

Чернігівський державний педагогічний університет  
імені Т.Г.Шевченка

На правах рукопису

**Дерев'янку Світлана Петрівна**

УДК: 159.923.33

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

19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
психологічних наук

Науковий керівник

**Скок Микола Андрійович**

кандидат психологічних наук,

доцент

Чернігів - 2009

## ЗМІСТ

<b>Перелік умовних скорочень.....</b>	<b>4</b>
<b>Вступ.....</b>	<b>5</b>
<b>Розділ 1. Роль та місце емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості</b>	
1.1. Теоретичні підходи до розкриття змісту соціально-психологічної адаптації.....	11
1.2. Соціально-психологічна адаптація особистості до студентського середовища.....	17
1.2.1. Зміст поняття «студентське середовище».....	17
1.2.2. Динамічний аспект соціально-психологічної адаптації.....	20
1.2.3. Статичний аспект соціально-психологічної адаптації.....	25
1.3. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості.....	29
1.3.1. Емоційний інтелект як психологічний феномен .....	29
1.3.2. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості.....	39
Висновки до першого розділу.....	49
<b>Розділ 2. Сфери та особливості впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища</b>	
2.1. Програма емпіричного дослідження.....	51
2.1.1. Стратегія дослідження впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища.....	51
2.1.2. Зміст програми емпіричного дослідження .....	55
2.2. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів.....	65
2.2.1. Рівень емоційного інтелекту студентів.....	65
2.2.2. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками процесу адаптації студентів.....	69
2.2.3. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптованості студентів.....	102
2.2.4. Процесуальні та результативні характеристики соціально-психологічної адаптації залежно від рівня емоційного інтелекту.....	125
2.3. Сфери впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища.....	126
2.3.1. Вплив емоційного інтелекту на показники емоційного самопочуття студентів у стресогенні періоди навчання.....	127
2.3.2. Вплив емоційного інтелекту на показники соціально-психологічної адаптованості студентів.....	137
2.3.3. Сфери та особливості впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості.....	150

Висновки до другого розділу.....	152
<b>Розділ 3. Активізація розвитку емоційного інтелекту як спосіб оптимізації процесу соціально-психологічної адаптації особистості</b>	
3.1. Методика організації експериментального дослідження.....	154
3.2. Зміст програми сприяння розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників.....	159
3.2.1. Програма спецкурсу «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти».....	159
3.2.2. Програма соціально-психологічного тренінгу «Розвиток емоційного інтелекту».....	163
3.3. Результати апробації експериментальної програми в процесі соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників.....	166
3.3.1. Результати дослідження показників емоційного інтелекту.....	166
3.3.2. Результати дослідження показників соціально-психологічної адаптації студентів.....	167
3.3.3. Інтерпретація результатів експериментального дослідження.....	174
Висновки до третього розділу.....	178
<b>Висновки.....</b>	<b>180</b>
<b>Додатки .....</b>	<b>183</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>303</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

№ з/п	Умовні скорочення	Показники
<i>Емоційний інтелект</i>		
1	ВЕІ	Внутрішньоособистісний емоційний інтелект
2	ВЕ	Контроль експресії
3	ВР	Розуміння власних емоцій
4	ВУ	Управління власними емоціями
5	ЕІ	Емоційний інтелект
6	МЕІ	Міжособистісний емоційний інтелект
7	МР	Розуміння емоцій інших людей
8	МУ	Управління емоціями інших людей
9	РЕ	Розуміння емоцій
10	УЕ	Управління емоціями
<i>Стратегії адаптивної поведінки</i>		
11	Д	Дистанціювання
12	К	Конфронтація
13	ПВ	Прийняття відповідальності
14	ПП	Позитивна переоцінка
15	ППД	Побудова плану дій
16	ПСП	Пошук соціальної підтримки
17	СК	Самоконтроль
18	У/У	Уникнення/Ухід
<i>Емоційне самопочуття</i>		
19	ДС	Депресивний стан
20	ЕС	Емоційне самопочуття (загальний показник)
21	ЕСс	Емоційне самопочуття в студентському середовищі
22	СФ	Фрустраційний стан

## ВСТУП

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

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

Роль емоційного фактору в процесі адаптації особистості оцінюється вченими неоднозначно: з одного боку відзначається деструктивний (дезорганізуючий) вплив емоцій (П.Жане, Є.Клапаред, Л.Фестінгер, Г.А.Фортунатов, Д.О.Хебб та ін.), з іншого – розкрито їх конструктивне та адаптивне значення (П.К.Анохін, Л.С.Виготський, Р.А.Плутчик, Т.Рібо, С.Л.Рубінштейн та ін.). З часом, більш продуктивною виявилася друга позиція,

зорієнтована на інтеграцію емоцій та когнітивно-перцептивних функцій. Гармонійне поєднання емоційного та раціонального було втілено у понятті «емоційний інтелект» (Дж.Д.Майер, П.С.Саловей).

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

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

**Зв'язок роботи з науковими програмами і планами.** Дисертаційне дослідження виконано в рамках комплексної науково-дослідної програми кафедри психології психолого-педагогічного факультету Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка "Вивчення соціально-психологічних особливостей молоді".

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка

(протокол № 5 від 28 грудня 2005 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 9 від 25 листопада 2008 р.).

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

**Гіпотези дослідження:**

1. Рівень емоційного інтелекту обумовлює процесуальні (вибір способів адаптивної поведінки) та результативні (форми адаптованості) характеристики соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища;

2. Особливості впливу емоційного інтелекту проявляються в таких сферах соціально-психологічної адаптації особистості, як когнітивна (сфера уявлень про себе і про інших), емоційна (сфера емоційного самопочуття), поведінкова (сфера комунікативної поведінки);

3. Розвиток емоційного інтелекту спеціально організованими засобами сприятиме процесу соціально-психологічної адаптації особистості до новоствореної навчальної групи.

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

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

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

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

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

**Об'єкт дослідження:** соціально-психологічна адаптація студентів.

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

**Методи дослідження:**

1. Методи теоретичного дослідження (аналіз, абстрагування, систематизація) застосовувалися для узагальнення теоретико-методологічних

засад дослідження, визначення авторської позиції щодо ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості.

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

3. Експериментальні методи: констатуючий експеримент (обґрунтування зв'язку між емоційним інтелектом та соціально-психологічною адаптацією), формуючий експеримент (розвиток емоційного інтелекту як спосіб оптимізації соціально-психологічної адаптації).

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

5. Методи математичної обробки даних та графічна презентація результатів із використанням комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 11.0). Методи математичної статистики (основні – процентильна статистика, кластерний аналіз, дисперсійний аналіз; допоміжні – факторний аналіз, кростабуляції (критерій  $\chi$ -квадрат), метод простої лінійної регресії, порівняння даних за t-критерієм Стьюдента для залежних і незалежних вибірок) застосовувалися для систематизації та групування ознак вищезазначених досліджуваних об'єктів, встановлення зв'язку між експериментальними змінними.

**Організація і експериментальна база дослідження:** загальне експериментальне дослідження було проведено протягом 2006-2008 рр. на базі двох навчальних закладів: Чернігівського державного педагогічного університету та Чернігівської філії Європейського університету фінансів, інформаційних систем, менеджменту і бізнесу. Дослідженням було охоплено



411 студентів (із них 161 чоловічої та 250 жіночої статі) 1-5-х курсів гуманітарних та економічних спеціальностей віком від 17 до 24 років, що склали окремі вибірки дослідження, сформовані за курсом навчання та вирівняні засобом рандомізації за основними параметрами репрезентативності (віком, статтю, професійною спрямованістю).

**Наукова новизна** роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про емоційний аспект соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища; встановлено зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та особливостями соціально-психологічної адаптації студентів; визначено сфери впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості; розроблено і апробовано програму розвитку емоційного інтелекту як способу оптимізації соціально-психологічної адаптації особистості до новоствореної навчальної групи.

**Практичне значення** дослідження полягає в розробці та апробації циклу тренінгових занять, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту та оптимізацію соціально-психологічної адаптації особистості до стосунків у навчальній групі. Матеріали про феноменологію емоційного інтелекту можуть бути використані фахівцями при підготовці навчальних посібників та науково-методичних рекомендацій з проблем формування емоційної культури молоді, у процесі викладання певних розділів соціальної психології особистості, соціальної педагогічної психології.

**Апробація результатів дослідження.** Основні наукові та практичні результати дослідження представлялися на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Духовність у становленні та розвитку громадянськості особистості» (Херсон, 2006р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах» (Чернігів, 2006р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Генеза буття особистості» (Київ, 2006р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми» (Київ, 2007р.); Міжнародній науковій конференції «Психологія особистості: теорія, досвід, практика» (Одеса, 2007р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Проблеми духовності в психології розвитку особистості» (Ніжин, 2008р.).

Результати дисертаційного дослідження також представлялися за кордоном: на Міжнародній науково-практичній конференції «Психология и

современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития» (Санкт-Петербург, 2007, 2008 рр.); Міжнародній науковій конференції «Психология в современном информационном пространстве» (Смоленськ, 2007р.); Міжнародній науковій конференції «Гендер и проблемы коммуникативного поведения» (Полоцьк, 2007р.).

**Публікації.** Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 14 публікаціях, 6 із яких — у фахових наукових виданнях.

**Структура дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Робота виконана на 327 сторінках тексту. Основний зміст дисертації викладено на 175 сторінках. Робота містить 56 таблиць (30 сторінок), 31 рисунок (15 сторінок), 12 додатків (120 сторінок). Бібліографія включає 252 праці українських і зарубіжних авторів (з них 18 іноземними мовами).

## **РОЗДІЛ 1**

### **РОЛЬ ТА МІСЦЕ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

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

#### **1.1. Теоретичні підходи до розкриття змісту соціально-психологічної адаптації**

Термін «адаптація» належить до міждисциплінарних понять і широко використовується в різноманітних сферах сучасних наукових знань про людину. У другій половині ХХ століття поширився вжиток поняття «соціально-психологічна адаптація», поряд із тим, єдиної загальноприйнятої інтерпретації змісту наведеного поняття практично не існує. У минулому столітті був розповсюджений підхід, пов'язаний із суб'єкт-об'єктною парадигмою – соціально-психологічна адаптація визначалася як процес пристосування індивіда (об'єкта адаптації) до постійних впливів навколишнього соціального середовища (суб'єкта адаптації) [31].

Суб'єкт-суб'єктний підхід до проблеми соціально-психологічної адаптації, що став переважати наприкінці ХХ століття, спрямований на розуміння адаптації як двостороннього процесу – особистість не лише пристосовується до соціального середовища, але й сама впливає на середовище, змінює його, тобто виступає суб'єктом адаптації [183].

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

У *філософії* досліджуються, переважно, теоретико-методологічні аспекти соціально-психологічної адаптації особистості, що висвітлено В.Андрущенком, О.Бондаренко, Є.Головахою, С.Зражевським, М.Михальченком, Б.Паригінім [31; 85; 89].

У *соціології* розглядаються переважно закономірності перебігу процесу соціально-психологічної адаптації. Поряд із тим, погляди дослідників різняться у радянській і пострадянській періоди становлення суспільства. Зокрема в соціологічних словниках радянського періоду мова йде про соціально-психологічну адаптацію особистості як пасивне пристосування до стабільних, усталених форм поведінки, діяльності, соціуму, окремої соціальної групи; повне і безперечне прийняття нею норм і цінностей, властивих для суспільства, в якому відбувається адаптація [89].

В сучасних дослідженнях соціологів [74; 83; 183] поняття адаптації пов'язується із самоорганізацією суспільства, яка являє собою один із проявів спонтанних суспільних процесів. У роботі О.Донченко зазначається, що адаптація особистості починається із внутрішнього конфлікту – або в суспільстві, або в соціальній групі, або в самій особистості, який супроводжується певним емоційним станом. В залежності від конкретного типу соціальної адаптаційної поведінки, людина не стільки пристосовується до зовнішнього світу, скільки конструює власну життєву реальність, свій життєвий світ [74, с. 62-63]. Застосований підхід відображає зміст адаптації як суб'єкт-суб'єктного процесу, і одночасно засвідчує значущість ролі особистості,

яка виступає не лише суб'єктом адаптації, а й суб'єктом життя. Зазначений підхід до розкриття змісту адаптації відповідає сучасним гуманістичним тенденціям у суспільних науках.

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

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

У межах біхевіористичного напрямку (Дж.Уотсон, Г.Айзенк) термін «соціально-психологічна адаптація» застосовується для означення динамічного процесу, завдяки якому індивід досягає стану соціальної рівноваги, тобто відсутності конфлікту з навколишнім соціальним середовищем. Серед механізмів соціально-психологічної адаптації провідна роль належить засвоєнню шаблонів поведінки внаслідок наслідків [244]. Отже, біхевіористична концепція зосереджує увагу цілком на зовнішніх ознаках адаптації, її приспосувальних характеристиках.

У дослідженнях психоаналітичного напрямку особливе значення надається внутрішньоособистісним аспектам адаптації. Зазначений напрямок представлено у роботах З.Фрейда та його послідовників: Г.Гартмана, Г.Фройд, Е.Фрома. Згідно психоаналітичній концепції, у процесі соціально-психологічної адаптації відбувається не лише зовнішня («приспосувальна») адаптація, а має місце внутрішня, активна перебудова внутрішнього світу особистості, що засвідчує процес аутоадаптації (адаптацію на глибинному, «інтраособистісному» рівні) [214].

Інтеракціоністська концепція адаптації виглядає найбільш гармонійною, оскільки ґрунтується на положенні, що всі різновиди адаптації обумовлені як внутрішніми (особистісними), так і зовнішніми (середовищними) факторами. Представники цього напрямку (Ч.Кулі, Дж.Мід, Л.Філіпс, Т.Шибутані та ін.)

розмежують поняття «пристосування» (конформна поведінка, пов'язана з вимогами специфічних ситуацій), і власне «адаптація» (розв'язування типових проблемних ситуацій). Поряд із тим, зазначається, що тільки оптимальна взаємодія особистості та соціального середовища сприятиме ефективності адаптаційного процесу. Положення інтеракціоністського напрямку набули значного розповсюдження, особливо ідея щодо розмежування понять «адаптація» та «пристосування» [82; 136; 175], засоби «ефективної адаптації особистості» [164].

Гуманістична психологія також містить положення стосовно оптимальної взаємодії особистості та середовища, але на відміну від інтеракціоністів, представники гуманістичної психології (А.Комбс, А.Маслоу, В.Франкл) більше уваги приділяють статичним аспектам адаптації – змінам, що відбуваються у внутрішньому світі особистості. За А.Маслоу, метою адаптації є узгодженість цінностей особистості і соціального середовища; А.Комбс вважає, що успішність соціально-психологічної адаптації обумовлена узгодженістю «Я»-концепції особистості [129; 212].

У межах феноменологічного підходу К.Роджерса поняття «Я»-концепції набуває особливої значущості. На думку вченого, людина, як феномен, існує у власному індивідуальному вимірі, суб'єктивному світі; «Я»-концепція формується на основі взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, та є найважливішою детермінантою поведінки індивіда. Успішність адаптації, за К.Роджерсом [180], пов'язана із узгодженістю між «Я»-концепцією і реальним індивідуальним досвідом.

Слід зазначити, що наведені вище теоретичні положення суттєво вплинули на дослідження інших вчених, у тому числі вітчизняних науковців [232].

В психологічних дослідженнях традиційно розрізняються динамічний (процесуальний) та статичний (результативний) аспекти соціально-психологічної адаптації особистості [82; 107; 110; 164; 175].

Динамічний аспект розглядається вченими як цілеспрямований, безперервний, активний процес взаємодії особистості та соціального середовища.

Зміст даного аспекту відображають наступні характеристики соціально-психологічної адаптації: детермінанти, механізми, види та типи адаптаційного процесу, етапи та фази адаптації [18; 29; 80; 82; 101; 136; 164; 185; 193; 222].

Статичний аспект соціально-психологічної адаптації репрезентовано в її результативних, смислових характеристиках, які відображають зміни в проявах психічного на конкретних етапах взаємодії особистості із соціальним середовищем. Основними, найбільш усталеними психічними проявами вважаються: адаптаційна поведінка [32]; компонентний склад адаптаційної свідомості [153; 164; 173; 233], адаптаційні властивості особистості [164; 175].

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

У межах першого підходу провідним стає положення «особистість – об'єкт впливу соціального середовища». При цьому підкреслюються динамічні характеристики адаптаційного процесу, розглядається переважно зовнішній («приспосувальний») аспект адаптації, тому даний підхід можна умовно означити як «об'єктно-орієнтований» – обидва структурних компоненти соціально-психологічної адаптації («особистість» та «адаптаційне середовище» за О.Морозом [133]) включені у спільну дію – середовище здійснює вплив, особистість, відповідно, реагує.

Визначення соціально-психологічної адаптації, при даному підході, містять якісні характеристики процесу адаптації – «багатофакторний, багатомірний» [133, с. 21], «цілісний, динамічний, безперервний, відносно сталий» [183, с. 56]; характеристики та елементи адаптаційного середовища – «проблемні ситуації» [136, с. 17]; характеристики процесу взаємодії особистості та соціального середовища – «прогресивна зміна як особистості, так і середовища» [133, с. 21], «оптимізація взаємодії людини із оточуючим

середовищем» [182, с. 20], «відповідність між потребами особистості та вимогами соціального середовища» [183, с. 41].

Інший підхід до розкриття змісту соціально-психологічної адаптації особистості (умовно позначимо його як «*суб'єктно-орієнтований*») ґрунтується на положенні «особистість – суб'єкт адаптації». При даному підході особлива увага приділяється статичному аспекту адаптації, прерогативне значення мають більш глибокі адаптаційні зміни, пов'язані зі внутрішнім світом особистості. Визначення змісту соціально-психологічної адаптації містять результативні характеристики – «самореалізація особистості» [164, с. 47], [205, с. 55], «оцінка, розуміння, прийняття світу» [215, с. 103]; засоби адаптації – «актуалізація інтелектуального та особистісного потенціалу» [215, с. 103].

Отже, при кожному із зазначених підходів розглядаються обидва компоненти соціально-психологічної адаптації (особистість та соціальне середовище), але за різними параметрами. У межах об'єктно-орієнтованого підходу більшої значущості надається характеристикам адаптаційного середовища; застосування суб'єктно-орієнтованого підходу спрямоване на вивчення можливостей самореалізації та самозмінення особистості, яка усвідомлює та переживає зміни у власному «Я», намагається пристосуватися до свого нового образу [164, с. 44], набуває в процесі адаптації специфічних «новоутворень» [175, с. 7]. На сучасному етапі розвитку психологічної науки більш перспективним виглядає суб'єктно-орієнтований підхід до вивчення змісту соціально-психологічної адаптації особистості, оскільки відповідає гуманістичним трактуванням, що поширилися в сучасних соціально-психологічних дослідженнях [40; 215].

В дослідженнях проблеми соціально-психологічної адаптації особистості до умов вузівського середовища об'єктно-орієнтований підхід простежується в роботах вчених, пов'язаних з вивченням механізмів та детермінант адаптації першокурсників (Ю.О.Бохонкова, Л.В.Литвинова, В.А.Скрипник, В.С.Штифурак) [32; 115; 117; 194]. Суб'єктно-орієнтований підхід застосовано в дослідженнях психосоціальних чинників адаптації молоді людини до



навчання у вузі та майбутньої професії (В.І.Гордієнко, В.М.Духнєвич, І.В.Жадан, В.П.Казміренко, О.Р.Малхазов, Л.А.Найдьонова, П.Д.Фролов) [90; 174], особистісних та соціально-психологічних особливостей адаптації студентів (Т.В.Алексєєва, Л.М.Балабанова, В.А.Семиченко, І.М.Соколова, Л.В.Скрипко, О.Р.Ткачишина) [4; 189; 199; 206]. Поряд із тим, аналіз джерел показав, що соціально-психологічна адаптація особистості до студентського середовища досліджена недостатньо. Зокрема, не висвітлено емоційні аспекти соціально-психологічної адаптації студентів: не з'ясовано роль здатності до розуміння та управління емоціями в стресових ситуаціях міжособистісної взаємодії, в розподілі статусно-рольових позицій у студентській групі.

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

## **1.2. Соціально-психологічна адаптація особистості до студентського середовища**

**1.2.1. Зміст поняття «студентське середовище».** Поняття «студентське середовище» тісно пов'язане з поняттям «умови ВНЗ» [4; 32; 59; 115; 172]. У ряді робіт була здійснена спроба охарактеризувати зміст цього поняття із урахуванням специфічності та новизни умов адаптації студентів – «нові умови життя у ВНЗ» [107, с. 4], «нові умови життєдіяльності у ВНЗ» [54, с. 78], «нові умови життєдіяльності та життєтворчості у ВНЗ» [58, с. 94], «специфічні умови життя і діяльності» [202, с. 21]; а також з виокремленням ознак суб'єктності – «умови студентського життя» [155, с. 31], «умови студентського буття» [172, с.10].

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

У дослідженні Л.Гришанова, В.Цуркан виділено три таких сфери: діяльність, спілкування, самосвідомість. Вчені вважають, що засвоєння нових видів діяльності та напрацювання навичок спілкування у незвичних умовах ВНЗ супроводжуються особистісними змінами, до яких також необхідно адаптуватися [173]. Т.Тарасова дещо розширила життєвий простір студентів, відокремивши додатково сферу суспільної роботи та сферу розваг [202].

Змістовний аналіз визначень соціально-психологічної адаптації до умов ВНЗ виявив змінюваність поглядів дослідників щодо характеристик середовища, до якого має відбуватися адаптація – від застосування конкретних понять «новий колектив», «група» у 80-90-х роках ХХ століття [23; 107], до більш узагальнених, абстрактних понять «професійне і навчальне оточення», «соціально-психологічний простір ВНЗ» [90; 202; 218] на початку ХХІ століття.

Отже, межі адаптаційного середовища ВНЗ було дещо розширено. У зв'язку з цим, ми приймаємо точку зору В.Казміренка, який виділяє чотири ортогональні сфери адаптації студентів – нове навчальне середовище, нове соціально-психологічне середовище, новий інформаційний, когнітивний і дидактичний простір, нова система соціальних цінностей і відповідальностей, – кожна з яких має «свої інваріантні оформлення, свої закони і вимоги» [90, с. 78].

*Нове навчальне середовище* висуває вимоги до самостійної організації учбової діяльності. Основними навчальними труднощами студентів вважаються: звикання до нової організації навчання, великого обсягу самостійної роботи, невміння забезпечити самоосвіту [139; 174; 177]. Виділені труднощі означені Н.Хазратовою як «проблеми раціонального порядку» [172, с. 12], А.Зембою як «орієнтаційні питання» [172, с. 77]. Вчені наголошують на необізнаності першокурсників щодо системи навчання, на хибності їх установок.

Ілюзорність установок призводить в подальшому до появи невдоволеності та розчарувань [32; 155; 172].

*Нове соціально-психологічне середовище* репрезентовано системою стосунків, взаємин, ставлень у студентському середовищі (групах, спільнотах). Про важливість спілкування в житті студентів зазначено у низці робіт [4; 54; 75; 93; 103; 174; 202]. Зокрема, в роботі А.Гоголевої міститься твердження, що «спілкування першокурсників є провідним видом діяльності, яке сприяє усвідомленню власного статусу та рольової поведінки» [54, с. 80].

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

*Новий інформаційний, когнітивний і дидактичний простір* визначає адаптацію до вузівського навчання за обраною сферою знань та фахом. Зазначається, що у студентському віці переважає спрямованість на пізнавальну

активність [174; 202]. Також виявлено ряд негативних тенденцій: починаючи з другого курсу навчання зростає невдоволеність якістю викладання профільних дисциплін, від курсу до курсу збільшується частка студентів, які не вважають за потрібне брати участь у роботі наукового студентського товариства [174].

*Нова система цінностей і відповідальностей* пов'язана із прийняттям вимог до майбутньої професійної діяльності, формуванням мотивації. Професійний вибір та праця за фахом переживаються як одна із значущих життєвих подій. Поряд із тим, у дослідженнях встановлено негативні тенденції професійної адаптації сучасної студентської молоді: суперечливість професійної свідомості та ідентичності, неадекватність рішень в сфері професійного самовизначення, демонстративні риси в групах молоді, що навчаються на престижних спеціальностях [174].

У межах виділених сфер відбувається формування нових соціально і професійно значущих якостей [4], становлення й усвідомлення соціального статусу [23; 54], засвоєння соціальних норм та традицій вузівського середовища [23; 94; 199], формування стилю особистісної поведінки [45; 90], формування системи ціннісних орієнтацій [54], формування особистісних та суспільно значущих намірів [90].

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

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

**1.2.2. Динамічний аспект соціально-психологічної адаптації.** Дослідження соціально-психологічної адаптації як цілісного, постійного, активного процесу взаємодії особистості та соціального середовища полягає у

вивченні динамічних характеристик адаптації, зміст яких складають детермінанти (умови, фактори, чинники), механізми та етапи адаптаційного процесу [82; 164].

Треба зазначити, що науковці приділяють велику увагу факторам та чинникам, які обумовлюють процес адаптації: Т.Алексеева виокремлює індивідуально-психологічні та соціальні адаптаційні фактори [4]; за В.Казміренко чинники соціально-психологічної адаптації розподіляються на інтерособистісні та інтраособистісні процеси та явища [90]; С.Максимець виділяє об'єктивні (характеристики середовища) та суб'єктивні (особистісні характеристики) фактори [125].

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що в роботах вчених не наведено чіткої класифікації чинників, які обумовлюють соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища. Ґрунтуючись на даних досліджень внутрішніх та зовнішніх детермінант адаптації [4; 103; 107; 136; 164; 168; 174; 175 та ін.], ми виділяємо дві основні групи чинників соціально-психологічної адаптації молоді людини до студентського середовища у ВНЗ: внутрішні («суб'єктивні», «індивідуально-психологічні», «особистісні») та зовнішні («об'єктивні», «соціально-психологічні», «фактори середовища»).

#### **1.2.2.1. Внутрішні чинники соціально-психологічної адаптації.**

*Індивідуально-психологічні особливості особистості.* В роботах дослідників показано зв'язок між окремими показниками адаптивності та характерологічними якостями [4; 15; 32; 88], психофізіологічними властивостями [59], властивостями темпераменту [21; 82], емоційністю особистості [110; 187].

*Адаптаційні можливості особистості.* Зміст чинника відображено в сукупності здатностей, здібностей, вмінь та навичок, що сприяють процесу соціально-психологічної адаптації [103; 205]. У зв'язку з цим, нами виокремлюються інтелектуальні та соціально-когнітивні адаптаційні можливості особистості:

*А. Інтелектуальні можливості.* В дослідженнях вчених містяться дані про адаптивні можливості інтелектуальних властивостей особистості (раціональність, інтелектуальність) [4; 32; 149], інтелекту [81; 197; 201]. Л.Засекіна наводить дані, які свідчать про кореляцію складових інтелекту із соціальною адаптацією, міжособистісною взаємодією та соціальною перцепцією [81, с. 90].

Введення в область психології понять, пов'язаних із диференціацією інтелектуальних конструктів (практичний, соціальний, емоційний інтелект), сприяло зростанню подальших досліджень, спрямованих на вивчення їх адаптивних можливостей. Поняття «емоційний інтелект», що характеризується як здатність до розуміння та управління емоціями, пов'язується вченими з успішністю адаптації та життєтворчості людини [57; 146; 247; 252]. Поряд із тим, у науковій літературі наведено недостатньо ґрунтовних експериментальних даних, які підтверджують впливову роль емоційного інтелекту в адаптації студентів.

*Б. Соціально-когнітивні можливості.* У межах соціально-когнітивної теорії розроблено концепцію управління поведінкою шляхом формування вмінь та навичок саморегуляції, самоефективності та самоконтролю, які сприяють розвитку адаптаційного потенціалу особистості та обумовлюють успішність процесу соціально-психологічної адаптації [169].

*Спрямованість особистості.* Аналіз джерел показав, що успішності процесу адаптації студентів сприяють: відчуття когеренції [52], емоційна готовність [82], активність життєвої позиції, саморозвиток [172].

Отже, внутрішні чинники соціально-психологічної адаптації особистості відображено в системі інтраособистісних характеристик: індивідуально-психологічних особливостях, адаптаційних можливостях, спрямованості особистості. Емоційний інтелект, як важливий чинник адаптації, характеризується значним адаптаційним потенціалом, проте роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації студентів не конкретизовано.

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

#### **1.2.2.2. Зовнішні чинники соціально-психологічної адаптації.**

Грунтуючись на даних дослідження Н.Колизаєвої [107], ми виділяємо стабільні чинники (поточні умови навчальної діяльності студентів) та ситуативні чинники (стресогенні умови), які обумовлюють процес соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища.

*Стабільні чинники.* До даної групи чинників можна віднести характеристики, що постійно супроводжують процес соціально-психологічної адаптації та впливають на показники адаптованості особистості (характеристики студентської групи, система міжособистісної взаємодії) [4; 94; 107].

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

*1. Проблемні ситуації.* В роботах дослідників зазначається, що проблемні ситуації у ВНЗ виникають у зв'язку з новими, незвичними умовами системи навчання [58; 172], прагненням до авторитетних позицій в студентському середовищі [136], особистісними особливостями (інфантильністю, сором'язливістю) [172].

#### *2. Критичні ситуації.*

А) Стреси. Більшість дослідників сходяться в тому, що умови студентського життя характеризуються підвищеною стресогенністю [55; 103; 157; 172; 229]. У психологічній літературі наводяться дані про «навчальний стрес» [157], «інформаційний стрес» [189], «екзаменаційний стрес» [230], які супроводжують процес адаптації студентів. Поряд із тим, мало дослідженими є інтраособистісні чинники, що попереджають виникнення стресів та їх негативний вплив.

Б) Фрустрації. Дослідження показали, що в процесі адаптації до вузівського середовища фрустраційні стани виникають через суспільну

невпорядкованість [103, с.156], нестачу емоційних контактів [194, с.10]. В дослідженні Я.Василькевича виявлено підвищену фрустрованість студентів у випускний період навчання у ВНЗ [38].

В) Криза. Дослідження Н.Войтович, А.Земби, І.Попик, Н.Хазратової та ін. [155] свідчать про наявність типових особистісних криз студентського віку, котрі виникають унаслідок впливу кризових ситуацій, пов'язаних із циклами навчання у ВНЗ: незвичність та новизна ситуацій, що супроводжують студентське життя, викликають переживання страху та є передумовою виникнення кризи першого курсу; втрата сенсу навчання (розчарування в обраній спеціальності, власних перспективах) пов'язується з кризою третього курсу; страх власної нереалізованості у професійній (соціально-статусній) та сімейно-інтимній сфері провокує виникнення кризи завершення навчання. У зв'язку з цим, Н.Войтович [155], І.Середницька [190] показали, що особистісні кризи студентів зумовлені певною мірою кризою ідентичності, що пов'язується з неможливістю реалізації життєвих цілей, нереалізованістю «Я»-концепції.

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

**1.2.2.3. Механізми та етапи соціально-психологічної адаптації.** Аналіз наукових джерел показав, що дослідники виділяють, зазвичай, *адаптивні механізми*, спрямовані на організацію поведінки (Ф.Березін, Т.Землякова, О.Кузнецова, А.Налчаджян) [21; 82; 110; 136], та на активізацію внутрішньоособистісних характеристик (Н.Колизаєва, В.Моргун, С.Ткаченко) [107; 206].

Зокрема, в дослідженні Н.Колизаєвої адаптація до умов ВНЗ розглядається як процес цілісної, взаємообумовленої зміни характеристик особистості [107]. Спираючись на дане положення, дослідниця виділила наступні адаптивні механізми: «емоційне заміщення», «інверсія агресивності», «стереотипізація-індивідуалізація».



Т.Землякова визначила адаптивні механізми емоційної поведінки студентів залежно від стадій адаптації: в процесі первинної адаптації провідним є механізм «емоційного реагування»; довготривала адаптація активізує механізм «емоційного заміщення»; на стадії стабільної адаптації діють механізми, які забезпечують готовність і продуктивність діяльності (механізм «емоційної готовності») [82]. Отже, механізми адаптації тісно пов'язані з окремими *етапами (стадіями) адаптації*.

У ряді робіт [4; 32; 82; 206] наводиться системна періодизація адаптаційного процесу з урахуванням початкової та кінцевої стадій адаптації: переадаптація, адаптування, постадаптація [4]; періоди пристосування, напруженої навчальної діяльності, професійної адаптації практичної спрямованості [32]; етап первинної та етап стабільної адаптації [82].

Щодо визначення кінцевого терміну адаптації в дослідженнях науковців простежуються істотні розходження. За окремими даними, адаптація завершується наприкінці другого – початку третього семестрів [32], за іншими даними – кінцевий термін адаптації має місце на третьому курсі [107]. Також, в літературі наводяться дані про безперервний, постійний, нескінченний характер адаптаційного процесу загалом [164; 183; 215], та адаптації до умов студентського життя зокрема [4; 115; 173]. Саме положення про безперервний і постійний процес адаптації до умов ВНЗ визначається нами в якості вихідного в даному дослідженні. Аналіз наукових джерел [58; 103; 155; 157] показав, що процес навчання студентів у ВНЗ з першого по випускний курс супроводжується виникненням проблемних, стресових і кризових ситуацій та явищ, і це, з нашої точки зору, вимагає від студентів постійної реалізації їх адаптаційних можливостей.

Отже, динамічний аспект соціально-психологічної адаптації репрезентовано як у змісті детермінант (умов, факторів, чинників), так і механізмів, а також етапів адаптаційного процесу. Важливим внутрішньоособистісним чинником соціально-психологічної адаптації є емоційний інтелект як здатність до розуміння та управління емоціями.

Емоційна поведінка студентів в процесі адаптації регулюється адаптивними механізмами залежно від стадій адаптації (первинної, довготривалої, стабільної). Адаптація до соціально-психологічного середовища ВНЗ характеризується безперервністю адаптаційного процесу у зв'язку із кризовими періодами студентського життя (період входження до нової студентської групи, «екватор» навчання, випускний період). Результативні параметри адаптації відображено у змісті її статичного аспекту.

**1.2.3. Статичний аспект соціально-психологічної адаптації.** В роботах дослідників [107; 153; 156; 164; 204] цей аспект відображено у вивченні адаптаційних властивостей (особистісних новоутворень, які набуваються у процесі адаптації), адаптаційної поведінки, адаптаційної свідомості особистості.

Статичному аспекту соціально-психологічної адаптації в нашій роботі приділяється особлива увага, оскільки ми притримуємося суб'єктно-орієнтованого підходу до розуміння змісту адаптації, спрямованому на вивчення особистості як суб'єкта адаптаційного процесу. Цей підхід ґрунтується на більш широким методологічних позиціях: суб'єктно-вчинковій парадигмі та гуманістичних положеннях психології [1; 118; 154]. Ми приймаємо ці позиції у зв'язку з тим, що в нашій роботі успішність адаптації особистості до соціально-психологічного середовища розглядається як поєднання внутрішньої (психологічне благополуччя) і зовнішньої (сприятливий статус) адаптованості, що відповідає основному положенню гуманістичної психології про подвійність людського існування (констатацію внутрішнього і зовнішнього Я) [171, с. 173]. При цьому ми розглядаємо студента як суб'єкта переживання, який в процесі адаптації спроможний усвідомлювати власні емоційні стани, обирати засоби подолання дискомфортичних емоцій і тим самим актуалізувати власний адаптаційний потенціал.

Результативність соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища ми розглядаємо за параметрами, виділеними В.Казміренко: 1) готовність та пристосування до організації особистого життя в

студентському середовищі; 2) включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків; 3) ідентифікація зі студентськими традиціями, нормами та ритуалами поведінки [90]. Аналіз наукових джерел дозволив нам виявити низку недостатньо досліджених питань стосовно кожного з виділених параметрів соціально-психологічної адаптації.

*Готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі.* Велику увагу дослідники приділяють вивченню особливостей поведінки в соціально-груповому середовищі [32; 75; 208], соціальної активності в студентському середовищі [5; 217], задоволеності стосунками з членами групи, курсу, викладачами [103; 174], узгодженості уявлень про себе та про інших [32; 110]. Водночас, у зазначених дослідженнях, недостатня увага приділяється вивченню емоційних аспектів пристосування до соціально-групового середовища – динамічним характеристикам емоційного самопочуття, способам подолання дискомфортних емоційних станів, що виникають в стресових ситуаціях міжособистісної взаємодії.

*Включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків.* Аналіз літературних джерел показав, що дослідниками у досить повній мірі проаналізовані: статусна визначеність та рівень домагань у комунікаціях [105; 108; 176; 199], задоволеність кліматом у навчальній групі [162; 205]. Поряд із тим, недостатньо дослідженим залишається динамічний аспект системи внутрішньогрупових комунікативних виборів у зв'язку з кризовими періодами студентського життя (первинний період інтеграції до групи, «екватор» навчання).

*Ідентифікація зі студентськими традиціями, нормами та ритуалами поведінки.* Особливої уваги дослідники приділяють наступним показникам: рівень і форма ідентифікації себе зі студентською групою і спільнотою [174], цінності і ставлення до себе, інших, різних видів діяльності (самоствалення [32; 53; 84; 158; 194], афіліативність [194]). У зв'язку з проблемою об'єктивності даних, найбільшої інформативності набувають дослідження підсвідомого компоненту ставлення до атрибутів студентського життя.

Аналіз джерел показав також, що в роботах вчених не диференційовані процесуальні та результативні показники соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. Ґрунтуючись на типології рівнів функціонування соціально-психологічної адаптації А.Фурмана [215], ми вважаємо доцільним розрізняти процесуальний (суб'єктний) та результативний (особистісний) рівні адаптації студентів. Виходячи з цих позицій, процесуальні показники соціально-психологічної адаптації репрезентовано в адаптивних засобах подолання стресових ситуацій, результативні – в характеристиках адаптованості.

*Процесуальні показники соціально-психологічної адаптації.* Адаптивні засоби подолання стресових ситуацій розглядаються дослідниками у зв'язку з особливостями адаптаційного реагування [116]. Аналіз літературних джерел показав, що в більшості робіт адаптаційне реагування розглядається у формі психологічного захисту (захисний стиль реагування) [14; 19; 24; 110; 115; 136; 213 та ін.] або у вигляді стратегій копінг-поведінки (конструктивний стиль реагування) [16; 25; 27; 42; 43; 44; 51; 109; 137; 164; 172; 181; 191; 216 та ін.].

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

*Результативні показники соціально-психологічної адаптації.* Ми притримуємося визначення соціально-психологічної адаптованості як інтегральної психоформи внутрішнього світу людини, яка характеризує її як свідомого члена окремої соціальної спільноти [215, с. 104].

Більшість дослідників виокремлює внутрішні («суб'єктивні») та зовнішні («об'єктивні») критерії соціально-психологічної адаптованості [4; 164; 175]. В якості внутрішніх критеріїв соціально-психологічної адаптованості до

студентського середовища вчені розглядають емоційне самопочуття [58; 79], ставлення до себе, до інших, до різних аспектів діяльності [84], психічне здоров'я [92], задоволеність своїм становищем у групі [174], задоволеність колективом [199].

В даній роботі ми спираємося на систему внутрішніх критеріїв соціально-психологічної адаптованості, запропоновану К.Роджерсом, Р.Даймонд [180], оскільки це відповідає нашим теоретичним позиціям. Ми погоджуємося зі твердженням, що адаптованість виявляється у досягненні гармонійного стану та відображається в системі показників суб'єктивного досвіду: самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності.

В якості зовнішніх критеріїв соціально-психологічної адаптованості дослідники виокремлюють: реальне становище в колективі, ділову експансивність [84; 199], соціометричний статус в навчальній групі [168; 174].

Загалом, розподіл критеріїв адаптованості на внутрішні та зовнішні відповідає гуманістичним уявленням про два різновиди адаптації: зовнішню (приспосовування до зовнішніх умов) та внутрішню (гармонізація внутрішнього світу особистості) [175; 215]. У зв'язку з цим, ми вважаємо доцільним враховувати як внутрішні, так і зовнішні критерії адаптованості – соціально-психологічна адаптованість до студентського середовища виявлятиметься у ступені гармонійного поєднання психологічного благополуччя і сприятливого статусу у групі.

