МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Кафедра психології та педагогіки

«СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОІ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ»

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти 2 курсу
заочної форми навчання
спеціальності: 053 Психологія
Комар Олена Петрівна

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Бужина Ірина Вячеславівна

Кваліфікаційна робота допущена до захисту
«___» _____20__р., протокол № ____
кандидат психологічних наук, доцент
_____ Бабчук Олена Григорівна

Одеса – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП **3**

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТРУКТУРИ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ **7**

1.1. Особливості формування психоемоційної сфери 7

1.2 Компоненти психоемоційної сфери в період зрілого юнацького віку 16

1.3 Особливості впливу психоемоційної сфери на діяльність студентів 21

Висновки до розділу 1 28

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ Й ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ **31**

2.1. Діагностика рівнів сформованості психоемоційної сфери майбутніх психологів 31

2.2. Формувальна програма розвитку психоемоційної сфери та емоційної саморегуляції майбутніх психологів 44

2.3. Аналіз динаміки рівнів психоемоційної сфери студентів-психологів після формувального впливу 50

Висновки до розділу 2 53

ВИСНОВКИ **55**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **58**

ДОДАТКИ **63**

ВСТУП

У сучасних умовах соціальних трансформацій, посилення інформаційного тиску, нестабільності та зростання психоемоційних навантажень проблема психоемоційної сфери особистості набуває особливої наукової й практичної значущості. Період навчання у закладі вищої освіти є одним із найбільш напружених етапів онтогенезу, оскільки поєднує інтенсивний професійний розвиток із глибокими особистісними змінами, формуванням системи цінностей, життєвих орієнтацій та професійної ідентичності. Для майбутніх психологів цей період має особливу вагу, адже їхня професійна діяльність безпосередньо пов’язана з роботою з емоційними станами, переживаннями та внутрішнім світом інших людей.

Психоемоційна сфера майбутнього психолога виступає не лише показником його особистісного благополуччя, а й професійним ресурсом, від якого залежать якість психологічної допомоги, здатність до емпатійної взаємодії, стресостійкість і профілактика емоційного вигорання. Недостатня сформованість психоемоційної сфери в період професійної підготовки може зумовлювати труднощі адаптації до навчального навантаження, зниження мотивації, підвищену тривожність, емоційну нестабільність та ускладнення у професійному становленні. В умовах поширення дистанційного навчання, пандемічних і посткризових викликів, а також активного впливу цифрового середовища ці проблеми набувають ще більшої гостроти.

У зв’язку з цим актуалізується потреба в ґрунтовному дослідженні структури та особливостей психоемоційної сфери майбутніх психологів, визначенні рівнів її сформованості та науково обґрунтованих шляхів її розвитку в процесі професійної підготовки. Особливого значення набуває емпіричне підтвердження можливостей цілеспрямованого формувального впливу на психоемоційну сферу студентів, що дозволяє забезпечити їхню психологічну готовність до майбутньої професійної діяльності.

Проблема психоемоційної сфери особистості має міждисциплінарний характер і розглядається в контексті психологічного, емоційного та психічного

здоров’я, емоційної регуляції, самосвідомості й особистісного розвитку. Теоретичні засади вивчення емоцій і емоційної сфери були закладені в працях класиків психології, зокрема Т. Алієва [1], О. Гуменюк [9]. О. Карапетова [14], Н. Кузьменко [15], які акцентували увагу на ролі емоцій у регуляції поведінки та діяльності. Значний внесок у розуміння функціонування емоційної сфери зробили О. Сукачова [42] та І. Чернишова [45], які розглядали емоції у тісному зв’язку з діяльністю, свідомістю та соціальним контекстом розвитку особистості.

Проблематика психологічного та емоційного здоров’я особистості ґрунтовно розроблялася в працях О. Завгородньої [10], яка наголошувала на ролі самосвідомості, внутрішньої цілісності та особистісних ресурсів у підтриманні психологічного благополуччя. Концептуальні положення щодо життєстійкості, суб’єктивного благополуччя та емоційної стійкості представлені в дослідженнях Т. Бондар [3], А. Кічук [21] та Т. Титаренко [43] які підкреслювали значення емоційної регуляції та смисложиттєвих орієнтацій для гармонійного функціонування особистості.

Важливе місце у вивченні психоемоційної сфери посідають роботи, присвячені емоційній компетентності та емпатії. У цьому контексті заслуговують на увагу дослідження М. Кузнецова [26, с. 134], який розглядає емоційну компетентність як основу соціальної адаптації та психологічного благополуччя, а також праці Т. Кириленко [15] та Л. Ткачук [44, с. 5], у яких емпатія трактувалася як ключова умова ефективної міжособистісної взаємодії та професійної допомоги.

Вітчизняні науковці також зробили значний внесок у дослідження психоемоційної сфери студентської молоді. Зокрема, у працях Т. Титаренко психоемоційна сфера розглядається як інтегративне утворення, тісно пов’язане з життєвими смислами та особистісною активністю [43, с. 43]. А. Кічук у своїх дослідженнях акцентує увагу на психоемоційному здоров’ї студентів, визначає його структурні компоненти та підкреслює роль суб’єктності й саморегуляції у професійному становленні [21]. М. Кузнецов досліджує взаємозв’язок

психоемоційного здоров'я з життєстійкістю, тривожністю та способом життя студентської молоді [27, с. 78].

Разом із тим аналіз наукових джерел показує, що, попри значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам емоційної сфери, проблема психоемоційної сфери майбутніх психологів як цілісної структурованої системи залишається недостатньо розробленою. Обмеженою є кількість емпіричних праць, у яких комплексно досліджуються рівні її сформованості, взаємозв'язок структурних компонентів і можливості цілеспрямованого формувального впливу в процесі професійної підготовки. Саме ця обставина зумовлює необхідність подальших наукових пошуків у даному напрямі та визначає доцільність проведення представленого дослідження.

Об'єкт дослідження – психоемоційна сфера особистості студентської молоді.

Предмет дослідження – структура, рівні сформованості та особливості розвитку психоемоційної сфери майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити структуру й особливості психоемоційної сфери майбутніх психологів, визначити рівні її сформованості та перевірити ефективність формувальної програми розвитку психоемоційної сфери й емоційної саморегуляції.

Гіпотеза дослідження. Полягала в припущенні, що психоемоційна сфера майбутніх психологів має складну інтегративну структуру та на етапі професійної підготовки характеризується переважно середнім і низьким рівнями сформованості, а її цілеспрямований розвиток можливий за умови впровадження спеціально організованої формувальної програми, спрямованої на підвищення емоційної усвідомленості, саморегуляції та емпатійної взаємодії.

У ході роботи було поставлено та розв'язано такі **завдання**:

1. Проаналізувати наукові підходи до проблеми психоемоційної сфери, психологічного та емоційного здоров'я особистості.

2. Визначити структуру, критерії та показники сформованості психоемоційної сфери майбутніх психологів.

3. Здійснити діагностику рівнів сформованості психоемоційної сфери студентів на констатувальному етапі.

4. Розробити та реалізувати формувальну програму розвитку психоемоційної сфери та емоційної саморегуляції.

5. Проаналізувати динаміку змін показників психоемоційної сфери на контрольному етапі експерименту.

Теоретико-методологічну основу становили положення загальної та вікової психології, концепції психологічного та емоційного здоров'я, теорії емоційної регуляції, суб'єктності та самосвідомості особистості, а також ідеї гуманістичного та особистісно орієнтованого підходів до професійної підготовки майбутніх психологів.

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань було використано комплекс методів: *теоретичні* (аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел), *емпіричні* (психодіагностичні методики, анкетування, спостереження).

Наукова новизна полягає в уточненні змісту та структури психоемоційної сфери майбутніх психологів, визначенні критеріїв і показників її сформованості, а також у розробці та експериментальній перевірці формувальної програми розвитку психоемоційної сфери та емоційної саморегуляції в умовах професійної підготовки.

Практичне значення полягає в можливості використання отриманих результатів, діагностичного інструментарію та формувальної програми в освітньому процесі закладів вищої освіти при підготовці майбутніх психологів, а також у діяльності практичних психологів, спрямованій на підтримку психоемоційного благополуччя студентської молоді.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складалася зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТРУКТУРИ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ

1.1. Особливості формування психоемоційної сфери

Психоемоційна сфера розкривається в працях Н. Антонова, як складне утворення, що формується разом із розвитком особистості та відображає її внутрішній стан на кожному етапі онтогенезу. Поступове дорослішання супроводжується появою нових психологічних характеристик, зміною структури переживань та вдосконаленням здатності до саморегуляції. Саме тому нормальне функціонування психіки та її гармонійний розвиток упродовж життя розглядаються як підґрунтя психологічного здоров'я, адже вони забезпечують сталість внутрішньої рівноваги та узгодженість між різними психічними процесами [2].

З позиції сучасних досліджень психоемоційне здоров'я не постає фіксованою константою. Воно змінюється разом із людиною, реагуючи на зовнішні соціальні, професесійні, міжособистісні й внутрішні виклики. Розвиток цієї сфери значною мірою визначає здатність людини поєднувати раціональний та емоційний компоненти власного досвіду, забезпечуючи їхню цілісність і збалансованість. Внаслідок цього психоемоційне благополуччя стає умовою особистісної стабільності, адаптивності та можливості повноцінної самореалізації.

Попри тривалу увагу дослідників до питання студентського здоров'я, А. Кічук вважає що феномен психоемоційного здоров'я досі не отримав вичерпного наукового пояснення й залишається багатогранною та дискусійною категорією. Наявні концепції підкреслюють його інтегративну природу, яка поєднує емоційні, психологічні та соціально-ціннісні аспекти функціонування особистості. Показано, що психоемоційне здоров'я позитивно корелює з рівнем суб'єктивної якості життя, зокрема з відчуттям успішності, внутрішньої узгодженості та гармонійності переживань [22].

Період ранньої дорослості, що збігається з етапом навчання у закладі вищої освіти, є особливо чутливим для розвитку психоемоційної сфери. Саме в цей час

формуються основи майбутнього професійного та особистісного шляху, відбувається інтенсивне самопізнання, освоюються нові соціальні ролі та поведінкові моделі. Дослідження О. Фальова щодо переживань студентської молоді дозволяє глибше зрозуміти специфіку їхніх емоційних реакцій, зміст внутрішніх конфліктів, можливості адаптації до мінливих умов та становлення стабільного «внутрішнього я» [46, с. 8].

Психоемоційна сфера, як комплексне утворення, інтегрує психологічне, соціальне та духовне життя людини, формуючи єдину структуру, здатну забезпечувати цілісність особистісного розвитку. Ці компоненти взаємодіють між собою, створюючи внутрішній баланс, що дозволяє людині не лише відповідати вимогам середовища, а й зберігати власну індивідуальність.

Сучасна література дедалі частіше звертається до понять «психоемоційна сфера», «психологічне здоров'я», «емоційне здоров'я», підкреслюючи їхню важливість для розвитку студентів [22]. Відповідно до позиції М. Кузнєцова, у студентському розумінні здоров'я перестає асоціюватися виключно з відсутністю хвороб і починає сприйматися як стан комплексного психологічного благополуччя, що включає здатність до емоційної саморегуляції, внутрішню узгодженість та готовність реагувати на життєві ситуації конструктивно [27, с. 45].

Психологічне здоров'я у структурі психоемоційної сфери відображає спроможність людини керувати своїми емоціями, підтримувати адаптивний рівень самоконтролю та проявляти гнучкість у соціальних взаємодіях. Емоційні характеристики студентів-психологів мають особливе значення, оскільки визначають швидкість і силу емоційних реакцій у професійно-навчальній діяльності, стійкість до психічного напруження та готовність до емпатійної взаємодії.

З огляду на це психологічне здоров'я описується в працях А. Кічука як стан рівноваги між внутрішніми властивостями особистості та зовнішніми обставинами, а також як баланс між її потребами та можливостями задоволення цих потреб [18, с. 6]. Т. Титаренко трактує його як сукупність таких

характеристик, як прийняття себе, усвідомлення власної унікальності та цінності кожної людини, здатність до самопізнання та до внутрішнього відновлення після складних переживань [43, с. 38].

Функція психологічного здоров'я полягає в підтриманні активного балансу між людиною та середовищем, що потребує мобілізації внутрішніх ресурсів і вміння долати труднощі [19, с. 9]. Звідси постає потреба у всебічній увазі до психологічного супроводу студентів, які лише формують власну професійну ідентичність і навчаються використовувати особисті ресурси у щоденній діяльності.

Бажання до саморозвитку на думку А. Кічук є один із ключових показників психологічного здоров'я, адже людина прагне функціонувати найбільш повно та продуктивно [20]. Психотерапевтичні підходи також підкреслюють важливість здатності приймати зовнішню підтримку та використовувати внутрішні ресурси для подолання труднощів. Т. Титаренко підкреслювала важливість усвідомлення широкого спектру ролей, здатності жити гнучко та емоційно відкрито [43, с. 18].

Психоемоційне здоров'я студентів-психологів значною мірою визначається розвитком емпатії, яка сприяє налагодженню якісної взаємодії з оточенням, поглиблює розуміння переживань інших людей та формує професійну готовність до роботи з клієнтом. Сформована емпатія дозволяє не лише будувати конструктивні комунікативні контакти, а й створює умови для довіри, що є підґрунтям ефективної психологічної взаємодії.

У сучасній науковій літературі й надалі відсутнє усталене, повне та універсальне визначення поняття «емоційне здоров'я». Попри це, дослідники поступово виокремлюють певні змістові характеристики, які дозволяють описати це явище на рівні його складових елементів та поведінкових проявів. Здебільшого емоційне здоров'я пов'язують із здатністю людини гнучко реагувати на життєві обставини, що постійно змінюються, швидко відновлюватися після стресових або незвичних ситуацій, а також підтримувати внутрішній баланс між негативними та позитивними емоційними станами. У широкому розумінні йдеться про уміння наповнювати власне життя змістовними

переживаннями, фіксувати свої почуття та керувати ними, зберігаючи контроль над поведінкою та емоційними імпульсами [21; 43; 47].

Важливою умовою підтримання емоційного здоров'я є безперервна взаємодія зі соціальним середовищем, оскільки саме соціальні контакти розширюють емоційний досвід, стимулюють розвиток емпатії та дозволяють людині відчувати власну включеність у спільноту. Залишається малодослідженим той факт, що критерієм емоційного благополуччя доцільно вважати саме рівень включеності людини у взаємодію з іншими та з власним внутрішнім світом. Адже в цьому процесі проявляються емпатійні реакції, модальність емоційних образів, усвідомленість переживань, інтерес до діяльності, відчуття взаємності у стосунках і приналежності до групи [17]. Саме взаємність переживань, включеність у події та контакт з іншими дозволяють людині не лише зберігати емоційну рівновагу, а й поступово зміцнювати емоційний досвід.

