

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня бакалавра
на тему:
“Психологічні характеристики саморегуляції навчальної діяльності
студентів”

Виконала студентка 4 курсу, групи Пс-41
напряму підготовки 053«Психологія»
Реднікова Діана Олександрівна

Науковий керівник:
доктор психологічних наук, професор
Балашов Едуард Михайлович
Рецензент :
доктор психологічних наук, доцент
Августюк Марія Миколаївна

Допущено до захисту:
Завідувач кафедри: _____
Оксана МАТЛАСЕВИЧ

Острог, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	6
1.1.Психологічні особливості поняття саморегуляції діяльності особистості	6
1.2.Психологічні механізми і чинники особистісної саморегуляції.....	12
1.3.Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів..	20
Висновки до першого розділу.....	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	27
2.1. Опис методології дослідження	27
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	31
Висновки до другого розділу	41
РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	44
3.1. Теоретичні обґрунтування розробки практичних рекомендацій щодо формування навичок саморегуляції студентів у навчальній діяльності	44
3.2.Теоретико-практичні рекомендації щодо формування навичок саморегуляції студентів у навчальній діяльності	47
Висновки до третього розділу.....	51
ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58
ДОДАТКИ.....	64

ВСТУП

У сучасних умовах вищої освіти значна увага приділяється формуванню самостійності студентів та їх активної участі в освітньому процесі, що вимагає високого рівня саморегуляції. Саморегуляція навчальної діяльності є ключовим психологічним механізмом, який забезпечує здатність студентів планувати, контролювати та оцінювати власні навчальні зусилля. Стрімкий розвиток освітніх технологій та збільшення обсягу інформації зумовлюють необхідність ефективного управління власною навчальною діяльністю. У науковій літературі саморегуляція розглядається як комплекс когнітивних, мотиваційних та поведінкових процесів, що сприяють свідомому контролюванню та коригуванню навчальної активності.

Водночас, питання психологічних характеристик саморегуляції у контексті навчальної діяльності студентів залишається недостатньо дослідженим, зокрема щодо впливу когнітивних, емоційно-мотиваційних і поведінкових аспектів. Вивчення цих характеристик дозволяє ідентифікувати чинники, що впливають на саморегуляцію, та розробити ефективні стратегії її розвитку. Дослідження цієї проблематики є актуальним, оскільки сприяє вдосконаленню освітніх підходів і створенню практичних рекомендацій для підвищення ефективності навчальної діяльності студентів.

Метою нашого дослідження є теоретично охарактеризувати та емпірично дослідити психологічні характеристики особистісної саморегуляції та навчальної діяльності студентів.

Предмет дослідження: особистісна саморегуляція у навчальній діяльності.

Об'єкт дослідження: психологічні особливості особистісної саморегуляції студентів у навчальній діяльності.

Завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати психологічні характеристики саморегуляції

2. Теоретично визначити фактори, що впливають на рівень саморегуляції навчальної діяльності студентів.

3. Емпірично дослідити психологічні характеристики саморегуляції навчальної діяльності студентів різних курсів.

4. Розробити теоретико-практичні рекомендації і тренінгову програму щодо розвитку навичок саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Гіпотеза дослідження: Рівень саморегуляції навчальної діяльності студентів залежить від психологічних характеристик, таких як мотивація, емоційна стійкість, стресостійкість та адаптивність. Студенти з високим рівнем цих характеристик демонструють більш ефективну саморегуляцію, яка сприяє їхній академічній успішності та адаптації до освітнього процесу. Водночас рівень саморегуляції варіюється залежно від курсу навчання та досвіду, набутого студентами в освітньому процесі.

Вибірка дослідження: Базою нашого емпіричного дослідження буде Національний університет “Острозька академія”. Вибірка складає 80 осіб студентської молоді 1- 4 курсів.

Методи, що дозволили виконати дослідження на різних його етапах:

- теоретичні (теоретичний аналіз, узагальнення теоретичної та методичної літератури, синтез, класифікація, узагальнення наукових напрацювань із теми);
- емпіричні: «Опитувальник академічної саморегуляції особистості» (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М.І. Томчук, М. Яцюк), «Діагностика емоційного інтелекту (Н.Холл)», «Самооцінка психологічної адаптивності», «Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс)».
- математико - статистичні методи дослідження : аналіз нормального розподілу Колгomorphic-Смирнова, критерій Колмогорова-Смірнова (для з'ясування, чи відповідає вибірка закону нормального розподілу), t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, описова статистика.

Новизна дослідження: сучасна вища освіта вимагає від студентів високого рівня самостійності та ефективного управління власною навчальною діяльністю. Дослідження саморегуляції дозволяє зрозуміти механізми, що визначають успішність навчання та адаптацію студентів до академічного середовища.

Практична значущість дослідження: практичне значення дослідження полягає у можливості застосування отриманих результатів для вдосконалення освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Отримані дані можуть бути використані для розробки психологічних тренінгів, методичних рекомендацій та індивідуальних програм розвитку навичок саморегуляції студентів. Це сприятиме підвищенню академічної успішності, розвитку навичок самостійного навчання та адаптації до освітніх викликів.

Апробація результатів дослідження: у процесі роботи над даною тематикою мною була підготовлена та опублікована наукова стаття на тему «Психологічні особливості вольової саморегуляції в навчальній діяльності студентів». Матеріали дослідження пройшли апробацію у UNIVERSUM. Студентський науковий журнал (випуск 6) 2024 р. [13], що видається науковою групою UKRLOGOS (Сертифікат про публікацію статі див. Дод. Г). Окрім того, результати дослідження були представлені у формі доповідей на XXVII та XXVIII викладацько-студентській конференції «Дні науки» у 2025 році. Зазначена апробація сприяла поглибленню теоретичних знань, критичному осмисленню емпіричних результатів і вдосконаленню загальної структури дипломного дослідження.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У першому розділі дослідження здійснюється теоретичне обґрунтування феномену саморегуляції як важливого психологічного утворення, що визначає здатність особистості до свідомого управління власною діяльністю. Особлива увага приділяється характеристиці структурних компонентів саморегуляції, її функціональних проявів та ролі в організації поведінки. Розглядаються основні наукові підходи до вивчення саморегуляції, а також її значення у процесі навчання, професійного становлення та особистісного зростання. Аналізуються чинники, що впливають на ефективність саморегуляції, включаючи мотиваційні, емоційно-вольові та когнітивні аспекти. Теоретичне осмислення саморегуляції подається з урахуванням сучасних українських і зарубіжних наукових напрацювань, що створює підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження цього явища у студентському середовищі.

1.1. Психологічні особливості поняття саморегуляції діяльності особистості

У межах сучасної психологічної науки проблема саморегуляції набуває особливої актуальності, оскільки стосується здатності особистості цілеспрямовано впливати на власну активність, приймати рішення, контролювати поведінку, емоції та мислення. Саморегуляція є ключовою умовою адаптації індивіда до змін середовища та ефективної побудови діяльності в умовах невизначеності, напруги чи кризи. Особливого значення ця категорія набуває у період студентського віку, коли відбувається інтенсивне особистісне становлення та формування професійної ідентичності. У цей період молодь стикається з численними викликами, що вимагають розвитку самостійності, відповідальності та вміння ефективно розподіляти ресурси. Від рівня сформованості навичок саморегуляції залежить не лише успішність

навчальної діяльності, а й здатність студента долати стрес, приймати обґрунтовані рішення та досягати поставлених цілей.

У колі українських і зарубіжних науковців, що здійснили суттєвий внесок у дослідження феномену саморегуляції, доцільно виокремити низку авторитетних дослідників.

Серед українських авторів, які здійснили вагомий внесок у дослідження саморегуляції, слід виокремити праці Е. М. Балашова [2,3,4] М. В. Гриньової [7,8], М. М. Кононової [7]. У дослідженнях Е. Балашова акцент зроблено на детальному аналізі взаємозв'язку між мотивацією до навчання, метакогнітивною усвідомленістю та рівнем сформованості саморегулятивних навичок, що дає змогу краще зрозуміти механізми, які впливають на ефективність навчального процесу [2,3]. Автор наголошує на важливості інтеграції цих складових у навчальну діяльність, оскільки кожен з компонентів має своєрідний вплив на розвиток саморегуляції у студентів. У роботах дослідника виокремлено ключові структурні компоненти саморегуляції, серед яких мотиваційний, пізнавальний, емоційно-вольовий та поведінковий рівні, що, на його думку, взаємодіють між собою і складають основу для формування ефективних саморегулятивних стратегій [2]. Такий підхід дозволяє більш глибоко розглянути комплексність саморегуляції як психологічного процесу в умовах навчальної діяльності.

У працях М. Гриньової та М. Кононової детально розкрито механізми саморегуляції в контексті професійного становлення студентів, зокрема акцентовано на ролі самоуправління та самоконтролю в процесах адаптації до нових соціальних і професійних умов. Дослідниці визначають педагогічні умови, що сприяють розвитку цих навичок, зокрема роль навчальної мотивації, емоційної підтримки та інтерактивних методів навчання, які дозволяють студентам зберігати контроль над своїми емоціями та поведінкою в умовах навчання [7]. Авторки підкреслюють важливість емоційно-вольової регуляції як необхідної передумови успішної адаптації до освітнього середовища, оскільки саме ця здатність визначає рівень стійкості студентів до стресових ситуацій і впливає на їх ефективність у навчальній діяльності [8]. Крім того, у працях цих

дослідників акцентується увага на розвитку рефлексивних процесів, які допомагають студентам осмислювати власну навчальну діяльність, а також на значенні внутрішньої мотивації для забезпечення автономії в навчанні. Таким чином, авторки наголошують на комплексному підході до формування саморегуляції, де важливими є як індивідуальні особливості, так і зовнішні фактори, зокрема організація освітнього процесу. Враховуючи ці аспекти, напрацювання українських науковців створюють теоретичну базу для розуміння саморегуляції як складного, багатовимірного утворення, яке включає психологічні, когнітивні та емоційні компоненти, а також залежить від специфіки освітнього контексту.

На зарубіжному рівні значний науковий інтерес привертають праці Альберта Бандури, який розробив теоретичну модель саморегуляції як внутрішньо керованого процесу, що включає самоспостереження, самооцінювання та самопідкріплення, підкреслюючи важливість когнітивних і мотиваційних процесів у регулюванні поведінки людини. Його теоретична модель стала основою для розуміння того, як індивіди можуть контролювати свої емоції, думки та дії для досягнення бажаних цілей [23].

Значний внесок у розробку соціально-психологічного підходу до саморегуляції зробили Egin Davisson і Rick Hoyle [25], які акцентують увагу на взаємодії індивідуальних та соціальних чинників у цьому процесі, вказуючи на те, як соціальні норми та підтримка з боку оточення впливають на здатність людини до самоконтролю та саморегуляції. Вони вважають, що саморегуляція не є лише індивідуальним процесом, а формується в контексті взаємодії з соціальним середовищем [2]. D. Schunk та B. Zimmerman розглядають саморегуляцію як важливий компонент навчального процесу, пов'язаний із розвитком самостійності, рефлексії та здатності до самоконтролю. У їхній концепції саморегулятивна діяльність має циклічну структуру, що включає планування, моніторинг, контроль і оцінювання результатів. Такий підхід дозволяє інтерпретувати саморегуляцію не лише як індивідуальну

характеристику, а як навичку, що формується у процесі навчання. Це відкриває перспективи для її цілеспрямованого розвитку в освітньому середовищі [31].

Саморегуляція є внутрішнім психологічним механізмом, що дозволяє людині організовувати, коригувати та контролювати власну поведінку відповідно до визначених цілей, індивідуальних потреб і зовнішніх вимог. Вона сприяє узгодженню внутрішніх мотивів із зовнішніми обставинами, що забезпечує ефективну адаптацію особистості до змін середовища. Завдяки саморегуляції людина може гнучко змінювати стратегії поведінки, підтримуючи баланс між власними намірами та об'єктивними умовами діяльності [7]. Це не статичне утворення, а динамічна система, що безперервно змінюється та вдосконалюється впродовж усього життя. Вона формується під впливом індивідуального життєвого досвіду, особистісних цінностей та соціокультурного середовища, що зумовлює її гнучкість і варіативність. У психології цей феномен розглядається як комплекс внутрішніх механізмів, які забезпечують здатність людини свідомо контролювати та коригувати свою активність. Це стосується не лише зовнішніх проявів, таких як поведінка чи професійна діяльність, а й внутрішніх процесів – емоцій, когнітивних установок та мотивів. Завдяки саморегуляції людина може адаптуватися до змін у навколишньому середовищі та ефективно досягати своїх цілей [9].

У сучасній психології існують різні підходи до визначення та аналізу поняття саморегуляції особистості. Вони базуються на дослідженнях когнітивних, емоційно-регуляторних, нейропсихологічних та гуманістичних аспектів самоконтролю та управління власною діяльністю.

Першим серед них є когнітивно-поведінковий підхід який розглядає саморегуляцію як систему когнітивних процесів, що включають постановку цілей, моніторинг прогресу, корекцію поведінки та оцінку результатів [2]. Альберт Бандура [23] наголошував на значущості механізмів самооцінки та самоєфективності у процесі саморегуляції. Самоєфективність визначає, наскільки особистість здатна контролювати свою поведінку та емоційні реакції у складних ситуаціях. Дослідження показують, що високий рівень

самоефективності сприяє більшій стійкості до стресу та ефективному досягненню цілей. Водночас недостатній рівень самоефективності може призводити до підвищеної тривожності, труднощів у прийнятті рішень та уникнення ситуацій, що вимагають самоконтролю [23]. Саморегуляція в межах цього підходу розглядається як динамічний процес, що змінюється залежно від рівня сформованості когнітивних навичок та попереднього досвіду особистості. Крім того, важливу роль відіграє соціальне середовище, яке може як підтримувати розвиток навичок саморегуляції, так і створювати перешкоди для їх формування [1].

У межах гуманістичного підходу саморегуляція розглядається як свідомий процес гармонізації внутрішніх потреб із зовнішніми вимогами середовища. Такий підхід акцентує увагу на прагненні особистості до розвитку, самореалізації та досягнення психологічної цілісності [8]. У цьому контексті саморегуляція передбачає інтеграцію особистісних цінностей у процес ухвалення рішень, подолання внутрішніх суперечностей, що, в свою чергу, сприяє формуванню автономії та суб'єктності особистості. Важливим аспектом є забезпечення узгодженості між внутрішнім образом «Я» та зовнішньою поведінкою, що є основою для становлення внутрішньої свободи, відповідальності й психологічної зрілості [12]. Саморегуляція у цьому підході розглядається не лише як інструмент контролю, а й як засіб реалізації індивідуального потенціалу особистості та досягнення її життєвої цілісності [11, 16].

З позицій нейропсихології саморегуляція пов'язана з діяльністю префронтальної кори головного мозку, яка відповідає за контроль імпульсів, прийняття рішень, когнітивну гнучкість та регуляцію емоційних реакцій [5]. Саме ця зона мозку забезпечує вищі виконавчі функції, які дозволяють особистості діяти цілеспрямовано, відповідно до соціальних норм та індивідуальних цілей. Дослідження підтверджують, що порушення у функціонуванні префронтальної кори можуть спричиняти труднощі в управлінні емоціями та поведінкою [6]. Це особливо помітно у підлітковому та юнацькому

віці, коли мозок ще перебуває на етапі функціонального дозрівання. У стресогенних умовах, таких як тривожність, перевтома чи нестача сну, активність цієї зони знижується, що ускладнює ефективну саморегуляцію. Здатність до гнучкого перемикавання уваги, придушення імпульсивних реакцій та стратегічного планування залежить від інтеграції нейрокогнітивних механізмів. Таким чином, нейропсихологічний підхід дозволяє глибше зрозуміти біологічні основи саморегуляції та важливість розвитку цих функцій у період навчання [1].

