

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

ТИМОЩУК ЄЛИЗАВЕТИ АНАТОЛІЇВНИ

УДК 159.923:378

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання
ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне

джерело



Є.А. Тимощук

Науковий керівник:

Каламаж Руслана Володимирівна

доктор психологічних наук, професор

Острог - 2025

АНОТАЦІЯ

Тимощук Є.А. Психологічні особливості формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 «Психологія». – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2025.

Дисертаційне дослідження присвячене вивченню психологічних особливостей формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності, яку вважають однією з домінантних характеристик сучасного соціального, культурного та освітнього середовища, що впливає на доцільний вибір освітнього та кар'єрного шляху, розвиток стійкої та адаптивної особистості, досягнення професійної самореалізації.

У дисертації здійснено теоретичний аналіз поняття саморегуляції у семантичному полі родових та суміжних понять (самоуправління, самоконтроль, саморегульоване навчання, метакогнітивний моніторинг тощо), у контексті її функцій, психологічних механізмів, регуляторно-особистісних властивостей майбутніх педагогів, компонентів та рівнів. Встановлено, що у контексті невизначеності релевантним є підхід Ю. Куля щодо двох типів вольового контролю: орієнтація на стан та орієнтація на дію. Відповідно до цієї моделі досліджено психологічний механізм саморегуляції – контроль за дією, що активізується в ситуаціях, коли особистість стикається з перешкодами, невизначеністю або внутрішніми конфліктами, і виконує регулюючу функцію, спрямовану на підтримання цілеспрямованої активності.

Відповідно до здійсненого теоретико-методологічного аналізу запропоновано визначення саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності як складної інтегральної властивості психіки, що має специфічний зміст і структуру, яка формується на основі взаємодії ключових внутрішніх механізмів - контролю за дією під час планування, контролю за дією під час реалізації, контролю за дією під час невдачі, у яких проявляється

орієнтація суб'єкта на стан або дію, що функціонує на ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному, адаптивно-поведінковому рівнях й забезпечує їх професійну самореалізацію.

Запропоновано теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів, що включає механізм контролю за дією та охоплює п'ять взаємопов'язаних рівнів, кожен із яких виконує специфічні функції у підтриманні психологічної стабільності, ефективності та цілеспрямованості поведінки майбутніх педагогів в умовах невизначеності: ціннісно-смысловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний та адаптивно-поведінковий. Виокремлено систему чинників (психофізіологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, організаційно-діяльнісних) та психолого-педагогічних умов успішного формування саморегуляції як основи для досягнення професійної самореалізації майбутніх педагогів.

У результаті констатувального етапу дослідження отримано релевантні докази багаторівневої організації саморегуляції майбутніх педагогів, що функціонує як цілісна система. За функціональним критерієм встановлено, що найменш сформованим у майбутніх педагогів є компонент контролю за дією при невдачі (AOF), де переважна більшість респондентів (74,75%) продемонстрували орієнтацію на стан. Контроль за дією при плануванні (AOD) також характеризується переважанням частки респондентів з орієнтацією на стан (64,71%). Натомість контроль за дією при реалізації (AOP) демонструє найбільш виражену орієнтацію на дію (69,70%), що свідчить про здатність більшості учасників ефективно діяти в умовах вже визначених завдань.

За ціннісно-смысловим критерієм виявлено низький рівень сформованості у майбутніх педагогів більшості компонентів особистісної готовності до змін, зокрема, *толерантності до невизначеності*. Водночас, зафіксовано прямі кореляційні зв'язки між означеною шкалою, а також *пристрасністю* з шкалою *контроль за дією при невдачі* (0,531*; 0,518* відповідно). Визначено, що в мотиваційному комплексі майбутніх педагогів переважає зовнішня позитивна

мотивація над внутрішньою мотивацією, що не є найбільш оптимальним, навіть за низького рівня розвитку зовнішньої негативної мотивації. Водночас, виявлено прямі кореляційні зв'язки між *внутрішньою мотивацією й контролем за дією при плануванні* ($0,531^*$) і з *контролем за дією при невдачі* ($0,518^*$) та обернені кореляційні зв'язки між *зовнішньою негативною мотивацією й контролем за дією при реалізації* ($-0,451^*$) і з *контролем за дією при невдачі* ($-0,419^*$).

За метакогнітивним критерієм вищий ступінь симптомів занепокоєння було виявлено за такими метакогнітивними переконаннями: *когнітивна самосвідомість* ($M=13,515$), що відображає тенденцію до надмірного фокусування на власному мисленні; *потреба контролювати думки* ($M=11,919$), що відображає тенденцію до пригнічення або зміни небажаних думок; *негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння* ($M=11,657$), що відіграють вагому роль у підтримці тривожного циклу; *відсутність когнітивної впевненості* ($M=10,68$), що свідчить про сумніви щодо власної пам'яті, уваги та здатності приймати рішення. *Позитивні переконання* про те, що занепокоєння є корисним процесом, менш виражені ($M=8,38$). Загальний показник дезадаптивних метакогніцій ($M=56,162$) вказує на тенденцію досліджуваних демонструвати помірний рівень метакогнітивної дисфункції. Отримані дані дозволили розширити уявлення про роль дезадаптивних метакогніцій як метакогнітивних чинників ефективної саморегуляції. Зокрема, недостатній рівень довіри до власного мислення та пам'яті обернено корелює з контролем за дією при плануванні ($-0,270^{**}$), контролем за дією при реалізації ($-0,287^{**}$), контролем за дією при невдачі ($-0,242^*$); *негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння* обернено корелюють з контролем за дією при реалізації ($-0,220^{**}$), контролем за дією при невдачі ($-0,479^*$); *позитивні переконання про занепокоєння* обернено корелюють з контролем за дією при реалізації ($-0,348^{**}$). Кореляційний аналіз показав, що мета-занепокоєння має негативний зв'язок із контролем за дією при невдачі ($-0,352^{**}$) і контролем за дією при реалізації ($-0,250^{**}$), що свідчить про інгібуючу роль цієї

метакогнітивної дисфункції у процесі реалізації діяльності та при аналізі невдач і помилок.

За когнітивним критерієм виявлено статистично значущі прямі кореляційні взаємозв'язки між *контролем за дією при реалізації* та раціональним (0,385**; 302*), а також інтуїтивним стилем (0,246*; 0,231*), що свідчить не про протиставлення, а взаємодоповнюючу роль аналітичного мислення та інтуїції в реалізації навчальної та професійної діяльності в умовах невизначеності. Водночас раціональний стиль також має прямі кореляції з *контролем за дією під час планування та контролем за дією під час невдачі*, що свідчить про його потенційно важливу роль у процесі ініціювання діяльності, а також після її завершення. Встановлено, що 28,3% респондентів мають високий рівень прогностичної тривоги ($M=31,2$), що пов'язано з неадаптивним когнітивним сприйняттям невизначеності та тривожним ставленням до майбутнього, а також зафіксовано обернений кореляційний зв'язок з *шкалою контролю за дією під час невдачі* (-0,219*).

За емоційно-комунікативним критерієм виявлено статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між показниками *особистісної і ситуативної тривожності* та *контролем за дією при плануванні* (-0,444**; -0,321** відповідно), з *контролем за дією при невдачі* (-0,392*; -0,316* відповідно), *контролем за дією при реалізації* (-0,276**; -0,318** відповідно). Особистісна тривожність може підкріплюватися дезадаптивними метакогнітивними переконаннями та дезадаптивними копінг-стратегіями, про що свідчать кореляційні взаємозв'язки з *мета-занепокоєнням* (0,509**), *негативними метакогнітивними переконаннями* (0,361**), *прийняттям відповідальності* (0,182**). Ситуативну тривожність прогнозують *мета-занепокоєння* (0,489*), що вказує на центральну роль румінаційних процесів у генерації ситуативної тривоги, а також *негативні метакогнітивні переконання* (0,418**) та *відсутність когнітивної впевненості* (0,250**).

Загальний інтегральний показник емоційного інтелекту майбутніх педагогів перебуває на середньому рівні (7,88 балів). Однак виявлено помітний

дисбаланс у структурі емоційного інтелекту, зумовлений набагато нижчим рівнем розвитку шкали *управління своїми емоціями* (3,53 балів) у значної частки респондентів (78,8%). Водночас встановлено прямі кореляційні зв'язки між *управлінням емоціями* та *контролем за дією під час невдачі* (0,517*) й *контролем за дією під час планування* (0,480*). *Самомотивація*, *Емпатія*, *Розпізнавання емоцій інших людей* та загальний рівень емоційного інтелекту взаємопов'язані з вищим рівнем *контролю за дією при реалізації* (0,431*; 0,474*; 0,454*; 0,389* відповідно). Заразом більше ніж третина респондентів (36,4%) мають високий рівень гнітючої тривоги, що свідчить про високий ступінь психоемоційного реагування на невизначені обставини. Встановлено обернений кореляційний зв'язок *гнітючої тривоги* з *контролем над дією під час невдач* (-0,243*).

За адаптивно-поведінковим критерієм встановлено, що *контроль за дією при невдачі* має статистично значимі обернені кореляційні зв'язки з *конфронтаційним копінгом* (-0,232*), *самоконтролем* (-0,229*), *прийняттям відповідальності* (-0,294**), *втечею-уникненням* (-0,556**). *Контроль за дією при плануванні* має статистично значимі обернені кореляційні зв'язки зі шкалами *втеча-уникнення* (-0,431**), *дистанціювання* (-0,331**), *самоконтроль* (-0,310**), *прийняття відповідальності* (-0,238*), *конфронтаційний копінг* (-0,207*). *Контроль за дією при реалізації* має статистично значимі обернені кореляційні зв'язки з *дистанціюванням* (-0,214*). Найвищі кореляційні зв'язки на рівні помірних значень фіксуємо між шкалами *контроль над дією під час планування* та *контроль над дією під час невдачі* зі шкалою *втеча-уникнення* (-0,431** та -0,556** відповідно), що може свідчити про найбільшу чутливість цієї дезадаптивної стратегії до *контролю за дією під час невдачі*.

На основі теоретико-психологічної моделі та результатів констатувального етапу дослідження було запропоновано спеціальну психолого-педагогічну програму формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності та здійснено її верифікацію під час формувального експерименту. Результати контрольного етапу засвідчили її ефективність: в ЕГ відбулася помітна оптимізація рівня розвитку контролю за дією при невдачі,

контролю за дією при плануванні, а також компонентів структурно-функціональних рівнів саморегуляції відповідно до виділених критеріїв оцінки результативності програми: функціонального, ціннісно-смыслового, метакогнітивного, когнітивного, емоційно-комунікативного, адаптивно-поведінкового. Розроблено відповідні науково-практичні рекомендації для учасників освітнього процесу.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *уперше* запропоновано теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності; експериментально встановлено характерні особливості розвитку саморегуляції майбутніх педагогів у розрізі рівня розвитку контролю за дією, а також компонентів виокремлених ціннісно-смыслового, метакогнітивного, когнітивного, емоційно-комунікативного, адаптивно-поведінкового рівнів саморегуляції; запропоновано та верифіковано психолого-педагогічну програму формування саморегуляції майбутніх педагогів з урахуванням умов невизначеності; *уточнено та доповнено* зміст поняття саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності; *удосконалено* методи формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності з урахуванням дезадаптивних метакогніцій та копінг-стратегій як предикторів особистісної та ситуативної тривожності в механізмі саморегуляції; *набули подальшого розвитку* теоретико-методичні підходи щодо формування саморегуляції майбутніх педагогів у контексті її типології в орієнтації на дію та на стан, відповідних структурно-функційних рівнів та психолого-педагогічних умов у вимірі ситуації невизначеності.

Практичне значення очікуваних наукових результатів полягає у тому, що теоретичні і емпіричні результати дисертаційного дослідження формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності увійшли до змісту навчальних дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Основи педагогіки та психології», «Освітній менеджмент і професійна іміджологія», «Психологія особистості», «Психологічні методи роботи педагога в умовах невизначеності». Пропоновані наукові положення щодо психолого-педагогічних умов та чинників

формування саморегуляції можуть бути використані викладачами ЗВО під час лекційних і практичних занять з навчальних курсів “Психологічна грамотність педагога” й “Практична андрагогіка та акмеологія” у темах “Роль психологічної грамотності педагога у формуванні адаптивних навичок учнів в умовах невизначеності”, “Вплив психологічної грамотності педагога на розвиток емоційної регуляції та стресостійкості учасників освітнього процесу”.

Розроблену психолого-педагогічну програму формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності можуть використовувати викладачі ЗВО, практичні психологи, тьютори, студенти для розвитку навичок саморегуляції з метою сприяння їх професійному самовизначенню.

Ключові слова: стрес, саморегуляція, контроль за дією, здобувачі вищої освіти, майбутні педагоги, толерантність до невизначеності, інтолерантність до невизначеності, психологічна готовність до змін, професійна мотивація, метакогнітивні процеси, мета-занепокоєння, метакогнітивні переконання, когнітивний стиль, раціональний/інтуїтивний стиль мислення, прогностична тривога, емоційний інтелект, особистісна/ситуативна тривога, гнітюча тривога, копінг-стратегії, модель стресоподолання, резильєнтність, програма розвитку саморегуляції.

ABSTRACT

Tymoshchuk Y.A. Psychological Features of the Formation of Self-Regulation in Future Educators under Conditions of Uncertainty. – Qualification scientific work (manuscript).

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 053 "Psychology." – National University of Ostroh Academy, Ostroh, 2025.

The dissertation is dedicated to the study of the psychological features of the formation of self-regulation in future educators under conditions of uncertainty, which is regarded as one of the dominant characteristics of the modern social, cultural and educational environment influencing the appropriate choice of educational and career path, the development of a stable and adaptive personality, and the achievement of professional self-realisation.

In the dissertation a theoretical analysis of the concept of self-regulation is conducted within the semantic field of generic and adjacent notions (self-management, self-control, self-regulated learning, metacognitive monitoring, etc.), in the context of its functions, psychological mechanisms, regulatory-personal properties of future educators, components and levels. It has been established that in the context of uncertainty the approach of Y. Kulya regarding two types of self-regulation - orientation towards state and orientation towards action - is relevant. In accordance with this model, the processual component of self-regulation - control over action - is investigated, which is activated in situations where a person encounters obstacles, uncertainty or internal conflicts, and performs a stabilising function aimed at maintaining goal-directed activity.

On the basis of the theoretical analysis carried out, a definition is proposed of self-regulation of future educators under conditions of uncertainty as a complex integral property of the psyche, which has specific content and structure, formed on the basis of the interaction of key internal mechanisms - control over action during planning, control over action during implementation, control over action during failure - in which the subject's orientation towards state or action is manifested, functioning

at the value-meaning, metacognitive, cognitive, emotional-communicative and adaptive-behavioural levels, and ensuring their professional self-realisation.

A theoretical-psychological model for the formation of self-regulation in future educators is proposed, which includes the mechanism of control over action and encompasses five interrelated levels, each of which performs specific functions in maintaining psychological stability, effectiveness and goal-directed behaviour of future educators under conditions of uncertainty: the value-meaning, metacognitive, cognitive, emotional-communicative and adaptive-behavioural levels. A system of factors (psychophysiological, individual-psychological, socio-psychological, organisational-activity) and psychological-pedagogical conditions for the successful formation of self-regulation as a foundation for the achievement of professional self-realisation of future educators has been identified.

As a result of the diagnostic stage of the study, relevant evidence was obtained about the multi-level organisation of self-regulation of future educators functioning as an integral system. According to the functional criterion it was established that the least developed component in future educators is the control over action in failure (AOF), where the vast majority of respondents (74.75%) demonstrated an orientation towards state. Control over action in planning (AOD) is also characterised by dominance of respondents with orientation towards state (64.71%). In contrast, control over action during implementation (AOP) demonstrates the most pronounced orientation towards action (69.70%), which indicates the ability of the majority of participants to act effectively in conditions of already defined tasks.

According to the value-meaning criterion, a low level of formation of most components of personal readiness for change was revealed in future educators, in particular, by the Tolerance for Uncertainty scale the respondents show low values ($M = 11.85$). At the same time, direct correlational links were recorded between this scale, as well as Passion, and the Control over Action in Failure scale (0.531^* ; 0.518^* respectively). It was determined that in the motivational complex of future educators external positive motivation prevails over internal motivation, which is not the most optimal even at a low level of external negative motivation. At the same time, direct

correlational links were found between internal motivation and control over action in planning (0.531*), and control over action in failure (0.518*), and inverse correlations between external negative motivation and control over action in implementation (–0.451*) and control over action in failure (–0.419*).

Under the metacognitive criterion, the indicators pointing to a higher degree of symptoms of worry were detected for the following metacognitive beliefs: cognitive self-consciousness ($M = 13.515$), which reflects a tendency to an excessive focus on one's own thinking; need to control thoughts ($M = 11.919$), which reflects a tendency to suppress or alter unwanted thoughts; negative beliefs about uncontrollability and danger of worry ($M = 11.657$), which play a significant role in sustaining the anxiety cycle; lack of cognitive confidence ($M = 10.68$), which indicates doubts about one's memory, attention and decision-making ability. Positive beliefs that worry is a helpful process are less expressed ($M = 8.38$). The overall indicator of maladaptive metacognitions ($M = 56.162$) indicates a trend among the study participants to demonstrate a moderate level of metacognitive dysfunction. The obtained data made it possible to extend the understanding of the role of maladaptive metacognitions as metacognitive factors of effective self-regulation. In particular, insufficient level of trust in one's own thinking and memory inversely correlates with control over action in planning (–0.270**), control over action during implementation (–0.287**), control over action in failure (–0.242*); negative beliefs about uncontrollability and danger of worry inversely correlate with control over action during implementation (–0.220**) and control over action in failure (–0.479*); positive beliefs about worry inversely correlate with control over action during implementation (–0.348**). Correlational analysis revealed that meta-worry has a negative association with control over action in failure (–0.352**) and control over action in implementation (–0.250**), indicating the inhibiting role of this metacognitive dysfunction in the process of activity implementation and in the analysis of failures and mistakes.

According to the cognitive criterion, statistically significant direct correlational interrelations were found between control over action during implementation and rational (0.385**; 0.302*) as well as intuitive style (0.246*; 0.231*), which indicates

not a contrasting but a complementary role of analytical thinking and intuition in the implementation of educational and professional activity in conditions of uncertainty. At the same time the rational style also has direct correlations with control over action during planning and control over action during failure, which indicates its potentially important role in the process of initiating activity, as well as after its completion. It was found that 28.3% of respondents have a high level of prognostic anxiety ($M = 31.2$), which is associated with maladaptive cognitive perception of uncertainty and anxious attitude to the future, and an inverse correlational link was also recorded with the control over action during failure (-0.219^*).

Under the emotional-communicative criterion statistically significant inverse correlational links were found between indicators of personal and situational anxiety and control over action as a mechanism of self-regulation. Personal and situational anxiety inversely correlate with control over action in planning (-0.444^{**} ; -0.321^{**} respectively), with control over action in failure (-0.392^* ; -0.316^* respectively), control over action in implementation (-0.276^{**} ; -0.318^{**} respectively). Anxiety may be supported by maladaptive metacognitive beliefs and maladaptive coping strategies. In particular, meta-worry (0.509^{**}) and negative metacognitive beliefs (0.361^{**}), responsibility taking as a maladaptive coping strategy (0.182^*) have direct correlations with personal anxiety. Among the predictors of situational anxiety meta-worry (0.489^*) was identified as the strongest positive predictor, indicating the central role of ruminative processes in the generation of situational anxiety, and also maladaptive metacognitive beliefs - negative metacognitive beliefs (0.418^{**}) and lack of cognitive confidence (0.250^{**}).

The overall integral indicator of emotional intelligence of future educators is at a medium level (7.88 points). High average scores on the scales Emotional Awareness (9.1 points), Empathy (8.99 points) and Understanding of Other People's Emotions (9.21 points) reflect well-developed cognitive and affective components of emotional intelligence. However a noticeable imbalance in the structure of emotional intelligence was revealed, caused by a much lower level of development of emotion-management (3.53 points), which indicates the weak ability of a significant part of the respondents

(78.8%) to effectively self-regulate emotional reactions. At the same time direct correlational links were established between emotion-management and control over action during failure (0.517*) and control over action during planning (0.480*). Self-motivation, Empathy, Recognition of others' emotions and the overall level of emotional intelligence are interrelated with a higher level of control over action during implementation (0.431*; 0.474*; 0.454*; 0.389* respectively). Meanwhile more than one third of the respondents (36.4%) have a high level of prevailing anxiety, which indicates a high degree of psycho-emotional reactivity to uncertain circumstances. An inverse correlational link was established between prevailing anxiety and control over action in failure (−0.243*).

Under the adaptive-behavioural criterion it was established that control over action in failure has statistically significant inverse correlational links with confrontational coping (−0.232*), self-control (−0.229*), responsibility taking (−0.294**), avoidance-escape (−0.556**). Control over action in planning has statistically significant inverse correlational links with the scales avoidance-escape (−0.431**), distancing (−0.331**), self-control (−0.310**), responsibility taking (−0.238*), confrontational coping (−0.207*). Control over action in implementation has statistically significant inverse correlational links with distancing (−0.214*). The highest correlational links at moderate values are recorded between the scales control over action during planning and control over action during failure with the avoidance-escape scale (−0.431** and −0.556** respectively), which may indicate the greatest sensitivity of this maladaptive strategy to control over action during failure.

Based on the theoretical-psychological model and results of the diagnostic stage of the study, a special psychological-pedagogical programme for the formation of self-regulation of future educators under conditions of uncertainty was proposed and its verification was performed during an intervention experiment. The results of the diagnostic stage confirmed its effectiveness: in the experimental group there was a noticeable optimisation in the level of development of control over action (primarily control over action during failure), as well as components of the structural-functional levels of self-regulation according to the identified criteria of effectiveness of the

programme: functional, value-meaning, metacognitive, cognitive, emotional-communicative, adaptive-behavioural. Scientific-practical recommendations for participants in the educational process were developed.

The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time a theoretical-psychological model for the formation of self-regulation of future educators under conditions of uncertainty was proposed; experimentally established were characteristic features of the development of self-regulation of future educators in terms of the level of development of control over action, as well as the components of the singled-out value-meaning, metacognitive, cognitive, emotional-communicative, adaptive-behavioural levels of self-regulation; a psychological-pedagogical programme for the formation of self-regulation of future educators considering conditions of uncertainty was proposed and verified; the content of the concept of self-regulation of future educators under conditions of uncertainty was refined and supplemented; methods for the formation of self-regulation of future educators under conditions of uncertainty were improved, taking into account maladaptive metacognitions and coping strategies as predictors of personal and situational anxiety in the mechanism of self-regulation; theoretical-methodological approaches to the formation of self-regulation of future educators in the context of its typology oriented towards action and towards state, corresponding structural-functional levels and psychological-pedagogical conditions in the dimension of the uncertainty situation were further developed.

The practical significance of the expected scientific results lies in the fact that the theoretical and empirical results of the dissertation research on the formation of self-regulation of future educators under conditions of uncertainty were included in the content of the academic disciplines "Developmental and Pedagogical Psychology", "Foundations of Pedagogy and Psychology", "Educational Management and Professional Imageology", "Personality Psychology", "Psychological Methods of Work of a Teacher in Conditions of Uncertainty". The proposed scientific provisions regarding psychological-pedagogical conditions and factors for the formation of self-regulation can be used by university lecturers during lecture and practical classes in the

academic courses "Psychological Literacy of a Teacher" and "Practical Andragogy and Acmeology" on the topics "The Role of a Teacher's Psychological Literacy in the Formation of Adaptive Skills of Students under Conditions of Uncertainty", "The Influence of a Teacher's Psychological Literacy on the Development of Emotional Regulation and Stress Resistance of Participants in the Educational Process".

The developed psychological-pedagogical programme for the formation of self-regulation of future educators under conditions of uncertainty may be used by university lecturers, practicing psychologists, tutors, students for the development of self-regulation skills in order to promote their professional self-determination.

Keywords: stress, self-regulation, control over action, higher education students, future educators, tolerance for uncertainty, intolerance to uncertainty, psychological readiness for change, professional motivation, metacognitive processes, meta-worry, metacognitive beliefs, cognitive style, rational/intuitive thinking style, prognostic anxiety, emotional intelligence, personal/situational anxiety, prevailing anxiety, coping strategies, stress-management model, resilience, self-regulation development programme.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації:

1. Voloshyna-Narozhna V., Tkachuk O., Tymoschuk Y., Plyska Yu., Shestopal I. The effects of psychological readiness for change and work experience on teaching online during the Covid-19 pandemic period // The Youth Voice Journal. – February, 2022. – P. 83–94.
2. 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. – DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
3. Горбач І. В., Тимощук Є. А. Проблема визначення поняття «професійне самовизначення» в психології // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. – Острог : Вид-во НаУОА, 2021. – № 13. – С. 25–28.
4. Тимощук Є. А., Бруяка І. С., Любомирський В. О. Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. – Острог : Вид-во НаУОА, 2022. – № 15. – С. 52–61.
5. Каламаж В. О., Тимощук Є. А., Краснопір А. Б., Дорошук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. – Острог : Вид-во НаУОА, 2023. – № 16. – С. 28–35.
6. Каламаж Р. В., Тимощук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. – Острог : Вид-во НаУОА, 2024. – № 17. – С. 98–105.
7. Тимощук Є. А., Каламаж Р. В. Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності // Наукові записки Національного

університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. – Острог : Вид-во НаУОА, 2025. – № 18. – С. 86–96

Наукові публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Гандзілевська Г., Тимощук Є. Можливості психодрами у реалізації компетентнісного підходу в освітньому просторі // Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернівці, 26-27 травня 2021 р.) / за наук. ред. д. пед. наук С. З. Романюк. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2021. – С. 134–138.
2. Тимощук Є. А., Ткачук О. В. Оптимізація метакогнітивного моніторингу запам'ятовування інформації у процесі навчальної діяльності // Сучасні дослідження когнітивної психології : збірник тез Міжнародної інтернет-конференції (м. Острог, 31 травня 2021 р.). – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. – С. 24–27.
3. Каламаж Р. В., Балашов Е. М., Тимощук Є. А. Метакогнітивні аспекти надання психологічної допомоги в умовах війни // *Забезпечення психологічної допомоги в секторі безпеки та оборони України* : збірник тез доповідей III Всеукраїнського міжвідомчого психологічного форуму (м. Київ, 30 травня 2024 р.) / за заг. ред. В. Криволапчука. – Київ : ДНДІ МВС України, 2024. – С. 105–108.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	29
1.1. Психологічний зміст, структура та функції саморегуляції майбутніх педагогів	29
1.2. Теоретичний аналіз поняття невизначеність у контексті завдань професійної підготовки майбутніх педагогів.....	54
1.3. Обґрунтування теоретико-психологічної моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності	72
Висновки до розділу 1	100
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	103
2.1 Опис вибірки та обґрунтування мети й методів експериментального дослідження	103
2.2. Аналіз даних констатувального етапу експерименту	113
2.3. Теоретико-емпіричне узагальнення та психологічна інтерпретація результатів констатувального експерименту	150
Висновки до розділу 2	162
РОЗДІЛ III. ВЕРИФІКАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	167
3.1. Опис мети, завдань та змісту формувального етапу дослідження.....	167
Основна частина. Усвідомлення власної реакції на невизначеність. Актуалізація внутрішніх ресурсів та мотивації	175
Основна частина.....	177

Основна частина. Усвідомлення стилів мислення. Розвиток навичок перемикання стилів. Практика прийняття збалансованих рішень.....	178
3.2. Аналіз результатів контрольного етапу експерименту	185
3.3. Науково-практичні рекомендації формування саморегуляції студентської молоді в умовах невизначеності	194
Висновки до розділу 3	212
ВИСНОВКИ.....	214
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	219
ДОДАТОК.....	245

ВСТУП

В Україні, як і в багатьох інших країнах, сучасний освітній простір зіштовхується з різноманітністю викликів, що породжені швидкими змінами технологій, глобалізацією, постійно зростаючими вимогами ринку праці, соціально-економічною нестабільністю, пандемією та іншими кризовими й екстремальними ситуаціями, військовою агресією, внаслідок якої люди вимушені переживати чимало травмуючих подій, тощо. У зв'язку з цим навколишній світ стає все більш непередбачуваним, складним, неоднозначним, відповідно до чого зростає ступінь невизначеності, в якій живе людина.

В умовах невизначеності надзвичайно важливим чинником доцільного вибору освітнього та кар'єрного шляху, досягнення життєвого та професійного успіху, розвитку стійкої та адаптивної особистості є належний рівень саморегуляції. Педагогічна діяльність, що належить до типу "суб'єкт-су'єктних", а відтак, стресогенних і психологічно напружених сфер діяльності, вимагає від сучасного вчителя не тільки вміння працювати з іншими людьми, але й уміння забезпечувати власний саморозвиток та самореалізацію з урахуванням динамічних суспільних, життєвих та професійно-педагогічних обставин й ситуації невизначеності.

Відповідно до професійного стандарту "Вчитель закладу загальної середньої освіти" однією з ключових є емоційно-етична компетентність, яка визначає здатність педагога здійснювати свою професійну діяльність із врахуванням емоційних та етичних аспектів взаємодії, що, зокрема, передбачає оволодіння способами й методами саморегуляції, подолання стресу, керування емоціями під час професійної діяльності. Тому актуальним є вивчення умов та чинників ефективності формування у майбутніх педагогів механізмів саморегуляції.

У сучасному контексті розвитку особистості педагога, навички відстеження та контролю емоцій, управління власною поведінкою, розвиток метакогнітивних навичок та стратегій, спроможність планувати та адаптуватися

до невизначеності стають ключовими для забезпечення досягнення цілей професійної діяльності. У таких ситуаціях, особа, яка має високий рівень саморегуляції, здатна стимулювати себе внутрішньою метою та цілями, навіть коли зовнішні обставини невизначені.

Поняття «саморегуляція» є предметом вивчення багатьох українських та закордонних науковців. Зокрема, її дослідженнями у контексті метакогнітивного моніторингу займалися М. Августюк, Е. Балашов, А. Бандура, В. Волошина, Т. Довгалюк, Т. Доцевич, В. Каламаж, Р. Каламаж, І. Пасічник, Т. Хомуленко, Б. Циммерман, П. Пінтріх та інші; у контексті емоційного інтелекту Д. Гоулман, Є. Карпенко, М. Шпак, Т. Черноус; у контексті особистісного розвитку, формування Я-концепції, самосвідомості та самовизначення І. Бех, М. Боришевський, А. Гриньків, М. Гриньова, О. Гуменюк, Т. Захарчук, В. Казміренко, Р. Каламаж, Т. Кириченко, М. Кононова, Ю. Куль, М. Мосьпан, З. Оніпко, Р. Павелків, Н. Пов'якель, М. Савчин, В. Татенко, М. Тесленко, Т. Титаренко, О. Ткачук, А. Фурман, Н. Юдіна та інші.

Звертає увагу теоретична модель зарубіжного вченого Ю. Куля щодо контролю за дією, як механізму саморегуляції, що визначає здатність особистості переходити від намірів до реальних дій, зберігати цілеспрямованість у ситуаціях стресу та невизначеності, уникати прокрастинації та станів бездіяльності. У педагогічній сфері контроль за дією виступає важливим чинником забезпечення ефективності професійної діяльності. Майбутні вчителі, які здатні підтримувати орієнтацію на дію, мають вищі шанси досягати навчальних цілей, управляти власним емоційним станом, протидіяти впливу негативних зовнішніх обставин і формувати у здобувачів освіти приклади конструктивної поведінки.

Не зважаючи на значний інтерес науковців і практиків до проблеми формування саморегуляції майбутніх педагогів, у психологічній літературі недостатньо розкрито можливості підвищення ефективності цього процесу в умовах невизначеності. Потребують уточнення питання про роль особистісної готовності до змін, толерантності до невизначеності, дезадаптивних

метакогніцій та мета-занепокоєння, адаптивних й дезадаптивних копінгів у механізмі саморегуляції.

Значущість цієї проблеми обумовила вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні особливості формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану наукової діяльності кафедри психології Національного університету «Острозька академія», здійснене в межах науково-дослідної теми «Розвиток суб'єктів освітньої діяльності в умовах кіберпростору» (номер державної реєстрації 0121U112964). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Національного університету «Острозька академія» (протокол № 5 від 28.11.2019 р.), тема уточнена на засіданні Вченої ради Національного університету «Острозька академія» (протокол № 13 від 28.04.2023 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники та умови формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності, апробувати й верифікувати відповідну програму для студентів ЗВО, а також сформулювати науково-практичні рекомендації для суб'єктів освітнього процесу.

Мета дослідження зумовила постановку та розв'язання наступних **завдань:**

1) здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття «саморегуляція», а також виокремити систему психологічних чинників та умов її формування в контексті навчальної діяльності майбутніх педагогів в умовах невизначеності;

2) обґрунтувати теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності;

3) експериментально дослідити психологічні особливості формування саморегуляції майбутніх педагогів під час навчання в ЗВО та верифікувати розроблену теоретико-психологічну модель;

4) розробити та апробувати програму формування саморегуляції майбутніх педагогів й сформулювати науково-практичні рекомендації для студентів, викладачів та практичних психологів ЗВО.

Об'єкт дослідження: саморегуляція майбутніх педагогів у процесі навчальної діяльності в ЗВО.

Предметом є психологічні умови та чинники формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

Для розв'язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження:**

- *теоретичні:* аналіз наукової психологічної та психолого-педагогічної літератури, порівняння (порівняння різних теоретичних підходів до вивчення саморегуляції, співставлення різних емпіричних даних для виокремлення спільних поглядів та особливостей в різних контекстах та методологічних підходах); синтез та узагальнення (для визначення основних понять дослідження, створення теоретико-психологічної моделі, що враховує специфіку умов невизначеності); створення теоретико-психологічної моделі з метою концептуалізації ключових положень дослідження.

- *емпіричні:* включене спостереження, бесіди; для діагностики особливостей рівня розвитку *внутрішніх механізмів саморегуляції* (контролю за дією) було використано Шкалу контролю за дією (Action Control Scale, ACS-90) Ю. Куля; для діагностики *ціннісно-сміслового рівня саморегуляції* - методика «Особистісна готовність до змін» (Personal change-readiness survey, PCRS) А. Ролнік, С. Гізер, М. Голд, С. Хал та методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір; для *метакогнітивного рівня саморегуляції* - опитувальник мета-занепокоєння (Meta-Worry Questionnaire, MWQ) Е. Уеллса та опитувальник метакогніцій (Metacognitions Questionnaire, MCQ-30) Е. Уеллса та С. Картрайт-Хаттон; для *когнітивного рівня саморегуляції* - Опитувальник раціонально-інтуїтивного стилю (Rational-Experiential Inventory, REI-20) Р. Епстайна; шкала прогностичної тривоги з методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової; для *емоційно-*

комунікативного рівня саморегуляції - тест “Шкала ситуативної й особистісної тривоги” (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) Ч. Спілбергера; тест емоційного інтелекту Н. Холла; шкала гнітючої тривоги з методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової; для адаптивно-поведінкового рівня саморегуляції - опитувальник копінг-стратегій (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) С. Фолкмана та Р. Лазаруса; Multi-Modal Coping Inventory (MMCI) на основі моделі “BasicPh” Мулі Лаада; метод експерименту для верифікації теоретичної моделі й відповідної їй психолого-педагогічної програми формування саморегуляції в умовах невизначеності.

- *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних*: описові статистики, критерій для перевірки відповідності даних закону нормального розподілу, критерій Фішера, t-критерій Стюдента для пошуку значимих міжгрупових відмінностей; коефіцієнт кореляції Пірсона для встановлення статистично значущих взаємозв’язків між змінними, регресійний аналіз.

Емпірична база дослідження. На констатувальному етапі експериментального дослідження взяли участь 99 здобувачів вищої освіти Національного університету «Острозька академія» II-III курсів, які навчаються за освітніми програмами «Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови», «Українська мова та література», «Германські мови та література», а також «Історія та археологія». Віковий діапазон учасників становив від 18 до 23 років. Серед респондентів було 80 осіб жіночої статі та 19 осіб чоловічої статі, що зумовлено гендерними особливостями контингенту відповідних освітніх програм.

Формувальний та контрольний етапи експериментального дослідження було реалізовано впродовж другого навчального семестру 2022-2023 навчального року на вибірці з 80 студентів II-III курсів Національного університету “Острозька академія”, які здобувають фахову освіту за спеціальностями «Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови», «Українська мова та література», «Германські мови та література», а

також «Історія та археологія». Серед респондентів було 64 особи жіночої статі та 16 осіб чоловічої статі. З метою перевірки ефективності психолого-педагогічного впливу респонденти були розподілені на експериментальну (ЕГ, $n=40$), та контрольну (КГ, $n=40$) групи.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що *уперше* запропоновано теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності; експериментально встановлено характерні особливості розвитку саморегуляції майбутніх педагогів у розрізі рівня розвитку контролю за дією, а також компонентів виокремлених ціннісно-сміслового, метакогнітивного, когнітивного, емоційно-комунікативного, адаптивно-поведінкового рівнів саморегуляції; запропоновано та верифіковано психолого-педагогічну програму формування саморегуляції майбутніх педагогів з урахуванням умов невизначеності; *уточнено та доповнено* зміст поняття саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності; *удосконалено* методи формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності з урахуванням дезадаптивних метакогніцій та копінг-стратегій як предикторів особистісної та ситуативної тривожності в механізмі саморегуляції; *набули подальшого розвитку* теоретико-методичні підходи щодо формування саморегуляції майбутніх педагогів у контексті її типології в орієнтації на дію та на стан, відповідних структурно-функційних рівнів та психолого-педагогічних умов у вимірі ситуації невизначеності.

Практичне значення очікуваних наукових результатів полягає у тому, що теоретичні і емпіричні результати дисертаційного дослідження формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності увійшли до змісту навчальних дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Основи педагогіки та психології», «Освітній менеджмент і професійна іміджологія», «Психологія особистості», «Психологічні методи роботи педагога в умовах невизначеності». Пропоновані наукові положення щодо психолого-педагогічних умов та чинників формування саморегуляції можуть бути використані викладачами ЗВО під час лекційних і практичних занять з навчальних курсів «Психологічна грамотність

педагога” й “Практична андрагогіка та акмеологія” у темах “Роль психологічної грамотності педагога у формуванні адаптивних навичок учнів в умовах невизначеності”, “Вплив психологічної грамотності педагога на розвиток емоційної регуляції та стресостійкості учасників освітнього процесу”.

Розроблену психолого-педагогічну програму формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності можуть використовувати викладачі ЗВО, практичні психологи, тьютори, студенти для розвитку навичок саморегуляції з метою сприяння їх професійному самовизначенню.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес, науково-дослідницьку та практичну діяльність Національного університету “Острозька академія” (довідка № 238-1 від 9 липня 2025 р.); у навчальний процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/85 від 9 вересня 2025 р.), КУ “Центр професійного розвитку педагогічних працівників” Славутської міської ради (довідка № 01-25/119 від 21 серпня 2025 р.); освітній проект Hub of the EU Solutions (HEUS) (довідка від 27 червня 2025 р.), Оженинський ліцей імені Тараса Григоровича Шевченка Острозької міської ради Рівненської області (довідка № 137 від 5 вересня 2025 р.)

Апробація результатів дослідження. Результати дисертаційного дослідження було представлено автором на: Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні дослідження когнітивної психології» (ICRACP 2020) (м. Острог, 2020); XXV науковій викладацько-студентській конференції «Дні науки» (м. Острог, 2020); Науково-практичній конференції з міжнародною участю «Нова українська школа: досвід, проблеми, перспективи» (м. Острог, 2020); XXVI науковій викладацько-студентській конференції «Дні науки» (м. Острог, 2021); Методологічному семінарі «Розвиток обдарованої особистості: світовий та вітчизняний контексти» (м. Київ, 2021); XXVII науковій викладацько-студентській конференції «Дні науки» (м. Острог, 2022); III Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості» (м. Полтава, 2022); XXVIII науковій викладацько-студентській конференції «Дні науки» (м. Острог, 2023);

Міжнародній науковій конференції «Соціально-психологічна реабілітація в умовах війни: теоретичні підходи та практичні методики» (м. Острог, 2023); IX Міжнародній науково-практичній конференції «Філософсько-психологічні аспекти духовності у науковій, педагогічній та управлінській діяльності» (м. Львів, 2023); XXIX науковій викладацько-студентській конференції «Дні науки» (м. Острог, 2024); XXX науковій викладацько-студентській конференції «Дні науки» (м. Острог, 2025); X Міжнародній науково-практичній конференції «Філософсько-психологічні аспекти духовності для утвердження Перемоги і Миру на Землі» (м. Львів, 2025).

Особистий внесок здобувача: отримані емпіричні дані та розроблені наукові положення є самостійним внеском автора у дослідження тематики психологічних механізмів саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності. У статті “The effects of psychological readiness for change and work experience on teaching online during the Covid-19 pandemic period” (V. Voloshyna-Narozhna, O. Tkachuk, Y. Tymoschuk, Yu. Plyska, I. Shestopal, 2022) авторці належить обґрунтування основних теоретичних положень щодо психологічної готовності до змін та її впливу на педагогічну діяльність в умовах онлайн-навчання, вибір методології дослідження та інтерпретація основних результатів. У статті “Coping Styles and Self-Regulation Abilities as Predictors of Anxiety” (R. Kalamazh, V. Voloshyna-Narozhna, Y. Tymoshchuk, E. Balashov, 2024) авторка здійснила опис процедури емпіричного дослідження, провела збір даних, зробила обробку та інтерпретацію результатів. У статті “Проблема визначення поняття «професійне самовизначення» в психології” (І. Горбач, Є. Тимощук, 2021) авторка здійснила теоретичний аналіз сучасних підходів до професійного самовизначення. У статті “Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності” (Є. Тимощук, І. Бруяка, В. Любомирський, 2022) авторка зробила теоретико-методологічний аналіз підходів до дослідження інтуїтивних компонентів саморегуляції, визначила методи збору емпіричних даних та інтерпретувала результати дослідження. У статті “Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів” (В. Каламаж, Є. Тимощук, А.

Краснопір, А. Дорошук, 2023) авторці належить обґрунтування ролі копінг-стратегій у структурі саморегуляції та розробка процедури емпіричного дослідження. У статті “Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій” (Р. Каламаж, Є. Тимошук, 2024) авторка здійснила розробку основних теоретичних положень щодо дослідження резилієнсу та збір і обробку даних. У статті “Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності” (Є. Тимошук, Р. Каламаж, 2025) авторці належить обґрунтування психологічних механізмів саморегуляції, розробка емпіричного дослідження та аналіз отриманих даних щодо особливостей саморегуляції в умовах невизначеності.

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 10 наукових працях, з них 5 статей опубліковано у фахових виданнях, 2 – у науковому міжнародному періодичному виданні, 3 у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських конференцій.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (252 найменувань, з яких 117 іноземними мовами) та 1 додатка. Повний обсяг дисертації становить 210 сторінок, з них 195 сторінок – основний текст. Робота містить 3 рисунки (на 2 сторінках), 40 таблиць (на 20 сторінках).

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У першому розділі наведено результати теоретико-методологічного аналізу поняття саморегуляції у психолого-педагогічній літературі, визначено його співвідношення з суміжними поняттями самоуправління, самоконтролю, метакогнітивного моніторингу, саморегульованого навчання тощо. Проаналізовано психологічні механізми, рівні та засоби саморегуляції майбутніх педагогів та її місце у системі професійних компетентностей. Згруповано чинники, виокремлено критерії ефективності формування саморегуляції в умовах невизначеності. На основі теоретичного аналізу сконструйовано теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів. Вказані аспекти стали методологічною основою для планування подальшого експериментального дослідження психологічних умов та чинників ефективності формування саморегуляції майбутніх педагогів.

1.1. Психологічний зміст, структура та функції саморегуляції майбутніх педагогів

Розуміння саморегуляції як базового механізму адаптації особистості до змінних і невизначених умов середовища є ключовим напрямом сучасної психологічної науки.

Дослідження проблеми формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності вимагає теоретико-методологічного аналізу поняття саморегуляції, визначення її структурних та змістових компонентів, функцій, а також співвідношення з суміжними поняттями самоуправління, самоконтролю, метакогнітивного моніторингу, саморегульованого навчання тощо.

Саморегуляція описує здатність суб'єкта до самоорганізації різних видів психічної активності, це функціональна властивість психіки, яка допомагає контролювати події, що впливають на життя індивіда. Дослідники саморегуляції, насамперед, констатують її інтегративну природу стосовно різних психічних процесів, станів та явищ, й спрямованість на самоорганізацію різних видів психічної активності людини, забезпечення цілісності індивідуальності й буття людини [60].

Насамперед вкажемо на особливості розкриття поняття саморегуляції у різних наукових психологічних парадигмах. З точки зору психоаналізу (З. Фройд та ін.) саморегуляція являє собою спрямування розумових зусиль на стримування примітивних та ірраціональних прагнень, що однак має певні обмеження, оскільки не всі ірраціональні елементи, що детермінують особистість, можуть бути осмислені [33].

У парадигмі гуманістичного підходу в психології (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) саморегуляцію розглядають у контексті можливостей до самовдосконалення, самореалізації, самоактуалізації. У цьому напрямі особливу увагу звертають на роль особистісних ресурсів як чинників саморегуляції індивіда [156].

У когнітивному підході актуальним є уявлення про роль когнітивних і метакогнітивних процесів у саморегуляції. Так, А. Бандура розглядає саморегуляцію як багатогранне явище, що реалізується завдяки низці допоміжних когнітивних процесів, включаючи саомоніторинг, встановлення стандартів, оціночне судження, самооцінку й афективну самореакцію. Відтак, з точки зору соціально-когнітивної теорії основний механізм саморегуляції діє через три основні підфункції: *саомоніторинг* власної поведінки, її детермінант та наслідків; *оцінка власної поведінки* відповідно до особистих стандартів та обставин навколишнього середовища; *афективна самореакція*. Саморегуляція також охоплює механізм самоефективності, який відіграє центральну роль у здійсненні особистої активності завдяки його помітному впливу на мислення, емоції, мотивацію та дії. Та сама система саморегуляції задіяна в моральній

поведінці, хоча порівняно зі сферою досягнень, у моральній сфері оціночні стандарти є більш стабільними, оціночні фактори більш різноманітними та складними, а афективні самореакції більш інтенсивними [137].

У контексті соціально-психологічного підходу С. Карвер, М. Шаєр С. [152]; С. Дюваль, Р. Віклунд [161]; Т. Гізертон [182], саморегуляція виступає як механізм адаптації особистості до змінних соціальних умов, що включає як внутрішньо психічні, так і міжособистісні компоненти. Взаємодія з соціальним середовищем, з одного боку, визначається дотриманням соціальних норм та культурних особливостей, з іншого - здатністю до ефективного спілкування та управління міжособистісними стосунками. Цей аспект дозволяє врахувати вплив соціально-культурного контексту на формування регуляторних процесів і підкреслює значущість міжособистісних факторів у системі саморегуляції. Саморегуляція передбачає усвідомлення людиною власного мислення, емоцій, поведінки, і здатність змінювати будь-що з цього, щоб задовольнити стандарти або очікування групи. Це передбачає наявність принаймні чотирьох психологічних компонентів: *самоусвідомлення* як знання про себе, свої сильні чи слабкі сторони, свою поведінку, що спонукає до розмірковування й розуміння наскільки вони відповідають як особистим цінностям та переконанням, так і груповим й суспільним стандартам; *менталізація* (або володіння “теорією розуму”) як розуміння психічних станів інших людей та передбачення їхніх реакцій на власну поведінку; *моніторинг загроз* в складних соціальних ситуаціях, що пов’язаний з виникненням відчуття соціальної тривоги або занепокоєння стосовно статусу включення до групи; *вирішення розбіжностей* між самопізнанням і соціальними очікуваннями або нормами, що мотивує на вирішення будь-якого конфлікту, дозволяє змінювати свої думки, дії та емоції відповідно до соціального контексту, стримувати свої імпульси, придушувати свої бажання, протистояти спокусам, вдаватися до складних або неприємних дій, позбуватися небажаних та нав’язливих думок і контролювати свої емоційні прояви [182].