Проблематика ролі емоцій у житті особистості активно розроблялася О. Гуменюк [9], Т. Кириленко [14] та іншими вченими, які підкреслювали, що емоційні переживання здатні визначати спрямованість дій, регулювати поведінку та відображати внутрішній стан людини. Н. Кузьменко наголошував, що емоції підтримують рівновагу організму та стримують деструктивні наслідки дефіциту чи надлишку важливих життєвих факторів, оскільки переживання потреби сигналізує про необхідність адаптації та пошуку шляхів збереження благополуччя [25].

У праці М. Савчин наголошується, що емоційне здоров'я властиве людині, яка активно включена у взаємодію з соціумом, проживає різні за модальністю емоції – як позитивні, так і негативні, здатна виявляти емпатію та відчувати емоційний відгук з боку інших [38, с. 25]. Тобто емоційне благополуччя неможливе без досвіду реальних взаємин, які формують відкритість, вміння відгукуватися на переживання інших та здатність будувати стійкі зв'язки.

Для глибшого розуміння формування психоемоційної сфери необхідно визначити зміст цього поняття. У деяких дослідженнях психоемоційна сфера

розглядається як властивість особистості [18]. Такий підхід пояснюється тим, що конкретна життєва ситуація активізує певні особистісні риси, а поточний психологічний стан формує фон, на якому розгортаються ці процеси. Психоемоційна сфера як компонент психологічного здоров'я проявляється через механізм реагування свідомості: ситуація набуває для людини визначеного значення, а її реакція відображає особисте ставлення та індивідуальний спосіб переживання.

Психологічне здоров'я знаходить своє виявлення у прагненні до самоактуалізації, у формуванні стійких особистісних цінностей, а також у життєрадісності як специфічному переживанні внутрішньої повноти [18]. Тобто психоемоційна сфера формується не лише під впливом зовнішніх подій, а й через внутрішню потребу особистості зростати, розуміти себе та будувати індивідуальний шлях.

Суттєвий внесок у розуміння особливостей психоемоційної сфери зробила Т. Алієва, яка пов'язувала її благополуччя з рівнем емоційної компетентності. Науковиця описувала її через здатність ідентифікувати власні емоції, регулювати їх відповідно до культурних норм, приймати власні негативні переживання, адекватно їх виражати та розуміти, що внутрішні стани інших людей не завжди збігаються з їхніми зовнішніми реакціями [1]. О. Сукачова доповнила цю концепцію тезою про важливість самоконтролю, уміння мотивувати себе до розвитку, розпізнавати емоції та поведінку інших через вербальні та невербальні сигнали та будувати здорову взаємодію на основі цього розуміння [42].

У дослідженнях Н. Старинської психоемоційного здоров'я зрілого юнацького віку наголошується, що його варто трактувати як інтегративну властивість особистості, яка визначає здатність до суб'єктної активності, сприяє формуванню гармонійного стилю саморегуляції та забезпечує вміння контролювати власні емоції й адекватно оцінювати емоційні стани інших [41]. Водночас, попри численні дослідження, місце психоемоційної сфери у структурі особистості остаточно не визначене. Проте підкреслюється тісний зв'язок між

розвитком психоемоційного здоров’я, навчальною діяльністю як провідною для юнацького віку, та активністю студента як суб’єкта власного розвитку.

Особливості формування психоемоційної сфери безпосередньо пов’язані з віковими етапами розвитку. У період раннього юнацтва актуалізується становлення самосвідомості, з’являється здатність усвідомлювати своє місце у світі та будувати уявлення про себе як про особистість. З віком ці процеси доповнюються розвиненою рефлексією, умінням зчитувати власні стани й розуміти переживання інших людей. Проте саме в цьому віці існує небезпека надмірного занурення у власний емоційний світ, що може призвести до зниження соціальної включеності. Однак саме соціум відіграє ключову роль у гармонізації психоемоційної сфери, оскільки забезпечує емоційну насиченість, комунікацію та зворотний зв’язок.

Студентський період характеризується динамічністю психоемоційного розвитку, що підсилюється умовами навчання, особливостями взаємодії в академічній групі та вимогами освітнього середовища. Психоемоційне здоров’я у цей час не є сталою характеристикою – воно змінюється під впливом соціальних контактів, навчального навантаження, комунікативних ситуацій і становлення професійної ідентичності.

Однією з ключових властивостей, необхідних для гармонійного функціонування психоемоційної сфери, є саморегуляція. Йдеться про здатність контролювати та врівноважувати власні емоції, що можливе лише за умови достатнього рівня особистісної зрілості [44, с. 6]. Саморегуляція розвивається поступово: від неусвідомлених механізмів реагування – до свідомої регуляції, що підтримується вольовою сферою й зрештою переходить у зрілу форму, яка ґрунтується на ціннісних орієнтаціях.

Формування психоемоційної сфери неможливе без процесів самопізнання, постійного розвитку, професійної ідентифікації, здатності до дисципліни та побудови цілісного образу себе. Система навчання у вищій школі здатна підтримувати ці процеси, оскільки створює умови для активного інтелектуального зростання, рефлексії та розширення соціальних контактів.

Окрім того, психоемоційне благополуччя залежить від безпечного соціального середовища, яким для студентів виступає освітній простір, особливо зважаючи на те, що сучасна молодь функціонує в умовах «інформаційного суспільства розвитку» [46, с. 9].

Вагомим елементом психоемоційної сфери виступає психологічне благополуччя, яке нерозривно пов'язується з особистісною життєстійкістю. Саме завдяки цьому поєднанню формується здатність людини підтримувати внутрішню рівновагу у змінних обставинах, протистояти стресовим впливам та відновлюватися після емоційних напружень. Позитивне ставлення студентів до власного психоемоційного здоров'я демонструє тісний зв'язок із високими показниками життєстійкості, тоді як поширені для юнацького віку переживання – самозвинувачення, сумніви щодо достатності власних зусиль або фіксація на негативних емоціях – суттєво знижують її рівень і послаблюють психоемоційне благополуччя.

У роботі М. Кузнецова наведено переконливі дані про взаємозв'язок між низьким рівнем самозвинувачення, високими показниками життєстійкості та позитивним уявленням про власне психоемоційне здоров'я. Дослідники підкреслюють, що стан психоемоційного благополуччя значною мірою залежить від того, як людина ставиться до цієї сфери та оцінює її значущість у власному житті [27. с. 67]. Іншими словами, позитивна внутрішня установка сприяє стабілізації емоційних процесів, тоді як негативне самосприйняття формує фонову напругу, яка з часом може підточувати життєстійкість.

У науковій літературі наголошується, що «критичною точкою достатності» зусиль, які особистість спрямовує на зміцнення психоемоційного здоров'я, є розвинена здатність до самопізнання. Саме вона визначає напрямок позитивних змін, адже дозволяє людині зберігати та відновлювати внутрішню рівновагу, формуючи індивідуальний шлях до психологічного благополуччя [17].

Ставлення до власного психоемоційного здоров'я може проявлятися по-різному. Виділяють позитивно-активний тип, який характеризується

оптимальним рівнем включеності; активно-зацікавлений тип, що має програмувально-адаптивний характер; ситуативно-активний, який зумовлений прагненням пристосуватися до конкретних умов; та індиферентний, який фактично є проявом недостатньої уваги до емоційного стану. Найпоширенішими в студентському середовищі є два протилежні варіанти: частина студентів розглядає психоемоційне здоров'я як ситуативну характеристику, важливість якої проявляється лише в певних обставинах; інші ж сприймають його як повноцінну особистісну цінність і включають в систему власних життєвих орієнтирів, розглядаючи як чинник побудови майбутнього життя.

Сучасні підходи трактують психоемоційну сферу як властивість, що постійно змінюється та розвивається. З одного боку, вона містить у собі ресурсність особистості та зберігає фундаментальні особливості «Я-концепції», забезпечуючи відносну сталість внутрішнього світу навіть у стресових ситуаціях. З іншого боку, саме психоемоційна сфера визначає способи включення людини в соціальні ролі, уміння вибудовувати взаємодію та підтримувати власну суб'єктність.

Формування моделі психоемоційної сфери студента ґрунтується на процесах самопізнання, усвідомленні індивідуальних потреб і на здатності підтримувати психоемоційну стабільність у різноманітних умовах. У цьому контексті вона постає не лише як психологічна характеристика, а й як внутрішня цінність, що має бути усвідомлена та прийнята самою особистістю. Психоемоційне здоров'я тісно корелює із самосвідомістю, базовим компонентом якої є «Я-концепція» – система уявлень про власні можливості, обмеження і життєві цілі [39, с. 56].

Як інтегративне явище психоемоційне здоров'я охоплює широкий спектр процесів і функцій, що забезпечують повноцінне функціонування особистості. Воно впливає на адаптивність, регуляцію поведінки, емоційну стійкість й визначає здатність людини до вибудовування конструктивних стратегій подолання труднощів. У зрілому юнацькому віці студенти через активне

самопізнання, розвиток емоційної рефлексії та прагнення до гармонізації внутрішніх станів можуть значно підсилювати власне психоемоційне здоров'я.

Першою стадією цього процесу є самопізнання. Воно розгортається у взаємодії із середовищем, у якому людина перебуває, та дозволяє накопичувати знання про власні можливості, обмеження й внутрішні ресурси. У праці А. Мудрик самопізнання тлумачиться як процес усвідомлення себе як активного суб'єкта діяльності та спілкування, побудова й корекція образу «Я», а також наповнення змістом самосвідомості [31].

Самопізнання визначає і професійну ідентичність, адже вміння аналізувати власні потреби, співвідносити їх із соціальними вимогами, реаліями професійного середовища та власними уявленнями про майбутнє стимулює формування відповідального ставлення до професійного вибору. У такому процесі людина виділяє як ресурси, так і бар'єри, що впливають на професійне становлення, та визначає напрями подальшого розвитку.

Пізнання психоемоційної сфери пов'язується з умінням розпізнавати власні емоції, приймати їх і знаходити адекватні способи вираження. Це створює передумови для формування здорової емоційної поведінки та здатності уникати деструктивних способів реагування.

Відновлення та зміцнення психоемоційної сфери здійснюється через соціалізацію, адаптацію та саморефлексію. Соціалізація створює умови для гармонізації внутрішнього стану, адже допомагає людині відчувати свою приналежність до соціальних груп і формує індивідуальне «соціальне Я». Саморефлексія, у свою чергу, дозволяє поглиблювати розуміння власного внутрішнього світу та коригувати «Я-концепцію». До значущих механізмів відносять також цілепокладання й уміння розпізнавати емоції.

Проблематика функціонування психоемоційної сфери студентів є особливо актуальною, оскільки саме в цей період молоді люди часто не володіють достатніми навичками саморегуляції та вирішення власних психологічних труднощів. Невизначеність щодо майбутнього, як професійна, так і особистісна, поєднується з нестабільністю емоційного фону та відсутністю

сформованих механізмів подолання, що зумовлює підвищену вразливість студентів до психоемоційних навантажень.

1.2 Компоненти психоемоційної сфери в період зрілого юнацького віку

Попри те, що зацікавлення проблемою психоемоційного здоров'я студентів з'явилося порівняно недавно, теоретичне підґрунтя цієї теми все ще залишається недостатньо розробленим. Дослідники наголошують, що емпіричні дані, які стосуються саме структурних компонентів психоемоційної сфери, хоч і збільшуються, однак поки не утворюють цілісної концепції. У наукових джерелах психоемоційну сферу розглядають як стійке, але динамічне утворення, яке підтримує адаптивність особистості та допомагає їй реагувати на зміну не лише зовнішніх соціальних умов, а й власних внутрішніх потреб.

Кожен віковий етап накладає відбиток на структурну організацію психоемоційної сфери. У зрілому юнацькому віці, який охоплює період від 17 до 23 років і збігається з навчанням у закладі вищої освіти [6], відбувається інтенсивне становлення професійної ідентичності. У цей час молода людина випробовує власні можливості, обирає напрям самореалізації, робить перші кроки до формування професійного «Я». Саме тому цей етап, який О. Вдовіченко описала, як час значних особистісних зрушень, має особливе значення для подальшого розвитку [7, с. 12].

Відповідно до положень Н. Наумчик, у період зрілої юності домінуючими процесами стають зростання самосвідомості та здатності до самоконтролю [32]. Паралельно формується культура здоров'я – важлива складова особистісного розвитку, яка визначає активність, креативність, уміння управляти власним внутрішнім ресурсом і тим самим виступає фундаментом професійної майстерності. Тому пік розвитку психоемоційної сфери у цьому віці не випадковий: він збігається із пошуками істини, формуванням ціннісної системи та становленням особистісної зрілості.

Сучасні дослідники звертають увагу на те, що на цьому етапі психоемоційне здоров'я тісно переплітається з компетентнісним, суб'єктно-

діяльнісним, людиноцентричним і соціоцентричним підходами. Саме через поєднання цих підходів створюється можливість поглибленого вивчення феноменології психоемоційної сфери студента, оскільки вона формується під впливом навчальної діяльності, комунікативних відносин та соціального середовища, у якому перебуває молода людина.

Важливо враховувати, що психоемоційне здоров'я змінюється разом із віком та досвідом, тому дослідження його компонентів необхідно здійснювати з урахуванням особистісних характеристик студентів. Це дозволяє встановити факторну структуру психоемоційної сфери та визначити ті внутрішні риси, які забезпечують ресурсність особистості.

А. Кічук виокремила чотири ключові компоненти психоемоційної сфери, які взаємодіють між собою та утворюють її функціональну цілісність [18]:

1. Аксіологічний компонент, який визначає ціннісну орієнтацію особистості та впливає на постановку життєвих і професійних цілей. Через нього відображається ставлення студента до власної діяльності, до майбутнього, до обраних шляхів самореалізації. Саме цінності, які переживаються через емоції, задають тон у формуванні внутрішньої структури психоемоційної сфери.

2. Когнітивно-афективний компонент, цей елемент відображає єдність інтелекту та емоцій, забезпечуючи здатність прогнозувати наслідки власних емоційних реакцій. Йдеться про усвідомлення того, як виниклі емоції впливають на поведінку, а також про готовність узгоджувати їх із соціальними нормами та брати відповідальність за їх прояв.