Емоційно-регуляторний підхід наголошує на важливості контролю емоційних станів, які безпосередньо впливають на поведінку, когнітивну діяльність та загальну адаптацію особистості до зовнішніх умов[6]. Такий підхід підкреслює, що саме емоційна врівноваженість є передумовою ефективної реалізації цілей, прийняття рішень та міжособистісної взаємодії. Згідно з дослідженнями Джеймса Гросса, ефективна емоційна регуляція становить фундамент загальної саморегуляції, оскільки впливає на рівень стресостійкості та здатність адаптуватися в умовах невизначеності чи тиску . У цьому контексті значущими є такі стратегії, як когнітивна переоцінка, управління увагою, усвідомлення емоцій та поведінкові механізми самоконтролю [27]. За даними досліджень українських авторів, студентська молодь із розвинутими емоційно-регуляторними навичками демонструє вищий рівень академічної успішності та краще справляється з навчальним стресом [9]. Крім того, емоційна регуляція тісно пов'язана з розвитком вольової сфери, що забезпечує довготривале підтримання навчальної мотивації. Таким чином, емоційно-регуляторний компонент слід розглядати як центральний у структурі саморегуляції особистості, особливо у контексті студентської адаптації до освітнього середовища [6].

Разом з тим важливо зважати на індивідуальні особливості формування саморегуляції, які зумовлені не лише психологічними передумовами, а й особливостями життєвого досвіду, рівнем усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, стилем мислення та цінностями особистості [11]. Студентський вік є сприяючим періодом для активізації цих процесів, оскільки поєднує когнітивну

зрілість, мотиваційне спонукання та потребу у самоактуалізації [8; 10]. Саме в цей період формується здатність до самостійного планування навчального процесу, вибору стратегій досягнення цілей та корегування поведінки на основі зворотнього зв'язку [2]. Важливим фактором у цьому контексті виступає здатність до рефлексії – як інструмент осмислення власних переживань, дій, результатів та майбутніх намірів. Рефлексивність не лише підсилює самосвідомість особистості, а й виступає механізмом інтеграції емоційних, когнітивних та поведінкових компонентів саморегуляції [3; 7].

Отже, у межах психологічної науки саморегуляція розглядається як динамічне, багатофакторне утворення, яке охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, тісно пов'язані з особистісними особливостями індивіда. Вона є необхідною умовою ефективного функціонування особистості в освітньому середовищі, сприяючи не лише академічному успіху, а й психологічній стійкості до впливу зовнішніх викликів. Саморегуляція забезпечує гармонізацію внутрішніх мотивів із зовнішніми вимогами, підтримує адаптацію до змін і створює підґрунтя для особистісного зростання. Розуміння її структури та функцій є важливою передумовою для подальшого дослідження чинників і механізмів цього феномену.

1.2. Психологічні механізми і чинники особистісної саморегуляції

Особистісна саморегуляція, на нашу думку, є надзвичайно багатограним явищем, яке вивчається в сучасній психології з урахуванням різних внутрішніх і зовнішніх чинників. У наукових джерелах вона розглядається як складна система, що поєднує механізми узгодження поведінки, емоцій, мислення та діяльності з особистісними цілями, цінностями та соціальними нормами [5]. Згідно з аналізом літератури, саморегуляція передбачає не тільки здатність до контролю за власними діями, а й вміння усвідомлено керувати психоемоційним станом, адаптувати поведінкові стратегії в умовах постійних змін [7]. Це особливо важливо в умовах навчання, коли потрібно швидко пристосовуватись до нового матеріалу чи змін у розкладі, залишаючись зібраною й ефективною.

Багато авторів акцентують увагу на тому, що ефективна саморегуляція базується на тісній взаємодії когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових та поведінкових складових, які утворюють єдину регуляторну систему особистості [7]. Наприклад, самоспостереження, самооцінка та здатність змінювати стратегії дій — це ті навички, які я й сама намагаюся розвивати під час навчального процесу. Вони дійсно допомагають не лише краще організовувати час, а й зберігати емоційний баланс у складних ситуаціях. Згідно з дослідженнями Schunk і Zimmerman [31], саме ці механізми забезпечують гнучкість мислення, емоційну стійкість і загальну ефективність у досягненні навчальних і професійних цілей.

На наш погляд, механізми саморегуляції, варто розглядати як внутрішні психічні процеси, що допомагають людині усвідомлювати власний стан, контролювати емоції та організовувати власну поведінку відповідно до обраних цілей. У літературних джерелах підкреслюється, що ці механізми пов'язані з інтеграцією когнітивних [3, 30] мотиваційних [2, 16] та емоційно-вольових компонентів [6, 9], які забезпечують адаптацію до змін у зовнішньому середовищі та сприяють досягненню результатів у навчанні. З власного досвіду навчання можу зазначити, що здатність планувати свій час, утримувати увагу, справлятися з хвилюванням перед іспитом або мотивувати себе в періоди втоми — усе це прояви дії цих механізмів. У наукових роботах також зазначається, що механізми саморегуляції виступають важливим інструментом у формуванні стресостійкості, особливо в умовах навчального перевантаження чи складних життєвих обставин [15].

До ключових механізмів саморегуляції науковці відносять: емоційну регуляцію, вольову саморегуляцію, когнітивне планування та прогнозування, мотиваційне самопідкріплення, контроль за виконанням, рефлексивну оцінку результатів, рівень домагань, копінг стратегії тощо.

В процесі аналізу наукової літератури було з'ясовано, що питання психологічних механізмів саморегуляції навчальної діяльності викликає великий інтерес сучасних українських науковців. Зокрема, Балашов Е.М. [4] досліджує

метакогнітивну усвідомленість як ключовий механізм внутрішнього самоконтролю та регуляції пізнавальних процесів студентів, що безпосередньо впливає на ефективність засвоєння навчального матеріалу та розвиток самостійності у навчанні. Дослідник підкреслює, що здатність до рефлексії та усвідомлення власних когнітивних стратегій сприяє більшій гнучкості мислення та адаптивності в умовах освітнього процесу [4].

Тесленко М.М. та Юдіна Н.О. [15] акцентують увагу на усвідомленій саморегуляції, виокремлюючи механізми визначення цілей, планування й самоконтролю як необхідні складові продуктивної навчальної діяльності, що гарантують досягнення поставлених освітніх цілей. Також автори наголошують на важливості активного управління навчальною діяльністю, що передбачає систематичний аналіз власних досягнень і корегування поведінкових стратегій у разі необхідності. Вони підкреслюють, що здатність до самостійного встановлення цілей і розробки оптимальних шляхів їх досягнення сприяє розвитку самостійності та відповідальності у студентів. Більше того, ефективна саморегуляція дозволяє уникнути надмірного когнітивного перевантаження, забезпечуючи раціональний розподіл ресурсів і підтримуючи високий рівень мотивації до навчання [12,14].

Продовжуючи аналіз механізмів саморегуляції, слід окремо зупинитися на феномені вольової саморегуляції як особливому прояві внутрішньої організації поведінки. У контексті навчальної діяльності вольова саморегуляція допомагає студенту залишатися цілеспрямованим, навіть коли зовнішня мотивація знижується або виникають труднощі з концентрацією. Згідно з результатами сучасних досліджень, вольова регуляція тісно пов'язана з рівнем автономії, що проявляється у вмінні діяти свідомо й наполегливо, орієнтуючись на особисті цінності та навчальні цілі. Навіть при однаковому рівні знань, саме вольовий компонент часто визначає, наскільки ефективно студент зможе подолати прокрастинацію, мобілізувати сили в умовах стресу або завершити складне завдання [13].

Гільман А. Ю. розглядає емоційно-вольову регуляцію головним механізмом, що гарантує підтримку психічної рівноваги, допомагає людині пристосовуватися до стресу й збільшує стійкість до зовнішніх факторів. Науковиця наголошує, що цей процес відіграє значну роль у формуванні саногенного мислення, яке передбачає конструктивне сприйняття труднощів та застосування адаптивних стратегій подолання психологічного дискомфорту [6]. Емоційно-вольова регуляція особливо важлива під час навчального процесу, адже сприяє збереженню когнітивних здібностей, підтримці мотивації та успішному досягненню освітніх цілей.

Натомість М. В. Гриньова та М. М. Кононова [7] розглядають механізми саморегуляції не тільки у межах навчальної діяльності, а й у контексті професійного розвитку, наголошуючи на взаємозв'язку саморегуляції та соціального оточення. Дослідниці підкреслюють, що саме соціально-комунікативні обставини, зокрема підтримка викладачів і взаємодія з однолітками, сприяють розвитку відповідальних регулятивних стратегій та сприяють усвідомленню особистісної ролі у професійному самоздійсненні. Разом з тим вони відзначають, що ефективність саморегуляції значною мірою залежить від рівня розвитку рефлексивних навичок, що формуються у процесі взаємодії з іншими людьми та виконання професійних активностей [7].

Окремо слід відзначити роботу Т. Ковалькової, котра розглядає розвиток емоційної та вольової регуляції як один із провідних чинників формування відповідального ставлення до навчання. Дослідниця підкреслює, що здатність керувати емоціями та проявляти вольові зусилля в ситуаціях навчального навантаження є необхідною умовою для підтримання внутрішньої мотивації. На її думку, такі вміння дозволяють студентам ефективно справлятися з труднощами, що виникають у процесі засвоєння нового матеріалу, і зберігати стабільність психоемоційного стану [9].

У дослідженні К. Фоменка та О. Кузнецова розглядаються мотиваційні чинники академічної саморегуляції, серед яких важливу роль відіграють внутрішня мотивація, цілеспрямованість і прагнення до самореалізації [17].

Автори підкреслюють, що саме ці аспекти визначають здатність студента до самостійного вибору та тривалого підтримання навчальної активності. Мотивація у цьому контексті виступає рушійною силою, що активує інші регулятивні механізми та забезпечує узгодженість поведінки.

Водночас М. Й. Варій звертає увагу на значення когнітивно-поведінкових механізмів у процесі саморегуляції підкреслюючи важливість передбачення наслідків власних дій та їхньої корекції відповідно до змін середовища[5]. Таким чином, саморегуляція ґрунтується на взаємодії внутрішніх ресурсів особистості (емоційних, вольових, когнітивних) та контекстуальних чинників, що сприяють їхньому розвитку.

Серед зарубіжних науковців, які досліджували психологічні механізми саморегуляції, варто виокремити А. Бандура [23], Дж. Гросс [27], М. Поснер і М. Ротбарт [29], Б. Циммерман і Д. Шунк [31], Ч. Алачеу [24], Е. Девісон і Р. Хойл [25], а також Ф. Масакі [28] та інші.

А. Бандура розробив соціально-когнітивну теорію саморегуляції, в якій підкреслив роль антиципації, самоспостереження та самооцінки у внутрішньому керуванні поведінкою. Він вважав, що людина здатна цілеспрямовано регулювати свої дії через механізми особистісної ефективності та внутрішнього підкріплення [23]. Психологи Дж. Гросс [27], і Е. Девісон і Р. Хойл [25] зосередилися на емоційних аспектах саморегуляції. Зокрема, Дж. Гросс запропонував модель емоційної регуляції, що включає когнітивну переоцінку та пригнічення емоцій, як основні механізми управління афективними станами [27]. Девісон і Хойл розглядали саморегуляцію в соціально-психологічному контексті, акцентуючи увагу на динаміці взаємозв'язків між особистістю, соціальним середовищем і поведінковими проявами [25].

Вагомим є внесок нейропсихологів М. Поснера і М. Ротбарт, які довели, що основою саморегуляції є функціонування систем виконавчої уваги, зокрема активність префронтальних структур головного мозку. У своїй моделі вони виокремили компоненти уваги, які забезпечують гнучке управління поведінкою, емоційною реактивністю та адаптацією до змін середовища. Особливу увагу

дослідники приділяють віковим аспектам формування саморегуляції, вказуючи на її поступовий розвиток у процесі дозрівання нервової системи у дітей та підлітків [29].

Б. Циммерман і Д. Шунк розглядали саморегуляцію як послідовність етапів у навчальній діяльності: постановка цілей, самоспостереження, контроль і рефлексія. Вони виокремили три типи механізмів: когнітивні, мотиваційні та поведінкові, які взаємодіють між собою протягом навчального процесу [31].

Ч. Алачеу досліджував вплив соціальних і культурних чинників на розвиток саморегуляції, підкреслюючи важливість інтерналізації соціальних норм і моделей поведінки. Учений вказує, що процес саморегуляції не є виключно внутрішнім, а формується у взаємодії із соціальним середовищем, де провідну роль відіграють навчальні та комунікативні практики. Такий підхід дозволяє розглядати саморегуляцію як результат соціального навчання та активної участі особистості в культурному контексті [24].

Ф. Масакі систематизував соціокультурні підходи до вивчення саморегуляції, вказуючи на її формування як результат постійної взаємодії між індивідом і соціальним середовищем. Учений акцентує увагу на тому, що саморегуляція не є виключно внутрішнім процесом, а формується у діалозі з культурними нормами, соціальними практиками та значущими іншими. Особливу роль він відводить мові, символічним засобам і взаємному навчанню, які забезпечують інтеріоризацію зовнішніх регуляторів у внутрішню психічну діяльність [28].

Щодо психологічних чинників особистісної саморегуляції вони охоплюють низку взаємопов'язаних характеристик, що визначають гнучкість і цілісність внутрішніх процесів регуляції поведінки. Вони забезпечують узгодження внутрішніх намірів, емоцій і мислення з вимогами зовнішнього середовища, дозволяючи особистості ефективно діяти навіть в умовах стресу або невизначеності. Ці чинники формують індивідуальний стиль саморегуляції, який проявляється в здатності планувати, контролювати та коригувати власні дії

відповідно до ситуації. Завдяки їх функціонуванню забезпечується цілісність між особистісними цілями та реаліями соціальної взаємодії.

До основних чинників саморегуляції належать мотиваційні чинники, які забезпечують спрямованість поведінки, актуалізацію цілей та стійкість до перешкод. Вони зумовлюють ініціативність особистості, її готовність долати труднощі та зосереджено просуватися до бажаного результату. Мотивація, зокрема внутрішня, активізує процеси самоконтролю та самокорекції. У студентів вона виявляється через здатність планувати власну діяльність, контролювати її хід і коригувати у разі необхідності. Високий рівень навчальної мотивації, як свідчать емпіричні дані, безпосередньо пов'язаний із розвитком ефективної саморегуляції [2].

Емоційно-вольові чинники відіграють ключову роль у здатності особистості контролювати афективні стани, долати фрустрацію та зберігати стабільність у напружених ситуаціях. Саме вольові якості, зокрема наполегливість, витримка та цілеспрямованість, забезпечують стійкість до зовнішніх впливів і здатність діяти відповідно до внутрішніх намірів. Розвинена самодисципліна підтримує довготривалу мотивацію та знижує ризик емоційного виснаження. Важливу роль відіграє також здатність особистості до емоційного самоконтролю, що сприяє збереженню психологічної рівноваги. За наявності високого рівня емоційної врівноваженості знижується ймовірність прийняття необдуманих рішень [6].

Когнітивні чинники охоплюють здатність до планування, прогнозування, контролю, а також метакогнітивну рефлексію щодо власних дій. Вони забезпечують усвідомлене регулювання поведінки на основі логічного аналізу та мисленнєвих операцій. Саме через когнітивні процеси особистість здатна адаптуватися до нових умов, своєчасно змінювати стратегії й оцінювати ефективність власних рішень. Метакогнітивна обізнаність сприяє розвитку самоконтролю, дозволяючи враховувати попередній досвід і помилки [3]. Стосовно особистісних цінностей та свідомості, то саме ці психологічні явища визначають напрям саморегуляції та створюють її морально-світоглядну базу.