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

### **1.3. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості**

**1.3.1. Емоційний інтелект як психологічний феномен.** Виникнення поняття емоційного інтелекту пов'язане з дослідженням проблеми взаємодії емоцій та перцептивно-когнітивних функцій людини [86]. Досить тривалий час вчені висували різні точки зору щодо характеру вказаної вище взаємодії. Погляди науковців різнилися з приводу визначення ролі емоцій в процесах розвитку та функціонування когнітивної сфери: одні з них вважали, що емоції відіграють деструктивну (дезорганізуючу) роль (П.Жане, Є.Клапаред, Л.Фестінгер, Г.Фортунатов, Д.Хебб та ін.) [78; 87; 210]; тоді як інші вчені намагалися розкрити конструктивне та адаптивне значення емоцій (П.Анохін, Л.Виготський, Р.Плутчик, Т.Рібо, С.Рубінштейн та ін.) [13; 50; 184].

До другої половини ХХ століття в психологічних дослідженнях переважав когнітивний підхід: керівною визнавалася раціональна сфера психіки; емоції розглядалися (переважно в роботах західних дослідників) як фактор, що заважає інтелектуальній діяльності. Зростання наукового інтересу до регулюючої та адаптивної ролі емоцій пов'язується з утвердженням функціоналізму наприкінці ХХ століття. Дослідження вчених даного напрямку ґрунтувалися на положенні, що емоції та пізнавальні процеси були сформовані в ході адаптації людини до біологічного та соціального середовища, виконуючи при цьому певні життєво необхідні функції. Утвердження даного підходу привернуло увагу дослідників до необхідності поглибленого вивчення емоційної сфери людини, вплив якої на когнітивні процеси став розглядатися як пояснювальна детермінанта механізмів їх функціонування [7; 119; 163].

У сучасних дослідженнях встановлено позитивний вплив емоцій на мнемонічні процеси (Дж.Бауер, Т.Сисоєва), на структуру інтелекту (Л.Засекіна, А.Кепалайте, Ю.Черножук), на ефективність інтелектуальної та пізнавальної діяльності (О.Божок, С.Колот, О.Тихомиров, О.Чебикін), на успішність професійної діяльності (В.Бодров, В.Бойко, Г.Нікіфоров, О.Саннікова) [27; 28; 30; 81; 106; 111; 114; 170; 178; 187; 224; 225].

У психологічний обіг поступово були введені поняття, які відображають, за висловом Л.Виготського, «єдність афекту та інтелекту» [50], а саме: «емоції

інтелекту» (П.Анохін) [13], «інтелектуальні емоції» (І.Васильєв, В.Метьюс) [37], «емоційна пам'ять» (О.Громова, Ю.Ханін) [87], «емоційне мислення» (Г.Орме) [151]. Найбільш повне узагальнення конструктивних взаємозв'язків між емоціями та інтелектом міститься в нещодавно введеному понятті «емоційний інтелект» (Дж.Майєр, П.Саловей) [247].

### **1.3.1.1. Емоційний інтелект: сутнісний зміст та витоки дослідження.**

Дослідження емоційного інтелекту у *зарубіжній психології* було започатковано в роботах Е.Торндайка (1920), Г.Гарднера (1983). Зокрема, Е.Торндайк проводив дослідження щодо вивчення здатності до розпізнавання емоцій, а Г.Гарднером розроблено теорію множинності форм інтелекту, у якій виокремлено типи інтелекту, пов'язані з емоційно-інтелектуальними здібностями (міжособистісний і внутрішньоособистісний) [195; 201].

Хоча ґрунт для виділення емоційного інтелекту в окрему наукову категорію було підготовлено ще на початку ХХ століття, саме поняття «емоційний інтелект» з'явилося лише наприкінці століття в роботах американських дослідників – у 1990 році Дж.Майєр та С.Саловей визначили емоційний інтелект як групу ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню власних емоцій і емоцій інших людей [247].

Якщо ранні погляди Дж.Майєра та С.Саловея на сутнісну природу емоційного інтелекту були частково пов'язані з особистісними факторами, які входили до групи ментальних здібностей (чутливість, приязність), то подальші погляди вчених значно еволюціонували у напрямку інтелектуалізації поняття емоційного інтелекту. Дж.Майєр та С.Саловей сконцентрували увагу на відмінностях, які відрізняють конструкт емоційного інтелекту від персональних факторів, та охарактеризували зміст емоційного інтелекту як сукупність розумових здібностей [238]. Означене трактування склало підґрунтя для створення «моделі здібностей» емоційного інтелекту, у якій об'єднувальну функцію виконували когнітивні здібності.

Поряд з тим, інші дослідники емоційного інтелекту (Р.Бар-Он, Д.Гоулмен, Д.Люсін, К.Петрідес та ін.) виявили зв'язок його складових з

особистісними факторами, що стимулювало виникнення так званих «еклектичних моделей», що трактують емоційний інтелект як специфічне психічне утворення з одночасною репрезентованістю когнітивних і особистісних характеристик.

Еклектичні моделі емоційного інтелекту отримали більшу розповсюдженість, хоча зміст окремих дослідницьких моделей характеризується досить різноманітним складом рис та властивостей, які визначалися особистісними характеристиками, віднесеними авторами моделі до конструкту емоційного інтелекту. Зокрема, модель Д.Гоулмена включає самосвідомість та самомотивацію [57]; модель Р.Бар-Она – адаптаційні здібності, стратегії подолання стресових ситуацій [201]; модель К.Петрідеса, А.Фернхейма – загальний настрій [248]. Водночас варто відзначити, що еклектичні моделі емоційного інтелекту недостатньо узгоджуються між собою [179].

Російські дослідники [120; 121; 126] виокремлюють внутрішньоособистісний і міжособистісний компоненти емоційного інтелекту. Найбільш ґрунтовною є двохкомпонентна модель емоційного інтелекту Д.Люсіна, одночасно пов'язана як із когнітивними здібностями, так і з особистісними характеристиками: (1) внутрішньоособистісний емоційний інтелект (розуміння та управління власними емоціями, контроль експресії); (2) міжособистісний емоційний інтелект (розуміння та управління емоційними станами інших) [120].

У *вітчизняній психології* дослідження характеристик емоційно-інтелектуальної взаємодії можна визначити як прототипові форми емоційного інтелекту. Зокрема, Б.Додонов виокремлював «гностичні емоції», пов'язані з потребою у «когнітивній гармонії» [73].

Наукові розробки з проблем емоційності та емоційної культури впроваджено в практику південноукраїнськими дослідниками. Теорія емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності (О.Чебикін) сприяла створенню комплексу психолого-педагогічних прийомів, спрямованих на забезпечення



емоціогенних ефектів у навчальній діяльності [224]. Під керівництвом О.Чебикіна досліджено онтогенетичні аспекти становлення емоційної зрілості (І.Павлова) [226], вікові особливості емоційної саморегуляції (Н.Шевчук) [228]. У роботах С.Колот виявлено особливості формування емоційної культури студентів, проаналізовано смислові зв'язки між емоціями та пізнанням [106].

Вивчення окремих складових емоційного інтелекту започатковано в роботах О.Саннікової [187]. Дослідниця виділила відмінні ознаки актуальних (ситуативних) емоцій та стійких (позаситуативних) емоційних переживань, емоційно-диференціальні відмінності щодо особливостей поведінки в стресових ситуаціях. Під керівництвом О.Саннікової досліджено емоційність як системоутворюючий фактор психологічної проникливості (О.Кисельова) [99]; якісні характеристики емоційності як індивідуально-типологічні чинники адаптивності особистості (О.Кузнєцова) [110]; диференціальну структуру емпатії (О.Орищенко) [150].

Перші роботи вітчизняних дослідників, присвячені власне проблемі емоційного інтелекту, з'явилися в дослідженнях Дніпропетровської наукової школи. Під керівництвом Е.Носенко виділено концепти щодо операціоналізації поняття емоційного інтелекту [146], започатковано вивчення адаптивних та стресозахисних властивостей емоційного інтелекту [147; 227], розвитку емоційного інтелекту [166]. У роботі І.Аршави охарактеризовано адаптаційні властивості емоційного інтелекту [16].

У дослідженнях Е.Носенко, Н.Ковриги емоційний інтелект розглядається як «інтегральна властивість особистості – складова її внутрішнього світу» [102, с.2], як «форма виявлення позитивного ставлення людини до себе, до інших, до світу» [102, с.13], що відображає ціннісне значення емоційного інтелекту. Вчені виокремлюють внутрішньоособистісний та міжособистісний аспекти прояву емоційного інтелекту [146, с.48].

Вагомим внеском у психологію емоційного інтелекту є дослідження вчених Київської школи. Зокрема, у роботах О.Власової [46; 47] досліджено онтологічні особливості розвитку емоційного інтелекту як окремої підсистеми

соціальних здібностей. Дослідниця визначає емоційний інтелект як «емоційно-інтелектуальну здатність, що полягає в емоційній сенситивності, обізнаності та здатності управляти емоціями, які дозволяють людині контролювати відчуття психічного здоров'я, душевної гармонії» [47, с.65]. На думку вченої, конструкт емоційного інтелекту містить евристичний потенціал, що сприяє успішності соціальної взаємодії. У роботі М.Березюк (під керівництвом О.Власової) було започатковано дослідження комунікативного потенціалу емоційного інтелекту [46].

У вітчизняних дослідженнях спостерігається тенденція до використання таких категоріальних концептів відображення змісту поняття емоційного інтелекту, як «емоційне самоусвідомлення» (О.Власова) [47], «емоційна розумність» (Е.Носенко) [144; 145], «емоційна освіченість» (О.Приймаченко) [166]. Загалом, розкриття змісту емоційного інтелекту відбувається через застосування понять «здатність», «спроможність». При цьому наголошується на ціннісній сутності емоційного інтелекту, на його функціональній властивості відображати внутрішній світ особистості.

Необхідно зазначити, що відхід від класичного розуміння інтелекту (як здатності до абстрактного мислення) пов'язаний з виокремленням у структурі інтелекту метакогнітивних складників – евристичних стратегій (Л.Засекіна) [81], інтуїції (М.Смульсон) [197], так званих «неявних знань» (Р.Стернберг) [201], ментального досвіду (М.Холодна) [221]. Це свідчить про визнання значущості особистісних ресурсів щодо пізнання та освоєння дійсності. Поряд із тим, поєднання інтелектуальних та особистісних характеристик стимулювало появу нових інтелектуальних конструктів.

У сучасній психології виокремлено наступні види інтелекту: практичний інтелект як засіб ефективного вирішення повсякденних практичних завдань (Р.Стернберг); соціальний інтелект, пов'язаний з опрацюванням соціальної інформації (Е.Торндайк); емоційний інтелект як сукупність здібностей до розуміння та регуляції емоцій (Дж.Майер, П.Саловей); натуралістичний інтелект як здатність виявляти паттерни організації в природі; духовний інтелект

як вияв інтересу до потаємних сторін життя та смерті; екзистенціальний інтелект як здатність до осмислення сенсу життя (Г.Гарднер); ефективний інтелект як здатність використовувати життєвий досвід із метою досягнення поставлених цілей (Р.Пеллігріно, М.Політіс); професійний інтелект як складова інтелектуальної готовності до праці (М.Смұльсон); індивідуальний інтелект як пізнавальний інструмент суб'єкта діяльності у психічному відображенні, інтерпретації та перетворенні дійсності (Л.Засекіна) [3; 81; 197; 201; 247]. За даними Л.Засекіної, цілком реальним у майбутньому є введення у науковий обіг поняття «мотиваційний інтелект», що бере витоки з реверсивної теорії М.Аптера, та позначає здатність, за допомогою якої «людина видозмінює та пристосовує свої психологічні стани з метою досягнення успіху в житті» [81, с. 91].

Л.Засекіна припускає, що множинність форм диференціації інтелектуальних конструктів у сучасній психології інтелекту зумовлена неспроможністю академічного інтелекту пояснити функціонування людини в реальних життєвих ситуаціях лише когнітивним фактором [81, с.91]. Поряд із тим, автор наголошує на поширенні серед сучасних науковців надмірної захопленості різноманітними формами практичного інтелекту, що призводить до теоретико-методологічної невизначеності та абстрактності поняття інтелекту як психологічної категорії [37; 81; 220].

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

Отже, витоки дослідження емоційного інтелекту містяться у роботах як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Аналіз змісту концептуальних положень дає підстави структурно визначити емоційний інтелект як двохкомпонентний конструкт, який складається з внутрішньоособистісного (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного (здатність до розуміння та управління емоціями інших людей) компонентів.

### 1.3.1.2. Теоретико-методологічний аналіз змісту емоційного інтелекту.

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

*Емоційний інтелект і соціальний інтелект.* У науковій літературі відзначається схожість концептуально – операціонального складу емоційного та соціального інтелекту [81; 201]. Окремі дослідники розглядають емоційний інтелект як складову, або форму соціального інтелекту. Зокрема, О.Власова виокремлює емоційний інтелект у структурі соціальних здібностей [47], Р.Ріггіо відносить до системи соціальних навичок спілкування емоційну виразливість, емоційну чутливість, емоційний контроль [201]. Дж.Майер та С.Саловой розглядають «соціальну компетентність» як форму вираження соціального інтелекту, «соціальну чутливість» – як форму вияву емоційного інтелекту [47, с.61]. В інших дослідженнях (Р.Бар-Он, Д.Гоулмен, М.Манойлова) [57; 126; 236] відзначається, що емоційний інтелект вміщує у свій зміст складові соціально-інтелектуального конструкту. В обох випадках конструкти емоційного та соціального інтелекту частково ототожнюються.

Д.Люсін здійснив спробу конкретизувати межі вияву емоційного та соціального інтелекту – він виокремив у структурі емоційного інтелекту міжособистісні характеристики, які пов'язує лише з когнітивними і емоційними факторами (розуміння та управління емоціями інших). На нашу думку, в цьому і полягає основна відмінність між емоційно-інтелектуальним та соціально-інтелектуальним конструктами: емоційний інтелект завжди є спрямованим на емоційний (*внутрішній*) світ особистості, тоді як соціальний інтелект пов'язаний із поведінковими (*зовнішніми*) проявами. Окрім того, дослідниками зазначається, що емоційний інтелект може бути спрямованим як на емоційний світ інших людей, так і на власний світ емоцій, а це суперечить традиційному розумінню соціального інтелекту [120].

*Емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоційне мислення.*

Хронологічно поняття «емоційна компетентність» було введено в психологію майже одночасно з поняттям «емоційний інтелект». У 1990 році К.Саарні об'єднала у складі емоційної компетентності сукупність когнітивних здібностей, соціальних навичок та емоційного досвіду. Недостатня операціоналізація поняття призвела до методологічної невизначеності: емоційний інтелект почали ототожнювати з емоційною компетентністю. Зокрема, Д.Гоулмен виділив у складі емоційної компетентності два споріднених компоненти («особистісна компетентність» і «соціальна компетентність») та відніс до її структурного змісту елементи, що складають структуру емоційного інтелекту [33, с. 142].

Аналізуючи співвідношення понять «емоційний інтелект» та «емоційна компетентність» І.Андрєєва робить висновок про їх змістовну нетотожність. На думку вченої, емоційна компетентність уявляє собою сукупність емоційних знань, вмінь та навичок [8], тоді як емоційний інтелект традиційно розуміється як здатність [87]. Отже, поняття «емоційна компетентність» набагато ширше ніж поняття «емоційний інтелект». Емоційна компетентність є *комплексом знань* (форма емоційного досвіду); емоційний інтелект є *засобом*, що надає можливість використовувати ці знання в ході життя (тобто реалізувати емоційний досвід), та одночасно сприяє їх поповненню (розширенню емоційного досвіду).

Більш вузьким, у співвідношенні зі змістом емоційного інтелекту, є поняття «емоційне мислення». У дослідженні Г.Орме емоційне мислення ототожнюється з емоційним інтелектом, змістовна сутність емоційного інтелекту трактується специфічно – «емоційний інтелект це не лише розуміння, це ще й здійснення найкращих рішень» [цит. по 197, с. 18]. Поряд з тим, І.Андрєєва акцентує увагу на суттєвій відмінності поняття емоційного мислення від інших категорій емоційно-інтелектуального змісту – «емоційне мислення являє собою *процес* переробки емоційної інформації» [8, с. 32]. Цим

дослідниця конкретизує зміст поняття, що полягає в обмеженості його вияву поза когнітивною сферою.

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

**1.3.1.3. Етапи та напрямки дослідження емоційного інтелекту.** У дослідженні концепту емоційного інтелекту можна умовно виокремити два основних етапи.

Перший етап – від початку 90-х років до початку ХХ ст. – за своєю суттю можна означити як «прогностичний», оскільки він характеризується розповсюдженням тверджень неакадемічної психології про виняткову впливовість емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності людини [36; 127; 245].

Поряд із тим, на даному етапі проводяться перші експериментальні дослідження емоційного інтелекту [247; 250; 252 та ін.], здійснюється операціоналізація емоційно-інтелектуального конструкту [102; 147; 248; 251 та ін.], що сприяло утвердженню наукового статусу феномену емоційного інтелекту.

Другий етап – від початку ХХ ст. до теперішнього часу – можна охарактеризувати як «диференційний». На даному етапі інтенсивно проводяться прикладні експериментальні дослідження [179]. Поряд із тим, як і на попередньому етапі, недостатньо уваги приділяється теоретико-методологічній обґрунтованості емоційно-інтелектуального конструкту, валідності методів вимірювання емоційного інтелекту. Відзначається, що практичний інтерес до проблеми емоційного інтелекту значно випереджає рівень її теоретичної розробки [144].

Аналіз наукових джерел з проблеми емоційного інтелекту дозволив нам узагальнити результати сучасних досліджень, об'єднавши їх у три основні

напрямки: роль емоційного інтелекту у життєдіяльності та самоздійсненні особистості, потенціал емоційного інтелекту у спілкуванні, вплив емоційного інтелекту на професійну діяльність людини.

*Емоційний інтелект у сфері життєдіяльності та самоздійснення особистості.* Накопичено дані про роль емоційного інтелекту в самоактуалізації [9], гармонізації внутрішнього світу особистості [97; 98; 146], толерантному ставленні до інших [140], в мотиваційних прагненнях [143], в успішній самореалізації [91; 211], задоволеності способом життя [237; 242; 247].

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

*Емоційний інтелект у сфері спілкування.* Науковці дослідили роль емоційного інтелекту в процесах соціальної перцепції [20; 113; 149], комунікативний та евристичний потенціал емоційного інтелекту в інтегративних процесах внутрішньогрупової взаємодії [47], зв'язок емоційного інтелекту з лідерською обдарованістю [131]. Встановлено зв'язок між складовими емоційного інтелекту та навичками міжособистісного спілкування, задоволеністю взаєминами [231; 250], відсутністю негативної взаємодії з референтним оточенням [246].

*Емоційний інтелект у професійній діяльності.* Підтверджено вплив емоційної стійкості на успішність професійної діяльності в стресових умовах [16]; в організаційній сфері [77; 159; 241], в акторській діяльності [122]; визначено роль емоційного інтелекту в педагогічній діяльності [126; 235]. У дослідженнях даного напрямку спостерігається певна суперечливість даних. З одного боку, відзначається адаптивність емоційного інтелекту в професійній діяльності, з іншого – не вистачає переконливих даних щодо вагомого впливу

емоційного інтелекту на ефективність діяльності. Це дає підстави вважати емоційний інтелект значущою, але не визначальною детермінантою професійної успішності.

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

### **1.3.2. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації**

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

За К.Роджерсом, відкритість переживанню (що включає емоційність та рефлексію) є найбільш важливою характеристикою повноцінного функціонування людини. Осмислення емоційних переживань сприяє конгруентності оцінки (узгодженості уявлень) і підвищенню ступеня прийняття себе та інших; тоді як ігнорування емоційних переживань (особливо дискомфортних) призводить до їх накопичення у підсвідомості, що викликає відчуття тривоги та порушує конгруентність оцінних суджень [180].



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

Дані, що наводяться вченими про зв'язок між усвідомленістю переживань та повноцінним функціонуванням [180], між самоприйняттям, комфортними емоційними переживаннями та відчуттям психологічного благополуччя [198], між емоційним ставленням до життя, до себе, до інших та відчуттям суб'єктивного благополуччя [104], дають підстави розглядати емоційний інтелект як важливу умову продукування позитивних уявлень про себе, інших, якість життя.

*Уявлення про себе.* У дослідженні Е.Носенко, Н.Ковриги показано, що високий рівень сформованості емоційного інтелекту пов'язаний з підвищенням відчуття позитивної самооцінки і позитивного ставлення до себе як суб'єкта діяльності [146]. Це засвідчує роль емоційного інтелекту у формуванні позитивної Я-концепції у процесі життєдіяльності.

Поряд із тим, існують й відмінні дані, які пояснюються впливом зовнішніх чинників. Зокрема у дослідженні І.Аршави виявлено відсутність розбіжностей щодо показників самоприйняття у студентів із різним рівнем емоційного інтелекту на початковому етапі адаптації до умов ВНЗ [16]. Отримані дані пояснюються впливом об'єктивних чинників, пов'язаних із нещодавнім вступом до навчального закладу – ситуація вступних іспитів може негативно вплинути на оцінку власних можливостей будь-якої людини, до того ж високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із підвищеною вимогливістю до себе [146, с. 95], що може зумовлювати підвищення самокритичності та зниження самоприйняття в стресових ситуаціях.

Уявлення про себе та ступінь самоприйняття пов'язані також з рівнем сформованості окремих складових емоційного інтелекту. Згідно даних, наведених І.Андрєєвою, високий рівень внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (здатність до розуміння та управління власними емоціями) сприяє позитивному самоставленню – ціннісному ставленню до власних позитивних якостей, самоповазі, безумовному прийняттю самого себе [9]. Водночас

підвищення рівня регулятивного компоненту міжособистісного емоційного інтелекту (здатності до управління емоціями інших) слабо пов'язане з позитивним ставленням до себе [9]; на нашу думку, це обумовлено вибором суб'єкта спілкування технік міжособистісного впливу – усвідомлення маніпулятивного характеру управління емоціями інших людей може викликати внутрішнє невдоволення та призводити до зниження ступеня самоприйняття.

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

*Уявлення про інших.* Продуктування уявлень про інших людей пов'язується дослідниками переважно з функціонуванням міжособистісного емоційного інтелекту [143; 146]. Сформованість здатності до розуміння емоцій інших сприяє орієнтації на іншу людину [140], більш інтенсивним переживанням позитивних емоцій із приводу спілкування [143].

У науковій літературі [10; 140; 143; 146] наведено дані про наступні характеристики ставлення до інших залежно від рівня емоційного інтелекту:

1. Толерантність. Вважається основною характеристикою людини з високим рівнем емоційного інтелекту [140]. Наприклад з'ясовано, що ситуації, які найчастіше провокують невдоволеність іншими (сварки, конфлікти з оточуючими, незадоволеність їхньою поведінкою та ін.), меншою мірою викликають емоційні переживання негативного знаку в осіб із високим рівнем міжособистісного емоційного інтелекту [146, с. 98].

2. Просоціальність. Підвищення рівня емоційного інтелекту пов'язане із здатністю вибачати [10], зниженням агресивних тенденцій [143], із позитивним ставленням до досягнень інших людей [146, с. 98].

3. Довіра. Здатність до аналізу власних та чужих мотивів і почуттів викликає довіру та симпатію до партнерів по спілкуванню, прагнення до співпраці [143].

*Уявлення про якість життя.* Високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний з характеристиками самоактуалізації [9], відчуттям досягнення успішної самореалізації [211].

Зокрема, І.Андрєєва виявила зв'язок між високим рівнем здатності до усвідомлення емоцій та прагненням до знань про навколишній світ, синергійним сприйняттям світу, переживанням нерозривності минулого, теперішнього, майбутнього [9]. І.Філіппова охарактеризувала зв'язок між емоційною свідомістю та якістю життя, що знаходить прояв у задоволеності життям [211].

Також накопичено дані, що емоційний інтелект є складовою у досягненні відчуття щастя [179; 211].

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

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

ситуації [203]. Актуалізація внутрішньоособистісного потенціалу подолання стресової ситуації виявляється у здатності людини до управління емоціями.

Процес управління емоціями пов'язаний з проблемою співвідношення раціонального та емоційного функціонування особистості. У теорії М.Боуена ступінь злитності/роздільності емоційної та інтелектуальної систем відображається в категоріальному понятті: «диференціація Я». Низький рівень диференціації Я характеризується домінуванням емоційної системи над інтелектуальною (незалежно від рівня абстрактного інтелекту), менш вираженими є пластичність та адаптивність; стрес призводить до дисфункціональних розладів. Високий рівень диференціації Я полягає в автономному, кооперативному функціонуванні інтелектуальної та емоційної систем; у даному випадку характерними є адаптивність, стресостійкість, незалежність від емоційних настроїв оточення [96].

О.Саннікова виокремлює способи виходу з кризової ситуації, які залежать від співвідношення емоційного та раціонального компонентів вибору стратегій копінг-поведінки: домінування емоційного компоненту характеризується імпульсивністю, ускладненістю вибору; домінування раціонального компоненту пов'язується з аналітичністю, розумінням ситуації [187].

Ми притримуємося визначення копінг-поведінки як цілеспрямованої соціальної поведінки, що надає можливість суб'єкту подолати стрес або складну життєву ситуацію адекватними (особистісним властивостям або ситуації), усвідомленими способами стратегій дій [42].

Ґрунтуючись на положенні, що емоційний інтелект є мірою поєднання раціонального та емоційного в людині [8; 146; 201], вважаємо можливим розглядати цей емоційно-інтелектуальний конструкт як внутрішню детермінанту вибору копінг-поведінки. З нашої точки зору, роль емоційного інтелекту в стресових ситуаціях виявлятиметься у здійсненні вибору між прийняттям (усвідомленням) або уникненням дискомфортних станів, що визначатиме особистісний вибір суб'єкта переживання емоцій.

*Вибір копінг-стратегій залежно від рівня емоційного інтелекту.* Уперше дослідження з зазначеної тематики було проведено Р.Бар-Оном, який встановив, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту більш схильні до вибору стратегій проблемно-орієнтованого спектру, особи з низьким рівнем емоційного інтелекту – обирають, переважно, емоційно-орієнтовані стратегії [179].

У дослідженні Е.Носенко, Н.Ковриги встановлено зв'язок між високим рівнем сформованості емоційного інтелекту та вибором подолаючої стратегії «концентрація на проблемі», як такої, що є найбільш продуктивною за стресових умов [146]. Виявлений зв'язок вчені пояснюють високим рівнем відчуття психологічного благополуччя, який притаманний особам із високим рівнем емоційного інтелекту. Вибір досліджуваними з високим рівнем емоційного інтелекту копінг-стратегії, орієнтованої на вирішення проблеми, було підтверджено в дослідженні І.Аршави – дослідниця наводить дані, що серед стресостійких осіб, більшість надає перевагу стратегії «концентрації на завданні», тоді як серед осіб з низьким рівнем емоційної стійкості – обирає стратегію «уникнення» [16, с. 185].

Дослідниками відзначається парадоксальність вибору стратегій, орієнтованих на проблему, особами з високим рівнем емоційного інтелекту, адже в даному випадку найбільш ефективно повинно було б відбуватися управління власними емоціями [179]. Поряд із тим, можна припустити, що зазначений вибір обумовлений актуалізацією в стресових ситуаціях різних компонентів емоційного інтелекту: в осіб із високим рівнем емоційного інтелекту актуалізується раціональний компонент (здатність до розуміння емоцій), що й сприяє вирішенню проблеми; в осіб із низьким рівнем емоційного інтелекту – регулятивний компонент (здатність до управління емоціями), пов'язаний з усуненням дискомфорту переживань. До того ж, низький рівень сформованості емоційного інтелекту більше пов'язаний з фіксацією на

стресових переживаннях, що також зумовлює використання стратегій, спрямованих на їх нейтралізацію.

Щодо гендерних відмінностей вибору копінг-стратегій залежно від рівня емоційного інтелекту, то показано переважний вибір емоційно-орієнтованих стратегій в осіб жіночої статі [42], що, вірогідно, пов'язано з більшою емоційністю жінок.

Поряд із тим необхідно відзначити ряд проблемних питань, які дискутуються серед дослідників. Зокрема, спірним є питання щодо оцінки продуктивності проблемно-орієнтованих та емоційно-орієнтованих стратегій. З одного боку, зазначається, що стратегії емоційно-орієнтованого спектру є менш адаптивними і навіть сприяють посиленню стресу [16; 146; 236], з іншого – відзначається, що на першому етапі подолання більш ефективними є саме емоційно-орієнтовані стратегії, які з часом поступаються місцем проблемно-орієнтованим [33, с.183]. Оптимальною можна визнати позицію, що відстоює ситуативну значущість стратегій: залежно від контексту ситуації будь-яка стратегія може видатися адаптивною або малоефективною [42; 179].

Недостатньо вивченим є питання стосовно способів подолання дискомфортних емоційних станів (фрустраційних, депресивних) осіб із різним рівнем емоційного інтелекту. Поряд із тим, наводяться переконливі дані щодо зниження інтенсивності переживань негативних емоцій (страху, гніву, сумування) [10], рівня тривожності, депресивності [16], у зв'язку з підвищенням рівня емоційного інтелекту.

Суперечливим є питання стосовно стресостійкості осіб із високим рівнем емоційного інтелекту. У ряді робіт показано, що високий рівень сформованості емоційного інтелекту характеризується стресозахисними властивостями [16; 146; 236], поряд із тим, зустрічаються скептичні припущення щодо вірогідності виникнення дистресу в осіб із високим рівнем окремих складових емоційного інтелекту. Наприклад, існує точка зору, що високий рівень здатності до розуміння емоцій інших може провокувати в напружених ситуаціях посилення депресивності, песимізму, суїцидальних думок у зв'язку з підвищеною

чутливістю як до позитивних, так і до негативних емоційних проявів інших людей [179].

Загалом, у науковій літературі зазначається, що стратегії психологічного подолання можна тренувати [16; 42], що може сприяти розвитку стресозахисного потенціалу осіб із різним рівнем емоційного інтелекту.

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

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

Ми спираємося на визначення спілкування як процесу інтеракційно-колективного творення спільноти [40, с. 44], де кожний із учасників інтерсуб'єктної взаємодії емоційно реагує на впливи оточення, водночас спрямовуючи на нього власну активність. Внаслідок подібної взаємодії формується суб'єкт переживання емоцій, пов'язаних із міжособистісними стосунками.

Особливо важливими у процесі спілкування є емоційно-динамічні характеристики особистості, здатність до емпатії [105, с. 328], які зумовлені ступенем функціонування емоційного інтелекту.

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

*Емоційний інтелект і статусно-рольові позиції.* У дошкільному колективі діти з низьким рівнем сформованості емоційного інтелекту частіше оцінюються однолітками як небажані партнери по спілкуванню [142; 147]; дошкільники з високим рівнем емоційної складності (розмаїттям емоційного досвіду) є більш

популярними як у дитячому колективі, так і серед дорослих, ніж діти з низьким рівнем емоційної складності [161]. Непопулярність серед однолітків дітей дошкільного віку може бути зумовлена також характеристиками емоційної поведінки їх батьків (надмірна емоційна дистанційованість від дитини, емоційна нерівноваженість) [47, с. 172].

У колективі молодших школярів ріст статусних позицій пов'язаний більше зі збільшенням соціальної експансивності, ніж складових емоційного інтелекту [47, с. 205].

У підлітковому колективі свідоме прагнення до емоційного самоконтролю (вміння управляти власними емоціями та приймати відповідальність за власні переживання) суттєво впливає на підвищення показників неформального статусу. Поряд із тим, розвитку зовнішньо орієнтованих емоційних здібностей (емпатії, системній ідентифікації невербальних проявів інших людей) сприяє реалізація установки на домінування [47, с. 207].

У юнацькому колективі ситуація дещо змінюється – високий рівень здатності до усвідомлення власних емоцій не тільки не сприяє, а навіть перешкоджає фіксації впливових статусних позицій [47, с. 240]. Вірогідно, це обумовлено наявністю інших інтраіндивідуальних чинників, які здійснюють більш вагомий вплив на розподіл статусних позицій. Наприклад, О.Власова зазначає, що в юнацькому віці провідну роль у здійсненні реального впливу відіграє установка на творче самовираження [47, с. 240]. За даними дослідження А.Мітлош, соціальний інтелект відіграє більш важливу роль у формуванні лідерської обдарованості в юнацькому віці, ніж емоційний інтелект [131].

У дорослому віці вплив емоційного інтелекту на розподіл неформальних статусних позицій досліджено недостатньо, хоча й зазначається, що емоційний інтелект є невід'ємною складовою лідерських якостей [56]. Загалом, у літературі більше наводяться дані про зв'язок між емоційним інтелектом та формально-статусною структурою, управлінськими якостями. Зокрема встановлено, що емоційний інтелект є важливою складовою у структурі



особистості керівника: найбільш успішні керівники характеризуються найвищим рівнем емоційної самосвідомості, емоційного контролю, здатності впливати на емоційні стани інших [77]. Емоційний інтелект мінімізує вірогідність вибору потурального стилю, як найменш ефективного, і при цьому забезпечує вибір оптимального управлінського стилю [159].

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

*Комунікативний потенціал емоційного інтелекту.* Високий рівень міжособистісного емоційного інтелекту сприяє налагодженню міжособистісних стосунків, товаришкості, встановленню контакту [56; 211]. Значною мірою це пов'язано з особливостями темпераменту – в дослідженнях встановлено кореляційний зв'язок між складовими міжособистісного емоційного інтелекту та екстраверсією [12], відзначається, що інтроверти характеризуються більш низькими показниками емоційного інтелекту [211].

Підвищення рівня внутрішньоособистісного емоційного інтелекту пов'язане з посиленням відчуття впевненості у власних силах, і, поряд із тим, із критичністю і скептицизмом [46; 179]. Управління власними емоціями сприяє зниженню домінантності, збільшенню поступливості і довірливості [47]. Це можна пояснити здатністю осіб із високим рівнем емоційного інтелекту до нейтралізації емоцій, пов'язаних з агресивними імпульсами. У дослідженні

І. Андрєєвої встановлено позитивний вплив рівня внутрішньоособистісного емоційного інтелекту на зниження частоти переживання негативних емоцій, що можуть провокувати агресивну поведінку – емоцій гніву, страху, почуття провини [10].

Агресивність, як показано в низці досліджень [126; 159; 179], найменш притаманна особам із високим рівнем як внутрішньоособистісного, так і міжособистісного емоційного інтелекту. Складові емоційного інтелекту більше корелюють з чинниками просоціальної поведінки людини: альтруїстичною установкою [47], асертивними діями [126; 159], доброзичливістю [146].

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

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

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

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

### **Висновки до першого розділу.**

1. Дослідження ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації ґрунтується на загальних положеннях про адаптацію та адаптивні характеристики особистості. Виокремлюються два провідні підходи щодо визначення змісту соціально-психологічної адаптації: суб'єктно-орієнтований та об'єктно-орієнтований. В кожному із зазначених підходів розглядаються обидва компоненти соціально-психологічної адаптації (особистість та соціальне середовище), але в якісно різноманітних формах. У межах об'єктно-орієнтованого підходу більшої значущості надається впливовим характеристикам адаптаційного середовища; застосування суб'єктно-орієнтованого підходу є спрямованим на вивчення адаптаційних можливостей особистості.
2. Зазначені підходи простежуються у різноманітних областях дослідження соціально-психологічної адаптації, в тому числі – адаптації до вузівського середовища. Соціально-психологічна адаптація у ВНЗ – процес і результат пристосування молоді людини до організаційного простору ВНЗ, завдяки актуалізації інтелектуального та особистісного потенціалу. Адаптація особистості до студентського середовища відбувається в системі «людина і нове соціально-психологічне середовище» (людина – людина, людина – група).
3. Сутність соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища відображено у змісті динамічного та статичного аспектів адаптації. Динамічний аспект розкриває зміст адаптації як цілісного, безперервного, активного процесу взаємодії особистості та соціального середовища, й виявляється у наступних структурних елементах:

детермінанти (умови, фактори, чинники), механізми, етапи адаптаційного процесу.

Статичний аспект відображає зміни в проявах психічного внаслідок взаємодії особистості із соціальним середовищем та становить зміст параметрів і показників соціально-психологічної адаптації.

4. Основними параметрами соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища визначено готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі, включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків, ідентифікація зі студентськими традиціями, нормами та ритуалами поведінки. Характеристики соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища виявляються на процесуальному (адаптивні засоби подолання стресових ситуацій) та результативному (характеристики соціально-психологічної адаптованості) рівнях.
5. Емоційний інтелект є внутрішнім чинником соціально-психологічної адаптації особистості та являє собою складний психологічний феномен, який змістовно включає як когнітивні, так і ментальні характеристики. Структурно емоційний інтелект складається з внутрішньоособистісного (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного (здатність до розуміння та управління емоціями інших) компонентів. З авторської позиції роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості виявляється в усвідомленні емоційних переживань та регуляції емоційних станів, пов'язаних із процесом міжособистісної взаємодії.

Загальні результати теоретичного етапу дослідження висвітлені в таких публікаціях: [60; 61; 62; 63; 70; 71].

## РОЗДІЛ 2

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

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

### **2.1. Програма емпіричного дослідження**

**2.1.1. Стратегія дослідження впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища.**

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

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

З метою розв'язання поставлених завдань за дослідницьку стратегію нами було обрано поєднання опитування та соціометричного дослідження.

В якості організаційних засобів нами було застосовано систему дослідницьких методів, що ґрунтується на класифікаційній схемі Б.Г.Ананьєва [6]:

- 1) організаційні методи – порівняльний, лонгітюдний, комплексний;
- 2) емпіричні методи – обсерваційні, експериментальні, психодіагностичні;
- 3) методи обробки даних – кількісний та якісний;
- 4) інтерпретаційні методи – генетичний, структурний.

З нашої точки зору, в даній схемі найбільш ґрунтовно представлені засоби збору та обробки емпіричних даних. Кожну із наведених груп методів можна розглядати як окремих етап цілісного психологічного дослідження.

Із групи *організаційних методів* нами використовувались порівняльний (зіставлення різних вибірок досліджуваних) та лонгітюдний (здійснення лонгітюдних діагностичних зрізів протягом року) методи. Із групи *емпіричних методів* нами було застосовано психодіагностичні (опитування) та експериментальні (соціометричний експеримент) засоби збору даних. Із групи *методів обробки даних* було використано кількісний (математико-статистичний аналіз) та якісний (диференціація матеріалу) методи. Із групи *інтерпретаційних методів* переважав структурний (викладення матеріалу дослідження у характеристиках зв'язків між вимірюваними змінними).

*Дослідження рівня емоційного інтелекту студентів* було проведено у кілька етапів. На першому етапі було зібрано емпіричні дані шляхом опитування досліджуваних, на другому етапі – щодо кількісних показників дослідження було застосовано методи математичної статистики [35; 138].

Порівняння середніх значень за t-критерієм Стьюдента було спрямовано на виявлення гендерних та вікових особливостей сформованості емоційного інтелекту студентів (окремі вибірки студентів було порівняно за показниками емоційного інтелекту залежно від статі та курсу навчання).

Застосування кластерного аналізу (метод К-середніх [35]) дало змогу розподілити всіх учасників дослідження на три основні групи: з високим, середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту. Вивчення структури емоційного інтелекту студентів було здійснено засобом факторного аналізу.

*Дослідження характеристик соціально-психологічної адаптації студентів* проводилося з урахуванням процесуального та результативного аспектів адаптації. Зріз результативних показників соціально-психологічної адаптації проводився одноразово засобами опитування та соціометричного дослідження.

З метою вивчення процесуальних показників було застосовано процедуру лонгітюдних діагностичних зрізів шляхом повторного опитування респондентів протягом навчального року.

*Дослідження зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів* відбувалося поетапно: на першому етапі було проаналізовано показники адаптації по кожній групі студентів з високим, середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту засобом процентильної статистики; на другому етапі було застосовано засоби вторинної математичної обробки, спрямовані на встановлення зв'язку між досліджуваними явищами (факторний аналіз, критерій  $\chi$ -квадрат).

