

Міністерство освіти і науки України
Національний університет “Острозька академія”
Навчально-науковий центр заочно-дистанційного відділення

Кафедра психології

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеня магістра

на тему: **“Особистісні ресурси психологічної витривалості студентів у
розрізі метакогнітивного моніторингу”**

Виконала студентка 2 курсу, групи
ЗМПс-21

спеціальності 053 Психологія

Зубенко Тетяна Андріївна

Керівник: д.психол.наук, проф.

Каламаж Руслана Володимирівна

Рецензент:

д.п.н, проф.

Жигайло Наталя Ігорівна

Острог, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	2
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ СТУДЕНТІВ У РОЗРІЗІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ.....	12
1.1. Теоретичний аналіз змісту та структури психологічної витривалості.....	12
1.2. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу студентів.....	28
1.3. Теоретична характеристика особистісних ресурсів психологічної витривалості студентів.....	42
Висновок до розділу І.....	59
РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ СТУДЕНТІВ У РОЗРІЗІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ.....	61
2.1. Обґрунтування та опис процедури емпіричного дослідження.....	61
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	65
Висновок до розділу ІІ.....	78
РОЗДІЛ ІІІ. РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ СТУДЕНТІВ У РОЗРІЗІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ.....	81
3.1. Обґрунтування положень психологічних рекомендацій для розвитку психологічної витривалості студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу.....	81
3.2. Психологічні рекомендації для розвитку психологічної витривалості студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу.....	84
Висновок до розділу ІІІ.....	92
ВИСНОВКИ.....	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	97
ДОДАТКИ.....	107

ВСТУП

Постановка проблеми. Сучасний соціокультурний простір України характеризується тривалим воєнним станом, високим рівнем невизначеності, інформаційним перевантаженням та хронічними стресогенними впливами, що істотно ускладнюють навчальну та життєву діяльність студентської молоді [33]. У цих умовах здатність студента зберігати ефективність, емоційну рівновагу, мотивацію до навчання і професійного розвитку перестає бути лише бажаною якістю і перетворюється на ключову умову успішної адаптації, профілактики психічного виснаження та побудови майбутньої кар'єри. Психологічна витривалість, життєстійкість і резилієнтність розглядаються як основні внутрішні ресурси, що забезпечують здатність особистості протистояти тривалим стресогенним навантаженням, відновлюватися після кризових подій та використовувати складний досвід як підґрунтя для подальшого зростання [18; 86].

У студентському віці, який збігається з періодом інтенсивного професійного становлення, самовизначення та формування ціннісних орієнтацій, особливу загрозу становлять поєднання навчального стресу, воєнної реальності, фінансової нестабільності та невизначеності майбутнього. Дослідження демонструють, що саме в цій віковій групі спостерігається зростання ризику емоційного вигорання, тривожних і депресивних проявів, дезадаптивних копінг-стратегій, що безпосередньо пов'язано з недостатнім розвитком внутрішніх ресурсів витривалості [61; 79]. Відтак постає потреба не лише діагностувати рівень психологічної витривалості студентів, а й глибше зрозуміти, які саме особистісні й когнітивні механізми підтримують або, навпаки, послаблюють їх здатність витримувати тривале навантаження.

Окремого значення набуває метакогнітивний моніторинг як система усвідомлених процесів планування, контролю, оцінки й корекції власної пізнавальної діяльності, що забезпечує здатність студента вчасно помічати ознаки перевантаження, прогалини в розумінні, неефективні стратегії навчання й своєчасно їх змінювати [7; 8]. Вітчизняні дослідження метакогнітивних

процесів (М. Августюк, Е. Балашов, В. Волошина-Нарожна, Р. Каламаж, І. Пасічник) показують, що високий рівень метакогнітивної усвідомленості пов'язаний із вищою саморегуляцією, кращим управлінням навчальним часом, більш гнучким вибором стратегій подолання труднощів і вищими академічними результатами [4; 6; 8; 52]. Зокрема, Р. Каламаж та Є. Тимощук в своїй статті розглядають поняття саморегуляції як інтегральну властивість психіки, що реалізується через взаємодію ключових внутрішніх механізмів – ініціювання дії, контроль за процесами репрезентації мети та способів її досягнення, контроль за дією при невдачі, у яких проявляється орієнтація суб'єкта на стан або дію, й функціонує на ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному, адаптивноповедінковому рівнях [61]. В. Волошина-Нарожна розглядає саморегульоване навчання через призму виокремлення його метакогнітивних механізмів, а також огляд їх ролі в успішності навчальної діяльності. Зокрема, до метакогнітивних механізмів саморегульованого навчання було віднесено сукупність взаємопов'язаних метакогнітивних явищ і процесів: метакогнітивне знання, метакогнітивні переконання, метакогнітивний моніторинг та метакогнітивні стратегії [6]. Відтак, когнітивні й метакогнітивні стратегії є одними із головних чинників саморегульованого навчання, які визначають наскільки ефективно студенти засвоюють нову інформацію [49]. Не зважаючи на значний інтерес вітчизняних психологів до цього поняття та його трактування, потенціал метакогнітивного моніторингу як ресурсу саме психологічної витривалості студентів у стресогенних умовах досі розкрито недостатньо.

Сучасні наукові дані свідчать, що психологічна витривалість студентів є поліструктурним феноменом, у якому взаємодіють життестійкість, резильєнтність, копінг-стратегії, мотиваційні, емоційно-регулятивні та соціальні ресурси [40; 48]. Так, розуміння психологічних умов розвитку життестійкості особистості в умовах війни включає аналіз таких факторів, як соціальна підтримка, психологічні ресурси, індивідуальні риси особистості, механізми адаптації та ефективні методи психологічної підтримки [58]. Водночас у

більшості робіт ці компоненти вивчають відносно ізольовано: окремо аналізуються стресостійкість, копінг-поведінка, рівень тривожності чи академічна успішність, тоді як зв'язок між витривалістю та метакогнітивним моніторингом лишається малодослідженим. Недостатньо емпірично обґрунтованими залишаються моделі, які пояснювали б, яким чином метакогнітивна усвідомленість (знання про власне мислення та вміння його регулювати) опосередковує вплив життєстійкості, резилієнтності і копіngu на здатність студента витримувати тривалий навчальний та екзистенційний стрес [36; 66].

У контексті тривалих кризових подій, війни та трансформації освітнього середовища (перехід на дистанційні та змішані формати, вимушені переїзди, навчання під час повітряних тривог) постає практичний запит на розробку психологічно обґрунтованих програм підтримки студентів, орієнтованих не лише на зниження симптомів стресу, а й на розвиток стійких внутрішніх ресурсів витривалості [16]. Особливу актуальність набувають підходи, що поєднують тренування життєстійкості та резилієнтності з розвитком метакогнітивних навичок планування, самоспостереження, рефлексії й корекції власних стратегій подолання труднощів, оскільки саме така інтеграція дозволяє студентам переходити від пасивного переживання стресу до активної, усвідомленої саморегуляції [51].

Психологічна витривалість студентів постає ключовим ресурсом збереження психічного здоров'я і ефективності діяльності в умовах хронічної невизначеності, воєнних загроз та зростаючих академічних вимог. У науковому дискурсі спостерігається термінологічна неоднозначність щодо понять психологічна витривалість, життєстійкість (*hardiness*), резилієнтність (*resilience*), стресостійкість, а також недостатня операціоналізація ролі метакогнітивного моніторингу як механізму саморегуляції в освітньому контексті.

Таким чином, у сучасних умовах актуальною науковою та практично значущою проблемою є вивчення психологічної витривалості студентів у розрізі

метакогнітивного моніторингу, виявлення системи особистісних ресурсів і когнітивних механізмів, що забезпечують здатність молоді людини зберігати ефективність і психічне благополуччя в умовах тривалого стресу. Розв'язання цієї проблеми відкриває можливості для розробки цілісних психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток життєстійкості, резилієнтності та метакогнітивних стратегій саморегульованого навчання, що є вкрай важливим для підтримки студентської молоді в умовах воєнного та післявоєнного суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічна витривалість розглядається як інтегративна здатність особистості підтримувати продуктивність, емоційну рівновагу та цілеспрямовану активність у ситуаціях тривалого стресу. У сучасному науковому дискурсі вона концептуально зближується з підходами до життєстійкості (С. Кобаса, С. Мадді) [81], резилієнтності (Е. Мастен, Д. Бонанно) [69; 83], витримки та наполегливості (А. Duckworth) [75], а також ресурсного підходу (S. Hobfoll), які акцентують взаємодію особистісних, соціальних і середовищних чинників адаптації [35].

У контексті когнітивної регуляції важливою складовою витривалості виступає метакогнітивний моніторинг – механізм самоспостереження, контролю, оцінки та корекції мисленнєвих процесів, описаний у класичних моделях J. Flavell, T. Nelson і L. Narens, J. Dunlosky [74; 77; 84]. Він постає ядром саморегульованого навчання, забезпечує усвідомлене планування та адаптивний вибір стратегій, а також опосередковує зв'язок між стресом, пізнавальним навантаженням і результативністю навчальної діяльності. Дослідження останніх років підтверджують, що висока метакогнітивна усвідомленість пов'язана зі зменшенням тривоги, кращою стресостійкістю та ефективнішою саморегуляцією у студентів.

Значним є внесок праць, виконаних у науковій школі Острозької академії. Зокрема, у роботах І. Пасічника, Р. Каламаж та М. Августюк обґрунтовано теоретичні засади метакогнітивного моніторингу як регулятивного аспекту метапізнання та показано його роль у становленні суб'єктності студента,

формуванні саморегулювання й подоланні навчальних труднощів. Ці дослідження доводять, що саме метакогнітивний моніторинг може бути тим ключовим механізмом, який інтегрує когнітивні, емоційні й ресурсні компоненти психологічної витривалості [9; 38; 51; 52].

І. Пасічник та В. Борисенко аналізують психологічну стійкість як взаємодію особистісних і середовищних факторів, які підтримують адаптацію в умовах кризових змін та стресу. У роботах Г. Гандзілевської та В. Борисенко розкриваються специфіка життестійкості та резилієнтності студентів у період воєнного стану, особливості адаптації до дистанційного навчання та зростання стресогенних впливів, а також пропонуються програми психологічного супроводу молоді [8; 17; 24; 51]. У працях Е. Балашова висвітлено мотиваційно-вольові чинники саморегульованого навчання, підкреслено роль цілепокладання та самомотивації як фундаменту стійкого ставлення до власної діяльності.

У працях І. Пасічника, В. Каламаж, Н. Оксентюк, Т. Доцевич, О. Зайцевої, М. Августюк та ін. поглиблено розробляються питання метакогнітивних стратегій, рефлексії, оцінки власних навчальних досягнень, що є важливим підґрунтям для розуміння того, як студенти відстежують і регулюють своє пізнання, запобігають перевантаженню та вибудовують ефективні способи подолання стресу [1; 4; 30; 50].

В українському науковому просторі проблема стійкості та ресурсності студентської молоді активно розробляється у зв'язку з умовами війни, хронічної невизначеності та підвищеного освітнього навантаження (М. Августюк, В. Волошина-Нарожна, Р. Каламаж, І. Пасічник, О. Матласевич, Є. Тимошук та інші).

Попри значний науковий інтерес до проблеми стійкості й метакогнітивних процесів, у вітчизняній науці досі бракує комплексних емпірично підтверджених моделей, які б інтегрували психологічну витривалість із метакогнітивним моніторингом та пропонували валідовані інтервенції для системи вищої освіти. Наявні дослідження часто розглядають ці феномени

окремо, що обмежує можливість створення цілісних програм розвитку резилієнтності та саморегуляції студентів. Це зумовлює потребу у подальшому теоретичному й практичному опрацюванні взаємозв'язку між метакогнітивною усвідомленістю та здатністю студентів зберігати ефективність у стресових і невизначених умовах сучасного освітнього середовища.

Мета дослідження: здійснити теоретичний і емпіричний аналіз особистісних ресурсів психологічної витривалості студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу та розробити психологічні рекомендації для її розвитку в університетському середовищі.

Об'єкт дослідження: психологічна витривалість студентів як багатовимірна особистісна характеристика в освітньому контексті.

Предмет дослідження: взаємозв'язки й механізми метакогнітивного моніторингу (метакогнітивне знання та регуляція) у структурі психологічної витривалості студентів (її особистісні ресурси, життєстійкість, резилієнтність, копінг, сприйнятий стрес).

Завдання дослідження:

1. теоретично проаналізувати поняття психологічної витривалості, її структуру та співвідношення з семантично близькими поняттями; окреслити психологічні особливості метакогнітивного моніторингу студентів;
2. обґрунтувати програму емпіричного вивчення (інструменти, вибірка, процедура) та оцінити психометричні властивості шкал;
3. емпірично дослідити особливості взаємозв'язку та рівні психологічної витривалості, резилієнтності, метакогнітивної усвідомленості, копінг-стратегій і сприйнятого стресу у студентів;
4. розробити психологічні рекомендації розвитку психологічної витривалості засобами метакогнітивного моніторингу й окреслити напрями впровадження в ЗВО.

Методологія та вибірка. Дослідження проведено на вибірці студентів спеціальності “Психологія” Національного університету “Острозька академія”

третього та четвертого року навчання ($N = 44$), вік респондентів від 18 до 20 років, з них 18 юнаків та 26 дівчат.

Наукова новизна: запропоновано інтегративну модель психологічної витривалості студентів із включенням метакогнітивного моніторингу як центрального регуляторного механізму; емпірично з'ясовано особливості взаємозв'язків між компонентами психологічної витривалості та метакогнітивними знаннями і регуляцією; розроблено психолого-методичні рекомендації, структуровані за метакогнітивними цілями.

Теоретичне значення: уточнення поняттєвого апарату (розмежування понять витривалість, життєстійкість, резилієнс), конкретизація ролі метакогнітивного моніторингу в саморегульованому навчанні та психологічній стійкості.

Практичне значення: підготовлений комплекс психологічних рекомендацій забезпечує можливість цілеспрямованого розвитку психологічної витривалості студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу; отримані матеріали можуть бути використані в програмах профілактики академічного стресу та вигорання, а також становлять практичну цінність для студентів, тьюторів, викладачів і практичних психологів у роботі зі збереження психічного благополуччя та підвищення адаптивності молоді.

Методи дослідження. У роботі було використано систему взаємодоповнювальних методів.

1. Теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових підходів і емпіричних результатів з проблеми психологічної витривалості, життєстійкості, резилієнтності, метакогнітивного моніторингу, копінг-стратегій та сприйнятого стресу. Застосування цих методів дало змогу уточнити поняттєво-категоріальний апарат, виокремити основні конструкти та обґрунтувати логіку емпіричного дослідження.

2. Емпіричні методи – психодіагностичне дослідження із використанням стандартизованих опитувальників: тест життєстійкості С. Мадді для оцінки особистісних ресурсів витривалості; шкала резилієнтності

Коннора-Девідсона (CD-RISC) для вимірювання здатності до відновлення й адаптації; шкала сприйнятого стресу С. Коена (PSS-10) для оцінки суб'єктивного рівня стресу; опитувальник копінг-стратегій Р. Лазаруса, С. Фолкмана (WCQ) для вивчення провідних способів подолання труднощів; “Метакогнітивний інвентар усвідомленості” Г. Шро, Р. Деннісона (MAI) для діагностики рівня метакогнітивних знань і регуляції. Застосування комплексу методик дозволило отримати цілісну картину психологічної витривалості та метакогнітивного моніторингу у студентів.

3. Математико-статистичні методи – описова статистика (середні значення, стандартні відхилення, діапазони, показники асиметрії та ексцесу) для кількісної характеристики вибірки; оцінка надійності методик за коефіцієнтом внутрішньої узгодженості Cronbach's α ; перевірка нормальності розподілу (критерії Kolmogorov-Smirnova та Shapiro-Wilk) з метою обґрунтування вибору подальших процедур; кореляційний аналіз (коефіцієнт Пірсона) для виявлення взаємозв'язків між показниками життєстійкості, резилієнтності, метакогнітивної усвідомленості, копінг-стратегій і сприйнятого стресу. Це забезпечило статистичну перевірку висунутих гіпотез і можливість інтерпретації отриманих результатів на науковому рівні.

Апробація та впровадження: Окремі результати магістерської праці відображено у таких публікаціях:

- Зубенко Т. А. Багатокомпонентна структура психологічної витривалості студентів: інтегративний підхід та метакогнітивний вимір. *Нотатки сучасної науки: науковий часопис*. Електрон. вид. DOI: <https://doi.org/10.61718/nsn>;
- Зубенко Т.А. Взаємозв'язок психологічної витривалості та метакогнітивного моніторингу студентської молоді (емпіричне дослідження) *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія “Психологія”*, (подана до друку);

Окрім того результати дослідження були впроваджені у вигляді тез доповідей “Метакогнітивний моніторинг як основа психологічної витривалості

студентської молоді” у ІХ Всеукраїнській студентській науковій конференції “Науковий простір: аналіз, сучасний стан, тренди та перспективи”, 19 грудня 2025 р., м. Вінниця.

Структура роботи: вступ, три розділи (теоретичний аналіз; емпіричне дослідження; методичні рекомендації), висновки, додатки – загальним обсягом 122 сторінки, основний обсяг – 93 сторінки, а також список використаних джерел у кількості 89 позицій.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ СТУДЕНТІВ У РОЗРІЗІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

1.1. Теоретичний аналіз змісту та структури психологічної витривалості

Сучасна соціокультурна реальність відзначається високим рівнем невизначеності, стресогенності та загроз для особистісної стабільності. Вона вимагає від індивіда наявності специфічних психологічних ресурсів. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах воєнної агресії та широкомасштабних змін на території України, які створюють додаткове психоемоційне навантаження на студентську молодь – вразливу, але потенційно адаптивну соціальну групу.

У таких умовах збереження психічного здоров'я, регуляція емоційного стану та підтримання мотиваційних настанов постають як пріоритетні завдання психологічної науки та практики. Передумовами ефективного подолання життєвих труднощів, а також підтримки адаптаційного функціонування, є низка внутрішніх чинників, серед яких особливе місце займає психологічна витривалість особистості. У науковій літературі її розглядають як складне інтегративне утворення, що забезпечує здатність індивіда функціонувати продуктивно у тривалих стресогенних умовах, зберігаючи психічну рівновагу та цілісність [17; 21; 48].

Попри широке застосування терміна “психологічна витривалість”, у науковій літературі його нерідко ототожнюють з поняттями “стресостійкість” (stress resistance) та “резилієнс” (resilience). Таке узагальнення є предметом дискусій у науковому середовищі, оскільки кожне з цих понять має власне змістове наповнення, що визначається відповідним теоретико-методологічним

підходом. У вітчизняній науковій традиції спостерігається певна термінологічна нечіткість, спричинена як труднощами перекладу, так і міждисциплінарною природою вказаних феноменів.

Аналіз праць українських дослідників демонструє спроби розмежувати психологічну витривалість із концептуально близькими, але не тотожними поняттями: “психологічна стійкість” (resilience), “життєстійкість” (hardiness), “стресостійкість”. Так, М. Кудінова акцентує на соціально-психологічних відмінностях цих феноменів, порівнює “стресостійкість” і “емоційну стійкість”, виявляючи нюанси між їхніми проявами в екстремальних умовах. О. Кокун із колегами в свою чергу розробили методичні основи формування стійкості у військовослужбовців [40; 43]. Р. Каламаж зауважує, що залежно від фокусу та предмета дослідження, резилієнс можна розглядати і як певну характеристику особистості, групи, організації, і як динамічний процес [37]. За визначенням Американської психологічної асоціації (American Psychological Association, 2023), резилієнс є процесом і результатом успішної адаптації людини до важких або складних життєвих обставин, насамперед через розумову, емоційну та поведінкову гнучкість, а також через пристосування до зовнішніх і внутрішніх вимог. Відтак динамічна концепція резилієнсу передбачає взаємодію між собою захисних факторів (внутрішніх та зовнішніх ресурсів: психологічних, соціальних, нейробіологічних, генетичних тощо) для подолання негативних наслідків травми та факторів ризику, які забирають нашу енергію і сприяють виснаженню [89].

Інші автори, такі як С. Максименко, пропонують розглядати витривалість у контексті когнітивних процесів або як компонент резилієнтності. У своїх роботах, зокрема з загальної психології, С. Максименко розглядає витривалість як важливу вольову якість особистості. Він не виокремлює її як самостійну категорію “психологічна витривалість”, але включає її в структуру вольової поведінки. Для С. Максименка витривалість – це не просто фізична якість, а психологічна характеристика, що проявляється через вольові зусилля, самоконтроль та цілеспрямованість [57].

Ю. Попик та В. Чорний зосереджують увагу на соціальних детермінантах психологічної стійкості під час бойових дій, що має особливу актуальність у сучасному воєнному контексті. Дослідники акцентують увагу на соціальних детермінантах психологічної стійкості, підкреслюючи в своїх роботах, що психологічна стійкість військовослужбовців – це не лише індивідуальна риса, а й результат сприятливих соціальних умов та ефективної соціальної підтримки. У своїх працях вони зазначають, що соціальна підтримка від побратимів та родини виступає як ключовий ресурс, що знижує стрес і захищає психіку від виснаження. Вчені також розглядають психологічну стійкість не як вроджену якість, а як навичку, яку можна розвивати через професійну підготовку та створення сприятливих соціальних умов [56; 64].

Спільним у більшості досліджень є трактування психологічної витривалості як внутрішнього ресурсу, що забезпечує здатність індивіда підтримувати адекватний рівень діяльності, зберігати психоемоційну стабільність, реалізовувати цілі у складних обставинах. Проте варто зазначити, що відсутність єдиної дефініції ускладнює формування уніфікованого понятійного апарату. Змішаність термінів і невизначеність меж між “витривалістю”, “стресостійкістю” та “резилієнсом” зумовлює потребу в чіткому концептуальному розмежуванні.

Тож з метою уникнення термінологічної плутанини, важливим є наголошення на концептуальних відмінностях між цими категоріями. Так, Т. Біггс із колегами пропонують таку диференціацію між цими феноменами: стресостійкість передусім розглядається як здатність особистості протистояти стресовим чинникам без суттєвого зниження ефективності діяльності у момент їхнього безпосереднього впливу. Це властивість, що актуалізується в ситуаціях гострого, ситуативного стресу, коли необхідно мобілізувати ресурси для швидкого реагування[68].

Натомість поняття резилієнс (resilience) виходить за межі моментального подолання стресу і описує здатність індивіда відновлювати психічну рівновагу та функціональність після пережитих складних чи травматичних подій. Це

динамічний процес адаптації, що дозволяє не лише повертатися до попереднього стану, а й потенційно зростати та розвиватися на основі пережитого досвіду [69; 86].

У свою чергу, психологічна витривалість має ширше часове окреслення і стосується здатності особистості підтримувати продуктивність, емоційну стабільність та психічне здоров'я упродовж тривалого або повторюваного впливу стресогенних чинників. Вона забезпечує ефективне функціонування у хронічно несприятливих або напружених умовах, де важливим є не лише подолання окремих стресових епізодів чи відновлення після них, а й збереження загального адаптивного потенціалу упродовж усього періоду підвищеного навантаження [16; 21].

Таким чином, попри концептуальну близькість зазначених понять, кожне з них описує різні аспекти взаємодії особистості зі стресовими факторами, а їх чітке розмежування є необхідною умовою для коректного наукового аналізу феномену психологічної витривалості.

Незважаючи на відмінності у трактуваннях, спільним елементом зазначених психологічних явищ є здатність особистості до ефективного функціонування в умовах стресу, збереження внутрішнього контролю та конструктивного реагування на складні життєві обставини. Саме це дозволяє розглядати психологічну витривалість як один із ключових особистісних ресурсів, що забезпечують адаптацію та збереження ментального благополуччя в умовах підвищеного навантаження, особливо в студентському віці.

Проблематика психологічної витривалості тривалий час залишається у фокусі уваги як українських, так і зарубіжних учених, що зумовлено зростанням стресогенних чинників у сучасному соціальному середовищі. У наукових дослідженнях дане поняття пов'язується зі здатністю особистості протистояти деструктивному впливу тривалого психоемоційного тиску, зберігаючи продуктивність, самоконтроль та загальне психологічне благополуччя.

У вітчизняній психологічній традиції цю проблему досліджували такі науковці, як В. Борисенко, І. Біла, С. Богдановський, А. Бутенко, Н. Вавілова, Н. Вербин, В. Вишньовський, Т. Гром, О. Кокун, С. Костів, М. Кудінова, О. Милославська, Ю. Попик, В. Чорний та інші [16; 21; 40]. Вони акцентують увагу на багатовимірності поняття, вивчаючи його у площинах клінічної, особистісної, когнітивної та соціальної психології.

У працях В. Борисенка психофізіологічні основи витривалості розглядаються через такі особистісні чинники, як тип темпераменту, волевільності, мотиваційні установки, саморегуляція, стресостійкість, емоційна стабільність. Для військових (зокрема, майбутніх офіцерів-розвідників) ці чинники набувають критичного значення, адже визначають здатність діяти ефективно у високостресових умовах. Водночас, для студентів у контексті їхньої навчальної діяльності ці чинники також виступають основоположними для успішної адаптації та ефективності виконання навчальних завдань. Вони визначають здатність особистості протистояти академічним навантаженням, долати екзаменаційний стрес та зберігати працездатність у динамічному освітньому середовищі. Здатність до саморегуляції дозволяє студентам контролювати свої емоції та поведінку, а висока стресостійкість допомагає ефективно використовувати свої ресурси для досягнення поставлених цілей [16].