Внутрішні переконання формують стійку мотиваційну основу, що підтримує саморегулятивну поведінку навіть за важких обставин. Усвідомлення власної відповідальності сприяє прийняттю рішень, що відповідають глибинним особистісним цілісності. Такі чинники зумовлюють високий рівень автономності, рефлексивності та внутрішньої послідовності. У цьому розумінні саморегуляція постає як цілісний прояв особистісної зрілості [22].

Чинники стресостійкості та адаптивності формують здатність особистості зберігати ефективність функціонування в умовах змін, невизначеності чи психоемоційного навантаження. Вони забезпечують внутрішню рівновагу та дозволяють зберігати працездатність навіть за високого рівня напруги.

Адаптивні механізми допомагають оперативно перебудовувати поведінкові стратегії відповідно до нових обставин. Дослідження показують, що стресостійкість тісно пов'язана з регуляцією емоційних реакцій і швидкістю відновлення самоконтролю після дії стресорів [1]. Рефлексивність як психологічний чинник саморегуляції пов'язана зі здатністю аналізувати власний досвід, емоції та дії, формувати усвідомлені висновки та здійснювати самокорекцію. Вона дозволяє особистості критично осмислювати свою поведінку, коригувати її відповідно до нових умов і попереднього досвіду. Завдяки рефлексії забезпечується глибше розуміння власних мотивів і результатів дій. Це сприяє формуванню стратегії розвитку й підвищує здатність до адаптації в складних життєвих ситуаціях [20].

Таким чином, психологічні механізми і чинники особистісної саморегуляції формують цілісну систему внутрішніх процесів, що забезпечують ефективне управління поведінкою, емоціями та пізнавальною діяльністю. Їхня взаємодія дозволяє особистості адаптуватися до змін, досягати цілей та зберігати психологічну стабільність у різних життєвих ситуаціях. Усвідомлення та розвиток цих чинників є важливим кроком на шляху до саморозвитку й особистісної зрілості.

1.3. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів

Період навчання у закладі вищої освіти є важливим для формування самостійної, зрілої особистості, здатної ефективно управляти своєю діяльністю в умовах високих пізнавальних, комунікативних і соціальних вимог. Саме у студентські роки індивід стикається з потребою приймати самостійні рішення, долати труднощі та відповідати за результати власного навчання. У цьому контексті особливої значущості набуває здатність до саморегуляції, яка виступає запорукою успішної освітньої діяльності. Саморегуляція навчальної діяльності студентів передбачає цілісний процес управління власними навчальними діями, що охоплює постановку цілей, планування, моніторинг, контроль і оцінювання результатів, а також коригування дій задля досягнення бажаного результату [29]. Цей процес охоплює як усвідомлену активність, так і здатність до рефлексії стосовно власних дій, що дає змогу адаптуватися до змін навчального середовища.

На відміну від молодших школярів чи учнів старших класів, студенти мають вищий рівень автономності у прийнятті рішень щодо організації власного навчального процесу. Це зумовлює як позитивні перспективи для розвитку навичок саморегуляції, так і потенційні труднощі у разі недостатньої сформованості вольової сфери. Зокрема, студенти, які не володіють стійкою мотивацією до навчання або не мають ефективних стратегій опрацювання матеріалу, можуть стикатися з труднощами у підтриманні навчального ритму [2]. Відсутність чіткої структури завдань і надмірна свобода іноді призводять до зниження відповідальності за результати власної діяльності. Водночас саме цей період життя надає унікальну можливість для формування внутрішньої дисципліни, самостійності та самосвідомості. Особливості саморегуляції в студентському віці полягають у поєднанні когнітивних, емоційних і мотиваційно-вольових компонентів, які виступають основою ефективного управління навчальною діяльністю [6].

Ключовим чинником, що визначає ефективність саморегуляції студентів, виступає рівень сформованості навчальної мотивації. Саме мотиваційні орієнтири обумовлюють силу і стабільність навчальної діяльності, впливаючи на цілеспрямованість, наполегливість та витривалість у досягненні освітніх цілей. Внутрішня мотивація, яка базується на пізнавальному інтересі, прагненні до самореалізації та розвитку, вважається більш тривалою та результативною в контексті саморегуляції. Дослідження підтверджують, що високий рівень внутрішньої мотивації корелює з високим рівнем самостійності, здатністю до самоконтролю та відповідального ставлення до навчання. Натомість домінування зовнішньої мотивації, зокрема орієнтації на оцінку або схвалення з боку оточення, часто супроводжується зниженням рівня автономності та нестійкістю регуляторних процесів [16].

Саморегуляція тісно пов'язана з емоційно-вольовою сферою студентів. Зокрема, дослідження підкреслюють роль емоційної саморегуляції в подоланні фрустрацій, що виникають у навчальному процесі [6]. Вольова самодисципліна, у свою чергу, відіграє важливу роль як засіб утримання уваги, контролю імпульсів і завершення завдань [9]. В умовах підвищених академічних навантажень саме вольова регуляція дозволяє студентам ефективно управляти навчальним темпом і внутрішніми ресурсами. Відповідальність, самостійність і внутрішня організованість виступають ключовими характеристиками, що визначають здатність мобілізувати власні зусилля у складних або стресових ситуаціях [1].

Окрему увагу привертають індивідуально-типологічні особливості студентів, зокрема схильність до самоактуалізації, рівень рефлексії та метакогнітивна обізнаність. Згідно з дослідженнями, студенти з високою метакогнітивною усвідомленістю краще організовують власну навчальну діяльність, демонструючи вміння планувати, коригувати стратегії та аналізувати результати [2]. Вони легше адаптуються до змін, проявляють гнучкість мислення та здатні реалістично оцінювати свої ресурси й обмеження. Водночас розвинена

рефлексивність дає змогу студентам глибше усвідомлювати причини труднощів та знаходити конструктивні шляхи їх подолання [3].

Суттєве значення має також соціальне середовище студента. Саморегуляція в освітньому контексті не може розглядатись виключно як індивідуальна якість, оскільки вона формується під впливом міжособистісних стосунків, нормативних очікувань та культурних установок, які оточують студента в навчальному середовищі. На її формування впливають як позитивні взаємодії з викладачами й однолітками, так і загальна атмосфера довіри та підтримки у закладі освіти. Очікування викладачів можуть виступати як мотивуючим фактором, так і джерелом напруги, залежно від особистісних особливостей студента та стилю педагогічної взаємодії. Одночасно, підтримка з боку однокурсників сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню впевненості у власних силах. Дослідження засвідчують, що в умовах сприятливого мікросоціального клімату студенти частіше демонструють ініціативність у навчанні та здатність до ефективного планування своїх дій [24]. Саме тому актуальним є створення освітнього простору, який підтримує автономію особистості, заохочує до рефлексії та самостійного прийняття рішень. Особливої уваги потребує розвиток навичок тайм-менеджменту як інструменту ефективного розподілу ресурсів та подолання навчальних перевантажень. Не менш важливим є формування емоційної грамотності, яка дозволяє студентам усвідомлювати, регулювати та виражати власні емоційні стани. У такому середовищі саморегуляція не лише активується, а й переходить на якісно новий рівень особистісного розвитку [1].

У студентському віці значущим є також вплив цифрових технологій на процес саморегуляції. З одного боку, цифрове освітнє середовище відкриває широкі можливості для самостійного навчання, гнучкого планування часу та доступу до інформації у зручний момент. Воно сприяє розвитку відповідальності за власне навчання та формуванню навичок самоконтролю [30]. З іншого боку, цифрова взаємодія супроводжується низкою викликів: надмірна кількість інформації, повідомлень і сповіщень може відволікати увагу, спричиняти втому

та знижувати продуктивність. Особливої актуальності набуває явище цифрової прокрастинації, коли студент свідомо відкладає виконання завдань, перемикаючись на соціальні мережі чи розважальний контент [16]. У результаті може виникнути порушення внутрішнього ритму навчальної діяльності, зниження концентрації та ослаблення контролю за часом. Крім того, тривале перебування у віртуальному середовищі може ускладнювати саморефлексію та емоційне самопізнання. У таких умовах виникає потреба в розвитку цифрової грамотності як складової саморегуляції, що включає вміння усвідомлено взаємодіяти з технологіями та регулювати їх вплив на власну діяльність [28]. Таким чином, цифрове середовище виступає одночасно ресурсом і викликом для розвитку навчальної саморегуляції.

Деякі дослідження доводять, що студенти, які здобувають освіту в умовах високої невизначеності, зокрема в періоди пандемії або воєнного стану, демонструють вищий рівень адаптивності [1]. Така адаптивність часто виявляється у здатності швидко змінювати навчальні стратегії, гнучко реагувати на зміну умов і зберігати мотивацію до навчання попри зовнішні труднощі. Водночас зазначені обставини створюють підвищене емоційне навантаження, яке може впливати на загальне психоемоційне благополуччя студента. У таких умовах особливо актуальним є формування стратегій самопідтримки, що базуються на усвідомленому управлінні емоційними станами, розвитку стресостійкості та підтримці внутрішнього балансу [5]. Розуміння цього дозволяє більш цілеспрямовано організовувати психолого-педагогічний супровід студентської молоді з урахуванням сучасних викликів.

Окрім того, вагому роль у формуванні саморегуляції відіграють когнітивні стилі навчання та стратегії подолання труднощів. Зокрема, студенти, які надають перевагу глибокому розумінню навчального матеріалу, краще формулюють цілі, ефективніше планують свою діяльність та здатні критично оцінювати її результати [25]. На відміну від них, ті, хто орієнтований переважно на репродуктивне заучування, частіше демонструють залежність від зовнішнього контролю та мають складнощі з побудовою самостійного навчального процесу

[14]. У таких студентів менш розвинені навички самостереження й самокорекції, що ускладнює процес адаптації до змін у навчальному середовищі. Сучасні дослідження свідчать про те, що значна частина здобувачів вищої освіти потребує спеціального навчання навичкам саморегуляції, особливо в умовах стресових впливів і підвищеного академічного навантаження. У зв'язку з цим виникає потреба в інтеграції до освітніх програм тренінгів, курсів, воркшопів, спрямованих на розвиток саморефлексії, тайм-менеджменту та емоційної компетентності [18].

Таким чином, саморегуляція навчальної діяльності студентів — це не лише індивідуальна здатність, а складний психологічний процес, що вимагає постійної підтримки, розвитку й адаптації до змін. Її ефективність зумовлюється широким спектром чинників: особистісними особливостями, мотиваційною сферою, когнітивними навичками, соціальним контекстом і зовнішніми обставинами навчання.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз психологічних особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів, що сприяло кращому розумінню складної структури цього феномену. Проаналізовані джерела вказують, що саморегуляція виступає як інтегративна характеристика особистості, яка охоплює когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та поведінкові складові. Саме взаємозв'язок цих компонентів забезпечує здатність студентів свідомо контролювати власну навчальну активність, ефективно адаптуватися до змін і досягати поставлених освітніх завдань.

Аналіз сучасних підходів до вивчення саморегуляції демонструє, що її розуміння залежить від конкретної наукової парадигми. Так, у межах когнітивно-поведінкового підходу акцент робиться на свідомому контролі навчальної діяльності за допомогою навичок планування, прогнозування та контролю. Натомість, гуманістичний підхід зосереджується на ролі внутрішніх цінностей, прагнення до самоактуалізації та особистісного зростання як ключових чинників

саморегуляції. Нейропсихологічний напрям звертає увагу на біологічні основи цих процесів, зокрема на взаємозв'язок між регуляцією поведінки та функціонуванням префронтальної кори головного мозку. Отже, ефективне формування саморегуляції можливе лише за умови комплексного підходу, що охоплює когнітивні, мотиваційні, емоційні та вольові аспекти особистості.

В ході дослідження було зосереджено увагу на факторах, що визначають результативність саморегуляції студентів. Встановлено, що важливу роль у цьому процесі відіграють індивідуально-психологічні особливості, зокрема рівень мотивації, емоційна стабільність, здатність до рефлексії, когнітивні здібності та адаптивність. Саме ці характеристики забезпечують студенту можливість контролювати власну діяльність навіть за складних обставин, успішно вирішувати проблемні ситуації та зберігати навчальну мотивацію. Варто підкреслити, що на якість саморегуляції суттєво впливає сформованість метакогнітивних умінь, зокрема навичок самооцінки та стратегічного планування. Водночас було проаналізовано значення соціального оточення у розвитку саморегулятивних механізмів студентів. На основі проаналізованих джерел можна зробити висновок, що конструктивна взаємодія з викладачами, підтримка з боку однолітків і загальна освітня атмосфера суттєво сприяють формуванню самостійності та відповідального ставлення до навчання. Позитивний соціально-психологічний клімат виступає чинником, що активізує мотивацію та створює передумови для ефективного самоуправління. У цьому контексті важливо зазначити, що інтерактивні освітні підходи, тренінги з розвитку тайм-менеджменту та емоційної компетентності є дієвими засобами удосконалення навчального процесу.

Теоретичний аналіз дозволив розкрити психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів у широкому науковому контексті. Дослідження підтвердило, що саморегуляція є складним явищем, ефективність якого зумовлена взаємодією особистісних характеристик і впливом освітнього середовища. Подальше емпіричне вивчення цієї теми дасть змогу точніше виявити зв'язки між психологічними чинниками та результативністю навчання,

що створює підґрунтя для розробки практичних рекомендацій і програм розвитку навичок саморегуляції з метою підвищення ефективності освітнього процесу.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Опис методології дослідження

У межах даного дослідження основна увага зосереджена на вивченні вольової саморегуляції у навчальній діяльності студентів.

Для з'ясування гіпотези про те, що рівень саморегуляції навчальної діяльності студентів залежить від психологічних характеристик, таких як мотивація, емоційна стійкість, стресостійкості та адаптивність. Студенти з високим рівнем цих характеристик демонструють більш ефективну саморегуляцію, яка сприяє їхній академічній успішності та адаптації до освітнього процесу. Водночас рівень саморегуляції варіюється залежно від курсу навчання та досвіду, набутого студентами в освітньому процесі. Тому було проведено дослідження в якому взяло участь 80 студентів 1 - 4 курсів з різних спеціальностей на базі Національного університету "Острозька академія". Вік респондента 17-30 років. Тестування учасників дослідження проводилося у дистанційному форматі з використанням онлайн-платформи Google Forms. Кожен респондент отримував індивідуальне посилання на анкету, що дозволяло забезпечити конфіденційність результатів та мінімізувати вплив зовнішніх факторів під час заповнення. Крім того, електронна форма опитування сприяла дотриманню принципу добровільності участі та забезпечила високий рівень охоплення студентської аудиторії з різних курсів.

Для досягнення даної мети було використано 4 методики:

1. «Опитувальник академічної саморегуляції особистості (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М.І. Томчук, М. Яцюк)»[21],
2. «Діагностика емоційного інтелекту (Н.Холл)»[21],
3. «Самооцінка психологічної адаптивності»[11],
4. «Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс)»[10].

‘Опитувальник академічної саморегуляції особистості, розроблений Р.М. Райаном і Д.Р. Коннеллом (адаптований українськими дослідниками М.І. Томчук

і М. Яцюком у 2009 році) [Додаток А], є діагностичним інструментом, що дозволяє оцінити рівень академічної саморегуляції студентів та учнів старших класів. Його мета полягає у виявленні особливостей мотиваційної сфери особистості в контексті навчальної діяльності, зокрема виявленні переважаючого типу регуляції навчальної поведінки.

Опитувальник складається з 32 запитань, розділених на чотири тематичні блоки, що охоплюють ключові аспекти академічної активності: самостійна робота, участь в аудиторній діяльності, реагування на складні запитання викладача та прагнення до навчального успіху. Кожне запитання оцінюється за 4-бальною шкалою важливості: 4 бали – дуже важливо, 3 бали – важливо, 2 бали – не дуже важливо, 1 бал – не важливо.

