

Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини
та біотехнологій імені С.З. Гжицького
Факультет громадського здоров'я та суспільного благополуччя

Кафедра філософії та педагогіки

КУЗЬМИЧ ОЛЕКСАНДР ІГОРОВИЧ

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У
ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ
ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ

Кваліфікаційна робота
галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»

Науковий керівник:
доцент кафедри філософії та педагогіки,
кандидат психологічних наук, доцент
Ольга ЗАВЕРУХА

Львів-2025

Зміст

Вступ	4
Розділ 1. Теоретичні основи психологічного захисту та емоційної зрілості особистості	8
1.1. Поняття та функції психологічного захисту у сучасній психологічній науці	8
1.2. Особливості прояву механізмів психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти	19
1.3. Теоретичні підходи до вивчення емоційної зрілості особистості	27
1.4. Взаємозв'язок емоційної зрілості та механізмів психологічного захисту	33
Висновки до 1 розділу	40
Розділ 2. Особливості психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості	43
2.1. Психологічні характеристики здобувачів педагогічної освіти як суб'єктів навчально-професійної діяльності	43
2.2. Емоційна зрілість студентської молоді: типологія та чинники формування	53
2.3. Психологічні механізми захисту у студентському віці: вікові та індивідуально-особистісні особливості	60
2.4. Теоретична модель впливу рівня емоційної зрілості на вибір та інтенсивність психологічних захистів	65
Висновки до 2 розділу	70
Розділ 3. Емпіричне дослідження психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості	73
3.1. Організація, вибірка та методика дослідження	73
3.2. Результати емпіричного дослідження психологічного захисту у	

здобувачів педагогічної освіти	77
3.3. Практичні рекомендації з підвищення емоційної зрілості у здобувачів педагогічної освіти	86
Висновки до 3 розділу	90
Висновки	93
Список використаної літератури	96

Вступ

У сучасних соціокультурних умовах молодь, зокрема здобувачі педагогічної освіти, здійснюють своє професійне та особистісне становлення в ситуації зростаючої глобальної нестабільності. Невизначеність економічного розвитку, швидкі політичні трансформації, посилення соціальної напруги та інформаційні перевантаження створюють ризики дезорієнтації та утруднюють формування прогностичних умінь щодо власного майбутнього. Як зазначають українські дослідники О. Безпалько, Т. Титаренко, І. Данилюк, сучасна молодь дедалі частіше стикається з викликами, що вимагають сформованих адаптаційних стратегій і психологічної стійкості. У цьому контексті особливо актуальними стають питання дослідження механізмів психологічного захисту як внутрішніх ресурсів, що забезпечують подолання стресових і кризових ситуацій.

Психологічні механізми захисту розглядаються науковцями як система несвідомих чи частково усвідомлених способів переробки інформації, які спрямовані на зниження рівня емоційного напруження та запобігання психічній травматизації (С. Фрейд, Ж. Лапланш, К. Роджерс, Д. Канеман, Р. Чалдіні). Вони функціонують як своєрідні форми саморегуляції, що активізуються у ситуаціях внутрішнього або міжособистісного конфлікту. У ширшому контексті механізми психологічного захисту пов'язані з копінг-стратегіями — свідомими способами подолання стресу, про які пишуть Р. Лазарус, С. Фолкман, Г. Сельє, М. Зейдер. Копінг-поведінка трактується як адаптивна діяльність індивіда, спрямована на збереження емоційної рівноваги та підтримку функціональної ефективності у складних життєвих обставинах.

Для здобувачів педагогічної освіти спектр стресогенних чинників є

особливо значущим. До них належать високий рівень навчального навантаження, інформаційні та емоційні перевантаження, підвищена відповідальність, багатоаспектність комунікативної діяльності, а також повсякденні труднощі освітнього процесу. В умовах сучасних викликів педагогічна професія вимагає не лише академічної підготовки, а й високого рівня емоційної компетентності, розвитку емпатії, рефлексивності та стресостійкості. Тому особливе значення має дослідження того, як здобувачі педагогічної освіти застосовують механізми психологічного захисту та які саме копінг-стратегії обирають залежно від рівня їхньої емоційної зрілості.

Емоційна зрілість сьогодні визначається як інтегральний психологічний конструкт, що включає здатність усвідомлювати, регулювати та конструктивно виражати власні емоції, а також розуміти емоційні стани інших людей (Д. Гоулман, П. Саловей, Дж. Майерс, українські дослідники Н. Побірченко, О. Безпалько). Її фундаментом є емоційний інтелект — сукупність емоційного усвідомлення, рефлексії, емпатійності, самоконтролю та мотиваційного компоненту. З огляду на те, що педагогічна діяльність передбачає значну кількість комунікативних, організаційних та емоційно насичених взаємодій, рівень емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти виступає ключовим чинником ефективності їхньої поведінки у стресогенних ситуаціях. Копінг-стратегії при цьому розглядаються як практичні інструменти реалізації емоційної саморегуляції.

Мета нашого дослідження — комплексне вивчення особливостей психологічних механізмів захисту у здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості.

Об'єкт дослідження — емоційна зрілість здобувачів педагогічної освіти.

Предмет дослідження — особливості психологічного захисту у

здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості

Завдання нашого дослідження:

- Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння сутності психологічного захисту та визначити його основні функції у сучасній науці.
- Дослідити особливості прояву механізмів психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти, враховуючи специфіку їх навчально-професійної діяльності.
- Розкрити теоретичні засади емоційної зрілості особистості, визначити її структуру, компоненти, критерії та чинники формування.
- Проаналізувати взаємозв'язок емоційної зрілості з механізмами психологічного захисту, спираючись на сучасні емпіричні й концептуальні моделі.
- Описати психологічні характеристики здобувачів педагогічної освіти, що є значущими для дослідження їх емоційної та захисної поведінки.
- Емпірично дослідити рівень емоційної зрілості студентів педагогічного профілю.
- Виявити домінуючі механізми психологічного захисту у студентів з різними рівнями емоційної зрілості.
- Розробити практичні рекомендації щодо підвищення емоційної зрілості.

Для реалізації поставлених завдань застосовувалися теоретичні та емпіричні методи, зокрема:

- Методика оцінки емоційного інтелекту (MEI) (М. Манойлова).
- Опитувальник копінг-стратегій WOCQ («Ways of Coping Questionnaire») Р. Лазаруса та С. Фолкман.
- Методика визначення домінуючого емоційного стану (ДС).

- Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, Г. Лефоржа, Р. Сазека.

Статистичну обробку здійснювали за допомогою кореляційного аналізу, факторного аналізу, порівняльного аналізу (t-критерій Стьюдента). Емпіричне вивчення проводилося на базі Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім. С.З.Гжицького. У дослідженні взяли участь 74 здобувачі педагогічної освіти.

Результати нашого дослідження можуть бути використані:

- у психолого-педагогічній практиці закладів вищої освіти,
- при розробленні програм емоційного розвитку та підвищення стресостійкості здобувачів освіти,
- у тренінговій та консультаційній роботі,
- у програмах профорієнтаційної, корекційної та превентивної діяльності.

Отримані дані дозволяють створити практичні рекомендації для підвищення емоційної зрілості у здобувачів педагогічної освіти.

Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку джерел та додатків. Загальний обсяг становить 74 сторінки машинописного тексту.

●

Розділ 1. Теоретичні основи психологічного захисту та емоційної зрілості особистості

1.1. Поняття та функції психологічного захисту у сучасній психологічній науці

У ситуаціях підвищеної напруги, невизначеності або раптової загрози людині необхідно швидко знаходити ефективні рішення, часто обмежені часом або ресурсами. Саме в таких умовах активізуються різні копінг-стратегії, які можуть сприяти успішному подоланню труднощів або, навпаки, не забезпечувати очікуваного адаптивного ефекту. Для здобувачів педагогічної освіти ці процеси мають особливе значення, оскільки майбутня професійна діяльність пов'язана з інтенсивною міжособистісною взаємодією, підвищеною відповідальністю, емоційним напруженням і необхідністю приймати оптимальні рішення в динамічних умовах.

Механізми психологічного захисту розглядаються як внутрішня система саморегуляції, що дозволяє особистості знизити емоційне напруження, мінімізувати психотравмувальний вплив подій або підтримувати психологічну рівновагу в умовах стресу. Як підкреслювали К. Роджерс, Е. Шостром, А. Маслоу та інші представники гуманістичної психології, захисна поведінка відіграє ключову роль у забезпеченні емоційної безпеки та підтримці стабільності Я-концепції. Сучасні українські науковці також акцентують увагу на тому, що механізми захисту допомагають особистості зберігати цілісність досвіду у ситуаціях інтенсивних зовнішніх впливів [4; 28; 43; 73; 81; 83].

У даних роботах механізми психологічного захисту розглядаються через призму копінг-поведінки, оскільки саме ця концепція в сучасній психології найбільш чітко пояснює, яким чином особистість мобілізує як

внутрішні, так і зовнішні ресурси для подолання стресових впливів. Термін *coping* (від англ. *to cope* — справлятися, долати) у літературі позначає адаптивну, «долаючу» поведінку, спрямовану на подолання труднощів, зменшення негативних емоцій та пошук оптимальних способів взаємодії зі стресогенною ситуацією [59].

Найвідомішою і найбільш розробленою вважається когнітивно-мотиваційна концепція копінгу, запропонована Р. Лазарусом і С. Фолкман. На їхню думку, копінг — це не просто набір реакцій, а комплекс когнітивних і поведінкових стратегій, які постійно змінюються відповідно до оцінки суб'єктом ситуації, власних можливостей і доступних ресурсів. Лазарус підкреслював, що подолання стресу залежить не від самої події, а від її *суб'єктивної оцінки*. Таким чином, копінг-тактики можна розглядати як частину ширшої системи психологічного захисту, яка формується у процесі життєвого досвіду, виховання та розвитку особистісної зрілості [70].

Історично поняття *coping* активно увійшло в американську та європейську психологію у 1960-х роках у межах когнітивної хвилі досліджень особистості. Паралельно гуманістичні дослідники, зокрема А. Маслоу, використовували цей термін для позначення здатності особистості долати труднощі на шляху самоактуалізації та психологічного розвитку. Таким чином, копінг є універсальним механізмом, який регулює взаємодію між внутрішнім станом особистості та вимогами середовища [73].

У сучасних моделях копінг-поведінки виокремлюється декілька стадій її протікання. Попереджувальна (превентивна) стадія пов'язана з прогнозуванням можливих труднощів і мобілізацією ресурсів. На наступному етапі відбувається безпосереднє застосування копінг-стратегій — когнітивних чи поведінкових зусиль, спрямованих на подолання конкретної проблеми. Остання, відновлювальна стадія стосується

опрацювання наслідків стресової ситуації, інтеграції нового досвіду та повернення до емоційної рівноваги. Як зазначають зарубіжні дослідники, ефективність цієї стадії значною мірою залежить від рівня емоційної компетентності та стійкості особистості [89].

Значну увагу сучасні психологи приділяють зв'язку копінгу з індивідуально-психологічними особливостями. Зокрема, емоційна зрілість, саморегуляція, рефлексивність, стресостійкість та розвиток емоційного інтелекту визначають, які саме стратегії обирає здобувач освіти у складній ситуації та наскільки вони будуть адаптивними. Українські науковці підкреслюють, що ефективні стратегії подолання є важливою складовою формування професійної компетентності майбутніх педагогів, оскільки допомагають витримувати емоційні навантаження і будувати конструктивні професійні взаємини [30; 42].

У науковій літературі можна виокремити кілька найбільш поширених підходів до класифікації копінг-стратегій. Часто використовують поділ на емоційно-фокусовані та проблемно-фокусовані стратегії, де перші спрямовані на регуляцію емоційної реакції, а другі — на зміну самої ситуації. Інший критерій поділу — когнітивні та поведінкові стратегії, що відрізняються способом реагування на стрес. З позицій результативності копінг поділяють на успішний (адаптивний) та неуспішний (неадаптивний), залежно від того, чи призводять застосовані стратегії до реального вирішення ситуації або лише тимчасового зменшення емоційної напруги.

Згідно з концепцією Лазаруса і Фолкман, кожна стратегія може бути одночасно оцінена за кількома критеріями, а в реальних ситуаціях здобувачі освіти часто комбінують декілька стратегій, залежно від рівня власної зрілості, попереднього досвіду та ресурсної забезпеченості [71].

Науковці також наголошують, що різні автори по-різному трактують поняття копінг-стратегій, залежно від теоретичного підходу. Наприклад,

деякі дослідники пропонують виокремлювати три основні групи стратегій: такі, що фокусуються на оцінці ситуації, на активному вирішенні проблеми та на емоціях. Такий підхід дозволяє розглядати копінг-поведінку як складну багатокомпонентну систему, яка включає когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти реагування особистості на труднощі [58].

Копінг-стратегія, сфокусована на оцінці ситуації, охоплює інтелектуальні та рефлексивні зусилля особистості, спрямовані на визначення значущості події, аналіз її потенційних наслідків та усвідомлення власних можливостей впливу на ситуацію. У межах такої стратегії людина здійснює логічне розчленування проблеми, переосмислює контекст події, проводить її когнітивну інтерпретацію й прогнозує можливі результати. Подібний тип реагування часто поєднує як конструктивні способи аналізу, так і неконструктивні механізми самозахисту, зокрема заперечення, мінімізацію загрози чи емоційну ізоляцію. Як зазначають Лазарус і Фолкман, первинна оцінка ситуації визначає інтенсивність стресу, а вторинна — можливості подолання, тому стратегія оцінювання є фундаментальною у всіх моделях копіngu [71].

Інший підхід — копінг, сфокусований на проблемі, — передбачає активні дії, спрямовані на подолання або зміну стресогенних умов. На цьому етапі людина прагне здобути надійну інформацію про проблему, шукає додаткові ресурси, співпрацює з іншими або мобілізує власний досвід. Для здобувачів педагогічної освіти цей тип реагування є особливо значущим, адже майбутня педагогічна діяльність вимагає вміння приймати рішення, діяти в умовах невизначеності, ефективно організовувати взаємодію з учнями та колегами. У контексті таких дій важливими є навички пошуку соціальної підтримки, ефективної комунікації, раціонального планування та вибору оптимальних рішень. Дослідження Дж. Майєрса, Д. Гоулмана та О. Безпалько підтверджують, що здатність до проблемно-фокусованого подолання прямо пов'язана з

емоційною зрілістю і рівнем розвитку емоційного інтелекту [3; 77].

Третя стратегія — копінг, сфокусований на емоціях, — ґрунтується на регуляції почуттів, які виникають у результаті стресових або критичних подій. Вона передбачає зниження емоційного напруження, підтримку внутрішньої рівноваги й відновлення емоційної стабільності. До таких дій належать переорієнтація уваги, застосування технік емоційної саморегуляції, оптимістична інтерпретація подій, а також використання внутрішніх ресурсів — надії, віри у власні сили, терпіння. За даними Д. Канемана та П. Саловея, здатність управляти емоціями суттєво впливає на якість подолання труднощів, адже дозволяє уникати імпульсивних реакцій, краще контролювати напругу й приймати більш усвідомлені рішення [69; 82].

Таким чином, окреслені три базові стратегії охоплюють різні сфери функціонування особистості — когнітивну, поведінкову та емоційну, забезпечуючи комплексний підхід до взаємодії з кризовими ситуаціями.

Окрему увагу в науковій літературі приділено класифікації копінг-стратегій, запропонованій Р. Лазарусом, С. Фолкман та їхніми колегами у межах методики *Ways of Coping Questionnaire* (WOCQ). На основі емпіричних досліджень вони виокремили вісім дискретних типів копінгу:

- Конфронтаційна стратегія — активні, часто емоційно насичені й агресивні дії, спрямовані на зміну ситуації або зовнішніх стресорів.
- Дистанціювання — прагнення відсторонитися від проблеми, зменшити її суб'єктивну значущість або знецінити її емоційний вплив.
- Самоконтроль — свідомо регуляція власних емоцій і поведінки, стримування імпульсивних реакцій та формування внутрішньої дисципліни.
- Пошук соціальної підтримки — звернення по допомогу, інформацію, емоційну або матеріальну підтримку до значущих інших.
- Прийняття відповідальності — визнання власного внеску у

виникнення ситуації та прагнення змінити свою поведінку.

- Уникання — спроба уникнути проблеми, відкласти її розв'язання або переключитися на інші види діяльності.
- Планування вирішення проблеми — раціональний аналіз ситуації, визначення чіткого плану дій та його реалізація.
- Позитивна переоцінка — знаходження у складній ситуації нових можливостей, особистісного сенсу або позитивних аспектів, що сприяють зростанню [71].

Ці вісім стратегій представляють різні способи взаємодії з труднощами — від активного подолання до емоційного самозбереження. Дослідження показують, що людина рідко використовує лише одну стратегію; зазвичай вона комбінує кілька варіантів, залежно від контексту, рівня емоційної зрілості, індивідуальних властивостей та доступних ресурсів. Так, згідно з емпіричними даними багатьох авторів, майже половина людей у складних ситуаціях застосовують одночасно декілька способів подолання, що відображає гнучкість і багатовимірність копінг-поведінки [70; 74; 89].

Ефективність подолання життєвих труднощів залежить не лише від обраної стратегії, але й від індивідуальних характеристик особистості. Вік, стать, інтелектуальний розвиток, емоційна компетентність, рівень стресостійкості та сила характеру виступають важливими ресурсами, які визначають здатність до адаптації. Дослідження вказують, що молодші люди частіше використовують активні, проблемно-орієнтовані стратегії, тоді як представники старшого віку схильні до емоційного переосмислення або пасивного уникання, що пов'язано зі зміною соціальних ролей і життєвих пріоритетів.

Копінг-стратегії традиційно розглядають у трьох сферах — поведінковій, когнітивній та емоційній. У поведінковій сфері адаптивними вважаються стратегії, спрямовані на конструктивну взаємодію з

оточенням: пошук допомоги, співпраця, відкритість до діалогу. У когнітивній сфері ефективність виявляється у здатності до реалістичного аналізу труднощів, усвідомлення власних ресурсів, формування позитивної самооцінки та розвитку самоконтролю. В емоційній сфері адаптивною стратегією є оптимізм або «позитивна оптимізація» — впевненість у можливості вирішення проблеми та здатність підтримувати емоційну рівновагу.