У зарубіжному науковому дискурсі поняття психологічної витривалості також розглядається з різних наукових позицій. Зокрема, Т. Біггс та його колеги проводять детальний аналіз чинників, що визначають витривалість, пропонуючи моделі її функціонування у стресових контекстах. А. Макінтайє, А. Маккормік, К. Гао, С. Джонстон, Д. Браун та інші дослідники вивчають феномен витривалості через призму понять резилієнтність (англ. *resilience*), життєстійкість (англ. *hardiness*), копінгові стратегії (англ. *coping strategies*) та адаптивної поведінки [17]. Ці концепції розкривають багатогранність феномену психологічної витривалості. Так, резилієнтність фокусується на здатності особистості відновлюватися після значних травматичних подій, повертаючись

до стану рівноваги та функціонування, тоді як життестійкість розглядається як набір особистісних установок (залученість, контроль, прийняття виклику), які допомагають сприймати стрес як виклик, а не як загрозу. Копінг-стратегії визначаються як динамічний процес, що включає когнітивні та поведінкові зусилля для подолання стресових ситуацій, а адаптивна поведінка відображає загальну здатність особистості гнучко пристосовуватися до змінних умов, що в сукупності й формує основу психологічної витривалості [38].

У науковій літературі поняття психологічної витривалості розглядається крізь призму різних концептуальних підходів, що відображають багатовимірність цього феномена. З-поміж основних підходів виокремлюють особистісно-адаптивний, когнітивно-регулятивний та біо-соціально-поведінковий [68; 82; 84].

З позиції особистісно-адаптивного підходу психологічна витривалість розглядається як поєднання стійких рис особистості, зокрема оптимізму, врівноваженості, відповідальності, а також адаптивних стратегій поведінки, які забезпечують ефективне функціонування індивіда у складних обставинах. Цей підхід акцентує на індивідуальних відмінностях та психологічних ресурсах, що сприяють продуктивному подоланню труднощів.

Когнітивно-регулятивний підхід фокусується на ролі саморегуляції, самоконтролю та рефлексії у формуванні витривалості. У межах цього підходу поширеною є метафора “психологічного акумулятора”, запропонована Адамом Бігсом та його колегами. Відповідно до цієї моделі, такі особистісні якості, як витримка (англ. *grit*) і життестійкість (англ. *hardiness*), визначають максимальний рівень внутрішніх ресурсів, самоконтроль відповідає за регуляцію їх використання, а резилієнс забезпечує процес відновлення після впливу стресових чинників [68]. Цей підхід підкреслює процесуальний характер витривалості, що включає цикли мобілізації, використання й відновлення психологічних ресурсів.

З огляду на біо-соціально-поведінковий підхід, психологічна витривалість є комплексним феноменом, що інтегрує біологічні, соціальні та поведінкові

компоненти. Серед них виокремлюють індивідуальні особливості нервової системи, фізіологічну стійкість, соціальну підтримку, рівень згуртованості у родині чи соціумі, а також когнітивну регуляцію та інші психологічні характеристики [91]. Такий підхід дозволяє розглядати витривалість як багаторівневу здатність особистості адаптуватися до тривалого або повторюваного впливу несприятливих чинників.

Окремого значення у дослідженнях витривалості набуває концепція життєстійкості, сформульована С. Кобаса та С. Мадді. Вона розглядає витривалість як особистісну властивість, що складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: залученості, віри у власний контроль над подіями та сприйнятті змін як викликів, а не загроз. Це підґрунтя формує базу для успішного протистояння стресу та ефективного функціонування у складних умовах [81].

Варто також відзначити поняття витримки, запропоноване А. Дакворт. Ця теорія трактує витривалість не як результат виняткового таланту, а як поєднання двох основних компонентів: наполегливості (англ. *perseverance*) та пристрасті (англ. *passion*) до досягнення довгострокових цілей [75]. На відміну від звичайної наполегливості, що може бути не усвідомленим зусиллям, витривалість передбачає незмінний, глибокий інтерес до поставленої мети. Таким чином, витривалість є усвідомленою спрямованістю на конкретну справу, до якої людина відчуває справжній інтерес, і готовністю долати будь-які перешкоди, не зважаючи на тимчасові невдачі. Дакворт у своїх дослідженнях, зокрема на прикладі курсантів військової академії Вест-Пойнт та учасників змагань з правопису, доводить, що саме високий рівень витривалості є надійнішим індикатором майбутнього успіху, аніж рівень інтелекту або вроджені здібності. Ця концепція підкреслює, що здатність долати труднощі, зберігати цілеспрямованість та постійно вдосконалюватись є ключовим ресурсом, який можна розвивати.

У межах біопсихосоціальної моделі психологічна витривалість розглядається як інтегральна характеристика психічного здоров'я і

благополуччя, яка охоплює фізіологічні, особистісні та соціальні компоненти. Таке бачення відповідає позиції В. Борисенка, який трактує витривалість “як важливу особистісну процесуальну характеристику психічного здоров’я та благополуччя, що складається з фізіологічних, особистісних і соціальних компонентів, яких можна навчитись і які в разі фрустраційних і стресогенних ситуацій забезпечують здатність витримувати умови психологічного стресу та керувати ними, а також підтримувати належний рівень ефективності будь-якої діяльності завдяки аспектам урівноваженості, стабільності й опірності.” [17]

Окремий внесок у розуміння психологічної витривалості зробили дослідники К. Клонінгер, Е. Мастен, Н. Гармезі та Д. Бонанно. Зокрема, Клод Клонінгер виділив вольовий компонент витривалості, пов’язаний із рисою наполегливості (англ. *persistence*), що відображає здатність зберігати зусилля попри втому та розчарування [75]. Енн Мастен та Норман Гармезі акцентували увагу на ролі індивідуальних і соціальних ресурсів у формуванні адаптивності та саморегуляції, зокрема у дитячому та підлітковому віці [84]. Джордж Бонанно розглядає витривалість як динамічний процес, що включає не лише швидке психологічне відновлення після стресу, а й можливість посттравматичного зростання та пошуку смислу в пережитих труднощах [69].

Останнім часом концепція психологічної витривалості набула особливої актуальності в дослідженнях, що стосуються фізичних вправ та спортивної психології. Зокрема, науковці зосереджуються на вивченні впливу ментальної витривалості на досягнення спортивного успіху. Проте, попри інтенсивність і значну кількість цих досліджень, спостерігається певна неузгодженість у підходах до визначення та концептуалізації самого поняття психологічної витривалості [19].

Емпіричні дані переконливо свідчать про те, що особи, які активно займаються спортом, демонструють значно вищі показники психологічної витривалості порівняно з тими, хто не залучений до подібних видів активності. Також встановлено, що серед спортсменів, які займаються командними видами спорту, середні показники психологічної витривалості є вищими. Більше того,

зафіксовано статистично значуще зростання рівня психологічної витривалості зі збільшенням періоду спортивних занять [19].

Варто зазначити, що сприятливий вплив на підвищення психологічної витривалості мають не лише командні види фізичної активності. Аналогічний ефект на психіку суб'єкта відзначається і при заняттях інтелектуальними іграми, зокрема шахами. Дослідження також показують пряму кореляцію між фізичною та психологічною витривалістю: здатність спортсмена долати втому та цілеспрямовано продовжувати рух, наприклад, під час бігу на довгі дистанції, співвідноситься з його здатністю виявляти психологічну стійкість у несприятливих умовах [19].

У своїй основі психологічна витривалість залежить від узгодженої роботи більшості органів та органічних систем організму. Вона передбачає раціональний розподіл внутрішніх ресурсів, що дозволяє виконувати необхідну кількість фізичної роботи без шкоди для здоров'я.

Таким чином, емпіричні дослідження підтверджують, що практично всі види спорту позитивно впливають на формування особистісної витривалості. Це пояснюється тісним взаємозв'язком між розумом і тілом: інтенсивні фізичні навантаження на серцево-судинну систему призводять до змін у гормональному балансі, а фізична витривалість, у свою чергу, сприяє формуванню емоційної стійкості, що є основою психологічної витривалості.

Окрім цього, існує і зворотний зв'язок: розвиток не тільки фізичної форми, а й особистісних установок сприяє підвищенню психологічної витривалості. Уявлення про власні фізіологічні можливості, цілепокладання та мотиваційні настанови впливають на прагнення продовжувати заняття спортом, досягати перемоги або, навпаки, схильність відмовлятися від боротьби. Важливим чинником, що посилює мотивацію, є стратегічне мислення, оскільки воно допомагає формувати конкретні завдання та довготривалі цілі [17].

Таким чином, сучасний стан вивчення психологічної витривалості засвідчує існування різноманітних теоретичних підходів до її тлумачення. Деякі автори розглядають її як стійку рису особистості, інші – як систему адаптивних

стратегій чи гнучку функціональну здатність. Попри відмінності в підходах, незмінним залишається розуміння її ролі як особистісної процесуальної характеристики психічного здоров'я та благополуччя, що дозволяє зберігати ефективність діяльності в умовах стресу, фрустрації або інших екстремальних впливів. Ця характеристика включає фізіологічні, особистісні та соціальні компоненти, яких можна навчитися і які дозволяють не лише витримати, але й керувати психологічним тиском, залишаючись стабільним у своїй поведінці та функціонуванні.

Незважаючи на активний розвиток наукового дискурсу навколо цього поняття, досі не існує єдиної загальноприйнятої дефініції, що зумовлює необхідність аналізу та систематизації підходів до його трактування.

Психологічна витривалість є багатовимірним конструктом, який інтегрує різні рівні психічного функціонування індивіда. Для глибшого розуміння цього феномену доцільно розглянути структурні компоненти витривалості, які в сукупності визначають її унікальні властивості.

На рівні емоційної сфери витривалість проявляється у здатності регулювати емоційні реакції, підтримувати емоційну стабільність і уникати дезадаптивних патернів реагування, що посилюють стрес.

Когнітивний рівень витривалості включає механізми усвідомленого сприйняття стресових подій, збереження концентрації уваги, а також здатність до когнітивної реструктуризації – перекодування негативних думок у конструктивні, що сприяє збереженню психологічної рівноваги.

Вольова складова є невід'ємною частиною витривалості, оскільки забезпечує наполегливість, самоконтроль і здатність долати втому і розчарування, підтримуючи цілеспрямовану активність протягом тривалого часу.

Особливого значення набуває мотиваційний компонент, адже саме наявність чітких цінностей, внутрішніх орієнтирів і смислів надає особистості ресурс для подолання тривалих стресогенних впливів. Без мотивації

витривалість втрачає свою основу, оскільки прагнення досягти певних цілей створює намір для подолання перешкод [37].

Фізіологічна складова витривалості включає загальний стан здоров'я, рівень фізичної активності, особливості нервової системи, які визначають здатність організму адаптуватися до фізіологічних навантажень і зберігати ресурсність в умовах хронічного стресу.

Соціальні фактори – підтримка близького оточення, наявність спільнот та сімейних зв'язків – також виступають важливим ресурсом, що підсилює психоемоційну стабільність і сприяє збереженню витривалості.

Особливу увагу слід приділити адаптивності, яка виступає ключовим компонентом психологічної витривалості. Адаптивність визначається як здатність особистості гнучко змінювати свої поведінкові, емоційні та когнітивні стратегії відповідно до змінних умов середовища та внутрішніх станів. Вона дозволяє не лише витримувати стрес, а й використовувати його як стимул для особистісного розвитку та психоемоційного зростання. Здатність адаптуватися реалізується через когнітивну гнучкість, ефективну емоційну регуляцію і підтримку мотивації, що у сукупності сприяє підтриманню витривалості у складних тривалих умовах [6; 9; 37; 38].

Доцільним стає визначення поняття психологічної витривалості в контексті навчальної діяльності студентів, оскільки вона також є багатовимірною та охоплює низку взаємопов'язаних компонентів. Для наочності ці компоненти були зображені у вигляді таблиці (Табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структура психологічної витривалості в контексті навчальної діяльності студентів

Компоненти психологічної витривалості	Характеристики компонентів
Особистісно-адаптивний компонент	- цілеспрямованість; - відповідальність; - емоційна стабільність; - психологічна гнучкість.

Продовження таблиці 1.1

Мотиваційно-вольовий компонент	- внутрішня мотивація; - самоефективність; - самодисципліна; - навички саморегуляції та самодопомоги; - мотиваційно-вольовий контроль; - глибокі особистісні цінності.
Когнітивно-поведінковий компонент	- критичне мислення; - позитивне мислення; - адаптивні копінг-стратегії.
Метакогнітивний компонент	- метакогнітивна обізнаність; - метакогнітивна регуляція; - рефлексія над досвідом подолання труднощів; - психологічне “настановче мислення”.
Соціально-комунікативний компонент	- комунікативна компетентність; - соціальна підтримка; - соціальна ідентичність; - просоціальні навички.
Фізіологічний компонент	- загальний стан здоров’я; - фізична витривалість та активність; - якість сну та відпочинку.
Зовнішні умови як контекстуальні модифікатори витривалості	- особливості навчального середовища; - інституційна підтримка; - ціннісно-сміслові орієнтації.

Дані з Таблиці 1.1 зображують, що особистісно-адаптивний компонент відображає здатність особистості підтримувати ефективне функціонування в складних навчальних, міжособистісних та життєвих ситуаціях, демонструючи адаптивність до змін. Його ключовими характеристиками є цілеспрямованість, відповідальність, емоційна стабільність та психологічна гнучкість. Під цілеспрямованістю розуміємо здатність формулювати значущі життєві й

професійні цілі та реалізовувати їх, долаючи труднощі. Відповідальність зображає усвідомлення власної ролі в освітньому процесі, схильність до ініціативної поведінки. Емоційна стабільність уособлює здатність до емоційної саморегуляції, збереження внутрішньої рівноваги у стресових ситуаціях, тоді як психологічна гнучкість означає відкритість до нових підходів, готовність змінювати стратегії поведінки залежно від умов.

Другим компонентом психологічної витривалості студентів є мотиваційно-вольовий. Він відповідає за наявність внутрішніх ресурсів, які забезпечують здатність особистості до подолання труднощів та збереження активності у складних обставинах. До цього компоненту ми віднесли внутрішню мотивацію, як пізнавальний інтерес, орієнтацію на особистісний розвиток та самореалізацію, а не лише на зовнішні винагороди. Самоефективність визначається як суб'єктивна впевненість у здатності до успішного подолання академічних, побутових і соціальних викликів. Наступною характеристикою є самодисципліна, яка відображає здатність студентів до самоорганізації, планування та дотримання режиму навчальної діяльності. Навички саморегуляції та самодопомоги – це усвідомлене управління власними ресурсами (відпочинок, харчування, фізична активність), своєчасне звернення по допомогу. Натомість мотиваційно-вольовий контроль уособлює здатність до саморегуляції поведінки, вміння відкладати миттєві задоволення заради довгострокових цілей.

Когнітивно-поведінковий компонент психологічної витривалості охоплює пізнавальні та поведінкові характеристики, що забезпечують адаптивне реагування на труднощі та ефективну взаємодію з навколишнім середовищем. Серед них критичне мислення, позитивне мислення та адаптивні копінг-стратегії. Критичне мислення – це здатність до реалістичного аналізу ситуації та об'єктивного оцінювання власних можливостей. Тоді як позитивне мислення показує вміння студентів інтерпретувати стресові події як виклики, що сприяють розвитку. Володіння адаптивними копінг-стратегіями зображує

схильність до конструктивного подолання проблем, зокрема через звернення до викладачів, взаємодію з колективом тощо.

Важливим в структурі психологічної витривалості студентської молоді є також метакогнітивний компонент, адже саме в студентському віці активно формується здатність до усвідомленого самоконтролю, рефлексії та управління власною пізнавальною діяльністю в умовах стресу чи невизначеності. Метакогнітивний компонент дає студенту можливість не лише діяти, а усвідомлювати й регулювати власну поведінку, мислення і реакції в умовах стресу. Саме це перетворює витривалість на стійку навичку, а не лише на ситуативну здатність “витримати тиск”.

Тож метакогнітивний компонент включає в себе низку внутрішніх процесів, що забезпечують гнучке управління власною поведінкою та емоційним станом у складних умовах навчання. Насамперед ідеться про метакогнітивну обізнаність – здатність студента усвідомлювати власні психологічні стани, зокрема тривожність, апатію чи ознаки перенапруження, і своєчасно розпізнавати внутрішні сигнали перевтоми чи дистресу. Вона також передбачає вміння ідентифікувати основні стресогенні фактори, пов’язані з навчальним середовищем, а також реалістично оцінювати власні сильні й вразливі сторони щодо подолання труднощів [4; 52]. Наступним елементом є метакогнітивна регуляція, що охоплює здатність планувати власну поведінку у ситуаціях підвищеного навантаження, дедлайнів або іспитів, передбачати наслідки певних рішень та обирати оптимальні стратегії дій. Важливою складовою цього процесу є моніторинг ефективності обраних способів подолання труднощів, наприклад, оцінка того, наскільки добре студент справляється з емоціями в період сесії. У разі неефективності початкових підходів важливою є гнучкість у коригуванні дій, що передбачає зміну тактик навчання, форм відпочинку або моделей комунікації з оточенням. Окреме значення має рефлексія над власним досвідом подолання труднощів, яка охоплює критичний аналіз прийнятих рішень, їхніх результатів, а також формування висновків, що стають підґрунтям для побудови нових, більш

адаптивних життєвих стратегій. Не менш суттєвим є формування психологічного “настановчого мислення”, тобто усвідомлення власних переконань щодо природи стресу та його ролі у житті. Переконання на кшталт “стрес – це виклик, що сприяє зростанню” сприяють розвитку установки на зростання (англ. *growth mindset*), яка, у свою чергу, зміцнює психологічну витривалість і підтримує адаптивну поведінку в умовах невизначеності чи навантаження. Таким чином, метакогнітивний компонент виступає ключовою регуляторною основою психологічної витривалості студентів, що поєднує усвідомлення, контроль, адаптацію та особистісне зростання [4; 51].

Соціально-комунікативний компонент відображає соціальну інтегрованість студента, його здатність до ефективної комунікації та формування підтримуючих стосунків. До його складу ми віднесли комунікативну компетентність, соціальну підтримку, соціальну ідентичність та просоціальні навички. Під соціальною компетентністю розуміємо здатність до конструктивного діалогу, відстоювання власної позиції, ефективної взаємодії в групі. Соціальна підтримка відображає наявність позитивного мікросередовища (родина, друзі, одногрупники, викладачі), яке виконує функцію зовнішнього ресурсу. Важливою характеристикою є також соціальна ідентичність – тобто відчуття належності до студентської спільноти, включеність у спільні цінності та цілі. І крайньою складовою соціально-комунікативного компоненту є просоціальні навички, такі як емпатія, готовність до взаємодопомоги, здатність надавати і приймати зворотний зв’язок.

Окрім внутрішніх компонентів психологічної витривалості студентів, важливу роль відіграють зовнішні умови, які виступають контекстуальними модифікатори витривалості.

Важливо також виділити фізіологічний компонент психологічної витривалості, який є її біологічною основою та відображає здатність організму підтримувати оптимальне функціонування в умовах стресового навантаження. Цей компонент включає такі ключові характеристики: загальний стан здоров’я, що забезпечує необхідний енергетичний ресурс для подолання труднощів;

фізична витривалість та активність, які сприяють зниженню рівня гормонів стресу (кортизолу) та покращенню емоційного стану; а також якість сну та відпочинку, що постає визначальним для відновлення когнітивних функцій, емоційної стабільності та загальної психологічної готовності до подальших викликів. Ці фізіологічні чинники, хоч і не є виключно психологічними, відіграють фундаментальну роль у зміцненні внутрішніх ресурсів особистості, безпосередньо впливаючи на її здатність долати академічні та життєві перешкоди [6; 48].

Серед зовнішніх чинників, що сприяють або, навпаки, ускладнюють формування психологічної витривалості, варто виокремити особливості навчального середовища, зокрема його безпечність, структурованість, відкритість до зворотного зв'язку; крім того, інституційна підтримка, а саме доступ до психолого-педагогічної допомоги, соціальних ініціатив або адаптивних навчальних програм. Ціннісно-сміслові орієнтації відображають ступінь усвідомлення студентом значущості навчання для власного розвитку, професійного становлення та суспільного внеску.

Беручи до уваги усі зазначені вище підходи та компоненти, *психологічну витривалість студентів у контексті навчальної діяльності* доцільно визначити як комплексну, інтегративну та динамічну особистісну властивість, що формується на перетині когнітивних, емоційних, вольових, фізіологічних та соціальних процесів, і забезпечує здатність індивіда зберігати ефективність навчальної діяльності, емоційну стабільність і самоконтроль у пролонгованих академічних стресогенних або фрустраційних обставинах (зокрема, пов'язаних з навчальним процесом, сесіями, підготовкою до іспитів, написанням робіт), а також сприяє особистісному та академічному зростанню в умовах навчальних викликів.

Таким чином, психологічна витривалість студентів є поліструктурним феноменом, у якому взаємодіють особистісні, мотиваційні, когнітивні, поведінкові та соціальні складові, інтегровані в контексті навчальної діяльності та соціального середовища. Її розвиток є ключовим завданням не лише

індивідуального самовиховання, а й організаційної підтримки з боку закладу вищої освіти. Вона забезпечує здатність особистості не лише ефективно функціонувати в умовах тривалого психоемоційного навантаження, але й зберігати психічне здоров'я, рівновагу і здатність до адаптивного зростання, що є надзвичайно актуальним у контексті сучасних викликів, особливо для студентської молоді, яка перебуває під впливом множинних стресових та трансформаційних процесів.

1.2. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу студентів

У сучасній психолого-педагогічній науці відомо чимало досліджень, у яких розглядаються різні аспекти метакогнітивного моніторингу, зокрема у навчальній діяльності. Вчені вивчають як теоретичні аспекти, так і експериментально досліджують його особливості. Сучасний розвиток суспільно-політичної ситуації у країні, ставлення до студентів як до важливої суспільної одиниці, зумовлює появу нових викликів та можливостей для громадян, пов'язаних із впливом соціокультурного середовища. Відтак метакогнітивний моніторинг, який складається з цілого комплексу психологічних засобів та інструментів, є життєво необхідною характеристикою, що дозволяє особистості ефективно керувати власною цілеспрямованою діяльністю, професійним та особистісним розвитком [1; 4; 10; 14].

Початково, метакогнітивний моніторинг є складовим компонентом метакогніції, що виконує регуляторну функцію в когнітивній діяльності людини. Поняття метакогнітивного моніторингу сформувалося в межах загальнішої парадигми дослідження метакогніції, яка активно розвивалася у другій половині XX століття. Термін “метакогніція” був уведений Джоном Флавеллом у 1970-х роках і використовувався ним для опису знань про власні когнітивні процеси та здатності їх контролювати. У подальших дослідженнях, зокрема роботах О.Томаса Т. Нельсона, Л. Наренса, Дж. Данлоскі було

конкретизовано, що до метакогнітивної діяльності належать процеси моніторингу – тобто внутрішнього спостереження за станом виконання когнітивного завдання, та контролю як відповідного регулювання дій [73; 74 77]. У контексті освітнього процесу метакогнітивний моніторинг трактується як здатність суб'єкта відстежувати перебіг і результативність власної пізнавальної активності, виявляти помилки, оцінювати рівень розуміння, точність виконання завдань, а також приймати рішення щодо подальших когнітивних дій.

У зарубіжній психології метакогнітивний моніторинг розглядається як процес внутрішнього оцінювання пізнавальної активності, який має суб'єктивну природу та виявляється в здатності судити про рівень власного знання, розуміння або успішності. Так, Т. Нельсон та Л. Наренс запропонували модель, згідно з якою моніторинг є результатом метапізнавальних суджень (“judgments of learning”, “feeling of knowing”), які можуть бути точними або хибними, що впливає на подальше планування і контроль. У межах цієї моделі важливе значення має здатність до рефлексії, порівняння очікуваного та фактичного результату [73; 74].

Сучасні дослідники розглядають метакогнітивний моніторинг як ключовий елемент саморегуляції, що безпосередньо впливає на ефективність навчання. Метакогнітивний моніторинг у процесі навчальної діяльності досліджується у контексті обговорення питань про те, наскільки добре студенти уявляють можливості та обмеження власного пізнання у процесі вирішення різнотипних пізнавальних (моторних, сенсорно-перцептивних, мнемічних, атенційних) та навчально-професійних завдань, наскільки ефективними є стратегії, які вони використовують для регуляції навчальнопізнавальної активності [2]. Дж. Данлоскі та Т. Нельсон виділяють моніторинг і контроль як два основні компоненти метапізнання, підкреслюючи їх надзвичайно важливий зв'язок [74]. Моніторинг дає змогу суб'єкту отримувати інформацію про рівень знань та обрані стратегії, тоді як контроль використовує ці дані для регулювання мислення на когнітивному рівні. Для детальнішого розуміння їхньої взаємодії, Т. Нельсон і Л. Наренс запропонували схему зв'язку між метарівнем та

об'єктивним рівнем, де в потоці інформації виникають як процеси моніторингу, так і контролю. У вітчизняних дослідженнях подібні підходи до розмежування різних рівнів моніторингу й контролю простежуються у працях Е. Балашова, Т. Доцевич, Н. Оксентюк, О. Зайцевої та Р. Каламаж. Е. Балашов підкреслює, що метакогнітивний моніторинг передбачає оцінювання відповідності між запланованими діями та реальною траєкторією пізнавальної активності студента, тоді як контроль спрямований на корекцію застосованих стратегій у процесі навчання [7]. Т. Доцевич акцентує увагу на тому, що ефективно саморегульоване навчання можливе лише за умови здатності студента відстежувати мету діяльності, аналізувати прогрес і своєчасно змінювати способи роботи з інформацією [30]. Н. Оксентюк та О. Зайцева зазначають, що метакогнітивний моніторинг охоплює усвідомлення власних когнітивних процесів, оцінку їхньої відповідності завданню та рефлексію щодо використовуваних стратегій, що дозволяє підвищувати їхню ефективність [33; 50]. У своїх роботах Р. Каламаж, Є. Тимошук демонструють, що здатність студента співвідносити навчальні цілі з досягнутими результатами, відстежувати динаміку власної діяльності та коригувати стратегії відповідно до умов невизначеності є ключовим компонентом метакогнітивної регуляції та однією з передумов розвитку саморегульованого навчання [38]. Такий підхід загалом підкреслює, що на когнітивному рівні відбувається обробка інформації, тоді як на метакогнітивному – усвідомлення, спостереження та вплив на перебіг цих процесів.

