» (за рівнем емоційного інтелекту)

Варіанти відповідей		Рівні ЕІ			Загалом
		Високий	Середній	Низький	
Радість	Всього	13	8	3	24
	% відносно питання	54,2	33,3	12,5	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	24,5	8,4	5,8	12,0
	% до загального	6,5	4,0	1,5	12,0
Задоволення	Всього	22	26	8	56
	% відносно питання	39,3	46,4	14,3	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	41,5	27,4	15,4	28,0
	% до загального	11,0	13,0	4,0	28,0
Сумовитість	Всього	1	17	5	23
	% відносно питання	4,3	73,9	21,7	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	1,9	17,9	9,6	11,5
	% до загального	0,5	8,5	2,5	11,5
Тривожність	Всього	7	29	28	64
	% відносно питання	10,9	45,3	43,8	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	13,2	30,5	53,8	32,3
	% до загального	3,5	14,5	14,0	32,3
Розчарування	Всього	10	15	8	33
	% відносно питання	30,3	45,5	24,2	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	18,9	15,8	15,4	16,5
	% до загального	5,0	7,5	4,0	16,5
Важко відповісти	Всього	-	-	-	-
	% відносно питання	-	-	-	-
	% відносно «Рівень ЕІ»	-	-	-	-
	% до загального	-	-	-	-
Загалом	Всього	53	95	52	200
	% відносно питання	26,5	47,5	26,0	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	26,5	47,5	26,0	100,0

За даними табл. 2.4 у настрої респондентів домінують тривожність (32,3%) і задоволення (28%). При цьому у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту переважають задоволення (41,5%) і радість (24,5%), у респондентів з середнім рівнем емоційного інтелекту – тривожність (30,5%) і

задоволення (27,4%), у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту – тривожність (53,8%), задоволення (15,4%), розчарування (15,4%).

Отже, на початку навчального року настроїв студентів характеризується як комфортними (задоволення) так і дискомфортними (тривожність) станами. Ступінь домінування позитивних емоційних переживань значно залежить від рівня здатності до розуміння та управління емоціями: встановлено, що для досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту більш характерними є комфортні стани (радість, задоволення), для студентів з середнім та низьким рівнями – дискомфортні (тривожність). Серед неприємних переживань у кластерній групі з високим рівнем емоційного інтелекту переважає «розчарування».

Значущих відмінностей між відповідями студентів на питання «Чи задовольняють Вас стосунки з Вашими однокурсниками?» залежно від рівня емоційного інтелекту та року навчання не виявлено.

Результати відповідей на питання «Чи задовольняє Вас психологічна атмосфера на навчальних заняттях?» показують, що більше половини всіх опитуваних (62,5%) позитивно сприймають психологічну атмосферу на навчальних заняттях: 45% респондентів оцінює атмосферу на заняттях як «переважно задовільну» і 17,5% – як «цілком задовільну» (див. табл. 2.5).

За даними аналізу відповідей респондентів на це питання залежно від року навчання спостерігається тенденція до зростання невдоволеності психологічною атмосферою на навчальних заняттях у зв'язку з тривалістю навчання: за даними табл. 2.5 серед студентів, які задоволені атмосферою на заняттях, більшість – першокурсники (45% студентів першого курсу обрали відповідь «скоріше задовольняє» і 32,5% – відповідь «цілком задовольняє»). Серед опитуваних, які незадоволені атмосферою на заняттях, переважна більшість – студенти середніх курсів; як показано в табл. 2.5, відповідь «скоріше не задовольняє» обрали 35% студентів другого курсу і 27,5% студентів четвертого курсу, відповідь «зовсім не задовольняє» обрали 27,5% третьокурсників. Ці дані можна пояснити підвищенням

вимогливості до умов викладання навчальних дисциплін у зв'язку з набуттям статусу студента та ідентифікацією зі студентськими нормами, цінностями в процесі навчання.

Таблиця 2.5

Розподіл відповідей на питання «Чи задовольняє Вас психологічна атмосфера на навчальних заняттях?» (за курсом навчання)

Варіанти відповідей		Курс навчання					Загалом
		I	II	III	IV	V	
Цілком задовольняє	Всього	13	5	5	5	7	35
	% відносно питання	37,1	14,3	14,3	14,3	20,0	100,0
	% відносно Курс навчання	32,5	12,5	12,5	12,5	17,5	17,5
	% до загального	6,5	2,5	2,5	2,5	3,5	17,5
Скоріше задовольняє	Всього	18	15	18	22	17	90
	% відносно питання	20,0	16,7	20,0	24,4	18,9	100,0
	% відносно Курс навчання	45,0	37,5	45,0	55,0	42,5	45,0
	% до загального	9,0	7,5	9,0	11,0	8,5	45,0
Скоріше не задовольняє	Всього	8	14	4	11	6	45
	% відносно питання	17,8	31,1	8,9	24,4	17,8	100,0
	% відносно Курс навчання	20,0	35,0	10,0	27,5	20,0	22,5
	% до загального	4,0	7,0	2,0	5,5	4,0	22,5
Зовсім не задовольняє	Всього	1	6	11	2	5	25
	% відносно питання	4,0	24,0	44,0	8,0	20,0	100,0
	% відносно Курс навчання	2,5	15,0	27,5	5,0	12,5	12,5
	% до загального	0,5	3,0	5,5	1,0	2,5	12,5
Важко відповісти	Всього	-	-	2	-	3	5
	% відносно питання	-	-	40,0	-	60,0	100,0
	% відносно Курс навчання	-	-	5,0	-	7,5	2,5
	% до загального	-	-	1,0	-	1,5	2,5
Загалом	Всього	40	40	40	40	40	200
	% відносно питання	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0
	% відносно Курс навчання	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0

Розподіл відповідей на питання «Чи задовольняє Вас психологічна атмосфера на навчальних заняттях?» залежно від рівня емоційного інтелекту також показав істотні розбіжності. За даними, наведеними в табл. 2.6, атмосферу на заняттях більш позитивно оцінюють респонденти з високим рівнем здатності до розуміння та управління емоціями: відповідь «цілком задовольняє» обрали 24,5% студентів з високим рівнем емоційного інтелекту, 17,9% – з середнім, 9,6% – з низьким рівнями емоційного інтелекту. Відповідь «скоріше не задовольняє» обрали 30,8% студентів з низьким

рівнем емоційного інтелекту, 23,2% – з середнім і 13,2% – з низьким рівнями емоційного інтелекту.