Міждисциплінарний підхід до дослідження феномену саморегуляції, що інтегрує дані й методи з психології, педагогіки, нейронауки, соціології, дозволяє більш глибоко розкрити біологічні, психологічні та соціальні механізми, що лежать в основі регулятивних процесів. Відповідно у широкому плані говорять про біологічний, психологічний та соціальний рівні саморегуляції.

До числа провідних зарубіжних науковців, які здійснили вагомий внесок у вивчення саморегуляції, належать А. Бандура, Р. Баумайстер, Ю. Куль, К. Двек, Д. Флейвелл, А. Пінтріч, Б. Циммерман, Ф. Вінн та інші.

Б. Циммерман зі співавторами, розглядаючи саморегуляцію як ключовий посередник між розумовими здібностями людини та набуттям нею академічних навичок, під цим поняттям розуміють проактивну, а не пасивну реакцію [252]. Учений пропонує модель саморегульованого навчання, що містить чотири етапи: (1) Самооцінка і моніторинг - оцінювання своєї успішності на основі попередніх результатів та зворотного зв'язку від педагогів, батьків чи однолітків; (2) Цілепокладання і стратегічне планування - аналіз навчальних цілей та існуючих стратегій навчання; (3) Планування - застосування відомих стратегій навчання для виконання завдання; (4) Моніторинг результатів і оцінка стратегії - учень вирішує чи застосовані стратегії відповідають його результатам [250].

У зарубіжній психології однією з найбільш релевантних до застосування в умовах невизначеності є теорія контролю за дією Ю. Куля. Вчений виокремлює два види вольової регуляції: саморегуляцію та самоконтроль. Під саморегуляцією науковець розуміє інтеграцію зовнішнього та внутрішнього потенціалу особистості, що формується через саморозвиток. Саморегуляція містить такі компоненти, як: самовизначення (окреслення цілей у розрізі внутрішньої «Я-концепції», самомотивація (здатність зберігати та підвищувати власну мотивацію), саморелаксація (здатність підтримувати внутрішню рівновагу та достатню активність для досягнення поставленої цілі) [203]. У наукових працях Ю. Куля описує диспозицію особистості в орієнтації на дію чи на стан, що визначають стійкі механізми особистісної саморегуляції. Термін “контроль за дією” є більш широким, ніж поняття “воля” і описує не тільки

вольову регуляцію як нівелювання конкуруючих тенденцій дії, але й всю сукупність процесів, що опосередковують реалізацію наміру. Науковець виділяє три шкали: «Контроль за дією під час планування» - КД(п); «Контроль за дією під час реалізації» - КД(р); «Контроль за дією під час невдач» - КД(н). Високі оцінки за кожною з шкал означають орієнтацію на дію, низькі - орієнтацію на стан. Для людей, орієнтованих на дію, притаманним є здатність більш успішно реалізувати свої наміри в дії, утримувати їх довше в активному стані, захищати від конкуруючих намірів. Вони краще засвоюють інформацію. Такі люди під час реалізації дії зосереджуються саме на діях, необхідних для реалізації поставленої цілі, а не на переживаннях з цього приводу [60].

У вітчизняній психології склалася традиція дослідження феномену саморегуляції насамперед з точки зору особистісно-діяльнісного, суб'єктного та системного підходів (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Ж. Вірна, Т. Доцевич, Г. Ложкін, В. Моляко, С. Максименко, І. Пасічник, М. Савчин, О. Саннікова, В. Семиченко, В. Татенко, Т. Титаренко, О. Чебікін, Н. Чепелева, В. Чернобровкін, М. Шпак, Н. Шевченко, Т. Яценко та інші) [8; 10; 13; 17; 44; 78; 100; 110; 114; 118; 126; 128; 131]. Досліджень з точки зору метакогнітивного підходу представлено набагато менше. У контексті останнього найбільш помітними є дослідження навчальної саморегуляції студентів у контексті метакогнітивного моніторингу (М. Августюк, Е. Балашов, В. Волошина, Т. Довгалюк, Т. Доцевич, В. Каламаж, Р. Каламаж, І. Пасічник, М. Попчук, Т. Хомуленко та ін.).

Як засвідчив здійснений нами аналіз відповідних вітчизняних та зарубіжних наукових праць, у психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття саморегуляції, виділення її структурних компонентів, психологічних механізмів її реалізації, обґрунтування рівнів її розвитку тощо. Загалом саморегуляція, як психологічне явище привертає увагу достатньо великої кількості науковців як в Україні, так і за кордоном у різних контекстах навчальної та професійної діяльності, саморозвитку, адаптації тощо. Особливістю дослідження феномена саморегуляції є те, що остання постає як самостійним предметом дослідження, так і включена як компонент іншої

дослідницької проблеми (як чинник психологічного благополуччя, емоційної стійкості, розвитку педагогічних здібностей, прийняття педагогами рішень тощо). Так, саморегуляцію в структурі емоційного інтелекту досліджують В. Волошина, Д. Гоулман, Л. Журавльова, Дж. Меєр, Е. Носенко, П. Селовей, Т. Черноус, М. Шпак, О. Яковлева [19; 29; 48; 88; 129; 131; 134; 176; 212].

У професійному контексті саморегуляцію розглядають як чинник адаптації індивіда до високих вимог, стресових умов та швидких змін, властивих сучасному ринку праці. Зокрема, у педагогічній діяльності здатність до саморегуляції дозволяє вчителю не лише підтримувати високий рівень викладання, але й ефективно реагувати на непередбачувані ситуації, приймати оперативні рішення та стимулювати власний професійний розвиток (І. Галян, С. Малазонія, О. Матласевич, О. Ніколаєнко, П. Пінтріч, І. Сергєєва, Б. Циммерман, Є. Черкаська, В. Чернобровкін, С. Яланська) [25; 79; 80; 87; 115; 127; 128; 220; 250].

У професійній сфері саморегуляція відбувається на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності на певному рівні розвитку професійної самосвідомості.

Розвиток саморегуляції відображає розвиток суб'єктності людини по відношенню до власної психічної активності. Тому важливими методологічними засадами для здійснення нашого дослідження є праці, в яких діяльність учителя розглядають з погляду суб'єктного підходу (В. Татенко, В. Роменець, В. Казміренко, Т. Кириченко, О. Киричук, І. Пасічник, Н. Пов'якель, Т. Титаренко, В. Чернобровкін, С. Яланська та ін.). Так, В. Чернобровкін вважає, що "учитель як суб'єкт педагогічної діяльності характеризується рефлексивним та проблематизаційним ставленням до неї, завдяки чому він знаходить і осмислює протиріччя між об'єктивними умовами й суб'єктивними очікуваннями, що є основою його самоорганізаційного й саморегуляційного впливу на власну діяльність". На думку вченого, "дослідження процесів проблематизації, вибору й прийняття рішення в проблемних ситуаціях, саморегуляції, саморефлексії й

цілепокладання стає можливим на рівні аналізу вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності" [127].

Саморегуляцію у професійній підготовці майбутніх педагогів розглядають у декількох аспектах: соціальному (здатність індивіда знайти своє місце в суспільстві відповідно до своїх здібностей, можливостей і уподобань); психологічному (розкриває механізми формування саморегуляції через взаємодію свідомості й підсвідомості, рефлексії, мислення); педагогічному (методики і дидактичні умови, які сприяють формуванню як окремих компонентів саморегуляції, так і їх системи) [132].

Привертають також увагу дослідження саморегуляції у контексті інших професій - психологів, персоналу МВС, медичних працівників, управлінців (С. Бойчук, М. Гринців, О. Ігумнова, У. Михайлишин, М. Тесленко, О. Фурс та інші). У цих сферах саморегуляція є ключовим аспектом для забезпечення ефективного виконання професійних обов'язків, зокрема у ситуаціях підвищеного стресу, кризових умов або при необхідності ухвалення складних рішень. Такі дослідження дозволяють зрозуміти, як різні стратегії саморегуляції впливають на ефективність роботи, адаптацію до змін і стійкість до стресу.

Стосовно студентського віку саморегуляцію та її окремі аспекти досліджували такі українські та зарубіжні науковці, як М. Августюк, А. Бандура, Е. Балашов, Н. Гула, В. Каламаж, Р. Каламаж, С. Максименко, Е. Самотаєва, І. Панок, І. Пасічник, П. Пінтріх, С. Тетерук, М. Тесленко, Б. Циммерман, Д. Шунк, Н. Юдіна, та інші.

У загальному саморегуляцію розглядають як механізм організації пізнавальних процесів та поведінки (М. Боришевський) [14]; діяльність, яка забезпечує стійкість, рівновагу та стабілізацію системи, у якій перебуває особистість, навмисну зміну особистістю механізмів певних психофізіологічних функцій, які пов'язані з утворенням специфічних методів управління діяльністю (Е. Балашов) [6]; перебудову смислових утворень (С. Максименко) [78]; уміння індивіда розуміти кінцевий результат діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення (М. Гриньова, М. Кононова) [33]; процес, за

допомогою якого людина керує своїм фізичним і психічним станом та поведінкою, знижуючи втому, напругу, усуваючи хвилювання, змінюючи мотиви діяльності, підвищуючи стресостійкість та долаючи нерішучість і страх (О. Денис) [157]; самодетермінацію дій суб'єкта, спрямованих на мобілізацію та інтеграцію особистісних ресурсів з метою оптимізації відносин, що сприяють його самоактуалізації (М. Гринців) [30]; здатність біологічної системи до відновлення стабільного рівня тих чи інших функцій після їхньої зміни (Л. Половнікова) [104]; механізм для розв'язування педагогічних задач, включаючи готовність до їх розв'язання, уміння передбачати ситуацію, готовністю впливати на неї (Л. Журавльова, М. Шпак) [48]; цілісну, замкнуту за структурою, водночас відкриту інформаційну систему, що реалізується за рахунок специфічних регуляторних функцій, що системно взаємодіють у загальному процесі регуляції - незалежно від конкретних психічних засобів і способів їх реалізації (А. Галян) [24]; упорядковування своїх психічних властивостей, психічних станів та приведення їх у відповідність з внутрішніми та зовнішніми вимогами (Н. Гула) [39]; єдність соціальних та психологічних (рефлексивних, мотиваційних, вольових) проявів свідомості й самосвідомості індивіда, що уособлюють сукупність установок, дій, вчинків, завдяки яким особистість реалізує власну поведінку, добираючи адекватні та морально виважені засоби її втілення в навколишньому світі (Т. Кириченко) [65].

Як зазначає І. Галян, дослідження проблеми усвідомленої саморегуляції відбувається за трьома напрямками: *саморегуляція психічних процесів і станів, саморегуляція діяльності і саморегуляція поведінки*. Науковець виокремлює два взаємопов'язані процеси: регуляцію власне діяльності (регулювання суб'єктом усього, що стосується організації і здійснення діяльності) та особистісну регуляцію (самодетермінація поведінки, регуляція дій, спрямованих на перетворення ставлень людини) [25].

Стосовно психологічних механізмів саморегуляції, то теоретичний аналіз засвідчив, що провідним серед них є рефлексія, яка забезпечує інтеграцію функцій суб'єкта поведінки та об'єкта управління. У контексті навчальної

діяльності студентів особистісна саморегуляція проявляється, насамперед, у здійсненні рефлексивного аналізу змісту і значення своїх вчинків.

І. Пасічник, О. Ткачук у своєму дослідженні розглядають рефлексію у зв'язку з вивченням саморегуляції, самосвідомості й умов їх формування, зокрема вказують на рефлексію та децентрацію як чинники ілюзії знання в навчальній діяльності студентів [100].

С. Тетерук встановила, що розвиток саморегуляції студентів зумовлюється такими механізмами, як самооцінка, рівень домагань, рефлексія та самоконтроль, а також особливостями мисленнєвої діяльності та властивостями уваги. Було доведено, що підвищення рівня саморегулювання можливе шляхом використання у навчальному процесі активних методів навчання (дискусій, проблемних ситуацій, творчих завдань, різноманітних ігор, психологічних вправ, групових форм роботи) [118].

Н. Гула зазначає, що саморегуляція є “вищим рівнем прояву самосвідомості та являє собою цілеспрямовані зміни індивідом різноманітних психофізіологічних функцій, які забезпечуються сформованістю в особистості особливих засобів контролю за діяльністю, і є чинником подолання негативних психічних станів” [39].

Саморегуляцію розглядають у контексті процесу й у контексті здатності. На сьогодні помітний розвиток отримав підхід, у якому саморегуляцію вивчають як здатність особистості осмислювати свою активність та свідомо нею керувати, адекватно ставити чи досягати цілі. Дослідження вказують на те, що розвинені саморегулятивні здібності є запорукою якості організації навчального процесу, що, своєю чергою, впливає на загальний рівень ефективності педагогічної діяльності.

О. Фурс зазначає, що здатність до саморегуляції є основою розвитку психічної саморегуляції майбутніх фахівців, яку автор розуміє як цілеспрямоване свідоме самокерування психічними процесами, станами, поведінкою та діяльністю відповідно до професійно значущих цілей, цінностей, актуальних потреб, професійних та моральних мотивів, що оптимізує їхні

психічні можливості та психоемоційний стан, забезпечує успішність професійної діяльності та прийняття оптимальних управлінських рішень в особливих умовах [123].

М. Рева, вивчаючи саморегуляцію студентської молоді, розглядає такі її регуляторні ланки, як планування, програмування, моделювання, оцінювання результатів, які дозволяють коригувати дії відповідно до внутрішніх стандартів та соціального контексту [106].

І. Губіна розглядає таку структуру процесу саморегуляції педагогічної діяльності: планування - визначення послідовності здійснення поставлених цілей; моделювання - урахування умов діяльності; програмування - визначення послідовності виконання дій; оцінка результатів - співвідношення результатів з критеріями певних дій; контроль за результатами та корекція дій на основі індивідуально прийнятих еталонів успішності [38].

В. Олефір на основі суб'єктно-діяльнісного та системно-суб'єктного підходів визначає саморегуляцію суб'єкта діяльності як "процес, що заснований на інтелектуально-особистісних можливостях індивідуальності, інтегрованих суб'єктом для забезпечення цілеспрямованості та успішності діяльності". Як ресурс саморегуляції автор розглядає інтелектуально-особистісний потенціал, що актуалізується у взаємовідносинах людини з навколишньою дійсністю, яка ставить перед нею виклики і вимоги докласти додаткових зусиль. Ситуація невизначеності, поряд з контекстами досягнення мети та тиску (стресу), актуалізують структурні компоненти інтелектуально-особистісного потенціалу. При цьому освітнє середовище вбачається як динамічне і невизначене, що вимагає розвиненості дій самоконтролю і самооцінки [91].

Також виділяють змістові та процесуальні аспекти саморегуляції. Так, Н. Юдіна, М. Тесленко розкривають поняття саморегуляції особистості як складне системне явище, що включає змістовий (мотивація) та процесуальний компоненти, а також самооцінку. При цьому автори розглядають саморегуляцію як ключову компетенцію фахівців та чинник, що забезпечує їх професійну успішність [131].

Примітно, що українські дослідники вивчають різні види саморегуляції: моральну (О. Безверхий, М. Боришевський, В. Гаврилькевич, А. Зимянський, Р. Павелків) [7; 13; 23; 53; 95]; мотиваційно-смилову (Ж. Вірна) [17]; ціннісно-смилову (І. Галян, І. Панок, Т. Тітова) [25; 97; 121]; метакогнітивну (М. Августюк, Е. Балашов, Т. Доцевич) [1; 6; 44]; емоційну (В. Гаврилькевич, І. Жданова, Л. Половнікова, Д. Романовська, І. Сергієва, Є. Черкаська) [22; 47; 104; 108; 114; 126]; комунікативну (О. Ніколаєнко) [87]; особистісну (М. Гринців, Д. Чижма) [30; 129]; емоційно-вольову (А. Гільман, М. Кузнєцова) [28; 75], тощо.

Найбільш поширеним предметом дослідження у вітчизняній психолого-педагогічній науці є емоційна саморегуляція, яка полягає у системі розумових і вольових дій, спрямованих або на активізацію емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію. Це дає можливість людині більш ефективно управляти своїм емоційним станом та адекватно поводитися в умовах стресогенної ситуації відповідно до прийнятих в суспільстві морально-етичних норм. Емоційна саморегуляція включає внутрішню емоційну регуляцію інтенсивності, тривалості прояву емоцій та зовнішню (контроль експресії). Відомо, що зовнішнє стримування емоцій не призводить до заспокоєння, а, навпаки, підвищує емоційне напруження і негативно позначається на здоров'ї. Д. Романовська виокремлює здоров'яформуючі емоції, почуття, настрої (інтерес, радість, ніжність, задоволення, спокій, співчуття, здивування, захоплення, розчулення тощо), а також здоров'яруйнуючі емоції (гнів, лють, смуток, заклопотаність, печаль, страх, тривожність, відчай тощо) [108].

В. Гаврилькевич, Д. Романовська та інші автори підтримують підхід щодо трирівневої структури емоційної саморегуляції: 1) несвідома; 2) свідомі вольова; 3) свідомі смислова. Ці рівні розглядають як онтогенетичні етапи розвитку механізмів емоційної саморегуляції особистості, і їх переважання вважається показником рівня емоційного інтелекту. Перший рівень емоційної саморегуляції забезпечується механізмами психологічного захисту на підсвідомому рівні (заперечення, витіснення, придушення, ізоляція, проекція, регресія, знецінення,

інтелектуалізація, раціоналізація, сублімація та інші), спрямованими на захист свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних з внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Другий рівень орієнтований на досягнення комфортного емоційного стану за допомогою вольових зусиль і контролю над зовнішніми проявами емоцій. На цьому рівні воля спрямована не на вирішення мотиваційного конфлікту, що лежить в основі емоційного дискомфорту, а на трансформацію його суб'єктивного та об'єктивного проявів. Третій рівень - свідомо смислова емоційна саморегуляція, спрямована на усунення причин емоційного дискомфорту через осмислення та переосмислення потреб і цінностей, а також створення нових життєвих смислів [22; 108].

Емоційно-мотиваційний контекст дослідження саморегуляції акцентує увагу на здатності особистості управляти власними емоційними реакціями та мотиваційними процесами (М. Августюк, Р. Баумайстер, Ж. Вірна, В. Волошина, Г. Гандзілевська, Д. Гоулман, Л. Журавльова, Є. Карпенко, С. Максименко, Т. Черноус, М. Шпак). Наукові роботи вказують на тісний взаємозв'язок між емоційною регуляцією та внутрішньою мотивацією, що визначає рівень досягнення як особистісних, так і професійних цілей. Врахування цього аспекту є особливо актуальним у контексті профілактики емоційного вигорання та забезпечення психологічного благополуччя, що набуває великого значення в умовах невизначеності.

І. Сергієва, досліджуючи емоційну регуляцію педагогічної діяльності як емоційно напруженого, складного, творчого виду діяльності, з'ясувала, що властивості емоційної сфери особистості вчителя й емоційної регуляції його діяльності складають комплекс стійких індивідуальних особливостей і виявляються в переважних способах емоційного реагування. Емпіричне вивчення показало, що значній частині педагогів притаманні висока особистісна тривожність, невротичність, депресивність, дратівливість, емоційна та нервово-психічна нестійкість, лише незначна частина педагогів адекватно виражає свої емоційні стани, здатна в процесі спілкування добре регулювати свої емоції й

таким чином впливати на поведінку навколишніх. Ми підтримуємо позицію автора щодо розмежування емоційної регуляції й саморегуляції, виходячи з аналізу рівнів активності: поведінковому рівню властивий процес емоційної регуляції, тобто емоції тут виступають як природний динамічний процес виникнення емоційних станів, що мобілізують людину на певну активність. На більш високому діяльнісному рівні активності, пов'язаному з цільовою детермінацією, діючий індивід набуває ознак суб'єктності. Відтак, процеси емоційної регуляції стають процесами довільної саморегуляції: усвідомлюються й рефлексуються причини емоційних станів, активізуються на досягнення мети [114].

Є. Черкаська, вивчаючи саморегуляцію емоційних станів у контексті емоційної стійкості педагога, виділила низку чинників, які її визначають: рівень загальної та професійної культури, життєвий досвід, індивідуально-типологічні особливості (властивості нервових процесів), характеристики вольової сфери тощо. Емоційна саморегуляція ґрунтується на здатності особистості керувати емоційними станами, станами м'язової системи організму, на активному включенні розумових процесів в аналіз емоціогенних ситуацій. Дослідниця зазначає, що “необхідність саморегуляції виникає, коли професіонал стикається з новою, незвичною, для нього ситуацією, яка не має однозначного рішення або передбачає кілька альтернативних варіантів”. Оволодіння методами саморегуляції (наприклад, самогіпноз, нервово-м'язова релаксація, ідеомоторне тренування та сенсорна репродукція, аутогенне тренування, гімнастика та самомасаж, дихальні вправи, поведінкова психотерапія, груповий тренінг та ін.) допомагає педагогу справлятися з станами підвищеного емоційного та фізичного напруження, більш раціонально та ефективно функціонувати. І навпаки, недостатній розвиток навичок саморегуляції, як зазначає автор, призводить до появи численних соматичних та нервово-психічних хвороб, викликаних стресом. Це в свою чергу є основною причиною невротизації школярів. Звертає увагу висновок авторки, що високий рівень суб'єктно усвідомленої саморегуляції є

передумовою ефективного контролю поведінки, який допомагає усвідомлювати власні можливості та компенсувати нестійкі стани, стресогенні фактори [126].

Досить багато сучасних досліджень констатують зв'язок між ефективністю саморегуляції та психологічним й емоційним благополуччям студентської молоді. О. Ігумнова у дисертаційному дослідженні окреслює вплив сформованості рівня саморегуляції на негативні психологічні стани студентів, що своєю мірою впливає на вироблення гармонійної поведінки у професійних та навчальних завданнях [56].

А. Гільман, вивчаючи емоційно-вольову саморегуляцію у формуванні саногенного мислення студентської молоді, вказує, що вона значно полегшує та покращує навчальний процес та сприяє підвищенню психічного та соматичного здоров'я студентської молоді [28].

Н. Гула експериментально встановила взаємозв'язки між рівнем і показниками саморегуляції (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, гнучкість, самостійність) та негативними психічними станами (тривожність, фрустрація, агресивність) у студентів. При цьому інтегральний показник саморегуляції студентів є низьким і без психологічної підтримки інтенсивно не підвищується з першого курсу до п'ятого. Дослідниця наголошує на тісному взаємозв'язку й взаємообумовленості саморегуляції й негативних психічних станів у студентському віці. Останні призводять до погіршення функціонування процесів саморегуляції як чинника їх подолання, а збій у регуляторних процесах, у свою чергу, призводить до виникнення негативних психічних станів [39].

Ю. Олександров вивчає саморегуляцію як чинник психологічного благополуччя студентської молоді й розуміє її як системний процес інтеграції мотиваційної сфери особистості відповідно до цілісного «Я» і наявних можливостей, а також сукупність засобів ініціації, побудови програми та контролю дій щодо втілення цих продуктів мотиваційної інтеграції у життя [90].

Емоційна саморегуляція передбачає здатність управляти своїм емоційним станом, гнучко реагувати на різні життєві події. Згідно з дослідженнями Д.

Гоулмана саморегуляція є одним з важливих компонентів емоційного інтелекту [29]. У наукових працях І. Пасічника, М. Августюк розкрито взаємозв'язок емоційного інтелекту з метапізнанням у навчальній діяльності, де важливу роль відіграє підтримка емоційної саморегуляції у реалізації стратегій навчання [98].

Як засвідчує теоретичний аналіз, більш високими рівнями саморегуляції є особистісна та ціннісно-сміслова саморегуляція. Так, Н. Юдіна, М. Тесленко вказують, що процес особистісної саморегуляції є більш високим рівнем регуляції, який часто називають самодетермінацією [131]. Цей вид саморегуляції полягає в тому, що особистість починає свідомо організовувати своє життя, самостійно визначати свій розвиток. При цьому для успіху діяльності недостатньо лише високого рівня розвитку окремих психологічних якостей, тому що значних результатів можна досягти тільки за умови розвитку оптимального рівня особистісної усвідомленої саморегуляції [95; 96].

Згідно з С. Максименком вершиною розвитку особистісної саморегуляції є ціннісно-сміслова саморегуляція, яка може бути здійснена тільки інтегрованою особистістю. Учений ідентифікує три етапи еволюції саморегуляції в системі інтеграції особистості, які включають базові аспекти емоційної, вольової, смислової та ціннісної регуляції. На думку вченого, процес саморегуляції передбачає перетворення смислових структур у процесі усвідомлення. Цей процес сприяє встановленню внутрішнього зв'язку з ціннісною сферою особистості, перетворюючи нейтральний зміст в емоційно насичений смисл. Його результатом є виникнення нових інтенцій та гармонізація внутрішнього світу особистості [78].

Д. Чижма досліджувала психологічні особливості особистісної саморегуляції як складного психологічного утворення, що об'єднує в собі мотивацію досягнення, цілеспрямованість, вольове самоуправління та рефлексію. Цей системно-структурний процес спрямовує активність особистості на перетворення ставлення до навколишніх і до себе, психологічне зростання за допомогою морального розвитку та забезпечення в індивіда певних

особистісних якостей, які обумовлюють приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища для успішного досягнення задуманого [129].

І. Галян розглядає ціннісно-смыслову саморегуляцію майбутніх педагогів, як “цілеспрямований, усвідомлений процес самоорганізації, самоуправління та самоконтролю ціннісних самозмін суб’єкта, що завдяки сформованому смысловому конструкту забезпечує динаміку ціннісно-смыслового становлення особистості” [25]. Емпіричне дослідження ціннісно-смыислової саморегуляції майбутніх педагогів, здійснене автором, констатувало наявність індивідуальних особливостей, детермінованих різним функціонуванням регуляторних ланок та особистісно-регуляторних властивостей (у респондентів із узгодженим типом смислотворення домінує ланка моделювання, а з суперечливим - планування і програмування). Під час прийняття рішення та реалізації наміру в майбутніх педагогів домінують ОС-диспозиції (орієнтація на стан) з таким типом волевої регуляції, як «самоконтроль». ОД-диспозиції (орієнтація на дію) виявляються в ситуації, пов’язаній з уникненням невдач [25].

У дисертаційному дослідженні І. Панок саморегуляцію визначено як процес, що охоплює різні аспекти ціннісно-смыслового самовизначення студентів у їх життєвому розвитку. Авторка акцентує увагу на структурних компонентах саморегуляції, які включають когнітивні, емоційні та мотиваційні елементи, що дозволяють студентам ефективно управляти своїми внутрішніми і зовнішніми ресурсами в умовах змін і невизначеності. Дослідниця також розглядає типологію ціннісно-смыислової саморегуляції, що включає різні підходи до самоконтролю, планування і корекції своїх дій у контексті особистісного і професійного самовизначення [97].

Т. Тітова визначає саморегуляцію як інтегративний процес, що має тісний зв’язок зі смыисловою сферою особистості, що дозволяє регулювати активність з опорою на провідні смыислові утворення. При цьому саморегуляція вивчається в інтегративній єдності її змістових (смыисложиттєві орієнтації) та операційних компонентів (планування, моделювання, програмування, оцінка

результатів, гнукість, самостійність), узгодженість яких свідчить про вищий загальний рівень розвитку свідомої саморегуляції [121].

І. Бех, М. Боришевський, Р. Павелків, розглядають саморегуляцію як функційний елемент когнітивної складової моральної рефлексії, за допомогою якої індивід може прогнозувати результат власних дій і дій інших людей. Довільність поведінки конкретної людини залежить від ступеня оволодіння нею регуляторними способами. Необхідною умовою такого оволодіння є формування образу «Я». Саме при довільній поведінці суб'єкт звільняється від жорсткого впливу певної життєвої ситуації [8; 15; 96]. Зокрема, І. Бех процес свідомого сприйняття суб'єктом моральної вимоги поділяє на два етапи: на першому відбувається оволодіння зовнішньою ситуацією, результатом чого є формування у суб'єкта емоційного переживання щодо моральної норми, а на другому в результаті внутрішньої (рефлексійно-вольової) діяльності виникає довільне позитивне ставлення до моральної вимоги і готовність втілення її у реальну поведінку [9].

Р. Павелків системно описує моральну саморегуляцію як процес, у якому ключову роль відіграє рефлексія, що поєднує самоусвідомлення та усвідомлення ставлення «Я-Інший». Він обґрунтовує, що формування моральної самосвідомості, моральних переконань і норм визначає здатність особистості до саморегулювання поведінки. Вчений показує, як мотиваційно-ціннісні компоненти моральності трансформуються із зовнішнього контролю у внутрішню регулятивну логіку, що стимулює свідому моральну поведінку навіть за відсутності нагляду [95; 96].

О. Безверхий, експериментально досліджуючи моральну саморегуляцію, встановив, що її тип має значну стійкість і зберігається, починаючи з молодшого шкільного віку, у переважної більшості людей [7].

Глибоким теоретичним підґрунтям для нашої роботи є ідеї, викладені в працях М. Савчина, у контексті моральної та духовної парадигм. Вчений переконаний, що освітньо-професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає «формування особистості майбутнього педагога, якому притаманні

гуманність, духовність, творчість, належна ціннісно-смилова спрямованість, а не тільки необхідні для подальшої роботи професійні знання, вміння та навички”. Оскільки діяльність педагога є не просто професією, а покликанням душі, яке допоможе забезпечити мотивацію цієї діяльності, попередити емоційне, професійне та особистісне вигорання, формування особистості майбутнього педагога потрібно здійснювати насамперед на основі засвоєння нею духовних та моральних ідеалів, суспільних форм свідомості і поведінки. Згідно з автором “розвинена особистість виявляє свої позитивні моральні якості, що йдуть від глибин її душі, а її духовність виявляється у вищих переживаннях, у «духовній діяльності», зокрема в житті людини з Богом, реалізується в прагненні до духовного; в любові до світу і до інших людей; як у прагненні до гармонії у внутрішньому світі, так й у встановленні гармонійних стосунків з оточенням, до рефлексії та трансценденції (виходу за межі власного «Я»); у творчості, реалізуючи прагнення до розширення себе, бажання вийти за межі власного «Я». На нашу думку, такі основоположні духовні здатності, як віра, любов, совість, свобода та відповідальність, які виокремлює вчений, є основою для формування саморегуляції, оскільки вони формують внутрішні орієнтири, на основі яких майбутні педагоги здійснюватимуть самопізнання, моральний вибір, вони допомагають ухвалювати рішення в умовах невизначеності та криз. М. Савчин із співавторами розглядають саморегуляцію майбутнього педагога як важливу складову його особистісного потенціалу, як інтегровану частину загального особистісного розвитку поряд із рефлексією, емоційно-вольовою сферою, мотивацією та свідомістю й самосвідомістю. Її формування можливе тільки у контексті розвитку свідомості та професійної самосвідомості педагога, розвитку його мотиваційної сфери, актуалізації потреби в самореалізації, самовираженні і моральному самоствердженні; удосконаленні способу життя (цілеспрямованість, здатність до дії в непередбачуваних обставинах, відчуття своєї суб’єктності, життєстійкість у складних, проблемних і кризових ситуаціях тощо) [109; 110; 111].

А. Фурман, А. Липка вважають, що провідним у психологічній організації професійної відповідальності є морально-смісловий компонент, який визначає ціннісну спрямованість професійної діяльності, орієнтацію на суспільно значущі норми, етичні принципи та гуманістичні ідеали. Він зумовлює усвідомлення особистісного сенсу професійних дій, формує внутрішню мотивацію до відповідального, самостійного й етично обґрунтованого вибору. У межах дослідження цих авторів професійна відповідальність розглядається не лише як зовнішній соціальний обов'язок, а насамперед як внутрішній механізм саморегуляції, що активізує здатність особистості самостійно визначати цілі, прогнозувати результати, контролювати й оцінювати власну діяльність. Саме внутрішній рівень відповідальності забезпечує стійкість поведінки та ефективність дій в умовах невизначеності, коли зовнішні регулятори є недостатніми або суперечливими [122].

Водночас у методологічному плані важливим для формування саморегуляції майбутніх педагогів в сучасних умовах невизначеності є метакогнітивний підхід, який акцентує увагу метакогнітивній регуляції, що сприяє оптимізації навчально-пізнавальних процесів, а також прийняттю ефективних рішень у ситуаціях підвищеної складності. Такий підхід дозволяє виявити тонкощі взаємозв'язку між когнітивними процесами та регулятивними механізмами, що, в свою чергу, сприяє формуванню інтегрованої моделі саморегуляції. Метакогнітивну саморегуляцію досліджують насамперед у контексті навчальної діяльності.

Т. Доцевич, розглядає метакогнітивну саморегуляцію як процес управління інтелектуальною діяльністю і контроль за процесами переробки інформації й когнітивними ресурсами. Науковиця звертає увагу на метакогнітивні здібності, що є основою інтелектуальної рефлексії, і передбачають можливість довільного управління суб'єктом своїми когнітивними ресурсами. Дослідниця виділяє такі основні аспекти метакогнітивного компонента саморегуляції, як усвідомлення, планування, метапізнання, моніторинг та оцінка результатів [45].

У контексті навчальної діяльності усталеним є погляд на саморегуляцію як “комбінацію характеристик, що описують міру, у якій суб’єкт є метапізнавально, мотиваційно і поведінково активним учасником власного процесу навчання” [250].

Е. Балашов виділяє такі основні процеси саморегулювання, що полегшують навчання: постановку цілей, планування, самомотивацію, контроль уваги, гнучке використання стратегій навчання, самоконтроль, відповідний пошук допомоги і самооцінку [6].

О. Матласевич розглядає здатність до саморегуляції власної навчально-пізнавальної та професійної діяльності як одну з найважливіших метакогнітивних здібностей педагога: вміння оцінити, «що я, як педагог, знаю» і «чого я ще не знаю»; вміння визначити для себе навчальну задачу; вміння скласти план її вирішення; вміння організувати пошук її вирішення; вміння оцінити отриманий результат й осмислити власні дії щодо вироблення рішення [80].

В. Каламаж, досліджуючи психологічну готовність студентів до групової проєктної діяльності (ГПД), виокремила в її структурі саморегулятивний компонент, складовими якого є метакогнітивні знання та метакогнітивна активність, використання метакогнітивних стратегій та використання автономних практик під час навчання. У контексті когнітивної парадигми аналізу ГПД авторка розглядає метакогнітивні вміння студентів, формування рефлексивного та метакогнітивного характеру навчального середовища під час її реалізації. Дослідниця конкретизує, що метакогнітивні компоненти актуалізуються, як правило, тоді, коли пізнання є невдалим, що є “особливо актуальним під час розв’язання складних завдань, у різних нестандартних ситуаціях, коли виникають ускладнення в ході діяльності (реальні, антициповані, уявні) й досягнути цілі за допомогою стандартних комунікативних чи навчальних дій, прийомів неможливо. Тоді з’являється потреба застосувати метакогнітивне регулювання процесу пізнання” [59].

О. Зайцева, вивчаючи взаємозв'язок між академічною саморегуляцією студентів та метакогнітивною активністю, встановила провідну роль останньої у структурі саморегуляції. Науковиця отримала емпіричне підтвердження, що стилі саморегуляції досліджуваних студентів утворили прямі та зворотні кореляційні зв'язки з показниками їхньої метакогнітивної активності. При цьому розвиток метакогнітивної активності та здатності до саморегуляції детермінований насамперед мотиваційними особистісними чинниками [50].

Непоодинокими є також дослідження комунікативної саморегуляції. Згідно з О. Ніколаєнко, комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя - це "системно організований процес внутрішньої психічної активності суб'єкта з ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами та формами довільної комунікативної активності, спрямованої на досягнення цілей спілкування"[87]. Автор виділяє такі регулятивні процеси комунікативної саморегуляції: 1) постановка цілей у педагогічному спілкуванні; 2) моделювання суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування; 3) програмування виконавчих комунікативних дій; 4) самовплив при встановленні та підтриманні рапорту у процесі педагогічного спілкування; 5) емоційно-вольова мобілізація в актуальному процесі педагогічного спілкування; 6) самоконтроль та оцінка ефективності реалізації педагогічного спілкування; 7) контроль та оцінка результатів педагогічного спілкування; 8) прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції педагогічного спілкування; 9) самореабілітація після педагогічного спілкування. Експериментально доведено можливість ефективного формування комунікативної саморегуляції методами активного навчання у процесі професійної підготовки майбутнього педагога [87].

Т. Доцевич, вивчала педагогічну саморегуляцію як психологічне явище, яке розкриває мотиваційну спрямованість викладача вищої школи на оптимальне виконання професійних обов'язків, розглядає її реалізацію через ключові стимули: внутрішню мотивацію (інтерес до викладацької діяльності), зовнішню мотивацію (прагнення уникнути покарань від керівництва та осуду студентів), ідентифіковане регулювання (порівняння себе з іншими колегами), та

інтроектоване регулювання (переконання у необхідності виконання певних професійних обов'язків) Педагогічна саморегуляція розкривається у структурі метакогнітивної компетентності через зв'язок внутрішньої мотивації з метакогнітивною усвідомленістю, активністю, знаннями, абнотивністю. Відповідно, вчена виділяє три основних типи особистісних профілів викладачів - з перевагою педагогічної рефлексивності та інтроектованого регулювання, з перевагою метакогнітивних компонентів, з домінуванням інтроектованої мотивації та із домінуванням лише педагогічної рефлексивності [46].

С. Коваль визначає основні функції саморегуляції в професійній діяльності: 1) виклик або затримка процесів, дій і вчинків; 2) перемикання психічної діяльності; 3) прискорення або уповільнення психічної діяльності; 4) посилення або зменшення активності; 5) узгодження спонукань і мотивів; 6) контроль за ходом діяльності через порівняння її програми зі здійснюваними діями; 7) координація дій. Під час управління психічними станами функції саморегуляції та самоконтролю полягають в наступному: відбувається усвідомлення характеру та рівня власних емоцій; здійснюється самооцінка фізичних та психічних ресурсів; здійснюється рефлексія причин виникнення певного емоційного стану; фахівець докладає вольових зусиль для подолання негативного стану; намагається примусити себе до виконання професійних обов'язків за наявності негативного психічного стану; використовує засоби психічного розвантаження [68].

Для побудови власної теоретико-психологічної моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів важливо проаналізувати підходи науковців до виокремлення її структурних компонентів (рівнів).

Е. Балашов розглядає такі рівні саморегуляції: *інтегральний* (задоволеність навчально-професійною діяльністю); *особистісний* (рефлексивність, самооцінка); *мотиваційно-вольовий* (навчальна мотивація, вольова саморегуляція); *емоційно-поведінковий* (емоційний інтелект, самоповага, психологічне благополуччя); *комунікативний* (комунікативний самоконтроль, самомоніторинг); *когнітивний* (самоефективність, когнітивний

контроль, раціональне / інтуїтивне прийняття рішень, рефлексивні вміння (когнітивний рівень); *метакогнітивний* (метакогнітивний досвід, метакогнітивна усвідомленість (включеність у діяльність), рефлексивні вміння) [6].

Модель забезпечення саморегуляції М. Гринців містить системно взаємопов'язані блоки, що є дієвими лише у структурі цілісного процесу: *мотиваційно-цільовий* (цілепокладання і потреба у саморозвитку. Важливі механізми саморегуляції на цьому етапі - самооцінка, соціально-психологічні очікування і толерантність до невизначеності); *програмування* (моделювання та програмування засобів саморегуляції. На цьому етапі відбувається оцінка відповідності ситуації особистісним смислам і мотиваційній спрямованості, формування моделі поведінки та визначення оптимальних способів досягнення мети); *поведінковий* (контроль за дією і підтримання стійкості дій, з використанням самоаналізу, самоспостереження, самооцінки та самоконтролю, а також корекції дій за необхідності); *оцінно-регулятивний* (аналіз відповідності дій запланованим результатам, успіхів і невдач, при необхідності коригування власних дії для досягнення поставленої мети) [30].

О. Фурс розглядає здатність до саморегуляції майбутніх фахівців як сукупність таких компонентів: *ціннісно-мотиваційного* (спрямованість особистості, професійні інтереси, мотиваційні установки); *когнітивного* (здатність до практичного мислення, здатність до аналізу, здатність до синтезу, здатність до узагальнення); *комунікативного* (здатність взаємодіяти з людьми в процесі спілкування та в конфліктних ситуаціях); *емоційно-вольового* (цілеспрямованість, самостійність, самовладання); *поведінково-діяльнісного* (здатність регулювати власну поведінку, здатність відстоювати власні інтереси); *суб'єктного* (самооцінка, саморегуляція, самоставлення, саморефлексія, конформність/нонконформність) [123].

С. Малазонія визначає довільну саморегуляцію як “утворення, що складається з п'яти компонентів: *базального*, або процесуально-регуляторного; *особистісно-регуляторного* (певна сукупність властивостей особистості, що

виконують регулятивну функцію); *активаційно-енергетичного* (функціональні стани); *діяльнісного* (спосіб об'єктивації активності); *результативного* (продукт діяльності). Авторка виокремила три групи досліджуваних, які відрізнялися за типом саморегуляції (конструктивний, адаптивний, дефіцитарний) та способом розв'язання педагогічних задач (раціональний, інтуїтивний, нераціональний). Звертають увагу висновки дослідниці, що недостатня розвиненість регуляторних механізмів майбутніх педагогів виявляється у нестабільності діяльності, афективних реакціях, тривожності, імпульсивності, швидкій виснажливості (вигорання) тощо. Тому доцільним і ефективним психологічним засобом попередження означених явищ є система спеціальних прийомів впливу, серед яких активні методи навчання, нервово-м'язова релаксація, аутотренінг тощо [79].

І. Губіна зазначає, що саморегуляція майбутнього вчителя об'єднує в собі інтелектуальну, мотиваційну, волюву, емоційну сфери особистості. Результати емпіричного дослідження авторки вказують на позитивні зв'язки між показниками зовнішнього регулювання, внутрішнього спонукання та мотивацією досягнення успіху, що свідчить про взаємообумовлення мотивацією досягнення успіху інтересу до саморегуляції педагогічної діяльності [185].

Як зазначають І. Пасічник, В. Демидюк, ефективність саморегуляції діяльності значною мірою визначається точністю та оперативністю зворотної інформації, що надходить із різноманітних каналів. Вона дозволяє контролювати виконання дій відповідно до визначених параметрів, а також дає змогу оцінювати успішність як окремих дій, так і діяльність загалом. У процесі саморегуляції інформація, отримана на основі оцінювання результатів, скеровується передусім функційній ланці формування суб'єктивної моделі умов діяльності і, пройшовши опрацювання в цій ланці, здійснює вплив на вибір програми, а в кінцевому підсумку – на результативність професійної діяльності [99].

В. Волошина-Нарожна підкреслює важливість розвитку саморегуляції як однієї з базових умов успішного функціонування суб'єктів навчальної діяльності в умовах нестабільності. У її роботах обґрунтовано, що саморегульоване навчання сприяє підвищенню автономії, відповідальності та здатності студентів до адаптації в динамічних умовах. На думку дослідниці, ці навички є ключовими для формування компетентностей, які забезпечують успішне подолання викликів сучасного освітнього середовища. В умовах невизначеності, зокрема, в ситуаціях швидких змін чи обмеженого доступу до ресурсів, практики саморегульованого навчання дозволяють зберігати контроль над навчальним процесом, ефективно управляти часом та емоціями, а також адаптуватися до нових умов. Як зазначає В. Волошина-Нарожна, ці стратегії знижують рівень тривожності студентів, сприяють зростанню їхньої мотивації та формуванню когнітивної стійкості. Інтеграція підходів саморегульованого навчання в освітній процес сприяє розвитку рефлексивного мислення, здатності до самокорекції та критичного аналізу. Це, у свою чергу, забезпечує підвищення загальної ефективності навчальної діяльності та сприяє формуванню навичок, необхідних для досягнення довгострокових навчальних цілей [21].

Проведений нами теоретичний аналіз дав змогу зробити висновок, що у психолого-педагогічній науці відсутній єдиний підхід до визначення поняття "саморегуляція", оскільки цей феномен включає в себе різноманітні вияви активності та посідає вагоме місце в структурі різних психічних процесів і систем. Можемо констатувати, що взаємодоповнюючі підходи до осмислення цього феномену не суперечать один одному, а сприяють інтегративному вивченню цього явища.

Проаналізовані нами теоретичні моделі й результати вивчення різних видів саморегуляції допомагають розглядати процес її формування у майбутніх педагогів під час навчання в ЗВО з різних точок зору, акцентуючи увагу на *ціннісно-сміслових* (забезпечення внутрішньої мотивації, життєвої й професійної орієнтації, смислотворення), *морально-регулятивних* (формування професійної відповідальності, здатність до морального вибору), *когнітивних* (процеси, які

безпосередньо пов'язані з виконанням завдань і обробкою інформації), *метакогнітивних* (самоуправлінню пізнавальною діяльністю, розвиток рефлексії, навчальної автономії), *емоційно-вольових* (ефективне управління емоційними станами, підтримка внутрішньої стійкості, цілеспрямованості навіть у складних, непередбачуваних ситуаціях, профілактика емоційного вигорання, адаптація до змін та невизначеності тощо) *комунікативних* (забезпечення ефективної діалогічної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, емпатія, конструктивне вирішення конфліктів тощо) аспектах саморегуляції, що має важливе методологічне значення для побудови цілісної моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

Теоретичний аналіз та синтез цих підходів дозволяє розглядати саморегуляцію як багатовимірний феномен, який охоплює когнітивну, метакогнітивну, емоційно-вольову, ціннісно-смислову та власне поведінкову сфери особистості, що створює підґрунтя для професійного саморозвитку й самореалізації майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

1.2. Теоретичний аналіз поняття невизначеність у контексті завдань професійної підготовки майбутніх педагогів

Умови соціальної турбулентності, викликані глобальними кризами, пандемією COVID-19, агресією РФ проти України, економічною нестабільністю та трансформацією суспільних інституцій значно ускладнюють життєдіяльність людини, створюючи ситуації невизначеності, невідомості, неоднозначності. Відтак істотно зростає потреба в індивідуальній здатності до внутрішньої саморегуляції в кризових обставинах, в умовах невизначеності. Особливої актуальності ця здатність набуває в підготовці майбутніх педагогів, як представників професій соціального характеру, і є важливим чинником психічного здоров'я, адаптації та професійної стійкості. Деструктивні психоемоційні стани, викликані тривалим впливом невизначеності, призводять

до зниження функціональних резервів психіки, розвитку тривожних і депресивних розладів, погіршення когнітивної продуктивності та загалом до соціальної дезадаптації.

Невизначеність в умовах воєнного стану дуже часто провокує цілий спектр негативних станів та емоцій: тривога, страх, румінації, панічні атаки, депресивні стани, відчуття безпорадності, розгубленості, невпевненості в завтрашньому дні, стан афекту, відчуття провини, туга, небажання жити тощо. Саморегуляція в такому контексті виступає базовим психологічним ресурсом, який оптимізує реакції особистості на хронічний стрес і забезпечує проактивну позицію в складних обставинах та умовах невизначеності.

