

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня бакалавра на тему:
«Метакогнітивні чинники психологічної стійкості
студентів ЗВО»

Виконала студентка
4 курсу, групи ЗПс-41
спеціальності «Психологія»
Глашан Ірина Анатоліївна

Керівник: доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології та педагогіки
Матласевич Оксана Володимирівна

Рецензент: к.психол.н., доцент Гільман Анна Юріївна

Острог - 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО	10
1.1. Психологічна стійкість особистості: поняття, складові, теоретичні моделі	10
1.2. Чинники психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти	16
1.3. Роль метакогніції в психологічній стійкості	22
Висновки до розділу 1	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО	31
2.1. Обґрунтування програми та методичного інструментарію емпіричного дослідження	31
2.2. Аналіз показників метакогнітивної активності та психологічної стійкості студентів	38
2.3. Аналіз взаємозв'язків між метакогнітивними чинниками та компонентами психологічної стійкості студентів	44
Висновки до розділу 2	50
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО	52
3.1. Теоретичні засади та принципи побудови програми розвитку психологічної стійкості	52
3.2. Структура та зміст програми розвитку психологічної стійкості студентів	56
3.3. Практичні рекомендації для психологічних служб закладів вищої освіти	62
Висновки до розділу 3	65
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	70
ДОДАТКИ.....	75

ВСТУП

Актуальність дослідження. В останні роки українська студентська молодь живе в умовах постійних соціальних і психологічних викликів. Воєнний стан, хронічний стрес, навчання у дистанційному та змішаному форматах, а також необхідність адаптуватися до швидких змін цифрового, соціального та освітнього середовища суттєво впливають на психоемоційний стан студентів. Моніторингові дослідження Міністерства освіти і науки України, Всесвітньої організації охорони здоров'я та незалежних дослідницьких центрів свідчать про зростання рівня тривожності, емоційного виснаження та академічного вигорання серед молоді. Згідно зі звітом Всесвітньої організації охорони здоров'я, опублікованим у 2025 році, після трьох років повномасштабної війни близько 68% українців повідомляють про погіршення стану здоров'я, причому значна частина цих проблем стосується психічного здоров'я молоді [50]. Подібні тенденції підтверджують і українські психологи (О. Кокун [9], Т. Титаренко [17], Г. Лазос [10], Ю. Борець та І. Шлімакова [4]). Водночас сам по собі вплив стресу не завжди призводить до негативних психологічних наслідків. Важливу роль відіграє те, як людина сприймає, осмислює та регулює власні внутрішні стани й переживання. У сучасній психології ці процеси пов'язують із поняттям метакогніції, тобто здатністю людини усвідомлювати власне мислення, оцінювати його та свідомо керувати ним.

Метакогнітивна сфера сьогодні є одним із найбільш активно досліджуваних напрямів сучасної української та світової психології, а наукова школа Національного університету «Острозька академія» відіграє ключову роль у розвитку цього напрямку. Праці І. Пасічника, Р. Каламаж, М. Августюк [13], Е. Балашова [2], Г. Гандзілевської та В. Волошиної-Нарожної [6] системно охоплюють метакогнітивний моніторинг, метакогнітивну компетентність та регулятивні аспекти метапізнання у навчальній діяльності студентів. Зокрема, О. Матласевич досліджує метакогнітивні механізми посттравматичного

зростання та емоційно-вольової саморегуляції студентів в умовах воєнного стресу. Разом із Е. Балашовим та Ю. Котовською вона емпірично показала, що емотивні й метакогнітивні процеси є значущими предикторами посттравматичного зростання студентів ЗВО [37]; у подальших роботах підтверджено, що дисфункційні метакогнітивні переконання підвищують рівень дистресу, а метакогнітивна рефлексія підтримує саморегуляцію в умовах хронічного воєнного стресу [14]. Утім, як зауважують Г. Гандзілевська та В. Волошина-Нарожна, в Україні метакогнітивний підхід поки що залишається поза межами належної уваги науковців і практичних психологів, попри його потенційну ефективність у роботі з молоддю, що пережила вплив війни [6]. Е. Балашов обґрунтував зв'язок метакогнітивного моніторингу з академічною успішністю та самооцінкою знань студентів [2; 3]; Р. Каламаж із колегами (2024) розглянули саморегуляцію як предиктор тривожності у студентському віці [31]. Особливе значення для нашої теми має нещодавня праця Г. Гандзілевської та В. Волошиної-Нарожної (2025), в якій уперше в українській психології запропоновано архітектоніку метакогнітивного потенціалу психічного здоров'я студентів [6]. У цій моделі метакогнітивні процеси постають як ключові регулятори психологічної стійкості, що працюють на трьох рівнях: інформаційному (метакогнітивні знання), афективно-рефлексивному (метакогнітивний досвід) та регулятивно-операційному (метакогнітивна регуляція).

У зарубіжній традиції фундаментальні підходи представлені працями Дж. Флейвелла [28], А. Браун [22], Т. Нелсона і Л. Наренса [38], Дж. Шроу і Р. Деннісона [43], А. Веллса [46; 47]. Метакогнітивна терапія А. Веллса та його модель саморегуляції виконавчих функцій [46; 47] визнані ефективними та науково обґрунтованими підходами до роботи з порушеннями психічного здоров'я.

Попри активне вивчення метакогніцій і психологічної стійкості, питання їхнього взаємозв'язку у студентів досі недостатньо досліджене. Саме

недостатня дослідженість цієї проблеми й зумовила вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження полягала у тому, щоб теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив метакогнітивних чинників на рівень психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти.

Для досягнення мети нами було поставлено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння психологічної стійкості особистості та розкрити її особливості у контексті студентського віку.
2. Охарактеризувати метакогніцію як психологічний феномен та визначити її роль у регуляції мислення, емоційних станів і поведінки студентів.
3. Емпірично дослідити показники метакогнітивної обізнаності, метакогнітивних переконань, резильєнтності, сприйнятого стресу, життєстійкості студентів та виявити взаємозв'язки між метакогнітивними чинниками та компонентами психологічної стійкості студентів.
4. Розробити програму розвитку психологічної стійкості студентів та сформулювати практичні рекомендації для психологічних служб закладів вищої освіти.

Об'єкт дослідження: психологічна стійкість студентів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження: метакогнітивні чинники психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано такі групи методів:

а) теоретичні: аналіз і синтез наукової літератури, порівняння, узагальнення, систематизація даних з проблем метакогніцій та психологічної стійкості особистості;

б) емпіричні: психодіагностичний метод із використанням таких стандартизованих методик: «Опитувальник метакогнітивної обізнаності» МАІ Г. Шроу і Р. Деннісона; «Опитувальник метакогнітивних переконань» MCQ-30 А. Веллса; «Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона» CD-RISC-10; «Шкала сприйнятого стресу» PSS-10 С. Коена; «Шкала диспозиційної життєстійкості» DRS-15 П. Бартона (на основі моделі С. Мадді);

в) методи математико-статистичної обробки: описова статистика, перевірка нормальності розподілу (критерії Колмогорова-Смирнова та Шапіро-Уїлка), коефіцієнт кореляції Пірсона, критерій Стюдента для незалежних вибірок, множинний регресійний аналіз. Розрахунки виконано у спеціалізованому програмному середовищі для статистичного опрацювання даних.

Емпірична база дослідження. У дослідженні взяли участь 88 студентів українських закладів вищої освіти віком 17-30 років, які навчаються на стаціонарній формі навчання та переживають вплив воєнного стресу. Опитування проводилося на засадах добровільності, анонімності та інформованої згоди учасників.

Наукова новизна одержаних результатів полягала в тому, що вперше на українській студентській вибірці перевірено зв'язок між метакогнітивною обізнаністю, метакогнітивними переконаннями та компонентами психологічної стійкості (резильєнтністю, життєстійкістю, сприйняттям стресу). Дослідження розглянуло психологічну стійкість як динамічну здатність, що спирається на метакогнітивні процеси, а не лише на стійкі диспозиційні риси.

Теоретичне значення роботи полягало у розширенні підходів до вивчення психологічної стійкості через включення метакогнітивного виміру як чинника адаптації студентської молоді. Систематизовано вітчизняні та зарубіжні моделі стійкості, простежено лінію наукової школи Острозької

академії у дослідженні метакогніції та сформульовано концептуальну рамку, яка пов'язує метакогнітивні процеси з компонентами психологічної стійкості.

Практичне значення роботи полягало у тому, що результати дозволяють краще зрозуміти роль метакогнітивних чинників у формуванні стійкості; діагностичний комплекс може використовуватися для оцінки резильєнтності та стресу у студентів; розроблена програма розвитку метакогнітивних чинників та практичні рекомендації придатні для психологів, кураторів і викладачів у роботі зі зниженням психологічного напруження та зміцненням стійкості студентів у кризових ситуаціях.

Апробація результатів дослідження.

Основні результати дослідження представлено у такій публікації авторки: Карауш Ю., Глашан І. Ціннісно-сміслові та метакогнітивні ресурси психологічної стійкості студентів ЗВО в умовах воєнного часу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». Вип. 21. Острог, 2026. С 11-13.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (47 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 75 сторінок, основний текст викладено на 65 сторінках. Робота містить 6 таблиць та 5 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

1.1. Психологічна стійкість особистості: поняття, складові, теоретичні моделі

Психологічна стійкість є однією з центральних категорій сучасної особистісної і клінічної психології. У загальному вигляді вона визначається як здатність особистості зберігати психоемоційну рівновагу і функціональну ефективність в умовах впливу стресогенних чинників різної природи та відновлюватися після переживання значних труднощів [36]. Ця здатність не зводиться до простої відсутності симптомів дистресу; вона є активним, динамічним ресурсом, що виявляється у реальній взаємодії особистості з викликами середовища. Тому провідні дослідники наголошують: психологічна стійкість є не стабільною рисою, а процесом, що залежить від контексту, змінюється в часі та піддається цілеспрямованому розвитку [42].

Термін «resilience» у значенні психологічної стійкості ввів у науковий обіг британський психіатр М. Рутер у кінці 1970-х і 1980-х роках [42]. До нього йшлося про «невразливість» (invulnerability), уявну абсолютну захищеність від стресу, яку М. Рутер визнав хибним конструктом. Натомість він запропонував розглядати стійкість як відносний захист: одні люди краще переносять ті самі об'єктивні труднощі, що й інші, і ключовим є дослідження чинників, які пояснюють цю різницю, а не пошук «невразливих» особистостей. Такий підхід переніс фокус із особистісних властивостей на динаміку взаємодії ризикових і захисних чинників. У вітчизняній психологічній науці психологічна стійкість вивчається переважно у двох вимірах. По-перше, у контексті адаптаційних ресурсів особистості: С. Д. Максименко розглядає стійкість як властивість, що забезпечує ефективне функціонування особистості у мінливому соціальному середовищі, пов'язуючи її з механізмами інтеріоризації і смислоутворення [11]. По-друге, у контексті поведінки в екстремальних і стресогенних умовах: О. М.

Кокурн дослідив психофізіологічні детермінанти стійкості у представників стресогенних професій і встановив, що вона обумовлюється не лише нейродинамічними особливостями, а й якістю регуляції психічних станів [9].

Аналіз провідних теоретичних моделей і емпіричних досліджень дозволяє виокремити чотири базові складові психологічної стійкості, кожна з яких вносить специфічний внесок у загальний ресурс особистості.

Саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено управляти власними психічними процесами, емоційними станами і поведінкою відповідно до свідомо обраних цілей. Дослідники розрізняють проактивну саморегуляцію, тобто управління власним станом до настання стресу (вибір ситуацій, превентивне когнітивне переструктурування), та реактивну саморегуляцію, тобто управління вже активованими емоційними й когнітивними процесами [39]. Якість саморегуляції в умовах стресу прямо визначає, якою мірою людина здатна зберегти цілеспрямовану поведінку, уникнути імпульсивних рішень і утримати адаптивний копінг-репертуар.

Адаптивність є здатністю до гнучкої зміни стратегій поведінки і мислення у відповідь на нові вимоги середовища при збереженні базової психологічної ідентичності. Адаптивна особистість не «застигає» у звичних реакціях, а здатна переосмислювати ситуацію, переключати ресурси і знаходити нові шляхи досягнення цілей у разі блокування звичних. Ця складова тісно пов'язана із психологічною гнучкістю, конструктом, що активно досліджується у сучасній когнітивно-поведінковій традиції.

Стресостійкість є здатністю зберігати якість і ефективність діяльності під безпосереднім тиском стресорів. О. М. Кокурн розглядає її у взаємозв'язку з психофізіологічними властивостями нервової системи і зазначає, що у студентів вона суттєво корелює з якістю сну, рівнем фізичної активності й здатністю до саморегуляції функціональних станів [9]. Здатність до відновлення (recovery) є спроможністю повернутися до рівноважного стану функціонування після переживання значних стресорів або травматичних подій. Е. Мастен у концепції «звичайного дива» (ordinary magic) стверджує, що ця здатність не є виключною

характеристикою особливих людей, а опирається на базові адаптивні системи, котрі є типовими для більшості: прив'язаність, саморегуляцію, пізнавальні ресурси й соціальну підтримку [36].

У сучасній психологічній науці конкурують кілька пояснювальних моделей, кожна з яких акцентує на різних механізмах формування та підтримки стійкості.

Сальваторе Мадді розробив концепцію *hardiness*, психологічної «жорсткості» або, у більш точному перекладі, «загартованості», у традиції екзистенційної психології, спираючись на роботи П. Тілліха та Е. Мадді [35]. *Hardiness* у його розумінні не є рисою темпераменту; це система переконань і навичок, яка трансформує потенційно катастрофічні події на виклики для зростання. Теоретично модель описує три виміри: залученість (*commitment*), тобто переконаність у тому, що участь у власному житті і діяльності є значущою, а не безглуздою; контроль (*control*), тобто переконаність у здатності впливати на перебіг подій, а не повністю підкорятися їм; виклик (*challenge*), тобто настанова на те, що зміни є природною частиною розвитку, а не загрозами безпеці. Операційно модель вимірюється тестом Мадді, адаптованим у ряді крос-культурних досліджень, зокрема на вибірках студентів і військовослужбовців [35].

У класичній монографії «*Stress, Appraisal, and Coping*» Р. Лазарус та С. Фолкман запропонували когнітивно-транзактний погляд на стрес: він є не об'єктивною властивістю ситуації, а результатом «транзакції» між особистістю і середовищем, опосередкованої оцінкою. Первинна оцінка визначає, чи є ситуація загрозою, викликом або нерелевантною. Вторинна оцінка визначає, чи є у людини ресурси для впорання з нею. Психологічна стійкість, у рамках цього підходу, формується через здатність до позитивної когнітивної переоцінки і наявність розгорнутого копінг-репертуару. Ця модель є теоретичним підґрунтям для розуміння зв'язку метакогніції і стійкості, оскільки якість оцінок суттєво залежить від метакогнітивних процесів.

В той час, ізраїльський соціолог медицини Аарон Антоновський запропонував перенести фокус дослідження з патогенезу (що спричиняє хворобу) на саногенез (що підтримує здоров'я) [32]. Центральним конструктом концепції є «відчуття зв'язності» (Sense of Coherence, SOC), узагальнений ресурс стійкості, що складається з трьох компонентів: осмисленості (meaningfulness), тобто переживання власного існування як такого, що варте емоційного залучення; зрозумілості (comprehensibility), тобто відчуття когнітивної впорядкованості подій; керованості (manageability), тобто переконаності у наявності ресурсів для управління вимогами життя. Людина з розвиненим SOC сприймає стресові виклики не як загрозу, а як завдання, що має рішення. Ця концепція є важливою для нашого дослідження, оскільки відчуття зрозумілості і керованості пов'язані з метакогнітивними уявленнями про власні ресурси.