Таблиця 2.6

Розподіл відповідей на питання «Чи задовольняє Вас психологічна атмосфера на навчальних заняттях?» (за рівнем емоційного інтелекту)

Варіанти відповідей		Рівні ЕІ			Загалом
		Високий	Середній	Низький	
Цілком задовольняє	Всього	13	17	5	35
	% відносно питання	37,1	48,6	14,3	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	24,5	17,9	9,6	17,5
	% до загального	6,5	8,5	2,5	17,5
Скоріше задовольняє	Всього	25	43	22	90
	% відносно питання	27,8	47,8	24,4	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	47,2	45,3	42,3	45,0
	% до загального	12,5	21,5	11,0	45,0
Скоріше не задовольняє	Всього	7	22	16	45
	% відносно питання	15,6	48,9	35,6	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	13,2	23,2	30,8	22,5
	% до загального	3,5	11,0	8,0	22,5
Зовсім не задовольняє	Всього	8	13	4	25
	% відносно питання	32,0	52,0	16,0	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	15,1	13,7	7,7	12,5
	% до загального	4,0	6,5	2,0	12,5
Важко відповісти	Всього	-	-	5	5
	% відносно питання	-	-	100,0	10,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	-	-	9,6	2,5
	% до загального	-	-	2,5	2,5
Загалом	Всього	53	95	52	200
	% відносно питання	26,5	47,5	26,0	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	26,5	47,5	26,0	100,0

Отже, оцінка студентами психологічної атмосфери на навчальних заняттях значно залежить як від терміну навчання (першокурсники оцінюють атмосферу на заняттях як більш сприятливу), так і від рівня емоційного інтелекту (респонденти з високим рівнем прояву здатності до розуміння та управління емоціями більш схильні до позитивної оцінки атмосфери на заняттях).

Розподіл відповідей респондентів на проєктивне питання «З яким із наведених нижче образів Ви могли б себе асоціювати?» представлений в табл. 2.7. Аналіз даних показав, що більшість студентів (58,5%) асоціює себе

з негативними образами («втомлена рись», «знесилений гепард») – це засвідчує прояви емоційного неблагополуччя на рівні підсвідомості. Уявляється вірогідним, що проекція власного емоційного самопочуття на запропоновані образи характеризується більшою достовірністю, ніж відповіді на прямі запитання (наприклад: «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?»), оскільки в останньому випадку актуалізується дія захисних механізмів.

Таблиця 2.7

Розподіл відповідей на питання «З яким із наведених нижче образів Ви могли б себе асоціювати?» (за рівнем емоційного інтелекту)

Варіанти відповідей		Рівні EI			Загалом
		Високий	Середній	Низький	
Асоціації з позитивним образом	Всього	40	29	14	83
	% відносно питання	48,2	34,9	16,9	100,0
	% відносно «Рівень EI»	75,5	30,5	26,9	41,5
	% до загального	20,0	14,5	7,0	41,5
Асоціації з негативним образом	Всього	13	66	38	117
	% відносно питання	11,1	56,4	32,5	100,0
	% відносно «Рівень EI»	24,5	69,5	73,1	58,5
	% до загального	6,5	33,0	19,0	58,5
Важко відповісти	Всього	-	-	-	-
	% відносно питання	-	-	-	-
	% відносно «Рівень EI»	-	-	-	-
	% до загального	-	-	-	-
Загалом	Всього	53	95	52	200
	% відносно питання	26,5	47,5	26,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	26,5	47,5	26,0	100,0

Аналіз відповідей респондентів на питання «З яким із наведених нижче образів Ви могли б себе асоціювати?» також дозволив встановити достовірні відмінності між відповідями студентів залежно від рівня емоційного інтелекту. Згідно даних, представлених у табл. 2.7, асоціації з позитивним образом переважають у кластерній групі з високим рівнем емоційного інтелекту (75,5%), асоціації з негативним образом – у кластерній групі з низьким рівнем емоційного інтелекту (73,1%).

Отже, оцінка емоційного самопочуття засобом проекції засвідчує прояви неусвідомленого емоційного неблагополуччя у студентів. Найбільш несприятливий стан емоційного самопочуття зафіксовано у студентів з низьким рівнем прояву здатності до розуміння та управління емоціями.

За даними, наведеними у табл. 2.8, емоційна комфортність переважає у 66% респондентів з високим, у 33,7% – з середнім, у 21,2% респондентів з низьким рівнями емоційного інтелекту. Емоційна дискомфортність – у 46,2% досліджуваних з низьким, у 28,4% – з середнім, у 17% – з високим рівнями емоційного інтелекту. Отже, спостерігається лінійний зв'язок між зростанням ступеня комфортності емоційного самопочуття та підвищенням рівня емоційного інтелекту.

