

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ**

**Кафедра клінічної психології**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

на тему:

**Психологічні чинники осмисленості навчання студентів з  
фізичної терапії, ерготерапії**

**Виконала:**

студентка 2-го курсу групи ПМ - 215  
спеціальності 053 Психологія  
освітньо-професійна програма Клінічна  
психологія

**Білевич Вікторія Олегівна**

(прізвище, ім'я, по батькові)

**Науковий керівник:**

**К.ПСИХОЛ.Н.**

(наукова ступінь, вчене звання)

**Крайлюк Анна Іванівна**

(прізвище, ім'я, по батькові)

Робота рекомендована до захисту  
рішенням кафедри клінічної психології

Протокол № \_\_\_\_\_ від «\_\_\_\_\_» червня 2023р.

Зав. кафедри \_\_\_\_\_ д.психол.н.,с.н.с. Лисенко Ірина Павлівна  
підпис (наукова ступінь, вчене звання ,прізвище, ім'я, по батькові)

**Київ – 2023**

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....</b>	<b>4</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСМИСЛЕНOSTІ НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ 227 СПЕЦІАЛЬНОСТІ.....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. Визначення суті і змісту поняття емоційного інтелекту,     стресостійкості, самооцінки та професійної спрямованості     особистості .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Огляд існуючих досліджень поняття емоційного інтелекту,     стресостійкості, самооцінки та професійної спрямованості     особистості .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3. Визначення суті і змісту поняття осмисленості навчання та     огляд існуючих досліджень .....</b>	<b>23</b>
<b>1.4. Концептуальна модель дослідження.....</b>	<b>26</b>
<b>Висновки до розділу I .....</b>	<b>27</b>
<b>РОЗДІЛ II МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСМИСЛЕНOSTІ НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ 227 СПЕЦІАЛЬНОСТІ.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1. Організація емпіричного дослідження та доцільність     використання емпіричних даних.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2. Емпірична модель дослідження .....</b>	<b>40</b>
<b>Висновки до розділу II.....</b>	<b>41</b>
<b>РОЗДІЛ III ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСМИСЛЕНOSTІ НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ 227 СПЕЦІАЛЬНОСТІ.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1. Результати емпіричного дослідження та їх обговорення.....</b>	<b>43</b>

<b>3.2. Рекомендації для спеціалістів з професійної орієнтації та батьків випускників.....</b>	<b>73</b>
<b>Висновки до розділу III .....</b>	<b>75</b>
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>78</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>81</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>89</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

EI - емоційний інтелект

IQ - коефіцієнт інтелекту

MEI – методика діагностики емоційного інтелекту

ДДО - диференційно-діагностичний опитувальник

УсСЕП - усвідомлення своїх емоцій і почуттів

УпСЕП - управління своїми емоціями та почуттями

УсЕПІ - усвідомлення емоцій і почуттів інших

УпЕПІ - управління емоціями та почуттями інших

воаЕІ - внутрішньо особистісний аспект емоційного інтелекту

моаЕІ - міжособистісний аспект емоційного інтелекту

## ВСТУП

**Актуальність і доцільність роботи.** Вибір майбутньої професії є важливим у житті людини й ми гадаємо, що задоволеність таким вибором пов'язана з вищим рівнем емоційного інтелекту (ЕІ), вищим рівнем самооцінки та з відповідним типом професійної спрямованості особистості.

В пострадянському просторі вища освіта, зазвичай, є невід'ємним етапом на шляху до майбутньої професії. Історично, це є зрозумілим, бо люди з вищою освітою займали кращі посади, мали можливість працювати на менш важкій, фізично, роботі тощо. Проте зараз вища освіта вже не є гарантом до працевлаштування та подальшого кар'єрного успіху. Вища освіта стала доступна людям з різним соціальним статусом, що створює велику конкуренцію на ринку праці. Так, за показниками 2017 року, в Україні 79,7% молоді від 18 до 23 років навчались в системі вищої освіти. Проте згідно з даними 2019 року в Україні не за фахом працювало близько 44% людей з вищою освітою, з яких 23% людей причиною роботи не за фахом вказали втрату інтересу і розчарованість у вибраній ними професії. Тож питання вибору майбутньої професії та доцільності навчання є досить актуальною темою для українців.

Експериментальною групою для даного дослідження є студенти 227 спеціальності “Фізична терапія. Ерготерапія”. Питання доцільності навчання не постає для даної спеціальності, так як така професія вимагає наявності вищої освіти за напрямом. А от питання вибору професії та осмисленості задоволеності навчанням - є актуальним. Український ринок праці потребує даних спеціалістів і подальше працевлаштування таких студентів за напрямом їх попереднього навчання - є важливою та необхідною умовою.

Приймаючи до уваги сучасний стан в Україні, а саме військові дії, фахівці з реабілітації є і будуть, одними з найбільш затребуваних спеціальностей. Також, за статистикою 2020 та 2021 найпоширенішим захворюванням в Україні є серцево-судинні захворювання, і саме фізичні

реабілітологи та ерготерапевти є спеціалістами, які працюють з наслідками серцево-судинних захворювань. До того ж, у сучасному світі дуже гостро постає питання захворювань опорно-рухового апарату через сидячий та малорухомий образ життя, а кожна п'ята людина у світі страждає на повторювані болі в спині. Таким чином, осмисленість вибору даного напрямку та подальша робота за фахом студентами з 227 спеціальності є важливою потребою сучасності.

**Наукова новизна теми.** Незважаючи на велику кількість іноземних досліджень студентів, зокрема фізичних реабілітологів, та психологічних особливостей, що впливають на задоволеність навчанням та подальшу кар'єру немає жодного дослідження, яке б досліджувало психологічні чинники задоволеністю навчанням у студентів 227 спеціальності в Україні. Проблема зводиться до недостатньої вивченості поняття осмисленості навчання та його взаємозв'язку з поняттям емоційного інтелекту, рівнем самооцінки та стресостійкості у студентів 227 спеціальності в Україні. Також, досить не вивченим питанням залишається вплив емоційного інтелекту, самооцінки, стресостійкості та професійної спрямованості на інші важливі соціально-психологічні фактори, що обумовлюють вибір спеціальності студента з фізичної реабілітації.

Власне це й обрано основною проблемою даного дослідження, що визначає його актуальність та новизну як у загально психологічному, так і у прикладному аспектах.

**Мета дослідження** полягає у вивченні впливу емоційного інтелекту, самооцінки, стресостійкості та професійної спрямованості особистості на рівень осмисленості навчання у студентів з фізичної терапії, ерготерапії.

**Об'єкт дослідження** - осмисленість навчання.

**Предмет дослідження** - психологічні чинники осмисленості навчання студентів з фізичної терапії, ерготерапії.

**Завдання дослідження.** Відповідно до мети кваліфікаційної роботи магістра були сформульовані наступні завдання:

1. Здійснити аналіз теоретичного матеріалу проблеми емоційного інтелекту, стресостійкості, самооцінки, професійної спрямованості особистості та осмисленості навчання;

2. Проаналізувати існуючі дослідження проблеми емоційного інтелекту, стресостійкості, самооцінки, професійної спрямованості особистості та осмисленості навчання;

3. Організувати емпіричне дослідження психологічних чинників осмисленості навчання студентів студентів 227-ої та інших спеціальностей;

4. Проаналізувати результати дослідження психологічних чинників осмисленості навчання студентів студентів 227-ої та інших спеціальностей;

5. Надати рекомендації для спеціалістів з професійної орієнтації та батьків випускників.

Для розв'язання поставлених завдань були використані теоретичні, емпіричні та статистичні **методи дослідження**. Теоретичними методами виступили метод аналізу наукових систем знань, аналітико - синтетичний, метод узагальнення та систематизації знань. Серед практичних методів, що застосовуються нами для вирішення завдань дослідження, виступили методи психодіагностики та методи математичної статистики. Узагальнення результатів здійснювалося за допомогою інтерпретаційних методів (класифікація і узагальнення емпіричних даних).

Емпіричними методами дослідження є:

1. Анкетування (для встановлення соціально-демографічних характеристик вибірки);

2. Тестування з використанням психологічних тестів:

2.1. «МЕІ» (розробник М. Манойлова);

2.2. «ДДО» (розробник Є. Клімов);

2.3. Опитувальник « Шкала осмисленості навчання» (розробник О. Віноградов та М. Жаб'юк);

2.4. "Шкала самооцінки Розенберга" ( розробник М. Розенберг)

2.5. "Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10" (розробник К. Коннор та Д. Девідсон)

**Характеристика дослідницької вибірки.** Для даного дослідження була сформовано вибірку із 83 респондентів, які є студентами вищих навчальних закладів міста Києва. Вибірка була розділена на дві групи: експериментальну та контрольну. Перша експериментальна група налічує 50 респондентів. Друга контрольна група налічує 33 респонденти. Всі респонденти експериментальної групи є студентами 227 спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» вищого навчального закладу України КПІ ім. Ігоря Сікорського. Респонденти контрольної групи є студентами інших різних спеціальностей вищих навчальних закладів міста Києва (Україна).

**Теоретична значущість роботи** визначається в тому, що обґрунтовує взаємозв'язок між осмисленістю навчання, емоційним інтелектом, стресостійкістю, самооцінкою та професійною спрямованістю особистості. А також у побудові та обґрунтуванні концептуальної моделі, де рівень осмисленості навчання пояснюється вище згаданими психологічними чинниками.

**Практична значущість роботи** визначається в тому, що результати дослідження можуть бути використані у практиці шкільного/університетського психолога та спеціаліста, який займається питаннями професійної орієнтації, можуть бути використані батьками випускників та самими випускниками, а також можуть бути корисні в роботі спеціалістів з кадрів та менеджерів з найму.



# РОЗДІЛ І

## ТЕОРЕТИЧНИЙ ОГЛЯД ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСМИСЛЕНOSTІ НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ 227 СПЕЦІАЛЬНОСТІ

### 1.1. Визначення суті і змісту поняття емоційного інтелекту, стресостійкості, самооцінки та професійної спрямованості особистості

Поняття емоційного інтелекту, стресостійкості, самооцінки та професійної спрямованості досить відомі психологічні концепти, проте кожен з них вивчений у різній мірі.

Емоційний інтелект є маловивченим явищем, який став предметом соціально-психологічного дослідження на основі останніх наукових досліджень. Хоча існують різні підходи до розуміння суті і структури емоційного інтелекту, однак на даний момент не існує узгодженої теорії [59]. Психологічна наука почала досліджувати концепцію емоційного інтелекту в кінці ХХ століття. Емоційний інтелект (англ. emotional intelligence) найчастіше визначається як здатність сприймати, використовувати, розуміти, керувати та обробляти емоції. Люди з високим рівнем емоційного інтелекту можуть розпізнавати свої власні емоції та емоції інших, використовувати емоційну інформацію для керування своїми думками та поведінкою, розрізняти різні почуття та позначати їх відповідним чином та адаптувати свої емоції до оточуючої обстановки [42]. Вважається, що люди з високим рівнем емоційного інтелекту набагато простіше приймають раціональні рішення і беруть на себе відповідальність, незалежно від рівня складності завдань, а кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення та розуміння емоцій [51].

Засновниками концепції ЕІ стали американські психологи Д.Карузо, П.Саловей і Дж. Майер, які розглядали емоційний інтелект як:

«підмножинність соціального інтелекту, яка включає в себе здатність контролювати свої емоції та емоції інших людей, розрізняти їх і використовувати отриману інформацію для управління мисленням і діями інших людей» [54]. Вченими була розроблена перша модель емоційного інтелекту, яка отримала назву «Модель емоційного інтелекту Майера-Саловея-Карузо (модель здібностей)». Вона об'єднувала здібності чотирьох типів як складових ЕІ: 1) ідентифікація емоцій (сприйняття емоцій, ідентифікація емоцій, адекватне вираження емоційного стану, вміння відрізнити справжню емоцію від фальшивої); 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності; 3) розуміння емоцій; 4) управління емоціями [57].

Другою за популярністю є модель емоційного інтелекту Д. Гоулмана. Під емоційним інтелектом Деніел Гоулман розуміє «здібність людини тлумачити власні емоції та емоції оточуючих, щоб використати отриману інформацію для реалізації власних цілей» [45]. Це здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших, для самомотивації, для управління своїми емоціями всередині себе і в стосунках з іншими [45]. Вченими була запропонована так звана «Мішана модель» ЕІ, яка складалася з п'яти компонентів: 1) самопізнання; 2) саморегуляція; 3) мотивація; 4) емпатія; 5) соціальні навички [46]. Спираючись на дослідження Д. Гоулмана, експерти дійшли такого висновку: для ефективності роботи емоційний інтелект має вирішальне значення - її успіх на 85% визначається коефіцієнтом ЕІ і тільки на 15% за допомогою IQ.

Рувен Бар-Он є провідним дослідником в області емоційного інтелекту і одним з його головних теоретиків. Він розробив модель, яка стала теоретичною основою для ЕІ і призначалася для оцінки різних аспектів цієї конструкції та її концептуалізації [36]. Згідно з його моделлю, емоційно-соціальний інтелект означає перетин взаємопов'язаних емоційних і соціальних компетенцій, навичок і фасилітаторів, які визначають нашу ефективність у

розумінні і вираженні себе, розумінні інших людей та їхніх стосунків з нами, а також управлінні нашими щоденними потребами. Він визначив п'ять основних маркерів емоційного та соціального інтелекту, що складаються з субкомпонентів, таких як: 1) внутрішньоособистісний, 2) міжособистісний, 3) регулятивний, 4) адаптивний, 5) загальний (переважальний) настрої або самомотивація (оптимізм, щастя або задоволення життям) [35].

Згідно з цією моделлю, емоційно та соціально розумним означає бути здатним ефективно спілкуватися з іншими, розуміти та виражати власні емоції, розуміти емоції інших, успішно впоратися з вимогами та тиском, що є частиною щоденного життя. Правильне використання цієї моделі може відобразитися на академічній успішності, кар'єрному зростанні, дідактичній та організаційній ефективності, професійній ефективності та лідерстві, а також на психологічному і фізичному здоров'ї та загальному самопочутті [47]. Важливим внеском у теорію і практику ЕІ є публікація в 1997 р. Р. Бар-Оном опитувальника на вимір емоційного інтелекту (Bar-on emotional quotient inventory). У даному опитувальнику представлені його п'ять основних компонентів емоційного інтелекту [36].

К. Ізард розглядав емоційний інтелект із залученням таких компонентів, як знання емоцій, ідентифікація та назва емоцій, а також емоційна адаптивність. Вчений підтримує ідею, що традиційна концепція "інтелекту та особистості" не охоплює всіх здібностей та характеристик, пов'язаних із соціальною компетентністю та адаптивною поведінкою. Він також згоден, що люди мають область здібностей, що безпосередньо пов'язана з емоціями. Компонентами є знання емоцій, яке створює можливість ідентифікувати та називати емоції, що з свого боку сприяє формуванню ЕІ та емоційної адаптивності [49].

«У моделі ЕІ М. Манойлова виділяє два аспекти: внутрішньоособистісний й міжособистісний (соціальний). Як основні характеристики ЕІ дослідниця розглядає емпатію, толерантність, асертивність

і самооцінювання. Заслугою моделі є те, що вона вказує на інтегральний характер ЕІ, його взаємозв'язок із мотивацією та волею. Водночас не ЕІ розглядається як компонент соціального інтелекту, а соціальний інтелект, навпаки, перетворюється в міжособистісний компонент ЕІ» [1].

Сучасна потокова модель ЕІ, розроблена Т. Бредберрі та Дж. Гривз, розглядає емоційний інтелект як складне утворення, яке включає набір знань, вмінь та стратегій, пов'язаних із обробкою емоційної інформації [38]. ЕІ відображається як інтенсивний потік інформації, що обмінюється між раціональним та емоційним центрами мозку, або як поєднання раціонального мислення з емоційними реакціями. Структурні компоненти цієї моделі включають в себе самосприйняття, самокерування, соціальну чутливість та керування відносинами.

Існують об'єктивні передумови розвитку емоційного інтелекту, серед яких виділено такі:

- біологічні (правопівкульний тип мислення; особливості розвитку нервової системи, властивості темпераменту, особливості обробки інформації);
- соціальні (взаємодія з рідними в дитинстві, зростання раціональності з віком, рівень самостійності, сприятливі відносини з батьками, рівень освіти батьків та матеріальний статус родини, особливості гендерної соціалізації, наявність зовнішнього контролю, релігійні переконання);
- вікові (гнучкість мислення, індивідуальний стиль розумової діяльності, система еталонів самооцінювання, самоконтроль слів і вчинків, неузгодженість рівня інтелектуального розвитку з біологічною зрілістю, взаємозалежність інтелектуального, емоційного й особистісного розвитку, формування професійної Я-концепції);
- професійно-формувальні (знання про підходи, закономірності, ознаки та компоненти професійної діяльності, а також існуючі проблеми в її здійсненні; стресові та конфліктні ситуації, втрата рівноваги та відсутність

навичок їх запобігання та подолання, а також свідомість щодо професійних цілей та ставлення до обраної професії).

Підбиваючи підсумки щодо поняття емоційного інтелекту, можемо сказати що у психолого-педагогічній літературі існує багато різних підходів до тлумачення поняття ЕІ. Всі ці моделі мають спільний елемент - здатність людини розпізнавати, розуміти та керувати своїми емоціями, але наявність міжособистісних здібностей, навичок та компетентностей визначає їхню відмінність. Перспективними напрямками дослідження є вивчення ролі ЕІ в навчальній діяльності як чинника успішного особистісного та професійного зростання, дослідження підходів до операціоналізації ЕІ та взаємозв'язку ЕІ з метакогнітивними стратегіями.

Питання розуміння стресостійкості особистості привертає особливу увагу сучасних дослідників через велику кількість та силу впливів, таких як війна, коронавірус, дистанційне навчання, підвищення стресогенності сучасного соціального і природного середовища. Вивчення проблеми стресостійкості та засобів її формування займались багато науковців, таких як Г. Васильченко, Н. Жигайло, В. Крайнюк, Т. Титаренко, А. Фомінова; питання прояву стресу в студентській молоді висвітлені у працях О. Кокун, І. Меньшикова, Ю. Щербатих, Д. Брайт, Ф. Джонс тощо.

Для того, щоб зрозуміти поняття стресостійкості, треба краще зрозуміти поняття стресу в особистому та професійному житті, важливо визначити його сутність та роль у житті людини. Стрес не є лише наслідком екстремальних ситуацій, але й цілеспрямованою діяльністю, яка може формувати особистість. Стрес займає перше місце серед психофізіологічних та біологічних процесів у житті людини. Це механізм збереження життя, який функціонує мільйони років на протязі еволюції людства. Він є відповіддю організму на зовнішні обставини навколишнього середовища, що мобілізує захисні сили для подолання або уникнення загроз [69].