Шкали опитувальника відображають чотири типи мотиваційного регулювання:

Зовнішнє регулювання ґрунтується на впливі зовнішніх чинників, таких як вказівки, заохочення або санкції. Поведінка суб'єкта в такому випадку не є автономною, а скоріше визначається очікуваннями та вимогами середовища. Така форма мотивації характеризується низьким рівнем внутрішньої особистісної зацікавленості.

Інтроектоване регулювання базується на засвоєних соціальних нормах, які були інтерналізовані без критичної рефлексії. Особа діє згідно з цими нормами, аби уникнути почуття провини або зберегти самоповагу. Хоча така регуляція частково внутрішня, вона ще не є повністю автономною.

Ідентифіковане регулювання відображає свідоме прийняття цілей діяльності як особистісно значущих. Індивід розуміє цінність і зміст навчання та діє на основі власних переконань. Це свідчить про зростання внутрішньої мотивації та посилення автономії.

Власне спонукання характеризує найвищий рівень саморегуляції, коли діяльність здійснюється на основі внутрішнього інтересу й задоволення. У такому випадку мотивація є цілковито автономною та не залежить від зовнішніх чинників. Така форма регуляції сприяє глибшому залученню до навчального процесу та підвищенню його ефективності.

Відносний індекс автономії який інтегрує отримані результати й дозволяє зробити узагальнений висновок щодо рівня сформованості довільної саморегуляції навчальної діяльності особистості. Формула обрахунку ВіА дозволяє виокремити домінування автономних або контрольованих форм мотивації, що є суттєвим для подальшого аналізу особистісного розвитку студента [21].

Методика діагностики емоційного інтелекту, розроблена Н. Холлом та адаптована О.М. Амплєєвим (2019) [Додаток Б], є ефективним інструментом для вивчення здатності особистості розпізнавати, розуміти й керувати емоційною сферою. Основна мета опитувальника полягає у виявленні рівня сформованості емоційного інтелекту, зокрема здатності особистості інтегрувати емоції у процес прийняття рішень, встановлення міжособистісних зв'язків та регуляції власного емоційного стану.

Тестовий інструментарій містить 30 тверджень, до кожного з яких респондент обирає ступінь згоди за шестибальною шкалою: від -3 (повністю не згоден) до +3 (повністю згоден). Оцінювання здійснюється за п'ятьма шкалами, що відображають ключові компоненти емоційного інтелекту:

Емоційна обізнаність — включає усвідомлення власних емоцій та їх впливу на поведінку. Ця шкала відображає здатність особистості аналізувати власні почуття, а також використовувати емоції як джерело самопізнання.

Управління своїми емоціями — характеризує рівень самоконтролю, вміння стабілізувати свій емоційний стан та подолати емоційне напруження. Високі показники свідчать про здатність особистості зберігати психологічну рівновагу у стресових ситуаціях.

Самотивація — оцінює здатність до емоційного самозапуску, активізації внутрішніх ресурсів, продуктивного функціонування у складних умовах. Ця шкала також пов'язана з цілеспрямованістю та вольовими компонентами особистості.

Емпатія — відображає чутливість до емоційних станів інших, готовність до емоційного співпереживання та підтримки. Показники за цією шкалою дозволяють оцінити рівень емоційної відкритості у міжособистісному спілкуванні.

Розпізнавання емоцій інших людей — вимірює здатність впливати на емоційний стан інших, налагоджувати емоційно забарвлену комунікацію,

створювати атмосферу довіри. Цей компонент є важливим для ефективної соціальної взаємодії.

Результати можуть бути подані як окремо за кожною шкалою (парціальні показники), так і у вигляді інтегративного рівня емоційного інтелекту. Згідно з інструкцією, високий рівень кожної окремої шкали визначається при сумі балів від 14 і вище, середній — 8–13 балів, низький — 7 і менше. Загальний інтегративний показник емоційного інтелекту інтерпретується як високий при сумі 70 і більше, середній — від 40 до 69 балів, низький — при значенні менше 39 [21].

Опитувальник «Самооцінка психологічної адаптивності» [Додаток В] призначений для вивчення рівня особистісної адаптивності та психологічної гнучкості, що є важливими складовими саморегуляції навчальної діяльності студентів. Метою методики є виявлення індивідуальних особливостей реагування на нові ситуації, зміну середовища та інтенсивність включення в навчальну або професійну активність. Тест містить 15 тверджень, розділених на дві групи (А і Б), які оцінюють схильність особистості до швидкої адаптації (група А) або, навпаки, до ригідності та повільного пристосування (група Б).

Шкала оцінювання базується на різниці між кількістю позитивних відповідей у групах: від результату групи А віднімається результат групи Б. Отримана сума визначає рівень соціально-психологічної адаптивності: від 8 до 10 балів – високий рівень, 6–7 – вище середнього, 5 – середній, 3–4 – нижче середнього, 2–3 – низький. Така система дозволяє не лише кількісно визначити рівень адаптивності, а й якісно оцінити потенціал студента до ефективної саморегуляції у змінних навчальних умовах [11].

Методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс) [Додаток Г] використовується з метою виявлення рівня вираженості мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху. Це дозволяє оцінити, наскільки суб'єкт прагне досягнення результату, подолання труднощів та реалізації особистісного потенціалу. Опитувальник складається з 41 твердження, кожне з яких передбачає вибір однієї з двох відповідей — “так” або “ні”. Методика є моношкальною та дозволяє визначити рівень мотивації до успіху за кількісною шкалою. За результатами підрахунку балів, мотивація респондента класифікується

як низька (1–10 балів), середня (11–16 балів), помірно висока (17–20 балів) або занадто висока (21 бал і більше). Така градація дає змогу співвіднести результати з особливостями саморегуляції у навчальній діяльності — зокрема, рівнем ініціативності, здатністю до подолання труднощів, ставленням до ризику та рівнем самодисципліни. У контексті навчальної діяльності студентів, отримані показники можуть слугувати індикатором внутрішньої мотивації до досягнення академічного успіху та ефективної саморегуляції [10].

Збір та обробка емпіричних даних здійснювалися з використанням програмного забезпечення Microsoft Excel та SPSS Statistics 21.0, що забезпечило точність і надійність статистичного аналізу. Завдяки застосуванню цих інструментів стало можливим систематизувати отриману інформацію, провести обчислення ключових показників та здійснити порівняльний аналіз результатів. Усі емпіричні дані були представлені у наочній формі — за допомогою таблиць і діаграм, що сприяє кращому розумінню динаміки та особливостей досліджуваних явищ.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

На першому етапі дослідження було здійснено аналіз нормальності розподілу емпіричних даних, отриманих за результатами опитування студентів першого та четвертого курсів. Для цього було використано чотири психодіагностичні методики: «Опитувальник академічної саморегуляції особистості» (автори Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М. Яцюк), методика «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), опитувальник «Самооцінка психологічної адаптивності», а також методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс). Аналіз нормального розподілу проводився окремо для кожної шкали зазначених опитувальників. З метою порівняльного вивчення характеристик обох груп досліджуваних, частотний аналіз здійснювався окремо для студентів першого курсу та окремо для студентів четвертого курсу. Такий підхід дозволив виявити специфіку розподілу показників у межах кожної досліджуваної групи та забезпечити коректність подальших статистичних результатів.

Для перевірки припущення про відповідність розподілу даних нормальному розподілу у вибірці студентів 1 курсу ($n = 40$) було застосовано одно вибірковий

критерій Колмогорова–Смирнова. Аналіз проводився окремо для кожної шкали, зокрема: загальної саморегуляції, її складових (інформаційної, ідеаторної, вольової), показників емоційного інтелекту (емоційної обізнаності, управління емоціями, емпатії тощо), адаптивності та мотивації до успіху. (див. Табл.1, 2),

Таблиця 1

Аналіз нормального розподілу Колмогорова–Смирнова для 1 курсу

(за опитувальниками: «Опитувальник академічної саморегуляції особистості» (автори Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М. Яцюк), методика «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), опитувальник «Самооцінка психологічної адаптивності», а також методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т.Елерс)

Шкали	N	Std. deviation	Z Колм.- Смирнова	p-рівень	Висновки
ЗР	40	4,43	0,73	0,66	Розподіл нормальний
ІнР	40	5,26	0,64	0,81	Розподіл нормальний
ІдР	40	2,32	0,89	0,40	Розподіл нормальний
ВС	40	2,86	1,03	0,24	Розподіл нормальний
Віа	40	13,34	0,70	0,70	Розподіл нормальний
Ем.об.	40	3,97	1,14	0,15	Розподіл нормальний
Упр.св.емоц	40	5,95	1,08	0,19	Розподіл нормальний
Самомотивація	40	4,64	0,56	0,91	Розподіл нормальний
Емпатія	40	4,37	1,08	0,19	Розподіл нормальний
Роз. ем. інш. люд.	40	4,84	0,57	0,90	Розподіл нормальний
Інтегр. рів. ем. інт.	40	14,39	0,69	0,72	Розподіл нормальний
Адаптивність	40	3,61	0,76	0,62	Розподіл нормальний
Мотив. до упр.	40	4,41	0,64	0,81	Розподіл нормальний

Значення стандартного відхилення вказують на достатньо помірний розкид даних у межах окремих шкал, без виявлення критичних відхилень чи аномальних коливань. Значення статистики Z Колмогорова–Смирнова для всіх досліджуваних шкал перебували в межах від 0,57 до 1,14, що відповідає прийнятному рівню варіації для нормального розподілу. Аналіз отриманих результатів свідчить, що значення p-рівня для всіх досліджуваних шкал перевищує пороговий рівень значущості 0,05, що вказує на відсутність

статистично значущих відхилень від нормального розподілу. Таким чином, усі змінні, за якими здійснювалося вимірювання, демонструють відповідність нормальному розподілу. Це дає підстави для використання параметричних методів аналізу в подальшій обробці даних.

Таблиця 2

Аналіз нормального розподілу Колгomorphic-Смирнова для 4 курсу

(за опитувальниками: «Опитувальник академічної саморегуляції особистості» (автори Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М. Яцюк), методика «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), опитувальник «Самооцінка психологічної адаптивності», а також методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т.Елерс)

Шкали	N	Std. deviation	Z Колм.-Смирнова	p-рівень	Висновки
ЗР	40	5,11	0,51	0,96	Розподіл нормальний
ІнР	40	6,11	0,80	0,55	Розподіл нормальний
ІдР	40	3,67	0,85	0,47	Розподіл нормальний
ВС	40	4,34	0,84	0,481	Розподіл нормальний
Віа	40	11,28	0,79	0,56	Розподіл нормальний
Емоційна об.	40	4,56	1,04	0,23	Розподіл нормальний
Упр.св.емоц	40	5,53	0,95	0,33	Розподіл нормальний
Самомотивація	40	4,89	0,78	0,58	Розподіл нормальний
Емпатія	40	5,03	0,77	0,60	Розподіл нормальний
Роз. ем. інш. люд.	40	5,68	0,86	0,45	Розподіл нормальний
Інтегр. рів. ем. інт.	40	20,55	0,52	0,95	Розподіл нормальний
Адаптивність	40	3,04	0,84	0,48	Розподіл нормальний
Мотив. до упр.	40	4,37	0,45	0,98	Розподіл нормальний

Результати одно вибіркового критерію Колмогорова–Смирнова засвідчили, що розподіл усіх досліджуваних змінних не має статистично значущих відхилень від нормального (усі значення p-рівня $> 0,05$). Середні значення та стандартні відхилення для кожної шкали свідчать про помірну варіативність показників у вибірці. Значення статистики Z також залишаються в межах, характерних для нормального розподілу в малих вибірках. Отже,

отримані емпіричні дані відповідають вимогам нормальності, що дозволяє застосовувати параметричні методи подальшого аналізу.

За критерієм Колмогорова–Смирнова з’ясовано, що статистично значущих відмінностей між теоретичними і емпіричними даними у вибірці студентів 1 курсу не виявлено за такими шкалами: відносний індекс автономії ($p = 0,56$), інтегральний рівень емоційного інтелекту ($p = 0,95$), адаптивність ($p = 0,48$), мотивація до успіху ($p = 0,98$). Це вказує на відповідність розподілу значень у вибірці нормальному розподілу. У вибірці студентів 4 курсу результати були подібними: відносний індекс автономії ($p = 0,15$), інтегральний рівень емоційного інтелекту ($p = 0,86$), адаптивність ($p = 0,81$), мотивація до успіху ($p = 0,72$). Усі значення p -рівня перевищують 0,05, що свідчить про відсутність статистично значущих відхилень від нормального розподілу.

Таким чином, отримані дані свідчать про нормальність розподілу за цими змінними в обох вибірках, що також ілюструється графічно. (див. Рис. 1,2,3,4)

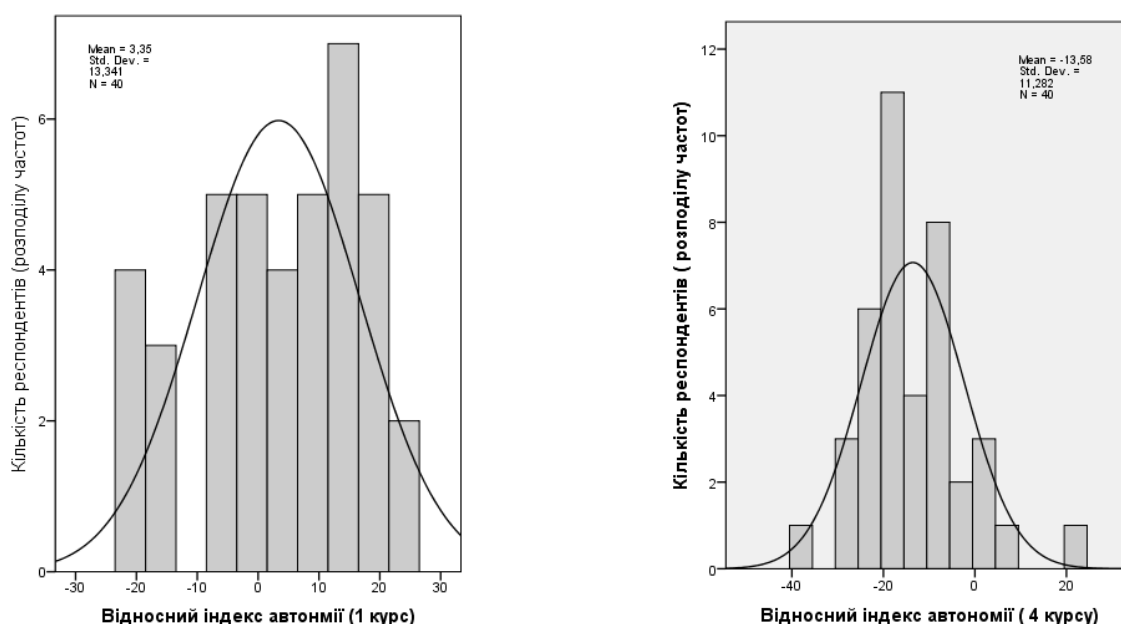


Рис.1. Емпіричний розподіл частот за опитувальником «Академічна саморегуляція» у досліджуваній вибірці (n=40) для 1 та 4 курсу