Схожі ідеї також знаходять своє відображення в працях інших дослідників. Так, А. Коріат аналізує природу моніторингу як суб'єктивну оцінку власного знання, що є одним із основних конструктів свідомості. Він стверджує, що свідомість охоплює не лише знання, але й усвідомлення того, що ми знаємо чи не знаємо. Саме тому він відводить метакогнітивному моніторингу та контролю ключове місце у структурі свідомості [73; 74].

С. Тобіас і Г. Еверсон також розглядають метапізнання як комплекс знань та умінь. Вони організовують ці компоненти в ієрархічну систему, де

метакогнітивна навичка моніторингу знань є вихідним пунктом для інших умінь. Для цих вчених моніторинг – це здатність індивіда знати, що він знає і чого не знає, а його ефективність дозволяє раціонально розподіляти час і зусилля на навчання [87]. У своїй докторській дисертації Е. Балашов зауважує, що А. Валдез визначає моніторинг як оцінку індивідом власного знання, що дає змогу оцінити необхідні дії та використати відповідні стратегії у випадку невдачі. Він також підкреслює, що метакогнітивний контроль, своєю чергою, належить до здатності особи відбирати, управляти та регулювати власним знанням [7]. Усі ці підходи сходяться на думці, що моніторинг та контроль є невіддільними елементами, що забезпечують саморегуляцію в навчанні, а моніторинг виступає первинним, рефлексивним аспектом, який надає інформацію для подальшого регулювання.

Вітчизняні дослідники (зокрема І. Пасічник, Р. Каламаж, М. Августюк, В. Волошина-Нарожна, В. Борисенко, О. Матласевич та ін.) підкреслюють, що метакогнітивний моніторинг є механізмом реалізації суб'єктності у навчанні, адже дозволяє студентам самостійно оцінювати якість власного мислення, виявляти його вразливі місця, прогнозувати труднощі та адаптувати стратегії пізнавальної діяльності до умов завдання. Згідно з підходами українських вчених, моніторинг тісно пов'язаний з такими компонентами, як внутрішній контроль, саморефлексія, аналітичне мислення, гнучкість уваги, тобто реалізується в єдності з особистісною зрілістю суб'єкта пізнання [1; 6; 16; 38; 51; 52].

Процес ефективного метакогнітивного моніторингу, на думку І. Пасічника, В. Борисенка, М. Августюк та О. Матласевич, є послідовним і структурованим [4; 18; 51]. Він охоплює низку взаємопов'язаних етапів: від виокремлення конкретних навчальних цілей до моніторингу їх досягнення та оцінювання ефективності засвоєння інформації. Дослідники розглядають цей процес як двофазний. Перша фаза, або фаза підготовки, включає постійний моніторинг процедури та розуміння матеріалу безпосередньо під час його засвоєння. Друга фаза, або фаза оцінювання, передбачає перевірку ефективності

цього засвоєння, що дозволяє визначити, наскільки успішно були досягнуті поставлені цілі. Така структурованість забезпечує усвідомлене управління власним пізнавальним процесом.

У психологічній структурі метакогнітивного моніторингу виокремлюють три основні компоненти: когнітивний, емоційний та мотиваційний [5; 19]. Когнітивний компонент охоплює здатність ідентифікувати, коли і які знання слід активувати, а також оцінювати ефективність засвоєння матеріалу. Він включає в себе як декларативні знання про власні когнітивні процеси, так і процедурні знання, пов'язані з вибором і застосуванням ефективних стратегій навчання. Особливу роль у цьому компоненті відіграє здатність до постійного порівняння очікуваних результатів із фактичними досягненнями, що дозволяє своєчасно виявляти когнітивні помилки, прогалини у знаннях і неточності у розумінні. Таким чином, когнітивний моніторинг виступає внутрішнім механізмом самоконтролю за перебігом навчальної діяльності, що інтегрує операції уваги, пам'яті, мислення й інтерпретації.

Емоційний компонент пов'язаний з метакогнітивною впевненістю, тобто суб'єктивною оцінкою власних можливостей і адекватності прийнятих рішень. Він опосередковує прояви сумніву, тривожності чи впевненості у навчальній ситуації. У контексті метакогнітивного моніторингу емоційні реакції не лише відображають внутрішній стан студента, а й слугують сигналами, які можуть підштовхнути до переоцінки власних дій або зміни навчальної стратегії. Високий рівень емоційної самосвідомості сприяє точнішому розпізнаванню моментів, коли виникає потреба у додатковому зосередженні, повторному опрацюванні інформації або зверненні до допоміжних ресурсів [5]. Водночас, надмірна тривожність може дезорганізовувати когнітивну діяльність, знижуючи точність моніторингу, тоді як помірне хвилювання здатне мобілізувати ресурси саморегуляції.

Ефективність метакогнітивного моніторингу не може бути розглянута у відриві від мотиваційно-особистісної сфери студента. Мотивація та самоєфективність є ключовими чинниками, що визначають не лише готовність

до самоспостереження, але й якість цього процесу. Самоефективність, за теорією Альберта Бандури, є вірою особистості у власну здатність успішно виконувати певні завдання. У контексті навчання, висока академічна самоефективність корелює з активним і точним моніторингом. Мотиваційний аспект визначає, наскільки студент готовий інвестувати зусилля в процес моніторингу, зокрема долати пізнавальні труднощі, виявляти наполегливість і саморегуляцію у навчанні. Він тісно пов'язаний із внутрішньою мотивацією досягнення, відчуттям особистої відповідальності за навчальний результат і установкою на розвиток. Студенти з високим рівнем самоефективності більш схильні до ретельного аналізу своїх пізнавальних процесів, оскільки вони сприймають помилки як інформацію, що допомагає вдосконалити стратегії навчання. Це створює позитивне підсилення: точний моніторинг призводить до покращення результатів, що, своєю чергою, підвищує самоефективність та заохочує до подальшої метакогнітивної активності. Мотивація є рушійною силою для залучення до процесів моніторингу. Внутрішня мотивація, що ґрунтується на інтересі до предмета, є потужнішим стимулом для розвитку метакогнітивних навичок, ніж зовнішня. Студент, який внутрішньо мотивований, буде свідомо та систематично моніторити свій прогрес. Взаємодія цих компонентів забезпечує не лише точність самоспостереження, а й готовність до корекції власних навчальних стратегій. Таким чином, між метакогнітивним моніторингом, мотивацією та самоефективністю існує двосторонній взаємозв'язок [12].

У контексті раніше розглянутих механізмів метакогнітивного моніторингу доцільним є розгляд індивідуально-психологічних чинників, що опосередковують його ефективність. Одними з найсуттєвіших таких чинників виступають темперамент та стиль мислення, які значною мірою визначають специфіку моніторингових процесів у студентів.

Темперамент, як біологічно зумовлена основа психічної активності, впливає на рівень мобільності уваги, стійкість до стресу, швидкість реакцій та загальну динаміку пізнавальної діяльності. Наприклад, студенти з холеричним

чи сангвінічним темпераментом можуть проявляти вищу ініціативність у самоспостереженні, але одночасно бути схильними до імпульсивності в оцінюванні результатів. Меланхоліки, навпаки, демонструють високу точність і самокритичність, однак можуть бути менш рішучими в корекції навчальних стратегій через підвищену чутливість до помилок. Таким чином, тип темпераменту модулює як глибину, так і ефективність метакогнітивного аналізу, зумовлюючи варіативність у точності самооцінки та контролю.

Окрім цього, суттєву роль відіграє стиль мислення – індивідуальна система когнітивної обробки інформації, що включає перевагу наочного, абстрактного, аналітичного чи інтуїтивного підходу до пізнання. Дослідження (наприклад, за класифікацією Дж. Стернберга) показують, що аналітичний стиль пов'язаний із вищою точністю метакогнітивного моніторингу, оскільки передбачає систематичне оцінювання і верифікацію знань. Натомість інтуїтивний стиль може зумовлювати меншу стійкість і відтворюваність оцінок, навіть за наявності глибокого розуміння матеріалу. Це підтверджує гіпотезу про те, що стиль мислення впливає не лише на спосіб навчання, а й на здатність адекватно оцінити власні пізнавальні процеси та їхню результативність [6; 29].

Таким чином, диференційований підхід до аналізу метакогнітивного моніторингу передбачає врахування вроджених та когнітивно-індивідуальних характеристик студентів, що дозволяє точніше інтерпретувати варіативність моніторингових стратегій у навчальній діяльності.

Умови реалізації метакогнітивного моніторингу у студентів визначаються поєднанням індивідуально-психологічних характеристик особистості, зовнішнього навчального середовища та рівня сформованості метакогнітивних знань і навичок. Для студентської молоді, яка перебуває на етапі активного формування професійної ідентичності, метакогнітивний моніторинг набуває особливого значення як механізм усвідомленого навчання. Він виявляється у здатності своєчасно помічати прогалини у знаннях, критично оцінювати хід розумової діяльності, своєчасно змінювати неефективні стратегії або шукати допомогу. Однією з провідних особливостей реалізації моніторингової функції у

студентів є залежність її ефективності від рівня розвитку саморефлексії – здатності аналізувати власні пізнавальні дії у ретроспективі, оцінювати їх результативність та вчитися на помилках. Студенти, які володіють високим рівнем рефлексивності, частіше демонструють свідомий контроль за процесом засвоєння, а також ініціативу у модифікації своїх навчальних стратегій. Водночас, особливості вікового періоду (переважання емоційної імпульсивності, нестабільність самооцінки) можуть ускладнювати стабільність і точність метакогнітивного моніторингу, особливо в умовах стресу або підвищеного академічного навантаження. Окрім того, сучасне освітнє середовище з високим рівнем інформаційного навантаження створює як виклики, так і можливості для формування метакогнітивних умінь: цифрові ресурси, адаптивні освітні платформи та самооцінювальні інструменти можуть сприяти розвитку навичок самоспостереження та самокорекції, якщо застосовуються з відповідним рівнем навчальної підтримки. Окрім високої рефлексивності, значний вплив має особистісна тривожність студента. Тоді як помірна, функціональна тривожність може мобілізувати пізнавальні ресурси і стимулювати моніторинг, надмірний її рівень, навпаки, може заблокувати процеси самоспостереження, переорієнтувавши увагу з завдання на переживання невдачі. Це призводить до зниження точності оцінювання власних знань і, як наслідок, до неефективної регуляції.

Наступним ключовим індивідуальним фактором є навчальні стратегії, які використовує студент. Наприклад, схильність до поверхневого механічного заучування чи глибокого критичного аналізу та синтезу, опрацювання матеріалу безпосередньо впливає на якість моніторингу. Глибоке опрацювання сприяє формуванню більш точних метакогнітивних суджень. Не менш важливими є рівень автономності та відповідальності за навчальні результати. Студенти, які сприймають навчання як власну відповідальність, більш мотивовані до самостійного моніторингу та корекції своєї діяльності.

Ситуаційні фактори також відіграють вирішальну роль. Складність навчального завдання є одним із найважливіших тригерів для активації

моніторингу. Завдання підвищеної складності вимагають від студента постійного контролю за ходом його виконання, перевірки гіпотез і оцінки прогресу. Обмеження в часі на виконання завдання також активізує процеси моніторингу, змушуючи студента ефективно розподіляти ресурси та швидко приймати рішення щодо подальших кроків [6; 36; 45; 46; 63].

Важливу роль відіграє і характер інструкцій або наявність прикладів розв'язання. Чітко сформульовані інструкції можуть полегшити процес моніторингу, тоді як їхня відсутність або нечіткість вимагає від студента більшої автономності та усвідомленості. Нарешті, умови оцінювання (наприклад, самоперевірка, тестування, групова дискусія) є потужним стимулом для моніторингової активності. Дослідження засвідчують, що за умов самоперевірки студенти з високим рівнем рефлексії точніше оцінюють власні знання і виявляють помилки, що дозволяє їм більш гнучко змінювати свої підходи до розв'язання завдань. У підсумку, успішний розвиток метакогнітивного моніторингу є результатом складної взаємодії внутрішніх схильностей особистості та зовнішніх умов, які стимулюють свідоме спостереження та коригування власної пізнавальної діяльності [31; 46; 66].

Таким чином, умови реалізації метакогнітивного моніторингу у студентів є комплексними і вимагають урахування не лише індивідуальних особливостей особистості, а й цілеспрямованої педагогічної підтримки, що забезпечує поступове формування метакогнітивної компетентності як основи академічної успішності.

Важливим критерієм ефективності метакогнітивного моніторингу є його точність, або калібрування. Цей термін позначає ступінь відповідності суб'єктивної оцінки студентом своїх знань і навичок об'єктивним результатам його пізнавальної діяльності. На відміну від простого усвідомлення своїх розумових процесів, калібрування вказує на якість і адекватність цих суджень [29]. Низька точність моніторингу може проявлятися у двох формах: надмірній впевненості (англ. *overconfidence*) або надмірній невпевненості (англ. *underconfidence*). Надмірна впевненість – це феномен, коли студент переоцінює

свої знання, вважаючи, що він засвоїв матеріал краще, ніж це є насправді. Психологічно це може бути наслідком евристики доступності, коли легкість пригадування окремих фрагментів інформації сприймається як ознака повного засвоєння теми. Такі студенти схильні припиняти підготовку раніше, ніж потрібно, що призводить до низьких результатів на іспитах. Надмірна невпевненість, навпаки, характеризується недооцінкою власних знань і можливостей. Студенти з цим типом метакогнітивного моніторингу схильні відчувати підвищену тривожність, навіть якщо їхні знання відповідають вимогам, що призводить до неефективної витрати ресурсів. У найгірших випадках, надмірна невпевненість може спричинити так званий параліч аналізу (англ. *analysis paralysis*), коли студент настільки боїться допустити помилку, що взагалі відкладає виконання завдання. Калібрована оцінка є ідеальним станом метакогнітивного моніторингу, відображаючи високий рівень самосвідомості. Завдяки цьому студент може ефективно розподіляти свої ресурси, зосереджуючись на слабких місцях, а не на тому, що вже добре засвоєно. Точність моніторингу тісно пов'язана з настановою на розвиток, адже студент з каліброваною оцінкою сприймає свої помилки як цінний зворотний зв'язок, а не як підтвердження нездатності [7; 9].

У контексті навчальної діяльності точність метакогнітивного моніторингу проявляється у специфічних судженнях. Це, зокрема, судження про легкість навчання (Judgments of Learning, JOLs), які є прогнозами студента щодо ймовірності успішного пригадування або відтворення вивченого матеріалу в майбутньому. Точні JOLs дозволяють студенту ефективно планувати повторення. Іншим важливим судженням є “відчуття знання” (Feeling of Knowing, FOK) – суб'єктивна впевненість у тому, що відповідь на питання існує в пам'яті, хоча її не вдається відтворити. Точність FOK допомагає студенту приймати рішення про те, чи варто докладати додаткові зусилля у пригадування.

В українській психологічній науці ці механізми активно досліджуються. Так, В. Волошина-Нарожна у своїй праці, присвяченій метапам'яттєвим

судженням, детально аналізує особливості формування JOL-суджень та їх прогностичну роль у навчальній діяльності, підкреслюючи, що їх точність визначає ефективність вибору стратегії повторення. Крім того, у спільних дослідженнях Волошиної-Нарожної та Т. Довгалюка особлива увага приділяється ФОК-судженням, які розглядаються як важливий індикатор доступності знань у пам'яті та здатності студента адекватно оцінювати власні когнітивні можливості [6; 29].

У працях Т. Довгалюка також докладно описано механізми метапам'яті та умови її оптимізації, зокрема в ситуаціях інтерференції, що демонструє, як точність метакогнітивного моніторингу впливає на саморегуляцію пізнавальної діяльності. Специфічні судження включають також знання про роботу власної пам'яті (англ. *metamemory*) та метакомпрегенцію (англ. *metacomprehension*) – здатність оцінювати рівень розуміння тексту [29].

Таким чином, ці судження не просто відображають стан пізнавальної діяльності, а є динамічними регуляторами, що допомагають студентам адаптувати свої навчальні стратегії, раціонально розподіляти зусилля та підвищувати точність самооцінки [6; 29]. Їх розвиток є важливим для формування компетентності у сфері саморегуляції навчання.

Ефективність і характер метакогнітивного моніторингу значною мірою залежать від індивідуальних стилів навчання та когнітивних стилів студентів. Ці психологічні особливості визначають типові способи сприйняття, опрацювання та організації інформації, що, своєю чергою, формує унікальні патерни самоспостереження. Наприклад, студенти, які мають аналітичний когнітивний стиль, схильні розбивати інформацію на дрібні компоненти. Їхній метакогнітивний моніторинг буде спрямований на послідовну перевірку логіки, коректності кожного етапу. Натомість студенти з синтетичним стилем мислення надають перевагу загальній картині, і їхній моніторинг більше орієнтований на перевірку цілісності концепції. Схожим чином, стилі навчання – візуальний, аудіальний – формують унікальну “лінзу”, через яку відбувається

самоспостереження. Усвідомлення власного стилю дозволяє студенту розвивати більш точні та адаптивні стратегії моніторингу.

Ефективність метакогнітивного моніторингу не є суто когнітивним процесом, оскільки вона тісно пов'язана з емоційним станом студента. Емоції не лише впливають на мотивацію та увагу, але й безпосередньо змінюють якість і точність самоспостереження. Позитивні емоції можуть мати подвійний вплив: з одного боку, вони підвищують самоефективність та створюють сприятливе середовище для навчання, що може сприяти більш активному моніторингу. З іншого боку, надмірний оптимізм, що є наслідком позитивних емоцій, може призвести до надмірної впевненості, про яку вже йшлося раніше. У цьому стані студент схильний переоцінювати свої знання та здібності, що знижує точність метакогнітивних суджень. Негативні емоції, такі як тривожність, розчарування або сумнів, також мають значний вплив. Помірний рівень тривожності може виконувати мобілізуючу функцію, стимулюючи студента до більш ретельного моніторингу свого прогресу. Однак, високий рівень тривожності може серйозно погіршити його якість, викликаючи когнітивні спотворення. У стані тривоги студент схильний до надмірної невпевненості, що в свою чергу призводить до недооцінки власних знань. У цьому контексті доцільно згадати результати досліджень М. Августюк, яка у своїй дисертаційній роботі показала, що емоційний інтелект є ключовою регуляторною ланкою метакогнітивного моніторингу. Зокрема, дослідниця наголошує, що здатність ідентифікувати власні емоції, розуміти їх походження та керувати ними безпосередньо підвищує точність метакогнітивних суджень, зменшує схильність до "ілюзії знання" та сприяє більш адекватній самооцінці навчальних можливостей. М. Августюк підкреслює, що студенти з розвиненим емоційним інтелектом демонструють кращу калібровку впевненості, оскільки здатні відокремлювати ситуативні переживання від реального рівня опанування матеріалу, що забезпечує стабільний та надійний моніторинг навіть у стресових умовах [3].

Таким чином, емоції є не лише фоновим станом, а й активним чинником, що формує характер метакогнітивного моніторингу та визначає його

ефективність у навчальній діяльності. Розвиток емоційного інтелекту, про що наголошує Августюк, стає важливою умовою підтримання точних і обґрунтованих метакогнітивних суджень студентів.

Крім індивідуально-психологічних особливостей, на ефективність метакогнітивного моніторингу значний вплив мають ситуаційні чинники, зокрема умови, в яких відбувається навчальна діяльність. Окрему увагу слід звернути на вплив хронічного стресу та прокрастинації на точність метакогнітивного моніторингу, особливо в умовах тривалих кризових подій. Зокрема, війна в Україні, що триває вже четвертий рік, супроводжується систематичними психотравмувальними чинниками: повітряними тривогами, порушенням сну, втратами, відчуттям екзистенційної небезпеки. У таких умовах фізіологічна і психологічна реакція на стрес (гіперзбудження, тривожність, емоційне виснаження) порушує оптимальну роботу виконавчих функцій мозку, до яких належать і механізми самостереження. Це призводить до перевищення або недооцінки власного рівня знань, труднощів у регуляції уваги, зниження когнітивної гнучкості.

Ще одним чинником є прокрастинація, яка, згідно з дослідженнями, має не лише поведінкове, а й метакогнітивне підґрунтя. Студенти, які систематично відкладають виконання завдань, частіше демонструють низьку точність метакогнітивних суджень, схильність до уникання оцінки реального рівня підготовки, а також знижений рівень моніторингової корекції. У поєднанні зі стресом це створює деформовану картину навчального прогресу, що може не лише перешкоджати успішному навчанню, а й знижувати рівень академічної резилієнтності загалом.

Метакогнітивний моніторинг відіграє суттєву роль у розвитку психологічної витривалості студентів, що є особливо актуальним в умовах інтенсивного освітнього навантаження та інформаційної перенасиченості. Психологічна витривалість, або резилієнтність, передбачає не лише здатність справлятися зі стресовими ситуаціями, а й здатність відновлюватись після них і навіть розвиватись внаслідок пережитого досвіду. Здатність регулярно

відстежувати власний пізнавальний стан є першим кроком до формування резилієнтності. Коли студент усвідомлює, що він втомлений, відволікається або не розуміє матеріал, він може своєчасно скоригувати свою поведінку, що запобігає накопиченню стресу та емоційному вигоранню. Метакогнітивний моніторинг дозволяє аналізувати невдачі без надмірного емоційного залучення. Замість того, щоб сприймати помилку як особисту поразку, студент розглядає її як інформацію для подальшої корекції. Така рефлексивна позиція сприяє формуванню настанови на розвиток (англ. *growth mindset*), яка дозволяє сприймати невдачі як можливості для вдосконалення. Здатність до об'єктивного самоспостереження, гнучкого коригування стратегій та аналізу невдач, підвищує рівень самоконтролю та впевненості у власних можливостях. Студент, який навчився ефективно управляти своїм навчанням, відчувається менш беззахисним перед викликами академічного середовища. Таким чином, метакогнітивний моніторинг не лише сприяє ефективному засвоєнню знань, а й виступає важливим інструментом особистісного зростання, адаптації до академічного середовища та формування стійкості в динамічному інформаційному просторі. Його розвиток у студентів є ключовою умовою для формування суб'єкта власної освітньої діяльності, здатного до самоуправління та психологічної стійкості.

Здійснивши теоретичний аналіз основних змістових характеристик метакогнітивного моніторингу як явища метапізнання та вивчивши його особливості у процесі навчальної діяльності, ми дійшли висновку, що метакогнітивний моніторинг у студентів виступає як багатовимірний, динамічний процес, що охоплює когнітивні, емоційні та мотиваційні складові, і є ключовим механізмом саморегуляції навчальної діяльності. Його ефективність визначається не лише рівнем сформованості когнітивних навичок спостереження й контролю, а й особистісними характеристиками – темпераментом, стилями мислення, рівнем саморефлексії та мотивації. Особливо вагомим є взаємозв'язок між точністю моніторингу (калібруванням), емоційною саморегуляцією і настановою на розвиток, що забезпечує адекватну

оцінку власних знань і ресурсів, а отже, оптимальне планування навчального процесу.

Водночас, зовнішні соціокультурні та ситуаційні чинники, такі як складність завдань, педагогічна підтримка, а також тривалі стресові впливи, зокрема в умовах війни та психотравмуючих подій, значною мірою модифікують якість метакогнітивного моніторингу. Хронічний стрес та прокрастинація негативно впливають на виконавчі функції мозку, порушують увагу, знижують когнітивну гнучкість і точність самооцінки, що в сукупності призводить до деформації уявлення студентів про власний навчальний прогрес і знижує їх академічну резилієнтність.

Таким чином, метакогнітивний моніторинг виступає не лише як когнітивний процес, а й як психологічний ресурс формування суб'єктності у навчанні та розвитку психологічної витривалості. Його успішна реалізація вимагає інтегрованого підходу, що поєднує розвиток індивідуальних метакогнітивних компетенцій із цілеспрямованою педагогічною підтримкою та створенням безпечного соціального середовища. Це відкриває перспективи для підвищення ефективності освітніх програм, спрямованих на розвиток у студентів здатності до усвідомленого, адаптивного навчання і стійкості в умовах сучасних викликів.

1.3. Теоретична характеристика особистісних ресурсів психологічної витривалості студентів

Соціально-політична ситуація в світі, а також високі вимоги та очікування сучасного суспільства призводять до великої кількості труднощів, з якими стикаються студенти щодня в своїй навчальній діяльності. Найчастіше під життєвими труднощами мають на увазі ситуації або події, які перешкоджають задоволенню важливих потреб людини і викликають у неї стан психологічного напруження. Самі по собі значущі життєві події виснажують адаптаційні

ресурси людини. А. Дацков зазначає, що велика кількість подібних подій знижує “адаптаційний бар’єр” та порушує баланс, який склався між особистістю та середовищем [35; 39; 42].

Важливим чинником цілісного процесу адаптації людини до умов середовища є психічна адаптація, яка є тісно пов’язаною із психологічною витривалістю. Тоді як психічна адаптація позначає процес пристосування до нових умов та включає в себе зміни в мисленні, емоціях та поведінці для успішної взаємодії з навколишнім середовищем, психологічна витривалість – це вміння протистояти стресу та негативним впливам, а також здатність швидко відновлюватися після кризових ситуацій.