«Термін «стрес» у фізіологію та психологію вперше ввів у 1932 р. Волтер Бредфорд Кеннон у своїх класичних працях з універсальної реакції «боротись чи втікати». Доволі часто авторство терміна передають відомому канадському фізіологу Гансу Сельє, проте застосовувати поняття «стрес» він почав для пояснення загальної адаптаційної напруги, зокрема у 1936 р. опублікував свою першу працю про загальний адаптаційний синдром, але тривалий час уникав вживання цього поняття і лише з 1946 р. зробив висновок про існування загального адаптаційного синдрому, що забезпечує пристосування організму до умов середовища, які змінюються» [3, с.5].

В психології існує два підходи до визначення стійкості до стресу: у вузькому розумінні це здатність людини справлятися з конкретним стресовим фактором, а в широкому – це загальна психічна або емоційна стійкість особистості до стресових ситуацій [52]. Отже, можемо розуміти стресостійкість як загальну якість особистості, яка характеризується здатністю протистояти стресовим факторам за період часу, який необхідний для організації нових умов, в яких даний стресор не буде загрозливим [20].

«Розвиток стресостійкості особистості – це передусім пошук ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Високий рівень стресостійкості, здатність людини активно протидіяти стресам сприяє позитивному психічному стану, визнанню в соціумі, здобуткам у професійній і поведінковій сферах.

У 1962 р. вперше в психологічній літературі з'явився термін «копінг» (англ. coping). Застосував його Л. Мерфі, визначаючи як «поведінку в стресовій ситуації». Копінгом у сучасній психології називається метод компромісної взаємодії зі стресом, який дозволяє людині ефективно виконувати свої функції і уникати професійної деформації. Для практичної діяльності більш значущим варіантом перекладу терміна «копінг» є подолання, управління» [3, с.49].

Однак, Д. Романовська зауважує, що у науковій літературі відсутнє єдине трактування терміну «стресостійкість», тому більшість дослідників уживають його як синонім поняття «емоційна стійкість» [25].

Згідно з дослідженням О. Кравцової, психологічні концепції стресостійкості особистості можуть бути визначені через різні наукові підходи. Перший - психоаналітичний, в якому акцентується увага на стійкості особистості в конфліктних ситуаціях, причинами стресу вважаються придушення природних потягів, сексуальних інстинктів та біологічних потреб людини. Другий - бехеіворальний, де стресостійкість залежить від зовнішнього середовища та механізму позитивного або негативного підкріплення поведінки. Третій - гуманістично-екзистенційний, в якому йдеться про взаємозв'язок між стресостійкістю та успішністю самореалізації та самоактуалізації. Четвертий - системний, де стресостійкість розглядається як необхідна характеристика цілісного процесу адаптації, пов'язана з регулюванням емоційних станів та забезпеченням психічної стійкості людини [19].

За Д. Романовською, у наукових дослідженнях стресостійкість зазвичай розглядають як якість особистості, що передбачає такі складові:

- 1) психофізіологічний аспект (тип та властивість нервової системи);
- 2) мотиваційний аспект (сила мотивів, яка визначає емоційну стійкість);
- 3) емоційний досвід особистості (в тому числі накопичений під час подолання негативних впливів екстремальних ситуацій);
- 4) вольовий аспект (свідома саморегуляція дій відповідно до ситуації);
- 5) інформованість та професійна підготовленість (готовність особистості до виконання тих або інших завдань);
- 6) інтелектуальний аспект (оцінювання і визначення умов ситуації, прогнозування її можливих змін, прийняття рішень про способи дій) [25].

Після проведення аналізу різних досліджень стресостійкості особистості можна стверджувати, що ця тема залишається актуальною та залучає все більше уваги науковців в сучасних умовах, зокрема в контексті війни в Україні.

Наша точка зору полягає в тому, що стресостійкість є складовою частиною особистості, яка включає в себе когнітивні, емоційні, адаптивні та особистісні характеристики, що дозволяють людині протистояти стресу, подолати негативний вплив стресових факторів та зберегти психічне здоров'я.

Говорячи про самооцінку треба зауважити, що існують різні наукові підходи до визначення сутності поняття самооцінка. Більшість дослідників (У. Джеймс, К. Роджерс, І. Кон та ін.) розглядають самооцінку як оцінку особистістю самої себе, своїх здібностей, якостей і місця серед людей [14].

За Криворучко Т. І. саморегуляція поведінки особистості здійснюється шляхом оцінки себе, яка впливає на самооцінку. При спілкуванні з іншими людина постійно наче порівнює себе з певним стандартом і, залежно від результатів, може почувати себе задоволеною або незадоволеною. Самооцінка не є постійною, вона змінюється залежно від обставин. Отримання нових оцінок може змінювати попередню самооцінку [21].

Самооцінка є важливим інструментом саморегуляції, формується в процесі діяльності та має кілька етапів і особливостей: прогностичний етап, коли особа оцінює свої можливості у майбутній діяльності; корегувальний етап, який відбувається в процесі діяльності і спрямований на корекцію залежно від ситуації; ретроспективний етап, коли оцінюються результати діяльності. Функції самооцінки включають: оцінку власних можливостей і визначення ставлення до них; оцінку і корекцію власних дій під час їх розгортання; оцінку досягнутих рівнів розвитку та результатів діяльності. Ступінь адекватності самооцінки є важливою характеристикою, оскільки вона вказує на відповідність між реальними успіхами (на основі результатів діяльності та оцінки інших) та самооцінкою суб'єкта [21].



Самооцінка може бути адекватною, заниженою або завищеною. Адекватна або трохи завищена самооцінка свідчить про гармонійний розвиток особистості. Різко завищена оцінка себе порівняно з реальними результатами в діяльності та поведінці свідчить про деформацію особистості. Завищена самооцінка може бути наслідком надмірного самолюбства або потреби впевненості у собі, але вона не відповідає об'єктивній реальності. Це може привести до недооцінки власних недоліків і перешкоджати особистісному зростанню та саморозвитку. Занижена самооцінка також має негативні наслідки. Вона може виникати з причин невпевненості у собі, перфекціонізму або негативного досвіду минулих неуспіхів. Занижена самооцінка позначається недооцінкою своїх здібностей і досягнень, а також недостатньою впевненістю у власних силах. Вона може перешкоджати реалізації потенціалу та психічному розвитку, оскільки обмежує можливості особистості і підтримує стан незадоволеності [60]. Отже, для гармонійного розвитку особистості важливо мати адекватну самооцінку, яка відображає реальні досягнення і здібності, а також дозволяє розпізнавати сильні сторони і недоліки. Це стимулює саморегуляцію, самовдосконалення та самовиховання, сприяє розвитку позитивної самооцінки і збереженню психічного благополуччя [48].

Р. Бернс розглядав самооцінку як емоційно-ціннісну структуру, яку він порівнює з самовідношенням. Згідно з його поглядом, самооцінка є інструментом і умовою формування "Я-концепції", оскільки вона є санкціонованим механізмом "Я-концепції" і визначає ієрархію знань людини про себе. Бернс також зазначає, що самооцінка може розглядатися в більш вузькому сенсі як "Я-концепція". Крім того, самооцінка характеризується певною мірою критичності. Здатність помічати та оцінювати як позитивні, так і негативні аспекти власної діяльності та поведінки свідчить про наявність самокритичності. Самокритичність може проявлятися у незадоволенні собою, що є важливим почуттям, що підштовхує до самовдосконалення. Відсутність

самокритичності ускладнює формування чутливості до соціальних норм. Самокритичність тісно пов'язана з високими вимогами до себе [7].

За Бранденом Н. самооцінка є важливим аспектом психологічного благополуччя, є необхідною для психологічного здоров'я і щастя. Вона впливає на ставлення до себе, наші відносини з іншими та нашу здатність досягати успіху. Автор визначає шість основних складових або "стовпчиків" самооцінки, які необхідно розвивати для підвищення рівня самооцінки. Ці «стовпчики» включають самосвідомість, самоприйняття, особисту відповідальність, самостійність, ціннісну свідомість та особисту цілеспрямованість. На думку автора фактори, які можуть заважати розвитку здорової самооцінки, це самокритика, негативні переконання, вплив оточуючих [39].

Тож можна сказати, що існують різні погляди на поняття самооцінки, але вона є умовою для нашого розуміння своїх здібностей та якостей, а отже важлива в контексті питання осмисленості навчання.

Щоб зрозуміти поняття професійної спрямованості особистості, спочатку треба розглянути більш ширше поняття спрямованості особистості.

У загальній психології, спрямованість особистості означає внутрішню систему стимулів та мотивів, яка орієнтує та направляє життєвий шлях особистості у соціальному контексті та в часі. Це структура, що включає в себе взаємопов'язані внутрішні спонукання, а також домінуючі мотиви, які визначають мотиваційну сферу людини. Ієрархічна організація мотивів є важливою для стійкості особистості [11, с.632].

У структурі спрямованості особистості важливе місце займають свідомі мотиви, такі як цілі, інтереси, ідеали та переконання. Їх стійка ієрархія дозволяє прогнозувати загальну спрямованість та дії особистості. Проте поведінка людини впливає не тільки усвідомлені мотиви, але й менш свідомі. Взаємозв'язок між цими мотивами визначає поведінку в нових ситуаціях. Спрямованість особистості проявляється через конкретну діяльність, вчинки

та поведінку, що керують рухом особистості у соціальному просторі та часі. За своєю основою спрямованість особистості базується на відповідній мотивації, що складається з взаємозв'язку якостей, цілей та потреб особистості, які є стимулами та важливими для досягнення мети та ситуації. Мотивація виникає періодично [11, с.632].

За Варій М.Й. на основі преобладаючої мотивації людини можна виділити три основні типи спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (робоча спрямованість) і спрямованість на самого себе (особиста спрямованість) [11, с.633]:

1) Спрямованість на взаємодію проявляється, коли дії людини визначаються потребою у спілкуванні, бажанням зберігати гармонійні стосунки з колегами тощо.

2) Спрямованість на завдання, або робоча спрямованість, відображає перевагу мотивів, які виникають з самої діяльності: цікавість процесом роботи, безкорисливе прагнення вивчати нові навички та вміння. Людина з такою спрямованістю спрямовується на співпрацю з колективом, прагне досягти максимальної продуктивності своєї та інших людей, намагається раціонально обґрунтувати свою думку, яку вважає корисною для виконання завдання.

3) Спрямованість на самого себе, або особиста спрямованість, характеризується перевагою мотивів досягнення особистих цілей.

Самосвідомість грає важливу роль у формуванні спрямованості особистості. Свідоме сприйняття особистістю змін, що відбуваються у ній, сприяє глибшому самопізнанню, об'єктивності та критичності в оцінці цих змін [11, с.633].

Таким чином, розглянувши спрямованість особистості в контексті загальних психологічних підходів, ми повинні докладніше розглянути і дослідити спрямованість особистості у сфері професійної діяльності.

Професійна спрямованість - це усвідомлення і внутрішнє прийняття особистістю цілей та завдань професійної діяльності, а також співпадаючих з

нею інтересів, настанов, переконань і поглядів. Усі ці ознаки і компоненти професійної спрямованості вказують на рівень її формування у студентів. Вона проявляється у стійкості або нестійкості, перевагах соціальних або особистих мотивів, а також в далекій або близькій перспективі [24].

Загальна спрямованість особистості, яка формується протягом життя, є основою для розвитку професійної спрямованості. Тут проявляється зв'язок між цими концепціями. Чим стійкіша і ширша загальна спрямованість особистості, тим легше й успішніше відбувається формування професійної спрямованості та професійного становлення особистості взагалі [27].

Необхідно відзначити, що в сучасній літературі, присвяченій психології та педагогіці, існують різні й неоднозначні підходи до розуміння поняття "професійна спрямованість". Це пояснюється різницею в методологічних позиціях авторів, складністю і багатогранністю цього феномену. Професійну спрямованість також трактують як індивідуальну систему цінностей особистості, які реалізуються у професійній діяльності та виявляються у мотивах вибору професії та шляхах її розвитку [13, с. 57].

Сформована професійна спрямованість безпосередньо не тільки визначає успішність діяльності у вибраній професії, а й впливає на статус і життєву позицію особистості. Отже, слід розрізняти широке й вузьке трактування поняття «професійна спрямованість». У широкому значенні професійна спрямованість – це система емоційно-ціннісних ставлень, ієрархічна структура мотивів, які переважають і спонукають особистість до їх втілення в професійній діяльності. У вузькому значенні це професійно важлива властивість, що посідає центральне місце в структурі особистості фахівця й визначає його індивідуально- типологічну своєрідність. [13, с. 58].

## **1.2. Огляд існуючих досліджень поняття емоційного інтелекту, стресостійкості, самооцінки та професійної спрямованості особистості**

Проблема вивчення чинників, які впливають на вибір професії та подальшу кар'єру студентів цікавить багатьох дослідників. Так, наприклад, в дослідженні «Вплив емоційного інтелекту на труднощі прийняття кар'єрних рішень та загальну самоефективність серед студентів університетів Китаю» дослідники прийшли висновку, що існує значний позитивний зв'язок між ЕІ та шкалою самоефективності, що зменшує труднощі у прийнятті кар'єрних рішень [71]. У дослідженні «Взаємозв'язок між освітою батьків, самооцінкою, стійкістю, орієнтацією на майбутнє та кар'єрні прагнення», яке проводилось на студентах з Таїланду, дослідники прийшли висновку, що самооцінка опосередковано впливає на кар'єрні прагнення через стресостійкість та орієнтацію на майбутнє. Таким чином самооцінка може бути пов'язана з подальшим успіхом у кар'єрі [40]. Дослідження «Сприйняття студентами з фізичної реабілітації своєї професії в Йорданії» вивчало соціальні аспекти вибору спеціальності та задоволеність навчанням за напрямом [58]. В дослідженні, яке проводилось на студентах з різних країн «Стійкість, як медіатор емоційного інтелекту та сприйняття стресу» дослідники прийшли висновку, що студенти з вищим ЕІ та стійкістю менше сприймають стрес та мають менше негативних наслідків від стресу [31].

У дослідженні «Формування стресостійкості студентів в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів», яке було проведено серед студентів Львівського національного університету імені Івана Франка (Україна) та інших ЗВО України, виявило, що війна вплинула на психологічну стійкість студентів. Важкість стресу та його частота зросла з настанням війни та стресостійкість студентів знизилася [28]. Це вказує на важливість дослідження взаємозв'язку стресостійкості та осмисленості навчання.

У дослідженні «Вплив емоційного інтелекту, навчальної мотивації та самоефективності студентів ВНЗ на їхні академічні досягнення при онлайн

навчанні на курсах англійської мови», яке було проведено на студентах університетів Шанхаю (Китай) показує, що емоційний інтелект студентів позитивно вплинув на їх мотивацію до навчання та на їх самоефективність. Також дослідження виявило зв'язок між емоційним інтелектом та академічною успішністю, що опосередковується мотивацією до навчання та самоефективністю [41]. Схожого висновку прийшли в дослідженні, яке також було проведено на студентах різних провінцій Китаю «Зв'язок між емоційним інтелектом і мотивацією до навчання серед студентів під час пандемії COVID-19: серійна модель посередництва», де було виявлено, що емоційний інтелект позитивно передбачив мотивацію до навчання, а самоефективність і соціальна підтримка відігравали послідовну посередницьку роль між ЕІ та мотивацією навчання [70]. Також, у дослідженні «Вплив уваги батьків, емоційного інтелекту та мотивації навчання на результати навчання» було виявлено, що увага батьків, ЕІ та мотивація вчитися мали позитивний й значний вплив на результати навчання учнів [67].

Дослідження «Самооцінка та академічна успішність серед студентів університетів», яке проводилось на студентах Пакистану, виявило, що існує значущий зв'язок між самооцінкою та академічною успішністю [32].

Незважаючи на велику кількість різних досліджень студентів, зокрема фізичних реабілітологів, та психологічних особливостей, що впливають на задоволеність навчанням, академічну успішність та подальшу кар'єру немає жодного досліджування, яке б досліджувало психологічні чинники задоволеністю навчанням у студентів 227 спеціальності в Україні, що вказує на актуальність нашого дослідження.

### **1.3. Визначення суті і змісту поняття осмисленості навчання та огляд існуючих досліджень**

Говорячи про осмисленість навчання йдеться про розуміння студентом сенсу, соціальної та індивідуальної значущості майбутньої професійної діяльності (своєї, потенційного підприємства, галузі в цілому). Осмисленість діяльності (навчальної, а потім виробничої) можна розуміти як вищу ступінь цілеспрямованості особистості. Для реалізації вимоги осмисленості в освітньому процесі мають бути задіяні різні механізми формування, зміцнення і розвитку мотивації до навчання і праці [9]. Компетенція проявляється (стає компетентністю) не тоді, коли людина «вміє» вирішити проблему, а коли людина «хоче» її вирішити; а «хоче», коли розуміє, «навіщо». Мотивація навчання, так зазвичай розуміють осмисленість навчання у літературі, може бути пов'язана із схильностями та здібностями особистості, а також з розумінням своїх власних спрямувань. Також під високою осмисленістю навчання може розумітись, що людина бачить сенс у своєму навчанні, вважає що обрала правильну спеціальність та планує в подальшому працювати за спеціальністю.

«Мотивація навчально-професійної діяльності студентів – система психологічних факторів, яка являє собою єдність спонук студента до навчально-професійної діяльності для вирішення конкретних проблем та навчальних завдань майбутньої професійної діяльності за умов продовження розумової діяльності у не стимулюючих обставинах. Позитивна мотивація навчально-професійної діяльності сприяє розвитку особистості студента, визначає не тільки напрям, але і способи реалізації різних форм навчальної діяльності, розвиває емоційно-вольову сферу, яка виступає як значима детермінація факторів, що обумовлюють ефективність та специфіку навчальної діяльності в кожен інтервал часу» [22, с.58].

За Андрушко Я. С. мотивація щодо навчання відіграє ключову роль у формуванні професійної ідентичності майбутнього працівника, оскільки вона

визначає, як і в якому напрямку будуть використані різні функціональні здібності. Мотивація також впливає на вибір між різними можливими діями, сприйняттям та змістом мислення. Вона також пояснює інтенсивність та наполегливість у досягненні мети і отриманні результатів. Будь-яка діяльність буде більш ефективною і приносить якісні результати, якщо особистість має сильні і насичені мотиви, які викликають активну діяльність, віддачу сил, подолання труднощів, негативних умов та інших перешкод, а також наполегливе просування до поставленої мети. Все це також має прямий зв'язок з навчальною діяльністю, яка прогресує краще, якщо студенти мають позитивне ставлення до неї, пізнавальний інтерес, потребу у здобутті знань, навичок і вмінь, почуття обов'язку, відповідальності та інші мотиви навчання [2].

При аналізі особливостей формування мотивації студентів до навчання, можна відзначити, що у цьому процесі відіграють важливу роль різні психологічні фактори, які, у свою чергу, формуються під впливом наступних чинників [6]:

1. Психолого-педагогічні чинники, які включають: а) мотиви навчальної діяльності; б) особливості організації навчальної діяльності студентів з використанням різних методик; в) використання традиційних та інтерактивних методик навчання; г) рівень професіоналізму викладача; д) умови, в яких відбувається навчальний процес.