Факторний аналіз було проведено методом головних компонент, засобом Varimax-обертання, з урахуванням критерію адекватності застосування процедури факторного аналізу (критерію сферичності Барлета) [138]. Інтерпретацію змістовних характеристик отриманих факторів було проведено відповідно до розподілу факторних навантажень та семантичного значення кожного фактора.

З метою вивчення сили зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів було застосовано метод, який найбільш ґрунтовно відображає ступінь вираженості зв'язку – метод кростабуляції за критерієм  $\chi$ -квадрат [138, с.141].

*Дослідження впливу емоційного інтелекту на показники соціально-психологічної адаптації* було проведено засобами дисперсійного та регресійного аналізу – методів, які спрямовані на виявлення впливу незалежної змінної (в даному дослідженні це рівень емоційного інтелекту) на досліджуваний психологічний об'єкт (в даному випадку – показники соціально-

психологічної адаптації особистості). Шляхом відбору статистично значимих результатів та узагальнення даних було виокремлено сфери соціально-психологічної адаптації особистості, на які впливає емоційний інтелект.

Дослідження особливостей комунікативної поведінки студентів залежно від рівня емоційного інтелекту було спрямовано на уточнення ролі здатності до розуміння та управління емоціями в процесах інтеграції особистості до системи внутрішньогрупових стосунків. Саме в цій сфері міжособистісної взаємодії на теоретичному та на попередніх етапах емпіричного дослідження нами було отримано найбільш неоднозначні дані щодо ролі емоційного інтелекту в комунікативних процесах. З метою вивчення особливостей впливу емоційного інтелекту на стабільність статусу особистості в групі нами було проведено додаткову діагностичну процедуру – соціометричне дослідження засобом лонгітюдних зрізів, здійснених на початку та наприкінці року.

Отже, програма емпіричного дослідження складається з п'яти послідовних дослідницьких процедур (рис. 2.1), проведених протягом 2006-2008 рр.



**Рис. 2.1. Програма емпіричного дослідження**



Загальне дослідження було проведено на базі двох навчальних закладів – Чернігівського державного педагогічного університету та Чернігівської філії Європейського університету. Дослідженням було охоплено 411 студентів 1-5-х курсів очної форми навчання гуманітарних та економічних спеціальностей (161 чоловічої, 250 жіночої статі) віком від 17 до 24 років, що склали окремі вибірки дослідження (n=200; n=150), сформовані за курсом навчання та вирівняні методом рандомізації за основними параметрами репрезентативності (віком, статтю, професійною спрямованістю [124, с.41]).

В соціометричному дослідженні, проведеному за лонгitudним планом [148], взяли участь 177 осіб – студентів 1-го та 2-го курсів гуманітарних спеціальностей. На даному етапі дослідження були задіяні студенти виключно молодших курсів. Це пов'язано з основним дослідницьким завданням даного етапу роботи – вивченням особливостей включення особистості в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків, що має місце переважно в початковий період навчання.

Загалом у дослідженні взяли участь студенти наступних спеціальностей: гуманітарних – «Соціальна педагогіка», «Історія та краєзнавчо-туристична робота» (77,6 %), економічних – «Менеджмент організацій», «Економіка підприємництва» (22,4 %). Дослідження проводилося у груповому варіанті (в студентських академічних групах). Основні характеристики вибіркової сукупності представлено у табл. 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Характеристики вибірки емпіричного дослідження**

Вибірки	Стать		Курс					Фах	
	чол.	жін.	I	II	III	IV	V	гум.	екон.
1 вибірка (n=411)	161	250	156	90	79	46	40	319	92
2 вибірка (n=200)	100	100	40	40	40	40	40	200	-
3 вибірка (n=150)	75	75	30	30	30	30	30	150	-
4 вибірка (n=177)	42	135	63	114	-	-	-	177	-

**2.1.2. Зміст програми емпіричного дослідження.**

В ході конкретизації емпіричних методів нами було сформовано комплекс методик у відповідності до загальних принципів підбору методичного інструментарію [124, с.150-153]. Вимірювані змінні включають як суб'єктивні, так і об'єктивні критерії (Таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

## Зміст та методики емпіричного дослідження

Сфера	Явища	Параметри	Вимірювані змінні	Методики (індикатори)
Адаптаційні можливості особистості	Емоційний інтелект як впевненість у власній емоційній компетентності	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність до розуміння та управління власними емоціями</li> <li>• Здатність до розуміння та управління емоціями інших людей</li> </ul>	<p><i>Складові емоційного інтелекту:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розуміння емоцій інших</li> <li>2. Управління емоціями інших</li> <li>3. Розуміння власних емоцій</li> <li>4. Управління власними емоціями</li> <li>5. Контроль експресії</li> <li>6. Міжособистісний емоційний інтелект</li> <li>7. Внутрішньоособистісний емоційний інтелект</li> <li>8. Розуміння емоцій</li> <li>9. Управління емоціями</li> </ol> <hr/> <p><i>Рівні емоційного інтелекту:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Високий</li> <li>2. Середній</li> <li>3. Низький</li> </ol>	Опитувальник ЕМІн Д.Люсіна [122, с. 3-22].

Продовж. табл. 2.1

Людина і нове соціально-психологічне середовище (людина – людина, людина – група)	Соціально-психологічна адаптація як активне або пасивне пристосування до студентського середовища. Побудова стосунків, взаємин, ставлень у оточенні, студентських групах, спільнотах. Формування стилю особистісної соціальної поведінки.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі</li> <li>• Включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків</li> <li>• Ідентифікація з студентськими традиціями, нормами та ритуалами поведінки</li> </ul>	<b>Процесуальні показники соціально-психологічної адаптації</b>		
			<i>I. Стратегії адаптивної поведінки:</i>		Опитувальник Ways of Coping Questionnaire (WOCQ) Р.Лазаруса, С.Фолкман (в адаптації С.Хаїрової) [219, с. 9-16].
			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самоконтроль</li> <li>2. Дистанціювання</li> <li>3. Позитивна переоцінка</li> <li>4. Прийняття відповідальності</li> <li>5. Уникнення</li> <li>6. Конфронтація</li> <li>7. Пошук соціальної підтримки</li> <li>8. Побудова плану дій</li> </ol>		
			<i>II. Рівні соціальної фрустрованості:</i>		Методика дослідження рівня соціальної фрустрованості Вассермана – Бойко для студентів (модифікація О.Кокун) [103, с. 70-71].
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Не виражений</li> <li>2. Дуже низький</li> <li>3. Знижений рівень</li> <li>4. Невизначений</li> <li>5. Помірний</li> <li>6. Збільшений</li> <li>7. Дуже високий</li> </ol>					
<i>III. Рівні прояву депресивних станів:</i>		Методика диференціальної діагностики депресивних станів В.Зунге (в адаптації Т.Балашової) [165, с. 82-83].			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Відсутність депресії</li> <li>2. Ситуативна депресія</li> <li>3. Замаскована депресія</li> <li>4. Депресивний стан</li> </ol>					
<i>IV. Показники емоційного самопочуття студентів в процесі адаптації:</i>		Авторська розробка: анкета «Емоційне самопочуття			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Домінуючі емоційні стани</li> <li>2. Асоціації з образами</li> </ol>					

			3. Загальний показник емоційного самопочуття	студентів в процесі адаптації»
--	--	--	--	--------------------------------

Продовж. табл. 2.1

Людина і нове соціально-психологічне середовище (людина – людина, людина – група)	Соціально-психологічна адаптація як активне або пасивне пристосування до студентського середовища. Побудова стосунків, взаємин, ставлень у оточенні, студентських групах, спільнотах. Формування стилю особистісної соціальної поведінки.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі</li> <li>• Включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків</li> <li>• Ідентифікація з студентськими традиціями, нормами та ритуалами поведінки</li> </ul>	<b>Результативні показники соціально-психологічної адаптації</b>	
			<i>I. Система суб'єктивних уявлень особистості:</i>	Методика діагностики соціально-психологічної адаптованості К.Роджерса та Р.Даймонд [72, с. 257-259].
			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Адаптація</li> <li>2. Самоприйняття</li> <li>3. Прийняття інших</li> <li>4. Емоційна комфортність</li> <li>5. Інтернальність</li> <li>6. Прагнення до домінування</li> </ol>	
<i>II. Система цінностей та ставлень особистості:</i>	Методика кольорових метафор І.Соломіна [200, с. 152-173].			
			<i>III. Система внутрішньогрупових міжособистісних виборів:</i>	Метод соціометрії [49].
			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Соціометричний статус</li> <li>2. Емоційна експансивність</li> <li>3. Об'єм взаємодії</li> <li>4. Інтенсивність взаємодії</li> <li>5. Концентрація взаємодії</li> <li>6. Взаємність виборів</li> <li>7. Задоволеність взаєминами</li> </ol>	



Підбір комплексу методик ґрунтується на програмі дослідження соціально-психологічної адаптації, запропонованої В.Казміренко [90]. У відповідності до предмету та завдань даного дослідження в зазначеній моделі нами було поглиблено емоційний аспект адаптації, виокремлено процесуальні (вибір копінг-стратегій) та результативні (система суб'єктивних уявлень, система цінностей та ставлень, система міжособистісних виборів) показники соціально-психологічної адаптації.

*Методичне забезпечення дослідження емоційного інтелекту.*

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

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

У відповідності до теоретичних положень, прийнятих в даній роботі, в якості психодіагностичного інструменту дослідження емоційного інтелекту було обрано опитувальник EmIn, спрямований на оцінювання впевненості у власній емоційній компетентності. Теоретичне підґрунтя методики склала двохкомпонентна модель емоційного інтелекту, розроблена Д.Люсіним, що складається зі внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного емоційного інтелекту (здатність до розуміння та управління емоціями інших людей). Структурно опитувальник складається зі 46 тверджень, що оцінюються за наступними варіантами відповідей: «зовсім не згоден», «скоріше не згоден», «скоріше згоден», «повністю згоден». Надані відповіді переводяться у бальну систему оцінок та підраховуються за допомогою ключа згідно методики. Апробацію та психометричний аналіз опитувальника EmIn було здійснено її автором у 2006 році [122].

*Методики діагностики показників соціально-психологічної адаптації.*

Емоційні стани людини є інформативними показниками перебігу процесу адаптації [103; 174; 175; 215]. З метою вивчення динаміки емоційного самопочуття в процесі соціально-психологічної адаптації, в даному дослідженні було використано наступні методики: варіант методики діагностики рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко, адаптованої О.Кокун для студентської аудиторії (додаток А.1); методику диференціальної діагностики депресивних станів В.Зунге [165, с. 82-83]. Означені методики були обрані нами у зв'язку з їх високою надійністю та результативністю [103; 168].

З метою вивчення особливостей емоційного самопочуття студентів в умовах ВНЗ, нами було використано анкетування – з дотриманням загальних вимог щодо конструювання анкет (правил побудови, композиції, перевірки та апробації анкети [124, с. 133-136]) було розроблено анкету селективного типу «Емоційне самопочуття в процесі адаптації» (додаток А.2);

Для вивчення процесуальних показників соціально-психологічної адаптації також застосовуються методики, спрямовані на діагностику варіативності копінг-поведінки [32; 175]. *Опитувальник Ways of Coping Questionnaire (WOCQ)*, що було використано в даному дослідженні, спрямований на вивчення вибору стратегій поведінки в процесі подолання стресових ситуацій. Методика містить 60 тверджень та складається з восьми шкал, що характеризують спектр емоційно-зорієнтованої та проблемно-зорієнтованої копінг-поведінки. В інструкції до методики досліджуваним пропонується відтворити стресову ситуацію, пов'язану із проблемами у сфері міжособистісних взаємин в умовах ВНЗ, та оцінити можливі засоби подолання ситуації у відповідності до розробленої шкали оцінок [219, с. 9-16].

Адаптованість особистості є результативною складовою соціально-психологічної адаптації [215]. У даному дослідженні було прийнято підхід, при якому розрізняються внутрішній та зовнішній аспекти адаптованості особистості [164; 175; 205; 215]. Зовнішня соціально-психологічна



адаптованість пов'язана з успішністю у спілкуванні, та виражається у відповідності засобів соціальної поведінки нормам конкретної групи, що сприяє інтеграції особистості та середовища. Формальним показником зовнішньої соціально-психологічної адаптованості студента є соціометричний статус у групі [136; 168]. Внутрішній аспект соціально-психологічної адаптованості є пов'язаним із суб'єктивним відчуттям самототожності. За К.Роджерсом, саме стан внутрішньої адаптованості є первинним та найбільш стабільним, оскільки є проявом внутрішньої духовної гармонії, самоприйняття та прийняття інших людей, усвідомлення власної відповідальності [180].

Для діагностики показників внутрішньої соціально-психологічної адаптованості особистості в даному дослідженні було використано методикау діагностики соціально-психологічної адаптованості К.Роджерса та Р.Даймонд, методикау кольорових метафор І.Соломіна, метод соціометрії (емоційна експансивність, коефіцієнт задоволеності взаєминами). Ці діагностичні засоби були обрані нами у зв'язку з рекомендаціями щодо підбору дослідницького інструментарію, валідного для вивчення показників соціально-психологічної адаптації [174].

*Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К.Роджерса та Р.Даймонд* заснована на феноменологічній теорії особистості, центральним конструктом якої є «Я-концепція» [180]. Адаптацію методики було проведено О.Осницьким у 1996-1998 рр. [72, с. 423]. За різновидом методика належить до опитувальних методів, за структурою містить 101 твердження, кожне з яких оцінюється за шкалою від 0 до 6 балів. Оцінка показників відбувається шляхом вирахування «сирих» балів у відповідності до ключа. В даній методиці пропонуються тестові норми, що диференціюють рівень розвитку окремих характеристик особистості [32; 72]. Валідність методики була підтверджена в низці досліджень проблеми соціально-психологічної адаптації особистості [32; 110; 117; 125; 194; 206].

*Методика кольорових метафор І.Соломіна* відноситься до групи проєктивних методів психології, що є важливим засобом діагностики

неусвідомлюваних або частково усвідомлюваних емоційних переживань особистості [26]. Методика кольорових метафор є модифікованим варіантом кольорового тесту ставлень (КТС) О.Еткінда, заснованого на кольоровоасоціативному експерименті [26, с. 313]. Методика кольорових метафор ґрунтується на двох принципах: по-перше, позначення певного поняття приємним кольором свідчить про позитивне ставлення до цього поняття, і навпаки, до понять, позначених неприємним кольором, людина ставиться, переважно, негативно. По-друге, позначення різних понять єдиним кольором є непрямим показником їх суб'єктивної тотожності. Також, методика характеризується рядом особливостей: відсутня орієнтація на аналіз стандартного психологічного змісту кольорів; дана методика не обмежується виявленням системи ставлень людини до себе та до інших людей, а зорієнтована на діагностику більш широкого кола ставлень; за розробкою автора зазначена методика може проводитися як в індивідуальній, так і в груповій формі з використанням спеціально розроблених бланків [200, с. 156].

За змістом методика складається із системи спеціально підібраних дослідників понять (адекватних цілям дослідження), класифікованих за певними категоріями. Для оцінки понять досліджуванним пропонується набір кольорових карток, що відповідають стандартним кольорам за тестом Люшера (8 кольорів). Оцінка понять фіксується на спеціально оформленому бланку (додаток А.3).

За результатами обробки даних (методом процентильної статистики) по кожному кластеру досліджуваних було виведено таблиці схожості понять. За даними автора методики, показником ступеня схожості між кожними двома поняттями визначається відсоток членів групи (не менше 33%), що позначають поняття однаковим кольором [200, с.191]. Оформлені таблиці схожості понять підлягають якісній обробці даних за параметрами ставлення до себе, інших, різних видів діяльності.

*Соціометричні методи* ефективно застосовуються в дослідженнях проблеми соціально-психологічної адаптації [29; 136; 174]. Існують

різноманітні варіанти проведення соціометрії [45; 105]. В даному дослідженні соціометрію було проведено за теоретичними розробками та схемою І.Волкова [49], оскільки в цій схемі найбільш ґрунтовно враховано внутрішні та зовнішні параметри соціально-психологічної адаптованості, що відповідає теоретичним позиціям нашого дослідження.

Соціометрія може бути спрямована на вивчення як особистісних характеристик (соціально-психологічних особливостей соціальної поведінки особистості), так і характеристик групи (структурно-функціональних властивостей соціометричних конфігурацій) [49; 124]. В даній роботі соціометрію застосовано з метою дослідження комунікативно-поведінкового компоненту соціально-психологічної адаптованості особистості не тільки за зовнішніми параметрами (соціометричний статус, характеристики внутрішньогрупової взаємодії), а й за внутрішніми (розкриваються через емоційну експансивність, задоволеність взаєминами).

Соціометричне дослідження було організовано та проведено у кілька етапів: етап підготовки (формулювання соціометричних критеріїв, вибір типу соціометричної процедури, оформлення соціометричної анкети, стандартування умов опитування); етап контакту (соціометрична розминка, соціометричне опитування); етап обробки (оформлення соціоматриці, вираховування соціометричних індексів). Основні характеристики соціометричної процедури: тип опитування – внутрішньогруповий, тип процедури – параметричний (з обмеженням виборів), критерії ранжирування – комунікативні. Соціометрична анкета складається з трьох питань. Результати соціометрії оброблено засобом вираховування персональних соціометричних індексів (додаток А.4).

Зазначений комплекс методик було реалізовано в ході дослідницьких процедур 1-5 відповідно до завдань дослідження:

#### ***Дослідницька процедура 1.***

*Дослідницькі завдання:* виявлення рівня емоційного інтелекту студентів; вивчення структури емоційного інтелекту студентів.

*Дослідницький інструментарій:* опитувальник ЕМІн Д.Люсіна.

*Вибірка:* у дослідженні взяли участь 411 осіб – студенти I-V курсів гуманітарних та економічних спеціальностей віком від 17 до 24 років (із них 161 чоловічої та 250 жіночої статі); спосіб формування вибірки – стихійний.

### ***Дослідницька процедура 2.***

*Дослідницьке завдання:* встановлення зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками адаптивної поведінки студентів в стресових ситуаціях міжособистісної взаємодії.

*Дослідницький інструментарій:* анкета «Емоційне самопочуття студентів в процесі адаптації»; методика диференціальної діагностики депресивних станів В.Зунге; методика дослідження рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко; опитувальник Ways of Coping Questionnaire Р.Лазаруса, С.Фолкман (в адаптації С.Хаїрової).

*Вибірка:* склала 200 осіб – студентів I-V курсів гуманітарних спеціальностей (із них 100 чоловічої та 100 жіночої статі); спосіб формування вибірки – випадковий.

### ***Дослідницька процедура 3.***

*Дослідницьке завдання:* встановлення зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та формами адаптованості студентів.

*Дослідницький інструментарій:* методика діагностики соціально-психологічної адаптованості К.Роджерса та Р.Даймонд; методика кольорових метафор І.Соломіна; метод соціометрії.

*Вибірка:* склала 150 осіб – студентів I-V курсів (із них 75 чоловічої та 75 жіночої статі); спосіб формування вибірки – випадковий.

### ***Дослідницька процедура 4.***

*Дослідницьке завдання:* дослідження впливу емоційного інтелекту на показники соціально-психологічної адаптації студентів.

*Дослідницький інструментарій:* методика диференціальної діагностики депресивних станів В.Зунге; методика дослідження рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко (лонгітюдні зрізи); методика діагностики соціально-психологічної адаптованості К.Роджерса та Р.Даймонд; методика

кольорових метафор І.Соломіна; метод соціометрії (одноразовий діагностичний зріз).

*Вибірка:* студенти I-V курсів, задіяні на попередніх етапах дослідження (n=200; n=150).

### ***Дослідницька процедура 5.***

*Дослідницьке завдання:* виявлення особливостей комунікативної поведінки студентів залежно від рівня емоційного інтелекту.

*Дослідницький інструментарій:* метод соціометрії.

*Вибірка:* у дослідженні взяли участь 177 осіб – студентів I-II курсів гуманітарних спеціальностей (із них 42 чоловічої та 135 жіночої статі); спосіб формування вибірки – стихійний.

Запропонована нами програма емпіричного дослідження репрезентує послідовність процедури дослідження впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища.

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

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

Суттєвих відмінностей щодо рівня сформованості емоційного інтелекту в окремих вікових групах (студентів молодших та старших курсів) не встановлено. За результатами порівняння показників емоційного інтелекту залежно від статі, було виявлено достовірні гендерні відмінності стосовно прояву внутрішньоособистісного компоненту емоційного інтелекту. Дані, наведені в табл. 2.3, свідчать про більш високий рівень сформованості здатності

до управління власними емоціями у юнаків, ніж у дівчат. Зазначені дані узгоджуються з результатами інших досліджень [12; 120; 151] та відповідають гендерним уявленням про експресивність жінок та емоційну стриманість чоловіків [87]. Також встановлено, що на рівні слабкої тенденції ( $p < 0,186$ ) у юнаків переважає здатність до розуміння власних емоцій. Вірогідно це пояснюється більшою інтровертованістю та раціональністю чоловіків, що зумовлює інтроспекцію в емоційній поведінці.

Таблиця 2.3

## Статеві відмінності за показниками емоційного інтелекту

Показник и EI	Середній бал (M)		Стандартне відхилення ( $\sigma$ )		t-критерій	Значимість відмінностей
	чол. (N=100)	жін. (N=100)	чол.	жін.		
MP	23,28	23,82	5,6	4,8	-0,734	не значимо
MU	19,27	19,32	4,1	4,4	-0,083	не значимо
BP	18,15	17,28	4,2	5,0	1,327	не значимо
BU	13,74	12,29	3,2	3,3	3,162	0,01
BE	10,85	9,61	2,8	3,2	2,924	0,01
MEI	42,55	43,14	8,7	7,9	-0,502	не значимо
BEI	42,74	39,18	7,7	8,8	3,044	0,01
PE	41,43	41,10	7,8	8,5	0,287	не значимо
UE	43,86	41,22	7,5	8,5	2,324	0,05

У групах, сформованих за професійною ознакою (студенти гуманітарних та економічних спеціальностей) значимих відмінностей не встановлено.

З метою вивчення загального рівня емоційного інтелекту студентів було проведено кластерний аналіз даних, отриманих за опитувальником EIIn. За даними попередньо проведеного ієрархічного кластерного аналізу оптимальним нами було визначено рішення з трьома кластерами. Засобом кластеризації даних методом К-середніх, всіх досліджуваних було розподілено на три групи, що відповідають різним рівням прояву емоційного інтелекту (Таблиця 2.4; додаток Б.2: табл. Б.2.1 – Б.2.3).

За даними, наведеними в табл. 2.4, показники першої кластерної групи відповідають середньому, другої групи – низькому та дуже низькому, третьої

групи – високому та дуже високому рівням прояву емоційного інтелекту відповідно до нормованих показників за методикою ЕмІн (додаток Б.2: табл. Б.2.4).

Статистична достовірність розбіжностей між кластерами – на високому рівні значущості ( $p < 0,001$ ).

**Таблиця 2.4**

**Кластерні групи досліджуваних за показниками емоційного інтелекту**

Кластерні центри остаточного Вирішення			
Складові ЕІ	Кластери		
	1	2	3
MP	23	19	27
MU	19	15	23
BP	17	14	21
BU	13	10	16
BE	10	9	12
MEI	43	34	50
BEI	41	32	50
PE	41	33	49
UE	43	34	51
Кільк-ть спостережень у кожному кластері (n=411)	202	96	113
Розподіл у %	49,1	23,4	27,5

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

Показники, наведені в табл. 2.4 відповідають нормальному розподілу даних – найбільша кількість респондентів (n=202) увійшла до групи з середнім рівнем складових емоційного інтелекту, до груп з низьким та високим рівнями показників належить значно менша кількість досліджуваних і приблизно в однаковій кількості (відповідно n=96 та n=113). Поряд із тим, ці дані засвідчують, що емоційний інтелект студентів є недостатньо сформованим: з

усієї кількості опитаних студентів (n=411) – лише 113 досліджуваних увійшли до кластерної групи з високим рівнем емоційного інтелекту, більше половини – до кластерних груп з середнім та низьким рівнями прояву емоційного інтелекту.

Вивчення структурних характеристик емоційного інтелекту кожної з виділених кластерних груп було здійснено на основі даних факторного аналізу (Таблиця 2.5; додаток Б.3). Фактори було виділено методом головних компонент шляхом Varimax-обертання. Загальний накопичений відсоток дисперсії отриманих факторів становить: за даними кластерної групи з високим рівнем – 75,448%, кластерної групи з середнім рівнем – 58,690%, кластерної групи з низьким рівнем емоційного інтелекту – 70,836% (додаток Б.3: табл. Б.3.1, табл. Б.3.3, табл. Б.3.5).

**Таблиця 2.5**

**Матриця факторних навантажень ЕІ за даними кластерних груп**

Складові ЕІ	Факторні навантаження ЕІ								
	кластерна група з високим рівнем ЕІ			кластерна група з середнім рівнем ЕІ		кластерна група з низьким рівнем ЕІ			
	1 фактор	2 фактор	3 фактор	1 фактор	2 фактор	1 фактор	2 фактор	3 фактор	
MP	0,655	-0,513		<b>-0,736</b>			-0,622	0,415	
MU	<b>0,869</b>				0,672	<b>0,808</b>			
BP			<b>0,904</b>		<b>-0,846</b>		<b>0,811</b>		
BU		0,544	0,561	0,732				<b>0,900</b>	
BE		<b>0,835</b>		0,730		-0,725			

П р и м і т к а. Жирним шрифтом виділено найбільш вагомі факторні навантаження

Аналіз матриці факторних навантажень (додаток Б.3: табл. Б.3.2, табл. Б.3.4, табл. Б.3.6) показав, що структурні характеристики емоційного інтелекту різняться у виділених кластерних групах:

1) *Структурна організація* емоційного інтелекту у групі з високим рівнем показників визначається *інтегративністю*, оскільки чітко виокремлюється структура внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту; у групах з середнім та низьким рівнями показників – структура емоційного інтелекту характеризується *парціальністю* (структурною



роз'єднаністю складових внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту).

2) *Структурний зміст* емоційного інтелекту в групі з високим рівнем показників характеризується *гармонійністю* – факторні навантаження між складовими внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту розподілено рівномірно та з мінімальною полярністю знаків; у групах з середнім та низьким рівнями виділені фактори є біполярними, що свідчить про «*дефіцитарність*» складу емоційного інтелекту – з недостатньою сформованістю здатності до розуміння власних емоцій, емоцій інших людей та опосередкованістю функціонування окремих складових емоційного інтелекту. Найменш вираженим є раціональний компонент емоційного інтелекту – здатність до розуміння емоцій.

Загалом, структурна організація факторів емоційного інтелекту є більш схожою у групах з середнім та високим рівнями, та радикально відрізняється між групами з високим та низьким рівнями показників емоційного інтелекту, що також є непрямим доказом вірності обраної нами процедури розподілу досліджуваних за кластерним принципом.

Надалі аналіз даних дослідження проводився з урахуванням виділених кластерних груп (з високим, середнім та низьким рівнями прояву емоційного інтелекту).

**2.2.2. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками процесу адаптації студентів.** На наступному етапі діагностичного дослідження було проаналізовано процесуальні показники соціально-психологічної адаптації, отримані на виборці студентів (n=200), сформованої за курсом навчання та вирівняної методом рандомізації за основними параметрами репрезентативності – віком, статтю, професійною спрямованістю (див. табл. 2.2).

З метою порівняння та встановлення достовірності даних розподілу рівня емоційного інтелекту серед досліджуваних за результатами першого (n=411) та другого (n=200) діагностичного етапів, було повторно проведено процедуру

кластерного аналізу. Співставлення отриманих даних показало високу ступінь їх відповідності та продуктивність обраного принципу кластерного аналізу (додаток Б.4). За характеристиками статі та курсу навчання кластери, виділені на другому етапі дослідження (n=200), є переважно рівнозначними (див. табл. 2.6).

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

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

**Таблиця 2.6**

**Характеристики кластерних груп за показниками  
статі та курсу навчання**

Кластерні групи	Загальний розподіл досліджуваних (n=200)	Розподіл за статтю (n)		Розподіл за курсом навчання (n)				
		чол.	жін.	I	II	III	IV	V
Високий рівень EI	53	27	26	12	8	10	9	14
Середній рівень EI	95	51	44	18	24	20	18	15
Низький рівень EI	52	22	30	10	8	10	13	11

**2.2.2.1. Емоційне самопочуття студентів в процесі адаптації.** Особливості емоційного самопочуття студентів в процесі адаптації було проаналізовано за даними анкетування, проведеного на початку навчального року (додаток В.1). Результати опитування репрезентовано у таблицях двомірного розподілу, побудованих залежно від: 1) рівня емоційного інтелекту (високий, середній, низький); 2) року навчання (I-V курси). У роботі

представлено дані, що характеризують зв'язок між вимірюваними змінними на високому рівні статистичної достовірності ( $p \leq 0,001-0,05$ ) за критерієм  $\chi$ -квадрат. Для аналізу показників емоційної готовності та пристосування до організації особистого життя у студентському середовищі були використані наступні індикатори:

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

Насамперед було проаналізовано питання анкети: «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?». Як видно з табл. 2.7 переважна більшість студентів вважає власне емоційне самопочуття достатньо комфортним: 53,5% досліджуваних оцінює стан емоційного самопочуття як задовільний, 10,5% - як дуже задовільний. Поряд із тим приблизно третина досліджуваних оцінює свій стан емоційного самопочуття як дискомфортний: 30% вважає свій стан незадовільним, 5% – дуже незадовільним.

**Таблиця 2.7**

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

Варіанти відповідей		Рівні ЕІ			Загалом
		Високий	Середній	Низький	
Дуже задовільний	Всього	10	9	2	21
	% відносно питання	47,6	42,9	9,5	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	18,9	9,5	3,8	10,5
	% до загального	5,0	4,5	1,0	10,5
Задовільний	Всього	29	57	21	107
	% відносно питання	27,1	53,3	19,6	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	54,7	60,0	40,4	53,5
	% до загального	14,5	28,5	10,5	53,5
Незадовільний	Всього	12	23	25	60

	% відносно питання	20,0	38,3	41,7	100,0
	% відносно «Рівень EI»	22,6	24,2	48,1	30,0
	% до загального	6,0	11,5	12,5	30,0
Дуже незадовільний	Всього	2	6	2	10
	% відносно питання	20,0	60,0	20,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	3,8	6,3	3,8	5,0
	% до загального	1,0	3,0	1,0	5,0
Важко відповісти	Всього	-	-	2	2
	% відносно питання	-	-	100,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	-	-	3,8	1,0
	% до загального	-	-	1,0	1,0
Загалом	Всього	53	95	52	200
	% відносно питання	26,5	47,5	26,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	26,5	47,5	26,0	100,0

Аналіз відповідей респондентів залежно від рівня емоційного інтелекту показав суттєві розбіжності в оцінці власного емоційного самопочуття опитуваними. Серед 53,5% опитаних респондентів, що оцінюють свій стан емоційного самопочуття як задовільний, переважна більшість студентів – із середнім (60%) та високим (54,7%) рівнями емоційного інтелекту. Досліджувані з низьким рівнем емоційного інтелекту більше схильні до негативної оцінки власного емоційного самопочуття: 48,1% респондентів оцінюють власний емоційний стан як незадовільний, 40,4% – як задовільний (див. табл. 2.7). Отримані дані засвідчують регуляторну роль емоційного інтелекту щодо управління емоційним самопочуттям.

В табл. 2.8. представлено результати розподілу відповідей студентів в залежності від року навчання.

**Таблиця 2.8**

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

Варіанти відповідей		Курс навчання					Загалом
		I	II	III	IV	V	
Дуже задовільний	Всього	12	-	3	-	6	21
	% відносно питання	57,1	-	14,3	-	28,6	100,0
	% відносно Курс навчання	30,0	-	7,5	-	15,0	10,5
	% до загального	6,0	-	1,5	-	3,0	10,5
Задовільний	Всього	16	21	21	25	24	107
	% відносно питання	15,0	19,6	19,6	23,4	22,4	100,0

	% відносно Курс навчання	40,0	52,5	52,5	62,5	60,0	53,5
	% до загального	8,0	10,5	10,5	12,5	12,0	53,5
Незадовільний	Всього	9	17	11	15	8	60
	% відносно питання	15,0	28,3	18,3	25,0	13,3	100,0
	% відносно Курс навчання	22,5	42,5	27,5	37,5	20,0	30,0
	% до загального	4,5	8,5	5,5	7,5	4,0	30,0
Дуже незадовільний	Всього	3	2	4	-	1	10
	% відносно питання	30,0	20,0	40,0	-	10,0	100,0
	% відносно Курс навчання	7,5	5,0	10,0	-	2,5	5,0
	% до загального	1,5	1,0	2,0	-	5,0	5,0
Важко відповісти	Всього	-	-	1	-	1	2
	% відносно питання	-	-	50,0	-	50,0	100,0
	% відносно Курс навчання	-	-	2,5	-	2,5	1,0
	% до загального	-	-	0,5	-	0,5	1,0
Загалом	Всього	40	40	40	40	40	200
	% відносно питання	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0
	% відносно Курс навчання	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0

Розподіл відповідей респондентів на питання «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?» залежно від року навчання також показав значимі відмінності: дані, наведені в табл. 2.8, свідчать про те, що найбільш задовільним оцінюють власне емоційне самопочуття студенти першого (30%) та п'ятого (15%) курсів. Вірогідно це пояснюється особливостями емоційної адаптації: позитивною емоційною налаштованістю на навчання у першокурсників та позитивною переоцінкою минулого періоду у п'ятикурсників.

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

Аналіз відповідей на питання «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній рік?» дає підстави констатувати, що відповіді опитаних студентів суттєво не відрізняються від даних, отриманих стосовно

попереднього питання: приблизно рівна частка всіх респондентів обирає однакові відповіді (додаток В.1: табл. В.1.4).

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

**Таблиця 2.9**

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

Варіанти відповідей		Курс навчання					Загалом
		I	II	III	IV	V	
Так, мені нелегко	Всього	3	7	5	3	2	20
	% відносно питання	15,0	35,0	25,0	15,0	10,0	100,0
	% відносно Курс навчання	7,5	17,5	12,5	7,5	5,0	10,0
	% до загального	1,5	3,5	2,5	1,5	1,0	10,0
Так, але іноді	Всього	10	21	16	18	10	75
	% відносно питання	13,3	28,0	21,3	24,0	13,3	100,0
	% відносно Курс навчання	25,0	52,5	40,0	45,0	25,0	37,5
	% до загального	5,0	10,5	8,0	9,0	5,0	37,5
Ні, дуже рідко	Всього	14	10	12	19	17	72
	% відносно питання	19,4	13,9	16,7	26,4	23,6	100,0
	% відносно Курс навчання	35,0	25,0	30,0	47,5	42,5	36,0
	% до загального	7,0	5,0	6,0	9,5	8,5	36,0
Ні, зовсім не	Всього	12	2	7	-	11	32

потребу	% відносно питання	37,5	6,3	21,9	-	34,4	100,0
	% відносно Курс навчання	30,0	5,0	17,5	-	27,5	16,0
	% до загального	6,0	1,0	3,5	-	5,5	16,0
Важко відповісти	Всього	1	-	-	-	-	1
	% відносно питання	100,0	-	-	-	-	100,0
	% відносно Курс навчання	2,5	-	-	-	-	0,5
	% до загального	0,5	-	-	-	-	0,5
Загалом	Всього	40	40	40	40	40	200
	% відносно питання	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0
	% відносно Курс навчання	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	20,0	20,0	20,0	20,0	20,0	100,0

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

Розподіл відповідей на питання «Які з наведених нижче емоцій домінують у Вашому настрої останнім часом?» показав значущі відмінності лише в залежності від рівня емоційного інтелекту (Таблиця 2.10).

**Таблиця 2.10**

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

Варіанти відповідей		Рівні ЕІ			Загалом
		Високий	Середній	Низький	
Радість	Всього	13	8	3	24
	% відносно питання	54,2	33,3	12,5	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	24,5	8,4	5,8	12,0
	% до загального	6,5	4,0	1,5	12,0
Задоволення	Всього	22	26	8	56
	% відносно питання	39,3	46,4	14,3	100,0
	% відносно «Рівень ЕІ»	41,5	27,4	15,4	28,0
	% до загального	11,0	13,0	4,0	28,0
Сумовитість	Всього	1	17	5	23
	% відносно питання	4,3	73,9	21,7	100,0

	% відносно «Рівень EI»	1,9	17,9	9,6	11,5
	% до загального	0,5	8,5	2,5	11,5
Тривожність	Всього	7	29	28	64
	% відносно питання	10,9	45,3	43,8	100,0
	% відносно «Рівень EI»	13,2	30,5	53,8	32,3
	% до загального	3,5	14,5	14,0	32,3
Розчарування	Всього	10	15	8	33
	% відносно питання	30,3	45,5	24,2	100,0
	% відносно «Рівень EI»	18,9	15,8	15,4	16,5
	% до загального	5,0	7,5	4,0	16,5
Важко відповісти	Всього	-	-	-	-
	% відносно питання	-	-	-	-
	% відносно «Рівень EI»	-	-	-	-
	% до загального	-	-	-	-
Загалом	Всього	53	95	52	200
	% відносно питання	26,5	47,5	26,0	100,0
	% відносно «Рівень EI»	100,0	100,0	100,0	100,0
	% до загального	26,5	47,5	26,0	100,0

За даними табл. 2.10 у настрої респондентів домінують тривожність (32,3%) і задоволення (28%). При цьому у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту переважають задоволення (41,5%) і радість (24,5%), у респондентів з середнім рівнем емоційного інтелекту – тривожність (30,5%) і задоволення (27,4%), у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту – тривожність (53,8%), задоволення (15,4%), розчарування (15,4%).

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

Отримані результати узгоджуються з даними дослідження І.Андрєєвої про обумовленість емоційного благополуччя рівнем розвитку внутрішньоособистісного емоційного інтелекту [10], з даними Е.Носенко,



Н.Ковриги про зростання кількості позитивних та зменшення кількості негативних переживань у зв'язку з підвищенням рівня емоційного інтелекту [146].

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

Результати відповідей на питання «Чи задовольняє Вас психологічна атмосфера на навчальних заняттях?» показують, що більше половини всіх опитуваних (62,5%) позитивно сприймають психологічну атмосферу на навчальних заняттях: 45% респондентів оцінює атмосферу на заняттях як «переважно задовільну» і 17,5% – як «цілком задовільну» (див. табл. 2.11).

За даними аналізу відповідей респондентів на це питання залежно від року навчання спостерігається тенденція до зростання невдоволеності психологічною атмосферою на навчальних заняттях у зв'язку з тривалістю навчання: за даними табл. 2.11 серед студентів, які задоволені атмосферою на заняттях, більшість – першокурсники (45% студентів першого курсу обрали відповідь «скоріше задовольняє» і 32,5% – відповідь «цілком задовольняє»). Серед опитуваних, які незадоволені атмосферою на заняттях, переважна більшість – студенти середніх курсів; як показано в табл. 2.11, відповідь «скоріше не задовольняє» обрали 35% студентів другого курсу і 27,5% студентів четвертого курсу, відповідь «зовсім не задовольняє» обрали 27,5% третьокурсників. Ці дані можна пояснити підвищенням вимогливості до умов викладання навчальних дисциплін у зв'язку з набуттям статусу студента та ідентифікацією зі студентськими нормами, цінностями в процесі навчання.

*Таблиця 2.11*

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

Варіанти відповідей		Курс навчання					Загалом
		I	II	III	IV	V	
Цілком	Всього	13	5	5	5	7	35

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

Розподіл відповідей на питання «Чи задовольняє Вас психологічна атмосфера на навчальних заняттях?» залежно від рівня емоційного інтелекту також показав істотні розбіжності. За даними, наведеними в табл. 2.12, атмосферу на заняттях більш позитивно оцінюють респонденти з високим рівнем здатності до розуміння та управління емоціями: відповідь «цілком задовольняє» обрали 24,5% студентів з високим рівнем емоційного інтелекту, 17,9% – з середнім, 9,6% – з низьким рівнями емоційного інтелекту. Відповідь «скоріше не задовольняє» обрали 30,8% студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту, 23,2% – з середнім і 13,2% – з низьким рівнями емоційного інтелекту.