3. Конативно-інструментальний компонент, який регулює взаємодію між усвідомлюваними й неусвідомлюваними потягами особистості. Завдяки цьому компоненту формується емоційна саморегуляція, яка забезпечує можливість керування інтенсивністю емоційних реакцій. Саме конативний рівень дозволяє утримувати психічну рівновагу у складних ситуаціях і підтримувати внутрішню автономність.

4. Соціально-визначальний компонент, цей елемент відповідає за здатність особистості орієнтуватися у соціальних стосунках, розуміти емоційні

стани інших людей та вибудовувати емпатійні зв’язки. Він забезпечує готовність до взаємодії, подолання комунікативних труднощів і прагнення до отримання позитивних емоцій через взаємини. Реалізація цього компонента стає можливою за умов внутрішньої емоційної стабільності та психологічного комфорту.

Кореляція цих компонентів з особистісними характеристиками студентів дозволяє визначити внутрішні рушії психоемоційної сфери – ті якості, що лежать в основі емоційної саморегуляції, цілепокладання та пізнання себе. Серед таких внутрішніх ресурсів виокремлюють емоційну насиченість життя, задоволення від навчальної діяльності, емоційну зрілість та здатність усвідомлювати власні переживання.

Хоча психоемоційна сфера розглядається як автономна, своєрідна й унікальна властивість особистості, вона не існує ізольовано від інших психологічних утворень. Навпаки, між нею та емоційною і психологічною сферами існує сталий, внутрішньо зумовлений зв’язок. У цьому контексті Т. Титаренко наголошує, що взаємодія психоемоційної та психологічної сфер має характер співвідношення виду та роду, де психоемоційна сфера виступає складовою ширшого психологічного утворення [42]. Такий підхід дає змогу цілісно розглядати її компоненти, що органічно переплітаються із характеристиками емоційної та психологічної сфер.

З огляду на це психологічне здоров’я окреслюється через низку елементів – інформаційно-пізнавальний, спонукальний та результативно-вольовий. Емоційний компонент у структурі психологічного здоров’я обіймає особливо важливе місце, оскільки забезпечує емоційну саморегуляцію, дає можливість адекватно оцінювати власну поведінку, а також підтримує перевагу позитивних емоцій над агресивними чи деструктивними намірами. Такий баланс стає передумовою стабільного функціонування особистості.

Психоемоційна сфера, у свою чергу, виступає індикатором загального психологічного благополуччя. Вона відображає не лише рівень емоційної врівноваженості, а й частоту позитивних переживань, що супроводжують людину впродовж життя. Емоційна сфера виконує роль стабілізатора

внутрішнього стану, підтримуючи гармонійність і допомагаючи людині відновлювати внутрішню рівновагу після стресів.

У структурі психоемоційного здоров'я зазвичай виділяють такі компоненти:

1. Прагнення до реалізації власних цілей (йдеться не лише про постановку завдань, а й про переживання смислу, який лежить в основі цих цілей) [19].

2. Усвідомлення власних емоцій та здатність розуміти стани оточуючих (ця здатність стає фундаментом для емоційної компетентності, сприяє адекватній комунікації та формуванню емпатії) [43].

3. Поповнення соціального та внутрішнього досвіду, взаємодія із соціумом (саме соціальні контакти виступають потужним джерелом емоційного розвитку).

4. Автономія та прагнення до самореалізації (автономність дозволяє формувати власні рішення, бути незалежним у судженнях і відповідальним за власний емоційний стан).

Особистісні риси, такі як відкритість до нового досвіду, схильність до самовдосконалення, прагнення до самоаналізу та розвитку, істотно впливають на рівень психоемоційного здоров'я. Студенти, які демонструють ці якості, зазвичай виявляють вищу емоційну стійкість, краще усвідомлюють свої переживання й активніше будують особистісні стратегії самопідтримки.

Значущість теми психоемоційного здоров'я підтверджується й тим, що сучасні студенти, незалежно від курсу чи спеціальності, часто стикаються з подібними труднощами – від нестабільності професійних намірів до емоційної невизначеності. Ці труднощі впливають не лише на професійну підготовку, а й на якість соціальної взаємодії, рівень задоволення життям і здатність зберігати внутрішній комфорт у поточних обставинах.

У контексті компонентного аналізу психоемоційного здоров'я особливу увагу привертає самоідентифікація. Вона є ключовим механізмом професійного становлення, оскільки допомагає людині усвідомлювати власні емоційні стани,

пізнавати нюанси переживань інших людей, у тому числі вербально не виражених, та прогнозувати наслідки емоційних реакцій у взаємодії [16]. Емпатія, яка є емоційним осердям психоемоційної сфери, забезпечує здатність відчути іншу людину, співпереживати й вибудовувати поведінку, спираючись на емоційний зв'язок.

Психоемоційну сферу доцільно аналізувати у трьох основних вимірах:

1. Індивідуально-психологічний. Він охоплює широту емоційного спектру, глибину переживань, здатність до емоційної саморегуляції та внутрішньої гармонізації.

2. Соціально-психологічний. Пов'язаний із соціальною взаємодією, емпатією, співпереживанням, альтруїстичною поведінкою та тим, як зовнішні стимули формують емоційну реактивність особистості.

3. Духовно-смисловий. У цьому вимірі йдеться про задоволення життям, формування смислів, розвиток ціннісної структури, що стає основою для цілепокладання. Для студентства значущим є також емоційне ставлення до навчально-професійної діяльності.

Емоційні компоненти психоемоційної сфери відображаються в таких властивостях: уміння усвідомлювати та розпізнавати власні емоції, розуміти структуру психоемоційної сфери; здатність до емоційної саморегуляції, що дозволяє контролювати інтенсивність переживань і підтримувати стабільність внутрішнього стану; адекватна оцінка власної поведінки та дій інших, яка спирається на прагнення зберегти й зміцнити психоемоційне здоров'я [15].

Завдяки таким характеристикам психоемоційна сфера безпосередньо впливає на адаптаційний потенціал особистості, що має особливе значення в умовах навчальної діяльності, де рівень навантаження та динамічність подій часто потребують високої емоційної стійкості.

Дослідження компонентів психоемоційного здоров'я дозволяє визначити критерії його збереження, виявити систему елементів, яка забезпечує емоційну саморегуляцію студента, а також зрозуміти механізми підтримання емоційного

комфорту, стабільності та адекватності поведінки у стресових ситуаціях. Саме ці питання стають предметом глибшого аналізу у наступному розділі.

Узагальнення компонентної структури психоемоційної сфери створює можливість визначити спектр її проявів – від порушеного, нестійкого стану до гармонійного, оптимального. Певні компоненти можуть сигналізувати про труднощі, які виникають як у результаті внутрішніх процесів (наприклад, недостатня саморегуляція), так і внаслідок зовнішнього впливу, що підкреслює необхідність комплексного підходу до вивчення психоемоційного здоров'я.

1.3 Особливості впливу психоемоційної сфери на діяльність студентів

Період студентства традиційно розглядається як один із найважливіших етапів становлення особистості, коли активно формуються соціальні навички, розширюється коло спілкування, відбувається освоєння майбутніх соціальних ролей і закладаються передумови професійної зрілості. Саме цей період припадає на зрілий юнацький вік, якому властива велика кількість внутрішніх і зовнішніх змін, що впливають на психоемоційну сферу. У цей час зростає потреба у спілкуванні, проявляється бажання бути прийнятим у суспільстві, реалізувати власні ідеї, утвердитися у вибраному професійному напрямку.

Для студентського віку характерні численні внутрішні протиріччя, що нерідко мають кризовий характер. Молоді люди з великою чутливістю сприймають власні сумніви, невпевненість у майбутньому, труднощі самостійного вибору та пошуку власного шляху. Їхнє прагнення до автономії часто поєднується з недостатнім досвідом і страхом помилки. Це створює вразливий емоційний фон, який впливає як на поведінку, так і на навчальну діяльність.

Упродовж тривалого часу у фокусі психологічних досліджень перебували професійні якості студентів, важливі для становлення спеціаліста, а також чинники соціального впливу на формування особистості. Натомість психоемоційний стан, мотиваційні структури та ціннісні орієнтації часто залишалися поза увагою, хоча саме вони значною мірою визначають характер

відносин студента з оточенням. Лише останніми роками почало зростати усвідомлення того, що діяльність у студентському віці не може бути відокремлена від психоемоційного благополуччя, а вплив цього вікового періоду на психологічне здоров'я досі вивчений не повною мірою.

У дослідженні А. Кічук, присвяченому психоемоційному здоров'ю сучасних студентів, визначено три ключові чинники, що провокують дисгармонію психоемоційної сфери. До них належать: невпевненість у власній спроможності бути успішним у швидкозмінних соціальних умовах, включно з проблемами, пов'язаними з академічними досягненнями; відсутність чітких життєвих орієнтирів; інтимно-особистісні переживання, зумовлені матеріальною нестабільністю та страхом за майбутнє [18, с. 11]. Ці переживання визначають емоційний фон студента та безпосередньо впливають на його соціальну активність, здатність долати труднощі й ефективно навчатися.

Хоча прийнято вважати, що базові психологічні зміни формуються у дитячому віці, період раннього дорослішання має не менше значення. Для студентів-психологів тема психоемоційного здоров'я особливо актуальна, адже їхня майбутня професійна діяльність пов'язана з емоційною сферою інших людей. Психолог має володіти певним рівнем емоційної стійкості, зрілості, рефлексивності, а також здатністю співпереживати, зберігаючи при цьому внутрішню рівновагу. Недостатній розвиток цих характеристик може ускладнювати не лише навчання, але й подальшу професійну практику [21].

Психологічна робота передбачає високу концентрацію, постійну взаємодію з людьми, часто у непростих емоційних станах. Це створює підвищені вимоги до внутрішніх ресурсів майбутнього психолога, зокрема до його психоемоційної зрілості. У цьому контексті психоемоційне здоров'я виступає не просто характеристикою самопочуття, а важливим чинником самореалізації, стійкості до стресу та здатності підтримувати ефективне спілкування.

Пошук способів гармонізації психоемоційної сфери у студентські роки має ключове значення для подальшого професійного становлення. Стабільність емоційної сфери сприяє успішності навчальної діяльності, формуванню стійких

соціальних зв’язків і покращенню загального самопочуття. Психоемоційний стан впливає на здатність студента концентруватися, сприймати інформацію, долати труднощі та будувати продуктивну комунікацію.

Особливої уваги заслуговує проблема зростання рівня тривожності серед студентів. Для цього віку характерні переживання, пов’язані з професійною невизначеністю, конкуренцією у навчальному середовищі, частими стресовими ситуаціями, зокрема під час складання іспитів. Такі стани нерідко призводять до зниження суб’єктивного благополуччя, появи страхів, фрустрації потреби в самореалізації та виснаження емоційних ресурсів [33].

З одного боку, надмірне емоційне напруження може пригнічувати психоемоційний стан, а з іншого – саме емоції є рушійною силою суб’єктивної активності, мотивують долати труднощі та досягати поставлених цілей. Таким чином, навчальна діяльність не лише формує професійні компетентності, але й стає важливим полем розвитку психоемоційних навичок [36, с. 129].

Семантичне навантаження соціального середовища, роль медіа та соціальних мереж, які стали невід’ємною частиною життя молоді, також потребують осмислення. Соціальні мережі виступають як інструмент самовираження, проте водночас несуть ризики: емоційну залежність, вплив недостовірної інформації, надмірне порівняння себе з іншими, доступ до контенту, що може травмувати. Ці фактори суттєво впливають на психоемоційний стан та послаблюють стресостійкість [12].

У дослідженнях М Кузнецова підкреслено важливість емоційної стійкості як чинника, що визначає психологічне, фізичне, соціальне й емоційне здоров’я людини [27, с. 78]. Спосіб життя студентів часто не передбачає системного піклування про власний стан, а життєстійкість відіграє роль компенсаторного механізму, допомагаючи людині регулювати інтенсивність емоцій. При цьому встановлено негативний зв’язок між низькою життєстійкістю та психопатологічними проявами [40, с. 45].

У такому контексті психологічне здоров’я постає як здатність зберігати внутрішню цілісність навіть під впливом довготривалих стресових ситуацій.

Воно передбачає можливість підтримувати емоційну рівновагу й продуктивність діяльності в умовах, коли зовнішній тиск або внутрішні переживання досягають значної інтенсивності.

Окрему роль відіграють стресогенні чинники, які особливо яскраво проявляються в студентів перших і останніх курсів. Відрив від звичного середовища, необхідність адаптації до нових вимог, формування власного життєвого та професійного вибору, а також екзаменаційні переживання створюють високий рівень емоційної напруги [46, с. 7]. Якщо така напруга зберігається тривалий час, вона може зумовлювати зміни в психоемоційному стані і позначатися на навчальній результативності, самопочутті та мотивації.

Для того щоб дослідити, яким саме чином психоемоційна сфера впливає на діяльність студентів, важливо не лише описати її внутрішню будову, а й окреслити специфіку самої студентської діяльності, адже її характерні риси часто стають ключовими чинниками формування емоційного стану. У цьому контексті необхідно врахувати структурні компоненти психоемоційної сфери, оскільки вони задають спосіб реагування особистості на навчальні та соціальні виклики. Зазвичай у структурі психоемоційної сфери виділяють такі складові: когнітивна, що охоплює засвоєні процедурні знання, інтелектуальні операції, сформовані у процесі діяльності; особистісна, пов’язана з ціннісно-мотиваційними орієнтаціями, специфікою Я-концепції, сформованими переконаннями та рівнем домагань; комунікаційна, яка включає перцептивну довіру, здатність до адекватного спілкування, соціальну чутливість і комунікативну обізнаність; регулятивна, що відповідає за самоконтроль, уміння ставити цілі, регулювати власну суб’єктну активність і поведінку; професійна складова, яка охоплює базові професійні знання, розвиток компетенцій, а також професійно значущі якості, необхідні для майбутньої діяльності [17].

Поряд з цими елементами особлива увага приділяється таким умінням, як емоційний самоконтроль, здатність до саморегуляції, емоційна стійкість, уміння підтримувати внутрішній баланс та гармонійні стосунки з іншими людьми. Саме

ці властивості створюють підґрунтя для конструктивної поведінки в умовах підвищених вимог навчання.