2. Особистісні чинники, зокрема: а) мотиваційна структура, якою керується студент у процесі навчання; б) прагнення до самовдосконалення та самореалізації; в) рівень креативності студента; г) фізіологічний розвиток студента; д) психологічний клімат у родині.

3. Соціально-психологічні фактори, включають: а) соціально-психологічний клімат у навчальному колективі; б) особливості виховання; в) соціально-психологічний клімат у студентському колективі; г) взаємодія між викладачем та студентами.



4. Професійні чинники, зокрема: а) мотиваційна специфіка в здобутті навичок професійної діяльності; б) ставлення до себе як до професіонала; в) ставлення до обраної професійної діяльності, яку студент прагне здобути.

Питання мотивації студентів до навчання, або осмисленості навчання, та шляхи вирішення цих питань лежать в основі досліджень багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Так у дослідженні «Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання», яке було проведене на студентах-медиках України, було виявлено що в основі формування позитивної мотивації до навчання лежать дві складові – це мотивація студента до оволодіння знаннями та мотивація педагогічної діяльності викладача. Співпраця викладача і студента в аудиторній та позааудиторній роботі, високий фаховий рівень викладання з використанням інноваційних методів навчання становить резерв для підвищення мотивації студентів до навчання [8]. Схожого висновку прийшли у дослідженні «Навчальна мотивація учнів: концептуальна модель», де було виявлено, що успіх у навчанні залежить від зусиль вчителя мотивувати учнів до навчання [68]. У дослідженні «Особливості формування професійної мотивації у майбутніх практичних психологів», яке було проведене на студентах психологах України, було виявлено, що формування позитивної професійної мотивації у майбутніх практичних психологів залежить від забезпечення певних психолого-педагогічних умов, що будуть сприяти підвищенню навчальної активності та впливатимуть на формування цілей і вибір шляхів їх досягнення [23]. У дослідженні «Важливість мотивації учнів для їх академічних досягнень - повторення та розширення попередніх висновків», яке було проведене на учнях одинадцятих та дванадцятих класів вищої академічної гімназії Німеччини, було виявлено, що самооцінка здібностей студентів є найважливішим мотиваційним предиктором оцінок студентів [63]. Схожого висновку прийшли у дослідженні «Мотивація студента до навчання: чи віра в себе є ключем до переходу та успішності на першому курсі бакалаврату за

програмою медичних професій?», яке було проведено на студентах фізіотерапевтах, де було виявлено, що віра в себе пов'язана з академічною успішністю [65].

Отже, питання мотивації навчання цікавить багатьох дослідників, проте психологічні чинники, які впливають на мотивацію та осмисленість навчання вивчені недостатньо та потребують подальшого вивчення.

#### 1.4. Концептуальна модель дослідження

Будуючи концептуальну модель дослідження психологічних чинників осмисленості навчання (див. Рис. 1.1) ми враховували поширені психологічні теорії та сучасні дослідження, а також передбачали, що використання цієї моделі дозволить пояснити питання осмисленості навчання з боку психологічно-особистісних чинників.

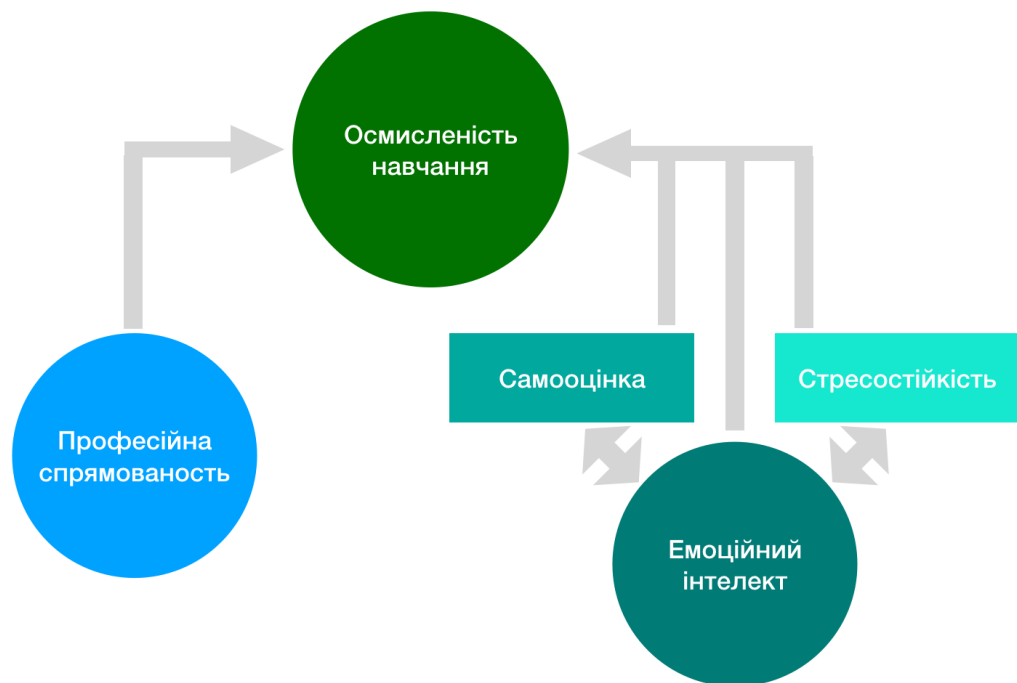


Рис. 1.1. Концептуальна модель дослідження психологічних чинників осмисленості навчання

На нашу думку, на осмисленість навчання впливає рівень емоційного інтелекту та відповідність типу професійної спрямованості спеціальності, яку обрала особистість. На самооцінку та стресостійкість впливає рівень емоційного інтелекту, що в свою чергу опосередковує вплив самооцінки та стресостійкості на осмисленість навчання.

Взаємозв'язок емоційного інтелекту та стресостійкості обґрунтовується у багатьох дослідженнях. Так, за Шпаком М. М. одним з ефективних методів підвищення стресостійкості є розвиток емоційного інтелекту. Один з ключових психологічних механізмів цього розвитку - рефлексія, яка спрямована на емоційне самопізнання. У свою чергу, емоційна саморегуляція полягає в контролі розумових і вольових дій, спрямованих на активізацію або гальмування емоційних процесів. Володіння цими механізмами дозволяє особі керувати своїм емоційним станом та поводитися адекватно в стресових ситуаціях. Таким чином, його точка зору полягає в тому, що розвиток емоційного інтелекту сприяє збільшенню рівня стресостійкості особистості [30].

Тому, ми вважаємо, що емоційний інтелект є важливим психологічним чинником у розумінні ступені осмисленості навчання особистості та обумовлює рівень осмисленості разом з іншими чинниками. Також дана модель може бути розширена завдяки врахуванню соціокультурних особливостей вище зазначених психологічних чинників та біологічних (фізіологічних) ознак особистості.

## **Висновки до розділу I**

Здійснивши аналіз теоретичного матеріалу проблеми осмисленості навчання, емоційного інтелекту, стресостійкості, самооцінки та професійної спрямованості, а також зробивши огляд існуючих досліджень, ми виявили, що

на осмисленість навчання впливає рівень емоційного інтелекту, а ЕІ в свою чергу взаємопов'язан зі стресостійкістю.

Під осмисленістю навчання (осмисленість діяльності навчальної, а потім виробничої) ми розуміємо вищу ступінь цілеспрямованості особистості, яка пов'язана із схильностями та здібностями особистості, а також з розумінням своїх власних спрямувань. Також під високою осмисленістю навчання може розумітись, що людина бачить сенс у своєму навчанні, вважає що обрала правильну спеціальність та планує в подальшому працювати за спеціальністю. Під емоційний інтелектом ми розуміємо здатність сприймати, використовувати, розуміти, керувати та обробляти емоції. Під стресостійкістю - складову частину особистості, яка включає в себе когнітивні, емоційні, адаптивні та особистісні характеристики, що дозволяють людині протистояти стресу, долати негативний вплив стресових факторів та зберігати психічне здоров'я.

Також, в ході теоретичного аналізу, було виявлено, що існує зв'язок між самооцінкою та академічною успішністю, де під самооцінкою розглядається оцінка особистістю самої себе, своїх здібностей, якостей і місця серед людей.

На основі таких теоретичних заключень була побудована концептуальна модель дослідження, в якій на осмисленість навчання впливає рівень емоційного інтелекту та відповідність типу професійної спрямованості спеціальності, яку обрала особистість. На самооцінку та стресостійкість впливає рівень емоційного інтелекту, що в свою чергу опосередковує вплив самооцінки та стресостійкості на осмисленість навчання.

## РОЗДІЛ II

# МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСМИСЛЕНOSTІ НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ 227 СПЕЦІАЛЬНОСТІ

### 2.1. Організація емпіричного дослідження та доцільність використання емпіричних даних

Мета дослідження було дослідження впливу емоційного інтелекту, самооцінки, стресостійкості та професійної спрямованості особистості на рівень осмисленості навчання у студентів з фізичної реабілітації.

Відповідно до мети дослідження були сформульовані наступні завдання:

1. Організувати емпіричне дослідження психологічних чинників осмисленості навчання студентів студентів 227-ої та інших спеціальностей;
2. Провести дослідження та зробити всі необхідні розрахунки;
3. Проаналізувати результати дослідження психологічних чинників осмисленості навчання студентів студентів 227-ої та інших спеціальностей.

Процедура проведення дослідження включала наступні етапи. На першому етапі була визначена мета дослідження та висунута гіпотеза. На другому етапі було сформовано вибірку та проведене дослідження, використовуючи опитувальник «Шкала осмисленості навчання» О. Віноградова та М. Жаб'юк, опитувальник емоційного інтелекту «МЕІ» М.А. Манойлової, опитувальник «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» К. Коннор та Дж. Девідсон (CD-RISK 10), «Шкала самооцінки Розенберга» М. Розенберга та опитувальник «ДДО» Е. А. Клімова. На третьому етапі було використано методи обробки даних з метою інтерпретації результатів.

Процедура дослідження включала такі методи:

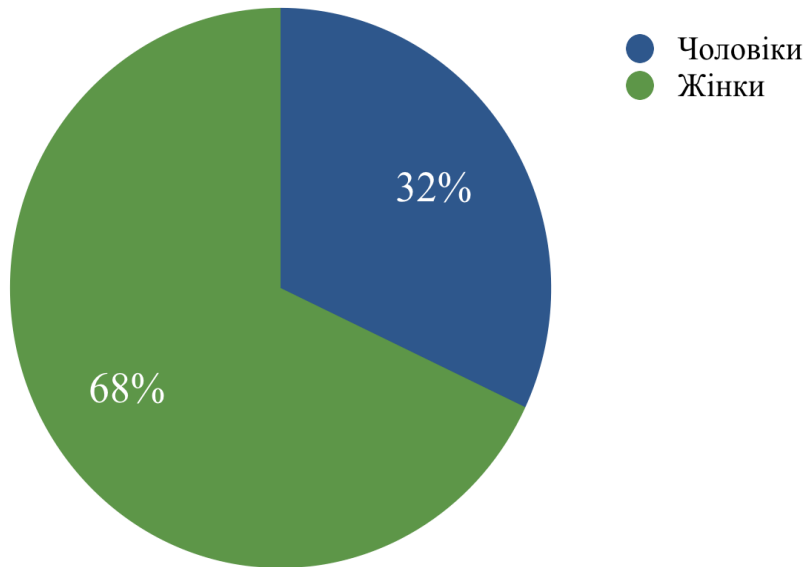
1. Організаційні – за допомогою яких було визначено гіпотетичний зв'язок між осмисленістю навчанням та психологічними чинниками студентів різних спеціальностей.
2. Емпіричні – за допомогою яких було проведено опитування за зазначеними методиками та анамнестичною анкетною.
3. Методи обробки інформації – за допомогою яких було отримано кількісний і якісний аналіз даних.
4. Інтерпретаційні методи – за допомогою яких було сформовані висновки на основі зібраної інформації.

Для даного дослідження була сформовано вибірку із 83 респондентів, яка була поділена на експериментальну та контрольну групи.

Всі респонденти експериментальної групи є студентами 227 спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія» вищого навчального закладу України КПІ ім. Ігоря Сікорського.

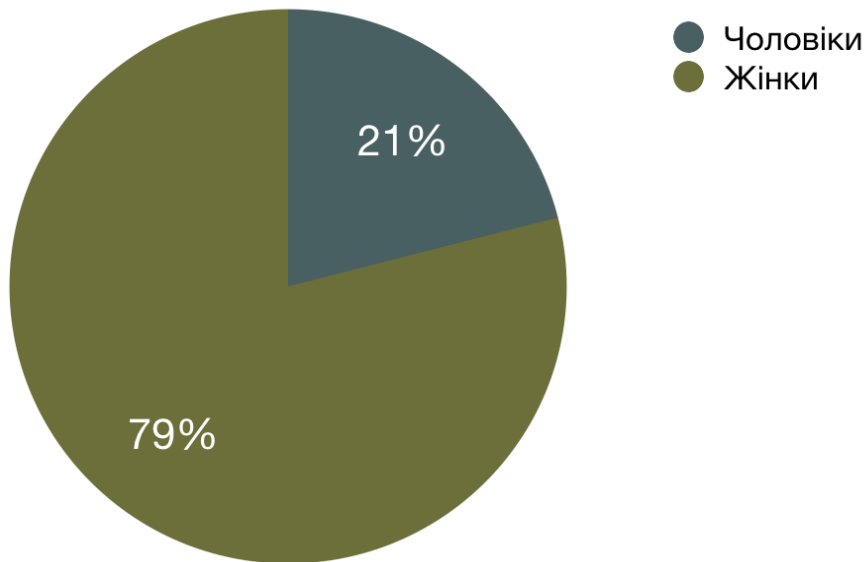
Респонденти контрольної групи є студентами інших спеціальностей, а саме: 6 респондентів 26 спеціальності «Сценічне мистецтво», 1 респондент 35 спеціальності «Філологія», 3 респонденти 53 спеціальності «Психологія», 4 респонденти 71 спеціальності «Облік і оподаткування», 1 респондент 81 спеціальності «Право», 6 респондентів 122 спеціальності «Комп'ютерні науки та інформаційні технології», 11 респондентів 163 спеціальності «Біомедична інженерія», 1 респондент 222 спеціальності «Медицина». Всі респонденти навчаються у вищих навчальних закладах міста Києва (Україна).

Перша експериментальна група налічує 50 респондентів: 34 жінки і 16 чоловіків (див. рис. 2.1. Діаграма експериментальної групи за статтю).



*Рис. 2.1.* Діаграма експериментальної групи за статтю

Друга контрольна група налічує 33 респонденти, із яких 26 жінок та 7 чоловіків (див. рис. 2.2. Діаграма контрольної групи за статтю).



*Рис. 2.2.* Діаграма контрольної групи за статтю

За віком як експериментальна, так і контрольна групи налічують дві вікових категорії: 1 група від 15 до 20 років, 2 група від 20 до 25 років (див. рис. 2.3. Діаграми груп за віковими категоріями).

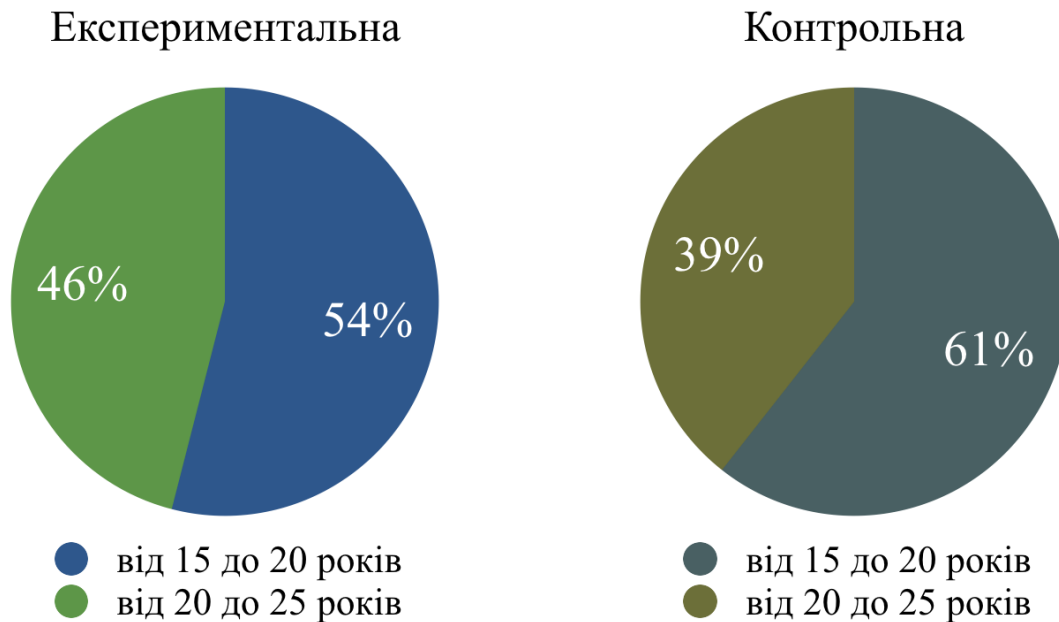


Рис. 2.3. Діаграми груп за віковими категоріями

**Організація та проведення емпіричного дослідження.** Дослідження складалось з анамнестичної анкети та п'яти опитувальників, про які вже згадувалось вище. Опитування проводилось онлайн за допомогою гугл-форми, що містила анамнестичну анкету та всі вказані методики, інструкцію до методик, а також загальний опис дослідження. За підрахунками середній час необхідний для надання відповіді займав 15-20 хвилин. Напередодні посилення на опитувальник було надіслано до респондентів експериментальної та контрольної груп і студенти мали два тижня для того, щоб пройти опитування у зручний для них час. За замовчуванням опитування було анонімне.

Анамнестична анкета налічувала лише чотири запитання про стать, вік, статус студента, а також запитання про назву спеціальності за якою навчається респондент.

Для визначення рівня осмисленості навчання було проаналізовано існуючі методики. Більшість методик направлена на виявлення мотивів, які сприяють академічній успішності, наприклад, як в опитувальнику «Шкала академічної мотивації» (ШАМ) або методика "Мотивація навчальної



діяльності: рівні и типи». Нами було обрано методика, яка не визначає провідний мотив, а лише вимірює загальний ступінь осмисленості навчання, який базується на ступені задоволеністю навчанням, важливості навчання для конкретної людини та бажанням в подальшому працювати за обраною спеціальністю.

Тож для визначення рівня осмисленості навчання була використана «Шкала осмисленості навчання», яка була створена у 2018 році О. Г. Віноградовим та М. Жаб'юк [12]. Опитувальник налічує 8 питань-тверджень і має п'ять варіантів відповідей:

1. повністю не погоджуюсь;
2. скоріше не погоджуюсь;
3. щось середнє;
4. скоріше погоджуюсь;
5. повністю погоджуюсь.

Дана шкала вимірює рівень сенсовності навчання, де набраний загальний бал у 1 бал вказує на осмисленість і сенсовність навчання, а 5 балів вказує на безсенсовність навчання. Під осмисленістю навчання розуміється, що людина бачить сенс у своєму навчанні, вважає що обрала правильну спеціальність та планує в подальшому працювати за спеціальністю.