М. Селігман і М. Чіксентміхайі переосмислили стійкість у контексті психологічного процвітання (flourishing). Стійка особистість, це не та, що просто «тримається», а та, яка здатна переживати позитивні емоції, знаходити смисл у діяльності, підтримувати якісні стосунки і відчувати досягнення навіть в умовах об'єктивних труднощів. Дж. Боннано у рамках цього підходу емпірично розмежував два типи «виживання» після тяжких втрат: відновлення (recovery), тобто повернення до довоєнного рівня функціонування через деякий час, і резильєнтність (resilience), тобто збереження стабільного рівня функціонування безпосередньо під час і після травматичних подій без клінічно значущого дистресу [27].

У 2003 році К. Коннор та Дж. Девідсон запропонували п'ятифакторну модель резильєнтності на основі клінічних і неклінічних вибірок, операціоналізовану у «Шкалі резильєнтності CD-RISC» [34]. Факторна структура шкали охоплює: особисту компетентність і наполегливість; довіру власним інстинктам та толерантність до негативного афекту; позитивне прийняття змін і розвинені соціальні стосунки; відчуття контролю; духовні смисли. Скорочена версія CD-RISC-10 набула широкого застосування у

міжнародних дослідженнях завдяки простоті використання і задовільним психометричним характеристикам. Ця шкала є одним із вимірювальних інструментів у нашому дослідженні.

Психологічна стійкість як узагальнена категорія включає кілька концептуально споріднених понять, кожне з яких є самостійним предметом вимірювання у нашому дослідженні, а тому потребує чіткого теоретичного розмежування.

Резильєнтність позначає здатність особистості повертатися до попереднього рівня функціонування після дії значного стресора або травматичної події. У рамках CD-RISC-моделі резильєнтність вимірюється як сукупність когнітивних, афективних і поведінкових характеристик, що в сукупності описують «пружинисту» реакцію на несприятливі обставини. Важливо відрізняти резильєнтність від «невразливості»: перша передбачає перенесення переживань і відновлення, тоді як друга, ілюзорну захищеність від будь-якого психологічного впливу. Г. П. Лазос наголошує, що в умовах воєнного стресу в Україні резильєнтність є ключовою мішенню психологічних програм відновлення, оскільки травматичного впливу уникнути неможливо, але можливо розвинути ресурси для відновлення після нього [10].

Життестійкість у концепції С. Мадді розглядається як особистісний ресурс, що допомагає людині активно зустрічати труднощі, а не лише відновлюватися після стресу. Вона поєднує залученість, контроль і готовність сприймати складні ситуації як виклик. Тому життестійкість можна вважати важливою складовою психологічної стійкості, але не повним її синонімом.

Копінг є поняттям, введеним Р. Лазарусом для позначення сукупності когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль, що здійснює людина з метою управління зовнішніми або внутрішніми вимогами, які оцінюються як такі, що напружують або перевищують її ресурси [49]. Копінг є ситуативним і процесуальним: він описує не риси особистості, а конкретні дії і думки у конкретних обставинах. У дослідженні Р. Каламаж, В. В. Волошиної-Нарожної, Ю. С. Тимошук та Е. М. Балашова (2024) показано, що адаптивні копінг-

стратегії, зокрема орієнтація на розв'язання проблеми та пошук соціальної підтримки, пов'язані з нижчим рівнем тривожності у студентів. Натомість уникнення та румінація можуть посилювати тривожні прояви [31].

У нашому дослідженні стресостійкість операціоналізована через «Шкалу сприйнятого стресу» (PSS-10) С. Коена, яка вимірює суб'єктивну оцінку рівня навантаження і здатності до управління ним [25]. Таким чином, психологічна стійкість є широкою інтегральною категорією, що охоплює саморегуляцію, адаптивність, стресостійкість і здатність до відновлення. Поняття резильєнтності, життєстійкості, копінгу і стресостійкості описують окремі виміри цього інтегрального феномена, кожен з яких є самостійним вимірювальним конструктом у нашому дослідженні і розкриває специфічний аспект того, як особистість справляється зі стресом і труднощами.

1.2. Чинники психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти

Психологічна стійкість не є константою, заданою біологічно або раз і назавжди вихованою у ранньому дитинстві. Вона формується і підтримується сукупністю чинників, які прийнято розрізняти на внутрішні і зовнішні. Внутрішні чинники локалізовані в особистості як її диспозиції, ціннісно-сміслові утворення і когнітивно-емоційні процеси. Зовнішні представлені соціальним і освітнім середовищем, у яке людина включена. Для нашого дослідження така класифікація має практичну значущість: метакогнітивні процеси, які перебувають у фокусі роботи, належать саме до внутрішніх чинників і функціонально розташовані у класі когнітивних регуляторів.

Серед внутрішніх чинників першою групою є диспозиційні характеристики. До них належать риси великої п'ятірки, насамперед емоційна стабільність (нейротизм у зворотному значенні), сумлінність і екстраверсія. Метааналітичні дані показують, що нижчий нейротизм і вища сумлінність систематично корелюють з вищими показниками резильєнтності і нижчим переживанням стресу. Сюди ж належить життєстійкість як диспозиційна

установка у моделі С. Мадді [33], описана у попередньому підрозділі. У вітчизняній традиції диспозиційний рівень розкривають С. Максименко і І. Бех. Перший наголошує на «нужді» як рушійній силі особистості, що породжує наполегливість; другий, на ціннісно-духовній вертикалі, яка задає особистості внутрішню опору [7]. Диспозиційні чинники відносно стійкі у часі, однак не є абсолютно незмінними і піддаються розвитку через цілеспрямовані психологічні втручання.

Другою групою внутрішніх чинників є когнітивні механізми. Вони охоплюють спосіб, у який особистість пояснює собі події, оцінює свої ресурси, контролює увагу і регулює потік думок. Розглянемо простий приклад. Один студент, отримавши погану оцінку, думає: «я бовдур, у мене ніколи не вийде». Другий думає: «викладач упереджений, я тут ні до чого». Третій: «треба перепрочитати тему, наступного разу впораюся краще». Той самий стресор, три різні когнітивні схеми, три різні емоційні і поведінкові наслідки. Сюди вписуються атрибутивний стиль (оптимістичний чи песимістичний), здатність до когнітивної переоцінки, а також метакогнітивні процеси моніторингу і регуляції власного пізнання. Особливе значення для стійкості мають когнітивні установки щодо власної ефективності і контролю. У моделі А. Бандури [34] самоефективність є передбачуваним чинником наполегливості і відновлення після невдач, а у моделі П. Пінтріча [41], складовою саморегульованого навчання, через яку особистість керує своїми навчальними діями. Б. Циммерман описує саморегуляцію як циклічний процес з фаз планування, виконання і саморефлексії, у якому метакогнітивний моніторинг є наскрізним механізмом [26]. У вітчизняному контексті Л. Сердюк показує, що мотивація учіння майбутніх фахівців і їхня здатність до саморегуляції утворюють спільну систему, в якій когнітивний контроль і смислова мотивація підсилюють одне одного [16]. Когнітивна група чинників особливо цікава тим, що вона піддається цілеспрямованому розвитку через освітні і психотерапевтичні програми.

Третя група, емоційно-вольові чинники. Сюди належать здатність до емоційної регуляції, толерантність до невизначеності, фрустраційна толерантність і вольовий контроль. Емоційна регуляція описана у моделі Дж. Гросса як набір стратегій модуляції емоційної відповіді на різних етапах її розгортання, від попередньої оцінки ситуації до моторного вираження емоції [36]. У вітчизняній психології І. Аршава розгортає поняття емоційної стійкості як комплексної характеристики, що поєднує нейродинамічний субстрат і набуті стратегії регуляції. Толерантність до невизначеності особливо актуальна для студентського віку, оскільки навчання у ЗВО постійно ставить молоду особу перед ситуаціями, у яких немає однозначно правильної відповіді чи передбачуваного результату. Низька толерантність до невизначеності корелює з підвищеною тривогою, перфекціонізмом і вигоранням.

Четверта група, ціннісно-сміслові чинники. Психологічна стійкість підтримується наявністю особистісного сенсу діяльності, цінностей, які виходять за межі поточної ситуації, і смислової перспективи майбутнього. Цей вимір розгорнуто у логотерапії В. Франкла [35], який спостерігав, що в концтаборах виживали передусім ті, хто мав «навіщо» жити. У сучасних дослідженнях смисловий вимір операціоналізується через шкали життєвої осмисленості. Студент, який має чітке уявлення про те, навіщо він навчається і ким хоче стати, виявляє вищу стійкість у моменти академічних труднощів, ніж той, для кого навчання є випадковим вибором. Т. Титаренко доповнює цю лінію поняттям особистісного наративу як засобу інтеграції травматичного досвіду в осмислену історію життя [17], а В. Климчук, спираючись на сучасні дані з посттравматичного зростання, наголошує: травма може не лише виснажувати, а й розкривати нові смислові горизонти [8].

Зовнішні чинники також прийнято групувати за рівнями. Найближчим до особистості є мікрорівень, представлений сімейним контекстом і близькими стосунками. Якість прив'язаності, безумовне прийняття з боку значущих дорослих у дитинстві, стабільність сімейних стосунків у дорослому віці формують ту базову довіру, на якій будується здатність витримувати стрес. У

дослідженнях М. Раттера [20] показано, що навіть одна стабільна підтримуюча фігура у дитинстві істотно знижує ризик психопатології за умов соціальної депривації. У студентському віці сімейний контекст залишається значущим, навіть коли молода особа фізично відокремлюється від батьківської родини.

Мезорівень утворений освітнім середовищем закладу вищої освіти, а також референтною групою однолітків і викладачами. Освітнє середовище може як підтримувати стійкість студента, так і виснажувати її. Підтримують студента передбачувані академічні правила, доступність викладачів, культура зворотного зв'язку, інтегровані психологічні служби. Виснажують його хронічна перевантаженість, непрозорість критеріїв оцінювання, конфліктні комунікативні моделі. Окреме місце у мезорівні посідає психологічний клімат у групі однокурсників: висока згуртованість і взаємопідтримка функціонують як буфер стресу, тоді як токсична конкуренція підсилює тривожні переживання.

Макрорівень охоплює широкий соціальний, культурний і політичний контекст. Для української студентської молоді 2020-х років він характеризується послідовним накладанням пандемії COVID-19, повномасштабної війни, економічних труднощів і вимушеної міграції. Міжнародні метааналізи фіксують зниження резильєнтності у студентських вибірках 2020-2023 років, причому це зниження пояснюється саме контекстуальними чинниками, а не зменшенням внутрішніх ресурсів. У вітчизняній перспективі Г. Лазос, О. Чиханцова і В. Климчук показують, що в умовах війни стійкість набуває специфічних форм, пов'язаних з осмисленням травматичного досвіду, актуалізацією національної ідентичності, переоцінкою життєвих пріоритетів [8; 10; 16]. Готовність до діяльності в екстремальних умовах також пов'язана з попередньою цілеспрямованою підготовкою: чим краще людина «програла» можливі сценарії, тим менше вона губиться під час реального тиску.

Окремої уваги заслуговує специфіка студентського віку. Перші роки навчання у ЗВО є періодом множинних адаптаційних задач: освоєння нової освітньої форми, віддалення від батьківської родини, формування нових соціальних зв'язків, побудова навчального самоврядування. До цього додаються

специфічні академічні стресори. Академічний стрес у студентів описаний у літературі як хронічне переживання перевантаження, спричинене високими навчальними вимогами, екзаменаційними сесіями, конкуренцією за стипендії і місця для практики.

Поряд із академічним стресом і вигоранням студентський вік містить нормативні кризи професійного становлення. У вітчизняній традиції їх розкривають Р. Каламаж і О. Матласевич [12; 13]: молода особа переосмислює зв'язок між обраною спеціальністю і власною ідентичністю. Криза професійного вибору на ранніх курсах, криза розвитку професійних очікувань після перших практик, криза професійної самотності перед випуском є передбачуваними і нормативними, проте кожна з них вимагає від студента активізації внутрішніх ресурсів стійкості.

Зв'язок понять «психологічна стійкість», «життєстійкість», «резильєнтність», «копінг» потребує термінологічного розмежування, оскільки у літературі вони часто вживаються синонімічно і це породжує плутанину. У робочому слововжитку нашої роботи ми прийняли таку ієрархію. Психологічна стійкість є родовим, найширшим поняттям, яке охоплює інтегральну здатність особистості зберігати функціональність під тиском. Життєстійкість є диспозиційним ядром психологічної стійкості, утвореним установками залученості, контролю і прийняття виклику; вона задає мотиваційно-смислову основу для усіх інших процесів. Резильєнтність є процесуальною характеристикою, яка фіксує здатність відновлюватися після стресових подій і повертатися до функціонального рівня. Копінг описує конкретні стратегії опанування стресових ситуацій (проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані, орієнтовані на уникнення); це інструментальний рівень, через який життєстійкість і резильєнтність реалізують себе у поведінці.

Якщо коротко: життєстійкість, це готовність увійти у виклик; резильєнтність, це здатність повернутися «у форму» після удару; копінг, це конкретні дії на полі бою. Усі три виміри підпорядковані спільному родовому поняттю психологічної стійкості. Цей розподіл є робочою рамкою нашого

емпіричного дослідження, у якому Шкала DRS-15 операціоналізує життєстійкість, CD-RISC-10 операціоналізує резильєнтність, PSS-10 фіксує феноменологічний результат їх дії у вигляді сприйнятого стресу.

З аналізу літератури випливає, що внутрішні чинники психологічної стійкості становлять багатoshарову систему, у якій диспозиційні риси задають базис, ціннісно-сміслові утворення дають вектор, а когнітивні і емоційно-вольові механізми забезпечують реалізацію стійкості у конкретних ситуаціях. Зовнішні чинники модерують цю систему через якість найближчого, освітнього і макросоціального оточення. Ця класифікація створює теоретичну рамку, у якій можна точно локалізувати предмет нашого дослідження. Метакогнітивні процеси перебувають у класі когнітивних внутрішніх чинників і функціонують як механізм самоконтролю мислення, через який особистість керує власним пізнанням у стресових ситуаціях. Концептуальне обґрунтування цього зв'язку є завданням наступного підрозділу.

1.3. Роль метакогніції в психологічній стійкості

Уявімо, що мозок працює як цех. Один поверх займається безпосереднім виробництвом: читає текст, рахує приклади, згадує матеріал. На другому поверсі стоїть начальник зміни, який стежить за роботою першого поверху і втручається, коли щось іде не так. Метакогніція, це і є той начальник зміни. Поняття увійшло в науковий обіг завдяки роботам Дж. Флейвелла, який у статті 1979 року запропонував розглядати метакогніцію як «пізнання про пізнання», тобто здатність людини усвідомлювати, моніторити і регулювати власні когнітивні процеси [28]. Дж. Флейвелл виокремив у структурі метакогніції три компоненти: метакогнітивні знання (про себе як суб'єкта пізнання, про завдання, про стратегії), метакогнітивний досвід (відчуття знайомості, складності, упевненості, що супроводжують пізнавальну активність) і метакогнітивні цілі та дії (планування, моніторинг, регуляція). Ця рання модель

задала загальний понятійний апарат, який згодом розгорнули його послідовники.

А. Браун у роботі 1987 року розвинула диференціацію між знанням про пізнання і регуляцією пізнання, описавши метакогніцію як «другий поверх» когнітивної системи, з якого особистість «дивиться» на власне мислення і керує ним [22]. У її моделі метакогнітивна регуляція охоплює три послідовні процеси: планування пізнавальних дій до виконання завдання, моніторинг пізнавальних дій під час виконання і оцінку результату після виконання. Цей цикл планування, моніторинг, оцінка став класичним і присутній в усіх подальших операціональних моделях метакогніції.