Поняття «невизначеність» розглядають у двох основних аспектах: як об'єктивна характеристика зовнішнього середовища та як суб'єктивне психічне явище, що відображає індивідуальне сприйняття ситуації. А відтак, ми можемо розмежовувати суб'єктивну й об'єктивну невизначеність. Істотним у такому розумінні є те, що йдеться не про невідомість узагалі, а про те, що саме незрозуміло, не відомо конкретній людині. Важливо розуміти, що об'єктивна невизначеність сама собою безпосередньо не може визначати процес вибору чи стратегію пошуку рішення. Об'єктивна структура проблемної ситуації, тільки проходячи через суб'єктивну призму, стає джерелом дій суб'єкта. При тому, що ситуацію воєнного стану доречно окреслити як обставини об'єктивної невизначеності, а сприйняття суб'єктом подій, що впливає на саморегуляцію, як суб'єктивну невизначеність [119].

У науковій літературі часто використовують як взаємозамінні дуже схожі поняття: неоднозначність, непередбачуваність, невизначеність, однак вони мають різні конотації і, як зазначають Д. Групе, Дж. Нітшке. [178], невизначеність краще відображає суб'єктивні аспекти внутрішнього стану людини і тому частіше зустрічається в літературі про тривожні розлади, тоді як термін непередбачуваність частіше використовують у лабораторних дослідженнях з контрольованими умовами.

Ситуацію невизначеності розуміють як сукупність неоднозначних обставин, як незавершеність процесу сприйняття, або як складну нерозв'язану ситуацію з повною відсутністю інформації про подальші способи дії [51; 76].

Джерелами невизначеності М. Фетцнер, С. Хорсвілл, П. Боелен, Р. Карлтон визначають ймовірність (ризик), що виникає через випадковість або невизначеність майбутнього; неоднозначність (англ. *ambiguity*), що виникає через обмеження в надійності, достовірності або адекватності інформації про ймовірність (ризик); складність (англ. *complexity*), що виникає через особливості доступної інформації, які ускладнюють її розуміння, такі як множинні можливі причини або результати [168].

Водночас, дослідники відзначають діалогічну суперечливість невизначеності й виділяють дві її функціональні модальності: деструктивну (як стресогенний чинник, що виснажує адаптаційні ресурси та може призводити до декомпенсації психологічного функціонування) та конструктивну (як каталізатор психологічного розвитку, що сприяє трансформації ідентичності, переосмисленню цінностей та формуванню нових смисложиттєвих стратегій), які перебувають у взаємодоповнювальному та взаємозаперечувальному відношенні. Як зазначає А. Курова, деструктивна модальність проявляється через втрату суб'єктивного контролю, дезінтеграцію когнітивних схем, когнітивний дисонанс, підвищену тривожність, апатію та дезорганізацію психічної діяльності. Конструктивна модальність проявляється через стимуляцію когнітивної гнучкості, активізацію креативного мислення, розширення альтернативних рішень і підвищення рівня особистісного самовизначення [77].

З точки зору психології, автори вважають, що природа невизначеності по суті є психічним станом, суб'єктивним, когнітивним досвідом людей, а не характеристикою об'єктивного, матеріального світу. Зокрема, психологічна валентність невизначеності визначається не об'єктивними параметрами ситуації, а суб'єктивними механізмами її інтерпретації. Когнітивні механізми опрацювання невизначеності включають первинне оцінювання ситуації з позиції

контролю та суб'єктивної спроможності впливати на події. Від цього залежать патерни реагування: проактивність, адаптивна гнучкість, пасивне очікування та апатія з безпорадністю. Емоційна складова невизначеності охоплює як деструктивні стани (тривога, страх, фрустрація), так і конструктивні (цікавість, натхнення, драйв), а копінг-стратегії реалізуються на інтрапсихічному (психологічні захисти) та екстрапсихічному рівні (соціальна підтримка, ритуалізація, структурування часу) [77].

Причини, що обумовлюють невизначеності, можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. До зовнішніх причин належать обставини, що спричиняють дефекти зовнішньої інформації: неповна, спотворена чи неправдива інформація, надлишок інформації тощо. Внутрішні причини невизначеності пов'язані із суб'єктом ухвалення рішення: суб'єктивний образ ситуації, розуміння суті проблеми, на що можуть впливати безліч чинників – досвід суб'єкта, його знання, уміння, навички; мотиваційні передумови; упевненість у собі, стильові та вольові особливості – схильність діяти так чи так у схожих ситуаціях, толерантність до невизначеності, евристики, стиль міжособистісної взаємодії тощо.

Дж. Вейкгем зазначає, що психологи пов'язують невизначеність з поняттями особистості, емоцій та когніції, а також з проблемою прийняття рішень, що відповідає трьом різним підходам до цієї проблеми [240]. Перший підхід розв'язує питання зв'язку особистості з психологічним досвідом невизначеності через поняття толерантності до невизначеності, яка сприймається як ознака позитивного, добре адаптованого типу особистості. В основі цього підходу лежить ідея про те, що існують відмінності в тому, як люди реагують на невизначеність, які можна виміряти за допомогою спеціально розроблених шкал толерантності до невизначеності. Другий підхід до невизначеності зосереджується на її когнітивних, емоційних та фізіологічних наслідках. У таких дослідженнях психологи зазвичай припускають, що невизначеність викликає психологічний стрес або напругу, включаючи тривогу та мотивацію до пошуку визначеності. Третій підхід до невизначеності розглядає

когнітивні процеси з точки зору обробки інформації і ухвалення рішень й часто представлений в когнітивній психології (наприклад, робота Д. Канемана та А. Тверські) [190; 236]. Дослідники, які дотримуються цього підходу, схильні трактувати невизначеність так само, як економісти, часто ототожнюючи її з поняттями ймовірності або ризику, які можна врахувати в моделях прийняття рішень. Центральним завданням є розуміння та виявлення когнітивних упереджень та евристик, на які люди покладаються, ухвалюючи рішення в умовах невизначеності.

Одним із класичних підходів до вивчення невизначеності є концепція інтолерантності до неоднозначності (англ. *intolerance of ambiguity*), запропонована С. Буднер. Автор трактує невизначеність як стресогенний фактор для особистості, що має потенціал породжувати негативні емоції у випадку її низької толерантності [150].

Толерантність до невизначеності розглядають як інтегральну особистісну диспозицію, що забезпечує конструктивне функціонування в умовах непередбачуваності та суперечливості. Високий рівень толерантності сприяє переконцептуалізації невизначеності як можливості, тоді як інтолерантність асоціюється з когнітивною ригідністю, тривожністю та виснаженням адаптаційних ресурсів. Соціокультурні чинники також детермінують ставлення до невизначеності. Культури з високим рівнем уникнення невизначеності тяжіють до формалізації та передбачуваності, а з низьким - до гнучкості та експериментування. Таким чином, психологічна готовність до невизначеності формується на перетині індивідуального досвіду та соціокультурного контексту [76].

Г. Громова досліджувала толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості. Згідно з авторкою, наслідки травматичних подій додають складнощів у процес регуляції емоцій, підсилюють розвиток депресивних станів і тривоги, піднімають питання пошуку нових сенсів, перегляду відносин та перебудови звичного способу життя. Від того, наскільки толерантною до невизначеності є людина, залежить її здатність

адаптуватися до змін, справлятися з несподіваними подіями, легше або складніше сприймати постійно змінювані обставини. При цьому авторка розглядає толерантність до невизначеності як “властивість особистості сприймати непередбачуваність, неоднозначність та складність світу нейтрально або позитивно та зберігати здатність реагувати на неї проактивно. Відповідно, інтолерантність до невизначеності є властивістю особистості сприймати непередбачуваність, неоднозначність та складність світу як небажану, загрозливу і реагувати на неї підвищеною невпевненістю, тривогою, ступором, розгубленістю”. Протилежним полюсом цієї властивості є інтолерантність до невизначеності, яка характеризується сприйняттям таких ситуацій як загрозливих або небажаних, що викликає підвищену невпевненість, тривогу, ступор та розгубленість [35].

Структурно толерантність до невизначеності включає два основні компоненти: когнітивний, що представлений прогностичною тривогою (англ. *prospective anxiety*) і емоційно-поведінковий, емпіричним референтом якого є гнітюча тривога (англ. *inhibitory anxiety*). Когнітивний компонент - відображає потребу особистості у передбачуваності та завершеності й пов’язаний із високим рівнем тривожності, занепокоєння і симптомами obsесивно-компульсивного розладу (ОКР). Це стосується переконань щодо власної спроможності долати складні ситуації, а також ставлення до факту існування невизначеності у світі та неможливості повного контролю над подіями. З поведінкової точки зору, прогностична тривога викликає потребу «знати все наперед», що формує нетерпимість до несподіванок. [37].

Гнітюча тривога або «активація невпевненості» - це емоційний і соматичний компонент негативних переживань у ситуаціях невизначеності, що проявляється у здатності або нездатності ефективно діяти в умовах несподіванок і супроводжується тривогою, пов’язаною зі страхом невідомого. Гнітюча тривога стимулює уникання думок про невизначене майбутнє, оскільки вони підсилюють внутрішнє напруження. Вона є значущим предиктором проявів

посттравматичного стресового розладу (ПТСР), перевершуючи за силою впливу прогностичну тривогу [36].

Як зазначає Г. Громова, з поведінкової точки зору низька толерантність до невизначеності супроводжується парадоксальною дихотомією: гнітюча тривога стимулює уникнення думок про майбутнє через напруження, тоді як прогностична тривога породжує потребу у жорсткій передбачуваності та нетерпимість до несподіванок. Це призводить до прагнення швидко приймати рішення і мати чіткий план, але водночас уникати глибокого аналізу альтернатив, що проявляється в ригідності мислення, консерватизмі, зовнішньому локусі контролю та поведінці уникання [35; 37].

Таким чином невизначеність, з одного боку, може негативно впливати на поточний і перспективний план життя майбутніх педагогів, визначаючи загальний негативний психологічний стан в конструюванні майбутнього професійного життя, а з іншого боку вона може стати каталізатором психологічного розвитку, що сприяє трансформації ідентичності, переосмисленню цінностей та формуванню нових смисложиттєвих стратегій.

Тому вбачаємо за доцільне проаналізувати такий психологічний конструкт як **особистісна готовність до змін**, що безпосередньо пов'язаний з феноменом толерантності до невизначеності та забезпечує гнучкість, адаптивність та ініціативність особистості у процесі професійної діяльності в умовах невизначеності. Особистісна готовність до змін дає змогу фіксувати перспективні тенденції професійного становлення майбутнього вчителя.

Ж. Вірна, О. Іванашко досліджували готовність до змін як перспективний конструкт подолання кар'єрного хаосу студентської молоді під час війни в Україні [18]. Авторки зазначають, що готовність до змін є тим потужним механізмом регулювання людської діяльності, які в умовах воєнного стану становлять ресурсну основу переживання глибокої екзистенційної кризи професійного зростання студентів і розчарування в майбутньому. Феномен готовності особистості до змін має потужний вияв в умовах переживання стресових ситуацій, адже усвідомлення потреби у змінах допомагає людині

захистити себе від уразливих ситуацій сьогодення, що є непередбачуваними, нерегулярними чи невизначеними. Звертає увагу згадана вченими теорія кар'єрного хаосу, яка визнає, що розвиток кар'єри підкоряється великій кількості впливів: незаплановані події, вдача й випадковість, що перебувають поза контролем людей. Послідовники теорії кар'єрного хаосу успішно розглядають такі аспекти готовності до змін, як готовність йти на ризик, творче мислення, готовність навчатися протягом життя, здатність позитивно взаємодіяти з людьми, оптимізм, впевненість в собі та бажання протистояти перепонам. У праці наголошено, що “в контексті професіоналізації готовність до змін розкриває рефлексивні можливості людини, які визначають трансформаційні перспективи відповідального ставлення до минулого й активного планування майбутнього; обґрунтовано, що самоєфективність є фундаментальним фактором, що визначає зміст особистісної готовності до змін” [18].

Н. Назаренко розглядає особистісну готовність до змін студентів “як істотну передумову будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності, як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності та дає змогу розвивати особистісні здібності, соціальну мобільність, ініціативу й наполегливість у досягненні суспільно значущих цілей протягом усього життя”. У результаті емпіричного дослідження авторкою встановлено, що лише третина студентів на високому рівні готова жити й діяти відповідно до власних поглядів, цінностей і смислів, готова до змін, які відбуваються у нашому суспільстві й поза ним; ще 30,0% студентів готові витримувати стреси, пов'язані зі змінами обставин на середньому рівні; 30,0% юнаків і дівчат узагалі не готові витримувати виклики сьогодення [84].

С. Бойчук у своїй статті зазначає, що складовою особистісної готовності до змін є толерантність до невизначеності, тобто “витривалість людини щодо непередбачуваних, непрогнозованих ситуацій, здатність ухвалювати рішення тоді, коли невідомі всі факти та можливі наслідки, відчувати позитивні емоції у нових, неструктурованих та багатозначних ситуаціях” [11].

О. Бондарчук, Л. Карамушка та їх співавтори у своєму дослідженні встановили недостатній рівень психологічної готовності значної кількості керівників освітніх організацій як у галузі середньої, так і вищої освіти до діяльності в умовах змін. Особливі проблеми було виявлено у рівнях розвитку психологічної готовності управлінців до особистісної саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях та забезпечення конкурентоздатності освітніх організацій. Вчені розглядають психологічну готовність керівників до саморегуляції в умовах впровадження змін в освітніх організаціях “як комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей, який в умовах впровадження змін в освітніх організаціях забезпечує: усвідомлення та оцінку регулювання свого актуального психічного і, зокрема, емоційного та стану; чуттєве пізнання внутрішнього змісту власних переживань; активізацію волевих зусиль щодо регулювання своєї поведінки; використання психологічних механізмів саморегуляції поведінки; оптимізацію пошуку спільних цілей, поглядів, інтересів на основі ідентифікації, емоційного зближення, емпатії тощо.” [12].

О. Долженков і Н. Черненко зазначають, що в управлінській сфері готовність до змін є проявом толерантності до невизначеності, яка визначає ефективність управлінських рішень у критичних ситуаціях [43]. Це резонує із висновками І. Бринзи, М. Будіянського, які вказують, що особистісна готовність до змін функціонує як захисний механізм у подоланні психологічної кризи [16].

У контексті дослідження проблем фахової підготовки майбутніх педагогів у непоодиноких дослідженнях розглядають також поняття інноваційної готовності до змін (О. Огієнко, Р. Михайлишин, О. Коберник, І. Коновальчук та інші), як однієї з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала. Як засвідчують дослідження, інноваційна готовність передбачає не лише засвоєння нових технологій чи методик навчання й виховання, а й глибоку внутрішню мотивацію до змін, емоційно-когнітивну пластичність і суб'єктивне прийняття невизначеності як простору для розвитку, а не загрози.

Водночас не тільки окремі індивіди, а й організації, по-різному переживають невизначеність, кризові ситуації й мають різні ресурси й можливості для того, щоб впоратися з ними. У такому контексті впливу несприятливих стресових умов на здатність до нормального (здорового) функціонування людини, спільноти, організації зростає інтерес до поняття “резилієнс”. Також є прагнення запроваджувати резилієнс-підхід до управління закладами освіти, до надання соціальної допомоги тощо. У часи невизначеності та нестабільності освітнім організаціям необхідно розвивати потенціал резилієнсу, який дозволить їм ефективно долати несподівані труднощі, відновлюватися після криз і навіть сприяти майбутньому успіху (“вікно можливостей”). У ситуації невизначеності ключовим чинником професійної підготовки майбутніх педагогів виступає психологічна стійкість (резилієнс) як здатність адаптуватися до змін і труднощів, а також швидко відновлювати функціонування після стресових подій. Огляди сучасної літератури щодо дослідження резилієнсу висвітлюють як концептуальні, так і методологічні проблеми, які є важливими для ефективного впровадження резилієнс-підходу до організації освітнього середовища в закладах вищої освіти (Д. Асонов, О. Хаустова, Н. Гусак, В. -Чернобровкіна, Г. Гандзілевська). Не ставлячи перед собою завдання докладно аналізувати згадане поняття, вкажемо лише на важливість розвитку не тільки резилієнсу окремих індивідів, але й резилієнсу освітнього закладу [61]. У контексті професійної підготовки майбутніх педагогів психологічна стійкість, або резилієнс, стає важливим ресурсом, що визначає здатність адаптуватися до змін, долати труднощі, відновлюватися після стресогенних подій і навіть зростати. Сучасне освітнє середовище непередбачуване, і вчителі повинні бути готові до різноманітних сценаріїв розвитку подій. Зокрема, вони повинні мати навички планування, адаптації та інновацій, щоб ефективно взаємодіяти з викликами сучасної освіти.

У педагогічній площині емпіричні дані підтверджують значення розвитку резилієнсу серед суб’єктів освітнього процесу. Австралійські дослідники С. Белтман, К. Менсфілд, А. Прайс, показали, що резильєнтність формується через

взаємодію індивідуальних характеристик (альтруїзм, самооцінка) та контекстуальної підтримки з боку колег, адміністрації та учнів, а ефективна підготовка і підтримка нових педагогів сприяє професійній самореалізації [143].

Британські дослідники К. Гу та К. Дей [180] у мета-огляді наукових праць показали, що високий рівень резильєнтності позитивно корелює з психологічним благополуччям, зниженням вигорання, збереженням мотивації й підвищенням професійної ефективності в умовах змін і криз. Зокрема, вчені зазначають, що моральні цілі та етичні цінності (бажання змінити життя дітей, бути «професійними та відданими» тощо) забезпечують важливі інтелектуальні, емоційні та духовні сильні сторони, які дозволяють вчителям бути стійкими. Однак є докази того, що з часом вони можуть згасати, особливо коли вчителі більше не відчують глибокого зв'язку зі своїми учнями, колегами та лідерами. Тому значна кількість дослідників послідовно доводять, що підтримка навчання та розвитку вчителів з боку керівництва школи, довіра до лідерства та позитивні відгуки від батьків та учнів є вагомими позитивними факторами, що впливають на їхню мотивацію та стійкість [180]. Цитовані автори вважають, що широко вживане визначення резильєнсу як здатності «відновлюватися» за несприятливих обставин є недостатнім для опису природи резильєнсу вчителів, оскільки воно не розкриває та не відображає невизначені й непередбачувані обставини і сценарії, що формують основну ознаку повсякденного професійного життя вчителів, які постають перед постійними інтелектуальними та емоційними викликами, прагнучи навчати якнайкраще. Відтак, на думку вчених, резильєнс вчителів – це здатність керувати неминучими невизначеностями, притаманними практиці викладання. Резильєнс вчителів зумовлений освітніми цілями та їх моральними цінностями, він не є статичним чи вродженим станом, а залежить від сили їхнього професійного «я», від зворотнього зв'язку учасників освітнього процесу, від якості підтримки керівництвом школи, а також від їхньої здатності управляти передбачуваними та непередбачуваними подіями.

Розуміння резильєнсу вчителів як багатогранного та динамічного конструкту, а також його важливості для підтримки відданості та ефективності

їхньої професійної діяльності, має важливі наслідки для підготовки майбутніх педагогів. Необхідно докласти зусиль, щоб допомогти студентам краще усвідомлювати ймовірний досвід, з яким вони зіткнуться на початку педагогічного шляху, обговорювати з ними внутрішні та зовнішні чинники, що впливають на резильєнс вчителів, щоб вони могли бути краще підготовленими до реалій педагогічної діяльності в умовах невизначеності. Резильєнс також потрібно розвивати через відповідну та своєчасну підтримку в школі з боку лідерів та програми безперервного професійного розвитку, які забезпечать збереження вчителями своєї здатності бути стійкими.

В умовах невизначеності саморегуляція набуває особливого значення, оскільки допомагає людині краще адаптуватися до непередбачуваних ситуацій і приймати ефективні рішення. А це, в свою чергу, вимагає вивчення механізмів адаптації та саморегуляції, до яких, зокрема належать і копінг-стратегії. Необхідність копінг-стратегій з'являється в кризових ситуаціях і покликана знизити психологічне напруження й тривожність, інтенсивність яких обумовлена двома чинниками - суб'єктивним фактором і реальною ситуацією [115].

С. Кузікова розглядає невизначеність як категорію, що невід'ємна від процесу пізнання і свідчить про усвідомленість кризового стану через дефіцит інформації, тобто невизначеність - це знання про незнання. Як бачимо, хоча автор прямо не називає невизначеність метакогнітивним феноменом, однак фактично у психологічному аспекті ми можемо розглядати її саме так, якщо вона проявляється як усвідомлення власного незнання, непевності, когнітивної обмеженості. Толерантність до невизначеності дослідниця розглядає як властивість особистості, що дозволяє витримувати кризові прояви, пов'язані з невизначеністю смислових підвалин власного буття та виникненням непередбачуваних життєвих ситуацій. Оптимальне переживання ситуацій невизначеності пов'язане принаймні із середнім рівнем життестійкості й передбачає вибір людиною копінг-стратегій, що дозволяють протидіяти складнощам у професійному та особистому житті. Вчена доречно зазначає, що

юнацький вік характеризується високим рівнем невизначеності у житті, саме тому важливо визначити рівень готовності молодих людей до змін [74].

Ще одним важливим аспектом дослідження невизначеності у професійному становленні майбутніх педагогів є погляд на неї з точки зору психолого-герменевтичного підходу, представленого в працях О. Зарецької, Н. Чепелевої та ін. Автори розрізняють зовнішню (описується структурою «людина–ситуація інформаційної невизначеності») і внутрішню невизначеність (описується структурою «людина–її уявлення про свій внутрішній світ, свої риси, навички, тобто про себе як людину»). Остання виникає, коли є ситуаційна необхідність визначитися щодо себе, що неможливо без рефлексивного переосмислення свого власного досвіду. Чинниками внутрішньої невизначеності є: недорозвиненість деяких метакогніцій (рефлексії, децентрації), відсутність певних компетентностей особистості (зокрема, наративної), психологічні заперечення певних типів, супротив «автонаративу» особистості тощо. [51; 125]. Зокрема, Н. Чепелева, вказує, що інформаційна невизначеність викликає хаос у смисловій системі особистості, руйнацію вже наявних зв'язних структур. Необхідність вирішувати нові для особистості завдання на інтерпретацію інформації і систематизацію неузгоджених смислів ставить її перед необхідністю дискурсивного конструювання свого досвіду, перебудови, «переписування» автонаративу – тобто розвитку своєї особистісної ідентичності. Тиск зовнішніх факторів, таким чином, стає рушійною силою внутрішніх особистісних зрушень, спричиняє розвиток і самоконструювання особистості [125]. Особливо яскраво це демонструє нинішня ситуація воєнного часу, яка для багатьох стала ситуацією зовнішньої кризової невизначеності, примусила вирішити питання самоідентифікації, життєвих цінностей, професійної самореалізації тощо.

Відтак, можемо зробити висновок, що у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти доцільно враховувати психологічні механізми реагування особистості на ситуації зовнішньої та внутрішньої невизначеності. Зокрема, внутрішня невизначеність, як наслідок недостатньо розвинених метакогнітивних процесів (рефлексії, самоконструювання

професійної ідентичності, децентрації), може ускладнювати адаптацію до змінних освітніх умов. Водночас здатність майбутніх педагогів до рефлексивного осмислення власних дій, прийняття невизначеності, готовність до змін як механізми саморегуляції є важливими чинниками їхньої професійної підготовки. Тому інтеграція метакогнітивного компонента в освітні програми, моделювання ситуацій педагогічної невизначеності та розвиток толерантності до невизначеності сприяють формуванню психологічної готовності майбутніх педагогів до ефективної діяльності в умовах складної соціально-освітньої реальності.

Розглянемо невизначеність у контексті її впливу на емоційні стани та властивості. Нейробіологічні дослідження Д. Групе, Дж. Нітшке показали, що невизначеність активує мигдалеподібне тіло, що відповідає за формування тривоги та страху, а також призводить до погіршення когнітивних функцій, зокрема уваги та робочої пам'яті. Це підтверджує складність впливу невизначеності не лише на емоційно-психологічному, але й на нейрофізіологічному рівнях [178].

Дослідження Р. Карлтон з співавторами (у рамках концептуального огляду) вказують, що невизначеність часто супроводжується автоматичним симулюванням негативних сценаріїв (англ. *mental simulation*), що викликає емоційний дискомфорт. Автори припускають існування кількох важливих модераторів цього процесу: контекст та інші ситуаційні фактори, а також індивідуальні відмінності, такі як толерантність до невизначеності. При цьому негативні реакції на невизначеність можуть контролюватися за допомогою стратегій регулювання емоцій. Проте у деяких контекстах невизначеність може активувати пізнавальне зацікавлення та креативність, особливо коли особистість спроможна трансформувати тривожний стан у когнітивний виклик (наприклад читання детективних романів, перегляд спортивних змагань тощо [168]).

Не менш важливим є розгляд толерантності до невизначеності у контексті прийняття рішень, які пов'язані з необхідністю вирішення проблем. У психології умови невизначеності відображають ситуації або завдання, в яких інформація є

неповною або ненадійною, і людина змушена приймати рішення чи діяти, не маючи повного розуміння ситуації або гарантії результату. Це може включати невизначеність щодо можливих наслідків, правильного рішення або відсутність повної інформації для розв'язання певної проблеми. Однією з частих реакцій на невизначеність, зокрема викликану війною, є феномен життя на паузі або синдром відкладеного життя. Цей стан характеризується надмірною фіксацією на минулому, відкладенням ухвалення рішень, ігноруванням теперішнього або зосередженням лише на його окремих аспектах. Під час теперішньої війни спостерігається тенденція чекати її завершення, що ускладнює саморегуляцію. Така поведінкова стратегія небезпечна, оскільки ресурси витрачаються без їхнього поповнення, що робить ефективну саморегуляцію неможливою через їхній низький запас і відсутність активного ухвалення рішень [119].

Зазначимо, що незалежно від того, де досліджують ухвалення рішень (управлінські рішення, життєві рішення, інтелектуальні рішення задачі тощо), усі підходи до цієї проблеми мають одну спільну властивість: ухвалення рішень – це певна мисленнєва діяльність, що відбувається задля зниження ступеня невизначеності, неточності, неоднозначності в тій ситуації, у якій перебуває суб'єкт. Природним є прагнення людини через свої можливості впливати на перебіг свого життя, вирішувати, чого вона хоче і як можна цього досягнути, зважаючи на ті життєві обставини, у яких особа перебуває. Коли ці обставини прогнозовані, передбачувані, такі, що дають певні підказки для ухвалення рішень і побудови життєвих планів, більшість людей живе, маючи запас упевненості в завтрашньому дні. Це зберігає психічну енергію, дає змогу накопичувати сили для ухвалення важливих рішень, проживання складних, інколи поворотних кризових подій [119].

Безпосередні проблеми, які потрібно вирішувати є невизначеними, кожна може бути принципово новою. С. Кузікова справедливо зауважує, що проблемою є підготовка майбутніх фахівців до вирішення конкретних задач (які мають досить чітку структуру, умови і дані), а не проблем, що виникають. Тому для

вирішення останніх потрібно докладати більше зусиль і ймовірність виникнення стресу значно вища [74].

Багато науковців розглядають ухвалення рішень з раціональної точки зору, як процес з послідовних етапів: постановка цілей, пошук інформації про альтернативи, визначення критеріїв відбору, вибір альтернативи та оцінка рішення. За такого підходу емоції та інтуїцію вважають ірраціональними компонентами. Однак останнім часом інтерес до інтуїції зріс, зокрема до її тренування та використання переваг у мінливому світі. Більше того, прийняття оптимальних рішень у професійній сфері потребує цілісної взаємодії раціональних, емоційних та інтуїтивних процесів, що набуває особливої важливості в ситуаціях нестабільності та невизначеності.

Людина, яка тривалий час перебуває в кризових і екстремальних умовах, що характеризуються нестабільністю, непередбачуваністю і постійними змінами, повинна мати розвинені стресостійкість, гнучкість мислення та здатність до аналітичного прогнозування, емоційну лабільність, добре розвинену інтуїцію і толерантність до невизначеності (Ю. Котова, Ю. Недайбіда) [73].

Особливості ухвалення рішень, зокрема роль та вплив інтуїції, розглянуто в працях Р. Хогарда, Д. Маєрса, Д. Канемана й А. Тверські, С. Епстайна, А. Глокхнер, Г. Кляйна, Г. Саймона та ін. У сучасній науковій літературі немає чіткого підходу до розуміння інтуїції. Герберт Саймон у своїх працях розглядає інтуїцію як згорнутий, автоматизований мисленнєвий процес в експертів із вирішення певного класу завдань, що проявляється в миттєвому аналізі ситуації. Дж. Брунер (1961) визначає інтуїцію як «інтелектуальну техніку мислення шляхом досягнення правдоподібних, але попередніх висновків без аналітичних кроків, які можуть призвести до дійсних або недійсних висновків». Хаммонд (1996) трактує її як «когнітивний процес, який якийсь виробляє відповідь, рішення чи ідею без використання свідомого, логічно обґрунтованого крок за кроком поетапного процесу». Сеймур Епстайн вважає, що «інтуїція містить відчуття знання, але без знання звідки людина знає, а також передбачає відчуття знання на основі несвідомого оброблення інформації» [119].

У закордонних працях часто аналізують недиференційовані та розмиті уявлення про інтуїцію, що, з одного боку, призводить до зарахування до інтуїтивних будь яких неусвідомлених, неаналітичних процесів: ірраціональні страхи, забобони, релігійні й езотеричні вірування, екстрасенсорне сприйняття тощо (Р. Хогард, 2001, [184], Меєрс, 2002 [216]), що, на нашу думку, розширює межі звичного значення інтуїції. Крім того, у психології з інтуїцією пов'язують таке коло феноменів, як інсайт, відчуття близькості рішення, імпліцитне навчіння, креативність, емпатія, практичний інтелект. Це ще більше розмиває семантичне поле цього поняття [119].

Найбільш відомою дихотомічною теорією, прибічники якої розглядають раціональні рішення та відповідну їм когнітивну систему як більш ефективні, що дають меншу кількість помилок, є теорія «Система 1 і Система 2» А. Тверські й Д. Каннемана. Система 1 відповідає інтуїтивному підходу до ухвалення рішення. Цю автоматичну систему, яка функціонує імпліцитно, не можна свідомо проконтролювати, вона працює дуже швидко і такий важливий етап ухвалення рішення, як «зважування альтернатив», виділення критеріїв порівняння відбувається в згорнутому вигляді. Система 2 призводить до ухвалення раціонального рішення, задіюючи більш повільні, складні й усвідомлені аналітичні процеси. Справедливо буде зазначити, що школа «евристик і упереджень» на чолі з Деніелом Канеманом віддавала перевагу лабораторним дослідженням, і як зазначає Хогарт, завдання для інтуїції були такими, що відповідають більше аналітичному мисленню. Схожий дихотомічний підхід розвиває Сеймур Епстайн у своїх дослідженнях. Він виокремлює дві паралельні системи вибору: раціонально-аналітичну систему, яка є вербальною системою міркувань, та експерієнтальну (досвідну, CEST), яка є асоціативною, несвідомою, автоматичною, невербальною, образною, швидкою, цілісною, тісно пов'язаною з афектом і мінімально вимогливою до когнітивних ресурсів. Однак важлива відмінність цього підходу від концепції автоматичної та раціональної систем (Система 1 та Система 2) у тому, що автор підкреслює комплементарність, взаємодію раціональних та інтуїтивних процесів під час ухвалення рішень, а не

вирішення питання, яка система краща. У зміст інтуїції Епстайн додає судження та рішення, засновані на почуттях, а не на міркуваннях, творче мислення, ґрунтоване на асоціативних зв'язках та образних уявленнях, евристики, базовані на обробленні досвіду, але не на зниженні когнітивних зусиль, і мудрість, основувану переважно на вивченні досвіду [119].

Ми можемо говорити, що інтуїція вбудовується в структуру усвідомленої саморегуляції діяльності відповідних фахівців. Зокрема інтуїтивні прояви можуть стосуватися як зовнішньої ситуації, її ознак та обставин, так і внутрішнього діалогу з самим собою, “внутрішнього голосу”, “підказок”, а також міжособистісних стосунків.

І. Галян довів, що раціональність та інтуїція, ризик та його уникнення, які породжені ситуацією невизначеності, так чи інакше забезпечують процес ціннісного вибору. У результаті емпіричного дослідження автор встановив відмінності у домінуванні раціональності та інтуїтивності в ситуаціях невизначеності в респондентів з узгодженим та суперечливим типами смислотвірних систем. Зокрема, майбутні педагоги з суперечливими типами смислотворення схильні до раціональних тенденцій, що детерміновано неузгодженістю їхньої системи цінностей. Згідно з автором, “властива майбутнім педагогам низька толерантність до невизначеності, невпевненість та надмірна обережність латентно визначають ситуацію ціннісно-сміслового вибору, наповненого соціокультурним конформізмом” [25].

Коротко підсумовуючи відзначимо, що для ефективного виконання завдань професійної підготовки майбутніх педагогів необхідно брати до уваги контекст невизначеності з точки зору її впливу на особистість, на її професійне самовизначення, постановку життєвих й професійних цілей, конструювання ідентичності, професійну самореалізацію; особливої уваги заслуговує конструкт особистісної готовності до змін та резильєнсу майбутнього вчителя не тільки як здатності відновлюватися, але й як ефективно функціонувати в умовах невизначеності та постійних змін. Важливо зважати на вплив суб'єктивної невизначеності на емоційну сферу майбутнього педагога, її зв'язок з

тривожними, депресивними станами, переживанням стресу, автоматичне стимулювання негативних сценаріїв тощо. У контексті ухвалення рішень подолання невизначеності проявляється у виборі доречного способу вирішення проблем на основі взаємодії раціонального та інтуїтивного стилів мислення.

1.3. Обґрунтування теоретико-психологічної моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності

Вирішуючи завдання конструювання теоретико-психологічної моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності, ми брали до уваги основні методологічні положення щодо вивчення саморегуляції в українській та зарубіжній психологічній науці, викладені в підрозділі 1.1., а також основні підходи щодо психологічного розуміння феномена невизначеності, викладені в підрозділі 1.2.

Виокремимо основні методологічні положення щодо вивчення саморегуляції майбутніх педагогів:

- її об'єктами є свідомість (процеси сприймання, мислення, пам'яті, уваги, які регулюються через метакогнітивні механізми (планування, моніторинг, корекція) і самосвідомість особистості (включає рефлексію, самооцінку, самоповагу, професійний рівень домагань, професійну Я-концепцію, ідентичність, тобто осмислення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, що є предметом, насамперед, ціннісно-смислової та моральної саморегуляції), а також діяльність як довільна усвідомлена активність (мотивація, постановка цілей, вибір засобів, моніторинг результатів, корекція дій у процесі насамперед метакогнітивної саморегуляції, що забезпечує ефективність дій) і власне поведінка як результат внутрішніх регуляторних процесів (поведінка як зовнішній прояв ціннісно-смислової, емоційно-вольової, моральної, комунікативної, метакогнітивної саморегуляції);

- рівень саморегуляції зумовлюють регуляторно-особистісні властивості майбутніх педагогів (толерантність до невизначеності, раціональність, інтуїтивність, самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, відповідальність, тривожність, рефлексивність, зміст навчальної та професійної мотивації, наявність стійкої системи цінностей та моральних переконань тощо);

- функціонування системи саморегуляції відбувається завдяки певним психологічним механізмам, які забезпечують здатність майбутнього педагога до самостійного управління мисленням, емоціями, мотивацією, діяльністю та поведінкою: психологічний захист (забезпечує емоційне збереження особистості в умовах стресу, загроз), рефлексія (забезпечує здатність особистості до усвідомлення, аналізу та оцінки власної діяльності, станів, мотивів), самооцінка (дозволяє майбутнім педагогам співвідносити власні можливості з вимогами ситуації), самоповага, рівень професійних домагань (визначає амбітність цілей і впливає на мотивацію), вольові зусилля (забезпечують подолання труднощів, підтримку цілеспрямованої поведінки), самоконтроль (забезпечує регулювання емоцій, дій відповідно до мети), самомоніторинг (сприяє постійному відстеженню власного стану та прогресу в навчальній діяльності), самомотивація (активізація внутрішніх ресурсів для досягнення цілей без зовнішнього стимулу) тощо. Окрему увагу звертаємо на контроль за дією (Ю. Куль) як психологічний механізм, що забезпечує реалізацію функцій саморегуляції (планування, оцінка, контроль тощо), узгодженість між наміром і реальною поведінкою через інтеграцію вольових, мотиваційних, емоційних і когнітивних компонентів. Цей механізм активізується в ситуаціях, коли особистість стикається з перешкодами, невизначеністю або внутрішніми конфліктами, і виконує регулюючу функцію, спрямовану на підтримання цілеспрямованої активності;

- функції саморегуляції майбутніх педагогів забезпечують управління власною поведінкою, емоціями, мотивацією, мисленням, діяльністю відповідно до поставлених цілей, умов ситуації та внутрішніх ресурсів. Вони реалізуються через такі процеси (етапи), як планування, програмування, моделювання

значущих зовнішніх і внутрішніх умов педагогічної діяльності, оцінка результатів та корекція дій.

На основі узагальнення теоретичних положень і результатів емпіричних досліджень сучасних науковців нами розроблено теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності представлену на Рис.1. Під час розробки моделі ми опиралися на класичні теоретико-методологічні підходи до розуміння саморегуляції (суб'єктний, особистісно-діяльнісний, соціально-психологічний, когнітивний й метакогнітивний підходи), а також на теорію вольової саморегуляції Ю. Куля. У найбільш загальному плані, ми розглядаємо саморегуляцію майбутніх педагогів як цілісну систему ініціювання цілей діяльності й поведінки та управління досягненням цих цілей, що реалізується процесом, який має універсальну структуру і функції для різних видів діяльності й активності загалом. Зокрема, ця система реалізується регуляторними процесами ініціювання цілей (планування), моделювання значимих внутрішніх та зовнішніх умов, програмування дій, дії контролю, оцінювання результатів та їх корекція.

Розглядаючи особистість майбутніх педагогів як суб'єктів своєї навчальної та майбутньої професійної діяльності, ми насамперед розглядаємо систему їх саморегуляції, що є функційним засобом, який допомагає координувати, мобілізувати свої психічні ресурси (особистісні, когнітивні, емоційні тощо) на досягнення цілей своєї діяльності.

Як найбільш релевантний для цілей нашого дослідження ми обрали психологічний механізм контролю за дією (Ю. Куль), оскільки для забезпечення цілеспрямованої поведінки в умовах невизначеності, захисту від прокрастинації, бездіяльності чи імпульсивної поведінки часто потрібно переходити від орієнтації на стан (state orientation) до орієнтації на дію (action orientation). Контроль за дією забезпечує реалізацію функцій саморегуляції шляхом інтеграції вольових, мотиваційних, емоційних і когнітивних компонентів. Цей механізм активізується в ситуаціях, коли особистість стикається з перешкодами, невизначеністю або внутрішніми конфліктами, і виконує регулюючу функцію,

спрямовану на підтримання цілеспрямованої активності, забезпечуючи узгодженість між наміром і реальною поведінкою

Процеси саморегуляції реалізуються за рахунок інтегративної участі різних рівнів, явищ та процесів психіки. У нашій моделі з огляду на проведений аналіз досліджень різних видів саморегуляції, а також різних підходів до виокремлення її компонентів (рівнів), вважаємо за доцільне виділити ціннісно-смысловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний та адаптивно-поведінковий рівні саморегуляції майбутніх педагогів. Їх компонентами є виокремлені нами на основі проведеного теоретичного аналізу психічні засоби саморегуляції (когнітивні і метакогнітивні пізнавальні процеси, емоційні стани та компетентності емоційного інтелекту, провідні копінг-стратегії) та суб'єктно-особистісні властивості (особистісна готовність до змін, толерантність до невизначеності, тип мотивації тощо). Такий підхід, на нашу думку, поряд з урахуванням таких ключових внутрішніх механізмів (за Ю. Кулем), як контроль за дією під час планування, контроль за дією під час реалізації, контроль за дією під час невдачі, дає можливість вивчати формування саморегуляції майбутніх педагогів в єдності її структурно-функційних та змістово-психологічних аспектів, що створює підґрунтя для професійного саморозвитку й самореалізації майбутніх педагогів в умовах невизначеності [197; 198; 199].

Здійснений нами теоретичний аналіз дав можливість визначити поняття *саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності як складну інтегральну властивість психіки, що має специфічний зміст і структуру, яка формується на основі взаємодії ключових внутрішніх механізмів - контролю за дією під час планування, контролю за дією під час реалізації, контролю за дією під час невдачі, у яких проявляється орієнтація суб'єкта на стан або дію, що функціонує на ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному, адаптивно-поведінковому рівнях й забезпечує їх професійну самореалізацію.*

Запропонована нами теоретико-психологічна модель формування саморегуляції майбутніх педагогів охоплює п'ять взаємопов'язаних рівнів: ціннісно-смысловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний та адаптивно-поведінковий, що дозволяє комплексно розглядати саморегуляцію як багаторівневий процес, що забезпечує узгодження внутрішніх мотиваційних детермінант із зовнішніми умовами діяльності. Кожен із рівнів виконує специфічні функції у підтриманні психологічної стабільності, ефективності та цілеспрямованості поведінки майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

Ціннісно-смысловий рівень визначає мотиваційну основу саморегуляції майбутніх педагогів, пов'язану з особистісною готовністю до змін. Він забезпечує інтеграцію поведінки з внутрішніми переконаннями, сприяє формуванню цілей, що мають суб'єктивну значущість, та слугує джерелом внутрішньої стійкості в умовах невизначеності.

Саморегуляція майбутніх педагогів є важливою поведінковою складовою професійної Я-концепції, на формування якої впливає професійний образ Я та самооцінка. На основі уявлень про себе людина управляє собою, адаптується до зовнішніх та внутрішніх змін, до нових соціальних ролей, відношень, до нових процесів, властивостей, станів, установок. Відомо, що у процесі саморегуляції Я-концепція в аспекті самооцінки робить суттєвий внесок в створення суб'єктивної моделі значимих умов досягнення цілі й предмета перетворень, визначає напрям і ступінь активності особистісної саморегуляції.

Процес розвитку саморегуляції в психолого-педагогічній літературі часто описується через послідовність етапів, починаючи від первинного самоконтролю й до інтегрованої саморегулятивної діяльності. На початковому етапі домінує самоконтроль, що проявляється як перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього. Початковий рівень самоконтролю проявляється у здатності особистості спостерігати за власними діями, зіставляти їх із зовнішніми стандартами та пригнічувати небажані імпульси, орієнтуючись на соціальні норми та очікування оточення [195]. Наступним є перехідний етап, який поєднує самоконтроль із первинними елементами саморегуляції. На цьому

етапі з'являється усвідомлення власних мотивів і цілей: суб'єкт не лише стримує себе, а й формулює прості задачі та оцінює їх відповідно до власних критеріїв. Виникають перші вольові дії, спрямовані на подолання перешкод, що свідчить про початкову інтеграцію когнітивних, мотиваційних та емоційних процесів [152]. На наступному етапі здійснення саморегуляції діяльність стає системною та усвідомленою. Суб'єкт здатний прогнозувати результати, планувати дії, моделювати умови діяльності, програмувати та контролювати процес, а також коригувати його за потреби. Основними компонентами цього рівня є постановка цілей, планування, програмування дій, контроль та самооцінка результатів. Мотиви стають внутрішніми: орієнтація зосереджується не лише на зовнішніх вимогах, а й на власних цінностях, що забезпечує гнучкість і адаптивність поведінки в змінних умовах [136; 251].

Якщо самоконтроль можна розглядати як «зовнішнього спостерігача усередині», то саморегуляція виступає як динамічна система, яка інтегрує мотивацію, мислення, емоції та поведінку, забезпечуючи гармонію між внутрішнім світом особистості та зовнішніми вимогами.

Ми беремо до уваги представлену в проаналізованій літературі тенденцію до розмежування самоконтролю та саморегуляції як двох специфічних форм самоуправління поведінкою та психічними процесами (Ю. Куль). Як зазначає Р. Каламаж, саморегуляція характеризується більшою заглибленістю суб'єкта в процес діяльності, меншою податливістю інтерферуєчому впливові конкуруючих намірів та більшою ефективністю функціонування стратегій вольового контролю. Самоконтроль характеризується переважанням в свідомості суб'єкта персеверуючих мислительних процесів, що відносяться до минулого, теперішнього чи майбутнього суб'єкта, відповідно, більшою податливістю інтерферуєчому впливові конкуруючих намірів, а також меншою ефективністю функціонування стратегій вольового контролю [63].

Як нами було з'ясовано під час аналізу концепції саморегуляції Ю. Куля, схильність людини до самоконтролю визначається орієнтацією на стан (ОС-диспозиція), а до саморегуляції – орієнтацією на дію (ОД-диспозиція). В

результаті, ОС-орієнтовані досліджувані під час виконання непривабливих завдань більшою мірою схильні сприймати чужі цілі та оцінки як свої, тобто вони більш схильні до неусвідомленого утворення інтроектів. Натомість ОД-орієнтовані люди здатні ефективніше утримувати наміри в активному стані та захищати їх від конкуруючих намірів, тому вони більш успішні в процесі прийняття рішення та в навчальній діяльності. Стиль ОД-саморегуляції характеризує адаптивне використання внутрішніх ресурсів, спрямованість на цілі та знижений вплив афективних перешкод [199]. Відтак, ми погоджуємося з позицією дослідників, які саморегуляцію пов'язують із домінуванням внутрішньої мотивації, самоконтроль – з зовнішньою. Внутрішня мотивація та відповідна їй підсистема саморегуляції забезпечують ефективне управління своїми мотивами, високий рівень переживання компетентності, а також достатньо високу самооцінку. Суб'єкт діяльності усвідомлює свої мотиви та емоції й приймає рішення відносно своїх дій на основі їх усвідомлення. За такої організації особистісної структури поведінка людини характеризується гнучкістю та чутливістю до змін середовища [63].

Механізми саморегуляції, пов'язані з внутрішньою мотивацією, допомагають витримувати тиск негативних емоцій, сприяють їх прийняттю в систему Я-концепції та забезпечують толерантність стосовно них. Толерантна позиція щодо небажаного досвіду чи невизначеності та щодо відповідних негативних емоцій є необхідною передумовою для ефективного прийняття рішень в умовах невизначеності на основі продуктивних мислительних процесів.

І навпаки, коли при зовнішній мотивації самоуправління здійснюється в основному в формі самоконтролю, в поведінці та мисленні переважають ригідність, а не гнучкість. Для становлення самоконтролю характерні процеси інтроекції (робити щось із відчуття необхідності виконати очікування інших людей, бажання догодити іншим, побоювання щось втратити) та его-включеності, а не інтерналізації, тому ця форма не призводить до утворення інтегрованого та цілісного «Я» і, як наслідок, створює напруження та конфлікти.

Доречно згадати також концепцію Е. Хігінса, відповідно до якої важливою складовою механізму самоконтролю є розходження між різними модальностями Я. Наслідком такого розходження між власними думками і стандартами належного є напруга, бо джерелом мотивації є невдоволення собою і відчуття примусовості змін. Натомість у процесі реалізації стандартів Я-ідеального, емоції сприяють ефективності, тому що передумовою дій є надія, а не побоювання.

У структурі саморегуляції особистості особливе місце посідає готовність до змін як когнітивно-емоційна установка, що забезпечує відкритість новому досвіду, прагнення до оновлення, що містить таку складову як толерантність до невизначеності, а також інтолерантність до невизначеності - як фактор ризику порушення саморегуляційних процесів. Виокремлення цих емпіричних референтів обумовлена результатами теоретичного аналізу, представленого у підрозділі 1.2.