Таблиця 2.8

**Зв'язок між ступенем комфортності емоційного самопочуття
та рівнем емоційного інтелекту**

Варіанти відповідей		Рівні EI			Загалом
		Високий	Середній	Низький	
Комфортне емоційне самопочуття	Всього	35	32	11	78
	% відносно питання	44,9	41,0	14,1	100,0
	% відносно «Рівень EI»	66,0	33,7	21,2	39,0
	% до загального	17,5	16,0	5,5	39,0
Задовільне емоційне самопочуття	Всього	9	36	17	62
	% відносно питання	14,5	58,1	27,4	100,0
	% відносно «Рівень EI»	17,0	37,9	32,9	31,0
	% до загального	4,5	18,0	8,5	31,0
Дискомфортн е емоційне самопочуття	Всього	9	27	24	60
	% відносно питання	15,0	45,0	40,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	17,0	28,4	46,2	30,0
	% до загального	4,5	13,5	12,0	30,0
Загалом	Всього	53	95	52	200
	% відносно питання	26,5	47,5	26,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	26,5	47,5	26,0	100,0

Загалом, спостерігається приблизно рівномірний розподіл показників ступеня комфортності емоційного самопочуття серед респондентів: 39% опитуваних характеризуються комфортним станом, 31% – задовільним, 30% – дискомфортом станом емоційного самопочуття (див. табл. 2.8). Отже,

третина всіх респондентів має прояви неблагополуччя в сфері емоційного самопочуття, із них більшість – досліджувані кластерної групи з низьким рівнем емоційного інтелекту. Значимого зв'язку між загальною оцінкою комфортності емоційного самопочуття та курсом навчання не встановлено.

Таким чином, наведені за результатами анкетування дані засвідчують більш виражені відмінності у відповідях респондентів в залежності від рівня емоційного інтелекту. Подальший аналіз даних дослідження виявив, також, розбіжності щодо оцінки власних емоційних станів в процесі адаптації між досліджуваними кластерних груп.

На основі результатів теоретичного та емпіричного узагальнень було визначено роль емоційного інтелекту в процесі соціально-психологічної адаптації студентів, яка полягає в усвідомленні емоційних переживань в процесі міжособистісної взаємодії, регуляції емоційних станів у стресогенні періоди студентського життя. Основними сферами соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища, на які впливає емоційний інтелект, є когнітивна (уявлення про себе та про інших), емоційна (емоційне самопочуття), поведінкова (комунікативна поведінка). Встановлені дані зумовлюють необхідність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту як дієвого способу оптимізації соціально-психологічної адаптації студентів. Основною гіпотезою даного етапу експериментального дослідження виступило наступне положення: підвищення рівня емоційного інтелекту спеціально організованими засобами сприятиме оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації особистості: стабілізації емоційного самопочуття, укріпленню статусних позицій у навчальній групі. У наступному розділі обґрунтовано та представлено програму сприяння розвитку емоційного інтелекту.

2.3. Зміст програми сприяння розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників

2.3.1. Програма спецкурсу «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти». Програму спецкурсу спрямовано на розвиток когнітивної сфери та стимулювання мотиваційної сфери учасників експерименту. За змістом програма складається із лекційного курсу та комплексу занять діагностично-інформативного характеру (Таблиця 2.9).

Таблиця 2.9

Навчально-тематичний план спецкурсу «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти»

№ з/п	Теми	Кількість годин	
		лек.	пр.
1	Емоційний інтелект (ЕІ) як психологічний феномен	2	-
2	Емоційний інтелект як соціально-значуща властивість особистості	2	-
3	Соціально-психологічний потенціал БЕІ та МЕІ	2	8
4	Вплив ЕІ на сферу уявлень про себе, інших, якість життя	2	-
5	Роль ЕІ в подоланні стресових станів	2	2
6	Значення ЕІ в сфері комунікативної поведінки	2	2
7	Актуальні проблеми феноменології ЕІ	2	2
Всього		14	14

Навчальна програма спецкурсу «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти»

Лекційні заняття:

Тема 1. Емоційний інтелект (ЕІ) як психологічний феномен

Емоційний інтелект як здатність до розуміння та управління емоціями. Витоки дослідження ЕІ (Г.Гарднер, К.Ізард, О.Саннікова, О.Чебикін). Сучасні теорії ЕІ: «модель здібностей» (Д.Карузо, Дж.Майєр, С.Саловей), «еклектичні моделі» (Р.Бар-Он, Д.Гоулмен, Д.Люсин, К.Петридес, А.Фенхейм). Концептуалізація ЕІ в роботах вітчизняних дослідників: «емоційне самоусвідомлення» (О.Власова), «емоційна розумність»

(Е.Носенко), «емоційна освіченість» (О.Приймаченко). Теоретико-методологічний аналіз змісту понять, суміжних з областю дослідження ЕІ: «соціальний інтелект», «емоційна компетентність», «емоційне мислення». Емоційні здібності (емоційна пам'ять, емоційний слух). Сім міфів про ЕІ (Г.Орме).

Тема 2. ЕІ як соціально-значуща властивість особистості

«Соціальні» емоційні явища за Г.Бреславом. Дестабілізуючий вплив емоцій: «шокові емоції» (П.Жане), «теплова смерть почуття» (К.Лоренц). Розпізнавання та диференціація соціальних емоцій: сором, провина, сором'язливість; почуття вдячності; почуття власної гідності, гордість. ЕІ та вищі почуття: стимулювання позитивних почуттів (любов, дружба); раціоналізація негативних почуттів (заздрість, ревності, ненависть, образа). «Індивідуальна концепція любові» за С.Петрушиним. ЕІ як інструментальна складова в системі переживань психологічного благополуччя та щастя.

Соціально-психологічний вимір функціонування ЕІ: професійна діяльність. ЕІ в сфері освіти: експресивність педагогів (С.Рахматуліна); емпатійність як професійно важлива якість вчителя (А.Борисова, С.Іванова, О.Саннікова), роль міжособистісного ЕІ в професійному становленні (М.Манойлова).