Таким чином, психологічну витривалість особистості на соціально-психологічному рівні розглядають як збереження здатності до соціальної адаптації, збереження значущих міжособистісних зв’язків, забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, збереження працездатності, збереження здоров’я. Збереження або підвищення психологічної витривалості пов’язують з пошуком ресурсів, що допомагають їй у подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. За даними Ю.Щербатих, до факторів, що впливають на витривалість особистості можна зарахувати такі: природжені особливості організму та ранній дитячий досвід, особистісні властивості, фактори соціального середовища та когнітивні фактори [39; 42].

Психологічна витривалість особистості залежить від багатьох факторів, а саме: якості стресорів, особистісних властивостей, компетентності в подоланні навантажень і соціальних факторів.

В. Борисенко зазначає, що початкова впевненість у власних силах та здатність конструктивно інтерпретувати стресову подію є ключовими механізмами психологічної витривалості. Саме когнітивна оцінка ситуації, ставлення до проблеми та активізація внутрішніх ресурсів дозволяють людині контролювати свою реакцію на стрес і досягати позитивних результатів, навіть у складних умовах. Такий підхід підкреслює значущість психологічних ресурсів

(особистісних рис, мотиваційних установок тощо) у формуванні стресостійкості та здатності до подолання труднощів [16; 17].

У сучасних українських дослідженнях психологічні ресурси розглядаються як сукупність внутрішніх потенціалів та зовнішніх умов, що забезпечують особистості можливість зберігати адаптивність і ефективно діяти в ситуаціях стресу. Т. Титаренко підкреслює, що психологічні ресурси виявляються у здатності особистості підтримувати життєстійкість, орієнтуватися на смисли та цінності, а також мобілізувати внутрішні можливості для конструктивних змін у складних життєвих ситуаціях. Дослідниця наголошує, що такими ресурсами виступають смисложиттєві орієнтації, здатність до рефлексії, емоційне самопідтримання та активні життєві стратегії, які дозволяють долати кризи й підтримувати психологічне благополуччя [62].

Вітчизняні дослідники підкреслюють, що психологічні ресурси особистості тісно пов'язані зі здатністю до саморегуляції, емоційної стабільності та ефективного використання сформованих стратегій подолання. Так, у працях Г. Гандзілевської розкривається структура внутрішніх і зовнішніх ресурсів резилієнтності, які забезпечують збереження психічної рівноваги та адаптивності в умовах стресу, зокрема серед студентської молоді. В. Борисенко наголошує, що ресурси особистості проявляються через мотиваційні установки, силу Я-концепції, стійкість до тривалих навантажень і здатність підтримувати продуктивність у складних умовах [17; 24].

У дослідженнях науковців Острозької школи також підкреслюється роль психологічних ресурсів як механізмів, що забезпечують стійкість до тривалих навантажень. Р. Каламаж і Є. Тимощук показують, що ресурси особистості проявляються через здатність до саморегуляції, підтримання внутрішньої мотивації, ефективне використання копінг-стратегій та гнучке реагування на стресові умови освітнього середовища [36; 37].

Таким чином, у працях вітчизняних дослідників психологічні ресурси постають як багаторівнева система внутрішніх якостей та зовнішніх умов, що забезпечують стійкість і психологічну витривалість особистості.

У концепції стресу С. Хобфолла ресурси обумовлюються як щось значуще для людини, що дає їй можливість адаптуватися до складних життєвих ситуацій. На думку автора, до ресурсів належать: матеріальні об'єкти (дохід, будинок, транспорт, одяг, предметні фетиші) та нематеріальні; зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота) та внутрішні, внутрішньо-особистісні змінні (самооцінка, професійні навички, оптимізм, самоконтроль, життєві цінності, система переконань тощо); психічні та фізичні стани; вольові, емоційні та енергетичні характеристики, необхідні (прямо чи опосередковано) для виживання чи збереження здоров'я у складних життєвих ситуаціях, або які служать засобом досягнення особистісно значущих цілей [78]. Своєрідністю ресурсного підходу є принцип "збереження", який окреслює можливість отримувати, зберігати, відновлювати, примножувати та перерозподіляти ресурси в залежності від власних цінностей. При такому розподілі ресурсів людина має можливість адаптуватися до різноманітних умов середовища. У концепції С. Хобфолла втрата ресурсів розглядається як основний механізм, що викликає стресові реакції. Втрата внутрішніх і зовнішніх ресурсів призводить до втрати суб'єктивного благополуччя, переживається як стан психологічного напруження, негативно впливає на здоров'я людини. До особистісних ресурсів у сучасних психологічних дослідженнях відносять активну мотивацію подолання труднощів, ставлення до стресу як до виклику та можливості особистісного зростання, силу Я-концепції, адекватну самооцінку, відчуття контролю над подіями життя, позитивність і раціональність мислення, а також фізичні ресурси, пов'язані зі станом здоров'я та ставленням до нього як до цінності [81].

У науковій літературі існує поділ ресурсів на два класи: психологічні та соціальні. Психологічні ресурси (особисті, професійні, фізичні) – це навички та здібності людини, соціальні ресурси відображають здатність і доступність

особистості отримувати допомогу (інструментальну, моральну, емоційну) у соціальному середовищі (від членів сім'ї, друзів, колег) та матеріальна підтримка життя. Психологічні ресурси можна уявити як систему здібностей людини до усунення її суперечностей з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин шляхом трансформації ціннісно-смыслові сфери, що задає особистості її спрямованість і створює основу для самореалізації. Іншими словами, психологічні ресурси це системна, цілісна характеристика особистості, що дає можливість подолати складні життєві ситуації. Ця характеристика актуалізується і виявляється в процесах самовизначення особистості.

За В. Казібековою до найбільш вивчених на сьогодні особистісних ресурсів можна зарахувати такі:

- активна мотивація подолання, ставлення до стресів як можливості набуття власного досвіду і можливостей особистісного зростання;
 - сила Я-концепції, самоповага, самооцінка, власна значущість, самодостатність;
 - активна життєва установка: чим активніше ставлення до життя, тим більша психологічна стійкість у стресових ситуаціях;
 - позитивність і раціональність мислення;
 - емоційно-вольові якості;
 - фізичні ресурси (стан здоров'я і ставлення до нього як до цінності)
- [35];

До основних груп особистісних ресурсів психологічної витривалості студентів належать:

1. Когнітивні ресурси:

- Метакогнітивна обізнаність – здатність усвідомлювати свої думки, стратегії мислення;
- Рефлексія – здатність аналізувати власні дії та емоції;
- Уміння вирішувати проблеми;
- Критичне мислення – об'єктивність, гнучкість мислення;

- Навички планування і саморегуляції (тайм-менеджмент, самоорганізація).

2. Вольові ресурси:

- Самодисципліна – вміння діяти попри втому, лінь, бажання відволіктися;
- Наполегливість;
- Цілеспрямованість – здатність ставити та досягати цілей.

3. Емоційно-регулятивні ресурси:

- Емоційна стабільність;
- Уміння керувати стресом;
- Толерантність до фрустрації (здатність переживати невдачі без зриву);
- Позитивне мислення / оптимізм.

4. Я-концепція та мотиваційні ресурси:

- Самооцінка – адекватна, стабільна;
- Упевненість у собі;
- Внутрішня мотивація до навчання і розвитку;
- Самоефективність – віра в здатність впливати на події свого життя;
- Відповідальність за власний вибір.

5. Соціально-психологічні ресурси:

- Навички конструктивної комунікації;
- Почуття соціальної підтримки;
- Здатність просити про допомогу;
- Толерантність до думок інших.

Вища сформованість психологічної витривалості полягає в забезпеченні врівноваженості, достатнього рівня розвитку емоційної лабільності та адекватності емоційних проявів. Тобто вказують на те, що психологічна витривалість здійснює вплив на опірність до стресових чинників та ефективної саморегуляції особистості. Студентська молодь є особливою соціальною групою, яка об'єднана певним віком, специфічними умовами праці. Адаптація

до нових соціальних умов, постійно зростаюча інтенсифікація навчального процесу, значні розумово-емоційні навантаження на тлі зниження рухової активності викликають напругу регуляторно-компенсаторних механізмів і вимагають нового підходу до розробки науково обґрунтованих профілактичних заходів в стінах вузу. Адаптація до студентського життя – це складний і багатогранний процес, який потребує залучення всіх резервів організму, який у студентів першокурсників ще не до кінця сформований. Організація навчальної діяльності на першому курсі навчання у закладах вищої освіти не забезпечує належною мірою адаптації студентів до специфічних умов навчання. Різні можливості студентів під час виконання навчальної діяльності прийнято пояснювати різним рівнем розвитку витривалості, в тому числі й психологічної. Саме тому витривалість студентів виступає важливим аспектом їхньої психологічної готовності до виконання навчальних завдань та досягненні поставлених під час навчання цілей.

Зв'язок між особистісними ресурсами та метакогнітивним моніторингом є одним із ключових аспектів сучасної психології, що пояснює механізми адаптації та ефективної саморегуляції особистості. Особистісні ресурси, такі як самоефективність, життєстійкість і адаптивні копінг-стратегії, формують фундамент, на якому розвиваються і функціонують метакогнітивні процеси.

Згідно з науковими дослідженнями, особистісні ресурси не просто існують поруч із когнітивними здібностями, а активно впливають на їхній розвиток та застосування. Альберт Бандура визначав самоефективність як віру людини у свою здатність успішно виконувати певні завдання. Висока самоефективність є потужним ресурсом, що безпосередньо впливає на планування та самоконтроль. Студент із високою самоефективністю з більшою ймовірністю буде ставити складні, але досяжні цілі, детально планувати свої дії та виявляти наполегливість у процесі їх реалізації. Ця віра в себе також є передумовою для рефлексивного мислення, оскільки вона дозволяє аналізувати свої помилки та успіхи не як прояв нездатності, а як інформацію для подальшого вдосконалення стратегій.

Загалом, самоефективність сприяє психологічній витривалості студента через кілька основних механізмів. Перший з них, це підтримка мотивації. Студенти, які вірять у свою здатність досягти успіху, демонструють більшу наполегливість і завзятість у процесі навчання. Вони готові докладати зусиль навіть після невдач, оскільки розглядають їх не як остаточний провал, а як тимчасову перешкоду. Крім того, висока самоефективність підсилює внутрішню мотивацію, що є фундаментальним ресурсом для довготривалого збереження енергії та цілеспрямованості.

Емоційний інтелект є одним із ключових особистісних ресурсів, що значно підвищує психологічну витривалість та успішну адаптацію студентів. Емоційний інтелект, згідно з теоріями таких дослідників, як Деніел Гоулман та Джон Маєр, включає здатність розпізнавати та розуміти власні емоції, керувати ними та використовувати їх для досягнення цілей. Це також передбачає здатність розпізнавати емоції інших і ефективно взаємодіяти з ними. Як ресурс, емоційний інтелект сприяє психологічній витривалості завдяки кільком взаємопов'язаним механізмам.

Емоційний інтелект, насамперед, підвищує стресостійкість. Уміння ідентифікувати свою емоційну реакцію на стрес – чи то тривога перед іспитом, чи роздратування через академічні невдачі – дозволяє не піддаватися цим почуттям, а свідомо обирати конструктивну поведінку. Це сприяє адаптивному копінгу, адже людина з розвиненим емоційним інтелектом здатна зрозуміти, коли слід зосередитися на вирішенні проблеми, а коли – на управлінні своїми емоціями. Такий підхід допомагає уникнути емоційного вигорання та зберегти внутрішню рівновагу.

Емоційний інтелект є одним із ключових особистісних ресурсів, що значно підвищує психологічну витривалість та успішну адаптацію студентів. У працях М. Августюк емоційний інтелект розглядається як здатність усвідомлювати, розпізнавати й регулювати власні емоційні стани, а також ефективно інтерпретувати емоції інших людей, що забезпечує більш точний метакогнітивний моніторинг і гнучкі стратегії саморегуляції. Як особистісний

ресурс, емоційний інтелект сприяє психологічній витривалості завдяки здатності підтримувати емоційну рівновагу, конструктивно реагувати на стрес та використовувати емоційну інформацію для досягнення навчальних і життєвих цілей. Подібні положення узгоджуються і з підходом О. Кокуна, який підкреслює роль емоційної саморегуляції та внутрішніх ресурсів у забезпеченні адаптації та стресостійкості особистості [5; 43].

Досить стійкими особистісними характеристиками, що забезпечують психологічний фон для подолання стресу, є копінг-ресурси, що сприяють розвитку стратегій подолання стресу. Стратегії подолання – це реальні реакції людини на уявну загрозу, а подолання стресу стосується того, як людина долає стрес, щоб мінімізувати його вплив і відновити емоційну стабільність [79]. Тож, поведінка індивіда, регульована та сформована використанням стратегій подолання, заснованих на ресурсах подолання, визначається як поведінка подолання. Тобто, для подолання стресу кожна людина використовує власні стратегії (стратегії подолання), засновані на власному досвіді, навичках і психологічних резервах (особистісних ресурсах або копінг-ресурсах). Окрім стратегій подолання, важливим у подоланні стресу є набутий досвід переживання подібних ситуацій та індивідуальних сценаріїв стресової поведінки, які, як зазначає Е. Берн, засвоюються в дитинстві. Річард Лазарус і Сьюзен Фолкман виділяють два основні типи копінгу: проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований. Використання проблемно-орієнтованого копінгу (наприклад, активний пошук інформації, розробка плану дій) є безпосереднім проявом метакогнітивних процесів. Цей тип копінгу вимагає високого рівня рефлексивного мислення для аналізу проблеми та її можливих рішень, а також планування і самоконтролю для реалізації обраної стратегії. В результаті дослідження, проведеного Р. Каламаж, Е. Балашовим, Є. Тимошук та В. Волошиною-Нарожною, було також з'ясовано, що дезадаптивними копінг-стратегіями, які сприяють підвищенню особистісної тривожності, є “афект”, “уява”, “прийняття відповідальності” й стратегія “втеча-уникнення”, тоді як використання “віри” та “планування вирішення проблем” є

адаптивними копінг-стратегіями, що знижують показники такої тривожності [79]. Таким чином, ефективні копінг-стратегії є одночасно і ресурсом, і продуктом розвиненого метакогнітивного моніторингу.

Самоефективність допомагає студентам краще справлятися зі стресом і тривогою, а отже сприяє регуляції емоційного стану. Переконавання у власній компетентності зменшує страх перед невдачею, дозволяючи зберегти емоційну рівновагу та зосередитися на завданні. Це сприяє емоційній стійкості, яка є ключовою складовою психологічної витривалості.

Висока самоефективність сприяє формуванню цілепокладання – дає змогу студенту ставити перед собою амбітні, але реалістичні цілі. Він не боїться брати на себе відповідальність за складні завдання, що сприяє його особистісному та професійному зростанню.

Для перетворення особистісних ресурсів з потенційних можливостей у реальні дії та стратегії потрібна певна проміжна ланка. Таким сполучним містком стають усвідомленість та самоаналіз. Вони виступають не просто пасивними процесами, а активними механізмами, що інтегрують внутрішні ресурси з зовнішніми вимогами.

Усвідомлення (англ. *consciousness*) – це базова здатність ідентифікувати свої емоційні стани, сильні та слабкі сторони. Завдяки усвідомленню студент може зрозуміти, що його висока самоефективність у певному предметі дозволяє йому швидше освоювати новий матеріал. Або, навпаки, усвідомити, що відчуття тривоги перед іспитом є сигналом для активізації копінг-стратегій. Усвідомлення є першим кроком до метакогнітивного контролю, оскільки воно надає необхідну базу для подальшого аналізу та регуляції.

Самоаналіз є більш глибоким процесом, ніж усвідомлення. Він включає оцінку власних когнітивних процесів: “Чому я обрав саме цю стратегію?”, “Чи ефективно я розподілив свій час?”, “Що я можу змінити наступного разу?”. Самоаналіз дозволяє студенту свідомо використовувати свій ресурсний потенціал. Наприклад, якщо студент зіткнувся з невдачею, його життєстійкість (ресурс) не спрацює автоматично. Лише завдяки самоаналізу він зможе

рефлексувати над ситуацією і дійти висновку, що “це не провал, а цінний досвід” (перетворення загрози на виклик). Таким чином, самоаналіз перетворює особистісний ресурс на інструмент для ефективної метакогнітивної активності.

Мотивація та ціннісні орієнтації відіграють не менш важливу роль у формуванні психологічної витривалості студента, забезпечуючи внутрішню енергію та стійкість перед труднощами. Ці два компоненти є основою для цілеспрямованої діяльності та адаптації до складних умов освітнього процесу.

Особливості мотивації студентів у навчальній діяльності мають вирішальне значення для їхньої психологічної витривалості. У психології традиційно розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. З позицій сучасних вітчизняних досліджень внутрішня та зовнішня мотивація тісно пов'язані з процесами саморегуляції навчальної діяльності. У роботах Р. Каламаж і Є. Тимошук показано, що внутрішньо мотивовані студенти характеризуються вищим рівнем довільної регуляції, здатністю до планування, контролю та корекції власної діяльності, а також більшою залученістю у навчальний процес. Внутрішня мотивація у таких студентів виступає не лише джерелом активності, а й психологічним ресурсом, що підтримує стійкість до навчальних навантажень, невизначеності та стресу. Натомість домінування зовнішньої мотивації частіше пов'язане з орієнтацією на оцінювання, зовнішній контроль та ситуативні стимули, що знижує рівень автономності та психологічної витривалості [38].

Зовнішньомотивовані студенти не такі самостійні й довільні в організації процесу навчання, менше “занурені” в навчальну діяльність. Їхню активність спричиняють не стільки пізнавальні або професійні мотиви, скільки зовнішні щодо процесу і результату навчальної діяльності чинники (наприклад, одержати стипендію). Зовнішніми щодо навчальної діяльності студента є численні прагматичні мотиви.

У дослідженнях зарубіжних психологів виявлено, що зовнішня мотивація у студентів зникає зі зникненням зовнішнього підкріплення. Вона знижує креативність, спонтанність, пов'язана з негативними емоціями, покращує

виконання діяльності за певним алгоритмом її реалізації, проте знижує якість і обсяг розв'язання евристичних задач. До того ж студенти віддають перевагу вибору простих завдань або лише тих, за які можуть отримати винагороду.

Внутрішня мотивація пов'язана з більш високим рівнем когнітивної гнучкості, креативності, зростанням самоповаги, переважанням позитивних емоцій, інтересу, задоволення від роботи. У навчальній діяльності внутрішня мотивація корелює з кращим запам'ятовуванням матеріалу, високим рівнем засвоєння, наданням переваги розв'язанню оптимально важких завдань.

Дослідження у вітчизняній і зарубіжній психології свідчать, що позитивна навчальна мотивація здатна відігравати компенсаторну роль у випадках недостатньої сформованості спеціальних здібностей або прогалин у знаннях, уміннях і навичках. Разом з тим високий рівень інтелектуального розвитку сам по собі не гарантує успішності без достатньо сформованої мотивації досягнення [57].

Не варто применшувати роль “зовнішніх” мотивів у навчальній діяльності студентів або штучно протиставляти пізнавальну та соціальну мотивацію – це звужує мотиваційно-сміслову забарвленість освітнього процесу. Соціальні мотиви, як потреба в приналежності, визнанні, підтримці, часто виступають важливим ресурсом, особливо коли студенти стикаються з труднощами чи стресом. Сучасні емпіричні дані підтверджують, що мотивація досягнення, підтримана соціальними мотивами, значуще корелює з академічною успішністю та здатністю до саморегуляції [89]. На відміну від чисто когнітивних чинників, таких як здібності чи інтелект, соціальні та мотиваційні ресурси часто стають вирішальними у підтриманні навчальної активності й витривалості, навіть за умови нестабільності чи труднощів. Таким чином, соціальні мотиви – як зовнішні, так і внутрішньо-соціально зорієнтовані – виконують смислоутворювальну та ресурсну функцію, й їх розвиток має вважатися важливою умовою успішності студента.

Студент із вираженою мотивацією досягнення ставить перед собою віддалені цілі, надає перевагу участі в довготривалій діяльності, а також прагне

досягти унікальних результатів оригінальними засобами. Потреба в досягненні в своїй структурі має два головні компоненти – прагнення успіху і уникнення невдачі [8]. Загальна значущість цієї потреби є здобутком суб'єктивної оцінки можливості успіху-неуспіху (суб'єктивна ймовірність), енергії стимулу і сили мотиву досягнення.

У контексті психологічної витривалості важливим чинником є смислово-ціннісний вимір функціонування особистості, який визначає стійкість до тривалих стресових впливів та забезпечує інтеграцію емоційного, когнітивного й мотиваційного компонентів. Як підкреслює Н.І. Жигайло, духовність виступає “внутрішнім ресурсом особистісного та професійного зростання”, що виявляється через розвиток ціннісних орієнтацій, здатність до рефлексії, життєву смислотворчість та відповідальність за власний вибір [32]. У її працях духовність визначається як “цілісність внутрішнього світу людини, що забезпечує гармонію, суб'єктивне благополуччя та здатність діяти відповідно до власних цінностей”, а також як чинник, який підтримує психологічну стійкість в умовах соціальних і особистісних криз [32]. Тож духовність і ціннісно-смисловий розвиток постають важливими особистісними ресурсами, які підсилюють здатність молоді долати невизначеність, зберігати внутрішню рівновагу та підтримувати активність у значущих сферах життя. Такий підхід органічно доповнює когнітивні, емоційні й мотиваційні механізми витривалості, формуючи підґрунтя для стійкого, відповідального та саморегульованого функціонування студента.

Дослідження посттравматичного зростання також підкреслюють значущість метакогнітивних процесів як ресурсу відновлення та розвитку в умовах дії стресових подій. Як показано у роботі О. Матласевич, Е. Балашова та Ю. Котовської, саме здатність студента до рефлексивного осмислення пережитого досвіду, метакогнітивна регуляція та емоційна усвідомленість виступають тими механізмами, що забезпечують перехід від дезорганізуючого впливу стресу до конструктивного зростання. Автори встановили, що поєднання емоційної обробки травматичної події та вміння керувати власними

мисленнєвими процесами сприяє формуванню нових смислів, посиленню внутрішнього відчуття стійкості та розвитку адаптивних стратегій подолання. Такий результат підтверджує, що метакогнітивні навички, доповнені смислово-ціннісним ресурсом особистості, є важливими чинниками психологічної витривалості молоді та створюють підґрунтя для її зростання навіть у контексті складних життєвих переживань.

Ще одним особистісним ресурсом розвитку психологічної витривалості студентів є ціннісні орієнтації, які відображають світогляд молодої людини, її ставлення до себе, інших людей та світу загалом, впливають на вибір подальшої долі та життєвого шляху, самовизначення та професійну самореалізацію, а також допомагають впоратися з різними соціальними викликами у житті. Сучасний тлумачний психологічний словник пояснює категорію “цінності” як поняття, яке використовується для “позначення об’єктів, явищ, їхніх властивостей, абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного. Система цінностей індивіда складається в процесі діяльнісного предметного сприйняття індивідами змісту суспільних цінностей, об’єктивованих у витворах матеріальної і духовної культури. Як правило, для особистісних цінностей характерна висока усвідомленість; вони відбиваються у свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і служать важливим фактором соціальної регуляції взаємин людей і поведінки” [57].

У студентському віці формування цінностей відбувається під впливом багатьох соціальних чинників, таких як: соціальне середовище, сім’я, освіта, досвід інтеракції з оточуючим світом. Завдяки тому, що в студентів вже добре розвинуте абстрактне мислення, це дає їм змогу розуміти складні концепти і формувати власні ціннісні орієнтації. Одним з ключових аспектів формування цінностей в студентському віці є самоідентифікація, процес самопізнання та пошуку свого місця в житті, визначають свої цілі та прагнення, формують свої цінності та переконання. Окрім того, студенти в цей період активно взаємодіють зі світом навколо себе, зокрема з іншими студентами, викладачами, родиною,

друзями. Це сприяє формуванню соціальних цінностей та здатності до співпраці і співробітництва з іншими.

Ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у розвитку стресостійкості та витривалості студентської молоді, оскільки допомагають студентам зберегти емоційну стійкість в складних життєвих ситуаціях. Такі ціннісні орієнтації, як повага до себе та інших людей, віра у свої можливості, позитивний підхід до життя, гнучкість та терпимість до різних точок зору, допомагають студентам розвивати такі особистісні якості, як самодисципліна, самоконтроль, відповідальність, емпатійність.

Життєві цінності та переконання формують світогляд студента, визначають його пріоритети та є внутрішнім компасом у прийнятті рішень. Коли навчальна діяльність узгоджується з глибокими особистісними цінностями (наприклад, прагнення до самореалізації, допомоги іншим, професійної майстерності), вона набуває особливого сенсу. Ціннісні орієнтації допомагають студенту долати тимчасові труднощі, оскільки він усвідомлює, що ці зусилля є інвестицією у власне майбутнє та реалізацію значущих для нього цілей. Таке усвідомлення дозволяє зберігати високий рівень цілеспрямованості, незважаючи на втому чи невдачі. Водночас, міцні переконання забезпечують емоційну стабільність і опір негативному зовнішньому тиску, оскільки студент чітко розуміє, заради чого він діє. Тож, цінності є не лише внутрішнім орієнтиром, але й ключовим чинником, що підсилює психологічну витривалість, допомагаючи студенту зберігати стійкість і вірність своїм цілям протягом усього періоду навчання.

Таким чином, особистісні ресурси надають необхідну енергію та внутрішню опору, тоді як усвідомлення та самоаналіз спрямовують цю енергію, дозволяючи особистості свідомо керувати своїм мисленням та поведінкою для досягнення цілей.