Готовність до професійної діяльності майбутнього психолога, як зазначається в дослідженнях, формується під впливом двох ключових чинників: суб'єктності та психологічної зрілості [19, с. 8]. Психологічна зрілість визначається рівнем розвитку емоційної, інтелектуальної, особистісної та соціальної сфер [11, с. 79]. Вона дозволяє людині усвідомлено приймати рішення, відповідати за власні дії та підтримувати стабільний емоційний стан у складних ситуаціях.

Суб'єктність, у свою чергу, відображає здатність особистості до самовизначення, вибору власного шляху та реалізації внутрішніх намірів. Вона передбачає наявність сформованих переконань, готовність до рефлексії, уміння відстежувати й аналізувати вплив власних настанов на поведінку. Дослідження І. Варе підтверджує, що саме розвиток суб'єктності визначає професійні здібності та успішність діяльності [5].

У процесі навчання студенти отримують можливість формувати позитивну Я-концепцію: зростає їхня впевненість у собі, підвищується активність, зміцнюється оптимістичне ставлення до майбутньої професії. Особливу роль відіграють переживання, які становлять важливий компонент емоційного досвіду студента. На відміну від почуттів чи швидкоплинних емоцій, переживання мають більш тривалий характер і безпосередньо пов'язані з виконуваною діяльністю, тобто з навчанням.

Психоемоційне здоров'я має значення не лише у ранньому дорослішанні, а й упродовж усього життя. А. Кічук звертає увагу на те, що підтримання його благополуччя можливе через розвиток суб'єктної активності студентів [19]. Саме вона забезпечує емоційну саморегуляцію та дозволяє стримувати соціальні впливи, які можуть порушувати внутрішню рівновагу. Розвинути такі вміння допомагають техніки самонавіювання, методи релаксації, емоційна розрядка, що сприяють подоланню напруження та загострених переживань у стресових ситуаціях.

Психоемоційна сфера студентів зумовлює їхнє самопочуття, впливає на здатність виконувати навчальні завдання, зберігати увагу, працювати в колективі та долати перипетії повсякденного життя. Т. Бондар розглядає психологічне здоров'я не як відсутність небажаних станів, а як повне емоційне та психологічне благополуччя, що відповідає потребам особистості [3]. Саме тому суб'єктивне благополуччя визначається поєднанням успішності взаємодії із середовищем, готовності до нового досвіду та здатності дивитися на власне життя з позиції осмислення.

Важливим є й те, що сучасна людина живе в умовах інформаційної перенасиченості. Надмірність інформаційних потоків створює ризик постійного напруження і спонукає молодь перебувати «на межі масового адаптаційного зриву» [50]. Молоді люди стають уразливими до медійної дезінформації, відволікаються від реального життя, втрачають здатність зосереджуватися та часто уникають ситуацій, які потребують активної життєвої позиції.

У дослідженнях, присвячених впливу ґаджетів на психоемоційний стан студентів, наголошується, що надмірне використання цифрових пристроїв підвищує рівень тривожності, спричиняє незадоволеність власним життям, викликає апатію та дратівливість [38, с. 145]. Студенти, які багато часу проводять у соціальних мережах або комп'ютерних іграх, часто мають порушений сон, що знижує здатність ефективно засвоювати навчальний матеріал і призводить до виснаження емоційних ресурсів.

Підвищена тривожність, у свою чергу, формує відчуття невпевненості й зневіри у власних силах, що істотно впливає на психоемоційний стан. Усі ці чинники свідчать про складність періоду студентства, коли навчальна діяльність, соціальні впливи, інформаційне перевантаження та внутрішні переживання накладаються один на одного.

Попри те, що цифрові технології й мережеве середовище стали невід'ємною частиною життя сучасного студентства, важливо підкреслити: негативні зміни в психоемоційній сфері зумовлені не самою природою інтернет-контенту або фактом користування ґаджетами, а передусім неправильним,

хаотичним або надмірним їх застосуванням. В основі таких змін лежить нехтування принципами інформаційної гігієни – умінням регулювати інформаційне навантаження, дозувати час взаємодії з екранами та усвідомлювати, як саме цифровий простір впливає на внутрішній стан.

У зв'язку з цим важливо навчитися контролювати кількість часу, проведеного в інтернеті, а також розуміти, якими емоціями супроводжується споживання інформації. Потрібно відстежувати мотиви, які спонукають до регулярного перегляду соціальних мереж, та оцінювати, чи сприяє це психологічному благополуччю. Використання простих технік самоконтролю, емоційної саморегуляції та зниження інформаційного навантаження стає необхідною умовою підтримання психоемоційного здоров'я.

Суттєвим чинником, що вплинув на діяльність і психоемоційну сферу студентів останніх років, стали й карантинні обмеження. Пандемія COVID-19 спричинила різку зміну умов навчання, позбавила студентів звичних контактів і створила відчуття невизначеності. За даними Міжнародної асоціації університетів, саме період ізоляції супроводжувався суттєвим погіршенням психологічного стану студентів. Підкреслюється важливість відновлення або створення нових умов соціальної взаємодії в університетському середовищі, адже такі взаємозв'язки мають компенсаторний ефект і сприяють емоційній стабілізації [16].

Проблеми емоційної саморегуляції стали більш відчутними в умовах дистанційного навчання. Досвід ізоляції показав, що деякі студенти почали гірше розпізнавати емоційні стани інших людей, а рівень емоційної стійкості знизився. Водночас старшокурсники частіше, ніж студенти молодших курсів, повідомляли про дисгармонійність психоемоційного здоров'я. Це може бути пов'язано із зростанням навчального навантаження, збільшенням обсягу роботи в онлайн-середовищі та очікуванням завершення навчання. Першокурсники ж часто зазначали, що навчання вдома має переваги, зокрема можливість перебувати поруч із сім'єю та мати більше емоційної підтримки.

Не менш важливо зважати на те, що студентство часто називають «нервом сучасного суспільства», оскільки саме молоді люди найшвидше реагують на соціальні трансформації, активно засвоюють нові форми діяльності та демонструють творчий підхід до навчання й роботи [26, с. 62]. Разом із тим дослідження показали: частина студентів під час дистанційного навчання відчували нестачу ідентифікації з освітнім процесом, втрату включеності, залежність від обставин, що сформувалися під впливом пандемії. Це супроводжувалося зниженням рівня самоконтролю, труднощами у збереженні психоемоційної рівноваги, уповільненням самопізнання й саморозвитку. Такі зміни підкреслюють потребу докладного аналізу впливу дистанційного навчання на студентів різних курсів, адже кожна група реагує по-своєму.

Психологічне здоров’я формується повільно та потребує часу для становлення. Особливо помітними є труднощі, пов’язані зі стресовими переживаннями, які молоді люди не завжди можуть подолати самостійно. Найбільш напружені періоди – початок та завершення навчального року, коли зростає навантаження, посилюється конкуренція та підвищуються вимоги до самодисципліни. Усе це лише підтверджує необхідність системного психологічного супроводу студентів та створення умов, у яких вони зможуть знайти внутрішній ресурс для професійного становлення та самореалізації.

Висновки до першого розділу

У межах теоретичного аналізу психоемоційної сфери студентської молоді було узагальнено та систематизовано основні підходи до розуміння її структури, компонентного складу та чинників, що визначають якість емоційних і психологічних процесів у період зрілого юнацького віку. Розглянутий матеріал засвідчує, що психоемоційна сфера є складним, полікомпонентним утворенням, яке виконує інтегруючу функцію між емоційною, когнітивною та поведінковою системами особистості, забезпечуючи її цілісність і внутрішню рівновагу.

Психоемоційна сфера студента розгортається як динамічне утворення, чутливе до зовнішніх впливів, але водночас здатне до саморегуляції на основі

суб'єктної активності, сформованої Я-концепції та індивідуального досвіду. Виявлено, що найбільш вагомими критеріями оптимальності цієї сфери є емоційна стабільність, здатність усвідомлювати й диференціювати власні переживання, уміння регулювати інтенсивність емоційних реакцій, зберігати внутрішній баланс у ситуаціях невизначеності, а також підтримувати мотивацію до розвитку і самозміни.

Узагальнення теоретичних підходів засвідчує, що в структурі психоемоційної сфери в період зрілої юності домінують чотири компоненти, що визначають її зміст: аксіологічний, когнітивно-афективний, конативно-інструментальний та соціально-визначальний. Перший задає систему ціннісних орієнтирів, які спрямовують емоційне ставлення до діяльності та життя. Другий окреслює глибину емоційно-інтелектуальної взаємодії та здатність передбачати наслідки емоційних реакцій. Конативно-інструментальний компонент забезпечує механізми саморегуляції, що дозволяють керувати як усвідомлюваними, так і частково неусвідомлюваними імпульсами. Соціально-визначальний аспект формує здатність до емпатичного розуміння інших людей, підтримуючи емоційний комфорт у взаємодії та орієнтацію на отримання позитивного досвіду.

Особливе значення у формуванні психоемоційної сфери студентів має її взаємозв'язок із професійним становленням. Період навчання у закладі вищої освіти є часовим відрізком, коли відбувається інтенсивне становлення ідентичності, уточнення уявлень про власний потенціал, розгортання ціннісно-смислової сфери та усвідомлення особистої відповідальності за подальший шлях. Усе це впливає на емоційну чутливість, рівень тривожності, баланс між потребою у самостійності та необхідністю соціальної підтримки.

Окремої уваги заслуговує вплив цифрового середовища, зокрема широкого використання ґаджетів та соціальних мереж. Аналіз підходів показує, що підвищена тривожність, емоційне виснаження та зниження задоволеності життям у значної частини студентів пов'язані не з самим фактом перебування в інформаційному полі, а з порушенням принципів інформаційної гігієни,

відсутністю усвідомленої регуляції часу й інтенсивності цифрових практик. Невміння критично оцінювати потік інформації та емоційні реакції, що виникають у процесі її споживання, може порушувати внутрішню рівновагу та впливати на ефективність навчальної діяльності.

Важливою закономірністю, виявленою під час аналізу, є поступовість формування психологічної зрілості, яка виступає фундаментом оптимального функціонування психоемоційної сфери. Студентський вік супроводжується низкою стресових подій похідного характеру: адаптацією до нових умов, змінами кола спілкування, зростанням навчального навантаження, підготовкою до професійної діяльності. Ці фактори можуть впливати на емоційний стан, а за недостатнього рівня суб'єктної активності – створювати ризики дестабілізації внутрішнього балансу.

На основі проведеного аналізу можна стверджувати, що психоемоційна сфера виконує роль своєрідного інтегратора досвіду, регулятора поведінки та каталізатора внутрішнього розвитку особистості студента. Її стан визначає здатність до ефективної навчальної діяльності, прийняття рішень, побудови конструктивних стосунків, подолання стресових ситуацій, а також формування успішної професійної траєкторії. Збереження психоемоційного благополуччя потребує комплексної підтримки: розвитку навичок саморегуляції, формування адекватної Я-концепції, опанування технік стресостійкості, дотримання принципів інформаційної гігієни та підтримання соціальної взаємодії.

Отже, психоемоційна сфера студентів постає складним феноменом, що поєднує внутрішні ресурси особистості та зовнішні умови розвитку. Розуміння її структури та чинників впливу створює підґрунтя для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення шляхів зміцнення психоемоційного здоров'я та забезпечення успішного професійного становлення молоді.

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ Й ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Діагностика рівнів сформованості психоемоційної сфери майбутніх психологів

Констатувальний етап емпіричного дослідження структури й особливостей психоемоційної сфери майбутніх психологів був спрямований на виявлення вихідного рівня її сформованості у студентів та окреслення тих внутрішніх і зовнішніх чинників, які зумовлювали якість їхнього психоемоційного функціонування в навчально-професійній діяльності. Метою цього етапу визначалася необхідність зафіксувати реальний стан психоемоційної сфери до будь-яких формувальних впливів, виявити сильні й уразливі її ланки, описати характерні для студентів способи переживання та регуляції емоцій, а також особливості їхнього ставлення до себе й до інших людей.

Дослідження здійснювалося на базі факультету психології закладу вищої освіти, де навчалися студенти за спеціальністю «Психологія». У констатувальному етапі взяли участь 48 студентів денної форми навчання, які перебували у вікових межах зрілого юнацького віку. Група була відносно однорідною за навчальним статусом і професійною спрямованістю, що дозволяло розглядати її як цілісну вибірку майбутніх фахівців допоміжних професій. Усі учасники були залучені до дослідження на добровільних засадах, були поінформовані про мету і завдання роботи, а діагностичні процедури проводилися у звичних для них навчальних аудиторіях, у час, узгоджений із розкладом занять.

Для змістовного аналізу психоемоційної сфери було попередньо визначено три основні критерії її сформованості, кожен із яких охоплював низку показників, що відображали різні рівні функціонування емоційної та особистісної сфер. Першим із них виступав когнітивно-рефлексивний критерій, який дозволяв оцінити, наскільки студенти усвідомлювали власні емоційні стани, розуміли їхні причини та наслідки, а також як вони концептуалізували

власну психоемоційну сферу. До цього критерію відносилися три показники. Перший показник описував здатність до диференціації та вербалізації емоцій, тобто вміння розпізнавати відмінності між емоційними станами, точно називати їх, відрізняти, наприклад, тривогу від хвилювання, образу від розчарування, радість від короткотривалого піднесення. Другий показник стосувався рефлексивності щодо причин і наслідків переживань: враховувалася здатність студента пов'язувати емоційні реакції з певними подіями, внутрішніми установками або зовнішніми обставинами, розуміти, що саме призводить до емоційного напруження чи, навпаки, до внутрішнього заспокоєння. Третій показник відображав адекватність самооцінки власного психоемоційного стану, тобто те, наскільки реалістично студент оцінював свій емоційний фон, визнавав наявність труднощів, не перебільшуючи та не применшуючи їх, і наскільки узгодженими були його самооцінки із зовнішніми проявами поведінки.

Другий критерій мав емоційно-регулятивний характер і був пов'язаний із оцінкою здатності студентів керувати власними емоційними станами, підтримувати внутрішню рівновагу в умовах навчального навантаження та міжособистісних взаємодій. До нього входили показники, що описували різні аспекти емоційної саморегуляції. Перший показник розкривав здатність до свідомої емоційної саморегуляції в навчально-професійних ситуаціях: йшлося про використання студентами різних прийомів для зниження напруги, подолання хвилювання перед відповідальними видами роботи, вміння переключатися з переживань на діяльність, не «застрягаючи» в негативних емоціях. Другий показник характеризував рівень емоційної стійкості до стресу. У цьому разі увага зосереджувалася на тому, наскільки студенти зберігали працездатність і настрій у ситуаціях тривалого навантаження, конфліктів, невдач або оцінювальних ситуацій, чи не схильні були до різких емоційних коливань, апатії, різкого зниження мотивації. Третій показник відображав характер копінг-стратегій, тобто способів подолання труднощів: аналізувалися, переважають більш конструктивні стратегії (пошук підтримки, планування дій, звернення до власних

ресурсів) чи уникнення, заперечення, імпульсивні реакції, що послаблюють психоемоційне здоров’я.