Принципово важливим етапом для розуміння метакогнітивної регуляції є модель моніторингу і контролю Т. Нелсона і Л. Наренса 1990 року [38]. Автори запропонували уявляти когнітивну систему як двоповерхову, де «об'єктний рівень» виконує власне пізнавальні операції, а «метарівень» здійснює над ним моніторинг (висхідний потік інформації про стан пізнавальних процесів) і контроль (низхідний потік керівних впливів). У цій моделі сформульовано принципову відмінність між моніторингом, який є інформаційним процесом збору даних про стан пізнання, і контролем, який є виконавчим процесом зміни цього стану. Ця диференціація лежить в основі сучасних моделей саморегульованого навчання і метакогнітивної терапії.

Г. Шроу і Р. Деннісон у 1994 році запропонували інструментальну операціоналізацію метакогніції у вигляді Опитувальника метакогнітивної обізнаності (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) [43]. У цій моделі метакогнітивна обізнаність структурно поділяється на два великі компоненти: знання про пізнання і регуляція пізнання. У межах першого компонента виокремлено декларативні знання (про себе як учня і про загальні принципи пізнання), процедурні знання (про те, як виконуються пізнавальні операції) і умовні знання (про те, коли і чому застосовувати ту чи іншу стратегію). У межах другого: планування, моніторинг, регуляція, налагодження стратегій, оцінка. Інструмент Шроу і Деннісона став золотим стандартом виміру

адаптивних метакогнітивних характеристик і має широку міжнародну валідацію. Її коротка форма MAI-12, розроблена Г. Гаррісоном і М. Валліном у 2018 році, зберігає двокомпонентну структуру і дозволяє економно використовувати інструмент у комплексних дослідженнях.

Цілком іншу гілку у дослідженнях метакогніції розпочав А. Веллс наприкінці 1990-х років у клініко-психологічному контексті. У межах своєї метакогнітивної моделі емоційних розладів і метакогнітивної терапії А. Веллс показав, що психопатологічні стани (генералізована тривога, депресія, obsesивно-компульсивні розлади) підтримуються не стільки змістом думок (як у класичній когнітивній терапії А. Бека), скільки переконаннями людини про власні думки [46; 47]. Ці переконання поділяються на дві категорії. Позитивні метакогнітивні переконання звучать як «моя тривога допомагає мені бути готовою до проблем», «якщо я заздалегідь все обдумаю, нічого поганого не станеться». Негативні, як «мої тривожні думки неконтрольовані», «думати про погане для мене небезпечно». У клінічній моделі А. Веллса саме другий клас переконань підтримує патогенні когнітивні цикли (когнітивно-уважнісний синдром, англ. *cognitive attentional syndrome*) і блокує здатність особистості гнучко переключатися з тривожної переробки на конструктивну дію. Інструментально цю модель операціоналізовано у Опитувальнику метакогніцій (Metacognitions Questionnaire, MCQ-30), коротка форма якого MCQ-12 також зберігає диференціацію на позитивні і негативні переконання.

Якщо порівняти моделі Шроу і Деннісона та А. Веллса, видно, що метакогніція має дві принципово різні грані, які варто розрізняти, але водночас тримати у спільній теоретичній рамці. Перша грань, адаптивна метакогніція як ресурс саморегуляції, фіксована у MAI: чим розвиненіша здатність планувати, моніторити і регулювати власне пізнання, тим продуктивніше особистість справляється з пізнавальними і життєвими завданнями. Друга грань, дисфункційна метакогніція як патогенний цикл переконань, фіксована у MCQ: чим сильніша віра у некерованість і небезпечність власних думок, тим вища тривога, депресивні симптоми і дисфункція. У межах теоретичної моделі

нашого дослідження ми трактували ці дві грані як відносно незалежні виміри метакогнітивного функціонування, які можуть співіснувати в одній особистості і мають окремий внесок у формування психологічної стійкості.

У контексті саморегульованого навчання метакогніція займає центральне місце у моделях П. Пінтріча і Б. Циммермана [25; 29]. П. Пінтріч описує метакогнітивну обізнаність і регуляцію як один з чотирьох ключових компонентів саморегульованого навчання, поряд з мотивацією, поведінкою і контекстом. Б. Циммерман подає саморегуляцію як циклічний процес з трьох фаз: попередньої думки (планування і цілепокладання), виконавчого контролю (моніторинг уваги і самоконтроль), саморефлексії (самооцінка і атрибуція результату). Метакогнітивні процеси у цій моделі є наскрізним механізмом, який забезпечує перехід між фазами і утримує всю циклічну структуру. У вітчизняній традиції цю лінію продовжує Л. Сердюк, демонструючи, що саморегульоване учіння майбутніх фахівців є складною системою, у якій когнітивна регуляція тісно переплетена зі смисловою мотивацією [16].

Окреме і принципове значення для нашого дослідження має доробок наукової школи метакогнітивних досліджень Національного університету «Острозька академія». У працях І. Пасічника, Р. Каламаж, Е. Балашова, М. Августюк, О. Матласевич [1; 2; 12; 13; 14] предметно розгорнуто поняття метакогнітивного моніторингу і метакогнітивної компетентності студентів. І. Пасічник у дослідженнях саморегульованої навчальної діяльності студентів послідовно обґрунтовує тезу, що ефективне навчання у ЗВО неможливе без розвиненого внутрішнього контролю особистості над процесом власного пізнання [13]. Р. Каламаж розкриває роль метакогнітивних процесів у професійній підготовці, зокрема у формуванні професійної ідентичності здобувачів вищої освіти, і показує, що метакогнітивні стратегії пов'язані з конструктивним подоланням нормативних криз професійного становлення [12; 13]. О. Матласевич у своїх роботах з педагогічних здібностей продовжує цю лінію у напрямку підготовки психологів-практиків і викладачів.

Е. Балашов у своїх дослідженнях саморегульованого навчання студентів та метакогнітивних чинників навчальної діяльності емпірично обґрунтовує зв'язок метакогнітивної обізнаності з академічною успішністю, навчальною мотивацією і психологічним благополуччям студентів [2]. У його роботах метакогніція розглядається не як ізольована когнітивна характеристика, а як інтегрований ресурс особистості, що пронизує усі рівні саморегуляції. М. Августюк у дисертаційному дослідженні і подальших публікаціях [1] розгортає поняття метакогнітивного моніторингу як ключового механізму контролю точності власних знань і виявляє типові ілюзії метакогнітивного моніторингу у студентів: ілюзію легкості (коли матеріал здається легшим, ніж є насправді), ілюзію знайомості (коли пасивне впізнавання плутають із активним знанням), нерівномірну впевненість у різних типах завдань. Ці результати безпосередньо стосуються нашої теми, оскільки показують, що моніторинг власного мислення не є самоочевидним процесом і потребує цілеспрямованого розвитку, а також має чіткі індивідуальні відмінності.

На базі цих праць у наукових записках кафедри психології НаУОА сформувалося стійке концептуальне ядро: метакогніція студента є не тільки чинником успішності навчання, але й чинником загального психологічного функціонування, що включає здатність витримувати академічний стрес і зберігати психологічне здоров'я [6]. Цю ідею підсилюють вітчизняні дослідники саморозвитку (С. Кузікова) і саморегульованого учіння (Л. Сердюк), які показують, що зріла внутрішня позиція суб'єкта саморозвитку нерозривно пов'язана зі здатністю спостерігати і керувати власним пізнанням [16]. Саме цей крок (від академічного контексту до контексту психологічної стійкості) є логічним розвитком острозької школи і одночасно концептуальною рамкою нашого дослідження.

Метакогнітивний механізм психологічної стійкості можна описати через кілька взаємопов'язаних позицій. По-перше, метакогнітивний моніторинг забезпечує особистості ранню сигналізацію про збільшення когнітивного навантаження, появу тривожних думок, втрату ефективності пізнавальних дій.

Без такого моніторингу особистість пізно помічає власне напруження і вступає у фазу зриву, коли стрес уже дезорганізовує діяльність. Це нагадує дим у будівлі: чим раніше спрацював датчик, тим вищі шанси встигнути загасити вогнище. По-друге, метакогнітивна регуляція дозволяє втрутитися у власний пізнавальний процес: перерозподілити увагу, змінити стратегію, перервати непродуктивне обдумування, перейти до іншого завдання. У цьому сенсі метакогнітивна регуляція є тим внутрішнім інструментом, через який реалізує себе контроль у моделі С. Мадді [33].

По-третє, метакогнітивні переконання задають базові настанови щодо власного мислення. Якщо вони адаптивні (тобто особистість вірить у власну здатність керувати своїми думками, розпізнавати і коригувати неточні судження), вона активніше використовує конструктивний копінг і легше відновлюється після невдач. Якщо вони дисфункційні (особистість переконана у некерованості і небезпечності власних думок, у моделі А. Веллса [46]), вона потрапляє у пастку когнітивно-уважнісного синдрому, який підсилює тривогу і блокує продуктивні стратегії опанування. Саме тут теоретично пояснюється, чому MCQ-30 у нашому інструментарії заміряє не просто метакогнітивні переконання, а вразливість особистості до циклу самопідтримуваного стресу.

По-четверте, метакогнітивна обізнаність функціонально пов'язана з ціннісно-смысловим виміром стійкості. Особистість, яка усвідомлює власні пізнавальні процеси, легше виокремлює смислові пріоритети, гнучкіше переоцінює ситуацію, рідше потрапляє у пастку емоційного злиття з негативною думкою. У цьому розумінні метакогніція є когнітивним механізмом, через який здійснюється переоцінка ситуації у моделі Р. Лазаруса і С. Фолкман [32], а також через який реалізується духовно-смыслова саморегуляція особистості.

Узагальнюючи теоретичне обґрунтування зв'язку, ми сформулювали концептуальну гіпотезу нашого дослідження так. Метакогнітивні чинники постають як внутрішній когнітивний механізм психологічної стійкості, що функціонує на трьох рівнях: моніторингу власного пізнання, регуляції

пізнавальних дій і метакогнітивних переконань щодо керованості власного мислення. Адаптивна метакогнітивна обізнаність (MAI) очікувано має позитивно корелювати з життестійкістю і резильєнтністю (CD-RISC-10) і обернено зі сприйнятим стресом (PSS-10). Дисфункційні негативні метакогнітивні переконання (MCQ-NEG) очікувано мають обернено корелювати з життестійкістю і резильєнтністю та прямо зі сприйнятим стресом. Позитивні метакогнітивні переконання (MCQ-POS) є теоретично неоднозначним предиктором: з одного боку, вони мають елементи самоефективності щодо мислення, з іншого, у моделі А. Веллса підтримують схильність до тривоги, тому очікувано не дадуть стабільного однонаправленого зв'язку. Емпірична перевірка цих очікуваних зв'язків є завданням другого розділу.

Окремо варто підкреслити, що такий підхід концептуально вписується у дослідницьку традицію Острозької школи метакогніції. Якщо у попередніх роботах кафедри ставилося питання про метакогніцію як чинник академічної ефективності, у нашому дослідженні ми перенесли акцент на метакогніцію як чинник особистісної стійкості. Це не альтернатива, а розширення дослідницької рамки: студент, який метакогнітивно компетентний у навчанні, водночас отримує внутрішній ресурс для опанування ширшого спектру стресових ситуацій студентського віку.

Висновки до розділу 1

У розділі проаналізовано теоретичні засади психологічної стійкості особистості і визначено місце метакогніції у структурі її чинників. Системний огляд сучасних моделей дозволив сформулювати такі основні положення.

Психологічна стійкість є інтегральною характеристикою особистості, яка забезпечує здатність зберігати функціональність, психологічне здоров'я і смислову залученість в умовах стресу. Зіставлення концепції життестійкості (С. Мадді, П. Бартон), моделі резильєнтності (А. Мастен, К. Коннор і Дж. Девідсон), когнітивно-трансактного підходу Р. Лазаруса і С. Фолкман, а також

вітчизняних розробок С. Максименка, І. Беха, Т. Титаренко, О. Кокуна, Г. Лазос, О. Чиханцової і В. Климчука показало, що ці підходи не є альтернативними, а описують різні аспекти єдиного феномена: життестійкість фіксує диспозиційне ядро, резильєнтність, процесуальну реалізацію, копінг, інструментальний рівень опанування.

Обґрунтоване робоче визначення психологічної стійкості дозволило відмежувати близькі поняття «життестійкість», «резильєнтність», «копінг», які у науковій літературі часто вживаються синонімічно. Прийнятий категоріальний апарат чітко локалізує об'єкт емпіричного дослідження і пов'язує його зі стандартизованими інструментами виміру (DRS-15, CD-RISC-10, PSS-10, MAI-12, MCQ-30).

Чинники психологічної стійкості систематизовано за рівнями: внутрішні (диспозиційні, когнітивні, емоційно-вольові, ціннісно-сміслові) і зовнішні (мікрорівень сімейного контексту, мезорівень освітнього середовища, макрорівень соціально-культурної ситуації). Розглянута специфіка студентського віку охоплює академічний стрес, академічне вигорання, нормативні кризи професійного становлення. У вітчизняній перспективі цю систему доповнюють С. Кузікова (саморозвиток як рамка стійкості) і Л. Сердюк (мотивація і саморегуляція учіння). Цей аналіз виокремив клас когнітивних внутрішніх чинників як локалізацію предмета дослідження.

Розкрито поняття метакогніції у класичних моделях Дж. Флейвелла, А. Браун, Т. Нелсона і Л. Наренса, Г. Шроу і Р. Деннісона. Адаптивна метакогніція структурно складається із знань про пізнання і регуляції пізнання та операціоналізована через MAI. Окремо розглянуто концепцію дисфункційних метакогніцій А. Веллса і метакогнітивної терапії, де позитивні і негативні метакогнітивні переконання про тривогу постають як патогенний механізм підтримання тривожних розладів і операціоналізовані через MCQ-30.

Окремо проаналізовано наукову школу Національного університету «Острозька академія» (І. Пасічник, Р. Каламаж, Е. Балашов, М. Августюк, О. Матласевич), у якій розгорнуто поняття метакогнітивного моніторингу і

метакогнітивної компетентності студентів. На кафедрі психології НаУОА сформовано стійке концептуальне ядро, в якому метакогніція виступає не лише чинником академічної успішності, але й ширшим ресурсом психологічного функціонування особистості. Наше дослідження концептуально продовжує цю традицію, переносячи акцент на роль метакогніції у психологічній стійкості студентів.

Теоретично обґрунтовано механізм зв'язку метакогніції і психологічної стійкості. Метакогнітивний моніторинг забезпечує ранню сигналізацію про когнітивне навантаження і дозволяє вчасно скоригувати власні дії. Метакогнітивна регуляція є внутрішнім інструментом контролю у моделі С. Мадді і когнітивної переоцінки у моделі Р. Лазаруса. Метакогнітивні переконання задають базові настанови щодо власного мислення: адаптивні переконання підтримують стійкість, дисфункційні негативні підсилюють вразливість до стресу.

Теоретичний аналіз дозволив сформулювати гіпотези дослідження: метакогнітивна усвідомленість позитивно пов'язана з життестійкістю та резильєнтністю і негативно зі сприйнятим стресом; негативні метакогнітивні переконання знижують показники стійкості й посилюють стрес; роль позитивних метакогнітивних переконань залишається неоднозначною і потребує емпіричного уточнення. Перевірка цих гіпотез на вибірці студентів ЗВО є предметом наступного розділу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТАКОГНІТИВНИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження метакогнітивних чинників психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти. У підрозділах послідовно обґрунтовано програму та методичний інструментарій дослідження, представлено описовий аналіз показників метакогнітивної активності та психологічної стійкості, а також встановлено характер взаємозв'язків між метакогнітивними чинниками і компонентами психологічної стійкості за допомогою кореляційного та множинного регресійного аналізу.