Для даної шкали Альфа Кронбаха (коефіцієнт надійності тесту) для експериментальної групи дорівнює 0,851 (див. табл. 2.1. Шкала надійності «Шкали осмисленості навчання» для експериментальної групи).

Табл. 2.1.

**Шкала надійності «Шкали осмисленості навчання» для експериментальної групи**

	Кронбах $\alpha$
Шкала	0,851

Отримане значення Кронбах  $\alpha$  вказує на узгодженість питань та надійність тесту для даної групи.

Альфа Кронбаха для контрольної групи дорівнює 0,884 (див. табл. 2.2. Шкала надійності «Шкали осмисленості навчання» для контрольної групи). Отримане значення Кронбах  $\alpha$  вказує на узгодженість питань та надійність тесту для контрольної групи.

Табл. 2.2.

**Шкала надійності «Шкали осмисленості навчання» для контрольної групи**

	Кронбах $\alpha$
Шкала	0,884

Для визначення рівня ЕІ було проаналізовано існуючі методики. Попри широкий спектр теоретичних та практичних розробок в галузі емоційного інтелекту, існують деякі сумніви щодо можливості його об'єктивного вимірювання. Згідно з двома основними теоретичними моделями, що лежать в основі концепцій емоційного інтелекту, існують два типи методів для вимірювання емоційного інтелекту: один з них базується на тестових завданнях, де правильність або неправильність відповідей визначається зразками інтелектуальних тестів, таких як матриці Равена або тест Векслера, тоді як інший тип використовує анкетування, де респонденти надають власні оцінки та відповіді без прив'язки до «правильних» або «неправильних» відповідей. Перший тип методів відповідає моделі здібностей, тоді як другий тип відноситься до змішаної моделі.

Після аналізу існуючих методів діагностики емоційного інтелекту, для нашого дослідження була обрана методика діагностики емоційного інтелекту «МЕІ». Вона була розроблена М. А. Манойловою у 2004–2005 роках. Україномовна адаптація опитувальника була проведена Барко В. І., Остапович

В. П., Олешко П. С. [4]. Емоційний інтелект розуміється М. А. Манойловою як здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів та почуттів інших людей і себе самої. У структурі емоційного інтелекту виділяється два аспекти: внутрішньоособистісний (емоційний потенціал особистості, який накопичується з досвідом) і міжособистісний, або соціальний (іншими словами, здатність керувати собою і здатність керувати відносинами з людьми, розвивається в процесі тренінгу)[4]. Автор даної методики розглядає емоційний інтелект як інтегративне поняття, що складається з емоцій, інтелекту і волі. В цьому випадку воля виступає в якості засобу підпорядкування емоційного інтелектуальному [53].

Методика діагностики емоційного інтелекту М. А. Манойлової налічує 40 питань-тверджень. Обстежуваному пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням, що оцінюється за 5-бальною шкалою:

- завжди в 5 балів;
- найчастіше в 4 бали;
- іноді в 3 бали;
- рідко в 2 бали;
- ніколи в 1 бал.

Даний тест збудований як опитувальник, що передбачає оцінку чотирьох складових частин емоційного інтелекту: 1) усвідомлення своїх емоцій і почуттів (УсСЕП); 2) управління своїми емоціями та почуттями (УпСЕП); 3) усвідомлення емоцій і почуттів інших (УсЕПІ); 4) управління емоціями та почуттями інших (УпЕПІ). Діапазон балів за кожною шкалою: min - мінус 20 балів; max - плюс 20 балів. Також опитувальник містить три інтегральні індекси: загального рівня емоційного інтелекту, вираженості внутрішньо особистісного аспекту емоційного інтелекту (воаЕІ) та міжособистісного аспектів емоційного інтелекту (моаЕІ) [4].

Для опитувальника «МЕІ» Альфа Кронбаха для експериментальної групи дорівнює 0,702 (див. табл. 2.3. Шкала надійності «МЕІ» для

експериментальної групи). Альфа Кронбаха для контрольної групи дорівнює 0,718 (див. табл. 2.4. Шкала надійності «МЕІ» для контрольної групи). Отримані значення по двом групам вказують на задовільну надійність та внутрішню узгодженість.

Табл. 2.3.

**Шкала надійності «МЕІ» для експериментальної групи**

	Кронбах $\alpha$
Шкала	0,702

Табл. 2.4.

**Шкала надійності «МЕІ» для контрольної групи**

	Кронбах $\alpha$
Шкала	0,718

Для визначення рівня самооцінки існують як суб'єктивні, так і проєктивні методики, а також мультимірні шкали, які складаються з різних факторів, які оцінюються окремо. Проєктивні методики можуть бути складними в інтерпретуванні в контексті емпіричного дослідження, тому нами був використаний опитувальник «Шкала самооцінки Розенберга» (RSES - (Rosenberg's Self- Esteem Scale)), який передбачає, що респодент самостійно оцінює свою позицію щодо певних тверджень, які стосуються самовідчуття та самооцінки. Даний опитувальник був розроблений М. Розенбергом у 1965 році. Україномовний переклад опитувальника, здійснений Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії (УІКПТ) в 2012, надійність якого перевірена в адаптаційному дослідженні Кривенко, Пилата, Сеника ( $\alpha = 0,76$ , дані отримані від авторів) [15].

Опитувальник включає 10 запитань та пропонує 4 варіанти відповіді на кожне із суджень:

- «повністю погоджуюсь» оцінюється в 3 бали;
- «погоджуюсь» оцінюється в 2 бали;
- «не погоджуюсь» оцінюється в 1 бал;
- «повністю не погоджуюсь» оцінюється в 0 балів.

Обробка результатів відбувається включаючи до уваги прямі та зворотні запитання. Діапазон балів від min - 0 балів до max - 30 балів. Чим вища сума балів, тим вищою є самооцінка.

Для опитувальника «Шкала самооцінки Розенберга» Альфа Кронбаха для експериментальної групи дорівнює 0,848 (див. табл. 2.5. Шкала надійності «Шкала самооцінки Розенберга» для експериментальної групи).

Табл. 2.5.

**Шкала надійності для «Шкала самооцінки Розенберга» для експериментальної групи**

	Кронбах $\alpha$
Шкала	0,848

Альфа Кронбаха для контрольної групи дорівнює 0,913 (див. табл. 2.6. Шкала надійності «Шкала самооцінки Розенберга» для контрольної групи).

Табл. 2.6.

**Шкала надійності «Шкала самооцінки Розенберга» для контрольної групи**

	Кронбах $\alpha$
Шкала	0,913

Отримані значення Кронбах  $\alpha$  по двом групам вказують на узгодженість питань та високу надійність тесту.

Для визначення рівня стресостійкості був використаний опитувальник «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» (CD-RISK 10), як шкала яка є однією з найбільш використовуваних методик у дослідженнях стресу. Ця шкала оцінює загальний рівень стресостійкості, включаючи здатність адаптуватися до стресу, швидкість відновлення та самооцінку. Нами було використано скорочену версію CD-RISK 25, яка була розроблена К. Коннором та Дж. Девідсоном у 2007 році, а перша версія розроблена у 2003 році. Україномовна версія шкали була створена Школіною Н.В., Шаповал І.І., Орловою І.В., Кедик І.О., Станіславчук М.А. [29].

Дана шкала - це опитувальник для самостійного заповнення опитувальним, що включає 10 запитань, розроблених у вигляді шкали Лайкерта з п'ятьма варіантами відповідей:

- «зовсім невірно» оцінюється в 0 балів;
- «дуже рідко вірно» оцінюється в 1 бал;
- «іноді вірно» оцінюється в 2 бали;
- «часто вірно» оцінюється в 3 бали;
- «майже завжди вірно» оцінюється в 4 бали.

Загальний бал опитувальника становить суму відповідей, отриманих на кожен пункт. Діапазон балів від min - 0 балів до max - 40 балів, де найвищі бали свідчать про найвищий рівень стійкості [29].

Для опитувальника «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» Альфа Кронбаха для експериментальної групи дорівнює 0,819 (див. табл. 2.7. Шкала надійності «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для експериментальної групи).

Альфа Кронбаха для контрольної групи дорівнює 0,867 (див. табл. 2.8. Шкала надійності «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для контрольної групи). Отримані значення Кронбах  $\alpha$  по двом групам вказують на узгодженість питань та надійність тесту.

Табл. 2.7.

**Шкала надійності для «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10»  
для експериментальної групи**

	Кронбах $\alpha$
Шкала	0,819

Табл. 2.8.

**Шкала надійності «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для  
контрольної групи**

	Кронбах $\alpha$
Шкала	0,867

Для визначення типу професійної спрямованості був використаний диференційно-діагностичний опитувальник «ДДО», як одна з найкращих методик для вимірювання типу професійної спрямованості за наступних причин: широкий спектр орієнтацій (опитувальник "ДДО" враховує різноманітні типи професійної спрямованості); висока надійність (опитувальник "ДДО" має доведену надійність, що означає, що результати, отримані за допомогою цієї методики, є стійкими та повторюваними в різних умовах); практичне застосування (опитувальник "ДДО" має практичне значення і широко використовується в психологічній практиці, освіті та кар'єрному консультуванні).

Опитувальник був розроблений професором Є.О. Клімовим та класифікує професії по предмету праці. В україномовному варіанті модернізований к.п.н., проф. М.С. Янцуром [16].

Цей опитувальник надає допомогу у виявленні індивідуальної переваги предмета праці, а, отже, і певної професійної спрямованості. Опитувальник налічує 20 пар питань-положень, де досліджуваний повинен віддати перевагу

лише одному положенню із пари питань-положень, якщо б йому довелося вибирати тільки з представлених у питанні-положенні двох можливостей.

Даний опитувальник налічує п'ять типів професій:

- 1 тип професії – «Людина-природа»;
- 2 тип професії – «Людина-техніка»;
- 3 тип професії – «Людина-людина»;
- 4 тип професії – «Людина - знакова система»;
- 5 тип професії – «Людина-художній образ».

Дана програма дослідження дозволила нам оцінити рівень емоційного інтелекту та його субшкал у студентів соціономічних спеціальностей і дізнатись їх професійне спрямування, а також оцінити сенсовність їх навчання та дослідити взаємозв'язки між цими поняттями.

## **2.2. Емпірична модель дослідження**

Побудова емпіричної моделі формулюється на основі аналізу даних та описує залежності між різними змінними та явищами і якщо модель показує добрі результати в узгодженні з експериментальними даними, її можна використовувати для прогнозування або розуміння подібних явищ.

Емпірична модель дослідження (див. табл. 2.9. Емпірична модель дослідження) пояснює яким чином досліджуються психологічні поняття, які були включені у концептуальну модель дослідження, в якій на осмисленість навчання впливає рівень емоційного інтелекту та відповідність типа професійної спрямованості спеціальності, яку обрала особистість. На самооцінку та стресостійкість впливає рівень емоційного інтелекту, що в свою чергу опосередковує вплив самооцінки та стресостійкості на осмисленість навчання.



## Емпірична модель дослідження

Досліджуєме поняття	Методика, якою досліджуємо	Опис методики
Осмишеність навчання	«Шкала осмишеності навчання», 2018 р., О. Г. Віноградова та М. Жаб'юк.	Дана шкала вимірює рівень осмишеності навчання, де під осмишеністю навчання розуміється, що людина бачить сенс у своєму навчанні, вважає що обрала правильну спеціальність та планує в подальшому працювати за спеціальністю.
Емоційний інтелект	Методика діагностики емоційного інтелекту «МЕІ», 2005р., М. А. Манойлової.	Дана методика вимірює рівень ЕІ, який розуміється як здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів та почуттів інших людей і себе самої. Також опитувальник виділяє два аспекти ЕІ: внутрішньо- й міжособистісний ЕІ та чотири складові ЕІ.
Стресостійкість	«Шкала стресостійкості Коннора - Девідсона-10», 2007 р. К. Коннора та Дж. Девідсона.	Дана шкала вимірює рівень стресостійкості, як показник спектру від відсутності стійкості до стресу до найвищої ступені стресостійкості.
Самооцінка	Опитувальник «Шкала самооцінки Розенберга», 1965 р. М. Розенберга.	Даний опитувальник вимірює рівень самооцінки особистості, як показник спектру від низького до високого рівня самооцінки.
Професійна спрямованість	Диференційно-діагностичний опитувальник «ДДО», Є. Клімова	Даний опитувальник показує тип професійної спрямованості особистості, який класифікує професійну діяльність за предметом праці.

## Висновки до розділу II

Здійснивши методологічне обґрунтування дослідження було проаналізовано та визначено методики для дослідження осмишеності

навчання, емоційного інтелекту, стресостійкості, самооцінки та професійної спрямованості. А саме опитувальник «Шкала осмисленості навчання» О. Віноградова та М. Жаб'юк, опитувальник емоційного інтелекту «МЕІ» М.А. Манойлової, опитувальник «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» К. Коннора та Дж. Девідсона (CD-RISK 10), «Шкала самооцінки Розенберга» М. Розенберга та опитувальник «ДДО» Е. А. Клімова.

Було організовано та проведено дослідження, за результатом якого було отримано дані для експериментальної та контрольної груп. Проведений аналіз показав високу надійність вище описаних методик та узгодженість відповідей для експериментальної та контрольної груп, що дозволило створити емпіричну модель дослідження за для дослідження концептуальної моделі.

Отже, використані методики забезпечують надійну та валідну оцінку осмисленості навчання, емоційного інтелекту, стресостійкості, самооцінки та професійної спрямованості, що є важливими факторами в дослідженні.

## РОЗДІЛ III

# ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСМИСЛЕНOSTІ НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ 227 СПЕЦІАЛЬНОСТІ

### 3.1. Результати емпіричного дослідження та їх обговорення

В даному підрозділі проведено аналіз впливу емоційного інтелекту, самооцінки, стресостійкості та професійної спрямованості особистості на рівень осмисленості навчання на вибірці респондентів, які є студентами вищих навчальних закладів. Для вирішення поставлених завдань використовувались наступні статистичні методи: описові статистики, факторний аналіз та регресійний аналіз.

Описова статистика - це розділ статистики, який займається обробкою емпіричних даних, їх систематизацією, наочним представленням у вигляді графіків та таблиць, а також їх кількісним описом через основні статистичні показники.

Факторний аналіз - це вид комплексного аналізу, з допомогою якого з'ясовують і класифікують фактори, які впливають на певні явища, процеси і мета факторного аналізу – це з'ясувати, який із факторів (або їх сукупність) чинить визначальний вплив на досліджуване явище.

Регресійний аналіз - розділ математичної статистики, присвячений методам аналізу залежності однієї величини від іншої. На відміну від кореляційного аналізу не з'ясовує чи істотний зв'язок, а займається пошуком моделі цього зв'язку, вираженої у функції регресії. В загальному вигляді прийняття гіпотези про наявність кореляції означає, що зміна значення змінної «А» відбудеться одночасно з пропорційною зміною значення «В» [5].

Для дослідження рівня осмисленості навчання було використано опитувальник «Шкала осмисленості навчання». В таблиці 3.1 ми бачимо

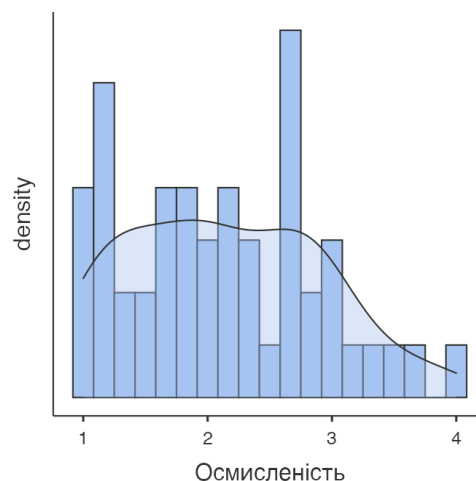
описові статистики для даного опитувальника для нашої експериментальної групи у 50 респондентів. Діапазон значень розташований у проміжку від 1 до 5, де 1 бал вказує на осмисленість і сенсовність навчання, а 5 балів вказує на безсенсовність навчання.

Табл. 3.1.

**Описові статистики опитувальника «Шкала осмисленості навчання»  
для експериментальної групи**

	Осмисленість навчання
N	50
Середнє	2,15
Медіана	2,06
SD	0,783
Мінімальне значення	1
Максимальне значення	4

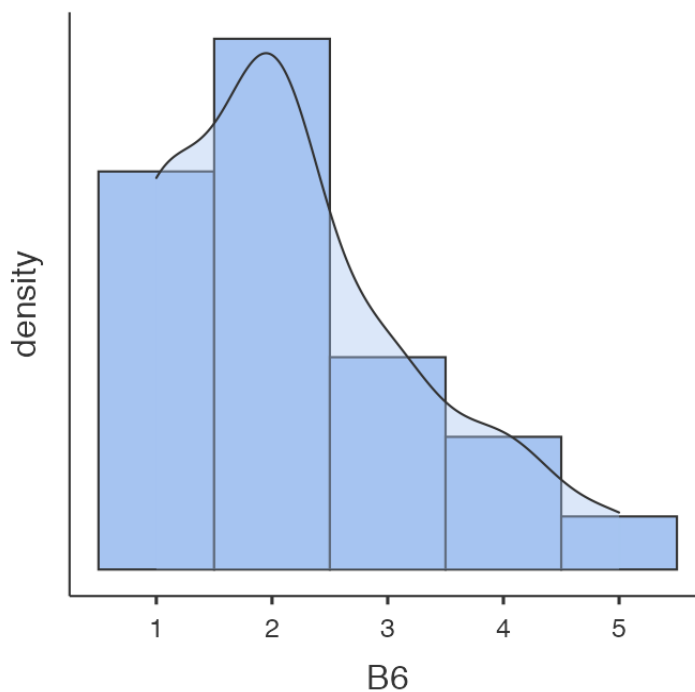
На рисунку 3.1. Графік розподілу «Шкала осмисленості навчання» для експериментальної групи ми бачимо, що розподіл є багато модальним та асиметричним.



*Рис. 3.1.* Графік розподілу «Шкала осмисленості навчання» для експериментальної групи

Найвища мода знаходиться в діапазоні від 2,6 до 2,7 балів, що вказує на середній рівень осмисленості навчання для типового представника нашої групи.

Розглянемо окремо описові статистики для шостого питання опитувальника: «Я думаю, що не працюватиму в майбутньому за цією спеціальністю». Середнє по цьому питанню дорівнює 2,18 балів. На рисунку 3.2. Графік розподілу шостого питання «Шкали осмисленості навчання» для експериментальної групи ми бачимо, що типовий представник знаходиться в діапазоні від 1,5 до 2,5 балів. Це вказує нам на те, що типовий представник нашої експериментальної групи повністю не погоджується чи скоріше не погоджується з твердженням «Я думаю, що не працюватиму в майбутньому за цією спеціальністю».