Отже, копінг-поведінка є складною багаторівневою системою регуляції, яка охоплює різні аспекти функціонування особистості і виступає важливим чинником професійної підготовки здобувачів педагогічної освіти. Розуміння механізмів копінгу дозволяє оцінити, як майбутні педагоги реагують на труднощі, які ресурси вони використовують та які стратегії забезпечують найбільш ефективно подолання стресу.

Відносно ефективні копінг-стратегії характеризуються тим, що вони забезпечують лише часткове або тимчасове зниження напруження. У поведінковій сфері такі стратегії передбачають короткочасний відхід від проблеми, пошук способів переключення уваги чи уникнення надмірного емоційного навантаження. У когнітивній сфері до відносно адаптивних способів подолання належить зіставлення власних труднощів із проблемами інших людей, що може сприяти зниженню суб'єктивної значущості стресора та полегшенню переживань. В емоційній сфері подібні стратегії проявляються через емоційне «розрядження», вербалізацію труднощів або тимчасове перекладання відповідальності на інших, що дозволяє зняти напругу, проте не змінює самої проблеми.

Неефективні копінг-стратегії пов'язані з реакціями, які не сприяють адаптації, а навпаки, поглиблюють дезорганізацію поведінки. У поведінковій сфері до таких стратегій належать ізоляція, уникання розв'язання проблеми, ігнорування важливих аспектів ситуації. На

когнітивному рівні це може виявлятися у свідомій недооцінці загрози, знеціненні власних ресурсів або віруваннях, які перешкоджають активним діям. В емоційній сфері неадаптивні стратегії асоціюються з почуттями безнадії, злістю, розчаруванням або пошуком винних у власних труднощах. Такі реакції можуть призводити до тривалого збереження стресу та формування психологічної дезадаптації.

Таким чином, ефективними є ті копінг-стратегії, які спрямовані на активне вирішення проблеми або конструктивне переосмислення ситуації. Відносно ефективними можна вважати ті, що тимчасово знижують напруження, але не усувають джерело проблеми. Неефективні стратегії ведуть до уникання або ігнорування ситуації та перешкоджають адаптації.

Вибір копінг-стратегії залежить від низки чинників: віку, статі, минулого досвіду, емоційної зрілості, особливостей темпераменту, рівня соціальної підтримки та професійної підготовки. Для здобувачів педагогічної освіти особливо значущими є рівень сформованості емоційного інтелекту, стресостійкість та готовність брати відповідальність за власну діяльність, оскільки педагогічна професія передбачає високий рівень емоційної включеності та міжособистісної взаємодії.

Дослідження стресу та копінгу активно розвивалися у світовій психології у 1960–1970-х роках. Значний внесок у теорію стресу зробив Ганс Сельє [82], який розглядав стрес як універсальну неспецифічну реакцію організму на інтенсивні стимули, що готують людину до «боротьби або втечі». Він підкреслював, що надмірне навантаження або неможливість адекватно реагувати на стресори можуть призвести до фізіологічних і психологічних порушень. У сучасних українських дослідженнях також наголошується на взаємозв'язку між стресом, копінгом і психічним благополуччям особистості [42; 53].

Сучасні дослідження демонструють, що недостатній розвиток конструктивних копінг-стратегій може підвищувати вразливість людини

до психосоматичних проявів, тривожних чи депресивних станів. Натомість сформовані адаптивні стратегії забезпечують резистентність до стресу та сприяють збереженню психічного здоров'я.

У багатьох наукових роботах підкреслюється, що ефективність копіngu тісно пов'язана зі сформованістю емоційної зрілості та здатністю до саморегуляції. Люди з високим рівнем емоційної компетентності частіше обирають активні проблемно-орієнтовані стратегії та демонструють стійкість до фрустрації. Ті ж, хто має низький рівень емоційної зрілості, більш схильні до уникання, емоційного «вибуху», перекладання відповідальності або дезорганізованої поведінки.

У дослідженнях осіб із підвищеним ризиком дезадаптивної поведінки (молодь, що виховується в інтернатних закладах; особи з адиктивними тенденціями) встановлено, що поєднання активних копінг-стратегій із позитивною Я-концепцією є важливим чинником стресостійкості. Натомість поєднання пасивних стратегій з негативним самосприйняттям підвищує вразливість до стресу та ризику емоційної нестабільності.

Адаптивна функціональна копінг-поведінка проявляється у використанні стратегій, що відповідають віковим і особистісним можливостям, з переважанням активних проблемно-орієнтованих дій та ініціюванням соціальної підтримки. Натомість дисфункціональна копінг-поведінка характеризується домінуванням уникання, соціальної ізоляції, непродуктивних захисних механізмів, а також тенденцією до імпульсивних або ризикованих форм поведінки.

Таким чином, копінг-поведінка виступає складною адаптивною системою, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти реагування на стресові ситуації. Розуміння характеру копінг-стратегій є особливо актуальним для здобувачів педагогічної освіти, оскільки здатність ефективно долати труднощі є важливим чинником професійної

готовності та стійкості до емоційних навантажень.

Дослідження копінг-поведінки у людей із порушеннями емоційної та психічної регуляції свідчать про те, що такі особи значно рідше застосовують адаптивні стратегії подолання труднощів. Зокрема, у роботах західних дослідників наголошується, що особи з тривожними чи невротичними розладами менш схильні використовувати соціальну підтримку, оптимістичне переосмислення ситуацій та альтруїстичні форми поведінки [56; 64]. Натомість вони частіше вибирають копінг за типом ізоляції, емоційного придушення, уникання проблем та самозвинувачення. Подібні результати підтверджуються і сучасними українськими дослідженнями у сфері психічного здоров'я [15; 36], які свідчать, що низький рівень саморегуляції та нездатність до конструктивного подолання стресу є предикторами невротизації.

Особливу роль у зниженні здатності до подолання труднощів відіграють аутистичні риси та дефіцити соціальної взаємодії. У дослідженнях закордонних авторів зазначається, що труднощі у соціальній комунікації та саморозумінні можуть суттєво обмежувати репертуар копінг-стратегій, роблячи людину більш вразливою до стресів та емоційних перевантажень [57; 74]. Схожі висновки роблять українські фахівці, які наголошують, що недостатність соціальних навичок, труднощі у встановленні міжособистісних контактів, низька впевненість у собі та негативна самооцінка можуть значно знижувати здатність особистості ефективно взаємодіяти зі складними життєвими обставинами [5; 44].

У багатьох випадках люди з порушеннями психічної сфери використовують обмежений набір копінг-стратегій — переважно уникання, емоційне заморожування або пасивне очікування. Хоча такі стратегії можуть зменшувати гостроту переживань на короткий час, вони виявляються неефективними у ситуаціях тривалого стресу, наприклад, у конфліктах у родині, складних міжособистісних стосунках чи у процесі

тривалого одужання після психотравмуючих подій. Як підкреслюють дослідники стресу (R. Lazarus, S. Folkman, B. Compas), стійке уникання проблеми призводить до підвищення загальної напруги, хронічного стресу та погіршення психічного благополуччя.

Аналіз численних досліджень, присвячених різноманітності копінг-стратегій, свідчить про значну широту підходів до опису цього явища. У 1960–1970-х роках дослідження копінгу активно розвивалися у межах теорії стресу, започаткованої Г. Сельє [82]. У сучасних українських роботах подолання стресу розглядається як комплекс когнітивних, емоційних і поведінкових дій, що спираються на ресурси особистості та соціального середовища [44].

Процес подолання стресу визначається поєднанням внутрішніх ресурсів (емоційна компетентність, самооцінка, мотивація, когнітивні навички) та обраними стратегіями поведінки. Саме ці чинники формують механізми психологічної регуляції, які забезпечують адаптивні можливості особистості у стресових ситуаціях. Психологічна регуляція охоплює здатність контролювати інтенсивність переживань, формувати адекватне ставлення до проблеми та здійснювати реалістичний вибір поведінкових реакцій.

Проблема психічної саморегуляції та підтримання оптимального функціонального стану є предметом дослідження багатьох сучасних українських учених [10; 23]. Їхні роботи підтверджують, що виникнення психологічної втоми, монотонії, емоційного виснаження та підвищеної напруженості часто пов'язане саме з недостатністю адаптивних копінг-стратегій. Аналіз механізмів виникнення цих станів дозволяє розробляти ефективні методи їх профілактики й корекції, що є особливо важливим у професійній діяльності педагогів, які регулярно стикаються з високим емоційним навантаженням.

Важливим є також те, що процес подолання стресу може мати як

автоматичний, неусвідомлений характер, так і свідомий. На початкових етапах взаємодії зі стресором людина часто реагує інстинктивно, активуючи механізми, що сформувалися раніше в життєвому досвіді. Проте у міру усвідомлення загрози чи накопичення досвіду вирішення проблем долаюча поведінка стає більш організованою і цілеспрямованою. У ситуаціях очікування стресу або повторного його переживання включаються усвідомлені форми регуляції, такі як планування дій, рефлексія, мобілізація ресурсів та пошук соціальної підтримки.

З точки зору підготовки здобувачів педагогічної освіти, розвиток усвідомлених форм копіngu є важливою складовою професійної зрілості. Емоційно зрілі майбутні педагоги здатні адекватно оцінювати труднощі, обирати конструктивні стратегії подолання стресу та здійснювати ефективну поведінкову й емоційну регуляцію. Це дозволяє їм підтримувати високий рівень професійної діяльності, зберігати емоційний баланс і забезпечувати психологічну безпеку взаємодії з учнями та колегами.

1.2. Особливості прояву механізмів психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти

У більшості сучасних психологічних досліджень навчання у закладі вищої освіти розглядається як процес складної адаптації до нових соціальних, інтелектуальних і діяльнісних умов. Період входження в університетське середовище супроводжується інтенсивними психічними навантаженнями, що зумовлює кризовість адаптаційного процесу, високий рівень академічного стресу, а також значний відсоток студентів, які стикаються з труднощами в засвоєнні нових вимог. Українські дослідники зазначають, що сучасні здобувачі педагогічної освіти переживають адаптаційні труднощі через швидкі зміни освітнього середовища,

зростаючу академічну мобільність і високі вимоги до самостійності [5; 42].

Недостатньо дослідженим залишається питання того, як саме здобувачі педагогічної освіти долають адаптаційні кризи, зокрема з позицій копінг-поведінки. Копінг-поведінка є індивідуальним способом подолання стресових ситуацій, що виникають тоді, коли вимоги середовища перевищують доступні ресурси особистості. У зарубіжній та українській психології подолання криз традиційно вивчається саме через призму копінгу [44; 71; 81; 83].

Копінг-поведінка — це сукупність свідомих когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль, спрямованих на зміну ситуації, адаптацію до неї або мінімізацію її впливу. Вона дозволяє особистості або трансформувати умови, або змінити власне ставлення до них. Саме тому рівень емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти безпосередньо визначає характер їхніх копінг-стратегій.

Хоча у світовій психології добре вивчено подолання екзаменаційного стресу, адаптаційні труднощі студентства досліджені значно менше. Особливо недостатньо уваги приділено тому, як саме механізми психологічного захисту та копінг-стратегії взаємодіють у перші місяці навчання, коли здобувачі освіти стикаються з новими академічними вимогами, невідомим соціальним середовищем та необхідністю швидко перебудувати власний стиль життя.

Адаптація до вищої освіти характеризується численними стресогенними факторами:

- потребою в нових навчальних навичках;
- збільшенням обсягу інформації;
- перебудовою міжособистісної взаємодії;
- зміною звичного соціального оточення;
- необхідністю самостійного планування діяльності;

- розвитком професійної ідентичності.

Кризовість цього періоду підтверджують об'єктивні показники (відрахування, пропуски занять, зниження успішності) та суб'єктивні переживання (відчуття невпевненості, труднощі адаптації, емоційна нестабільність). Дослідження засвідчують, що низький рівень емоційної зрілості ускладнює навчальну адаптацію, знижує стресостійкість і підвищує потребу у психологічній підтримці.

Важливо розрізнити копінг-поведінку та механізми психологічного захисту. Хоча обидва явища виконують адаптивну функцію, їх принципово відрізняє рівень усвідомлення:

- Психологічні захисти — несвідомі механізми, які спотворюють реальність для збереження психічної рівноваги (заперечення, витіснення, проекція тощо). Вони є автоматичними, ригідними та часто тимчасовими.

- Копінг-поведінка — свідоме, цілеспрямоване й адаптивне реагування, що базується на принципі реальності. Людина не змінює реальність, а змінює себе та свої способи взаємодії з нею.

Таким чином, копінг і захисні механізми можуть співіснувати, але функціонують по-різному. Захисти допомагають «витримати» ситуацію, тоді як копінг орієнтований на активну взаємодію та формування адаптивних стратегій.

Не зважаючи на переважно адаптивну спрямованість копіngu, його форми можуть бути не лише конструктивними, але й неконструктивними: деякі стратегії призводять до емоційного виснаження, руйнування міжособистісних стосунків або уникання відповідальності. Ефективність копіngu визначається тим, чи забезпечує стратегія реальне опанування ситуації.

Проблемно-орієнтований копінг включає:

- зміну умов взаємодії з середовищем;

- отримання інформації;
- планування дій;
- стримування імпульсивних реакцій;
- звернення по соціальну підтримку.

Емоційно-орієнтований копінг охоплює дії, що зменшують напруження, але не вирішують проблему:

- заперечення;
- гумор;
- дистанціювання;
- уникання;
- тимчасове переключення уваги;
- пошук емоційної розрядки.

Ключовим елементом копінгу є оцінка ситуації. Зарубіжні автори наголошують [76; 81]:

- людина може оцінити ситуацію як загрозову, вимогливу або таку, що відкриває нові можливості;
- стрес виникає лише тоді, коли подія сприймається як загроза;
- оцінка залежить від досвіду, рівня емоційної зрілості, самооцінки та ресурсів.

У здобувачів педагогічної освіти значний вплив на оцінку стресогенних подій мають:

- сформованість професійної ідентичності;
- розвиток комунікативної компетентності;
- емоційна регуляція;
- рівень саморефлексії;
- соціальна підтримка.

Будь-який тип подолання починається з когнітивної оцінки ситуації як такої, що має значення для добробуту людини. Саме копінг-поведінка

виступає «медіатором емоційної відповіді»: вона визначає, чи буде емоційна реакція конструктивною, деструктивною або компенсаторною.

У контексті підготовки майбутніх педагогів ефективні копінг-стратегії відіграють ключову роль, адже педагогічна діяльність передбачає:

- високу емоційну включеність;
- постійні міжособистісні взаємодії;
- необхідність контролювати власні реакції;
- здатність управляти емоційними станами інших людей;
- постійне вирішення конфліктних ситуацій.

Саме тому дослідження особливостей копінгу здобувачів педагогічної освіти дозволяє глибше зрозуміти механізми їх професійного становлення та психологічного благополуччя.

Формування копінг-стратегій здобувачів педагогічної освіти зумовлене як індивідуально-психологічними характеристиками, так і специфічними ситуаційними факторами. У сучасних підходах копінг розглядається як динамічна система реагування, чутлива до умов середовища, до якого належать: значущість події, сила та тривалість стресового впливу, складність ситуації, можливість прогнозування її розвитку та рівень суб'єктивного контролю [71; 81].

Однією з ключових змінних є прогнозованість ситуації. Чим менше індивід може передбачити перебіг подій, тим нижчою стає його здатність застосовувати стратегічне планування та проблемно-орієнтований копінг. У ситуаціях високої невизначеності здобувачі педагогічної освіти частіше звертаються до емоційно-фокусованих стратегій — переключення, розрядки, уникання — оскільки когнітивне опрацювання ситуації є ускладненим.

Однією з часто застосовуваних студентами стратегій є «розрядка», що передбачає зняття емоційного напруження за допомогою

різноманітних дій: спорт, музика, онлайн-активності, соціальні контакти, а інколи — деструктивні форми емоційної розрядки (надмірне зловживання алкоголем, азартні ігри чи інші форми поведінкових залежностей). Дослідження українських психологів підтверджують, що студенти з недостатнім рівнем емоційної регуляції частіше використовують швидкі, але тимчасові способи зниження напруження [40; 50; 53].

Стратегія «відчуження» також є доволі поширеною. Вона дозволяє особистості психологічно дистанціюватися від стресора, що знижує інтенсивність негативних переживань. Така стратегія може бути ефективною, коли ситуація не перебуває у сфері особистого контролю. Однак, якщо проблему можна вирішити лише шляхом активних дій, відчуження здатне посилювати стрес і сприяти його хронізації. Для здобувачів педагогічної освіти надмірне використання цієї стратегії може перешкоджати розвитку професійної компетентності, зокрема навичок саморефлексії та комунікативної взаємодії.

Стратегія «фаталізму» — пасивне прийняття обставин без спроб їх змінити — у студентському середовищі зустрічається переважно серед осіб із низьким рівнем самооцінки або недостатньою сформованістю життєстійкості. Проте для здобувачів педагогічної освіти фаталізм суперечить ціннісній основі майбутньої професії, оскільки педагогічна діяльність передбачає активність, ініціативність та здатність впливати на освітній процес. Саме тому надмірна пасивність може стати ризиком у професійному становленні, знижуючи ефективність взаємодії та саморегуляції.

Однією з найбільш конструктивних стратегій є «позитивне мислення», яке пов'язане з умінням знаходити позитивні аспекти у складних ситуаціях і трактувати труднощі як досвід, що сприяє розвитку. Однак ця стратегія вимагає значного рівня рефлексії та емоційної зрілості. Дослідження П. Саловея та Дж. Майєра демонструють, що особи з

високим емоційним інтелектом частіше використовують позитивну переоцінку, що сприяє розвитку стресостійкості. Серед студентів педагогічних спеціальностей ця стратегія застосовується рідше, що можна пояснити недостатньою сформованістю навичок емоційної саморегуляції.

«Заперечення», як копінг-стратегія, зводиться до ігнорування проблеми. Молоді люди інколи застосовують її через емоційну незрілість або небажання стикатися з неприємними переживаннями. Однак педагогічна діяльність, яка базується на відповідальності та емоційній стабільності, вимагає протилежної стратегії — активного вирішення проблем, реалістичної оцінки ситуації та здатності до самоконтролю. Тому надмірне заперечення може свідчити про бар'єри у професійному становленні здобувача педагогічної освіти.