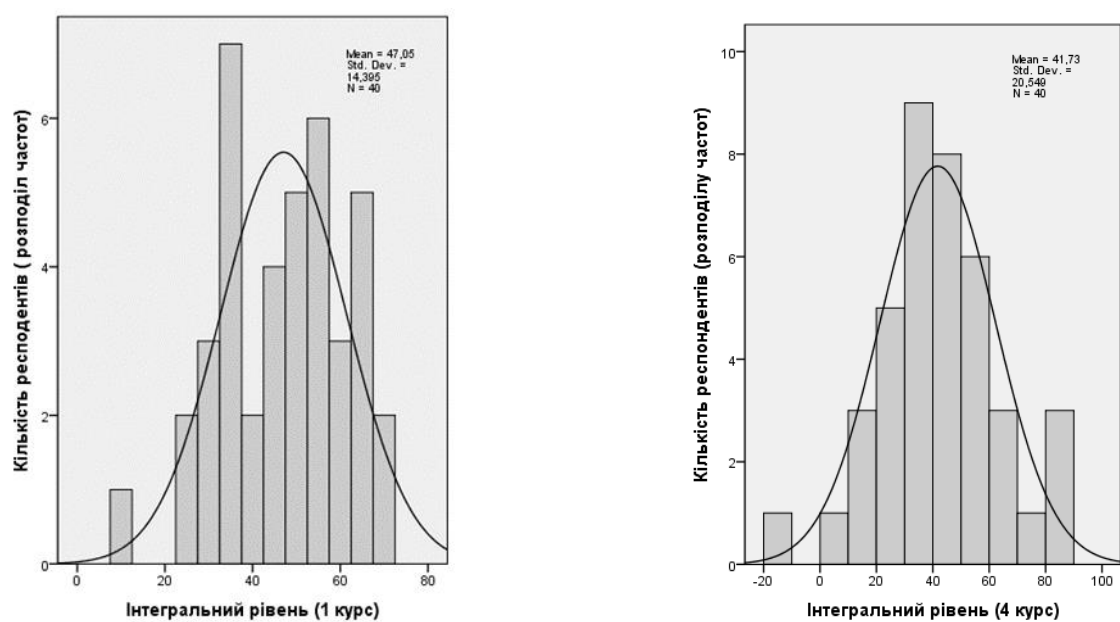


Рис.2. Емпіричний розподіл частот за опитувальником «Діагносика емоційного інтелекту» у досліджуваній вибірці (n=40) для 1 та 4 курсу

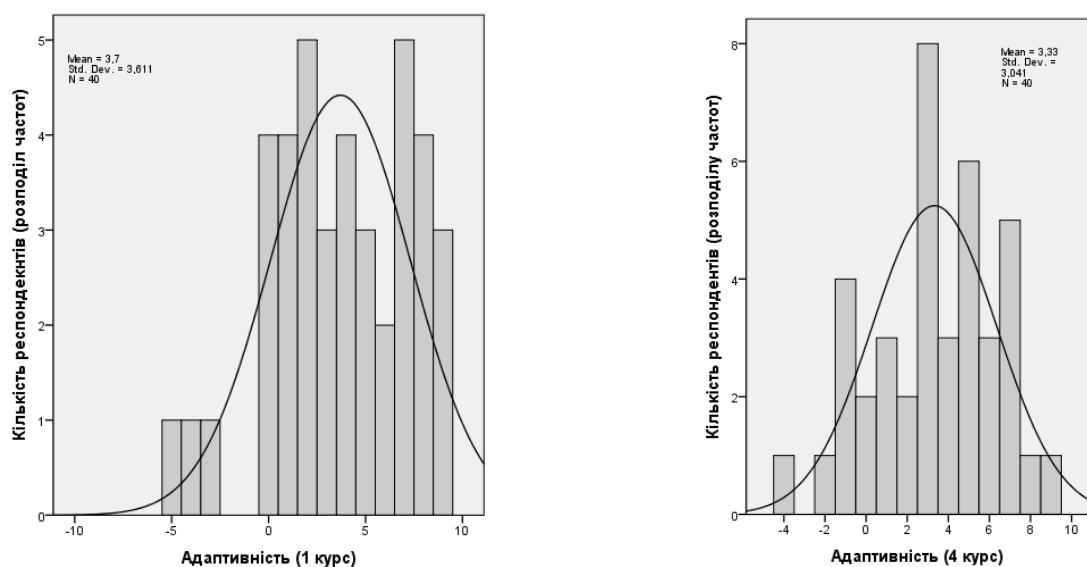


Рис.3. Емпіричний розподіл частот за опитувальником «Адаптивність» у досліджуваній вибірці (n=40) для 1 та 4 курсу

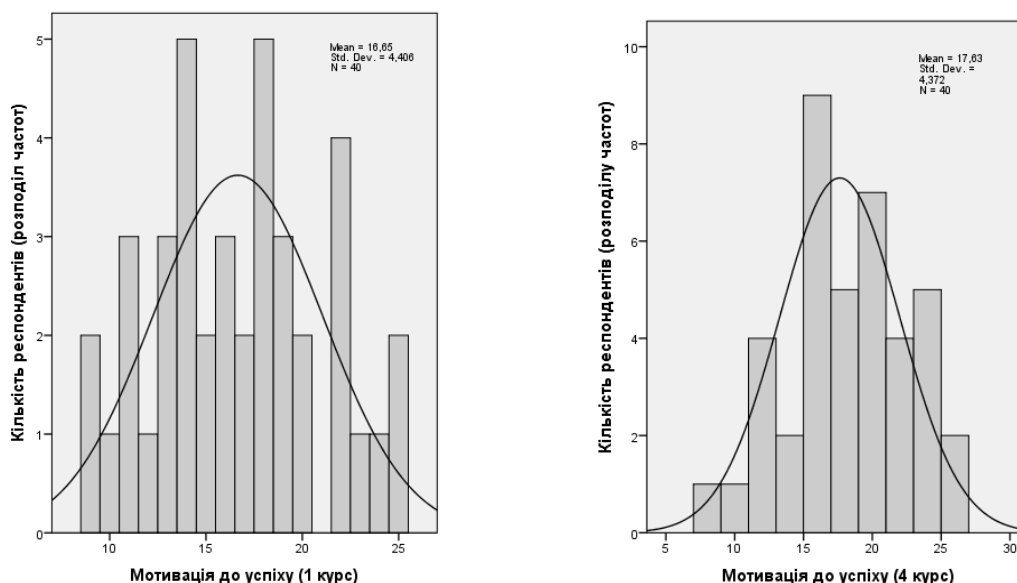


Рис.4. Емпіричний розподіл частот за опитувальником «Мотивація до успіху» у досліджуваній вибірці (n=40) для 1 та 4 курсу

Аналіз даних 1 курсу ($n = 40$) показав помірну варіативність психічних характеристик, важливих для навчальної діяльності (див. Табл. 3,4,5,6). За шкалою внутрішньої активності («Віа») виявлено широкий діапазон значень (від -21 до 25), що свідчить про різний рівень саморегуляції серед студентів. Інтегральний рівень емоційного інтелекту є середнім ($M = 47,05$), але з високим розкидом значень, що свідчить про потребу в індивідуалізованому підході до його розвитку. Адаптивність в середньому є помірною ($M = 3,70$), хоча окремі низькі значення вказують на наявність труднощів у частини студентів. Мотивація до досягнення успіху також є середньою, з помірною варіативністю ($SD = 4,41$), що дозволяє зробити висновок про сформовану, але нерівномірну мотиваційну сферу. Усі шкали свідчать про гетерогенність досліджуваної групи. Отже, доцільним є впровадження психопрофілактичних і розвивальних програм, спрямованих на підтримку саморегуляції, адаптивності та мотивації студентів.

На основі проведеного аналізу частот для студентів 4 курсу ($n=40$) було встановлено специфічні особливості розподілу показників, які відображають рівень академічної саморегуляції, емоційного інтелекту, адаптивності та

мотивації до успіху (див. Табл. 3,4,5,6). За шкалою внутрішньої активності (Віа) спостерігається негативне середнє значення ($M = -13,58$), що може свідчити про труднощі з саморегуляцією у частини вибірки. Інтегральний рівень саморегуляції ($M = 41,73$) вказує на помірну сформованість відповідного компонента, хоча значна варіативність свідчить про індивідуальні відмінності. Середнє значення самооцінки адаптивності ($M = 3,33$) демонструє загальну позитивну оцінку власної психологічної стійкості, попри наявність крайніх значень. Результати за шкалою мотивації до успіху ($M = 17,63$) засвідчують відносну стабільність та внутрішню орієнтацію студентів на досягнення.

Результати свідчать про значну різноманітність показників серед студентів, що вказує на потребу індивідуального підходу в освітньому процесі. Частина студентів має низькі рівні саморегуляції, емоційної зрілості та адаптивності. Це обґрунтовує доцільність впровадження психолого-педагогічних заходів підтримки.

Таблиця 3

Описові статистики за опитувальником «Опитувальник академічної саморегуляції особистості»

Розподіл показників за опитувальником «Опитувальник академічної саморегуляції особистості» (шкала Відносний індекс саморегуляції) (n=40)								
Курс	M	Me	Mo	SD	Min	Max	Sum	N
1	3,35	6,00	-20	13,34	-21	25	134	40
4	-13,58	-16,50	18	11,28	-38	22	-543	40

Таблиця 4

Описові статистики за опитувальником «Діагностика емоційного інтелекту (Н.Холл)»

Розподіл показників за опитувальником «Діагностика емоційного інтелекту (Н.Холл)» (шкала Інтегр.рівень) (n=40)								
Курс	M	Me	Mo	SD	Min	Max	Sum	N
1	47,05	48,50	36	14,40	10	72	1882	40
4	41,73	40,50	17	20,55	-15	86	1669	40

Таблиця 5

Описові статистики за опитувальником «Самооцінка психологічної адаптивності»

Розподіл показників за опитувальником «Самооцінка психологічної адаптивності», (n=40)								
<i>Курс</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>Mo</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Sum</i>	<i>N</i>
1	3,70	4,00	2	3,61	-5	9	148	40
4	3,33	3,00	3	3,04	-4	9	133	40

Таблиця 6

Описові статистики за опитувальником
«Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс)

Розподіл показників за опитувальником «Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс), (n=40)								
<i>Курс</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>Mo</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Sum</i>	<i>N</i>
1	16,65	16,50	14	4,41	9	25	666	40
4	17,63	18,00	16	4,37	8	25	705	40

Для перевірки гіпотези щодо впливу курсу навчання на рівень особистісної саморегуляції студентів було проведено t-критерій Стюдента для незалежних вибірок. Порівнювалися показники студентів 1 та 4 курсів за чотирма шкалами: Відносний індекс автономії (BiA), Інтегральний рівень саморегуляції, Адаптивність та Мотивація до успіху (див. Табл. 7).

За шкалою Відносного індексу автономії (BiA) було виявлено статистично значущу різницю між студентами 1 та 4 курсів. Студенти 1 курсу мали вищий середній показник ($M = 3,35$; $SD = 13,34$) порівняно зі студентами 4 курсу ($M = 13,58$; $SD = 11,28$). Результати t-тесту показали значущу різницю: $t(78) = 6,127$; $p < 0,001$, що свідчить про істотно вищу автономність студентів 1 курсу.

Щодо шкали Інтегрального рівня, середні показники також відрізнялися: 1 курс — ($M = 47,05$; $SD = 14,40$), 4 курс — ($M = 41,73$; $SD = 20,55$). Однак, за результатами t-критерію різниця виявилась статистично незначущою: $t(78) = 1,342$; $p = 0,183$. Це означає, що рівень інтегральної саморегуляції не змінюється істотно залежно від курсу навчання.

Аналіз за шкалою Адаптивності показав близькі середні значення для обох груп: 1 курс — ($M = 3,70$; $SD = 3,61$), 4 курс — ($M = 3,33$; $SD = 3,04$). Різниця не є статистично значущою: $t(78) = 0,502$; $p = 0,617$, що свідчить про відсутність істотних змін у рівні адаптивності студентів залежно від курсу.

Остання шкала — Мотивація до успіху — також не продемонструвала статистично значущих відмінностей між групами. Студенти 1 курсу мали середнє значення ($M = 16,65$; $SD = 4,41$), а студенти 4 курсу — ($M = 17,63$; $SD = 4,37$). Результати t-критерію: $t(78) = -0,993$; $p = 0,324$ — підтверджують, що мотивація до успіху не змінюється істотно з досвідом навчання.

Таким чином, результати аналізу свідчать, що лише показник Відносного індексу автономії суттєво відрізняється залежно від курсу навчання, що може вказувати на специфіку сприйняття та переживання автономності студентами на різних етапах освітнього процесу. Інші психологічні характеристики — інтегральний рівень саморегуляції, адаптивність та мотивація до успіху — залишаються стабільними в межах навчання.

Табличка 7

Результати t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок (порівняння показників студентів 1 та 4 курсів за Опитувальник академічної саморегуляції особистості», методика «Діагностика емоційного інтелекту», опитувальник «Самооцінка психологічної адаптивності», «Діагностика мотивації до успіху»)

	1 курс	4 курс	Різниця між курсами
ВіА	($M = 3,35$; $SD = 13,34$)	($M = -13,58$; $SD = 11,28$)	$t(78) = 6,127$; $p < 0,001$
Інтегров. рівень	($M = 47,05$; $SD = 14,40$)	($M = 41,73$; $SD = 20,55$)	$t(78) = 1,342$; $p = 0,183$
Адаптація	($M = 3,70$; $SD = 3,61$)	($M = 3,33$; $SD = 3,04$)	$t(78) = 0,502$; $p = 0,617$
Мотивація до успіху	($M = 16,65$; $SD = 4,41$)	($M = 17,63$; $SD = 4,37$)	$t(78) = -0,993$; $p = 0,324$

Після проведення порівняльного аналізу за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок було встановлено наявність статистично значущих відмінностей лише за показником автономності, тоді як інші характеристики виявилися відносно стабільними. Однак лише вивчення

середніх значень не дає повного уявлення про структуру взаємозв'язків між досліджуваними психологічними характеристиками. Тому на наступному етапі дослідження було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для визначення взаємозв'язків між рівнем саморегуляції та іншими психологічними характеристиками студентів (мотивації, емоційного інтелекту та адаптивності).

Табличка 8

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена

Показники	Коефіцієнт Спірмена (r)	Значущість (p)	Характер зв'язку
BiA ↔ Інтегрований рівень	-0,03	0,774	Відсутній
BiA ↔ Адаптивність	-0,03	0,820	Відсутній
BiA ↔ Мотивація до успіху	+0,01	0,941	Відсутній

Результати аналізу взаємозв'язку між показниками Відносного індексу автономії (BiA) та Інтегрованого рівня показали практично відсутній взаємозв'язок між цими змінними, оскільки значення коефіцієнта кореляції становить $r = -0,03$; ($p = 0,774$). Отже, на підставі отриманих даних можна зробити висновок, що між вказаними показниками не спостерігається значущого зв'язку.

Наступні результати аналізу взаємозв'язку між показниками Відносного індексу автономії (BiA) та Адаптивності виявлено, що між цими змінними практично відсутній зв'язок: значення коефіцієнта кореляції становить $r = -0,03$; ($p = 0,820$). Отже, емпіричні дані не підтверджують наявності взаємозв'язку між рівнем автономії та адаптивністю.

І останні результати виявили, що зв'язку між показниками Відносного індексу автономії (BiA) та Мотивації досягнення свідчить повну відсутність статистично значущого взаємозв'язку між цими змінними ($r = 0,01$; $p = 0,941$). Це дозволяє зробити висновок, що рівень автономії жодним чином не асоціюється з рівнем мотивації у досліджуваній вибірці.

У результаті проведеного кореляційного аналізу не виявлено статистично значущих взаємозв'язків між показниками Відносного індексу автономії (ViA) та інтегрованим рівнем, адаптивністю і мотивацією досягнення. Значення коефіцієнтів кореляції свідчать про практично нульовий зв'язок між досліджуваними змінними. Отже, рівень автономії у вибірці не є чинником, що визначає або впливає на зазначені психологічні характеристики.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було здійснено комплексне емпіричне дослідження саморегуляції навчальної діяльності студентів, у якому основна увага зосереджувалася на визначенні особливостей взаємозв'язку між академічною саморегуляцією та такими психологічними чинниками, як емоційний інтелект, адаптивність та мотивація до успіху. Методологія дослідження охоплювала використання чотирьох валідизованих психодіагностичних методик, що дозволило всебічно оцінити психологічні характеристики студентів 1 і 4 курсів Національного університету «Острозька академія».