Тема 3. Соціально-психологічний потенціал ВЕІ та МЕІ

Внутрішньоособистісний ЕІ – розуміння та управління власними емоціями. Трьохкомпонентна структура розуміння емоцій: розпізнавання, ідентифікація, усвідомлення (за Д.Люсиним). «Афективно-когнітивна обмеженість» як прояв утруднення вербалізації власних емоцій. Визначення поняття «управління емоціями». Типи стратегій управління власними емоціями: інструментальні (контроль емоційної поведінки) та рефлексивні (когнітивні форми реагування). Контроль експресії як складова внутрішньоособистісного ЕІ. Типи експресивної поведінки (гіпермімія,

помірність експресії, гіпомімія). Форми контролю експресивної поведінки (стриманість, маскування, придушення, симуляція). Міжособистісний ЕІ – розуміння та управління емоціями інших людей. Дворівнева система розуміння емоцій інших: розуміння емоцій через експресію (розпізнавання емоцій), інтуїтивне розуміння емоцій (емпатія, проникливість). Вікові та гендерні відмінності у сприйнятті мімічної експресії. Визначення та структурні компоненти емпатії. Теорія емпатійного альтруїзму. Обмежені форми вияву емпатії: «формальна емпатія» (Л.Стрелкова), аутоемпатія (О.Орищенко). Психологічна проникливість. Управління емоціями інших людей: маніпулятивний і фасилітаційний вплив. Маніпулятивна спрямованість емоційного впливу (маніпулювання почуттями, «емоційний шантаж»). Фасилітаційний вплив (К.Роджерс). Емоційна фасилітаційність (М.Казанжи).

Тема 4. Вплив ЕІ на сферу уявлень про себе, інших, якість життя

ЕІ та сформованість Я-концепції (рівень прийняття себе, прийняття інших). Рефлексія та самоусвідомлення емоційних переживань. Амбівалентність емоційних переживань. Довільний та мимовільний вплив на чуттєве пізнання інших людей (вплив невербальної експресії). Автоматичні думки та фундаментальні переконання (за Д.Гринбергер, Д.Падескі). Когнітивні аспекти депресії: негативні думки про себе, навколишній світ, власне майбутнє. Метод «когнітивного реструктурування».

Тема 5. Роль ЕІ в подоланні стресових станів

Емоційний стрес. Змінення інтелектуальних процесів в ситуаціях стресу. Когнітивні фактори, що впливають на розвиток стресу. Типи стресових переживань за Л.Лепіховою, Т.Титаренко (фрустрація, внутрішній конфлікт, життєва криза). Когнітивні аспекти переживання стресових станів (депресивних, фрустраційних). Емоційне неблагополуччя і депресивність (А.Подольский). Фрустраційна поведінка: агресія, егресивна поведінка, афект неадекватності. Фрустраційна толерантність. Адаптаційне реагування в стресових ситуаціях – захисний (психологічний захист) та конструктивний

(подолання, опанування, копінг-стратегії) стилі реагування. «Подолання» та «опанування» в стресових ситуаціях. Можливості самоопанування складної життєвої ситуації та ресурси індивідуального контролю (Т.Титаренко). Вибір копінг-стратегій у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту. Продуктивність емоційно-орієнтованих та проблемно-орієнтованих копінг-стратегій.

Тема 6. Значення ЕІ в сфері комунікативної поведінки

ЕІ і статусно-рольові позиції. Зв'язок між складовими ЕІ та величиною комунікативного статусу у різні вікові періоди. Феномен «емоційного лідерства» (Д.Гоулман). Емоційний вплив в процесі спілкування. Концепція «варварського» і «цивілізованого» впливу О.Сидоренко. Комунікативний потенціал ЕІ (доброзичливість, альтруїзм, асертивні дії). Емоційні типи особистості.

Тема 7. Актуальні проблеми феноменології ЕІ

Проблеми розвитку ЕІ та його складових (сучасні технології). Розвиток ЕІ в тренінгових групах. Арттерапевтичні методики розвитку ЕІ. Методи та прийоми управління емоціями. Емоційне самопізнання. Емоційна готовність особистості до змін (Т.Кириленко).

2.3.2. Програма соціально-психологічного тренінгу «Розвиток емоційного інтелекту». Програму спрямовано на підвищення рівня складових емоційного інтелекту та оптимізацію соціально-психологічної адаптації студентів, яка передбачає включеність особистості в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків з оточенням.

Основні етапи тренінгу (знайомство, основна частина, прощання) та структура тренінгових занять (розминка, конкретні вправи, релаксація) відповідають класичній схемі проведення тренінгів [41; 130; 152; 234].

Мета тренінгу: розвиток здатності до розуміння та управління власними емоціями, емоціями інших людей, що сприятиме ефективності

процесу соціально-психологічної адаптації особистості – стабілізації емоційного самопочуття, укріпленню структурно-рольових позицій у навчальній групі.

Завдання тренінгу:

- 1) соціально-психологічна рефлексія емоційних переживань в процесі внутрішньогрупової взаємодії;
- 2) набуття навичок управління власними емоційними переживаннями: оволодіння прийомами саногенного мислення, ознайомлення з психотехніками розвитку емоційної гнучкості;
- 3) соціально-психологічна перцепція та рефлексія комунікативної поведінки, набуття навичок продуктивної комунікативної взаємодії.

Тренінг призначений для осіб юнацького віку та може бути рекомендований для проведення у новостворених групах.

Програма тренінгу складається з двох блоків – «Розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту», «Розвиток міжособистісного емоційного інтелекту», – загальною кількістю 24 години (Таблиця 2.10).