Таблиця 2.12

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

Варіанти відповідей		Рівні ЕІ			Загалом
		Високий	Середній	Низький	
Цілком задовольняє	Всього	13	17	5	35
	% відносно питання	37,1	48,6	14,3	100,0

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

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

Розподіл відповідей респондентів на проєктивне питання «З яким із наведених нижче образів Ви могли б себе асоціювати?» представлений в табл. 2.13. Аналіз даних показав, що більшість студентів (58,5%) асоціює себе з негативними образами («втомлена рись», «знесилений гепард») – це засвідчує прояви емоційного неблагополуччя на рівні підсвідомості. Уявляється вірогідним, що проєкція власного емоційного самопочуття на запропоновані образи характеризується більшою достовірністю, ніж відповіді на прямі запитання (наприклад: «Як би Ви оцінили свій стан емоційного самопочуття за останній місяць?»), оскільки в останньому випадку актуалізується дія захисних механізмів.

Таблиця 2.13

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

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

Аналіз відповідей респондентів на питання «З яким із наведених нижче образів Ви могли б себе асоціювати?» також дозволив встановити достовірні відмінності між відповідями студентів залежно від рівня емоційного інтелекту. Згідно даних, представлених у табл. 2.13, асоціації з позитивним образом переважають у кластерній групі з високим рівнем емоційного інтелекту (75,5%), асоціації з негативним образом – у кластерній групі з низьким рівнем емоційного інтелекту (73,1%).

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

Зв'язок між комфортністю емоційного самопочуття (загальний показник емоційного самопочуття за даними анкетування) та рівнем емоційного інтелекту характеризується високим ступенем статистичної достовірності ( $p < 0,001$ ). За даними, наведеними у табл. 2.14, емоційна комфортність

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

Таблиця 2.14

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

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

Загалом, спостерігається приблизно рівномірний розподіл показників ступеня комфортності емоційного самопочуття серед респондентів: 39% опитуваних характеризуються комфортним станом, 31% – задовільним, 30% – дискомфортом станом емоційного самопочуття (див. табл. 2.14). Отже, третина всіх респондентів має прояви неблагополуччя в сфері емоційного самопочуття, із них більшість – досліджувані кластерної групи з низьким рівнем емоційного інтелекту. Значимого зв'язку між загальною оцінкою комфортності емоційного самопочуття та курсом навчання не встановлено.

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

### 2.2.2.2. Емоційні стани студентів в процесі соціально-психологічної адаптації залежно від рівня емоційного інтелекту

**2.2.2.2.1. Показники соціальної фрустрованості.** Соціальна фрустрованість є формою психічного напруження, обумовленого незадоволеністю досягненнями та положенням особистості в соціально заданих ієрархіях [103, с. 347]. В якості основного показнику фрустрованості було досліджено рівень соціальної фрустрованості студентів на початок навчального року (додаток В.2).

За результатами даних дослідження, підвищений рівень соціальної фрустрованості було зафіксовано у 12% досліджуваних (Таблиця 2.15). Схожі результати було отримано в дослідженні О.Кокун [103] – 10% студентів (n=259) з підвищеним рівнем фрустрованості.

*Таблиця 2.15*

#### Рівень соціальної фрустрованості у зв'язку з курсом навчання

Рівні соціальної фрустрованості	Розподіл показників за курсами навчання (у % від загальної кількості опитуваних)					Загальна вибірка (у %)
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	
Відсутній	0	0	0	2,5	0	0,5
Дуже низький	12,5	0	2,5	2,5	2,5	4,0
Знижений	17,5	22,5	12,5	7,5	7,5	13,5
Невизначений	40,0	37,5	20,0	37,5	22,5	31,5
Помірний	20,0	30,0	52,5	45,0	45,0	38,5
<b>Збільшений</b>	<b>10,0</b>	<b>10,0</b>	<b>12,5</b>	<b>2,5</b>	<b>15,0</b>	<b>10,0</b>
Дуже високий	0	0	0	<b>2,5</b>	<b>7,5</b>	<b>2,0</b>
M	2,23	2,33	2,60	2,42	2,59	2,43
$\sigma$	0,53	0,42	0,46	0,46	0,55	0,50
I та III курси ( $p \leq$ )	0,05					
I та V курси ( $p \leq$ )	0,05					

**П р и м і т к а.** Жирним шрифтом виділено дані розподілу показників підвищеного рівня соціальної фрустрованості.

Виявилося, що найвищий рівень соціальної фрустрованості переважає у студентів III та V курсів. Отримані дані узгоджуються з результатами інших досліджень – про підвищення фрустрованості внаслідок недостатньої адаптованості випускників до професійної діяльності [38], у зв'язку із «кризою середини навчання» та «кризою випускника» [155].

У студентів-першокурсників було виявлено переважання занадто низького рівня соціальної фрустрованості, що також є ознакою емоційного неблагополуччя, оскільки не відповідає прояву «оптимальної фрустрації» – прагнення до подолання перешкод, яке сприяє формуванню вольових рис особистості [136, с.82]. Вірогідно, знижений рівень соціальної фрустрованості обумовлений так званою «ейфорією» першокурсників [155, с.39], що гальмує своєчасне усвідомлення проблем та стимулює підвищення фрустрованості на старших курсах.

Значимі розбіжності прояву соціальної фрустрованості було виявлено у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту (Таблиця 2.16). Отримані результати свідчать, що підвищення рівня соціальної фрустрованості переважає у кластерній групі з низьким рівнем емоційного інтелекту.

**Таблиця 2.16**

**Рівень соціальної фрустрованості у зв'язку з  
рівнем емоційного інтелекту**

Рівні соціальної фрустрованості	Бали	Рівні EI (у % від загальної кількості опитуваних)		
		Високий (n=53)	Середній (n=95)	Низький (n=52)
Відсутній	1	1,9	0	0
Дуже низький	1,05-1,45	3,8	5,3	1,9
Знижений	1,5-1,95	20,8	13,7	5,8
Невизначений	2,0-2,45	26,4	37,9	25,0
Помірний	2,5-2,95	39,6	33,7	46,2
Збільшений	3,0-3,45	3,8	9,5	17,3
Дуже високий	3,5-4	3,8	0	3,8
М		2,36	2,37	2,63
σ		0,53	0,48	0,48
Високий та середній рівні EI (p≤)		Не значимо		
Середній та низький рівні EI (p≤)		0,05		

Високий та низький рівні EI ( $p \leq$ )	0,05
--	------

За даними кореляційного аналізу було встановлено також, що загальний рівень соціальної фрустрованості у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту більш за все пов'язаний зі фрустрованістю власним способом життя ( $r=0,672$ ;  $p<0,01$ ), взаєминами з викладачами ( $r=0,609$ ;  $p<0,01$ ); тоді як у досліджуваних з середнім рівнем емоційного інтелекту – зі фрустрованістю взаєминами з одногрупниками ( $r=0,612$ ;  $p<0,01$ ); а у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту – зі фрустрованістю матеріальним станом ( $r=0,735$ ;  $p<0,01$ ), становищем у суспільстві ( $r=0,731$ ;  $p<0,01$ ).

Отже, фрустрованість досліджуваних кожної з кластерних груп відрізняється особливостями прояву: «екзистенціальний» і «комунікативний» характер прояву в групах з високим та середнім рівнями та «прагматичний» і «статусний» у групі з низьким рівнем емоційного інтелекту. Вірогідно, це пов'язано з відмінностями виділених груп у сфері домагань та потреб.

Таким чином, встановлено підвищення рівня соціальної фрустрованості в процесі адаптації у зв'язку з курсом навчання (III, V курси) та залежно від рівня емоційного інтелекту (досліджувані з низьким рівнем емоційного інтелекту). Виявлено особливості прояву соціальної фрустрованості у кластерних групах досліджуваних – невдоволеність способом життя, взаєминами з оточенням (групи з високим та середнім рівнями емоційного інтелекту), невдоволеність матеріальним станом та статусом (група з низьким рівнем емоційного інтелекту).

**2.2.2.2.2. Показники депресивності.** За даними дослідження рівня прояву депресивних станів студентів на початок навчального року було виявлено 7% студентів, які мають прояв ознак ситуативної депресії (див. табл. 2.17; додаток В.3). Наведені нижче дані свідчать, що прояви депресивних настроїв спостерігається на першому, третьому та п'ятому курсах – це, вірогідно, пов'язано з переживанням особистісних криз студентського віку



[155]. Поряд із тим дані, отримані по виборці першокурсників, суперечать результатам дослідження, проведеного Н.Жигайло [79] – дослідниця виявила серед першокурсників 52% студентів (n=90, Львівський національний університет) з переживанням ситуативної депресії. Вірогідно, існуючі розходження пов'язані зі специфікою регіону.

Таблиця 2.17

## Показники депресивних станів у зв'язку з курсом навчання

Рівні та характеристики депресивних станів	Розподіл показників за курсами навчання (у % від загальної кількості опитуваних)					Загальна вибірка, n=200 (у %)
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	
Стан без депресії	92,5	100	85,0	97,5	87,5	92,5
Ситуативна депресивність	7,5	0	15,0	0	12,5	7,0
Замаскована депресивність	0	0	0	2,5	0	0,5
Депресивний стан	0	0	0	0	0	0

Було підтверджено гендерні відмінності щодо прояву депресивності [33; 87]: в нашому дослідженні також встановлено, що рівень депресії вище у дівчат, ніж у юнаків ( $p < 0,05$ ; додаток В.3: табл. В.3.4-В.3.5). Залежно від рівня емоційного інтелекту встановлено вірогідні розбіжності між досліджуваними з високим та низьким рівнями прояву емоційного інтелекту (Таблиця 2.18).

Таблиця 2.18

## Показники депресивних станів у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту

Рівні та характеристики депресивних станів	Рівні ЕІ (у % від загальної кількості опитуваних)		
	Високий (n=53)	Середній (n=95)	Низький (n=52)
Стан без депресії	92,5	95,8	86,5
Ситуативна депресивність	5,7	4,2	13,5
Замаскована депресивність	1,9	0	0
Депресивний стан	0	0	0
М	35,98	38,45	42,62
σ	7,66	7,41	7,57
Високий та середній рівень ЕІ ( $p \leq$ )	Не значимо		-
Середній та низький рівень ЕІ ( $p \leq$ )	-	0,05	
Високий та низький рівень ЕІ ( $p \leq$ )	0,05		

За даними, представленими у табл. 2.18, показники депресивності вище у групі досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту. У даній групі більш вираженим є переживання ситуативної депресивності (зафіксовано у 13,5% опитуваних).

За результатами кореляційного аналізу (додаток В.3: табл. В.3.9-В.3.12) було встановлено, що показник депресивності позитивно корелює з показником соціальної фрустрованості ( $r=0,286$ ;  $p<0,01$ ) та негативно – зі здатністю до управління емоціями ( $r=-0,367$ ;  $p<0,01$ ). Поглиблений аналіз даних дозволив нам виявити специфіку кореляційних зв'язків окремо по кластерним групам рівня емоційного інтелекту: депресивність досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту пов'язана зі фрустрованістю ( $r=0,283$ ;  $p<0,05$ ) та управлінням власними емоціями ( $r=-0,348$ ;  $p<0,05$ ); досліджуваних з середнім рівнем емоційного інтелекту – зі фрустрованістю ( $r=0,208$ ;  $p<0,05$ ) та управлінням емоціями інших людей ( $r=-0,274$ ;  $p<0,01$ ); у групі з високим рівнем емоційного інтелекту значимих зв'язків з показниками фрустрації та складовими емоційного інтелекту загалом не було виявлено.

Отже, депресивність досліджуваних з середнім рівнем емоційного інтелекту підвищується у зв'язку з нездатністю впливати на інших, тоді як у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту – у зв'язку з нездатністю до самоуправління. Депресивність досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту, вірогідно, обумовлена впливом зовнішніх чинників – змінами, пов'язаними з «сезонними афективними розладами» [87].

Отже, встановлено підвищення рівня показників депресивності у зв'язку з курсом навчання (на I, III, V курсах), статтю (у дівчат), рівнем емоційного інтелекту (у досліджуваних з низьким рівнем показників). Виявлено зв'язок рівня депресивності з функціонуванням регулятивного компоненту емоційного інтелекту (здатністю до управління емоціями).

**2.2.2.3. Вибір стратегій копінг-поведінки у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту.** Копінг-стратегія являє собою спосіб управління стресом, заснований на прагненні до вирішення проблем [168]. У літературі зазначається

про можливість подолання як короткочасних стресорів (пов'язаних зі фрустраційними реакціями), так і довготривалих стресорів (пов'язаних з переживанням депресивних, тривожних настроїв) [33, с.177].

Дослідження копінг-поведінки проводилося нами засобами порівняння та ранжування середніх значень показників вибору копінг-стратегій у цілому по виборці (n=200), та окремо по кластерним групам рівня емоційного інтелекту (додаток В.4: табл. В.4.1 – В.4.4).

Аналіз отриманих даних дозволив встановити достовірний зв'язок між загальними показниками соціальної фрустрованості, депресивності та окремими стратегіями подолання стресових ситуацій ( $p < 0,01-0,05$ ; додаток В.4: табл. В.4.5). Отримані дані є правомірними, оскільки подолання вважається засобом усунування негативних емоційних переживань [33; 42].

В ході вивчення особливостей вибору стратегій копінг-поведінки, досліджуваним було запропоновано (у відповідності до інструкції опитувальника WOCQ) відтворити стресову ситуацію, пов'язану з проблемами у міжособистісних стосунках в умовах ВНЗ, та оцінити вірогідні засоби подолання ситуації. В якості основних показників вибору копінг-стратегій, було визначено ранги вибору емоційно-орієнтованих (самоконтроль, дистанціювання, позитивна переоцінка, прийняття відповідальності, уникнення) та проблемно-орієнтованих (конфронтація, пошук соціальної підтримки, побудова плану дій) стратегій.

Результати ранжування вибору стратегій копінг-поведінки респондентами представлено у табл. 2.19 .

**Таблиця 2.19**

**Результати ранжирування вибору стратегій копінг-поведінки  
у зв'язку з рівнем ЕІ**

Орієнтованість копінг-поведінки	Стратегії копінг-поведінки	Вибір стратегій (ранги)			
		високий рівень ЕІ (n=53)	середній рівень ЕІ (n=95)	низький рівень ЕІ (n=52)	Загальна вибірка (n=200)
Емоційно- орієнтована	Самоконтроль	3	3	4	3
	Дистанціювання	8	7	6	7

	Позитивна переоцінка	2	2	3	2
	Прийняття відповідальності	7	8	8	8
	Уникнення / Ухід	4	4	1	4
Проблемно-орієнтована	Конфронтація	6	6	7	6
	Пошук соціальної підтримки	5	5	5	5
	Побудова плану дій	1	1	2	1

В нашому дослідженні виявлено результати, які узгоджуються з існуючими даними. Зокрема, у дослідженні Р.Бар-Она [236] було встановлено тенденцію до вибору стратегій проблемно-орієнтованого спектру досліджуваними з високим рівнем емоційного інтелекту. Проранжовані вище показники вибору копінг-поведінки також відображають переважний вибір досліджуваними з високим рівнем емоційного інтелекту проблемно-орієнтованих стратегій, а досліджуваних з низьким рівнем – стратегій емоційно-орієнтованого спектру.

В дослідженнях І.Аршави [16], Е.Носенко, Н.Ковриги [146] було встановлено, що серед досліджуваних з високим рівнем сформованості емоційного інтелекту значно більша відсоткова частка осіб надає перевагу стратегії концентрації на проблемі, як найбільш продуктивної за стресових умов. В даному дослідженні також було виявлено вірогідні розбіжності стосовно вибору стратегії, спрямованої на усунення проблеми («побудова плану дій») між досліджуваними з високим, середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту (Таблиця 2.20; додаток В.4: табл. В.4.6 – В.4.8).

**Таблиця 2.20**

**Результати порівняння середніх значень вибору копінг-стратегій у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту**

Стратегії копінг-поведінки	Середні значення (М) вибору копінг-стратегій досліджуваними			F-критерій	Рівень значимості (p)
	високий рівень EI (n=53)	середній рівень EI (n=95)	низький рівень EI (n=52)		
Самоконтроль	10,92	9,77	8,90	4,076	0,05
Дистанціювання	6,74	6,95	7,50	0,637	-
Позитивна переоцінка	13,02	11,56	9,38	7,031	0,001
Прийняття відповідальності	6,77	6,58	7,06	0,322	-
Уникнення / Ухід	9,08	8,64	11,62	6,052	0,001
Конфронтація	7,77	7,91	7,23	0,656	-
Пошук соціальної підтримки	8,96	8,27	8,37	0,494	-

Побудова плану дій	13,74	11,77	10,81	6,161	0,001
--------------------	-------	-------	-------	-------	-------

П р и м і т к а. Дані отримано за результатами дисперсійного аналізу (ANOVA)

Відмінності у виборі стратегій «уникнення» та «побудова плану дій» свідчать про переважання цілеспрямованих форм поведінки в групі досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту та виражену схильність до пасивного реагування досліджуваними з низьким рівнем показників.

У зв'язку з гендерними особливостями психологічного подолання стресових ситуацій, у літературі наводяться дані про схильність жінок до вибору соціального копінгу та емоційно-орієнтованих стратегій подолання [42, с. 69]. В даному дослідженні наведене твердження частково підтвердилося. Результати порівняння даних (додаток В.4: табл. В.4.9-В.4.10) показали переважний вибір стратегії емоційно-орієнтованого спектру «уникнення» у жінок (на рівні достовірності  $p < 0,05$ ), і стратегії проблемно-орієнтованого спектру «побудова плану дій» – у чоловіків (на рівні сильної тенденції,  $p < 0,069$ ). За вибором стратегії «пошук соціальної підтримки» (соціальний копінг) гендерних відмінностей не встановлено.

У літературі містяться дані щодо оцінки продуктивності проблемно-орієнтованих та емоційно-орієнтованих стратегій. У дослідженні Р.Бар-Она [236] проблемно-орієнтована поведінка репрезентована як більш ефективна; у роботі І.Аршави [16] міститься критика емоційно-орієнтованих стратегій, як засобів, що сприяють посиленню стресу. Поряд з тим зазначається, що на першому етапі подолання більш ефективним є емоційно-орієнтовані стратегії, які з часом поступаються місцем проблемно-орієнтованим стратегіям [33, с. 183]. Отримані в даному дослідженні результати більше узгоджуються з точкою зору про ситуативну значимість стратегій: в залежності від контексту ситуації будь-яка стратегія може видатися адаптивною або малоефективною [42; 179; 216].

Отже, між кластерними групами досліджуваних з різними рівнями емоційного інтелекту встановлено вірогідні розбіжності щодо вибору

проблемно-орієнтованих стратегій (переважають у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту) та емоційно-орієнтованих стратегій (переважають у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту). Отримані дані дають підстави проаналізувати відмінності у способах подолання дискомфортних (депресивних, фрустраційних) емоційних станів в процесі адаптації досліджуваних з високим та низьким рівнями емоційного інтелекту.

**2.2.2.4. Комплекс взаємозв'язків між складовими емоційного інтелекту та характеристиками адаптивної поведінки.** З метою вивчення особливостей групування взаємозв'язків між складовими емоційного інтелекту, показниками емоційного самопочуття та стратегіями подолання було проведено факторний аналіз даних – окремо по кожній кластерній групі досліджуваних (додаток Д). В якості змінних нами було виокремлено наступні показники: складові емоційного інтелекту (опитувальник ЕМІн), загальний показник соціальної фрустрованості (методика дослідження рівня соціальної фрустрованості Вассермана – Бойко), показник депресивності (методика диференціальної діагностики депресивних станів В.Зунге), показники емоційного самопочуття в процесі адаптації (анкета «Емоційне самопочуття в процесі адаптації»), копінг-стратегії (опитувальник WOCQ).

Фактори було виділено методом головних компонент, обертання факторів за методом Varimax. За критеріями КМО та сферичності Барлета дані було визнано прийнятними для проведення факторного аналізу. В результаті аналізу графіків власних значень факторів (діаграм кам'яністого осипу) за даними кожної кластерної групи було обрано оптимальне факторне рішення для подальшої змістовної інтерпретації даних.

Аналіз матриць факторних навантажень виявив відмінності в характеристиках адаптивної поведінки досліджуваних з різними рівнями емоційного інтелекту. В якості характеристик адаптивної поведінки було проаналізовано сукупність взаємозв'язків між показниками емоційного самопочуття і копінг-стратегіями як засобами подолання дискомфортних переживань.

**2.2.2.4.1. Характеристики адаптивної поведінки студентів з високим рівнем емоційного інтелекту.** Аналіз матриці факторних навантажень ( $f > 0,45$ ) виявив комплекс значущих взаємозв'язків між складовими емоційного інтелекту, дискомфорними емоційними станами та стратегіями їх подолання. Розподіл факторних навантажень між змінними в кластерній групі з високим рівнем емоційного інтелекту представлено в табл. 2.21. Виділені фактори пояснюють 67,76% загальної дисперсії даних.

Таблиця 2.21

**Розподіл факторних навантажень між складовими ЕІ, показниками емоційного самопочуття та копінг-стратегіями (група з високим рівнем ЕІ, n=53)**

Змінні	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
ПП	0,782					
ППД	0,764					
СК	0,749					
К	0,659					
ВУ	0,625			0,481		
ПСП	0,519					
Асоціації		0,902				
ЕС		0,843				
ВЕ		-0,516				-0,513
ДС			-0,688			
У/У			-0,671			
СФ			-0,625			
ВР			0,496			
ЕСс				0,681		
Д				-0,627		
МУ					-0,753	
ПВ					0,704	
МР						0,863
<b>Умовна назва факторів</b>	<b>1. Адаптивні стратегії управління емоціями</b>	<b>2. Стимулювання експресивності</b>	<b>3. Усвідомлення дискомфортних емоційних станів</b>	<b>4. Стимулювання емоційного самопочуття</b>	<b>5. Прийняття відповідальності</b>	<b>6. Зосередження на емоціях інших</b>

Аналіз змісту факторів показав наявність комплексу суттєвих взаємозв'язків між управлінням власними емоціями та вибором копінг-

стратегій, розумінням власних емоцій та проявом дискомфортних емоційних станів.

Перший фактор «*Адаптивні стратегії управління емоціями*» (внесок до сумарної дисперсії – 18,23%) вміщує дескриптори: адаптивна стратегія «позитивна переоцінка» (0,782), стратегія «побудова плану дій» (0,764), стратегія «самоконтроль» (0,749), стратегія «конфронтація» (0,659), здатність до управління власними емоціями (0,625), стратегія «пошук соціальної підтримки» (0,519). Фактор засвідчує роль внутрішньоособистісного емоційного інтелекту у виборі копінг-стратегій подолання впливу стресових ситуацій. Отримані дані підтверджують результати дослідження І.Ветрової [42, с.73] – вчена встановила, що переважна кількість копінг-стратегій має зв'язки з емоційними компонентами контролю поведінки (емоційним інтелектом).

Вибір копінгу, за даними фактору, репрезентовано як емоційно-орієнтованими, так і проблемно-орієнтованими стратегіями – це вказує на різнопланове застосування стратегій в залежності від ситуації. Найвагоміше факторне навантаження на стратегії, спрямовані на змінення дійсності («позитивна переоцінка», «побудова плану дій»), свідчить про активність особистості у сфері встановлення нових взаємовідносин з середовищем, що характеризується вченими як «адаптаційна активність» (Л.Китаєв-Смик), «адаптаційний опір» (Л.Ронгинська).

Другий фактор «*Стимулювання експресивності*» (11,16% сумарної дисперсії) вміщує показники: асоціації з образами (0,902), загальний показник емоційного самопочуття (0,843), здатність до контролю експресії (-0,516). Фактор репрезентує обернений зв'язок між експресивно-регулятивним компонентом емоційного інтелекту та ступенем комфортності емоційного самопочуття. За даними фактору, контроль експресії у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту негативно впливає на їх емоційне самопочуття в процесі адаптації. Отримані дані частково пояснює подвійна функціональність експресивних проявів: обмін комунікативними сигналами в



процесі соціальної взаємодії і розрядка нервового напруження [87, с. 483], що сприяє підвищенню внутрішнього комфорту.

Третій фактор «*Усвідомлення дискомфортичних емоційних станів*» (10,55% сумарної дисперсії) включає дескриптори: здатність до розуміння власних емоцій (0,496), депресивність (-0,688), адаптивна стратегія «уникнення» (-0,671), показник соціальної фрустрованості (-0,625). Зміст фактору характеризується полярністю факторних навантажень та засвідчує роль емоційного інтелекту в регуляції емоційних станів. За даними фактору, зниженню соціальної фрустрованості сприяють відмова від стратегії «уникнення» та здатність до розуміння власних емоцій. Отримані дані узгоджуються з положенням про стресозахисну характеристику емоційного інтелекту, яка полягає у чіткості усвідомлення як здатності до диференціації та ідентифікації власних емоційних реакцій в ситуації стресу [44, с. 23].

Четвертий фактор «*Стимулювання емоційного самопочуття*» (9,69% сумарної дисперсії) включає дескриптори: емоційне самопочуття у студентському середовищі (0,681), здатність до управління власними емоціями (0,481), стратегія «дистанціювання» (-0,627). Даний фактор також характеризується полярністю факторних навантажень та репрезентує обернений зв'язок між ступенем комфортності емоційного самопочуття у стосунках з однокурсниками і частотою вибору стратегії «дистанціювання». Означена стратегія спрямована на віддалення від проблеми та знецінення стресової ситуації [219], що характеризується пасивністю реагування. Отже, вибір більш активних стратегій в стресових ситуаціях міжособистісної взаємодії і оволодіння способами управління власними емоціями сприятиме підвищенню комфортності емоційного самопочуття в студентському середовищі.

П'ятий фактор «*Прийняття відповідальності*» (9,47% сумарної дисперсії) включає показники: стратегія «прийняття відповідальності» (0,704), здатність до управління емоціями інших людей (-0,753). Зміст фактору репрезентовано взаємозв'язком між вибором адаптивної стратегії «прийняття відповідальності»

та зниженням здатності до управління емоціями інших людей. Оскільки в психологічній літературі наводяться дані про зв'язок стратегії прийняття відповідальності з почуттям власної значимості [181, с. 83], можна припустити, що нездатність емоційно впливати на інших в стресових ситуаціях міжособистісної взаємодії призводить до вибору досліджуваними з високим рівнем емоційного інтелекту інтернальної лінії поведінки, спрямованої на відновлення власної самоцінності шляхом прийняття відповідальності.

Шостий фактор «Зосередження на емоціях інших» (8,67% сумарної дисперсії) включає дескриптори: здатність до розуміння емоцій інших (0,863), здатність до контролю експресії (-0,513). Фактор відображає обернений взаємозв'язок між здатністю до розуміння емоцій інших людей та емоційною стриманістю, і поряд із тим засвідчує їх обмежений вплив на вибір копінг-стратегій в процесі адаптації досліджуваними з високим рівнем емоційного інтелекту. За даними фактору послаблення контролю власної експресії сприяє зосередженості на емоційних проявах партнерів міжособистісної взаємодії.

Таким чином, для студентів з високим рівнем емоційного інтелекту властивими є наступні характеристики адаптивної поведінки: по-перше, вибір копінг-стратегій (як емоційно-орієнтованого, так і проблемно-орієнтованого спектру) пов'язаний зі складовими внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (здатністю до розуміння та управління власними емоціями); по-друге, основним способом подолання дискомфортних емоційних станів в процесі адаптації є їх усвідомлення (ідентифікація емоційних реакцій в стресових ситуаціях).

**2.2.2.4.2. Характеристики адаптивної поведінки студентів з середнім рівнем емоційного інтелекту.** Аналіз матриці факторних навантажень за даними дослідження студентів з середнім рівнем емоційного інтелекту ( $f > 0,50$ ) виявив незначну кількість взаємозв'язків між складовими емоційного інтелекту та стратегіями адаптивної поведінки (див. табл. 2.22). Виділені фактори пояснюють 65,95% загальної дисперсії даних.

Перший фактор «Варіативність подолання депресивних станів» (14,54 % сумарної дисперсії) включає дескриптори: адаптивна стратегія «конфронтація» (0,725), стратегія «пошук соціальної підтримки» (0,664), стратегія «позитивна переоцінка» (0,544), здатність до управління емоціями інших (0,573), здатність до контролю експресії (-0,587), показник депресивності (-0,554). Фактор характеризується полярністю навантажень та репрезентує обернений зв'язок між вибором копінг-стратегій, контролем експресії та рівнем депресивності. За даними фактору, зниженню рівня депресивності досліджуваних з середнім рівнем емоційного інтелекту сприяє варіативний вибір стратегій проблемно-орієнтованого спектру («конфронтація», «пошук соціальної підтримки»), вплив на емоційні стани інших та послаблення контролю власної експресії.

В стресових ситуаціях міжособистісної взаємодії досліджувані з середнім рівнем емоційного інтелекту спрямовують активність на варіативне вирішення проблем, що їм запобігає виникненню депресивних переживань, які поглиблюються, переважно, внаслідок пасивного реагування. Роль емоційного інтелекту, в даному випадку, обмежується послабленням регулятивно-експресивної функції, оскільки контроль прояву емоцій в стресових ситуаціях підвищує внутрішній фізіологічний дістрес [87, с. 279].

**Таблиця 2.22**

**Розподіл факторних навантажень між складовими ЕІ, показниками емоційного самопочуття та копінг-стратегіями (група з середнім рівнем ЕІ, n=95)**

Змінні	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
К	0,725					
ПСП	0,664					
ВЕ	-0,587				-0,535	
ДС	-0,554					
ПП	0,544					
ППД						
Асоціації		0,868				
ЕС		0,766				
СФ		-0,558				
ПВ			0,833			
У/У			0,789			

Д				0,825		
СК				0,728		
МР					0,862	
ВУ					-0,585	
ВР						0,841
МУ	0,573					-0,604
ЕСс						
<b>Умовна назва факторів</b>	<b>1. Варіативність подолання депресивних станів</b>	<b>2. Нейтралізація соціальної фрустрованості</b>	<b>3. Адаптивні стратегії самозахисту</b>	<b>4. Адаптивні стратегії самозосередженості</b>	<b>5. Надмірна зосередженість на емоціях інших</b>	<b>6. Надмірна зосередженість на власних емоціях</b>

Другий фактор «*Нейтралізація соціальної фрустрованості*» (12,02% сумарної дисперсії) включає показники: асоціації з образами (0,868), загальний показник емоційного самопочуття (0,766), показник соціальної фрустрованості (-0,558). Зміст фактору відображає обернений зв'язок між ступенем комфортності емоційного самопочуття в процесі адаптації та рівнем соціальної фрустрованості. Комфортність емоційного самопочуття досліджуваних з середнім рівнем емоційного інтелекту пов'язана з підсвідомим позитивним налаштуванням на труднощі (це підтверджується вагомих факторним навантаженням на показник емоційного самопочуття проєктивного типу – «асоціації з образами»), що й сприяє усуненню (нейтралізації) фрустрованості.

Третій та четвертий фактори є тотожними за смисловою формою, оскільки однаково відображають зв'язок між окремими адаптивними стратегіями емоційно-орієнтованого спектру.

Третій фактор «*Адаптивні стратегії самозахисту*» (11,69% сумарної дисперсії). Фактор включає стратегії «прийняття відповідальності» (0,833) та «уникнення» (0,789). На перший погляд протилежні за змістовною спрямованістю стратегії характеризуються спільною метою: захист від реальності. Досягненню мети сприятиме інтернальне ставлення до ситуації (особистісна відповідальність) та уявне змінення реальності. Зазначене

відповідає психологічному змісту шкал опитувальника WOCQ: визнання власної ролі в ситуації, що склалася («прийняття відповідальності»), схильність в стресових ситуаціях приймати бажане за дійсне («уникнення») [219].

Четвертий фактор «*Адаптивні стратегії самозосередженості*» (10,73% сумарної дисперсії). Фактор репрезентує стратегії «дистанціювання» (0,825) та «самоконтроль» (0,728). Психологічний зміст означених стратегій за шкалами опитувальника WOCQ – зведення до мінімуму значимість проблеми («дистанціювання») та регуляція власних емоцій, поведінки («самоконтроль»), – пояснює адаптивне значення самозосередженості у стресових ситуаціях. Віддалення від проблеми сприяє більш глибокому аналізу власних емоційних переживань, спричинених ситуацією, та інтеріоризації емоційного досвіду.

Означені стратегії (самозахисту та самозосередженості) характеризуються пасивністю реагування на стресову ситуацію. У літературі подібні стратегії характеризуються як «реактивно-пасивний супротив» (Т.Ронгинська [164, с. 278], «стратегії самозбереження» (С.Посохова [164, с. 283]), «реакція уникнення» (А.Фурман [215, с. 37]).

П'ятий та шостий фактори також пов'язані за змістом та відображають специфічну рису емоційного інтелекту досліджуваних даної кластерної групи – «надмірність», тобто надмірне функціонування складових емоційного інтелекту. Дані, які підтверджують означену характеристику, було виявлено, також, в ході аналізу структурної організації емоційного інтелекту досліджуваних кожної з кластерних груп (див. п. 2.2.1.; табл. 2.5).

П'ятий фактор «*Надмірна зосередженість на емоціях інших*» ( 8,99% сумарної дисперсії) характеризується полярними значеннями показників та репрезентує обернений взаємозв'язок між здатністю до розуміння емоцій інших людей (0,862) та здатністю до управління власними емоціями (-0,585), контролем експресії (-0,535). За даними розподілу факторних навантажень, заглиблення в емоційні переживання інших людей уповільнює емоційну саморегуляцію.

Шостий фактор «Надмірна зосередженість на власних емоціях» ( 7,99% сумарної дисперсії) також характеризується оберненим взаємозв'язком: між здатністю до розуміння власних емоцій (0,841) та здатністю до управління емоціями інших (-0,604). За змістовними характеристиками фактору – чим більше усвідомлюються власні емоційні переживання, тим менш ефективним є емоційний вплив на інших людей.

Наведені дані відображають особливості емоційного інтелекту досліджуваних кластерної групи з середнім рівнем показників: інтенсивне функціонування раціонального компоненту емоційного інтелекту (розуміння емоцій) пов'язане з послабленням дії регулятивного компоненту (управління емоціями). Виділену характеристику можна умовно позначити як «*ефект зосередженості*» – надмірна заглибленість в емоційні переживання певної спрямованості (внутрішньоособистісної/міжособистісної) призводить до послаблення функціонування контролю емоцій протилежної спрямованості (міжособистісної / внутрішньоособистісної).

Таким чином, за результатами факторного аналізу даних дослідження студентів з середнім рівнем емоційного інтелекту було виявлено наступні характеристики адаптивної поведінки: по-перше, вибір копінг-стратегій пов'язаний з регулятивно-експресивним компонентом емоційного інтелекту (контроль експресії, управління емоціями інших); по-друге, основними способами подолання негативних емоційних станів в процесі адаптації є варіативність вибору (комплекс подолаючих стратегій) та нейтралізація негативних емоцій (підсвідоме позитивне налаштування на труднощі).

**2.2.2.4.3. Характеристики адаптивної поведінки студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту.** Аналіз матриці факторних навантажень за даними дослідження студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту ( $f > 0,50$ ) виявив комплекс взаємозв'язків між складовими емоційного інтелекту та стратегіями адаптивної поведінки. Розподіл факторних навантажень між змінними представлено в табл. 2.23. Виділені фактори пояснюють 69,29% загальної дисперсії даних.

Перший фактор «Адаптивні стратегії усунення проблем» (18,61% сумарної дисперсії) включає дескриптори: адаптивна стратегія «побудова плану дій» (0,833), стратегія «конфронтація» (0,733), стратегія «самоконтроль» (0,732), стратегія «позитивна переоцінка» (0,648), стратегія «прийняття відповідальності» (0,623), стратегія «пошук соціальної підтримки» (0,607). Фактор об'єднав комплекс стратегій, що, за результатами їх співставлення та ранжування, були визначені як другорядні за частотою вибору досліджуваними з низьким рівнем емоційного інтелекту порівняно з досліджуваними інших кластерних груп (див. п.2.2.2.3.). Виділення даного комплексу стратегій в окремий фактор свідчить про їх адаптивне значення і, поряд із тим, неоптимальний характер використання у даній групі досліджуваних. Найбільше факторне навантаження на адаптивну стратегію проблемно-орієнтованого спектру – «побудова плану дій», засвідчує активний характер репрезентованих у факторі стратегій.

Таблиця 2.23

**Розподіл факторних навантажень між складовими ЕІ, показниками емоційного самопочуття та копінг-стратегіями (група з низьким рівнем ЕІ, n=51)**

Змінні	Фактори					
	1	2	3	4	5	6
ППД	0,833					
К	0,733					
СК	0,732					
ПП	0,648					
ПВ	0,623					
ПСП	0,607					0,538
ЕСс		-0,794				
ДС		0,623				
У/У		0,582				
СФ			0,815			
ВУ			-0,556			
ВР			-0,538			
МР				0,827		
Д				0,550		
ВЕ						
Асоціації					0,893	

ЕС					0,809	
МУ						0,852
<b>Умовна назва факторів</b>	<b>1. Адаптивні стратегії усунення проблем</b>	<b>2. Витіснення депресивних переживань</b>	<b>3. Управління фрустраційними станами</b>	<b>4. Дистанціювання від переживань</b>	<b>5. Емоційна комфортність</b>	<b>6. Стимулювання підтримки</b>

Другий фактор «*Витіснення депресивних переживань*» (11,68% сумарної дисперсії) вміщує показники: депресивність (0,623), стратегія «уникнення» (0,582), емоційне самопочуття у студентському середовищі (-0,794). Фактор репрезентує обернений зв'язок між ступенем комфортності емоційного самопочуття у стосунках з однокурсниками, та подоланням депресивності. За даними розподілу факторних навантажень у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту основною стратегією усунення депресивних переживань, пов'язаних з процесом міжособистісної взаємодії, є стратегія «уникнення».

Вченими наводяться дані про тісний взаємозв'язок між стратегією «уникнення» та нарцисизмом [27], стійкістю психічного захисту [168, с. 286] – це дає підстави припустити егоцентричність емоційної поведінки досліджуваних даної кластерної групи – у стресових ситуаціях увага фокусується на змісті емоційних переживань, які в подальшому не аналізуються, а витісняються.

Третій фактор «*Управління фрустраційними станами*» (10,71% сумарної дисперсії) вміщує дескриптори: показник соціальної фрустрованості (0,815), здатність до управління власними емоціями (-0,556), здатність до розуміння власних емоцій. (-0,538). За змістовним навантаженням фактору, підвищення рівня соціальної фрустрованості досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту пов'язаний зі зниженням здатності до розуміння та управління власними емоціями, що може призводити до накопичення і поступового витіснення фрустраційних переживань. Отримані дані підтверджують



достовірність результатів факторного аналізу стосовно виявлених взаємозв'язків між зазначеними змінними у кластерній групі досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту (див. п.2.2.2.4.2.).

Четвертий фактор *«Дистанціювання від переживань»* (10,16% сумарної дисперсії) включає показники: здатність до розуміння емоцій інших (0,827), стратегія «дистанціювання» (0,550). Фактор репрезентує зв'язок між раціональним компонентом міжособистісного емоційного інтелекту та копінг-стратегією віддалення від проблем. За даними розподілу факторних навантажень, у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту успішність розуміння емоцій інших людей пов'язана з ігноруванням проблем міжособистісної взаємодії. Ми вважаємо, що використання стратегії віддалення від проблем пояснюється прагненням до дистанціювання від емоційних переживань, що й сприяє більш точному розпізнаванню та ідентифікації емоцій інших людей.

П'ятий фактор *«Емоційна комфортність»* (9,79% сумарної дисперсії) включає дескриптори: асоціації з образами (0,893), загальний показник емоційного самопочуття (0,809). Фактор відображає взаємозв'язок між показниками емоційного самопочуття в процесі адаптації (за даними опитування відкритого та проєктивного типів запитань) та підтверджує їх взаємозалежність.