Для реалізації дослідницької мети було застосовано чотири методики: «Опитувальник академічної саморегуляції особистості» (Р. Райан, Д. Коннелл, адаптація М.І. Томчук, М. Яцюк), «Діагностика емоційного інтелекту (Н.Холл)», «Самооцінка психологічної адаптивності», «Діагностика мотивації до успіху (Т. Елерс)». Усі методики пройшли адаптацію та апробацію, що забезпечило достовірність зібраних даних. Варто зазначити, що сам процес збору інформації був організований дистанційно — через Google Forms. Це дало змогу не лише охопити ширшу аудиторію, а й дотриматися принципів анонімності та добровільності участі.

Аналіз нормальності розподілу за критерієм Колмогорова–Смирнова показав, що всі змінні в обох вибірках (1 та 4 курс) розподіляються нормально. Це дозволило впевнено використовувати параметричні статистичні методи. За результатами описової статистики та частотного аналізу було виявлено, що студенти 1 курсу мають вищі середні показники за шкалою ViA, що свідчить про

вищий рівень академічної автономності. У той же час студенти 4 курсу демонструють помірну адаптивність і більш стабільну мотивацію до успіху, хоча у частини респондентів фіксується зниження автономної саморегуляції. Порівняльний аналіз за допомогою t-критерію Стюдента підтвердив наявність статистично значущих розбіжностей лише за однією з чотирьох основних шкал — автономністю. Показники за іншими змінними (інтегральний рівень емоційного інтелекту, адаптивність, мотивація до успіху) залишилися стабільними в обох групах. Така стабільність може свідчити про поступове формування відповідних якостей ще на ранніх етапах навчання або про їх незалежність від тривалості освітнього процесу. Порівняльний аналіз частот та описових статистик за шкалами виявив варіативність психологічних характеристик у межах кожної групи. Зокрема, у студентів 1 курсу було зафіксовано ширший діапазон значень за шкалою Відносного індексу автономії, що свідчить про різні рівні академічної саморегуляції. Водночас середні значення інтегрального емоційного інтелекту, адаптивності та мотивації до успіху у цій групі продемонстрували середній рівень із певними індивідуальними коливаннями. У студентів 4 курсу також спостерігається значна різноманітність результатів, однак у середньому автономність за шкалою ВіА була нижчою, що може свідчити про зміну мотиваційного фону на пізніших етапах навчання. Результати t-критерію Стюдента засвідчили статистично значущу різницю між студентами 1 та 4 курсів лише за шкалою ВіА, де спостерігається вищий рівень автономності у першокурсників. За іншими шкалами — інтегрального рівня емоційного інтелекту, адаптивності та мотивації до досягнення — достовірних розбіжностей виявлено не було. Ці показники залишаються відносно стабільними незалежно від курсу навчання. Таким чином, виявлено, що академічна автономність зазнає змін протягом освітнього процесу, тоді як інші психологічні аспекти демонструють стійкість. На наступному етапі було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для визначення взаємозв'язків між показниками саморегуляції та психологічними характеристиками. Результати аналізу не виявили статистично значущих

кореляцій між рівнем автономії (BiA) та показниками інтегрального рівня емоційного інтелекту, адаптивності й мотивації до досягнення. Усі значення коефіцієнтів залишились у межах незначущих коливань, що свідчить про відсутність лінійного зв'язку між автономністю та зазначеними характеристиками в межах вибірки. Це дає підстави припустити, що автономна саморегуляція формується під впливом інших чинників, не охоплених у межах даного дослідження, або що зв'язки між змінними мають складнішу, можливо, нелінійну структуру.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтвердили гіпотезу лише частково: курс навчання справді впливає на автономність студентів, але не має статистично значущого впливу на інші ключові характеристики саморегуляції. Водночас не виявлено взаємозв'язку між автономією та іншими психологічними змінними, що вказує на необхідність подальших досліджень у цьому напрямку. Зібрані дані можуть стати підґрунтям для подальшого вивчення механізмів розвитку саморегуляції в студентському віці, а також для впровадження. Ці дані також можуть слугувати теоретичною та практичною базою для розробки програм розвитку академічної саморегуляції.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ РОЗВИТКУ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Теоретичні обґрунтування розробки практичних рекомендацій щодо формування навичок саморегуляції студентів у навчальній діяльності

У контексті сучасної вищої освіти, яка дедалі більше акцентує увагу на автономності здобувача освіти, питання саморегуляції навчальної діяльності набуває особливої актуальності. Саморегуляція виступає не лише як інструмент успішного засвоєння знань, а й як фундаментальний компонент розвитку особистості студента, його здатності до рефлексії, самоконтролю, відповідального вибору та особистісного зростання. У складних умовах динамічного освітнього середовища здатність до саморегуляції дозволяє здобувачу освіти ефективно планувати власну діяльність, долати труднощі та підтримувати високий рівень мотивації. Вивчення цього феномена передбачає комплексний підхід, що охоплює як теоретичний аналіз, так і емпіричне дослідження особливостей навчальної саморегуляції. На основі аналізу наукової літератури, результатів емпіричних досліджень та власних рефлексій, у цьому підрозділі представлено теоретико-практичні рекомендації щодо розвитку навичок саморегуляції студентів у процесі їх навчальної діяльності.

Загалом, у психологічній науці саморегуляція розглядається як складний багатовимірний процес, що охоплює низку взаємопов'язаних компонентів — когнітивний, емоційний, вольовий і поведінковий. Це означає, що для ефективної саморегуляції людині необхідно не лише раціонально мислити, а й вміти контролювати власні емоції, проявляти вольові зусилля та організовувати власну поведінку у відповідності до поставлених цілей [5] [27]. Саморегуляція в такому розумінні виступає інтегративною здатністю, що забезпечує внутрішню злагодженість особистості та її здатність до адаптації в мінливих умовах середовища. Один із провідних теоретиків у галузі саморегуляції Альберт Бандура підкреслював, що цей процес охоплює кілька взаємопов'язаних етапів: постановку особистістю цілей, здатність до самоспостереження за власною

поведінкою, рефлексивне оцінювання досягнутих результатів та механізми самопідкріплення [23]. За Бандурою, саме ці компоненти визначають рівень особистісної автономії та ефективності, оскільки дозволяють людині самостійно визначати бажані результати діяльності, відслідковувати власні успіхи й вчасно вносити необхідні корективи. Схожих поглядів дотримуються й сучасні українські дослідники. Зокрема, вони акцентують увагу на тому, що саморегуляція не є вродженою здатністю, а формується у процесі соціалізації, навчання й особистісного розвитку.

Особливий акцент робиться на важливості розвитку метакогнітивних стратегій — тобто вмінь контролювати й регулювати власні пізнавальні процеси; мотиваційної готовності [2] — усвідомлення значущості навчання і внутрішньої спрямованості на досягнення; а також емоційної стійкості [6], що дозволяє студентам долати фрустрації та зберігати психологічну рівновагу в умовах інтелектуального й соціального навантаження [17]. У контексті вищої освіти та навчальної діяльності загалом саморегуляція означає здатність студента усвідомлено планувати, організовувати та коригувати власні дії, пов'язані з навчанням. Це включає вміння управляти власною увагою, контролювати емоційні реакції, мобілізувати зусилля у складних ситуаціях, долати прокрастинацію, а також самостійно знаходити мотиваційні ресурси для продовження навчання, навіть за умов зовнішніх труднощів [3]; [14]; [26]. Коли студент опановує ці навички на належному рівні, це не лише полегшує сам процес навчання, але й забезпечує більш високу академічну успішність, зростання внутрішньої мотивації, розвиток автономності та реалізацію особистісного потенціалу в освітньому просторі. Зрештою, добре сформована саморегуляція є передумовою не лише академічної, але й життєвої ефективності людини [30]; [31]. Вона сприяє більш свідомому вибору стратегій навчання, критичному мисленню, стресостійкості та здатності приймати відповідальність за власні дії та їхні наслідки.

Українські дослідники, зокрема Балашов Е. М. [3], акцентують увагу на значенні суб'єктного підходу у формуванні навичок саморегуляції. У межах

цього підходу студент розглядається не як пасивний об'єкт навчального впливу, а як активний суб'єкт освітньої діяльності, здатний самостійно приймати рішення, контролювати власну навчальну активність та нести відповідальність за її результати. Такий підхід формує в студентів почуття залученості, відповідальності й автономії, що є важливими умовами для розвитку саморегуляції. Формування саморегуляції в освітньому процесі передбачає створення сприятливих умов, за яких студент зможе включатися у планування власної навчальної діяльності, аналізувати результати свого просування, обирати найбільш ефективні стратегії та індивідуальний темп засвоєння матеріалу. Таким чином, навчальний процес набуває характеру взаємодії, у якій викладач виступає не як контролююча фігура, а як фасилітатор, що підтримує розвиток внутрішнього потенціалу студента. Згідно з цим підходом, змінюється сама педагогічна парадигма — від авторитарного стилю управління навчанням до партнерської моделі взаємодії. Практичні рекомендації, розроблені на основі ідей суб'єктності, мають передбачати впровадження індивідуальних та групових проєктів, ведення особистих освітніх маршрутів, включення рефлексивних сесій та регулярного самоаналізу навчального досвіду. Особливу увагу також доцільно приділити розвитку навичок самоспостереження, самомоніторингу, вміння оцінювати прогрес і коригувати свої дії відповідно до поставлених цілей. Таким чином, суб'єктний підхід створює фундамент для формування в студентів довготривалих навичок самостійного навчання та саморозвитку, які залишаються актуальними й після завершення формальної освіти. Він підвищує рівень навчальної мотивації, сприяє зростанню відповідальності та розвиває здатність до критичного мислення і рефлексії.

Сучасні теорії також звертають увагу на зв'язок між саморегуляцією та психологічною адаптивністю [1]; [2]. В умовах постійних змін, стресових факторів і високих вимог до результативності, студентам необхідно не лише планувати і рефлексувати, але й володіти навичками емоційної стійкості, адаптивності, волевої регуляції. З цієї точки зору, саморегуляція розглядається як внутрішній ресурс, що дозволяє особистості зберігати функціональність у

нестабільному середовищі [2]. Адаптивна саморегуляція сприяє ефективному прийняттю рішень, стійкості до фрустрацій та мобілізації ресурсів у відповідь на виклики. Практичні рекомендації, засновані на цьому підході, передбачають розвиток стресостійкості через навчання технік самозаспокоєння, впровадження психогігієнічних практик, розвиток усвідомленого дихання, тілесної обізнаності, тайм-менеджменту та особистих стратегій подолання тривоги і прокрастинації [1]. Особливої актуальності набувають навички емоційної регуляції, що дозволяють керувати внутрішніми станами у складних ситуаціях, знижуючи ризик емоційного вигорання [2]. У цьому контексті саморегуляція є не лише пізнавальним чи мотиваційним механізмом, а й елементом психічного здоров'я студента. Зміцнення адаптивного потенціалу студентської молоді вимагає інтеграції в освітній процес інструментів психологічної підтримки, що враховують індивідуальні стилі подолання стресу та регуляції поведінки.

3.2. Теоретико-практичні рекомендації щодо формування навичок саморегуляції студентів у навчальній діяльності

З урахуванням зазначених теоретичних положень постає необхідність конкретизації практичних підходів до формування навичок саморегуляції в умовах освітнього процесу. Теоретичні засади дозволяють виокремити низку ключових компонентів, на які слід орієнтуватися під час розробки практичних заходів. Перехід до практичного рівня аналізу дає змогу запропонувати ефективні стратегії, методи та засоби, що сприятимуть розвитку саморегулятивних умінь у студентів.

По-перше, слід акцентувати увагу на формуванні мотиваційної основи саморегуляції. Внутрішня мотивація до навчання безпосередньо пов'язана з вмінням студента самостійно ставити цілі, контролювати виконання завдань та підтримувати активність у процесі подолання труднощів. Саме внутрішня зацікавленість і переживання особистої значущості навчального процесу стають базою для усвідомленої регуляції поведінки. Для цього рекомендується застосовувати інструменти, спрямовані на підвищення особистісного сенсу

навчання, наприклад, техніки постановки цілей, індивідуальні освітні маршрути, навчальні карти мотивації, а також вправи на виявлення власних освітніх цінностей. Корисними є завдання на самопізнання, де студенти аналізують свої сильні сторони, внутрішні ресурси та досвід подолання труднощів, що формує впевненість у собі та позитивне ставлення до навчання.

По-друге, важливим кроком є розвиток навичок цілепокладання і стратегічного планування. Студенти мають навчитися формулювати реалістичні, конкретні та досяжні цілі, з урахуванням принципу SMART(S (Specific) – Конкретність: ціль повинна бути чітко сформульована; M (Measurable) – Вимірюваність: важливо визначити, як буде оцінено досягнення цілі; A (Achievable) – Досяжність: ціль має відповідати реальним можливостям студента; R (Relevant) – Актуальність: ціль має бути значущою й корисною для особистого розвитку чи навчальної програми; T (Time-bound) – Чітко обмежена в часі: кожна ціль повинна мати визначений дедлайн), що сприяє підвищенню результативності їхньої навчальної діяльності. Для цього необхідно не лише пояснювати теоретичні засади постановки цілей, а й забезпечити можливість практичного застосування цих знань. Рекомендується впроваджувати вправи з побудови особистих навчальних маршрутів, техніки ведення «щоденника цілей», а також групові практики з розробки покрокових стратегій досягнення результату. Ефективними також є методи візуалізації цілей (наприклад, створення мап цілей або навчальних колажів), які активізують мотиваційний компонент діяльності. Такі заняття можна інтегрувати у тренінги або практичні семінари, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. Регулярне застосування таких методик дозволяє студентам формувати стратегії самостійного навчання, а також передбачати труднощі та шукати способи їх подолання.

По-третє, розвиток навичок самоспостереження та самоконтролю є ключовим етапом формування саморегуляції, оскільки саме ці вміння забезпечують постійне усвідомлення і корекцію власної поведінки. Доцільно залучати студентів до регулярного заповнення самооцінювальних чек-листів, анкет або ведення рефлексивних щоденників, що допомагає структурувати

індивідуальний досвід навчання. Такі інструменти сприяють глибшому усвідомленню власного прогресу, виявленню труднощів, причин їх виникнення та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Важливим компонентом є також розвиток вміння ставити реалістичні цілі та оцінювати ступінь їх досягнення. Крім того, ефективними виявляються практики групової рефлексії після виконання навчальних завдань, які активізують навички аналітичного мислення й сприяють колективному обміну досвідом. Такі заняття дозволяють студентам краще зрозуміти власні стратегії навчання та перейняти ефективні моделі поведінки від однокласників. У результаті формується культура відповідальності за власне навчання та підвищується загальний рівень саморегулятивної компетентності.

По-четверте, для зміцнення емоційної саморегуляції студентів важливо навчати їх розпізнавати, приймати та управляти власними емоціями у навчальному процесі. Рекомендується застосовувати вправи з емоційного самопостереження, тілесно орієнтовані практики (наприклад, дихальні вправи, релаксацію), а також елементи арт-терапії або психодраматичних технік. Такі методи дозволяють знижувати рівень тривожності перед контрольними заходами та покращують здатність зберігати внутрішній баланс.