Стратегія «порівняння» полягає в оцінці себе через призму досягнень інших. У процесі навчання студенти дійсно часто порівнюють себе з одногрупниками, що є природним компонентом соціалізації та професійної ідентифікації. Проте надмірна орієнтація на зовнішні стандарти знижує самоцінність і може гальмувати особистісне зростання. Ефективнішим є рефлексивне порівняння із власними попередніми досягненнями.

«Контроль емоцій» — поширена стратегія серед студентів педагогічних спеціальностей. Її сутність полягає в умінні зберігати зовнішній спокій і контролювати емоційні реакції. Ця стратегія є важливою для майбутнього педагога, проте її надмірне використання без емоційного відреагування може спричинити психосоматичні симптоми. Дослідження G. Matthews та D. Goleman показують, що придушення емоцій без їх внутрішнього опрацювання створює ризик емоційного вигорання.

Стратегія «обережність» передбачає виваженість, уникнення імпульсивних рішень та обмеження ризикової поведінки. Для студентів-

початківців, які ще не сформували стійкі моделі професійної поведінки, це може бути складним. Низький рівень рефлексії часто спонукає їх до швидких рішень, що може мати негативні наслідки.

Стратегія «набуття сили» (у широкому сенсі — акумуляція ресурсів) передбачає зміцнення власного потенціалу через навчання, розвиток навичок, прагнення до соціального авторитету або фізичної сили. У педагогічній сфері ефективним є нагромадження саме професійних, комунікативних і соціально-емоційних ресурсів, а не силових форм впливу.

Стратегія «відхід» — фізичне або психологічне уникання ситуації. Для студентів-педагогів вона менш характерна, оскільки суперечить діяльній природі професії. Водночас у випадку надмірних навантажень або низької стресостійкості така стратегія стає способом тимчасового самозбереження.

Стратегія «самозмінення» (самотрансформація) є конструктивною в тому випадку, коли студент спрямовує зусилля на внутрішній розвиток, а не на зміну зовнішніх обставин. Це найбільш відповідний педагогічній професії напрям копіngu, оскільки саме він сприяє формуванню рефлексивної та емоційно зрілої особистості.

Стратегія «подолання поза реальністю» (фантазування) дозволяє знизити напруження шляхом уявних сценаріїв успіху. У помірному вигляді вона може бути корисною, але у надмірному — віддаляє від реального вирішення проблем.

Стратегія «віра» (надія на зовнішні сили) менш притаманна здобувачам педагогічної освіти, оскільки професійні стандарти педагогічної діяльності орієнтують на відповідальність і самостійність.

Отже, копіng-стратегії серед студентської молоді виявляються надзвичайно різноманітними й залежать від рівня емоційної зрілості, індивідуально-психологічних особливостей та характеру стресової

ситуації. Для здобувачів педагогічної освіти конструктивні копінг-стратегії є важливим чинником професійного становлення, адаптації та збереження психічного здоров'я.

1.3. Теоретичні підходи до вивчення емоційної зрілості особистості

Поняття *емоційної зрілості* займає центральне місце у сучасній психології особистості, оскільки воно відображає рівень інтегрованості емоційної, когнітивної та поведінкової сфер та забезпечує здатність людини адаптуватися до складних життєвих ситуацій, будувати конструктивні взаємини та ефективно виконувати соціально-професійні ролі. Для здобувачів педагогічної освіти емоційна зрілість є одним із ключових предикторів професійної компетентності, оскільки педагогічна діяльність передбачає постійний контакт з іншими людьми, високий рівень емпатійності та вміння здійснювати емоційну саморегуляцію.

У сучасній науковій літературі можна виділити кілька основних теоретичних підходів до розуміння емоційної зрілості: гуманістичний, когнітивно-поведінковий, емоційно-інтелектуальний та особистісно-орієнтований підходи. Кожний із них пропонує власне бачення структури, динаміки та умов розвитку емоційної зрілості.

З позицій гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу) емоційна зрілість розглядається як прояв самоактуалізації особистості, її здатності до автентичності, внутрішньої свободи та відповідальності. К. Роджерс підкреслював, що зріла особистість перебуває у стані «повноцінного функціонування», який передбачає відкритість досвіду, здатність до емоційної рефлексії та прийняття власних почуттів. А. Маслоу трактував емоційну зрілість як результат задоволення базових потреб і досягнення рівня самоактуалізації, де людина здатна усвідомлювати власні переживання та поводитися відповідально [73; 81].

Гуманістичний підхід особливо важливий у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки він наголошує на цілісності особистісного розвитку та значенні внутрішньої гармонії як чинника якісної педагогічної взаємодії [79; 86].

З позицій когнітивно-поведінкових теорій емоційна зрілість розглядається як результат розвитку здатності до когнітивної оцінки, самоконтролю та управління поведінкою. Емоційні реакції людини значною мірою детермінуються її переконаннями та схемами мислення. Зріла особистість відрізняється здатністю розпізнавати ірраціональні переконання, переосмислювати їх та формувати адаптивні стратегії реагування.

У цьому підході емоційна зрілість включає:

- навички регуляції емоцій;
- когнітивну гнучкість;
- здатність до конструктивного вирішення проблем;
- відповідальність за власну поведінку.

Для здобувачів педагогічної освіти ці компетенції є базовими, адже вони дозволяють зберігати професійну рівновагу, ефективно працювати в умовах стресу та конфліктогенних ситуацій.

Одним із найвпливовіших підходів у дослідженні емоційної зрілості є модель емоційного інтелекту Д. Гоулмана, П. Саловея та Д. Майєра. На думку цих авторів, емоційна зрілість співвідноситься з рівнем сформованості таких компонентів емоційного інтелекту, як:

- емоційна обізнаність (усвідомлення власних емоцій);
- саморегуляція (уміння керувати емоційними станами);
- мотивація;
- емпатія;
- соціальні навички [66; 74].

Емоційна зрілість у межах цього підходу передбачає інтеграцію когнітивних і емоційних процесів, що забезпечує здатність діяти усвідомлено та відповідально. Для майбутніх педагогів це особливо важливо, адже саме вони мають здійснювати емоційну підтримку здобувачів освіти, регулювати власні реакції та будувати партнерські взаємини.

Українські дослідники (Н. Побірченко, О. Безпалько, І. Данилюк) також підкреслюють значення емоційної компетентності у формуванні професійної зрілості педагога, відзначаючи, що вона виступає фундаментальною умовою психологічного благополуччя та ефективної педагогічної діяльності [5; 14].

У межах особистісно-орієнтованого підходу емоційна зрілість розглядається як системна характеристика особистості, що відображає рівень інтеграції її мотиваційно-ціннісної, емоційної та смислової сфер. На думку Т. Титаренко, емоційна зрілість є результатом розвитку внутрішньої рефлексії, здатності до емоційної відповідальності, автономності та стійкості до життєвих викликів [8; 32; 40].

Цей підхід акцентує увагу на таких компонентах емоційної зрілості:

- рефлексивність;
- відповідальність за власні емоції та поведінку;
- емоційна стабільність;
- здатність до конструктивної комунікації;
- усвідомлення власних меж та потреб.

Особистісно-орієнтований підхід є одним із найбільш продуктивних у педагогічній психології, оскільки відображає цілісний розвиток здобувача педагогічної освіти у контексті його професійного становлення.

На основі аналізу різних теоретичних підходів можна виокремити низку ключових компонентів емоційної зрілості:

- Емоційна регуляція — здатність керувати інтенсивністю, тривалістю та формою емоційних реакцій.
- Емпатія — розуміння і співпереживання емоціям інших людей.
- Рефлексія — усвідомлення власних переживань, мотивів і станів.
- Емоційна стабільність — стійкість до стресу, здатність зберігати врівноваженість.
- Відповідальність — уміння визнавати власний внесок у ситуації та приймати обґрунтовані рішення.
- Соціальна компетентність — ефективність міжособистісної взаємодії, здатність до співпраці.

Ці структурні компоненти формують єдину систему, що забезпечує високий рівень адаптивності та психологічної стійкості.

Для майбутнього педагога емоційна зрілість виступає однією з базових характеристик професійної компетентності. Вона забезпечує:

- ефективне розв'язання педагогічних ситуацій;
- здатність регулювати власні емоції та підтримувати емоційний клімат у групі;
- профілактику професійного вигорання;
- розвиток педагогічної емпатії;
- формування авторитету та емоційно безпечного освітнього середовища.

Таким чином, емоційна зрілість є інтегральною характеристикою особистості, яка формується під впливом соціально-психологічних, когнітивних та емоційних чинників і відіграє ключову роль у становленні професійної компетентності здобувачів педагогічної освіти.

Сучасні погляди на емоційну зрілість дедалі частіше доповнюються культурно-історичним баченням розвитку особистості. Представники

цього напрямку розглядають емоційну сферу як соціально опосередковану, залежну від культурних норм, виховання та професійного контексту [41; 53; 78].

Емоційна зрілість у цьому підході пов'язана з:

- засвоєнням соціально прийнятних моделей емоційної поведінки;
- формуванням здатності до емоційної саморегуляції в умовах взаємодії з іншими;
- набуттям досвіду розв'язання конфліктів у соціально значущих ситуаціях;
- розвитком емоційної компетентності у процесі професійного навчання.

Для здобувачів педагогічної освіти це означає, що емоційна зрілість формується не лише в результаті особистісного розвитку, але й унаслідок включення в культурно-освітній простір, де постійно відбуваються процеси рефлексії, взаємодії та інтеріоризації професійних норм.

У психодинамічній традиції емоційна зрілість розглядається як результат інтеграції внутрішніх емоційних процесів, подолання внутрішніх конфліктів та досягнення цілісності особистості.

Еріксон підкреслював, що емоційна зрілість формується в результаті успішного проходження психосоціальних криз. Особливо важливими для молоді є етапи [65]:

- *ідентичність vs. рольова плутанина;*
- *інтимність vs. ізоляція.*

Нездатність конструктивно пройти ці стадії може призводити до:

- нестійкої самооцінки,
- емоційної незрілості,
- труднощів у побудові стосунків,

- зниження стресостійкості.

У контексті підготовки майбутніх педагогів це має важливе значення, адже професія потребує сформованої ідентичності, психологічної стабільності та зрілості у взаємодії з іншими.

Сучасні інтегративні підходи наголошують на значенні емоційної відкритості, здатності до автентичного переживання та конструктивного вираження емоцій [84]. Емоційна зрілість — це не відсутність сильних емоцій, а здатність усвідомлювати їх, інтегрувати у поведінку та діяти відповідально.

Згідно з моделями психологічного благополуччя, емоційна зрілість є фундаментом таких компонентів [80], як:

- автономність,
- прийняття себе,
- позитивні взаємини з іншими,
- цілеспрямованість,
- компетентність,
- розвиток особистісного потенціалу.

Емоційно зріла особистість демонструє здатність до самопідтримки, емоційної гнучкості та балансування між зовнішніми вимогами та власними ресурсами. У педагогічній діяльності це набуває особливої ваги, адже вчитель часто виступає регулятором емоційного клімату освітнього середовища.

Дослідники педагогічної майстерності підкреслюють, що емоційна зрілість є однією з ключових складових професійної готовності педагога та включає [38; 40]:

- уміння керувати власним емоційним станом у складних педагогічних ситуаціях;
- розвиток емпатійності, педагогічної тактовності та

доброзичливості;

- здатність конструктивно взаємодіяти з різними категоріями здобувачів освіти;
- профілактику емоційного вигорання;
- формування емоційно безпечного освітнього середовища.

Таким чином, емоційна зрілість є не лише психологічною характеристикою, але й важливою професійною компетентністю, що впливає на ефективність всієї педагогічної діяльності.

Сучасні психологічні дослідження демонструють, що емоційна зрілість тісно пов'язана з процесами формування особистісної та професійної ідентичності. Зокрема:

- стійка ідентичність забезпечує емоційну стабільність;
- слабо сформована ідентичність веде до підвищеної емоційної реактивності, тривожності, уникання стресу.

Для студентів педагогічних спеціальностей ці зв'язки мають особливу вагу, оскільки професійна ідентичність формується саме в період їхнього навчання.

1.4. Взаємозв'язок емоційної зрілості та механізмів психологічного захисту

У юнацькому віці, який є критичним для розвитку самосвідомості та становлення професійної ідентичності, відбувається суттєве ускладнення внутрішнього світу особистості. Здобувач педагогічної освіти поступово відкриває власну систему цінностей, формує уявлення про власне «Я», переживає процеси самооцінювання та самоприйняття, усвідомлює незворотність часу й необхідність відповідального ставлення до життєвих виборів. Це свідчить про перехід самосвідомості на новий рівень цілісності та зрілості [32].

Розвиток когнітивного компоненту самосвідомості у цей період виявляється у зростанні значущості власних ціннісних орієнтацій та формуванні здатності до самостереження. Емоційний компонент самосвідомості характеризується переходом від ситуативних оцінок себе, характерних для підліткового віку, до формування узагальненого ставлення до власної особистості. Зріла самооцінка передбачає здатність відокремлювати оцінку конкретної діяльності від ставлення до себе загалом, що є важливим показником емоційної зрілості [10; 42].

Оскільки емоційна зрілість охоплює здатність усвідомлювати, приймати та регулювати власні емоції, вона виступає важливим компонентом структури самосвідомості здобувача педагогічної освіти. Однією з ключових характеристик зрілості є *самоповага* — узагальнене ставлення до себе, міра прийняття власних якостей, що включає почуття гідності, позитивне самоствавлення та інтеграцію реального та ідеального «Я».

Емоційна зрілість формується внаслідок взаємодії з соціальним середовищем, отриманого емоційного досвіду та здатності особистості реагувати на стресові ситуації. У юнацькому віці емоційна сфера набуває більшої стабільності: здобувачі здатні краще контролювати переживання, уникати афективних реакцій, приховувати емоційні стани в соціально значущих ситуаціях та демонструвати гнучкість емоційної поведінки. Для майбутнього педагога ці якості є особливо важливими, оскільки професія передбачає постійні емоційно навантажені взаємодії.

Емпатія, емоційна саморегуляція та багатство емоційного досвіду — важливі показники емоційної зрілості здобувача педагогічної освіти [66]. Вони не лише визначають якість міжособистісної комунікації, але й впливають на вибір копінг-стратегій та використання механізмів психологічного захисту.

Як зазначають Р. Лазарус і С. Фолькман, особистість реагує на стрес

залежно від рівня емоційної зрілості та здатності до когнітивної оцінки ситуації. Автори виділяють два базових стилі реагування [71]:

- Проблемно-орієнтований копінг, пов'язаний з аналізом ситуації, пошуком інформації, зверненням по допомогу, плануванням дій. Його частіше застосовують особи з високою емоційною зрілістю, які здатні конструктивно регулювати власні емоції.

- Емоційно-орієнтований копінг, характерний для осіб із нижчою емоційною зрілістю. Він спрямований на зниження негативних переживань, але не вирішення проблеми (уникання, заперечення, емоційна розрядка, деструктивні стратегії).

Подібні висновки підтверджують і сучасні дослідження емоційної регуляції: особи з високою емоційною зрілістю схильні використовувати *переоцінку*, тобто зміну когнітивного значення ситуації, тоді як емоційно незрілі — *придушення* емоцій, що корелює з підвищенням стресу [67].

Механізми психологічного захисту виникають автоматично і виконують функцію збереження внутрішньої рівноваги, однак їх надмірне використання може свідчити про недостатність емоційної зрілості. До найпоширеніших захисних механізмів у юнацькому віці належать:

- заперечення,
- раціоналізація,
- проекція,
- витіснення,
- регресія.

У здобувачів педагогічної освіти надмірна орієнтація на психологічні захисти може ускладнювати професійний розвиток, знижувати рівень рефлексії та адаптивність до педагогічного середовища.

Дослідження свідчать, що особи з високим рівнем емоційної зрілості частіше використовують:

- позитивну переоцінку;
- пошук соціальної підтримки;
- активне вирішення проблем;
- емпатійне реагування;
- самоконтроль та рефлексію.

Тоді як низька емоційна зрілість корелює з:

- униканням;
- емоційною розрядкою;
- відчуженням;
- фаталізмом;
- запереченням проблеми.

Психодинамічні моделі підкреслюють, що недостатня зрілість емоційної сфери може призводити до домінування примітивних захистів, тоді як зріла особистість здатна переходити до більш адаптивних механізмів, таких як сублімація, інтеграція та ідентифікація з позитивними ролями [65].

Для майбутнього педагога емоційна зрілість забезпечує:

- здатність конструктивно реагувати на поведінку студентів;
- профілактику емоційного вигорання;
- ефективну комунікацію;
- підтримку позитивного емоційного клімату;
- здатність до співпереживання без втрати професійних меж.

Психологічні захисти виконують тимчасову стабілізуючу функцію, однак надмірне оперування ними призводить до:

- ригідності емоційних реакцій;
- труднощів у міжособистісній взаємодії;
- невміння приймати конструктивну критику;
- зниження педагогічної гнучкості.

Поєднання високої емоційної зрілості та адаптивних копінг-стратегій формує базу для психологічної стійкості, що є ключовою умовою ефективною педагогічної діяльності.

Р. Лазарус та інші дослідники когнітивної оцінки ситуації підкреслюють, що саме спосіб інтерпретації подій визначає інтенсивність стресу. Первинна оцінка (значущість події) та вторинна оцінка (ресурсність особистості) впливають на вибір копінг-стратегії й активацію психологічних захистів [71].

Одна й та сама подія може викликати різні реакції у здобувачів педагогічної освіти залежно від їхнього емоційного досвіду, рівня саморефлексії та емоційної компетентності.

У межах соціально-когнітивного підходу важливу роль у взаємодії емоційної зрілості та механізмів психологічного захисту відіграє поняття самоефективності, запропоноване А. Бандурою. На думку дослідника, переконання людини у власній здатності впливати на ситуацію істотно визначають наполегливість, продуктивність та характер копінг-стратегій [55]. Висока самоефективність сприяє активному залученню до вирішення проблеми, тоді як низька — актуалізує пасивні та емоційно-орієнтовані копінг-стратегії, зокрема уникання та заперечення.