Ще однією складовою високої витривалості студентів є рівень усвідомленості (англ. *mindfulness*), якою вони володіють. Усвідомленість – чи не найважливіший особистісний ресурс у сучасному освітньому просторі, який

набуває особливого значення в контексті психологічної витривалості студентів. Усвідомленість визначається як практика цілеспрямованого скерування уваги на теперішній момент, без упереджень та оціночних суджень. Вона дозволяє студенту усвідомлювати свої думки, емоції та фізичні відчуття, не занурюючись у них, а спостерігаючи їх як тимчасові явища. Ця якість є цінним ресурсом, оскільки дає змогу адаптивно реагувати на академічні виклики та стресові ситуації, а не піддаватися автоматичним реакціям.

Засновниця Діалектичної поведінкової терапії, Марша Лінеган, говорить про те, що спостерігання за думками, на відміну від уникнення або намагання “заблокувати” небажані думки, допомагає зменшити додаткове страждання і реактивну поведінку. Зокрема вона каже, що часто ми реагуємо саме на думки замість того, щоби реагувати на факти, через які вони виникли [83].

Спостереження за думками дозволяє дистанціюватися від них. Це, за словами Лінеган, допомагає краще розрізняти власне думки від фактів, а також розуміти свою емоційну реакцію на думки. Дистанціювання допомагає зрозуміти, що ми – це не наші думки і вони нас не визначають [83].

Тож, усвідомленість як психологічний ресурс особистості допомагає знизити рівень стресу та тривоги, оскільки дозволяє краще управляти емоціями та уникати зайвого занепокоєння про майбутнє; сприяє розвитку емоційного інтелекту, дозволяючи краще розпізнавати та приймати свої емоції, що в свою чергу, покращує емоційну стабільність. Усвідомленість сприяє підвищенню концентрації, адже зосередження на теперішньому моменті покращує здатність до концентрації уваги, що може бути корисним у навчанні та інших сферах життя. Вміння знаходитися в моменті, приймати свої емоції та думки, не оцінюючи їх, допомагає розвивати психологічну стійкість та краще справлятися з життєвими труднощами, а також сприяє кращому розумінню себе, своїх потреб та мотивацій.

Розглядаючи особистісні ресурси студентів, варто згадати і соціальну компетентність та навички комунікації, які є потужним ресурсом і значно підвищує психологічну витривалість. Це не просто вміння спілкуватися, а

здатність будувати та підтримувати якісні соціальні зв'язки, що, у свою чергу, забезпечує доступ до життєво важливого ресурсу – соціальної підтримки.

Соціальна підтримка – це усвідомлення того, що людина є частиною спільноти, де її цінують, люблять і готові надати допомогу у скрутні часи. Це може бути емоційна підтримка, практична допомога, інформаційна чи інструментальна. Розвинена соціальна компетентність дозволяє студенту:

- налагоджувати якісні зв'язки, адже вміння слухати, висловлювати свої думки та розуміти емоції інших допомагає формувати довіру та міцні стосунки з однокласниками, друзями та викладачами.

- ефективно просити допомогу, а це є ключовою навичкою, яка демонструє не слабкість, а зрілість і усвідомлення своїх меж. Уміння чітко формулювати свої потреби, не соромлячись звернутися за порадою чи допомогою, забезпечує доступ до ресурсів, які інакше були б недоступні.

- зміцнювати психологічну стійкість, оскільки соціальна підтримка служить буфером проти стресу. У складні моменти – під час сесії, конфліктів чи особистих проблем – усвідомлення, що є люди, готові підтримати, значно знижує відчуття самотності та безпорадності. Це допомагає студенту зберігати емоційну рівновагу та продовжувати функціонувати ефективно, навіть коли внутрішні ресурси виснажені.

Таким чином, соціальна компетентність і комунікативні навички є не просто інструментами для взаємодії, а механізмами, що активізують зовнішні ресурси, які живлять і підтримують психологічну витривалість особистості.

Робимо висновок, що психологічна витривалість студентів є системною характеристикою, яка залежить від цілісної взаємодії особистісних ресурсів, що формують її основу. Ці ресурси, актуалізовані завдяки усвідомленню та самоаналізу, функціонують як інструменти, що дозволяють особистості свідомо адаптуватися до академічних і соціальних викликів. Зокрема, самоефективність і внутрішня мотивація забезпечують необхідну наполегливість і цілеспрямованість, тоді як емоційний інтелект та копінг-стратегії сприяють ефективній саморегуляції та конструктивному подоланню труднощів. У

поєднанні із соціальною компетентністю та ціннісними орієнтаціями, ці якості формують стійкий фундамент, що дозволяє студенту не просто долати стрес, а й використовувати його для особистісного зростання, зберігаючи емоційну рівновагу та продуктивність протягом усього періоду навчання.

Висновок до розділу I

Таким чином, у результаті теоретико-методологічного аналізу встановлено, що психологічна витривалість студентів є багатовимірним інтегративним конструктом, який забезпечує здатність особистості зберігати продуктивність, емоційну стабільність та самоконтроль у тривалих або повторюваних стресогенних умовах навчального середовища. З'ясовано, що поняття витривалості має концептуальні відмінності від споріднених категорій – резилієнтності, стресостійкості та життєстійкості, попри часткову спільність їх змістових компонентів.

На основі узагальнення різних наукових підходів визначено, що психологічна витривалість включає емоційні, когнітивні, мотиваційно-вольові, соціальні та фізіологічні компоненти, які в сукупності формують її полікомпонентну структуру. Виявлено, що центральну роль у забезпеченні гнучкої та свідомої регуляції цих компонентів відіграє метакогнітивний моніторинг, який визначає якість самоусвідомлення, рефлексії, саморегуляції та здатності до адаптивного подолання труднощів.

Також уточнено, що особистісні ресурси (самоефективність, мотивація, емоційний інтелект, копінг-стратегії, соціальна підтримка, ціннісні орієнтації) є ключовими механізмами, які підсилюють психологічну витривалість та забезпечують стійкість студентів у ситуаціях навчального та соціального напруження. Їх ефективність значною мірою залежить від рівня усвідомленості та здатності до самоаналізу, що інтегрують ресурсний потенціал у поведінкові й когнітивні стратегії.

Узагальнення теоретичних джерел показало, що психологічна витривалість формується як результат взаємодії ресурсної бази особистості та механізмів метакогнітивного моніторингу, що забезпечує адаптацію, стійкість до навантажень та перетворення навчальних викликів на можливості особистісного розвитку. Саме така взаємодія обумовлює спроможність студентів ефективно функціонувати в умовах сучасного освітнього простору.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ СТУДЕНТІВ У РОЗРІЗІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

2.1. Обґрунтування та опис процедури емпіричного дослідження

У емпіричному дослідженні особистісних ресурсів психологічної витривалості студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу взяли участь 44 студенти третього року навчання за напрямом “Психологія” Національного університету “Острозька академія”, віком від 18 до 20 років, з них 18 юнаків та 26 дівчат.

Психологічна витривалість у нашому дослідженні розглядається як багатовимірна характеристика, що включає особистісні ресурси, здатність витримувати стрес, відновлюватися та активно долати труднощі. З огляду на це, методологія нашого практичного дослідження включала емпіричне визначення показників, що відображають здатність студентів справлятися зі стресом, труднощами, а також здатність відновлюватися після них. З цією метою нами було застосовано такі методики:

1. Тест життєстійкості С.Мадді. Ним діагностуємо особистісні ресурси витривалості. Бо життєстійкість це основа витривалості.
2. Шкала резилієнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC).
3. Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS) Коена та ін.
4. Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Р. Лазаруса та С. Фолкмана.

Ми також досліджували показники рівня розвитку метакогнітивного моніторингу за допомогою опитувальника метакогнітивних переконань (MCQ-30) А. Уеллса та методики дослідження “Метакогнітивний інвентар усвідомленості” (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) Г. Шпро та Р.Деннісона з метою дослідження та виявлення взаємозв’язку цих даних між собою [85].

Розглянемо детальніше обрані нами опитувальники та обґрунтуємо доцільність їх застосування в нашому дослідженні.

З метою оцінювання базових особистісних ресурсів психологічної витривалості у дослідженні було використано тест життєстійкості С. Мадді, який є однією з найбільш валідних і науково обґрунтованих методик для вимірювання здатності людини ефективно протистояти стресу та долати труднощі. Життєстійкість у концепції Мадді розглядається як інтегральна характеристика, що включає три ключові компоненти – залученість, контроль та прийняття ризику, – які визначають, наскільки людина здатна залишатися активною, відповідальною та гнучкою у ситуаціях невизначеності. Саме ці компоненти формують основу особистісної витривалості, забезпечуючи стійкість до деструктивної дії стресу та сприяючи швидкому відновленню після труднощів.

Вибір цієї методики є обґрунтованим тим, що тест Мадді дозволяє вимірювати не лише загальний рівень життєстійкості, а й структуру особистісних ресурсів, які безпосередньо пов'язані з ефективністю когнітивної та емоційної саморегуляції. Методика широко застосовується у дослідженнях стресостійкості, адаптації та професійного вигорання, демонструє високу надійність і валідність у молодіжних і студентських вибірках. З огляду на те, що життєстійкість є базовим предиктором загальної психологічної витривалості, її вимірювання є необхідним етапом для подальшого аналізу взаємозв'язку між особистісними ресурсами та метакогнітивним моніторингом студентів.

З огляду на необхідність комплексного вимірювання здатності студентів протистояти труднощам, наступним інструментом стала Шкала резиліентності Коннора-Девідсона (CD-RISC), яка дозволяє оцінити рівень загальної адаптивності, відновлюваності та стресостійкості в емоційно складних ситуаціях. CD-RISC широко використовується у світових дослідженнях резиліентності і дала нам можливість доповнити результати тесту життєстійкості, дозволяючи розширити уявлення про психологічні ресурси особистості. CD-RISC є міжнародно визнаним інструментом, що широко

використовується в дослідженнях психологічної витривалості, оскільки дає змогу виміряти такі важливі компоненти, як наполегливість, адаптивність, здатність до саморегуляції та вміння позитивно приймати зміни. Опитувальник містить 25 тверджень, які респонденти оцінювали за шкалою Лайкерта. Чим вищий сумарний показник, тим кращою є здатність особистості протистояти труднощам та швидко відновлюватися після стресових ситуацій.

Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS) С. Коена була нами використана для визначення суб'єктивного рівня стресу, який переживають студенти у повсякденному житті. Ця методика дозволяє виміряти, наскільки події останнього місяця сприймаються як непередбачувані, неконтрольовані або такі, що перевантажують особистість. PSS не оцінює конкретні симптоми, натомість вимірює загальне відчуття напруги та здатність студента справлятися з повсякденними викликами. Опитувальник складається з 10 пунктів, що робить його зручним для використання в умовах навчального процесу. Шкала широко застосовується в академічних дослідженнях, зокрема у вибірках молоді та студентів, що підсилює її валідність у контексті нашого дослідження.

З метою оцінки поведінкових та когнітивних способів подолання стресу, нами було застосовано Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Р. Лазаруса та С. Фолкмана. Використання цієї методики дозволило оцінити, які саме стратегії (проблемно-орієнтовані, емоційні, уникнення тощо) студенти активізують у складних ситуаціях. Додавання WCQ логічно продовжило оцінку ресурсної сфери, оскільки копінг-стратегії є поведінковим проявом психологічної витривалості.

Ми також досліджували показники рівня розвитку метакогнітивного моніторингу за допомогою опитувальника метакогнітивних переконань (MCQ-30). Перехід до метакогнітивних показників є важливим елементом дослідження, адже психологічна витривалість значною мірою залежить від того, як людина інтерпретує власні думки, керує увагою та регулює мисленнєві процеси. MCQ-30 зокрема дає змогу оцінити такі компоненти, як упевненість у

власній когнітивній ефективності, позитивні та негативні переконання про тривогу, надмірну пильність до думок та потребу в контролі над ними. Це забезпечує можливість комплексно проаналізувати взаємозв'язок між психологічною витривалістю та метакогнітивними процесами.

У методиці “Метакогнітивний інвентар усвідомленості” (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) Г. Шро та Р.Деннісона, опитувальник складається з 52 запитань і дає змогу виміряти два компоненти метапізнання: метакогнітивні знання та метакогнітивні процеси, що дозволяє діагностувати рівень метакогнітивної усвідомленості студентів. Ми обрали саме цю методичну діагностику, оскільки використання зазначеного опитувальника є досить простим і зручним (17 запитань належать до категорії метакогнітивних знань (процедурні, декларативні й умовні), 35 запитань відносяться до категорії метакогнітивних процесів (стратегії управління інформацією, стратегії усунення помилок, планування, моніторинг розуміння, оцінка), він є загальновідомим і широко використовується психологами, дає змогу легко діагностувати рівень двох окреслених компонентів метапізнавальної діяльності. Зазвичай, шкала для кожного варіанта відповідей оцінювалася від 0 (зовсім не згоден) до 5 (повністю згоден) балів.

Таким чином, комплекс застосованих методик дозволив охопити ключові компоненти психологічної витривалості – життєстійкість, резилієнтність, суб'єктивний рівень стресу та особливості копінг-поведінки, а також детально дослідити особливості метакогнітивного моніторингу, включно з усвідомленістю, метакогнітивними переконаннями та рефлексивністю. Це забезпечило цілісність емпіричної моделі та можливість подальшого аналізу взаємозв'язків між досліджуваними конструкціями.

Для обробки кількісних і якісних даних, отриманих після проведення психодіагностики, нами використано методи математичної статистики: описова статистика, щоб показати, який середній рівень витривалості й метакогнітивності у студентів; перевірка надійності методик (Cronbach's α), щоб показати, чи відповіді учасників узгоджені між собою і чи опитувальник

працює правильно; коефіцієнт кореляції Спірмена з метою виявлення зв'язку між рівнем витривалості та метакогнітивним моніторингом. Усі дані цього експерименту оброблялися за допомогою програми SPSS, де статистично значущими виявилися ті результати p , що були нижчі рівня 0,5.

Таким чином, комплекс застосованих методик дозволив всебічно охопити як особистісні чинники психологічної витривалості, так і різні компоненти метакогнітивного моніторингу. Використання інструментів, спрямованих на вимірювання життестійкості, резиліентності, рівня сприйнятого стресу та копінг-стратегій, забезпечило можливість визначити ресурсну основу витривалості студентів та умови її прояву у ситуаціях напруження. Дослідження метакогнітивних переконань та рівня метакогнітивної усвідомленості, у свою чергу, дало змогу оцінити особливості регуляції мисленнєвих процесів, здатність студентів контролювати власні пізнавальні дії та рефлексувати їх ефективність.

Загалом обрані психодіагностичні методики забезпечують достатню широту й глибину емпіричного дослідження, дозволяючи виявити як окремі показники, так і їхні взаємозв'язки. Це створює підґрунтя для аналізу отриманих у ході дослідження даних і переходу до опису результатів, що подані у підрозділі 2.2.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

У межах емпіричного дослідження було застосовано “Тест життестійкості” С. Мадді, що націлений на визначення рівня сформованості особистісних ресурсів студентів до подолання стресових ситуацій. Опитувальник складається з 45 тверджень, які дозволяють комплексно оцінити три базові компоненти життестійкості: контроль, прийняття ризику та залученість. Результати обробки даних у вибірці з 44 студентів представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати за методикою “Тест життєстійкості” С. Мадді (N=44 чол.)

Шкали	Середній бал	Стандартне відхилення	Нормативні значення
Контроль	26,02	7,33	29,17
Прийняття ризику	16,45	4,63	13,91
Залученість	31,23	9,68	37,64
Життєстійкість	73,70	19,66	80,72

Для інтерпретації скористаємося нормативними показниками життєстійкості [27]. Середній загальний показник життєстійкості становить 73,70 балів при стандартному відхиленні 19,66, що є нижчим нормативного значення. Медіанний рівень (76,50) близький до середнього значення, що дозволяє вважати розподіл результатів відносно симетричним. Мінімальне й максимальне значення відповідно дорівнюють 36,0 та 115,0, діапазон склав 79,0, інтерквартильний розмах – 30, що свідчить про значно виражену варіативність респондентів. Асиметрія ($skewness = -0,022$) та ексцес ($kurtosis = -0,834$) розподілу не перевищують критичних меж, що підтверджує наближеність розподілу балів до нормального.

Показники за шкалами контролю та залученості є дещо нижчими за нормативні значення, однак свідчать про достатню сформованість механізмів саморегуляції, відповідальності й готовності до адаптації за умов стресу.

Вищим за нормативне значення виявився індикатор прийняття ризику, що, ймовірно, вказує на готовність цієї вікової категорії розвиватися за рахунок набуття знань та досвіду, навіть якщо він негативний. Отримані результати узгоджуються з даними літератури, згідно з якими студенти зазвичай демонструють саме середній рівень життєстійкості, а показник внутрішньої

узгодженості тесту підтверджує коректність використання цієї методики для дослідження студентської вибірки [27].

Отже, можна констатувати, що опитані студенти загалом володіють базовими психологічними ресурсами для подолання труднощів, проте зберігають резерв для подальшого розвитку саморегуляції, адаптивності та стресостійкості.

Для оцінки нормальності розподілу сумарних балів життестійкості було проведено тест Kolmogorov-Smirnova та тест Shapiro-Wilk. За тестом Kolmogorov-Smirnova статистика склала 0,087 ($p = 0,200$), а за тестом Shapiro-Wilk – 0,970 ($p = 0,301$). Обидва показники значущості (p) перевищують критичний рівень 0,05, що свідчить про відсутність статистично значущих відхилень від нормального розподілу.

Таким чином, отримані психометричні показники свідчать про те, що обраний інструментарій є надійним, а вибірка – репрезентативною для цілей дослідження. Нормальний характер розподілу даних дозволяє стверджувати, що група є однорідною за показником життестійкості, а отримані результати можуть бути використані для кореляційного аналізу з іншими психологічними конструктами, зокрема з метакогнітивним моніторингом та резилієнтністю.

Для оцінки адаптивного потенціалу студентської молоді було застосовано шкалу резилієнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC), яка містить 25 пунктів та використовується для вимірювання рівня загальної стресостійкості (англ. *hardiness*), здатності до відновлення (англ. *resilience*) та адаптації.

Для показника резилієнтності середнє значення балу дорівнює 69,25 ($SD = 13,50$), а медіана – 70,0, що вказує на збалансований характер розподілу. Межі 95% довірчого інтервалу для середнього знаходяться у діапазоні [66,15; 74,36]. Мінімальний бал становить 42, максимальний – 99, діапазон – 57, а інтерквартильний розмах – 15, що свідчить про менший розкид порівняно з життестійкістю. Значення асиметрії (-0,149) та ексцесу (-0,078) вказують на розподіл, близький до нормального і відсутність істотної скошеності чи надмірної “гостроти” вибірки.

Стандартне відхилення дорівнювало 13,50, що свідчить про відносно помірний розкид індивідуальних результатів щодо резилієнтності в межах студентської групи. Коефіцієнт внутрішньої узгодженості (Cronbach's Alpha) склав 0,926, що свідчить про високу надійність та однорідність шкали у досліджуваній вибірці.

Коректність розподілу показників резилієнтності перевірена за допомогою критеріїв Kolmogorov-Smirnova (статистика – 0,099; $p = 0,200$) та Shapiro-Wilk (статистика – 0,977; $p = 0,507$). Обидва тести засвідчують відсутність статистично значущих відхилень від нормального розподілу, що дозволяє використовувати параметричні методи аналізу цих даних.

Отриманий середній бал за шкалою CD-RISC дозволяє кваліфікувати рівень резилієнтності у вибірці студентів як середній. Це відповідає типовим показникам для студентської молоді та свідчить про наявність базових ресурсів для подолання стресу, адаптації та відновлення у ситуаціях соціально-психологічного напруження. Висока когерентність шкали (Cronbach's Alpha понад 0,90) додатково підтверджує психометричну валідність отриманих результатів.

Аналіз даних засвідчує, що студенти у цілому демонструють сформовану здатність до адаптації та стресостійкості, проте зберігається потенціал для подальшого розвитку цих якостей через відповідну психолого-педагогічну підтримку й корекцію.

Для оцінки суб'єктивного рівня стресу, який переживають студенти, у дослідженні застосовано шкалу сприйнятого стресу С. Кона (PSS-10). Опитувальник містить 10 тверджень, спрямованих на виявлення інтенсивності відчуттів напруги, неконтрольованості та невпевненості у повсякденному житті.

У вибірці студентів отримано такі результати:

- середній бал за шкалою PSS-10: 22,57;
- стандартне відхилення: 3,72;
- коефіцієнт внутрішньої узгодженості (Cronbach's Alpha): 0,533 (низький рівень надійності).

Перевірка нормальності розподілу:

- тест Kolmogorov-Smirnova: статистика - 0,141; $p = 0,029$;
- тест Shapiro-Wilk: статистика – 0,953; $p = 0,073$.

За шкалою сприйнятого стресу було зафіксовано середнє значення 22,57 ($SD = 3,72$), медіану 22,0, а 95% довірчий інтервал для середнього становить (21,45; 23,72). Це може свідчити про переважання середнього рівня сприйнятого стресу у студентській вибірці, що відповідає типовим показникам для студентської молоді, особливо в умовах навчального навантаження або невизначеності [36; 72]. Максимальне та мінімальне значення відповідно 31 і 15, діапазон становить 16, а інтерквартильний розмах – 5, що свідчить про концентрованість результатів у відносно вузькому діапазоні. Значення асиметрії (0,562) свідчить про деяку схильність розподілу до правосторонньої асиметрії (тобто більшість результатів концентрується нижче за середній рівень стресу, але в групі є респонденти з вищими показниками стресу), а ексцес (0,199) перебуває в межах, близьких до нормального розподілу.

Однак варто звернути увагу на показник Cronbach's Alpha, який складає 0,533, що вказує на низьку внутрішню узгодженість шкали у цій вибірці та потребує обережності при тлумаченні результатів.

Згідно з критерієм Kolmogorov-Smirnova, розподіл результатів за шкалою PSS-10 статистично відрізняється від нормального ($p < 0,05$), тоді як критерій Shapiro-Wilk не виявив значущих відхилень ($p > 0,05$). Це свідчить про певну асиметрію або відхилення від нормального розподілу, що важливо враховувати під час подальших статистичних процедур – у разі необхідності, доцільно використовувати непараметричні методи аналізу.

Отримані результати вказують на наявність певного рівня суб'єктивно переживаного стресу у студентів, проте результати шкали PSS-10 слід інтерпретувати з урахуванням низької надійності опитувальника у даній вибірці. Це може бути зумовлено як особливостями вибірки, так і адаптацією самої шкали для даної популяції. Застосування цієї методики дозволяє доповнити комплексне розуміння психологічної витривалості студентів, проте

підкреслює необхідність залучення додаткових методик або уточнення інструкцій у подальших дослідженнях.

У дослідженні актуальних способів подолання труднощів студентами було використано опитувальник копінг-стратегій WCQ (Ways of Coping Questionnaire) Р. Лазаруса і С. Фолкмана. Методика складається з 50 тверджень, що відображають застосування індивідом різних поведінкових та когнітивних стратегій у відповідь на стресові ситуації.

Статистичні результати:

- Кількість учасників вибірки: 44;
- Загальний середній бал: 98,50;
- Стандартне відхилення: 13,08;
- Коефіцієнт внутрішньої узгодженості (Cronbach's Alpha): 0,813 (достатньо високий рівень надійності).

Таблиця 2.2.

Середні показники за основними субшкалами

Шкали	Мінімум	Максимум	Середній бал	Стандартне відхилення	%
Конфронтаційний копінг	5	20	11,7	2,874	58,52
Дистанціювання	6	16	11,48	2,308	71,73
Самоконтроль	8	17	12,89	2,115	75,80
Пошук соціальної підтримки	6	18	12,98	3,351	72,10
Прийняття відповідальності	4	12	8,34	1,751	69,51
Втеча-уникнення	13	27	20,02	3,745	74,16
Позитивна переоцінка	7	26	18,66	4,27	71,77
Планомірне розв'язання проблеми	9	21	16,2	3,137	77,16

На основі розраховуваного рівня напруженості копінгу виявлено диференційоване використання студентами різних копінг-стратегій при подоланні стресових ситуацій.

Адаптивні копінг-стратегії демонструють загалом вищий рівень напруженості (в середньому 73,3%) порівняно з дезадаптивними (в середньому 68,1%), що є позитивним показником спрямованості студентів на конструктивне розв'язання проблем. Найбільш інтенсивно використовуються планомірне розв'язання проблеми (77,1%) та самоконтроль (75,8%), які характеризуються високим рівнем осмисленої активності та саморегуляції при взаємодії зі стресогенними факторами. Середній рівень напруженості пошуку соціальної підтримки (72,1%) та позитивної переоцінки (71,8%) свідчить про готовність студентів залучати ресурси соціального оточення та переосмислювати важкі ситуації крізь позитивну призму. Найменш акцентоване серед адаптивних копінгів прийняття відповідальності (69,5%), що указує на деякі складності у визнанні власної ролі у виникненні проблем та необхідності особистих зусиль для їх подолання.

Дезадаптивні копінг-стратегії характеризуються нижчим загальним рівнем напруженості, проте деякі з них утримуються на значних позначках. Втеча-уникнення демонструє рівень напруженості 74,1%, що є найвищим показником серед дезадаптивних стратегій і вказує на тенденцію студентів до уникнення прямої конфронтації зі стресовими факторами, переходу в мріяння, ухиляння від активних дій. Дистанціювання виявляє рівень напруженості 71,8%, що свідчить про помірне використання емоційного відсторонення та мінімізації важливості проблеми. На противагу цьому, конфронтаційний копінг показує найнижчий рівень напруженості (58,5%), що свідчить про обмежене використання студентами конфліктної, агресивної або імпульсивної поведінки при подоланні стресу.

Загальна структура копінг-поведінки студентів характеризується позитивним співвідношенням між адаптивними та дезадаптивними стратегіями. Переважання адаптивних копінгів (73,3%) над дезадаптивними (68,1%) на 5,2 процентних пункти вказує на сформованість здорових механізмів подолання стресу. Високі показники планомірного розв'язання проблеми та самоконтролю демонструють, що студенти схильні активно брати участь у розв'язанні

стресових ситуацій, контролювати власні емоції та поведінку, а не поспішати до втечі чи агресії.