Шостий фактор *«Стимулювання підтримки»* (8,34% сумарної дисперсії) репрезентує зв'язок між здатністю до управління емоціями інших (0,852) та вибором стратегії «пошук соціальної підтримки» (0,538). Соціальний копінг застосовується у разі неможливості індивідуального вирішення проблеми та займає проміжне місце між продуктивним і непродуктивним копінгом [42, с.65]. За даними фактору, управління емоціями інших досліджуваними з низьким рівнем емоційного інтелекту має спонукальний характер, оскільки спрямоване на стимулювання просоціальної поведінки партнерів міжособистісної взаємодії.

Таким чином, за результатами факторного аналізу даних, було виокремлено наступні характеристики адаптивної поведінки досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту: по-перше, вибір копінг-стратегій пов'язаний, переважно, зі складовими міжособистісного емоційного інтелекту (здатністю до розуміння та управління емоціями інших); по-друге, основним способом подолання дискомфортних емоційних переживань в процесі адаптації є витіснення (уникнення переживань).

**2.2.2.4.4. Способи подолання дискомфортних станів в процесі адаптації залежно від рівня емоційного інтелекту.** За результатами аналізу процесуальних показників адаптації було встановлено суттєві відмінності в способах подолання дискомфортних переживань досліджуваними залежно від рівня їх емоційного інтелекту.

По-перше, було виявлено взаємозв'язок між складовими внутрішньоособистісного емоційного інтелекту та ступенем прояву дискомфортних емоційних станів: було встановлено обернений характер взаємозв'язку між рівнем соціальної фрустрованості та здатністю до розуміння власних емоцій (досліджувані з високим рівнем емоційного інтелекту), здатністю до розуміння та управління власними емоціями (досліджувані з низьким рівнем емоційного інтелекту).

По-друге, встановлено комплекс взаємозв'язків між складовими емоційного інтелекту та стратегіями копінг-поведінки: у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту виявлено прямий взаємозв'язок між внутрішньоособистісним емоційним інтелектом та вибором стратегій як проблемно-орієнтованого, так і емоційно-орієнтованого спектру; у досліджуваних з середнім рівнем показників емоційного інтелекту – виявлено обернений зв'язок між контролем експресії та вибором стратегій, переважно, проблемно-орієнтованого спектру; у досліджуваних з низьким рівнем показників – виявлено взаємозв'язок між соціальним копінгом та складовими міжособистісного емоційного інтелекту.

По-третє, ґрунтуючись на даних факторного аналізу, виявлено відмінні способи подолання дискомфортих емоційних станів в процесі адаптації залежно від рівня емоційного інтелекту (Таблиця 2.24).

**Таблиця 2.24**

**Способи подолання дискомфортих емоційних станів у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту**

Рівні емоційного інтелекту	Способи подолання	
	соціальної фрустрованості	депресивності
Високий	Усвідомлення	
Середній	Нейтралізація	Варіативність вибору
Низький	Витіснення	

Отримані результати узгоджуються з даними про різнопланові механізми актуалізації емоційного інтелекту – «раціональна еґоцентрація» та «емоційна нейтралізація» [64]. «Усвідомлення» дискомфортих емоційних станів спрямовано на раціональну обробку переживань та накопичення досвіду, що у подальшому сприяє автоматичному («реакційному») вибору копінґа у стресових ситуаціях; «витіснення» сприяє лише тимчасовому усуненню негативних емоцій, але на рівні глибинних переживань залишається стан дискомфорту. «Нейтралізація» та «варіативність вибору» обумовлені ситуативністю вибору та характеризуються проявом «неадаптивної активності» [161] – нецілеспрямованим подоланням стресової ситуації.

**2.2.3. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптованості студентів.** На третьому етапі емпіричного дослідження було задіяне 150 студентів I-V курсів навчання (75 дівчат, 75 юнаків), розподілених на три контрастні групи за рівнем прояву емоційного інтелекту (на основі даних опитувальника EmIn): з високим рівнем показників (n=31), середнім рівнем (n=84) та низьким рівнем (n=35). Розподіл було проведено за результатами повторної процедури кластерного аналізу методом К-середніх (додаток Ж). Статистична достовірність розбіжностей між кластерами відповідає високому рівню значущості ( $p < 0,001$ ). За статтю та

навчально-діяльними умовами (курс навчання) виділені кластери суттєво не відрізняються (Таблиця 2.25).

**Таблиця 2.25**

**Характеристики кластерних груп досліджуваних за характеристиками статі та курсу навчання**

Кластерні групи	Загальний розподіл досліджуваних за кластерами (n=150)	Розподіл за статтю (n)		Розподіл за курсом навчання (n)				
		чол.	жін.	I	II	III	IV	V
Група 1 (високий рівень EI)	31	15	16	5	7	6	6	7
Група 2 (середній рівень EI)	84	47	37	19	16	16	17	16
Група 3 (низький рівень EI)	35	13	22	6	7	8	7	7

На подальших етапах дослідження виділені кластерні групи було порівняно за показниками соціально-психологічної адаптованості відповідно до наступних параметрів:

- психологічна готовність та пристосування до особистого життя у студентському середовищі;
- включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків;
- ідентифікація зі студентськими традиціями, нормами, ритуалами поведінки.

Для дослідження цих параметрів було застосовано опитувальник соціально-психологічної адаптованості К.Роджерса і Р.Даймонда, методику кольорових метафор, метод соціометрії.

В якості основних вимірювальних змінних було досліджено показники соціально-психологічної адаптованості за внутрішнім і зовнішнім критеріями. Показники соціально-психологічної адаптованості за внутрішнім критерієм репрезентовано: у системі суб'єктивних уявлень, пов'язаних з оцінкою власної адаптованості; у системі цінностей та емоційних ставлень; у системі міжособистісних зв'язків, що характеризують вибір комунікативної поведінки.

Соціально-психологічна адаптованість за зовнішнім критерієм (соціометричний статус у групі, об'єм, інтенсивність та концентрація взаємодії) відображає вибір статусних позицій у групових взаєминах – «зірка», «бажаний», «знехтуваний», «ізолюваний», та характер міжособистісної взаємодії.

Зовнішня соціально-психологічна адаптованість не завжди обумовлює адаптованість на внутрішньоособистісному рівні [164; 168; 175]. В ході нашого дослідження було встановлено відмінності в формах соціально-психологічної адаптованості студентів залежно від рівня їх емоційного інтелекту.

**2.2.3.1. Система суб'єктивних уявлень залежно від рівня емоційного інтелекту.** Феноменологічний напрямок у психології утверджує існування суб'єктивної реальності – особистісного світу переживань [223, с. 568]. За К.Роджерсом, суб'єктивне сприйняття та переживання складають індивідуальнісну систему уявлень про світ та є основою для активних дій [223, с. 539]. Узгодженість системи суб'єктивних уявлень значно впливає на психологічну адаптацію.

Аналіз даних дослідження внутрішньоособистісної адаптованості (за методикою К.Роджерса, Р.Даймонда) виявив суттєві розбіжності в ступені конгруентності суб'єктивних уявлень студентів залежно від рівня їх емоційного інтелекту (додатки 3.1-3.2).

Найвищі показники соціально-психологічної адаптованості переважають у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту (Таблиця 2.26).

**Таблиця 2.26**

**Показники соціально-психологічної адаптованості у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту**

Показники соціально-психологічної адаптованості	Рівні EI						Достовірність розбіжностей (p)
	Високий (n=31)		Середній (n=84)		Низький (n=35)		
	M	$\sigma$	M	$\sigma$	M	$\sigma$	
Адаптація	72,32	11,41	63,30	9,11	58,03	8,79	0,001
Самоприйняття	77,57	13,60	67,72	13,52	61,81	11,66	0,001
Прийняття інших	73,23	11,66	67,09	11,54	60,66	10,45	0,001
Емоційна комфортність	73,77	18,07	60,73	13,71	55,78	12,87	0,001

Інтернальність	77,35	14,19	67,01	11,08	60,73	9,14	0,001
Домінування	57,36	13,14	53,23	14,72	46,90	11,65	0,01
Ескапізм	13,06	5,59	15,56	4,24	17,77	4,34	0,001

П р и м і т к а. Дані отримано за результатами дисперсійного аналізу (ANOVA).

Отримані дані частково узгоджуються з результатами дослідження І.Аршави – вченою встановлено значущі розбіжності між досліджуваними з високим та низьким рівнями розвитку емоційного інтелекту за шкалами «емоційна комфортність» та «інтернальність» [16, с. 211].

Аналіз розподілу показників внутрішньоособистісної адаптованості за рівнями їх прояву (рівні виділено на основі нормованих даних [32]) також виявив суттєві розбіжності залежно від рівня емоційного інтелекту (Таблиця 2.27; додаток 3.1).

За даними, наведеними у табл. 2.27, найвищі показники адаптованості спостерігаються у 58,1% досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту, у 8,6% досліджуваних з низьким рівнем (найнижча оцінка, відповідно, у 0% та 17,1% досліджуваних). Ці дані засвідчують більш позитивний характер світосприйняття та особистісних переживань у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту.

Негативний характер самоприйняття у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту (у 45,7% – низький рівень прояву за шкалою «самоприйняття») засвідчує наявність проблем у самоадаптації до власного образу «Я». За К.Роджерсом, «низький рівень самоприйняття є наслідком неузгодженості між реальною та ідеальною Я-концепціями, що є показником порушення особистісної адаптивності» [86, с. 399]. Низький рівень самоприйняття є ознакою психологічного неблагополуччя (Е.Носенко, Н.Коврига [146], М.Јаһода [198]).

**Таблиця 2.27**

**Розподіл показників внутрішньоособистісної адаптованості у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту**

Показники адаптованості	Рівні прояву	Рівні ЕІ (у % від загальної кількості опитуваних)			Загальна вибірка, n=150 (у %)
		Високий	Середній	Низький	

Адаптація	Високий	58,1	15,5	8,6	22,7
	Середній	41,9	81,0	74,3	71,3
	Низький	0	3,6	17,1	6,0
Самоприйняття	Високий	48,4	25,0	8,6	26,0
	Середній	35,5	42,9	45,7	42,0
	Низький	16,1	32,1	45,7	32,0
Прийняття інших	Високий	61,3	39,3	17,1	38,7
	Середній	25,8	48,8	45,7	43,3
	Низький	12,9	11,9	37,1	18,0
Емоційна комфортність	Високий	54,8	20,2	14,3	26,0
	Середній	35,5	54,8	45,7	48,7
	Низький	9,7	25,0	40,0	25,3
Інтернальність	Високий	67,7	52,4	34,3	51,3
	Середній	32,3	35,7	34,3	34,7
	Низький	0	11,9	31,4	14,0
Домінування	Високий	41,9	25,0	5,7	24,0
	Середній	38,7	48,8	51,4	47,3
	Низький	19,4	26,2	42,9	28,7

Відмінності між досліджуваними з високим та низьким рівнями емоційного інтелекту за показником «прийняття інших» обумовлені розбіжностями за показником «самоприйняття», оскільки ступінь прийняття інших пов'язана зі ступенем прийняття самого себе [223, с. 561].

Емоційна комфортність переважає у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту (у 54,8%), тоді як емоційна дискомфортність – у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту (у 40% даної групи). Ці дані підтверджують результати наших попередніх досліджень щодо підвищеного рівня депресивності та соціальної фрустрованості досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту (див. п.2.2.2.2.) і засвідчують роль емоційного інтелекту в управлінні власними емоційними станами.

Інтернальність значно переважає у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту (у 67,7% – високий рівень прояву інтернальності; прояв екстернальності не зафіксовано), що узгоджується з даними про зв'язок емоційного інтелекту з контролем поведінки [42].

Інтернальність більше сприяє адаптованості ніж екстернальність, оскільки пов'язана з соціальною відповідальністю, усвідомленням сенсу життя

[26, с. 397], із успішністю подолання стресу [27, с.113], досягненням успіху [176]. За К.Роджерсом, інтернальність є основою «емпіричної свободи» – здатності до вибору та самокерування [223, с. 550].

Прагнення до домінування у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту виражено більше (у 41,9%) ніж у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту (виявлено у 5,7%). За К.Роджерсом, прагнення до домінування пов'язане з автономністю, що обумовлює здатність до цілеспрямованого самозмінювання особистості.

Наведені вище дані засвідчують роль емоційного інтелекту в узгодженості системи уявлень особистості, що також підтверджується результатами кореляційного аналізу (додаток 3.2). Нами було встановлено слабкий, але значимий [138, с. 127] позитивний кореляційний зв'язок ( $r=0,2-0,5$ ;  $p<0,01$ ) між показниками соціально-психологічної адаптованості та складовими емоційного інтелекту. Поглиблений аналіз кореляцій змінних окремо по групах досліджуваних з різними рівнями емоційного інтелекту виявив специфіку взаємозв'язків між показниками адаптованості та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту.

У досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту ( $n=31$ ) виявлено взаємозв'язки між здатністю до розуміння емоцій та «інтернальністю» ( $r=0,553$ ;  $p<0,01$ ), «емоційною комфортністю» ( $r=0,461$ ;  $p<0,01$ ), «ескапізмом» ( $r=-0,459$ ;  $p<0,01$ ), «адаптацією» ( $r=0,457$ ;  $p<0,01$ ), «самоприйняттям» ( $r=0,384$ ;  $p<0,01$ ). Взаємозв'язків з іншими складовими внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (здатністю до управління емоціями та контролем експресії) і складовими міжособистісного емоційного інтелекту не встановлено.

У досліджуваних з середнім рівнем емоційного інтелекту ( $n=84$ ) виявлено слабкі взаємозв'язки між контролем експресії та «прийняттям інших» ( $r=-0,313$ ;  $p<0,01$ ), «самоприйняттям» ( $r=-0,243$ ;  $p<0,05$ ), «емоційною комфортністю» ( $r=-0,237$ ;  $p<0,05$ ), «адаптацією» ( $r=-0,221$ ;  $p<0,05$ ); між управлінням власними емоціями та «адаптацією» ( $r=0,246$ ;  $p<0,05$ ), «самоприйняттям» ( $r=0,246$ ;  $p<0,05$ ). Суттєвих взаємозв'язків з іншими складовими



внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту не встановлено.

У групі досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту ( $n=35$ ) виявлено зв'язок між здатністю до управління власними емоціями та «самоприйняттям» ( $r=0,465$ ;  $p<0,01$ ), «адаптацією» ( $r=0,431$ ;  $p<0,01$ ), «інтернальністю» ( $r=0,419$ ;  $p<0,01$ ), «емоційною комфортністю» ( $r=0,388$ ;  $p<0,01$ ); між здатністю до розуміння власних емоцій та «адаптацією» ( $r=0,359$ ;  $p<0,05$ ), «самоприйняттям» ( $r=0,344$ ;  $p<0,05$ ). Не встановлено взаємозв'язків між показниками адаптованості та здатністю до контролю експресії (складова внутрішньоособистісного емоційного інтелекту), здатністю до розуміння та управління емоціями інших (складові міжособистісного емоційного інтелекту).

Отже, формування системи суб'єктивних уявлень у студентів виявилось пов'язаним з різними способами управління емоційними переживаннями: з їх усвідомленістю (досліджувані з високим рівнем емоційного інтелекту), контролем (досліджувані з середнім рівнем емоційного інтелекту), регуляцією (досліджувані з низьким рівнем емоційного інтелекту).

Розбіжностей в прояві показників соціально-психологічної адаптованості залежно від курсу навчання у дослідженні не встановлено, що свідчить про незалежність означених змінних.

Суттєвих гендерних відмінностей у дослідженні також не виявлено, поряд із тим, за шкалою «прийняття інших» зафіксовано розбіжності на рівні сильної тенденції ( $p<0,075$ ) – виявилось, що юнаки менш схильні до позитивної оцінки інших, ніж дівчата.

Отже, виявлено суттєві відмінності в прояві показників особистісної адаптованості залежно від рівня емоційного інтелекту. Формування системи уявлень у досліджуваних пов'язане з різнорідними компонентами внутрішньоособистісного емоційного інтелекту: з раціональним компонентом (усвідомлення власних переживань) у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту, експресивно-регулятивним компонентом (контроль вираження емоційних переживань) у досліджуваних з середнім рівнем,

регулятивним компонентом (управління власними переживаннями) у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту.

**2.2.3.2. Система цінностей та ставлень залежно від рівня емоційного інтелекту.** Система цінностей та ставлень особистості є невід'ємною складовою внутрішнього світу переживань, оскільки в гуманістичній психології переживання розглядаються як «безпосередній досвід, який трансформується і в якому змінюється емоційне ставлення особистості до того, що є для неї значущим» [118, с.184].

Для вивчення системи ставлень особистості до себе, оточення, діяльнісних умов (навчання, спілкування), студентських норм та традицій було застосовано методика кольорових метафор І.Соломіна [200], спрямованої на виявлення змісту і структури свідомого та несвідомого. Методика зорієнтована на виявлення базових потреб (стійкі потреби та життєві прагнення), актуальних потреб (ситуаційно обумовлені потреби), ставлення до часових періодів (минулого, теперішнього, майбутнього), ставлення до себе та до інших людей, ставлення до різних видів діяльності. Методика заснована на положенні про зв'язок кольорової сенсорики з емоційним життям особистості [26, с. 313]).

Обробку отриманих емпіричних даних було здійснено засобами частотного аналізу, кростабуляції за критерієм  $\chi$ -квадрат (додатки К.1-К.3). Інтерпретацію матеріалу було проведено відповідно до методичних рекомендацій [200].

На початковому етапі інтерпретації даних дослідження за методикою кольорових метафор, було проаналізовано поняття, позначені найбільш приємними кольорами (перші позиції кольорового ряду), які в подальшому додатково було проаналізовано за принципом асоціативного зв'язку з ключовими поняттями. На останніх етапах інтерпретації аналізувалися поняття, позначені негативним кольором (останні позиції кольорового ряду) та пов'язані з негативними емоційними переживаннями («страх», «розчарування» та ін.). Аналіз даних проводився окремо по кожній кластерній групі досліджуваних.

Порівняльний аналіз змісту мотивації та ставлень досліджуваних виявив несуттєві відмінності, пов'язані з рівнем емоційного інтелекту (див. табл. 2.28). Наведені у таблиці дані засвідчують існування спільного та відмінного у цінностях, прагненнях, інтересах студентів з різними рівнями емоційного інтелекту.

Незалежно від рівня емоційного інтелекту, найбільш значимими цінностями, що складають *зміст базових потреб* досліджуваних, є любов, дружні взаємини, тобто афіліативні потреби, які є провідними у юнацькому віці [93]. Поряд із тим, задоволення базових потреб досліджуваних є різноплановим у часовому вимірі: представники кластерної групи з високим рівнем емоційного інтелекту сподіваються на улаштування особистого життя у майбутньому часі; представники кластерної групи з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту переживають невизначеність особистих взаємин у просторі часу, що може свідчити про фрустрованість їх афіліативних потреб. Останнє, з нашої точки зору, пов'язане з відмінностями у змісті *актуальних потреб* досліджуваних: в кластерній групі з високим рівнем емоційного інтелекту переважає прагнення до емоційно-ціннісних переживань, тоді як в кластерних групах з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту провідним є прагнення до включення в різноаспектні види діяльності (навчальну, комунікативну, розважальну). Отже, у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту базові потреби є менш фрустрованими, оскільки більше пов'язані з актуальними потребами, які задовольняються в теперішньому часі.

**Таблиця 2.28**

**Аналіз змісту мотивації та ставлень залежно від рівня  
емоційного інтелекту**

Категорія мотивації та ставлень	Рівні EI		
	Високий (n=31)	Середній (n=84)	Низький (n=35)
Базові потреби, прагнення	Прагнення до кохання, дружби, позитивних емоцій, нового		

<b>Задоволеність Базових потреб</b>	Надія на задоволення базових потреб в майбутньому	Фрустрація базових потреб	
<b>Актуальні Потреби</b>	Потреба в позитивних переживаннях, емоційній підтримці	Потреба у навчальній діяльності, взаємодії з оточенням	Потреба в улюбленому занятті, подоланні неприємних переживань
<b>Ставлення до теперішнього</b>	Позитивне; асоціюється з емоційною підтримкою, сімейними стосунками	Позитивне або нейтральне; асоціюється з навчанням, однокласниками	Позитивне; асоціюється з діяльністю, яка подобається
<b>Ставлення до майбутнього</b>	Оптимістичне; майбутнє сприймається як радісне, асоціюється з самовдосконаленням	Оптимістичне; майбутнє асоціюється з сім'єю, спілкуванням, самовдосконаленням	Оптимістичне; майбутнє асоціюється з друзями, подоланням неприємних переживань (розчарування)
<b>Ставлення до минулого</b>	Нейтральне; минуле асоціюється з невизначеністю	Неоднозначне; минуле асоціюється з життєвими цілями	Негативне або нейтральне; асоціюється з неприємними переживаннями (страх, печаль)
<b>Ставлення до себе</b>	Висока самооцінка та задоволення собою; прагнення бути схожим на самого себе	Тенденція до заниженої або завищеної самооцінки; ідентифікація з членами сім'ї, прагнення бути схожим на них	Тенденція до заниженої або завищеної самооцінки; прагнення бути схожим на членів сім'ї
<b>Ставлення до сім'ї</b>	Позитивне; асоціюється з приємними переживаннями, емоційною підтримкою	Позитивне; асоціюється з приємними переживаннями, відпочинком	Позитивне; асоціюється з приємними переживаннями, дружніми взаєминами
<b>Ставлення до друзів</b>	Позитивне або нейтральне; асоціюється з приємними переживаннями, дружніми взаєминами, спілкуванням	Позитивне; асоціюється з самореалізацією	Позитивне або нейтральне; асоціюється з емоційною підтримкою, подоланням кризи, розчарувань

<b>Ставлення до одногрупників</b>	Нейтральне або позитивне; асоціюється із знаннями	Неоднозначне; асоціюється з теперішнім часом	Негативне або нейтральне; асоціюється з переживаннями (печаль, задоволення)
<b>Ставлення до викладачів</b>	Нейтральне або позитивне; асоціюється із знаннями	Нейтральне або позитивне; асоціюється із знаннями, навчанням	Нейтральне; асоціюється із професійною діяльністю, самовдосконаленням
<b>Ставлення до студентських норм та традицій</b>	Нейтральне або позитивне; асоціюється із знаннями, приємними переживаннями	Нейтральне або позитивне; асоціюється із знаннями	Нейтральне або позитивне; асоціюється із спілкуванням, приємними переживаннями
<b>Ставлення до навчання</b>	Негативна мотивація; асоціюється з неприємними переживаннями (страх)	Спонукуване малозначимою потребою у знаннях; асоціюється з сесією, неприємними переживаннями (страх)	Невизначена мотивація; асоціюється з неприємними переживаннями (страх)
<b>Ставлення до спілкування</b>	Спілкування є джерелом позитивних емоцій; асоціюється з відпочинком, друзями	Спілкування є джерелом позитивних емоцій; асоціюється з друзями, емоційною підтримкою	Спілкування є джерелом нових вражень та засобом подолання негативних переживань (розчарування, криза)
<b>Ставлення до відпочинку</b>	Відпочинок є джерелом нових вражень та засобом подолання неприємних переживань; асоціюється із спілкуванням	Відпочинок сприймається як джерело радості, засіб подолання неприємних переживань; асоціюється з самовдосконаленням	Відпочинок сприймається як засіб подолання неприємних переживань (розчарування, тривожність, криза)
<b>Джерела стресу</b>	Невизначеність, сесія, державні іспити, минуле		Невизначеність, сесія, одногрупники, минуле
<b>Витісненні комплекси</b>	Уявлення про гроші, емоційну підтримку	Уявлення про гроші, любов, самореалізацію	Уявлення про гроші, перший курс, одногрупників

*Ставлення до часових вимірів* у досліджуваних кластерних груп суттєво не відрізняється: всі студенти позитивно сприймають теперішнє, та оптимістично спрямовані у майбутнє. Певні розбіжності між досліджуваними виявлено нами в області ставлення до минулого періоду – зі зниженням рівня емоційного інтелекту проявляється тенденція до негативного сприйняття минулих подій, які асоціюються з дискомфорними переживаннями. Виявлені

розбіжності можна пояснити відмінностями щодо часової мікроструктури психіки – найбільш оптимальний баланс емоційної сфери співпадає з адекватним переживанням часу; зміщення часової мікроструктури у зону минулого супроводжується підвищенням напруженості, страху, тривоги [186, с. 248]. Отже, негативне ставлення до минулого часу досліджуваними з низьким рівнем здатності до розуміння та управління емоціями, вірогідно, пов'язане з надмірною фіксованістю на минулих переживаннях, «перебуванням» у минулому часі.

*Ставлення до себе* у досліджуваних всіх кластерних груп є однаково позитивним, проте в групах з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту спостерігається більше розходжень між реальним та ідеальним Я-образами. Досліджувані з високим рівнем емоційного інтелекту прагнуть бути схожими на самого себе, досліджувані з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту – на членів сім'ї. Можна вважати, що підвищення здатності до розуміння і управління емоціями пов'язане з посиленням відчуття самозначимості та самоцінності

*Ставлення до інших* у досліджуваних кластерних груп є, переважно, нейтральним або позитивним. Найбільш позитивним є ставлення до сім'ї, що пов'язано з пануючими у суспільстві ціннісними перевагами. Ставлення до друзів є, переважно, позитивним, при цьому дружні взаємини у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту, асоціюються з приємними переживаннями, у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту – з подоланням дискомфорту переживань (гніву, розчарувань) та емоційною підтримкою. Ставлення до одногрупників є найбільш неоднозначним – спостерігається тенденція до посилення негативного сприйняття членів групи у зв'язку зі зниженням рівня емоційного інтелекту. Останнє пояснюється зниженням здатності до усвідомлення власних емоційних переживань щодо групових взаємин; у дослідженні О.Власової встановлено, що досліджувані з меншими показниками емоційного самоусвідомлення схильні до більш негативних характеристик взаємин у групі, в якій навчаються [47, с. 230].

Ставлення до студентських норм та традицій (поняття «самопідготовка», «студентські свята») у всіх досліджуваних є нейтральним або позитивним; асоціюється зі знаннями (у студентів з високим та середнім рівнями емоційного інтелекту), приємними переживаннями (у студентів з високим та низьким рівнями емоційного інтелекту). В цілому, отримані дані свідчать про позитивне сприйняття досліджуваними норм та цінностей студентського життя, успішність процесу інтеграції до студентського середовища.

Ставлення до різних видів діяльності виявилось найбільш однозначним за змістом, але, поряд із тим, недостатньо мотивованим. Ставлення до навчання є, переважно, негативним та у всіх досліджуваних асоціюється з переживанням страху. Ставлення до спілкування та відпочинку пов'язане із задоволенням базових потреб. Поряд із тим, у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту спостерігається більш виражений асоціативний зв'язок між спілкуванням та відпочинком як засобами подолання негативних емоційних переживань. З нашої точки зору, останнє пов'язане з недостатньою інтернальністю в управлінні власними емоціями, що призводить до зорієнтованості на екстернальні (зовнішні) засоби усунення дискомфортних переживань.

Всі досліджувані переживають негативні емоції, пов'язані зі *стресовими* періодами навчання (сесія, державні іспити), що, загалом, є універсальним джерелом тривоги для всіх студентів [155]. Окрім того, стресогенним фактором для досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту є взаємодія з одногрупниками.

*Витіснені комплекси* характеризують латентні явища, які ігноруються на рівні свідомості, але можуть викликати глибинні переживання травмуючої дії. Більшість досліджуваних витісняють із свідомості уявлення про матеріальну вигоду («гроші»), що, вірогідно, пов'язане з захисною реакцією на панування матеріальних цінностей у сучасному суспільстві.

Окрім того, досліджувані з високим рівнем емоційного інтелекту уникають думок про емоційну підтримку, що свідчить про прагнення бути «емоційно-сильною» людиною на рівні підсвідомості. Досліджувані з середнім рівнем емоційного інтелекту характеризуються витісненням уявлень про любов та самореалізацію – це може бути наслідком незадоволеності базових потреб, про що вже було відзначено вище. Досліджувані з низьким рівнем емоційного інтелекту витісняють із свідомості уявлення, пов'язані зі стресовими переживаннями («І курс», «одногорупники» – як стрес-фактори первинної адаптації).

Встановлено також значущі гендерні розбіжності у ставленні до образу «Я» – більш позитивне ставлення до Я-реального та Я-ідеального виявлено у дівчат, ніж у юнаків. Значимих розбіжностей у зв'язку з курсом та професійною спрямованістю навчання не виявлено.

Таким чином, відмінності у змісті цінностей та ставлень залежно від рівня емоційного інтелекту виявилися несуттєвими. Базові потреби усіх досліджуваних пов'язані з афіліативними прагненнями. Ставлення до себе та найближчого оточення (друзі, сім'я) – позитивне, проте ставлення до одногорупників – неоднозначне, що пов'язано з негативним сприйняттям процесу навчання в цілому. Позитивне ставлення до спілкування пов'язане із задоволенням базових потреб досліджуваних. Виявлено особливості емоційної поведінки досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту – ставлення до спілкування та відпочинку як засобів, що сприяють подоланню негативних емоційних переживань, що зумовлює зовнішню зорієнтованість в управлінні власними емоціями даної групи досліджуваних. Основними стрес-факторами для усієї вибірки досліджуваних є явища, пов'язані з процесом навчання та кризовими періодами адаптації («сесія», «державні іспити», «одногорупники», «невизначеність»).

**2.2.3.3. Система соціометричних виборів залежно від рівня емоційного інтелекту.** На даному етапі емпіричного дослідження було проаналізовано показники соціометричного тесту, зорієнтованого на вивчення



вибору соціальної поведінки у групі, як «здатності займати певну рольову позицію у структурі спілкування по відношенню до аналогічних позицій інших осіб» [49, с. 21].

У відповідності до основного положення гуманістичної психології про подвійність людського існування (констатація зовнішнього та внутрішнього Я, особистості та сутності [171, с. 173]), емпіричні дані аналізувалися за двома основними соціально-психологічними параметрами: 1) особистість як об'єкт вибору (соціометричний статус та подана рольова позиція), що відповідатиме зовнішньому критерію соціальної адаптованості у групі; 2) особистість як суб'єкт вибору (емоційна експансивність та подана рольова позиція), що відобразатиме соціальну адаптованість у групі за внутрішнім критерієм [49, с. 25]. Також додатково було досліджено показники, які характеризують особливості соціальної взаємодії у групі – зовнішньої (об'єм, інтенсивність, концентрація взаємодії) та внутрішньої (задоволеність спілкуванням) спрямованості.

Обробку та аналіз отриманих даних було проведено засобами процентильної статистики, дисперсійного і кореляційного методів (додатки Л.1 –Л.2).

#### *Особистість як об'єкт вибору.*

Аналіз результатів виявив несуттєві розбіжності у величині соціометричного статусу залежно від рівня емоційного інтелекту (Таблиця 2.29).

**Таблиця 2.29**

#### **Величина соціометричного статусу залежно від рівня емоційного інтелекту**

Характеристики величин соціометричного статусу	Рівні ЕІ (у % від кількості опитуваних)			Загальна виборка, n=150 (у %)
	Високий	Середній	Низький	
«Зірка»	12,9	11,9	22,9	14,7
«Бажаний»	58,1	44,0	42,9	46,7
«Знехтуваний»	29,0	41,7	31,4	36,7
«Ізольований»	0	2,4	2,9	2

За позиціями у міжособистісних взаєминах – «зірка», «бажаний», «відтиснутий», «ізолюваний» [45, с. 69], спостерігається приблизно однаковий розподіл досліджуваних з високим та низьким рівнями емоційного інтелекту. Ці дані засвідчують відносну незалежність лідерських якостей від загального рівня емоційного інтелекту, що дещо суперечить розповсюдженим даним [56].

В цілому по вибірці виявлено переважання позицій «бажаний» (46,7%) та «відтиснутий» (36,7%), що свідчить про достатньо сприятливий психологічний клімат в студентських групах та узгоджується з результатами інших соціометричних досліджень [45, с. 69].

Наведені дані відображають внутрішньогруповий розподіл міжособистісних ролей, пов'язаних з неформальною структурою спілкування. Проте структурна організація студентської групи пов'язана, також, з розподілом інституціоналізованих ролей відповідно до формального статусу [45, с. 68]. З метою порівняння характеристик емоційного інтелекту формальних та неформальних лідерів нами було сформовано дві окремі вибірки: 1) досліджувані з високим формальним статусом (старости академічних груп, n=16); 2) досліджувані з неформальним статусом («зірки», n=16). До другої вибірки досліджувані були відібрані методом випадкового вибору.

Порівняння вибірок за величиною соціометричного статусу у ділових та особистих стосунках показало більш високі показники ділового статусу у формальних лідерів, комунікативного статусу – у неформальних ( $p < 0,05$ ). Також було виявлено відмінності у розподілі статусних позицій залежно від рівня емоційного інтелекту (Таблиця 2.30).

**Таблиця 2.30**

**Розподіл статусних позицій залежно від рівня емоційного інтелекту**

Рівні EI	Високостатусні позиції у групі (у % від загальної кількості опитуваних)	
	Високий формальний статус (n=16)	Високий неформальний статус (n=16)

Високий	25,0	18,8
Середній	62,5	50,0
Низький	12,5	31,3

За даними, наведеними у таблиці, досліджувані з високим формальним та неформальним статусом характеризуються, переважно, середнім рівнем емоційного інтелекту (відповідно 62,5% та 50%); низький рівень емоційного інтелекту є найменш притаманним досліджуваним з високим формальним статусом (12,5%). Отже, емоційний інтелект сприяє укріпленню статусних позицій у ділових стосунках, та є менш важливим у сфері особистих контактів. Отримані дані узгоджуються з результатами дослідження ролі соціально-емоційного потенціалу у сфері набуття статусу у групі [47].

Порівняння сформованих груп за показниками емоційного інтелекту (методом t-критерію для незалежних вибірок), показало значимі розбіжності у результатах (Таблиця 2.31).

*Таблиця 2.31*

**Результати порівняння груп з високим формальним та неформальним статусом за показниками складових емоційного інтелекту**

Складові ЕІ	Нормовані значення	Середні значення (М) показників ЕІ		t-критерій	Достовірність розбіжностей (p)
		Високий формальний статус (n=16)	Високий неформальний статус (n=16)		
MP	23-26	22,38	24,19	-1,210	Не значимо
MU	19-22	21,88	17,56	-3,063	0,01
BP	18-22	19,13	16,19	-1,876	Не значимо
BU	13-15	14,44	13,00	-1,171	Не значимо
BE	10-12	9,63	10,50	0,825	Не значимо
MEI	41-48	46,06	39,94	-2,287	0,05
BEI	40-48	43,19	39,69	-1,269	Не значимо

За наведеними даними, укріпленню ділових лідерських позицій у студентській групі сприяє міжособистісний емоційний інтелект, зокрема, здатність до управління емоціями інших. Складові внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (здатність розуміти власні емоції та контролювати їх вираження) виявилися незначимими для набуття авторитетного становища у групі. Поряд із тим, отримані дані

засвідчують нерівнозначність впливу окремих складових емоційного інтелекту на величину соціометричного статусу та характер міжособистісної взаємодії у групі. Подальший аналіз даних підтвердив це положення.

Розподіл досліджуваних основної вибірки даного етапу дослідження (n=150) на кластерні групи за рівнем прояву здатності до розуміння власних емоцій, показав значущі розбіжності в характеристиках комунікативної поведінки (див. табл. 2.32). Групи досліджуваних було виділено за кластерним принципом із застосуванням методу К-середніх.

**Таблиця 2.32**

**Результати порівняння кластерних груп досліджуваних з різними рівнями здатності до розуміння власних емоцій (ВР) за показниками соціометричного статусу**

Показники соціометричного статусу	Середні значення (М) по кластерним групам рівня ВР			F-критерій	Достовірність розбіжностей (p)
	Високий рівень (n=38)	Середній рівень (n=94)	Низький рівень (n=18)		
Соціометричний статус	0,2287	0,2572	0,3607	3,360	0,05
Діловий статус	0,1045	0,1187	0,1798	1,138	-
Комунікативний статус	0,1743	0,1904	0,2712	4,248	0,05

**П р и м і т к и:**

- 1 – дані отримано за результатами дисперсійного аналізу (ANOVA);
- 2 – знак «-» свідчить про відсутність значущих розбіжностей.

За отриманими даними, рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язаний зі зниженням статусу у групі. Такий висновок дещо суперечить результатам досліджень про позитивний вплив характеристик емоційної зрілості на розподіл високостатусних позицій у групі [147; 161]. Поряд із тим, у дослідженні О.Власової показано зв'язок між суб'єктністю ставлення до власних емоційних переживань осіб юнацького віку та падінням їх

неформального статусу у групі, порівняно з підлітками та дорослими; встановлений зв'язок пояснюється вираженістю установки на творче самовираження особистості, як одну з провідних характеристик студентського віку [47, с. 240]. Можна припустити, що усвідомлення власних емоційних переживань сприяє вибору осмисленої, «індивідуалізованої» поведінки, яка не є популярною в умовах внутрішньогрупової взаємодії.

Характеристики міжособистісної взаємодії також виявилися пов'язаними зі здатністю до розуміння власних емоцій (ВР): показники об'єму та концентрації взаємодії значимо вище у групі з дуже низьким рівнем усвідомлення емоцій (див. табл. 2.33). Отже, поверхове ставлення до власних емоційних переживань, без систематичного самоаналізу, спрощує процес встановлення та підтримування міжособистісних контактів.

**Таблиця 2.33**

**Результати порівняння кластерних груп досліджуваних  
з різними рівнями здатності до розуміння власних емоцій (ВР)  
за показниками міжособистісної взаємодії**

Показники міжособистісної взаємодії	Середні значення (М) по кластерним групам рівня ВР			Достовірність розбіжностей (р)		
	Високий рівень (n=38)	Середній рівень (n=94)	Низький рівень (n=18)	Високий та середній рівні	Середній та низький рівні	Високий та низький рівні
Об'єм взаємодії	0,6226	0,6725	0,7897	Не значимо	Не значимо	0,05
Концентрація взаємодії	0,4240	0,4640	0,5599	Не значимо	Не значимо	0,05

**П р и м і т к а.** Дані наведено за результатами порівняння середніх значень незалежних вибірок за t-критерієм

Отже, соціальна адаптованість у студентській групі за зовнішнім критерієм (соціометричний статус) є більш успішною в осіб з усередненими показниками емоційного інтелекту; здатність до усвідомлення власних емоцій не сприяє підвищенню популярності у групі.

*Особистість як суб'єкт вибору.*

Внутрішнє емоційно-психологічне ставлення особистості до групи фіксує показник емоційної експансивності [49, с. 24]. Аналіз даних дослідження виявив відсутність значущого зв'язку між ступенем прояву емоційної експансивності та рівнем емоційного інтелекту (Таблиця 2.34). Отже, досліджуваним з високим та низьким рівнями емоційного інтелекту однаковою мірою властива рольова потреба у спілкуванні з іншими в умовах конкретної групи.

Таблиця 2.34

## Рівень емоційної експансивності у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту

Ступень прояву емоційної експансивності	Значення показників (у % від загальної кількості відповідей)	Рівні EI (у % від загальної кількості опитуваних)		
		Високий	Середній	Низький
I – висока	75-100	6,5	9,5	8,6
II – середня	50-75	90,3	79,8	88,6
III – низька	25-50	3,2	9,5	2,9
IV – дуже низька	0-25	0	1,2	0

Важливим критерієм емоційного благополуччя у системі міжособистісних взаємин є показник «задоволеності спілкуванням», тобто коефіцієнт взаємності виборів [105, с. 221]. В даному дослідженні було встановлено відсутність достовірного зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та ступенем задоволеності взаєминами у групі (див. табл. 2.35), проте було виявлено специфіку кореляційних взаємозв'язків між задоволеністю у спілкуванні та іншими показниками соціальної адаптованості залежно від рівня емоційного інтелекту: у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту коефіцієнт задоволеності взаєминами має помірний зв'язок з показниками адаптованості у групі за зовнішнім критерієм – із соціометричним статусом ( $r=0,694$ ;  $p<0,01$ ), об'ємом взаємодії ( $r=0,485$ ;  $p<0,01$ ), поряд із тим, подібний зв'язок у групі досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту є більш вираженим (відповідно:  $r=0,807$ ;  $p<0,01$  та  $r=0,766$ ;  $p<0,01$ ). Ці дані можуть засвідчувати більшу залежність задоволеності спілкуванням від ступеня популярності серед одногрупників у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту.