Як засвідчив здійснений аналіз літератури, готовність до змін розглядають як інтегральну характеристику, яка включає позитивне ставлення до змін, впевненість у власних здібностях впоратися з новими обставинами, мотивацію до розвитку. Вона забезпечує мобілізацію ресурсів особистості, швидку адаптацію до мінливого середовища, зменшує вплив деструктивних переживань та сприяє ефективному прийняттю рішень в умовах трансформацій. Зокрема, дослідження свідчать, що високий рівень готовності до змін асоціюється з більшою залученістю у професійну діяльність, гнучкістю в комунікації та ефективнішим застосуванням копінг-стратегій (Vakola, 2014) [237].

У контексті саморегуляції готовність до змін базується не лише на раціональній оцінці ситуації, а й на внутрішній потребі у зростанні та самореалізації, що узгоджується з гуманістичними моделями особистості.

Протилежною за змістом характеристикою є інтолерантність до невизначеності - схильність сприймати ситуації невизначеності як загрозливі, непереносимі та такі, що викликають дистрес. Інтollerантність до невизначеності

істотно ускладнює регуляцію емоцій та поведінки у ситуаціях змін, знижує когнітивну гнучкість, блокує використання адаптивних копінг-стратегій. Це особливо важливо в умовах соціальних трансформацій, кризових подій або глобальної нестабільності, коли саме здатність приймати невизначеність як частину реальності стає вирішальним чинником психологічної витривалості [222].

У структурі саморегуляції ці дві характеристики - готовність до змін та інтолерантність до невизначеності - не лише взаємодіють, але й у певній мірі компенсують одна одну. Висока готовність до змін може нівелювати негативний вплив інтолерантності, сприяючи конструктивному переосмисленню ситуації, натомість високий рівень інтолерантності здатен зменшити ефективність адаптаційних механізмів навіть за наявності ресурсів.

Феномен готовності вчителя до інноваційної діяльності передбачає взаємодію мотиваційно-орієнтаційного, змістово-операційного та оціночно-рефлексивного компонентів. Аналіз мотивації професійної діяльності з урахуванням професійного досвіду засвідчує високу внутрішню мотивацію педагогів і сприйняття педагогічної професії як покликання та способу самореалізації [239].

Відтак, важливим інтегруючим рівнем саморегуляції вважаємо ціннісно-смісловий, на якому відбувається синтез професійних (особистісних) смислів, мотивів, потреб і цінностей майбутніх педагогів, що реалізуються ними у діяльності та поведінці з цінностями навколишнього середовища. Емпірично цей рівень представлений у нашій моделі особистісною готовністю до змін, де толерантність до невизначеності є компонентом та відповідним типом мотивації навчальної діяльності майбутніх педагогів.

Аналіз саморегуляції майбутніх педагогів на ціннісно-смісловому рівні передбачає також увагу до їх професійного самовизначення як сукупного підсумку професійної саморегуляції, що включає формування професійних цілей, планів, кар'єрних перспектив та професійної позиції (тобто розуміння

власної ролі, свого призначення в професії). Такі найбільш загальні ознаки самовизначення, як встановлення своїх схильностей, якостей, можливостей, здібностей, обмежень; вибір критеріїв оцінювання себе на основі системи цінностей; побудова своїх цілей, завдань, планів для розвитку в собі необхідних для педагогічної діяльності якостей; перегляд критеріїв професійної майстерності у зв'язку із змінами навколишнього середовища; наявність мотивації до зайняття нової соціальної позиції тощо є надзвичайно вагомими для успішного функціонування в умовах невизначеності.

У сучасній когнітивній психології метакогніція посідає центральне місце в поясненні регуляторних механізмів свідомої поведінки індивіда, зокрема в контексті адаптації до мінливого професійного середовища. Для обґрунтування **метакогнітивного рівня** саморегуляції, представленого в нашій моделі, насамперед потрібно вказати на відмінності у конотаціях семантично схожих понять метакогніції, саморегуляції, саморегульованого навчання, які досить часто у літературі застосовують взаємозамінно.

Ще з кінця XX століття поняття метакогніції розглядалося як вища форма пізнавального контролю, що забезпечує оптимізацію мислення, пам'яті, уваги, прийняття рішень та поведінкових стратегій [149; 169]. У працях Дж. Флейвелла метакогніція визначена як знання про когнітивні процеси та здатність до моніторингу й регулювання цих процесів. Така функціональна структура дозволяє людині оцінювати успішність своїх ментальних дій у реальному часі та вносити необхідні корективи, що набуває особливого значення в ситуаціях, пов'язаних з високим рівнем невизначеності [169].

Завдяки працям Дж. Флейвелла, А. Браун, Дж. Данлонскі, Дж. Меткалф, Г. Шро, Д. Мошмана, Т. Нельсона, Л. Наренса, Т. Коріат, Ф. Евклідес та інших у науковий обіг та практичне застосування увійшли поняття метакогніції, метапам'яті, метакогнітивного моніторингу, метакогнітивних знань та метакогнітивної активності тощо.

Дослідженню проблем метапізнання, метакогнітивних процесів, визначенню їхніх функцій та структурних компонентів присвячували наукові праці багато вітчизняних учених: І. Аршава, М. Августюк, Е. Балашов, В. Волошина, А. Гриньків, Т. Довгалюк, Т. Доцевич, В. Каламаж, Р. Каламаж, Е. Носенко, І. Пасічник, О. Ткачук, Т. Хомуленко та ін.

Помітно, що терміни, які використовують для опису метапізнання та саморегуляції, дуже схожі, зокрема, найчастіше використовують *моніторинг* та *контроль*.

Водночас сучасних наукових дослідженнях розмежовують поняття саморегуляції та метапізнання. Останнє, як правило, розуміють як регулювання суб'єктом своєї пізнавальної діяльності у процесі навчання, що включає два компоненти: знання про пізнання та регулювання процесу пізнання. Відтак, учені по-різному вирішують питання про взаємовідношення цих понять: чи є саморегуляція підпорядкованим компонентом метапізнання, чи, навпаки, саморегуляція є досить широким поняттям, що включає в себе метапізнання поряд з іншими процесами, у тому числі мотиваційними та емоційними. Метакогнітивна саморегуляція, як компонент метапізнання, безпосередньо спрямована на управління інтелектуальними ресурсами, контролем за протіканням процесів переробки інформації, а також є внутрішньою умовою здійснення інтелектуальної діяльності [105].

Г. Шро виділяє два аспекти метапізнання: знання про пізнання та регуляцію пізнання. Учений стверджує, що метакогнітивне знання є багатовимірним, загальнопредметним за своєю природою та таким, що його можна навчати. Автор описує чотири шляхи для сприяння формуванню та набуттю метакогнітивної усвідомленості: сприяння загальній усвідомленості, покращення самопізнання та регуляторних навичок, а також створення навчальних середовищ, що сприяють формуванню та використанню метакогніції [230].

Метакогніція допомагає ефективно керувати своїм навчанням, вирішувати завдання та досягати поставлених цілей. Метакогнітивний компонент саморегуляції відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності.

Метакогнітивна активність забезпечує здатність до саморегулювання, «усвідомлену компенсацію обмежень, визначення засобів та перспектив когнітивного та особистісного розвитку» [57]. Вивчення метакогнітивних аспектів саморегуляції та метапам'яті сприяє покращенню самомоніторингу і саморегуляції мисленнєвої діяльності здобувачів [135]. Метакогнітивна саморегуляція, як основа інтелектуальної рефлексії, є чинником ефективного і раціонального самоуправління інтелектуальною діяльністю і когнітивними ресурсами [20].

Концепції метапізнання та саморегуляції активно застосовують до процесу навчання, що призвело до розвитку теорії саморегульованого навчання як динамічного процесу. Очевидно, що поняття метапізнання та саморегуляції виходять значно ширше за обсяг поняття саморегульованого навчання, оскільки їх можна застосувати до будь-якої сфери людського життя. Щоб саморегулювати своє навчання, студенти повинні використовувати різні стратегії планування, контролю та оцінювання своєї навчальної діяльності (метакогнітивні стратегії), а також контролю своєї мотивації та емоцій (вольові стратегії). Підсумовуючи, можемо сказати, що метапізнання – це моніторинг та контроль наших інтелектуальних процесів, а саморегуляція – це насамперед моніторинг та контроль того, як людина взаємодіє з навколишнім середовищем. Відтак у найбільш загальному вигляді ми розуміємо саморегульоване навчання як застосування метапізнання та саморегуляції до навчальної діяльності.

Водночас ефективність студентів у саморегульованому навчальному процесі також залежить від академічного середовища та особистих цільових орієнтацій студентів [173]. Тому важливо в організації навчального процесу створювати умови для формування і закріплення навичок метакогнітивного моніторингу і саморегуляції.

Говорячи про метакогнітивний рівень саморегуляції, застосування студентами метапізнання, ми беремо до уваги, що студентам доводиться здійснювати навчальну діяльність у стресових умовах воєнного часу, що характеризується високим ступенем суб'єктивної невизначеності, природною реакцією на яку є, як було показано в попередньому підрозділі, підвищення рівня тривоги та підвищення витрат психічних ресурсів. Для студентів це означає зниження працездатності, погіршення якості виконання навчальних завдань, зниження академічних досягнень, відсутність інтересу до навчання, зниження здатності до міркування та запам'ятовування тощо. Це також негативно впливає на спілкування з одногрупниками та викладачами.

Тому вкрай важливо забезпечити освітнє середовище, яке б допомогло учасникам освітнього процесу справлятися з тривогою та стресом. Згідно з моделлю Веллса [243], людей з емоційними розладами характеризує не зміст думок чи інтенсивність переживань, а метакогнітивні переконання щодо переживань. У зв'язку з цим увага приділяється метакогнітивним явищам (мета-занепокоєння, метакогнітивні переконання), які забезпечують або, навпаки, знижують ефективність копінг-ресурсів особистості у подоланні стресу та тривоги. Відповідно до моделі Веллса занепокоєння (англ. *worry*) концептуалізується як дезадаптивна стратегія подолання, яка вирішує питання невизначеності та можливості негативних наслідків [146]. Однак занепокоєння саме по собі не обов'язково є патологією чи джерелом страждань, оскільки хвилюється більшість людей, але тільки у деяких людей розвивається більш помітна тривога (англ. *anxiety*) [224; 247]. Згідно з Веллсом для розвитку патологічного занепокоєння (англ. *pathological worries*) вирішальне значення мають три форми метапізнання: позитивні метакогнітивні переконання про занепокоєння (англ. *positive metacognitive beliefs about worry* (POS)), негативні метакогнітивні переконання про занепокоєння (англ. *negative metacognitive beliefs about worry* (NEG)) і мета-занепокоєння (англ. *meta-worry*). Емпірично підтверджено, що неадаптивні метакогнітивні переконання є чинником розвитку

тривоги. У клінічній психології та метакогнітивній терапії зв'язок тривоги та метакогнітивних процесів розглядають в такому ракурсі, що неадаптивні метакогніції призводять до «когнітивного синдрому уваги» - занепокоєння, румінації, фіксування уваги на думках та переживаннях, а також до дисфункційного копіngu, метою якого є посилити, придушити, або змінити певні думки [144]. Такі стратегії контролювання думок перешкоджають нормальному процесу обробки емоцій. Дисрегуляція метапізнання може перерости в дезадаптивні навички подолання, а не в здорові навички саморегуляції [243].

Потрібно зазначити, що серед досліджень українських психологів емпіричних даних щодо взаємозв'язку мета-занепокоєння, дезадаптивних метакогніцій та саморегуляції у контексті навчальної діяльності практично не представлено. Натомість в зарубіжній літературі такі дослідження непоодинокі. Наприклад Р. Рані. із співавторами досліджували вплив дезадаптивних метакогнітивних переконань на академічну прокрастинацію [221].

Н. Хаваджа Дж. Макмахон досліджували як мета-занепокоєння та інтолерантність до невизначеності пов'язані з тривогою, obsесивно-компульсивним розладом, соціальною фобією та депресією у студентів університету. Було встановлено роль мета-занепокоєння та інтолерантності до невизначеності як предикторів патологічної тривоги, ГТР, соціальної фобії, obsесивно-компульсивних та депресивних симптомів. При цьому мета-занепокоєння виявилася сильнішим предиктором ГТР та obsесивно-компульсивних симптомів, а інтолерантність до невизначеності, порівняно з метазанепокоєнням, виявилася сильнішим предиктором симптомів соціальної фобії [194]. Результати дослідження Н.Хаваджа і Дж. Макмахон показали більшу ефективність метакогнітивної терапії порівняно з когнітивною терапією у зменшенні мета-занепокоєння. Однак когнітивна терапія зосереджується на змісті думок, а занепокоєння як ядро тривожних розладів не є безпосередньо таргетованим. Тому метакогнітивна терапія ефективно зменшує занепокоєння,

яке посилюється під час тестової тривоги (виникає під час складання іспитів, тестів) [там само].

У дослідженні Г. Брайн, Е. Рассін, П. Мюріс щодо зв'язку між когнітивною самосвідомістю (англ. *cognitive self-consciousness*) та мета-занепокоєнням, а також їх асоціації із симптомами тривоги та нав'язливих думок серед студентів було встановлено, що обидва конструкти позитивно пов'язані із симптомами тривоги та нав'язливих думок. Однак при контролю мета-занепокоєння кореляції між когнітивною самосвідомістю й симптомами тривоги та нав'язливих думок не були значущими. Ці результати свідчать про те, що мета-занепокоєння є важливішою для розуміння надмірних, нав'язливих моделей мислення, ніж проста схильність контролювати свої думки [155].

Ми беремо до уваги також і ті дослідження, в яких встановлено значну роль взаємодії інтолерантності до невизначеності та метакогнітивних переконань у когнітивному процесі, який призводить до розвитку тривоги [223].

Підсумовуючи зазначимо, що метакогніція, відіграє ключову роль у формуванні когнітивних процесів та ставлення людей до психологічного дистресу. Вона передбачає глибоке розуміння та усвідомлення власних когнітивних функцій, що дозволяє саморегульований контроль над думками та поведінкою. Однак, дезадаптивні метакогніції можуть сприяти самозацикленню та румінаціям, закладаючи основу для психологічних розладів та підвищуючи вразливість до вигорання. Модель саморегуляції Веллса пропонує концептуальну основу, що ілюструє, як метакогнітивні переконання можуть керувати стилями реагування людей, потенційно спрямовуючи їх до дезадаптивних стратегій подолання [229].

Отже, метакогніція виступає як інтегративний психічний механізм, що забезпечує саморегуляцію у професійній діяльності через усвідомлення, моніторинг і регулювання когнітивних процесів, модифікацію переконань і адаптацію стратегій. У сучасних умовах високої складності та динамічності професійного середовища, особливо у педагогічній сфері, розвиток

метакогнітивних навичок є не лише фактором успішності, але й ресурсом стресостійкості, що визначає здатність до самозбереження й особистісного зростання.

Визнання взаємозв'язку дисфункціональних метакогнітивних переконань та мета-занепокоєння з різними психологічними розладами підкреслює необхідність ретельного дослідження цих метакогнітивних компонентів у процесі формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

Таким чином, вважаємо за доцільне включити до складу метакогнітивного рівня саморегуляції майбутніх педагогів метакогнітивні переконання, які, хоча й переважно досліджуються у контексті емоційних розладів, їх роль у саморегуляції є ширшою та універсальною. Вони впливають на те, як індивід інтерпретує власні думки, на чому зосереджує увагу, а також обирає стратегії реагування у ситуаціях невизначеності. Означені метакогнітивні феномени будуть емпірично вивчені у нашому дослідженні.

Необхідність виокремлення *когнітивного рівня саморегуляції* майбутніх педагогів в умовах невизначеності обумовлено доцільністю вивчення раціонального/інтуїтивного стилю мислення під час прийняття рішень у процесі розв'язання проблем, що пов'язане з їх ефективністю. Вивчення раціонально-інтуїтивного стилю мислення (за С. Епстайном) у контексті формування саморегуляції майбутніх педагогів має важливе значення, особливо в умовах невизначеності. Оптимальне поєднання обох стилів мислення в процесі саморегуляції, на нашу думку, дає можливість більш оптимально ухвалювати рішення, ставити цілі й досягати їх навіть у ситуаціях невизначеності, сприяє збереженню резильєнсу [119]. Здатність інтегрувати інтуїтивні й раціональні підходи забезпечує гнучкість мислення, підвищує швидкість адаптації до нових викликів і сприяє розвитку педагогічної рефлексії [166; 225]. Тому дослідження стилю мислення в структурі когнітивного компоненту саморегуляції є невід'ємною складовою підготовки вискоефективних педагогів, здатних адекватно реагувати у складних і динамічних професійних ситуаціях.

До когнітивного рівня саморегуляції у нашій моделі ми також включаємо когнітивний компонент толерантності до невизначеності, зокрема її прояв у вигляді прогностичної тривоги. Згідно з підходом, запропонованим Г. Громовою, саме цей компонент відображає інтелектуально-оцінювальні процеси, пов'язані з потребою особистості у передбачуваності та завершеності подій. Прогностична тривога виявляється у схильності до пошуку чітких, структурованих моделей реагування, уникнення невизначених ситуацій та прагненні «знати все наперед». У педагогічній діяльності майбутніх педагогів така установка може як підтримувати швидке ухвалення рішень у кризових умовах, так і обмежувати гнучкість мислення, знижуючи здатність до адаптивної саморегуляції. Як зазначає авторка, прогностична тривога корелює з іншими характеристиками когнітивної сфери - ригідністю мислення, зовнішнім локусом контролю та консервативними установками. Вона також пов'язана з підвищеною загальною тривожністю, схильністю до надмірного занепокоєння та проявами obsесивно-компульсивної симптоматики. У межах системи саморегуляції високий рівень прогностичної тривоги може призводити до переорієнтації когнітивних ресурсів на короткострокові загрози, що негативно позначається на плануванні, контролі поведінки та здатності аналізувати альтернативи. З огляду на це, включення аналізу прогностичної тривоги до структури когнітивного компоненту саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності є науково обґрунтованим. [35].

Виділення *емоційно-комунікативного рівня* саморегуляції в нашій моделі обґрунтовано роллю емоцій, настроїв, почуттів у цьому процесі та у взаємодії з людьми. Як було нами зазначено, ситуацію невизначеності часто супроводжують деструктивні емоційні стани та переживання. В умовах підвищеного емоційного навантаження важливо не лише ідентифікувати власні переживання, а й продуктивно комунікувати в контексті соціального обміну. Відтак, в умовах невизначеності особливого значення набуває саморегуляція з

метою оптимізації деструктивних психоемоційних станів, подолання самої ситуації невизначеності, забезпечення професійної ефективності.

Оволодіння педагогами навичками емоційної саморегуляції важливо з метою забезпечення їх власного психологічного благополуччя, створення психологічної безпеки освітнього середовища, підвищення ефективності професійної діяльності в складних умовах. Як доречно зазначає Д. Романовська, для результативності освітнього процесу, емоції, переживання, почуття і учнів, і самого вчителя є настільки ж значущими, як їх пам'ять, мислення, знання, судження [109].

У межах сучасних психологічних концепцій неодмінною складовою емоційно-комунікативного рівня саморегуляції майбутніх педагогів є емоційний інтелект як мета-компетенція, що інтегрує емоційне усвідомлення, емпатію, саморефлексію та соціальні навички. Емоційний інтелект визначають як здатність ідентифікувати, розуміти, управляти та використовувати емоції для покращення особистого та професійного життя [214]. Ця здатність включає такі компоненти, як емоційна обізнаність, регуляція емоцій, мотивація, емпатія та соціальні навички, які сприяють ефективному управлінню власними емоціями, що є основою саморегуляції [176]. Згідно з дослідженнями високий рівень ЕІ сприяє розвитку стійкості до стресових ситуацій, покращує здатність до адаптації та формує навички саморегуляції [214].

Як зазначає Є. Карпенко, у структурі емоційного інтелекту особливе місце посідає емоційна компетентність, адже саме вона забезпечує практичну реалізацію здатності усвідомлювати, розуміти та ефективно управляти власними емоціями. На емоційно-комунікативному рівні вона виступає не лише критерієм розвитку емоційного інтелекту, а й провідним чинником формування психологічної саморегуляції. Завдяки розвиненим механізмам інтелектуальної та особистісної рефлексії особистість отримує можливість своєчасно розпізнавати зміни у власному емоційному стані, усвідомлювати їхні причини та прогнозувати наслідки для міжособистісної взаємодії. Емоційна саморегуляція в

цьому контексті постає як здатність цілеспрямовано коригувати інтенсивність, модальність і зовнішнє вираження емоцій відповідно до комунікативної ситуації, зберігаючи психологічну стійкість та продуктивність спілкування. Таким чином, розвиток емоційної компетентності забезпечує не лише накопичення емоційних знань, умінь і навичок, але й підвищує здатність до гнучкого управління емоційними реакціями, що є базою для ефективної саморегуляції у процесі соціальної та професійної взаємодії [64].

За дослідженнями українських учених, високий рівень розвитку емоційно-комунікаційної саморегуляції сприяє зниженню рівня міжособистісної тривожності, підвищенню ефективності спілкування та формуванню конструктивних стратегій взаємодії, впливає на результативність освітнього процесу [129].

Ми також беремо до уваги сучасні дослідження, в яких емоційний інтелект розглядають як складову структури метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів, що впливає на його точність та ефективність [98]. М. Августюк зазначає, що “як чинник продуктивності та фасилітації перебігу інтелектуальних процесів, емоційний інтелект забезпечує осмислення емоційної інформації та емоційну саморегуляцію” [1].

Ще одним емпіричним референтом емоційно-комунікативного рівня саморегуляції у нашій моделі представлена тривога як двомірна конструкція, що включає ситуативну та особистісну тривогу [234]. Відомо, що ситуативна тривога відображає тимчасовий стан, а особистісна - стабільну характеристику. Помірний рівень тривожності корисний і має мотиваційну силу, оскільки тривога є невід’ємним елементом мотивації та важлива для належного регулювання та планування поведінки. Тривога має мотиваційний ефект, позитивно впливаючи на продуктивність, спонукаючи людину докладати більше зусиль для покращення результатів. Помірна тривога необхідна для створення викликів та мотивації в академічному середовищі; коли студент думає про непередбачувану або неприємну ситуацію, наприклад, про погану оцінку на іспиті, це стимулює

мозок. Занепокоєння є когнітивним компонентом тривоги і визначається як ланцюг повторюваних і вербальних думок про потенційно небезпечні наслідки подій.

Однак, за високого рівня тривоги когнітивні ресурси перенаправляються на вирішення короткострокових загроз і проблем, що призводить до порушення планування і самоконтролю. Наприклад, в дослідженнях Baumeister та ін. (2007) показано, що виконання функцій самоконтролю залежить від достатності психологічних ресурсів у системі [141]. Під впливом негативних емоцій, таких як дратівливість, смуток і тривога, ресурси самоконтролю виснажуються прискореними темпами, що призводить до порушення самоконтролю виконавчих функцій та нездатності стримувати ірраціональну поведінку [141].

У межах предмету нашого дослідження емоційно-комунікативний рівень саморегуляції включає також емоційний компонент інтолерантності до невизначеності - це гнітюча тривога. Як підкреслює Г. Громова, низька толерантність до невизначеності ускладнює емоційну регуляцію, особливо після травматичних подій, оскільки ситуації з непередбачуваним розвитком сприймаються як загрозові та провокують інтенсивну внутрішню напругу. Гнітюча тривога відображає емоційно-соматичну реакцію на невідоме і проявляється у схильності уникати взаємодії з ситуаціями, де відсутні чіткі орієнтири чи гарантії результату. Вона супроводжується страхом невідомого, що призводить до блокування цілеспрямованої активності та зниження гнучкості поведінки. Гнітюча тривога тісно пов'язана з особистісною тривожністю за Ч. Спілбергером: обидва феномени характеризуються стабільною підвищеною чутливістю до потенційно загрозливих стимулів. При цьому, якщо особистісна тривожність задає загальний емоційний фон реагування, то гнітюча тривога визначає специфічну реакцію на непередбачуваність як емоційний бар'єр, що ускладнює адаптацію [37]. У контексті розвитку саморегуляційних навичок майбутніх педагогів цей компонент виступає показником того, наскільки особистість здатна зберігати емоційний контроль і комунікативну відкритість у

ситуаціях невизначеності. Саме тому інтолерантність до невизначеності в емоційній формі ми розглядаємо як один з ключових компонентів емоційно-комунікативного рівня саморегуляції.

Адаптивно-поведінковий рівень формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності відображає здатність особистості мобілізувати внутрішні та зовнішні ресурси для подолання психоемоційного напруження та адаптації до змін середовища. У контексті сучасних досліджень, цей рівень є багатокомпонентною системою, що включає адаптивні копінг-стратегії, стресостійкість та гнучке використання психологічних ресурсів відповідно до ситуації [27; 27; 59; 133].

Емпіричним референтом цього рівня в нашому дослідженні ми обрали копінг-стратегії як усвідомлені зусилля особистості, спрямовані на подолання стресогенних обставин, регуляцію емоцій та збереження психологічного благополуччя [170]. Згідно з концепцією Р. Лазаруса, копінг може бути емоційно або проблемно орієнтованим, при цьому адаптивність стратегії визначається контекстом ситуації. Саморегуляція особистості в умовах невизначеності підтримується через використання копінг-стратегій, які є важливою складовою цього процесу. Це поняття було вперше введено Л. Мерфі у 1962 році. Існує кілька підходів до розуміння копіngu, серед яких найбільш відомим є транзакційний підхід, розроблений Р. Лазарусом та С. Фолькманом. Учені розглядають копінг як когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на зменшення стресових факторів у процесі постійної взаємодії між індивідом і середовищем. Однак подальші дослідження показали, що копінг включає не лише когніції та поведінку, але й емоції, які супроводжують процес долаття труднощів. Кожна з цих трьох складових має свою специфічну роль. Наприклад, без когнітивних зусиль неможливо скласти план дій у стресовій ситуації або знайти альтернативні рішення. Поведінкові зусилля дозволяють досягти бажаного результату, а емоційний компонент допомагає регулювати переживання та шукати підтримку в навколишніх. Таким чином, основна суть

копінгу полягає в частковій або повній нейтралізації негативного впливу стресу на психіку людини.

Для подолання стресу кожна людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі свого суб'єктивного досвіду (особистісні ресурси або копінг-ресурси). Тому стрес-долаюча поведінка розглядається сьогодні більшістю вчених як результат взаємодії копінг-ресурсів та копінг-стратегій особистості [85].

В залежності від впливу на ситуацію, копінг-стратегії поділяють на активні та пасивні. Активні стратегії спрямовані на вирішення проблеми, тоді як пасивні зосереджені на психологічному захисті. Пасивні стратегії допомагають знизити емоційну напругу, але не вирішують ситуацію, що може призводити до нових проблем. Дослідження підтверджують, що люди, які віддають перевагу активним копінг-стратегіям, менш схильні до депресії, що захищає їх від руйнівного впливу стресу [60].

Ефективність копінг-стратегій оцінюють за різними критеріями, зокрема, за прогресом у досягненні мети під час розв'язання стресової ситуації. Важливим показником є також успішна комбінація стратегій, що демонструє гнучкість. У деяких випадках навіть непродуктивна стратегія уникнення може бути корисною, наприклад, для відновлення життєвої енергії. Таким чином, комбінування та чергування копінг-стратегій є ключем до їхньої ефективності. Аналізуючи літературу, можна дійти висновку, що кожна людина обирає власну комбінацію копінг-стратегій, спираючись на особисті ресурси та соціальне оточення. Копінг-стратегії як конкретні засоби усунення або зменшення інтенсивності дії стресора на особистість сприяють досягненню високої ефективності професійної діяльності. З'ясовано, що для успішного вирішення проблемних ситуацій в умовах професійної діяльності застосовуються стратегії опанування, конструктивність яких допомагає уникнути емоційних та фізичних перевантажень і виснаження організму.

Дослідження сучасних українських науковців засвідчують, що в умовах війни та хронічної невизначеності найбільш ефективними є такі копінг-стратегії, як позитивна переоцінка, планування, пошук соціальної підтримки, а також прийняття відповідальності [137]. Ці стратегії забезпечують не лише емоційну стабілізацію, але й сприяють активному формуванню поведінкових шаблонів, які допомагають інтегрувати досвід кризи у цілісну структуру особистості. Вченими виконано низку досліджень копінг-стратегій в закладах загальної середньої освіти, які стосуються, насамперед, педагогічних працівників [5; 66; 82; 124], у яких визначено роль копінг-стратегій у подоланні стресових ситуацій, виокремлено переважаючі копінг-стратегії у різних категорій педагогічних працівників, а також чинники, які впливають на їх розвиток. А. Мишин зазначає, що від того, як педагоги здатні гнучко регулювати свою поведінку, багато в чому залежить ефективність виконання ними своїх завдань у всіх сферах життєдіяльності, в той час, як нездатність оптимально справлятися з важкими ситуаціями є одним із причин розладів здоров'я, погіршення якості праці та життя [82].

У психологічній літературі копінг-стратегії традиційно розглядають як специфічні ментальні або поведінкові реакції, спрямовані на зменшення психоемоційного навантаження в умовах невизначеності. Проте, як уже було зазначено, сучасний підхід до саморегуляції підкреслює, що окремого способу недостатньо: копінг потребує інтеграції в цілісну систему, яка дає змогу мобілізувати різні внутрішні ресурси в кризових обставинах. Саме з цією метою в професійній підготовці майбутніх педагогів доцільно звернутися до моделі подолання стресу BASIC Ph, розробленої М. Лахадом, яка органічно доповнює концепцію саморегуляції, оскільки пропонує структуру, в межах якої копінг-стратегії можуть мобілізуватися цілісно [204]. Замість ізольованої активації одного ресурсу (наприклад, когнітивного планування чи соціальної підтримки), ця модель надає основу для комплексної реакції, що враховує індивідуальні особливості та контекстуальні умови. У педагогічному контексті

це означає: майбутній учитель не лише застосовує стратегії зниження стресу, як-то усвідомлене планування чи соціальна підтримка, але й використовує внутрішню систему переконань, візуалізації, емоційну саморегуляцію й тілесні ресурси, що є важливим компонентом професійної саморегуляції у стані невизначеності.

Як відомо, модель BASIC Ph презентує шість основних каналів реагування особистості на стресові події: Belief (віра, цінності), Affect (емоційне вираження), Social (соціальні зв'язки), Imagination (уявлення, креативність), Cognition (когнітивна рефлексія) та Physical (тілесна активність), кожен з яких може відігравати провідну роль у стресоподоланні залежно від індивідуальної структури особистості та попереднього досвіду. Таким чином, модель BASICPh дозволяє більш комплексно оцінити адаптаційний потенціал індивіда та розробити цілісні інтервенції, спрямовані на гармонізацію внутрішнього ресурсу.

Дослідження М. Лахада підтверджують, що стійкість до стресу формується саме через інтеграцію кількох каналів, коли особистість не обмежується лише емоційним реагуванням чи раціональним аналізом, а залучає тілесні, соціальні та психологічні механізми подолання. У цьому контексті адаптивно-поведінковий компонент саморегуляції виступає як платформа для мобілізації багатовимірних копінг-ресурсів та їх інтеграції у процесі внутрішнього відновлення [204].

Дослідження під керівництвом Р. Каламаж показало ефективність комплексного підходу до вивчення саморегуляції, що поєднує розвиток копінг-стратегій з діагностикою профілю за моделлю BASIC Ph. Такий підхід дозволяє виявити пріоритетні канали, що активуються у стресових ситуаціях, та розширити адаптаційний репертуар особистості. Проведене дослідження доводить існування зв'язку між множиною змінних, таких, як копінг-стратегії та здібності до саморегуляції, які є предикторами й зумовлюють зміни Т-тривоги (особистісної) та S-тривоги (ситуативної). Зокрема виявлено, що використання

студентами опори на Віру, як стиль подолання, знижує Т-тривогу і S-тривогу, тоді як використання Афекту та Уяви, як стилів подолання, спричиняє підвищення Т-тривоги, а використання Уяви як стилю подолання підвищує S-тривогу. Крім того встановлено, що використання такої копінг-стратегії, як прийняття відповідальності та втеча-уникнення підвищує Т-тривогу, тоді як використання копінг-стратегії планування вирішення проблем передбачає зниження Т-тривоги та S-тривоги [190].

Отже, адаптивно-поведінковий рівень саморегуляції є важливим чинником резильєнсу та конструктивного реагування майбутніх педагогів на умови невизначеності та кризові події. Інтеграція копінг-стратегій та ресурсів резильєнсу за моделлю BASIC Ph забезпечує більш комплексне розуміння структури адаптивної поведінки, а також може бути основою для цільових психологічних інтервенцій в освітньому та організаційному контекстах.

Оцінка ефективності формування саморегуляції майбутніх педагогів, яка включатиме в себе різні системи показників, повинна бути сформована з урахуванням відповідних чинників, що в кінцевому результаті проявляється в оптимальному співвідношенні критеріїв ефективності. Важливо, що вибір критеріїв оцінки ефективності формування саморегуляції залежить від врахування системи внутрішніх та зовнішніх чинників, що прямо чи опосередковано визначають її рівень [122; 125].

Розуміння саморегуляції як процесу і як здатності визначає дискурс її аналізу в межах складної та нелінійної взаємодії *психофізіологічних* (вік, стать, реактивність, ефективна регуляція автономної нервової системи, сенсомоторна організація, оптимальна темпоритміка, енергетичне забезпечення регуляторних процесів, швидкість реакцій, стійкість до навантажень та відновлення після стресу) [70], *індивідуально-психологічних* (внутрішніх) та *соціальних й організаційно-діяльних* (зовнішніх) чинників. Врахування індивідуально-психологічних чинників перетворює їх на психологічні умови, якими можна керувати з метою підвищення рівня сформованості саморегуляції.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу з'ясовано наступні *індивідуально-психологічні чинники саморегуляції* майбутніх педагогів в умовах невизначеності: ціннісно-смисловий рівень (особистісна готовність до змін, мотивація, моральні якості); рівень метапізнання (метакогнітивне знання, метакогнітивна активність, метакогнітивні переконання, мета-занепокоєння); когнітивний рівень (мислення раціональне та інтуїтивне у процесі вирішення проблем, інтолерантність до невизначеності (прогностична тривога), емоційно-комунікативний рівень (емоційний інтелект, особистісна та ситуативна тривога, інтолерантність до невизначеності (гнітюча тривога), адаптивно-поведінковий рівень (провідні копінги, ресурси резильєнтності); *соціальні зовнішні чинники* (особливості та вимоги професії вчителя, об'єктивна невизначеність, система суспільних норм і цінностей, тощо); *організаційні зовнішні чинники* (рівень резильєнсу освітньої організації, психолого-педагогічні умови організації навчального процесу, наявність психологічної служби у ЗВО, надання тьюторської підтримки тощо).

Водночас, усі вищезазначені чинники саморегуляції тісно пов'язані з професійним самовизначенням особистості. Адже лише за умов наявності професійно зорієнтованої внутрішньої позиції можлива повноцінна реалізація особистісних ресурсів, що забезпечують ефективну саморегуляцію. Р. Каламаж, узагальнюючи сучасні міждисциплінарні підходи, виокремлює ключові компоненти професійної Я-концепції: усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності, прийняття професійних смислів, включення в професійну спільноту, наявність еталонних критеріїв і образів, саморегуляція та планування розвитку. У цьому контексті саморегуляція постає не лише як окремий чинник, а як інтегративна складова професійного становлення, яка опосередковує процес особистісної і професійної самореалізації майбутнього вчителя.

Для виявлення найбільш ефективних шляхів формування саморегуляції майбутніх педагогів необхідно визначитися стосовно критеріїв та показників рівня її розвитку. Ми виходимо з розуміння критеріїв як ознак, на основі яких

відбувається оцінка, визначення чи класифікація чогось. Під час визначення комплексу критеріїв і показників сформованості у майбутніх педагогів саморегуляції в умовах невизначеності ми опирались на такі положення:

- *зв'язок із рівнями саморегуляції*: критерії та показники повинні охоплювати всі виокремлені нами рівні саморегуляції та їх компоненти;

- *функціональна відповідність*: критерії мають відповідати функціям саморегуляції - планування, прогнозування, моделювання, контроль, корекція, реалізація яких забезпечується механізмом контролю за дією (контроль за дією під час планування, контроль за дією під час реалізації, контроль за дією під час невдачі).

Відтак ми виокремлюємо: *функціональний критерій*, який містить показники вираженості орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан під час планування, реалізації та аналізу невдач; *ціннісно-смисловий критерій*, показниками якого є загальний рівень пристрасності, кмітливості, оптимізму, сміливості/підприємництва, адаптивності, впевненості, толерантності до невизначесності, внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація, зовнішня негативна мотивація; *метакогнітивний*, показниками якого є метазанепокоєння, віра в прояв метазанепокоєння, позитивні переконання про занепокоєння, негативні переконання про занепокоєння, відсутність когнітивної впевненості, потреба контролювати думки, когнітивна самосвідомість; *когнітивний*, показниками якого є раціональні здібності, використання раціональності, інтуїтивні здібності, використання інтуїції, прогностична тривога; *емоційно-комунікативний*, що містить показники ситуативна та особистісна тривога, емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розуміння емоцій інших людей, гнітюча тривога; *адаптаційно-поведінковий*, що містить показники конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування, позитивна переоцінка, віра, емоції та почуття, соціальні зв'язки та

спілкування, уява та творчість, когніція та когнітивні стратегії, фізичні та тілесні ресурси.

Теоретико-психологічна модель представлена на рис.1.

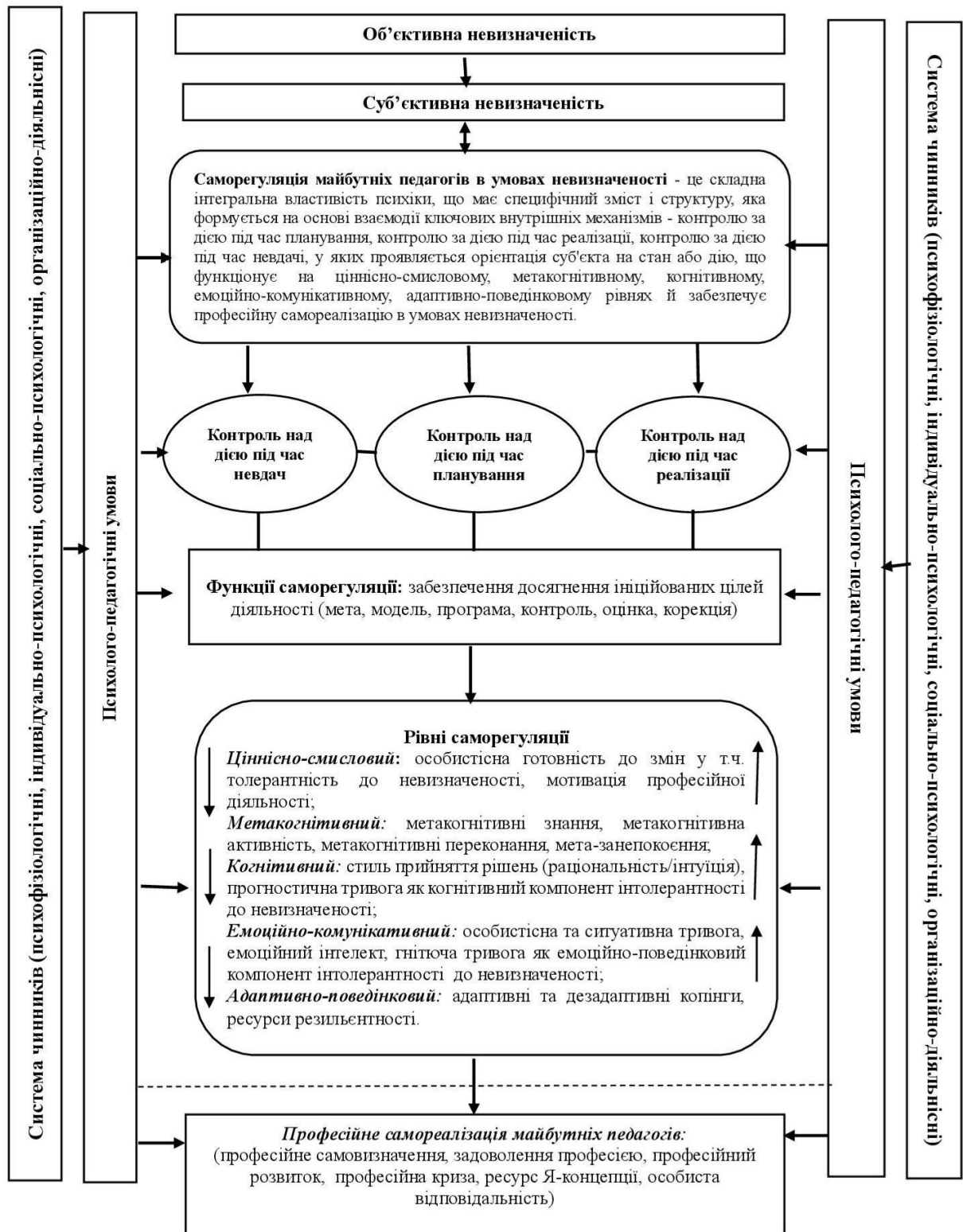


Рис.1. Теоретико-психологічна модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності

Висновки до розділу 1

За результатами проведеного теоретичного аналізу наукових психолого-педагогічних праць зроблено такі висновки:

Поняття «саморегуляція» дослідники використовують у широкому семантичному полі поряд з такими родовими та суміжними поняттями, як самоуправління, самоконтроль, саморегульоване навчання, метакогнітивний моніторинг тощо.

Найчастіше саморегуляцію розглядають як усвідомлений процес, який розгортається поетапно, інтегрально поєднуючи різні компоненти особистості (метакогнітивний, когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-оцінний, комунікативний, адаптивно-поведінковий, тощо).

Функціонування системи саморегуляції відбувається завдяки певним психологічним механізмам (психологічний захист, рефлексія, самооцінка, самоповага, рівень професійних домагань, волеві зусилля, самоконтроль, самомоніторинг, самомотивація, контроль за дією тощо), які відповідно до поставлених цілей, умов ситуації та внутрішніх ресурсів забезпечують здатність майбутнього педагога до самостійного управління мисленням, емоціями, мотивацією, діяльністю та поведінкою.

Ефективність саморегуляції зумовлюють регуляторно-особистісні властивості майбутніх педагогів (толерантність до невизначеності, раціональність, інтуїтивність, самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, відповідальність, рефлексивність, зміст навчальної та професійної мотивації, наявність стійкої системи цінностей та моральних переконань тощо).

Саморегуляція в навчальній діяльності майбутніх педагогів має структуру, подібну до саморегуляції інших видів діяльності. Вона містить такі компоненти, як усвідомлені цілі діяльності, суб'єктивна модель значущих зовнішніх і внутрішніх умов, рівень усвідомленого планування виконавчих дій, оцінка результатів своєї діяльності та самооцінка, моніторинг процесу, корекція результатів. Загальний рівень саморегуляції вказує на ступінь розвитку

індивідуальної системи управління діяльністю людини. При цьому загальною функцією саморегуляції є забезпечення стабільності функціонування в межах навчальної, професійної діяльності чи міжособистісного спілкування. Такий підхід репрезентує модель свідомої побудови діяльності, де ключовим є чітке цілепокладання та внутрішня послідовність дій у контексті більш стабільної ситуації.

З'ясовано, що для ефективного виконання завдань професійної підготовки майбутніх педагогів необхідно брати до уваги сучасний контекст невизначеності з точки зору її впливу на особистість, на її емоційну сферу, зв'язок з тривожними, депресивними станами, переживанням стресу тощо, а також на її професійне самовизначення, постановку життєвих і професійних цілей, конструювання ідентичності, професійну самореалізацію, на здатність ефективно функціонувати в умовах постійних викликів та змін.

Встановлено, що у контексті невизначеності релевантним є підхід Ю. Куля, який виділяє два типи саморегуляції: самоконтроль, який проявляється у переважній орієнтації на стан, та саморегуляцію, що проявляється у переважній орієнтації на дію. Відповідно, процесуальним компонентом саморегуляції ми розглядаємо такий психологічний механізм, як контроль за дією (контроль за дією під час планування, контроль за дією під час реалізації, контроль за дією під час невдачі), що активізується в ситуаціях, коли особистість стикається з перешкодами, невизначеністю або внутрішніми конфліктами, і виконує регулюючу функцію, спрямовану на підтримання цілеспрямованої активності. Це забезпечує теоретично обґрунтовану та емпірично підтверджену основу для дослідження особливостей саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

Відповідно до здійсненого теоретичного аналізу, *саморегуляція майбутніх педагогів в умовах невизначеності* - це складна інтегральна властивість психіки, що має специфічний зміст і структуру, яка формується на основі взаємодії ключових внутрішніх механізмів - контролю за дією під час планування, контролю за дією під час реалізації, контролю за дією під час

невдачі, у яких проявляється орієнтація суб'єкта на стан або дію, що функціонує на ціннісно-смисловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному, адаптивно-поведінковому рівнях й забезпечує їх професійну самореалізацію.

Запропоновано теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів, що включає механізм контролю за дією та охоплює п'ять взаємопов'язаних рівнів, кожен із яких виконує специфічні функції у підтриманні психологічної стабільності, ефективності та цілеспрямованості поведінки майбутніх педагогів в умовах невизначеності: ціннісно-смисловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний та адаптивно-поведінковий. Це дозволяє комплексно розглядати саморегуляцію як багаторівневий процес, що забезпечує узгодження внутрішніх мотиваційних детермінант із зовнішніми умовами діяльності та уможливорює успішну професійну самореалізацію у контексті системи чинників (психофізіологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, організаційно-діяльнісних) та психолого-педагогічних умов.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У другому розділі описано програму, методи та організацію експериментального дослідження, представлено та проаналізовано результати констатувального етапу експерименту. Відповідно до результатів констатувального експерименту виокремлено найбільш проблемні аспекти розвитку саморегуляції майбутніх педагогів, які було враховано при розробці психолого-педагогічної програми формування саморегуляції майбутніх педагогів, апробацію якої було здійснено на формувальному етапі.

2.1 Опис вибірки та обґрунтування мети й методів експериментального дослідження

Метою експериментального дослідження було верифікувати концептуальну теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності, сконструйовану на основі системного, особистісно-діяльнісного та когнітивного й метакогнітивного підходів, й виокремити психолого-педагогічні умови цього процесу.

Організація експериментального дослідження здійснювалася за поетапною структурою, яка включала три логічно й методологічно взаємопов'язані етапи (констатувальний, формувальний, контрольний), кожен з яких мав свої завдання. На констатувальному етапі експериментального дослідження взяли участь 99 здобувачів вищої освіти Національного університету «Острозька академія» II-III курсів, які навчаються за такими освітніми програмами: «Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови», «Українська мова та література», «Германські мови та література», а також «Історія та археологія». Віковий

діапазон учасників становив від 18 до 23 років. Серед респондентів було 80 осіб жіночої статі та 19 осіб чоловічої статі, що зумовлено гендерними особливостями контингенту відповідних освітніх програм. На констатувальному етапі, проведеному на початку першого семестру 2022–2023 навчального року, здійснено первинну стратифікацію досліджуваної вибірки за показниками розвитку саморегуляції з урахуванням критеріальних ознак. Формувальний етап, який охоплював два семестри зазначеного навчального року, передбачав виділення експериментальної та контрольної груп й упровадження цілеспрямованих психолого-педагогічних впливів, спрямованих на розвиток психологічних механізмів та функціональних рівнів саморегуляції. На контрольному етапі, що відбувся наприкінці другого навчального семестру, було здійснено повторне вимірювання діагностичних індикаторів з метою верифікації ефективності реалізованих впливів.