Третій критерій описував комунікативно-емпатійний вимір психоемоційної сфери й був пов’язаний із тим, як майбутні психологи будували взаємини з оточенням, наскільки тонко відчували емоційні стани інших людей та як виражали власні почуття у спілкуванні. У межах цього критерію також було виділено три показники. Перший показник характеризував здатність розпізнавати емоційні стани іншої людини за вербальними й невербальними сигналами. Оцінювалося, чи помічають студенти зміни в інтонації, міміці, позі співрозмовника, чи вміють співвідносити сказане з емоційним підтекстом і робити чутливі до контексту висновки про переживання інших. Другий показник стосувався рівня емпатичної чутливості. Враховувалася схильність до співпереживання, здатність поставити себе на місце іншої людини, зберігаючи при цьому межі власної особистості, не «розчиняючись» у чужому досвіді. Окремо відзначалася готовність надавати емоційну підтримку, виявляти уважність до внутрішнього стану співрозмовника, що є особливо важливим для майбутнього психолога. Третій показник описував культуру емоційного вираження у спілкуванні. Тут бралося до уваги, чи вдається студентам відкрито, але коректно говорити про власні почуття, не вдаючись до агресії чи пасивної ворожості, чи здатні вони формулювати зворотний зв’язок у формі «Я-повідомлень», а не в категоричних оцінках інших, чи вміють утримувати конструктивний тон взаємодії навіть у ситуаціях незгоди.

У ході інтерпретації результатів діагностики було виокремлено три рівні сформованості психоемоційної сфери майбутніх психологів: високий, середній і низький. Кожен із них відображував якісно своєрідне поєднання когнітивно-рефлексивних, емоційно-регулятивних та комунікативно-емпатійних характеристик, що дозволяло описати не лише загальний стан психоемоційного функціонування, а й особливості переживання, усвідомлення й вираження емоцій.

Високий рівень сформованості психоемоційної сфери характеризувався цілісністю, узгодженістю та відносною стабільністю проявів за всіма виділеними критеріями. У когнітивно-рефлексивному вимірі студенти з високими показниками демонстрували розвинену здатність до тонкої диференціації своїх емоційних станів, добре орієнтувалися у спектрі власних переживань і без значних труднощів вербалізували їх. Для них було типовим використання достатньо точних емоційних означень, здатність відрізняти схожі за модальністю стани, помічати переходи від напруження до втоми, від хвилювання до конструктивної зосередженості. Вони не обмежувалися загальними формулюваннями на кшталт «нормально», «погано» чи «добре», а прагнули конкретизувати, що саме відчували у певних ситуаціях. Рефлексія причин і наслідків емоційних реакцій була розгорнутою й послідовною: такі студенти зазвичай усвідомлювали, які події, взаємодії або внутрішні установки викликали ті чи інші стани, могли співвіднести переживання з конкретними життєвими епізодами, власними очікуваннями чи незадоволеними потребами. Самооцінка власного психоемоційного стану була відносно адекватною: не спостерігалося різких перекосів у бік драматизації чи заперечення проблем, визнавалися труднощі, але водночас зберігалося відчуття внутрішньої суб’єктності й готовність впливати на ситуацію.

В емоційно-регулятивному аспекті високий рівень виявлявся у сформованій здатності до свідомої емоційної саморегуляції. Студенти цього рівня вміли вчасно помічати зростання внутрішньої напруги й застосовувати для її зниження доступні їм стратегії – зміну виду діяльності, опору на тілесні практики, звернення до підтримувальних контактів, внутрішній діалог, переосмислення події. Вони рідше «застрягали» у негативних переживаннях, зберігали конструктивну активність навіть у ситуаціях невдачі, мали здатність повертатися до продуктивної діяльності після емоційного збою. Емоційна стійкість була відносно високою: стресові ситуації викликали напруження, однак не руйнували відчуття власної здатності впоратися, не призводили до тривалих станів апатії чи різкого зниження мотивації. У структурі копінг-стратегій

переважали конструктивні способи подолання труднощів: аналіз проблеми, пошук ресурсів, звернення до досвіду, здатність приймати допомогу без втрати самоповаги. Деструктивні стратегії уникнення, витіснення або імпульсивного «зриву» могли з'являтися ситуативно, але не були домінантними й частіше усвідомлювалися як неефективні.

Комунікативно-емпатійний вимір на високому рівні проявлявся в розвиненій здатності розпізнавати емоційні стани інших людей і чутливо реагувати на них. Такі студенти демонстрували уважність до невербальних сигналів – інтонації, міміки, пози, темпу мовлення співрозмовника, – помічали, коли зовні нейтральні слова супроводжувалися напругою або пригніченістю. Вони були схильні до емпатичного співпереживання, вміли ставити запитання, що підтримують, і водночас зберігати внутрішні межі, не ототожнюючи себе повністю з проблемами іншої людини. Культура емоційного вираження у спілкуванні була відносно високою: студенти могли відкрито говорити про власні почуття, не вдаючись до звинувачень чи агресії, формулювали зворотний зв'язок у формі особистісних висловлювань, відстоювали свою позицію без приниження співрозмовника. Навіть у конфліктних ситуаціях вони частіше прагнули до з'ясування причин і пошуку рішень, а не до емоційної ескалації.

Середній рівень сформованості психоемоційної сфери вирізнявся більшою неоднорідністю проявів та частими коливаннями між адаптивними і менш конструктивними способами переживання та вираження емоцій. У когнітивно-рефлексивному вимірі студенти цього рівня загалом могли розрізняти основні емоційні стани, описувати їх словами, однак іноді вдавалися до узагальнених формулювань або плутали близькі за модальністю переживання. Їм вдавалося визначати, чи відчували вони «напругу», «знервованість», «образу» чи «пригніченість», але глибше розрізнення відтінків настрою давалося важче. Рефлексія причин і наслідків емоцій була вибірковою: у деяких ситуаціях студенти досить чітко пов'язували свої реакції з подіями чи стосунками, але в інших пояснювали переживання поверхово, не завжди усвідомлюючи роль власних установок, очікувань чи попереднього досвіду. Самооцінка

психоемоційного стану на цьому рівні мала тенденцію до коливань: час від часу студенти схильні були або недооцінювати власні труднощі, або, навпаки, драматизувати ситуацію, відчуваючи, що «все занадто складно», хоча об’єктивні обставини цього не завжди підтверджували.

В емоційно-регулятивному аспекті середній рівень виявлявся у частковій сформованості навичок саморегуляції. Студенти вже мали певний арсенал способів зниження напруги, однак застосовували їх нерівномірно й не завжди своєчасно. У напружені періоди навчання або під час конфліктів з одногрупниками чи викладачами вони могли втрачати здатність вчасно зупинити внутрішнє «накручування» та лише постфактум усвідомлювали, що реакція була надмірною. Емоційна стійкість у цілому зберігалася, однак спостерігалися епізоди різкого зниження настрою, короткочасної апатії чи роздратування, після яких потребувався час для відновлення. Копінг-стратегії поєднували як конструктивні (пошук підтримки, звернення до планування, спроби проаналізувати ситуацію), так і менш адаптивні (відкладання розв’язання проблеми, уникнення розмови, занурення у соціальні мережі з метою «відволіктися»). Вибір стратегій залежав від інтенсивності стресу та суб’єктивного значення події.

Комунікативно-емпатійний вимір на середньому рівні також мав суперечливий характер. Студенти були загалом здатні помічати емоційні стани інших людей, однак не завжди влучно їх інтерпретували, іноді приписували співрозмовникові власні переживання або нерідко уникали поглибленого емоційного контакту, щоб не перевантажувати себе. Емпатична чутливість проявлялася ситуативно: у близькому колі такі студенти могли бути дуже підтримувальними, але в більш формальних або напружених ситуаціях вони або замикалися, або переходили до формальної взаємодії без глибшого емоційного включення. Вираження власних почуттів у спілкуванні нерідко було неврівноваженим: в одних випадках емоції стримувалися до ступеня відчуженості, в інших могли «прориватися» у вигляді різкого тону, різкості, іронії, після чого студенти відчували провину або незадоволення собою.

Низький рівень сформованості психоемоційної сфери відзначався фрагментарністю, несформованістю або порушеною узгодженістю її основних компонентів. У когнітивно-рефлексивному вимірі студенти з низькими показниками часто мали труднощі з розпізнаванням та описом власних емоційних станів. Вони рідко використовували диференційовані емоційні поняття, обмежуючись загальними характеристиками на кшталт «мені погано», «мені все набридло», «нічого не хочеться». Складнощі виникали вже на етапі виділення й усвідомлення окремих переживань, не кажучи про їх розмежування. Рефлексія причин і наслідків емоцій була, як правило, поверховою: студенти або пояснювали все «зовнішніми обставинами», не помічаючи ролі власних установок, або, навпаки, схильні були до глобального самозвинувачення, не розуміючи реальної структури ситуації. Самооцінка психоемоційного стану була неузгодженою, суперечливою, іноді полярною: в одних випадках ігнорувалися відчутні емоційні труднощі, в інших – будь-яка напруга сприймалася як критичний стан.

В емоційно-регулятивному аспекті низький рівень проявлявся у слабко розвинених навичках саморегуляції. У стресових ситуаціях такі студенти часто втрачали контроль над емоційними реакціями, могли різко реагувати, підвищувати голос, демонструвати імпульсивну поведінку, яка згодом викликала у них почуття сорому або провини. Здатність самостійно знижувати напругу була обмеженою: замість конструктивного опрацювання переживань частіше обиралися стратегії уникнення, втечі від ситуації, занурення в інформаційний простір, надмірне використання ґаджетів як способу «не думати» про проблему. Емоційна стійкість була зниженою: навіть відносно невеликі труднощі могли викликати різке падіння настрою, відмову від запланованої діяльності, відчуття безсилля. Такі студенти нерідко повідомляли про тривалі періоди апатії, дратівливості або внутрішнього хаосу, коли складно було зібратися і повернутися до звичних завдань.

У комунікативно-емпатійному вимірі низький рівень виявлявся у виражених труднощах розуміння емоцій інших людей і конструктивного

вираження власних почуттів. Емоційні стани співрозмовників часто залишалися непоміченими або інтерпретувалися неправильно, що призводило до непорозумінь, конфліктів, взаємної недовіри. Емпатична реакція була нестійкою: у деяких випадках студенти взагалі уникали емоційно забарвлених тем, в інших – могли надмірно включатися, але без здатності реально допомогти або підтримати, що призводило до власного виснаження. Вираження почуттів у спілкуванні нерідко набувало крайніх форм: від емоційної замкненості й небажання говорити про себе до спалахів роздратування, різких зауважень, звинувачень, які не супроводжувалися подальшим проясненням. У результаті такі студенти часто відчували самотність, нерозуміння, емоційну ізоляцію, що ще більше дестабілізувало їхню психоемоційну сферу.

У ході констатувального етапу для діагностики показників психоемоційної сфери майбутніх психологів було використано комплекс із п’яти методик, дві з яких являли собою авторські розробки українських дослідників, а три – спеціально сконструйований та адаптований для даного дослідження інструментарій. Це дозволяло не лише кількісно зафіксувати рівень сформованості окремих показників, а й глибше описати зміст їх проявів у студентському середовищі.

Першою застосовувалася методика *діагностики емоційної саморегуляції*, розроблена українською дослідницею С. Поліщук, що була спрямована на вивчення рівня функціонування системи емоційної саморегуляції в осіб юнацького віку. У даному дослідженні вона використовувалася для оцінки показників свідомої емоційної саморегуляції в навчально-професійних ситуаціях та емоційної стійкості до стресу. Матеріалом виступав стандартизований опитувальник із рядом тверджень, які описували типові емоційні реакції, способи поводження у стресових ситуаціях, ставлення до власних переживань. Студентам пропонувалося послідовно ознайомитися з кожним твердженням і обрати один із варіантів відповіді («ні», «більше ні, ніж так», «буває по-різному», «більше так, ніж ні», «так»), що найбільш відповідали їхньому звичному стилю реагування. Хід проведення передбачав індивідуальне заповнення бланку в

аудиторних умовах, без часових обмежень, але в середньому процедура займала близько 15–20 хвилин. Після цього відповіді кодувалися за ключем, підсумовувалися у вигляді показників емоційної саморегуляції та емоційної стійкості.

Для інтерпретації результатів використовувалася трирівнева шкала. За високого прояву показника (3 бали) студент демонстрував сформовану здатність усвідомлено впливати на власний емоційний стан, своєчасно помічати внутрішнє напруження, добирати адекватні способи його зниження, зберігати продуктивну активність навіть за умов тривалого стресу. Середній рівень (2 бали) відповідав ситуації, коли студент частково володів навичками регуляції, проте застосовував їх нерівномірно, інколи «випадав» зі стану урівноваженості, потребував більше часу для відновлення після стресових подій. Низький рівень (1 бал) свідчив про виражені труднощі в управлінні емоційним станом: фіксувалася схильність до імпульсивних реакцій, часті стани внутрішнього хаосу, відсутність стабільних способів самодопомоги, швидка втомлюваність і виснаженість у ситуаціях напруження.

Другою методикою була модифікована шкала суб’єктивного благополуччя БіБіСі (*BBC-SWB*), адаптована Л. Карамушкою, К. Терещенко та О. Креденцер. У структурі дослідження ця методика виконувала функцію індикатора адекватності самооцінки власного психоемоційного стану та загального психологічного благополуччя, тобто дозволяла оцінити, наскільки узгодженими були суб’єктивні відчуття внутрішнього комфорту, задоволеності життям, відчуття ресурсності із реальними умовами навчально-професійної діяльності. Матеріалом виступав опитувальник, що складався з низки тверджень, які характеризували різні аспекти благополуччя: емоційний фон, задоволеність стосунками, відчуття підтримки, усвідомлення сенсу діяльності та майбутніх перспектив. Респондентам пропонувалося оцінити ступінь згоди з кожним твердженням за шкалою від мінімального до максимального погодження. Опитувальник заповнювався колективно, але з дотриманням принципу анонімності.