Однак помітна напруженість копінгу втеча-уникнення (74,1%) вимагає уваги та може свідчити про те, що у студентів спостерігаються тенденції до прокрастинації, уникнення активного вирішення проблем та занурення у світ фантазій при виникненні складних ситуацій. Це можна частково пояснити використанням дистанціювання (71,8%), що серед молоді є звичайним механізмом емоційної самозахисту.

Найбільш оптимістичним моментом є низький рівень конфронтаційного копінгу (58,5%), що вказує на те, що студенти в цій вибірці не схильні до агресивної, конфліктної або імпульсивної поведінки при подоланні стресу, що запобігає деструктивні наслідки і підтримує гармонійні відносини в соціальному середовищі. Середні показники прийняття відповідальності (69,5%) вказують на те, що студенти у деякій мірі усвідомлюють власний внесок у виникнення проблем, однак простір для підвищення цієї компоненти залишається значним.

Вибірка також демонструє достатньо розвинені моделі самоконтролю та пошуку соціальної підтримки, що узгоджується з даними літератури щодо молоді, яка частіше звертається за підтримкою до оточення й володіє базовими навичками регуляції власного емоційного стану. Отримані результати узгоджуються з даними, наведеними у дослідженні Р. Каламаж та колег, де зазначено, що “у структурі копінг-стратегій студентів провідними є адаптивні стратегії – самоконтроль, позитивна переоцінка та пошук соціальної підтримки, тоді як конфронтаційний копінг має низьку вираженість” [36]. Це підтверджує, що молодь демонструє загалом адаптивний копінг-профіль, попри наявність окремих дезадаптивних тенденцій.

Загалом копінг-профіль студентів можна охарактеризувати як адаптивний з елементами дезадаптивних стратегій, що є типовим для молоді, яка перебуває в процесі формування зрілих механізмів подолання стресу та розвитку психологічної витривалості.

Характер розподілу копінг-стратегій у вибірці студентів узгоджується із сучасними уявленнями про значення гнучкості й різноманіття копінг-репертуару для забезпечення загальної психологічної витривалості. Відносно високий рівень втечі-уникання може бути реакцією на ідентифіковані стресові чинники навчального й адаптаційного періоду, що потребує подальшої корекційної психолого-педагогічної роботи.

Результати за WCQ свідчать про переважання емоційно-орієнтованих копінг-стратегій у контексті навчального і соціального середовища. Водночас збережено потенціал для розвитку більш адаптивних, проблемно-орієнтованих моделей поведінки. Достатній рівень надійності шкали (Cronbach's Alpha = 0,813) підтверджує валідність отриманих результатів.

Для оцінки рівня розвитку метакогнітивного моніторингу студентів у дослідженні було використано опитувальник "Метакогнітивний інвентар усвідомленості" (MAI) Шро та Деннісона. Ця методика містить 52 пункти, які дозволяють комплексно оцінити як загальний рівень метакогнітивної усвідомленості, так і структурні компоненти метакогнітивних знань та регуляції.

Таблиця 2.3.

Середні показники за основними компонентами

	Мінімум	Максимум	Середній бал	Стандартне відхилення
Метакогнітивні знання (разом)	85	136	112,27	13,515
Знання про себе як про учня (декларативне знання)	27	44	37,36	4,706
Знання про способи виконання завдань (процедурне знання)	14	25	19,48	2,913
Коли і чому використовувати певні стратегії (умовне знання)	40	69	55,43	6,780
Метакогнітивні регуляція (разом)	179	304	242,77	30,691
Планування	36	65	51,18	6,742
Стратегії керування інформацією	32	55	43,80	6,219
Моніторинг	53	88	69,91	8,889
Виправлення помилок	27	45	34,64	4,426
Оцінка результатів	30	55	43,25	5,871

Середній бал метакогнітивної усвідомленості (MAI) склав 206,95 при стандартному відхиленні 25,19, що свідчить про відносно високий рівень розвитку метакогнітивної усвідомленості у студентів. Величина медіани – 208,5, 5%-вий підвищений середній (trimmed mean) співвідноситься із середнім арифметичним, що також свідчить про відсутність статистично значущих викидів. Межі 95% довірчого інтервалу для середнього значення: (199,30; 214,61). Мінімальне та максимальне значення – 150,0 та 253,0 відповідно, діапазон – 103, інтерквартильний розмах – 37. Значення асиметрії (-0,105) та ексцесу (-0,746) не вказують на значущі відхилення від нормального розподілу.

Для поглибленого розуміння структури метакогнітивної сфери студентів було проведено аналіз описових статистик та перевірку нормальності розподілу за двома ключовими субшкалами: “Метакогнітивні знання” (MAI_Knowledge) та “Метакогнітивна регуляція” (MAI_Regulation).

Перевірка на нормальність розподілу даних, здійснена за допомогою критеріїв Kolmogorov-Smirnova та Shapiro-Wilk, засвідчила відповідність емпіричних даних нормальному закону розподілу для обох шкал. Зокрема, для шкали “Метакогнітивні знання” статистика Shapiro-Wilk склала 0,969 ($p = 0,274$), а для шкали “Метакогнітивна регуляція” – 0,981 ($p = 0,663$). Оскільки рівень значущості (p) перевищує порогове значення 0,05, це дозволяє використовувати параметричні методи аналізу та орієнтуватися на середні значення.

Середній показник за шкалою метакогнітивних знань склав 112,27 балів при стандартному відхиленні 13,52. Ця шкала відображає обізнаність студентів щодо власних пізнавальних ресурсів та знання про те, як і коли використовувати конкретні навчальні стратегії.

Аналіз мір центральної тенденції демонструє високу узгодженість даних: медіана (113,00) та 5%-вий підвищений середній (112,45) майже збігаються із середнім арифметичним. Це, у поєднанні з низькими показниками асиметрії (-0,040) та ексцесу (-0,936), вказує на симетричність розподілу та відсутність значущих викидів у масиві даних. Інтерквартильний розмах склав 20 балів, що

свідчить про помірну варіативність відповідей респондентів у діапазоні від 85 до 136 балів.

Тест Kolmogorov-Smirnova показав статистику 0,116 при $p = 0,160$, а тест Shapiro-Wilk – статистику 0,969 при $p = 0,274$, що підтверджує нормальність розподілу даних метакогнітивних знань.

Показники за шкалою метакогнітивної регуляції, яка охоплює процеси планування, моніторингу та корекції діяльності, виявилися чисельно вищими, що зумовлено більшою кількістю пунктів у цій частині опитувальника. Середнє значення становить 242,77 балів.

Варто відзначити, що стандартне відхилення для цієї шкали є вищим (30,69), ніж для шкали знань, що вказує на більшу неоднорідність вибірки за рівнем сформованості регуляторних навичок. Діапазон значень є доволі широким – 125 балів (мінімум 179, максимум 304), при інтерквартильному розмаху 44 бали.

Показники форми розподілу (асиметрія -0,069; ексцес -0,675) знаходяться в межах допустимих значень для нормального розподілу. Близькість медіани (240,50) до середнього значення підтверджує, що більшість студентів демонструє середній та вище середнього рівень здатності до керування своєю пізнавальною діяльністю.

Тест Kolmogorov-Smirnova показав статистику 0,095 при $p = 0,200$, а тест Shapiro-Wilk – статистику 0,981 при $p = 0,663$, що підтверджує нормальність розподілу даних метакогнітивної регуляції.

Найбільш сформованим компонентом виступає моніторинг (69,91), що визначає здатність студентів оцінювати хід виконання завдань та власне розуміння навчального матеріалу. Високі показники планування (51,18) і оцінки результатів також підтверджують наявність у студентів системної орієнтації на організацію навчального процесу, вибір оптимальних стратегій та рефлексію ефективності діяльності.

Показники щодо знань про себе як про учня й знань про способи виконання завдань (37,36 і 19,48 відповідно) засвідчують усвідомленість

особистості стосовно власних навчальних можливостей й індивідуальних стратегій засвоєння матеріалу. Водночас результати з підшкали виправлення помилок (34,64) та оцінки результатів (43,25) свідчать про готовність студентів до рефлексії власної діяльності та подальшого вдосконалення навчальних дій.

Високий коефіцієнт внутрішньої узгодженості (0,956) підтверджує надійність опитувальника. З обох критеріїв нормальності (Kolmogorov-Smirnova і Shapiro-Wilk) не отримано статистично значущих відхилень від нормального розподілу балів, що дає підстави для використання параметричних статистичних підходів у подальших аналізах.

Отримані результати свідчать, що студенти мають достатньо сформовану систему метакогнітивних знань і регуляторних стратегій, особливо щодо моніторингу й планування, які є важливими для ефективного самостійного навчання та саморозвитку. Рівень розвитку метакогнітивної усвідомленості може виступати значущим особистісним ресурсом, який забезпечує гнучкість когнітивних процесів, винахідливість у вирішенні проблем навчальної та професійної діяльності та підсилює психологічну витривалість у цілому.

Таблиця 2. 4

Результати кореляційного аналізу взаємозв'язків між показниками психологічної витривалості, резилієнтності та метакогнітивної усвідомленості

		Hardiness Total Життєстійкість	CDRISC Total Резилієнтність	MAI Метакогнітивні знання	MAI Метакогнітивні регуляції
Hardiness Total Життєстійкість	Pearson Correlation	1	,594**	,507**	,566**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	44	44	44	44
CDRISC Total Резилієнтність	Pearson Correlation	,594**	1	,659**	,723**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	44	44	44	44

Продовження таблиці 2.4

MAI Метакогнітивні і знання	Pearson Correlation	,507**	,659**	1	,947**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	44	44	44	44
MAI Метакогнітивні і регуляції	Pearson Correlation	,566**	,723**	,947**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	44	44	44	44

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

У дослідженні було проведено кореляційний аналіз із метою виявити зв'язок між основними психологічними ресурсами (життестійкість та резилієнтність) та рівнем метакогнітивної усвідомленості студентів.

Загальні кореляції між інтегральними показниками:

- встановлено помірно сильний позитивний зв'язок між життестійкістю та резилієнтністю: $r = 0,594$; $p < 0,001$;
- між життестійкістю та метакогнітивною регуляцією – позитивна кореляція середньої сили: $r = 0,566$; $p < 0,001$;
- між життестійкістю та метакогнітивними знаннями – позитивна кореляція середньої сили: $r = 0,507$; $p < 0,001$;
- резилієнтність достовірно пов'язана з метакогнітивною регуляцією: $r = 0,723$; $p < 0,001$;
- резилієнтність також демонструє помірно сильний позитивний зв'язок із метакогнітивними знаннями: $r = 0,659$; $p < 0,001$;
- між компонентами метакогнітивної усвідомленості – знаннями та регуляцією – виявлено високий рівень взаємозв'язку ($r = 0,947$; $p < 0,001$), що підкреслює їхню внутрішню узгодженість і структурну цілісність.

Такі результати свідчать про взаємозумовленість психологічної витривалості (стійкості до стресу) й здатності студентів до саморефлексії, контролю когнітивних процесів та адаптації до складних ситуацій. Результати кореляційного аналізу демонструють, що чим більш розвинені метакогнітивні знання та регуляторні стратегії у студентів, тим вищим є їхній рівень

життєстійкості та резилієнтності. Метакогнітивна регуляція, як більш інтегрований компонент усвідомленості, має тісніший зв'язок із загальною психологічною стійкістю та адаптивністю у вибірці.

Отримані зв'язки вказують на те, що розвиток метакогнітивних процесів є одним із ключових факторів психологічної витривалості молоді, забезпечує гнучкість, ефективне управління емоціями та когнітивними ресурсами в умовах стресу та невизначеності.

Наявність статистично значущих позитивних кореляцій між показниками життєстійкості, резилієнтності та компонентами метакогнітивної усвідомленості підтверджує гіпотезу про взаємозв'язок особистісних ресурсів психологічної витривалості та метакогнітивного моніторингу. Отримані результати засвідчують, що студенти з вищим рівнем витривалості характеризуються більш розвиненими метакогнітивними знаннями та регуляторними механізмами, які є ключовими чинниками їхньої адаптивності, стресостійкості та здатності ефективно долати навчальні й життєві труднощі, забезпечуючи успішну професійну та особистісну самореалізацію.

Висновок до розділу II

У результаті емпіричного дослідження встановлено, що рівень психологічної витривалості студентів перебуває на межі середнього значення: загальний показник життєстійкості є нижчим за нормативний, при цьому найменш сформованими компонентами виступають контроль та залученість, натомість встановлено підвищений показник прийняття ризику, що характерно для молодіжної вибірки та свідчить про готовність до випробування нових можливостей.

Також з'ясовано, що рівень резилієнтності студентів відповідає середньому діапазону й супроводжується помірним розкидом результатів, що свідчить про наявність базових адаптивних ресурсів та здатності до відновлення після стресу.

Аналіз рівня сприйнятого стресу показав, що у вибірці переважає середній рівень суб'єктивного напруження, однак одночасно виявлено низьку внутрішню узгодженість шкали PSS-10, що вказує на необхідність обережної інтерпретації цих результатів у контексті комплексної оцінки психологічної витривалості.

Дослідження копінг-стратегій виявило домінування емоційно-орієнтованих механізмів подолання, зокрема стратегії “втеча-уникнення” та “позитивна переоцінка”. Водночас встановлено, що проблемно-орієнтовані стратегії, такі як планомірне розв’язання проблеми та самоконтроль, мають нижчу вираженість, але перебувають у межах адаптивного рівня. Отримані профілі копінгу вказують на властиву студентському віку потребу в гнучкості та схильність до рефлексивного переосмислення ситуацій.

Щодо метакогнітивного моніторингу, встановлено високий рівень метакогнітивної усвідомленості, а найбільш розвиненим компонентом є моніторинг, що засвідчує здатність студентів ефективно оцінювати перебіг власної діяльності. Виявлено достатньо високі показники планування, оцінювання та стратегій керування інформацією, що свідчить про сформовану систему саморегуляції навчальної діяльності.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущих позитивних зв’язків між показниками психологічної витривалості та всіма компонентами метакогнітивної усвідомленості. Зокрема, встановлено, що життєстійкість пов’язана з метакогнітивними знаннями ($r = 0,507$; $p < 0,001$) та метакогнітивною регуляцією ($r = 0,566$; $p < 0,001$), а резилієнтність – з регуляторними компонентами метапізнання ($r = 0,723$; $p < 0,001$) та метакогнітивними знаннями ($r = 0,659$; $p < 0,001$).

Окрім цього, виявлено тісний взаємозв’язок між метакогнітивними знаннями та метакогнітивною регуляцією ($r = 0,947$; $p < 0,001$), що підтверджує структурну єдність метакогнітивної усвідомленості як системного утворення.

Таким чином результати підтвердили існування взаємозумовленості між психологічною витривалістю та метакогнітивним моніторингом, що дозволяє

стверджувати: вищий рівень метакогнітивної усвідомленості виступає важливим чинником стресостійкості та адаптивного функціонування студентської молоді.

РОЗДІЛ III

РОЗРОБКА ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ СТУДЕНТІВ У РОЗРІЗІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

3.1. Обґрунтування положень психологічних рекомендацій для розвитку психологічної витривалості студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу

З огляду на отриману сукупність емпіричних даних, теоретичних уявлень та практичного досвіду у сфері психологічної допомоги студентам, нами були розроблені психологічні рекомендації спрямовані на розвиток психологічної витривалості студентів. Інтеграція результатів аналізу показників життестійкості, резилієнтності, сприйнятого стресу, копінг-стратегій та метакогнітивної усвідомленості дозволила визначити ключові напрямки подальшої роботи, спрямовані на посилення особистісних ресурсів та функціональних здатностей студентів.

Згідно з концепцією життестійкості С. Мадді та теорією резилієнтності, психологічна витривалість базується на кількох взаємодіючих компонентах: здатності до самоконтролю, готовності приймати виклики та ризики, а також активній залученості в життя. Емпіричні результати дослідження підтвердили наявність помірно сильного позитивного зв'язку між показниками життестійкості та резилієнтності ($r = 0,594$; $p < 0,001$), що свідчить про їхню взаємозумовленість як надійних основ психологічної стійкості студентів.

Однак найбільш значущим висновком стало виявлення статистично достовірного позитивного кореляційного зв'язку між резилієнтністю та метакогнітивною усвідомленістю ($r = 0,704$; $p < 0,001$), що дало нам підстави розглядати метакогнітивний моніторинг як один із базових механізмів забезпечення психологічної витривалості. Метакогнітивна регуляція, як більш

інтегрована компонента усвідомленості, продемонструвала найтісніший зв'язок з резилієнтністю ($r = 0,723$; $p < 0,001$), підтверджуючи важливу роль навичок саморефлексії, планування та моніторингу мисленнєвих процесів у контексті подолання стресу та адаптації до складних ситуацій.

Аналіз отриманих показників засвідчує, що вибірка студентів-психологів демонструє:

- Середній рівень життєстійкості ($M = 73,70$; $SD = 19,66$), за якого студенти мають базові ресурси для подолання труднощів, проте зберігають значний потенціал для розвитку стійкості. Найбільш розвинутим компонентом є залученість ($M = 31,23$), що свідчить про наявність мотивації та дійсній залученості у навчальну діяльність.
- Середній рівень резилієнтності ($M = 69,25$; $SD = 13,50$), що відповідає типовим показникам студентської молоді та вказує на сформовану, але не оптимальну здатність до адаптації та відновлення після стресу.
- Середній рівень сприйнятого стресу ($M = 22,57$; $SD = 3,72$), де переважає тенденція до концентрації результатів у межах низько-середнього діапазону, однак деяка частина вибірки демонструє вищі рівні стресу, що потребує спеціальної уваги.
- Переважаючою копінг-стратегією у вибірці виступає планомірне розв'язання проблеми, рівень напруженості якої становить близько 77% від максимально можливого балу. Такий результат свідчить про орієнтацію студентів на раціональний аналіз стресових ситуацій, постановку конкретних цілей та поетапне планування шляхів їх розв'язання. Домінування саме цієї стратегії в загальному копінг-профілі можна розглядати як показник сформованості конструктивних, проблемно-орієнтованих механізмів подолання труднощів, що сприяють ефективній адаптації та зниженню ризику дезадаптивних реакцій.
- Відносно високий рівень метакогнітивних знань ($M = 112,27$; $SD = 13,52$) поєднується з вираженим розвитком метакогнітивної регуляції ($M = 242,77$; $SD = 30,69$), що відображає достатню інформаційну обізнаність студентів про

власні пізнавальні процеси та сформованість регуляторних стратегій їх планування, моніторингу й оцінювання. Така структура метакогнітивної усвідомленості створює сприятливе підґрунтя для ефективного застосування метакогнітивних навичок у навчальній діяльності.

З огляду на встановлені зв'язки між метакогнітивним моніторингом і психологічною витривалістю, пропоновані нами психологічні рекомендації були спрямовані на:

1. Розвиток метакогнітивних знань та процесів, оскільки їхня активізація безпосередньо сприяє підвищенню резилієнтності та адаптивних здібностей.
2. Розвиток компонентів життєстійкості, особливо компонентів контролю та прийняття ризику, через інтеграцію метакогнітивних стратегій.
3. Трансформацію копінг-репертуару студентів в сторону збільшення частки проблемно-орієнтованих та переоцінюючих стратегій при збереженні адаптивних емоційно-орієнтованих моделей.
4. Зниження рівня сприйнятого стресу через розвиток навичок саморегуляції та метакогнітивного контролю.

Такий інтегрований підхід відповідає принципам когнітивно-поведінкової та екзистенційно-гуманістичної психології, які трактують психологічну витривалість як результат активної роботи над власними мисленнєвими процесами, установками та поведінковими реакціями.

Таким чином отримані емпіричні дані та встановлені закономірності забезпечують науково обґрунтовану основу для розробки рекомендацій, спрямованих на розвиток психологічної витривалості студентів через актуалізацію потенціалу метакогнітивного моніторингу. Така робота сприятиме не лише підвищенню адаптивних здібностей студентів, а й формуванню стійкої внутрішньої мотивації, рефлексивності та готовності до професійних викликів у майбутній діяльності психолога.

3.2. Психологічні рекомендації для розвитку психологічної витривалості студентів у розрізі метакогнітивного моніторингу

На основі отриманих емпіричних результатів та теоретичного аналізу розроблено психологічні рекомендації, спрямовані на розвиток психологічної витривалості студентів через посилення метакогнітивного моніторингу. Зазначені рекомендації організовані за принципом від загального до частинного, від усвідомлення до конкретних практичних дій.

Застосування метакогнітивних стратегій проводиться в поєднанні з усвідомленням власного стилю навчання. Ефективне засвоєння інформації окремим студентом може відбуватися за допомогою різних каналів: одні краще сприймають текстові матеріали, інші віддають перевагу візуальним джерелам отримання інформації, третім необхідне практичне застосування знань з метою їх закріплення. Студент, який розуміє свої сильні сторони в пізнавальному процесі, може вибирати оптимальні джерела інформації та методи навчання, що значною мірою підвищує ефективність цього процесу. Під індивідуальним стилем навчання розуміємо сукупність стійких пізнавальних та поведінкових чинників, які визначають особливості сприйняття студентом навчального матеріалу та реакції на різні освітні ситуації [43; 52].

Ще одним ключовим аспектом метакогнітивних навичок є планування навчального процесу. Визначення конкретних цілей та послідовних кроків для їх досягнення є визначальним для успішного навчання. Цей процес включає поділ складних об'ємних тем на менші логічні блоки, встановлення реалістичних термінів для їх освоєння та регулярний моніторинг прогресу. Використання такого підходу дає змогу уникнути перевантаження інформацією та забезпечує систематичність у навчанні. За визначенням Ю.Ватан, до метакогнітивної активності належать такі процеси, як постановка або усвідомлення мети дій із її досягнення, що охоплює і вибір засобів вирішення пізнавального завдання. Така активність (як усвідомлена та опосередкована) може вважатися довірливою.

Моніторинг розуміння матеріалу під час навчання є ще однією складовою метакогнітивних навичок. Студенти із високо розвиненою навичкою метакогнітивного моніторингу часто використовують техніку самоперевірки: після освоєння нового матеріалу вони намагаються пояснити його власними словами або застосувати на практиці. Це допомагає виявити прогалини у розумінні та своєчасно їх усунути. Також корисним є створення власних кодових прикладів або ведення конспектів, які дають можливість продемонструвати застосування вивчених концепцій.

Логічним продовженням моніторингу на основі отриманих результатів є регулювання навчального процесу. Якщо певний підхід до навчання виявляється неефективним, студент може змінити стратегію: знайти альтернативні джерела інформації, звернутися до колег за поясненнями або виокремити додатковий час на складніші теми. Подібна гнучкість у підході до навчання дає можливість адаптуватися до індивідуальних особливостей сприйняття та специфіки матеріалу. Як стверджує Е.Балашов, саморегульовані студенти здатні встановлювати коротко- та довгострокові цілі для свого навчання, планувати заздалегідь задля досягнення своїх цілей, самомотивувати себе та зосереджувати увагу на своїх цілях та прогресі. Вони також можуть застосовувати чисельні методи навчання і коригувати їх, коли це необхідно, самостійно контролювати прогрес, звертатися за допомогою до інших і оцінювати свій прогрес на основі власних результатів [8].

Розвиток навичок саморефлексії відіграє важливу роль у вдосконаленні метакогнітивних здібностей. Аналіз власних успіхів та невдач у навчанні допомагає виявити ефективні стратегії та проблемні моменти. Наприклад, студент може помітити, що краще засвоює інформацію вранці, або, що певні типи завдань потребують більшого часу для розуміння. Такі спостереження дозволяють оптимізувати процес навчання. Управління когнітивним навантаженням є критичним аспектом ефективного навчання студентів. Складні тематичні матеріали часто вимагають одночасної обробки великої кількості інформації, що може призвести до перевантаження. Метакогнітивні стратегії

передбачають усвідомлене розподілення навчального матеріалу на менші частини, чергування простих і складних тем, а також регулярні перерви для кращого засвоєння інформації. Це дає можливість підтримувати оптимальний рівень концентрації та запобігає інтелектуальній втомі.

З огляду на отримані емпіричні дані, а також теоретичне обґрунтування доцільності розвитку метакогнітивних навичок та вмінь, було розроблено ряд методичних рекомендацій. Вони можуть бути реалізовані у форматі:

- окремого тренінгу для студентів-психологів (як складова виробничої або переддипломної практики, курсу “Психологічний тренінг”);
- моделі для розробки програми підтримки першокурсників, які найчастіше стикаються з підвищеним рівнем стресу та ще не сформованими метакогнітивними стратегіями;
- основи для курсу “Метакогнітивні стратегії навчання і психологічна витривалість”, що інтегрує теоретичні знання (зокрема, ті, на які ви вже посилаєтесь у тексті) і структуровану практику.
- циклу групових занять у центрі психологічної підтримки при університеті.

Окремі елементи описаних рекомендацій можуть бути включені безпосередньо в структуру лекційних чи семінарських занять з психологічних дисциплін. Нижче наведемо такі приклади практичних завдань:

- на лекціях. В кінці кожної теми – 5 хвилин на метакогнітивну рефлексію, у вигляді відповідей на запитання: “Що я сьогодні зрозумів/ла?”, “Що залишилось незрозумілим?”, “Що саме я зроблю, щоб прояснити ці моменти?”.
- на семінарах. Робота в малих групах з аналізу навчального кейсу: студенти описують не лише зміст виконання завдання, але й те, як вони організовували мислення, які стратегії використовували, де відстежували помилки.
- у самостійній роботі. Ведення короткого “щоденника навчання” (2-3 записи на тиждень) у вигляді: ситуація – стратегія – результат – висновки. В

подальшому частина записів може обговорюватися на консультаціях [Додаток А].