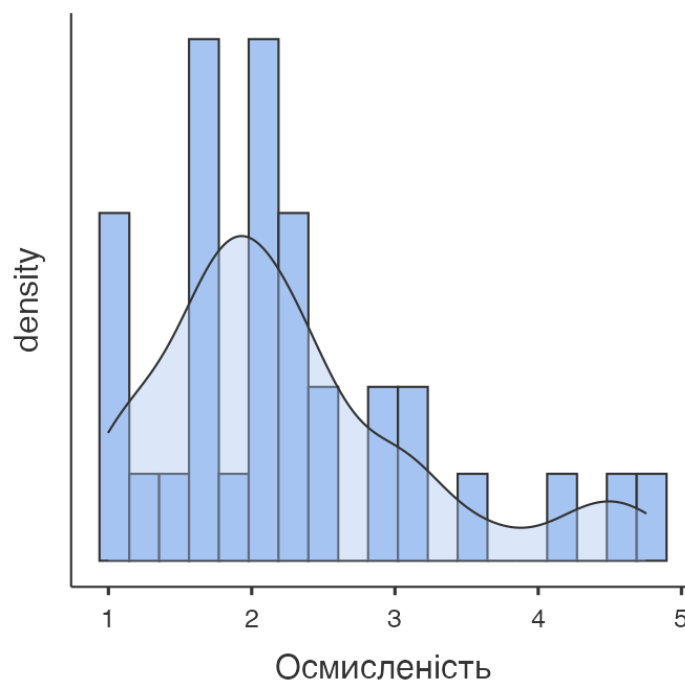
*Рис. 3.2.* Графік розподілу шостого питання «Шкали осмисленості навчання» для експериментальної групи

В таблиці 3.2 ми бачимо описові статистики для опитувальника «Шкала осмисленості навчання» для нашої контрольної групи у 33 респондента.

**Описові статистики опитувальника «Шкала осмисленості навчання»  
для контрольної групи**

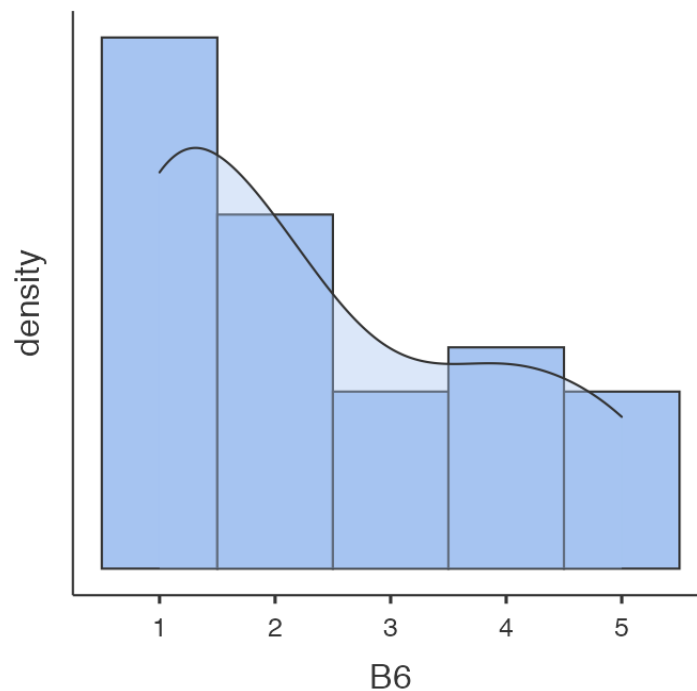
	Осмисленість навчання
N	33
Середнє	2,27
Медіана	2,00
SD	0,960
Мінімальне значення	1
Максимальне значення	4.75

На рисунку 3.3. Графік розподілу «Шкала осмисленості навчання» для контрольної групи ми бачимо, що розподіл є нормальним. Типовий представник знаходиться в діапазоні від 1,6 до 2,2 балів, що вказує на високу осмисленість навчання респондентів контрольної групи.



*Рис. 3.3.* Графік розподілу «Шкала осмисленості навчання» для контрольної групи

Розглянемо окремо описові статистики для шостого питання опитувальника: «Я думаю, що не працюватиму в майбутньому за цією спеціальністю». Середнє по цьому питанню дорівнює 2,42 балів. На рисунку 3.4. Графік розподілу шостого питання «Шкали осмисленості навчання» для контрольної групи ми бачимо, що типовий представник знаходиться в діапазоні від 1 до 1,5 балів. Це вказує нам на те, що типовий представник нашої контрольної групи повністю не погоджується з твердженням «Я думаю, що не працюватиму в майбутньому за цією спеціальністю».



*Рис. 3.4.* Графік розподілу шостого питання «Шкали осмисленості навчання» для контрольної групи

Отже, рівень осмисленості навчання в експериментальній та контрольній групах приблизно дорівнює один одному. Рівень середнього для «Шкали осмисленості навчання» експериментальної групи - 2,15 балів, а для контрольної - 2,27 балів, де 1 бал вказує на осмисленість і сенсовність навчання, а 5 балів вказує на безсенсовність навчання. А рівень середнього для шостого питання в опитувальнику «Я думаю, що не працюватиму в майбутньому за цією спеціальністю» для експериментальної групи дорівнює

2,18 балів, а для контрольної - 2,42, що також приблизно дорівнює. Тож можемо говорити про майже однаковий рівень осмисленості навчання в обидвах групах в середньому.

Для дослідження рівня та особливостей емоційного інтелекту був використаний опитувальник «МЕІ» М.А. Манойлової. В таблиці 3.3. ми бачимо описові статистики для нашої групи у 50 респондентів. Значення шкал УсСЕП, УпСЕП, УсЕПІ, УпЕПІ, воаЕІ, моаЕІ має діапазон значення від мінімум мінус 20 балів до максимум плюс 20 балів. Рівень емоційного інтелекту є інтегральним показником в опитувальнику «МЕІ» і вчисляється за допомогою балів за всіма шкалами опитувальника.

При розрахунках, для зручності, бали за емоційний інтелект було переведено в шкалу стенів (від англійського "standard ten" - стандартна десятка). Як ми бачимо у таблиці 3.3 середнє значення емоційного інтелекту для експериментальної групи дорівнює 5,52 стени, що відповідає середньому рівню ЕІ (1–2 стени – дуже низький; 3–4 стени – низький; 5–6 стенив – середній; 7–8 стенив – високий; 9–10 стенив – дуже високий [55]).

Табл. 3.3.

**Описові статистики опитувальника «МЕІ» для експериментальної групи**

	УсСЕП	УпСЕП	УсЕПІ	УпЕПІ	воаЕІ	моаЕІ	ЕІ в стенах
N	50	50	50	50	50	50	50
Середнє	2,82	3,96	4,20	2,24	3,39	3,22	5,52
Медіана	3,00	4,50	4,00	3,00	3,25	3,50	5
SD	3,95	4,60	3,75	3,72	3,80	3,03	1,79
мін значення	-3	-4	-6	-6	-3	-5	2
мак значення	12	14	12	9	12	9,50	9



На рисунку 3.5. Графік розподілу ЕІ для експериментальної групи ми бачимо майже нормальний розподіл де типовий представник має значення від 4,5 до 5,5 стенів, що відповідає середньому рівню емоційного інтелекту, а більшість представників нашої експериментальної групи відповідає середньому та високому рівню емоційного інтелекту.

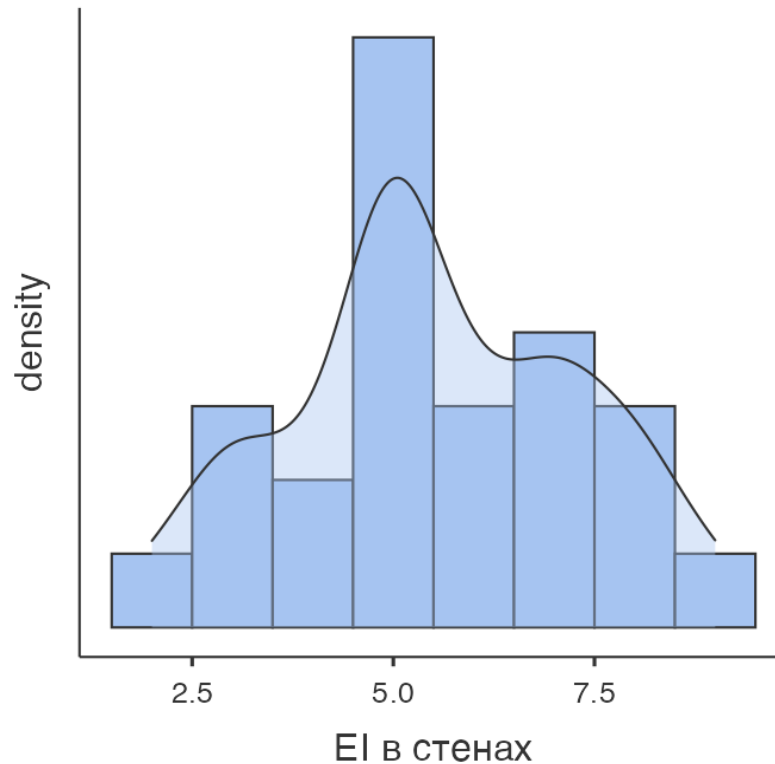


Рис. 3.5. Графік розподілу ЕІ для експериментальної групи

В таблиці 3.4. Описові статистики опитувальника «МЕІ» для контрольної групи ми бачимо описові статистики для нашої групи у 33 респондента. Значення шкал УсСЕП, УпСЕП, УсЕПІ, УпЕПІ, воаЕІ, моаЕІ має діапазон значення від мінімум мінус 20 балів до максимум плюс 20 балів, а рівень емоційного інтелекту є інтегральним показником в опитувальнику і вчисляється за допомогою балів за всіма шкалами опитувальника. Середнє значення ЕІ для нашої контрольної групи дорівнює 5,33 стен, що відповідає середньому рівню емоційного інтелекту.

Табл. 3.4.

**Описові статистики опитувальника «МЕІ» для контрольної групи**

	УсСЕП	УпСЕП	УсЕПІ	УпЕПІ	воаЕІ	моаЕІ	ЕІ в стенах
N	33	33	33	33	33	33	33
Середнє	5,27	5,39	4,70	4,15	5,33	4,42	5,33
Медіана	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	4,50	5
SD	3,95	5,55	4,92	3,48	4,41	3,51	1,91
мін значення	-3	-6	-6	-4	-4,50	-5	2
мак значення	12	14	17	11	12,5	12	9

На рисунку 3.6. Графік розподілу ЕІ для контрольної групи ми бачимо нормальний розподіл де типовий представник має значення від 4,5 до 6,5 стевів, що відповідає середньому рівню емоційного інтелекту, а більшість представників нашої контрольної групи відповідає середньому та високому рівню емоційного інтелекту.

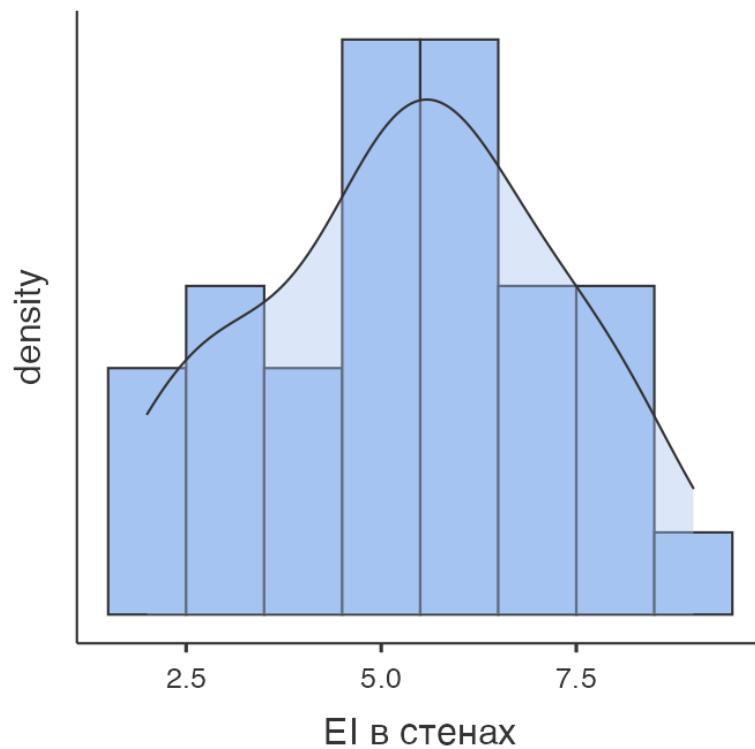


Рис. 3.6. Графік розподілу ЕІ для контрольної групи

Отже, рівень емоційного інтелекту в експериментальній та контрольній групах приблизно дорівнює один одному (рівень середнього експериментальної групи - 5,52 за шкалою стенів, контрольної - 5,33 за шкалою стенів, де 1–2 стени – дуже низький ЕІ; а 9–10 стенів – дуже високий. Тож можемо говорити про середній рівень емоційного інтелекту в обох групах.

Для дослідження рівня самооцінки було використано опитувальник «Шкала самооцінки Розенберга». В таблиці 3.5 ми бачимо описові статистики для даного опитувальника для нашої експериментальної групи у 50 респондентів. Діапазон значень розташований у проміжку від 0 до 30, де вища сума балів відповідає вищій самооцінці.

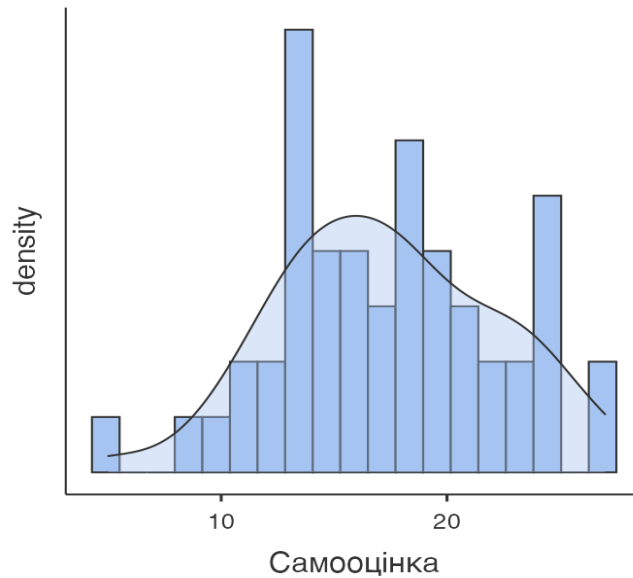
Табл. 3.5.

**Описові статистики опитувальника «Шкала самооцінки Розенберга» для експериментальної групи**

	Самооцінка
N	50
Середнє	17,3
Медіана	17
SD	4,86
Мінімальне значення	5
Максимальне значення	27

На рисунку 3.7. Графік розподілу «Шкала самооцінки Розенберга» для експериментальної групи ми бачимо, що розподіл є майже нормальним, де типовий представник має приблизно 13 балів, що відповідає низькому рівню самооцінки (три рівня самооцінки: 0-15 балів - низький рівень, 16-19 балів -

середній рівень, 20-30 балів - високий рівень самооцінки [44]), а більшість представників мають середній та високий рівень самооцінки.



*Рис. 3.7.* Графік розподілу «Шкала самооцінки Розенберга» для експериментальної групи

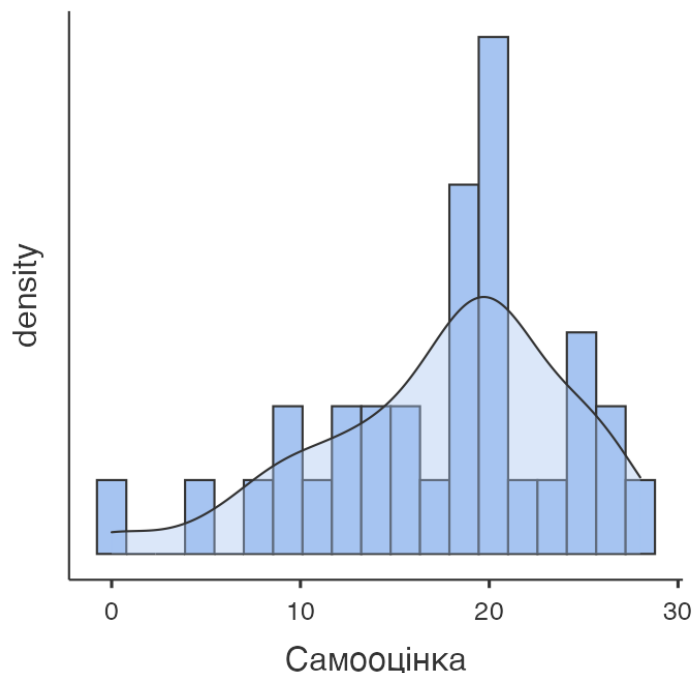
В таблиці 3.6. Описові статистики опитувальника «Шкала самооцінки Розенберга» для контрольної групи ми бачимо описові статистики шкали самооцінки контрольної групи.

Табл. 3.6.

**Описові статистики опитувальника «Шкала самооцінки Розенберга» для контрольної групи**

	Самооцінка
N	33
Середнє	17,6
Медіана	19
SD	6,53
Мінімальне значення	0
Максимальне значення	28

На рисунку 3.8. Графік розподілу «Шкала самооцінки Розенберга» для контрольної групи ми бачимо, що розподіл є майже нормальним, де типовий представник має приблизно 20 балів, що відповідає високому рівню самооцінки.



*Рис. 3.8.* Графік розподілу «Шкала самооцінки Розенберга» для контрольної групи

Отже, рівень самооцінки в обидвох групах є майже однаковим. Рівень середнього для «Шкала самооцінки Розенберга» для експериментальної групи дорівнює 17,3 балів, а для контрольної - 17, 6 балів, в діапазоні від 0 до 30, де вища сума балів відповідає вищій самооцінці. Тож можемо говорити про середній рівень самооцінки в обидвох групах.

Для дослідження рівня стресостійкості було використано опитувальник «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10». В таблиці 3.7. ми бачимо описові статистики для даного опитувальника для нашої експериментальної групи у 50 респондентів. Діапазон значень розташований у проміжку від 0 до 40, де вища сума балів відповідає вищій стресостійкості (категорії

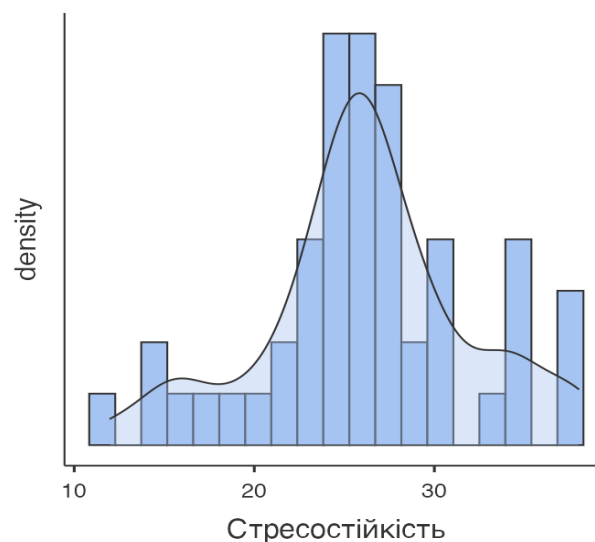
стресостійкості: низька стресостійкість  $\leq 26$  балів, помірна стресостійкість від 27 до 32 балів, висока стресостійкість  $>32$  балів [29]).