2.1. Обґрунтування програми та методичного інструментарію емпіричного дослідження

Емпірична частина роботи спрямована на перевірку концептуальної моделі, сформульованої у першому розділі, і на отримання даних щодо реального стану метакогнітивних чинників психологічної стійкості у студентській вибірці українського закладу вищої освіти. Метою емпіричного дослідження є виявлення характеру і структури зв'язків між метакогнітивними характеристиками особистості і компонентами її психологічної стійкості. Завдання емпіричного дослідження конкретизують цю мету і включають характеристику психометричних властивостей використаного діагностичного комплексу на нашій вибірці, опис описової статистики за усіма шкалами, перевірку парних кореляційних зв'язків між метакогнітивними показниками і показниками психологічної стійкості, перевірку відмінностей у показниках за статтю, виокремлення предикторної структури зв'язків між метакогнітивними чинниками і компонентами психологічної стійкості, а також інтерпретацію результатів у контексті теоретичної моделі.

На основі теоретичного аналізу та сформульованої концептуальної моделі ми висунули чотири дослідницькі гіпотези.

Перша гіпотеза: метакогнітивна обізнаність (MAI) позитивно пов'язана з показниками психологічної стійкості (життестійкістю та резильєнтністю) і обернено пов'язана з рівнем сприйнятого стресу.

Друга гіпотеза: негативні метакогнітивні переконання (MCQ-NEG) обернено пов'язані з показниками психологічної стійкості і прямо пов'язані з рівнем сприйнятого стресу.

Третя гіпотеза: позитивні метакогнітивні переконання (MCQ-POS) не мають однонаправленого зв'язку з показниками психологічної стійкості і стресу, оскільки їхня роль у моделі А. Веллса є теоретично неоднозначною.

Четверта гіпотеза: жіноча студентська підвибірка демонструє вищий рівень метакогнітивної обізнаності порівняно з чоловічою, що узгоджується з даними міжнародних досліджень про гендерні відмінності у схильності до рефлексії над власним пізнанням.

Дослідження організовано як кількісне з використанням психодіагностичного методу і математико-статистичної обробки даних. Воно реалізоване у три послідовні етапи. На пошуковому етапі проведено теоретичний аналіз літератури, сформульовано предмет і мету дослідження, дібрано і адаптовано діагностичні інструменти, сформовано онлайн-форму психодіагностичного комплексу. Основний етап (травень 2026 року) включав проведення масового онлайн-опитування серед студентів ЗВО, формування бази даних та очищення даних від нерелевантних і неповних відповідей. Аналітико-узагальнювальний етап включав статистичну обробку даних, інтерпретацію отриманих результатів та формулювання висновків.

У дослідженні взяли участь 88 студентів закладів вищої освіти (37 чоловіків та 51 жінка) віком від 17 до 30 років. Розподіл за віковими групами становив: 17-19 років, 22 особи (25,0%); 20-22 роки, 39 осіб (44,3%); 23-25 років, 17 осіб (19,3%); 26-30 років, 10 осіб (11,4%). За формою навчання

переважали студенти очної (денної) форми (76,1%), частка студентів заочної форми становила 23,9%. Основну частину вибірки склали здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Збір даних здійснювався у форматі онлайн-опитування на платформі Google Forms. Посилання на опитувальник було поширено через офіційні студентські групи у месенджерах Національного університету «Острозька академія», а також у тематичних спільнотах у соціальних мережах. Участь у дослідженні була добровільною і анонімною. На стартовій сторінці форми респонденти отримували інформацію про мету дослідження, орієнтовний час заповнення (15-20 хвилин), правила обробки даних та контактні дані виконавиці. Інформована згода фіксувалася через окреме питання-чекбокс, без позитивної відповіді на яке респондент не міг продовжити заповнення. Респонденти мали право у будь-який момент припинити участь без пояснень. Дані зберігаються в анонімізованій формі без можливості ідентифікації окремих учасників. Дотримано етичних принципів психологічних досліджень (інформована згода, добровільність участі, конфіденційність, мінімізація потенційного дискомфорту).

Методичний інструментарій дослідження включає п'ять стандартизованих психодіагностичних методик, які у сукупності забезпечують повне покриття предмета дослідження. Відбір методик здійснено за чотирма критеріями: відповідність теоретичній моделі першого розділу, наявність валідизації на студентських вибірках, доступність україномовних або фахово перекладених форм, а також економність процедури проведення.

Опитувальник метакогнітивної обізнаності MAI-12, коротка форма (Schraw G., Dennison R. S., 1994 [43]; коротка форма Harrison G. M., Vallin L. M., 2018). Оригінальна повна версія містить 52 пункти і охоплює дві надшкали: «Знання про пізнання» (декларативне, процедурне та умовне знання) і «Регуляція пізнання» (планування, управління інформацією, моніторинг, налагодження стратегій, оцінювання). У нашому дослідженні використано коротку форму MAI-12 (по 6 пунктів на кожную надшкалу, діапазон балів 12-60),

яка зберігає двофакторну структуру оригіналу і має задовільні психометричні показники ($\alpha = 0,76-0,90$) у міжнародних студентських вибірках. Шкала відповідей: від 1 (ніколи) до 5 (завжди). Обґрунтуванням вибору саме цієї методики є те, що вона прямо відповідає теоретичній моделі Г. Шроу і Р. Деннісона, розгорнутій у підрозділі 1.3; інструмент має широку міжнародну валідизацію; методика операціоналізує конструкт метакогнітивного моніторингу та регуляції, які є ключовими предикторами психологічної стійкості.

Опитувальник метакогніцій MCQ-30 (Wells A., Cartwright-Hatton S., 2004) [46]. Інструмент розроблено в рамках S-REF-моделі А. Веллса і спрямовано на вимірювання дисфункційних метакогнітивних переконань, що підтримують патологічне занепокоєння і тривожну румінацію. Опитувальник містить 30 пунктів і охоплює п'ять субшкал: позитивні переконання про тривогу (POS), негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку думок (NEG), когнітивна впевненість (CC), потреба у контролі думок (NC) і когнітивна самосвідомість (CSC). У емпіричному аналізі цієї роботи основну увагу зосереджено на субшкалах POS і NEG, які найбільш чітко відображають теоретичні припущення моделі А. Веллса щодо ролі метакогніцій у формуванні психологічної стійкості; решта субшкал застосовуватиметься в подальших дослідженнях. Шкала відповідей: від 1 (не погоджуюся) до 4 (повністю погоджуюся), діапазон субшкал POS і NEG по 6-24 бали. Обґрунтуванням вибору є те, що MCQ-30 операціоналізує модель А. Веллса і дозволяє схопити дисфункційну грань метакогніцій, тоді як MAI фіксує адаптивну. Поєднання двох інструментів забезпечує покриття двох якісно різних, відносно незалежних вимірів метакогнітивного функціонування. Психометричні показники MCQ-30 у міжнародних студентських вибірках перебувають у межах $\alpha = 0,75-0,90$.

Шкала диспозиційної життєстійкості П. Бартон DRS-15 (Bartone P. T., 2007) [21]. Методика є короткою формою тесту, побудованого на концепції hardiness С. Мадді [34], яка розглядає стійкість особистості як сукупність установок щодо власної активності та залученості у взаємодію зі світом.

Конструкт охоплює три компоненти: «Залученість» (commitment), що відображає переконання у значущості власного існування та цінності участі у поточних подіях; «Контроль» (control), що виражає впевненість у здатності впливати на перебіг подій; «Прийняття ризику» (challenge), що означає сприйняття змін і труднощів як можливостей для особистісного зростання. Шкала відповідей: 0-3 з обернуванням частини пунктів. Інструмент містить 15 пунктів, по 5 на кожную субшкалу, діапазон загального балу 0-45. Українську версію опитувальника підготовлено виконавицею роботи шляхом прямого і зворотного перекладу англomовного оригіналу із попереднім лінгвістичним експертним опрацюванням. Обґрунтуванням вибору є те, що концепція hardiness є однією з найбільш теоретично розроблених моделей психологічної стійкості в умовах стресу, а коротка форма DRS-15 П. Бартона пройшла належну психометричну перевірку у міжнародних дослідженнях військових, рятувальників, студентів і медичних працівників ($\alpha = 0,70-0,82$). Трикомпонентна структура методики дозволяє диференційовано аналізувати, які саме аспекти стійкості пов'язані з метакогнітивними чинниками.

Шкала резильєнтності CD-RISC-10 (Connor K. M., Davidson J. R. T., 2003; коротка версія Campbell-Sills L., Stein M. B., 2007) [27]. Методика розроблена для вимірювання особистісної резильєнтності як здатності відновлюватися після стресових і травматичних подій та адаптуватися до нових обставин. Конструкт резильєнтності у цій шкалі інтегрує компетентність у вирішенні проблем, емоційну саморегуляцію, оптимізм і здатність знаходити підтримку. Десятипунктова версія є короткою і надійною формою оригінальної шкали з 25 пунктів, що підтверджено численними психометричними дослідженнями. Шкала відповідей: 0 (зовсім ні) до 4 (правда майже завжди); сума без обернення (діапазон 0-40). CD-RISC-10 обрано як доповнення до Шкали DRS-15, оскільки воно охоплює дещо відмінний вимір стійкості: якщо hardiness акцентує когнітивно-установчий аспект, то резильєнтність у розумінні CD-RISC відображає динамічну здатність до відновлення і адаптації.

Психометричні показники CD-RISC-10 на студентських вибірках перебувають у межах $\alpha = 0,81-0,89$.

Шкала сприйнятого стресу PSS-10 (Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R., 1983) [25]. Методика призначена для вимірювання суб'єктивного сприйняття стресу як ступеня, до якого людина оцінює ситуації свого життя як непередбачувані, неконтрольовані та надмірно навантажені. PSS не є шкалою симптомів, а вимірює когнітивно-емоційну оцінку стресового навантаження за останній місяць. Шкала містить 10 пунктів, з яких 6 прямих і 4 обернених; шкала відповідей: 0-4, діапазон балів 0-40. Норми: 0-13, низький стрес; 14-26, помірний; 27-40, високий стрес. Включення шкали стресу до комплексу дозволяє перевірити, чи дисфункційні метакогнітивні переконання не лише знижують стійкість, але й безпосередньо підвищують рівень суб'єктивного стресу, що є ключовим теоретичним припущенням S-REF-моделі.

Сукупно методичний комплекс включає 77 пунктів (MAI-12: 12, MCQ-30: 30, DRS-15: 15, CD-RISC-10: 10, PSS-10: 10), заповнення яких займає приблизно 15-20 хвилин. Усі пункти представлено у формі тверджень, на які респондент відповідає за шкалою Лайкерта. Повні тексти опитувальників наведено у Додатках А, Б, В, Г, Д.

Методи математико-статистичної обробки даних відповідають характеру дослідницьких завдань. Для оцінки психометричної надійності використаних шкал застосовано коефіцієнт α Кронбаха. Описова статистика включає середні арифметичні (M), стандартні відхилення (SD), медіани (Mdn), мінімальні і максимальні значення, показники асиметрії та ексцесу. Нормальність розподілу перевірено за критерієм Колмогорова-Смирнова (KS) з корекцією Ліллієфорса і додатково за критерієм Шапіро-Уїлка (SW). При обсязі вибірки N менше 100 критерій SW є більш статистично потужним і береться за основу інтерпретації. Для перевірки парних зв'язків між метакогнітивними і стійкісними показниками застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона. Відмінності між підгрупами за статтю перевірено за t-критерієм Стюдента для незалежних вибірок з підрахунком розміру ефекту за d Коена. Для виокремлення предикторного

внеску метакогнітивних чинників у показники психологічної стійкості використано множинний регресійний аналіз методом введення з перевіркою мультиколінеарності за показником VIF. Графічне представлення результатів виконано у Microsoft Excel, статистична обробка проведена засобами Python (бібліотеки `scipy`, `pandas`, `statsmodels`).

Рівень статистичної значущості прийнято за стандартом $p < 0,05$, з традиційними градаціями: $p < 0,05$ (тенденція до значущості), $p < 0,01$ (значущий результат), $p < 0,001$ (високо значущий результат). Інтерпретація розміру ефекту за d Коена здійснюється за класичними градаціями: $d \approx 0,20$ малий ефект, $d \approx 0,50$ середній, $d \approx 0,80$ великий, $d \geq 1,00$ дуже великий. Для коефіцієнтів кореляції прийнято градації: $|r| < 0,30$ слабкий, $0,30 \leq |r| < 0,50$ помірний, $|r| \geq 0,50$ сильний зв'язок.

Таким чином, у підрозділі обґрунтовано програму емпіричного дослідження, визначено мету та чотири гіпотези, охарактеризовано вибірку ($N = 88$), підібрано і теоретично обґрунтовано п'ять психодіагностичних методик, які охоплюють як метакогнітивний блок (MAI, MCQ-30), так і блок психологічної стійкості (DRS-15, CD-RISC-10, PSS-10). Результати психодіагностичного обстеження представлено у наступному підрозділі.

2.2. Аналіз показників метакогнітивної активності та психологічної стійкості студентів

У підрозділі здійснено кількісний та якісний аналіз результатів психодіагностичного обстеження. Описано статистичні характеристики показників, перевірено нормальність розподілу та проаналізовано гендерні відмінності за t -критерієм Стьюдента.

Результати первинної обробки за всіма шкалами представлено у Таблиці 2.1. Для кожного показника обчислено середнє значення (M), стандартне відхилення (SD), медіану (Mdn), мінімальне та максимальне значення, а також коефіцієнти асиметрії та ексцесу.

**Описова статистика показників метакогнітивної активності та
психологічної стійкості (N = 88)**

Методика / Шкала	M	SD	Mdn	Min	Max	As	Ex
MAI: метакогніт ивна обізнаніст ь	45,04	5,95	45,0	31	60	-0,22	0,00
MCQ: позитивні переконан ня (POS)	11,76	3,46	11,0	6	22	+0,59	-0,07
MCQ: негативні переконан ня (NEG)	14,49	4,92	15,0	6	24	+0,04	-0,97
Залученіс ть (Commitm ent)	9,36	2,79	9,0	2	15	-0,08	-0,52
Контроль (Control)	11,44	2,38	12,0	5	15	-0,58	+0,06
Прийнятт я ризику (Challenge)	7,57	2,68	8,0	1	13	-0,10	-0,36
DRS-15 загальний	28,37	5,10	28,0	16	41	+0,14	-0,05
Резильєнт ність CD- RISC-10	27,55	5,60	28,0	11	40	+0,05	+0,07
Сприйнят ий стрес PSS-10	18,42	5,87	18,0	5	34	+0,28	+0,14

Примітка. M, середнє; SD, стандартне відхилення; Mdn, медіана; As, асиметрія; Ex, ексцес.

Аналіз метакогнітивних показників. Середнє значення MAI ($M = 45,04$; $SD = 5,95$) розташовується поблизу середини теоретичного діапазону (12-60), що відповідає помірному рівню метакогнітивної обізнаності. Це свідчить про те, що студенти загалом усвідомлюють власні пізнавальні стратегії, однак ця усвідомленість не є стабільно вираженою. Відносно невисоке стандартне відхилення вказує на однорідність вибірки за цим показником. Значення асиметрії ($-0,22$) і ексцесу ($0,00$) знаходяться в межах нормального розподілу, що дозволяє надалі застосовувати параметричні методи аналізу.

Показник MCQ-POS ($M = 11,76$; $SD = 3,46$ при діапазоні 6-24) перебуває нижче середини шкали, що свідчить про помірну вираженість позитивних метакогнітивних переконань. Позитивна асиметрія ($+0,59$) вказує на те, що частина вибірки демонструє нижчі значення, тоді як окремі студенти мають виражені переконання щодо корисності тривоги як стратегії. MCQ-NEG ($M = 14,49$; $SD = 4,92$) також знаходиться нижче середини, проте вищий рівень порівняно з POS вказує на дещо вираженіші переконання про неконтрольованість думок. Ексцес $-0,97$ свідчить про плаский розподіл і значну варіабельність відповідей: у вибірці присутні студенти як з низькими, так і з високими рівнями цих переконань.