Підсумовуючи викладені психологічні та методичні рекомендації, можна стверджувати, що розвиток психологічної витривалості студентів нерозривно пов'язаний із цілеспрямованим формуванням метакогнітивного моніторингу як системи усвідомлених знань про власну навчальну діяльність та здатності її регулювати. Запропоновані підходи – від формування усвідомлення індивідуального стилю навчання, планування, моніторингу розуміння й корекції помилок до впровадження тренінгових форм роботи – створюють практичне підґрунтя для поєднання когнітивного, емоційного та поведінкового вимірів витривалості. Їх реалізація у реальному університетському освітньому середовищі сприяє не лише підвищенню стресостійкості та резилієнтності студентів, а й формуванню автономності, відповідальності й здатності до саморегульованого навчання, що відповідає сучасним вимогам професійної підготовки майбутніх фахівців.

Наступною логічною складовою наших методичних рекомендацій став розвиток компонентів життєстійкості, особливо компонентів контролю та прийняття ризику, через інтеграцію метакогнітивних стратегій.

Розвиток життєстійкості студентів, зокрема її ключових компонентів – контролю та прийняття ризику, доцільно розглядати у площині інтеграції метакогнітивних стратегій у навчальну та життєву діяльність. За концепцією С. Мадді, контроль відображає переконання людини у власній здатності впливати на події, а прийняття ризику (виклик) – готовність сприймати складні ситуації як можливості для зростання, а не лише як загрозу. Емпіричні дані засвідчили, що саме ці компоненти життєстійкості тісно пов'язані з розвитком метакогнітивної регуляції та усвідомленості.

Контроль як компонент життєстійкості безпосередньо пов'язаний із умінням планувати власну діяльність, аналізувати ситуацію, розрізняти контрольовані й неконтрольовані фактори, а також брати відповідальність за обрані стратегії подолання труднощів. Метакогнітивні стратегії планування,

моніторингу та оцінювання результатів дають змогу студентові перейти від пасивного переживання стресу до активної позиції суб'єкта, що приймає рішення та коригує власні дії. Використання планування як провідної метакогнітивної стратегії передбачає постановку конкретних цілей, вибір засобів їх досягнення, прогнозування можливих перешкод і визначення критеріїв успіху. Такий підхід сприяє формуванню внутрішнього локусу контролю й підсилює переконання у власній спроможності впливати на перебіг подій.

Прийняття ризику як компонент життестійкості пов'язане із схильністю людини виходити за межі звичного, толерувати невизначеність і сприймати складні чи нові ситуації як виклики. З метакогнітивної точки зору це означає здатність усвідомлено аналізувати потенційні наслідки своїх рішень, зважувати можливі вигоди та втрати, а також рефлексувати власні емоційні реакції на невизначеність. Метакогнітивні стратегії дозволяють перевести сприйняття ризику з площини неконтрольованої загрози у вимір керованого експерименту з власним досвідом і можливостями.

Інтеграція метакогнітивних стратегій у розвиток контролю та прийняття ризику передбачає навчання студентів:

- 1) усвідомлено аналізувати ситуації, у яких вони схильні відмовлятися від активної позиції;
- 2) розпізнавати власні автоматичні думки щодо ризику (наприклад, “якщо я спробую – обов’язково зазнаю невдачі”);
- 3) здійснювати когнітивну переоцінку цих переконань;
- 4) формувати альтернативні, більш адаптивні способи інтерпретації складних подій.

Отже, інтеграція метакогнітивних стратегій у розвиток життестійкості дозволяє студентам не лише ефективніше регулювати власні когнітивні процеси, а й формувати активну, відповідальну та гнучку позицію щодо труднощів. Розвиток компонентів контролю та прийняття ризику сприяє переорієнтації від пасивного уникання до конструктивного включення у складні

ситуації, що, згідно з емпіричними даними, є ключовим чинником психологічної витривалості. Використання метакогнітивних підходів допомагає студентам більш усвідомлено оцінювати вимоги середовища, прогнозувати наслідки рішень та здійснювати рефлексивний контроль над власною поведінкою, що забезпечує зростання впевненості у власних можливостях та стійкості перед викликами.

Таким чином, життєстійкість постає не лише як відносно стабільна особистісна диспозиція, а як результат цілеспрямованої роботи із мисленням, емоціями та поведінкою, у центрі якої знаходяться метакогнітивні процеси.

Розвиток психологічної витривалості студентів передбачає не лише зміцнення особистісних ресурсів, а й цілеспрямовану трансформацію їхнього копінг-репертуару. Отримані емпіричні дані засвідчили превалювання у вибірці емоційно-орієнтованих форм подолання, зокрема стратегії “втечі-уникання”, поряд із наявністю потенціалу для проблемно-орієнтованого копіngu та позитивної переоцінки. Така структура копінг-поведінки є типовою для студентської молоді, однак у довготривалій перспективі може сприяти накопиченню хронічного стресу та зниженню суб’єктивного відчуття контролю над життєвими подіями.

У класичних підходах до копіngu, зокрема у концепції Р. Лазаруса, виокремлюються проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані та стратегії уникнення, кожна з яких може мати як адаптивні, так і дезадаптивні форми залежно від контексту ситуації. Проблемно-орієнтований копінг пов’язаний із активним пошуком інформації, аналізом ситуації, прийняттям рішень та безпосереднім впливом на стресор. Емоційно-орієнтований копінг спрямований на регуляцію емоційного стану (зниження тривоги, напруги, почуття безпорадності), а уникнення пов’язане зі спробами ігнорувати, відкладати або заперечувати проблему.

З позицій психологічної витривалості оптимальним є не повна відмова від емоційно-орієнтованих стратегій, а їх трансформація в адаптивні форми (пошук підтримки, конструктивне емоційне вираження, релаксаційні практики) при

одночасному розширенні частки проблемно-орієнтованих та переоцінюючих стратегій. Позитивна переоцінка, як різновид когнітивного копінг, передбачає перегляд значущості події, виявлення в ній можливостей для розвитку, пошук смислу та ресурсних аспектів навіть у складних ситуаціях. Такий підхід безпосередньо пов'язаний із метакогнітивними процесами аналізу, оцінки та реінтерпретації власних думок і переживань.

Інтеграція метакогнітивних стратегій у зміну копінг-репертуару полягає в навчанні студентів:

- 1) усвідомлено ідентифікувати власні типові способи реагування на стрес;
- 2) оцінювати їхню ефективність у коротко- та довгостроковій перспективі;
- 3) свідомо заміщувати неадаптивні форми (наприклад, уникання) більш конструктивними варіантами (аналіз проблеми, пошук інформації, звернення за підтримкою, позитивна переоцінка);
- 4) зберігати емоційно-орієнтовані стратегії там, де вони сприяють відновленню ресурсу, а не фіксації в пасивності.

Таким чином, метакогнітивний моніторинг виступає механізмом, що забезпечує гнучкість копінг-репертуару, підвищує його усвідомленість та узгодженість із довготривалими цілями студента.

Трансформація копінг-репертуару студентів у бік збільшення частки проблемно-орієнтованих та переоцінюючих стратегій за умов збереження адаптивних емоційно-орієнтованих моделей є ключовою умовою підвищення їхньої психологічної витривалості. Інтеграція метакогнітивних стратегій у цей процес забезпечує усвідомленість вибору способів подолання стресу, гнучкість у реагуванні на різні типи ситуацій та посилює відчуття контролю й смислової насиченості досвіду. Запропоновані вправи спрямовані на формування здатності аналізувати власні реакції, оцінювати їх довгострокові наслідки, свідомо замінювати неадаптивні патерни більш конструктивними та поєднувати регуляцію емоцій з активним впливом на проблему. У контексті університетського навчання систематичне використання таких підходів може

стати важливим ресурсом профілактики емоційного вигорання, підвищення стресостійкості та підтримання високого рівня навчальної мотивації.

У третьому розділі на підставі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження було концептуально й практично обґрунтовано підхід до розвитку психологічної витривалості студентів через метакогнітивний моніторинг. Показано, що життєстійкість і резилієнтність студентів мають помірно-високі позитивні зв'язки з метакогнітивною усвідомленістю, що дозволило розглядати метакогнітивні процеси як один із ключових механізмів формування витривалості в умовах навчального стресу.

У межах розділу розроблено систему психологічних рекомендацій, орієнтовану на поетапний розвиток метакогнітивних знань і регуляції, компонентів життєстійкості (контролю та прийняття ризику), оптимізацію копінг-репертуару та зниження рівня сприйнятого стресу. Вправи та методичні прийоми спрямовані на формування в студентів умінь усвідомлено організовувати власну навчальну діяльність, аналізувати й коригувати стратегії подолання труднощів, переосмислювати стресові ситуації як потенційні ресурси розвитку.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що запропонований комплекс психологічних рекомендацій має цілісний характер, поєднуючи когнітивний, емоційний і поведінковий виміри функціонування особистості студента. Реалізація цих підходів у освітньому середовищі університету створює умови для підвищення життєстійкості, резилієнтності, формування внутрішнього локусу контролю, гнучкого й усвідомленого копіngu та здатності до саморегульованого навчання. Це, у свою чергу, відповідає сучасним вимогам до підготовки майбутніх фахівців і окреслює перспективи подальшого впровадження метакогнітивно орієнтованих розвивальних програм у практику психологічного супроводу студентської молоді.

Висновок до розділу III

У третьому розділі нами встановлено, що розвиток психологічної витривалості студентів безпосередньо залежить від рівня сформованості метакогнітивного моніторингу, зокрема від таких його компонентів, як саморефлексія, планування, моніторинг та регуляція мисленнєвих процесів. З'ясовано, що саме метакогнітивна регуляція є ключовим механізмом, який забезпечує активну позицію студента у ситуації стресу та сприяє переходу від пасивних стратегій уникнення до конструктивних форм подолання труднощів.

На основі інтеграції отриманих емпіричних даних виявлено, що студенти, які демонструють вищий рівень метакогнітивної усвідомленості, характеризуються більш розвиненими компонентами життєстійкості – контролем та готовністю приймати ризик. Це підтверджує концептуальне положення про те, що здатність оцінювати власне мислення та регулювати пізнавальні процеси зумовлює стійкішу адаптацію до складних умов навчальної діяльності.

Також з'ясовано, що переважання емоційно-орієнтованих копінг-стратегій у студентів пов'язане з недостатньою сформованістю навичок когнітивної переоцінки та проблемно-орієнтованого реагування. Розроблені рекомендації надали можливість визначити напрями цілеспрямованої трансформації копінг-репертуару: від домінування уникання – до зміцнення активних та рефлексивних стратегій подолання.

У результаті теоретичного та емпіричного аналізу визначено, що формування психологічної витривалості повинно ґрунтуватися на розвитку метакогнітивних знань, навичок планування, моніторингу та оцінювання власних дій, а також на підсиленні життєстійкості через осмислене включення у стресові ситуації та прийняття викликів.

Крім того, виявлено, що комплекс психологічних рекомендацій, побудований на метакогнітивному підході, забезпечує цілісний вплив на когнітивний, емоційний і поведінковий рівні функціонування студента, тим

самим створюючи підґрунтя для зниження рівня сприйнятого стресу, підвищення адаптивності та формування внутрішнього локусу контролю.

Таким чином, у розділі з'ясовано, що ефективний розвиток психологічної витривалості студентів можливий за умов системного формування метакогнітивного моніторингу, трансформації копінг-стратегій та посилення компонентів життєстійкості, що забезпечує стійкі адаптаційні можливості в умовах навчального стресу та професійних викликів.

ВИСНОВКИ

Таким чином, проведене дослідження дало змогу комплексно осмислити психологічну витривалість студентів, визначаючи її як складний багатовимірний конструкт, що є ключовою здатністю молоді ефективно функціонувати в умовах тривалої напруги, академічних навантажень та невизначеності. Теоретичний та емпіричний аналіз дозволив багаторівнево уточнити структуру витривалості, розкрити її внутрішні механізми та довести ключову роль метакогнітивного моніторингу як центрального чинника її формування. Робота інтегрувала різні наукові підходи та методики, забезпечуючи комплексне, доказове бачення цього феномену у студентському віці.

Теоретичний аналіз підтвердив, що психологічна витривалість – це поліструктурна система, яка об'єднує когнітивні, емоційні, мотиваційні, вольові, соціальні та фізіологічні елементи. Було проведено чітке розмежування витривалості від суміжних понять: якщо стресостійкість пов'язана переважно з реакцією на гострий стрес, резилієнтність – зі здатністю відновлюватися після травматичних подій, а життестійкість – з характером ставлення до викликів, то психологічна витривалість охоплює тривалу здатність зберігати функціональний баланс у хронічно складних умовах. У цьому контексті студентський вік, відзначений інтенсивною інтелектуальною динамікою, постає особливо чутливим до розвитку або виснаження ресурсів витривалості. Аналіз наукових підходів виокремив провідні компоненти витривалості, такі як самоконтроль, цілеспрямованість, стрес-менеджмент, самоефективність, здатність до позитивної інтерпретації труднощів та мотиваційно-ціннісні орієнтації. Ключовий акцент зроблено на метакогнітивному моніторингу – системі усвідомлення власного мислення, планування, оцінювання та корекції дій. Емпірично обґрунтовано, що саме метакогнітивний моніторинг регулює когнітивні та емоційні аспекти витривалості, дозволяючи студенту ефективно управляти стресом, і може розглядатися як “операційна основа” витривалості.

У межах другого розділу проведено масштабне емпіричне дослідження. Застосування валідних психодіагностичних інструментів дозволило отримати

багатофакторний профіль витривалості та метакогнітивного моніторингу. Студенти демонструють середні рівні життєстійкості та резилієнтності, що є типовим для молодіжної вибірки, але зафіксовано значний діапазон індивідуальних відмінностей. Виявлено, що у структурі копінг-поведінки домінують емоційно-орієнтовані стратегії подолання, зокрема “втеча-уникання”, хоча студенти мають достатній потенціал для використання проблемно-орієнтованих стратегій. Оцінка засвідчила високий рівень сформованості метакогнітивних знань та регуляції, що є необхідним фундаментом для розвитку витривалості. Кореляційний аналіз встановив системний зв’язок між життєстійкістю, резилієнтністю та метакогнітивною усвідомленістю. Найтісніша кореляція простежується між метакогнітивною регуляцією та резилієнтністю. Цей результат становить наукову новизну, підкреслюючи роль метакогнітивного моніторингу як інтегративного механізму стійкості в умовах академічних викликів.

На основі отриманих емпіричних даних розроблено систему психологічних рекомендацій. Їх мета – розвиток психологічної витривалості через цілеспрямоване посилення метакогнітивного моніторингу, що включає формування навичок планування, моніторингу, самооцінювання та розвиток адаптивного копіngu. Запропоновані методичні підходи базуються на сучасних принципах когнітивно-поведінкової та метакогнітивної психології і можуть бути впроваджені в університетському супроводі. Концептуальне обґрунтування механізмів ефективності показало, що найбільш перспективними мішенями для психологічного впливу є саме ті компоненти, які тісно пов’язані з витривалістю: метакогнітивна регуляція, позитивна переоцінка та проблемно-орієнтований копінг. Це забезпечує наукову обґрунтованість розробленої програми.

Підсумовуючи, психологічна витривалість студентів формується на перетині когнітивних, метакогнітивних, емоційних і поведінкових процесів, а метакогнітивний моніторинг є одним із ключових механізмів її ефективного розвитку. Розроблена система рекомендацій має потенціал стати частиною освітнього процесу, сприяти підвищенню успішності, профілактиці стресу та

формуванню компетентного, адаптивного й психологічно стійкого фахівця. Таким чином, робота поєднує глибоке концептуальне опрацювання феномену витривалості з практично орієнтованими рекомендаціями, демонструючи як теоретичну, так і практичну цінність для підтримки студентської молоді в умовах сучасних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія*. 2018. № 1(47). Т. 23. С. 6-12.
2. Августюк М. М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2015. Вип. 1(6). К. : НАУ. С. 12-17.
3. Августюк М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Острог : Національний університет "Острозька академія", 2022. 40 с.
4. Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як складова метапізнання. *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка"*. Острог : Вид-во НаУОА, 2014. № 30. С. 3-7.
5. Августюк М. М. Точність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів спеціальності "Міжнародні відносини" у розрізі рівнів розуміння емоцій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія*. 2024. Вип. 2. С. 77-81. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvuups_2024_2_17 (дата звернення: 11.07.2025).
6. Волошина-Нарожна В. О. Метакогнітивні механізми саморегульованого навчання та їх роль в успішності навчальної діяльності. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2025. № 18. С. 109-115.
7. Балашов Е. М. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Друкарня "Рута", 2020. Вип. 48. С. 11-34.
8. Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 2, № 1. С. 35-41.

9. Балашов Е. М. Метакогнітивні стратегії в мотивації навчання студентів. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2023. № 16. С. 13-21. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2023-16-13-21> (дата звернення: 22.07.2025).
10. Балашов Е. М. Метакогнітивні процеси в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник ХДУ. Серія : Психологічні науки*. 2020. № 1. С. 98-105. Режим доступу : <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/1028/981> (дата звернення: 02.08.2025).
11. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Острог : НаУОА, 2020. 40 с. URL: https://www.oa.edu.ua/doc/dis/balashov_avto.pdf (дата звернення: 15.08.2025).
12. Балашов Е. М. Метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Психологія особистості*. 2019. № 1(10). С. 177-185.
13. Балашов Е. М. Психологічні особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів як одного з компонентів самосвідомості. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень* : тези III міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Нац. авіац. ун-т, 2019. С. 125-130.
14. Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії освітньої діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія і педагогіка"*. 2018. Вип. 6. С. 44-48.
15. Біла І. М. Природні практики життестійкості у японській культурі. *Психологічні проблеми творчості* : матеріали XXV Міжнар. психол. конф. 2025. С.
16. Борисенко В. Основні структурні компоненти психологічної витривалості майбутніх офіцерів-розвідників. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2025. Вип. 23. С. 11-16.
17. Борисенко В. Психологічна витривалість vs психологічна стійкість та психологічна життестійкість. *Науковий вісник Херсонського державного*

університету. Секція “Загальна психологія. Психологія особистості”. 2025. Вип.

18. Борисенко В., Августюк М. Основні теоретико-методологічні засади метакогнітивного моніторингу як регулятивної основи метапізнання (на прикладі майбутніх офіцерів-розвідників). *Наукові записки. Серія : Психологія*. 2024. С. 13-18.

19. Бутенко А., Гром Т. Зміст і структура психофізичної витривалості майбутніх офіцерів. *Педагогічні науки*. 2021. № 4(92). DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-4-92-39> (дата звернення: 04.07.2025).

20. Ватан Ю. П. Структура та сутність метакогнітивної активності. *Психологічний вісник*. 2021. № 3. С. 10-18. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.3.2> (дата звернення: 10.07.2025).

21. Вербин Н. Б., Височіна Н. Л. Витривалість військовослужбовців та методика її розвитку : навч.-метод. посібник. Київ, 2020.

22. Вишньовський В. Ментальне здоров'я як складова здорового способу життя. *Актуальні задачі сучасних технологій* : матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф. 2024. С. 363-364.

23. Гандзілевська Г., Зубчук Ю. Дослідження особливостей резилієнтності сучасної студентської молоді. *Universum*. 2025. С. 297-303.

24. Гандзілевська Г., Капріцин І., Романчук О., Руденко О. Резильєнтність особистості як чинник збереження психічного здоров'я. 2022. 237 с.

25. Готич В. О. Resiliens, hardiness, психологічна стійкість, життєстійкість: порівняльний аналіз понять у соціально-психологічних дослідженнях. *Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Серія “Загальна психологія. Історія психології”*. 2023. Т. 34(73), № 3.

26. Гриньків А. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 37-43.

27. Данилюк І., Предько В., Кислинська А. Психологічні особливості зв'язку життєстійкості та самооцінки особистості в складних життєвих ситуаціях.

- Психологія*. 2023. № 2(18). С. 63-69. DOI: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2\(18\).9](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).9) (дата звернення: 28.07.2025).
28. Демидович О. М. Особливості формування метакогнітивної компетентності студентів немовних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Психологічний часопис*. 2019. № 8. С. 220-231.
29. Довгалюк Т., Волошина В. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. № 10(25), ч. 2. С. 184-188.
30. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2016. 42 с.
31. Доцевич Т. І. Метакогнітивні стратегії розвитку читацької компетентності в студентів закладів вищої освіти. *Psycholinguistics*. 2019. Т. 26, № 1. С. 105-125. DOI: <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/708> (дата звернення: 02.08.2025).
32. Жигайло Н. І., Р.І. Карпінська Психологія особистісного та духовного зростання лідера. *Психологічний часопис*. 2015. № 1. С. 57-77.
33. Зайцева О. О. Показники метакогнітивної активності та особливості мотивації студентів. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2018. № 7. С. 83-87.
34. Ільницький В. О., Каламаж Р. В. Рефлексивний стиль як метакогнітивний чинник формування політичної компетентності. *Психологічний часопис*. 2020. № 2. С. 93-104.
35. Казібекова В. Ф. Психологічні ресурси особистості : філософсько-психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2017. Вип. 2, т. 1. С. 120-127.
36. Каламаж В. О., Тимощук Є. А., Краснопір А. Б., Дорощук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2023. № 16. С. 28-35.
37. Каламаж Р. В., Тимощук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій. *Наукові записки Національного*

університету “Острозька академія”. Серія “Психологія”. 2024. № 17. С. 98-105.

38. Каламаж Р., Тимощук Є. Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія “Психологія”*. 2025. № 18. С. 86-96.

39. Карамушка Л. М., Канівець Т. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар’єри: зміст, структура, рівень і чинники розвитку, умови формування. *Правничий вісник Університету “КРОК”*. 2013. Вип. 16. С. 211-219.

40. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі : монографія. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025.

41. Кокун О. М., Клочков В. В. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій : методичний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2023.

42. Костів С. Ф. Розвиток психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління у сфері оборони оперативно-тактичного рівня в системі післядипломної освіти. Київ, 2020. С. 176-205.

43. Кудінова М. С. Порівняльний аналіз понять “стресостійкість” та “емоційна стійкість”. *Теорія і практика сучасної психології*. 2016. № 1. С. 22-28.

44. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи : діагностичні методики. Ужгород : Вид-во Олександрії Гаркуші, 2024. Режим доступу : <http://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0058488.pdf> (дата звернення: 20.08.2025).

45. Матласевич О.В., Сондак Н. Стратегії розвитку психологічної ресурсності здобувачів вищої освіти як засіб підвищення психічного здоров’я в академічному середовищі. *Universum*. 2024. Вип. 7. С. 264-268.

46. Мендерецький В. В., Грунтей Т. І. Контроль як складова системи управління засвоєнням знань. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 94-99.

47. Методика проведення тренінгів : метод. матеріали / Департамент культури і туризму Харк. облдержадмін., Харк. обл. універс. наук. б-ка ; ред.-уклад. Н. М. Грачова. Харків : ХОУНБ, 2013. 18 с.
48. Милославська О., Богдановський С. Резильєнтність як складова психічної витривалості військовослужбовця. *Психологія національної безпеки та безпеки життєдіяльності. Вчені записки ТНУ ім. В. Вернадського. Серія "Психологія"*. 2023. Вип. 34, № 72. С. 197-202.
49. Нечипорук М. В., Романюк В. О. Когнітивні та метакогнітивні стратегії освоєння інформації як основа саморегульованого навчання. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2025. № 18. С. 135-143.
50. Оксентюк Н. В. Метакогнітивний компонент рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка"*. Острог : Вид-во НаУОА, 2016. Вип. 3. С. 144-151.
51. Пасічник І., Матласевич О., Гущук Р. Роль метакогнітивних переконань в емоційно-вольовій саморегуляції лікарів в умовах війни. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2025. № 18.
52. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2014. Вип. 28. С. 3.
53. Пасічник І., Августюк М. Основні аспектні характеристики тренінгової програми "Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту". *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2022. № 15.
54. Повідайчик О., Повідайчик М., Карбованець Е. Врахування індивідуально-стильових особливостей у процесі професійної підготовки математиків. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка.*

- Соціальна робота*. 2022. Вип. 2(51). С. 104-108. Режим доступу : <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/267632> (дата звернення: 05.09.2025).
55. Полякова Г. А., Ачкасова С. А. Формування системи моніторингу та самооцінки якості результатів навчання студентів у вищому навчальному закладі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 4(45). С. 35.
 56. Попик Ю. Психологічна стійкість військовослужбовців при виконанні бойових завдань. *Psychology Travelogs*. 2023. № 4.
 57. Психологія когнітивних процесів : науковий посібник / С. Максименко та ін. Київ : Людмила, 2022. 420 с.
 58. Романовська Л. І., Новак М. В. Психологічні умови розвитку життєстійкості особистості в умовах війни. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2024. № 17. С. 62-66.
 59. Савиченко О. М. Ціннісно-мотиваційна регуляція розвитку спортивних здібностей у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук. Луцьк, 2009. 262 с.
 60. Сігінішина А. С. Метакогнітивні судження як засіб моніторингу пам'яті. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія і педагогіка"*. 2012. Вип. 20. С. 256.
 61. Тимошук Є. А., Каламаж Р. В. Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. 2025. № 18. С. 86-96.
 62. Титаренко Т. М. Психологічні ресурси особистості як чинник подолання життєвих криз. *Актуальні проблеми психології*. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011.
 63. Ткачук О. В. Метакогнітивний моніторинг у системі метапізнання. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 4. С. 158-162.
 64. Чорний В., Романишин А. Психологічна стійкість українських військовослужбовців у ході російсько-української війни: соціальні чинники. *Збірник наукових праць Центру воєнно-стратегічних досліджень НУОУ ім. І. Черняхівського*. 2025.