Також, у групі досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту встановлено достатньо виражений обернений кореляційний зв'язок між показниками адаптованості у навчальній групі за внутрішнім критерієм – рівнем задоволеності взаєминами та величиною емоційної експансивності ( $r=-0,637$ ;  $p<0,01$ ), при відсутності подібного зв'язку у досліджуваних з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту. Встановлені дані свідчать про розмірений стиль спілкування студентів з високим рівнем емоційного інтелекту, орієнтованість не на «кількість», а на «якість» міжособистісних взаємин.

Загалом, у ході дослідження виявлено досить низький рівень задоволеності спілкуванням серед студентів (Таблиця 2.35). У поєднанні з виявленими вище базовими афіліативними потребами (див. п. 2.2.3.2.), високий рівень незадоволеності взаєминами у групі може провокувати прояв емоційних реакцій неадаптивного та дезадаптивного характеру.

*Таблиця 2.35*

**Величина коефіцієнту задоволеності в спілкуванні у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту**

Величина коефіцієнту «задоволеності у спілкуванні»	Рівні ЕІ (у % від загальної кількості опитуваних)			Загальна вибірка (у%)
	Високий	Середній	Низький	
I – високий	9,7	19,0	17,1	16,7
II – середній	38,7	25,0	34,3	30,0
III – низький	32,3	34,5	28,6	32,7
IV – дуже низький	19,4	21,4	20,0	20,7

Отже, незалежно від рівня емоційного інтелекту, адаптованість у групі за внутрішнім критерієм (емоційна експансивність, задоволеність у спілкуванні) може мати як позитивний, так і негативний прояви. Поряд із тим, досліджуваним з високим рівнем емоційного інтелекту притаманний більш розмірений стиль спілкування у групі, зорієнтований на стійкість міжособистісних взаємин.

Гендерних відмінностей за розподілом соціометричних показників у групі не встановлено. Не виявлено також значимих розбіжностей у зв'язку з професійною спрямованістю навчання.

У зв'язку з курсом навчання виявлено розбіжності щодо ступеня прояву емоційної експансивності: найвищі показники рольової потреби у спілкуванні зафіксовано на начальному (I курс) та завершальних курсах (IV –V), що в цілому узгоджується з даними інших досліджень [108].

Таким чином, встановлено відносну незалежність показників соціально-психологічної адаптованості у студентській групі від рівня прояву емоційного інтелекту. Соціально-психологічна адаптованість у студентській групі за зовнішнім критерієм (статус) більше пов'язана з рівнем окремих складових емоційного інтелекту. Окрім того, встановлено, що емоційний інтелект є більш важливим у сфері ділових контактів, ніж у особистих; укріпленню ділових лідерських позицій у групі сприяє регулятивний компонент міжособистісного емоційного інтелекту – здатність до управління емоціями інших. Складові внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (усвідомлення власних емоцій, контроль експресії) не сприяють популярності у студентській групі. Соціально-психологічна адаптованість за внутрішнім критерієм (емоційна експансивність) виявилась не пов'язаною з рівнем емоційного інтелекту. В цілому по виборці встановлено негативні тенденції: переважно низький рівень задоволеності взаєминами у групі поєднується з вираженими афіліативними потребами.

**2.2.3.4. Зв'язок між рівнями соціально-психологічної адаптованості та емоційного інтелекту.** Аналіз даних дослідження соціально-психологічної адаптованості дає нам підстави виділити групи студентів з різними рівнями адаптованості за двома критеріями: 1) сприятливий/несприятливий соціометричний статус у групі (за даними соціометрії); 2) ступінь конгруентності уявлень про себе, інших, форми поведінки (показник «Адаптованість» за методикою К.Роджерса і Р.Даймонд). Засобом частотного розподілу було сформовано чотири групи студентів з різними рівнями



соціально-психологічної адаптованості, що відрізняються за характеристиками особистісної та соціальної адаптованості (Таблиця 2.36; додаток М: табл. М.1).

**Таблиця 2.36**

**Групи студентів з різними рівнями  
соціально-психологічної адаптованості**

<b>Рівні соціально-психологічної адаптованості</b>	<b>Розподіл у % (n=150)</b>
Гр. 1. Високий рівень особистісної конгруентності, сприятливий соціометричний статус (особистісна, соціальна адаптованість)	16,0
Гр. 2. Високий рівень особистісної конгруентності, несприятливий соціометричний статус (особистісна адаптованість)	34,7
Гр. 3. Низький рівень особистісної конгруентності, сприятливий соціометричний статус (соціальна адаптованість)	45,3
Гр. 4. Низький рівень особистісної конгруентності, несприятливий соціометричний статус (особистісна, соціальна дезадаптованість)	4,0

До першої групи (16,0%) увійшли студенти зі статусними позиціями «зірка», «бажаний» та показниками особистісної адаптованості вище норми. До другої групи (34,7%) – студенти з несприятливим соціометричним статусом («знехтуваний», «ізолюваний»), показниками особистісної адаптованості у межах або вище норми. До третьої групи (45,3%) – студенти зі сприятливим соціометричним статусом («зірка», «бажаний»), показниками особистісної адаптованості у межах або нижче норми. До четвертої групи (4,0%) було віднесено досліджуваних зі статусними позиціями «знехтуваний», «ізолюваний» та найнижчими показниками соціально-психологічної адаптованості.

Отримані дані засвідчують ряд несприятливих тенденцій: лише 16% всіх досліджуваних характеризуються високим рівнем особистісної конгруентності та сприятливими статусними позиціями у групі. Решта досліджуваних (84%) виявили ознаки неблагополуччя в особистісній (конгруентність уявлень) та міжособистісній (соціометричний статус) сферах, із них 4% характеризуються тотальною дезадаптованістю.

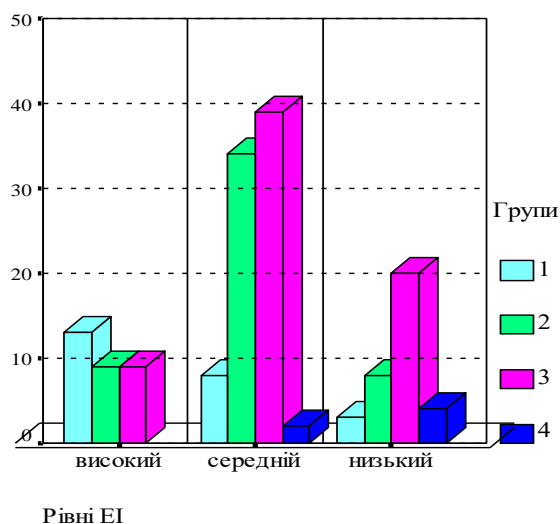
Співставлення рівня соціально-психологічної адаптованості з рівнем емоційного інтелекту (за критерієм  $\chi$ -квадрат;  $p < 0,001$ ) показало нерівномірність розподілу даних (Таблиця 2.37; додаток М: табл. М.2-М.3).

**Таблиця 2.37**

**Зв'язок між рівнями соціально-психологічної адаптованості та емоційного інтелекту**

Рівні соціально-психологічної адаптованості	Рівні ЕІ (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Гр. 1. Високий рівень особистісної конгруентності, сприятливий соціометричний статус	41,9	9,5	8,6
Гр. 2. Високий рівень особистісної конгруентності, несприятливий соціометричний статус	29,0	41,7	22,9
Гр. 3. Низький рівень особистісної конгруентності, сприятливий соціометричний статус	29,0	46,4	57,1
Гр. 4. Низький рівень особистісної конгруентності, несприятливий соціометричний статус	0	2,4	11,4

За даними, наведеними у табл. 2.37, серед досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту майже половина (41,9%) характеризується гармонійним поєднанням особистісної та соціально-психологічної адаптованості. Дисгармонія в показниках соціально-психологічної адаптованості (поєднання високого рівня особистісної конгруентності з несприятливим соціометричним статусом і низького рівня конгруентності зі сприятливим соціометричним статусом) спостерігається у меншій кількості студентів (відповідно 29% і 29%). Показників соціально-психологічної дезадаптованості (поєднання низького рівня конгруентності уявлень і несприятливого соціометричного статусу) серед студентів з високим рівнем емоційного інтелекту не виявлено. Наведені дані репрезентовано графічно (рис.2.2).



**П р и м і т к а. 1** – високий рівень особистісної конгруентності, сприятливий соціометричний статус; 2 – високий рівень особистісної конгруентності, несприятливий соціометричний статус; 3 – низький рівень особистісної конгруентності, сприятливий соціометричний статус; 4 – низький рівень особистісної конгруентності, несприятливий соціометричний статус.

### **Рис. 2.2. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та рівнем соціально-психологічної адаптованості студентів**

Серед студентів із середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту переважають показники з дисгармонійним поєднанням компонентів соціально-психологічної адаптованості – відповідно 46,4% і 57,1% досліджуваних цих груп (див. табл. 2.37) характеризуються низьким рівнем конгруентності уявлень і, поряд із тим, сприятливими статусними позиціями в групі. Лише 9,5% студентів з середнім рівнем і 8,6% з низьким рівнями емоційного інтелекту характеризуються оптимально вираженими показниками адаптованості. Ознаки дезадаптованості зафіксовано відповідно у 2,4% та 11,4% студентів із середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту.

**2.2.4. Процесуальні та результативні характеристики соціально-психологічної адаптації залежно від рівня емоційного інтелекту.** За результатами дослідження виявлено суттєві розбіжності щодо процесуальних та результативних характеристик соціально-психологічної адаптації студентів залежно від рівня емоційного інтелекту (Таблиця 2.38).

На *процесуальному рівні* виявлено відмінні способи подолання дискомфортних емоційних станів у студентів: високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний з усвідомленістю, середній рівень емоційного інтелекту – з варіативністю подолання та нейтралізацією, низький рівень емоційного інтелекту – з витісненням фрустраційних, депресивних переживань в процесі адаптації. Отримані дані засвідчують роль емоційного інтелекту у здійсненні вибору між прийняттям (усвідомленням) і уникненням (витісненням) дискомфортних переживань, що супроводжують стресові ситуації міжособистісної взаємодії. Можна припустити, що саме усвідомлення неприємних переживань сприяє їх більш ефективному подоланню, оскільки дає можливість попередити їх повторне виникнення з тією ж інтенсивністю. Ігнорування дискомфортних переживань, пов'язане з їх витісненням, призводить до накопичення негативних емоцій у підсвідомості, що може провокувати прояв кризових станів у стресогенні періоди життя.

**Таблиця 2.38**

**Характеристики соціально-психологічної адаптації залежно від рівня емоційного інтелекту**

Рівні емоційного інтелекту	Характеристики соціально-психологічної адаптації	
	Процесуальні (вибір способів подолання дискомфортних емоційних станів)	Результативні (форми адаптованості)
Високий	Усвідомлення	Особистісна (внутрішня) адаптованість
Середній	Нейтралізація, варіативність вибору	
Низький	Уникнення	Соціальна (зовнішня) адаптованість

На *результативному рівні* соціально-психологічної адаптації зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та адаптаційними характеристиками виявлено у співвіднесенні внутрішнього (особистісна конгруентність) і зовнішнього (соціометричний статус) компонентів соціально-психологічної адаптованості. За отриманими даними, високий рівень емоційного інтелекту характеризується гармонійним поєднанням внутрішнього і зовнішнього компонентів

(конгруентність уявлень, сприятливий статус), середній та низький рівні емоційного інтелекту – переважанням зовнішнього компонента над внутрішнім (сприятливі статусні позиції у групі, але недостатня конгруентність уявлень). Отже, у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту переважає особистісна адаптованість, у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту – соціальна.

З нашої точки зору, емоційний інтелект обумовлює різну спрямованість адаптаційної активності: розвинена здатність до розуміння та управління емоціями сприяє узгодженості уявлень та улаштованості внутрішнього світу, недостатній рівень зазначеної здатності змушує знаходити розрядку емоцій у процесі активної міжособистісної взаємодії, у побудові «зовнішнього світу» взаємин.

Отже, рівень емоційного інтелекту обумовлює процесуальні та результативні характеристики соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. Роль емоційного інтелекту виявляється в усвідомленні емоційних переживань, що сприяє здійсненню вибору між прийняттям або уникненням дискомфортних емоційних станів.

### **2.3. Сфери впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища**

Ґрунтуючись на отриманих даних про зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів, наступний етап дослідження було спрямовано на виявлення особливостей впливу емоційного інтелекту на процесуальні та результативні показники соціально-психологічної адаптації, з урахуванням вірогідного впливу інших вагомих факторів (курс навчання, стать досліджуваних).

Відповідно до поставлених дослідницьких завдань, в якості незалежної змінної нами було виокремлено рівень емоційного інтелекту, в якості залежних

змінних – динамічні показники емоційного самопочуття, комунікативної поведінки (процесуальний компонент соціально-психологічної адаптації); показники соціально-психологічної адаптованості до себе, до інших, до взаємин у групі (результативний компонент соціально-психологічної адаптації).

Статистична обробка даних була заснована на методах дисперсійного аналізу – ANOVA, MANOVA, дисперсійного аналізу з повторними вимірюваннями (додатки Н.1-Н.4). Коректність результатів дослідження було підтверджено значимістю критерію однорідності Левіна.

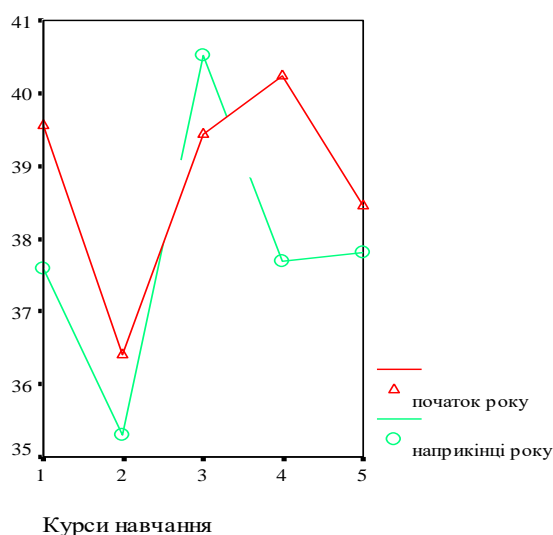
**2.3.1. Вплив емоційного інтелекту на показники емоційного самопочуття студентів у стресогенні періоди навчання.** Студентське життя характеризується динамічністю стресогенних та кризових умов [155; 157]. Найбільш складними періодами для студентів вважаються: період входження до нової навчальної групи, перша сесія (I курс), середина («екватор») навчання (III курс), випускний період (IV-V курси) [82; 107; 155; 172]. У зазначені періоди особливого впливу набувають стресогенні фактори, що викликають стани напруженості, дискомфорту, загального зниження настрою [103; 155].

Ґрунтуючись на вказаних вище положеннях, було досліджено динаміку емоційних станів студентів в процесі адаптації залежно від рівня емоційного інтелекту. У дослідженні були задіяні студенти I-V курсів (n=200). Аналіз даних дослідження проводився за результатами повторних вимірювань, здійснених на початку (жовтень) та наприкінці навчального року (травень). У студентів I курсу (n=40) додатково було проведено вимірювання показників емоційного стану під час першої залікової сесії (грудень).

За результатами аналізу даних дослідження було встановлено ефект впливу емоційного інтелекту на показники депресивності ( $p < 0,001$ ) та соціальної фрустрованості ( $p < 0,01$ ). Також, було встановлено ефект впливу взаємодії факторів: рівня емоційного інтелекту, статі та курсу навчання на показники депресивності ( $p < 0,05$ ; додаток Н.1).

**2.3.1.1. Динаміка показників депресивності залежно від рівня емоційного інтелекту.** За даними повторних вимірювань, було виявлено

розбіжності у показниках депресивності залежно від курсу навчання. Як показано на рис. 2.3, наприкінці року спостерігається зниження показників депресивності на першому, другому, четвертому та п'ятому курсах ( $p < 0,01$ ). Зниження показників у зазначений період можна пояснити даними про «сезонні афективні розлади» [87, с. 458] – підвищення рівня депресивності у осінньо-зимовий, та зниження у весняний періоди. Поряд із тим, зафіксоване на третьому курсі підвищення депресивності у «весняний» період, може бути обумовлено чинниками, пов'язаними з кризою середини навчання (зниження мотивації, втомленість, сумніви у здійсненому професійному виборі).

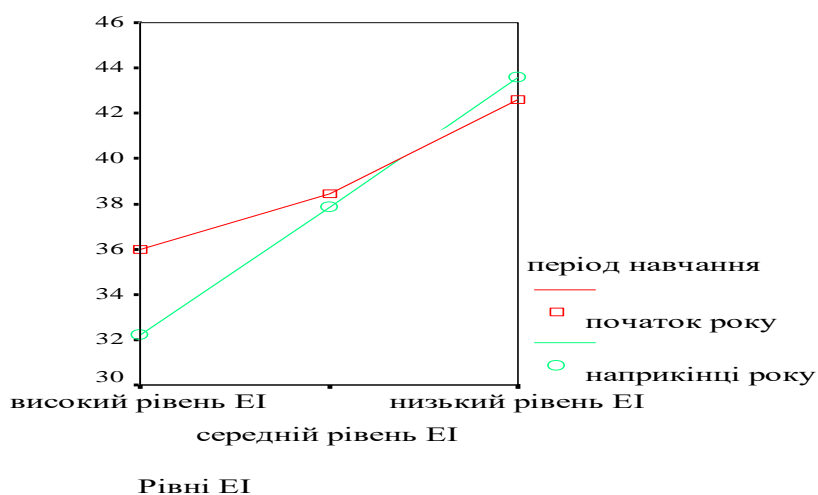


**Рис. 2.3. Динаміка показників депресивності студентів (n=200) у зв'язку з курсом навчання**

Загалом за даними, наведеними на рис. 2.3, на початку року спостерігаються більш високі показники депресивності на першому, третьому та четвертому курсах, наприкінці року – на третьому курсі. Наведені результати дають підстави констатувати найбільш несприятливі, в емоційному плані, періоди навчання для студентів – початок першого курсу, третій та початок четвертого курсу, що узгоджується з даними стосовно переживання особистісних криз студентського віку, пов'язаних з первинним

періодом входження до колективу на першому курсі та «серединою навчання» на третьому курсі [155].

Аналіз динамічних показників депресивності залежно від рівня емоційного інтелекту виявив суттєві розбіжності у результатах (рис. 2.4;  $p < 0,01$ ). Зокрема, емоційне самопочуття студентів з високим рівнем емоційного інтелекту є більш комфортним, порівняно з іншими групами: найнижчі показники депресивності зафіксовано у групі з високим рівнем емоційного інтелекту, до того ж наприкінці року спостерігається зниження депресивності; тоді як найвищі показники, з тенденцією до подальшого підвищення, виявлено у групі студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту (див. рис. 2.4).

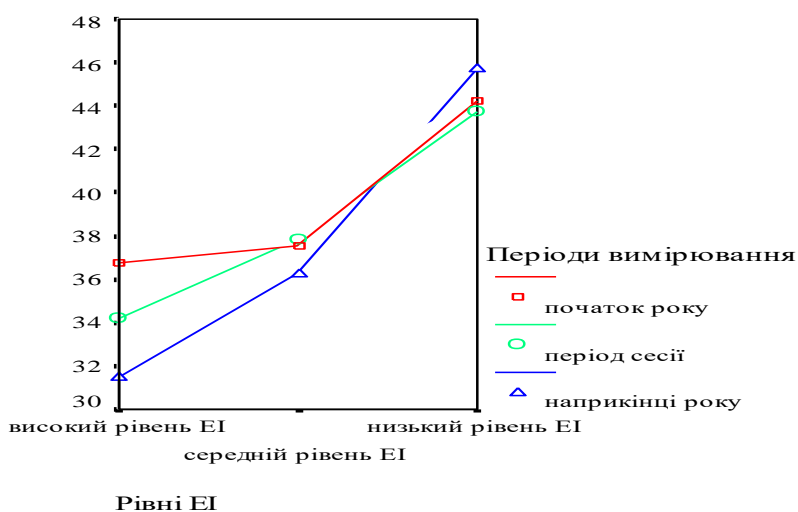


**Рис. 2.4. Динаміка депресивності студентів (n=200) в процесі адаптації залежно від рівня емоційного інтелекту**

Аналіз даних повторних вимірювань окремо по вибірці студентів-першокурсників (n=40) також виявив значимі розбіжності в показниках депресивності залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання ( $p < 0,05$ ). За даними, наведеними на рис. 2.5, у першокурсників спостерігається підвищення показників депресивності на початку року, що пояснюється впливом стресогенних факторів первинного періоду адаптації [82; 103; 107; 172]. Проте протягом навчального року показники депресивності поступово знижуються у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту та



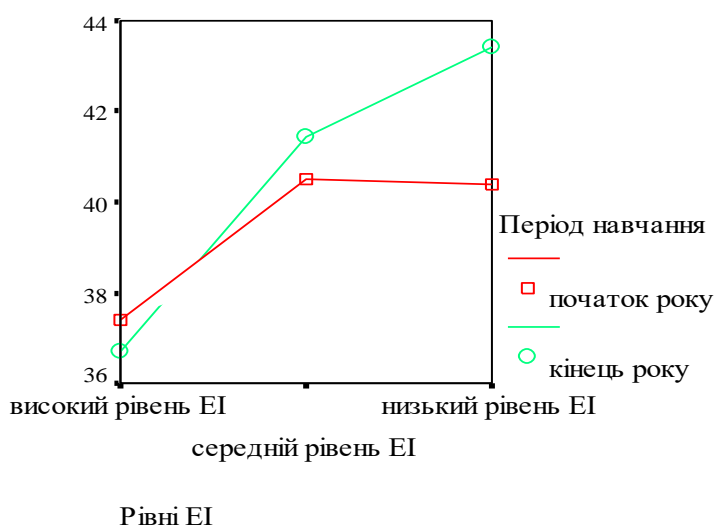
залишаються незмінними у досліджуваних з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту.



**Рис. 2.5. Динаміка показників депресивності студентів-першокурсників (n=40) залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання**

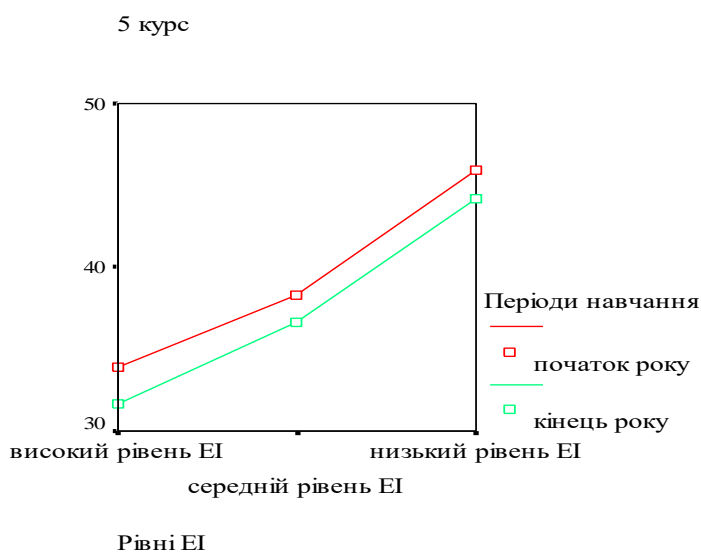
Аналіз даних динаміки депресивності на третьому курсі показав стабільність показників депресивності у студентів з високим рівнем емоційного інтелекту, та їх підвищення – у студентів з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту (рис. 2.6).

3 курс



**Рис. 2.6. Динаміка показників депресивності студентів третього курсу (n=40) залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання**

У студентів п'ятого курсу також виявлено розбіжності залежно від рівня емоційного інтелекту: найвищі значення депресивності зафіксовано у студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту, найнижчі – у студентів з високим рівнем. Загалом, спостерігається зниження показників депресивності наприкінці року (рис. 2.7).

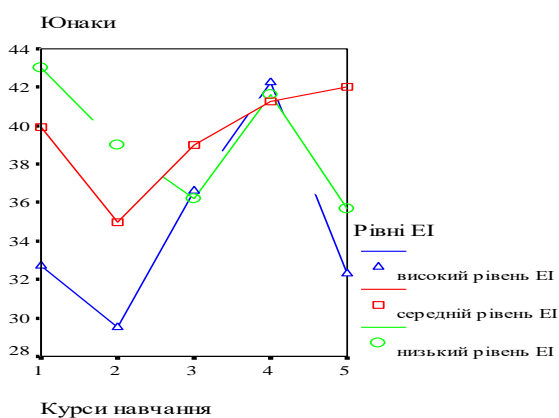


**Рис. 2.7. Динаміка показників депресивності студентів п'ятого курсу (n=40) залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання**

Отримані дані засвідчують регулятивну роль емоційного інтелекту в процесі адаптації та узгоджуються з положеннями про стресозахисний потенціал емоційно-стійких осіб [16], стресозахисну функцію емоційного інтелекту [146].

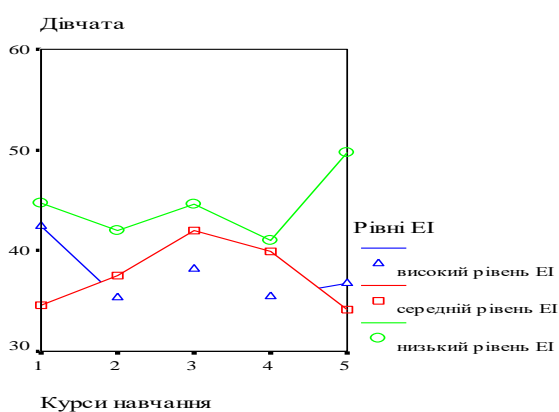
Виявлено, також, гендерні особливості прояву депресивності залежно від впливу взаємодії факторів рівня емоційного інтелекту та курсу навчання – на початку навчального року показники депресивності юнаків, які навчаються на середніх курсах (III-й, IV-й курси) виявилися підвищеними, порівняно зі студентами молодших курсів (див. рис. 2.8). Поряд із тим, у дівчат подібного ефекту не виявлено (див. рис. 2.9). Вірогідно, криза середини навчання, пов'язана з розчаруванням у зробленому професійному виборі [155], загрожує

передусім представникам чоловічої статі, оскільки у суспільстві вони більше зорієнтовані на вибір «справи» життя, порівняно з особами жіночої статі.



**Рис. 2.8. Динаміка показників депресивності залежно від рівня емоційного інтелекту та курсу навчання на початок року (юнаки)**

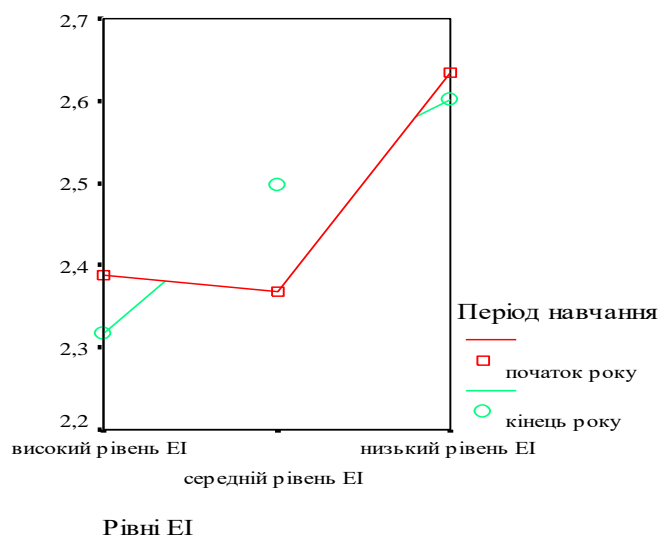
Загалом, зіставлення графічних репрезентацій на рис. 2.8 і рис. 2.9 дає підстави констатувати більш диференційований характер зв'язку між показниками депресивності та емоційного інтелекту у дівчат, ніж у юнаків. Як показано на рис. 2.9, більш високий рівень депресивності спостерігається у дівчат з низьким рівнем емоційного інтелекту, тоді як у юнаків з таким же рівнем емоційного інтелекту показники депресивності суттєво не вирізняються (див. рис. 2.8).



**Рис. 2.9. Динаміка показників депресивності залежно від рівня емоційного інтелекту та курсу навчання на початок року (дівчата)**

Отже, встановлено розбіжності у показниках депресивності залежно від рівня емоційного інтелекту та взаємодії факторів статі та курсу навчання.

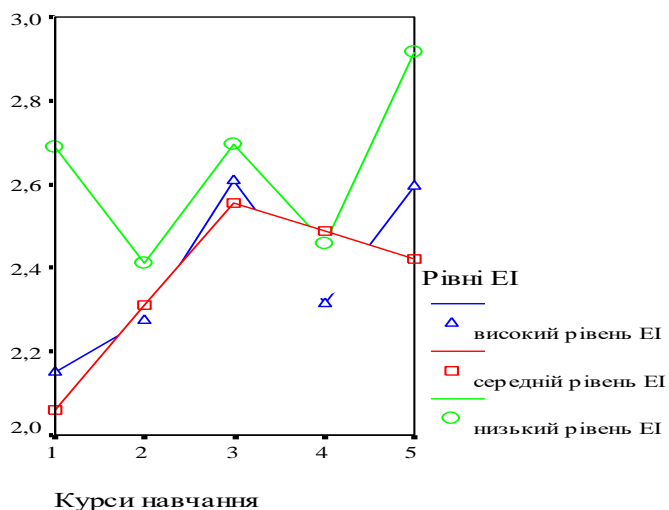
**2.3.1.2. Динаміка показників соціальної фрустрованості залежно від рівня емоційного інтелекту.** За даними повторних вимірювань було встановлено підвищення показників соціальної фрустрованості у студентів протягом навчального періоду, залежно від рівня емоційного інтелекту (рис. 2.10).



**Рис. 2.10. Динаміка показників соціальної фрустрованості студентів (n=200) залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання**

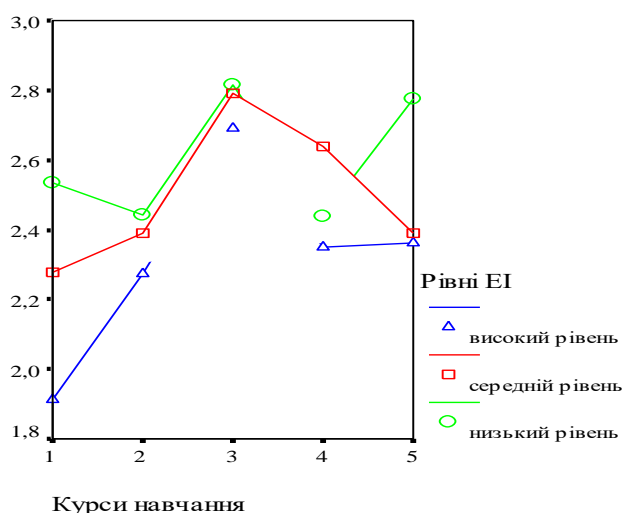
За даними, наведеними на рис. 2.10, найвищі показники фрустрованості зафіксовано у групі студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту, найнижчі – у студентів з високим та середнім рівнями емоційного інтелекту.

Також, було з'ясовано, що показники соціальної фрустрованості підвищуються у зв'язку з курсом навчання (див. рис. 2.11; рис. 2.12).



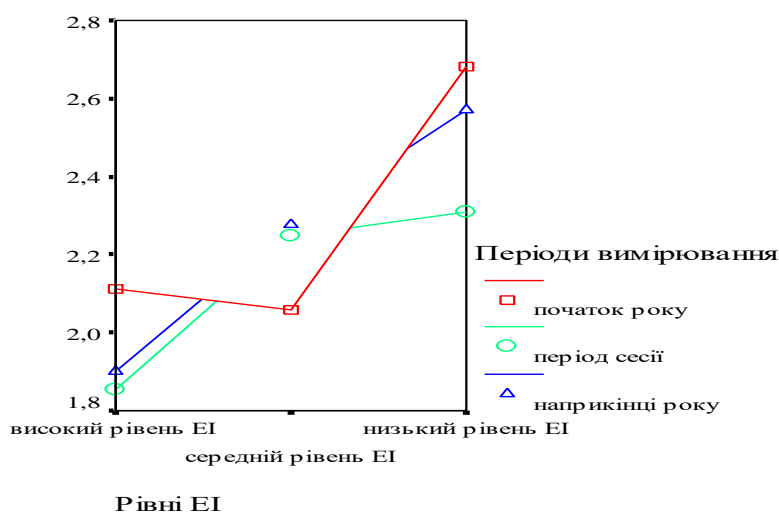
**Рис. 2.11.** Динаміка соціальної фрустрованості залежно від рівня емоційного інтелекту та курсу навчання на початок року

За даними повторних вимірювань, наведеними на рис. 2.11 і рис. 2.12, показники соціальної фрустрованості виявилися підвищеними у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту як на початку, так і наприкінці навчального року; при цьому найвищі показники фрустрованості спостерігаються у студентів I, III та V курсів навчання.



**Рис. 2.12.** Динаміка соціальної фрустрованості залежно від рівня емоційного інтелекту та курсу навчання наприкінці року

Показники соціальної фрустрованості студентів-першокурсників виявилися підвищеними на початку навчального року (рис. 2.13), що обумовлено стресогенністю первинного адаптаційного періоду.



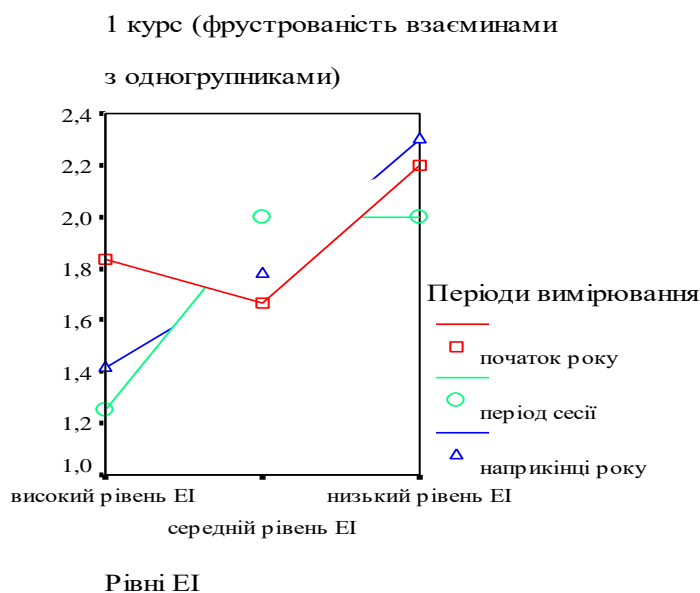
**Рис. 2.13. Динаміка показників соціальної фрустрованості студентів-першокурсників (n=40) залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання**

Як це показано на рис. 2.13, у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту соціальна фрустрованість поступово знижується протягом навчального року; у досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту фрустрованість дещо знижується в період сесії та знов досягає високого рівня наприкінці року. Ці дані засвідчують регулятивну роль емоційного інтелекту в процесі адаптації: в стресогенний період первинної адаптації у студентів з високим рівнем емоційного інтелекту самопочуття є більш комфортним, ніж у студентів з середнім та низьким рівнями.

Зниження соціальної фрустрованості студентів-першокурсників під час першої навчальної сесії можна пояснити незначним впливом стресогенних факторів в цей період у зв'язку із введенням кредитно-модульної системи навчання.

Стресогенність періоду первинної адаптації студентів-першокурсників суттєво пов'язана з процесом входження до новоствореної студентської групи, розподілом статусних внутрішньогрупових позицій. У ході дослідження було

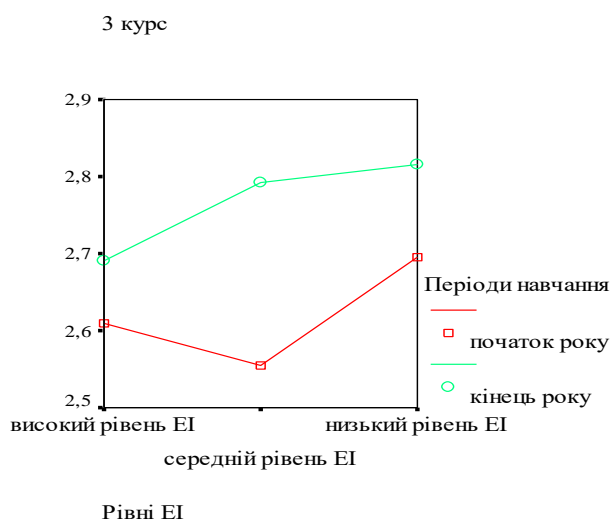
виявлено, що рівень соціальної фрустрованості одногрупниками досягає більш високого рівня у досліджуваних з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту (рис. 2.14).



**Рис. 2.14. Динаміка показників соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками у студентів-першокурсників (n=40) залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання**

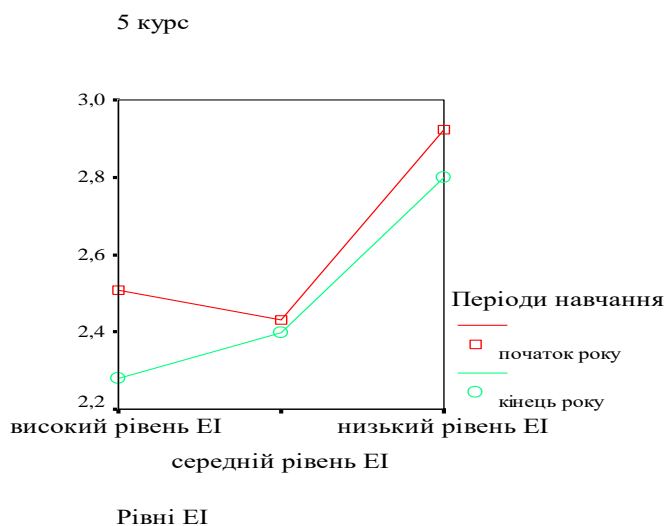
Як показано на рис. 2.14, у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту соціальна фрустрованість взаєминами з одногрупниками поступово знижується протягом періоду входження до новоствореної групи; у студентів з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту соціальна фрустрованість є більш вираженою, і дещо підвищується протягом зазначеного періоду. Ці дані свідчать про наявність емоційної напруженості у взаєминах з одногрупниками серед студентів з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту, що може утруднювати процес внутрішньогрупового спілкування.

На третьому курсі підвищення показників фрустрованості зафіксовано наприкінці року, при цьому найвищі показники виявлено у групі з низьким рівнем емоційного інтелекту (рис. 2.15).



**Рис. 2.15. Динаміка показників соціальної фрустрованості студентів третього курсу (n=40) залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання**

У студентів п'ятого курсу показники соціальної фрустрованості виявилися вище на початку року; найвищі показники також зафіксовано у групі студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту (рис. 2.16).



**Рис. 2.16. Динаміка показників соціальної фрустрованості студентів п'ятого курсу (n=40) залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду навчання**



Отримані дані показали, що дискомфортне емоційне самопочуття переважає у студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту, що обумовлено нерозвиненістю здатності до розуміння та управління власними емоціями.

Таким чином, встановлено вплив емоційного інтелекту на сферу емоційного самопочуття особистості в процесі адаптації – нами виявлено особливості динаміки емоційних станів студентів у стресогенні періоди навчання залежно від рівня їх емоційного інтелекту.

**2.3.2. Вплив емоційного інтелекту на показники соціально-психологічної адаптованості студентів.** У ході попереднього етапу дослідження нами було встановлено значимі розбіжності в прояві показників соціально-психологічної адаптованості за зовнішнім і внутрішнім критеріями залежно від рівня емоційного інтелекту (див. п. 2.2.3.). Це зумовило необхідність поглибленого аналізу особистісної (внутрішньої) адаптованості та соціальної (зовнішньої) адаптованості до стосунків у навчальній групі.