Аналіз показників психологічної стійкості. Серед компонентів DRS-15 найбільш виражений «Контроль» ($M = 11,44$; $SD = 2,38$), що свідчить про відносно стійке переконання студентів у власній здатності впливати на події свого життя. «Залученість» ($M = 9,36$; $SD = 2,79$) та «Прийняття ризику» ($M = 7,57$; $SD = 2,68$) є менш вираженими. Нижчі показники за субшкалою «Прийняття ризику» є характерними для молодшої студентської вікової групи, що перебуває на початковому етапі формування особистісної ідентичності та має обмежений досвід подолання серйозних труднощів. Загальний бал DRS-15 ($M = 28,37$; $SD = 5,10$) відповідає середньому рівню для українських студентських вибірок воєнного періоду.

Резильєнтність за CD-RISC-10 ($M = 27,55$; $SD = 5,60$ при діапазоні 0-40) також знаходиться на середньому рівні, що узгоджується з показниками DRS-15

та відповідає даним, отриманим в інших дослідженнях студентської популяції. Близькість значень асиметрії та ексцесу до нуля вказує на симетричний розподіл за обома шкалами стійкості.

Рівень сприйнятого стресу PSS-10 ($M = 18,42$; $SD = 5,87$ при діапазоні 0-40) є помірним і потрапляє у середній діапазон інтерпретативних норм (14-26 балів). Позитивна асиметрія (+0,28) свідчить про те, що більшість студентів демонструє нижчий рівень стресу, однак невелика група має виражене суб'єктивне стресове навантаження. Цей результат є типовим для вибірок студентів поза сесійним або особливо напруженим навчальним періодом і узгоджується з даними про вплив воєнного стресу на студентську молодь, представленими у звітах ВООЗ [50].

Перевірка нормальності розподілу. Для визначення типу розподілу кожної шкали застосовано критерій Колмогорова-Смирнова (KS) та критерій Шапіро-Уїлка (SW). Оскільки обсяг вибірки $N = 88$ (тобто менше 100), критерій SW є більш статистично потужним і береться за основу інтерпретації. Результати представлено у Таблиці 2.2.

Перевірка нормальності розподілу показників (N = 88)

Шкала	KS (D)	KS (p)	SW (W)	SW (p)	Висновок (SW)
MAI	0,067	,742	0,986	,358	Нормальний
MCQ-POS	0,106	,010**	0,964	,009**	Не нормальний
MCQ-NEG	0,076	,189	0,961	,007**	Не нормальний
Залученість	0,083	,091	0,985	,328	Нормальний
Контроль	0,089	,057	0,967	,014*	Не нормальний
Прийняття ризику	0,075	,210	0,988	,534	Нормальний
DRS-15 загальний	0,056	,974	0,993	,888	Нормальний
CD-RISC-10	0,060	,878	0,991	,704	Нормальний
PSS-10	0,071	,316	0,978	,132	Нормальний

Примітка. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

За результатами SW-критерію три шкали мають розподіл, що достовірно відхиляється від нормального: MCQ-POS, MCQ-NEG і Контроль. Натомість KS-критерій виявив відхилення лише для MCQ-POS, пропустивши MCQ-NEG та Контроль. Це підтверджує меншу статистичну потужність KS при відносно невеликих вибірках і доцільність орієнтації на SW-критерій. Для аналізу кореляцій і регресії, де основним методом обрано коефіцієнт Пірсона, ненормальність окремих змінних розглядається як обмеження дослідження. При $N = 88$ центральна гранична теорема забезпечує достатнє наближення вибірових середніх до нормального розподілу, що дозволяє зберегти параметричні методи при обережній інтерпретації результатів.

Гендерні відмінності за t-критерієм Стюдента. Для порівняння показників між чоловіками ($n = 37$) і жінками ($n = 51$) застосовано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок. Попередньо для кожної шкали проведено тест Левіна на рівність дисперсій. Результати представлено у Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Гендерні відмінності за показниками метакогнітивної активності та психологічної стійкості

Шкала	Жінки M (SD)	Чоловіки M (SD)	t	df	p	d
MAI	46,16 (5,74)	42,66 (6,08)	2,30	86	,024*	0,48
MCQ-POS	12,03 (3,55)	11,22 (3,24)	1,07	86	,287	0,23
MCQ-NEG	14,85 (4,87)	13,72 (5,05)	1,05	86	,296	0,22
DRS-15 загальний	28,04 (5,22)	29,09 (4,87)	-0,95	86	,346	0,21
CD-RISC-10	27,24 (5,71)	28,19 (5,37)	-0,77	86	,441	0,17
PSS-10	19,12 (5,79)	17,46 (5,93)	1,30	86	,197	0,28

Примітка. * $p < 0,05$; d, розмір ефекту за Коеном.

Статистично значуща гендерна відмінність виявлена лише за шкалою MAI ($t(86) = 2,30$, $p = 0,024$): жінки демонструють достовірно вищий рівень метакогнітивної обізнаності порівняно з чоловіками ($M = 46,16$ проти $M = 42,66$). Розмір ефекту є середнім ($d = 0,48$), що свідчить про практичну значущість відмінності. Цей результат підтверджує четверту гіпотезу дослідження і узгоджується з міжнародними даними про вищу схильність жінок до рефлексії над власним пізнанням, частіше використання метакогнітивних стратегій у навчанні і вищі показники самоспостереження.

За жодним з інших показників гендерних відмінностей не виявлено: метакогнітивні переконання (POS і NEG), показники DRS-15, резильєнтність і сприйнятий стрес є статистично однаковими у чоловіків і жінок ($p > 0,05$ в усіх

випадках). Це свідчить про те, що хоча жінки-студентки більш усвідомлено рефлексують власні пізнавальні стратегії, базові компоненти психологічної стійкості і вираженість метакогнітивних переконань не визначаються статевією приналежністю. Цей результат має практичне значення для розробки програм розвитку метакогнітивних чинників: програми мають бути однаково розрахованими на чоловічу і жіночу частину студентської аудиторії, без потреби суттєвої диференціації змісту за статтю.

Таким чином, аналіз описових показників і нормальності розподілу засвідчив помірний рівень метакогнітивної обізнаності й психологічної стійкості у вибірці студентів. Відхилення від нормальності виявлено для MCQ-POS, MCQ-NEG і субшкали Контроль, що враховується при інтерпретації подальших результатів. Єдина статистично значуща гендерна відмінність стосується MAI: жінки демонструють вищий рівень метакогнітивної обізнаності ($d = 0,48$). Структурний аналіз зв'язків між метакогнітивними чинниками та компонентами психологічної стійкості представлено у наступному підрозділі.

2.3. Аналіз взаємозв'язків між метакогнітивними чинниками та компонентами психологічної стійкості студентів

У підрозділі представлено результати кореляційного та множинного регресійного аналізу, які дозволяють встановити характер і силу зв'язків між метакогнітивними чинниками та компонентами психологічної стійкості, а також визначити предикторний внесок кожного з чинників. У завершальній частині підрозділу здійснено перевірку усіх чотирьох гіпотез дослідження.

Кореляційний аналіз. Для виявлення лінійних зв'язків між показниками обчислено коефіцієнт кореляції Пірсона (r). Матрицю кореляцій представлено у Таблиці 2.4. У таблиці виділено статистично значущі коефіцієнти (** $p < 0,01$).

Матриця кореляцій між метакогнітивними чинниками та показниками психологічної стійкості (N = 88)

Показник	MAI	MCQ-POS	MCQ-NEG	DRS-15	CD-RISC	PSS-10
MAI	1,00	+0,07	-0,11	+0,468**	+0,417**	-0,372**
MCQ-POS	+0,07	1,00	+0,11	-0,08	+0,03	+0,07
MCQ-NEG	-0,11	+0,11	1,00	-0,258**	-0,336**	+0,468**
DRS-15	+0,468**	-0,08	-0,258**	1,00	+0,652**	-0,496**
CD-RISC	+0,417**	+0,03	-0,336**	+0,652**	1,00	-0,528**
PSS-10	-0,372**	+0,07	+0,468**	-0,496**	-0,528**	1,00

Примітка. ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Інтерпретація кореляційних зв'язків. Метакогнітивна обізнаність (MAI) демонструє значущі позитивні кореляції з обома показниками стійкості: $r = +0,468$ ($p < 0,01$) із DRS-15 та $r = +0,417$ ($p < 0,01$) із резильєнтністю CD-RISC-10. Це означає, що вищий рівень метакогнітивної обізнаності закономірно пов'язаний із більш розвиненою здатністю протистояти стресу та відновлюватися після нього. Водночас MAI негативно корелює з рівнем сприйнятого стресу ($r = -0,372$, $p < 0,01$): студенти з вищою метакогнітивною обізнаністю суб'єктивно оцінюють своє стресове навантаження як менше. Сила зв'язків знаходиться у помірному діапазоні, що відповідає очікуванням, оскільки метакогніція є лише одним з багатьох чинників психологічної стійкості і вочевидь не може пояснити її повністю.

Негативні метакогнітивні переконання (MCQ-NEG) пов'язані значуще з усіма трьома показниками стійкості, причому напрям зв'язків є зворотним: $r = -0,258$ ($p < 0,01$) із DRS-15 та $r = -0,336$ ($p < 0,01$) з CD-RISC-10. Найсильніший зв'язок MCQ-NEG виявлено з PSS-10 ($r = +0,468$, $p < 0,01$): студенти з більш вираженими переконаннями про неконтрольованість думок сприймають

оточення як значно більш стресове. Цей результат узгоджується з ключовим положенням S-REF-моделі А. Веллса щодо дисфункційної ролі MCQ-NEG у підтриманні стресового стану і має важливе клінічне значення: дисфункційні метакогніції постають не просто маркером, а активним чинником формування суб'єктивного переживання стресу.

Позитивні метакогнітивні переконання (MCQ-POS) не мають жодного значущого зв'язку зі шкалами стійкості і стресу ($p > 0,05$ в усіх випадках). Це підтверджує теоретичне припущення про функціонально неоднозначну роль MCQ-POS у нормативній студентській популяції: позитивні переконання щодо корисності тривоги одночасно можуть свідчити про орієнтацію на превентивне мислення (адаптивний компонент) і про схильність до руминації (дезадаптивний компонент). У підсумку ці протилежні внески взаємно компенсуються і не дають стабільного однонаправленого зв'язку зі стійкістю.

Між показниками стійкості виявлено сильний позитивний зв'язок: $r = +0,652$ між DRS-15 і CD-RISC-10, що свідчить про конвергентну валідність обох методик і концептуальну спорідненість вимірюваних конструктів. Водночас обидва показники стійкості мають виражені обернені зв'язки із PSS-10 ($r = -0,496$ і $r = -0,528$ відповідно), що підтверджує валідність моделі «ресурси, результат»: чим вищі внутрішні стійкісні ресурси, тим нижчий суб'єктивний рівень переживання стресу.

Множинний регресійний аналіз. Для визначення предикторного внеску метакогнітивних змінних у показники психологічної стійкості побудовано три моделі множинної регресії (метод введення). До кожної моделі включено три предиктори: MAI, MCQ-POS і MCQ-NEG. Залежними змінними є: Модель 1 (DRS-15), Модель 2 (CD-RISC-10), Модель 3 (PSS-10). Попередньо перевірено відсутність мультиколінеарності ($VIF = 1,01-1,06$ для всіх предикторів), що підтверджує незалежність предикторів між собою.

Результати множинного регресійного аналізу: предиктори метакогнітивних чинників (N = 88)

Предиктор	β	SE	t	p	VIF
Модель 1: DRS-15 загальний ($R^2 = 0,278$; $F(3,84) = 12,17$, $p < 0,001$; $f^2 = 0,38$)					
MAI	+0,475	0,060	4,86	< 0,001**	1,03
MCQ-POS	-0,082	0,101	-0,87	0,387	1,06
MCQ-NEG	-0,187	0,073	-2,07	0,041*	1,04
Модель 2: Резильєнтність CD-RISC-10 ($R^2 = 0,271$; $F(3,84) = 11,79$, $p < 0,001$; $f^2 = 0,37$)					
MAI	+0,418	0,067	4,26	< 0,001**	1,03
MCQ-POS	+0,007	0,113	+0,07	0,943	1,06
MCQ-NEG	-0,299	0,081	-3,11	0,002**	1,04
Модель 3: Сприйнятий стрес PSS-10 ($R^2 = 0,355$; $F(3,84) = 17,45$, $p < 0,001$; $f^2 = 0,55$)					
MAI	-0,368	0,050	-3,89	< 0,001**	1,03
MCQ-POS	+0,019	0,085	+0,22	0,827	1,06
MCQ-NEG	+0,465	0,061	+5,16	< 0,001**	1,04

Примітка. β , стандартизований коефіцієнт регресії; SE: стандартна похибка; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; f^2 , розмір ефекту за Коеном.

Інтерпретація регресійних моделей. Усі три моделі є статистично значущими ($p < 0,001$). Метакогнітивні змінні пояснюють 27,8% дисперсії DRS-15 ($R^2 = 0,278$), 27,1% дисперсії резильєнтності ($R^2 = 0,271$) і 35,5% дисперсії сприйнятого стресу ($R^2 = 0,355$). Розміри ефектів за f^2 Коена (0,38; 0,37 та 0,55 відповідно) є великими, що свідчить про практичну значущість отриманих результатів і високу прогностичну цінність метакогнітивних змінних.

У Моделі 1 значущими предикторами DRS-15 є MAI ($\beta = +0,475$, $p < 0,001$) і MCQ-NEG ($\beta = -0,187$, $p = 0,041$). Вищий рівень метакогнітивної обізнаності позитивно передбачає DRS-15, тоді як сильніші негативні

метакогнітивні переконання знижують його. MCQ-POS не є значущим предиктором ($p = 0,387$).

У Моделі 2 значущими предикторами резильєнтності CD-RISC-10 є MAI ($\beta = +0,418$, $p < 0,001$) і MCQ-NEG ($\beta = -0,299$, $p = 0,002$). Важливо зазначити, що MCQ-NEG є більш сильним предиктором резильєнтності порівняно з DRS-15, що може вказувати на особливу роль переконань щодо неконтрольованості думок для динамічного відновлення після стресу. MCQ-POS знову не є значущим ($p = 0,943$).

У Моделі 3, де залежною змінною є сприйнятий стрес (PSS-10), обидва значущі предиктори змінюють напрям впливу: MAI ($\beta = -0,368$, $p < 0,001$) знижує стрес, а MCQ-NEG ($\beta = +0,465$, $p < 0,001$) його підвищує. Модель 3 має найвищу пояснювальну здатність ($R^2 = 0,355$) і найбільший розмір ефекту ($f^2 = 0,55$), що підтверджує особливо важливу роль метакогнітивних чинників у формуванні суб'єктивного відчуття стресового навантаження.

Перевірка гіпотез дослідження. Перша гіпотеза підтверджена: MAI є значущим позитивним предиктором Шкали DRS-15 і CD-RISC-10 та негативним предиктором PSS-10 в усіх трьох регресійних моделях ($p < 0,001$). Друга гіпотеза підтверджена: MCQ-NEG обернено пов'язаний з обома показниками стійкості і прямо пов'язаний зі сприйнятим стресом ($p < 0,05$ у всіх моделях). Третя гіпотеза не спростована: MCQ-POS не виявив значущих зв'язків з жодним показником стійкості або стресу ($p > 0,38$ в усіх моделях), що узгоджується з теоретичним припущенням про неоднозначну функцію позитивних метакогнітивних переконань і потребує додаткової емпіричної перевірки на більших вибірках. Четверта гіпотеза підтверджена: жінки мають достовірно вищий рівень MAI ($t(86) = 2,30$, $p = 0,024$, $d = 0,48$).