Табл. 3.7.

**Описові статистики опитувальника «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для експериментальної групи**

	Стресостійкість
N	50
Середнє	26,2
Медіана	26
SD	5,77
Мінімальне значення	12
Максимальне значення	38

На рисунку 3.9. Графік розподілу «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для експериментальної групи ми бачимо, що розподіл є майже нормальним. Типовий представник має приблизно від 24 до 27 балів, що відповідає низькій стресостійкості.



*Рис. 3.9.* Графік розподілу «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для експериментальної групи

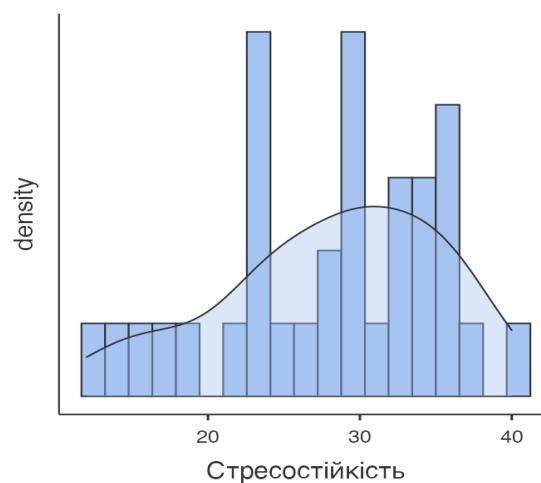
В таблиці 3.8. Описові статистики опитувальника «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для контрольної групи ми бачимо описові статистики для даного опитувальника контрольної групи.

Табл. 3.8.

**Описові статистики опитувальника «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для контрольної групи**

	Стресостійкість
N	33
Середнє	28,1
Медіана	29
SD	7,21
Мінімальне значення	12
Максимальне значення	40

На рисунку 3.10. Графік розподілу «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для контрольної групи ми бачимо асиметричний розподіл. Типовий представник має приблизно 23 бали та 30 балів, що відповідає низькій та помірній стресостійкості.



*Рис. 3.10.* Графік розподілу «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для контрольної групи

Отже, рівень стресостійкості в обох групах приблизно дорівнює один одному в балах (рівень середнього для «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» для експериментальної групи - 26,2 балів, а для контрольної - 28,1 балів, в діапазоні від 0 до 40, де вища сума балів відповідає вищій стресостійкості. Однак, на графіках розподілу «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» можна побачити, що типовий представник експериментальної групи має приблизно від 24 до 27 балів, що відповідає низькій стресостійкості, а типовий представник контрольної групи має приблизно 23 бали та 30 балів, що відповідає низькій та помірній стресостійкості.

При дослідженні професійної спрямованості за диференційно-діагностичним опитувальником для експериментальної групи ми отримали такі результати (див. табл. 3.9. Статистика типів професійної спрямованості за ДДО в експериментальній групі): 20 студентів за 3 типом професійної спрямованості; 15 студентів за 5 типом професійної спрямованості; 5 студентів за 1 типом професійної спрямованості; 2 студенти набрали рівну кількість балів за 3 та 5 типом професійної спрямованості; 4 студента набрали рівну кількість балів за 1 та 3 типом професійної спрямованості; 1 студент за 4 типом спрямованості; 1 студент набрав рівну кількість балів за 2 та 3 типом професійної спрямованості; 1 студент за 2 типом професійної спрямованості; 1 студент набрав рівну кількість балів за 1, 3, 4 та 5 типом професійної спрямованості.

Треба нагадати, що ДДО класифікує професії по предмету праці і отримані результати відповідають таким типам за ДДО:

- 1 тип – «Людина-природа»;
- 2 тип – «Людина-техніка»;
- 3 тип – «Людина-людина»;
- 4 тип – «Людина - знакова система»;
- 5 тип – «Людина-художній образ».



**Статистика типів професійної спрямованості за ДДО в  
експериментальній групі**

Тип спрямованості	Кількість респондентів	Кількість респондентів у %
1 тип	5	10%
1 та 3 тип	4	8%
2 та 3 тип	1	2%
2 тип	1	2%
3 тип	20	40%
1, 3, 4 та 5 тип	1	2%
3 та 5 тип	2	4%
4 тип	1	2%
5 тип	15	30%

Із результатів типів професійної спрямованості ми створили дві групи людей для нашого дослідження осмисленості навчання студентів з фізичної реабілітації.

У першу групу потрапили респонденти, які мають у своєму результаті ДДО професійний тип спрямованості типу «Людина-людина», тобто 3 тип. У другу групу потрапили респонденти, які у своєму результаті не мають 3 типу професійної спрямованості за диференційно-діагностичним опитувальником, але при цьому навчають на 227 спеціальності, що за своєю діяльністю відповідає типу спілкування «Людина-людина».

Таким чином у першу групу потрапили 28 респондентів, а у другу групу - 22 респондентів. (див. табл. 3.10. Розподіл експериментальної групи на групи за допомогою ДДО).

Табл. 3.10.

**Розподіл експериментальної групи на групи за допомогою ДДО**

Група	Кількість респондентів	Кількість респондентів у %
1 група	28	56%
2 група	22	44%

При дослідженні професійної спрямованості за диференційно-діагностичним опитувальником для контрольної групи ми отримали такі результати (див. табл. 3.11. Статистика типів професійної спрямованості за ДДО в контрольній групі)

Табл. 3.11.

**Статистика типів професійної спрямованості за ДДО в контрольній групі**

Тип спрямованості	Кількість респондентів	Кількість респондентів у %
1 тип	5	15%
1 та 3 тип	1	3%
2 та 4 тип	2	6%
2 та 5 тип	2	6%
2 тип	4	12%
3 тип	4	12%
1 та 5 тип	1	3%
3 та 5 тип	2	6%
4 тип	2	6%
5 тип	10	30%

Із результатів типів професійної спрямованості ми створили дві групи людей для нашого дослідження осмисленості навчання студентів з фізичної реабілітації. У першу групу потрапили респонденти, професійний тип спрямованості яких відповідає спеціальності, на якій вони навчаються. У другу групу потрапили респонденти, які у своєму результаті типу професійної спрямованості за диференційно-діагностичним опитувальником мають невідповідність до спеціальності за якою навчаються. Таким чином у першу групу потрапили 20 респондентів, а у другу групу - 13 респондентів. (див. табл. 3.12. Розподіл контрольної групи на групи за допомогою ДДО).

Табл. 3.12.

**Розподіл контрольної групи на групи за допомогою ДДО**

Група	Кількість респондентів	Кількість респондентів у %
1 група	20	60%
2 група	13	40%

Отже, розподіл обох груп на групи за допомогою ДДО приблизно відповідає один одному. В експериментальній групі кількість респондентів в першій групі (професійний тип спрямованості респондентів у даній групі відповідає спеціальності, на якій вони навчаються) дорівнює 56%, в контрольній - 60%. А в другій групі (тип професійної спрямованості за диференційно-діагностичним опитувальником не відповідає типу професії спеціальності за якою навчається респондент) в експериментальній групі - 44%, в контрольній - 40%.

В таблиці 3.13. Кореляційна матриця осмисленості навчання експериментальної групи бачимо, що рівень  $p$  - значення всіх представлених психологічних чинників, окрім міжособистісного аспекту емоційного інтелекту, дорівнює  $<0,01$ , що є достатнім рівнем статистичної значущості

(низький рівень статистичної значущості 5%-ий рівень ( $p < 0,05$ ): достатній - 1%-ий рівень ( $p < 0,01$ ) та вищий рівень статистичної значущості 0,1%-ий рівень ( $p < 0,001$ ). Це вказує на те, що наша альтернативна гіпотеза, що поміж психологічних чинників (емоційним інтелектом, внутрішньо особистісним аспектом емоційного інтелекту, самооцінкою, стресостійкістю) та осмисленістю навчання існує негативна кореляція - є ймовірною та статистично значущою.

Табл. 3.13.

**Кореляційна матриця осмисленості навчання експериментальної групи**

		Осмисленість навчання
Осмисленість навчання	r - Пірсона	–
	p - значення	–
ЕІ в стінах	r - Пірсона	-0,381
	p - значення	0,003
воаЕІ	r - Пірсона	-0,369
	p - значення	0,004
моаЕІ	r - Пірсона	-0,221
	p - значення	0,062
Самооцінка	r - Пірсона	-0,340
	p - значення	0,008
Стресостійкість	r - Пірсона	-0,429
	p - значення	<,001

*Примітка  $H_a$  - негативна кореляція*

В таблиці 3.14. Кореляційна матриця психологічних чинників експериментальної групи розглянемо рівень кореляції між даними психологічними поняттями. Аналізуючи таблицю, можемо сказати, що

високий рівень статистичної значущості та високий рівень коефіцієнту кореляції спостерігається між рівнем емоційного інтелекту та воаЕІ, між ЕІ та моаЕІ, між ЕІ та стресостійкістю, між воаЕІ та стресостійкістю. Також високий рівень статистичної значущості та середній рівень коефіцієнту кореляції спостерігається між самооцінкою та внутрішньо особистісним аспектом емоційного інтелекту, між самооцінкою та стресостійкістю. Достатній рівень статистичної значущості та середній рівень коефіцієнту кореляції спостерігається між воаЕІ та моаЕІ. Відсутня кореляція між моаЕІ та самооцінкою, та статистично незначущі кореляції між самооцінкою та емоційним інтелектом, між моаЕІ та стресостійкістю.

Табл. 3.14.

**Кореляційна матриця психологічних чинників експериментальної групи**

		ЕІ в стінах	воаЕІ	моаЕІ	Само-оцінка	Стресостійкість
ЕІ в стінах	г - Пірсона	–				
	р - значення	–				
воаЕІ	г - Пірсона	0,848	–			
	р - значення	<,001	–			
моаЕІ	г - Пірсона	0,784	0,368	–		
	р - значення	<,001	0,004	–		
Самооцінка	г - Пірсона	0,200	0,437	-0,136	–	
	р - значення	0,082	<,001	0,827	–	
Стресостійкість	г - Пірсона	0,529	0,589	0,267	0,430	–
	р - значення	<,001	<,001	0,030	<,001	–

Примітка  $H_a$  - позитивна кореляція

В таблиці 3.15. Кореляційна матриця осмисленості навчання контрольної групи бачимо, що рівень р - значення всіх представлених

психологічних чинників, окрім міжособистісного аспекту емоційного інтелекту, дорівнює  $<0,05$ , що відповідає низькому та достатньому рівню статистичної значущості. Це вказує на те, що наша альтернативна гіпотеза, що поміж психологічних чинників (емоційним інтелектом, внутрішньо особистісним аспектом емоційного інтелекту, самооцінкою, стресостійкістю) та осмисленістю навчання існує негативна кореляція - є ймовірною та статистично значущою.

Табл. 3.15.

**Кореляційна матриця осмисленості навчання контрольної групи**

		Осмисленість навчання
Осмисленість навчання	r - Пірсона	–
	p - значення	–
ЕІ в стінах	r - Пірсона	-0,326
	p - значення	0,032
воаЕІ	r - Пірсона	-0,461
	p - значення	0,003
моаЕІ	r - Пірсона	0,089
	p - значення	0,689
Самооцінка	r - Пірсона	-0,288
	p - значення	0,052
Стресостійкість	r - Пірсона	-0,484
	p - значення	0,002

*Примітка  $H_a$  - негативна кореляція*

В таблиці 3.16. Кореляційна матриця психологічних чинників контрольної групи розглянемо рівень кореляції між даними психологічними поняттями. Аналізуючи таблицю, можемо сказати, що високий рівень статистичної значущості та високий рівень коефіцієнту кореляції спостерігається між рівнем емоційного інтелекту та воаЕІ, між ЕІ та моаЕІ, між воаЕІ та самооцінкою, між самооцінкою та стресостійкістю. Достатній рівень статистичної значущості та середній рівень коефіцієнту кореляції спостерігається між ЕІ та самооцінкою, між ЕІ та стресостійкістю, між воаЕІ та стресостійкістю. Відсутня кореляція між моаЕІ та самооцінкою, між моаЕІ та стресостійкістю, між воаЕІ та моаЕІ.

Табл. 3.16.

**Кореляційна матриця психологічних чинників контрольної групи**

		ЕІ в стінах	воаЕІ	моаЕІ	Само-оцінка	Стресостійкість
ЕІ в стінах	г - Пірсона	–				
	р - значення	–				
воаЕІ	г - Пірсона	0,793	–			
	р - значення	<,001	–			
моаЕІ	г - Пірсона	0,624	0,042	–		
	р - значення	<,001	0,408	–		
Самооцінка	г - Пірсона	0,461	0,585	0,017	–	
	р - значення	0,003	<,001	0,463	–	
Стресостійкість	г - Пірсона	0,375	0,436	0,057	0,557	–
	р - значення	0,016	0,006	0,376	<,001	–

Примітка  $H_a$  - позитивна кореляція

Таким чином, попередньо можна сказати, що середній рівень негативної кореляції й статистично значуще р-значення між емоційним інтелектом та рівнем осмисленості навчання існує як в експериментальній, так і в контрольній групах. Такі самі результати негативної кореляції існують для внутрішньо особистісного аспекту емоційного інтелекту та осмисленості навчання та стресостійкості і осмисленості навчання. Також в обох групах показник кореляції між моаЕІ та осмисленістю навчання є статистично не значимим. Але бачимо різницю в кореляції між самооцінкою та осмисленістю навчання в експериментальній та контрольній групі. В експериментальній групі маємо середній рівень негативної кореляції та р-значення у 0,008, а в контрольній групі маємо слабку негативну кореляцію між самооцінкою та осмисленістю навчання та р-значення у 0,052.

Тож попереднє припущення полягає у тому, що більша осмисленість та сенсовність навчання корелюється з рівнем емоційного інтелекту, внутрішньо особистісним аспектом емоційного інтелекту та стресостійкістю як у студентів 227 спеціальності, так і у студентів інших спеціальностей. Проте більший рівень самооцінки корелюється з більшим рівнем осмисленості навчання лише в експериментальній групі.

За допомогою часткової кореляції (часткова кореляція вимірює ступінь зв'язку між двома випадковими величинами, коли певна множина випадкових величин видаляється) з'ясовано вплив статі, віку та професійної спрямованості на рівень кореляції між осмисленістю навчанням та психологічних чинників (див. табл. 3.17. Часткова кореляція осмисленості навчання експериментальної групи).

Із отриманих даних можемо зробити попередні припущення, що на негативну кореляцію між емоційним інтелектом та осмисленістю навчанням впливає вік респондентів експериментальної групи та опосередковано впливає стать респондентів. На негативну кореляцію між воаЕІ та осмисленістю навчання також впливає вік. На негативну кореляцію між моаЕІ та



осмисленістю навчання впливає стать та вік респондентів. На негативну кореляцію між самооцінкою та осмисленістю навчання опосередковано впливає вік респондентів. На негативну кореляцію між стресостійкістю та осмисленістю навчання стать, вік та професійна спрямованість майже не впливають.

Табл. 3.17.

**Часткова кореляція осмисленості навчання експериментальної групи**

		Осмисленість навчання	Вплив статі	Вплив віку	Вплив груп за ДДО
Осмисленість навчання	r - Пірсона	-	-	-	-
	p - значення	-	-	-	-
ЕІ в стінах	r - Пірсона	-0,381	-0,355	-0,446	-0,380
	p - значення	0,003	0,006	<,001	0,004
воаЕІ	r - Пірсона	-0,369	-0,389	-0,415	-0,381
	p - значення	0,004	0,003	0,002	0,003
моаЕІ	r - Пірсона	-0,221	-0,168	-0,273	-0,233
	p - значення	0,062	0,125	0,029	0,053
Самооцінка	r - Пірсона	-0,340	-0,352	-0,355	-0,342
	p - значення	0,008	0,007	0,006	0,008
Стресостійкість	r - Пірсона	-0,429	-0,442	-0,443	-0,438
	p - значення	<,001	<,001	<,001	<,001

Примітка  $H_a$  - негативна кореляція

Табл. 3.18.

**Часткова кореляція осмисленості навчання контрольної групи**

		Осмисленість навчання	Вплив статі	Вплив віку	Вплив груп за ДДО
Осмисленість навчання	r - Пірсона	-	-	-	-
	p - значення	-	-	-	-
ЕІ в стінах	r - Пірсона	-0,326	-0,292	-0,329	-0,460
	p - значення	0,032	0,053	0,033	0,004
воаЕІ	r - Пірсона	-0,461	-0,451	-0,460	-0,521
	p - значення	0,003	0,005	0,004	0,001
моаЕІ	r - Пірсона	-0,089	-0,173	0,087	-0,009
	p - значення	0,689	1,000	1,000	0,481
Самооцінка	r - Пірсона	-0,288	-0,262	-0,298	-0,402
	p - значення	0,052	0,074	0,049	0,011
Стресостійкість	r - Пірсона	-0,484	-0,490	-0,485	-0,480
	p - значення	0,002	0,002	0,002	0,003

*Примітка  $H_a$  - негативна кореляція*

В таблиці 3.18. Часткова кореляція осмисленості навчання контрольної групи із отриманих даних можемо зробити попередні припущення, що на негативну кореляцію між емоційним інтелектом та осмисленістю навчанням впливає стать респондентів контрольної групи та впливає приналежність до першої чи другої групи за ДДО.

На негативну кореляцію між воаЕІ та осмисленістю навчання впливає приналежність до груп за ДДО. На негативну кореляцію між моаЕІ та осмисленістю навчання впливає стать респондентів та групи за ДДО. На негативну кореляцію між самооцінкою та осмисленістю навчання опосередковано впливає стать респондентів та значно впливає приналежність до груп за ДДО. На негативну кореляцію між стресостійкістю та осмисленістю навчання стать, вік та професійна спрямованість майже не впливають.

Таким чином порівнюючи результати часткової кореляції експериментальної та контрольної груп можемо зробити попередній висновок, що на негативну кореляцію між стресостійкістю та осмисленістю навчанням не впливає стать, вік та співвідношення типу професійної спрямованості за ДДО до спеціалізації за якою навчається респондент.

Коефіцієнт кореляції Пірсона між стресостійкістю та осмисленістю навчанням в експериментальній групі дорівнює  $-0,429$  при  $p$ -значенні  $<,001$ , а в контрольній групі -  $-0,484$  при  $p$ -значенні  $0,002$ , що вказує на істотній рівень негативної кореляції.

Провівши Т-тест незалежних вибірок серед респондентів експериментальної групи (див. додаток А, Б, В) задля розуміння впливу статі, віку та відповідності типу професійної спрямованості до спеціалізації, за якою навчається респондент було виявлено достатній рівень статистичної значущості  $p=0,019$ , що говорить про ймовірність альтернативної гіпотези про те, що емоційний інтелект в другій віковій групі вище ніж в першій віковій групі. Також було виявлено ймовірність альтернативної гіпотези, що внутрішньо особистісний аспект емоційного інтелекту вище в першій групі за ДДО ( $p=0,009$ ) ніж в другій групі.