Метою констатувального етапу дослідження було визначення рівня сформованості внутрішніх саморегулятивних механізмів (контроль за дією під час планування, контроль за дією під час реалізації, контроль за дією під час невдачі) у майбутніх педагогів та здійснити комплексний аналіз особливостей саморегуляції на виокремлених ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному, адаптивно-поведінковому рівнях. Останні ми розглядаємо як індикативні критерії інтеграції регуляторних процесів, що забезпечують ефективність навчальної діяльності майбутніх педагогів в умовах невизначеності. З цією метою було сконструйовано комплексну психодіагностичну програму, яка включала валідизовані методики кількісного та якісного аналізу ключових параметрів саморегуляції. Психометричний інструментарій було структуровано відповідно до теоретичної моделі дослідження, що дало змогу забезпечити концептуальну цілісність та емпіричну релевантність отриманих результатів. Деталізований опис інструментарію представлено у таблиці 2.1.

Діагностичний інструментарій для вивчення саморегуляції студентів

Структурні компоненти та рівні саморегуляції	Методики для діагностики
Внутрішні механізми саморегуляції (контроль за дією під час планування, реалізації та невдачі)	Шкала контролю за дією (Action Control Scale, ACS-90) Ю. Куль
Ціннісно-смисловий рівень	Методика «Особистісна готовність до змін» (Personal change-readiness survey, PCRS) А. Ролнік, С. Гізер, М. Голд, С. Хал Методика “Мотивація професійної діяльності” (Work Motivation Inventory, WMI) К. Замфір
Метакогнітивний рівень	Опитувальник мета-занепокоєння (Meta-Worry Questionnaire, MWQ), Е. Уеллс Опитувальник метакогніцій (Metacognitions Questionnaire, MCQ-30) Е. Уеллс та С. Карптрайт-Хаттон
Когнітивний рівень	Опитувальник раціонально-інтуїтивного стилю прийняття рішень (Rational-Experiential Inventory, REI-20) Р. Епстайн Шкала прогностичної тривоги з методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової
Емоційно-комунікативний рівень	Шкала особистісної та ситуативної тривоги (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) Ч. Спілбергер Тест емоційного інтелекту Н. Холл Шкала гнітючої тривоги з методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової
Адаптивно-поведінковий рівень	Копінг-опитувальник С.Фолкман та Р. Лазарус (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) Multi-Modal Coping Inventory (MMCI) на основі моделі “BasicPh” Мулі Лахада

Дамо коротку характеристику та обґрунтування вибору кожної методики чи діагностичного засобу.

У контексті дослідження особливостей розвитку **внутрішніх психологічних механізмів саморегуляції** майбутніх педагогів було використано Шкалу контролю за дією (Action Control Scale (ACS-90), розроблену Ю. Кулем, яка є валідним і надійним психодіагностичним інструментом для оцінювання

індивідуальних відмінностей у здатності до вольового регулювання поведінки. Ця методика дозволяє діагностувати схильність особистості до орієнтації на дію чи стан у ситуаціях, що потребують саморегуляції. ACS-90 містить три субшкали: (1) перспективну орієнтацію й орієнтацію на дію, пов'язану з прийняттям рішення, на противагу ваганню (AOD), (2) орієнтацію на дії під час виконання діяльності на противагу нестабільності (AOP) та (3) орієнтацію на дії після невдачі на противагу заклопотаності (AOF), кожна з яких включає 12 дихотомічних тверджень, що описують типові життєві ситуації. Респонденти обирають одну з двох альтернатив (А або Б), кожна з яких відповідно оцінюється в 0 або 1 бал. Сума балів по кожній шкалі варіюється від 0 до 12, а загальна оцінка - від 0 до 36. Вищі результати інтерпретуються як вищий рівень орієнтації на дію, що, відповідно, свідчить про більшу ефективність саморегуляційних механізмів особистості.

Науково-методологічне підґрунтя застосування цієї методики полягає в теоретичній моделі саморегуляції Ю. Куля, яка акцентує увагу на ролі вольового контролю у подоланні бар'єрів між мотиваційними імпульсами та реалізацією дій [198]. У межах цієї моделі, ефективну саморегуляцію розглядають як здатність індивіда переключатися з домінування станів румінації, прокрастинації або фрустрації на цілеспрямовану активність, особливо в умовах невизначеності чи стресу. З огляду на це, ACS-90 є релевантним інструментом для вимірювання саме тих механізмів регуляції, які відіграють вирішальну роль у професійній діяльності педагога - умінні підтримувати ініціативу, контролювати виконання цілей, зберігати стабільність у складних або емоційно напружених ситуаціях [202].

Вибір методик для діагностики особливостей *ціннісно-смислового рівня саморегуляції* здійснювався на основі проведеного теоретичного аналізу щодо впливу високої динамічності, невизначеності та частих трансформацій сучасного освітнього середовища на психологічне здоров'я та професійну ефективність. Це вимагає від учителя не лише професійної компетентності, але й високого рівня резильєнсу та готовності до змін [180]. Нами було використано методику

«Personal change-readiness survey (PCRS)», розроблену канадськими вченими А. Ролніком, С. Гізером, М. Голдом та К. Халом. Цей інструмент дозволяє комплексно оцінити готовність особистості до змін і адаптації в умовах нестабільності та невизначеності. Вибір цієї методики зумовлений її високою валідністю та надійністю, а також широкою апробацією на різних національних вибірках, що підтверджує її придатність для досліджень у професійному контексті. PCRS містить 35 тверджень, згрупованих у сім шкал, які відображають різні аспекти особистісної готовності до змін та толерантності до невизначеності. До них належать: «Пристрасність» - показник енергійності, невтомності та високого життєвого тону, що відображає емоційну мотивацію особистості; «Кмітливість», що відповідає когнітивному компоненту та визначає здатність знаходити нестандартні рішення у складних ситуаціях; «Оптимізм», який характеризує позитивну установку та віру в успіх; «Сміливість і підприємництво» - відображає прагнення до новизни та готовність ризикувати; «Адаптивність» оцінює поведінкову гнучкість та вміння змінювати стратегії відповідно до обставин; «Впевненість» - рівень віри у власні сили; а також «Толерантність до невизначеності», що визначає спокійне ставлення до невизначених ситуацій та здатність зберігати самовладання. Кожне твердження оцінюється за шестибальною шкалою Лайкерта, де 1 відповідає повній невідповідності, а 6 - максимальній відповідності твердженню. Максимальна сума балів для кожної шкали становить 30, що дає змогу класифікувати рівень готовності до змін як високий (27 і більше), середній (22-26) або низький (21 і менше).

Вивчення готовності до змін та толерантності до невизначеності є ключовим у процесі формування стійких моделей саморегуляції майбутніх педагогів, які повинні бути здатними адекватно реагувати на виклики освітніх реформ і соціокультурних трансформацій. Застосування PCRS надає можливість виявити особистісні ресурси та потенційні зони ризику щодо розвитку професійної стійкості майбутніх педагогів.

Для дослідження мотивації було використано методику “Мотивація професійної діяльності” (Work Motivation Inventory, WMI) К. Замфір яка включає три основні шкали, кожна з яких відображає окремий тип мотиваційних установок щодо праці: внутрішня мотивація, зовнішня позитивна мотивація та зовнішня негативна мотивація. Кількісне співвідношення між цими шкалами дозволяє виявити якісну структуру мотивації суб’єкта навчально-професійної діяльності. Внутрішня мотивація є маркером наявності внутрішнього смислу в професійній діяльності. Вона ґрунтується на інтересах, схильності до самореалізації, емоційній включеності у процес праці. Зовнішня позитивна мотивація пов’язана з орієнтацією на зовнішні підкріплення (матеріальна винагорода, визнання, просування по службі) та емоційною чутливістю до оцінювання з боку соціального оточення. Зовнішня негативна мотивація відображає трудову активність, зумовлену страхом втрати роботи, осуду чи інших негативних наслідків.

Для діагностики особливостей *метакогнітивного рівня саморегуляції* нами було обрано опитувальник мета-занепокоєння (Meta-Worry Questionnaire, MWQ) та опитувальник метакогніцій (Metacognitions Questionnaire-30, MCQ-30).

Опитувальник MWQ використовувався для оцінки рівня «занепокоєння про занепокоєння» учасників і бажання контролювати свої думки (Wells, 1995). 7-пунктовий MWQ містить дві шкали для відповідей. Зокрема, перша шкала визначає частоту мета-занепокоєння, а друга шкала вимірює ступінь впевненості у проявах мета-занепокоєння. Кожен пункт частотної шкали оцінювався за 4-бальною шкалою Лайкерта від «майже завжди» до «ніколи» (від 4 до 1 відповідно). Кожен пункт у шкалі впевненості оцінювався за відсотковою шкалою від «Я взагалі не вірю в цю думку» до «Я абсолютно переконаний, що ця думка вірна» (10% - крок, від 0 до 100% відповідно). Така шкала дозволяє детально зафіксувати інтенсивність метакогнітивного переконання, яке є важливим фактором у підтримці дезадаптивних патернів мислення, що лежать в основі тривожних розладів [242; 246].

Опитувальник MCQ-30 за А. Веллс і Н. Картрайт-Хаттон був розроблений на основі концепції п'ятифакторної структури метакогнітивної моделі психологічних розладів і спрямований на оцінку дезадаптивних метакогніцій, які можуть сприяти симптомам патологічного занепокоєння і тривоги. Опитувальник містить 30 пунктів, кожен з яких відповідає одній з п'яти субшкал, включаючи (1) позитивні переконання про занепокоєння (POS), (2) негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння (NEG), (3) відсутність когнітивної впевненості (CC), (4) потреба контролювати думки (NC) і (5) когнітивна самосвідомість (CSC). Учасники оцінювали кожне питання на 4-бальною шкалою Лайкерта від «повністю згоден» до «не згоден» (від 4 до 1 відповідно). Всі ці субшкали разом відображають широку палітру метакогнітивних аспектів, що впливають на рівень і якість саморегуляції [245].

Використання MWQ і MCQ-30 у комплексі дає змогу не лише виявити прояви дезадаптивних метакогнітивних переконань і мета-занепокоєння, а й кількісно оцінити їх інтенсивність і вплив на когнітивні регуляторні процеси. Таким чином, отримані дані можуть бути використані для розробки ефективних психолого-педагогічних втручань, спрямованих на підвищення якості саморегуляції та адаптації студентів до ситуації невизначеності [194; 247].

Для виявлення характерних особливостей когнітивного рівня саморегуляції у дослідженні було використано Опитувальник раціонально-інтуїтивного стилю, відомий як Rational-Experiential Inventory (REI-20), розроблений Р. Епстайном [164; 165]. Ця методика призначена для виявлення індивідуальних відмінностей у схильності до використання раціональних та інтуїтивних когнітивних процесів під час прийняття рішень. Інтуїтивне пізнання розуміють як швидку, автоматичну, емоційно забарвлену обробку інформації, що доповнює повільніший, логічно-аналізуючий, раціональний стиль мислення. Інтуїтивний стиль виявляється важливим для адаптивного реагування в умовах стресу і невизначеності [225; 232]. Інтегративний підхід, який поєднує раціональні та інтуїтивні стратегії, є оптимальним для професій, що вимагають

одночасно швидкого та обґрунтованого прийняття рішень, як-от педагогічна діяльність [165].

Опитувальник REI-20 містить 20 пунктів, що розподілені на дві незалежні шкали - раціональний та інтуїтивний стилі пізнання. Кожне твердження оцінюється респондентом за п'ятибальною шкалою Лайкерта, де 1 відповідає «рішуче не згоден», а 5 - «рішуче згоден». Частина пунктів оцінюється за оберненою шкалою, що дозволяє підвищити надійність і валідність методики, мінімізуючи вплив соціально бажаних відповідей і однобоко [218]. Раціональна шкала вимірює схильність до аналітичного, логічного і послідовного аналізу інформації, що базується на свідомих когнітивних процесах, натомість інтуїтивна шкала відображає ступінь використання автоматичних, емоційно забарвлених стратегій прийняття рішень, що ґрунтуються на досвіді та швидкому пізнанні.

Для діагностики когнітивного компонента особистісної чутливості до невизначеності було застосовано шкалу прогностичної тривоги, яка є складовою української адаптації методики *Intolerance of Uncertainty Scale – Short Form* (IUS-12; Carleton, Norton & Asmundson, 2007) у модифікації Г. Громової [35]. Інструмент містить 12 тверджень, що оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта (від 1 - «зовсім не притаманно» до 5 - «повністю притаманно»), що відображає когнітивний рівень сприйняття невизначеності, який включає усвідомлені індивідуальні очікування, припущення, переконання щодо майбутнього та здатність індивіда прогнозувати потенційні ризики. Цей компонент репрезентує схильність до надмірної когнітивної фіксації на ймовірних негативних подіях, а також тенденцію до зниження когнітивної гнучкості в умовах недостатньої або суперечливої інформації. Таким чином, використання шкали прогностичної тривоги дає змогу дослідити якісні характеристики мислення особистості у контексті невизначених життєвих ситуацій та визначити ступінь її когнітивної інтолерантності.

У межах дослідження **емоційно-комунікативного критерію** саморегуляції майбутніх педагогів було використано методику State-Trait

Anxiety Inventory (STAI) [234], а також опитувальник Тест емоційного інтелекту Н. Холла (Emotional Intelligence Questionnaire).

Для кількісної оцінки рівня тривожності STAI диференціює два типи тривоги: ситуативну (State Anxiety, S-Anxiety), що відображає поточний емоційний стан у відповідь на зовнішні подразники, та особистісну (Trait Anxiety, T-Anxiety), що характеризує стійку схильність до тривоги. Методика містить 40 тверджень, порівну розподілених між двома шкалами. Оцінка здійснюється за 4-бальною шкалою Лайкерта: для ситуативної тривоги - від «зовсім ні» (1 бал) до «дуже сильно» (4 бали), для особистісної - від «майже ніколи» (1 бал) до «майже завжди» (4 бали). Частина тверджень формулюється в оберненому порядку. Сума балів варіюється від 20 до 80, що дає змогу класифікувати рівень тривоги як низький (≤ 30), середній (31-45) або високий (≥ 46). Надійність методики підтверджується високими коефіцієнтами внутрішньої узгодженості (Cronbach's $\alpha = 0,86-0,95$) [188; 235]. Важливо зауважити, що офіційної стандартизованої української адаптації STAI наразі немає, однак інструмент застосовують у наукових дослідженнях з локальними адаптаціями.

Для діагностики емоційного інтелекту застосували опитувальник Тест емоційного інтелекту (Emotional Intelligence Questionnaire), що оцінює п'ять складових: емоційну обізнаність, управління емоціями, самомотивацію, емпатію та розпізнавання емоцій інших. Опитувальник містить 30 тверджень, оцінюваних за 5-бальною шкалою Лайкерта від «зовсім не згоден» (1 бал) до «повністю згоден» (5 балів) [1].

Для оцінки емоційного виміру особистісної чутливості до невизначеності, було використано шкалу гнітючої тривоги, яка є складовою української адаптації методики *Intolerance of Uncertainty Scale – Short Form* (IUS-12; Carleton, Norton & Asmundson, 2007) у модифікації Г. Громової. Зазначений інструмент включає 12 тверджень, що оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта - від 1 («зовсім не притаманно») до 5 («повністю притаманно»), і дає змогу кількісно визначити індивідуальну схильність до афективного реагування на невизначені або

непередбачувані життєві обставини. Відповідно до теоретико-емпіричної структури методики, шкала гнітючої тривоги репрезентує емоційний компонент інтолерантності до невизначеності та відображає глибинні афективні реакції особистості - напруження, тривожність, дратівливість, емоційне виснаження, що виникають у відповідь на ситуації непередбачуваності або відсутності контролю. Шкала «гнітючої тривоги» має міцний значущий зв'язок і з особистісною тривогою, і із ситуативною, оскільки соматичні прояви тривоги (труднощі з концентрацією, розгубленість і т. ін.) є однаковими незалежно від її джерела [35].

У межах дослідження *адаптивно-поведінкового рівня саморегуляції* майбутніх педагогів у контексті професійної діяльності та умов невизначеності застосовано психодіагностичні інструменти, що дозволяють комплексно оцінити копінг-стратегії, які використовує особистість для подолання стресових ситуацій. Зокрема, використано Multi-Modal Coping Inventory (MMCI) на основі моделі BASIC Ph, розробленої М. Лахадом [151; 205], та Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Фолкмана і Лазаруса [171], які дозволяють охарактеризувати різні аспекти подолання стресу як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних механізмів регуляції емоцій і поведінки.

Multi-Modal Coping Inventory (MMCI) призначений для визначення основних копінг-стратегій для подолання кризового стану особистості. MMCI містить 36 пунктів, що представляють шість факторів моделі BASIC Ph, включаючи шкали: (1) Віра, (2) Афект, (3) Соціальна підтримка, (4) Уява, (5) Когніція та (6) Фізіологія. Опитувальник містить твердження, в яких учасники повинні оцінити, як вони справляються зі стресом від “Я завжди користуюся цим способом, щоб впоратися зі складною ситуацією” до “Ніколи не користуюся.” Кожен пункт анкети оцінюється за шкалою від 0 («ніколи не використовую») до 6 («завжди використовую»), що дає змогу визначити частоту застосування конкретних стратегій. Внутрішня послідовність шкал у сучасних вибірках демонструє прийнятні рівні надійності, з коефіцієнтами Кронбаха α у діапазоні від 0,60 до 0,81, що є достатнім для досліджень із психології стресу [205].

Паралельно застосовано Опитувальник копінг-стратегій (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) Фолкмана і Лазаруса (1988), який має за мету виявлення специфіки копінг-реакцій на стрес у вигляді восьми шкал: (1) протистояння - активне подолання проблеми, (2) дистанціювання - емоційне чи фізичне відсторонення від стресора, (3) самоконтроль - регуляція власних емоцій і поведінки, (4) пошук соціальної підтримки, (5) прийняття відповідальності - усвідомлення власної ролі у ситуації, (6) втеча-уникнення - уникнення або відволікання, (7) планова проблема-рішення - стратегічне планування дій, (8) позитивна переоцінка - зміна оцінки ситуації у позитивному ключі [170]. Анкета містить 50 тверджень, що оцінюються за 4-бальною шкалою від 0 («не використовував») до 3 («багато використовував»). Надійність інструменту в різних вибірках варіюється, з коефіцієнтами Кронбаха від 0,47 до 0,74, що відповідає середньому рівню внутрішньої узгодженості. В поточних дослідженнях також було підтверджено відповідні показники (α від 0,53 до 0,74), що дозволяє рекомендувати методику для вивчення копінг-стратегій у педагогічних вибірках.

Інтерпретація результатів за цим інструментом базується на поділі копіngu на три типи: проблемно-сфокусоване подолання, яке передбачає активні дії, спрямовані на зміну ситуації; емоційно-сфокусоване подолання, що змінює сприйняття і емоційний відгук на проблему; та уникнення, яке може мати як адаптивний, так і дезадаптивний характер залежно від контексту. Високий рівень напруженості копінг-стратегій (понад 70% від максимальної суми балів) свідчить про значний рівень стресу та можливу дезадаптацію, тоді як низький рівень (30-40%) є індикатором адаптивної поведінки [153].

2.2. Аналіз даних констатувального етапу експерименту

Аналіз результатів констатувального етапу емпіричного дослідження, отриманих за вказаними вище методиками, ми здійснювали відповідно до

визначених нами функційних рівнів саморегуляції та виокремлених критеріїв аналізу її ефективності.

На першому етапі ми застосували відповідні методики і методи дослідження та здійснили аналіз отриманих даних. Відповідно до сконструйованої нами теоретичної моделі розпочнемо аналіз результатів за **функціональним критерієм**, якому відповідає рівень розвитку такого психологічного механізму саморегуляції, як контроль за дією.

Результати за психодіагностичною методикою *Шкала контролю за дією* (ACS-90) Ю. Куля представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Аналіз даних за *Шкалою контролю за дією* (ACS-90) Ю. Куля, N=99 чол.

Шкала	Середнє значення, М	Стандартне відхилення	Диспозиція
Контроль за дією при невдачі (AOF)	4,80	2,811	ОС-диспозиція
Контроль за дією при плануванні (AOD)	5,87	2,356	ОС-диспозиція
Контроль за дією при реалізації (AOP)	6,80	2,159	ОД-диспозиція

Результати від 1 до 5 ми інтерпретуємо як ОС-диспозицію, а від 6 до 12 як ОД-диспозицію.

Як видно з таблиці 2.2, за шкалою “Контроль за дією при невдачі” (AOF), яка репрезентує афективний бік саморегуляції і означає ініціювання процесу реалізації наміру, незважаючи на труднощі та невдачі, що його супроводжують, показник (4,80 балів) свідчить про схильність студентів до самоконтролю, яка визначається орієнтацією на стан (ОС-диспозиція). Таким чином констатуємо, що це найбільш проблемна ділянка вольових зусиль студентів. Вимір (AOF) стосується того, як студенти обробляють інформацію та думають про минуле, теперішнє та майбутнє. Зафіксований нами показник AOF означає, що студенти

не схильні діяти “тут і тепер”, вони більше сконцентровані на минулому або майбутньому під час невдачі. Досліджувані з орієнтацією на стан під час невдачі можуть бути надмірно старанними, обов’язковими і пунктуальними. Однак, як зазначає М. Кузнецова, “надмірно зосереджені на недоліках люди зазвичай налаштовані критично до оточення і до себе. Вони уміють концентруватися на деталях, але не гнучкі і втрачають почуття загальної перспективи. Тому вони потребують додаткових заходів для структуризації діяльності” [75]. До того ж “ситуація невизначеності і мінливості їх тривожить, а справи, що вимагають завершення, служать джерелом додаткового занепокоєння і стресу. Емоційна та мотиваційна основи такого стилю діяльності - передчуття можливої невдачі, негативні мотиви діяльності, прагнення підстрахуватися від можливих невдач” [75]. На нашу думку, увага до цього показника під час аналізу умов невизначеності повинна бути значною, оскільки субшкала передбачає прагнення до активної взаємодії з навколишньою дійсністю, яка у майбутніх педагогів насамперед пов’язана з навчально-професійною діяльністю. Поки що переважають емоції при переживанні загального життєвого стресу і при переживанні стресу, що є наслідком невизначеності. Студентам варто навчитися конструктивно ставитися до невдачі та навчатися на своїх помилках, зберігаючи орієнтацію на дію, а не відмовляючись від неї, демонструючи мотивацію уникнення. Студенти потребують підтримки, позитивного зворотного зв’язку, конструктивної допомоги інших (психолога, тьютора, однолітків, викладачів тощо).

За шкалою “Контроль за дією при плануванні” (AOD), яка репрезентує когнітивний бік саморегуляції і означає прийняття рішення при плануванні, виключаючи неповноцінні, конкуруючі наміри, нерелевантну, інтерферуючу інформацію, показник (5,87 балів) свідчить про схильність студентів до самоконтролю, яка визначається орієнтацією на стан (ОС-диспозиція). Планування як ієрархічний процес дозволяє забезпечити контроль поставлених цілей за рахунок здійснення послідовності операцій та дій. Загалом планування

є важливою детермінантою забезпечення наміру та мотивації для досягнення цілей, що відображає послідовність виконання цілей і дій, розподіл уваги та часу, формування критеріїв цілі та самоінструктування. Отож, студенти потребують допомоги у покращенні вмінь здійснювати тактичне планування своїх цілей, складання розкладів, уміння своєчасно перебудовувати свої плани і програми поведінки без надмірної витрати психічної енергії.

Результати “Контролю за дією при реалізації” (AOP) є найбільш розвинутим компонентом вольових зусиль студентів, що розвивався впродовж років навчання. В цьому процесі беруть участь потреби і мотиви, емоційні переживання, смислові утворення, здатність прогнозувати хід подій, враховувати функційні стани та індивідуальні особливості, сильні та слабкі сторони тощо. Показник (6,82 балів) свідчить про схильність студентів до саморегуляції, яка визначається орієнтацією на дію (ОД-диспозиція).

У межах дослідження було проведено рівневий аналіз за Шкалою контролю за дією (Action Control Scale, ACS-90) Ю. Куля з метою визначення домінуючих типів регуляторних стратегій у різних фазах діяльності: контроль за дією при невдачі (AOF), контроль за дією при плануванні (AOD), контроль за дією при реалізації (AOP). Результати представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Аналіз даних за Шкалою контролю за дією Ю. Куля, N=99 чол.

Шкали контролю за дією	Орієнтація на дію			Орієнтація на стан		
	%	σ	М	%	σ	М
Контроль за дією при невдачі (AOF)	25,25	1,41	8,54	74,75	1,70	3,43
Контроль за дією при плануванні (AOD)	35,29	1,33	8,19	64,71	1,62	4,35
Контроль за дією при реалізації (AOP)	69,70	1,66	8,78	30,30	1,13	5,07

Як бачимо з таблиці 2.3. за шкалою *Контроль за дією при невдачі (AOF)* лише 25,25 % респондентів продемонстрували переважну орієнтацію на дію ($M = 8,54$; $\sigma = 1,41$), тоді як 74,75 % мають орієнтацію на стан ($M = 3,43$; $\sigma = 1,70$). Це свідчить про домінування румінацій та емоційної фіксації на невдачах у більшості досліджуваних. Орієнтація на стан при невдачах часто асоціюється з підвищеною тривожністю та зниженими механізмами відновлення мотивації.

За шкалою *Контроль за дією при плануванні (AOD)* 35,29 % учасників демонструють орієнтацію на дію ($M = 8,19$; $\sigma = 1,33$), що вказує на помірно розвинену здатність до структуризації майбутніх дій та постановки цілей. У той же час 64,71 % мають перевагу орієнтації на стан ($M = 4,35$; $\sigma = 1,62$), що свідчить про складнощі з початковим етапом саморегуляції – плануванням. Як зазначають [203], саме цей компонент є вагомим у забезпеченні стратегічної регуляції та послідовного прийняття рішень.

За шкалою *Контроль за дією при реалізації (AOP)* показники орієнтації на дію тут є найвищими – 69,70 % ($M = 8,78$; $\sigma = 1,66$), тоді як лише 30,30 % респондентів мають орієнтацію на стан ($M = 5,07$; $\sigma = 1,13$). Це вказує на відносно високий рівень виконавської саморегуляції – здатності переходити від наміру до дії, попри труднощі чи сумніви. Схожі дані наводять Н. Бауман та ін. [140], підкреслюючи, що AOP є тісно пов'язаною з особистісною відповідальністю та стресостійкістю.

Отримані результати свідчать про нерівномірність розвитку компонентів саморегуляції: висока реалізаційна здатність (AOP) не супроводжується адекватною емоційною стійкістю (AOF) та стратегічною спрямованістю (AOD). Це узгоджується з моделлю [200], згідно з якою орієнтація на дію не є одномірним конструктом, а містить кілька автономних, але взаємопов'язаних систем.

Наочно розподіл студентів за рівнями саморегуляції у розрізі контролю за дією представлено на рисунку 2.1.

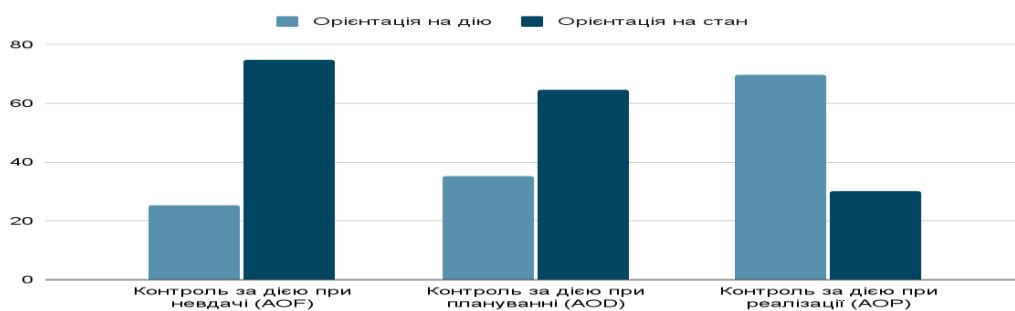


Рис. 2.1

Розподіл рівнів за Шкалою контролю за дією Ю. Куля, N=99

Аналіз показує, що існує певна диспропорція в рівнях контролю на різних етапах діяльності, що має практичне значення у контексті формування саморегуляції майбутніх педагогів. Особливо актуальним є посилення дії під час планування та після невдач, адже низький рівень у цих сферах може зумовлювати зниження адаптивності та збільшувати ризик виникнення стресових реакцій у професійній діяльності [196; 202]. З огляду на складність сучасних освітніх викликів і динамічність освітнього середовища, формування високого рівня контролю за дією є ключовою передумовою психологічної стійкості та ефективності роботи педагога в умовах невизначеності.

Проаналізуємо особливості саморегуляції **за ціннісно-смысловим критерієм** формування саморегуляції.

Першим кроком був аналіз особистісної готовності до змін майбутніх педагогів, важливою складовою якої є толерантність до невизначеності. Отримані нами результати за обраною методикою «Особистісна готовність до змін» (*Personal change-readiness survey (PCRS)*), представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Аналіз даних за методикою «Особистісна готовність до змін» (*Personal change-readiness survey (PCRS)*), N=99 чол.

Шкала	Середнє значення, М	Стандартне відхилення	Рівень
Пристрасність	19,51	4,586	низький
Кмітливість	21,92	4,480	середній
Оптимізм	19,42	4,894	низький
Сміливість, підприємництво	11,92	3,429	низький
Адаптивність	13,92	4,214	низький
Впевненість	19,07	4,615	низький
Толерантність до невизначеності	11,85	5,260	низький

Як бачимо з таблиці 2.4, отримані дані свідчать про низький рівень сформованості більшості компонентів особистісної готовності до змін у студентів вибірки. Винятком є лише показник «кмітливість», що характеризується середнім рівнем вираженості й може вказувати на наявність когнітивної гнучкості в умовах змін. Водночас інші індикатори, зокрема, толерантність до невизначеності ($M = 11,85$; $SD = 5,260$), демонструють низькі значення, що свідчить про емоційну вразливість, знижену адаптивність до нових або непередбачуваних ситуацій та домінування уникаючої поведінки у відповідь на невизначеність. Згідно з результатами, більшість студентів уникають ситуацій, що потребують відкритості до нового, виявляють труднощі в саморегуляції у станах неясності, а також схильні до дезорганізації діяльності при нестачі чітких орієнтирів. Такі риси особистісного реагування ускладнюють ефективне функціонування в умовах реформування освітнього середовища, соціальної турбулентності, криз, викликів воєнного стану, що особливо актуально для сучасного українського контексту.

Крім того, низькі показники за шкалами «впевненість», «оптимізм» та «адаптивність» вказують на обмежені ресурси суб'єктної активності, що може унеможливити успішне особистісне зростання та професійне самоствердження. Варто наголосити, що інтолерантність до невизначеності асоціюється з високим ризиком розвитку тривожних розладів, порушенням здатності до прийняття рішень та професійного вигорання [176].

Застосування коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона дало змогу встановити наявність статистично значимих прямих кореляційних зв'язків між двома шкалами особистісної готовності до змін - *Пристрастністю* та *Толерантністю до невизначеності* із шкалою *Контролю за дією під час невдачі (AOF)* ($r=0,518$, при $p \leq 0,01$; $r=0,531$ при $p \leq 0,01$ відповідно). Результати представлено в таблиці 2.5.

Кореляційні зв'язки за коефіцієнтом кореляції Пірсона

Шкали	Пристрастність	Толерантність до невизначеності
Контроль над дією під час невдач (AOF)	0.518*	0.531*

*Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами $p \leq 0,01$.

Це означає, що зростання показників за енергійністю, невтомністю, підвищеним життєвим тонусом, а також за спокійним ставленням до відсутності конкретних відповідей, самовладанням у незрозумілих ситуаціях або коли результат справи непередбачений, коли цілі і очікування невизначені, коли почата справа залишається незавершеною, взаємопов'язані із зростанням показників за шкалою контролю за дією під час невдачі.

А. Курова говорить про два типи пізнавально-дослідницького ставлення людини до дійсності. Перший тип сприяє формуванню образу світу як стабільного, впорядкованого, цільного. Він базується на потребі особистості у однозначності та порядку, наявності чітко ієрархізованих цілей, алгоритмізації власної діяльності та можливості однозначного прогнозування її можливого результату. Суб'єкти, схильні до першого типу ставлення до дійсності, демонструють вузькість соціального мислення, поляризацію в процесі оцінювання об'єктів, інтолерантність до неоднозначних ситуацій, відсутність плюралізму у сприйнятті соціальної ситуації, прагнення контролювати події свого життя. Другий тип ставлення до дійсності за суб'єктивну основу має глибинну потребу особистості у невизначеності, новизні, суб'єктивній готовності до виходу за межі відомого. Образ світу такої особистості постійно змінюваний, різноманітний, а суб'єкт характеризується високою пластичністю когнітивних процесів [76].

Згідно з Н. Назаренко [84], особистісна готовність до змін розглядається як істотна передумова будь-якої цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності, як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень під час виконання того чи іншого виду діяльності та дає змогу розвивати особистісні здібності, соціальну мобільність, ініціативу й наполегливість у досягненні суспільно значущих цілей протягом усього життя.

У дослідженні мотиваційної сфери суб'єктів освітнього процесу як одного з ключових чинників саморегуляції в умовах невизначеності, нами було застосовано методику «Мотивація професійної діяльності» (Work Motivation Inventory) К. Замфіра, що дозволяє оцінити рівень вираженості внутрішніх і зовнішніх

мотиваційних детермінант професійної активності. Отримані результати представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Аналіз результатів за методикою “Мотивація професійної діяльності”

К. Замфір

(Work Motivation Inventory (WMI), N=99 чол.

Шкали	Середнє значення	Рівень	Стандартне відхилення
Внутрішня мотивація	2,23	середній	0,93
Зовнішня позитивна мотивація	4,11	високий	1,78
Зовнішня негативна мотивація	1,79	низький	0,88

Отримані емпіричні дані за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра показують, що середній бал зовнішньої позитивної мотивації становить 4,11 ($SD = 1,78$), що свідчить про високий її рівень та велику варіативність серед респондентів. Середній рівень внутрішньої мотивації ($M = 2,23$; $SD = 0,93$) потребує підтримки через інтервенції шляхом рефлексивних практик. Рівень зовнішньої негативної мотивації є найнижчим - $M = 1,79$ ($SD = 0,88$), що вказує на слабку роль уникнення покарання чи осуду в мотиваційному профілі. Це узгоджується з результатами дослідження В. Старости, де встановлено, що у студентів домінують комплекси мотивації, в яких або внутрішня, або зовнішня позитивна мотивація значущо вища за зовнішню негативну [116].

Домінування зовнішньої позитивної мотивації створює соціальний потенціал для емоційної підтримки, підвищення комунікативної активності, сприяє соціальній адаптації, але може знижувати здатність до автономного мотиваційного керування. Середній рівень внутрішньої мотивації додає ресурсу для особистісної саморегуляції, але ще потребує формування цілісності в мотиваційній системі через інтервенційні заходи. Низький рівень негативної мотивації є позитивним аспектом психологічної стабільності.

Отримані емпіричні дані за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра показують, що найбільш розвинутою серед майбутніх педагогів є

зовнішня позитивна мотивація, яка пов'язана з задоволенням зовнішніх потреб по відношенню до змісту професійної педагогічної діяльності, а саме: потреби у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих, потреби у грошовому забезпеченні, прагнення до просування по роботі. Внутрішня мотивація, що полягає у задоволенні від самого процесу та результату роботи й можливості найбільш повної самореалізації у педагогічній діяльності, розвинута на середньому рівні. Таке співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації не є найбільш оптимальним мотиваційним комплексом, не зважаючи навіть на низький рівень розвитку зовнішньої негативної мотивації. Це свідчить про необхідність психолого-педагогічних інтервенцій з метою оптимізації структури мотивації професійної діяльності.

Результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Пірсона щодо взаємозв'язку мотивації професійної діяльності та контролю за дією (Ю. Куль) представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Результати кореляційного аналізу між Шкалою контролю за дією
Ю. Куля (ACS-90) та методикою “Мотивація професійної діяльності”
К. Замфір (Work Motivation Inventory, WMI), N=99 чол.**

Шкали	Внутрішня мотивація	Зовнішня позитивна мотивація	Зовнішня негативна мотивація
Контроль за дією під час невдач (AOF)	0,518*	-	-0,419*
Контроль за дією під час планування (AOD)	0,531*	-	-
Контроль за дією під час реалізації (AOP)	-	-	-0,451*

*Примітка: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Згідно з аналізом теорії контролю за дією М. Пекера воля визначена як концепт, що пов'язаний з основними механізмами та процесами регуляції індивідом своїх дій [219]. На відміну від мотивації, яка фокусується на змісті

цілей і мотивів індивідів, воля належить до процесів, що сприяють досягненню цих цілей. Теорія контролю за дією Ю. Куля визначає вольові процеси, які сприяють постановці та виконанню намірів. Ці процеси включають вольові стратегії, такі як увага та контроль афекту, що є важливими для досягнення мети після того, як ціль сформована. Зокрема, ці стратегії полегшують ініціювання наміченої мети та допомагають побачити ціль завершеною. Наприклад, вони спрямовують когнітивні процеси, такі як увага та прийняття рішень, на виконання намірів і захищають ці наміри від конкуруючих дій, змінюючи обробку інформації, щоб визначити пріоритет поточного наміру. Як вказує автор, це узгоджується з тим, що вольові процеси можуть підвищити мотивацію та залученість до навчання [219], а також з процесно-орієнтованим поглядом на мотивацію, який розглядає її як постійний процес, який можна покращити за допомогою розпочатих дій. Відповідно, ініціювання запланованих завдань може призвести до залученості (наприклад, збільшення енергії та захоплення у виконанні академічних завдань), яка раніше була низькою або взагалі відсутня. Відповідно, мотивація активізує наміри щодо участі в діяльності та підвищує готовність до зусиль, а вольові процеси сприяють ефективному виконанню та досягненню мети [219].

Проаналізуємо особливості саморегуляції за **метакогнітивним критерієм**. Результати, отримані за Опитувальником мета-занепокоєння Е. Уеллса (Meta-Worry Questionnaire, MWQ), представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Аналіз результатів за Опитувальником мета-занепокоєння
(Meta-Worry Questionnaire, MWQ), N=99 чол.**

	Високий рівень	Середній рівень	Нижче середнього рівня	Низький рівень
Шкали/рівень	(2,02 % усіх респондентів)	(30,30 % усіх респондентів)	(67, 68 % усіх респондентів)	0%

Продовження таблиці 2.8

	>21≤ 28 балів (майже завжди)		>14≤ 21 балів (часто)		>7≤ 14 балів (Іноді)		від 1-7 балів (ніколи)	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Мета-занепокоєння	21,5	0,707	15,7	1.622	10,4	2,158	-	-
Віра в прояв мета-занепокоєння, %	91,9%		59,04%		36,26%		-	

Як видно з таблиці 2.8, найвища частка респондентів демонструє рівень мета-занепокоєння нижче середнього (67,68%), це рівень - "іноді", середній показник становить 10,4 ($\sigma = 2,15$). Водночас, звертає увагу, що третина респондентів (30,30 %) повідомили про його часту наявність, а 2,02 % - про постійне переживання (рівень "майже завжди"). Цей розподіл свідчить, що близько третини вибірки потенційно демонструє підвищений ризик розвитку генералізованої тривожності, відповідно до даних попередніх досліджень, у яких високий рівень мета-занепокоєння стабільно асоціюється з GAD [159; 246].

Також помітно, що зростання відсотку респондентів, які вірять в прояв мета-занепокоєння, відбувається одночасно зі зростанням рівня мета-занепокоєння.

Кореляційний аналіз був спрямований на виявлення взаємозв'язку між рівнем мета-занепокоєння та стилем саморегуляції за шкалою контролю за дією (ACS-90). Згідно з моделлю Ю. Куля [201]), орієнтована на стан особистість у стресових ситуаціях схильна до румінацій, фіксації на негативних думках і нерішучості, що концептуально перегукується з феноменом мета-занепокоєння. Отже, в межах даного дослідження очікується, що високий рівень мета-занепокоєння позитивно корелює з орієнтованістю на стан, і навпаки - орієнтація на дію слугує буфером проти метакогнітивних загроз.

Результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона між Шкалою контролю за діями (ACS-90) Ю. Куля та Опитувальником мета-

занепокоєння (MWQ) представлено в таблиці 2.9. Як видно з таблиці 2.9, найвираженіший негативний кореляційний зв'язок було виявлено між мета-занепокоєнням та шкалою контролю за діями при невдачі (AOF): $r = -0,352$, $p < 0,01$. Це свідчить про те, що особи, які здатні підтримувати ефективну саморегуляцію у ситуаціях невдачі, менше схильні до мета-занепокоєння. Аналогічні висновки знаходимо й Ю. Куль [201], де демонструється, що саме орієнтованість на стан у ситуаціях невдачі є предиктором неефективної поведінкової адаптації.

Таблиця 2.9

**Результати кореляційного аналізу між
Шкалою контролю за дією Ю. Куля (ACS-90) та
Опитувальником мета-занепокоєння (Meta-Worry Questionnaire, MWQ),
N=99 чол.**

Шкали опитувальників	Мета-занепокоєння	Віра в прояв мета-занепокоєння
Контроль за дією при невдачі (AOF)	-0,352**	-0,103
Контроль за дією при плануванні (AOD)	-0,186	0,057
Контроль за дією при реалізації (AOP)	-0,250*	-0,139

Примітка: ** - зв'язок на рівні 1% ($p < 0,01$), * - на рівні 5% ($p < 0,05$)

Також статистично значущим є кореляційний зв'язок між контролем за діями при реалізації (AOP) та мета-занепокоєнням ($r = -0,250$, $p < 0,05$), який хоч і досить низький, однак вказує, що респонденти, які здатні утримувати цільову спрямованість та фокус уваги під час виконання завдань, демонструють нижчі рівні метакогнітивного занепокоєння. Це узгоджується з теоретичними положеннями метакогнітивної терапії [244], відповідно до яких дефіцит когнітивного контролю сприяє розвитку тривожних порушень, через неспроможність припинити надмірне занепокоєння.

У контексті контролю за діями при плануванні (AOD) статистично значущого зв'язку з мета-занепокоєнням не виявлено ($r = -0,186$, $p > 0,05$), що,

ймовірно, свідчить про менш значущу роль цього аспекту саморегуляції у підтриманні або редукції метакогнітивного компонента тривоги. Планувальна активність як переважно когнітивна функція вищого порядку, може не мати безпосереднього зв'язку з метакогнітивним осмисленням тривоги, на відміну від реакцій у ситуаціях реальної загрози або провалу, які актуалізують механізми мета-занепокоєння.

Другий параметр MWQ - віра в прояв мета-занепокоєння, не продемонстрував статистично значущих кореляцій з жодною з підшкал ACS-90. Такий результат, імовірно, обумовлений тим, що цей показник фіксує оцінкову компоненту, тобто переконаність у наявності таких переживань, а не частоту або інтенсивність реальних метакогнітивних актів.

У таблиці 2.10 представлено результати дослідження метакогнітивних переконань за допомогою Опитувальника метакогніцій (Metacognitions Questionnaire, MCQ-30), розробленого А. Уеллсом та С. Картрайт-Хаттоном, який є валідним і широко використовуваним інструментом для вивчення дезадаптивних метакогніцій у клінічних та неклінічних вибірках.

Таблиця 2.10

**Аналіз результатів за Опитувальником метакогніцій
(Metacognitions Questionnaire, MCQ-30), N=99 чол.**

Дезадаптивні метакогніції	Середнє значення, М	Стандартне відхилення
Позитивні переконання про занепокоєння (POS)	8,384	2,691
Негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння (NEG)	11,657	3,527
Відсутність когнітивної впевненості (CC)	10,687	3,322
Потреба контролювати думки (NC)	11,919	3,555
Когнітивна самосвідомість (CSC)	13,515	3,455
Загальний рівень метакогніцій	56,162	11,244

Відповідно до таблиці 2.10 простежуємо, що серед п'яти шкал опитувальника найвищий середній показник зафіксовано за шкалою когнітивної самосвідомості (CSC) - $M=13,515$, $SD=3,455$. Цей показник відображає тенденцію індивіда до надмірного фокусування на власному мисленні, що є ключовим предиктором румінацій, тривожності та емоційної дисрегуляції.

Другим за величиною середнім значенням є шкала потреби контролювати думки (NC) - $M=11,919$, що свідчить про поширеність переконань щодо необхідності пригнічувати або змінювати небажані думки.

Негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння (NEG) відіграють вагомую роль у підтримці тривожного циклу, оскільки знижують ефективність саморегуляції - $M=11,657$ [245].

Нижчі значення спостерігаються за шкалами когнітивної впевненості (CC) - $M=10,68$ та позитивних переконань про занепокоєння (POS) - $M=8,38$. Це вказує на менш виражене переконання, що занепокоєння є корисним процесом, однак відносно високий рівень когнітивної недовіри (CC) свідчить про сумніви щодо власної пам'яті, уваги та здатності приймати рішення, що також виявляється у клінічних випадках тривожних порушень [182].

Загальний показник дезадаптивних метакогніцій ($M=56,162$, $SD=11,244$) вказує на тенденцію досліджуваних демонструвати помірно середній рівень метакогнітивної дисфункції, що однак може бути фактором ризику емоційної нестабільності в умовах стресу, невизначеності чи підвищених академічних навантажень [210].

У таблиці 2.11 представлено результати кореляційного аналізу взаємозв'язків аналізованих показників з Шкалою контролю за діями (ACS-90) Ю. Куля.

Таблиця 2.11.

**Результати кореляційного аналізу між Шкалою контролю за діями Ю.
Куля (ACS-90) та Опитувальником метакогніцій
(Metacognitions Questionnaire, MCQ-30), N=99 чол.**

Шкали	Позитивні переконавання про занепокоєння (POS)	Негативні переконавання про неконтрольова- ність і небезпеку занепокоєння (NEG)	Відсутність когнітивної впевненості (CC)	Потреба контролюва- ти думки (NC)	Когнітивна самосвідоміс- ть (CSC)
Контроль за дією при невдачі (AOF)	-0,039	-0,479**	-0,242*	-0,152	0,023
Контроль за дією при плануванні (AOD)	-0,149	-0,174	-0,270**	0,170	-0,022
Контроль за дією при реалізації (AOP)	-0,348**	-0,220*	-0,287**	-0,103	-0,114

Примітка: ** - зв'язок на рівні 1% ($p < 0,01$), * - на рівні 5% ($p < 0,05$)

Як бачимо з таблиці 2.11, найбільш статистично значущі негативні кореляційні зв'язки простежуються між субшкалою “Контроль за дією при невдачі” (AOF) та шкалою “Негативні переконавання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння” (NEG) (-0,479**). Це може вказувати на те, що особи, які мають більший контроль над своїми діями в умовах невдачі, схильні менше вірити в негативні переконавання про те, що ситуації є неконтрольованими або небезпечними. За шкалами “Контроль за дією при реалізації” (AOP) та “Негативні переконавання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння” (NEG) показник кореляційного зв'язку (-0,220*) вказує, що у студентів з вищим рівнем контролю за діями під час реалізації завдань (тобто з вищим рівнем вольового контролю) спостерігається тенденція до зниження негативних

переконань про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння. Іншими словами, люди, які краще контролюють свої дії під час виконання завдань, менш схильні вірити в те, що занепокоєння є неконтрольованим або небезпечним.