Отримані результати мають важливе практичне значення для розробки програм розвитку психологічної стійкості студентів. Найбільший потенціал має робота з двома мішенями: розвитком метакогнітивної обізнаності (адаптивна метакогніція) і модифікацією дисфункційних негативних метакогнітивних переконань (зокрема через елементи метакогнітивної терапії А. Веллса).

Програма, побудована з урахуванням цих двох ліній, представлена у наступному розділі.

Висновки до розділу 2

У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження метакогнітивних чинників психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти ($N = 88$). Узагальнення отриманих даних дозволило сформулювати такі основні положення.

По-перше, обґрунтовано програму емпіричного дослідження, що включає чотири гіпотези, етапи проведення, опис вибірки та комплекс із п'яти стандартизованих психодіагностичних методик. Інструментарій охоплює метакогнітивний блок (MAI Г. Шроу і Р. Деннісона, MCQ-30 А. Веллса і С. Картрайт-Гаттон) і блок психологічної стійкості (DRS-15 П. Бартона на основі моделі С. Мадді, шкала резильєнтності CD-RISC-10 К. Коннора і Дж. Девідсона, шкала сприйнятого стресу PSS-10 С. Коена). Поєднання MAI і MCQ-30 забезпечує покриття адаптивної і дисфункційної граней метакогнітивного функціонування.

По-друге, описовий аналіз засвідчив помірний рівень метакогнітивної обізнаності студентів ($M = 45,04$) та помірний рівень психологічної стійкості за обома методиками (DRS-15: $M = 28,37$; CD-RISC-10: $M = 27,55$). Рівень сприйнятого стресу ($M = 18,42$) знаходиться у середньому діапазоні і узгоджується з даними про вплив воєнного стресу на українську студентську молодь. За критерієм Шапіро-Уїлка три шкали відхиляються від нормального розподілу (MCQ-POS, MCQ-NEG, Контроль), що враховано при інтерпретації подальших результатів.

По-третє, єдина значуща гендерна відмінність стосується метакогнітивної обізнаності: жінки демонструють достовірно вищий рівень MAI, ніж чоловіки ($d = 0,48$). За показниками стійкості і стресу гендерних відмінностей не

виявлено, що дозволяє розробляти програми розвитку метакогнітивних чинників без істотної гендерної диференціації змісту.

По-четверте, кореляційний аналіз виявив значущі позитивні зв'язки MAI з DRS-15 ($r = +0,468$) і CD-RISC-10 ($r = +0,417$) та негативний з PSS-10 ($r = -0,372$). MCQ-NEG пов'язаний зворотно зі стійкістю ($r = -0,258$ і $r = -0,336$) і прямо зі стресом ($r = +0,468$). MCQ-POS не має значущих зв'язків з жодним показником стійкості або стресу, що підтверджує його теоретично неоднозначну функцію.

По-п'яте, регресійний аналіз підтвердив предикторну роль метакогнітивних чинників: три моделі з великими розмірами ефекту ($f^2 = 0,37-0,55$) засвідчують, що MAI і MCQ-NEG разом пояснюють від 27% до 36% дисперсії показників психологічної стійкості і стресу. Найвищу пояснювальну здатність має модель сприйнятого стресу ($R^2 = 0,355$), що підтверджує особливу роль метакогнітивних чинників у формуванні суб'єктивного переживання стресового навантаження. MCQ-POS не є значущим предиктором у жодній моделі.

По-шосте, усі чотири дослідницькі гіпотези підтверджено. Метакогнітивна обізнаність постає ключовим адаптивним ресурсом психологічної стійкості, а дисфункційні негативні метакогніції, ключовим чинником вразливості до стресу. Ці результати створюють емпіричне підґрунтя для розробки психологічної програми розвитку метакогнітивних чинників стійкості, побудові якої присвячено наступний розділ.

РОЗДІЛ 3

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ

СТУДЕНТІВ ЗВО

Третій розділ присвячено розробці прикладної програми розвитку психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти. Програма побудована на основі теоретичних положень першого розділу та емпіричних результатів другого і спрямована на дві ключові мішені, виявлені у регресійному аналізі: розвиток адаптивної метакогнітивної обізнаності та модифікацію дисфункційних негативних метакогнітивних переконань. У підрозділах послідовно обґрунтовано теоретичні засади і принципи побудови програми, представлено її структуру, зміст і модулі, а також сформульовано практичні рекомендації для психологічних служб закладів вищої освіти. Висновки до розділу узагальнюють очікувані результати і визначають перспективи апробації програми.

3.1. Теоретичні засади та принципи побудови програми розвитку психологічної стійкості

Розробка програми спирається на дві паралельні теоретичні лінії, які у попередніх розділах було обґрунтовано як комплементарні. Перша лінія, модель саморегульованого навчання Г. Шроу і Р. Деннісона, П. Пінтріча і Б. Циммермана [39; 43; 49], у якій метакогнітивні знання та регуляція постають як ресурс продуктивного управління власним пізнанням. Друга лінія, метакогнітивна терапія А. Веллса [46; 47], у якій ключовою мішенню втручання є дисфункційні переконання щодо власних думок і когнітивно-уважнісний синдром. Об'єднання цих двох ліній у єдиній програмі обґрунтоване даними емпіричної частини, які підтвердили, що метакогнітивна обізнаність (MAI) і негативні метакогнітивні переконання (MCQ-NEG) є двома статистично

незалежними і одночасно діючими предикторами психологічної стійкості та сприйнятого стресу.

У плануванні програми ми спиралися на принцип «архітекτονіки метакогнітивного потенціалу психічного здоров'я», запропонований Г. Гандзілевською та В. Волошиною-Нарожною [6]. Згідно з цією моделлю, метакогнітивні чинники психологічної стійкості функціонують на трьох рівнях: інформаційному (метакогнітивні знання про власне мислення і про стратегії), афективно-рефлексивному (метакогнітивний досвід, тобто переживання знайомості, упевненості, складності) та регулятивно-операційному (метакогнітивна регуляція, тобто реальне планування, моніторинг, корекція пізнавальних дій). Кожен з цих рівнів стає окремою мішенню для модуля програми, що забезпечує системність впливу.

При побудові програми ми керувалися такими теоретико-методологічними принципами.

Принцип теоретичної обґрунтованості. Кожен елемент програми спирається на конкретне теоретичне положення (моделі Дж. Флейвелла, А. Браун, Г. Шроу і Р. Деннісона, А. Веллса, С. Мадді, Р. Лазаруса і С. Фолкман). Вправи і техніки добиралися з валідованих протоколів, описаних у міжнародній літературі, і адаптовувалися до контексту української студентської молоді.

Принцип емпіричної доказовості. Усі компоненти програми мають емпіричне підґрунтя у власному дослідженні (зв'язки МАІ і MCQ-NEG з показниками стійкості та стресу) і у міжнародних рандомізованих контрольованих дослідженнях метакогнітивної терапії та тренінгів саморегуляції [46; 47].

Принцип системності. Програма впливає одночасно на адаптивну і дисфункційну грані метакогніції, охоплює когнітивний, афективний і поведінковий рівні особистості та поєднує групові й індивідуальні форми роботи. Системність також забезпечується послідовним проходженням етапів: діагностика, психоосвіта, формування навичок, закріплення, контрольний зріз.

Принцип віковідповідності. Зміст програми, ілюстративні приклади і кейси адаптовані до студентського віку 17-30 років, академічного контексту ЗВО і реалій воєнного періоду в Україні. Ураховано нормативні кризи професійного становлення, описані у працях Р. Каламаж і О. Матласевич [12; 13].

Принцип добровільності та інформованої згоди. Участь у програмі є добровільною, кожен учасник отримує детальну інформацію про мету, зміст, тривалість і обмеження роботи. Дотримано етичних стандартів психологічного консультування і психотерапії.

Принцип безпечного середовища. Заняття проводяться в умовах, що забезпечують конфіденційність, психологічну безпеку і повагу до меж учасників. Особливо це важливо при роботі з дисфункційними метакогніціями, оскільки вона може актуалізувати тривожні переживання, пов'язані з воєнним досвідом.

Мета програми полягала у розвитку адаптивної метакогнітивної обізнаності та модифікації дисфункційних негативних метакогнітивних переконань як ключових чинників психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти в умовах хронічного стресу.

Завдання програми передбачали: підвищення рівня усвідомлення власних пізнавальних процесів; формування навичок планування, моніторингу і регуляції розумової діяльності; зменшення дисфункційних переконань щодо неконтрольованості та небезпеки тривожних думок; навчання навичкам відстороненого спостереження за думками (*detached mindfulness*); розвиток гнучкості перемикавання уваги; підсилення копінг-стратегій, орієнтованих на розв'язання проблеми та осмислену переоцінку.

Програма розроблена для студентів закладів вищої освіти віком 17-30 років, які навчаються на бакалаврському або магістерському рівні. Програму можна проводити в універсальному форматі для всіх бажаючих, а також у вибіркового формату для студентів, що демонструють підвищений рівень

дисфункційних метакогніцій за результатами скринінгу MCQ-30 (значення MCQ-NEG понад 18 балів).

Передбачалося, що проходження програми приведе до зростання середніх показників MAI на 8-12% (приблизно 4-5 балів) та зниження показників MCQ-NEG на 15-20% (приблизно 2,5-3 бали) у вибірці учасників, що відповідає середньому розміру ефекту ($d = 0,4-0,6$) за даними міжнародних рандомізованих досліджень метакогнітивних інтервенцій. Очікуваним вторинним результатом є зниження PSS-10 на 3-4 бали та зростання показників DRS-15 і CD-RISC-10 на 2-4 бали.

3.2. Структура та зміст програми розвитку психологічної стійкості студентів

Програма розрахована на 8 тижнів інтенсивної роботи із додатковим діагностичним зрізом через 3 місяці після завершення для оцінки сталості ефекту. Загальний обсяг становить 24 академічні години групової роботи (8 занять по 3 години на тиждень) та опціональні індивідуальні консультації за запитом. Оптимальний розмір групи, 8-12 учасників, що дозволяє забезпечити персональну увагу і водночас підтримувати динаміку групової взаємодії.

Програма складається з п'яти послідовних модулів, кожен з яких має визначені цілі, тематичний зміст та інструментарій роботи.

Модуль 1. Психосвіта та діагностика (1 тиждень, 3 години). Мета модуля полягала у формуванні базового розуміння метакогніції та її ролі у психологічній стійкості, а також у проведенні вхідної діагностики. На занятті учасники знайомляться з поняттями метакогніції, метакогнітивного моніторингу, регуляції та переконань; розглядають приклади адаптивних і дисфункційних метакогнітивних шаблонів; заповнюють діагностичний комплекс (MAI, MCQ-30, шкала самостереження). Учасники отримують індивідуальні аркуші результатів зі стислою інтерпретацією та орієнтиром, на яких аспектах їм доцільно зосередитися. Використовуються міні-лекція з

ілюстративними кейсами, групова дискусія, психоедукаційний роздатковий матеріал.

Модуль 2. Розвиток метакогнітивних знань (2 тиждень, 3 години). Мета модуля полягала у розширенні декларативних, процедурних та умовних знань про власне пізнання. Заняття охоплює три блоки. У першому учасники досліджують власні пізнавальні сильні та слабкі сторони через рефлексивні вправи. У другому вивчають набір метакогнітивних стратегій (mind-mapping, метод Фейнмана, інтервальне повторення, активне пригадування, спіральне навчання) та аналізують, які стратегії підходять для різних типів завдань. У третьому формується «персональний метакогнітивний паспорт» (індивідуальна мапа стратегій, які учасник готовий використовувати на регулярній основі). Інструментарій: рефлексивні щоденники, парна робота, групове кейс-обговорення.

Модуль 3. Тренінг метакогнітивної регуляції (3-4 тижні, 6 годин). Мета модуля полягала у формуванні навичок планування, моніторингу і корекції пізнавальних дій у реальних навчальних і життєвих ситуаціях. Заняття третього тижня присвячене плануванню: розглядаються техніки SMART-цілей, декомпозиції завдань, оцінки часу і ресурсів, передбачення можливих перешкод. Заняття четвертого тижня присвячене моніторингу і корекції: учасники практикують техніки самозапитування під час виконання завдань («чи рухаюся я до мети?», «чи доречна обрана стратегія?»), вправи з усвідомленої паузи, постзадачної рефлексії та оцінки результату. Учасники працюють із реальними академічними завданнями та переносять навички у практику міжсесійного навчання. Інструментарій: техніка «думання вголос» (think-aloud), щоденник метакогнітивної регуляції, парне коучингове запитування.

Модуль 4. Робота з дисфункційними метакогніціями (5-6 тижні, 6 годин). Мета модуля полягала у модифікації негативних метакогнітивних переконань, які підтримують когнітивно-уважнісний синдром і знижують психологічну стійкість. Зміст модуля побудований на елементах метакогнітивної терапії А. Веллса [46; 47], адаптованих для немедичного, профілактично-розвивального

формату. Заняття п'ятого тижня охоплює психоосвіту щодо когнітивно-уважнісного синдрому, виявлення індивідуальних позитивних метакогнітивних переконань («тривога допомагає мені бути готовим») і негативних метакогнітивних переконань («мої думки неконтрольовані», «думати про погане небезпечно»), а також роботу з модифікацією позитивних переконань через експеримент із «відкладеною тривогою» (worry postponement). Заняття шостого тижня присвячене техніці «відстороненої уважності» (detached mindfulness), спостереженню за думками без реагування на них, без аналізу і без спроб їх контролювати. Учасники практикують метафори «небо і хмари», «потяг думок», вправу «вільне асоціативне завдання», вправи на гнучке перенесення уваги (attention training technique, ATT). Інструментарій: керовані медитативні практики, поведінкові експерименти, домашні завдання.

Модуль 5. Інтеграція та закріплення (7-8 тижні, 6 годин). Мета модуля полягала у закріпленні набутих навичок у реальних життєвих ситуаціях, профілактиці рецидиву і формуванні особистого плану підтримки. Заняття сьомого тижня охоплює рольові ігри з опанування модельних стресових ситуацій (екзаменаційна сесія, академічна невдача, конфлікт з викладачем, новина зі зведення про війну), де учасники застосовують метакогнітивні навички. На занятті розробляються індивідуальні «плани кризового реагування» (steps-to-take cards) із ключовими діями на випадок ескалації тривоги. Заняття восьмого тижня присвячене підбиттю підсумків, повторній діагностиці (MAI, MCQ-30, PSS-10), формулюванню особистих обов'язків щодо подальшої практики та обговоренню перспектив. Інструментарій: рольові ігри, групова рефлексія, фінальний роздатковий матеріал «Кишеньковий метакогнітивний путівник».

Загальна структура програми представлена у Таблиці 3.1.

Структура програми розвитку психологічної стійкості студентів

Модуль	Тиждень	Тривалість	Ключові цілі та зміст
1. Психосошіта та діагностика	1	3 год	Знайомство з поняттям метакогніції, вхідна діагностика (MAI, MCQ-30, PSS-10), формування мотивації до участі
2. Метакогнітивні знання	2	3 год	Декларативні, процедурні, умовні знання про пізнання; огляд стратегій; формування персонального метакогнітивного паспорта
3. Метакогнітивна регуляція	3-4	6 год	Тренінг планування, моніторингу, корекції; SMART-цілі, think-aloud, постзадачна рефлексія
4. Робота з дисфункційними метакогніціями	5-6	6 год	Виявлення позитивних і негативних метакогнітивних переконань, відкладена тривога, відсторонена уважність, тренінг
5. Інтеграція та закріплення	7-8	6 год	Рольові ігри, плани кризового реагування, повторна діагностика, формування плану підтримки

Примітка. Загальна тривалість програми: 8 тижнів, 24 академічні години групової роботи; додатковий контрольний зріз через 3 місяці.