По-п'яте, розвиток навичок самомотивації вимагає цілеспрямованої роботи над усвідомленням студентом власних досягнень, сильних сторін і ресурсів. Варто створювати навчальні умови, в яких студент має змогу відстежувати свій прогрес і бачити реальні результати власних зусиль. Для цього ефективними є практики ведення особистих щоденників досягнень або рефлексивних нотаток, у яких студент відображає власний шлях, труднощі та подолані виклики. Важливо також впроваджувати зворотний зв'язок від викладача у формі конструктивних, підтримувальних коментарів, які не лише фіксують помилки, а й підкреслюють сильні сторони. Корисним є створення індивідуального портфоліо навчальних успіхів — електронного або друкованого, де зберігаються залікові проєкти, відгуки, сертифікати, результати

тестів. Такий підхід сприяє зростанню самооцінки, впевненості у власних здібностях і формуванню внутрішньої мотивації до подальшого саморозвитку.

По-шосте, слід приділити увагу розвитку вольової сфери студентів, зокрема здатності долати прокрастинацію. Прокрастинація часто виникає через відсутність чітких цілей, розподілу часу або емоційне вигорання, тому робота з цим явищем має бути комплексною. Практичне застосування технік тайм-менеджменту — як-от метод Pomodoro (короткі інтервали зосередженої роботи з перервами) чи матриця Ейзенхауера (розподіл справ за важливістю і терміновістю) — навчає студента правильно планувати час і пріоритети. Доцільно також впроваджувати міні-проекти з конкретними дедлайнами, які сприяють формуванню відповідальності, дисципліни та навички завершення розпочатого. Ще одним дієвим елементом є супровідний зворотний зв'язок щодо не лише кінцевого результату, а й динаміки процесу — що вдалося, з якими труднощами впорався студент, як змінилась його стратегія. Усе це дозволяє формувати навички вольової регуляції, долати відкладання важливих справ та підтримувати стабільну навчальну активність.

Варто також звернути увагу на можливості сучасних цифрових інструментів, які можуть ефективно підтримати формування навичок саморегуляції. Існує чимало додатків, які допомагають планувати навчальний процес, контролювати час, фіксувати цілі та підтримувати мотивацію. Наприклад, Forest стимулює концентрацію: під час роботи «росте» віртуальне дерево, яке загине, якщо користувач почне відволікатись на соцмережі. Це дозволяє тренувати вольову увагу й уникати цифрової прокрастинації. Trello або Notion — зручні для створення особистих навчальних планів, календарів, трекінгу завдань та рефлексивних нотаток. Для тайм-менеджменту корисні Focus To-Do (поєднує Pomodoro і список завдань) або TickTick. А додаток Habitica перетворює самодисципліну в гру, де щоденні цілі — це завдання персонажа. Використання таких застосунків робить процес саморегуляції більш структурованим, інтерактивним і водночас привабливим для молоді.

Нарешті, доцільним є впровадження тренінгових програм, які комплексно охоплюють ключові компоненти саморегуляції — мотивацію, цілепокладання, емоційну стійкість, самомоніторинг та адаптивність. В таких програмах ефективно поєднуються мінілекції, інтерактивні вправи, обговорення кейсів, індивідуальні й групові рефлексії. Досвід навчання в безпечному середовищі дозволяє студентам перенести ці навички в реальні умови навчальної діяльності.

Висновки до третього розділу

У межах третього розділу було розроблено й обґрунтовано низку рекомендацій, спрямованих на формування та розвиток навичок саморегуляції студентів у процесі їх навчальної діяльності. Представлені рекомендації базуються на сучасних теоретичних підходах до розуміння саморегуляції як багатовимірного утворення, що включає когнітивні, емоційні, вольові та поведінкові компоненти, а також враховують результати емпіричних досліджень та особливості освітнього середовища. Зокрема, вони орієнтовані на активне залучення студентів до самоаналізу, постановки цілей, контролю за навчальним процесом і формування внутрішньої мотивації. Усі рекомендації мають прикладний характер і можуть бути адаптовані до різних форм організації навчання, зокрема інтегровані в освітні програми, тренінги та індивідуальну роботу зі студентами.

У центрі запропонованих заходів — формування внутрішньої мотивації до навчання, розвиток стратегічного планування та цілепокладання, вдосконалення навичок самоспостереження, самомоніторингу та рефлексії. Особливу увагу приділено емоційній саморегуляції та зміцненню вольової сфери, що є критичними факторами подолання прокрастинації та збереження навчальної активності в умовах підвищеного когнітивного та емоційного навантаження. Важливим є й усвідомлення студентами власних емоційних станів, навчання технікам їх регуляції, що сприяє підвищенню психологічної стійкості та адаптивності до стресових ситуацій. Окремий акцент зроблено на можливостях сучасних цифрових додатків і ресурсів, які підтримують процес організації

навчання, сприяють трекінгу прогресу та формуванню відповідального ставлення до власної освітньої траєкторії. Застосування таких технологічних інструментів дозволяє підвищити рівень автономії студентів, зробити процес саморегуляції більш інтерактивним і мотиваційно привабливим. Запропоновані рекомендації мають чітко виражену практичну спрямованість і можуть бути реалізовані як у межах спеціально розроблених тренінгових програм, так і безпосередньо в освітньому процесі завдяки інтеграції у щоденну навчальну діяльність. Їх впровадження передбачає активне залучення студентів до індивідуального та групового аналізу навчальних ситуацій, створення особистісно орієнтованих освітніх маршрутів, ведення щоденників цілей і досягнень, а також систематичне використання інструментів самооцінки й рефлексії. Такий підхід дозволяє не лише підвищити рівень академічної успішності, але й сприяє розвитку ключових особистісних якостей — відповідальності, самоусвідомлення, здатності до критичного мислення та самовдосконалення. Формування навичок саморегуляції розглядається як один із базових компонентів гармонійного особистісного становлення, професійної готовності та ефективної адаптації до викликів сучасного динамічного суспільства.

Отже, системна робота з розвитку саморегулятивних навичок у студентів є важливою складовою якісної освіти та має бути інтегрована в освітню політику закладів вищої освіти. Це дозволить не лише підвищити рівень автономності здобувачів освіти, а й сформувати у них здатність до ефективного самовдосконалення, критичного мислення та відповідального ставлення до власного навчального шляху.

ВИСНОВКИ

У межах виконаної роботи була реалізована мета — теоретично охарактеризувати та емпірично дослідити психологічні характеристики саморегуляції навчальної діяльності студентів. Здійснено комплексний аналіз наукової літератури, емпіричне дослідження та розробку теоретико-практичних рекомендацій, що дозволило глибоко осмислити досліджувану проблематику. Під час роботи було з'ясовано, що саморегуляція є не лише окремим психічним процесом, а складною динамічною системою, що інтегрує когнітивні, емоційно-вольові та мотиваційні складові. Встановлено, що ефективність саморегуляції безпосередньо впливає на успішність навчальної діяльності та рівень адаптації студентів до навчальних вимог, що підкреслює важливість розвитку відповідних навичок у освітньому процесі.

Теоретичне осмислення проблеми дозволило з'ясувати, що ефективна саморегуляція ґрунтується на взаємодії низки механізмів, таких як цілепокладання, емоційна регуляція, рефлексія, мотиваційне самопідкріплення, вольова наполегливість та метакогнітивна усвідомленість. Результати аналізу засвідчили, що саморегуляція навчальної діяльності студентів тісно пов'язана із загальним рівнем розвитку їхньої особистості, здатністю до самоконтролю, емоційної стабільності та внутрішньої мотивації. Емпірична частина дослідження дала змогу виявити особливості прояву академічної саморегуляції у студентів різних курсів. Було встановлено, що студенти 1 курсу демонструють вищий рівень автономії у навчальній діяльності, ніж студенти 4 курсу. Такий результат може бути пов'язаний із початковим ентузіазмом і новизною досвіду в перший рік навчання, тоді як на пізніших курсах у студентів можуть переважати втому, зниження інтересу або зовнішні обставини, що впливають на мотиваційний фон. Ці дані, хоч і несподівані, вказують на те, що саморегуляція не завжди лінійно зростає разом із академічним досвідом. Водночас за іншими параметрами — інтегральним рівнем емоційного інтелекту, адаптивністю та мотивацією до успіху — статистично значущих відмінностей між курсами не

виявлено. Це може свідчити про те, що ці характеристики або не залежать від тривалості навчання, або ж формуються раніше та залишаються відносно стабільними протягом усього періоду здобуття вищої освіти. Також було встановлено відсутність кореляцій між рівнем автономії та іншими психологічними змінними. Це, своєю чергою, вказує на потребу в подальших дослідженнях щодо факторів, які реально впливають на розвиток академічної саморегуляції.

На основі результатів було розроблено теоретико-практичні рекомендації та тренінгову програму, спрямовану на розвиток навичок саморегуляції студентів. У програмі особлива увага приділяється формуванню самомотивації, планування, управління емоціями, вольової регуляції та адаптивності. Вона базується на інтеграції когнітивно-поведінкового, гуманістичного та емоційно-регуляторного підходів, що, на мою думку, дозволяє охопити всі важливі компоненти саморегуляції. Структура тренінгу побудована так, щоб сприяти не лише розвитку навичок, а й формуванню усвідомленого ставлення до навчальної діяльності, що є ключовим у процесі особистісного зростання.

Емпіричне дослідження, що стало складовою цієї роботи, було спрямоване на вивчення особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів з урахуванням таких психологічних характеристик, як емоційний інтелект, адаптивність та мотивація до успіху. У дослідженні взяли участь 80 студентів віком від 17 до 30 років, які навчаються на 1–4 курсах Національного університету “Острозька академія”. Використано чотири психодіагностичні методики: «Опитувальник академічної саморегуляції особистості» (Р. Райан, Д. Коннелл), «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл), «Самооцінка психологічної адаптивності» та «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс). За допомогою одного вибіркового критерію Колмогорова–Смирнова було підтверджено нормальність розподілу всіх досліджуваних змінних у вибірках як студентів 1 курсу ($n = 40$), так і 4 курсу ($n = 40$), що дало підстави використовувати параметричні статистичні методи аналізу. Згідно з

результатами t-критерію Стюдента, було встановлено статистично значущу різницю лише за шкалою відносного індексу автономії (BiA): середнє значення у студентів 1 курсу становило 3,35 (SD = 13,34), тоді як у студентів 4 курсу — мінус 13,58 (SD = 11,28); рівень значущості $p < 0,001$. Це вказує на істотне зниження автономної саморегуляції в студентів старших курсів. Інші шкали не виявили статистично значущих відмінностей між курсами. Наприклад, інтегральний рівень емоційного інтелекту мав середні значення 47,05 (SD = 14,40) у першокурсників та 41,73 (SD = 20,55) у студентів 4 курсу; різниця не є статистично значущою ($p = 0,183$). Аналогічно, показники адаптивності виявилися близькими: 3,70 (SD = 3,61) на першому курсі та 3,33 (SD = 3,04) на четвертому ($p = 0,617$). За мотивацією до досягнення успіху також не зафіксовано суттєвих змін ($p = 0,324$), що свідчить про відносну стабільність цієї характеристики протягом навчання. Додатково був проведений кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена для визначення зв'язку між рівнем автономії (BiA) та іншими психологічними змінними. Жодного статистично значущого взаємозв'язку не було виявлено: $r = -0,03$ ($p = 0,774$) для інтегрального рівня саморегуляції, $r = -0,03$ ($p = 0,820$) для адаптивності та $r = +0,01$ ($p = 0,941$) для мотивації до досягнення успіху. Отримані результати свідчать про відсутність лінійного зв'язку між автономною саморегуляцією та іншими досліджуваними характеристиками.

Таким чином, гіпотеза дослідження підтвердилася частково: справді, курс навчання має вплив на рівень автономії студентів, однак такі чинники, як мотивація до успіху, емоційна стійкість та адаптивність, залишаються стабільними незалежно від курсу. Це може вказувати на те, що саморегуляція не є автоматичним наслідком освітнього досвіду, а потребує цілеспрямованого розвитку. Виявлена варіативність результатів підтверджує доцільність застосування диференційованих підходів у навчанні та розробку програм підтримки саморегуляції з урахуванням індивідуальних потреб студентів. Зібрані емпіричні дані становлять цінну базу для подальших досліджень і впровадження інтервенційних заходів у вищій освіті.

На основі отриманих теоретичних положень і емпіричних результатів дослідження було розроблено низку теоретико-практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення рівня саморегуляції навчальної діяльності студентів. Їх основою стали сучасні психологічні підходи до формування саморегулятивної поведінки, з урахуванням особливостей студентського віку, динаміки мотиваційної сфери та потреби в автономному навчанні. Особливу увагу було приділено створенню практичних умов для розвитку ключових навичок, пов'язаних із плануванням, самомотивацією, емоційною регуляцією, вольовим самоконтролем і рефлексією. Рекомендації мають системний характер і охоплюють як індивідуальний рівень (психологічна самопідготовка студентів), так і організаційний (педагогічні впливи та інституційне середовище). Доцільним є також впровадження психоосвітніх елементів у навчальні курси — зокрема, модулів з розвитку метакогнітивних навичок, аналізу помилок, технік постановки цілей за SMART-критерієм, ведення рефлексивних щоденників або мап особистих досягнень. Такі інструменти сприяють не лише кращому розумінню власної поведінки, а й розвитку внутрішньої навчальної відповідальності. Практичні заняття мають доповнюватися цифровими засобами — мобільними додатками для тайм-менеджменту, планування задач, моніторингу настрою чи динаміки мотивації, що підвищує ефективність саморегуляції в сучасному освітньому середовищі. Крім того, важливо створити безпечне та підтримувальне освітнє середовище, в якому студенти матимуть змогу самостійно обирати підходи до навчання, отримувати своєчасний конструктивний зворотний зв'язок та брати участь у побудові власних освітніх траєкторій. У межах психологічного супроводу доцільним є проведення профілактичних консультацій, міні-груп підтримки, воркшопів із розвитку емоційного інтелекту та тренінгів з ефективної комунікації, що особливо важливо у періоди підвищеного навантаження або зовнішніх кризових ситуацій.