Після обробки відповідей обчислювався інтегральний показник суб'єктивного благополуччя. На рівні 3 балів фіксувалося високе суб'єктивне благополуччя: студенти відчували внутрішню задоволеність життям, переживали власний стан як відносно стабільний, реалістично оцінювали труднощі, не знижуючи при цьому відчуття сенсу й перспективи, визнавали наявність проблем, але не розчинялися в них. За середнього рівня (2 бали) спостерігалися коливання між епізодами задоволеності й незадоволеності, суб'єктивний стан описувався як «змінний»: у частині сфер життя студенти відчували підтримку та опору, а в інших – невизначеність і напруження, але ці труднощі не набували тотального характеру. Низький рівень (1 бал) відповідав ситуації зниженого психологічного благополуччя: студенти часто говорили про втому від навчання та життя, відчуття безсилля, відсутність перспектив, схильність сприймати власний стан як «хронічно негативний», при цьому реальні ресурси і можливості не усвідомлювалися або недооцінювалися.

Для більш точного вимірювання когнітивно-рефлексивного критерію було створено *авторський опитувальник диференціації та вербалізації емоційних станів*. Він був спрямований на виявлення здатності студента розпізнавати різноманітні емоції, відрізняти їх між собою, описувати словами та пов'язувати з конкретними ситуаціями. Матеріалом виступав комплекс із коротких описів емоційно насичених ситуацій, а також блок запитань відкритого та закритого типу. У першій частині студентам пропонувалося прочитати фрагменти опису повсякденних ситуацій (навчальних, міжособистісних, сімейних) та обрати з переліку емоцій ті, які, на їхню думку, найточніше відбивали б внутрішній стан героя. У другій частині пропонувалося описати словами власні емоції, які найчастіше виникали в навчанні, спілкуванні з одногрупниками, під час складання іспитів. Окремі запитання стосувалися того, як саме студенти розуміли різницю між схожими за модальністю переживаннями (наприклад, образа – розчарування, хвилювання – страх). Хід проведення передбачав індивідуальне заповнення опитувальника з наступним якісно-кількісним аналізом відповідей.

За системою оцінювання відповіді, які свідчили про високу диференційованість емоційної лексики, точний вибір емоцій до ситуацій, логічне пояснення відмінностей між схожими станами, оцінювалися у 3 бали. Такий результат інтерпретувався як високий рівень когнітивно-рефлексивного опрацювання власних емоцій: емоційний словник був розширеним, а внутрішні стани добре усвідомлювалися. При 2 балах фіксувався частковий розвиток цього показника: студенти вміли розрізняти основні емоції, але допускали неточності у виборі відтінків, іноді підміняли складні переживання загальними характеристиками. Результати в 1 бал свідчили про низький рівень диференціації й вербалізації емоцій: відповіді були одноманітними, часто повторювалися одні й ті самі слова, пояснення різниці між станами були поверхові або відсутні, а значна частина внутрішніх переживань залишалася невизначеною.

Для вивчення характеру копінг-стратегій і загальної логіки подолання емоційно напружених ситуацій було застосовано авторський ситуаційний *опитувальник копінг-поведінки студентів-психологів*. Його метою було дослідити, як саме студенти реагували на навчальні труднощі, конфлікти у групі, критичні зауваження викладачів, невдачі під час іспитів, і які стратегії вони обирали: конструктивні, спрямовані на вирішення проблеми, чи уникальні, орієнтовані на тимчасове зняття напруги. Матеріалом виступав набір із 8–10 типових для студентського життя проблемних ситуацій, кожна з яких супроводжувалася переліком можливих способів реагування. Студентам пропонувалося обрати ті варіанти, які були найбільш близькими до їхньої реальної поведінки, а також за потреби дописати власні. Серед запропонованих варіантів були представлені як адаптивні (аналіз ситуації, звернення по допомогу, планування подальших дій, пошук інформації), так і дезадаптивні стратегії (ігнорування, агресивний зрив, самоізоляція, втеча в мережу, прокрастинація).

Хід проведення передбачав заповнення опитувальника в груповому форматі з подальшою індивідуальною обробкою результатів. За високого рівня прояву конструктивних копінг-стратегій (3 бали) домінували відповіді, які

вказували на активне, усвідомлене та відповідальне ставлення до проблеми: студент прагнув зрозуміти, що саме відбувається, шукав ресурси, не уникав складних розмов, був готовий змінювати власну поведінку. При 2 балах фіксувалася змішана стратегія: частина відповідей була адаптивною, однак паралельно використовувалися й уникальні способи, наприклад, відкладання вирішення проблеми або тимчасове «відключення» через розваги. 1 бал відповідав переважанню дезадаптивних стратегій: більшість відповідей демонстрували прагнення уникнути контакту із ситуацією, перекласти відповідальність, витіснити неприємні переживання, що з часом посилювало внутрішнє напруження.

З метою діагностики комунікативно-емпатійного критерію було розроблено авторський комплекс завдань *«Емпатія і комунікація»*. Він дозволяв одночасно оцінити здатність розпізнавати емоційні стани інших людей, рівень емпатичної чутливості та особливості емоційного вираження у спілкуванні. Матеріал складався з коротких описів міжособистісних ситуацій (конфлікт, звернення по допомогу, ситуація успіху чи невдачі), фотографій із виразними емоційними виразами обличчя та запитань, що вимагали як вибору варіанту відповіді, так і самостійного формулювання реакції. Студентам пропонувалося, по-перше, визначити, який емоційний стан переживає персонаж, по-друге, сформулювати можливі внутрішні думки та почуття цієї людини, по-третє, описати, як би вони самі повелися в цій ситуації, що сказали б, як підтримали або відреагували. Хід проведення передбачав індивідуальне виконання завдань з подальшим аналізом не лише правильності розпізнавання емоцій, а й глибини, нюансованості емпатичної відповіді та доречності запропонованих форм емоційного вираження.

На рівні 3 балів відзначалася висока емпатична чутливість і розвинена культура емоційного спілкування: студент точно ідентифікував емоційні стани, зважав на контекст, пропонував підтримувальні, неагресивні форми взаємодії, використовував мову, що не принижувала співрозмовника, демонстрував готовність слухати й розуміти. 2 бали відповідали частковому розвитку емпатії:

загальна емоційна модальність ситуації визначалася правильно, однак висновки іноді залишалися поверховими, пропоновані реакції могли бути дещо шаблонними або недостатньо чутливими до індивідуальних особливостей партнера по спілкуванню. 1 бал свідчив про істотні труднощі: емоційні стани інших людей часто визначалися неточно або ігнорувалися, реакції були формальними, іноді різкими, у відповідях відчувалася тенденція до осуду чи дистанціювання замість спроби зрозуміти і підтримати.

Комплексне застосування описаних методик дало змогу всебічно охарактеризувати показники психоемоційної сфери майбутніх психологів: від здатності усвідомлювати та вербалізувати власні й чужі емоції до особливостей регуляції, копінг-поведінки, емпатійної взаємодії та суб'єктивного відчуття благополуччя. Застосована трирівнева система оцінювання (3–2–1 бал) забезпечила можливість кількісного зіставлення результатів із рівнями сформованості психоемоційної сфери, які наведені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати констатувального етапу експерименту з рівнями сформованості психоемоційної сфери

сформованість психоемоційної сфери	ЕГ		КГ	
	абс.	у %	абс.	у %
Високий	1	4 %	2	8%
Середній	10	42%	11	46%
Низький	13	54%	11	46%
Усього	24	100%	24	100%

На констатувальному етапі дослідження було отримано емпіричні дані, які засвідчили загалом недостатній рівень сформованості психоемоційної сфери майбутніх психологів як в експериментальній, так і в контрольній групах. Аналіз розподілу студентів за рівнями показав переважання низького та середнього

рівнів, що свідчило про наявність труднощів у сфері емоційної саморегуляції, усвідомлення власних психоемоційних станів і стабільності емоційного реагування в умовах навчально-професійної діяльності.

В експериментальній групі на констатувальному етапі високий рівень сформованості психоемоційної сфери було зафіксовано лише в одного студента, що становило 4 % від загальної кількості учасників. Середній рівень виявлено у 10 студентів, або 42 %, тоді як низький рівень домінував і спостерігався у 13 осіб, що відповідало 54 %. Отримані показники свідчили про те, що понад половина студентів експериментальної групи характеризувалася недостатньою здатністю до емоційної саморегуляції, нестійкістю емоційних реакцій та обмеженою рефлексією власних психоемоційних переживань.

Подібна тенденція була зафіксована і в контрольній групі. Високий рівень сформованості психоемоційної сфери було виявлено у 2 студентів, що становило 8 %. Середній рівень зафіксовано у 11 осіб, або 46 %, тоді як низький рівень також мав значну поширеність і спостерігався у 11 студентів, що відповідало 46 %. Це свідчило про загальну схожість стартових умов у двох групах і підтверджувало доцільність подальшого формувального впливу в експериментальній групі.

Отримані на констатувальному етапі результати дали підстави стверджувати, що для більшості майбутніх психологів психоемоційна сфера перебувала на етапі становлення та потребувала цілеспрямованої психологічної підтримки, особливо в аспектах емоційної стабільності, усвідомлення власних переживань і розвитку внутрішніх ресурсів саморегуляції.

2.2. Формувальна програма розвитку психоемоційної сфери та емоційної саморегуляції майбутніх психологів

Формувальний етап емпіричного дослідження був спрямований на цілеспрямований розвиток психоемоційної сфери та емоційної саморегуляції майбутніх психологів і реалізовувався виключно в експериментальній групі. Його проведення ґрунтувалося на результатах констатувального етапу, які

засвідчили наявність неоднорідності рівнів сформованості психоемоційної сфери студентів, а також виявили низку уразливих компонентів, пов’язаних із недостатньою усвідомленістю власних емоцій, нестійкістю емоційних реакцій у стресових ситуаціях, обмеженим репертуаром копінг-стратегій і труднощами емпатійної взаємодії.

Метою формувального етапу визначалося створення умов для гармонізації психоемоційної сфери майбутніх психологів шляхом розвитку емоційної усвідомленості, підвищення здатності до саморегуляції, зміцнення емоційної стійкості та розширення навичок конструктивної міжособистісної взаємодії. Реалізація цієї мети передбачала вплив не лише на окремі емоційні прояви, а й на глибинні особистісні механізми, що забезпечують цілісність психоемоційного функціонування.

Формувальна програма розроблялася з урахуванням вікових особливостей зрілого юнацького віку, специфіки професійної підготовки студентів-психологів і вимог майбутньої фахової діяльності, що передбачає постійний контакт із людьми, їхніми емоційними станами та внутрішніми переживаннями. У зв’язку з цим акцент робився на розвитку таких якостей, які є водночас і особистісно значущими, і професійно необхідними: здатності до рефлексії, емоційної гнучкості, емпатійності, відповідального ставлення до власного психоемоційного стану.

Програма формувального впливу будувалася на засадах системності, поступовості та інтегративності. Системність забезпечувалася цілісним охопленням основних компонентів психоемоційної сфери – когнітивно-рефлексивного, емоційно-регулятивного та комунікативно-емпатійного. Поступовість реалізації проявлялася у поетапному ускладненні змісту занять: від актуалізації усвідомлення власних емоцій до формування навичок їх регуляції та перенесення набутих умінь у ситуації міжособистісної взаємодії. Інтегративність полягала у поєднанні когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів впливу, що дозволяло не обмежуватися тренуванням окремих навичок, а сприяти глибшим особистісним змінам.

В основу формувальної програми було покладено уявлення про психоемоційну сферу як динамічне утворення, що формується в процесі активної взаємодії особистості з соціальним середовищем і водночас залежить від рівня розвитку самосвідомості та суб'єктності. Тому формувальний вплив був зорієнтований не лише на зниження негативних емоційних проявів, а й на розвиток внутрішніх ресурсів студентів, здатних забезпечити довготривалу стабільність психоемоційного здоров'я.

Зміст програми передбачав роботу з усвідомленням емоцій як важливої складової внутрішнього досвіду особистості. Значна увага приділялася формуванню вміння розпізнавати власні емоційні стани, диференціювати їх за інтенсивністю та модальністю, усвідомлювати зв'язок між емоціями, думками та поведінковими реакціями. Така робота створювала підґрунтя для розвитку емоційної рефлексії, без якої неможливе ефективне саморегулювання.

Окремим напрямом формувального впливу стала робота з розвитком навичок емоційної саморегуляції. У процесі реалізації програми увага зосереджувалася на усвідомленні індивідуальних способів реагування на стресові та напружені ситуації, характерних для навчальної діяльності й міжособистісного спілкування. Студенти експериментальної групи поступово залучалися до аналізу власних типових емоційних реакцій, що дозволяло їм помічати повторювані патерни поведінки та оцінювати їх ефективність або дезадаптивність. Це, у свою чергу, створювало умови для формування більш гнучких і конструктивних стратегій реагування.

Формувальна програма також передбачала цілеспрямований розвиток емоційної стійкості як здатності зберігати внутрішню рівновагу в умовах тривалого або інтенсивного психоемоційного навантаження. У межах цього напряму увага приділялася усвідомленню власних меж, розпізнаванню ознак емоційного виснаження, формуванню навичок відновлення внутрішніх ресурсів. Емоційна стійкість розглядалася не як придушення емоцій, а як здатність гнучко взаємодіяти з ними, зберігаючи контроль над поведінкою та прийняттям рішень.

Не менш важливим складником формувальної програми стала робота з комунікативно-емпатійною сферою. Майбутні психологи потребують не лише високої чутливості до емоцій інших людей, а й уміння зберігати професійну дистанцію, не втрачаючи власної психоемоційної рівноваги. У цьому контексті формувальний етап був спрямований на розвиток емпатійного слухання, здатності розпізнавати емоційні сигнали співрозмовника, адекватно реагувати на них та усвідомлювати власні почуття, що виникають у процесі взаємодії.

Важливою особливістю формувальної програми було поєднання індивідуального й групового форматів роботи. Груповий формат створював можливості для обміну досвідом, соціального навчання та рефлексії власних емоційних реакцій у безпечному середовищі. Водночас індивідуальні завдання дозволяли студентам глибше опрацювати особистісно значущі переживання, які не завжди можуть бути відкрито обговорені в групі.

Реалізація формувального етапу здійснювалася у межах навчального процесу, без різкого порушення звичного ритму студентського життя. Заняття проводилися у визначений час, у комфортному психологічному середовищі, що сприяло відкритості та залученості учасників. Атмосфера довіри та прийняття розглядалася як необхідна умова для ефективного впливу на психоемоційну сферу, оскільки саме в такому середовищі можливе глибше усвідомлення власних переживань і готовність до внутрішніх змін.