У сучасних українських дослідженнях [5; 14] підкреслюється, що саме переконання здобувачів педагогічної освіти щодо власної здатності впливати на складні навчальні чи соціальні ситуації є предиктором вибору конструктивних копінг-стратегій. Низький рівень самоефективності, навпаки, сприяє посиленню відчуття безпорадності, що трансформує когнітивну оцінку стресора і підвищує ймовірність використання психологічних захистів замість активного подолання.

Ефективність копінгу значною мірою залежить від того, чи перебуває ситуація у зоні контролю особистості. Дослідження свідчать, що *інструментальні* стратегії, спрямовані на вирішення проблеми, є

конструктивними тоді, коли індивід може впливати на ситуацію. Якщо ж ситуація не піддається контролю, більш доречними є емоційні стратегії, що сприяють зниженню внутрішнього напруження без активної зміни обставин.

Згідно з А. Бандурою, людина здатна моделювати свій емоційний стан завдяки уявним сценаріям майбутніх подій. Переживання стресу зростає переважно тоді, коли індивід переконаний, що не має достатніх ресурсів для подолання проблеми. Саме тому попередній досвід успішного подолання труднощів, рівень самовпевненості та наявність соціальної підтримки є важливими регуляторами емоційної стабільності [55].

На основі широкого спектра досліджень більшість науковців погоджується щодо виокремлення трьох базових напрямів копінг-поведінки:

- Копінг, спрямований на оцінку — когнітивні стратегії, які модифікують сприйняття ситуації, зменшуючи її загрозливість.
- Копінг, спрямований на проблему — активні дії щодо вирішення ситуації.
- Копінг, спрямований на емоції — регуляція внутрішнього стану без зміни зовнішніх умов.

У японських дослідженнях встановлено:

- активні копінг-стратегії, спрямовані на вирішення проблеми, забезпечують зменшення симптоматики тривоги;
- уникання та емоційне відволікання, навпаки, сприяють її посиленню [78].

Ці висновки особливо важливі для здобувачів педагогічної освіти, адже вони регулярно потрапляють у ситуації соціального та емоційного напруження — під час практики, взаємодії з викладачами, одногрупниками, у процесі виконання професійних проб.

Ряд досліджень у сфері прийняття рішень свідчить, що під впливом

стресу люди рідше застосовують раціональні копінг-стратегії, натомість вдаються до автоматичних емоційних реакцій або неконструктивних захистів [82].

Аналізуючи праці різних авторів, можна виокремити три головні концептуальні підходи до визначення копінгу:

- Копінг як стабільна властивість особистості. Він розглядається як схильність реагувати певним чином у стресових ситуаціях. Тобто певні стратегії стають рисами характеру.

- Копінг як форма психологічного захисту. У цьому підході копінг розглядається як спосіб зменшення емоційної напруги, близький до механізмів захисту, але більш усвідомлений і гнучкий.

- Копінг як динамічний процес. Згідно з Р. Лазарусом та С. Фолькман, копінг — це постійна взаємодія між людиною і середовищем, спрямована на управління внутрішніми та зовнішніми вимогами. Це найбільш сучасний і поширений підхід [71].

Ця динамічна перспектива є найбільш релевантною для нашого дослідження, оскільки здобувачі педагогічної освіти постійно перебувають у змінному освітньому та соціальному середовищі, що потребує гнучких адаптивних стратегій.

Отже, копінг-поведінка — це сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій, спрямованих на подолання ситуацій, які загрожують фізичному, психологічному чи соціальному благополуччю особистості. Її ефективність визначається рівнем емоційної зрілості, віру в особисту ефективність, доступністю ресурсів і здатністю до рефлексії.

Для здобувачів педагогічної освіти копінг-поведінка є одним із ключових чинників професійного становлення і психічного благополуччя. Їхнє вміння регулювати емоційні стани, конструктивно долати труднощі та використовувати адаптивні стратегії визначає якість педагогічної взаємодії та здатність ефективно виконувати професійні ролі.

Висновки до 1 розділу

У першому розділі було здійснено комплексний теоретичний аналіз феноменів психологічного захисту, копінг-поведінки та емоційної зрілості, що дало змогу визначити їх структурні характеристики, функціональні особливості та взаємозв'язок у поведінці здобувачів педагогічної освіти.

Проаналізовані наукові джерела свідчать, що психологічний захист у сучасній психології трактується як система несвідомих або частково усвідомлених механізмів, спрямованих на зниження психічної напруги та підтримання внутрішньої рівноваги особистості. На відміну від автоматизованих захисних реакцій, копінг-поведінка є усвідомленою, цілеспрямованою та гнучкою формою реагування на стресові ситуації, що передбачає мобілізацію особистісних і соціальних ресурсів.

Здобувачі педагогічної освіти характеризуються специфікою застосування психологічних захистів і копінг-стратегій, обумовленою особливостями їхньої навчальної діяльності, професійної спрямованості та соціального середовища. Адаптаційний період, високий рівень відповідальності, емоційна включеність у педагогічну взаємодію та необхідність швидко реагувати на міжособистісні ситуації актуалізують використання як адаптивних, так і неадаптивних копінг-стратегій. Студенти педагогічних спеціальностей частіше вдаються до стратегій емоційної регуляції, пошуку соціальної підтримки й активного вирішення проблем, що узгоджується з дослідженнями українських авторів.

Емоційна зрілість — це інтегральна характеристика особистості, що охоплює здатність до усвідомлення та регуляції емоцій, відповідальність, емпатійність, рефлексивність та стійкість до фрустрації. Сучасні концепції емоційної зрілості підкреслюють роль емоційної компетентності у розвитку професійної готовності здобувачів педагогічної освіти. Емоційна

зрілість виступає важливим предиктором адаптивності, успішності навчальної діяльності та ефективності міжособистісної взаємодії.

Важливим результатом теоретичного аналізу стало встановлення взаємозв'язку між емоційною зрілістю та механізмами психологічного захисту. Дослідження зарубіжних учених, а також українських науковців свідчать, що рівень емоційної зрілості визначає характер когнітивної оцінки стресових подій та вибір копінг-стратегії. Емоційно зрілі здобувачі педагогічної освіти частіше обирають проблемно-орієнтовані та оцінювальні стратегії, що сприяють конструктивному вирішенню ситуації. Натомість особам із низьким рівнем емоційної зрілості притаманні емоційно-фокусовані копінги та неадаптивні захисні механізми (заперечення, уникання, проекція), що ускладнює навчальну та соціальну адаптацію.

Загалом результати теоретичного аналізу дозволяють зробити такі узагальнення:

Психологічний захист і копінг-поведінка є взаємопов'язаними, але різнорівневими механізмами регуляції особистості: захисти мають переважно несвідомий характер, тоді як копінг — свідомий, гнучкий і адаптивний.

Емоційна зрілість формує базу для ефективного копінгу, забезпечує здатність адекватно оцінювати ситуацію та вибудовувати оптимальні стратегії реагування.

У здобувачів педагогічної освіти емоційна зрілість виступає критично важливим чинником професійного становлення, оскільки забезпечує емоційну стійкість, здатність до емпатії та ефективного міжособистісного спілкування.

Високий рівень емоційної зрілості зменшує потребу в неадаптивних захисних механізмах, натомість активізує конструктивний копінг, спрямований на вирішення проблеми або зміну її когнітивної оцінки.

Теоретичні положення створюють основу для подальшого емпіричного дослідження взаємозв'язку між механізмами психологічного захисту та рівнем емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти, що буде реалізовано у наступних розділах роботи.

Таким чином, перший розділ підтверджує, що емоційна зрілість та механізми психологічного захисту знаходяться в тісному взаємозв'язку, а специфіка їхнього прояву у здобувачів педагогічної освіти визначає успішність подолання навчальних, особистісних та соціальних викликів. Це створює наукове підґрунтя для аналізу особливостей цих процесів у емпіричній частині дослідження.

Розділ 2. Особливості психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості

2.1. Психологічні характеристики здобувачів педагогічної освіти як суб'єктів навчально-професійної діяльності

Здобувачі педагогічної освіти є специфічною категорією студентської молоді, розвиток якої відбувається на перетині особистісного, професійного та соціального становлення. Педагогічна діяльність належить до професій «людина—людина», що зумовлює підвищені вимоги до емоційної сфери, комунікативної компетентності та здатності до рефлексії [5; 22]. Тому аналіз психологічних характеристик майбутніх педагогів є важливим для розуміння того, як вони адаптуються до навчання, регулюють емоційні стани та застосовують механізми психологічного захисту.

За даними українських дослідників (Т. Титаренко, І. Данилюк, В. Радул), здобувачі педагогічних спеціальностей зазвичай характеризуються такими психологічними особливостями, як:

- високий рівень соціальної чутливості й емпатійності, зумовлений орієнтацією на взаємодію з дітьми та підлітками;
- виражена мотивація до соціально значущої діяльності, орієнтація на допомогу, підтримку та виховання інших;
- потреба у самореалізації в гуманітарній сфері;
- наявність розвинених або таких, що активно формуються, комунікативних навичок;
- підвищена залежність від соціального схвалення, що часто пов'язана з професійно-педагогічними цінностями [42; 14; 40].

Зарубіжні дослідження також підкреслюють, що становлення педагога вимагає розвитку емоційної компетентності, вміння управляти

власними емоціями та емоціями інших, здатності до емоційної підтримки здобувачів освіти, а також стресостійкості [66].

Період навчання у закладі вищої освіти є критичним етапом професійної ідентифікації, коли студент формує уявлення про себе як про майбутнього фахівця. У здобувачів педагогічної освіти цей процес включає:

- усвідомлення соціальної значущості професії;
- формування педагогічної Я-концепції;
- розвиток емоційної та соціальної зрілості;
- оволодіння педагогічною рефлексією;
- засвоєння норм педагогічної етики.

Важливим компонентом професійного становлення є здатність до саморегуляції, яка забезпечує необхідний рівень самоконтролю в ситуаціях міжособистісної взаємодії, конфліктів або стресів навчального процесу. В. Радул наголошує, що майбутній педагог повинен володіти здатністю керувати власним психічним станом, оскільки його емоційна реактивність безпосередньо впливає на якість освітнього процесу.

Період навчання майбутніх педагогів характеризується значною кількістю стресогенних чинників:

- збільшення інтелектуальних навантажень,
- зміна соціального статусу,
- розрив між шкільною та університетською системами вимог,
- необхідність самостійної організації навчальної діяльності,
- конкуренція,
- міжособистісні та рольові конфлікти.

Згідно з дослідженнями Н. Побірченко, здобувачі педагогічної освіти у період адаптації стикаються із значним напруженням емоційної сфери, що потребує застосування копінг-стратегій та адаптивних

механізмів психологічного захисту. У цьому віці формується здатність [38]:

- переборювати страхи й невпевненість;
- здійснювати самоконтроль у складних ситуаціях;
- адекватно оцінювати власні ресурси;
- вибудовувати конструктивні міжособистісні стосунки.

Саме тому рівень емоційної зрілості безпосередньо впливає на характер реагування на стресові події та на ефективність адаптації до нових вимог навчально-професійної діяльності.

Педагогічна діяльність передбачає високий рівень емпатії, здатності приймати перспективу іншого та розуміти емоційний стан учня. За К. Роджерсом, педагогічне спілкування неможливе без емоційної відкритості та безумовного прийняття. Паралельно важливими є [81]:

- соціальна перцепція,
- емоційна чутливість,
- толерантність до фрустрації,
- конструктивна поведінка у конфліктних ситуаціях.

Дослідження О. Безпалько підкреслюють, що саме здобувачі педагогічної освіти повинні володіти високою культурою емоційної взаємодії, здатністю до педагогічної уваги та розвинутим емоційним інтелектом [5].

Система професійно-педагогічних цінностей, як зазначають Т. Титаренко та Дж. Майєрс, відіграє ключову роль у становленні особистості здобувача педагогічної освіти [43; 74]. Вона включає:

- альтруїстичну спрямованість,
- відповідальність,
- гуманістичний світогляд,
- здатність до морального вибору,

- прагнення впливати на розвиток інших.

Ціннісно-мотиваційний компонент визначає вибір копінг-стратегій, зокрема схильність до конструктивного вирішення проблем або пошуку соціальної підтримки.

Здобувачі педагогічної освіти, стикаючись із високими соціально-комунікативними вимогами, нерідко використовують психологічні механізми захисту для збереження стабільності Я-концепції та підтримання оптимального рівня самоповаги. Найбільш типовими для них є:

- раціоналізація,
- компенсація,
- проєкція,
- реактивні утворення,
- заперечення (у низько зрілих осіб).

Однак рівень використання того чи іншого захисту залежить від емоційної зрілості, що є предметом наступних підрозділів.

Особистість майбутнього педагога формується під впливом комплексу чинників: соціальних, професійних, мотиваційних, емоційно-вольових та когнітивних. Здобувачі педагогічних спеціальностей, на відміну від представників технічних чи природничих наук, демонструють вищий рівень соціально-психологічної активності, прагнення до міжособистісної взаємодії та орієнтацію на гуманістичні цінності.

Важливою характеристикою є їхня здатність до педагогічної емпатії — розуміння емоційного стану іншого, гнучке реагування на потреби учнів, уміння будувати конструктивний емоційний контакт. Як зазначає Н. Побірченко, емпатійність та чутливість до переживань інших людей у здобувачів педагогічної освіти формується паралельно із становленням професійної ідентичності [38].

Формування педагогічного професіоналізму передбачає розвиток рефлексивних процесів, які забезпечують здатність усвідомлювати мотиви власних дій, оцінювати ефективність взаємодії, прогнозувати реакції інших. Рефлексивна компетентність є невід'ємною умовою для педагогічного мислення та розв'язання професійних задач.

Здобувачі педагогічної освіти повинні володіти:

- здатністю до педагогічного аналізу ситуацій;
- умінням оцінювати власні дії й емоційні реакції;
- навичками самопису та самоаналізу;
- готовністю визнавати власні помилки і коригувати поведінку.

Професійна рефлексія є основою для формування емоційної зрілості та конструктивних копінг-стратегій, адже вона визначає спосіб інтерпретації стресових ситуацій.

Здобувачі педагогічної освіти стикаються з численними емоційно насиченими ситуаціями — оцінювання учнів, робота з батьками, взаємодія з групою, конфлікти, педагогічна практика. Це вимагає:

- стійкості до емоційних перевантажень,
- здатності регулювати власні афекти,
- розвиненої волі й витримки,
- вміння зберігати самоконтроль у напружених умовах.

Однак емпіричні дослідження українських науковців свідчать, що значна частина студентів 1–3 курсів ще не володіє достатньою емоційною саморегуляцією, що ускладнює адаптацію та сприяє використанню неадаптивних механізмів психологічного захисту [35].

Це зумовлює потребу у формуванні:

- емоційної стійкості,
- внутрішнього локусу контролю,
- навичок конструктивного вирішення конфліктів,

- здатності до емоційного відновлення.

Педагогічна професія неможлива без розвинених комунікативних компетентностей. Майбутній педагог у процесі навчання формує:

- комунікативну толерантність;
- навички активного слухання;
- здатність встановлювати довірливі стосунки;
- уміння управляти динамікою спілкування;
- професійну педагогічну позицію [22].

Здобувачі педагогічної освіти мають вищий рівень соціальної відкритості та контактності. Проте саме ця сфера найбільш вразлива до стресів, оскільки міжособистісні конфлікти, труднощі в колективі чи під час педагогічної практики часто активізують психологічні захисти: раціоналізацію, компенсацію, проєкцію.

Мотиваційна структура здобувачів педагогічних спеціальностей включає:

- прагнення до допомоги іншим;
- цінність самореалізації у сфері виховання;
- професійну відповідальність;
- орієнтацію на гуманізм і толерантність.

Ці орієнтації безпосередньо впливають на вибір стратегій поведінки у стресових ситуаціях. Студенти з високими гуманістичними установками частіше використовують:

- копінг, спрямований на проблему,
- пошук соціальної підтримки,
- конструктивну комунікацію.

Натомість у здобувачів, у яких професійні цінності ще не сформовані, руйнуються або суперечать внутрішнім установкам, частіше фіксуються:

- уникання,
- заперечення,
- емоційні зриви та імпульсивні реакції.

У контексті сучасної освіти велике значення мають такі риси особистості майбутніх педагогів, як:

- відповідальність,
- самостійність,
- стресостійкість,
- емоційна гнучкість,
- здатність до модерації власних станів.

Зарубіжні дослідження доводять, що саме емоційна пластичність та здатність адаптуватися до непередбачуваних освітніх ситуацій визначає ефективність педагогічної діяльності [79].

Здобувачі педагогічної освіти, будучи у фазі активного професійного становлення, демонструють підвищену вразливість до:

- професійних вимог,
- соціального оцінювання,
- конкурентності,
- невизначеності майбутнього.

Це сприяє актуалізації психологічних захистів, інтенсивність і характер яких визначаються:

- рівнем емоційної зрілості;
- самооцінкою;
- типом темпераменту;
- рефлексивністю;
- досвідом подолання стресів.

Зокрема, емоційно зрілі здобувачі частіше застосовують раціональні, конструктивні копінги, тоді як менш зрілі — емоційно-фокусовані,

унікальні або деструктивні стратегії.

Таким чином, психологічний портрет здобувача педагогічної освіти визначається комплексом когнітивних, емоційних, мотиваційних і комунікативних характеристик, що формуються в умовах навчально-професійної соціалізації. Ці характеристики визначають як рівень емоційної зрілості, так і специфіку використання механізмів психологічного захисту.

Емоційна сфера є ключовим психологічним компонентом у структурі особистості здобувачів педагогічної освіти, адже вона визначає зміст і динаміку їх переживань, здатність до саморегуляції, а також ефективність професійної та міжособистісної взаємодії. Емоції як психічні стани відображають суб'єктивне ставлення людини до подій, інших людей та власної діяльності, виконуючи як комунікативну, так і регулятивну функції. До системи емоцій входять такі утворення, як настрої, почуття, афекти, емоційні реакції, пристрасті та стресові переживання, які формують складну й багаторівневу структуру емоційності.

Емоції відіграють важливу роль у соціальній взаємодії: саме завдяки емоційним виразним реакціям люди здатні порозумітися без слів, що підтверджують дослідження універсальності емоційних проявів. Незалежно від культурної приналежності, люди легко ідентифікують базові емоції — радості, страху, гніву, подиву, смутку та відрази, що робить емоційний компонент важливим інструментом у професії педагога, орієнтованій на взаємодію з дітьми і молоддю [88].