За методом багатомірного дисперсійного аналізу даних (MANOVA), було встановлено ефект впливу емоційного інтелекту на показники особистісної та соціальної адаптованості (додатки П.1-П.4). Отримані дані та їх аналіз подано нами нижче.

**2.3.2.1. Особистісна адаптованість залежно від рівня емоційного інтелекту**

**2.3.2.1.1. Адаптованість до себе.** Адаптація до себе, або самопристосування [164; 171; 215] визначається як пристосування до внутрішнього (особистісного) середовища: внутрішніх станів, власних характерологічних ознак, соціальних ролей, власних виборів, рішень, вчинків. В якості інтенціональних об'єктів адаптованості до себе виокремлюються характеристики зовнішності, інтелектуальні та емоційні особливості, результати власної діяльності, соціальний статус, образ власного «Я» [171, с.198].

У даному дослідженні в якості показників самоадаптованості було визначено особливості самосприйняття: оцінку власного образу «Я» (шкала

«прийняття себе» за методикою дослідження соціально-психологічної адаптованості К.Роджерса та Р.Даймонда) і характер ставлення до себе (позитивне / негативне ставлення до «Я» за методикою кольорових метафор І.Соломіна).

За результатами дисперсійного аналізу даних нами було встановлено ефект впливу емоційного інтелекту на когнітивно-оцінний компонент самоадаптованості та відсутність подібного ефекту впливу на показники емоційно-ціннісного компоненту (Таблиця 2.39; додаток П.1: табл. П.1.1 – П.1.5).

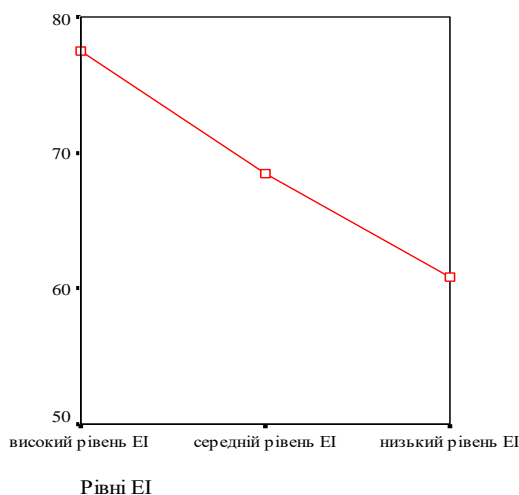
**Таблиця 2.39**

**Показники адаптованості до себе залежно від рівня  
емоційного інтелекту**

Компоненти	Показники адаптованості до себе	Середні значення (М) окремо по кластерним групам			F-критерій	Статистична достовірність (p)
		Високий рівень EI (n=31)	Середній рівень EI (n=84)	Низький рівень EI (n=35)		
Когнітивний	Прийняття себе	77,57	67,72	61,81	11,506	0,001
Емоційний	Ставлення до себе	6,16	5,70	6,09	0,288	Не значимо

**П р и м і т к а.** Дані наведено за результатами дослідження студентів I-V курсів (n=150).

За отриманими даними, ступінь прийняття себе обумовлена рівнем емоційного інтелекту: чим вище рівень здатності до розуміння та управління емоціями, тим більш позитивно оцінюються власні дії та вчинки (рис. 2.17).



**Рис. 2. 17. Показник «прийняття себе» залежно від рівня емоційного інтелекту**

Емоційне ставлення до власного «Я» виявилось незалежним від рівня емоційного інтелекту, тобто підсвідоме сприйняття себе є однаково позитивним у досліджуваних з високим та низьким рівнями емоційного інтелекту (див. табл. 2.39; діапазон значень позитивного ставлення – від 6 до 8).

Отже, рівень емоційного інтелекту обумовлює адаптацію до себе у сфері оціночних суджень («прийняття себе»). Емоційне ставлення до себе (сфера підсвідомості) не залежить від рівня емоційного інтелекту.

**2.3.2.1.2. Адаптованість до інших.** Адаптованість до інших виявляється у ступені прийняття та характері ставлення до найближчого оточення: членів сім'ї, друзів, одногрупників та ін. На даному етапі дослідження було проаналізовано наступні показники: ступінь прийняття інших (шкала «прийняття інших» за методикою дослідження соціально-психологічної адаптованості К.Доджерса та Р.Даймонда); характер ставлення до друзів, одногрупників (позитивне/негативне ставлення до означених категорій за методикою кольорових метафор І.Соломіна).

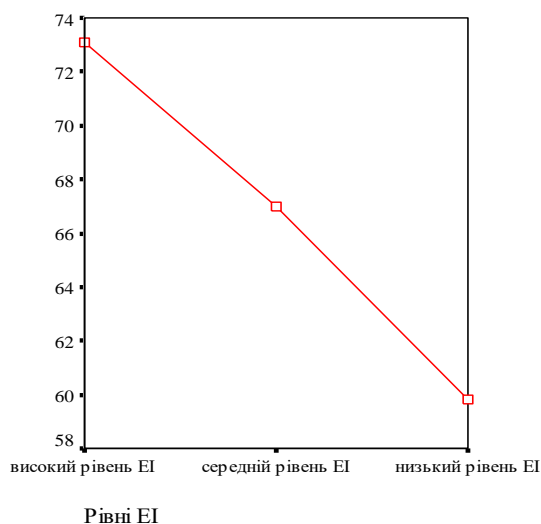
За результатами дисперсійного аналізу даних було встановлено ефект впливу емоційного інтелекту на когнітивну складову особистісної адаптованості – прийняття інших (Таблиця 2.40; додаток П.1: табл. П.1.6 – П.1.10).

**Показники адаптованості до оточення залежно від рівня  
емоційного інтелекту**

Компоненти	Показники адаптованості до інших	Середні значення (М) окремо по кластерним групам			F-критерій	Статистична достовірність (p)
		Високий рівень EI (n=31)	Середній рівень EI (n=84)	Низький рівень EI (n=35)		
Когнітивний	Прийняття інших	73,23	67,09	60,66	9,088	0,001
Емоційний	Ставлення до друзів	6,00	5,93	5,31	1,920	Не значимо
	Ставлення до одногрупників	4,81	4,88	4,17	1,470	

**П р и м і т к а.** Дані наведено за результатами дослідження студентів I-V курсів (n=150)

За даними дослідження, ступінь прийняття інших значно підвищується залежно від рівня емоційного інтелекту (рис. 2.18), що свідчить про позитивний вплив здатності до розуміння та управління емоціями на зміст уявлень про інших людей.



**Рис. 2.18. Показник «прийняття інших» залежно від рівня емоційного інтелекту**

Відсутність впливу рівня емоційного інтелекту на інші показники адаптованості, свідчить про їх відносну незалежність, тобто для досліджуваних з високим та низьким рівнями емоційного інтелекту є характерним однаково

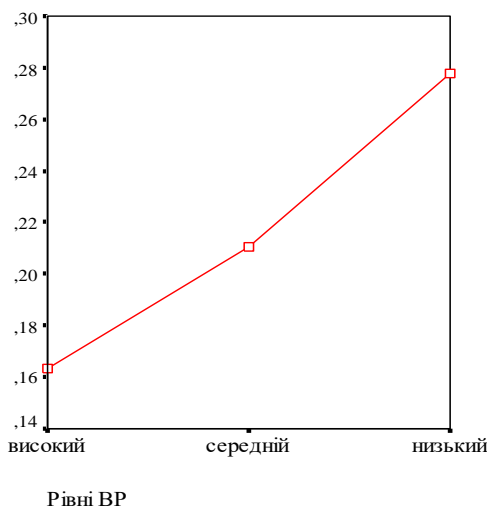
позитивне ставлення до найближчого оточення (див. табл. 2.40; діапазон значень позитивного ставлення – від 6 до 8).

Отже, адаптація до інших обумовлена впливом емоційного інтелекту у сфері прийняття (оцінки), та є незалежною від прояву емоційного інтелекту у сфері ставлення.

Загалом, отримані в ході дослідження дані, дають підстави констатувати наступне: здатність до усвідомлення та управління емоціями сприяє узгодженості когнітивного та емоційного компонентів особистісної адаптованості – у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту прийняття себе та інших гармонійно поєднується з позитивним ставленням до себе та інших; досліджувані з низьким рівнем емоційного інтелекту характеризуються суперечливим змістом адаптованості – позитивне ставлення до себе та інших у сфері емоційних переживань поєднується з неприйняттям себе та інших у сфері суджень та оцінки.

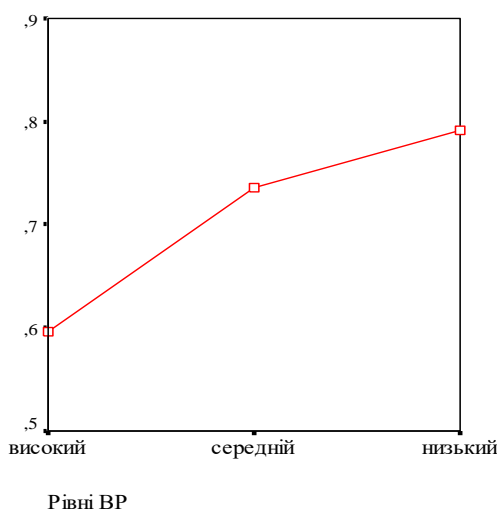
**2.3.2.2. Соціальна адаптованість до стосунків у групі.** Соціальна адаптованість характеризується як гармонійне взаємовідношення особистості і групи [168, с.38]. В якості основних параметрів соціальної адаптованості до стосунків у навчальній групі було досліджено показники статусу (соціометричного, комунікативного), характеристики міжособистісної взаємодії і коефіцієнт задоволеності взаєминами у групі.

За даними емпіричного дослідження, комунікативний статус у студентській групі несуттєво пов'язаний із загальним рівнем емоційного інтелекту, проте було встановлено ефект впливу окремих складових емоційного інтелекту на показники соціальної адаптованості (див. п. 2.2.3.3.). Результати багатомірного дисперсійного аналізу даних соціометричного дослідження (додаток П.2) підтверджують вплив здатності до усвідомлення власних емоцій на величину комунікативного статусу: встановлено, що у досліджуваних з низьким рівнем здатності до розуміння власних емоцій комунікативний статус вище, ніж у досліджуваних з високим рівнем зазначеної складової внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (рис. 2.19;  $p < 0,01$ ).



**Рис. 2.19. Величина комунікативного статусу залежно від рівня здатності до розуміння власних емоцій (ВР)**

Об'єм комунікації (кількісний показник соціально-психологічних контактів у групі), також переважає у досліджуваних з низьким рівнем раціонального компоненту внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (рис. 2.20;  $p < 0,01$ ).



**Рис. 2.20. Об'єм взаємодії залежно від рівня здатності до розуміння власних емоцій (ВР)**

Отже, зосередженість на власних емоційних переживаннях пов'язана зі зниженням популярності у групі та зменшенням об'єму комунікативних

контактів. Поряд із тим, ці дані можуть свідчити про вибірковість кола спілкування та осмисленість комунікативної поведінки.

Можна припустити наявність відмінностей в характері та спрямованості комунікативної поведінки залежно від рівня емоційного інтелекту: популярність серед одногрупників досліджуваних з низьким рівнем емоційного інтелекту є ситуативною, спілкування спрямованим, переважно, на поверховість комунікативних зв'язків – на їх об'єм, а не глибину; комунікативна поведінка досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту характеризується відносною популярністю, проте більш вираженою стабільністю й спрямованістю на авторитетне становище у навчальній групі.

З метою перевірки даного припущення було проаналізовано результати дослідження, проведеного засобом повторних соціометричних вимірювань – на початку (жовтень) та наприкінці навчального року (травень). У дослідженні прийняло участь 9 студентських груп загальною кількістю 177 осіб – 3 групи першого (n=63), та 6 груп другого курсів (n=114) психолого-педагогічного та історичного факультетів. Обробку даних соціометричного дослідження було проведено засобом порівняння середніх значень за t-критерієм для залежних вибірок (додаток П.3).

Порівняння середніх значень показників соціальної адаптованості досліджуваних з різними рівнями емоційного інтелекту виявило значимі розбіжності щодо динаміки показників у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту. За даними табл. 2.41 спостерігається тенденція до зниження комунікативного статусу у студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту, тоді як у студентів з середнім та високим рівнями емоційного інтелекту статус залишається, переважно, стабільним.

**Динаміка показників адаптованості до взаємин у групі залежно від  
рівня емоційного інтелекту**

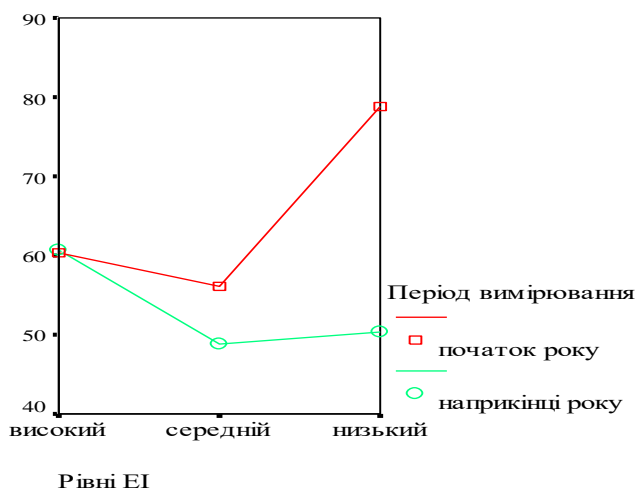
Показники соціальної адаптованості		Середні значення (М) в гр. з високим рівнем ЕІ	Статистична достовірність (р)	Середні значення (М) в гр. з середнім рівнем ЕІ	Статистична достовірність (р)	Середні значення (М) в гр. з низьким рівнем ЕІ	Статистична достовірність (р)
Комунікативний статус	1 замір	0,19	0,525	0,18	0,207	0,22	0,198
	2 замір	0,18		0,17		0,19	
Задоволеність взаєминами	1 замір	69,68	0,450	62,84	0,078	79,14	<b>0,020</b>
	2 замір	63,56		54,76		61,21	
Взаємність виборів	1 замір	2,11	0,881	2,16	0,086	2,76	<b>0,005</b>
	2 замір	2,08		1,90		2,03	
Комунікативна експансивність	1 замір	4,14	<b>0,007</b>	4,12	<b>0,014</b>	4,03	<b>0,037</b>
	2 замір	3,71		3,78		3,67	

Примітка. Статистично значимі розбіжності у таблиці виділено жирним шрифтом.

Коефіцієнт задоволеності взаєминами у групі також знижується у студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту, що обумовлено втратою взаємних міжособистісних зв'язків у поєднанні зі стійким прагненням до комунікативної взаємодії (за даними табл. 2.41 спостерігається суттєве зниження показника взаємності виборів та відносна стабільність показника комунікативної експансивності у даній групі). У студентів з високим рівнем емоційного інтелекту задоволеність взаєминами у групі характеризується більшою стабільністю, що обумовлено незмінністю показника взаємовиборів (див. табл. 2.41).

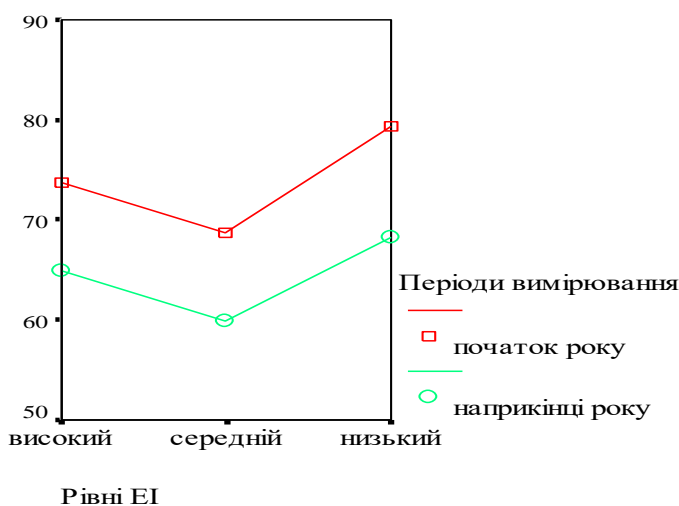
За результатами аналізу динаміки показника задоволеності внутрішньогруповими взаєминами у зв'язку з курсом навчання, спостерігається більш різке зниження його значень наприкінці року у студентів-першокурсників (див. рис. 2.21; рис. 2.22).





**Рис. 2.21. Показник задоволеності внутрішньогруповими взаєминами у студентів-першокурсників залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду вимірювання**

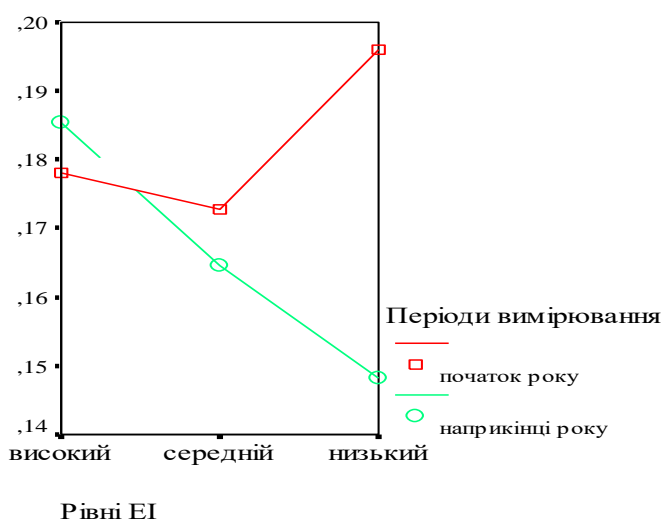
У студентів другого курсу показник задоволеності взаєминами знижується рівномірно та незалежно від рівня емоційного інтелекту, тоді як у студентів-першокурсників цей показник знижується лише у осіб з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту.



**Рис. 2.22. Показник задоволеності внутрішньогруповими взаєминами у студентів другого курсу залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду вимірювання**

За даними соціометричного дослідження вибірки студентів-першокурсників, спостерігається зниження їх комунікативного статусу залежно

від рівня емоційного інтелекту протягом первинного періоду розподілу статусних позицій у групі (рис. 2.23).



**Рис. 2.23. Динаміка показників комунікативного статусу студентів-першокурсників залежно від рівня емоційного інтелекту та періоду вимірювання**

Як показано на рис. 2.23 спостерігається зниження комунікативного статусу у студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту, та відносна стабільність – у студентів з середнім та високим рівнями емоційного інтелекту. Наведені дані пояснюються положенням про динаміку детермінації статусу: за даними Я.Коломинського, на перших етапах спілкування більш значимими є емоційно-динамічні якості, на подальших етапах детермінація змінюється – ведуча роль належить особистісним характеристикам та особливостям поведінки [105, с.328]. Відповідно до зазначеного положення, зниження комунікативного статусу у студентів з низьким рівнем емоційного інтелекту може бути обумовлено недостатнім розвитком здатності до розуміння та управління емоціями інших.

Отже, рівень емоційного інтелекту впливає на сферу комунікативної поведінки – студенти з високим рівнем здатності до розуміння та управління емоціями займають більш стабільні статусні позиції у навчальній групі.

**2.3.2.3. Зв'язок між рівнем емоційного інтелекту, величиною соціометричного статусу та рівнем особистісної адаптованості.** За результатами співставлення показників соціально-психологічної адаптованості засобом кростабуляції (за критерієм  $\chi$ -квадрат) було підтверджено зв'язок між величиною соціометричного статусу та рівнем особистісної адаптованості залежно від рівня емоційного інтелекту (додаток Р.1).

Як показано у табл. 2.42, «популярні» у групі студенти (досліджувані зі статусом «зірка» і «бажаний») мають вищі показники внутрішньоособистісної адаптованості, ніж «непопулярні» (досліджувані зі статусом «відтиснутий» та «ізолюваний»). Отже, укріплення лідерських позицій у групі сприяє посиленню відчуття психологічного благополуччя.

*Таблиця 2.42*

**Співставлення показників внутрішньоособистісної та соціальної адаптованості у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту**

Групи досліджуваних		Рівні ЕІ (у % від загальної кількості опитуваних)			Загальна вибірка (у%)
За величиною соціометричного статусу	За рівнем особистісної адаптованості	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	
«Популярні»	Високий рівень	14,1	8,7	3,3	26,1
	Середній рівень	9,8	41,3	19,6	70,7
	Низький рівень	0	1,1	2,2	3,3
«Непопулярні»	Високий рівень	8,6	8,6	0	17,2
	Середній рівень	6,9	51,7	13,8	72,4
	Низький рівень	0	3,4	6,9	10,3

Поряд із тим, у досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту, незалежно від рольових позицій у групі, невираженими є ознаки психологічного неблагополуччя – показники особистісної адаптованості знаходяться вище, або у межах норми (див. табл. 2.42).

У досліджуваних з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту несприятливий соціометричний статус у групі пов'язаний зі зниженням показників особистісної адаптованості, що свідчить про їх взаємозалежність –

зниження величини соціометричного статусу супроводжується порушенням внутрішньої конгруентності.

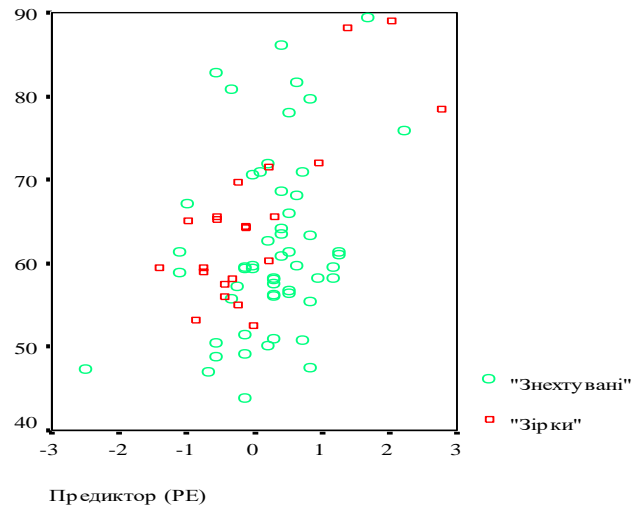
У ході дослідження було встановлено, що відчуття внутрішнього благополуччя студентів зумовлено впливом окремих складових емоційного інтелекту. За результатами регресійного аналізу (метод простої лінійної регресії), спрямованого на вимірювання лінійного співвіднесення між залежною змінною та незалежною (предиктором) [138, с. 238], було встановлено різnorідний характер впливу окремих складових емоційного інтелекту на загальний показник особистісної адаптованості (додаток Р.2). У студентів із сприятливим соціометричним статусом 60% дисперсії ( $p < 0,001$ ) особистісної адаптованості обумовлено впливом здатності до розуміння емоцій і 45% дисперсії ( $p < 0,001$ ) особистісної адаптованості – впливом здатності до управління емоціями. У студентів з несприятливим соціометричним статусом раціональний компонент емоційного інтелекту (здатність до розуміння емоцій) пояснює лише 9% дисперсії ( $p < 0,05$ ) особистісної адаптованості, і 16% ( $p < 0,01$ ) цієї змінної обумовлено впливом регулятивного компоненту емоційного інтелекту – здатності до управління емоціями (див. табл. 2.43).

**Таблиця 2.43**

**Значимі предиктори внутрішньоособистісної адаптованості  
окремо по групах «зірок» і «знехтуваних»**

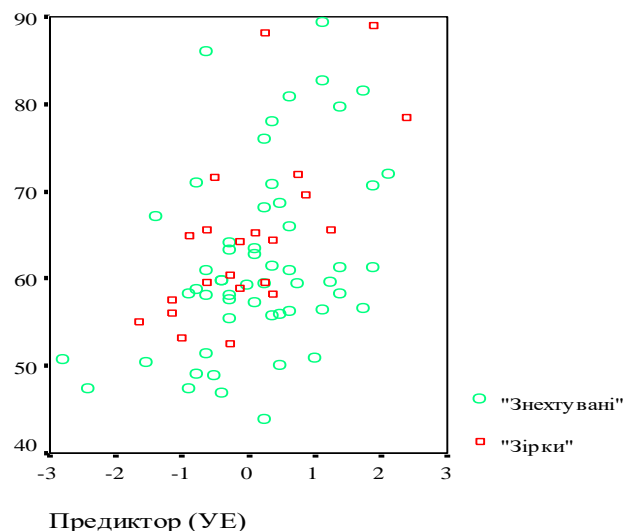
Групи досліджуваних	Незалежні змінні	Значення бета-кофіцієнтів	p	Коефіцієнт детермінації ( $R^2$ )
«Зірки» (n=22)	EI (PE)	0,775	0,001	0,601
	EI (UE)	0,674	0,001	0,454
«Знехтувані» (n=55)	EI (PE)	0,315	0,05	0,099
	EI (UE)	0,401	0,01	0,161

Регресійні діаграми (рис. 2.24, рис. 2.25) відображають лінійний характер залежності між змінними емоційного інтелекту та особистісної адаптованості залежно від соціометричного статусу. У «популярних» студентів відчуття внутрішнього благополуччя обумовлено, переважно, здатністю до розуміння емоцій, у «непопулярних» – здатністю до управління емоціями.



**Рис. 2.24. Регресійна діаграма лінійної залежності емоційного інтелекту (здатності до розуміння емоцій) та особистісної адаптованості**

Наведені регресійні діаграми (рис. 2.24; рис. 2.25) репрезентують більш виражений зв'язок між емоційним інтелектом та особистісною адаптованістю у групі досліджуваних з високим соціометричним статусом, що узгоджується з положенням соціальної психології про єдність свідомості та переживання, про роль рефлексії в успішності функціонування людини в якості суб'єкта пізнання та спілкування [134; 135; 163].



**Рис. 2.25. Регресійна діаграма лінійної залежності емоційного інтелекту (здатності до управління емоціями) та особистісної адаптованості**

Отримані дані засвідчують, що у «популярних» та «непопулярних» серед одногрупників студентів відмінними є засоби досягнення внутрішнього благополуччя: у «популярних» актуалізується здатність до розуміння емоцій (раціоналізація та усвідомлення емоційних переживань), у «непопулярних» – здатність до управління емоціями (нейтралізація емоційних переживань).

Актуалізація здатності до розуміння емоцій у студентів з високим соціометричним статусом обумовлена потребою у рефлексії емоційних переживань, пов'язаних з процесом спілкування, що сприяє успішності комунікативної взаємодії. Актуалізація здатності до управління емоціями у студентів з низьким соціометричним статусом пов'язана з необхідністю досягнення стану рівноваги – прагненням до подолання дискомфортних переживань, що супроводжують процес спілкування. Отже, у сфері комунікативної поведінки емоційний інтелект водночас виконує рефлексивну та регуляторну роль.

**2.3.3. Сфери та особливості впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості.** Аналіз даних емпіричного дослідження дозволив нам виявити сфери впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості до студентського середовища (табл. 2.44).

*Таблиця 2.44*

**Сфери та показники соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища, на які впливає емоційний інтелект**

	Сфери соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища, на які впливає емоційний інтелект		
	когнітивна	емоційна	поведінкова
<b>Показники соціально-психологічної адаптації особистості</b>	Узгодженість системи уявлень про себе та про інших	Комфортність емоційного самопочуття	Взаємність виборів; укріплення статусних позицій у групі

У процесі соціально-психологічної адаптації студентів здатність до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей обумовлює ступінь внутрішньої узгодженості системи оцінок у осіб з високим соціометричним

статусом. Це засвідчує опосередковану роль емоційного інтелекту у рефлексії емоційних переживань, пов'язаних із процесом внутрішньогрупового спілкування.

У стресогенні періоди студентського життя (період входження до новоствореної навчальної групи, «екватор» навчання, завершення навчання) роль емоційного інтелекту виявляється у регуляції та стабілізації емоційних станів.

У процесі соціально-психологічної адаптації до навчальної групи, рівень емоційного інтелекту обумовлює статусне положення та характер міжособистісної взаємодії у внутрішньогрупових взаєминах. Встановлено, що студенти з високим рівнем емоційного інтелекту займають більш стабільні статусні позиції у групі, характеризуються більш сталою системою взаємних виборів, ніж студенти з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту.

Відповідно до положення про рівні сформованості емоційного інтелекту (за Е.Л.Носенко), високий рівень емоційного інтелекту пов'язаний з найвищим рівнем розвитку внутрішнього світу людини, гармонійним співвіднесенням внутрішнього і зовнішнього [146, с. 113]. У проведеному нами дослідженні також встановлено роль емоційного інтелекту у гармонійному поєднанні внутрішнього (уявлення, переживання) і зовнішнього (комунікативна поведінка). Зокрема, для досліджуваних з високим рівнем емоційного інтелекту характерним є внутрішнє благополуччя (узгодженість системи уявлень, комфортність емоційного самопочуття) у поєднанні зі зовнішнім (авторитетність та стабільність статусних позицій у групі); тоді як для досліджуваних із середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту переважаючим є зовнішнє благополуччя (популярність серед одногрупників) всупереч внутрішнім переживанням.

Отже, встановлено позитивний характер впливу емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію студентів, що полягає в усвідомленні емоційних переживань, регуляції емоційних станів в процесі адаптації. Особливості впливу емоційного інтелекту на показники соціально-

психологічної особистості до студентського середовища виявлено у когнітивній (узгодженість уявлень про себе та про інших), емоційній (комфортність емоційного самопочуття у стресогенні періоди навчання) та поведінковій (стабільність статусних позицій у групі) сферах соціально-психологічної адаптації.

### **Висновки до другого розділу.**

1. Результати емпіричного дослідження показали недостатній рівень сформованості емоційного інтелекту студентів: більше половини досліджуваних характеризуються середнім та низьким рівнями прояву емоційного інтелекту. Найменш вираженою у досліджуваних є здатність до розуміння емоцій.
2. Виявлено гендерні відмінності у рівні прояву регулятивного компоненту внутрішньоособистісного емоційного інтелекту: більш високий рівень здатності до управління власними емоціями, контролю експресії переважає у юнаків.
3. Емпірично доведено зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів, що виявляються на процесуальному (суб'єктному) та результативному (особистісному) рівнях.
4. На процесуальному рівні характеристики соціально-психологічної адаптації студентів виявляються у способах подолання дискомфортних емоційних станів: високий рівень сформованості емоційного інтелекту пов'язаний з усвідомленістю, середній рівень емоційного інтелекту – з варіативністю подолання та нейтралізацією, низький рівень емоційного інтелекту – з витісненням фрустраційних, депресивних переживань в процесі адаптації.
5. На результативному рівні характеристики соціально-психологічної адаптації студентів виявляються у співвіднесенні внутрішнього (особистісна конгруентність) і зовнішнього (соціометричний статус) компонентів соціально-психологічної адаптованості: високий рівень емоційного



інтелекту характеризується гармонійним поєднанням внутрішнього і зовнішнього компонентів адаптованості (конгруентність уявлень, сприятливий статус), середній та низький рівні емоційного інтелекту – переважанням зовнішнього компоненту адаптованості над внутрішнім (сприятливі статусні позиції у групі, але недостатня конгруентність уявлень).

6. Емпірично встановлено, що особливості впливу емоційного інтелекту проявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища.
7. Виявлено опосередкований вплив складових емоційного інтелекту на сферу внутрішньоособистісних (суб'єктивних) уявлень: у студентів з високим соціометричним статусом узгодженість системи уявлень обумовлена здатністю до розуміння емоцій (рефлексія емоційних переживань), у студентів з низьким соціометричним статусом – здатністю до управління емоціями (контроль та регуляція переживань), що узгоджується з положенням соціальної психології про єдність свідомості та афекту.
8. У стресогенні періоди студентського життя (період входження до новоствореної навчальної групи, «екватор» навчання, випускний період) у студентів з низьким та середнім рівнями емоційного інтелекту спостерігається більш виражена дискомфортність емоційних станів, ніж у студентів з високим рівнем емоційного інтелекту.
9. У сфері комунікативної поведінки рівень складових емоційного інтелекту обумовлює статусне положення у групі: популярність/непопулярність серед одногрупників, стабільність статусних позицій, об'єм комунікативної взаємодії. Встановлено, що студенти з високим рівнем емоційного інтелекту займають більш стабільні статусні позиції у групі, характеризуються більш сталою системою взаємних виборів, ніж студенти з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту.

10. На етапі первинної соціально-психологічної адаптації рівень емоційного інтелекту обумовлює характеристики включеності в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків – задоволеність внутрішньогруповими стосунками, сталість системи взаємовиборів у студентів-першокурсників. Це засвідчує актуальність розробки спеціальних засобів, спрямованих на оптимізацію соціально-психологічної адаптації студентів.

Загальні результати констатуючого етапу дослідження висвітлені в таких публікаціях: [64; 66; 67; 68].

### **РОЗДІЛ 3**

## **АКТИВІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СПОСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

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

психологічної адаптації особистості: стабілізації емоційного самопочуття, укріпленню статусних позицій у навчальній групі. У даному розділі обґрунтовано та представлено програму сприяння розвитку емоційного інтелекту, проаналізовано результати її експериментальної апробації на студентах-першокурсниках гуманітарних спеціальностей.

### **3.1. Методика організації експериментального дослідження**

Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту студентів-першокурсників гуманітарних спеціальностей є актуальним у декількох аспектах: по-перше дослідниками зазначається, що проекти підтримки процесу соціально-психологічної адаптації є особливо корисними саме на гуманітарних факультетах у зв'язку з недостатньо вираженою потребою у спілкуванні порівняно зі студентами інших факультетів. Вже на перших курсах важливо сприяти поглибленню стосунків в студентських групах, які можуть скласти підвалини соціальної інтегрованості молоді навіть після закінчення ВНЗ [174, с. 109-110]. По-друге, набуття студентами необхідних навичок та вмінь в емоційній сфері на первинному етапі адаптації сприятиме подоланню ними кризових переживань, пов'язаних з процесом соціально-психологічної адаптації, на старших курсах. По-третє, цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту студентів-першокурсників слугуватиме профілактиці емоційного здоров'я осіб юнацького віку, оскільки сучасне «технологізоване» життя негативно відбивається саме на емоційній сфері [87; 170; 243].

Не зважаючи на дієвість цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту, про що зазначається в літературі [239; 245], наводяться також критичні зауваження щодо організації системного тренінгового впливу: у зв'язку з недостатньою операціоналізацією поняття емоційного інтелекту [102], внаслідок відсутності чітких критеріїв вимірювання ефективності програм

розвитку емоційного інтелекту [179], у зв'язку з обмеженістю впливу системи тренінгів на розвиток емоційної сфери в цілому [141].

Поряд із тим, у літературі вже представлено результати досліджень, які засвідчують продуктивність цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту [126; 179; 249; 251], довільне підвищення рівня окремих складових емоційного інтелекту [100; 132; 178; 209] шляхом організації зовнішнього (тренінгового) впливу. Вченими наводяться, також, характеристики фаз тренінгового розвитку емоційного інтелекту, запропоновано методи розвитку [240]. В якості однієї з найбільш перспективних областей розвитку емоційного інтелекту виокремлюється сфера освіти [179].

Загалом у психологічній літературі зазначається, що презентація тренінгових програм розвитку емоційного інтелекту повинна базуватися на принципах наукової обґрунтованості та технологічної розробленості [65; 179]. У зв'язку із цим, метою даного етапу роботи є обґрунтування, розробка та впровадження авторської програми сприяння розвитку емоційного інтелекту як способу оптимізації соціально-психологічної адаптації студентів.

#### **Завдання дослідження:**

- 1) розробка програми сприяння розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників (спецкурсу «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти», соціально-психологічного тренінгу «Розвиток емоційного інтелекту»);
- 2) експериментальна апробація спецкурсу та тренінгу;
- 3) вимірювання ефективності програми розвитку емоційного інтелекту.

Зміст програми спецкурсу спрямований на стимулювання мотиваційної сфери студентів – створення позитивної установки щодо активізації потреби у самопізнанні та самозмінюванні. Зміст програми тренінгу передбачає комплексний вплив на когнітивну (оцінка), емоційну (переживання) та поведінкову (комунікативна поведінка) сфери особистості.

**Принципи організації та впровадження тренінгу.** Програма тренінгу ґрунтується на основних принципах соціально-психологічної тренінгової

практики – встановлення зв'язку (афіліація), співпереживання, прийняття інших, пізнавальна обробка досвіду (О.О.Бодальов, Ю.М.Ємельянов, Г.І.Марасанов, М.І.Найдьонов, Л.А.Петровська, Т.С.Яценко [128; 135; 160; 163; 234]). Базовим принципом є включення суб'єкта до процесу тренінгової взаємодії, у якому задіяно три основних сфери: когнітивна, емоційна, поведінкова – зміна однієї з яких, призводить до зміни всіх інших [234, с. 89]. Теоретичним підґрунтям розробленої програми є положення про адаптивну та стресозахисну функції емоційного інтелекту (Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига [146]), адаптаційний потенціал емоційного інтелекту (І.Ф.Аршава [16]), роль емоційного інтелекту в процесі соціально-психологічної адаптації (авторське положення [71]). У процесі розробки тренінгу було враховано положення про вікові особливості розуміння емоцій (Є.П.Льїн [87, с. 418]), про сенситивний розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту у юнацькому віці (О.І.Власова [47, с. 282]).

Загальна концептуальна модель розвитку емоційного інтелекту побудована у руслі гуманістичної парадигми та суб'єктно-вчинкового підходу [95; 97; 118]. Внутрішню концепцію тренінгу виражено у діаді – «усвідомлення переживань – усвідомлення вибору», що відображає сприйняття студента як суб'єкта переживання емоцій, та зорієнтоване на гармонізацію внутрішньої (оцінка, переживання) та зовнішньої (статусні позиції) сторін спілкування.

Програму тренінгу спрямовано на *активізацію включеності особистості в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків*. За різновидом тренінг належить до групи тренінгів навичок та вмінь.

**Методичне забезпечення сприяння розвитку емоційного інтелекту.** Основні засоби тренінгової роботи пов'язані з прийомами соціально-психологічної рефлексії та соціально-психологічної перцепції – осмислення власних переживань, переживань інших в процесі комунікативної взаємодії [105; 135; 160]. Поряд із тим, запропонований тренінг відрізняється від традиційних засобів впливу, спрямованих на оптимізацію внутрішньогрупової статусної структури [105, с. 344]; предмет тренінгового впливу складають не

внутрішньогрупові взаємини, а переживання особистості у процесі внутрішньогрупової взаємодії. В якості найбільш продуктивних методів розвитку емоційного інтелекту було застосовано базові методичні прийоми соціально-психологічного тренінгу (групова дискусія, рольова гра [160]) та засоби арттерапії (танцювальна терапія, музикотерапія та ін.).

Вибір арттерапевтичних технік зумовлений наступними положеннями:

1) арттерапія сприяє гармонізації особистості засобом розвитку здатності до самовираження та самопізнання; 2) арттерапія забезпечує підвищення адаптаційних можливостей людини у повсякденному житті [152, с.166].

Застосування технік арттерапії у ході соціально-психологічного тренінгу засвідчує їх ефективність [48; 130; 152; 167; 234].

**Процедура впровадження програми сприяння розвитку емоційного інтелекту.** Програму було реалізовано у формі групового експерименту методом паралельних груп – спостереженні двох груп осіб, зрівняних за складом, але які знаходяться у різних умовах: одна (експериментальна група) підлягає впливу, а друга (контрольна група) – ні [124, с.46].

Експеримент проводився на базі Чернігівського державного університету протягом 2007-2008 рр. Програму сприяння розвитку емоційного інтелекту було впроваджено у першому семестрі (жовтень – грудень); діагностичні зрізи було проведено у вересні (до експерименту) та у квітні (після експерименту).

До експерименту було залучено 67 осіб студентів-першокурсників спеціальності «Соціальна педагогіка», що увійшли до складу експериментальної (n=33) та контрольної груп (n=34). Комплектування груп відбувалося у відповідності до загальних рекомендацій (відносно гомогенності/гетерогенності, відсутності психічних розладів, добровільності, кількісного складу групи) [41; 130; 152]. За основними параметрами сформовані групи практично не відрізнялися (Таблиця 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Характеристики складу експериментальної та контрольної груп**

Групи	Константні змінні
-------	-------------------

	Стать		Вік	
	чол.	жін.	17 р.	18 р.
Експериментальна (n=33)	7	26	24	9
Контрольна (n=34)	7	27	23	11

В якості незалежної змінної розглядалося впровадження програми розвитку емоційного інтелекту, яка включає в себе спецкурс та соціально-психологічний тренінг, які виступили засобами впливу. Об'єктами впливу було визначено багатомірні залежні змінні: рівень емоційного інтелекту; коефіцієнт задоволеності взаєминами у групі, рівень соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками; показник взаємності виборів, комунікативний статус у студентській групі.