Подальша реалізація формувальної програми передбачала чітко структуровану організацію змісту та послідовність етапів, кожен із яких був спрямований на розвиток окремих складників психоемоційної сфери, але водночас логічно поєднувався з іншими елементами програми. Уся система формувального впливу вибудовувалася як процес поступового переходу від усвідомлення до регуляції, а від регуляції – до стабілізації та інтеграції набутих умінь у навчально-професійну діяльність.

Перший етап формувальної програми мав орієнтаційно-усвідомлювальний характер. Його основним завданням було актуалізувати у студентів експериментальної групи інтерес до власної психоемоційної сфери та

сформувати внутрішню готовність до самоспостереження й рефлексії. На цьому етапі увага зосереджувалася на усвідомленні значущості емоцій у житті майбутнього психолога, їх ролі у професійному спілкуванні, прийнятті рішень та побудові міжособистісних взаємин. Студенти залучалися до обговорення типових для них емоційних станів, які виникали в процесі навчання, під час оцінювання, взаємодії з одногрупниками та викладачами. Таке обговорення сприяло зниженню емоційної напруги, нормалізації переживань і поступовому переходу від оцінювального ставлення до прийняття власного емоційного досвіду.

На другому етапі програми основний акцент був зроблений на розвитку навичок емоційної рефлексії та диференціації емоцій. Студенти експериментальної групи навчалися більш точно розпізнавати власні емоційні стани, відрізняти первинні емоції від вторинних, усвідомлювати приховані переживання, які часто маскувалися під звичними реакціями роздратування, втоми або байдужості. Увага приділялася аналізу взаємозв’язку між думками, емоціями та поведінкою, що дозволяло глибше зрозуміти внутрішню логіку власних реакцій. Цей етап сприяв розширенню емоційного словника студентів, підвищенню точності вербалізації переживань і зростанню загального рівня когнітивно-рефлексивної компетентності.

Третій етап формувальної програми був спрямований безпосередньо на розвиток емоційної саморегуляції. У його межах студенти поступово опановували різні способи впливу на власний психоемоційний стан, зокрема навички зниження напруги, стабілізації емоційного фону та відновлення внутрішніх ресурсів. Особлива увага приділялася усвідомленню індивідуальних тригерів стресу та типових реакцій на них. Це дозволяло студентам не лише реагувати на вже наявний емоційний дискомфорт, а й попереджати його виникнення шляхом зміни способу сприйняття ситуації або власної поведінки. Саморегуляція розглядалася як активний процес, що потребує внутрішньої відповідальності та регулярної практики, а не як разове застосування окремих технік.

Четвертий етап програми мав стабілізаційно-інтегративний характер і був спрямований на закріплення набутих умінь у сфері емоційної саморегуляції та їх перенесення у реальні навчально-професійні ситуації. На цьому етапі студенти аналізували власний досвід змін, відзначали труднощі, з якими стикалися у процесі застосування нових способів реагування, та осмислювали досягнуті результати. Важливим завданням стало формування вміння підтримувати досягнутий рівень психоемоційної стабільності без постійного зовнішнього супроводу, що відповідало вимогам професійної автономії майбутнього психолога.

Упродовж усього формувального етапу значна увага приділялася розвитку емпатійної складової психоемоційної сфери. Робота в цьому напрямі була спрямована на поглиблення розуміння емоційних станів інших людей, формування навичок уважного слухання та адекватного емоційного реагування. Студенти навчалися помічати не лише явні, а й приховані емоційні сигнали, співвідносити їх із контекстом ситуації та власними внутрішніми реакціями. Такий підхід сприяв підвищенню якості міжособистісної взаємодії, зниженню кількості конфліктних ситуацій і розвитку професійно важливої здатності до емоційно виваженого контакту.

Формувальна програма також включала роботу з копінг-стратегіями, що використовувалися студентами у складних навчальних і життєвих ситуаціях. У процесі занять відбувалося усвідомлення переваг і обмежень звичних способів подолання труднощів, аналіз їхнього впливу на психоемоційний стан та ефективність діяльності. Студенти експериментальної групи поступово переходили від менш адаптивних стратегій, пов’язаних з уникненням або емоційним зривом, до більш конструктивних форм реагування, які передбачали активне вирішення проблеми, пошук підтримки та використання внутрішніх ресурсів.

Важливим принципом реалізації програми залишалася добровільність участі та повага до індивідуальних меж кожного студента. Це створювало умови для безпечного саморозкриття, знижувало опір і сприяло формуванню довіри до

процесу змін. Атмосфера прийняття та підтримки виступала необхідною психологічною умовою для глибшого опрацювання емоційного досвіду, особливо в ситуаціях, коли йшлося про особистісно значущі або складні переживання.

У результаті реалізації формувальної програми в експериментальній групі було створено умови для позитивної динаміки розвитку психоемоційної сфери майбутніх психологів. Поступове зростання усвідомленості власних емоцій, підвищення рівня емоційної саморегуляції, розширення репертуару копінг-стратегій і зміцнення емпатійних умінь заклали підґрунтя для більш гармонійного функціонування особистості в навчально-професійній діяльності. Саме ці зміни стали основою для подальшого аналізу ефективності формувального впливу.

2.3. Аналіз динаміки рівнів психоемоційної сфери студентів-психологів після формувального впливу

Метою контрольного етапу емпіричного дослідження було здійснення повторної комплексної діагностики психоемоційної сфери майбутніх психологів з метою визначення характеру та спрямованості змін, що відбулися в її структурі після реалізації формувальної програми. Контрольний етап проводився як в експериментальній, так і в контрольній групах, що дозволяло порівняти динаміку показників психоемоційної сфери за умов цілеспрямованого формувального впливу та за його відсутності.

На цьому етапі дослідження передбачалося встановлення ступеня ефективності формувальної програми розвитку психоемоційної сфери та емоційної саморегуляції майбутніх психологів шляхом зіставлення результатів первинної та повторної діагностики. Особлива увага приділялася виявленню змін за когнітивно-рефлексивним, емоційно-регулятивним і комунікативно-емпатійним критеріями, а також аналізу рівнів сформованості психоемоційної сфери у студентів обох груп.

Контрольний етап мав на меті не лише зафіксувати кількісні зрушення показників, а й проаналізувати якісні особливості трансформації психоемоційного функціонування студентів, зокрема зміни у здатності усвідомлювати та вербалізувати власні емоційні стани, рівні емоційної стійкості, особливостях саморегуляції та емпатійної взаємодії. Проведення діагностики за тими самими методиками, що використовувалися на констатувальному етапі, забезпечувало порівнюваність результатів отримані на контрольному етапі експерименту, які наведені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати контрольного етапу експерименту з рівнями сформованості психоемоційної сфери

сформованість психоемоційної сфери	ЕГ		КГ	
	абс.	у %	абс.	у %
Високий	6	25%	2	8%
Середній	14	58%	12	50%
Низький	4	17%	10	42%
Усього	24	100%	24	100%

На контрольному етапі дослідження було зафіксовано суттєві зміни в розподілі рівнів сформованості психоемоційної сфери, передусім у студентів експериментальної групи. Повторна діагностика показала зростання частки студентів із високим та середнім рівнями і відповідне зменшення кількості осіб із низьким рівнем.

В експериментальній групі на контрольному етапі високий рівень сформованості психоемоційної сфери було виявлено вже у 6 студентів, що становило 25 %. Середній рівень зафіксовано у 14 осіб, або 58 %. Низький рівень спостерігався лише у 4 студентів, що відповідало 17 %. Такі зміни свідчили про позитивну динаміку розвитку психоемоційної сфери, зокрема про підвищення

емоційної стійкості, зростання усвідомленості власних емоційних станів та формування більш зрілих механізмів саморегуляції.

У контрольній групі зміни мали значно менш виражений характер. Кількість студентів із високим рівнем сформованості психоемоційної сфери залишилася незмінною і становила 2 особи (8 %). Середній рівень було зафіксовано у 12 студентів, або 50 %, що лише незначно перевищувало показники констатувального етапу. Низький рівень, хоча й зменшився порівняно з початковими даними, все ще спостерігався у 10 студентів, що відповідало 42 %. Це вказувало на відсутність істотних якісних зрушень у психоемоційній сфері студентів контрольної групи.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експерименту дозволив виявити чітку відмінність у динаміці розвитку психоемоційної сфери між експериментальною та контрольними групами. В експериментальній групі відбулося суттєве зменшення кількості студентів із низьким рівнем сформованості психоемоційної сфери – з 54 % до 17 %, що супроводжувалося зростанням частки осіб із середнім та високим рівнями. Збільшення кількості студентів із високим рівнем з 4 % до 25 % свідчило про якісні позитивні зміни в структурі психоемоційного функціонування, що проявлялися у більшій врівноваженості, емоційній зрілості та здатності до усвідомленого керування власними переживаннями.

У контрольній групі, попри незначні кількісні зрушення, загальна структура рівнів залишалася близькою до початкової. Переважання середнього та низького рівнів і стабільно низька частка високого рівня свідчили про те, що природний перебіг навчального процесу без цілеспрямованого формувального впливу не забезпечував суттєвого розвитку психоемоційної сфери майбутніх психологів.

У підсумку отримані результати засвідчили ефективність реалізованої формувальної програми та підтвердили її позитивний вплив на розвиток психоемоційної сфери студентів експериментальної групи. Виявлені зміни дозволили зробити висновок про можливість цілеспрямованого розвитку

психоемоційної сфери майбутніх психологів у процесі навчально-професійної підготовки за умови спеціально організованого психологічного впливу.

Висновки до розділу 2

В розділ було представлено результати емпіричного та формувального дослідження психоемоційної сфери майбутніх психологів, яке реалізовувалося поетапно та включало констатувальний, формувальний і контрольний етапи. Логіка побудови дослідження забезпечувала послідовний перехід від виявлення вихідного стану психоемоційної сфери до перевірки ефективності спеціально організованого психологічного впливу.

На констатувальному етапі було здійснено первинну діагностику рівнів сформованості психоемоційної сфери студентів спеціальності «Психологія». Дослідження охоплювало 48 студентів, які були розподілені на експериментальну та контрольну групи. Діагностика проводилася за когнітивно-рефлексивним, емоційно-регулятивним і комунікативно-емпатійним критеріями з використанням комплексу психодіагностичних методик, що дозволяло отримати цілісне уявлення про стан психоемоційного функціонування майбутніх психологів.

Результати констатувального етапу засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості психоемоційної сфери в обох групах. Було встановлено, що значна частина студентів відчувала труднощі в усвідомленні власних емоцій, збереженні емоційної рівноваги та реалізації ефективної емоційної саморегуляції. Отримані дані підтвердили актуальність проблеми та необхідність цілеспрямованого формувального впливу.

Формувальний етап дослідження проводився в експериментальній групі та передбачав реалізацію спеціально розробленої програми розвитку психоемоційної сфери та емоційної саморегуляції. Зміст програми був спрямований на підвищення рівня емоційної усвідомленості, розвиток навичок саморегуляції, формування емоційної стійкості та емпатійної чутливості. У процесі формувальної роботи використовувалися тренінгові заняття, практичні

та рефлексивні форми роботи, що створювали умови для активного особистісного залучення студентів.

Контрольний етап дослідження полягав у повторній діагностиці психоемоційної сфери студентів обох груп за тими самими методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі. Це забезпечило можливість коректного порівняння результатів і виявлення динаміки змін.

Аналіз результатів контрольного етапу показав суттєве покращення рівнів сформованості психоемоційної сфери в експериментальній групі. Було зафіксовано зростання кількості студентів із середнім і високим рівнями та помітне зменшення частки осіб із низьким рівнем. У контрольній групі зміни мали менш виражений характер і не носили системного спрямування.

Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів засвідчив ефективність формувальної програми та підтвердив можливість цілеспрямованого розвитку психоемоційної сфери майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Отримані результати дозволили дійти висновку, що психоемоційна сфера є динамічним особистісним утворенням, розвиток якого потребує спеціально організованого психологічного супроводу в умовах закладу вищої освіти.

ВИСНОВКИ

У межах представленого дослідження було здійснено цілісний аналіз проблеми структури та особливостей психоемоційної сфери майбутніх психологів, що є однією з ключових умов їхнього особистісного благополуччя та професійної ефективності. Актуальність обраної теми зумовлювалася сучасними соціальними викликами, зростанням психоемоційного навантаження на студентську молодь, а також підвищеними вимогами до особистості фахівця-психолога, професійна діяльність якого безпосередньо пов’язана з емоційною сферою інших людей.

У теоретичній частині роботи було проаналізовано наукові підходи до розуміння психоемоційної сфери, психологічного та емоційного здоров’я особистості, а також окреслено їх місце у структурі цілісного психічного функціонування людини. Показано, що психоемоційна сфера виступає інтегративним утворенням, яке поєднує когнітивні, емоційні, регулятивні та соціально-комунікативні компоненти й тісно пов’язане з рівнем самосвідомості, життєстійкості, суб’єктивного благополуччя та професійної ідентичності. Особливу увагу було приділено специфіці формування психоемоційної сфери в період зрілого юнацького віку, який збігається з навчанням у закладі вищої освіти та становленням майбутнього фахівця.

У ході емпіричного дослідження було визначено критерії та показники сформованості психоемоційної сфери майбутніх психологів, що дало змогу здійснити її комплексну діагностику. Виділення когнітивно-рефлексивного, емоційно-регулятивного та комунікативно-емпатійного критеріїв дозволило всебічно охарактеризувати стан психоемоційного функціонування студентів та виявити найбільш уразливі ланки цього утворення. Запропонована система рівнів сформованості психоемоційної сфери (високий, середній, низький) забезпечила можливість якісного та кількісного аналізу отриманих результатів.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що для більшості майбутніх психологів характерним є середній та низький рівні сформованості психоемоційної сфери. Це проявлялося у недостатній

усвідомленості власних емоцій, труднощах емоційної саморегуляції, підвищеній тривожності, емоційній нестійкості та обмеженій емпатійній чутливості. Отримані дані підтвердили необхідність цілеспрямованого психологічного впливу, спрямованого на розвиток психоемоційної сфери студентів-психологів у процесі їхньої професійної підготовки.