Таким чином, поставлені в дослідженні завдання були успішно реалізовані, гіпотеза — частково підтверджена, а висновки дозволяють не лише краще зрозуміти психологічні особливості саморегуляції, а й запропонувати

конкретні шляхи її розвитку. Проведене дослідження має значний потенціал для подальшого наукового опрацювання, зокрема в напрямі поглибленого аналізу чинників, що впливають на формування академічної саморегуляції в умовах різних освітніх і соціокультурних контекстів. Отримані результати можуть бути використані як теоретична й емпірична основа для розробки комплексної тренінгової програми, спрямованої на розвиток саморегулятивних навичок студентів у межах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананович Т. І. Саморегуляція як умова стресостійкості студентів-психологів в умовах військового часу : кваліфікаційна робота магістра : 053 Психологія / Т. І. Апанович ; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2024. – 73 с. URL:<https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/17373>
2. Балашов, Е. М. (2020). Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів. Психологія і особистість, 2(18), 6–22. URL:https://www.oa.edu.ua/doc/dis/balashov_dis.pdf
3. Балашов Е.М. (2017). Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». Випуск 5. С.5-13. URL:<https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/7524/1/3.pdf>
4. Балашов Е.М. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів університету. Наукові записки. Серія «Психологія». Острог: Вид-во НаУОА. 2018. Вип. 7. С. 4-8. URL:[file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/nataliakrushynska,+01_%D0%91%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%88%D0%BE%D0%B2_4-8%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/nataliakrushynska,+01_%D0%91%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%88%D0%BE%D0%B2_4-8%20(1).pdf)
5. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. Посібник, 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 968 с. URL:<https://library.nusta.edu.ua/depository/%D0%9E%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8/%D0%97%D0%90%D0%93%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%90%20%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%AF.pdf>
6. Гільман, А Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді. Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. 2017. с. 51-55. URL:<http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-17-2017-11.pdf>

7. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
URL:<http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/19692/3/%d0%a1%d0%b0%d0%bc%d0%be%d1%80%d0%b5%d0%b3%d1%83%d0%bb%d1%8f%d1%86%d1%96%d1%8f%20%d0%bd%d0%b0%d0%b2%d1%87%d0%b0%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%be%d1%97%20%d0%b4%d1%96%d1%8f%d0%bb%d1%8c%d0%bd%d0%be%d1%81%d1%82%d1%96.pdf>
8. Гриньова М. В. Саморегуляція. Навчально-методичний посібник. Полтава: АСМІ. 2008. 268 с. URL: <https://studfile.net/preview/10018458/>
9. Ковалькова, Т. (2021). Розвиток емоційної та волевової регуляції студентів. Вчені записки Університету «КРОК», (1 (61), 242–250. DOI:<https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-242-250>
10. Кокур О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. – 281 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309843.pdf>
11. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв’язання кризових життєвих ситуацій / О. Я. Кляпець, Б. П. Лазоренко, Л. А. Лепіхова, В. В. Савінов ; За ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2009. – 120 с. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707742/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B8%20%D0%B2%D0%B8%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8F%D0%BA%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%83-%28%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%29-2009.pdf>

- 12.Партико Т. Саморегуляція навчальної діяльності у студентів з різною схильністю до самоактуалізації. Український науковий журнал Освіта регіону політологія психологія комунікації. 2012. Т.№ 3. С. 221.
URL:<https://social-science.uu.edu.ua/article/877>
- 13.Реднікова, Д. О. Психологічні особливості вольової саморегуляції в навчальній діяльності студентів. Студентський науковий журнал UKRLOGOS group, (6), Вінниця, Україна. 2024. С.172–178.
URL:file:///C:/Users/Diana_R/Desktop/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf
- 14.Тесленко М. М., Юдіна Н. О. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів. Психологія і особистість. 2018. №1(13), С. 118-127.
URL:<http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/9911/1/10.pdf>
- 15.Тесленко М. М., Юдіна Н. О. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2017. Вип. 3(2). С. 90–94.
URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_3%282%29_17
- 16.Тетерук О.В. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному середовищі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2021. – 250 с.
URL:https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/44491/Teteruk_dis.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- 17.Фоменко, К., & Кузнецов, О. (2019). Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології", (25).
URL:<https://journals.uran.ua/index.php/22276246/article/view/158970/158221>
- 18.Фурс О.Й. Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-

- методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 130 с.
 URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741011/1/%D0%A4%D1%83%D1%80%D1%81%20%D0%9E.%D0%99._%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA_2024.pdf
19. Чусова, О. М. (2019). Саморегуляція і самовиховання особистості: опорний конспект лекцій: методичні рекомендації. Видавець Букаєв Вадим Вікторович. 2019. — 46 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/4364/1/Chusova%2C%20Olga%20Mykolaivna.pdf>
20. Шавиро Г. Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. 2014. № 1(1). С. 86–90. URL: <https://bpsy.knu.ua/index.php/psychology/article/view/343/301>
21. Яцюк, М.В. Психологія саморегуляції особистості. Психологічний практикум / Укладач: Марія Яцюк. КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти». Вінниця. (2023). — 81 с. URL: https://docs.academia.vn.ua/bitstream/handle/123456789/1547/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D1%83%D0%BC%20%281%29_compressed.pdf?sequence=1&isAllowed=y
22. Balapumi, R., von Kinsky, B., Aitken, A., & McMeekin, D. (2016). *Factors influencing university students' self-regulation of learning: An exploratory study*. Proceedings of the 28th Australian Computer-Human Interaction Conference (OzCHI '16), P. 10. URL: [file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/Balapumietal_2016_Factorsinfluencinguniversitystudentsself-regulationoflearning%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/Balapumietal_2016_Factorsinfluencinguniversitystudentsself-regulationoflearning%20(1).pdf)

23. Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 69–164). University of Nebraska Press. URL: <https://www.normfriesen.info/files/Bandura1991.pdf>
24. Chalachew, A. (2018). Factors and influences of self-regulation learning. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(1), 72–82. URL: [file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/FactorsAndInfluencesOfSelf-RegulationLearning%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/FactorsAndInfluencesOfSelf-RegulationLearning%20(1).pdf)
25. Davisson EK, Hoyle RH. The social-psychological perspective on self-regulation. In: Egner T, ed. *The Wiley Handbook of Cognitive Control*. Hoboken, NJ: Wiley; 2017. p. 440-453. URL: [file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/DavissonHoyle2017%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/DavissonHoyle2017%20(2).pdf)
26. Đorđić, D., Cvijetić Vukčević, M., Marić, M., Šimonji Černak, R., & Beljanski, M. (2024). Self-regulation factors as predictors of academic motivation in adults. *Journal of the Institute for Educational Research*, 56(1), 123–140. URL: [file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/DejanDjordjic%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Diana_R/Downloads/DejanDjordjic%20(1).pdf)
27. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. URL: [https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross\(1998\).pdf](https://www.elaborer.org/psy1045d/cours/Gross(1998).pdf)
28. Masaki, F. (2023). Self-regulation from the sociocultural perspective—A literature review. *Cogent Education*, 10(2), Article 2243763. DOI: [10.1080/2331186X.2023.2243763](https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2243763)
29. Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441. DOI: [10.1017/S0954579400003096](https://doi.org/10.1017/S0954579400003096).
30. Ryan R. M. and Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, vol. 55, N 1, p. 68-78. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SD_T.pdf

31. Schunk DH, Zimmerman, BJ. (2013). Self-regulation and learning. In Reynolds WM, Miller GE, Weiner IB, eds. *Handbook of Psychology: Educational Psychology*, 59–78. John Wiley & Sons, Inc
DOI:[10.1097/JMQ.0000000000000139](https://doi.org/10.1097/JMQ.0000000000000139)

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИК АКАДЕМІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Мета: опитувальник призначений для діагностики рівнів академічної саморегуляції студентів та учнів старших класів.

Автори: Опитувальник академічної саморегуляції Р.М.Райана і Д.Р.Коннелла (англомовний опитувальник Causal Dimension Scale II SRQA).
Адаптація: М.І. Томчук, М. Яцюк (2009).

Опитувальник академічної саморегуляції складається з чотирьох блоків-варіантів, представлених запитаннями про навчальну діяльність студентів: «Чому я виконую самостійну роботу з навчальних предметів?», «Чому я включаюся в аудиторну роботу?», «Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені викладачем складні запитання?», «Чому я намагаюся бути успішним у навчанні?». Запитання передбачають варіанти відповідей, кожний з яких пропонується респонденту оцінити за 4-бальною шкалою (не важливо – дуже важливо).

Шкали опитувальника:

Зовнішнє регулювання – регулювання, яке чиниться через безпосереднє управління з боку іншої людини. Воно реалізується через накази, інструкції, настанови, навіювання тощо.

Інтроєктоване регулювання – регулювання, що відбувається через засвоєні людиною зовнішні норми, правила, установки, способи мислення, стандарти, які не набули реального усвідомлення та прийняття, тобто не асимілювалися з «Я» особистості.

Ідентифіковане регулювання – регулювання, яке відбувається через ототожнення себе з референтною особою, з наступним наслідуванням зразка сприйнятого конструкту поведінки.

Власне спонукування – тип саморегуляції, який передбачає самовільне управління організацією, виконанням та контролем діяльності.

Відносний індекс автономії вказує на ступінь довільної самоорганізації суб'єкта, його можливість самостійно визначати та реалізовувати свідомий вибір, з урахуванням суб'єктивних та об'єктивних чинників дійсності.

Шкали оцінювання:

- дуже важливо – 4 бали.
- важливо – 3 бали.
- не дуже важливо – 2 бали.
- не важливо – 1 бал.

Текст опитувальника

ВАРІАНТ 1.

Чому я виконую самостійну роботу з навчальних предметів?

1. Я хотів би, щоб викладач думав, що я хороший студент.
2. Я не хочу мати неприємностей, через невиконання завдань.
3. Мене це втішає (подобається).
4. Я погано себе почуваю, коли не виконую те, що маю зробити.
5. Я намагаюся зрозуміти предмет.
6. Тому що, я повинен це зробити.
7. Мені подобається працювати над завданнями.
8. Для мене важливо їх виконувати.

ВАРІАНТ 2.

Чому я включаюся в аудиторну роботу?

9. Щоб викладач не зірвався на мене (не накричав).
10. Я хотів би, щоб викладач думав, що я хороший студент.
11. Я хочу пізнавати щось нове.
12. Мені буде соромно, якщо я не буду включатися у роботу.
13. Мене це захоплює.
14. Робота в аудиторії – норма.
15. Мені подобається працювати на парах.
16. Мені важливо включатися і працювати під час пар.

ВАРІАНТ 3.

Чому я намагаюся дати відповідь на поставлені викладачем складні запитання?

17. Я хотів би, щоб мої одногрупники сприймали мене як розумну людину.
18. Мені соромно, якщо я не намагаюся відповісти.
19. Мені подобається відповідати на складні запитання.
20. Від мене цього очікують інші.
21. Для того, щоб зрозуміти: я правий чи ні.
22. Мене втішають правильні відповіді на складні запитання.
23. Для мене важливо пробувати відповідати на складні запитання на парі.
24. Мені хотілося б, щоб викладач мене похвалив.

ВАРІАНТ 4.

Чому я намагаюся бути успішним у навчанні?

25. Тому що цього від мене очікують інші.
26. Щоб викладачі сприймали мене як гарного студента.
27. Мені подобається успішно навчатися.
28. Я не хочу мати неприємностей через погане навчання.
29. Мені буде погано, якщо я не буду встигати.
30. Це для мене важливо.
31. Я буду пишатися собою, якщо буду встигати у навчанні.
32. Я можу отримати винагороду за успішне навчання.

Обробка результатів

Знайдіть суму балів відповідей на питання за ключем:

Зовнішнє регулювання (ЗР): 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32;

Інтроектоване регулювання (ІнР): 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31;

Ідентифіковане регулювання (ІдР): 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30;

Власне спонукання (ВС): 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

Відносний індекс автономії (ВіА) обраховується за формулою:

$$BiA=2\times BC+I_d-I_n-2\times ZP \text{ (A.1)}$$

За ключем опитувальника обраховуються показники типів регулювання. Відносний індекс автономії вказує на рівень сформованості саморегуляції особистості.

ДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ (Н. ХОЛЛ)

Мета: методика призначена для виявлення здібностей особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень.

Автор: Н. Холл. Адаптація О.М. Амплєєва (2019).

Тест Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту спирається на змішану модель емоційного інтелекту та збудований як опитувальник, що передбачає оцінку 5-ти складових частин емоційного інтелекту:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція. Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашого ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); частково не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти

відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.

7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.

8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.

9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.

10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.

11. Я чутливий до емоційних потреб інших.

12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.

13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.

14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.

15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.

16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема.

18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.

19. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки "хорошої форми".

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, чого інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Ключ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше - високий; 8-13 - середній; 7 і менш - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше - високий; 40-69 - середній; 39 і менше - низький.

Самооцінка психологічної адаптивності

Стресостійкість особистості прямо пов'язана з умінням людини пристосовуватися до життя і гнучко реагувати на зміни життєвих обставин. Знижений адаптаційний потенціал є психологічним чинником, що зумовлює виникнення стресу й загострення кризових переживань. Особистісну адаптивність членів родини ми пропонуємо досліджувати за допомогою двох методик: “Самооцінка психологічної адаптивності” та “Оцінювання емоційно-діяльнісної адаптивності особистості”.

Інструкція до тесту

Якщо Ви безумовно погоджуєтеся із твердженням, слід обрати відповідь “так”, якщо не згодні – відповідь “ні”.

Тестовий матеріал

Група А

1. Я часто відчуваю потребу в нових враженнях.
2. Мені подобається робота, яка вимагає швидкого і частого переключення з однієї операції на іншу, з однієї справи на іншу.
3. Я можу швидко перейти від відпочинку до інтенсивної діяльності.
4. Я швидко сходжуся з новими людьми.
5. Я швидко засинаю і просинаюся.
6. Я швидко адаптуюся до нової обстановки, включаюсь у нову для себе справу.
7. Мені подобається, коли на роботі з'являються нові люди.
8. Я люблю бувати в новому для себе товаристві.
9. Мені доводиться чути від інших людей і друзів, що я людина дуже активна і рухлива.
10. Новий для мене навчальний матеріал я звичайно запам'ятовую дуже швидко, хоч іноді здатний(-а) так само швидко його забути.

Група Б

11. Я не люблю нових знайомств.

12. Мені важко відмовитися від переконання, до якого я колись прийшов, хоч є багато переконливих доказів, що його спростовують.

13. Нові навички в якійсь діяльності, нові звички формуються в мене повільно, але засвоюються дуже міцно.

14. Мене іноді називають флегматичним (чи докоряють через повільність).

15. Я не люблю рухливих ігор.

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Спочатку потрібно підрахувати суму позитивних

відповідей на твердження групи А (з 1-го по 10-те). Далі аналогічним чином слід визначити суму позитивних відповідей на твердження групи Б (з 11-го по 15-те).

І, нарешті, від першої суми віднімаємо другу. Отримана різниця якраз і характеризує рівень адаптивності і психологічної гнучкості особистості в процесі діяльності.

Рівні соціально-психологічної адаптивності:

8–10 балів – високий;

6–7 балів – вище середнього;

5 балів – середній;

3–4 бали – нижче середнього;

2–3 бали – низький.

Методика 2.15. “Діагностика мотивації до успіху” (Т. Елерс)

Методика призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху. Стимульний матеріал являє собою 41 твердження, на які респонденту необхідно дати один із 2 варіантів відповідей “так” чи “ні”. Тест відноситься до моношкальних методик. Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з “ключем”.

Інструкція: “Вам буде запропоновано 41 твердження, які вимагають однозначних відповідей (“так” або “ні”). У реєстраційному банку, у клітинці, відповідній номеру твердження, поставте знак “+” (так), якщо згодні, або “-” (ні), якщо не згодні. Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь”.

Регистрационный бланк

Ф.И.О. (полностью) _____
 Дата обследования _____ Возраст _____ Специальность _____
 Должность (подразделение) _____ Военское звание _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41				

Стимульний матеріал

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко роздратовуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все “ставлю на карту”.

4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, я роблю її краще й кваліфікованіше за інших.
27. Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я берусь, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне влади та становища.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я вдаюся аж до крайніх заходів.

“Ключ”

По 1 балу нараховується за відповіді

“так” на такі питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41

По 1 балу нараховується за відповіді

“ні” на такі питання: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39

Не враховуються відповіді на

питання: 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40

Далі підраховується сума набраних балів.

Інтерпретація результатів

Від 1 до 10 балів – низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації;

більше 21 бала – занадто високий рівень мотивації до успіху.

Результати досліджень показали, що люди, помірно й сильно

орієнтовані на успіх, віддають перевагу середньому рівню ризику. Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великому рівню ризику. Чим вища мотивація людини до успіху – досягненню мети, тим нижча готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай скромніші, ніж при слабкій мотивації до успіху. До того ж людям, які мотивовані на успіх і мають великі надії на нього, властиво уникати високого ризику.

З тими, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше відбуваються нещасні випадки, ніж із тими, хто має високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), то це перешкоджає мотиву до успіху – досягненню мети.

СЕРТИФІКАТ

ПРО ПУБЛІКАЦІЮ СТАТТІ

JC 24/06/022

АВТОР

РЕДНІКОВА ДІАНА ОЛЕКСАНДРІВНА

НАЗВА СТАТТІ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВОЛЬОВОЇ
САМОРЕГУЛЯЦІЇ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ

ВИПУСК ЖУРНАЛА

№ 06 / БЕРЕЗЕНЬ 2024

Стаття індексується в Google Scholar



ДИРЕКТОР МОЛОДІЖНОЇ НАУКОВОЇ ЛІГИ
ГОЛОВА РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ
ІГОР КОРЕНЮК

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

UNI VER SUM

ISSN 2786-863X