Таблиця 2.10

Програма тренінгу «Розвиток емоційного інтелекту»

№ з/п	Тематика занять (кількість годин)	Мета	Зміст
1	Заняття 1 Знайомство (2 год.)	Знайомство учасників. Ознайомлення з правилами роботи у тренінговій групі та загальною метою занять. Створення мотивації.	<i>Вправи:</i> «Презентація», «Чарівне слово», «Я хочу тобі подарувати...» [152]; «Шукаю друга» [41]. <i>Бесіда:</i> «Ми та наш тренінг». Сумісне фото учасників.
Блок 1. Розвиток внутрішньоособистісного ЕІ			
2	Заняття 2 Диференціація та усвідомлення власних емоцій (2 год.)	Набуття навичок вільного сприйняття та аналізу як зовнішнього, так і внутрішнього світу. Ознайомлення з емоційними станами; усвідомлення особливостей власних емоційних станів;	<i>Вправа:</i> «Асоціація емоційного стану» [126]; «Зона усвідомлення» [152]; «Знайомство з емоційними станами» [17]. <i>Техніки комунікативної музикотерапії</i> [152]: цільове прослуховування музичних творів, створення «музичного портрету».

		розвиток навичок рефлексії. Формування позитивного образу «Я» та позитивного самоствавлення.	<i>Дискусія:</i> «Чи впливає музика на емоційний стан?»
3	Заняття 3-4 Диференціація та вербалізація власних емоцій (4 год.)	Пізнання особливостей негативних та позитивних емоцій. Диференціація і вербалізація причин виникнення емоцій та почуттів в різних ситуаціях. Програвання емоційно-значимих ситуацій. Розвиток афіліативності.	<i>Вправи:</i> «Я-висловлювання» [207]; «Мої негативні емоції», «Причини моїх негативних емоцій», «Мої позитивні емоції», «Мої емоційні стани у вузі» [17]. <i>Методики казкотерапії</i> [152]: «Створення казок», «Неказкові проблеми» [41]; «Програвання епізодів казок» (у вигляді рольових ігор).
4	Заняття 5 Управління власними емоційними станами (2 год.)	Усвідомлення ролі гніву і роздратування у взаєминах з оточуючими. Усвідомлення причин власного страху і невпевненості. Продукування власних адаптивних стратегій подолання негативних емоцій.	<i>Вправи:</i> «Гнів і роздратування», «Страх і невпевненість», «Перемога над гнівом і роздратуванням», «Позитивні емоції на заказ» [17]. <i>Проективний рисунок:</i> впр. «Гарний настрій» [17] (методика доповнюючого малювання [152]).
5	Заняття 6 Управління власними експресивними проявами (2 ч.)	Усвідомлення особливостей експресії. Оволодіння засобами соціально-прийнятного виходу емоцій та набуття навичок поведінки у соціально-груповому середовищі. Стимулювання позитивного образу тіла.	<i>Вправи:</i> «Засоби експресії», «Вербалізація почуттів» [17]; «Геометрична фігура», «Чаша», «Японський прийом зі стулком» [188]. <i>Техніки танцювальної терапії:</i> техніка експресивного самовираження під музику, техніка «створення магічного кільця» [152].

Продовж. табл. 2.10

Блок 2. Розвиток міжособистісного ЕІ			
6	Заняття 7 Усвідомлення емоцій інших (2 год.)	Тренування навичок соціально-психологічної перцепції та рефлексії. Розвиток емпатії. Тренування інтуїції. Аналіз різнобічних уявлень про емоційні переживання інших людей. Формування позитивного ставлення до себе та інших. Розвиток афіліативності.	<i>Вправи:</i> «Асоціації емоційного стану партнера» [126]; «Головні пов'язки» [192]; «Люблячий погляд» [188]; «Повчальні історії» [207]. <i>Методики бібліотерапії:</i> спільне прочитування та аналізування спеціально підбраного твору (техніки контролю, емоційного пророблення, тренування) [152] з послідовним проведенням дискусії.
7	Заняття 8 Усвідомлення експресивних проявів інших (2 год.)	Розвиток спостережливості щодо експресивних проявів. Усвідомлення значення експресії у процесі внутрішньо групової взаємодії. Стимулювання	<i>Вправи:</i> «Копіювання» [17]; «Слова-почуття» [17]; «Спостереження за асиметрією», «Зрозуміти партнера» [152]. <i>Рисунок:</i> модиф. впр. «Обличчя» [2] (методика комунікативного малювання [152]).

		статусної визначеності.	<i>Рольова гра:</i> «Хто замісник міністра» [207].
8	Заняття 9 Усвідомлення цінності експресивного спілкування (2 год.)	Усвідомлення впливу емоційної експресії на оточуючих. Усвідомлення можливості візуального контакту. Розвиток навичок емоційного спілкування. Інтегрованість у студентське середовище.	<i>Вправи:</i> «Вплив експресії», «Експресія у вузі» [17]; «Спілкування у парах», «Пусте місце», «Контакт очей» [188]. <i>Рольова гра:</i> «Ситуації співчуття» [207].
9	Заняття 10-11 Управління емоційними станами інших (4 год.)	Усвідомлення відмінностей між маніпулятивним і фасилітативним емоційним впливом. Набування навичок протистояння маніпулятивному впливу. Розвиток здібностей до фасилітативного впливу. Ідентифікація себе з студентською групою та спільнотою.	<i>Вправи:</i> «Одним ланцюгом» [207]; «Маніпуляційна розминка», «Щипки зверху та знизу», «Я-послання» [192]; «Емоційна підтримка» [152]. <i>Проективний рисунок:</i> впр. «Ми всі в одному човні » [2] (методика сумісного малювання [152]).
10	Заняття 12 Прощання (2 год.)	Підведення підсумків роботи. Рефлексія особистого досвіду. Вивчення тенденцій щодо реалізації здатності до розуміння та управління емоціями у процесі адаптації.	<i>Вправи:</i> «Ми і наш тренінг» (пантомима), «Серце» (аплікація). <i>Зворотній зв'язок:</i> «Лист до тренера»; завершальна діагностика. Сумісне фото учасників.
Всього: 24 год.			