На формувальному етапі дослідження було реалізовано спеціально розроблену програму розвитку психоемоційної сфери та емоційної саморегуляції, яка впроваджувалася в експериментальній групі. Програма базувалася на принципах суб'єктності, активного самопізнання, усвідомленого ставлення до власних емоційних станів і поєднувала тренінгові, практичні та рефлексивні форми роботи. У процесі формувального впливу акцент робився на розвитку емоційної усвідомленості, формуванні навичок саморегуляції, зміцненні емоційної стійкості та поглибленні емпатійної взаємодії як важливих професійних якостей майбутнього психолога.

Контрольний етап експерименту дозволив оцінити динаміку змін у сформованості психоемоційної сфери студентів та перевірити ефективність реалізованої формувальної програми. Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів засвідчив виражені позитивні зрушення в експериментальній групі, що проявилися у зростанні кількості студентів із середнім і високим рівнями сформованості психоемоційної сфери та суттєвому зменшенні частки осіб із низьким рівнем. Водночас у контрольній групі зміни мали несистемний характер і не призвели до істотних якісних перетворень.

Отримані результати дозволили дійти висновку, що психоемоційна сфера майбутніх психологів є динамічним особистісним утворенням, розвиток якого значною мірою залежить від умов навчально-професійної підготовки та наявності спеціально організованого психологічного супроводу. Формувальна програма довела свою ефективність як засіб оптимізації психоемоційного функціонування студентів, підвищення їхньої емоційної зрілості, внутрішньої рівноваги та готовності до професійної діяльності.

Внаслідок проведеного дослідження було підтверджено, що цілеспрямований розвиток психоемоційної сфери в період навчання у закладі вищої освіти є необхідною умовою формування конкурентоспроможного, психологічно стійкого та професійно зрілого фахівця. Отримані висновки мають теоретичне та практичне значення і можуть бути використані в освітньому процесі підготовки майбутніх психологів, а також слугувати підґрунтям для подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алієва Т. А. Взаємозв'язок рівня якості життя та порушення психоемоційної сфери в студентів з особливими потребами із серцево-судинними захворюваннями. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 4-7.

2. Антонова Н. О. Психологічна зрілість як основа готовності. *Проблеми сучасної психології.* К-ПНУ ім. І.Огієнка : Київ, 2010. С. 29–43.

3. Бондар Т. І. Емоційна регуляція як чинник психологічного благополуччя особистості Актуальні проблеми психології. 2021. Т. 4, вип. 11. С. 112–118.

4. Бреус Ю. В. Емоційне здоров'я як складова професійної успішності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2012. Вип.33. С.414- 422.

5. Варе І. С. Психологічний аналіз взаємозв'язку між смисложиттєвими орієнтаціями і емоційною спрямованістю майбутніх психологів. Вісн. ОНУ ім. І. І. Мечникова. Сер. Психологія. 2016. Вип. № 4. С. 75 – 84.

6. Варивода К. С. Позитивні і негативні аспекти взаємодії сучасної молоді в соціальних мережах. *Науковий огляд. Сер. Психологія*. 2015. Вип. №17. С. 1 – 16.

7. Вдовіченко О. В. Психологічні основи ризику особливості в онтогенезі: автореф. дис. ... доктор психол. наук: 19.00.07. Одеса, ун-т К. Д. Ушинського. Одеса, 2021. 38 с.

8. Гільман А. Ю. Психологічні умови формування саногенного мислення студентської молоді: автореф. дис. … канд.. психол. наук : 19.00.07 / Нац. ун-т «Острозька академія». Острог, 2017. 40 с.

9. Гуменюк О. В. Емоційна чутливість та афективна зрілість як компоненти емоційної сфери особистості Психологічний часопис. 2022. № 1. С. 45–53.

10. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: теоретичні і прикладні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2007. Вип. №29. С.124-137.

11. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки. ВПУ : Запоріжжя, 2010. 304 с.

12. Іванцев Л. І. Психологічні чинники виникнення особистісної тривожності у студентської молоді. Вісн. Прикарпатського університету. Сер. Філософські і психологічні науки. 2019. Вип. 22. С. 76 – 82.

13. Карамушка Л. М. Актуальні напрямки дослідження психологічного здоров'я освітнього персоналу. *Сучасні психологічні тенденції підтримки та відновлення психічного здоров'я особистості: теорія і практика* : міжн. міждисциплінарна наук. -практик. конф.: тези доп. 13-14 грудня 2019 р. / Укр. інженерно-педагогічна академія. Харків, 2019. С. 36–37.

14. Карапетова О. В. Управління емоціями – шлях до підтримки та відновлення психологічного здоров'я особистості. *Сучасні психологічні тенденції підтримки та відновлення психічного здоров'я особистості: теорія і практика :* міжн. міждисциплінарна наук. - практик. конф.: тези доп. 13-14 грудня 2019 р. / Укр. інженерно-педагогічна академія . Харків, 2019. С. 37–39.

15. Кириленко Т. С. Емоційна сфера особистості: вектори вивчення. Вісник Київського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Сер. Психологія. 2018. Вип. №8. С. 26–29.

16. Кічук А. В. Деякі особливості змін у психоемоційному здоров'ї студентів та факторів, які їх обумовлюють при карантинних обмеженнях. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Сєвєродонецьк, 2020. С. 5–15.

17. Кічук А. В. Емоційна детермінація психологічного здоров'я студентської молоді: деякі аспекти проблеми. Вісн. Ізмаїльського державного гуманітарного ун-ту. Сер. Психологічні перспективи. 2019. Вип.33. С.139-151.

18. Кічук А. В. Основи психоемоційного здоров'я студентів: автореф. дис. ... доктор психол. наук: 19.00.07 / Одеса, ун-т К. Д. Ушинського. Одеса, 2021. 38 с.

19. Кічук А. В. Основи психоемоційного здоров'я студентів: автореф. дис. ... доктор психол. наук: 19.00.07 / Одеса, ун-т К. Д. Ушинського. Одеса, 2021. 38 с.

20. Кічук А. В. Про деякі теоретичні підходи можливості пізнання особливостей емоційного здоров'я студентів. Вісн. Ізмаїльського державного гуманітарного ун-ту. Сер. Психологічні перспективи. 2020. Вип.2. С. 31-38.

21. Кічук А. В. Психоемоційне здоров'я у просторі деяких психологічних характеристик особистості сучасного студента. Вісн. Херсонського державного гуманітарного ун-ту. Сер. Психологічні науки. 2021. Вип.1. С. 83-89.

22. Кічук А. В. Феноменологія психологічного здоров'я особистості: деякі теоретичні аспекти дослідження. Вісн. Хмельницького державного гуманітарного ун-ту. Сер. Психологічні науки. 2019. Вип. №12. С. 147-157.

23. Короцінська Ю. А. Структурна модель емоційної саморегуляції в юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології КПУ*. Запоріжжя. 2020. Вип.2. С. 68–72.

24. Кравчук С. Л. Життєстійкість та психологічна пружність особистості юнацького віку. Вісн. Херсонського державного гуманітарного ун-ту. Сер. Психологічні науки. 2019. Вип.1. С. 142-147.

25. Кузьменко Н. М. Психологічні засади емоційної стабільності особистості в кризових ситуаціях Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2021. Вип. 71. С. 81–86.

26. Кузнецов М. А. Емоційне ставлення студентів до навчання. Харків : Діса плюс, 2017. 284 с.

27. Кузнєцов М. А. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Харків : Діса плюс, 2017. 189 с.

28. Матласевич О. В. Теорія та методика організація психологічного тренінгу. Острог : Нац. ун-т «Острозька академія», 2010. 284 с.

29. Медянова, О. В. Психологічний супровід професійного навчання як чинник формування особистості професіонала. Тернопіль : ТДМУ, 2014. 44 с.

30. Мирошник О. Г. Психологічні чинники конфліктної поведінки особистості : методичні рекомендації для самостійної роботи. Полтава, 2012. С. 5 – 13.

31. Мудрик А. В. До питання професійного самовизначення особистості. *Актуальні проблеми загальної та соціальної психології*. Луцьк, 2015. С. 51–56.

32. Наумчик Н. В. Психологічна зрілість студентів у контексті актуальних проблем психологічної науки і практики. *Особистість у просторі культури* : матеріали Всеукр. наук.-практ. симп. 24 верес. 2009 р. Севастополь : Рібест, 2009. С. 88 – 91.

33. Пітулей В. В. Особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента та викладача. Наукові записки нац. ун-ту «Острозька академія». Сер. Психологія. 2021. Вип. № 12. С. 64–68.

34. Приходько Ю.О. Практична психологія: Введення у професію : навч. посібник.2-е вид. Київ : Каравела, 2010. 232 с.

35. Пророк Н.В. Професійне становлення практичного психолога: наук. монографія. Київ : П.П. «Канцлер», 2012. 476 с.

36. Психологічні детермінанти професійного розвитку та самоактуалізації особистості : монографія. Полтава: 2022. 222 с.

37. Романовська Д. Д. Профілактика та корекція посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Чернівці : Технодрук, 2014. 133 с.

38. Савчин М. В. Здоров’я людини: духовне, особистісне, тілесне. Дрогобич : ТП «Посвіт», 2019. 232 с.

39. Савчин М. В. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог : навч. посіб. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2007. 400 с.

40. Сірко Р.І. Професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах: монографія. Львів, «ГАЛИЧ-ПРЕС», 2017. 482 с.

41. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 19 с.

42. Сукачова О. М. Вивчення психоемоційного стану з гендерними характеристиками медичних студентів у процесі занять з медичної психології. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2018. Вип. №9. С. 130–134.

43. Титаренко Т. М. Психологічне здоров’я особистості: засоби допомоги в умовах тривалої травматизації. Кропивницький : Імекс, 2018. 160 с.

44. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва : автореф. дис. … канд.. психол. наук : 19.00.07 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2003. 20 с.

45. Чернишова І. О. Психологічні особливості емоційної нестабільності у підлітків в умовах соціальних загроз Вісник Національного університету оборони України. 2023. № 2. С. 159–164.

46. Фальова О. Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. … канд.. психол. наук : 19.00.07 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2006. 20 с.

47. Фурман В. В. Психологічні особливості взаємозв’язку емоційного інтелекту та креативності студента. Вісник післядипломної освіти. Сер. Соціальні та поведінкові науки. 2020. Вип.13. С. 99 – 114.

48. Чудакова В. П. Використання опитувальника Р. Кеттелла у дослідженні «Індивідуально-психологічних особливостей особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2015. С. 40 – 47.

49. Щерба М. Ю. Проблеми якості життя, пов’язаної зі здоров’ям, студентів першого року навчання у вузі. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Сер. Психологія. 2014. С. 497 – 502.

50. Якимчук Б. А. Динаміка розвитку творчого потенціалу сучасних студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2020. С. 195 – 199.

ДОДАТКИ

Додаток А

Навчально-психологічна лекція «Психоемоційна сфера майбутнього психолога як ресурс професійної діяльності»

У межах формувального етапу дослідження зі студентами експериментальної групи була проведена навчально-психологічна лекція, спрямована на формування цілісного уявлення про психоемоційну сферу як системне особистісне утворення та її значення для професійної діяльності психолога. Лекція мала аналітико-рефлексивний характер і поєднувала елементи теоретичного викладу з осмисленням власного досвіду студентів.

Метою лекції було розширення знань студентів про структуру психоемоційної сфери, її компоненти та механізми функціонування, а також формування усвідомленого ставлення до психоемоційного здоров’я як професійної цінності. Лекція проводилася в аудиторному форматі та була інтегрована в освітній процес без порушення навчального розкладу.

У вступній частині було розглянуто поняття психоемоційної сфери, її відмінність від окремих емоційних реакцій і психологічних станів. Наголошувалося, що психоемоційна сфера формується впродовж усього життя, але в період студентства зазнає особливої динаміки у зв’язку з професійним самовизначенням, зростанням відповідальності та інтенсивністю соціальних контактів.

Основна частина лекції була присвячена аналізу структурних компонентів психоемоційної сфери майбутніх психологів. Розглядалися когнітивно-рефлексивні аспекти, пов’язані з усвідомленням та інтерпретацією власних емоцій, емоційно-регулятивні механізми, що забезпечують стабільність у стресових умовах, а також комунікативно-емпатійний вимір, який визначає якість професійної взаємодії. Теоретичний матеріал доповнювався прикладами з навчально-професійної практики, що сприяло кращому розумінню викладених положень.

Окремий акцент було зроблено на ролі емоційної саморегуляції як ключової професійної компетентності психолога. Підкреслювалося, що здатність працювати з емоціями клієнта неможлива без уміння усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани. У цьому контексті психоемоційна сфера розглядалася не як фонове явище, а як активний ресурс, що забезпечує ефективність діяльності та попереджує професійне виснаження.

У заключній частині лекції увага була зосереджена на значенні самопізнання та рефлексії для збереження психоемоційного здоров’я. Студенти залучалися до осмислення власного ставлення до емоцій, рівня відповідальності за власний психоемоційний стан і готовності до подальшої роботи над його розвитком. Лекція завершувалася узагальненням ключових ідей і підкресленням необхідності інтеграції знань про психоемоційну сферу у практику професійної підготовки майбутніх психологів.

Додаток Б

Тренінгове заняття «Розвиток навичок емоційної саморегуляції в стресових ситуаціях навчальної діяльності»

Тренінгове заняття було проведено зі студентами експериментальної групи в межах формувальної програми розвитку психоемоційної сфери. Його зміст був спрямований на формування практичних навичок емоційної саморегуляції в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, характерного для навчально-професійної діяльності майбутніх психологів.

Метою заняття визначалося усвідомлення індивідуальних реакцій на стресові чинники та опанування способів зниження емоційного напруження. Тренінг проходив у груповому форматі, що дозволяло створити умови для безпечного відтворення типових стресових ситуацій і спільного їх аналізу.

На початковому етапі студенти аналізували власний досвід переживання стресу в навчанні, зокрема під час іспитів, заліків, публічних виступів і ситуацій оцінювання. Відбувалося усвідомлення тілесних, емоційних і когнітивних ознак напруження, що сприяло формуванню цілісного уявлення про стресову реакцію.

Основна частина заняття була присвячена відпрацюванню навичок регуляції емоційного стану. Студенти виконували вправи, спрямовані на стабілізацію емоційного фону, переключення уваги, зниження інтенсивності негативних переживань. Акцент робився на усвідомленні власної активної ролі у керуванні емоціями, а не на очікуванні зовнішніх змін.

Завершальний етап тренінгу включав рефлексивне обговорення пережитого досвіду. Студенти осмислювали зміни у власному емоційному стані та визначали, які з опрацьованих способів саморегуляції виявилися для них найбільш ефективними у контексті навчальної діяльності.