Ранній юнацький вік (16–18 років), у якому більшість молоді вступає до закладів педагогічної освіти, є надзвичайно чутливим і водночас суперечливим етапом розвитку. Це період активного формування світогляду, моральних установок, ціннісних орієнтацій і вибору професійного шляху. Психологи одноставно підкреслюють, що саме в цей

віковий період емоційний розвиток досягає значної інтенсивності [62; 80].

Підвищена емоційність, характерна для юнацького віку, виявляється у:

- глибоких переживаннях дружби й прихильності;
- формуванні романтичних стосунків;
- зростанні рівня емпатійності;
- посиленні тривожності через невизначеність майбутнього;
- підвищеній чутливості до оцінок значущих дорослих та однолітків.

Дослідження українських психологів доводять, що емоційні реакції осіб цього віку стають більш різноманітними, диференційованими й свідомо контрольованими, на відміну від емоцій підлітків, які є більш імпульсивними і ситуативними [16]. Юнаки та дівчата вже здатні:

- стримувати афективні вибухи;
- аналізувати причини переживань;
- вербалізувати власні емоції;
- використовувати емоції як ресурс для взаємодії.

Проте поряд із цим юнацький період є періодом підвищеної емоційної вразливості, що проявляється у схильності до:

- тривожних реакцій,
- депресивних станів,
- емоційного виснаження,
- коливань самооцінки.

Особливо високий рівень тривожності спостерігається в період професійного вибору, адаптації до навчання у закладі вищої освіти та в ситуаціях підвищеного навчального навантаження.

Наукові підходи (континуально-ієрархічний, феноменологічний, нейропсихологічний) визначають емоційність як інтегральну властивість

особистості, що включає інтенсивність, стабільність та модальність емоційних проявів. Важливими характеристиками емоційності юнаків, які зумовлюють їхню майбутню педагогічну ефективність, є:

- Розширення спектру моральних почуттів. Здобувачі педагогічної освіти характеризуються зростанням розвитку моральних емоцій — почуття обов'язку, відповідальності, справедливості, співчуття, що є фундаментальними для педагогічної роботи.

- Здатність до емпатійного переживання. Розвинена здатність співпереживати полегшує встановлення педагогічного контакту, сприяє побудові довірливих стосунків із здобувачами освіти, підвищує якість педагогічної комунікації.

- Зростання естетичної чутливості. Розвиток естетичних почуттів, уміння бачити ціннісно значиме в довкіллі сприяє формуванню гуманістичного світогляду майбутнього педагога.

- Поглиблення дружніх стосунків та формування здатності до любові. Юнацькі почуття відіграють роль каталізатора особистісного розвитку, оскільки мотивують працелюбність, відповідальність, самовдосконалення.

Для старших підлітків і юнаків характерні:

- домінування позитивних емоцій (радості) у повсякденних переживаннях;

- зростання інтенсивності емоцій гніву й суму у віці 16–17 років;

- значне зниження вираженості страху в період завершення підліткового віку.

Ця динаміка пояснюється одночасним впливом гормональних, соціальних і когнітивних чинників, а також активним формуванням ідентичності [65].

Здатність керувати власними емоційними станами є фундаментальною у педагогічній професії. Важливою є не тільки емоційність як така, а емоційна зрілість, яка включає:

- саморегуляцію,
- самоконтроль,
- усвідомлення емоцій,
- здатність до емоційної рефлексії,
- конструктивне вираження почуттів.

Недостатньо сформована емоційна зрілість у здобувачів педагогічної освіти може призводити до:

- конфліктності у взаєминах,
- неефективності комунікації,
- перевантаження емоційних механізмів захисту,
- дезадаптивних копінг-стратегій.

Тому дослідження емоційної сфери майбутніх педагогів є важливим не лише для оцінки їхнього психологічного стану, а й для прогнозування їхньої професійної успішності.

2.2. Емоційна зрілість студентської молоді: типологія та чинники формування

Емоційна зрілість є ключовою інтегральною характеристикою особистості студентської молоді, що визначає якість міжособистісної взаємодії, адаптивність у складних ситуаціях, здатність до саморегуляції та психологічного благополуччя. У контексті здобувачів педагогічної освіти емоційна зрілість набуває особливого значення, адже майбутній педагог має бути здатним адекватно керувати власними емоціями, розуміти переживання інших та ефективно реагувати на багатоманітні

педагогічні ситуації.

У сучасній науці емоційна зрілість розглядається як результат гармонійного розвитку емоційної сфери, що включає:

- усвідомлення власних емоцій, їх джерел і наслідків ;
- здатність до регуляції емоцій і контролю поведінкових імпульсів;
- емпатійність і чутливість до переживань інших;
- вміння відповідально діяти в емоційно насичених ситуаціях;
- здатність до емоційної рефлексії та прогнозування [9].

Українські дослідники розглядають емоційну зрілість як системну властивість, що поєднує емоційну стабільність, адекватність емоційних реакцій, здатність до конструктивного переживання труднощів та вміння інтегрувати почуття в структуру особистого досвіду [5; 43].

З огляду на різні підходи (когнітивно-емоційний, гуманістичний, діяльнісний), можна виокремити декілька типів емоційної зрілості, характерних для здобувачів педагогічної освіти.

1. Гармонійний (високий) рівень емоційної зрілості. Для цього типу характерні:

- стійка емоційна регуляція;
- адекватна самооцінка та самоприйняття;
- здатність прогнозувати емоційні наслідки власних дій;
- високий рівень емпатії;
- конструктивні копінг-стратегії (планування, пошук підтримки, аналіз ситуації);
- здатність до емоційної відкритості та щирості.

Такі здобувачі педагогічної освіти демонструють зрілі форми саморегуляції та готовність до професійно-педагогічної взаємодії.

2. Ситуативно-нестійкий (середній) рівень. Цей тип

характеризується:

- достатнім, але нестійким емоційним контролем;
- вираженою залежністю від зовнішнього оцінювання;
- труднощами під час розв'язання непередбачуваних ситуацій;
- періодичними емоційними імпульсивними реакціями;
- коливаннями самооцінки;
- поєднанням конструктивних та неконструктивних копінгів.

Такі студенти потребують розвитку навичок емоційної саморегуляції та рефлексії, що є одним із завдань педагогічної освіти.

3. Низький рівень емоційної зрілості. Характерні особливості:

- емоційна нестабільність;
- імпульсивність, схильність до афектів;
- занижена або нестійка самооцінка;
- труднощі у встановленні конструктивних стосунків;
- переважання емоційно-фокусованих копінг-стратегій (уникання, заперечення, агресивне реагування);
- слабка здатність до самоконтролю.

Такі студенти частіше застосовують неадаптивні механізми психологічного захисту, що ускладнює їхню професійну соціалізацію.

Основними чинниками формування емоційної зрілості студентської молоді є:

1. Сімейні чинники. Емоційна зрілість формується на основі сімейного досвіду, стилю виховання та якості емоційних взаємин. Психологи доводять, що безпечний тип прив'язаності сприяє:

- адекватному емоційному реагуванню;
- формуванню саморегуляції;
- емоційній стабільності в дорослому віці.

2. Міжособистісні взаємини. Студентські групи є важливим

середовищем розвитку емоційної зрілості. Від характеру спілкування залежать:

- рівень емпатії;
- готовність до співпраці;
- здатність конструктивно вирішувати конфлікти.

3. Вікові й індивідуально-психологічні особливості. Юнацький вік характеризується підвищеною емоційністю, тривожністю, вразливістю, пошуком ідентичності. Індивідуальний темперамент також визначає швидкість емоційних реакцій та стійкість.

4. Освітньо-професійні умови. Здобувачі педагогічної освіти формують емоційну зрілість у процесі:

- педагогічної практики;
- участі в освітніх проєктах;
- взаємодії з викладачами;
- рефлексивної діяльності;
- засвоєння педагогічних цінностей і норм.

За О. Безпалько, педагогічний процес має містити елементи емоційної культури, що підсилює розвиток емоційної компетентності [4].

5. Особистісно-смыслові ресурси

До внутрішніх чинників емоційної зрілості належать:

- самосвідомість і самооцінка;
- особистісний смисл діяльності;
- здатність до рефлексії;
- рівень психологічної стійкості;
- сформованість ціннісних орієнтацій.

Т. Титаренко підкреслює, що емоційна зрілість виникає як результат узгодженості між внутрішніми мотивами та зовнішніми вимогами [44].

Для здобувачів педагогічної освіти емоційна зрілість є професійно

необхідною якістю, оскільки:

- забезпечує конструктивну взаємодію з учнями;
- сприяє успішному подоланню педагогічних конфліктів;
- підвищує стійкість до професійного вигорання;
- визначає рівень педагогічної емпатії;
- формує здатність до рефлексивного аналізу освітніх ситуацій.

Таким чином, емоційна зрілість не лише є показником психологічного розвитку, а й виступає важливою умовою професійного становлення майбутнього педагога.

Емоційна зрілість у здобувачів педагогічної освіти розглядається як важливий показник особистісного становлення та професійної готовності. Вона є складовою більш широкого поняття особистісної зрілості, розуміється як інтегративна характеристика, що формується в процесі вікового розвитку й залежить від біопсихологічних, соціальних та освітніх чинників. Як зазначають дослідники, емоційна зрілість є результатом планомірного розвитку здатності усвідомлювати власні емоційні реакції, регулювати їх та спрямовувати на конструктивну взаємодію з оточенням [88].

Юність виступає періодом інтенсивного психоемоційного розвитку, коли відбуваються ключові зрушення у структурі самосвідомості, зокрема формуються механізми самопізнання, самоприйняття та саморегуляції. Емоційна зрілість у цьому віці тісно пов'язана з подоланням вікових криз, які, за сучасними підходами, виконують функцію «точок зростання» і сприяють переходу до нових способів розуміння себе та світу.

Кожна криза супроводжується як внутрішніми суперечностями, так і можливим проявом дезадаптивних форм поведінки. Зниження самооцінки, внутрішній дисбаланс, емоційна нестабільність та труднощі у розв'язанні особистісних проблем часто призводять до проявів агресії, уникання, емоційної ізоляції або імпульсивних дій. Водночас саме через ці

переживання юнак отримує можливість сформувати новий рівень саморегуляції та емоційної компетентності.

У період навчання у закладах вищої освіти здобувачі педагогічної спеціальності нерідко зіштовхуються зі значним емоційним навантаженням. Інтенсивне навчання, збільшення відповідальності, професійне самовизначення, соціальні очікування та внутрішні вимоги до себе створюють умови для виникнення психологічної напруги. Згідно з даними сучасних досліджень [69; 80], недостатній розвиток емоційної саморегуляції та труднощі у подоланні вікових криз можуть призвести до:

- нестійкої самооцінки;
- соціальної дезадаптації;
- імпульсивної та деструктивної поведінки;
- високої тривожності;
- депресивних та стресових реакцій;
- труднощів у побудові міжособистісних стосунків.

Особливого значення набуває проблема недостатнього розвитку навичок саморегуляції, що ускладнює подолання емоційних труднощів. Частина студентів педагогічної освіти не здатна самостійно впоратися з переживаннями та потребує професійної психологічної підтримки.

Сучасні психологічні концепції підкреслюють [65; 73], що емоційна зрілість є невід'ємним структурним компонентом особистісної зрілості.

Вона охоплює:

- відповідальність за власні емоційні реакції;
- здатність до емоційної автономії;
- самостійність у прийнятті рішень;
- морально-вольову стійкість;
- інтегроване, позитивне Я-уявлення;
- здатність до рефлексії;

- готовність до конструктивної взаємодії.

Педагогічна діяльність вимагає високого рівня особистісної зрілості, тому розвиток емоційної зрілості майбутніх педагогів є однією з центральних задач підготовки.

Дослідження емоційної зрілості торкаються також питань визначення її структури, етапів формування та інструментів діагностики. На основі робіт О. Чебикіна, Е. Носенко, О. Кульчицької було розроблено типологічні моделі емоційної зрілості, в яких виділяють [50; 37; 27]:

- експресивний тип;
- саморегуляційний тип;
- емпатійний тип;
- гармонійний тип;
- змішані варіанти (емпатійно-саморегуляційний, експресивно-емпатійний тощо).

Кожен із типів репрезентує специфічний стиль емоційної поведінки, що визначає характер міжособистісної взаємодії та ефективність професійної діяльності.

У юнацькому віці виокремлюють дві критичні фази формування емоційної зрілості:

- **16–17 років** — період різкої емоційної чутливості та коливань самооцінки;
- **18–23 роки** — стабілізація емоційної сфери, становлення рефлексії та саморегуляції.

Емоційна зрілість формується під впливом соціальної ситуації розвитку, до якої входять:

- міжособистісні стосунки;
- стиль взаємодії з дорослими;
- характер навчально-професійної діяльності;

- рівень автономії та відповідальності;
- можливість здійснювати самовизначення.

Для здобувачів педагогічної освіти важливими є також вимоги професійної ролі, які актуалізують необхідність опанування емоційної регуляції, стресостійкості, співпереживання та емпатичного слухання.

Емоційна зрілість студентської молоді є багатовимірним психологічним феноменом, що зумовлює якість професійного становлення майбутнього педагога. Вона визначається сукупністю індивідуальних, соціальних, освітніх і особистісно-смыслових чинників, а її недостатній розвиток може створювати істотні труднощі в адаптації та реалізації навчально-професійної діяльності. Саме тому системна робота з розвитку емоційної зрілості — через тренінги, рефлексивні практики, психотерапевтичні методи та педагогічні інновації — є необхідною складовою сучасної педагогічної освіти.

2.3. Психологічні механізми захисту у студентському віці: вікові та індивідуально-особистісні особливості

Студентський вік (рання юність та період ранньої дорослості) є етапом інтенсивного особистісного й професійного становлення, що супроводжується підвищеною емоційною та соціальною напруженістю. Вступ до закладу вищої освіти, зміна умов життєдіяльності, зростання відповідальності за власне майбутнє, професійне самовизначення, інтенсивні міжособистісні контакти — усе це створює значну кількість стресогенних ситуацій для студентської молоді. У зазначених умовах психологічні механізми захисту відіграють важливу роль у збереженні внутрішньої рівноваги, цілісності Я-образу та адаптації до нових вимог.

У класичній психодинамічній традиції психологічні механізми захисту розглядаються як неусвідомлені способи перетворення або

витіснення внутрішньо конфліктного змісту з метою зменшення тривоги та збереження стабільності особистості. У більш сучасних підходах (G. Vaillant, N. Cramer) захисні механізми трактуються як відносно стійкі стилі емоційного реагування, що відображають рівень особистісної зрілості та спосіб організації внутрішнього досвіду [64; 86].

У студентському віці психологічні механізми захисту особливо інтенсивно активуються у ситуаціях:

- фрустрації навчальних і професійних очікувань;
- невизначеності майбутнього;
- міжособистісних конфліктів;
- невдач у навчальній діяльності;
- загрози самооцінці та професійному Я-образу.

Для здобувачів педагогічної освіти, чия майбутня професія пов'язана з високою комунікативною та емоційною напруженістю, характер використуваних захистів впливає не лише на їхнє особисте благополуччя, а й на ефективність майбутньої педагогічної діяльності.

Дослідження свідчать, що у період юності та ранньої дорослості відбувається якісний перехід від більш примітивних, неусвідомлених форм захисту до більш зрілих, інтегрованих способів подолання внутрішніх конфліктів [7].

3. Фрейд і його послідовники описували такі механізми, як витіснення, проєкція, заперечення, регресія, раціоналізація, реактивні утворення тощо. Дж.Вейлант запропонував ієрархію захистів, згідно з якою [88]:

- "Незрілі" (примітивні) механізми (наприклад, заперечення, проєкція, фантазування, пасивна агресія) частіше зустрічаються на ранніх етапах розвитку й пов'язані з емоційною нестабільністю та меншою здатністю до рефлексії.

- "Нейротичні" захисти (раціоналізація, інтелектуалізація, реактивні утворення, ізоляція афекту) властиві особам з певним рівнем самоконтролю, але нерідко призводять до внутрішньої напруги.

- "Зрілі" механізми (сублімація, гумор, альтруїзм, антиципація) свідчать про високий рівень особистісного та емоційного розвитку.

У студентському віці, зокрема у здобувачів педагогічної освіти, можна спостерігати співіснування різних рівнів захисту. Наприклад, студент може водночас:

- вдаватися до раціоналізації («викладач упереджений», «завдання було надто складним»),

- використовувати заперечення (ігнорування власної втоми чи емоційного виснаження),

- але при цьому частково реалізовувати сублімацію (спрямовувати напругу у навчання, творчість, волонтерство).

Це свідчить про перехідний характер віку: частина захистів ще має незрілий характер, проте зростає потенціал для формування більш адаптивних і зрілих способів саморегуляції.

Використання певних видів психологічного захисту зумовлене не лише віковими, а й індивідуально-особистісними особливостями. До таких чинників належать:

- Рівень емоційної зрілості. Емоційно зрілі студенти частіше використовують більш адаптивні, наближені до копінг-стратегій форми захисту (переоцінка, гумор, конструктивне дистанціювання), тоді як емоційно незрілі покладаються на заперечення, проєкцію, уникання, драматизацію.

- Особливості самооцінки та Я-концепції. Особи із заниженою або нестійкою самооцінкою зазвичай частіше активізують захисти, спрямовані на збереження позитивного образу Я: раціоналізацію невдач,

приписування відповідальності зовнішнім обставинам, заперечення власної провини. Студенти з адекватною та стабільною самооцінкою, навпаки, здатні більш прямо визнавати власні помилки та сприймати зворотний зв'язок без надмірної активізації захистів.

- Тип темпераменту та емоційна реактивність. Більш імпульсивні, емоційно лабільні особи (наприклад, з високою емоційною реактивністю) частіше вдаються до швидких, афективно забарвлених форм захисту (агресивні реакції, уникання конфліктів через різке «обривання» контактів). Особи зі збалансованим типом нервової системи частіше використовують раціональніші механізми.

- Досвід сімейного виховання та первинної соціалізації. Стиль виховання у сім'ї (авторитарний, ліберальний, демократичний), емоційний клімат, досвід спілкування з батьками зумовлюють засвоєння типових способів реагування на критику, невдачу, фрустрацію. Якщо в родині домінували заперечення проблем, уникання складних тем, агресивні форми розв'язання конфліктів, то й у студентському віці подібні моделі можуть проявлятися як провідні захисні механізми.