Таким самим чином було виявлено, що осмисленість та сенсовність навчання в експериментальній групі вище у жінок ( $p=0,013$ ), проте кількість респондентів в групі з жінками дорівнює 34, а в групі з чоловіками - 16, що не дозволяє порівнювати отримане значення середнього через різну кількість

респондентів у розподілі груп за статтю і вплив статті на осмисленість навчання потребує додаткового дослідження.

T-тест незалежних вибірок серед респондентів контрольної групи (див. додаток Г, І, Д), який був проведений задля розуміння впливу статі, віку та відповідності типу професійної спрямованості до спеціалізації, за якою навчається респондент, виявив відсутність статистичної значущості впливу віку на осмисленість навчання, ЕІ та його аспектів, самооцінку та стресостійкість. Проте було виявлено ймовірність альтернативної гіпотези, що міжособистісний аспект емоційного інтелекту вище в другій групі за ДДО ( $p=0,015$ ) ніж в першій групі.

Таким самим чином було виявлено, що емоційний інтелект та міжособистісний аспект ЕІ вище у жінок ( $p=0,018$  та  $p=0,008$  відповідно), проте кількість респондентів в групі з жінками дорівнює 26, а в групі з чоловіками - 7, що не дозволяє порівнювати отримане значення середнього через різну кількість респондентів у розподілі груп за статтю і вплив статті на емоційний інтелект потребує додаткового дослідження.

Аналізуючи отримані дані T-тесту незалежних вибірок в експериментальній та контрольній групі бачимо, що в групі студентів 227 спеціальності вік впливає на рівень емоційного інтелекту, в той час як в групі студентів інших спеціальностей такого впливу виявлено не було. Співвідношення типу професійної спрямованості та спеціалізації за якою навчається респондент впливає на значення аспектів ЕІ, проте в експериментальній групі воаЕІ вище в першій групі за ДДО, в той час як в контрольній групі моаЕІ вище в другій групі за ДДО. В експериментальній групі осмисленість та сенсовність навчання вище у жінок, в той час як в контрольній групі такої залежності не прослідковується.

Провівши регресійний аналіз та дослідивши вплив та взаємодію різних предикторів на рівень осмисленості навчання було виявлено, що для експериментальної групи найбільш статистично значима регресійна модель

включає стресостійкість та стать (див. табл. 3.19. Коефіцієнти моделі «Осмишеність» для експериментальної групи). В такій моделі більш високий рівень стресостійкості відповідає більш високій осмишеності навчання (1 бал вказує на осмишеність і сенсовність навчання, а 5 балів вказує на безсенсовність навчання), а приналежність до чоловічої статі навпаки знижує рівень осмишеності навчання та підвищує загальний бал по шкалі осмишеності.

Табл. 3.19.

**Коефіцієнти моделі «Осмишеність» для експериментальної групи**

Предиктори	Estimate	SE	t	p
Intercept	3,4766	0,4588	7,58	<,001
Стресостійкість	-0,0570	0,0169	-3,38	0,001
Стать: Чоловіки - Жінки	0,5017	0,2066	2,43	0,019

В таблиці 3.20. можна побачити, що коефіцієнт множинної регресії в такій моделі для нашої експериментальної групи дорівнює 0,524, а коефіцієнт детермінації дорівнює 0,275, що говорить про те, що така модель є сильною.

Табл. 3.20.

**Показники відповідності моделі для експериментальної групи**

Модель	R	R <sup>2</sup>
1	0,524	0,275

Побудував таку саму модель для контрольної групи було виявлено, що рівень р-значення для статі, як предиктора дорівнює 0,319, що вказує на статистичну значущість цього предиктора в даній моделі для даної групи (див. табл. 3.21. Коефіцієнти моделі «Осмишеність» для контрольної групи).

Табл. 3.21.

**Коефіцієнти моделі «Осмишеність» для контрольної групи**

Предиктори	Estimate	SE	t	p
Intercept	3,9978	0,6108	6,54	<,001
Стресостійкість	-0,0644	0,0209	-3,08	0,004
Стать: Чоловіки - Жінки	0,3678	0,3631	1,01	0,319

Така різниця в моделі для експериментальної та контрольної груп може бути пояснена тим, що в експериментальній групі 32% чоловіків від загальної кількості респондентів, а в контрольній групі лише 21% чоловіків.

Проте, в таблиці 3.22. можна побачити, що навіть звичайний парний коефіцієнт кореляції для контрольної групи який дорівнює 0,484, на 23% пояснює дисперсію залежної змінної, якою в даній моделі є рівень осмишеності навчання.

Табл. 3.22.

**Показники відповідності моделі для контрольної групи**

Модель	R	R <sup>2</sup>
1	0,484	0,234

В таблиці 3.23 розглянуто вплив стресостійкості на осмишеність навчання для експериментальної групи, не враховуючи стать. Парний коефіцієнт кореляції для експериментальної групи тоді дорівнює 0,429, а коефіцієнт детермінації дорівнює 0,184.

Табл. 3.23.

**Показники відповідності моделі для експериментальної групи**

Модель	R	R <sup>2</sup>
1	0,429	0,184

Отже, можна зробити висновок, що більш високий рівень стресостійкості корелюється з більш високим рівнем осмисленості навчання в обидвох групах та така модель значно пояснює частку дисперсії залежної змінної, що робить таку модель середньою за силою.

Друга статистично значуща модель для експериментальної групи показана в таблиці 3.24. Предикторами в ній виступають емоційний інтелект, самооцінка та вік, при чому більш старший вік сприяє меншій осмисленості навчання (1 бал вказує на осмисленість і сенсовність навчання, а 5 балів вказує на безсенсовність навчання).

Табл. 3.24.

**Коефіцієнти моделі 2 «Осмисленість» для експериментальної групи**

Предиктори	Estimate	SE	t	p
Intercept	3,7156	0,4311	8,62	<,001
ЕІ в стенах	-0,1788	0,0581	-3,08	0,003
Самооцінка	-0,0452	0,0205	-2,21	0,032
Вік: 2-1	0,4357	0,2025	2,15	0,037

В таблиці 3.25. можна побачити, що коефіцієнт множинної регресії в такій моделі для нашої експериментальної групи дорівнює 0,538, а коефіцієнт детермінації дорівнює 0,289, що говорить про те, що така модель є сильною.

Табл. 3.25.

**Показники відповідності моделі 2 для експериментальної групи**

Модель	R	R <sup>2</sup>
1	0,538	0,289

Проте побудувавши таку саму модель 2 для нашої контрольної групи, не було отримано статистично значущих значень  $p$  для даної моделі, а отже для контрольної групи така модель не існує (див. табл. 3.26.). Це може бути пояснено тим, що коефіцієнт кореляції між емоційним інтелектом та самооцінкою для контрольної групи дорівнює  $r$  - Пірсона = 0,461, в той час як в експериментальній групі такої кореляції не знайдено і  $r$  - Пірсона = 0,200. А також тим, що в експериментальній групі ЕІ підвищується з віком, в той час як в контрольній групі такої залежності не знайдено, що може бути пов'язано з кількістю респондентів у контрольній групі (2 вікова група експериментальної групи налічує 23 респонденти (46% від загальної кількості, в той час як в контрольній групі 2 вікова група налічує 13 респондентів (39% від загальної кількості)).

Табл. 3.26.

**Коефіцієнти моделі 2 «Осмісленість» для контрольної групи**

Предиктори	Estimate	SE	t	p
Intercept	3,7156	0,5569	6,019	<,001
ЕІ в стенах	-0,1228	0,0975	-1,259	0,218
Самооцінка	-0,0280	0,0290	-0,965	0,343
Вік: 2-1	0,1529	0,3404	0,449	0,657

Отже, можемо зробити висновок, що в експериментальній групі на рівень осмісленості навчання впливає рівень емоційного інтелекту, рівень



самооцінки та вік, де осмисленість навчання негативно корелюється з ЕІ, самооцінкою та віком від 15 до 20 років, в той час як вік від 20 до 25 років зменшує рівень осмисленості навчання та збільшує бал по шкалі осмисленості навчання. Дана модель є особливістю 227 спеціальності, так як для контрольної групи така модель не є статистично значущою.

### **3.2. Рекомендації для спеціалістів з професійної орієнтації та батьків випускників.**

Провівши емпіричне дослідження ми виявили взаємозв'язок між стресостійкістю та осмисленістю навчанням, а саме, що більш високий рівень стресостійкості корелюється з більш високим рівнем осмисленості навчання як в експериментальній, так і в контрольній групі, а також значно пояснює частку дисперсії осмисленості навчання, як змінної. Це дозволяє побудувати модель в якій рівень осмисленості навчання на 18% пояснюється рівнем стресостійкості.

Надані нижче рекомендації будуть направлені на підвищення рівня стресостійкості, як чинника осмисленості навчання і можуть бути застосовані спеціалістами з професійної орієнтації, освітніми психологами, батьками випускників/студентів, менеджерами освітнього процесу та власне студентами у процесі навчання.

В теоретичній частині ми розглядали поняття стресостійкість та існуючі дослідження і тут лише хочемо нагадати, що під стресостійкістю розуміється варіативність, гнучкість та швидкість пристосування до умов, що змінюються, а також стримкість психіки при переході між завданнями. Стресостійкість є динамічною структурою й залежить від характеру діяльності людини [26].

Можна виділити наступні психологічні компоненти стресостійкості:

- психофізіологічний компонент (інформує про запас енергетичних можливостей організму);
- когнітивно-рефлексивний компонент (містить в собі уміння здійснювати самоаналіз, усвідомлювати наслідки власних дій, оцінювати та коректувати поведінку);
- емоційно-вольовий компонент (виявляється у здатності людини долати емоційну напругу);
- мотиваційно-ціннісний компонент (відповідає за мотиваційні процеси, що обумовлює поведінковий акт);
- комунікативний компонент (характеризує соціально-психологічний аспект зв'язків людини з оточуючими) [66].

Отже практичні рекомендації полягають в розвитку зазначених психологічних компонентів стресостійкості задля підвищення рівня осмисленості навчання.

Нами було проаналізовано існуючі програми, тренінги та рекомендації й обрано наступні інтервенції для підвищення рівня стресостійкості:

- 1) психоедукація (для передачі інформації щодо природи стресостійкості, емоційної розрядки через обмін досвідом);
- 2) навички емоційної саморегуляції (для швидкого відновлення та адаптації);
- 3) техніки усвідомленості (для розуміння своїх потреб);
- 4) навички планування та конструктивного мислення (для зменшення тривоги);
- 5) розвиток соціальної перцепції (для покращення розуміння інших людей);
- 6) фізична активність (для зниження впливу стресу).

Для прикладу наведемо декілька існуючих тренінгових програм, з якими можна ознайомитись:

- Психологічний тренінг «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції: теоретичний та практичний аспект» [18];
- Програма тренінгу стресостійкості [17];
- Важливі навички в періоди стресу [10];
- Програми навчання стійкості [61].

### **Висновки до розділу III**

Здійснивши емпіричне дослідження за допомогою описових статистик було виявлено, що рівень середнього для осмисленості навчання, емоційного інтелекту, самооцінки та стресостійкості майже однаковий для експериментальної та контрольної груп, що говорить про те, що студенти 227 спеціальності не мають відмінностей у ступені осмисленості їх навчання, рівню EI, рівню самооцінки та стресостійкості в порівнянні зі студентами інших спеціальностей.

Дослідивши тип професійної спрямованості респондентів було створено дві групи, розподіл яких в обох групах приблизно відповідають один одному. Респонденти першої групи - це студенти професійний тип спрямованості яких відповідає спеціальності, за якою вони навчаються. Респонденти другої групи в обох групах - це студенти тип професійної спрямованості яких за диференційно-діагностичним опитувальником не відповідає типу професії спеціальності за якою вони навчаються. За результатами дослідження істотного зв'язку між типом професійної спрямованості та рівнем осмисленості навчання виявлено не було. Проте співвідношення типу професійної спрямованості та спеціалізації за якою

навчається респондент впливає на значення аспектів ЕІ, що може бути додатковою темою дослідження.

Під час дослідження було виявлено, що більша осмисленість навчання корелюється з рівнем емоційного інтелекту, внутрішньо особистісним аспектом емоційного інтелекту та стресостійкістю як у студентів 227 спеціальності, так і у студентів інших спеціальностей. Проте більший рівень самооцінки корелюється з більшим рівнем осмисленості навчання лише в експериментальній групі.

Також завдяки регресійному аналізу було побудовано дві моделі, що пояснюють осмисленість навчання.

За першою моделлю можна зробити висновок, що більш високий рівень стресостійкості корелюється з більш високим рівнем осмисленості навчання в обидвох групах та така модель значно пояснює частку дисперсії залежної змінної, що робить таку модель середньою за силою.

За другою моделлю можна зробити висновок, що в експериментальній групі, респонденти якої є студентами 227 спеціальності, на рівень осмисленості навчання впливає рівень емоційного інтелекту, рівень самооцінки та вік, де осмисленість навчання негативно корелюється з ЕІ, самооцінкою та віком від 15 до 20 років, в той час як вік від 20 до 25 років зменшує рівень осмисленості навчання та збільшує бал по шкалі осмисленості навчання (1 бал вказує на осмисленість і сенсовність навчання, а 5 балів вказує на безсенсовність навчання). В нашому дослідженні така модель є особливістю 227 спеціальності, так як для контрольної групи така модель не є статистично значущою. Це може бути пояснено меншою кількістю респондентів у контрольній групі в порівнянні з експериментальною та/або нерівним розподілом по віку та статі в експериментальній та контрольній групах. Тому друга модель в якій осмисленість навчання пояснюється впливом емоційного інтелекту, самооцінки та віку потребує додаткового дослідження.

Враховуючи, що рівень осмисленості навчання мінімум на 18% пояснюється рівнем стресостійкості як в експериментальній, так і в контрольній групах, було надано рекомендації для підвищення стресостійкості, як чинника осмисленості навчання, які можуть бути застосовані спеціалістами з професійної орієнтації, освітніми психологами, батьками випускників/студентів, менеджерами освітнього процесу та власне студентами у процесі навчання.

## ВИСНОВКИ

Було проведено аналіз теоретичного матеріалу проблеми осмисленості навчання, емоційного інтелекту, самооцінки, стресостійкості та професійної спрямованості, а також огляд існуючих досліджень. З'ясовано, що існує взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту та осмисленістю навчання, а емоційний інтелект, в свою чергу, пов'язаний зі стресостійкістю. Також, в результаті теоретичного аналізу, було встановлено зв'язок між самооцінкою та академічною успішністю.

Була побудована концептуальна модель дослідження, в якій на осмисленість навчання впливає рівень емоційного інтелекту та відповідність типу професійної спрямованості спеціальності, яку обрала особистість. На самооцінку та стресостійкість впливає рівень емоційного інтелекту, що в свою чергу опосередковує вплив самооцінки та стресостійкості на осмисленість навчання.

Було проведено методологічне обґрунтування дослідження та визначено методики для дослідження. Так для осмисленості навчання було використано опитувальник «Шкала осмисленості навчання» О. Віноградова та М. Жаб'юк, для виявлення рівня емоційного інтелекту використовувався опитувальник емоційного інтелекту «МЕІ» М.А. Манойлової, для виявлення рівня стресостійкості - опитувальник «Шкала стресостійкості Коннора — Девідсона-10» К. Коннора та Дж. Девідсона (CD-RISK 10), для самооцінки був використаний опитувальник «Шкала самооцінки Розенберга» М. Розенберга, а для виявлення типу професійної спрямованості - опитувальник «ДДО» Е. А. Клімова.

Також було організовано та проведено емпіричне дослідження, за результатом якого було сформовано дві групи респондентів із загальної вибірки: експериментальну та контрольну. Всі респонденти експериментальної групи є студентами 227 спеціальності «Фізична терапія,

ерготерапія» вищого навчального закладу України КПІ ім. Ігоря Сікорського. Респонденти контрольної групи є студентами інших спеціальностей і також навчаються у вищих навчальних закладах міста Києва (Україна). Експериментальна група налічує 50 респондентів, а контрольна налічує 33 респондента. Проведений аналіз показав високу надійність вище описаних методик та узгодженість відповідей для експериментальної та контрольної груп, що вказує на валідність данного дослідження.

За результатами емпіричного дослідження виявлено, що рівень середнього для осмисленості навчання, емоційного інтелекту, самооцінки та стресостійкості майже однаковий, як для експериментальної, так і для контрольної груп. Це вказує на те, що студенти з фізичної реабілітації не мають відмінностей в порівнянні зі студентами інших спеціальностей щодо вище зазначених ознак.

Також було виявлено, що рівень осмисленості навчання негативно корелюється з рівнем емоційного інтелекту, внутрішньо особистісним аспектом емоційного інтелекту та стресостійкістю як у студентів 227 спеціальності, так і у студентів інших спеціальностей, де більш низькі бали за шкалою осмисленості вказують на більшу сенсовність навчання, а більш високі бали за шкалою вказують на безсенсовність навчання.

Було побудовано дві статистично значущі моделі, предиктори яких впливають на осмисленість навчання.

За першою моделлю можна зробити висновок, що більш високий рівень стресостійкості корелюється з більш високим рівнем осмисленості навчання в обидвох групах та така модель значно пояснює частку дисперсії залежної змінної, а саме осмисленості навчання, що робить таку модель середньою за силою. Отже така модель може використовуватись, як валідна.

За другою моделлю можна зробити висновок, що в експериментальній групі, респонденти якої є студентами з фізичної реабілітації, на рівень осмисленості навчання впливає рівень емоційного інтелекту, рівень

самооцінки та вік респондентів, де осмисленість навчання негативно корелюється з EI, самооцінкою та віком від 15 до 20 років, в той час як вік від 20 до 25 років зменшує рівень осмисленості навчання та збільшує бал по шкалі осмисленості навчання. В проведеному дослідженні така модель є особливістю 227 спеціальності, так як для контрольної групи така модель не є статистично значущою. Це може бути пояснено меншою кількістю респондентів у контрольній групі в порівнянні з експериментальною та/або нерівним розподілом по віку та статі в експериментальній та контрольній групах. Тому друга модель в якій осмисленість навчання пояснюється впливом емоційного інтелекту, самооцінки та віку потребує додаткового дослідження.

Також, за результатами емпіричного дослідження, було надано рекомендації направлені на підвищення рівня стресостійкості, як чинника осмисленості навчання.