65. Яковлева М., Каламаж Р., Гільман А. Домінуючі копінг-стратегії у студентів медичного коледжу. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія"*. № 15. С. 78-86.
66. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. Vol. 24, Issue 1. P. 47-62.
67. Biggs A. Prolonged Psychological Endurance and Its Relationship to Increased Resilience. U.S. Navy, July-August 2025. P. 138-147.
68. Biggs A., Seech T. R., Johnston S. L., Russell D. W. Psychological endurance: how grit, resilience, and related factors contribute to sustained effort despite adversity. *The Journal of General Psychology*. 2023. Vol. 151(5). P. 1-43. DOI: 10.1080/00221309.2023.2253955 (дата звернення: 17.09.2025).
69. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59(1). P. 20-28.
70. Borkowski J. G. A process-oriented model of metacognition: links between motivation and executive functioning. In: *Issues in the Measurement of Metacognition*. Burows-Nebraska Series on Measurement and Testing, 2000. P. 1-41.
71. Cohen S., Janicki-Deverts D. Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006, and 2009. *Journal of Applied Social Psychology*. 2012. 42(6). P. 1320-1334.
72. Connor K. M., Davidson J. R. Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2004. P. 76-82.
73. Davidson J., Deuser R. The role of metacognition in problem solving. In: Metcalfe J., Shimamura A. P. (eds.). *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, MA : MIT Press, 1994. P. 207-226.
74. Dunlosky J., Metcalfe J. *Metacognition: A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology*. New York : SAGE Publications, 2009.

75. Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92(6). P. 107-110.
76. Efklides A. The role of metacognitive experience in the learning process. *Psicothema*. 2009. Vol. 21(1). P. 81.
77. Flavell J. H. Cognitive Monitoring. In: Dickinson W. P. (ed.). *Children's Oral Communication Skills*. New York : Academic Press, 1981. P. 35-60.
78. Hobfoll S. E. Conservation of Resources Theory: Its Implication for Stress, Health, and Resilience. In: *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. 2011.
79. Kalamazh R., Voloshyna-Narozhna V., Tymoshchuk Y., Balashov E. Coping Styles and Self-Regulation Abilities as Predictors of Anxiety. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2024. Issue 12. P. 96-114. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3> (дата звернення: 01.10.2025).
80. Kalamazh V. O. Metakohnityvni stratehii yak skladova metapiznannia u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. *Aktualni problemy psykholohii*. 2017. XI(15). P. 155-166.
81. Kobasa S. C., Maddi S. R., Kahn S. Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 42(1). P. 168-177.
82. Kobasa S. C. Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37(1). P. 1-11.
83. Linehan M. M. Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder: theory and method. *Bulletin of the Menninger Clinic*. 1987. Vol. 51(3). P. 261-276.
84. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56(3). P. 227-238. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.227.
85. Matlasevych O. V., Balashov E. M., Kotovska Yu. A. Emotive and metacognitive processes in post-traumatic growth of university students. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2023. Vol. 10(2). P. 91–110. DOI: <https://doi.org/10.29038/eejpl.2023.10.2.mat> (дата звернення: 02.12.2025).

86. Schraw G., Moshman D. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. 1995. Vol. 7, Issue 4. P. 351-371. DOI: 10.1007/bf02212307 (дата звернення: 25.10.2025).
87. Tobias S., Everson H. Issues in the Measurement of Metacognition. *Buros Institute of Mental Measurements*. Lincoln, NE, 2000. Режим доступу : <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=burometacognition> (дата звернення: 03.11.2025).
88. Waluyohadi G., Emillio A. Meta-analysis Study of Achievement Motivation and Academic Achievement. 2023. <https://doi.org/10.24167/psidim.v18i2.2023> (дата звернення: 18.11.2025).
89. Wilson J., Agaibi C. E. Trauma, PTSD, and Resilience: A Review of the Literature. 2005. DOI: 10.1177/1524838005277438 (дата звернення: 29.11.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ СПРЯМОВАНІ НА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

Мета тренінгу: активізація внутрішніх психологічних ресурсів витривалості через розвиток компонентів життестійкості (контроль, прийняття ризику, залученість) та резилієнтності в умовах навчальної діяльності (особистісна складова); забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації саморегульованого, відповідального ставлення до власного навчання й подолання стресових ситуацій (мотиваційно-вольова складова); формування системи метакогнітивних дій і операцій (планування, моніторинг, корекція, оцінювання), що лежать в основі ефективного проблемно-орієнтованого та переоцінюючого копінгу і сприяють зниженню сприйнятого стресу (когнітивно-регуляторна складова); усвідомлення результатів участі в тренінгу, інтеграція набутих метакогнітивних і копінг-стратегій у повсякденну навчальну практику та формування установки на їх подальше самостійне використання для підтримання психологічної витривалості (метакогнітивна складова).

Загальний обсяг тренінгу: 25 годин.

БЛОК I. МЕТАКОГНІТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ

Мета: сприяння формуванню в студентів базових метакогнітивних умінь усвідомленого планування, моніторингу та аналізу власної навчальної діяльності, а також первинної трансформації ставлення до навчальних труднощів як до ситуацій, що можуть посилювати життестійкість і резилієнтність.

Завдання блоку реалізовувались в таких напрямках:

1. Актуалізувати в студентів усвідомлення індивідуального стилю навчання, типових копінг-стратегій та моделей реагування на навчальний стрес.
2. Сформувати початкові навички метакогнітивного планування, моніторингу розуміння та аналізу власних помилок як ресурсу розвитку.
3. Розпочати інтеграцію теоретичних уявлень про копінг, саморегульоване навчання та психологічну витривалість у повсякденну навчальну практику студентів.

ВПРАВИ

Заняття 1. Усвідомлення власного стилю навчання та базових копінг-стратегій.

Мета: формування початкового рівня метакогнітивних знань про себе як суб'єкта навчання, актуалізація усвідомлення власного стилю навчання та копінг-репертуару.

Завдання для студентів:

- Заповнити короткий опитувальник про власні уподобання в навчанні (текст, візуальний матеріал, практика, робота в групі тощо).
- У малих групах обговорити типові труднощі в навчанні та способи, якими зазвичай долають стрес (уникнення, відкладання, звернення по допомогу, планування).

Рефлексивне завдання: написати короткий метакогнітивний есе-опис: “Як я зазвичай навчаюся і реаую на навчальні труднощі?”.

Заняття 2. Постановка цілей та планування навчальної діяльності.

Мета: розвиток компоненту метакогнітивної регуляції – планування; закласти зв'язок між чітким планом і зниженням відчуття перевантаження, що важливо для психологічної витривалості.

Робота з конкретним навчальним предметом (наприклад, “Когнітивна психологія”). Студенти отримують перелік тем на модуль/семестр і мають:

- сформулювати індивідуальні навчальні цілі (змістові: що хочу зрозуміти; процедурні: чого навчитися робити);
- розбити матеріал на логічні блоки;
- скласти календарний план підготовки (з урахуванням інших дисциплін).

Вправа “Якщо – то”:

Студенти формулюють умовні плани: “Якщо я не встигаю за планом, то...”; “Якщо тема здається занадто складною, то...”.

Заняття 3. Моніторинг розуміння та самоперевірка.

Мета: формування звички до постійного метакогнітивного моніторингу, що пов'язано з більш точним оцінюванням власних можливостей і зменшенням невиправданої впевненості/безпорадності в ситуаціях навчального стресу.

Практичні завдання:

1. Після міні-лекції або опрацювання тексту студенти:

- складають схему/ментальну карту основних понять;
- пояснюють матеріал один одному “простими словами” у форматі “навчи партнера”.

2. Вправа “Зупинки розуміння”: під час читання статті студенти ставлять позначки в місцях, де розуміння порушується, і фіксують запитання.

Введення “контрольних запитань до себе”:

- Що я зараз зрозумів/ла?
- Чи можу я пояснити це іншому?
- Що залишилося неясним?

Заняття 4. Управління когнітивним навантаженням.

Мета: Розвиток уміння керувати когнітивним навантаженням, що знижує ризик емоційного виснаження й підвищує ресурсність у довготривалі періоди навчального напруження.

Вправа з поділу складного матеріалу: викладач пропонує фрагмент складного тексту, студенти в групах:

- структурують його на змістові блоки;
- визначають, що є базовим, а що – деталями;
- пропонують варіант поетапного опрацювання.

Практика чергування завдань: студенти моделюють свій навчальний день/тиждень з урахуванням принципів чергування більш складних і простіших завдань та обов’язкових перерв.

Заняття 5. Аналіз помилок і формування конструктивного ставлення до невдач.

Мета: формування метакогнітивної навички виправлення помилок і переоцінки невдач як можливостей для навчання, що безпосередньо пов’язано з резилієнтністю.

Вправа “Робота з помилками”: Студенти приносять свої попередні контрольні/тести (реальні або змодельовані).

У парах аналізують:

- які типи помилок допущені (неуважність, недостатнє розуміння, неправильна стратегія підготовки);
- які стратегії підготовки застосовувалися;
- що можна змінити наступного разу.

Обговорення теми “Помилка як джерело інформації, а не як доказ некомпетентності”.

Заняття 6. Оптимізація копінг-стратегій у навчальних ситуаціях.

Мета: перенесення теоретичних уявлень про копінг і життєстійкість у сферу конкретних щоденних рішень; розвиток гнучкості у виборі стратегій подолання стресу.

1. Аналіз типових стресогенних ситуацій у навчанні (іспити, публічні виступи, дедлайни, конфлікти в академічному середовищі).

2. Групова робота: для кожної ситуації студенти:

- описують, як зазвичай реагують (втеча-уникання, відкладання, “застигання”, активна дія, пошук підтримки тощо);
- визначають, які стратегії є продуктивними, а які - ні;
- пропонують альтернативні варіанти реагування, що поєднують проблемно-орієнтований копінг та метакогнітивний аналіз.

Заняття 7. Тренування саморегульованого навчання.

Мета: інтеграція метакогнітивних знань та регуляції в цілісний цикл саморегульованої діяльності, що емпірично пов'язано з вищими рівнями життєстійкості та резилієнтності.

1. Побудова індивідуального “плану саморегульованого навчання” на наступний модуль:

- цілі;
- ресурси;
- можливі перешкоди;
- стратегії подолання;
- критерії успіху.

2. Обговорення за посиланням на ідеї саморегульованого навчання (цілевизначення, планування, самомотивація, самоконтроль, самооцінка результатів).

Заняття 8. Рефлексія змін і узагальнення досвіду.

Мета: об'єднання результатів, посилення суб'єктивного відчуття ресурсності та контрольованості власного навчального шляху.

Завдання – студенти зіставляють свій стан, стратегії і ставлення до навчальних труднощів до та після циклу занять (на основі щоденників, нотаток, самооцінки).

Формують індивідуальні висновки: які саме метакогнітивні стратегії виявилися найбільш корисними для зниження стресу та підвищення відчуття витривалості.

Обговорення в колі:

- Що я беру з собою як «особистий інструментарій»?
- Як можу застосовувати ці навички в інших сферах (практика, робота, особисте життя).

БЛОК II. РОЗВИТОК КОНТРОЛЮ ТА ПРИЙНЯТТЯ РИЗИКУ ЯК КОМПОНЕНТІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

Мета: сприяння розвитку в студентів внутрішнього локусу контролю та толерантності до невизначеності через інтеграцію метакогнітивних стратегій аналізу ситуацій, усвідомленого прийняття ризику та рефлексії власних переконань і дій у потенційно стресових умовах.

Завдання блоку:

1. Формувати вміння розрізняти контрольовані й неконтрольовані аспекти проблемних ситуацій та спрямовувати зусилля на ті елементи, які залежать від студента.
2. Розвивати здатність до усвідомленого прийняття помірною ризику через аналіз можливих наслідків, переоцінку неадаптивних переконань і рефлексію власного досвіду подолання страху невдачі.

1. Вправа “Коло контролю”.

Мета: розвиток уміння розрізняти контрольовані й неконтрольовані аспекти ситуації, посилення внутрішнього локусу контролю.

Метакогнітивний компонент: усвідомлення власної ролі у ситуації, аналіз мисленнєвих установок типу “нічого не залежить від мене” та їхня когнітивна корекція.

Процедура:

Студентові пропонують описати конкретну стресову або проблемну ситуацію (наприклад, підготовка до іспиту, публічний виступ, конфлікт у групі).

На аркуші зображують два кола: внутрішнє (“те, що я можу контролювати”) і зовнішнє (“те, що поза моїм контролем”).

Студенту необхідно розподілити всі елементи ситуації між цими двома колами: власні дії, ставлення, зусилля, стратегії підготовки - у внутрішнє коло; дії інших людей, зовнішні обставини, кінцеве оцінювання - у зовнішнє коло.

На наступному етапі студент формує план дій, сфокусований лише на елементах внутрішнього кола.

2. Вправа “Аналіз рішень під ризиком”.

Мета: розвиток здатності до усвідомленого прийняття ризику, формування зваженого ставлення до невизначеності.

Метакогнітивний компонент: планування, оцінка наслідків, рефлексія власних переконань щодо ризику.

Процедура:

Студент обирає ситуацію, у якій йому потрібно прийняти рішення з елементом ризику (наприклад, участь у конкурсі, виступ на конференції, вибір складнішої теми курсової чи практики).

Необхідно зобразити таблицю з чотирма колонками: “Можливі дії”, “Потенційні вигоди”, “Можливі втрати”, “Ймовірність реалізації наслідків”.

Студент повинен заповнити таблицю, після чого оцінити, які ризики є прийнятними, а які – надмірними.

На завершення формулюється метакогнітивне резюме: “Чому я вважаю цей ризик виправданим? Що я дізнаюся про себе, якщо прийму це рішення?”.

3. Вправа “Щоденник викликів”.

Мета: поступове підвищення толерантності до невизначеності та прийняття викликів як можливостей для розвитку.

Метакогнітивний компонент: самоспостереження, моніторинг змін, формування узагальнень щодо власного досвіду подолання страху ризику.

Процедура:

Протягом 2-4 тижнів студенту необхідно фіксувати одну невелику ситуацію, у якій він свідомо обрав більш складний варіант дії (записався на додатковий виступ, поставив запитання на лекції, взявся за важче завдання).

Для кожної ситуації необхідно записати: опис дії, початковий рівень тривоги, очікування результату, реальний результат, висновки про себе.

Після завершення зазначеного періоду студент аналізує записи, виявляючи динаміку власного ставлення до викликів і те, як змінюється відчуття контролю та компетентності.

4. Вправа “Переписування внутрішнього діалогу”.

Мета: корекція неадаптивних когнітивних схем, що знижують відчуття контролю та перешкоджають прийняттю ризику.

Метакогнітивний компонент: усвідомлення змісту власних автоматичних думок, свідоме їх коригування, оцінка впливу цих змін на емоційний стан і поведінку.

Процедура:

Студенту пропонують згадати типову для себе ситуацію, у якій він відмовлявся від дії через страх невдачі.

Необхідно дослівно записати думки, які виникали в цій ситуації (наприклад: “Я точно не впораюсь”, “Інші кращі за мене”, “Якщо помилюся - це катастрофа”).

Після цього, використовуючи принципи когнітивної реструктуризації, студенту необхідно сформулювати альтернативні, більш реалістичні та підтримувальні формулювання (наприклад: “Я можу спробувати, навіть якщо не буду ідеальним”, “Це можливість навчитися”, “Помилка не означає, що я неспроможний”).

По завершенню завдання необхідно провести рефлексію: як зміна внутрішнього діалогу впливає на готовність діяти та приймати виклик.

5. Вправа “Планування дій у складній ситуації”.

Мета: інтеграція компонентів контролю, прийняття ризику та планування у єдину стратегію поведінки.

Процедура:

Студенту необхідно описати майбутню ситуацію, яка сприймається як важлива та потенційно стресова (іспит, співбесіда, захист роботи).

У форматі покрокового плану потрібно прописати:

- що він може зробити на етапі підготовки (знання, навички, ресурси);

- як він діятиме безпосередньо під час події;
- що зробить у разі часткової чи повної невдачі, аби використати її як досвід (аналіз, корекція стратегії, повторна спроба).

На завершення потрібно сформулювати очікувані внутрішні зміни: “Як саме реалізація цього плану може вплинути на моє відчуття контролю і ставлення до ризику?”.

БЛОК III. ОПТИМІЗАЦІЯ КОПІНГ-РЕПЕРТУАРУ ЯК УМОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ

Мета блоку: сприяння трансформації копінг-репертуару студентів у бік збільшення частки проблемно-орієнтованих та переоцінюючих стратегій за збереження адаптивних емоційно-орієнтованих форм подолання стресу на основі метакогнітивного аналізу власних реакцій і досвіду.

Завдання блоку:

1. Забезпечити усвідомлення студентами індивідуальних особливостей їхніх копінг-стратегій, виявити неадаптивні моделі (переважно унікальні) та оцінити їх ефективність.
2. Розвивати навички свідомого заміщення неадаптивних копінг-реакцій (уникання, пасивність) більш конструктивними проблемно-орієнтованими та переоцінюючими стратегіями із поєднанням емоційної самопідтримки.

1. Вправа “Мій профіль копіngu”.

Мета: усвідомлення власного копінг-репертуару та виявлення неадаптивних стратегій.

Метакогнітивний компонент: самоусвідомлення, класифікація власних дій, оцінка ефективності.

Процедура:

Студенту пропонують згадати 3-5 останніх стресових ситуацій (навчальних, міжособистісних, особистісних) і коротко описати їх. Для кожної ситуації необхідно записати, як саме реагував: що робив, про що думав, яких емоцій зазнавав.

Надалі ці реакції класифікуються за типами: проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані (адаптивні/неадаптивні), уникнення.

На завершення студент відмічає, які стратегії були найбільш частими, а які - поодинокими, і оцінює їхню ефективність за 10-бальною шкалою.

2. Вправа “Перекодування уникання в дію”.

Мета: заміщення стратегії уникання проблемно-орієнтованими та переоцінюючими стратегіями.

Метакогнітивний компонент: виявлення автоматичних реакцій уникання, свідоме конструювання альтернатив, переоцінка ситуації.

Процедура:

Студенту пропонують обрати одну повторювану ситуацію, у якій зазвичай він обирає стратегію уникання (відкладання завдань, ігнорування конфлікту, відмова від складного виду діяльності).

Учаснику необхідно описати: яку саме дію він уникає, які думки при цьому виникають, які емоції домінують.

В подальшому необхідно сформулювати щонайменше три варіанти проблемно-орієнтованих дій (що конкретно можна зробити для зміни ситуації) та дві стратегії позитивної переоцінки (як можна інакше інтерпретувати ситуацію).

Необхідно обрати один із варіантів дії й зобов'язатися реалізувати його протягом найближчого часу, після чого зафіксувати результат і власні відчуття.

3. Вправа “Три запитання до стресу”.

Мета: формування звички до переоцінки стресових ситуацій та вибору адаптивних стратегій.

Метакогнітивний компонент: аналіз значущості події, розмежування зовнішніх і внутрішніх змін, поєднання різних типів копінгу.

Процедура:

У момент виникнення стресової ситуації або відразу після неї студенту необхідно письмово дати відповідь на три запитання:

- Що саме сталося і чому це для мене стресово?
- Що в цій ситуації я можу змінити (у собі, у своїх діях, у середовищі)?
- Що я можу зробити, щоб почуватись краще, навіть якщо ситуація повністю не зміниться?

На основі відповідей студент обирає щонайменше одну проблемно-орієнтовану дію та одну емоційно-орієнтовану (але адаптивну) стратегію.

4. Вправа “Переоцінка через перспективу часу”.

Мета: розвиток навички позитивної переоцінки та зниження надмірної емоційної реактивності.

Метакогнітивний компонент: зміна часової перспективи, смислова переробка досвіду, пошук ресурсного змісту.

Процедура:

Студент пропонують описати поточну стресову ситуацію та свої переживання щодо неї.

Після цього учаснику необхідно дати відповіді на такі запитання:

- Як я сприйматиму цю ситуацію через місяць?
- Через рік?
- Чого вона може мене навчити?

На завершення необхідно сформулювати висновок у такій формі: “Попри труднощі, ця ситуація дає мені можливість...”.

5. Вправа “Баланс копінг-стратегій”.

Мета: досягнення гнучкого поєднання проблемно-орієнтованих, переорієнтованих та емоційно-орієнтованих (адаптивних) стратегій.

Процедура:

Студенту пропонують скласти список доступних йому стратегій у вигляді трьох колонок:

- 1) дія щодо проблеми (аналіз, планування, звернення по допомогу, активні кроки);
- 2) робота з емоціями (дихальні вправи, спілкування з близькими, творчість, спорт);
- 3) переоцінка (пошук смислу, перегляд значущості, інтерпретація як досвіду).

Завдання студента - обрати одну реальну або ймовірну стресову ситуацію та спланувати стратегію реагування, що обов'язково включатиме принаймні по одному елементу з кожної колонки.

Після цього учаснику необхідно оцінити, які компоненти виявились найбільш ефективними і чи потребує його “баланс” корекції (наприклад, додати більше дій щодо проблеми чи розширити блок емоційної самопідтримки).

Додаток Б

Таблиця 2.5

Показники надійності опитувальника для визначення рівня життєстійкості
С. Мадді

Cronbach's Alpha	N of Items
,926	45

Таблиця 2.6

Статистичні показники опитувальника для визначення рівня життєстійкості
С. Мадді

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
73,70	386,492	19,659	45

Таблиця 2.7

Показники надійності опитувальника “Копінг-стратегії” Р. Лазаруса, С.
Фолкмана

Cronbach's Alpha	N of Items
,813	50

Таблиця 2.8

Статистичні показники опитувальника для визначення використання
“Копінг-стратегій” Р. Лазаруса, С. Фолкмана

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
98,50	171,140	13,082	50

Таблиця 2.9

Показники надійності опитувальника “Метакогнітивний інвентар
усвідомленості” МАІ Шро та Деннінга

Cronbach's Alpha	N of Items
,956	52

Таблиця 2.10

Статистичні показники опитувальника “Метакогнітивний інвентар
усвідомленості” MAI Шро та Деннінга

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
206,95	634,649	25,192	52

Таблиця 2.11

Показники надійності опитувальника резилієнтності Коннора-Девідсона
(CD-RISC)

Cronbach's Alpha	N of Items
,926	25

Таблиця 2.12

Статистичні показники опитувальника резилієнтності Коннора-Девідсона
(CD-RISC)

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
69,25	182,238	13,500	25

Таблиця 2.13

Показники надійності опитувальника для вимірювання шкали сприйнятого
стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10), Коена

Cronbach's Alpha	N of Items
,533	10

Таблиця 2.14

Статистичні показники опитувальника для вимірювання шкали сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10), Коена

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
22,57	13,832	3,719	10

Додаток В

Таблиця 2.15

Кореляційний аналіз опитувальників для визначення рівня життєстійкості С. Мадді, Шкала резилієнтності Коннора-Девідсона (CD-RISC) та “Метакогнітивний інвентар усвідомленості” MAI Шро та Деннінга.

		Hardiness Total	CDRISC Total	MAI Knowledge	MAI Regulation
Hardiness Total	Pearson Correlation	1	,594**	,507**	,566**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	44	44	44	44
CDRISC Total	Pearson Correlation	,594**	1	,659**	,723**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	44	44	44	44
MAI Knowledge	Pearson Correlation	,507**	,659**	1	,947**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	44	44	44	44
MAI Regulation	Pearson Correlation	,566**	,723**	,947**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	44	44	44	44
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Тест нормальності

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Hardiness_Total	,087	44	,200*	,970	44	,301
CDRISC_Total	,099	44	,200*	,977	44	,507
MAI_Knowledge	,116	44	,160	,969	44	,274
MAI_Regulation	,095	44	,200*	,981	44	,663
PSS10_Total	,141	44	,029	,953	44	,073

*. This is a lower bound of the true significance.

Описова статистика

			Statistic	Std. Error
Hardiness_Total	Mean		73,7045	2,96377
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	67,7275	
		Upper Bound	79,6815	
	5% Trimmed Mean		73,5859	
	Median		76,5000	
	Variance		386,492	
	Std. Deviation		19,65940	
	Minimum		36,00	
	Maximum		115,00	
	Range		79,00	
	Interquartile Range		30,00	
	Skewness		-,022	,357
	Kurtosis		-,834	,702
CDRISC_Total	Mean		69,25	2,035
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	65,15	
		Upper Bound	73,35	
	5% Trimmed Mean		69,20	
	Median		70,00	
	Variance		182,238	
	Std. Deviation		13,500	
	Minimum		42	
	Maximum		99	
	Range		57	
	Interquartile Range		15	
	Skewness		-,149	,357
	Kurtosis		-,078	,702
MAI_Knowledge	Mean		112,27	2,038
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	108,16	
		Upper Bound	116,38	
	5% Trimmed Mean		112,45	
	Median		113,00	
	Variance		182,668	
	Std. Deviation		13,515	
	Minimum		85	
	Maximum		136	
	Range		51	
	Interquartile Range		20	
	Skewness		-,040	,357
	Kurtosis		-,936	,702
MAI_Regulation	Mean		242,77	4,627
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	233,44	
		Upper Bound	252,10	
	5% Trimmed Mean		242,77	

	Median	240,50	
	Variance	941,947	
	Std. Deviation	30,691	
	Minimum	179	
	Maximum	304	
	Range	125	
	Interquartile Range	44	
	Skewness	-,069	,357
	Kurtosis	-,675	,702
PSS10_Total	Mean	22,57	,561
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	21,44
		Upper Bound	23,70
	5% Trimmed Mean	22,48	
	Median	22,00	
	Variance	13,832	
	Std. Deviation	3,719	
	Minimum	15	
	Maximum	31	
	Range	16	
	Interquartile Range	5	
	Skewness	,562	,357
	Kurtosis	,199	,702