Показники за шкалами Контроль за дією при реалізації (AOP) та Позитивні переконання про занепокоєння (POS) демонструють помірний негативний кореляційний взаємозв'язок $(-0,348^{**})$. Такі дані свідчать, що вищий рівень контролю за діями під час реалізації асоціюється з нижчим рівнем позитивних переконань про занепокоєння, тобто люди, які краще контролюють свої дії під час виконання завдань, менш схильні вважати занепокоєння корисним або необхідним для досягнення своїх цілей.

Найбільше кореляційних зв'язків мають шкала “Відсутність когнітивної впевненості” (CC), що репрезентує дезадаптивні метакогнітивні переконання, які стосуються метапам'яті, та шкала “Контроль за дією при реалізації” (AOP), що репрезентує вольовий компонент саморегуляції. Шкала “Відсутність когнітивної впевненості” (CC) утворює статистично значимі від'ємні кореляційні зв'язки з усіма шкалами саморегуляції: з шкалою “Контроль за дією при невдачі” (AOF) $(-0,242^{*})$, з шкалою “Контроль за дією при плануванні” (AOD) $(-0,270^{**})$, з шкалою “Контроль за дією при реалізації” (AOP) $(-0,287^{**})$. Це може свідчити, що респонденти, які мають вищий рівень контролю за діями на різних етапах діяльності (при плануванні, реалізації та невдачі), схильні мати вищий рівень когнітивної впевненості (CC) у властивостях своєї пам'яті. Іншими словами, це свідчить про те, що кращий контроль за діями асоціюється з більшою впевненістю у своїх пам'яттєвих та інших когнітивних здібностях і меншою схильністю до сумнівів та невпевненості у ефективності своєї пам'яті.

Шкала “Контроль за дією при реалізації” (AOP), що репрезентує вольовий компонент саморегуляції, утворює статистично значимі від'ємні кореляційні зв'язки з трьома шкалами дезадаптивних метакогніцій: “Позитивні переконання про занепокоєння” (POS) $(-0,348^{**})$; “Негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння” (NEG) $(-0,220^{*})$; Відсутність когнітивної впевненості (CC) $(-0,287^{**})$. Це може свідчити, що студенти, які

мають вищий рівень контролю за діями при реалізації, схильні мати нижчий рівень позитивних і негативних переконань про занепокоєність та нижчий рівень відсутності когнітивної впевненості (СС) у властивостях своєї пам'яті.

За **когнітивним критерієм** було проаналізовано особливості когнітивного функціонування, зокрема стилів мислення, що використовуються індивідами в процесі прийняття рішень в умовах невизначеності, а також рівня прогностичної тривоги як когнітивного компонента інтолерантності до невизначеності. Основною метою було з'ясування балансу між раціональним і інтуїтивним стилями мислення, виходячи з гіпотези, що у ситуаціях, де відсутня повна інформація або точне прогнозування результатів, переважає інтуїтивне мислення, натомість у стабільних обставинах активізується аналітична обробка інформації. Результати за методикою Опитувальник інтегративного стилю прийняття рішень (Rational-Experiential Inventory, REI-20) Р. Епстайна викладено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Результати за опитувальником раціонально-інтуїтивного стилю прийняття рішень (Rational-Experiential Inventory, REI-20), N=99 чол.

Шкали	Середнє значення	Стандартне відхилення
Раціональні здібності	2,67	3,458
Використання раціональності	2,74	2,986
Інтуїтивні здібності	2,76	3,226
Використання інтуїції	2,63	2,836

Аналіз отриманих результатів дав змогу виявити відносний баланс між оцінками раціонального та інтуїтивного стилів. Зокрема, середнє значення за шкалою «Інтуїтивні здібності» становить 2,76 бала, що є дещо вищим порівняно з оцінкою «Раціональних здібностей» (2,67 бала). Це може вказувати на дещо вищу суб'єктивну впевненість студентів у здатності приймати рішення на основі

інтуїтивного досвіду та спонтанного знання, не опосередкованого логічною обробкою. Водночас за шкалами, що відображають практичне використання стилів мислення, перевага дещо зміщується у бік раціонального стилю: «Використання раціональності» - 2,74 бала, тоді як «Використання інтуїції» - 2,63 бала. Ця тенденція узгоджується з висновками авторів REI, які вказують на можливість одночасного існування двох незалежних, але взаємодоповнюючих систем обробки інформації: раціональної (аналітичної) та експериментальної (інтуїтивної) [165; 218].

У межах двопроцесної моделі мислення (dual-process theory), запропонованої Д. Канеманом [189]), зазначається, що в процесі прийняття рішень люди спонтанно використовують як швидку, автоматизовану, емоційно насичену систему (Система 1 - інтуїтивна), так і повільну, логічну, раціональну систему (Система 2). Наявність подібного розподілу в емпіричних результатах нашого дослідження підтверджує теоретичні положення цієї моделі, оскільки респонденти демонструють як достатню впевненість у раціональному аналізі ситуацій, так і готовність до покладання на інтуїтивні процеси - особливо в умовах обмеженої інформації.

Варто зазначити, що у ряді досліджень було виявлено, що надмірне домінування одного зі стилів може мати негативні наслідки. Зокрема, переоцінка інтуїції в умовах високої складності задачі може призводити до когнітивних спотворень. Як зазначають Т. Гілович та ін. [174], люди справляються з невизначеністю та складністю свого особистого та професійного життя, використовуючи невелику кількість універсальних евристик для спрощення суджень та прийняття рішень. Ці інструменти працюють досить добре та економлять час і зусилля, але вони також призводять до передбачуваних помилок. І навпаки, надмірна аналітичність в умовах невизначеності теж може нашкодити прийняттю рішень [158].

Отже, здатність до гнучкого перемикання між стилями мислення відповідно до вимог ситуації є важливим чинником адаптивного функціонування, що узгоджується з концепцією когнітивної гнучкості [209].

За шкалою прогностичної тривоги методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової дані представлено у таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Аналіз результатів за шкалою прогностичної тривоги методики інтолерантності до невизначеності в модифікації Громової, (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) N=99 чол.

	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	%	М	σ	%	М	σ	%	М	σ
Прогностична тривога	28,3	31,2	2,4	46,4	26,1	3,1	25,3	17,4	3,5

Аналіз даних таблиці 2.13 засвідчує, що 28,3% респондентів мають високий рівень прогностичної тривоги ($M = 31,2$; $\sigma = 2,4$), що свідчить про підвищену когнітивну напругу, пов'язану з побоюванням майбутніх негативних подій. Такий рівень когнітивної тривоги може призводити до порушень функціонування виконавчих процесів, ускладнювати адаптацію та знижувати ефективність прийняття рішень. Середній рівень прогностичної тривоги спостерігається у 46,4% учасників ($M = 26,1$; $\sigma = 3,1$), що відповідає помірному ступеню занепокоєння та, ймовірно, характеризує здатність гнучко реагувати на невизначеність. Низький рівень прогностичної тривоги, зафіксований у 25,3% опитаних ($M = 17,4$; $\sigma = 3,5$), свідчить про ефективне когнітивне прийняття невизначеності та розвинені адаптивні механізми, що забезпечують спокійне ставлення до майбутнього.

Отже, розподіл рівнів прогностичної тривоги вказує на те, що майже третина досліджуваних осіб знаходиться в зоні підвищеного когнітивного ризику, що може потребувати цілеспрямованих психологічних інтервенцій для корекції. Водночас переважна частина вибірки демонструє адекватні рівні когнітивної адаптації, що позитивно впливає на здатність до саморегуляції і прийняття змін у зовнішньому середовищі. Ці результати підтверджують теоретичні положення Г. Громової щодо

когнітивного характеру прогностичної тривоги як фундаментальної складової інтолерантності до невизначеності [35].

Аналіз особливостей **емоційно-комунікативного критерію** реалізації функцій саморегуляції розпочнемо із аналізу отриманих даних щодо рівня особистісної та ситуативної тривоги. Діагностика рівня тривоги студентів експериментальної групи на основі Шкали особистісної та ситуативної тривоги (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) Ч. Спілбергера засвідчила, що середній показник ситуативної тривоги - 44,84 б. (σ - 10,797), що відповідає середньому рівню. Середній показник особистісної тривоги дещо вищий - 46,17 балів (σ - 9,124), що уже відповідає високому рівню (таблиця 2.14). Ці показники свідчать про досить виражені рівні як ситуативної, так і особистісної тривоги серед майбутніх вчителів.

Таблиця 2.14

Аналіз результатів за Шкалою особистісної та ситуативної тривоги (State-Trait Anxiety Inventory, STAI), N=99 чол.

Шкали	Середнє значення, М	Стандартне відхилення, σ
Шкала ситуативної тривоги	44,84	10,797
Шкала особистісної тривоги	46,17	9,124

Порівняльний аналіз цих двох компонентів вказує на високий рівень тривожності як особистісної характеристики, що відповідає тенденції стабільності тривожних реакцій на рівні особистісних особливостей. Зокрема, особистісна тривога як характеристика стабільних індивідуальних відмінностей пов'язана з більшою вразливістю до розвитку тривожних розладів і депресивних станів [145]. Ситуативна тривога як реакція на конкретні події, відображає рівень актуального емоційного напруження. Отриманий середній показник у діапазоні 44,84 бала демонструє підвищений рівень стресової реакції, що співпадає з даними про адаптивні реакції в умовах тимчасового дискомфорту [235]. Врахування розбіжності між ситуативною та особистісною тривогою є цінною для педагогічної практики, оскільки дозволяє розрізняти тимчасові стани від стійких характеристик особистості.

У контексті численних досліджень тривожності серед студентської молоді подібні середні значення вказують на типові рівні її прояву, які можна вважати функціональними, але потенційно чутливими до підвищення під впливом стресогенних факторів. Наприклад, Р. Білоус, І. Саннікова встановили наявність вище середнього показників особистісної і реактивної тривожності, високі рівні інтенсивності її прояву, у зв'язку з чим молодь відчуває емоційний дискомфорт, має астеничні та фобічні реакції, схильність до тривожної оцінки майбутнього й соціального захисту, що виявляється в обмеженні міжособистісних зв'язків [10].

О. Ігумнова виявила, що у більшості студентів спостерігається середній та високий рівень ситуативної та особистісної тривожності, фрустрації та агресії. Результати дослідження свідчать про втому, схильність до агресивної поведінки, сприйняття широкого спектру ситуацій як загрозливих та важкодоступних, дратівливості, часту зміну інтересів, цілей та низьку організованість діяльності. Було виявлено, що у більшості майбутніх психологів стани ригідності виявляються на середньому та низькому рівнях [55].

Наступним кроком було здійснення кореляційного аналізу за критерієм Пірсона між шкалами ACS-90 Ю. Куля та шкалою тривоги (STAI) Спілбергера. Результати представлено в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

Результати кореляційного аналізу між Шкалою контролю за діями Ю. Куля (ACS-90) та за Шкалою особистісної та ситуативної тривоги (State-Trait Anxiety Inventory, STAI), N=99 чол.

	Шкала ситуативної тривоги	Шкала особистісної тривоги
Контроль за дією при невдачі (AOF)	-0,366**	-0,492*
Контроль за дією при плануванні (AOD)	-0,321**	-0,444**
Контроль за дією при реалізації (AOP)	-0,318**	-0,276**

Примітка: ** - зв'язок на рівні 1% ($p < 0,01$), * - на рівні 5% ($p < 0,05$)

Контроль за дією після невдачі (AOF) стосується подолання невдачі та оцінює здатність людини пом'якшувати негативні емоції після невдачі й активно переривати повторювані роздуми. Контроль дій, пов'язаний з невдачею, зосереджується на управлінні негативним афектом у сенсі здатності його зменшити (наприклад, саморелаксація). Ми отримали негативні кореляційні зв'язки між цією підшкалою та ситуативною й особистісною тривожністю, що відповідає попереднім даним авторів.

Як бачимо з таблиці 2.15, порівняно з іншими шкалами контролю за дією, найтісніший від'ємний кореляційний зв'язок простежується між шкалою Контролю за дією при плануванні (AOD) та особистісною тривогою ($-0,444^{**}$), а також між цією ж шкалою та ситуативною тривогою ($-0,321^{**}$). Тобто, студенти, які більшою мірою орієнтовані на емоційний стан під час планування мають вищі показники за шкалами особистісної і ситуативної тривоги. Згідно з припущенням про вольову фасилітацію, відмінності у здатності посилювати позитивні емоції визначають, наскільки легко людині виконувати складні завдання [190]. Ця здатність порушується в осіб із високим рівнем вагань, що виражається конструктом AOD [197; 200]. Наприклад, люди з високим рівнем AOD мають схильність до швидкої регуляції позитивного впливу (наприклад самомотивація), що дозволяє їм приймати рішення й починати з неприємних, але необхідних завдань, замість того, щоб піддаватися прокрастинації. AOD стосується майбутніх перспектив і оцінює здатність посилювати позитивні емоції та ініціювати цілеспрямовані дії та проактивні методи подолання, коли людина стикається зі складними умовами. Іншими словами, AOD пов'язана з успішною реалізацією намірів у складних або нудних умовах [181]. Крім того, Р. Каламаж із співавторами [190] виявили, що показник AOD негативно корелює з Т-тривожністю, що узгоджується з нашими результатами. Автори також припустили, що AOD може допомогти людям запобігти підвищенню тривоги, спричиненої тиском, не зменшуючи самого емоційного досвіду. Таким чином, відмінності в саморегуляції залежать від конкретної здатності відновлювати позитивний вплив шляхом доступу до позитивних уявлень, таких як позитивні очікування, пов'язані з вирішенням проблем.

Існують також дані, що AOF, так і AOD позитивно корелюють із самовизначенням і негативно зі шкалами, пов'язаними зі стресом, а шкала AOD негативно прогнозує інтуїтивні досягнення (що вказує на уникнення зусиль) [181].

Водночас зазначимо, що саморегуляція за шкалою контролю за дією під час реалізації (AOP), теж має досить помірний кореляційний зв'язок з Т-тривогою (-0,318**) та особистісною тривогою (-0,276**), а підвищення балів за AOP субшкалою також пов'язане зі зниженням обох видів тривоги.

Емоційний інтелект є динамічним інтегральним психологічним утворенням, що зумовлює успішність міжособистісної взаємодії у професійній діяльності вчителя [128]. Для діагностики емоційного інтелекту майбутніх педагогів була застосована методика *Тест емоційного інтелекту Н. Холла*, результати представлено в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

Аналіз результатів за Тестом емоційного інтелекту Н. Холла, N=99 чол.

Шкали ЕІ	Середнє значення, М	Стандартне відхилення, σ	Рівень
Емоційна обізнаність	9,1	5,894	середній
Управління своїми емоціями	3,53	7,197	низький
Самомотивація	8,61	7,792	середній
Емпатія	8,99	7,690	середній
Розуміння емоцій інших людей	9,21	5,567	середній
Інтегральний рівень емоційного інтелекту	39,44	6,828	середній

Згідно з таблицею 2.16, загальний інтегральний показник ЕІ майбутніх педагогів становить 39,44 бала ($\sigma = 29,20$), що належить до середнього рівня. Це свідчить про достатню сформованість здатностей до розпізнавання, розуміння і використання емоційної інформації в соціальній та індивідуальній сферах [212].

Оцінка окремих шкал свідчить про дисбаланс у структурі емоційного інтелекту: найнижчий середній бал - 3,53 ($\sigma=7,20$) отримано за шкалою «Управління своїми емоціями», що відповідає низькому рівню і свідчить про

недостатню здатність до ефективного саморегулювання емоційних реакцій. Цей аспект є важливим для адаптивного функціонування, особливо в стресогенних ситуаціях, оскільки низький рівень емоційного самоконтролю асоціюється з підвищеною вразливістю до психоемоційного дистресу та порушень міжособистісної взаємодії [231]. Водночас рівень самомотивації ($M=8,6$; $\sigma=7,79$) свідчить про середній потенціал внутрішнього стимулу до досягнення цілей, що є одним із центральних компонентів моделі емоційного інтелекту [175].

Показники за парціальними шкалами «Емоційна обізнаність» ($9,1$; $\sigma=5,89$), «Емпатія» ($8,99$; $\sigma=7,69$) та «Розуміння емоцій інших людей» ($9,21$; $\sigma=5,56$) відображають достатній розвиток когнітивних та афективних складових ЕІ на середньому рівні. Це узгоджується з результатами досліджень, які підкреслюють, що здатність розпізнавати власні емоції та емоції навколишніх є фундаментом для ефективної соціальної комунікації та формування міжособистісної довіри [206; 213]. Високий рівень емпатії, зокрема, корелює з кращою соціальною адаптацією і здатністю до підтримки взаємин [154].

Аналіз розподілу рівнів емоційного інтелекту за окремими шкалами представлено в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17.

**Рівневий аналіз результатів за шкалами
Тесту емоційного інтелекту Н. Холла, N=99 чол.**

Шкали	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	%	М	σ	%	М	σ	%	М	σ
Емоційна обізнаність	41,45	14,8	1,169	14,1	9	1,141	44,45	3,5	3,391
Управління своїми емоціями	-	-	-	21,2	8,5	0,707	78,8	-1,44	4,610
Самомотивація	14,1	16,5	2,121	35,4	10,2	1,643	50,5	-0,85	4,811
Емпатія	42,4	15,25	1,488	15,2	10,4	1,768	42,4	1,33	4,227
Розуміння емоцій інших людей	21,2	15,33	2,305	50,5	10,57	1,812	28,3	1,75	2,872

За показником «Емоційна обізнаність» 41,45% учасників характеризуються високим рівнем, що підтверджується середнім значенням 14,8 ($\sigma=1,169$). Однак значна частка майбутніх педагогів (44,4 %) має низький рівень ($M=3,5$; $\sigma=3,391$), що свідчить про неоднорідність у здатності усвідомлювати власні емоції, що узгоджується з концепціями самосвідомості як базового компонента емоційного інтелекту [228]. Така варіативність може впливати на рівень емоційної регуляції та соціальної адаптації [148].

Результати за шкалою «Управління своїми емоціями» демонструють виразний дисбаланс: більшість опитаних (78,8%) належить до категорії з низьким рівнем ($M= -1,44$; $\sigma=4,610$), 21,2 % мають середній рівень ($M=8,5$; $\sigma=0,707$), а респонденти із високим рівнем відсутні. Ці дані свідчать про суттєві труднощі у володінні навичками ефективного емоційного самоконтролю, що має вагоме значення для збереження психологічної стійкості та профілактики психоемоційного вигорання [231].

За шкалою «Самотивація» 50,5% учасників мають низький рівень ($M= -0,85$; $\sigma=4,811$), 35,4 % - середній ($M=10,2$; $\sigma=1,643$) та лише 14,1 % демонструють високий рівень ($M=16,5$; $\sigma=2,121$). Зважаючи на роль самотивації як ключового чинника внутрішньої ініціативи та досягнення цілей, такий розподіл може відображати потенційні ризики зниження продуктивності та позитивної емоційної зацікавленості у діяльності.

Показники «Емпатії» відображають такий розподіл: 42,4 % - високий рівень ($M=15,25$; $\sigma=1,488$), 42,4 % - низький ($M=1,33$; $\sigma=4,227$) та 15,2 % - середній ($M=10,4$; $\sigma=1,768$). Такий розподіл вказує на суттєву індивідуальну диференціацію здатності розуміти та співпереживати іншим, що має безпосередній вплив на якість міжособистісних взаємодій.

Щодо «Розуміння емоцій інших людей», найбільша частка (50,5 %) має середній рівень ($M=10,57$; $\sigma=1,812$), 28,3 % - низький ($M=1,75$; $\sigma=2,872$), та 21,2% - високий рівень ($M=15,33$; $\sigma=2,305$). Цей розподіл свідчить про переважання помірного рівня вміння інтерпретувати емоційні стани оточуючих, що є ключовим для соціального функціонування [211].

Наочно розподіл студентів за рівнями парціальних шкал тесту емоційного інтелекту представлено на рисунку 2.2.

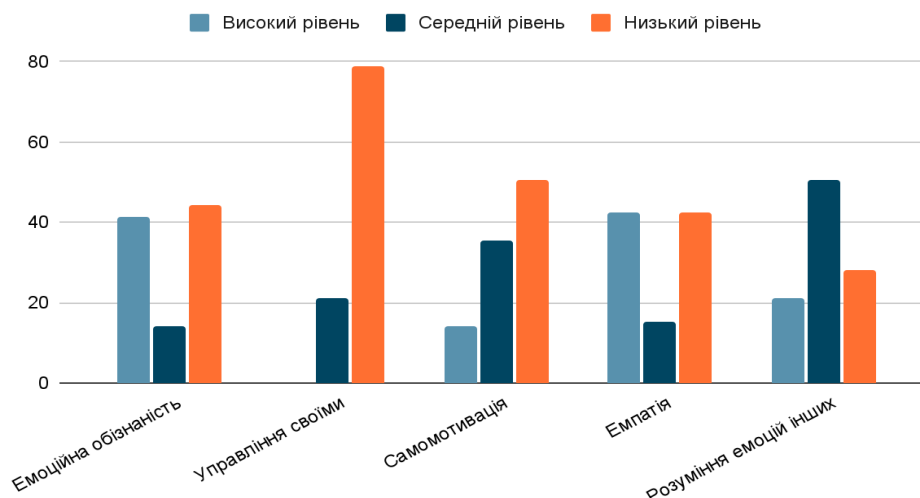


Рис. 2.2. Розподіл рівнів емоційного інтелекту респондентів за методикою Н. Холла, % (N=99 чол.)

Для оцінки взаємозв'язку між рівнем контролю за дією (саморегуляцією) та емоційним інтелектом було проведено кореляційний аналіз за критерієм Пірсона між показниками шкали контролю Ю. Куля (AOF, AOD, AOP) та окремими компонентами емоційного інтелекту за методикою Н. Холла, що представлено у таблиці 2.18.

Таблиця 2.18.

Кореляційні зв'язки між Шкалою контролю за дією Ю. Куля та тестом емоційного інтелекту Н. Холла, N=99 чол.

Шкали	Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Само мотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій інших людей
Контроль за дією при невдачі (AOF)	-	0,517*	-	-	-
Контроль за дією при плануванні (AOD)	-	0,480*	-	-	-
Контроль за дією при реалізації (AOP)	0,610*	-	0,431*	0,474*	0,454*

*Існує статистично значущий кореляційний зв'язок між параметрами $p \leq 0,01$.

Як бачимо з таблиці 2.18, статистично значущі позитивні кореляції свідчать про міцний взаємозв'язок між контролем за дією і окремими аспектами емоційного інтелекту. Зокрема, параметри AOF та AOD демонструють високу позитивну кореляцію з показником управління своїми емоціями ($r = 0,517$, $p < 0,01$ та $r = 0,480$, $p < 0,01$ відповідно).

Параметр AOP виявився значущо пов'язаним з кількома компонентами емоційного інтелекту: емоційною обізнаністю ($r=0,610$, $p<0,01$), самотивацією ($r=0,431$, $p<0,01$), емпатією ($r=0,474$, $p<0,01$) та розпізнаванням емоцій інших людей ($r=0,454$, $p<0,01$). Ці результати свідчать про те, що здатність до контролю за дією під час реалізації тісно пов'язана з ключовими складовими емоційного інтелекту, які забезпечують управління своїми емоціями.

Отримані нами результати відповідають висновкам Є. Карпенка та співавторів, які встановили, що емоційний інтелект є рушійною силою мотивації, бо емоції нас спонукають діяти, досягати мету й підкорювати чергову вершину, а також, що управління власними емоціями, як складова емоційного інтелекту, є найважливішим чинником саморегуляції особистості [191].

За шкалою гнітючої тривоги методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової дані представлено у таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

Аналіз результатів за шкалою гнітючої тривоги методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Громової, N=99 чол.

	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	%	М	σ	%	М	σ	%	М	σ
Гнітюча тривога	36,4	21,3	2,0	41,4	17,5	2,3	22,2	11,2	2,8

Згідно з отриманими даними, представленими у таблиці 2.19, високий рівень гнітючої тривоги спостерігається у 36,4 % респондентів. Для цієї групи

характерне середнє значення $M=21,3$ при $\sigma=2,0$, що свідчить про домінування емоційної нестійкості, високий ступінь психоемоційного реагування на невизначені обставини та тенденцію до афективного виснаження при зіткненні з непередбачуваними подіями. Середній рівень гнітючої тривоги виявлено у 41,4% учасників, $M=17,5$ ($\sigma=2,3$), що свідчить про помірну емоційну чутливість до невизначеності за умов збереження загальної емоційної стабільності. Респонденти з цим рівнем мають потенціал до конструктивного переживання невизначених ситуацій, хоча в умовах підвищеного стресу можуть демонструвати емоційне перенасичення. Низький рівень гнітючої тривоги виявлено у 22,2 % респондентів, із середнім значенням $M=11,2$ ($\sigma=2,8$), що вказує на достатню емоційну витривалість, адаптивність, здатність до афективного самоконтролю та толерантність до емоційної напруги, спричиненої невизначеністю. Такі особи зазвичай мають високий рівень емоційної саморегуляції, не схильні до катастрофізації й зберігають емоційний баланс навіть у контексті непередбачуваних обставин.

Аналіз результатів за *адаптивно-поведінковим критерієм саморегуляції*. Результати застосування методики Копінг-опитувальника (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) С. Фолкмана та Р. Лазаруса представлені в таблиці 2.20.

Таблиця 2.20

**Аналіз результатів за методикою Копінг-опитувальник
(Ways of Coping Questionnaire, WCQ), N=99 чол.**

Шкали	Середнє значення, М	Рівень напруженості копіngu	Стандартне відхилення, σ
Конфронтаційний копіng (Confrontive Coping)	9,66	53%	2,918
Дистанціювання (Distancing)	10,78	60%	2,787
Самоконтроль (Self-Controlling)	13,33	63%	3,051
Пошук соціальної підтримки (Seeking Social Support)	10,62	59%	3,209

Продовження таблиці 2.20

Прийняття відповідальності (Accepting Responsibility)	8,23	68%	2,128
Втеча-уникнення (Escape-Avoidance)	14,18	59%	4,124
Планування (Planful Problem-Solving)	11,73	65%	2,941
Позитивна переоцінка (Positive Reappraisal)	13,73	65%	3,050

Однак рівень напруження цієї копінг-стратегії прямує до дезадаптивного, тобто студенти з високим рівнем вираженості даної стратегії в поведінці схильні до невиправданої самокритики, надмірного прийняття відповідальності, переживання почуття провини і незадоволеності собою. Зазначені особливості, як відомо, є фактором ризику розвитку депресивних станів.

Рівень напруженості стратегії *планування* (65%) показує схильність студентів до організації і структурування своїх дій, подолання проблеми завдяки цілеспрямованому аналізу ситуації і можливих варіантів поведінки, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, особистого та колективного досвіду і наявних ресурсів. Це дозволяє студентам успішно долати труднощі та свідчить про проблемно-орієнтований копінг. Однак досить високий рівень напруження цієї копінг-стратегії може свідчити про схильність студентів до надмірної раціональності, недостатньої емоційності, інтуїтивності і спонтанності в поведінці. Стандартне відхилення (2,941) свідчить про помірну варіацію у рівнях використання цієї стратегії.

Рівень напруженості стратегії *позитивна переоцінка* (65%) свідчить про, оптимістичний підхід до вирішення проблем, тенденцію до позитивного переосмислення проблемних ситуацій студентами, пошук в складних ситуаціях позитивних аспектів та стимулів для особистісного зростання. Проте високий рівень вираженості даної стратегії може створювати перешкоди на шляху до адаптації та залишатися лише у полі мисленнєвих процесів та розмірковувань, тобто без практичної реалізації [54]. Стандартне відхилення (3,050) вказує на невелику варіацію у рівнях використання цієї стратегії.

Наступною за рівнем напруження є стратегія *самоконтроль* (63%). Результати свідчать, що студенти намагаються позбутися негативних переживань завдяки цілеспрямованому їх придушенню, стримуванню емоцій з метою мінімізації їх впливу на сприйняття ситуації. Високий рівень контролю поведінки може заважати гнучко реагувати на зміни у поточній ситуації та віднаходити в ній потенційні можливості, що може обмежувати використання особистісних ресурсів студентів [54]. Стандартне відхилення (3,051) свідчить про різноманітність у рівнях самоконтролю серед респондентів.

Стратегія *дистанціювання* (60%) вказує на те, що студенти знаходяться на середньому рівні напруження. З метою подолання негативних переживань студенти знижують суб'єктивну значущість проблемної ситуації, тим самим зменшують ступінь емоційної залученості до неї [54]. Для цього можуть бути використані інтелектуальні прийоми раціоналізації, перемикання уваги, відсторонення, гумор, знецінення тощо. Однак негативним боком частого застосування цієї стратегії може бути знецінення власних переживань, недооцінка значущості та можливостей дієвого подолання проблемних ситуацій.

Стратегія *пошук соціальної підтримки* (59%) спрямовує студентів до пошуку нових ресурсів, потрібної інформації, поради, співчуття, конкретної дієвої допомоги для вирішення проблеми. Потреба в емоційній підтримці проявляється прагненням бути вислуханим, отримати емпатійну відповідь, розділити з ким-небудь свої переживання. Пошук дієвої підтримки полягає у прагненні допомоги у вигляді конкретних дій. Стандартне відхилення (3,209) вказує на помірну різноманітність у цьому показнику.

Втеча-уникнення (59 %) свідчить про те, що студенти часто використовують цю стратегію. У ситуаціях зіткнення з труднощами вони схильні реагувати шляхом ігнорування проблеми, фантазуванням, відволіканням, можуть спостерігатися інфантильні форми поведінки в стресових ситуаціях. Уникання студентами вирішення проблемної ситуації та заперечення її виникнення посилює проблемну ситуацію, створює додаткові труднощі та може

призводити до дистресу, дезадаптації, формування комплексів негативних психічних станів [54]. Велике стандартне відхилення (4,124) вказує на значну різницю у частоті використання цієї стратегії серед респондентів.

Найменш напруженою стратегією опанувальної поведінки у студентів є *конфронтаційний копінг* (53%). Це може свідчити про перевагу менш агресивних або пасивних стратегій у їхній поведінці. “За умови помірного використання забезпечує здатність особистості до опору труднощам, енергійність і заповзятливість під час вирішення проблемних ситуацій, вміння відстоювати власні інтереси” [54]. Однак, при вираженій перевазі цієї стратегії можуть спостерігатися імпульсивність в поведінці (іноді з елементами ворожості і конфліктності), труднощі з плануванням дій, прогнозуванням їх результату, корекцією стратегії поведінки. Копінг при цьому втрачає свою цілеспрямованість і стає переважно результатом розрядки емоційної напруги. Стандартне відхилення (2,918) вказує на помірну варіацію в використанні цієї стратегії.

У підсумку зазначимо, що найбільш розвинутими копінг-стратегіями студентів є прийняття відповідальності, позитивна переоцінка та планування, а найменш вираженою є стратегія конфронтації. Стратегії, що належать до проблемно-орієнтованого стилю є більш вираженими у досліджуваній групі студентів, а стратегії, які належать до емоційно-орієнтованих, пасивних стратегій та є неадаптивними, є менш вираженими. Однак звертає увагу прямування до неадаптивного рівня вираженості стратегія прийняття відповідальності.

Нами було застосовано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, щоб з'ясувати статистично значимі взаємозв'язки між шкалами контролю за діями (ACS-90) Ю. Куля та Опитувальником копінг-стратегій (WCQ). Результати представлено в таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Результати кореляційного аналізу між Шкалою контролю за дією (ACS-90)**Ю. Куля та Опитувальником копінг-стратегій (WCQ), N=99 чол.**

Шкали	Контроль за дією при невдачі (AOF)	Контроль за дією при плануванні (AOD)	Контроль за дією при реалізації (AOP)
Конфронтаційний копінг (Confrontative Coping)	-0,232*	-0,207*	-
Дистанціювання (Distancing)	-	-0,331**	-0,214*
Самоконтроль (Self-Controlling)	-0,229*	-0,310**	-
Пошук соціальної підтримки (Seeking Social Support)	-	-	-
Прийняття відповідальності (Accepting Responsibility)	-0,294**	-0,238*	-
Втеча-уникнення (Escape-Avoidance)	-0,556**	-0,431**	-
Планування (Planful Problem-Solving)	-	-	-
Позитивна переоцінка (Positive Reappraisal)	-	-	-

Примітка: ** - зв'язок на рівні ($p < 0,01$), ($p < 0,05$)

Як бачимо з таблиці 2.21, шкала *Контролю за дією при невдачі (AOF)* має статистично значимі від'ємні кореляційні зв'язки зі шкалами *конфронтаційний копінг* (-0,232*), *самоконтроль* (-0,229*), *прийняття відповідальності* (-0,294**), *втеча-уникнення* (-0,556**). Такі результати можуть свідчити про те, що вищий рівень контролю за дією при невдачі значно пов'язаний із психологічними стратегіями і реакціями особистості на стресові ситуації. Зокрема, негативні кореляції з конфронтаційним копінгом, самоконтролем, прийняттям відповідальності та втечею-уникненням можуть вказувати на те, що особи з вищим рівнем контролю за дією при невдачі виявляють менше тенденції до конфліктної поведінки, менше схильні до високого самоконтролю та прийняття відповідальності, та менше схильні до уникнення проблем, і навпаки.

Шкала *Контролю за дією при плануванні (AOD)* має статистично значимі від'ємні кореляційні зв'язки зі шкалами *втеча-уникнення* (-0,431**), *дистанціювання* (-0,331**), *самоконтроль* (-0,310**), *прийняття відповідальності* (-0,238*), *конфронтаційний копінг* (-0,207*). Такі результати свідчать про те, що вищий рівень контролю за дією при плануванні обернено пов'язаний із психологічними стратегіями і реакціями особистості на стресові ситуації, зокрема із дезадаптивними емоційно-орієнтованими копінгамі - уникнення, дистанціювання, конфронтація, а також з проблемно-орієнтованими самоконтролем та прийняттям відповідальності.

Шкала *Контролю за дією при реалізації (AOP)* має статистично значимі від'ємні кореляційні зв'язки лише зі шкалою *дистанціювання* (-0,214*).

Найвищі кореляційні зв'язки на рівні помірних значень фіксуємо між шкалами AOD та AOF зі шкалою *втеча-уникнення* (-0,431**-та -0,556** відповідно). Можемо зробити висновок про найвищу чутливість цієї дезадаптивної стратегії до контролю за дією під час невдачі, іншими словами, чим більша орієнтованість на дію під час невдачі, чим краще студент вміє справлятися з негативними емоційними переживаннями, румінаціями, тим менше він буде схильним до втечі-уникнення.

Аналіз кореляційних зв'язків за тестом емоційного інтелекту Н. Холла та опитувальником копінг-стратегій (WCQ) показав, що шкали емоційного інтелекту "Емоційна обізнаність", "Самомотивація", "Емпатія" та "Розпізнавання емоцій інших людей" мають позитивну кореляцію з копінг-стратегією "Планування вирішення проблем" (відповідно $r=0,308$, $p=0,02$; $r=0,537$, $p=0,01$; $r=0,370$, $p=0,01$; $r=0,398$, $p=0,01$), тобто чим вищий рівень розвитку зазначених складових емоційного інтелекту в опитуваного, тим більша ймовірність застосування ним копінг-стратегії планування вирішення проблем. Водночас зафіксовано статистично значимий обернений кореляційний взаємозв'язок між шкалою емоційного інтелекту "Управління своїми емоціями" та копінг-стратегією "Втеча-уникнення" ($r = -0,41$; $p < 0,01$), що вказує на те, що чим вищий рівень здатності респондентів до регуляції власних емоцій, тим рідше

вони вдаються до дезадаптивних форм уникнення труднощів або емоційного дистанціювання.

Отримані нами результати за Multi-Modal Coping Inventory (MMCI) яка показує до яких ресурсів найчастіше вдаються студенти для подолання стресу, представлено в таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

Аналіз результатів дослідження за Multi-Modal Coping Inventory (MMCI), N=99 чол.

	Середнє значення, М	Стандартне відхилення, σ	Частота використання
B (Belief & values) - Віра та цінності	18,88	6,188	52%
A (Affect) - Емоції та почуття	16,39	5,285	45,5%
S (Socialization) - Соціальні зв'язки та спілкування	16,22	5,779	45%
I (Imagination) - Уява та творчість	18,73	7,419	52%
C (Cognition) - Когніція та когнітивні стратегії	20,86	6,374	57,9%
Ph (Physical) - Фізичні та тілесні ресурси	16,48	6,475	45,7%

Згідно з таблицею 2.22, зафіксовано, що найбільш високі середні значення мають шкали *Когніція та когнітивні стратегії* ($M = 20,86$; $\sigma = 6,37$), *Віра та цінності* ($M = 18,88$; $\sigma = 6,19$) та *Уява й творчість* ($M = 18,73$; $\sigma = 7,42$). Ця конфігурація свідчить про переважне залучення раціональних, смислових і креативних ресурсів у процесі подолання стресових станів, що відповідає концепту моделі BASIC Ph, запропонованої Мулі Лахадом [151; 204].

Потужність когнітивного копінгу пояснюється його роллю у структурованому переосмисленні стресових обставин - механізм, який численними дослідженнями, зокрема С. Фолкман і Дж. Московіц [171], ідентифікується як ключовий у регуляції емоційного стану. Водночас високий

рівень шкали віри і цінностей корелює з активізацією екзистенційних ресурсів, важливих у психологічному протистоянні тривалим кризам.

У той же час помірні значення за шкалами *Емоції і почуття* ($M = 16,39$; $\sigma = 5,29$), *Соціальні зв'язки та спілкування* ($M = 16,22$; $\sigma = 5,78$) і *Фізичні ресурси* ($M = 16,48$; $\sigma = 6,48$) свідчать про менш інтенсивне включення відповідних каналів копіngu. Частково це можна пояснити соціальними змінами, що відбулися під впливом пандемії, а потім війни, зокрема обмеженнями соціальної взаємодії та зменшенням фізичної активності.

Модель BASIC Ph також підкреслює ефективність і необхідність гнучкого перемикування між усіма шістьма каналами адаптації - раціональним, смисловим, емоційним, соціальним і тілесним [151; 204].

Аналіз даних таблиці 2.21 показує, що респонденти найчастіше обирають стратегію *Когніція та когнітивні стратегії* (57,9%). Цей результат узгоджується з концепцією когнітивних копіng-стратегій, які передбачають активне розв'язання проблем, планування та логічне осмислення стресових ситуацій [171]. Когнітивний копіng є важливим для підтримки психологічної стійкості у ситуаціях невизначеності, оскільки допомагає знизити суб'єктивний стрес через структурування інформації та пошук ресурсів. На найнижчому рівні спостерігається використання стратегій *Соціальні зв'язки та спілкування*, *Емоції та почуття* і *Фізичні та тілесні ресурси* (45% ; 45,5%; 45,7% відповідно). Водночас, соціальна підтримка є важливим фактором у подоланні стресу, особливо для осіб із обмеженими внутрішніми ресурсами стресостійкості. Також фізична активність і тілесне усвідомлення можуть виступати засобами зниження напруги та відновлення ресурсів [227].

Результати кореляційного аналізу за критерієм Пірсона між шкалами методики Multi-Modal Coping Inventory (MMCI) та Шкалою контролю за діями (ACS-90) представлено в таблиці 2.23.

Таблиця 2.23

**Результати кореляційного аналізу між Шкалою контролю за дією (ACS-90)
Ю. Куля та Multi-Modal Coping Inventory (MMCI), N=99**

Шкали	Віра та цінності	Почуття та емоції	Соціальні зв'язки та спілкування	Уява та творчість	Розум, мислення	Фізичні та тілесні ресурси
	(B)	(A)	(S)	(I)	(C)	(Ph)
Контроль за дією при невдачі (AOF)	0,077	-0,221*	0,031	-0,262**	0,148	-0,096
Контроль за дією при плануванні (AOD)	0,300**	-0,163	0,131	-0,039	0,275**	0,297**
Контроль за дією при реалізації (AOP)	0,079	-0,091	-0,017	-0,118	0,097	-0,214*

Примітка: ** - зв'язок на рівні 1% ($p < 0,01$), * - на рівні 5% ($p < 0,05$)

Як видно з таблиці 2.23, статистично значущі негативні кореляційні зв'язки простежуються між шкалою *Контроль за діями при невдачі* (AOF) й шкалою *Уява та творчість* (-0,262*). Це свідчить, що схильність до фантазій і мрійливості може знижувати здатність ефективно контролювати дії у разі невдачі. Мрійливі особи часто схильні уникати реальних проблем, концентруючись на ілюзорних сценаріях замість практичного вирішення проблем [192]. Наприклад, після провалу у важливому проєкті студент може віддаватись фантазіям про альтернативні ідеальні сценарії, замість того, щоб систематично аналізувати помилки та розробляти конкретний план дій для покращення справ. Негативна кореляція між шкалою *Контроль за діями при невдачі* (AOF) та шкалою *Емоції та почуття* (-0,221*) свідчить, що сильні емоційні реакції можуть ускладнювати процес контролю власних дій у ситуаціях невдачі. Це пов'язано з тим, що інтенсивні емоції, такі, як страх, тривога, гнів або розчарування, відволікають увагу та знижують здатність до логічного мислення й раціонального прийняття рішень [167; 177]. Наприклад,

студент, який зазнав невдачі в освітньому процесі, може відчувати сильний стрес або розчарування, що перешкоджає адекватному аналізу ситуації та виробленню ефективних стратегій для виправлення помилок або запобігання їм у майбутньому.

Статистично значущі позитивні кореляційні зв'язки виявлено між шкалою *Контроль за діями при плануванні* (AOD) та шкалами *Віра та цінності* (0,300*), *Розум та мислення* (0,275*) та *Фізичні та тілесні ресурси* (0,297*). Позитивна кореляція між вірою та контролем підкреслює, що віра в себе або у вищі цінності підвищує мотивацію та впевненість, що сприяє ефективному плануванню дій. Позитивний зв'язок із когнітивними ресурсами відображає роль розумових здібностей і критичного мислення у побудові детальних і реалістичних планів [216]. Відповідно, фізичне здоров'я і достатній рівень енергії підтримують увагу та концентрацію, необхідні для планування, що підтверджено в дослідженнях [227]. Водночас шкала Контроль за дією при реалізації (AOP) не виявила статистично значущих кореляцій, що може свідчити про більшу залежність цього аспекту саморегуляції від індивідуальних особливостей та контекстуальних факторів, які вимагають подальшого дослідження.

2.3. Теоретико-емпіричне узагальнення та психологічна інтерпретація результатів констатувального експерименту

У межах констатувального етапу дослідження було здійснено аналіз взаємозв'язків між показниками саморегуляційної сфери та особливостями контролю за дією, що дозволило виявити специфіку внутрішніх психологічних механізмів, які визначають ефективність функціонування особистості в умовах невизначеності. Використання коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона дало можливість встановити статистично значущі кореляційні зв'язки між окремими шкалами, що свідчить про системний характер прояву досліджуваних конструктів. У таблиці 2.24 представлено результати цього етапу аналізу.

Таблиця 2.24

Кореляційні зв'язки зі шкалами контролю за дією за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона

Шкали за рівнями реалізації функцій саморегуляції	Контроль за дією при невдачі (AOF)	Контроль за дією при плануванні (AOD)	Контроль за дією при реалізації (AOP)
Ціннісно-смысловий рівень			
Толерантність до невизначеності	0,531*		
Пристрасність	0,518*		
Внутрішня мотивація	0,518*	0,531*	
Зовнішня позитивна мотивація			
Зовнішня негативна мотивація	-0,419*		-0,451*
Метакогнітивний рівень			
Позитивні переконання про занепокоєння (POS)			-0,348**
Негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння (NEG)	-0,479**		-0,220*
Відсутність когнітивної впевненості (CC)	-0,242*	-0,270**	-0,287**
Мета-занепокоєння	-0,352**		-0,250*
Когнітивний рівень			
Раціональні здібності (RAB)	0,336**	0,421*	0,385**
Використання раціональності (RAC)		0,389**	0,302*
Інтуїтивні здібності (INT)			0,246*
Використання інтуїції (EXP)			0,231*
Інтолерантність до невизначеності (прогностична тривога)	-0,219*		

Емоційно-комунікативний рівень			
Шкала ситуативної тривоги	-0,366**	-0,321**	-0,318**
Шкала особистісної тривоги	-0,492**	-0,444**	-0,276**
Загальний рівень емоційного інтелекту			0,389*
Управління емоціями	0,517*	0,480*	
Самомотивація			0,431*
Емпатія			0,474*
Розпізнавання емоцій інших людей			0,454*
Інтолерантність до невизначеності (гнітюча тривога)	-0,243*		
Адаптивно-ресурсний рівень			
Віра та цінності		0,300**	
Почуття та емоції	-0,221*		
Уява та творчість	-0,262**		
Розум, мислення		0,275**	
Фізичні та тілесні ресурси		0,297**	-0,214*
Конфронтаційний копінг (Confrontive Coping)	-0,232*	-0,207*	
Дистанціювання (Distancing)		-0,331**	-0,214*
Самоконтроль (Self-Controlling)	-0,229*	-0,310**	
Прийняття відповідальності (Accepting Responsibility)	-0,294**	-0,238*	
Втеча-уникнення (Escape-Avoidance)	-0,556**	-0,431**	-0,250*

Як видно з Таблиці 2.24, у процесі аналізу кореляційних взаємозв'язків між показниками трьох основних шкал, що відображають функціональні механізми саморегуляції - AOF (контроль за дією при невдачі), AOD (контроль за дією при плануванні) та AOP (контроль за дією при реалізації), виявлено численні статистично значущі взаємозв'язки з показниками ціннісно-смыслового, метакогнітивного, емоційно-комунікативного та адаптивно-поведінкового рівнів саморегуляції. Це свідчить про системний характер саморегуляції як інтегративного конструкта, що акумулює метакогнітивні, когнітивні, емоційні, ціннісно-мотиваційні й адаптивно-поведінкові компоненти особистості.

За шкалою контролю за дією при невдачі (AOF) виявлено 21 значущий кореляційний зв'язок із суміжними змінними: толерантність до невизначеності (0,531*), пристрасність (0,518*), особистісна готовність до змін (0,566*), внутрішня мотивація (0,518*), зовнішня негативна мотивація (-0,419*); метакогнітивні процеси, які включають дезадаптивні метакогнітивні переконання (негативні метакогнітивні переконання (-0,479**), загальний показник MCQ-30 (-0,273**), відсутність когнітивної впевненості (-0,242**), а також мета-занепокоєння (-0,352**); раціональні здібності (0,336**), інтолерантність до невизначеності - прогностична тривога (-0,219*), висока особистісна (-0,492**) і ситуативна тривога (-0,366**), гнітюча тривога (-0,243*), управління емоціями (0,517*); дезадаптивне подолання (стратегія втеча-уникнення (-0,556**), надмірне прийняття відповідальності (-0,294**), конфронтація (-0,232*), надмірний самоконтроль (-0,229*); надмірне використання емоцій (-0,221**) і уяви (-0,262**) під час подолання стресу.