**Методики вимірювання ефективності програми сприяння розвитку емоційного інтелекту.** З метою вивчення ефективності програми було застосовано комплекс методик для вимірювання залежних змінних: опитувальник ЕмІн Д.Люсіна (рівень емоційного інтелекту), методика дослідження рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко (рівень соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками), соціометричний тест (коефіцієнт задоволеності взаєминами, показник взаємності виборів, комунікативний статус).

Результати впровадження програми сприяння розвитку емоційного інтелекту було проаналізовано за наступними критеріями: 1) об'єктивним – кількісні зміни експериментальних показників; 2) суб'єктивно-оціночним – оцінка учасниками експерименту інформативної насиченості програми та можливості застосування набутих навичок та вмінь.

Результати експериментального дослідження було піддано математико-статистичній обробці даних засобом комп'ютеризованої програми SPSS for Windows версії 11.0 (описова статистика, порівняння середніх значень за t-критерієм) та аналітико-інтерпретативним методам якісної обробки даних.

### **3.2. Зміст програми сприяння розвитку емоційного інтелекту студентів-першокурсників**

**3.2.1. Програма спецкурсу «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти».** Програму спецкурсу спрямовано на розвиток когнітивної сфери та стимулювання мотиваційної сфери учасників експерименту. За змістом програма складається із лекційного курсу та комплексу занять діагностично-інформативного характеру (Таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

### Навчально-тематичний план спецкурсу

#### «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти»

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

### Навчальна програма спецкурсу

#### «Феноменологія емоційного інтелекту: соціально-психологічні аспекти»

#### Лекційні заняття:

#### Тема 1. Емоційний інтелект (ЕІ) як психологічний феномен

Емоційний інтелект як здатність до розуміння та управління емоціями. Витоки дослідження ЕІ (Г.Гарднер, К.Ізард, О.Саннікова, О.Чебикін). Сучасні теорії ЕІ: «модель здібностей» (Д.Карузо, Дж.Майер, С.Саловей), «еклектичні моделі» (Р.Бар-Он, Д.Гоулмен, Д.Люсин, К.Петридес, А.Фенхейм). Концептуалізація ЕІ в роботах вітчизняних дослідників: «емоційне самоусвідомлення» (О.Власова), «емоційна розумність» (Е.Носенко), «емоційна освіченість» (О.Приймаченко). Теоретико-методологічний аналіз змісту понять, суміжних з областю дослідження ЕІ: «соціальний інтелект», «емоційна компетентність», «емоційне мислення». Емоційні здібності (емоційна пам'ять, емоційний слух). Сім міфів про ЕІ (Г.Орме).



## **Тема 2. ЕІ як соціально-значуща властивість особистості**

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

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

## **Тема 3. Соціально-психологічний потенціал ВЕІ та МЕІ**

Внутрішньоособистісний ЕІ – розуміння та управління власними емоціями. Трьохкомпонентна структура розуміння емоцій: розпізнавання, ідентифікація, усвідомлення (за Д.Люсиним). «Афективно-когнітивна обмеженість» як прояв утруднення вербалізації власних емоцій. Визначення поняття «управління емоціями». Типи стратегій управління власними емоціями: інструментальні (контроль емоційної поведінки) та рефлексивні (когнітивні форми реагування). Контроль експресії як складова внутрішньоособистісного ЕІ. Типи експресивної поведінки (гіпермімія, помірність експресії, гіпомімія). Форми контролю експресивної поведінки (стриманість, маскування, придушення, симуляція). Міжособистісний ЕІ – розуміння та управління емоціями інших людей. Дворівнева система розуміння емоцій інших: розуміння емоцій через експресію (розпізнавання емоцій), інтуїтивне розуміння емоцій (емпатія, проникливість). Вікові та гендерні

відмінності у сприйнятті мімічної експресії. Визначення та структурні компоненти емпатії. Теорія емпатійного альтруїзму. Обмежені форми вияву емпатії: «формальна емпатія» (Л.Стрелкова), аутоемпатія (О.Орищенко). Психологічна проникливість. Управління емоціями інших людей: маніпулятивний і фасилітаційний вплив. Маніпулятивна спрямованість емоційного впливу (маніпулювання почуттями, «емоційний шантаж»). Фасилітаційний вплив (К.Роджерс). Емоційна фасилітаційність (М.Казанжи).

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

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

#### **Тема 5. Роль ЕІ в подоланні стресових станів**

Емоційний стрес. Змінення інтелектуальних процесів в ситуаціях стресу. Когнітивні фактори, що впливають на розвиток стресу. Типи стресових переживань за Л.Лепіховою, Т.Титаренко (фрустрація, внутрішній конфлікт, життєва криза). Когнітивні аспекти переживання стресових станів (депресивних, фрустраційних). Емоційне неблагополуччя і депресивність (А.Подольский). Фрустраційна поведінка: агресія, егресивна поведінка, афект неадекватності. Фрустраційна толерантність. Адаптаційне реагування в стресових ситуаціях – захисний (психологічний захист) та конструктивний (подолання, опанування, копінг-стратегії) стилі реагування. «Подолання» та «опанування» в стресових ситуаціях. Можливості самоопанування складної життєвої ситуації та ресурси індивідуального контролю (Т.Титаренко). Вибір копінг-стратегій у зв'язку з рівнем емоційного інтелекту. Продуктивність емоційно-орієнтованих та проблемно-орієнтованих копінг-стратегій.

## **Тема 6. Значення ЕІ в сфері комунікативної поведінки**

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

## **Тема 7. Актуальні проблеми феноменології ЕІ**

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

По закінченні лекційного курсу було проведено комплекс практичних занять інформаційно-діагностичного характеру. Зміст занять спрямовано на самопізнання учасниками експериментальної групи власних можливостей у сфері комунікативної взаємодії та спілкування. В ході практичних занять нами було використано наступні методиками: «тести EQ» [76], відкрите ранжирування групи, рольова соціометрія [160], опитувальник WOCQ [219]. Діагностичні дані, отримані по цим методикам, було проаналізовано учасниками експерименту в процесі занять під нашим керівництвом.

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

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

Мета тренінгу: розвиток здатності до розуміння та управління власними емоціями, емоціями інших людей, що сприятиме ефективності процесу соціально-психологічної адаптації особистості – стабілізації емоційного самопочуття, укріпленню структурно-рольових позицій у навчальній групі.

Завдання тренінгу:

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

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

Програма тренінгу складається з двох блоків – «Розвиток внутрішньоособистісного емоційного інтелекту», «Розвиток міжособистісного емоційного інтелекту», – загальною кількістю 24 години (Таблиця 3.3).

**Таблиця 3.3**

**Програма тренінгу «Розвиток емоційного інтелекту»**

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

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

Продовж. табл. 3.3

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

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

### 3.3. Результати апробації експериментальної програми в процесі соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників

За результатами постекспериментального вимірювання ефективності програми розвитку емоційного інтелекту було отримано дані, які виявили значимі розбіжності між результативними показниками експериментальної та контрольної вибірок. Нижче наведено результати математико-статистичної

обробки даних експериментального дослідження за допомогою комп'ютеризованої програми SPSS (описова статистика, t-критерій Ст'юдента між залежними вибірками) та стислий аналіз отриманих даних.

**3.3.1. Результати дослідження показників емоційного інтелекту.** За результатами первинної обробки даних дослідження показників емоційного інтелекту, проведеного до та після впровадження експериментальної програми (вираховування середніх значень, стандартного відхилення коефіцієнтів асиметрії та ексцесу) було виявлено, що емпіричні дані, отримані за результатами опитувальника ЕмІн, відповідають нормальному розподілу даних. Це уможливує застосування методів параметричної статистики як засобу дослідження експериментальних показників.

За результатами вираховування t-критерію Ст'юдента для залежних вибірок, виявлено значимі розбіжності у показниках емоційного інтелекту експериментальної групи порівняно з даними контрольної групи (Таблиця 3.4).

За наведеними даними, показники здатності до розуміння та управління власними емоціями, емоціями інших, – значимо підвищилися у представників експериментальної групи після впровадження програми розвитку емоційного інтелекту. Незмінюваність показників контролю експресії пояснюється відсутністю спеціально організованого тренінгового впливу, у зв'язку з оптимальним ступенем сформованості зазначеної здатності.

*Таблиця 3.4*

**Показники емоційного інтелекту за результатами дослідження експериментальної та контрольної груп (t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок)**

Складові ЕІ	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту (M±σ)	Після експерименту (M±σ)	t-крит.	p	До експерименту (M±σ)	Після експерименту (M±σ)	t-крит.	p
MP	21,12 ±4,91	22,03 ±4,79	-2,734	<b>0,010</b>	21,38 ±3,67	21,12 ±3,47	1,507	0,141

МУ	17,97 ±4,38	19,27 ±3,28	-2,363	<b>0,024</b>	18,94 ±3,49	19,15 ±3,35	-0,698	0,490
ВР	15,94 ±4,19	17,24 ±3,52	-2,089	<b>0,045</b>	16,29 ±3,23	16,56 ±3,33	-0,646	0,523
ВУ	12,79 ±3,85	13,42 ±3,47	-2,443	<b>0,020</b>	12,32 ±2,73	12,35 ±2,77	-0,239	0,812
ВЕ	11,15 ±2,92	11,48 ±2,95	-1,000	0,325	10,32 ±2,47	10,06 ±2,64	0,931	0,358
МЕІ	39,09 ±8,07	41,30 ±6,93	-3,078	<b>0,004</b>	40,32 ±6,39	40,26 ±5,92	0,186	0,853
ВЕІ	39,88 ±8,61	42,15 ±7,69	-3,019	<b>0,005</b>	38,94 ±6,06	38,97 ±6,19	-0,050	0,960
РЕ	37,06 ±7,94	39,27 ±7,32	-3,061	<b>0,004</b>	37,68 ±5,09	37,68 ±5,64	0,000	1,000
УЕ	41,91 ±8,35	44,18 ±7,18	-2,989	<b>0,005</b>	41,59 ±7,06	41,56 ±6,89	0,062	0,951

Примітка. Жирним шрифтом позначено значущі розбіжності на рівні  $p < 0,05$  та вище.

**3.3.2. Результати дослідження показників соціально-психологічної адаптації студентів.** Показники соціально-психологічної адаптації студентів оцінювалися за наступними параметрами: рівень соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками (методика дослідження рівня соціальної фрустрованості Вассермана-Бойко); коефіцієнт задоволеності взаєминами у групі, показник взаємності виборів, комунікативний статус (соціометричний тест).

Коефіцієнти інтеркореляції між однойменними показниками методик, проведених до та після впровадження програми розвитку емоційного інтелекту, наведено у табл. 3.5 та табл. 3.6.

**Таблиця 3.5**

**Коефіцієнти інтеркореляції між показниками соціально-психологічної адаптації (експериментальна група)**

Показники соціально-психологічної адаптації	Соціальна фрустрованість <sub>2</sub>	Коефіцієнт задоволеності <sub>2</sub>	Показник взаємності <sub>2</sub>	Комунікативний статус <sub>2</sub>
Соціальна	0,681			

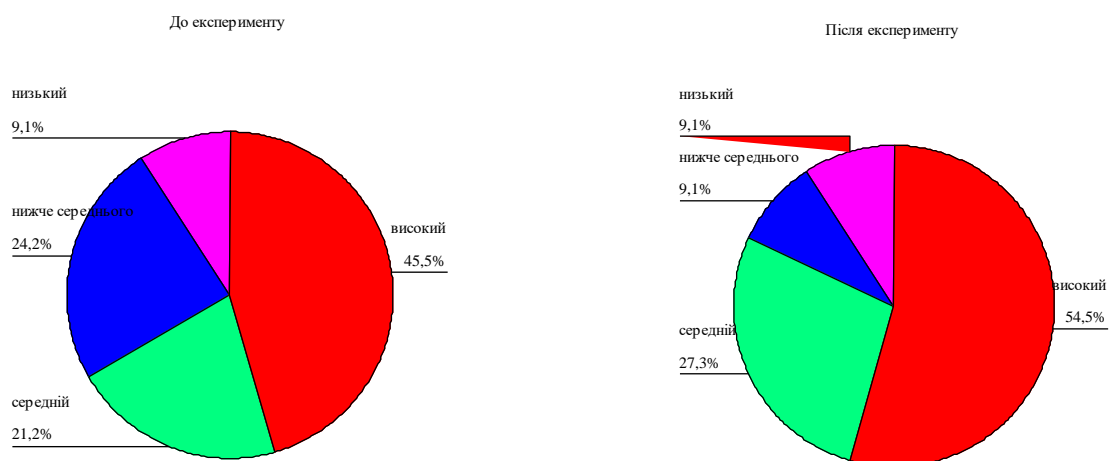




<b>Коефіцієнт задоволеності взаєминами (КЗВ)</b>	64,19 ±29,98	69,39 ±27,25	-1,506	0,142	70,19 ±22,94	56,27 ±33,82	2,655	0,012
--	-----------------	-----------------	--------	-------	-----------------	-----------------	-------	-------

За даними, наведеними у табл. 3.7, спостерігається підвищення показників досліджуваної змінної в експериментальній групі (на рівні сильної тенденції;  $p < 0,142$ ) та суттєве їх зниження в контрольній групі ( $p < 0,05$ ).

Аналіз даних динаміки частотного розподілу показника задоволеності взаєминами за основними градаціями (1 – «максимальний коефіцієнт задоволеності», 2 – «помірний коефіцієнт задоволеності», 3 – «знижений коефіцієнт задоволеності», 4 – «мінімальний коефіцієнт»), також виявив суттєві розбіжності між даними експериментальної та контрольної груп (рис. 3.1; рис. 3.2).

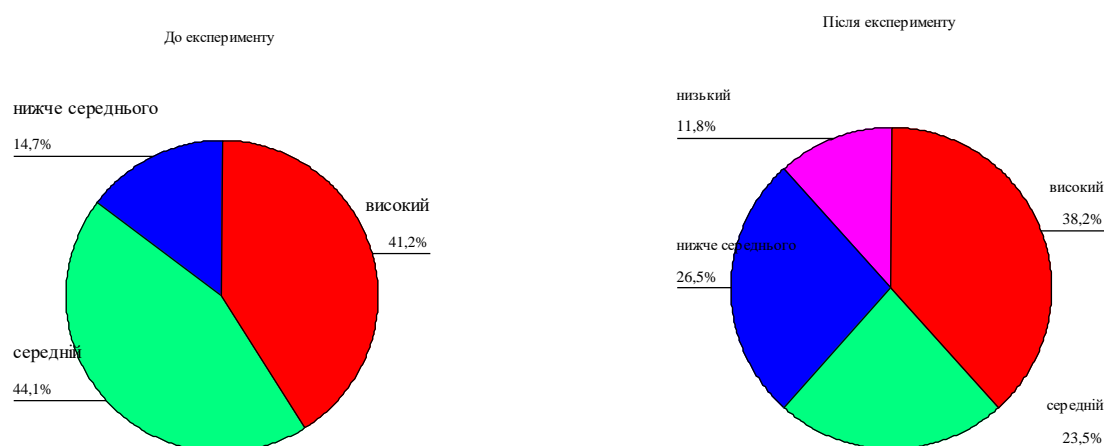


**П р и м і т к а.** Дані представлено у % від загальної кількості опитуваних ( $n=33$ ).

**Рис. 3.1. Частотний розподіл градацій коефіцієнту задоволеності взаєминами з одногрупниками до та після експерименту (експериментальна група)**

За графічно представленими даними, в експериментальній групі зафіксована позитивна динаміка показника задоволеності взаєминами – за другим вимірюванням максимальний коефіцієнт задоволеності переважає у більшості учасників експерименту (54,5%), знижений коефіцієнт задоволеності

виявлено у меншій кількості опитуваних порівняно з першим вимірюванням (відповідно 9,1% та 24,2%).



**П р и м і т к а.** Дані представлено у % від загальної кількості опитуваних (n=34).

**Рис. 3.2. Частотний розподіл градацій коефіцієнту задоволеності взаєминами з одногрупниками до та після експерименту (контрольна група)**

В контрольній групі (див. рис. 3.2) спостерігається суттєве зниження показника задоволеності взаєминами – за другим вимірюванням помірна задоволеність взаєминами зафіксована у 23,5% опитуваних (за першим вимірюванням у 44,1%), знижена задоволеність взаєминами – у 26,5% (перше вимірювання – 14,7%), мінімальна задоволеність взаєминами переважає у 11,8% опитуваних.

Зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп, репрезентованих на рис. 3.1 і рис.3.2, дає підстави констатувати дієвість експериментальних впливів засобом активізації розвитку емоційного інтелекту в тренінгових групах на показники комунікативної взаємодії (задоволеність внутрішньогруповими взаєминами) осіб студентського віку.

За показниками комунікативної поведінки, що включено до формули вираховування коефіцієнта задоволеності взаєминами, також спостерігаються

певні розбіжності між даними дослідження експериментальної та контрольної груп (Таблиця 3.8).

Таблиця 3.8

**Показники комунікативної поведінки за результатами дослідження експериментальної та контрольної груп**

Змінні	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту (M±σ)	Після експерименту (M±σ)	t-крит.	p	До експерименту (M±σ)	Після експерименту (M±σ)	t-крит.	p
<b>Показник взаємності виборів</b>	2,55 ±1,17	2,67 ±0,96	-1,071	0,292	2,53 ±0,93	1,94 ±1,21	2,963	0,006
<b>Комунікативна експансивність</b>	4,03 ±0,810	3,97 ±0,770	0,494	0,625	3,65 ±0,884	3,74 ±1,163	-0,501	0,619

Як це видно з табл. 3.8 показник взаємності виборів є відносно стабільним в експериментальній групі, та на статистично значимому рівні зменшується в контрольній групі ( $p < 0,01$ ). Показник комунікативної експансивності несуттєво змінюється в кожній із зазначених груп.

Значимі розбіжності спостерігаються щодо динаміки показника соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками за даними експериментальної та контрольної груп (Таблиця 3.9).

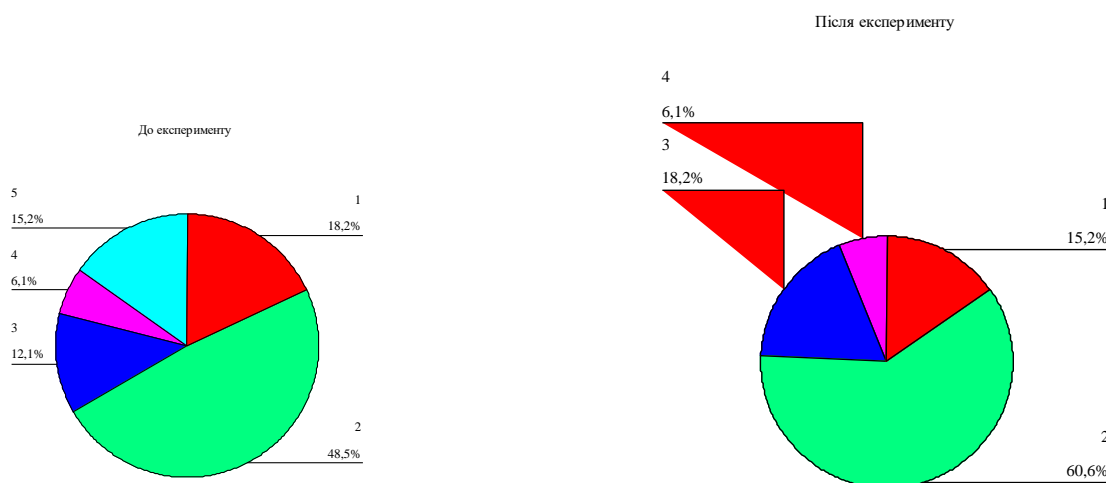
Таблиця 3.9

**Показники соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками за результатами дослідження експериментальної та контрольної груп**

Змінна	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту (M±σ)	Після експерименту (M±σ)	t-крит.	p	До експерименту (M±σ)	Після експерименту (M±σ)	t-крит.	p
<b>Соціальна фрустрованість одногрупниками</b>	2,52 ±1,3	2,15 ±0,76	2,171	0,037	2,56 ±0,79	2,71 ±0,87	-1,221	0,231

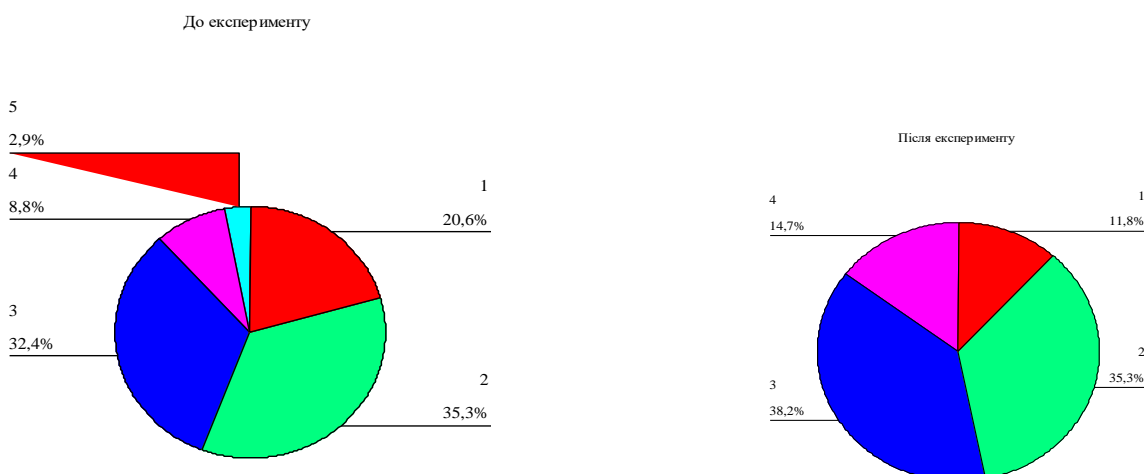
За даними, наведеними у табл. 3.9, показник соціальної фрустрованості на статистично достовірному рівні знижується в експериментальній групі ( $p < 0,05$ ), та підвищується на рівні тенденції в контрольній групі ( $p < 0,231$ ).

Частотний розподіл рівня фрустрованості за даними дослідження експериментальної та контрольної груп репрезентовано графічно (рис. 3.3; рис. 3.4).



**Рис. 3.3. Частотний розподіл рівня фрустрованості взаєминами з одногрупниками до та після експерименту (експериментальна група)**

За даними, представленими на рис. 3.3, спостерігається суттєве зниження рівня соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками в експериментальній групі (за першим вимірюванням високий рівень фрустрованості зафіксовано у 21,3%, за другим вимірюванням – у 6,1% опитуваних).



**Рис. 3.4. Частотний розподіл рівня фрустрованості взаєминами з одногрупниками до та після експерименту (контрольна група)**

У контрольній групі (див. рис. 3.4) показники соціальної фрустрованості дещо підвищилися (низький рівень фрустрованості за першим вимірюванням виявлено у 20,6% опитуваних, за другим вимірюванням – у 11,8%).

За результатами дослідження змін у комунікативно-поведінковому компоненті соціально-психологічної адаптації, також було виявлено значимі розбіжності щодо динаміки комунікативного статусу в експериментальній та контрольній групах (Таблиця 3.10).

**Таблиця 3.10**

**Показники величини комунікативного статусу за результатами дослідження експериментальної та контрольної груп**

Змінна	Експериментальна група				Контрольна група			
	До експерименту (M±σ)	Після експерименту (M±σ)	t-крит.	p	До експерименту (M±σ)	Після експерименту (M±σ)	t-крит.	p
Комунікативний статус	0,17 ±0,08	0,18 ±0,07	-1,520	0,138	0,19 ±0,13	0,17 ±0,12	2,531	0,016

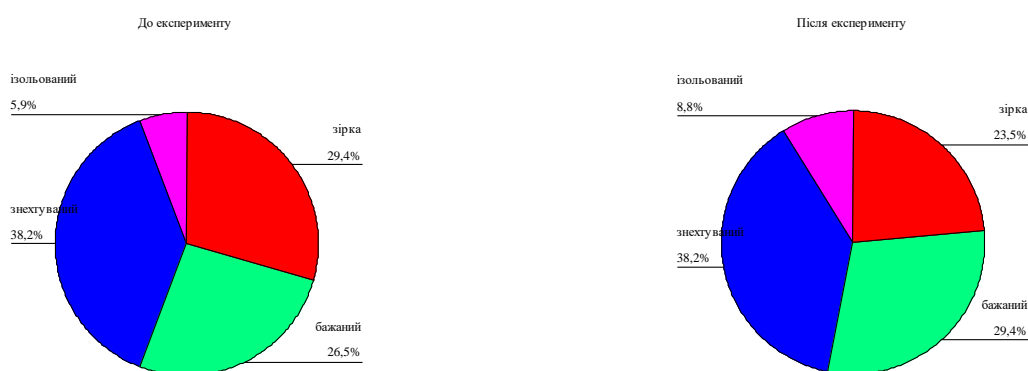
За поданих отриманих даних, у студентів експериментальної вибірки спостерігається стабільність показників комунікативного статусу, у студентів контрольної вибірки зазначені показники знизилися на статистично достовірному рівні значимості ( $p < 0,05$ ).

Динаміку розподілу статусних позицій у комунікативній сфері до та після експерименту репрезентовано графічно (див. рис. 3.5; рис. 3.6).



**Рис. 3.5. Частотний розподіл величини комунікативного статусу до та після експерименту (експериментальна група)**

Репрезентовані дані відображають позитивну динаміку внутрішньогрупової статусної структури в експериментальній групі (збільшення статусної категорії «бажаний» та зменшення категорії «знехтуваний») і негативні тенденції щодо розподілу внутрішньогрупових позицій в контрольній групі (збільшення категорії «ізолюваний» з 5,9% до 8,8% опитуваних).



**Рис. 3.6. Частотний розподіл величини комунікативного статусу до та після експерименту (контрольна група)**

Отже, за об'єктивним критерієм встановлено продуктивний вплив програми сприяння розвитку емоційного інтелекту на процес соціально-психологічної адаптації особистості до внутрішньогрупових стосунків.

### **3.3.3. Інтерпретація результатів експериментального дослідження.**

Аналіз феноменології емоційного інтелекту в процесі соціально-психологічного тренінгу показав позитивну динаміку внутрішньогрупових перетворень: усвідомлення емоційних переживань, пов'язаних із процесом міжособистісної взаємодії, сприяє осмисленості та стабільності комунікативного вибору, як вибору поведінки, пов'язаної з внутрішніми (визначеність кола референтних осіб) або зовнішніми (стимулювання власної популярності серед інших) аспектами спілкування.

У молодому віці особливо вираженими є афіліативні потреби, прагнення до відчуття самоцінності та популярності серед однолітків. Проте, не завжди ці прагнення співпадають з реальними можливостями. Підвищена емоційна чутливість може як сприяти, так і ускладнювати процеси міжособистісної взаємодії, стимулюючи в останньому випадку виникнення дискомфортних емоційних станів. Саме здатність молодого людини до ефективного управління емоційними станами обумовлює позитивний настрій у спілкуванні та уможливорює вибір атрактивної поведінки щодо оточення.

Рефлексія власних емоційних переживань стосовно проблемних або стресових ситуацій внутрішньогрупової взаємодії спонукає до раціонального співвіднесення бажаної комунікативної поведінки та реальних комунікативних можливостей, що також сприяє свідомому вибору статусних позицій у спілкуванні.

Поряд із тим, соціально-психологічна рефлексія емоційних переживань стимулює комунікативну активність. Це було підтверджено в ході спостережень за учасниками експерименту. Зокрема, було виявлено ряд «тренінгових ефектів»:

1. Ефект зближення – сумісне переживання емоцій в ході виконання творчої діяльності (малювання, аплікація, рольові ігри) посилює тенденцію до встановлення емоційної єдності учасників. Даний ефект перемижується із наведеним у літературі «ефектом конгруенції» [196], що виникає у разі відсутності невідповідностей щодо значимих ситуацій соціальної взаємодії та сприяє посиленню відчуття психологічної спільності.
2. Ефект емоційного знесилення – після тренінгових вправ, які стимулюють підвищення емоційної включеності учасників, спостерігається пасивне ставлення до інших ігор на занятті.
3. Ефект післядії – після тренінгових вправ, які потребують максимальних енергетичних затрат, спостерігалось зниження емоційного тону, яке на послідуєчому занятті змінювалось на «ейфоричний» настрій та підвищення емоційної налаштованості учасників тренінгової групи. Гіпотетично, даний



ефект обумовлений післятренінговими переживаннями та переосмисленням раніше сприйнятого матеріалу.

Виявлені ефекти підтверджують значимість рефлексії емоційних переживань у процесі внутрішньогрупової взаємодії та одночасно засвідчують специфіку застосування арттерапевтичних технік в інтеграції емоційних та інтелектуальних процесів.

Сфера емоційних переживань є суто особистою, і тому глибокий їх аналіз є неможливим в ході безпосередньої внутрішньогрупової взаємодії. Саме застосування арттерапевтичних методів та технік уможливило оптимальний ефект тренінгового впливу, оскільки сприяло послабленню захисних психічних реакцій на вторгнення в афективну сферу.

Ефективність та дієвість арттерапевтичного впливу було підтверджено також за результатами оцінювання інформативності та прагматичності змісту тренінгових занять учасниками експерименту.

*Оцінка ефективності тренінгу за суб'єктивно-оціночним критерієм.* За результатами проведеного опитування (у формі письмового самозвіту), переважна більшість відповідей (78,8 %) свідчить про позитивні зрушення в сфері інтеграції до внутрішньогрупових стосунків та взаємин. Негативних та непродуктивних змін, пов'язаних з участю в експерименті, не зафіксовано. Беззмістовні відповіді, які свідчать про пасивне сприйняття експериментальних впливів, зафіксовано у 6,1 % учасників експерименту (Таблиці 3.11-3.12).

За критерієм інформативності було проаналізовано зміст відповідей на наступні питання: «Який вплив здійснили на Вас спецкурс та тренінг розвитку емоційного інтелекту?», «Які зміни Ви плануєте внести в процес спілкування з одногрупниками?».

Контент-аналіз відповідей на питання «Який вплив здійснили на Вас спецкурс та тренінг розвитку емоційного інтелекту?» показав, що у 78,8 % учасників експерименту підвищився інтерес до емоційних переживань інших членів групи, у 66,7 % знизилася байдуже ставлення до

емоційних станів інших, у 63,6 % учасників підвищилося розуміння власних емоційних станів (Таблиця 3.11).

**Таблиця 3.11**

**Результати рефлексії учасників експериментальної групи  
(частотний розподіл відповідей на питання «Який вплив здійснили на Вас спецкурс та тренінг розвитку емоційного інтелекту?»)**

Характер змін під впливом експериментальної програми	Кількість відповідей	Розподіл у %
Підвищився інтерес до емоційних переживань інших членів групи	26	78,8
Знизилася байдуже ставлення до емоційних станів інших	22	66,7
Підвищилося розуміння власних емоційних станів	21	63,6
Підвищилося ефективне управління дискомфорними станами	20	60,6
Підвищилося поважливе та толерантне ставлення до інших	16	48,5
Підвищилася емоційна включеність в спільну діяльність групи	13	39,4
Знизилася невдоволеність стосунками з одногрупниками	11	33,3
Переважає більш осмислений вибір поведінки у спілкуванні	9	27,3
Підвищилася виразність прояву емоцій	7	21,2
Посилилося відчуття задоволеності собою та власним життям	6	18,2
Беззмістовні відповіді	2	6,1

Позитивні тенденції щодо подальшого розвитку стосунків у навчальній групі студентів-першокурсників було виявлено за результатами контент-аналізу відповідей на запитання «Які зміни Ви плануєте внести в процес спілкування з одногрупниками?» (Таблиця 3.12).

**Таблиця 3.12**

**Перспективи розвитку стосунків у групі студентів-першокурсників  
(частотний розподіл відповідей на запитання «Які зміни Ви плануєте внести в процес спілкування з одногрупниками?»)**

Зміст відповідей	Кількість відповідей	Розподіл у %
Не соромитися вільно виражати позитивні почуття до інших	23	69,7
Прагнути не провокувати ситуації невизначеності у стосунках	19	57,6
З повагою приймати емоційну підтримку інших	15	45,5
Не хвилюватися з приводу образливих слів одногрупників, конструктивно сприймати критику	13	39,4
Цінувати спогади та переживання, пов'язані зі стосунками в групі	6	18,2

За наведеними даними, переважна більшість учасників експерименту прагнучиме не стримувати позитивні почуття до інших членів групи (69,7 %) та намагатиметься не провокувати ситуації невизначеності у внутрішньогрупових стосунках (57,6 %).

На підставі отриманих даних можна стверджувати, що запропонована експериментальна програма розвитку емоційного інтелекту сприяє соціально-психологічній рефлексії емоційних переживань та усвідомленню комунікативного вибору на рівні конструктивних внутрішньоособистісних перетворень у поведінковій сфері.

За результатами апробації програми було підтверджено вплив емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості.

### **Висновки до третього розділу.**

1. Програма розвитку емоційного інтелекту спрямована на гармонізацію особистості засобом стимулювання здатності до самовираження та самопізнання, підвищення рівня впевненості у власній емоційній компетентності, що ґрунтується на ведучих положеннях гуманістичної парадигми.
2. Виправдала себе структура програми, яка складається з двох частин: спецкурсу, спрямованого на розвиток когнітивної та стимулювання мотиваційної сфери учасників експерименту, та соціально-психологічного тренінгу, що передбачає комплексний вплив на когнітивну (оцінка), емоційну (переживання) та поведінкову (комунікативна поведінка) сфери особистості. Внутрішню концепцію тренінгу виражено у діаді – «усвідомлення переживань – усвідомлення вибору», що відображає сприйняття студента як суб'єкта переживання емоцій, та зорієнтоване на гармонізацію внутрішнього (оцінка, переживання) та зовнішнього (статусні позиції).

3. Основні засоби тренінгової роботи пов'язані з прийомами соціально-психологічної рефлексії та соціально-психологічної перцепції – осмислення власних переживань, переживань інших в процесі комунікативної взаємодії. В якості найбільш продуктивних методів активізації розвитку емоційного інтелекту було застосовано базові методичні прийоми соціально-психологічного тренінгу (групова дискусія, рольова гра) та засоби арттерапії (танцювальна терапія, музикотерапія та ін.). Застосування технік та методів арттерапії у ході проведення соціально-психологічного тренінгу засвідчило їх ефективність.
4. За об'єктивним критерієм було виявлено позитивну динаміку показників емоційного інтелекту та соціально-психологічної адаптації в експериментальній групі: підвищення рівня внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту, зниження рівня соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками, стабільність показників комунікативного статусу та взаємності виборів у групі.
5. За суб'єктивно-оціночним критерієм (результати опитування) у переважній більшості учасників експерименту спостерігаються позитивні зміни у сфері інтеграції до внутрішньогрупових стосунків та взаємин – підвищення інтересу до емоційних переживань інших членів групи, зниження байдужого ставлення до емоційних станів інших, підвищення здатності до розуміння та ефективного управління власними емоційними станами.
6. Аналіз феноменології емоційного інтелекту в процесі соціально-психологічного тренінгу показав позитивну динаміку внутрішньоособистісних перетворень (від усвідомлення емоційних переживань до усвідомлення комунікативного вибору). Виявлені в ході корекційно-розвивальної роботи «тренінгові ефекти» (зближення, емоційного знесилення, післядії) підтверджують значимість рефлексії емоційних переживань в процесі внутрішньогрупової взаємодії та специфіку застосування арт-терапевтичних технік в інтеграції емоційних й інтелектуальних процесів.

7. Результати апробації розвивальної програми підтверджують вплив емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості.

Загальні результати експериментального етапу дослідження висвітлені в таких публікаціях: [65; 69].

## ВИСНОВКИ

1. На підставі теоретико-методологічних узагальнень та експериментальних даних дослідження ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості виявлено позитивний характер впливу здатності до розуміння та управління емоціями на здійснення комунікативного вибору студента – суб'єкта переживання емоцій в процесі адаптації до соціально-психологічного простору ВНЗ.
2. Соціально-психологічна адаптація у ВНЗ – процес і результат пристосування молодій людині до організаційного середовища навчального закладу завдяки актуалізації інтелектуального та особистісного потенціалу. Адаптація особистості до студентського середовища відбувається в системі «людина і нове соціально-психологічне середовище» (людина – людина, людина – група). Основні параметри соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (готовність та пристосування до організації особистого життя в студентському середовищі, включеність в інтеграційні процеси студентської групи та стосунків, ідентифікація зі студентськими нормами та ритуалами поведінки) виявляються на процесуальному (суб'єктному) та результативному (особистісному) рівнях.
3. Емоційний інтелект є чинником соціально-психологічної адаптації особистості та являє собою двохкомпонентний конструкт, який складається

з внутрішньоособистісного (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного (здатність до розуміння та управління емоціями інших) компонентів. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації виявляється в усвідомленні емоційних переживань, що супроводжують процес міжособистісної взаємодії.

4. За результатами емпіричного дослідження показників емоційного інтелекту студентів гуманітарних спеціальностей встановлено, що найменш вираженою у досліджуваних є здатність до розуміння емоцій.

Виявлено *гендерні відмінності* у рівні прояву внутрішньоособистісного компоненту емоційного інтелекту: більш високий рівень здатності до управління власними емоціями та контролю експресії є характерним для юнаків.

5. Досліджено зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та характеристиками соціально-психологічної адаптації студентів. На процесуальному рівні характеристики соціально-психологічної адаптації студентів виявляються у способах подолання дискомфортних емоційних станів: високий рівень сформованості емоційного інтелекту пов'язаний з прийняттям та усвідомленістю, низький рівень емоційного інтелекту – з уникненням та витісненням фрустраційних, депресивних переживань, які супроводжують стресові ситуації міжособистісної взаємодії. На результативному рівні характеристики соціально-психологічної адаптації студентів виявляються у співвіднесенні внутрішнього (особистісна конгруентність) і зовнішнього (соціометричний статус) компонентів адаптованості: високий рівень емоційного інтелекту характеризується гармонійним поєднанням особистісної адаптованості й сприятливих статусних позицій у групі, середній та низький рівні емоційного інтелекту – переважанням адаптованості до внутрішньогрупових стосунків над особистісною конгруентністю.

6. Особливості впливу емоційного інтелекту проявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття),

поведінковій (комунікативна поведінка) сферах соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища. У сфері внутрішньоособистісних (суб'єктивних) уявлень рівень емоційного інтелекту впливає на ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших: студенти з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш конгруентною системою уявлень, ніж студенти з середнім та низьким рівнями емоційного інтелекту. У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну роль – в стресогенні періоди навчання студенти з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш вираженою комфортністю емоційних станів. У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є неоднозначним: з одного боку, встановлено, що високий рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язаний зі зниженням популярності у студентській групі, і поряд із тим, отримано дані, що підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій особистості у групі, стійкості системи взаємовиборів.

7. За результатами впровадження та апробації розвивальної програми, було підтверджено вплив емоційного інтелекту на соціально-психологічну адаптацію особистості. У ході постекспериментального вимірювання було встановлено, що підвищення рівня здатності до розуміння та управління емоціями спеціально-організованими засобами (інформаційно-діагностичні заняття, соціально-психологічний тренінг) сприяє оптимізації соціально-психологічної адаптації студентів – включеності в інтеграційні процеси групи та стосунків з оточенням (зниженню рівня соціальної фрустрованості взаєминами з одногрупниками, стабільності показників комунікативного статусу та взаємовиборів у групі).

Для практичного застосування, доцільним є поглиблений аналіз динамічних аспектів внутрішньогрупового розподілу статусно-рольових позицій засобами лонгитюдного та порівняльного методів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зв'язку між складовими

емоційного інтелекту та стабільністю статусу особистості у групі, у системі комунікативних, інтерактивних і перцептивних впливів.