ВИСНОВКИ

1. На підставі теоретико-методологічних узагальнень та експериментальних даних дослідження ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості виявлено позитивний характер впливу здатності до розуміння та управління емоціями на здійснення комунікативного вибору студента – суб'єкта переживання емоцій в процесі адаптації до соціально-психологічного простору ВНЗ.
2. Соціально-психологічна адаптація у ВНЗ – процес і результат пристосування молодої людини до організаційного середовища навчального закладу завдяки актуалізації інтелектуального та особистісного потенціалу. Адаптація особистості до студентського середовища відбувається в системі «людина і нове соціально-психологічне середовище» (людина – людина, людина – група). Основні параметри соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі, включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків, ідентифікація зі студентськими нормами та ритуалами поведінки) виявляються на процесуальному (суб'єктному) та результативному (особистісному) рівнях.
3. Емоційний інтелект є чинником соціально-психологічної адаптації особистості та являє собою двохкомпонентний конструкт, який складається з внутрішньоособистісного (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного (здатність до розуміння та управління емоціями інших) компонентів. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації виявляється в усвідомленні емоційних переживань, що супроводжують процес міжособистісної взаємодії.
4. За результатами емпіричного дослідження показників емоційного інтелекту студентів встановлено, що найменш вираженою у досліджуваних є здатність до розуміння емоцій.

5. Досліджено зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів. На процесуальному рівні характеристики соціально-психологічної адаптації студентів виявляються у способах подолання дискомфортних емоційних станів: високий рівень сформованості емоційного інтелекту пов'язаний з прийняттям та усвідомленістю, низький рівень емоційного інтелекту – з уникненням та витісненням фрустраційних, депресивних переживань, які супроводжують стресові ситуації міжособистісної взаємодії. На результативному рівні характеристики соціально-психологічної адаптації студентів виявляються у співвіднесенні внутрішнього (особистісна конгруентність) і зовнішнього (соціометричний статус) компонентів адаптованості: високий рівень емоційного інтелекту характеризується гармонійним поєднанням особистісної адаптованості й сприятливих статусних позицій у групі, середній та низький рівні емоційного інтелекту – переважанням адаптованості до внутрішньогрупових стосунків над особистісною конгруентністю.
6. Особливості впливу емоційного інтелекту проявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. У сфері внутрішньоособистісних (суб'єктивних) уявлень рівень емоційного інтелекту впливає на ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших: студенти з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш конгруентною системою уявлень, ніж студенти з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту. У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну роль – в стресогенні періоди навчання студенти з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш вираженою комфортністю емоційних станів. У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є неоднозначним: з одного боку, встановлено, що високий рівень здатності до розуміння власних емоцій

пов'язаний зі зниженням популярності у студентській групі, і поряд із тим, отримано дані, що підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій особистості у групі, стійкості системи взаємовиборів.

7. Для практичного застосування, доцільним є поглиблений аналіз динамічних аспектів внутрішньогрупового розподілу статусно-рольових позицій засобами лонгитюдного та порівняльного методів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зв'язку між складовими емоційного інтелекту та стабільністю статусу особистості у групі, у системі комунікативних, інтерактивних і перцептивних впливів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок*. К.: Либідь, 2016. С. 37-51.
2. Алексєєва Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. К., 2022. 220 с.
3. Балл Г.А. Поняття адаптації та її значення для психології особистості. *Питання психології*. 2019. № 1. С. 92-100.
4. Бибрих Р.Г. Мотиваційні аспекти адаптації студентів до навчального процесу. *Психолого-педагогічні аспекти адаптації студентів до навчального процесу в вузі: статті*. Кишинів: Штиинца, 2020. С. 7-29.
5. Бойко І.І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання : дис.....канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2021. 221 с.
6. Бондаренко О.М. Соціальна адаптація особистості в умовах пострадянського суспільства: дис..... канд. філософ. наук: 09.00.03. О., 2021. 219 с.
7. Бохонкова Ю.О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов ВНЗ : дис..... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2015. 319 с.
8. Василькевич Я.З. Психологічні особливості професійної адаптації студентів педвузу. *Вісник Чернігівського ун-ту імені Т.Г.Шевченка*. Серія: Психологічні науки. Чернігів: ЧДПУ, 2016. Вип. 41. Т. 1. С. 40-43.
9. Васютинський В.О. Інтеракційно-феноменологічні параметри функціонування колективних суб'єктів. *Вісник Чернігівського ун-ту імені Т.Г.Шевченка*. Серія: Психологічні науки. Чернігів: ЧДПУ, 2016. Вип. 41. Т. 1. С. 43-46.
10. Винославська О.В. Психологічні особливості студентської групи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 7. С. 65-70.
11. Галецька І.І. Відчуття когеренції як чинник соціально-психологічної адаптації. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. К.: Главник, 2015. Вип. 30. Т. 4. С. 26-34.
12. Герасимова Н.Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2022. 221 с.
13. Гоголева А.В. Динаміка розвитку студентського колективу. *Психолого-педагогічні аспекти адаптації студентів до навчального процесу в вузі : статті*. Кишинів: Штиинца, 2020. С. 77-84.

14. Головська І.Г. Вплив комплексів на емоційний стан юнаків у стресових ситуаціях. *Наука і освіта*. 2021. № 6. С. 14-17.

15. Грушевський В.О. Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ (на прикладі студентів ПСІ КСУ). *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / наук. ред. Максименко С.Д. Т. VIII. Вип. 1. К., 2016. С. 93-100.

16. Делеу М.В. Деякі особливості прояву особистісних властивостей студентів-першокурсників в умовах адаптації до вузу / *Психолого-педагогічні аспекти адаптації студентів до навчального процесу у вузі: статті*. Кишинев: Штиинца, 2020. С. 29-41.

17. Донченко О. Адаптаційний невроз як ознака нашого часу / *Соціальна політика в Україні та сучасні стратегії адаптації населення* : зб. наук. статей. К.: НВФ «Студцентр». НІКА-Центр, 2018. С. 37-47.