Це вказує на значну роль механізму контролю за дією під час невдачі у процесах саморегуляції в умовах невизначеності, а також свідчить, що здатність особистості відновлювати саморегуляцію після невдачі є базовим маркером сформованості адаптивного потенціалу.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні **негативно прогнозують контроль за дією під час невдачі (AOF)** й сприяють зростанню орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію:

- *втеча-уникнення* $(-0,556)^{**}$ - дезадаптивна копінг-стратегія подолання негативних переживань шляхом заперечення проблеми, фантазування, відволікання, заперечення чи повного ігнорування проблеми, ухилення від відповідальності та дій у вирішенні труднощів, пасивність, занурення у фантазії, переїдання, вживання алкоголю задля зниження емоційного напруження тощо;

- *висока особистісна* $(-0,492)^{**}$ і *ситуативна тривожність* $(-0,366)^{**}$ чітко вказують на інверсний зв'язок між тривожністю й ефективністю поведінки після невдач;

- *негативні метакогнітивні переконання NEG* $(-0,479)^{**}$ – негативні метакогнітивні переконання про тривогу, а саме про її неконтрольованість та небезпечність;

- *зовнішня негативна мотивація* $(-0,419)^{*}$ - домінування зовнішнього примусу в мотиваційній структурі особистості є чинником, який обмежує її психологічну гнучкість та знижує адаптивний потенціал у складних чи змінних умовах;

- *мета-занепокоєння* $(-0,352)^{**}$ - негативний метакогнітивний процес, під час якого людина турбується про власні занепокоєння та їх потенційно шкідливий вплив на себе.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні **позитивно прогнозують контроль за дією під час невдачі (AOF):**

- *толерантність до невизначеності* $(0,531)^{*}$ - спокійне ставлення до відсутності ясних відповідей, самовладання в ситуаціях, коли неясна суть того, що відбувається або неясний результат справи, коли не визначені цілі та очікування зменшує потребу в зовнішній структурі та дозволяє діяти ефективно за відсутності чітких орієнтирів під час контролю невдач;

- *пристрасність* $(0,518)^{*}$ - емоційна включеність, енергійність та захопленість діяльністю забезпечує енергетичну основу для збереження активності, ініціативності та динамічної саморегуляції в умовах невизначеності та змін;

- *внутрішня мотивація* $(0,518)^{*}$ - інтерес, задоволення від самого процесу,

а не від зовнішніх винагород сприяє вольовій мобілізації та підтриманню динамічної активності в умовах змін, підвищуючи здатність до адаптивного регулювання поведінки без зовнішнього примусу;

- *управління емоціями (0,517)** - емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, довільне керування власними емоціями сприяє зростанню орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан під час контролю невдачі;

- *раціональні здібності (0,336**)* – позитивний прогноз контролю за дією при невдачі посилюється схильністю до раціонально-аналітичного стилю, що включає не тільки прагнення до “нормативних”, логічних, дискурсивних рішень на основі максимального збору інформації, але й включає готовність до нового та невизначеності та ризику. Це відповідає концепції Епстайна, що раціональний стиль більше пов’язаний з адаптивними особистісними характеристиками і конструктивними копінг-стратегіями [164; 166].

Шкала AOD (контроль за дією при плануванні), що фокусується на плануванні, організації поведінки та мотивації, утворила 15 статистично значимих кореляційних зв’язків з компонентами виокремлених нами рівнів саморегуляції. Негативні кореляції: метакогнітивні процеси, які включають відсутність когнітивної впевненості (-0,270**); дезадаптивне подолання (стратегія втеча-уникнення (-0,431**), дистанціювання (-0,331**) та конфронтація (-0,207**), надмірно високий самоконтроль (-0,310**) та прийняття відповідальності (-0,238**); висока особистісна (-0,444**) і ситуативна тривога (-0,321**) негативно прогнозують контроль за дією під час планування (AOD), сприяючи зростанню орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію.

Найбільш значущі кореляційні зв’язки, що на помірному рівні негативно прогнозують контроль за дією під час планування (AOD):

- *висока особистісна (-0,444**) і ситуативна тривога (-0,321**);*
- *стратегія втеча-уникнення (-0,431**)* - чим частіше студенти використовують спроби подолання негативних переживань шляхом заперечення проблеми, фантазування, відволікання, заперечення чи повного ігнорування

проблеми, ухилення від відповідальності та дій у вирішенні труднощів, пасивність, занурення у фантазії, переїдання, вживання алкоголю задля зниження емоційного напруження тощо, тим менш ефективно вони відновлюють контроль за дією під час планування;

- *дистанціювання* (-0,331**) - чим частіше студенти використовують спроби подолання негативних переживань під час планування своїх дій чи діяльності шляхом суб'єктивного знецінення значущості ситуації, використання інтелектуальних прийомів раціоналізації, перемикання уваги, витіснення тощо;

- надмірно високий *самоконтроль* (-0,310**) - спроби подолання або повне пригнічення негативних переживань, мінімізація їх впливу на оцінку ситуації, надмірна вимогливість до себе сприяють зростанню орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію під час планування.

Позитивні кореляційні статистично значимі зв'язки AOD з компонентами рівневої структури саморегуляції: *управління емоціями* (0,480*), *раціональні здібності* (0,421*), *подолання з орієнтацією на віру та цінності* (0,300**), *тілесні ресурси* (0,297**), *розум і мислення* (0,275**)

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні позитивно прогнозують контроль за дією під час планування (AOD): *внутрішня мотивація* (0,531*), *управління емоціями* (0,480*), *раціональні здібності* (0,421*), *подолання з орієнтацією на віру та цінності* (0,300**), що сприяють зростанню орієнтації на дію порівняно з орієнтацією на стан під час планування дій чи діяльності.

Шкала AOP (контроль за дією при реалізації) утворила 19 статистично значимих кореляційних зв'язків з компонентами виокремлених нами структурно-функційних рівнів. Негативні кореляції: *метакогнітивні процеси*, які включають *надмірні позитивні переконання про занепокоєння* (-0,348**), *Загальний показник MCQ* (-0,306*); *відсутність когнітивної впевненості* (-0,287**), *негативні метакогнітивні переконання* (-0,220**); *висока ситуативна* (-0,318**) і *особистісна тривога* (-0,276**); *надмірне мета-занепокоєння* (-0,250**); *дезадаптивне подолання (стратегія дистанціювання* (-0,214**) та

*конфронтація (-0,143**)* негативно прогнозують контроль за дією під час реалізації (АОР), сприяючи зростанню орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні негативно прогнозують контроль за дією під час реалізації (АОР):

- *зовнішня негативна мотивація (-0,451*)* - переважання зовнішнього примусу як джерела активності знижує здатність до ефективного мобілізаційного реагування, обмежує саморегуляцію в умовах змін і ускладнює гнучке виконання операцій у ситуаціях невизначеності та нестабільності;

- *надмірні позитивні переконання про занепокоєння (-0,348**)* - люди з інтенсивним позитивним переконанням щодо занепокоєння схильні вважати, що воно є корисною стратегією подолання труднощів, і таке ставлення підкріплює їхню схильність до занепокоєння. З підкріпленням занепокоєння така людина буде сильно турбуватися про наслідки своїх дій чи виконання завдань, тому вона, швидше за все, демонструватиме прокрастинацію у своїй поведінці;

- *загальний показник MCQ (-0,306*)* - метакогнітивні переконання, які людина має щодо своїх думок, пов'язані з широкою категорією психічних розладів, серед яких ГТР, ПТСР, ОКР та симптоми депресії (Wells and Carter 2001) [242; 244; 246; 247]. Відтак, необхідно враховувати їх вплив на зусилля саморегуляції під час складних та невизначених ситуацій;

- *шкала ситуативної тривоги (-0,318*)*.

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні позитивно прогнозують контроль за дією під час реалізації (АОР):
самотивація (0,431)*, *емпатія (0,474*)*, *розпізнавання емоцій інших людей (0,454**)*, *емоційний інтелект (0,389*)*, *раціональні здібності (0,385*)*, *використання раціональності (0,302*)*. Ці результати демонструють більш виражений позитивний взаємозв'язок механізмів контролю за дією під час реалізації з компонентами емоційно-комунікативного рівня саморегуляції та з раціональним стилем прийняття рішень, який сприяє емоційній стабільності, відкритості змінам та новому досвіду.

Отже, функціональні компоненти саморегуляції (*Контроль за дією при невдачі (AOF)*, *Контроль за дією при плануванні (AOD)*, *Контроль за дією при реалізації (AOP)*) утворюють ієрархічну, багаторівневу систему, де *внутрішня мотивація* (0,588**), *раціональний стиль* (раціональні здібності (0,448**), використання раціональності (0,397*), *управління емоціями* (0,393*), *загальний рівень емоційного інтелекту* (0,303*), *віра та цінності* (0,248*) позитивно прогнозують загальний рівень контролю за дією, тобто регуляторного режиму, що сприяє змінам і полегшує дії в умовах невизначеності. Зміст когнітивних та мотиваційних процесів людей з орієнтацією на дію сприяють прагненню до мети, досягнень, вони наполегливі та проактивні у досягненні своїх цілей, схильні демонструвати високий рівень саморегуляції та нормально функціонувати в умовах несприятливих обставин. Отримані нами емпіричні дані підкреслюють актуальність мотиваційних процесів в саморегуляції, зокрема внутрішньої інтринсивної мотивації, яка зосереджена на змісті цілей та мотивів студентів. Вона опосередковано сприяє вольовим процесам, що скеровані на досягнення цих цілей [197; 200]. Наші результати співвідносяться, зокрема, з висновками дослідження [219], де AOD та внутрішня академічна мотивація синергетично працюють для формування академічної залученості через ефективне управління часом. Циммерман та автори [252] також постулювали циклічний зворотний зв'язок між мотиваційними та вольовими процесами у контексті саморегульованого навчання. Щодо когнітивного рівня саморегуляції, то попри значніший кореляційний взаємозв'язок контролю за дією з раціональним стилем, наявність позитивного взаємозв'язку з інтуїтивним стилем демонструє, що не їх протиставлення, а і аналіз, і інтуїція сприяють позитивному прийняттю нового та невизначеності.

Водночас дезадаптивні копінги, насамперед *втеча/уникнення* (−0,592*) та *дистанціювання* (−0,394*), *зовнішня негативна мотивація* (−0,477*), дезадаптивні метакогніції та *мета-занепокоєння*, насамперед *відсутність когнітивної впевненості* (−0,406*), а також тривожність, і насамперед *особистісна тривожність* (−0,353*) негативно прогнозують загальний рівень

контролю за дією, сприяючи регуляторному режиму, що передбачає орієнтацію на стан, який запобігає змінам і характеризується збереженням поточного стану та ваганням щодо змін. Особи з орієнтацією на стан демонструють когнітивні та мотиваційні схильності, що зосереджені на поточному стані та емоційному досвіді цього стану, вони, як правило, погано функціонують під час несприятливих обставин через свою схильність уникати негативних або неприємних станів [198; 202].

Стратегія втеча/уникнення вважається найменш конструктивним шляхом подолання: воно не розв'язує проблему, а лише відтягує її вирішення, часто посилюючи стрес у довгостроковій перспективі. Дистанціювання та схильність інтерпретувати відповідальність як провину свідчать про порушення процесів переходу від наміру до дії, що може зумовлювати фрагментарність або відтермінування регулятивних рішень. Ми можемо припустити, що це пов'язано з тим, що схильність до дезадаптивних копінгів пов'язана з певними особистісними особливостями [72]. Зокрема у дослідженні О. Косьянової наведено дані, що люди, схильні до копінгу шляхом уникнення, характеризуються підвищеною тривожністю та інтолерантністю до невизначеності. У нашому дослідженні під керівництвом Р. Каламаж, було показано, що дезадаптивні копінги, зокрема втеча-уникнення, підвищує особистісну тривожність [72].

Переважаюча зовнішньої негативної мотивації (орієнтація на зовнішні джерела тиску), як головного мотиватора активності, свідчить про вразливість саморегулятивної системи, особливо за умов емоційного або когнітивного навантаження.

Отримані нами дані дозволили також розширити уявлення про роль дезадаптивних метакогніцій, зокрема *відсутність когнітивної впевненості* як ключового метакогнітивного чинника ефективної саморегуляції. Зокрема, недостатній рівень довіри до власного мислення та пам'яті асоціюється зі зниженням здатності до підтримання цілеспрямованої поведінки в ситуаціях невизначеності. У низці досліджень було емпірично підтверджено, що негативні

метакогнітивні переконання, зокрема уявлення про неконтрольованість думок та знижений рівень когнітивної впевненості, виступають значущими предикторами рівня тестової тривожності у студентської молоді. Автори виявили, що пояснювальний внесок саме цих метапізнавальних переконань у варіативність тривожності в академічних ситуаціях перевищує вплив загальної толерантності до невизначеності. Це дозволяє інтерпретувати виражені дезадаптивні метакогніції як індикатори порушення регулятивного моніторингу в умовах академічного стресу. Отримані дані засвідчили необхідність цілеспрямованої підтримки метакогнітивних структур як внутрішнього ресурсу адаптації [186; 187].

Іншими значущими предикторами зниження саморегулятивного ресурсу виступають підвищена *особистісна і ситуативна тривожність*.

Додатково, щоб оцінити чи метакогнітивні переконання, мета-занепокоєння, копінг-стратегії є предикторами стану тривожності, було проведено ієрархічний регресійний аналіз з показниками метатривоги, показниками метакогніцій, шістьма стратегіями подолання, вимірними за допомогою WCQ. Як і очікувалося, ми виявили, що серед аналізованих чинників *мета-занепокоєння* (MWQ), передбачає розвиток особистісної тривоги ($\beta=0,509$, $p<0,001$) як провідний чинник підвищеної особистісної тривожності. Дезадаптивні метакогнітивні переконання також виявилися значущими предикторами особистісної тривоги: *негативні метакогнітивні переконання* (NEG) ($\beta=0,361$, $p<0,001$), а також *відсутність когнітивної впевненості* ($\beta=0,162$, $p<0,001$) виявилися статистично значущими. Найбільший внесок зробили мета-занепокоєння і негативні метакогнітивні переконання, що підтверджує модель Уеллса, відповідно до якої саме ці компоненти забезпечують хронічність тривожного реагування.

Інші змінні, зокрема *прийняття відповідальності* ($\beta=0,182$, $p < 0,001$) свідчать про складне переплетення метакогнітивних процесів та особистісних копінг-стратегій у формуванні тривожних рис.

Отримані результати свідчать про необхідність цілеспрямованої корекційної роботи з метапізнавальними процесами, а також розвиток адаптивних копінг-стратегій у майбутніх педагогів.

Серед предикторів ситуативної тривоги було визначено такі змінні: *мета-занепокоєння (meta-worry)* ($\beta=0,489$, $p < 0,001$) - найсильніший позитивний предиктор, що вказує на центральну роль румінаційних процесів у генерації ситуативної тривоги; дезадаптивні метакогнітивні переконання: *негативні метакогнітивні переконання* ($\beta=0,418$, $p=0,001$) та *відсутність когнітивної впевненості* ($\beta=0,250$, $p=0,007$), а також загальний показник *МСQ* ($\beta=0,329$, $p=0,079$) хоча не досягає статистичної значущості, однак свідчить про тенденцію прогнозування ситуативної тривожності при вищому рівні дезадаптивних мета-переконань. Серед інших змінних, лише копінг *самоконтроль* ($\beta=0,171$, $p=0,050$) демонстрував граничну статистичну вагу як компенсаторний механізм.

Отримані дані підтверджують, що ситуативна тривожність у майбутніх педагогів є насамперед функцією метакогнітивної дисфункції, передусім, через мета-занепокоєння, негативні метакогнітивні переконання та відсутність когнітивної впевненості. Це вказує на доцільність цілеспрямованих психокорекційних інтервенцій, орієнтованих на зниження мета-занепокоєння, розвиток впевненості у власних когнітивних процесах (зокрема, розвиток метапам'яті) і реструктуризацію переконань щодо тривоги як явища.

У подальших дослідженнях доцільно виокремлювати мета-занепокоєння як ключовий предиктор динаміки емоційного реагування на ситуаційні стресори, особливо в освітньому середовищі, яке характеризується високою частотою невизначених та відповідальних ситуацій.

Отримані дані підтверджують необхідність розробки формувальної програми як цілісної системи розвитку саморегуляції в майбутніх педагогів, орієнтованої на подолання невизначеності через інтеграцію ціннісно-смислового, емоційно-комунікативного, когнітивного, метакогнітивного та адаптивно-поведінкового рівнів.

Висновки до розділу 2

У результаті проведеного емпіричного дослідження отримано релевантні докази багаторівневої організації саморегуляції майбутніх педагогів, що функціонує як цілісна система інтеграції контролю за дією з ціннісно-смысловими, метакогнітивними, когнітивними, емоційно-комунікативними і адаптивно-поведінковими компонентами особистості.

За функціональним критерієм встановлено такі особливості розвитку контролю за дією у майбутніх педагогів: найменш сформованим виявився компонент контролю за дією при невдачі (AOF), де переважна більшість респондентів (74,75%) продемонстрували орієнтацію на стан, що вказує на румінаційні процеси, емоційну фіксацію на негативному досвіді, підвищену тривожність та труднощі з відновленням мотивації у ситуації невдачі. Контроль за дією при плануванні (AOD) також характеризується переважанням частки респондентів з орієнтацією на стан (64,71%), що свідчить про складнощі з початковим етапом саморегуляції – плануванням. Натомість контроль за дією під час реалізації (AOP) демонструє найбільш виражену орієнтацію на дію (69,70%), що свідчить про здатність більшості учасників ефективно діяти в умовах вже визначених завдань. Це може вказувати на ситуативну мобілізацію ресурсів під час виконання конкретних дій, навіть за умови недостатньої підготовки на етапі планування. Такі результати можна пояснити тим, що включення майбутніх педагогів у навчальну діяльність, яка передбачає досягнення навчальних цілей, виконання конкретних завдань, дотримання дедлайнів тощо, сприяє формуванню навичок мобілізації та завершення дій.

За **ціннісно-смысловим критерієм** отримані дані свідчать про низький рівень сформованості у майбутніх педагогів більшості компонентів особистісної готовності до змін. Зокрема, звертаємо увагу, що за шкалою *Толерантність до невизначеності* респонденти демонструють низькі значення ($M=11,85$), що свідчить про чутливість до відсутності ясних відповідей, дискомфорт, тривогу, коли відсутнє чітке пояснення чи рішення, низьке самовладання в ситуаціях,

коли неясна суть того, що відбувається або неясний результат справи, коли не визначені цілі та очікування, коли розпочата справа залишається незавершеним. Водночас, виявлено прямі кореляційні зв'язки між шкалами особистісної готовності до змін *Толерантність до невизначеності* та *Пристрасність* з шкалою *Контроль за дією при невдачі* (0,531*; 0,518* відповідно).

Отримані емпіричні дані щодо мотивації професійної діяльності показують, що найбільш розвинутою у майбутніх педагогів є зовнішня позитивна мотивація, яка пов'язана з задоволенням зовнішніх потреб по відношенню до змісту професійної педагогічної діяльності. Внутрішня мотивація, що полягає у задоволенні від самого процесу та результату роботи й можливості найбільш повної самореалізації у педагогічній діяльності, розвинута на середньому рівні. Таке співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації не є найбільш оптимальним мотиваційним комплексом, навіть за низького рівня розвитку зовнішньої негативної мотивації. Водночас, виявлено прямі кореляційні зв'язки між *внутрішньою мотивацією й контролем за дією при плануванні* (0,531*) і з *контролем за дією при невдачі* (0,518*) та обернені кореляційні зв'язки між *зовнішньою негативною мотивацією й контролем за дією при реалізації* (-0,451*) і з *контролем за дією при невдачі* (-0,419*). Це свідчить про необхідність психолого-педагогічних інтервенцій з метою оптимізації структури мотивації професійної діяльності.

За **метакогнітивним критерієм** показники, що вказують на вищий ступінь симптомів занепокоєння, було виявлено за такими метакогнітивними переконаннями: *когнітивна самосвідомість* ($M=13,515$), що відображає тенденцію до надмірного фокусування на власному мисленні і є ключовим предиктором румінацій, тривожності та емоційної дисрегуляції; *потреба контролювати думки* ($M=11,919$), що відображає тенденцію до пригнічення або зміни небажаних думок; *негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння* ($M=11,657$), що відіграють вагомую роль у підтримці тривожного циклу; *відсутність когнітивної впевненості* ($M=10,68$), що свідчить про сумніви щодо власної пам'яті, уваги та здатності приймати рішення.

Позитивні переконання про те, що занепокоєння є корисним процесом, менш виражені ($M=8,38$). Загальний показник дезадаптивних метакогніцій ($M=56,162$) вказує на тенденцію досліджуваних демонструвати помірний рівень метакогнітивної дисфункції, що однак може бути фактором ризику емоційної нестабільності в умовах стресу, невизначеності чи підвищених академічних навантажень.

Отримані дані дозволили розширити уявлення про роль дезадаптивних метакогніцій як метакогнітивних чинників ефективної саморегуляції. Зокрема, недостатній рівень довіри до власного мислення та пам'яті обернено корелює з контролем за дією при плануванні ($-0,270^{**}$), контролем за дією при реалізації ($-0,287^{**}$), контролем за дією при невдачі ($-0,242^{*}$); *негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння* обернено корелюють з контролем за дією при реалізації ($-0,220^{**}$), контролем за дією при невдачі ($-0,479^{*}$); *позитивні переконання про занепокоєння* обернено корелюють з контролем за дією при реалізації ($-0,348^{**}$).

Результати дослідження також показали, що більшість респондентів (67,8%) мають рівень мета-занепокоєння нижчий за середній, проте третина опитаних (30,3%) відзначає його часті або постійні прояви (2,02%). Кореляційний аналіз показав, що мета-занепокоєння має негативний зв'язок із контролем за дією при невдачі ($-0,352^{**}$) і контролем за дією при реалізації ($-0,250^{**}$), що свідчить про інгібуючу роль цієї метакогнітивної дисфункції у процесі реалізації діяльності та при аналізі невдач і помилок.

За **когнітивним критерієм** виявлені статистично значущі прямі кореляційні взаємозв'язки між *контролем за дією при реалізації* та раціональним ($0,385^{**}$; 302^{*}), а також інтуїтивним стилем ($0,246^{*}$; $0,231^{*}$) свідчать про те, що як аналітичне мислення, так і інтуїція є взаємодоповнюючими чинниками, які сприяють реалізації навчальної та професійної діяльності в умовах невизначеності. Водночас раціональний стиль також має прямі кореляції з *контролем за дією під час планування та контролем за дією під час невдачі*, що

свідчить про його потенційно важливу роль не тільки під час реалізації, а й у процесі ініціювання діяльності, а також після її завершення.

Встановлено, що 28,3% респондентів мають високий рівень прогностичної тривоги ($M = 31,2$), що пов'язано з неадаптивним когнітивним сприйняттям невизначеності та тривожним ставленням до майбутнього. А також виявлено обернений кореляційний зв'язок *прогностичної тривоги з шкалою контролю за дією під час невдач* ($-0,219^*$).

За емоційно-комунікативним критерієм виявлено статистично значущі обернені кореляційні зв'язки між показниками особистісної і ситуативної тривожності та контролем за дією як механізмом саморегуляції. *Особистісна та ситуативна тривога* обернено корелюють з *контролем за дією при плануванні* ($-0,444^{**}$; $-0,321^{**}$ відповідно), з *контролем за дією при невдачі* ($-0,392^*$; $-0,316^*$ відповідно), *контролем за дією при реалізації* ($-0,276^{**}$; $-0,318^{**}$ відповідно).

Тривожність може підкріплюватися дезадаптивними метакогнітивними переконаннями та дезадаптивними копінг-стратегіями. Зокрема, *мета-занепокоєння* ($0,509^{**}$) та *негативні метакогнітивні переконання* ($0,361^{**}$), *прийняття відповідальності* як дезадаптивна копінг-стратегія ($0,182^{**}$) мають прямі кореляції з особистісною тривожністю. Серед предикторів ситуативної тривожності було визначено *мета-занепокоєння* ($0,489^*$) як найсильніший позитивний предиктор, що вказує на центральну роль румінаційних процесів у генерації ситуативної тривоги, а також дезадаптивні метакогнітивні переконання - *негативні метакогнітивні переконання* ($0,418^{**}$) та *відсутність когнітивної впевненості* ($0,250^{**}$).

Загальний інтегральний показник емоційного інтелекту майбутніх педагогів становить 7,88 балів, що належить до середнього рівня. Високі середні показники за шкалами *Емоційна обізнаність* (9,1 балів), *Емпатія* (8,99 балів) та *Розуміння емоцій інших людей* (9,21 балів) відображають добре розвинені когнітивні та афективні складові емоційного інтелекту. Однак виявлено помітний дисбаланс у структурі емоційного інтелекту, зумовлений набагато нижчим рівнем розвитку управління своїми емоціями (3,53 балів), що свідчить

про слабку здатність значної частки респондентів (78,8%) до ефективного саморегулювання емоційних реакцій. Водночас встановлено прямі кореляційні зв'язки між *управлінням емоціями* та *контролем за дією під час невдачі* (0,517*) й *контролем за дією під час планування* (0,480*). *Самотивація*, *Емпатія*, *Розпізнавання емоцій інших людей* та загальний рівень емоційного інтелекту взаємопов'язані з вищим рівнем *контролю за дією при реалізації* (0,431*; 0,474*; 0,454*; 0,389* відповідно). Заразом більше ніж третина респондентів (36,4%) мають високий рівень гнітючої тривоги, що свідчить про високий ступінь психоемоційного реагування на невизначені обставини. Встановлено обернений кореляційний зв'язок *гнітючої тривоги* з *контролем над дією під час невдач* (-0,243*).

За адаптивно-поведінковим критерієм встановлено, що вищий рівень контролю за дією значно пов'язаний із психологічними стратегіями і реакціями особистості на стресові ситуації. Шкала *Контролю за дією при невдачі* має статистично значимі обернені кореляційні зв'язки з *конфронтаційним копінг*ом (-0,232*), *самоконтролем* (-0,229*), *прийняттям відповідальності* (-0,294**), *втечею-уникненням* (-0,556**). Шкала *Контролю за дією при плануванні* має статистично значимі обернені кореляційні зв'язки зі шкалами *втеча-уникнення* (-0,431**), *дистанціювання* (-0,331**), *самоконтроль* (-0,310**), *прийняття відповідальності* (-0,238*), *конфронтаційний копінг* (-0,207*). Шкала *Контролю за дією при реалізації* має статистично значимі від'ємні кореляційні зв'язки лише зі шкалою *дистанціювання* (-0,214*). Найвищі кореляційні зв'язки на рівні помірних значень фіксуємо між шкалами *контроль над дією під час планування* та *контроль над дією під час невдачі* зі шкалою *втеча-уникнення* (-0,431** та -0,556** відповідно), що може свідчити про найбільшу чутливість цієї дезадаптивної стратегії до *контролю за дією під час невдачі*.

РОЗДІЛ III

ВЕРИФІКАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У третьому розділі представлено опис та результати впровадження психолого-педагогічної програми формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності. Описано формувальний та контрольний етапи експерименту, який передбачав порівняльну оцінку динаміки рівнів саморегуляції експериментальної та контрольної груп за ключовими критеріями. У розділі представлено науково-практичні рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

3.1. Опис мети, завдань та змісту формувального етапу дослідження

Результати констатувального етапу дослідження, представлені у попередньому розділі, переконливо засвідчили необхідність реалізації цілеспрямованої програми психологічного впливу, орієнтованої на формування саморегуляції майбутніх педагогів, що забезпечують ефективну професійну діяльність в умовах невизначеності, а також проведення формувального етапу експериментального дослідження з метою її апробації та подальшої наукової верифікації.

Формувальний та контрольний етапи експериментального дослідження було реалізовано впродовж другого навчального семестру 2022-2023 навчального року на вибірці з 80 студентів II курсу Національного університету “Острозька академія”, які здобувають фахову освіту за спеціальностями «Початкова освіта з поглибленим вивченням англійської мови», «Українська мова та література», «Германські мови та література», а також «Історія та археологія». Серед респондентів було 64 особи жіночої статі та 16 осіб чоловічої статі. З метою перевірки ефективності психолого-педагогічного впливу респонденти були розподілені на експериментальну (ЕГ,

n=40), та контрольну (КГ, n=40) групи. Верифікація груп здійснювалася на підставі результатів констатувального етапу експерименту, що охоплював усі досліджувані рівні саморегуляції. Учасники були відібрані таким чином, щоб у складі як ЕГ, так і КГ були представлені студенти з низьким, середнім та високим рівнем розвитку саморегуляції, що забезпечило їхню репрезентативність та дозволило створити передумови для коректного порівняння отриманих результатів на подальших етапах. Перед застосуванням параметричних критеріїв було перевірено умови їх використання: нормальність розподілу даних (тест Шапіро–Уїлка) та гомогенність дисперсій (тест Левена). Отримані результати підтвердили можливість застосування параметричних методів.

Для статистичної перевірки однорідності груп на формуальному етапі було застосовано t-критерій Стюдента для незалежних вибірок. Отримані результати показали, що середній рівень орієнтації на стан у студентів експериментальної групи становив $4,72 \pm 0,92$ бала, а у контрольної групи – $4,81 \pm 0,87$ бала. Середній рівень орієнтації на дію в експериментальній групі дорівнював $7,41 \pm 1,05$ бала, у контрольній групі – $7,39 \pm 1,12$ бала. Різниця між групами не є статистично значущою ($t=0,21$; $p=0,835$). Це свідчить, що групи були однорідними за основними діагностичними параметрами та не відрізнялися між собою на початковому етапі, що надало можливість обґрунтовано аналізувати вплив формувальної програми.

Формувальний етап передбачав впровадження комплексної психолого-педагогічної програми “Формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності”. Програма включала факультативний курс, серію тренінгів, майстер-класи та науково-дослідний гурток, що забезпечило інтеграцію знань і досвіду студентів у процесі їх професійного самовизначення як майбутніх педагогів.

Контрольний етап емпіричного дослідження передбачав аналіз ефективності запропонованої програми формування саморегуляції майбутніх педагогів, обробку отриманих емпіричних даних щодо динаміки змін саморегуляції за визначеними критеріями в обох групах. Для контрольного зрізу наприкінці другого семестру 2022–2023 навчального року, через два тижні після завершення формувального етапу, було проведено повторне діагностичне обстеження студентів ЕГ та КГ після

реалізації формувальної програми.

Основною **метою** формувального етапу експерименту є апробувати та верифікувати ефективність програми “Формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності”.

Основними завданнями формувального етапу експерименту було визначено:

1. Психоедукація та розвиток основних механізмів саморегуляції: контролю за дією при плануванні, контролю за дією під час реалізації, контролю за дією при невдачі.

2. Здійснення психоедукації, психологічної діагностики та актуалізація рефлексивного самопізнання майбутніх педагогів у контексті виділених нами ціннісно-смислового, метакогнітивного, когнітивного, емоційно-комунікативного, адаптивно-поведінкового рівнів саморегуляції.

Сучасний світ, що характеризується високим рівнем невизначеності, вимагає від людини стресостійкості та гнучкості щодо майбутнього, у якому можна не лише виживати, адаптуватися, але й бути успішним у професійному та особистісному плані. Це вимагає від індивіда толерантності до невизначеності, особистісної готовності до змін, оптимізму, енергійності. Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що в ситуації невизначеності велике значення мають розвиток психологічної стійкості (резильєнсу); вміння швидко реагувати та будувати нові плани в обставинах, що змінилися, залучення компонентів творчого, нелінійного, гнучкого мислення - інтуїції, емпатії та емоційного інтелекту для прийняття рішень; прозорі цілі, неабияка мотивація, здатність до ризику; готовність не тільки реагувати на зміни, але й давати більш проактивну відповідь; зміщення уваги з передбачуваності та контролю на здатність динамічно реагувати на зміни; опора на соціальні ресурси тощо. Результати теоретичного аналізу та отримані нами емпіричні дані свідчать про значну роль особистісної готовності до змін та толерантності до невизначеності, як її важливого компонента, для ефективного функціонування в сучасному світі.

Відповідно до результатів теоретичного аналізу та отриманих даних констатувального етапу дослідження, нами була розроблена спеціальна психолого-педагогічна програма формування саморегуляції майбутніх педагогів, яка реалізовувалась як на аудиторних заняттях, так і під час позааудиторної самостійної роботи студентів у формі гурткової роботи «Професійні сценарії успішних педагогів», тренінгових занять, майстер-класів, факультативного курсу “Психологічні методи роботи педагога в умовах невизначеності”, тощо. Запропонована програма заходів містить компоненти, що забезпечують комплексний вплив на формування саморегуляції здобувачів, на етапі їх професійного становлення. Строк реалізації програми один навчальний семестр. Зміст та компоненти програми обирались нами відповідно до виокремлених етапів формувального експерименту, виявлених проблемних ланок формування саморегуляції майбутніх педагогів, а також відповідно до виокремлених рівнів саморегуляції.

У таблиці 3.1 представлено змістові компоненти програми **“Формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності”** у розрізі виокремлених рівнів саморегуляції.

Таблиця 3.1

Програма формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності

Структурні блоки програми	Компоненти програми	Завдання корекційно-розвивального впливу	Кількість годин
Навички саморегуляції (Контроль над дією)	Тренінгове заняття “Професійна Я-концепція як основа саморегуляції майбутніх педагогів” Психоедукаційна сесія «Саморегуляція як ресурс педагогічної ініціативності: від постановки цілі до її реалізації»	Робота над дефіцитом контролю за дією після невдачі та контролю за дією під час планування, що зумовлює зниження мобілізації та ініціативності в стресових ситуаціях, з одночасним посиленням ресурсного потенціалу на етапі реалізації дії	9 годин

Продовження таблиці 3.1

Ціннісно-смысловий рівень саморегуляції	<p>Тренінгове заняття "Психологія невизначеності: розвиток адаптивного реагування"</p> <p>Психоедукаційна сесія: «Вправи на стабілізацію як ресурс готовності до змін в умовах невизначеності»</p>	Робота з низьким рівнем толерантності до невизначеності, емоційної стійкості, сміливості та впевненості, що формує дефіцит готовності до змін, та активізація внутрішньої мотивації як основи автономності й суб'єктності в регуляції поведінки.	9 годин
Метакогнітивний рівень саморегуляції	<p>Тренінгове заняття "Розпізнати і змінити: навички трансформації дезадаптивних метакогнітивних переконань"</p> <p>Психоедукаційна сесія «Метакогнітивна регуляція мислення в умовах педагогічного навантаження»</p>	Зменшення впливу деструктивних метакогнітивних установок, зокрема мета-занепокоєння, відсутність когнітивної впевненості, які обмежують планування, контроль і поведінкову мобілізацію у стресових умовах.	9 годин
Когнітивний рівень саморегуляції	<p>Тренінгове заняття «Інтеграція стилів мислення: прийняття рішень між раціональністю та інтуїцією»</p> <p>Психоедукаційна сесія «Інтуїція в професійних рішеннях: як навчитися довіряти собі в освітньому середовищі»</p> <p>Науково-практичний гурток</p>	Розвиток когнітивної гнучкості, забезпечення балансу між інтуїтивним та раціональним стилями мислення для підвищення адаптивності прийняття рішень в умовах невизначеності.	6 годин
Емоційно-комунікативний рівень саморегуляції	Тренінгове заняття "Емоційна компетентність та	Сприяти зниженню рівнів ситуативної і особистісної тривоги, усунути дефіцит	9 годин

	саморегуляція майбутніх педагогів: управління емоціями та емпатія” Психоедукаційна сесія «Емоційний самоконтроль у професійній взаємодії: застосування у щоденній практиці»	емоційного самоконтролю, підвищити рівень самомотивації та толерантності до невизначеності, підтримуючи розвиток емпатії та емоційної обізнаності.	
Адаптивно-поведінковий рівень саморегуляції	Тренінгове заняття «Інтеграція ресурсів копіngu в педагогічній дії: тіло, розум, взаємодія» Психоедукаційна сесія «Відповідальність без напруги: формування адекватного ставлення до помилок»	Сприяти збалансованому використанню ресурсів копіngu за моделлю BASIC Ph, сприяння переважанню адаптивних копінг-стратегій над дезадаптивними.	6 годин

Коротко опишемо зміст кожного компонента програми за структурними блоками.

Блок “ Навички саморегуляції (контроль за дією)”

Тренінгове заняття “Професійна Я-концепція як основа саморегуляції майбутніх педагогів” спрямоване на роботу з компонентами професійної Я-концепції майбутніх педагогів - учасників ЕГ як з особистісним ресурсом саморегуляції. Для організації заняття було використано розробку тренінгової програми з розвитку професійної самосвідомості Р. Каламаж, а також М. Гринців. Метою тренінгового заняття є актуалізація самопізнання власних сильних та слабких боків, професійних якостей, цілей професійного саморозвитку та мотивації до змін як основи формування ціннісно-смиислового рівня саморегуляції у майбутній професії. Короткий опис заняття представлено в таблиці 3.2.

Тренінгове заняття

“Професійна Я-концепція як основа саморегуляції майбутніх педагогів”

Основні завдання тренінгового блоку	Основні тренінгові засоби
<p>Вступ.</p> <p>Створення комфортних умов проведення тренінгу, створення умов групової взаємодії, актуалізація готовності до активної роботи, навичок рефлексії тощо.</p>	<p>Знайомство.</p> <p>Правила роботи (мозковий штурм + узгодження)</p> <p>Створення комфортного простору</p> <p>Міні-анкета “Познайомимось ближче”:</p> <p>Ім’я + три слова, які тебе описують.</p> <p>Моя сильна сторона як студента / майбутнього педагога.</p> <p>Мій найбільший виклик зараз.</p> <p>Я очікую від цього тренінгу...</p> <p>Вправа “Спільний простір очікувань” (створення плаката)</p>
<p>Основна частина</p> <p>Теоретичне обґрунтування зв’язку між професійною ідентичністю, Я-концепцією і здатністю до саморегуляції</p>	<p>Міні-лекція “Професійна Я-концепція: сучасні підходи та парадигми”.</p> <p>Схеми: зв’язок між Я-образом → саморегуляцією → професійним успіхом</p> <p>Дискусія: “Хто я як професіонал у майбутньому?”</p>
<p>Актуалізація особистих цінностей як основи мотиваційної саморегуляції</p>	<p>Вправа “Я не уявляю свого життя без...” (ступінь значущості майбутньої професії з точки зору потреб та життєвих цінностей учасників);</p> <p>Скульптурування ідеального педагога (ступінь диференційованості спеціальностей);</p> <p>Вправа “Мій професійний портрет в сонячних променях” (уявлення про себе як про майбутнього спеціаліста)</p>
<p>Усвідомлення перешкод у розвитку саморегуляції</p>	<p>Мозковий штурм “Бар’єри професійного зростання”.</p> <p>Класифікація перешкод на бар’єри планування, мобілізації, емоційного контролю, дії після невдачі. Рефлексія за підсумками блоку.</p> <p>Письмове формулювання: «Що обмежує мою саморегуляцію в кризових ситуаціях професійної діяльності?»</p>

Постановка професійних цілей і розвиток регуляторної самосвідомості	Вправа “Моє професійне бачення”. Формулювання цілей через технологію SMART із наголосом на автономії, мобілізації ресурсів та дії в умовах невизначеності. Вправа “Аналіз сильних і слабких сторін”: SWOT-аналіз через призму компонентів саморегуляції. Вправа “Коридор просвітлення”. Вербальне підкріплення учасника у форматі «Ти зможеш подолати...», «У тебе є ресурс...»
Завершення. Інтеграція саморегулятивного досвіду	Вправа “Сувеніри на пам’ять”. Кожен учасник створює символ того компонента саморегуляції, який він відкрив або зміцнив у собі. Рефлексія за підсумками тренінгу.

Психоедукаційна сесія «Саморегуляція як ресурс педагогічної ініціативності: від постановки цілі до її реалізації» спрямована на формування в учасників цілісного уявлення про саморегуляцію як внутрішню психологічну систему, що інтегрує мотиваційні, когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти і визначає здатність педагога самостійно ініціювати, підтримувати та ефективно завершувати професійно значущу діяльність. У центрі уваги - багаторівнева структура саморегуляції, яка охоплює ціннісно-смісловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний і адаптивно-поведінковий рівні як базові вектори формування педагогічної ініціативності в умовах невизначеності й зростаючих вимог до особистісної автономії фахівця.

У межах психоедукаційної сесії особливу увагу приділено моделі контролю за дією, розробленій Юліусом Кулем, яка структурно розкриває процес саморегуляції професійної активності через три ключові фази: планування (AOD), реалізацію (AOP) та завершення дії (AOF). Ця модель дозволяє учасникам ідентифікувати конкретні проблемні зони в системі саморегуляції, усвідомити слабкі ланки власної регулятивної поведінки та цілеспрямовано працювати над їхнім подоланням. В ході сесії учасники

практично опрацьовують цю модель, що сприяє кращому розумінню та розвитку навичок ефективного саморегулятивного управління.

Практична частина психоедукаційної сесії базується на методичних підходах Н. Семиченко [114], що включають вправи, спрямовані на формування навичок цілепокладання, конструювання плану дії, а також емоційної мобілізації та внутрішнього підкріплення. Зокрема, учасники працюють із технікою «Піраміда цілі», яка допомагає глибше осмислити особистісне значення професійних намірів, а також опановують методику «Цілі – шляхи – ресурси» для структурування та послідовного реалізування власних планів. Додатково практикуються вправи, що розвивають здатність до саморефлексії, підвищують автономність і відповідальність за особистий професійний розвиток, закріплюючи внутрішні ресурси для збереження резильєнсу в умовах викликів педагогічної діяльності.

Блок “Ціннісно-смісловий рівень саморегуляції”. Короткий опис тренінгового заняття "Психологія невизначеності: розвиток адаптивного реагування" представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Короткий опис тренінгового заняття "Психологія невизначеності:
розвиток адаптивного реагування"**

Основні завдання тренінгового блоку	Основні тренінгові засоби
Вступ	Правила роботи (мозковий штурм + узгодження) Створення комфортного простору Вправа «Моя сьогоднішня метафора»
Основна частина. Усвідомлення власної реакції на невизначеність. Актуалізація внутрішніх ресурсів та мотивації Розвиток особистісної готовності до змін	Міні-лекція «Невизначеність як психологічне явище», сприяє когнітивному осмисленню поняття невизначеності «Мій сценарій невизначеності» Вправа «Якір стабільності» Вправа «Карта мотивів»
	Вправа «Професійна гнучкість» Техніка «Колесо контролю»
Завершення	Рефлексія: Вправа «Мій внутрішній компас» Вправа «Символ змін»

Психоедукаційна сесія «Вправи на стабілізацію як ресурс готовності до змін в умовах невизначеності»" спрямована на формування в учасників усвідомлення ролі стабілізаційних технік як ресурсу психологічної адаптації у складних, нестабільних ситуаціях. В умовах підвищеної невизначеності та динамічних змін, притаманних сучасному соціальному та професійному середовищу, здатність до внутрішньої стабілізації виступає базовою передумовою для збереження психоемоційного балансу та продуктивного функціонування.

У межах сесії учасники ознайомлюються з теоретичними аспектами поняття психологічної стабілізації та її впливу на готовність до змін, а також опановують практичні вправи, спрямовані на розвиток тілесної обізнаності, дихальні техніки, методи заземлення та майндфулнес. Ці вправи допомагають зменшити рівень тривожності, активізувати внутрішні ресурси та сформувати стійкість до стресових факторів, що супроводжують процес адаптації.

Сесія передбачає інтерактивний формат, у якому учасники не лише отримують знання, а й практично закріплюють навички саморегуляції через вправи на стабілізацію. Такий підхід сприяє розвитку емоційної компетентності та формуванню готовності приймати виклики і ефективно реагувати на зміни в різних життєвих і професійних контекстах.

Блок “Метакогнітивний рівень саморегуляції”. Короткий опис тренінгового заняття "Розпізнати і змінити: трансформація дезадаптивних метапереконань" представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Тренінгове заняття "Розпізнати і змінити: трансформація дезадаптивних мета-переконань"

Основні завдання тренінгового блоку	Основні тренінгові засоби
Вступ	Правила роботи (мозковий штурм + узгодження) Створення комфортного простору Вправа «Що я зазвичай думаю про своє мислення та пам'ять?»

Основна частина. Усвідомлення впливу мета-переконань на тривожне функціонування. Формування нових установок і поведінкової мобілізації	Міні-лекція «Мета-переконання: як наші думки про думки впливають на саморегуляцію?» Вправа «Карта моїх мета-переконань» Вправа «Мислення – не факт» Рефлексивна вправа «Що мені дає ця думка?» Вправа «Альтернативне мета-переконання» Вправа «Сліди змін»
Завершення	Рефлексивне коло: «Я дозволяю собі мислити інакше» Вправа «Мій внутрішній договір»

У межах психоедукаційної сесії «*Метакогнітивна регуляція мислення в умовах педагогічного навантаження*» було представлено теоретичні основи метакогнітивного підходу до саморегуляції в умовах підвищеного емоційно-когнітивного навантаження, притаманного професійній діяльності педагогів. Учасники ознайомилися з базовими поняттями метакогнітивної психології, зокрема із механізмами метакогнітивного моніторингу та контролю, а також із типами метакогнітивних переконань, що впливають на регуляцію мислення, уваги, пам'яті й тривожних реакцій. Обговорювалися наслідки автоматизованого мислення, румінацій, катастрофізації у педагогічному середовищі, де дефіцит часу, багатозадачність і високий ступінь емоційного включення сприяють ментальному виснаженню. Особливу увагу було приділено діагностиці та трансформації дезадаптивних метакогнітивних переконань, зниженню впливу мета-занепокоєння й розвитку навичок самоспостереження без оцінювання.

У практичній частині учасники опрацювали низку психотехнік, спрямованих на формування внутрішнього ресурсу метакогнітивної саморегуляції. Була проведена вправа «Потік думок: уважне відстеження», яка дозволила виявити шаблонні ментальні реакції на стресові педагогічні ситуації та здійснити когнітивне дистанціювання. Вправа «Діалог з переконанням» дала змогу ідентифікувати внутрішні метакогнітивні установки (наприклад, «Якщо я хвилююся - це означає, що мені не байдуже») та створити альтернативні конструктивні моделі мислення. Завершальним етапом стала вправа

«Профілактика перевантаження: внутрішня пауза», спрямована на розбудову навички своєчасного ментального «виходу» з циклів автоматизованих румінацій, які знижують когнітивну ефективність і ресурсність у професійному середовищі.

Блок “Когнітивний рівень саморегуляції”. Короткий опис тренінгового заняття «Інтеграція стилів мислення: прийняття рішень між раціональністю та інтуїцією» представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Тренінгове заняття «Інтеграція стилів мислення: прийняття рішень між раціональністю та інтуїцією»

Основні завдання тренінгового блоку	Основні тренінгові засоби
Вступ	Правила роботи (мозковий штурм + узгодження) Створення комфортного простору Вправа «Образ власного мислення» Міні-лекція «Раціональність і інтуїція: основи психології прийняття рішень»
Основна частина. Усвідомлення стилів мислення. Розвиток навичок перемикавання стилів. Практика прийняття збалансованих рішень	Вправа «Когнітивне перемикавання» Кейс-гра «Інтеграція стилів» Письмове завдання «План розвитку гнучкості мислення»
Завершення	Вправа «Мій баланс мислення»

У межах психоедуційної сесії «Інтуїція в професійних рішеннях: як навчитися довіряти собі в освітньому середовищі» було висвітлено психологічні засади інтуїції як складового компонента професійного мислення педагога. Теоретичний блок розкривав когнітивну природу інтуїції, її відмінність від імпульсивності та некритичного автоматизму, а також зв'язок із накопиченим досвідом, латентною евристичною обробкою інформації та довірою до внутрішнього відгуку. Особливу увагу було зосереджено на поняттях «професійна інтуїція» та «афективне передзнання» (англ. *affective foresight*) як чинниках педагогічної чутливості й своєчасного реагування в освітніх ситуаціях невизначеності.