Висновок полягає у тому, що у студентів з фізичної терапії існує кореляція між осмисленістю навчання та емоційним інтелектом, між осмисленістю навчання та стресостійкістю, проте така кореляція не обумовлена спеціальністю студентів з фізичної терапії, ерготерапії, а прослідковується і у студентів інших спеціальностей, що дозволило побудувати валідну модель, в якій стресостійкість є чинником осмисленості навчання для студентів вищих навчальних закладів міста Києва.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Августюк М.* Основні аспектні характеристики моделей емоційного інтелекту. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки № 8, 2021. doi: 10.30970/PS.2021.8.1
2. *Андрушко Я. С.* Мотивація до навчання як провідна компонента у структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ. 2016. Режим доступу: [https://elib.institutemvd.by/jspui/bitstream/MVD\\_NAM/1568/1/Andrushko.pdf](https://elib.institutemvd.by/jspui/bitstream/MVD_NAM/1568/1/Andrushko.pdf)
3. *Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І.* Стресостійкість : навчальний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 5 - 49 с.
4. *Барко В. І., Остапович В. П., Олешко П. С.* Україномовна адаптація опитувальника рівня і структури емоційного інтелекту з метою психологічного добору поліцейських. Psychological journal № 3(23), 2019. doi: 10.31108/1.2019.3.23
5. *Бахрушин В. Є.* Методи аналізу даних : навчальний посібник для студентів. Запоріжжя : КПУ, 2011. – 268 с.
6. *Беркещук І. С., Степаненко О. К., Старостенко О. В.* Мотивація як чинник підвищення якості навчання студентів: досвід ЗВО. Журнал«Перспективи та інновації науки» №5, 2021. doi: 10.52058/2786-4952 - 2021-5(5)-88-98.
7. *Бернс Р.* Розвиток Я-концепції і виховання. М.: Прогрес, 1986. - 420 с.
8. *Беш Л. В., Дмитришин Б. Я., Беш О. М., Яскевич О. І., Мацюра О. І.* Сучасні можливості підвищення мотивації студентів до навчання. Львівський клінічний вісник. 2017. № 1. С. 60-64 Режим доступу: <https://lkv.biz/wp-content/uploads/2017/05/Besh-L.-et-al.2017-1.pdf>
9. *Бурмас Н. І., Бойко Л. А., Бекус І. Р., Кирилів М. В.* Дослідження навчальної мотивації у студентів першого курсу Тернопільського медичного

університету імені І. Я. Горбачевського. Медична освіта № 4, 2016. doi: 10.11603/me.2414-5998.2016.4.7307

10. Важливі навички в періоди стресу: ілюстроване керівництво. Копенгаген: Європейський регіональний офіс Всесвітньої організації охорони здоров'я, 2020.

11. *Варій М. Й.* Загальна психологія. 3-є видання “Центр учбової літератури”, 2009. 629-633 с.

12. *Виноградов О. Г.* Осмисленість навчання як медіатор суб'єктивного стресу студентів НаУКМА // Український психологічний журнал №2 (18), 2022, 1-16 с.

13. *Дідух М. М.* Професійна спрямованість як динамічна якість особистості. doi: 10.33270/03212801.56. 57-58 с.

14. *Дядюкіна Є. В.* Самооцінка як міждисциплінарне поняття. Науковий вісник Донбасу, № 1, 2011. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2011\\_1\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_21)

15. [Електронний ресурс] <http://tikhonova.com.ua/Scale11.pdf>

16. [Електронний ресурс] [vseosvita.ua/library/diferencijno-diagnosticsnij-opituvalnik-ddo-24000.html](http://vseosvita.ua/library/diferencijno-diagnosticsnij-opituvalnik-ddo-24000.html)

17. [Електронний ресурс]

<http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/27529/2/Extract.pdf>

18. *Желуденко М.* Психологічний тренінг «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції: теоретичний та практичний аспект». Norwegian Journal of development of the International Science № 63, 2021 с. 58-64.

19. *Кравцова О. К.* Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. Вісник післядипломної освіти. Випуск 7(36) doi: 10.32405/2522-9931, 102–107 с.

20. *Крайнюк В. М.* Психологія стресостійкості особистості : монографія / В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. 432 с.

21. *Криворучко Т. І.* Особливості розуміння самооцінки в сучасній психологічній науці. Медсестринство №4, 2015. 19 с.
22. *Мельман В.* Психологічні фактори мотивації навчально - професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів. Новий колегіум № 6, 2009. 56 -59 с.
23. *Олійник В. В.* Особливості формування професійної мотивації майбутніх практичних психологів. Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, VI (63), 2018. 76-80 с.
24. *Приходько Ю.О., Юрченко В.І.* Психологічний словник-довідник. Навч. посіб. Каравела, 2012. 125 с.
25. *Романовська Д. Д., Ілащук О. В.* Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник, Чернівці: Тех- надрук, 2014. 133 с.
26. *Стельмащук Х.* Психологічні компоненти стресостійкості дитини-сироти. Psychological journal № 7 (17), 2018. 136-150 с.
27. *Степаненко Л. М.* Професійна спрямованість у підготовці майбутніх психологів до взаємодії з маргінальними соціальними групами. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Вип. 144, 2019. 186–198 с.
28. *Цимбалюк М., Жигайло Н.* Формування стресостійкості студентів в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. Спецвипуск, 2022. doi: 10.30970/PS.2022.spec.17
29. *Школіна Н.В., Шаповал І.І., Орлова І.В., Кедик І.О., Станіславчук М.А.* Адаптація та валідизація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт . doi: 10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236
30. *Шпак М. М.* Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень. Габітус. Випуск 39, 2022. doi: 10.32843/2663-5208

31. *Ainize Sarrionandia, Estibaliz Ramos-Díaz, Oihane Fernández-Lasarte.* “Resilience as a Mediator of Emotional Intelligence and Perceived Stress: A Cross-Country Study” *Front. Psychol.*, 2018 Sec. Emotion Science. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02653
32. *Arshad Muhammad, Syed Muhammad Imran Haider Zaidi, Khalid Mahmood.* Self-Esteem & Academic Performance among University Students. *Journal of Education and Practice*, Vol.6, No.1, 2015.
33. *Balgiu Beatrice A.* Self-esteem, personality and resilience. Study of a students emerging adults group. *Journal of educational sciences & psychology*, Vol. 7, № 1, 2017. 93 – 99 p.
34. *Bardhi Eglantina, Celcima Denis.* Levels Of Depression And Self-Esteem In Students. *Journal of positive school psychology*, Vol. 6, № 6, 2022.
35. *Bar-On R.* Emotional intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada: Multi-HealthSystem, 1997.
36. *Bar-On R.* The Bar-On model of emotional-social intelligence. University of Texas Medical Branch *Psicothema*, № 18, supl., 2006. p. 1-28.
37. *Bradberry T., Greaves J.* Emotional intelligence 2.0. TalentSmart, 2009. 280 p.
38. *Branden N.* The Six Pillars of Self-Esteem. Bantam trade paperback edition, 1995.
39. *Buratin Khampirat.* “The relationship between paternal education, self-esteem, resilience, future orientation, and career aspirations” *PLoS One*, 2020; 15(12). doi: 10.1371/journal.pone.0243283
40. *Chang Yuan-Cheng , Tsai Yu-Ting.* The Effect of University Students’ Emotional Intelligence, Learning Motivation and Self-Efficacy on Their Academic Achievement—Online English Course. *Front. Psychol.*, 2022. doi: 10.3389/fpsyg.2022.818929
41. *Colman Andrew.* A Dictionary of Psychology. Oxford University, 3 ed., 2008.

42. *Emler Nicholas*. Self-esteem. The costs and causes of low self-worth. York Publishing Services Ltd, 2001. 1-97 p.
43. *García J.A., Olmos F., Matheu M. L., Carreño T. P.*. Self esteem levels vs global scores on the Rosenberg self-esteem scale. *Heliyon*, 2019, 5(3). doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e01378
44. *Goulman D*. Emotional intelligence. AST, 2009.
45. *Goulman D*. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 544 p.
46. *Hemmati Toni, Mills Jeremy F., Kroner Daryl G.*. The validity of the Bar-On emotional intelligence quotient in an offender population. *Personality and Individual Differences*, Volume 37, Issue 4, 2004. 695-706 p.
47. *Hepper Erica*. Self-Esteem. *Encyclopedia of Mental Health*, 2nd edition, Vol. 4, MA: Academic Press, 2016. 80-91 p.
48. *Izard C.*. Emotional intelligence or adaptive emotions. *Emotion*. 2001. Vol. 1. 249–257 p.
49. *Karimi Leila, Leggat Sandra G., Bartram Timothy, Afshari Leila, Sarkeshik Sarah, Verulava Tengiz*. Emotional intelligence: predictor of employees' wellbeing, quality of patient care, and psychological empowerment. *BMC Psychology*, Vol 9, №93, 2021.
50. *Kassymzhanova Anargul, Mun Maria*. Emotional Intelligence as the Object of Research in Modern Psychology. *Social and Behavioral Sciences* 82, 2013. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.367. 892 – 894 p.
51. *Kravchuk S*. Studying psychological resilience by semantic differential method. *Scientific Bulletin of Kherson State University, Series Psychological Sciences*, 2019. doi: 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-3
52. *Manoilova M. A.*. Acmeological development of emotional intelligence of teachers and students. PGPI, 2004.

53. *Mayer J. D.* Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *V. 27*, 1999. 267–298 p.
54. *Mayer J., Salovey P., Caruso D., Sitarenios G.* Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. Washington DC, 2001. 232 p.
55. *Mayer John D., Salovey Peter.* Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, Vol 4 № 3, 1995, 197-208 p.
56. *Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P.* The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, Vol. 8., 2016.
57. *Mikhled F. Maayah, Muhammed Al-Jarrah, Sunitha Mysore, Riziq Allah Gaowgzeh, Umar M. Alabasi, Thamer A. Altaim, Ziyad Neamatallah, Saad S. Alfawaz.* “The Perception of Physical Therapy Students towards Their Profession in Jordan”. *Healthcare (Basel)*, 2022, 10(5). doi: 10.3390/healthcare10050849
58. *O'Connor Peter J., Hill Andrew, Kaya Maria, Brett Martin.* The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Front. Psychol.*, Vol 10, 2019. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01116
59. *Rouault Marion , Geert-Jan Will., Fleming Stephen M., Raymond J. Dolan.* Low self-esteem and the formation of global self-performance estimates in emerging adulthood. *Translational Psychiatry*, volume 12, 2022.
60. *Scheuch Ianina, Peters Natalie, Lohner Max S., Muss Caroline, Aprea Carmela, Fürstenau Bärbel.* Resilience Training Programs in Organizational Contexts: A Scoping Review. *Front. Psychol.*, Vol 12, 2021. doi: 10.3389/fpsyg.2021.733036
61. *Sokolova Natalia, Sergeeva Marina.* The improvement of students’ stress resistance with the help of the development of self-regulation during university studies. *Special Number: Educational practices and teacher training*, Vol. 9, 2021. doi: 10.20511/pyr2021.v9nSPE1.e1371

62. *Steinmayr Ricarda, Weidinger Anne F., Schwinger Malte, Spinath Birgit.* The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Front. Psychol., Sec. Personality and Social Psychology*, Volume 10, 2019. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01730
63. *Suryani Rini, Wulandari Antonina Pantja.* The Role of Self Esteem in Predicting Academic Resilience in Students of Private Universities with Accreditation A in Jakarta. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Social Sciences, Laws, Arts and Humanities*, 2018. 418-427 p.
64. *Susan Edgar, Carr Sandra E., Connaughton Joanne, Celenza Antonio.* Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Medical Education* volume 19, 2019. doi: 10.1186/s12909-019-1539-5
65. *Vasylenko O., Romanovska L.* Stress resistance of future social workers as a necessary component of their professional activity. *Sciences of Europe № 103*, 2022. 68-71 p.
66. *Wahyuni Ambarwati.* Influence of Parents Attention, Emotional Intelligence and Learning Motivation to Learning Outcome. *Journal of Education, Teaching and Learning*, Volume 3, 2018. 72-81 p.
67. *Wardani Adetya Dewi, Gunawan Imam, Kusumaningrum Desi Eri, Djum Noor, Sumarsono Raden, Nurabadi Ahmad, Handayani Lestari.* Student Learning Motivation: A Conceptual Paper. 2020. doi: 10.2991/assehr.k.201112.049
68. *Yaribeygi Habib, Panahi Yunes, Sahraei Hedayat, Johnston Thomas P., Amirhossein Sahebkar.* The impact of stress on body function: A review. *EXCLI Journal*, 2017. doi: 10.17179/excli2017-480
69. *Yuxi Tang, Weiguang He.* Relationship between emotional intelligence and learning motivation among college students during the COVID-19 pandemic: A serial mediation model. *Front. Psychol., Volume 14*, 2023. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1109569

70. *Zou Ran, Sadaf Zeb, Faiza Nisar.* “The Impact of Emotional Intelligence on Career Decision-Making Difficulties and Generalized Self-Efficacy Among University Students in China”. *Psychology Research and Behavior Management* 2022 : 15. 865 – 874 p.



## ДОДАТКИ

## Додаток А

Табл.

## Т-тест незалежних вибірок за розподілом по статті

		Статистика	df (ступені свободи)	p
Осмисленість навчання	Стьюдент t	-2,2914	48,0	0,987
ЕІ в стінах	Стьюдент t	1,0739	48,0	0,144
воаЕІ	Стьюдент t	-0,0205	48,0	0,508
моаЕІ	Стьюдент t	1,4687	48,0	0,074
Самооцінка	Стьюдент t	0,1508	48,0	0,440
Стресостійкість	Стьюдент t	0,2019	48,0	0,420

Примітка  $H_a$  Група "Жінки" > Група "Чоловіки"

Табл.

## Описові статистики за розподілом по статті

	Група	N	Середнє
Осмисленість навчання	Жінки	34	1,98
	Чоловіки	16	2,50
ЕІ в стінах	Жінки	34	5,71
	Чоловіки	16	5,13
воаЕІ	Жінки	34	3,38
	Чоловіки	16	3,41
моаЕІ	Жінки	34	3,65
	Чоловіки	16	2,31
Самооцінка	Жінки	34	17,41
	Чоловіки	16	17,19
Стресостійкість	Жінки	34	26,29
	Чоловіки	16	25,94

## Додаток Б

Табл.

**Т-тест незалежних вибірок за розподілом по віку**

		Статистика	df (ступені свободи)	p
Осмисленість навчання	Стьюдент t	-0,965	48,0	0,170
ЕІ в стінах	Стьюдент t	-2,145	48,0	0,019
воаЕІ	Стьюдент t	-1,633	48,0	0,055
моаЕІ	Стьюдент t	-2,020	48,0	0,024
Самооцінка	Стьюдент t	-0,533	48,0	0,298
Стресостійкість	Стьюдент t	-0,481	48,0	0,316

Примітка  $H_a$  Група 1 < Група 2

Табл.

**Описові статистики за розподілом по віку**

	Група	N	Середнє
Осмисленість навчання	1	27	2,05
	2	23	2,26
ЕІ в стінах	1	27	5,04
	2	23	6,09
воаЕІ	1	27	2,59
	2	23	4,33
моаЕІ	1	27	2,44
	2	23	4,13
Самооцінка	1	27	17,00
	2	23	17,74
Стресостійкість	1	27	25,81
	2	23	26,61

## Додаток В

Табл.

**Т-тест незалежних вибірок за розподілом по групах ДДО**

		Статистика	df (ступені свободи)	p
Осмисленість навчання	Стьюдент t	-0,202	48,0	0,579
ЕІ в стінах	Стьюдент t	0,704	48,0	0,242
воаЕІ	Стьюдент t	2,443	48,0	0,009
моаЕІ	Стьюдент t	-1,589	48,0	0,941
Самооцінка	Стьюдент t	1,515	48,0	0,068
Стресостійкість	Стьюдент t	1,980	48,0	0,027

Примітка  $H_a$  Група 1 > Група 2

Табл.

**Описові статистики за розподілом по групах ДДО**

	Група	N	Середнє
Осмисленість навчання	1	28	2,13
	2	22	2,17
ЕІ в стінах	1	28	5,68
	2	22	5,32
воаЕІ	1	28	4,50
	2	22	1,98
моаЕІ	1	28	2,63
	2	22	3,98
Самооцінка	1	28	18,25
	2	22	16,18
Стресостійкість	1	28	27,57
	2	22	24,41

## Додаток Г

Табл.

**Т-тест незалежних вибірок за розподілом по статті**

		Статистика	df (ступені свободи)	p
Осмисленість навчання	Стьюдент t	-0,89314	31,0	0,811
ЕІ в стінах	Стьюдент t	2,19596	31,0	0,018
воаЕІ	Стьюдент t	0,65415	31,0	0,259
моаЕІ	Стьюдент t	2,55525	31,0	0,008
Самооцінка	Стьюдент t	1,32050	31,0	0,098
Стресостійкість	Стьюдент t	-0,00880	31,0	0,503

*Примітка N<sub>a</sub> Група “Жінки” > Група “Чоловіки”*

Табл.

**Описові статистики за розподілом по статті**

	Група	N	Середнє
Осмисленість навчання	Жінки	26	2,19
	Чоловіки	7	2,55
ЕІ в стінах	Жінки	26	5,69
	Чоловіки	7	4,00
воаЕІ	Жінки	26	5,60
	Чоловіки	7	4,36
моаЕІ	Жінки	26	5,17
	Чоловіки	7	1,64
Самооцінка	Жінки	26	18,35
	Чоловіки	7	14,71
Стресостійкість	Жінки	26	28,12
	Чоловіки	7	28,14

## Додаток Г

Табл.

**Т-тест незалежних вибірок за розподілом по віку**

		Статистика	df (ступені свободи)	p
Осмисленість навчання	Стьюдент t	-0,111	31,0	0,436
ЕІ в стінах	Стьюдент t	-0,490	31,0	0,314
воаЕІ	Стьюдент t	0,106	31,0	0,542
моаЕІ	Стьюдент t	-0,961	31,0	0,172
Самооцінка	Стьюдент t	-1,123	31,0	0,135
Стресостійкість	Стьюдент t	-0,118	31,0	0,453

Примітка  $H_a$  Група 1 < Група 2

Табл.

**Описові статистики за розподілом по віку**

	Група	N	Середнє
Осмисленість навчання	1	20	2,25
	2	13	2,29
ЕІ в стінах	1	20	5,20
	2	13	5,54
воаЕІ	1	20	5,40
	2	13	5,23
моаЕІ	1	20	3,95
	2	13	5,15
Самооцінка	1	20	16,55
	2	13	19,15
Стресостійкість	1	20	28,00
	2	13	28,31

## Додаток Д

Табл.

**Т-тест незалежних вибірок за розподілом по групах ДДО**

		Статистика	df (ступені свободи)	p
Осмисленість навчання	Стьюдент t	-1,486	31,0	0,074
ЕІ в стінах	Стьюдент t	-2,086	31,0	0,023
воаЕІ	Стьюдент t	-0,817	31,0	0,210
моаЕІ	Стьюдент t	-2,260	31,0	0,015
Самооцінка	Стьюдент t	-1,838	31,0	0,038
Стресостійкість	Стьюдент t	0,467	31,0	0,678

*Примітка  $H_a$  Група 1 < Група 2*

Табл.

**Описові статистики за розподілом по групах ДДО**

	Група	N	Середнє
Осмисленість навчання	1	20	2,07
	2	13	2,57
ЕІ в стінах	1	20	4,80
	2	13	6,15
воаЕІ	1	20	4,83
	2	13	6,12
моаЕІ	1	20	3,38
	2	13	6,04
Самооцінка	1	20	15,95
	2	13	20,08
Стресостійкість	1	20	28,60
	2	13	27,38