18. Дроздов О.Ю. Соціальні норми сучасних студентів та їх динаміка у процесі соціалізації в умовах університету / *Вісник Чернігівського ун-ту імені Т.Г.Шевченка*. Серія: Психологічні науки : зб. наук. Праць у 2-х т. Чернігів: ЧДПУ, 2016. Вип. 41. Т. 1. С. 94-97.

19. Жигайло Н. Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників / *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*: зб. наук. праць / наук. ред. Максименко С.Д. К.: Главник, 2015. Вип. 26. Т. 4. С. 65-70.

20. Зарецька Л.М. Питання адаптації та професіонального стресу / *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*: зб. наук. праць / наук. ред. Максименко С.Д. К.: Главник, 2015. Вип. 26. Т. 2. С. 114-119.

21. Засекіна Л.В. Структурно-функціональна організація інтелекту. Острог, 2015. 370 с.

22. Землякова Т.В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації : дис..... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. К., 2016. 220 с.

23. Злобіна О.Г., Тихонович В.О. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності. К.: Либідь, 2016. 100 с.

24. Зражевський С.Ф. Адаптація як соціальний процес: буттєвісні вияви та практичні експлікації : дис....канд. філософ. наук : спец. 09.00.03. К., 2016. 320 с.

25. Ісаєнко О.С. Агресія в системі комунікації «мати-дитина» як фактор соціальної дезадаптованості молодших школярів : дис....канд. психол. наук : спец. 19.00.05. Ісаєнко. К., 2017. 320 с.

26. Кавалеров А.І., Бондаренко А.М. Соціальна адаптація: феномен і прояви. О.: Астропринт, 2015. 112 с.

27. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 6. С. 76-78.

28. Кальницька К.О. Адаптованість особистості як чинник процесу мотивації особистісного зростання в умовах соціально-економічних змін / *Актуальні проблеми психології. Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія*: зб. наук. праць / наук. ред. Максименко С.Д., Карамушка Л.М. К., 2015. Т. 1. Ч. 15. С. 48-54.

29. Карабін Т.В. Вплив особливостей спілкування в мережі Internet на процес соціалізації студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 К., 2015. – 20 с.

30. Карамушка Л.М. Вплив психологічного клімату в освітніх закладах на становлення духовності особистості / *Сучасна гуманітарна освіта: стан і перспективи*: зб. наук. праць. Чернівці, 2016. С. 181-186.

31. Коваленко Н.В. Соціально-психологічні чинники професійної адаптації студентів педагогічного університету / *Наукові записки НДУ імені М.Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки* : зб. наук. праць. Ніжин, 2014. № 4. С. 232-234.

32. Кокурн О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності. К.: Міленіум, 2014. 265 с.

33. Колизаєва Н.Г. Формування адаптивних характеристик особистості у студентів в початковому періоді навчання : дис.... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Львів, 2019. 315 с.

34. Кузнєцова О.В. Індивідуально-типологічні чинники адаптивності особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01. О., 2015. 20 с.

35. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу освіти: навч. посібник. К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2021. 128 с.

36. Либина А., Либин А. Стилї реагування на стрес: психологічний захист чи вміння впоратись зі складними ситуаціями / *Стиль людини: психологічний аналіз* : зб. наук. праць / ред. Либин А.В. К.: Думка, 2018. С. 190-204.

37. Литвинова Л.В. Причини психологічної дезадаптації студентів-першокурсників / *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук.

праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. АПН України / наук. ред. Максименко С.Д. К.: НЕВТЕС, 2020. Т. II. Ч. 6. С. 300-304.

38. Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / наук. ред. В.О. Татенко. К.: Либідь, 2016. 360 с.

39. Максимець С.М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів : дис.... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. К., 2000. 220 с.

40. Маслоу А. Нові межі людської природи; пер. з англ. Г. Балла, А. Попогребского. К.: Знання, 2019. 425 с.

41. Мороз О.Г. Соціально-психологічна адаптація молодого вчителя / *Нова школа*. 2015. № 8. С. 21-28.

42. Налчаджян А.А. Соціально-психологічна адаптація особистості (форми і стратегії). Єреван: Вид-во Всесвіт, 2018. 262 с.

43. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: Вища школа, 2013. 126 с.

44. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії : зб. наук. праць / наук. ред. Т.М. Титаренко. К.: Міленіум, 2015. 336 с.

45. Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. праць / наук. ред. Т.М. Титаренко. Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 2021. 110 с.

46. Охременко О.Р. Дезадаптивні стани. К.: Хімджест, 2014. 85 с.

47. Панасюк М.М. Навчальний стрес та чинники його виникнення / *Актуальні проблеми психології. Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія*: зб. наук. праць / наук. ред. Максименко С.Д., Карамушка Л.М. 2015. Т. 1. Ч. 14. С. 47-52.

48. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Каравела, 2018. 352 с.

49. Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому закладі освіти : зб. наук. статей. Луцьк: РВВ «Вежа», 2019. 92 с.

50. Психолого-педагогічні аспекти адаптації студентів до навчального процесу у ВНЗ : зб. наук. статей. Кишинев: Штиинца, 2020. 115 с.

51. Психосоціальні чинники адаптації молоді людини до навчання у Вузі та майбутньої професії. Інститут соціальної та політичної психології АПН України. 0205U004039. К., 2015. 250 с.

52. Резнік Т.І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників / *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. №1. С. 1-3.

53. Роджерс К.Р. Погляд на психотерапію. Становлення людини; пер. з англ. К.: Видавнича група «Прогрес», 2018. 480 с.