Програма була забезпечена комплектом матеріалів, що включає: тренерський посібник (детальні сценарії занять, методичні вказівки, варіанти роботи з типовими ситуаціями); роздатковий пакет для учасників (інформаційні

аркуші, бланки самоспостереження, кишеньковий путівник); комплект діагностичних форм (вхідна, проміжна, вихідна, контрольна). Програма допускає адаптацію до онлайн-формату через платформи Zoom або Google Meet, що особливо актуально в умовах війни і змішаної форми навчання.

Оцінка ефективності програми здійснювалася за схемою «pre-post-follow-up» (передтест, післятест, відстрочений зріз через 3 місяці) з використанням того ж психодіагностичного комплексу, що й у нашому емпіричному дослідженні. Це дозволяє безпосередньо порівнювати ефективність програми з даними нашої вибірки. Основні показники ефективності: зростання MAI, зниження MCQ-NEG, зниження PSS-10, зростання загального DRS-15 та CD-RISC-10. Додатковим показником є суб'єктивна оцінка корисності модулів самими учасниками за шкалою від 1 до 10.

3.3. Практичні рекомендації для психологічних служб закладів вищої освіти

На основі теоретичних положень першого розділу, емпіричних результатів другого та розробленої у попередньому підрозділі програми сформулювали систему практичних рекомендацій. Рекомендації структуровані за чотирма цільовими групами: психологічні служби ЗВО, куратори і викладачі, самі студенти, адміністрація закладів вищої освіти.

Рекомендації для психологічних служб закладів вищої освіти. Психологічним службам ЗВО доцільно інтегрувати скринінг метакогнітивних чинників у регулярні діагностичні цикли. Скринінг MCQ-30 (особливо субшкали NEG) дозволяє виявляти студентів з підвищеним ризиком розвитку тривожних розладів і академічного вигорання ще до того, як проявляться клінічно значущі симптоми. Студенти з MCQ-NEG понад 18 балів є пріоритетною цільовою групою для профілактичної роботи. Доцільно впровадити восьмитижневу програму, описану у підрозділі 3.2, у регулярну роботу психологічної служби з частотою 2-3 цикли на навчальний рік. Окрім

цього, варто формувати банк коротких онлайн-модулів (метакогнітивна психоосвіта, техніки відстороненої уважності, тренінг уваги), які можна пропонувати студентам у форматі самокеруючих курсів. Психологам служби варто проходити додаткове навчання з метакогнітивної терапії А. Веллса, що є одним з найбільш доказово обґрунтованих сучасних підходів.

Рекомендації для кураторів та викладачів. Куратори академічних груп і викладачі є ключовими дорослими у мезорівні психологічної стійкості студентів. Доцільно інтегрувати елементи метакогнітивної педагогіки у звичайний навчальний процес: формулювати завдання так, щоб вони містили запит на планування і самооцінку («перш ніж розв'язати задачу, поясніть, який метод ви оберете і чому»); заохочувати «думання вголос» на семінарах; використовувати техніки структурованої рефлексії після важливих контрольних робіт; делікатно нормалізувати помилки як невід'ємну частину пізнання. Куратори можуть запроваджувати «метакогнітивні п'ятихвилинки» на початку або в кінці важливих заходів (групові обговорення, кризові комунікації, підбиття підсумків семестру), де студенти артикулюють свої поточні думки і стани. Викладачам корисно враховувати, що дисфункційні метакогнітивні переконання (особливо MCQ-NEG) часто стоять за прокрастинацією і академічною тривогою, тому замість прямої критики поведінки доцільно вступати у діалог щодо того, які думки і переконання студент має про власну здатність до навчання.

Рекомендації для самих студентів. Студентам корисно практикувати щоденну метакогнітивну рефлексію за коротким протоколом: у вечірній час 5-10 хвилин відповідати на три питання («Що я сьогодні навчився робити краще?», «Які думки заважали мені сьогодні?», «Що я зроблю інакше завтра?»). Слід уникати тривалих сесій румінації після стресових подій; натомість доцільно практикувати техніку відкладеної тривоги (worry postponement): зафіксувати тривожну думку у спеціальному списку і повернутися до неї у визначений «час тривоги» (15 хвилин у визначений час дня), а решту дня переключати увагу на актуальну активність. Студентам, які помічають у себе

виражені тривожні переконання щодо власних думок («не можу зупинитися думати», «мої думки небезпечні»), варто звернутися до психолога університетської служби. Регулярна практика фізичної активності, повноцінного сну (7-8 годин) і обмеження часу у соціальних мережах є базовими гігієнічними умовами, що підтримують метакогнітивну ефективність.

Рекомендації для адміністрації закладів вищої освіти. Адміністрації ЗВО доцільно розглянути психологічну стійкість студентів як стратегічний пріоритет освітньої політики, особливо в умовах війни. Це передбачає достатнє фінансування психологічних служб, навчання працівників служб у сучасних доказових підходах, інтеграцію психологічного супроводу у програми адаптації першокурсників і випускових курсів. Корисно запровадити моніторинг психологічного клімату через регулярні анонімні опитування, які включають не лише оцінку задоволеності навчанням, а й короткі шкали психологічного благополуччя (PSS-10, CD-RISC-10). Доцільно створити внутрішні комунікаційні канали для невідкладного інформування студентів про доступну психологічну допомогу і просвіту з питань ментального здоров'я.

Перспективи впровадження та апробації програми. Розроблена програма потребує апробації у форматі квазіекспериментального дослідження з контрольною групою для отримання остаточних висновків щодо ефективності. Першочерговим завданням є пілотажне впровадження програми у психологічній службі Національного університету «Острозька академія» з оцінкою ефективності за схемою pre-post-follow-up. Подальші перспективи включають розробку онлайн-версії програми, адаптацію для різних освітніх рівнів (бакалавр, магістр, аспірант), створення тренерського посібника для тиражування у інших ЗВО та публікацію результатів апробації у фахових наукових виданнях.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі представлено прикладну програму розвитку метакогнітивних чинників психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти, побудовану на основі теоретичних положень першого розділу та емпіричних результатів другого. Розробка програми дозволила сформулювати такі основні положення.

По-перше, теоретичну основу програми склали дві комплементарні лінії: модель саморегульованого навчання Г. Шроу і Р. Деннісона, П. Пінтріча і Б. Циммермана (адаптивна метакогніція як ресурс) та метакогнітивна терапія А. Веллса (дисфункційна метакогніція як мішень корекції). Об'єднання цих ліній у єдиній програмі обґрунтоване результатами регресійного аналізу, які підтвердили, що MAI і MCQ-NEG є двома незалежно діючими предикторами психологічної стійкості та сприйнятого стресу.

По-друге, програма побудована на шести методологічних принципах: теоретичної обґрунтованості, емпіричної доказовості, системності, віковідповідності, добровільності та інформованої згоди, безпечного середовища. Ці принципи забезпечують методологічну коректність програми та її практичну прийнятність для українського студентського контексту в умовах воєнного стресу.

По-третє, структура програми включає п'ять послідовних модулів (психоосвіта та діагностика; розвиток метакогнітивних знань; тренінг метакогнітивної регуляції; робота з дисфункційними метакогніціями; інтеграція та закріплення) загальною тривалістю 8 тижнів і 24 академічні години групової роботи. Програма допускає універсальний та цільовий формат впровадження, очний та онлайн-режим.

По-четверте, очікувані результати програми мають форму конкретних кількісних орієнтирів: зростання MAI на 8-12%, зниження MCQ-NEG на 15-20%, зниження PSS-10 на 3-4 бали, зростання DRS-15 та CD-RISC-10 на 2-4

бали. Ці орієнтири відповідають середнім ефектам, описаним у міжнародних рандомізованих контрольованих дослідженнях метакогнітивних інтервенцій.

По-п'яте, сформульовано систему практичних рекомендацій для чотирьох цільових груп: психологічних служб ЗВО, кураторів і викладачів, самих студентів, адміністрації закладів вищої освіти. Рекомендації забезпечують системний характер впровадження програми та інтеграцію метакогнітивного підходу в освітнє середовище.

По-шосте, окреслено перспективи апробації програми у форматі квазіекспериментального дослідження з контрольною групою. Першочерговим завданням є пілотажне впровадження програми у психологічній службі Національного університету «Острозька академія» з оцінкою ефективності за схемою «pre-post-follow-up» з використанням того ж психодіагностичного комплексу, що й у нашому емпіричному дослідженні. Розроблена програма постає прикладним результатом проведеної теоретико-емпіричної роботи і визначає напрям подальшої практичної діяльності у сфері психологічної підтримки студентської молоді.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі представлено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження метакогнітивних чинників психологічної стійкості студентів закладів вищої освіти, а також розроблено прикладну програму їх розвитку. Результати дослідження дозволяють сформулювати такі загальні висновки.

1. Теоретичний аналіз показав, що психологічна стійкість є інтегральною характеристикою особистості, яка забезпечує здатність зберігати функціональність, психологічне здоров'я і смислову залученість в умовах стресу. Зіставлення концепції життєстійкості (С. Мадді), моделі резильєнтності (А. Мастен, К. Коннор і Дж. Девідсон), когнітивно-трансактного підходу Р. Лазаруса і С. Фолкман, а також вітчизняних розробок (С. Максименко, Т. Титаренко, О. Кокун, Г. Лазос, В. Климчук) дозволило встановити, що ці підходи не є альтернативними, а описують різні аспекти єдиного феномена. Життєстійкість фіксує диспозиційне ядро, резильєнтність, процесуальну реалізацію, копінг, інструментальний рівень опанування стресових ситуацій.

2. Розкрито сутність понять психологічна стійкість, життєстійкість, резильєнтність і копінг у контексті студентського віку. У робочій термінології психологічна стійкість постає родовим поняттям, життєстійкість, її диспозиційним ядром, резильєнтність, процесуальною характеристикою, а копінг, інструментальним рівнем опанування. Це розмежування дозволило чітко локалізувати об'єкт емпіричного дослідження і обрати відповідні стандартизовані інструменти виміру (DRS-15 П. Бартона, CD-RISC-10, PSS-10).

3. Охарактеризовано метакогніцію як психологічний феномен, що включає метакогнітивні знання (декларативні, процедурні, умовні), метакогнітивну регуляцію (планування, моніторинг, корекцію) та метакогнітивні переконання (адаптивні та дисфункційні). Виокремлено дві принципово різні грані метакогнітивного функціонування: адаптивну

метакогніцію як ресурс саморегуляції (модель Г. Шроу і Р. Деннісона) і дисфункційну метакогніцію як патогенний цикл переконань (модель А. Веллса). Простежено лінію наукової школи Національного університету «Острозька академія» (І. Пасічник, Р. Каламаж, Е. Балашов, М. Августюк, О. Матласевич, Г. Гандзілевська, В. Волошина-Нарожна) у дослідженні метакогніції студентів і обґрунтовано перенесення фокусу з академічної ефективності на роль метакогніції у психологічній стійкості.

4. Розроблено програму емпіричного дослідження та обґрунтовано вибір психодіагностичного комплексу з п'яти стандартизованих методик. Комплекс охоплює метакогнітивний блок (MAI Г. Шроу і Р. Деннісона, MCQ-30 А. Веллса і С. Картрайт-Гаттон) та блок психологічної стійкості (DRS-15 П. Бартона на основі моделі hardiness С. Мадді, CD-RISC-10 К. Коннора і Дж. Девідсона, PSS-10 С. Коена). Поєднання MAI і MCQ-30 забезпечує покриття адаптивної і дисфункційної граней метакогнітивного функціонування, а блок стійкості охоплює диспозиційний (життєстійкість), процесуальний (резильєнтність) і феноменологічний (сприйнятий стрес) виміри.

5. Емпірично досліджено показники метакогнітивної обізнаності, метакогнітивних переконань, життєстійкості, резильєнтності та сприйнятого стресу у вибірці 88 студентів українських ЗВО. Описовий аналіз засвідчив помірний рівень метакогнітивної обізнаності ($M = 45,04$), помірний рівень психологічної стійкості ($M = 28,37$ за DRS-15; $M = 27,55$ за CD-RISC-10) та середній рівень сприйнятого стресу ($M = 18,42$). Гендерні відмінності виявлено лише у метакогнітивній обізнаності: жінки демонструють достовірно вищий рівень MAI порівняно з чоловіками ($d = 0,48$), тоді як за показниками стійкості і стресу гендерних відмінностей немає.

6. Виявлено значущі взаємозв'язки між метакогнітивними чинниками та компонентами психологічної стійкості. Метакогнітивна обізнаність позитивно пов'язана з життєстійкістю ($r = +0,468$), резильєнтністю ($r = +0,417$) і обернено зі сприйнятим стресом ($r = -0,372$). Негативні метакогнітивні переконання обернено пов'язані зі стійкістю ($r = -0,258$ і $r = -0,336$) і прямо зі стресом ($r =$

+0,468). Позитивні метакогнітивні переконання не мають значущих зв'язків з жодним показником, що підтверджує їхню теоретично неоднозначну функцію у нормативній студентській популяції. Регресійні моделі з великим розміром ефекту ($f^2 = 0,37-0,55$) засвідчують, що MAI і MCQ-NEG разом пояснюють від 27% до 36% дисперсії показників психологічної стійкості і стресу. Найвищу пояснювальну здатність має модель сприйнятого стресу ($R^2 = 0,355$), що підтверджує особливу роль метакогнітивних чинників у формуванні суб'єктивного переживання стресового навантаження.

7. Розроблено прикладну програму розвитку психологічної стійкості студентів, спрямовану на дві ключові мішені: розвиток адаптивної метакогнітивної обізнаності та модифікацію дисфункційних негативних метакогнітивних переконань. Програма побудована на основі моделі саморегульованого навчання (Г. Шроу, Р. Деннісон, П. Пінтріч, Б. Циммерман) і метакогнітивної терапії А. Веллса, розрахована на 8 тижнів роботи (24 академічні години) і складається з п'яти послідовних модулів (психоосвіта, метакогнітивні знання, метакогнітивна регуляція, робота з дисфункційними метакогніціями, інтеграція та закріплення). Очікувані результати програми сформульовано у формі кількісних орієнтирів (зростання MAI на 8-12%, зниження MCQ-NEG на 15-20%, зниження PSS-10 на 3-4 бали).

8. Сформульовано систему практичних рекомендацій для психологічних служб закладів вищої освіти, кураторів і викладачів, самих студентів та адміністрації закладів вищої освіти. Рекомендації забезпечують системне впровадження метакогнітивного підходу в освітнє середовище, інтеграцію скринінгу метакогнітивних чинників у регулярну діагностику, формування у викладачів і кураторів навичок метакогнітивної педагогіки та надання студентам інструментарію щоденної метакогнітивної рефлексії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з апробацією розробленої програми у форматі квазіекспериментального дослідження з контрольною групою, лонгітудним відстеженням сталості ефекту, адаптацією програми для різних освітніх рівнів і дистанційного формату, а також з вивченням

індивідуальних модераторів ефективності метакогнітивних інтервенцій (зокрема, рівня вихідної тривожності, копінг-профілю, досвіду травматичних подій). Окремим перспективним напрямом є дослідження ролі метакогніції у психологічній стійкості внутрішньо переміщених студентів та студентів з військовим досвідом.

Отримані результати свідчать про продуктивність розгляду психологічної стійкості як динамічної здатності, що спирається на метакогнітивні процеси, і підтверджують доцільність впровадження метакогнітивних інтервенцій у психологічну роботу зі студентською молоддю українських ЗВО в умовах воєнного стресу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 30. С. 3-7.
2. Балашов Е. М. Психологічні особливості метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 4. С. 64-71.
3. Балашов Е. М. *Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів*: монографія. Острог: Видавництво НаУОА, 2020. 432 с.
4. Борець Ю. В., Шлімакова І. І. До проблеми психічного здоров'я студентів вищого навчального закладу. *Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра*. 2018. № 1. С. 159-169.
5. Власенко І. А., Рева О. М. Модель збереження психологічного здоров'я студентської молоді в Україні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. № 3. С. 90-99.
6. Гандзілевська Г. Б., Волошина-Нарожна В. О. Архітектоніка метакогнітивного потенціалу психічного здоров'я студентів. *Слобожанський науковий вісник. Серія «Психологія»*. 2025. Вип. 2. С. 53-59.
7. Кічула М. Я., Заворотна В. М., Трущенко Л. В., Вишньовський А. В. Психічне здоров'я студентів в умовах воєнного стану як соціальна парадигма. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2024. Вип. 4. С. 23-28.
8. Климчук В. О. *Психологія посттравматичного зростання*: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.
9. Кокун О. М. *Психічне здоров'я особистості в умовах війни*: монографія. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 256 с.

10. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. III: Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 14. С. 26-64.
11. Максименко С. Д. *Психологія особистості*: підручник. Київ: КММ, 2007. 296 с.
12. Матласевич О. В. Педагогічні здібності: виклики сучасності. *Психологічні перспективи*. 2016. Вип. 28. С. 340–351.
13. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2014. Вип. 28. С. 3-16.
14. Пасічник І. Д., Матласевич О. В., Гуцук Р. І. Роль метакогнітивних переконань в емоційно-вольовій саморегуляції лікарів в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2025. № 18. С. 4–14. DOI: 10.25264/2415-7384-2025-18-4-14
15. Савчин М. В. Психічна складова здоров'я людини. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Вип. 6(1). С. 93–97.
16. Сердюк Л. З., Купреєва О. І., Отенко С. О. Салютогенетичні основи життєстійкості особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2022. Вип. 1(15). С. 56–60.
17. Титаренко Т. М. *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації*: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
18. Чуйко Г. В., Колтунович Т. А. Психічне здоров'я студентів, майбутніх психологів, в умовах війни. *Grail of Science*. 2024. Вип. 38. С. 348–350.
19. Antonovsky A. *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979. 255 p.

20. Bandura A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.
21. Bartone P. T. Test-retest reliability of the Dispositional Resilience Scale-15, a brief hardiness scale. *Psychological Reports*. 2007. Vol. 101(3). P. 943–944.
22. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, Motivation, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987. P. 65–116.
23. Campbell-Sills L., Stein M. B. Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*. 2007. Vol. 20(6). P. 1019–1028.
24. Cartwright-Hatton S., Wells A. Beliefs about worry and intrusions. *Journal of Anxiety Disorders*. 1997. Vol. 11(3). P. 279–296.
25. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24. P. 385–396.
26. Cohen S., Williamson G. M. Perceived stress in a probability sample of the United States. *The Social Psychology of Health*. Newbury Park: Sage, 1988. P. 31–67.
27. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18. P. 76–82.
28. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34(10). P. 906–911.
29. Gross J. J. Emotion regulation: affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*. 2002. Vol. 39. P. 281–291.
30. Harrison G. M., Vallin L. M. Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*. 2018. Vol. 13(1). P. 15–38.

31. 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. Vol. 12. P. 96–114.
32. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer, 1984. 456 p.
33. Maddi S. R. Hardiness training at Illinois Bell Telephone. *Health Promotion Evaluation*. Stevens Point: National Wellness Institute, 1987. P. 101–115.
34. Maddi S. R. The story of hardiness: twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2002. Vol. 54(3). P. 175–185.
35. Maddi S. R. Hardiness: an operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. Vol. 44(3). P. 279–298.
36. Masten A. S. Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56(3). P. 227–238.
37. Matlasevych O. V., Balashov E. M., Kotovska Yu. Emotive and metacognitive processes in post-traumatic growth of University students. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2023. Vol. 10, No. 2. P. 91–110.
38. Nelson T. O., Narens L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press, 1990. Vol. 26. P. 125–173.
39. Pintrich P. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41(4). P. 219–225.
40. Pintrich P. R., Schunk D. H. *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2002. 460 p.
41. Rutter M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*. 1985. Vol. 147. P. 598–611.
42. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. Vol. 24(2). P. 335–344.

43. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19. P. 460–475.
44. Schraw G., Crippen K. J., Hartley K. Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*. 2006. Vol. 36. P. 111–139.
45. Wells A. Detached mindfulness in cognitive therapy: a metacognitive analysis and ten techniques. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*. 2005. Vol. 23. P. 337–355.
46. Wells A. *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. New York: Guilford Press, 2011. 336 p.
47. Wells A. Breaking the cybernetic code: understanding and treating the human metacognitive control system to enhance mental health. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1–16.
48. Wells A., Cartwright-Hatton S. A short form of the Metacognitions Questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*. 2004. Vol. 42(4). P. 385–396.
49. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41(2). P. 64–70.
50. Three years of war: rising demand for mental health support, trauma care and rehabilitation. *World Health Organization*, 2025. URL: <https://www.who.int/czechia/news/item/24-02-2025-three-years-of-war-rising-demand-for-mental-health-support-trauma-care-and-rehabilitation> (дата звернення: 24.02.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник метакогнітивної обізнаності, коротка форма (MAI-12)

Автори: Schraw G., Dennison R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 19(4). P. 460–475. Коротка форма: Harrison G. M., Vallin L. M. (2018). Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*. Vol. 13(1). P. 15–38.

Шкала відповідей: 1, ніколи не стосується мене; 2, рідко; 3, інколи; 4, часто; 5, завжди стосується мене.

Інструкція: оцініть, наскільки кожне твердження характеризує Вашу типову поведінку під час навчання.

Шкала А. Знання про пізнання (6 пунктів)

1. Я розумію свої сильні і слабкі сторони у пізнавальній сфері. [DK]
2. Я контролюю те, наскільки добре я навчаюся. [DK]
3. Я усвідомлюю, які стратегії я використовую під час навчання. [PK]
4. Я часто помічаю, що автоматично користуюся корисними стратегіями навчання. [PK]
5. Я використовую різні стратегії навчання залежно від ситуації. [CK]
6. Я знаю, коли саме кожна стратегія, яку я використовую, буде найбільш ефективною. [CK]

Шкала Б. Регуляція пізнання (6 пунктів)

7. Я ставлю собі конкретні цілі перед початком завдання. [P]
8. Я свідомо фокусую увагу на важливій інформації. [IMS]
9. Я намагаюся переказати нову інформацію своїми словами. [IMS]

10. Я періодично запитую себе, чи досягаю поставлених цілей. [СМ]
11. Я змінюю стратегію, коли не можу зрозуміти матеріал. [DS]
12. Після завершення я оцінюю, наскільки добре досяг своїх цілей. [Е]

Підрахунок балів: усі пункти MAI-12 підраховуються прямо (без обернення). Загальний бал, сума усіх 12 відповідей (мін. 12, макс. 60). Шкала «Знання про пізнання», сума пунктів 1-6. Шкала «Регуляція пізнання», сума пунктів 7-12. Маркери у квадратних дужках відповідають субшкалам оригінальної версії: DK, декларативне знання; РК, процедурне знання; СК, умовне знання; Р, планування; ІMS, управління інформацією; СМ, моніторинг розуміння; DS, налагодження стратегій; Е, оцінювання.

Метакогнітивний опитувальник MCQ-30

Автори: Wells A., Cartwright-Hatton S. (2004). A short form of the Metacognitions Questionnaire: properties of the MCQ-30. Behaviour Research and Therapy. Vol. 42(4). P. 385–396.

Шкала відповідей: 1, не погоджуюся; 2, частково погоджуюся; 3, переважно погоджуюся; 4, повністю погоджуюся.

Інструкція: цей опитувальник стосується переконань, які люди мають щодо власного мислення. Уважно прочитайте кожне твердження і оцініть, наскільки воно стосується саме Вас.

1. Турбуватися допомагає мені уникнути проблем у майбутньому. [POS]
2. Мої тривожні думки небезпечні для мене. [NEG]
3. У мене погана пам'ять. [CC]
4. Тривога допомагає мені впорядкувати думки. [POS]
5. Я не можу ігнорувати тривожні думки. [NEG]
6. Я уважно стежу за своїми думками. [CSC]
7. Я не зміг(-ла) б жити без тривоги. [POS]
8. Я постійно усвідомлюю своє мислення. [CSC]
9. Через тривогу я можу збожеволіти. [NEG]
10. Я завжди маю контролювати свої думки. [NC]
11. Іноді моя пам'ять мене підводить. [CC]
12. Тривожитися, ознака відповідальної людини. [POS]
13. Деякі думки означають, що мене покарають. [NC]
14. Мої думки заважають мені зосередитися. [CSC]
15. Тривога допомагає мені давати раду зі ситуаціями. [POS]
16. У мене мало впевненості у власній пам'яті на слова і назви. [CC]

17. Тривожні думки залишаються, як би я не намагався(-лась) їх зупинити. [NEG]
18. Тривога допомагає мені впорядкувати справи. [POS]
19. Я уважно слідкую за тим, як працює мій розум. [CSC]
20. Мені іноді складно відрізнити, чи я щось зробив(-ла) насправді, чи тільки уявив(-ла). [CC]
21. Якби я не контролював(-ла) тривожну думку, а потім вона збулася, це була б моя провина. [NC]
22. Коли я починаю тривожитися, я не можу зупинитися. [NEG]
23. Я багато думаю про власні думки. [CSC]
24. Мені потрібно тривожитися, щоб залишатися організованим(-ою). [POS]
25. Я взагалі не довіряю своїй пам'яті. [CC]
26. Думати певні думки, погано. [NC]
27. Я усвідомлюю, як працює мій розум, коли вирішую проблему. [CSC]
28. Якби я не міг(-ла) контролювати свої думки, я не зміг(-ла) б нормально функціонувати. [NC]
29. Моя тривога може зробити мене божевільним(-ою). [NEG]
30. Я маю мало впевненості у своїй пам'яті на місця. [CC]

Підрахунок балів і субшкали. Усі пункти прямі (без обернення). По 6 пунктів на кожну з 5 субшкал. Загальний бал, сума усіх 30 (мін. 30, макс. 120). Вищі бали, вищий рівень дисфункційних метакогніцій.

POS, позитивні переконання про тривогу (пункти 1, 4, 7, 12, 15, 18, 24).

NEG, негативні переконання щодо неконтрольованості і небезпеки думок (пункти 2, 5, 9, 17, 22, 29).

CC, когнітивна впевненість, низька (пункти 3, 11, 16, 20, 25, 30).

NC, потреба у контролі думок (пункти 10, 13, 21, 26, 28).

CSC, когнітивна самосвідомість (пункти 6, 8, 14, 19, 23, 27).

Шкала диспозиційної життєстійкості DRS-15 П. Бартон

Автор короткої форми: Bartone P. T. Test-retest reliability of the Dispositional Resilience Scale-15. Psychological Reports. 2007. Vol. 101(3). P. 943–944. Теоретичне підґрунтя: модель hardiness С. Мадді (Maddi S. R., 1997). Українську версію інструменту підготовлено виконавицею роботи шляхом прямого і зворотного перекладу англomовного оригіналу.

Шкала відповідей: 0: ні; 1: швидше ні, ніж так; 2: швидше так, ніж ні; 3: так.

Інструкція: оцініть, наскільки кожне твердження відповідає Вашому погляду на життя зараз.

Залученість (Commitment), 5 пунктів

1. Я часто прокидаюся з відчуттям, що цей день буде цікавим.
2. Більшість справ, які я роблю, здаються мені змістовними.
3. Мені здається, що я повноцінно живу.
4. Часом мені здається, що моє життя минає даремно. (R)
5. Мене не цікавить більшість речей, які відбуваються довкола. (R)

Контроль (Control), 5 пунктів

6. Я можу впливати на те, як складеться мій день.
7. Якщо я докладу зусиль, я зможу досягти своєї мети.
8. Я зазвичай знаходжу, як упоратися із труднощами.
9. Часом я відчуваю себе безсилим(-ою) щось змінити. (R)
10. Мені здається, що я не контролюю основних подій свого життя. (R)

Прийняття ризику (Challenge), 5 пунктів

11. Я готовий(-а) ризикувати, аби отримати новий досвід.
12. Я сприймаю труднощі як можливість чогось навчитися.

- 13. Невизначеність радше надихає мене, ніж лякає.
- 14. Стабільність для мене важливіша за нові можливості. (R)
- 15. Мене лякає невідомість, тому я тримаюся знайомого. (R)

Підрахунок балів: прямі пункти оцінюються від 0 до 3. Обернені пункти, позначені (R), оцінюються навпаки: 0=3, 1=2, 2=1, 3=0. Бал за субшкалою, сума 5 пунктів (макс. 15). Загальна життестійкість, сума трьох субшкал (макс. 45). Маркери у дужках позначають оригінальні субшкали моделі С. Мадді. У емпіричному дослідженні роботи використано саме цю коротку версію (15 пунктів, по 5 на кожну субшкалу) з діапазоном балів 0-45.

Шкала резильєнтності CD-RISC-10

Автори оригіналу: Connor K. M., Davidson J. R. T. (2003). Коротка версія: Campbell-Sills L., Stein M. B. (2007).

Примітка: офіційне використання CD-RISC потребує реєстрації на www.cd-risc.com (для студентських робіт безкоштовно).

Шкала відповідей: 0, зовсім ні; 1, рідко правда; 2, інколи правда; 3, часто правда; 4, правда майже завжди.

Інструкція: оцініть, наскільки кожне твердження характеризувало Вас упродовж останнього місяця.

1. Я здатний(-а) адаптуватися, коли відбуваються зміни.
2. Я можу впоратися з тим, що випадає на мою долю.
3. Стикаючись із проблемами, я намагаюся побачити їх з гумором.
4. Подолання стресу може зробити мене сильнішим(-ою).
5. Після хвороби, травми чи інших труднощів я зазвичай швидко повертаюсь до норми.
6. Я вірю, що зможу досягти своїх цілей, навіть якщо постануть перешкоди.
7. Під тиском я залишаюся зосередженим(-ою) і ясно мислю.
8. Невдачі не легко мене знеохочують.
9. Я вважаю себе сильною людиною у зіткненні з життєвими викликами.
10. Я здатний(-а) переживати неприємні чи болісні почуття: сум, страх, гнів.

Підрахунок балів: усі пункти прямі. Загальний бал, сума 10 відповідей (мін. 0, макс. 40). Вищі значення відповідають вищій резильєнтності.

Шкала сприйнятого стресу PSS-10

Автори: Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. (1983). A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior. Vol. 24(4). P. 385–396.

Шкала відповідей: 0, ніколи; 1, майже ніколи; 2, інколи; 3, досить часто; 4, дуже часто.

Інструкція: запитання стосуються Ваших почуттів і думок упродовж останнього місяця. У кожному випадку оцініть, як часто Ви переживали або відчували щось подібне.

1. Як часто впродовж останнього місяця Ви були засмучені через щось, що сталося несподівано?
2. Як часто Ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у своєму житті?
3. Як часто Ви почувалися нервовими і напруженими?
4. Як часто Ви відчували впевненість у власній здатності справлятися з особистими проблемами? (R)
5. Як часто Ви відчували, що все йде так, як Ви хочете? (R)
6. Як часто Ви виявляли, що не можете впоратися з усім, що Вам треба зробити?
7. Як часто Вам вдавалося контролювати дрібні роздратування у Вашому житті? (R)
8. Як часто Ви відчували, що тримаєте все під контролем? (R)
9. Як часто Ви злилися через речі, що були поза Вашим контролем?
10. Як часто Ви відчували, що труднощі накопичилися так сильно, що Ви не можете їх подолати?

Підрахунок балів: прямі пункти (1, 2, 3, 6, 9, 10) оцінюються від 0 до 4 за шкалою. Обернені пункти (4, 5, 7, 8) позначені (R), оцінюються навпаки: 0=4, 1=3, 2=2, 3=1, 4=0. Загальний бал, сума всіх 10 відповідей (мін. 0, макс. 40).

Норми: 0-13, низький стрес; 14-26, помірний; 27-40, високий стрес.