- Когнітивний стиль та рівень рефлексії. Студенти з розвиненою здатністю до рефлексії, самостереження, аналізу власних переживань більше схильні до "нейротичних" та "зрілих" захистів (інтелектуалізація, переоцінка, сублимація), тоді як низький рівень усвідомлення внутрішніх станів сприяє використанню більш примітивних форм (заперечення, витіснення, проєкція).

Особливістю здобувачів педагогічної освіти є те, що вони одночасно:

- виступають суб'єктами навчальної діяльності,
- перебувають у процесі професійної соціалізації,
- готуються до ролі емоційно відповідальної професії —

педагога.

У цьому контексті психологічні механізми захисту можуть мати як адаптивний, так і дезадаптивний характер.

До відносно адаптивних захисних механізмів у цьому віці можна віднести:

- сублимацію — перенаправлення емоційної напруги в навчальну, науково-дослідницьку, творчу або волонтерську діяльність;
- гумор — здатність знімати напруження за рахунок доброзичливого, нецинічного ставлення до труднощів;
- інтелектуалізацію — схильність аналізувати ситуації, шукати причинно-наслідкові зв'язки;
- переоцінку — зміна когнітивної інтерпретації події в більш конструктивний бік.

Водночас надмірна активізація дезадаптивних механізмів (заперечення, проєкція, регресія, фантазування, уникання) може призводити до:

- уникання реальних проблем у навчанні;
- перекладання відповідальності на викладачів, одногрупників, «систему»;
- накопичення нерозв'язаних конфліктів;
- внутрішньої емоційної напруги, тривожності, відчуття безпорадності;
- деформації професійного Я-образу.

Для майбутнього педагога це становить особливу небезпеку, оскільки дезадаптивні захисти можуть пізніше проявлятися у професійній діяльності у вигляді формалізму, емоційного вигорання, авторитарності або, навпаки, надмірної залежності від оцінок інших.

Як показують сучасні дослідження (R. Lazarus, S. Folkman; в Україні

— Т. Титаренко, О. Безпалько), у студентському віці відбувається перехід від переважання психологічного захисту до більш усвідомлених копінг-стратегій, за умови належного розвитку емоційної зрілості [5; 43; 71].

Емоційно зрілі здобувачі педагогічної освіти:

- частіше усвідомлюють власні переживання;
- здатні відрізнити реальну загрозу від уявної;
- обирають активні, проблемно-орієнтовані копінги (планування, пошук інформації, звернення по підтримку);
- використовують психологічний захист як тимчасовий механізм, а не як домінуючий спосіб реагування.

Натомість емоційно незрілі студенти:

- схильні до хронічного застосування заперечення, уникаючої поведінки;
- рідше звертаються по конструктивну підтримку;
- використовують раціоналізацію замість реальної зміни власної поведінки;
- частіше переживають тривалі стани напруження, що може призводити до психосоматичних проявів.

Отже, психологічні механізми захисту у студентському віці відображають складний баланс між віковими кризами, індивідуально-особистісними особливостями та рівнем емоційної зрілості. Для здобувачів педагогічної освіти надзвичайно важливо, щоб у процесі навчання відбувався перехід від примітивних та дезадаптивних захистів до зрілих, інтегрованих форм емоційної регуляції, що забезпечуватиме як їхнє особисте благополуччя, так і професійну ефективність.

2.4. Теоретична модель впливу рівня емоційної зрілості на вибір та інтенсивність психологічних захистів

Оскільки емоційний розвиток є однією з провідних ліній онтогенезу, рівень емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти суттєво визначає способи їх реагування на стресові впливи та вибір механізмів психологічного захисту. Емоційна зрілість відображає сформованість здатності людини усвідомлювати, регулювати й конструктивно виражати власні емоції, що, за визначенням О. Чебикіна та інших дослідників, є центральною умовою адаптивного функціонування особистості у ситуаціях підвищеної психологічної напруги [51].

Психологічний захист, як це підкреслювали А. Фрейд, К. Юнг, Е. Еріксон та сучасні дослідники, являє собою неусвідомлені механізми стабілізації особистості, спрямовані на зменшення внутрішніх конфліктів і захист Я від дезорганізуючого впливу тривоги. Водночас копінг-поведінка, описана Р. Лазарусом і С. Фолькман, є усвідомленим способом оволодіння ситуацією. Рівень емоційної зрілості визначає, у якому співвідношенні в житті молодої людини представлені ці два типи адаптаційних механізмів [65; 40; 78].

Розвиток емоційної зрілості у студентські роки відбувається на тлі інтенсивної трансформації самосвідомості. Рання юність є періодом становлення цілісного образу Я, формування стійкої самооцінки, а також уміння аналізувати й розуміти власні емоційні стани. На цьому етапі здобувач педагогічної освіти відкриває багатовимірність внутрішнього світу, усвідомлює незворотність часу, формує уявлення про власні можливості та перспективи.

Сформованість самоповаги — ключовий компонент емоційної зрілості — забезпечує здатність відокремлювати локальні успіхи й невдачі від загальної оцінки власної цінності. Це знижує потребу у використанні примітивних або ригідних захистів, таких як заперечення, проєкція чи регресія, що характерні для менш зрілих особистостей.

Здобувачі з високою емоційною зрілістю, як правило, демонструють:

- вищий рівень саморегуляції, що дозволяє пом'якшувати емоційні реакції без внутрішнього витіснення;
- розвинену емпатійність, яка сприяє адекватнішому розумінню соціальних контекстів;
- меншу залежність від захисних механізмів, оскільки внутрішні конфлікти усвідомлюються та опрацьовуються на когнітивно-рефлексивному рівні.

Натомість емоційна незрілість пов'язана з недостатньою здатністю до внутрішнього аналізу та регуляції переживань, що підсилює тенденцію до використання примітивних психологічних захистів — таких як заперечення, уникання, фантазування чи соматизація.

Згідно з когнітивно-транзакційною моделлю Р. Лазаруса, ступінь емоційної зрілості визначає характер первинної та вторинної оцінки стресової події. Емоційно зріла особистість оцінює ситуацію більш реалістично, точніше визначає доступні ресурси та обирає стратегічно ефективні форми реагування [71].

Іншою визначальною змінною є самоефективність, концептуалізована А. Бандурою. Дослідження свідчать, що люди з високою самоефективністю рідше використовують ригідні захисні механізми й частіше звертаються до конструктивних копінг-стратегій. Низька самоефективність, навпаки, супроводжується посиленням емоційно-орієнтованих захистів і переживанням подій як неконтрольованих [55].

Встановлено, що емоційна зрілість позитивно корелює з проблемно-орієнтованими стратегіями і негативно — з уникненням та пасивними формами подолання. Таким чином, емоційна зрілість виконує функцію внутрішнього «фільтра», який визначає, чи буде особистість обирати конструктивні способи взаємодії зі стресом або ж покладатиметься на

несвідомі захисти [65].

Рання юність є періодом підвищеної емоційної вразливості. Незважаючи на поступове зростання емоційної стійкості, юнаки часто стикаються з труднощами емоційної регуляції, переживають коливання самооцінки, невпевненість у власних здібностях. Це створює умови для частішої активації психологічних захистів, особливо у ситуаціях, пов'язаних із навчально-професійним вибором, міжособистісними стосунками, оцінюванням дорослими та однолітками.

Висока емоційна зрілість у цей період забезпечує здатність:

- контролювати прояви афекту;
- розпізнавати та вербалізувати власні емоції;
- гнучко використовувати захисти різного рівня — від примітивних до зрілих (інтелектуалізація, компенсація, гумор);
- поєднувати захисні механізми з копінг-стратегіями, що зменшує ризики дезадаптації.

Натомість низька емоційна зрілість сприяє частішому використанню таких захистів, як фантазування, заперечення, уникання, а також неконструктивної поведінки у стресових ситуаціях.

На основі аналізу сучасних досліджень (О. Чебикін, М. Боришевський, J. Murray, R. Lazarus, A. Bandura, C. Lambert, W. Menninger) можна запропонувати узагальнену теоретичну модель, у якій емоційна зрілість виконує регулятивну, інтегративну та модераційну функції у використанні психологічних захистів [52; 55].

- 1. Регулятивна функція: емоційна зрілість визначає рівень усвідомленості емоційних станів, що дозволяє контролювати емоційні імпульси та знижує потребу в примітивних захистах.
- 2. Модераційна функція: емоційна зрілість модерує ефект стресу: одна й та сама подія викликає різні реакції залежно від здатності

особистості регулювати внутрішній стан.

- 3. Інтегративна функція: висока емоційна зрілість забезпечує поєднання захисних механізмів із конструктивним копінгом, що є ознакою адаптивної особистості. Низька — навпаки, призводить до домінування ригідних і менш ефективних захистів.

Емоційна зрілість здобувачів педагогічної освіти є ключовою психологічною характеристикою, що визначає не лише якість їх емоційного життя, а й стратегії пристосування до стресу, вибір психологічних захистів та загальний рівень адаптації у навчально-професійній діяльності. Висока емоційна зрілість виступає підґрунтям для конструктивних форм реагування, сприяє гнучкому використанню захистів і забезпечує ефективну інтеграцію копінг-поведінки. Низька емоційна зрілість, навпаки, збільшує ризик дезадаптивних реакцій і посилює залежність від ригідних психологічних механізмів.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі було здійснено комплексний теоретичний аналіз вікових, особистісних та професійно-освітніх чинників, що визначають особливості психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості. Результати опрацювання наукових джерел дозволили сформулювати цілісне уявлення про специфіку функціонування психологічних захистів у студентському віці, їх взаємозв'язок зі структурою особистості та роллю емоційної зрілості у цьому процесі.

По-перше, встановлено, що здобувачі педагогічної освіти як суб'єкти навчально-професійної діяльності характеризуються підвищеною навчальною та соціальною відповідальністю, активністю у міжособистісній взаємодії, орієнтацією на гуманістичні цінності, здатністю до педагогічної емпатії та рефлексії. Разом з тим саме специфіка професійної підготовки педагогів створює умови постійного емоційного напруження, пов'язаного з необхідністю керувати міжособистісним спілкуванням, виконувати рольові очікування та дотримуватися високих стандартів саморегуляції. Це робить майбутніх педагогів вразливою групою щодо виникнення стресу та активації психологічних захисних механізмів.

По-друге, узагальнення сучасних підходів до вивчення емоційної зрілості дозволило визначити її як інтегральну характеристику особистості, яка поєднує емоційну експресивність, саморегуляцію та емпатію. Емоційна зрілість формується у складній взаємодії вікових закономірностей, соціально-культурних впливів, індивідуально-психологічних властивостей та освітнього середовища. Для студентської молоді характерний нерівномірний розвиток емоційної сфери, що

проявляється у частих коливаннях самооцінки, підвищеній чутливості до зовнішніх оцінок та труднощах емоційної регуляції. Водночас саме період ранньої та пізньої юності визначається як оптимальний для становлення емоційної зрілості та здатності до рефлексивного контролю власних переживань.

По-третє, встановлено, що вибір та інтенсивність застосування психологічних захистів значною мірою обумовлюються віковими й особистісними характеристиками студентів. У студентському віці найчастіше активізуються такі механізми, як раціоналізація, проєкція, компенсація, інтелектуалізація, заперечення та уникнення. Наявність емоційної напруги, академічних перевантажень, соціальних труднощів або внутрішньоособистісних конфліктів сприяє переважанню менш адаптивних захистів. Разом з тим здобувачі педагогічної освіти з більш високим рівнем самосвідомості та сформованими професійно значущими якостями демонструють більшу здатність до гнучкого використання захисних механізмів і схильність до зрілих форм подолання, що підтримують їх психологічну рівновагу.

По-четверте, розроблена теоретична модель впливу емоційної зрілості на вибір психологічних захистів показала, що емоційна зрілість виконує роль ключового регулятора у системі адаптації студентської молоді. Високий рівень емоційної зрілості забезпечує:

- усвідомлення власних емоцій і внутрішніх конфліктів;
- адекватну когнітивну оцінку стресових ситуацій;
- орієнтацію на проблемно-орієнтовані та конструктивні копінг-стратегії;
- менш часте використання ригідних і примітивних захисних механізмів;
- переважання зрілих захистів (інтелектуалізації, сублімації, гумору, компенсації).

Натомість низька емоційна зрілість супроводжується підвищеною фрагментарністю емоційного життя, залежністю від зовнішніх оцінок, труднощами саморегуляції й актуалізацією непродуктивних захистів, що погіршує адаптацію в умовах навчально-професійної діяльності.

Загалом результати теоретичного аналізу дозволяють стверджувати, що взаємозв'язок між емоційною зрілістю та використанням психологічних захистів є системним і багаторівневим. Емоційна зрілість виступає не лише модератором інтенсивності захистів, але й ключовою умовою конструктивного подолання стресових ситуацій, психологічної стійкості та успішності становлення майбутнього педагога. Це зумовлює необхідність подальшого емпіричного дослідження даного феномену та розроблення психолого-педагогічних програм сприяння розвитку емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти.

●

Розділ 3. Емпіричне дослідження психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості

3.1. Організація, вибірка та методики дослідження

Емпіричне дослідження особливостей психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості було проведено на базі Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій ім.С.З.Гжицького. Дослідження здійснювалося протягом навчального семестру у формі групового та індивідуального тестування з дотриманням етичних норм психологічної діагностики, принципів добровільності, конфіденційності та інформованої згоди учасників.

У вибірку увійшли 74 здобувачі педагогічної освіти віком від 17 до 35 років. Усі учасники навчалися за спеціальністю освітні науки та знаходилися на різних етапах професійної підготовки, що дало змогу простежити індивідуальні відмінності в емоційній зрілості та стратегіях психологічного захисту.

Для отримання емпіричного матеріалу було використано комплекс валідних та надійних психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення емоційної сфери, копінг-поведінки, домінуючих психічних станів і міжособистісних характеристик. Загалом у дослідженні застосовано 31 діагностичну шкалу, що дозволило побудувати багатовимірний профіль емоційної зрілості, психологічного захисту та особистісних особливостей студентів.

Методика діагностики емоційного інтелекту (MEI) М. О. Манойлової. Емоційний інтелект розглядається як здатність до усвідомлення, розуміння, інтерпретації та регуляції власних емоцій і емоцій інших людей. Методика М. Манойлової містить 40 тверджень, які

оцінюються за 5-бальною шкалою, та дозволяє визначити рівень розвитку чотирьох компонентів емоційного інтелекту [33]:

- Усвідомлення своїх почуттів та емоцій
- Керування своїми почуттями та емоціями
- Усвідомлення почуттів та емоцій інших людей
- Керування почуттями та емоціями інших людей

На їх основі розраховуються інтегральні показники:

- внутрішньоособистісний аспект емоційного інтелекту;
- міжособистісний аспект емоційного інтелекту;
- загальний індекс емоційного інтелекту.

Дані індикатори є важливими, оскільки забезпечують можливість оцінити рівень емоційної зрілості та її вплив на вибір психологічних захисних механізмів.

Опитувальник шляхів подолання стресу (Ways of Coping Questionnaire, WOCQ) Р. Лазаруса і С. Фолькмана (адаптація С.І. Харитонової, ІСПП НАПН України). Методика ґрунтується на транзакційній теорії стресу та копіngu, у межах якої подолання розглядається як динамічний процес свідомих поведінкових і когнітивних зусиль суб'єкта, спрямованих на зміну стресової ситуації або ставлення до неї [71].

Опитувальник містить 66 пунктів, серед яких 50 належать до восьми копінг-шкал:

- Конфронтація
- Дистанціювання
- Самоконтроль
- Пошук соціальної підтримки
- Прийняття відповідальності
- Уникання / відхід від дійсності

- Планування вирішення проблеми
- Позитивна переоцінка

Логіка методики дозволяє не лише фіксувати індивідуальний стиль подолання стресу, але й аналізувати його адаптивність, що є принципово важливим для дослідження психологічного захисту студентської молоді.

Методика визначення домінуючого стану (ДС). Методика спрямована на діагностику стійких емоційно-особистісних станів, що супроводжують діяльність особистості. Вона містить семибальну систему самооцінювання та дозволяє виявити наступні параметри:

- активне / пасивне ставлення до життєвої ситуації (АК)
- бадьорість (БО)
- тонус (То)
- розкутість / напруженість (Ра)
- спокій / тривога (Сп)
- стійкість емоційного тону (Ус)
- задоволеність життям (Уд)
- позитивний / негативний образ самого себе (По) — контрольна шкала.

Ці показники дозволяють оцінити емоційний фон, суб'єктивне самопочуття та здатність до психічної саморегуляції, що безпосередньо пов'язано з інтенсивністю та характером психологічних захисних механізмів.

Методика діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі, Г. Лефорж, Р. Сазек). Методика Т. Лірі дає можливість оцінити структуру міжособистісної поведінки за вісімома базовими типами:

- Авторитарність
- Егоїзм
- Агресивність

- Підозрілість
- Підпорядкованість
- Залежність
- Товариськість
- Альтруїстичність

Отримані показники дозволяють визначити соціально-психологічні характеристики особистості, стиль комунікації та особливості взаємодії, що є важливими у контексті аналізу психологічних захистів та емоційної зрілості майбутніх педагогів.

У сукупності використані інструменти дали змогу виміряти:

- емоційну зрілість і її компоненти,
- копінг-стратегії та стратегії психологічного захисту,
- домінуючі психічні стани,
- міжособистісні риси та стиль соціальної поведінки,
- загальний рівень адаптованості та емоційної саморегуляції.

Таке поєднання методик забезпечило комплексний підхід до вивчення психологічного захисту здобувачів педагогічної освіти та дозволило перейти до детального аналізу емпіричних результатів у наступних підрозділах.

Після збору даних усі результати було опрацьовано методами математичної статистики. На основі інтегрального показника емоційної зрілості студенти були поділені на дві дослідницькі групи:

– Група А — студенти з середнім та дещо нижчим за середній рівнем емоційної зрілості (21 + 12 = 33 особи).

– Група В — студенти з вищим за середній рівнем емоційної зрілості (41 особа).