54. Саннікова О.П. Феноменологія особистості. Одеса: СМІЛ, 2023. 256 с.
55. Семиченко В.А., Галус О.М., Зданевич Л.В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу. Хмельницький: ХГПШ, 2021. 253 с.
56. Середницька І.Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентської молоді : дис.... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. О., 2015. 317.
57. Сидоренко С.В. Соціально-культурна адаптація: глобальний аспект / Культура народів Причорномор'я. 2015. № 68. С. 163.
58. Скрипник В.А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : дис.... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Хмельницький, 2016. 320 с.
59. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту. К.: Нора-Друк, 2023. 296 с.
60. Соколова І.М. Методи дослідження адаптації студентів. Харків: ХМУ, 2021. 276 с.
61. Тарасова Т.Б. Психологічні особливості студентства : навч.-метод. посіб. Суми: СумДПУ, 2014. 48 с.
62. Титаренко Т.М., Кляпець О.Я. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин : наук.-метод. посіб. К.: Міленіум, 2017. 142 с.
63. Титаренко Т.М., Лепіхова Л.А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді : наук.-метод. посіб. К.: Міленіум, 2016. 204 с.
64. Ткачишина О.Р. Особливості соціально-психологічної адаптації майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій : дис..... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. К., 2018. 318 с.
65. Третяченко В.В., Дзюба Л.А. Соціально-психологічні особливості студентського самоуправління та умови його формування / *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. К.: Науково-метод. центр вищої освіти, 2020. С. 61-65.
66. Франкл В. Людина в пошуках сутності; пер. з англ. і нім. К.: Прогрес, 2020. 368 с.
67. Фрейд З. Психологія безсвідомого; пер. з нім. та англ. К.: Просвіта, 2019. 448 с.
68. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль: «Економічна думка», 2020. 197 с.
69. Хазратова Н.В. Включення студента до соціально-психологічного простору ВНЗ / *Практична психологія та соціальна робота*. 2020. № 2. С. 5-8.

70. Хазратова Н.В. Тренінг адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти (включення до соціально-психологічного простору організації) / *Практична психологія та соціальна робота*. 2020. № 5. С. 27-32.

71. Хомик Л.В. Соціально-психологічна адаптація особистості. К.: РУНЦ «ДИНИТ», 2021. 84 с.

72. Щербина В.А. Навчально-прикладна психофізична підготовка та здоров'я студентів : навч-метод. посіб. К., 2018. 160 с.

73. Ямницький В.М. Соціально-психологічна адаптація особистості: сучасні підходи / *Наука і освіта*. 2021. № 6. С. 82-86.

74. Ямницький В.М. Переживання кризи дезадаптованості, як початковий етап розвитку життєтворчої активності особистості / *Наука і освіта*. 2014. № 3. С. 184-187.

75. Eysenck H.J. Personality, genetics, and behavior. New York: Praeger, 2022. 278 p.

76. Mayer J., Caruso D., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence / *Intelligence*. 2019. Vol. 27. P. 267-298.

77. Weisinger H. Emotional intelligence at work. San Francisco, California: Jossey Bass Inc., 2018. 218 p.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Опитувальник Вассермана-Бойко для студентів

Шифр _____

ІНСТРУКЦІЯ: Прочитайте, будь ласка, кожне питання і вкажіть одну, найбільш слухну відповідь (позначивши знаком “+” відповідну клітину).						
	ЧИ ЗАДОВОЛЕНІ ВИ:	Повн іс-тю задов о- лени й	Ско- ріше задов о- лени й	Важк о сказа ти	Скорі -ше не задов о- лени й	Повн іс-тю не задов о- лени й
1	Житлово-побутовими умовами					
2	Своїм становищем у суспільстві					
3	Становищем в суспільстві (державі)					
4	Матеріальним станом					
5	Сферою послуг і побутового обслуговування					
6	Сферою медичного обслуговування					
7	Проведенням дозвілля					
8	Можливістю проводити канікули					
9	Місцем свого навчання					
10	Змістом навчання					
11	Умовами навчання					
12	Взаєминами з друзями, знайомими					
13	Взаєминами з одногрупниками					
14	Взаєминами з викладачами					
15	Взаєминами з адміністрацією вузу					
16	Взаєминами з батьками					
17	Взаєминами з родичами					
18	Взаєминами з сусідами					
19	Можливістю вибору місця навчання					
20	Своїм способом життя в цілому					

Додаток А.2

Анкета «Емоційне самопочуття студентів в процесі адаптації»

Шифр _____

1. Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?
 - а) дуже задовільний;
 - б) задовільний;
 - в) незадовільний;
 - г) дуже незадовільний;
 - д) важко відповісти.
2. Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній рік?
 - а) дуже задовільний;
 - б) задовільний;
 - в) незадовільний;
 - г) дуже незадовільний;
 - д) важко відповісти.
3. Чи вважаєте Ви, що потребуєте емоційної підтримки?
 - а) так, мені нелегко без емоційної підтримки близьких мені людей;
 - б) так, але іноді;
 - в) ні, я дуже рідко потребує емоційної підтримки;
 - г) ні, я зовсім не потребує емоційної підтримки;
 - д) важко відповісти.
4. Які з наведених нижче емоцій домінують у Вашому настрої останнім часом?
 - а) радість;
 - б) задоволення;
 - в) сумовитість;
 - г) тривожність;
 - д) розчарування;
 - ж) важко відповісти.
5. Чи задовольняють Вас стосунки з Вашими однокурсниками?
 - а) цілком задовольняють;
 - б) скоріше задовольняють;
 - в) скоріше не задовольняють;
 - г) зовсім не задовольняють;
 - д) важко відповісти.
6. Чи задовольняє Вас психологічна атмосфера на навчальних заняттях?
 - а) цілком задовольняє;
 - б) скоріше задовольняє;
 - в) скоріше не задовольняє;
 - г) зовсім не задовольняє;
 - д) важко відповісти.
7. З яким із наведених нижче образів Ви могли б себе асоціювати?
 - а) царюючий лев;
 - б) спритна пантера;
 - в) втомлена рись;
 - г) знесилений леопард;
 - д) важко відповісти.