Такий підхід дозволив виокремити відмінності у психологічному захисті та копінг-поведінці між студентами з різними типами емоційної

регуляції.

Статистичний аналіз включав декілька етапів:

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок — з метою визначення значущих відмінностей між групами за всіма шкалами застосованих методик.

Кореляційний аналіз у межах окремих груп — для виявлення специфічних зв'язків між показниками емоційної зрілості, копінг-стратегій, психологічних захистів і міжособистісних стилів.

Факторний аналіз — для визначення інтегральних факторів, які пояснюють найбільшу частку дисперсії та є найбільш інформативними у структурі емоційної зрілості і психологічного захисту здобувачів педагогічної освіти.

Отримані результати стали підґрунтям для формулювання висновків, а також рекомендацій щодо розвитку емоційної зрілості, оптимізації копінг-стратегій і гармонізації міжособистісної взаємодії студентської молоді педагогічного профілю.

3.2. Результати емпіричного дослідження психологічного захисту у здобувачів педагогічної освіти

У цьому підрозділі подано узагальнені результати емпіричного дослідження рівня емоційної зрілості, копінг-стратегій, домінуючих психічних станів та особливостей міжособистісної взаємодії здобувачів педагогічної освіти. Для наочності основні показники згруповано у низку таблиць, а також подано їх розгорнуту інтерпретацію.

Аналіз емоційного інтелекту (МЕІ) (див. табл. 3.1) Отримані дані демонструють, що структура емоційного інтелекту здобувачів педагогічної освіти є нерівномірною та характеризується суттєвим дисбалансом між внутрішньоособистісними та міжособистісними

компонентами. Понад 61 % студентів мають низький рівень внутрішньоособистісної емоційної компетентності, що виявляється у труднощах усвідомлення власних переживань, неготовності до емоційної рефлексії та недостатньо сформованих навичках емоційної саморегуляції.

Така картина узгоджується з дослідженнями українських психологів, які підкреслюють, що юнацький вік є періодом інтенсивних емоційних коливань, пошуку ідентичності й суперечливих переживань, що знижує стабільність емоційного фону та ускладнює самоконтроль. У контексті педагогічної підготовки це має важливе значення, адже майбутній педагог повинен не лише розуміти інших, а й вміти керувати власними емоційними реакціями, що є базою професійної стійкості.

Найбільш проблемною виявилася шкала «керування власними емоціями», де 0 % студентів продемонстрували високий рівень. Це означає, що респонденти, попри певну емпатійність, фактично не володіють навичками конструктивного стримування афектів, відновлення емоційної рівноваги та підтримання власного психологічного гомеостазу.

Водночас міжособистісна складова емоційного інтелекту виявилася розвиненішою: 58,5 % показали високий рівень здатності розпізнавати емоції інших людей. Це може бути пов'язано з високою соціальною орієнтацією студентів педагогічної спеціальності, специфікою навчання, що передбачає взаємодію з людьми, а також віковою чутливістю до міжособистісних контактів.

Таким чином, студенти краще розуміють інших, ніж себе — що створює внутрішню дисгармонію і може спричинювати підвищені психологічні захисні реакції.

Таблиця 3.1

Розподіл показників емоційного інтелекту здобувачів педагогічної освіти за рівнями прояву

Шкала MEI	Психологічний зміст	Середній рівень, %	Низький рівень, %	Високий рівень, %
Шкала 1	Усвідомлення своїх почуттів та емоцій	26,0	61,0	13,0
Шкала 2	Керування своїми почуттями та емоціями	12,0	88,0	0,0
Шкала 3	Усвідомлення почуттів та емоцій інших людей	32,0	58,5	9,0
Шкала 4	Керування почуттями та емоціями інших людей	60,5	13,5	36,0

Аналіз копінг-стратегій (WOCQ) (див. табл. 3.2). Структура копінгу студентів показала домінування комбінованих стратегій, де поряд із адаптивними способами подолання стресу (планування, позитивна переоцінка, пошук підтримки) актуальними залишаються і менш конструктивні (уникання, дистанціювання).

Адаптивні копінги. Планування та системне вирішення проблем є одними з найбільш частих у групі студентів із високою емоційною зрілістю.

Така стратегія свідчить про сформований когнітивний контроль,

узгодженість емоційних та раціональних механізмів, здатність оцінювати ситуацію та діяти довгостроково.

Позитивна переоцінка, згідно з теорією Лазаруса, відображає ціннісний підхід до стресу та спробу знайти особистісний сенс у негативних подіях. Високі показники на цій шкалі свідчать про феномен когнітивної пластичності — важливий маркер емоційної зрілості.

Пошук соціальної підтримки є типовим для студентів педагогічних спеціальностей, адже він базується на високій потребі у взаємодії, емпатійності та структурі змішаного навчального середовища.

Малоадаптивні копінги. Уникання, як стратегія втечі від проблеми, частіше зустрічалося у студентів з нижчим рівнем емоційної зрілості. Це свідчить про труднощі в опрацюванні емоцій, внутрішній конфлікт, невпевненість у власній здатності впливати на ситуацію.

Конфронтація проявляла себе через імпульсивність, емоційні вибухи, складнощі у контролі поведінки, що підтверджує низьку здатність до саморегуляції та високий рівень внутрішньої напруги.

Загалом копінг-профіль свідчить, що рівень емоційної зрілості визначає вибір домінуючої стратегії. Студенти з високою емоційною зрілістю частіше демонструють контролюючу, цілеспрямовану поведінку, тоді як студенти з низькою — захисно-уникаючу.

Таблиця 3.2

Середні значення копінг-стратегій за опитувальником WOCQ (Р. Лазаруса, С. Фолькман)

Шкала WOCQ	Назва копінг-стратегії	Середнє значення
woqoV1	Конфронтація	11,76
woqoV2	Дистанціювання	10,43
woqoV3	Самоконтроль	13,30

woqoV4	Пошук соціальної підтримки	10,77
woqoV5	Прийняття відповідальності	12,80
woqoV6	Уникання / відхід від дійсності	11,25
woqoV7	Планове вирішення проблеми	13,72
woqoV8	Позитивна переоцінка	15,97

Міжособистісні відносини (Т. Лірі) (див. табл. 3.3). Методика Лірі дозволила виявити широкий спектр міжособистісних стилів:

Позитивні адаптивні стилі. Товариськість та альтруїзм, що переважають у більшості студентів, вказують на здатність до співпраці, підвищену чутливість до соціальної інформації, потребу у груповій належності.

У групі з високою емоційною зрілістю ці стилі проявляються більш збалансовано: студенти демонструють здатність одночасно підтримувати інших та зберігати автономність.

Проблемні стилі. У групі з низькою емоційною зрілістю частіше проявляються агресивність, підозрілість, егоїзм, залежність, підпорядкування.

Такі профілі свідчать про недостатню сформованість Я-концепції, труднощі у взаємодії та схильність до психологічних захисних механізмів типу «проекція», «регресія», «раціоналізація».

Таблиця 3.3

Розподіл типів міжособистісних відносин здобувачів педагогічної освіти (методика Т. Лірі)

Тип міжособистісних відносин	Характеристика стилю	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %

Авторитарний	Схильність домінувати, контролювати інших	55	35	10
Егоїстичний	Орієнтація на власні інтереси, недостатня чутливість до потреб інших	65	35	0
Агресивний	Жорсткий, конфронтаційний стиль спілкування	90	10	0
Недовірливий	Підозріливе, насторожене ставлення до оточення	29	34	37
Покірний	Схильність до підлеглої позиції, уникання відповідальності	71	24	5
Залежний	Потреба в опіці та підтримці, конформність	67	44	-
Товариський	Відкритість, орієнтація на взаємодію	33	67	0
Альтруїстичний	Спрямованість на допомогу й підтримку інших	53	45	2

Кореляційний аналіз дав змогу побачити «психологічний портрет» кожної групи (див. табл. 3.4).

У групі високої емоційної зрілості:

ЕІ формує єдиний функціональний комплекс із адаптивними копінгамі та позитивними психічними станами. Альтруїзм напряму пов'язаний зі спокоєм та емоційною стійкістю. Уникання та конфронтація майже повністю відсутні серед значущих кореляцій: студенти не потребують таких захистів.

У групі низької емоційної зрілості:

ЕІ корелює з тривожністю та нестійкістю — чим нижчі навички саморегуляції, тим сильніший вплив стресу. Уникання та дистанціювання виявляються як домінуючі захисні механізми.

Егоцентричні стилі за Лірі корелюють із негативними станами та конфронтаційними копінгамі.

Таблиця 3.4

Узагальнена характеристика значущих кореляційних зв'язків між емоційною зрілістю, копінг-стратегіями, домінуючими станами та міжособистісними стилями

Група респондентів	Пара показників	Коефіцієнт кореляції r	Напрямок зв'язку	Змістова інтерпретація
Низький / середній рівень ЕІ	Усвідомлення емоцій інших – Керування емоціями інших	0,55	Прямий	Чим краще студенти розуміють емоційні стани оточення, тим ефективніше вони регулюють емоції інших.
Низький / середній рівень ЕІ	Усвідомлення емоцій інших – Усвідомлення власних емоцій	-0,49	Обернений	Переорієнтація на переживання інших поєднується зі зниженням уважності до власних почуттів.
Низький / середній рівень ЕІ	Усвідомлення емоцій інших – Керування власними	-0,49	Обернений	Здатність «читати» емоції інших без достатніх навичок саморегуляції підвищує ризик емоційного виснаження.

	емоціями			
Низький / середній рівень EI	Копінг «самоконтроль» – внутрішньоособистісний емоційний інтелект	0,51	Прямий	Виражена орієнтація на самоконтроль у стресі підсилює усвідомлення та керування власними емоціями.
Низький / середній рівень EI	Копінг «самоконтроль» – міжособистісний емоційний інтелект	0,43	Прямий	Здатність стримувати імпульсивні реакції пов'язана з кращим розумінням емоцій інших людей.
Низький / середній рівень EI	Копінг «дистанціювання» – спокій / тривога	0,32	Прямий	Чим частіше студенти емоційно дистанціюються, тим спокійніше переживають стресові ситуації.
Високий рівень EI	Копінг «позитивна переоцінка» – бадьорість / понурість	-0,34	Обернений	Схильність переосмислювати події з установкою на особистісне зростання поєднується зі зниженням емоційної виснаженості та понурості.
Високий рівень EI	Копінг «позитивна переоцінка» – задоволеність	-0,34	Обернений	У групі з високим EI позитивна переоцінка частіше активізується за умов зниження суб'єктивної задоволеності

	життям			власним життям.
Високий рівень EI	Копінг «уникання / відхід від дійсності» – спокій / тривога	0,32	Прямий	Чим частіше студенти уникають проблем, тим вищий рівень ситуативної тривоги вони демонструють.
Високий рівень EI	Копінг «планове вирішення проблеми» – активне ставлення до життєвої ситуації	0,32	Прямий	Орієнтація на планування та структуроване вирішення проблем поєднується з установкою на активну самореалізацію та відповідальність за власне життя.
Високий рівень EI	Копінг «планове вирішення проблеми» – недовірливий стиль міжособистісних відносин	-0,37	Обернений	Чим більш конструктивно студенти планують подолання труднощів, тим менш вираженими є підозрілість та соціальна настороженість у спілкуванні.

Факторний аналіз підтвердив, що структура психологічного захисту визначається ядром емоційної зрілості.

Група високої зрілості:

Фактор емоційної саморегуляції та ресурсності (спокій, самоконтроль, стійкість, планування)

Фактор соціальної компетентності (емпатія, товарицькість, підтримка)

Фактор позитивного Я (самоприйняття, задоволеність життям)

Група низької зрілості:

Фактор емоційної нестабільності (тривога, нестійкість, негативний образ Я)

Фактор неадаптивних копінгів (уникання, конфронтація, дистанціювання)

Фактор напружених міжособистісних відносин (агресія, підозрілість, залежність)

Отже, результати емпіричного дослідження засвідчили, що рівень емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти суттєво пов'язаний із особливостями їхніх психологічних захистів, копінг-стратегій та емоційних станів. Студенти з нижчими показниками емоційної зрілості демонструють переважання емоційно-напружених і неадаптивних реакцій, схильність до уникання та труднощі у саморегуляції, тоді як респонденти з вищим рівнем емоційної зрілості характеризуються конструктивнішими способами подолання напруження, вищою емоційною стабільністю та здатністю до усвідомленої взаємодії з оточенням. Узагальнення даних підтверджує, що емоційна зрілість виконує посередницьку функцію між емоційною регуляцією та вибором форм психологічного захисту, визначаючи їхній адаптивний чи дезадаптивний характер. Це створює підґрунтя для подальших інтервенцій, спрямованих на розвиток емоційної компетентності майбутніх педагогів та оптимізацію їхнього психологічного благополуччя.

3.3. Практичні рекомендації з підвищення емоційної зрілості у здобувачів педагогічної освіти

Результати емпіричного дослідження підтвердили, що рівень емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти визначає якість їхніх психологічних захистів, особливості копінг-стратегій, емоційних станів і міжособистісної взаємодії. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання створення системи цілеспрямованих психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток емоційної зрілості майбутніх педагогів. Емоційна зрілість у цьому контексті розглядається як інтегральна характеристика особистості, яка забезпечує стійкість до стресу, здатність до адекватної саморегуляції, сформованість емпатичних та комунікативних здібностей, а також ефективне використання адаптивних психологічних захистів.

Опираючись на висновки вітчизняних і зарубіжних досліджень, а також результати власного емпіричного аналізу, було визначено комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення рівня емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти.

1. Психопросвітницькі програми формування емоційної компетентності. Емоційна зрілість тісно пов'язана з рівнем обізнаності студентів щодо природи власних емоцій, механізмів їхнього виникнення та впливу на поведінку. Ефективними є лекційно-тренінгові модулі з емоційної грамотності. Доцільно включати у зміст професійної підготовки цикли занять, спрямовані на розпізнавання емоційних станів та диференціацію відтінків емоцій; розвиток навичок емоційного опрацювання важких переживань; розуміння функцій психологічних захистів та копінг-стратегій. Такі модулі сприяють формуванню здатності студентів усвідомлювати власні емоційні реакції й трансформувати їх у конструктивні форми поведінки.

3. Психоедукація щодо стресостійкості та психічного здоров'я. Проведення регулярних тематичних зустрічей дозволяє: зменшити рівень тривожності; сформувати позитивні переконання щодо власної

ефективності (self-efficacy); попередити формування дезадаптивних захисних механізмів, зокрема уникання, заперечення чи інтелектуалізації. Особливо важливим є формування в молоді уявлень про межу між адаптивними копінгами й регресивними психологічними захистами.

4. Тренінгові програми розвитку емоційної регуляції. З огляду на отримані дані про складнощі студентів у сфері самоконтролю та керування емоціями, доцільним є впровадження тренінгових форм роботи, які розвивають навички емоційного самоменеджменту. Тренінги саморегуляції та стрес-менеджменту. До тренінгового комплексу можуть входити:

- методи когнітивно-поведінкової терапії;
- техніки релаксації (дихальні й тілесно-орієнтовані вправи);
- навички відстроченої реакції та регуляції імпульсивності;
- навчання прийняттю емоцій;
- техніки переключення уваги та самозаспокоєння.

Такі заняття зменшують прояви тривоги, внутрішньої напруги, афективних реакцій, що було характерним для студентів із нижчим рівнем емоційної зрілості.

5. Формування навичок усвідомленості (mindfulness). Сучасні дослідження підтверджують, що практика усвідомленості:

- підвищує варіативність копінг-поведінки;
- знижує тенденцію до катастрофізації подій;
- сприяє переходу від захисних механізмів заперечення до механізмів конструктивного переживання.

Використання mindfulness-технік особливо ефективно для здобувачів педагогічної освіти, які у майбутньому здійснюватимуть емоційно насичену професійну діяльність.

6. Розвиток емпатії та міжособистісної компетентності майбутніх

педагогів. Професійна діяльність педагога вимагає високого рівня емпатії, толерантності та здатності до конструктивного міжособистісного контакту. Тренінги розвитку емпатії є ефективними:

- рольові ігри та моделювання міжособистісних ситуацій;
- практики активного слухання за К. Роджерсом;
- вправи на рефлексію емоційного стану партнера.

Дослідження засвідчують прямий зв'язок між емпатією та зниженням агресивності, підозрливості й ворожості — саме тих особистісних характеристик, які виявилися підвищеними у студентів з низькою емоційною зрілістю.

7. Комунікативні тренінги та профілактика конфліктної поведінки. Рекомендовано формувати навички: ненасильницького спілкування (NVC) за М. Rosenberg; асертивної поведінки; конструктивного вирішення конфліктів. Це сприяє зниженню частоти використання психологічних захистів типу проєкції, агресії чи уникання.

8. Психологічний супровід у процесі професійного становлення. Важливим напрямом роботи є включення психологічного супроводу в освітній процес. Індивідуальні консультації та підтримка. Індивідуальна робота дозволяє: пропрацювати особистісні кризи та адаптаційні труднощі; виявити стійкі дезадаптивні захисти та замінити їх новими способами реагування; сформувати здорову самооцінку й позитивний образ «Я».

9. Групова психокорекційна діяльність. Групові заняття сприяють: проживанню складних емоцій у безпечних умовах; формуванню довіри й підтримки в студентській спільноті; розвитку здатності до зворотного зв'язку та його прийняття.

10. Педагогічні умови розвитку емоційної зрілості. Педагогічний процес може або стимулювати, або блокувати емоційний розвиток студентів. Ефективними є такі умови створення емоційно безпечного

освітнього середовища. Це передбачає: доброзичливий психологічний клімат; повагу до індивідуальних відмінностей; підтримку ініціативи та самостійності студентів.

11. Використання рефлексивних методів навчання. Наприклад: щоденники емоційної рефлексії; обговорення педагогічних ситуацій з акцентом на емоційні аспекти; аналіз власних емоційних реакцій у педагогічній практиці.

12. Розвиток адаптивних копінг-стратегій. Оскільки здобувачі педагогічної освіти з нижчим рівнем емоційної зрілості схильні до уникання, конфронтації та пасивних форм захисту, доцільно впроваджувати: тренінги розвитку проблемно-орієнтованого копінгу; формування навичок оцінки ситуації, прийняття відповідальності та планування дій; оволодіння стратегіями конструктивного емоційного опрацювання (позитивна переоцінка, пошук соціальної підтримки, самоконтроль).

Комплекс психолого-педагогічних заходів, спрямованих на підвищення емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти, має охоплювати розвиток емоційної регуляції, формування адаптивних копінг-стратегій, удосконалення емпатії та міжособистісної компетентності, а також створення емоційно безпечного освітнього середовища. Реалізація запропонованих рекомендацій є важливою умовою особистісного становлення майбутніх педагогів та формування їхньої професійної психологічної стійкості.

Висновки до 3 розділу

У третьому розділі було здійснено комплексне емпіричне дослідження психологічних механізмів захисту та особливостей їх прояву у здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості.

Отримані результати дозволили виявити суттєві закономірності, що поглиблюють теоретичні положення та мають важливе практичне значення для підготовки майбутніх педагогів.

По-перше, проведений аналіз структури емоційного інтелекту засвідчив, що значна частина студентів демонструє недостатній розвиток внутрішньоособистісного компонента емоційної регуляції, зокрема вміння керувати власними емоціями, контролювати імпульсивні реакції та здійснювати усвідомлене емоційне самокерування. Водночас міжособистісний аспект емоційного інтелекту виявився більш сформованим, що підтверджує тенденцію до орієнтованості студентів на зовнішній емоційний контекст та соціальну взаємодію.

По-друге, результати дослідження копінг-стратегій продемонстрували відмінності у переважних способах подолання стресових ситуацій залежно від рівня емоційної зрілості. Студенти з нижчим рівнем емоційної зрілості частіше використовують емоційно-орієнтовані та унікальні форми реагування, такі як уникання, дистанціювання, конфронтація. Натомість здобувачі з вищою емоційною зрілістю тяжіють до проблемно-орієнтованих копінгів: планування вирішення проблеми, самоконтролю, прийняття відповідальності, позитивної переоцінки.

По-третє, аналіз домінуючих психоемоційних станів показав, що загальний емоційний фон студентів з нижчим рівнем емоційної зрілості характеризується меншою стійкістю, підвищеною тривожністю, зниженим тонусом і меншою задоволеністю життям. Вищий рівень емоційної зрілості, навпаки, пов'язаний із більш стабільною динамікою емоційних переживань, збереженням оптимізму, активності та внутрішньої зібраності.

По-четверте, дані, отримані за методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, дозволили встановити, що низька

емоційна зрілість корелює з домінуванням недружелюбних, агресивних, підозрілих і конфліктних патернів взаємодії. Студенти з високою емоційною зрілістю виявляють більшу соціальну відкритість, гармонійність, доброзичливість і стабільність міжособистісних контактів.

По-п'яте, кореляційний та факторний аналіз підтвердив комплексний характер взаємозв'язків між емоційною зрілістю, емоційним інтелектом, копінг-стратегіями, емоційними станами та типами міжособистісної поведінки. Зокрема, вищий рівень емоційної зрілості поєднується з домінуванням адаптивних копінг-стратегій, високими показниками емоційної регуляції, позитивним образом «Я» та конструктивними соціальними орієнтаціями.

На основі аналізу отриманих даних було розроблено практичні рекомендації, спрямовані на підвищення емоційної зрілості здобувачів педагогічної освіти. Запропоновано психопросвітницькі, тренінгові, корекційні та організаційно-педагогічні заходи, впровадження яких сприятиме формуванню емоційної компетентності майбутніх педагогів, розвитку їхніх адаптивних стратегій подолання стресу та гармонізації міжособистісної взаємодії.

Отже, результати емпіричного дослідження не лише підтверджують існування важливих зв'язків між рівнем емоційної зрілості та характером психологічного захисту, а й окреслюють конкретні напрями практичної роботи, необхідної для оптимізації професійного становлення студентської молоді у педагогічній сфері.

Висновки

Рання юність є надзвичайно важливим і водночас суперечливим етапом онтогенезу, у межах якого закладається ціннісний фундамент особистості, формується життєва філософія та актуалізуються нові психічні утворення, пов'язані з професійним і особистісним самовизначенням. У цей період юнаки стикаються зі значними труднощами, спричиненими інтенсивним навчальним навантаженням, підвищеним рівнем емоційного напруження, необхідністю вибору професії й активною підготовкою до дорослого життя. Саме тому психічна саморегуляція, механізми психологічного захисту та ефективні стратегії подолання стресу набувають винятково важливого значення для гармонійного розвитку особистості.

Відповідно до мети роботи — вивчення психологічних механізмів захисту здобувачів педагогічної освіти з різним рівнем емоційної зрілості — було здійснено теоретичний аналіз феноменів психологічного захисту і емоційної зрілості, окреслено їх взаємозв'язки, а також проведено емпіричне дослідження з використанням валідного психодіагностичного інструментарію.

У першому розділі обґрунтовано психологічну природу механізмів захисту, їхню функціональну роль у збереженні цілісності «Я», окреслено особливості прояву захисних стратегій у здобувачів педагогічної освіти та проаналізовано основні підходи до трактування емоційної зрілості як інтегративної якості особистості. Особлива увага була приділена зв'язку емоційної зрілості з ефективністю емоційної регуляції, стійкістю до стресу та адаптивністю копінг-поведінки.

Другий розділ дав змогу розкрити психологічні характеристики студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності, відобразити

динаміку й типологію емоційної зрілості, а також виявити вікові та індивідуальні особливості функціонування психологічних захистів у юнацькому віці. На основі аналізу теоретичних джерел було обґрунтовано модель впливу емоційної зрілості на вибір і інтенсивність захисних стратегій: від адаптивних, орієнтованих на проблему, до дезадаптивних, спрямованих на уникання.

У третьому розділі проведено емпіричне дослідження, яке дало змогу встановити низку важливих закономірностей. Отримані дані підтвердили, що студенти загалом мають достатній рівень усвідомлення емоцій, проте виявляють низький рівень розвитку навичок емоційної саморегуляції. Емоційно незрілі студенти демонструють більшу схильність до уникання, дистанціювання, редукції проблеми. Емоційно зрілі студенти частіше використовують позитивну переоцінку, самоконтроль, конструктивне планування, орієнтуються на активне подолання труднощів.

Факторний аналіз дозволив виокремити психосемантичні моделі емоційної зрілості. Для емоційно зрілих студентів ключовими є показники емоційного тону, розкнутості, стійкості, задоволеності життям, здатності управляти емоціями іншої людини та впливати на емоційні стани у взаємодії. Натомість емоційно незрілі студенти характеризуються більшим запитом на соціальну підтримку, нестійким емоційним тоном, зниженою здатністю до саморегуляції та вираженою залежністю від зовнішніх чинників у відновленні психологічного балансу.

Загалом дослідження підтвердило, що емоційна зрілість є значущим чинником адаптивності психологічних захистів, ефективності копінг-поведінки та стійкості до стресу в юнацькому віці. Вона визначає характер переживання труднощів, стиль реагування на проблемні ситуації та якість міжособистісної взаємодії.

Особливої актуальності набуває потреба впровадження

психокорекційних програм і тренінгів розвитку емоційної зрілості, спрямованих не лише на підвищення рівня емоційної обізнаності, але й на формування стійких навичок саморегуляції, управління емоційною сферою, розширення репертуару копінг-стратегій та підвищення стресостійкості майбутніх педагогів. Зважаючи на отримані результати, саме розвиток емоційної зрілості може стати важливим ресурсом для успішного професійного становлення здобувачів педагогічної освіти.

Отже, комплексний аналіз теоретичних джерел та емпіричних даних дозволив поглибити уявлення про структуру й механізми функціонування психологічних захистів у студентському віці, встановити їхній взаємозв'язок із рівнем емоційної зрілості та окреслити ефективні напрями психологічного супроводу, що сприятиме гармонійному розвитку особистості й формуванню професійної готовності майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Філософія освіти: навч. посіб. – Київ: Либідь, 2002. – 512 с.
2. Афоніна О. І. Емоційна зрілість особистості: практичні проблеми психологічної діагностики // *Вісник Дніпровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. – 2019. – № 27.
3. Баранова С. В. *Особистісна зрілість та відповідальність : монографія*. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020.
4. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. – Київ: Наук. світ, 2006. – 256 с.
5. Безпалько О.В., Капська А.Й., Вайнола Р.Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи: модульний курс дистанційного навчання. – Київ: ДЦССМ, 2002. – 164 с.
6. Білоус Р. М. Емоційна зрілість здобувачів освіти в контексті їх особистісного становлення // *Habitus*. – 2025. – Вип. 76.
7. Боришевський М.Й., Шевченко О.В., Володарська Н.Д. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія. – Київ: Педагогічна думка, 2011. – 200 с.
8. Васильєва М.І. Психологія стресу та подолання: навч. посіб. – Київ: Каравела, 2010. – 256 с.
9. Ващенко І.В. Емоційний інтелект особистості: теорія, діагностика, розвиток: монографія. – Київ: Фенікс, 2016. – 284 с.
10. Власова О.І. Психологія особистості: навч. посіб. – Київ: Академвидав, 2012. – 360 с.
11. Гаврилюк Н.О. Копінг-поведінка підлітків та юнацтва в умовах

- соціальної напруги: монографія. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2018. – 228 с.
12. Гончаренко С. У. *Педагогічні основи формування емоційної культури майбутнього вчителя : монографія.* – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017.
 13. Гриньова Н. В. Розвиток емоційної стійкості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки // *Вчені записки Університету «КРОК».* – 2023. – № 1(49).
 14. Данилюк І.В. Професійна свідомість майбутнього вчителя: монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2008. – 284 с.
 15. Данилюк М.О. Особливості становлення емоційної зрілості студентської молоді. – Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022.
 16. Демиденко О.А. Юнацький вік: психологічні особливості становлення суб'єктності: навч. посіб. – Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2014. – 220 с.
 17. Жадько Л.О. Психологія стресу й адаптації студентської молоді: монографія. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2015. – 240 с.
 18. Запорожець О.В. Емоційна регуляція поведінки в юнацькому віці: монографія. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – 212 с.
 19. Зязюн І.А., Крамущенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – Київ: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
 20. Карпенко З.С. Психологія особистості: навч. посіб. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – 320 с.
 21. Католик Г., Калька Н. Психологія особистості (в схемах, презентаціях і таблицях): навч. посіб. – Львів: ЛьВДУВС, 2022. – 158 с.
 22. Ковальчук О.С. Емоційна зрілість майбутнього вчителя: структура

- та умови формування // *Проблеми сучасної психології*. – 2016. – Вип. 31. – С. 85–94.
23. Ковальчук О.С. Емоційний інтелект у структурі професійної компетентності педагога: монографія. – Рівне: Овід, 2017. – 196 с.
24. Когут І.В. Психологія стресостійкості студентської молоді: монографія. – Тернопіль: ТНПУ ім. В.Г. Гнатюка, 2019. – 240 с.
25. Кордунова Н.О. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. – Дніпро: Вид-во ДНУ, 2006. – 336 с.
26. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – Київ: Рад. школа, 1989. – 304 с.
27. Кульчицька О.І. Емоційна регуляція поведінки підлітків і юнаків // *Психологія і суспільство*. – 2006. – № 4. – С. 78–87.
28. Лазуренко О.О. Емоційна зрілість особистості в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук. – Київ, 2017. – 238 с.
29. Левченко О.М. Психологія професійної самореалізації майбутнього вчителя: монографія. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – 256 с.
30. Лінник Н. В. Дослідження розвитку емоційної зрілості в юнацькому віці // *Молодий вчений*. – 2025. – № 4(116).
31. Логвись О. О. Дослідження розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів // *Вісник Львівського університету. Серія психологічна*. – 2022. – Спецвипуск.
32. Лозовецька В.Т. Професійний розвиток майбутнього педагога: особистісний вимір: монографія. – Київ: ІПТО НАПН України, 2012. – 318 с.
33. Манойлова М.О. Методика діагностики емоційного інтелекту (МЕІ) // *Психологія і суспільство*. – 2004. – № 1. – С. 134–141.
34. Міщенко А.І. Психологія емоцій і почуттів: навч. посіб. – Київ: Центр учбової літератури, 2011. – 248 с.

- 35.Набибуліна Р.Р. Самосвідомість юнаків як детермінанта особистісного становлення // *Проблеми загальної та педагогічної психології*. – 2008. – Т. 10, ч. 5. – С. 203–211.
- 36.Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву рефлексивної свідомості особистості // *Вісник Дніпровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. – 2012. – Т. 20, № 9(1). – С. 116–123.
- 37.Носенко Е. Л., Коврига Н. В. *Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія*. – Київ: Вища школа, 2003.
- 38.Побірченко Н.Г. Психологічна служба в системі освіти України: становлення і перспективи розвитку // *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психології*. – 2011. – Вип. 3. – С. 45–52.
- 39.Прищак М.Д. Психологія особистості: навч. посіб. – Львів: Новий Світ, 2010. – 272 с.
- 40.Радул В.В. Професійна майстерність учителя як показник його особистісної зрілості // *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ, 2013. – С. 15–22.
- 41.Савчин М.В. Духовний потенціал особистості: монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 203 с.
- 42.Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності: монографія. – Київ: Либідь, 2003. – 376 с.
- 43.Титаренко Т.М. Життєвий шлях особистості: практики конструювання // *Наука і освіта*. – 2007. – № 1. – С. 34–42.
- 44.Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: монографія. – Київ: Міленіум, 2009. – 248 с.
- 45.Толстих О.В. Емоційна зрілість як чинник життєстійкості студентської молоді // *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. – 2015. – Вип. 36. – С. 112–120.
- 46.Формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного

- мистецтва: теорія та практика : монографія.* – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018.
- 47.Фурман А.В. Психологія особистісного розвитку: монографія. – Тернопіль: Екон. думка, 2006. – 352 с.
- 48.Хрущ О.В. Психологічна служба в системі сучасної освіти // *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психології.* – 2021. – С. 143–150.
- 49.Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю в умовах інклюзивного освітнього простору: навч.-метод. посіб. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – 152 с.
- 50.Чебикін О. Я., Павлова О. Є. *Становлення емоційної зрілості особистості : монографія.* – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2009.
- 51.Чебикін О. Я., Яковлева О. Л. Емоційна регуляція та її роль у професійному становленні вчителя : монографія. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011.
- 52.Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.
- 53.Шевченко Н.Ф. Психологічні механізми подолання стресу студентською молоддю // *Психологія і суспільство.* – 2012. – № 2. – С. 98–107.
- 54.Юань Г. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва // *Науковий вісник НДУ ім. М. Гоголя. Психологічні науки.* – 2019. – № 12.
- 55.Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. – New York: W.H. Freeman, 1997. – 604 p.
- 56.Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) // *The Handbook of Emotional Intelligence* / R. Bar-On, J.D.A. Parker (Eds.). – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P.

- 363–388.
57. Bar-On R., Parker J. D. A. (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000.
58. Carver C.S., Connor-Smith J. Personality and coping // *Annual Review of Psychology*. – 2010. – Vol. 61. – P. 679–704.
59. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – Vol. 56(2). – P. 267–283.
60. Cialdini R.B. *Influence: Science and Practice*. – 5th ed. – Boston: Pearson, 2009.
61. Compas B.E., Connor-Smith J.K., Saltzman H. et al. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research // *Psychological Bulletin*. – 2001. – Vol. 127(1). – P. 87–127.
62. Craig G. *Human Development*. – 10th ed. – Upper Saddle River, NJ : Pearson, 2009.
63. Craig G. *Human Development*. – 9th ed. – Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1996.
64. Cramer P. *The Development of Defense Mechanisms: Theory, Research, and Assessment*. – New York : Springer, 1991.
65. Erikson E.H. *Identity: Youth and Crisis*. – New York: W.W. Norton, 1968.
66. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. – New York: Bantam Books, 1995.
67. Gross J.J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review // *Review of General Psychology*. – 1998. – Vol. 2(3). – P. 271–299.
68. Hobfoll S.E. *Stress, Culture, and Community: The Psychology of Stress and Coping*. – New York: Plenum Press, 1998.

- 69.Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. – New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
- 70.Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. – New York : Springer, 1984.
- 71.Lazarus R.S. Coping theory and research: Past, present, and future // *Psychosomatic Medicine*. – 1993. – Vol. 55(3). – P. 234–247.
- 72.Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. – New York: Springer, 1984.
- 73.Maslow A.H. *Motivation and Personality*. – 3rd ed. – New York: Harper & Row, 1987.
- 74.Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15, № 3. – P. 197–215.
- 75.Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* / P. Salovey, D.J. Sluyter (Eds.). – New York: Basic Books, 1997. – P. 3–31.
- 76.Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? // *American Psychologist*. – 2004. – Vol. 63(6). – P. 503–517.
- 77.Myers D.G. *Social Psychology*. – 13th ed. – New York: McGraw-Hill, 2018.
- 78.Nakano K. The role of coping strategies on psychological and physical well-being // *Japanese Psychological Research*. – 1991. – Vol. 33(4). – P. 160–167.
- 79.Olenik-Shemesh D. Youth emotional intelligence as related to adaptive coping with stress encounters // *Journal of Psychology & Psychotherapy*. – 2017.
- 80.Rice F.P. *The Adolescent: Development, Relationships and Culture*. – 9th ed. – Boston: Allyn & Bacon, 2001.

81. Rogers C.R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. – Boston: Houghton Mifflin, 1961.
82. Selye H. The Stress of Life. – New York: McGraw-Hill, 1956.
83. Shostrom E.L. Man, the Manipulator: The Inner Journey from Manipulation to Actualization. – Nashville: Abingdon Press, 1967.
84. Steinberg L. Adolescence. – 11th ed. – New York: McGraw-Hill, 2017.
85. Vaillant G.E. Adaptation to Life. – Boston: Little, Brown, 1977.
86. Vaillant G.E. Ego Mechanisms of Defense: A Guide for Clinicians and Researchers. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1992.
87. Weber N. Coping and social support among women and men: A gender perspective // *Journal of Social Issues*. – 1992. – Vol. 48(1). – P. 151–166.
88. Woolfolk A. Educational Psychology. – 13th ed. – Boston: Pearson, 2016.
89. Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. *What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health*. – Cambridge, MA : MIT Press, 2009.
90. Zimbardo P.G., Gerrig R.J. Psychology and Life. – 16th ed. – Boston: Allyn & Bacon, 2002.