Під час практичної частини учасники опанували вправи на розвиток інтуїтивного чуття у прийнятті рішень, зокрема працювали з надмірною

раціоналізацією, підвищенням довіри до суб'єктивного досвіду. Проведено такі вправи: «Точка тиші» – короткий гайд-медитативний фокус на внутрішньому стані перед прийняттям рішення, що дає змогу активізувати доступ до інтуїтивного знання. Вправа «Інтуїтивна відповідь» – симуляція педагогічних дилем, в яких учасники мають відреагувати не на основі аналізу, а на основі першого імпульсу, після чого відбувається обговорення глибинних причин таких відповідей. Вправа «Образ мого внутрішнього порадики» – робота з уявою для візуалізації внутрішнього джерела підтримки та саморефлексії в умовах професійної невизначеності.

На завершення учасники узагальнили власні відкриття в рефлексивній практиці «Коли я собі довіряю», що дозволило усвідомити, які внутрішні бар'єри та ресурси впливають на довіру до інтуїції в педагогічному контексті. Учасники отримали рекомендації щодо подальшого розвитку інтуїтивної компетентності як частини саморегуляції та професійного мислення.

Блок “Емоційно-комунікативний рівень саморегуляції”. Короткий опис тренінгового заняття “Емоційна компетентність майбутніх педагогів: управління емоціями та емпатія” представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Тренінгове заняття “Емоційна компетентність та саморегуляція майбутніх педагогів: управління емоціями та емпатія”

Основні завдання тренінгового блоку	Основні тренінгові засоби
Вступ	Правила роботи (мозковий штурм + узгодження) Створення комфортного простору Вправа «Моє емоційне відображення» Міні-лекція «Емоційна компетентність у професії педагога»
Основна частина. Усвідомлення і розпізнавання емоцій. Управління емоціями. Розвиток емпатії. Підтримка самомотивації та толерантності до невизначеності	Вправа «Емоційний словник» Вправа «Техніки регуляції» Вправа «Переключення ролей» Вправа «Мій ресурс у невизначеності» Письмове завдання «Мій план емоційної саморегуляції»
Завершення	Рефлексивна вправа «Емоційний щоденник»

У межах психоедукційної сесії *«Емоційний самоконтроль у професійній взаємодії: застосування у щоденній практиці»* було розкрито психологічні засади емоційної саморегуляції як вагомого компонента професійної компетентності педагога. Теоретична частина акцентувала увагу на функціональній ролі емоційного самоконтролю в ситуаціях соціальної взаємодії, зокрема в контексті освітньої діяльності, яка супроводжується багаторівневими емоційними викликами. Особливу увагу приділено поняттям саморефлексії власних емоційних проявів і емоційної імпульсивності, механізмам гальмування реакцій, а також ролі інтрапсихічного емоційного діалогу у формуванні стабільної педагогічної позиції.

Практичний блок психоедукційної сесії був спрямований на формування навичок вчасного розпізнавання емоційного збудження, диференціації власного емоційного стану та вибору конструктивних стратегій реагування. Учасники опрацювали техніки емоційної стабілізації, зосередження на самоспостереженні, затримці імпульсу та відновленні внутрішньої рівноваги. Зокрема, було проведено такі вправи: «Пауза перед дією» – тренування миттєвого гальмування автоматичної емоційної реакції в умовах соціального тиску або конфліктної ситуації; «Точка напруги» – мапування тілесних індикаторів втрати самоконтролю та створення індивідуального профілю самостабілізації; «Емоційне відлуння» – відпрацювання навичок конструктивного завершення емоційної взаємодії після напруженої ситуації (через техніку короткого емпатійного діалогу).

Завершення психоедукційної сесії було присвячене рефлексії через метафоричне завдання «Коли я зберігаю себе», яке дало змогу учасникам усвідомити ті внутрішні опори, що дозволяють зберігати професійне "Я" у моменти емоційної турбулентності. У підсумку кожен сформулював для себе мінімум одну дію або принцип емоційного самоконтролю, яку він інтегрує у щоденну педагогічну практику.

Блок Адаптивно-поведінковий рівень саморегуляції Короткий опис тренінгового заняття «Інтеграція ресурсів копінгу в педагогічній дії: тіло, розум, взаємодія» представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Короткий опис тренінгового заняття “Інтеграція ресурсів копіngu в педагогічній дії: тіло, розум, взаємодія”

Основні завдання тренінгового блоку	Основні тренінгові засоби
Вступ	Вправа «Мій стресовий профіль» Міні-лекція «BASIC Ph: шість шляхів подолання стресу та ефективні копіngи у часи невизначеності»
Основна частина. Тілесні та емоційні стратегії (Ph + A) у копіngу Соціально-поведінкові копіng-ресурси (S + C) Образне та віроцентричне підсилення (I + B)	Вправа «Дихання для стабільності» Вправа «Емоційна карта» Вправа «Мережа підтримки» Вправа «Раціоналізація досвіду помилки» Вправа «Мій ресурсний символ» Вправа «Що мене тримає?» Письмове завдання «Мій ресурсний сценарій дії»
Завершення	Рефлексивна вправа «Моя мозаїка копіngу»

Психоедукаційна сесія *«Відповідальність без напруги: формування адекватного ставлення до помилок»* був присвячений осмисленню психологічної природи ставлення до помилки як невід’ємної частини професійного розвитку, а також формуванню гнучкого ставлення до відповідальності без вини, самозвинувачення чи перфекціоністичного тиску. У теоретичному блоці учасники розглянули поняття конструктивної відповідальності, внутрішнього критика, помилки як когнітивного зворотного зв’язку та роль афективної реакції на власні недосконалості.

Практична частина була спрямована на подолання внутрішніх блоків, пов’язаних із страхом помилитися, та на формування толерантності до власної і чужої недосконалості. Було реалізовано три ключові вправи: «Моє обличчя помилки» – образне зображення свого емоційного стану в момент допущення професійної помилки з подальшою вербалізацією прихованих установок щодо помилок; вправа «Я дозволяю собі не знати» – робота з внутрішніми установками щодо всезнання, контрольної поведінки та неприйняття невизначеності; вправа «Помилка - це точка росту» – реконструкція особистого досвіду помилки, що

згодом стала джерелом навчання, з акцентом на трансформацію настанови з "я не повинен помилятись" на "я можу зростати через досвід".

Завершення сесії передбачало інтегральну рефлексію у форматі вправи «Діалог із собою після помилки», у якій учасники письмово формували внутрішній діалог підтримки та визнання за собою права на розвиток через недосконалість. У підсумку кожен учасник уклав для себе коротку формулу внутрішнього дозволу на навчання через помилку, що закріплює установку відповідальності без руйнівного тиску.

Підсумком реалізації програми “Формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності” стало *рефлексивне підбиття студентами підсумків* участі в ній шляхом заповнення відповідних форм індивідуального звіту студента та їх групового обговорення. Звіт містить такі рефлексивні запитання:

- Опишіть свою роль у роботі експериментальної групи.
- Які завдання програми стали для Вас найскладнішими? Чим Ви пояснюєте ці труднощі?
- Які завдання виявилися для Вас найбільш корисними з позицій професійного розвитку? Аргументуйте відповідь. Перерахуйте нові професійні знання, уміння та навички, які Ви здобули завдяки участі у груповій роботі.
- Яке головне відкриття чи усвідомлення Ви зробили у процесі проходження тренінгової програми? Які аспекти групової взаємодії справили на Вас найбільш відчутний вплив і чому саме?
- Як участь у формувальному експерименті позначилася на Вашій здатності до самоактуалізації та професійного самозростання?
- Які зміни у ставленні до власної професійної діяльності Ви відзначаєте після завершення програми?
- Що, на Вашу думку, потребує вдосконалення у цій програмі, аби вона була ще більш ефективною для наступних груп учасників?

У процесі аналізу відповідей студентів щодо участі у експериментальній програмі було визначено основні тенденції у їхній активності, сприйнятті завдань, а також вплив програми на професійний розвиток та самоактуалізацію.

Роль у роботі експериментальної групи. Результати показали, що 40% студентів виконували роль активного учасника або лідера дискусій, 35% виступали партнерами у командній роботі, а 25% були пасивними учасниками або спостерігачами. Це свідчить про те, що більшість студентів активно залучалися до групової роботи, демонструючи готовність до співпраці та взаємодії, що є важливим фактором ефективності колективного навчання.

Найскладніші завдання програми та пояснення труднощів. Найбільші труднощі у студентів викликали завдання на саморефлексію та усвідомлення особистісних моделей поведінки (45%), ситуаційні вправи з групової взаємодії (30%) та теоретичні тестові завдання (25%). Основними причинами цих труднощів студенти називали низький попередній досвід, невпевненість у власних оцінках та складність метакогнітивних завдань.

Найбільш корисні завдання з позицій професійного розвитку. Студенти відзначили практичні вправи з групового вирішення кейсів (50%) як найбільш корисні для професійного розвитку. Крім того, значну цінність мали завдання на самоаналіз та рефлексію власних професійних навичок (30%), а також рольові ігри та моделювання конфліктних ситуацій (20%). Це свідчить про те, що найбільший ефект для студентів мали завдання, які безпосередньо сприяють розвитку професійних компетенцій та навичок взаємодії.

Нові професійні знання, уміння та навички. У процесі участі у програмі студенти зазначили, що здобули нові знання та навички у таких сферах: планування та організація роботи в команді (60%), самоаналіз та рефлексія власної діяльності (50%), ефективна комунікація та управління конфліктами (40%), а також методи прийняття рішень у нестандартних ситуаціях (35%). Це свідчить про значне зростання професійної компетентності та розвитку ключових «soft skills».

Головне відкриття та усвідомлення. Серед головних усвідомлень студенти виділяли важливість командної взаємодії та підтримки колег (55%), необхідність постійного саморозвитку (30%) та усвідомлення власних сильних і слабких сторін (25%).

Вплив аспектів групової взаємодії. Найбільший вплив на студентів справили спільне обговорення кейсів та рольові ігри (50%), фідбек від колег і наставника (40%) та колективне прийняття рішень (30%). Це демонструє значення активної взаємодії та конструктивного зворотного зв'язку для ефективності навчального процесу.

Вплив участі на самоактуалізацію та професійне зростання. Участь у програмі сприяла підвищенню компетентності та впевненості студентів (60%), розширенню кола професійних інтересів (35%) та формуванню прагнення до подальшого розвитку та навчання (40%).

Зміни у ставленні до власної професійної діяльності. Після завершення програми більшість студентів відзначила підвищену мотивацію до вдосконалення навичок (55%), усвідомлення цінності командної роботи (45%) та більшу відповідальність за результати своєї діяльності (30%).

Потреби у вдосконаленні програми. Студенти запропонували збільшити кількість практичних вправ та рольових ігор (50%), додати матеріали для самостійної підготовки (30%) та поглибити методики самоаналізу та рефлексії (25%). Це вказує на прагнення учасників до більшої інтерактивності та практичної орієнтованості програми.

Аналіз відповідей студентів демонструє, що експериментальна програма сприяє розвитку професійних компетенцій, самоусвідомленню та мотивації до саморозвитку. Найбільш ефективними виявилися завдання практичного та інтерактивного характеру, що формують навички командної роботи, комунікації та прийняття рішень у нестандартних ситуаціях. Для підвищення ефективності програми доцільно збільшити практичну складову та інтегрувати додаткові методики рефлексії.

3.2. Аналіз результатів контрольного етапу експерименту

Завданням контрольного етапу дослідження було: проаналізувати результативність та ефективність спеціальної програми “Формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності” в двох експериментальних групах: (ЕГ) – в умовах реалізації розробленої програми під час навчально-професійної діяльності та (КГ) – в умовах здійснення навчально-професійної діяльності без реалізації програми за такими критеріями: функціональний, ціннісно-смысловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний, адаптивно-поведінковий.

Порівняльні результати експериментальної групи (ЕГ) та контрольної групи (КГ) за *функційним критерієм* представлено в таблиці 3.8. Відповідно до отриманих даних за методикою “Шкала контролю за дією” Ю. Куля встановлено, що обидві групи мають зміни у показниках саморегуляції порівняно з результатами діагностичного зрізу 1 на початку формувального експерименту. Однак статистично значиму позитивну динаміку за t-критерієм Стьюдента зафіксовано за *шкалою контролю за дією при невдачі* ($t = 11,14; p < 0,001$) та *шкалою за дією при плануванні* ($t = 3,20; p < 0,01$) тільки в ЕГ, що свідчать про ефективність формувального впливу.

Таблиця 3.8

Динаміка показників саморегуляції за Шкалою контролю за дією Ю. Куля в експериментальній та контрольній групах ($N_{ЕГ}=40$ чол.; $N_{КГ}=40$ чол.)

Шкали	Експериментальна група, N=40			Контрольна група, N=40		
	М _{ЕГ} 1 зріз	М _{ЕГ} 2 зріз	М _{ЕГ} dif	М _{КГ} 1 зріз	М _{КГ} 2 зріз	М _{КГ} dif
Контроль за дією при невдачі (AOF)	4,04	6,93	+2,89	4,00	3,78	-0,22
Контроль за дією при плануванні (AOD)	5,02	6,03	+1,01	5,48	5,50	+0,02
Контроль за дією при реалізації (AOP)	6,85	7,14	+0,29	6,70	6,83	+0,13

Учасники експериментальної групи показали зростання показників усіх трьох компонентів саморегуляції, хоча зміна рівня контролю за дією при реалізації (АОР) не є статистично значимою ($t = 0,91$; $p > 0,05$), однак демонструє позитивну тенденцію зростання впевненості у виконанні завдань відповідно до запланованих намірів, а також формування навичок послідовної та свідомої діяльності. Інтерпретація змін диспозицій свідчить, що в експериментальній групі відбулося позитивне переміщення з орієнтації на стан до орієнтації на дію у механізмах контролю за дією при невдачі, контролю за дією при плануванні. Це відображає підвищення готовності до активної поведінки, мобілізації внутрішніх ресурсів, зниження румінацій, вагань, прокрастинації в стресових ситуаціях. У контрольній групі аналогічних зрушень у цих механізмах не зафіксовано.

Стабільність орієнтації на дію в механізмі контролю за дією під час реалізації в ЕГ і КГ свідчить про сформованість у процесі навчальної діяльності базових умінь саморегуляції, однак наголошує на потребі подальшого фокусування роботи на підвищенні адаптивності планування і реакції на невдачі для більш ефективної професійної діяльності.

Аналіз динаміки змін в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах за *ціннісно-смысловим критерієм* показав такі результати:

- за методикою «Особистісна готовність до змін» (Personal change-readiness survey, PCRS) найбільше зростання показників в експериментальній групі зафіксовано за шкалами «Пристрасність» (+3,59 бала) «Толерантність до невизначеності» (+3,89 бала), «Адаптивність» (+2,47 бала). Підвищення показника пристрасності означає зростання енергійності, невтомності, підвищення життєвого тону, а приріст показника толерантності до невизначеності свідчить про трансформацію когнітивних установок щодо неясності результату справи, невизначених цілей та очікувань, спокійне ставлення до відсутності ясних відповідей. Зростання показника адаптивності свідчить про розвиток вміння змінювати свої плани і рішення, перебудовуватися

в нових ситуаціях. Було виявлено статистично значущу позитивну динаміку цих показників, що підтверджується результатами t-критерію Стюдента, зокрема, показник «Толерантність до невизначеності» ($t=5,60$; $p \leq 0,001$), «Пристрасність» ($t=4,90$; $p \leq 0,001$), «Адаптивність» ($t=2,55$; $p \leq 0,05$).

В контрольній групі не було зафіксовано змін на статистично значимому рівні за жодним із аналізованих показників;

- за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра узагальнені дані наведено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Динаміка показників за методикою «Мотивація професійної діяльності»

К. Замфіра в експериментальній та контрольній групах

($N_{\text{ЕГ}}=40$ чол.; $N_{\text{КГ}}=40$ чол.)

Шкали	Експериментальна група, N=40			Контрольна група, N=40		
	$M_{\text{ЕГ}}$ 1 зріз	$M_{\text{ЕГ}}$ 2 зріз	$M_{\text{ЕГ}}$ dif	$M_{\text{КГ}}$ 1 зріз	$M_{\text{КГ}}$ 2 зріз	$M_{\text{КГ}}$ dif
Внутрішня мотивація (ВМ)	2,34	3,17	+0,83	2,42	2,46	+0,04
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	4,13	4,22	+0,09	4,24	4,15	-0,09
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	2,78	1,72	-1,06	1,71	1,82	+0,11

Як видно з таблиці 3.10, отримані дані свідчать про перебудову мотиваційної структури в експериментальній групі, коли зниження мотивації, що базується на уникненні зовнішнього тиску (-2,06), відбувається з одночасним посиленням внутрішніх мотивів до професійної діяльності (+0,83). За результатами аналізу за t-критерієм Стюдента було виявлено статистично значущу позитивну динаміку внутрішньої мотивації ($t=4,59$ при $p \leq 0,01$) та зниження зовнішньої негативної мотивації ($t=5,37$; $p < 0,01$).

У той же час, у контрольній групі відсутні якісні зрушення у мотиваційній структурі. Це свідчить, що формувальна програма сприяє оптимізації структури професійної мотивації, стимулюючи підвищення внутрішньої мотивації й одночасне зниження зовнішньої негативної мотивації, що є значущим чинником формування ефективної саморегуляції і особистісної готовності до змін.

Аналіз динаміки змін за **метакогнітивним критерієм** в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах показав такі результати:

- за Опитувальником мета-занепокоєння (Meta-Worry Questionnaire, MWQ) Е. Уеллса було зафіксовано статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі, зокрема зниження рівня мета-занепокоєння з 22,4 до 19,8 балів ($t=6,25$; $p \leq 0,01$) та зниження віри в прояв мета-занепокоєння з 90,9 до 83 балів ($t=6,98$; $p \leq 0,01$). Тоді як у контрольній групі зміни були статистично незначущими.

Дані представлено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Динаміка показників за Опитувальником мета-занепокоєння (Meta-Worry Questionnaire, MWQ) Е. Уеллса в експериментальній та контрольній групах

($N_{ЕГ}=40$ чол.; $N_{КГ}=40$ чол.)

	Експериментальна група, N=40			Контрольна група, N=40		
	М _{ЕГ} 1 зріз	М _{ЕГ} 2 зріз	М _{ЕГ} dif	М _{КГ} 1 зріз	М _{КГ} 2 зріз	М _{КГ} dif
Мета-занепокоєння	22,4	19,8	-2,6	21,9	21,6	-0,3
Віра в прояв мета-занепокоєння, %	90,9	83	-7,9	91,4	91,6	+0,2

Така динаміка вказує на позитивні зміни у ставленні до власної тривожності, що може бути результатом реалізованої програми формування саморегуляції в умовах невизначеності.

Результати динаміки за Опитувальником метакогніцій (Metacognitions Questionnaire, MCQ-30) Е. Уеллса та С. Картрайт-Хаттона дані представлено у таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Динаміка показників за Опитувальником метакогніцій
(Metacognitions Questionnaire, MCQ-30) Е. Уеллса та С. Картрайт-Хаттона
в експериментальній та контрольній групах ($N_{\text{ЕГ}}=40$ чол.; $N_{\text{КГ}}=40$ чол.)**

	Експериментальна група, $N=40$			Контрольна група, $N=40$		
	$M_{\text{ЕГ}}$ 1 зріз	$M_{\text{ЕГ}}$ 2 зріз	$M_{\text{ЕГ}}$ dif	$M_{\text{КГ}}$ 1 зріз	$M_{\text{КГ}}$ 2 зріз	$M_{\text{КГ}}$ dif
Позитивні переконання про занепокоєння (POS)	9,12	8,98	-0,41	9	9,04	+0,04
Негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння (NEG)	12,3	11	-1,30	12,0	12,06	+0,06
Відсутність когнітивної впевненості (CC)	11,1	8,73	-2,37	10,98	11,06	+0,08
Потреба контролювати думки (NC)	11,46	11,30	-0,16	11,34	11,32	-0,02
Когнітивна самосвідомість (CSC)	13,32	13,17	-0,15	13,38	13,36	-0,02

За результатами аналізу за t-критерієм Стюдента в ЕГ було виявлено статистично значущу позитивну динаміку за показником відсутність когнітивної впевненості ($t=5,21$; $p \leq 0,01$), що свідчить про зростання довіри до власних когнітивних процесів (пам'яті, уваги, розуміння), а також за показником негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння ($t=4,0$; $p \leq 0,001$). За іншими показниками MCQ в ЕГ зафіксовано позитивну тенденцію до зниження дезадаптивних метакогнітивних переконань. У КГ статистично значущих змін за всіма показниками MCQ не зафіксовано.

Аналіз динаміки змін за **когнітивним критерієм** в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах показав такі результати:

- за Опитувальником раціонально-інтуїтивного стилю прийняття рішень (Rational-Experiential Inventory, REI-20) С. Епстайна статистично значимих змін за t-критерієм Стюдента не зафіксовано ні в ЕГ, ні в КГ.

- за шкалою прогностичної тривоги з методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової дані представлено у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Аналіз результатів за шкалою прогностичної тривоги методики інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової, ($N_{\text{ЕГ}}=40$ чол.; $N_{\text{КГ}}=40$ чол.)

	Експериментальна група, N=40			Контрольна група, N=40		
	М _{ЕГ} 1 зріз	М _{ЕГ} 2 зріз	М _{ЕГ} dif	М _{КГ} 1 зріз	М _{КГ} 2 зріз	М _{КГ} dif
Прогностична тривога	29,60	21,60	-8	28,04	28,06	+0,02

Як видно з таблиці 3.13, у експериментальній групі показник прогностичної тривоги на першому зрізі становив 29,60 бала, тоді як на другому - 21,60 бала. Зменшення на 8 балів свідчить про суттєве зниження прогностичної тривоги, підвищення суб'єктивного відчуття контролю над майбутнім і зниження дискомфорту від невизначеності. За t-критерієм Стюдента ($t=5,89$; $p \leq 0,01$) встановлено наявність статистично значимих змін за аналізованим показником в ЕГ. У контрольній групі аналогічні зміни не досягли рівня статистичної значущості ($t=1,21$; $p > 0,05$). Така динаміка підтверджує відсутність позитивних змін щодо прогностичної тривоги без цілеспрямованого психологічного втручання.

Аналіз динаміки змін за **емоційно-комунікативним критерієм** в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах показав такі результати:

- за Шкалою тривоги (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) Ч. Спілбергера, дані представлено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Динаміка показників за Шкалою тривожності (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) Ч. Спілбергера ($N_{\text{ЕГ}}=40$ чол.; $N_{\text{КГ}}=40$ чол.)

	Експериментальна група, $N=40$			Контрольна група, $N=40$		
	$M_{\text{ЕГ}}$ 1 зріз	$M_{\text{ЕГ}}$ 2 зріз	$M_{\text{ЕГ}}$ dif	$M_{\text{КГ}}$ 1 зріз	$M_{\text{КГ}}$ 2 зріз	$M_{\text{КГ}}$ dif
Шкала ситуативної тривожності	44,84	39,74	-5,10	43,75	44,01	+0,26
Шкала особистісної тривожності	46,17	44,98	-1,19	45,82	45,68	-0,14

Як видно з таблиці 3.14, у експериментальній групі зафіксовано значне зниження ситуативної тривожності, а також позитивна динаміка щодо особистісної тривожності. За допомогою t-критерію Стьюдента для залежних вибірок виявлено достовірне зниження показника ситуативної тривожності ($t=5,32$; $p \leq 0,01$), що свідчить про зменшення емоційної реактивності учасників на ситуативні фактори. У контрольній групі динаміка ситуативної тривожності була статистично незначущою ($t=0,34$; $p > 0,05$). Щодо шкали особистісної тривожності, то в експериментальній групі зниження її рівня не досягло статистичної значимості ($t=1,22$; $p > 0,05$), що є очікуваним, враховуючи більш стійкий характер цієї характеристики. У контрольній групі зміни рівня особистісної тривожності також виявилися статистично незначущими ($t=0,28$; $p > 0,05$).

Така динаміка свідчить про ефективність застосованих інтервенцій у зниженні емоційної реактивності студентів на ситуаційні фактори. Зменшення ситуативної тривоги може розглядатися як індикатор зростання здатності до регуляції емоційного стану в умовах невизначеності та стресогенних впливів.

- за Тестом емоційного інтелекту Н. Холла дані щодо динаміки його компонентів представлено у таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Динаміка показників за Тестом емоційного інтелекту Н. Холл

(N_{ЕГ}=40 чол.; N_{КГ}=40 чол.)

	Експериментальна група, N=40			Контрольна група, N=40		
	М _{ЕГ} 1 зріз	М _{ЕГ} 2 зріз	М _{ЕГ} dif	М _{КГ} 1 зріз	М _{КГ} 2 зріз	М _{КГ} dif
Емоційна обізнаність	9,05	9,55	+0,50	8,99	9,02	+0,03
Управління своїми емоціями	3,75	6,01	+2,26	3,69	3,72	+0,03
Самотивація	8,72	8,80	+0,08	8,84	8,81	-0,03
Емпатія	8,97	10	+1,03	9,02	9,96	+0,84
Розуміння емоцій інших людей	9,35	9,83	+0,48	9,21	9,24	+0,03
Інтегральний рівень емоційного інтелекту	39,84	44,19	+5,35	39,75	40,75	0,90

Як видно з таблиці 3.15, результати свідчать про наявність позитивної динаміки розвитку емоційного інтелекту та його складових в учасників експериментальної групи порівняно з контрольною. За допомогою t-критерію Стьюдента для залежних вибірок виявлено в ЕГ статистично значимі зміни за шкалою управління своїми емоціями ($t=5,14$; $p < 0,001$) та інтегральним рівнем емоційного інтелекту ($t=8,36$; $p<0,001$). Найбільший приріст показників в ЕГ зафіксовано за інтегральним рівнем емоційного інтелекту та шкалою управління своїми емоціями (зафіксовано перехід з низького рівня на середній рівень розвитку), що вказує на ефективність інтервенцій, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції та емоційного контролю. Позитивні динамічні тенденції спостерігаються також у сфері емоційної обізнаності, емпатії та розуміння емоцій інших людей.

Натомість у КГ показники емоційного інтелекту теж мали зростання, однак помітно менше, порівняно з ЕГ. Статистично значимих змін за жодною зі шкал емоційного інтелекту не зафіксовано.

- за Методикою інтолерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації Г. Громової дані представлено у таблиці 3.16.

Таблиця 3.16

**Динаміка показників за Методикою інтолерантності до
невизначеності (Intolerance of Uncertainty Scale, IUS) в модифікації
Г. Громової (N_{ЕГ}=40 чол.; N_{КГ}=40 чол.)**

	Експериментальна група, N=40			Контрольна група, N=40		
	М _{ЕГ} 1 зріз	М _{ЕГ} 2 зріз	М _{ЕГ} dif	М _{КГ} 1 зріз	М _{КГ} 2 зріз	М _{КГ} dif
Гнітюча тривога	25,8	19,5	-6,3	24,9	24,5	-0,4

Як видно з таблиці 3.16, в учасників ЕГ спостерігається суттєве зниження показника гнітючої тривоги. За допомогою t-критерію Стюдента для залежних вибірок встановлено, що зміни показника гнітючої тривоги є статистично значимими ($t=5,64$; $p < 0,001$), що свідчить про значне послаблення внутрішньої психологічної напруги та блокуючих реакцій у відповідь на невизначеність.

У КГ динаміка показника не є статистично значимою. Таким чином, отримані результати підтверджують ефективність застосованої програми у зниженні гнітючої тривоги в умовах невизначеності.

За **адаптивно-поведінковим критерієм** оцінки ефективності формувальної програми було отримано такі результати:

- за Копінг-опитувальником (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) С. Фолкмана та Р. Лазаруса в експериментальній групі майбутніх педагогів відзначено статистично значущу позитивну динаміку. Зокрема, за t-критерієм Стюдента достовірно знизилися показники використання деструктивних копінг-стратегій: конфронтаційний копінг ($t=4,5$; $p \leq 0,01$), дистанціювання ($t=5,7$; $p \leq 0,01$) та втеча-уникнення ($t=3,2$; $p \leq 0,01$). Одночасно спостерігається достовірне зростання використання адаптивних стратегій: планування ($t=2,5$; $p \leq 0,05$) та позитивна переоцінка ($t=3,6$; $p \leq 0,01$). Динаміка показників в контрольній групі є статистично незначущою.

Проведений теоретико-методологічний аналіз, результати формувального експерименту, апробація програми формування саморегуляції майбутніх педагогів дали змогу сформуванню науково-практичні рекомендації щодо особливостей формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

3.3. Науково-практичні рекомендації формування саморегуляції студентської молоді в умовах невизначеності

У контексті трансформацій освітнього простору, що відбуваються під впливом низки глобальних викликів, російської агресії, інформаційної перенасиченості тощо, саморегуляція постає не лише як внутрішньо особистісна здатність до цілеспрямованого впливу на власні психічні стани, емоції, поведінкові імпульси та мотиваційні настанови, а як багатовимірна структура, що формується внаслідок постійної взаємодії індивіда з динамічним соціально-освітнім, культурним та інформаційним середовищем. Проведене дослідження засвідчило, що однією з провідних зон ризику для ефективної саморегуляції майбутніх педагогів є труднощі збереження контролю за дією у ситуаціях невдачі. Саме цей компонент демонструє найбільшу вразливість у цілісній системі саморегуляції майбутніх педагогів, що охоплює мотиваційні, когнітивні, емоційні, метакогнітивні, комунікативні та поведінкові аспекти. Недостатня здатність підтримувати цілеспрямованість у фруструючих ситуаціях корелює з підвищеним рівнем тривожності, мета-занепокоєнням, відсутністю когнітивної впевненості, схильністю до уникнення та дистанціювання, а також з орієнтацією на стан як неадаптивною регуляторною стратегією.

Науково-практичні рекомендації спрямовані на забезпечення основної мети – сприяти формуванню саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності як складної інтегральної властивості психіки, що проявляється через взаємодію ключових внутрішніх механізмів контролю за дією під час планування, реалізації та після невдачі, та забезпечує ефективне функціонування

саморегуляції на ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному та адаптивно-поведінковому рівнях.

До переліку основних завдань програм розвитку саморегуляції майбутніх педагогів рекомендуємо включати визначення впливу об'єктивної та суб'єктивної невизначеності на процеси саморегуляції та розробку механізмів їх оптимізації в умовах освітнього середовища. Необхідно дослідити специфіку формування саморегуляції як інтегральної властивості психіки майбутніх педагогів у ситуаціях невизначеності, виокремивши ключові внутрішні механізми, а саме контроль за дією при плануванні, контроль за дією при реалізації та контроль за дією при невдачі. Формування багаторівневої структури саморегуляції пов'язане з підвищенням готовності до змін, внутрішньої позитивної мотивації професійної діяльності, формуванням толерантності до невизначеності, зниженням тривожності та дисфункційних метакогнітивних переконань та мета-занепокоєння тощо. Необхідно сприяти розвитку професійного самовизначення і самореалізації майбутніх педагогів шляхом формування позитивної Я-концепції, підвищення рівня задоволеності професійною діяльністю, активізації ресурсів професійного розвитку та попередження професійних криз. Доцільно орієнтуватися на визначені нами психолого-педагогічні умови та систему чинників, що зумовлюють ефективність формування саморегуляції в умовах невизначеності, а також побудувати систему підтримки майбутніх педагогів, спрямовану на розвиток адаптивних копінгів, емоційного інтелекту та резильєнтності.

Методично доцільно враховувати три ключові механізми контролю: контроль за дією під час планування, контроль за дією під час реалізації та контроль за дією після невдачі. Рекомендовано інтегрувати вправи, які спрямовані на формування здатності до прогнозування, аналізу власних дій і корекції поведінки у реальних професійних ситуаціях. Практичне використання кейсів та симуляційних вправ дозволяє студентам відпрацьовувати механізми самоконтролю в умовах неповної інформації, підвищуючи їхню здатність до ефективного функціонування на всіх рівнях саморегуляції. Контроль за дією під

час планування передбачає формування здатності до усвідомленого цілепокладання, прогнозування та ініціювання діяльності навіть за умов браку інформації про майбутні події. Це вимагає розвитку навичок формування намірів через техніки умовного планування, коли студент навчається передбачати можливі перешкоди та заздалегідь визначати стратегії їх подолання. Використання кейсів з неповною інформацією стимулює здатність до прийняття рішень в умовах невизначеності, а рефлексивні практики аналізу власних цілей та мотивів діяльності сприяють усвідомленню внутрішніх рушійних сил поведінки. Візуалізація майбутніх сценаріїв з урахуванням варіативності результатів дозволяє студентам ментально репетирувати різні варіанти розгортання подій, що підвищує їхню психологічну готовність до змін та знижує рівень тривоги перед невідомим.

Контроль за дією під час реалізації фокусується на підтриманні виконавчої активності та гнучкому коригуванні стратегій безпосередньо в процесі діяльності. Симуляційні вправи з реальними педагогічними ситуаціями дозволяють відпрацьовувати оперативний самоконтроль в умовах, максимально наближених до професійної реальності. Техніки моніторингу власного стану під час виконання завдань розвивають здатність до швидкого розпізнавання ознак втрати контролю та своєчасної активізації компенсаторних механізмів. Методи розподілу уваги та управління когнітивним навантаженням особливо важливі в умовах багатозадачності, характерної для педагогічної діяльності. Практики усвідомленості сприяють підтриманню концентрації на процесі, запобігаючи автоматичним реакціям та імпульсивній поведінці.

Особливої уваги потребує контроль за дією після невдачі, оскільки саме цей компонент виявився найбільш вразливим у досліджуваній вибірці майбутніх педагогів. Розвиток здатності підтримувати цілеспрямованість у фруструючих ситуаціях та трансформувати дистрес у контрольоване занепокоєння є пріоритетним напрямом роботи. Когнітивно-поведінкові техніки роботи з невдачею та помилками допомагають переосмислити невдачі не як свідчення особистісної неспроможності, а як природний елемент процесу навчання.

Тренінги розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції озброюють студентів конкретними інструментами управління емоційними реакціями в кризових ситуаціях. Рефреймінг невдач як можливостей для навчання змінює ставлення до помилок з катастрофічного на конструктивне. Вправи на розвиток психологічної гнучкості та прийняття складних емоцій допомагають уникнути емоційного уникнення та дистанціювання, які лише посилюють дезадаптивні патерни. Техніки відновлення регуляторних ресурсів після стресових ситуацій забезпечують швидку реабілітацію та повернення до продуктивної діяльності.

На підставі проведеного дослідження доцільно враховувати диференціацію об'єктивної та суб'єктивної невизначеності як ключових факторів, що впливають на формування саморегуляції майбутніх педагогів. Об'єктивна невизначеність проявляється у браку інформації, непередбачуваності зовнішніх подій та змінності освітнього середовища, тоді як суб'єктивна невизначеність відображає особистісне сприйняття нестабільності та здатність індивіда прогнозувати події. Рекомендовано у навчальному процесі використовувати методики оцінки рівня сприйняття невизначеності та її впливу на контроль за дією під час планування, реалізації та після невдачі. Виявлення конкретних зон ризику дозволяє адаптувати педагогічні стратегії та коригувати рівень когнітивного і емоційного навантаження, спрямовуючи індивідуальні програми розвитку саморегуляції відповідно до рівня чутливості студента до невизначеності. Важливо розуміти, що студенти з низькою толерантністю до невизначеності потребують більшої структурованості навчального процесу на початкових етапах, з поступовим нарощуванням елементів невизначеності, тоді як студенти з високою толерантністю можуть продуктивно працювати в умовах значної варіативності та самостійності.

Пріоритетного значення набуває конструкт особистісної готовності до змін та резильєнтність майбутнього педагога не лише як спроможність до відновлення, а й як здатність ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах мінливості та перманентних змін. Доцільно враховувати вплив суб'єктивної невизначеності на емоційно-психологічну сферу майбутніх

педагогів, її кореляцію з тривожно-депресивними проявами, переживанням психоемоційного напруження, автоматичною активацією негативних сценаріїв тощо. У площині ухвалення рішень подолання невизначеності відбувається через вибір оптимального способу розв'язання проблемних ситуацій на основі інтеграції раціонального та інтуїтивного способів мислення.

Ціннісно-сисловий рівень саморегуляції потребує формування готовності до змін, мотивації професійної діяльності та толерантності до невизначеності через рефлексивні практики та ціннісно орієнтовані вправи. На цьому рівні закладається фундамент саморегуляції через усвідомлення особистісних смислів професійної діяльності, що забезпечує стійкість мотивації, навіть в умовах тривалих труднощів.

Глибоким теоретичним підґрунтям для цього напряду роботи є ідеї, викладені в працях М. Савчина, у контексті моральної та духовної парадигм. Вчений переконаний, що освітньо-професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає формування особистості майбутнього педагога, якому притаманні гуманність, духовність, творчість, належна ціннісно-сислова спрямованість, а не тільки необхідні для подальшої роботи професійні знання, вміння та навички. Оскільки діяльність педагога є не просто професією, а покликанням душі, яке допоможе забезпечити мотивацію цієї діяльності, попередити емоційне, професійне та особистісне вигорання, формування особистості майбутнього педагога потрібно здійснювати насамперед на основі засвоєння нею духовних та моральних ідеалів, суспільних форм свідомості і поведінки. Згідно з М. Савчиним, розвинена особистість виявляє свої позитивні моральні якості, що йдуть від глибин її душі, а її духовність виявляється у вищих переживаннях, у духовній діяльності, зокрема в житті людини з Богом, реалізується в прагненні до духовного, в любові до світу і до інших людей, як у прагненні до гармонії у внутрішньому світі, так й у встановленні гармонійних стосунків з оточенням, до рефлексії та трансценденції – виходу за межі власного Я, у творчості, реалізуючи прагнення до розширення себе, бажання вийти за межі власного Я [110].

Основоположні духовні здатності, які виокремлює М. Савчин, а саме віра, любов, совість, свобода та відповідальність, є основою для формування саморегуляції, оскільки вони формують внутрішні орієнтири, на основі яких майбутні педагоги здійснюватимуть самопізнання, моральний вибір, вони допомагають ухвалювати рішення в умовах невизначеності та криз. М. Савчин із співавторами розглядають саморегуляцію майбутнього педагога як важливу складову його особистісного потенціалу, як інтегровану частину загального особистісного розвитку поряд із рефлексією, емоційно-вольовою сферою, мотивацією та свідомістю й самосвідомістю. Її формування можливе тільки у контексті розвитку свідомості та професійної самосвідомості педагога, розвитку його мотиваційної сфери, актуалізації потреби в самореалізації, самовираженні і моральному самоствердженні, удосконаленні способу життя, що включає цілеспрямованість, здатність до дії в непередбачуваних обставинах, відчуття своєї суб'єктності, життєстійкість у складних, проблемних і кризових ситуаціях тощо [110].

Рефлексивні практики аналізу професійних цінностей та смислів допомагають студентам усвідомити глибинні мотиви вибору педагогічної професії та зв'язати їх з актуальними навчальними завданнями, інтегруючи духовний вимір педагогічної діяльності з конкретними професійними компетентностями. Ціннісно орієнтовані дискусії та групові обговорення професійних дилем розвивають здатність до етичного аналізу складних ситуацій та формують внутрішню систему координат для прийняття рішень, спираючись на моральні ідеали та духовні цінності. Наративні техніки побудови професійної історії дозволяють інтегрувати минулий досвід, теперішні виклики та майбутні перспективи в цілісний смисловий наратив, що підвищує відчуття суб'єктності та контролю над власною професійною траєкторією. Методи роботи з професійними очікуваннями та перспективами допомагають сформувати реалістичний, але позитивний образ майбутньої професійної діяльності, що базується на розумінні педагогічної професії як покликання. Практики усвідомлення особистісних ресурсів та сильних сторін зміцнюють професійну

ідентичність та віру у власну спроможність справлятися з викликами педагогічної діяльності [110].

Метакогнітивний рівень саморегуляції передбачає розвиток метакогнітивних знань, переконань і активності через аналіз власних рішень та контроль мислення. Метакогнітивні процеси відіграють вагомую роль у саморегуляції, оскільки забезпечують усвідомлене управління власними когнітивними процесами. Техніки метакогнітивного моніторингу власних думок та переконань розвивають здатність до рефлексії другого порядку – мислення про власне мислення. Це особливо важливо для корекції дезадаптивних метакогнітивних переконань, таких, як віра в неконтрольованість думок або переконання, що занепокоєння є небезпечним. Когнітивна реструктуризація дезадаптивних мета-переконань здійснюється через їх критичний аналіз, пошук альтернативних інтерпретацій та емпіричну перевірку через поведінкові експерименти. Практики рефлексії процесів прийняття рішень допомагають виявити типові когнітивні помилки та упередження, що впливають на якість рішень. Вправи на розвиток метакогнітивної активності включають планування мислительного процесу перед вирішенням складного завдання, моніторинг ходу міркувань під час роботи та оцінку ефективності використаних стратегій після завершення. Техніки підвищення когнітивної впевненості базуються на систематичному успішному досвіді використання власних когнітивних здібностей та усвідомленні власної компетентності.

Вплив на **когнітивний рівень** реалізується через вправи на прийняття рішень, прогнозування та управління прогностичною тривогою. Розвиток аналітично-інтуїтивного стилю мислення передбачає формування здатності гнучко переключатися між раціональним аналізом, що базується на логічному опрацюванні інформації, та цілісним інтуїтивним сприйняттям ситуацій, які не піддаються швидкій когнітивній обробці. Опанування методами прийняття рішень в умовах дефіциту часу та інформації особливо важливі для педагогічної діяльності, де часто доводиться ухвалювати оперативні рішення без можливості тривалого обмірковування. Практики роботи з когнітивними спотвореннями,

такими як катастрофізація, надмірне узагальнення або персоналізація, допомагають сформувати більш збалансований когнітивний стиль.

Емоційно-комунікативний рівень передбачає розвиток емоційного інтелекту, здатності розпізнавати, осмислювати та регулювати емоції, а також контроль особистісної та ситуативної тривоги. Емоційний інтелект є важливим для педагогічної діяльності, де постійна взаємодія з учнями, колегами та батьками вимагає високого рівня емоційної компетентності. Тренінги розвитку емоційної грамотності починаються з базових навичок розпізнавання та називання емоцій, що є фундаментом емоційної регуляції. Техніки управління тривогою та мета-занепокоєнням особливо важливі для студентів з підвищеним рівнем тривожності, які схильні до занепокоєння про власне занепокоєння, що створює замкнене коло тривоги. Практики емпатійного слухання та емоційної підтримки розвивають здатність до резонансу з емоційними станами інших людей при збереженні власних емоційних меж. Рольові ігри для відпрацювання комунікативних навичок у складних ситуаціях створюють безпечний простір для експериментування з різними комунікативними стратегіями. Техніки розпізнавання та трансформації емоційних реакцій включають методи когнітивної переоцінки, коли зміна інтерпретації ситуації призводить до зміни емоційної реакції, а також техніки прийняття емоцій без спроб їх негайного усунення.

Адаптивно-поведінковий рівень формується через вправи на розвиток копінг-стратегій і резильєнтності, що забезпечують підтримку стабільності та функціональності в умовах невизначеності. Дослідження С. Яланської показують, що резильєнтність студентів формується не лише на рівні індивідуальних характеристик, а й через взаємодію з освітнім середовищем та соціальними зв'язками. Ключовими складовими стійкості є емоційна регуляція, когнітивна гнучкість, вольова сфокусованість та наявність соціальної підтримки. Резильєнтні студенти здатні трансформувати травматичний досвід у ресурс для саморозвитку, що безпосередньо впливає на їхню здатність до саморегуляції у професійній діяльності. Це означає, що розвиток резильєнтності не може

обмежуватися лише індивідуальними тренінгами та вправами, а має включати трансформацію освітнього середовища, створення міцних соціальних мереж підтримки, формування культури взаємодопомоги серед студентів. Здатність трансформувати травматичний досвід у ресурс для саморозвитку є ключовою характеристикою резильєнтності, що дозволяє не просто повернутися до попереднього стану після кризи, а вийти на якісно новий рівень особистісного та професійного розвитку [135].

М. Савчин з співавторами вважають, що ефективність копінгу залежить від інтеграції когнітивних процесів – уваги, пам'яті, мислення – та нейрофізіологічних механізмів контролю емоцій. Автори підкреслюють, що життєстійкість майбутніх педагогів формується через розвиток самосвідомості, рефлексії та ціннісних орієнтацій, а також через системну психолого-педагогічну підтримку. Це узгоджується з духовною парадигмою розвитку особистості педагога, де саморегуляція розглядається не як ізольована навичка, а як інтегрована частина загального особистісного потенціалу, що включає духовні здатності, моральні якості, рефлексивні процеси та емоційно-вольову сферу. Відтак програми розвитку копінг-стратегій та резильєнтності мають враховувати цю багаторівневу природу саморегуляції, інтегруючи нейрокогнітивні, особистісні та духовні аспекти функціонування майбутнього педагога [112].

Для досягнення цілей професійної діяльності рекомендується впроваджувати структуровані програми розвитку саморегуляції, що включають постановку мети, моделювання діяльності, контроль за виконанням, оцінку результатів і корекцію дій. Така комплексна організація дозволяє студентам інтегрувати внутрішні механізми контролю на всіх рівнях саморегуляції та підвищувати ефективність навчальної та професійної діяльності. Постановка мети вимагає не лише формулювання бажаних результатів, а й їх конкретизації, вимірності, досяжності, релевантності та обмеженості в часі. Моделювання діяльності передбачає створення внутрішньої репрезентації майбутньої діяльності з урахуванням значущих умов, ресурсів та можливих перешкод. Програмування включає детальне планування послідовності дій, визначення

критеріїв успішності та підготовку альтернативних сценаріїв. Контроль за виконанням здійснюється через систематичний моніторинг просування до мети та порівняння фактичних результатів з запланованими. Оцінка результатів вимагає об'єктивного аналізу досягнень та невдач без надмірної самокритичності чи самовиправдання. Корекція дій базується на результатах оцінки та може включати зміну стратегій, перерозподіл ресурсів або навіть перегляд цілей, якщо вони виявилися нереалістичними.

Рекомендовано забезпечувати умови для формування позитивної Я-концепції, розвитку внутрішньої мотивації, задоволеності професією та готовності до професійного розвитку. У непоодиноких дослідженнях підкреслюють роль самооцінки як механізму саморегуляції. Р. Каламаж зазначає, що самооцінка впливає на ефективність особистості в цілому, вона є важливою складовою механізму саморегуляції поведінки. Без самооцінки неможливий процес самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, а також самоактуалізації як прагнення людини до якомога більшого виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей. Самооцінка робить суттєвий внесок в створення суб'єктивної моделі значимих умов досягнення цілі й предмета перетворень, визначає напрям і ступінь активності особистісної саморегуляції. Відтак формування адекватної професійної самооцінки, що базується на реалістичному усвідомленні власних сильних сторін та зон розвитку, є необхідною умовою ефективної саморегуляції майбутніх педагогів [62].

Практичні заходи включають наставництво, рефлексію професійних дій, індивідуальні та групові консультації, що стимулюють відповідальність за результати діяльності та здатність підтримувати саморегуляцію під час професійних криз і порушень усталених орієнтирів. Наставництво створює міст між теоретичним знанням та практичним досвідом, забезпечуючи студентам модель ефективної професійної поведінки та джерело емоційної підтримки. Рефлексія професійних дій через ведення рефлексивних щоденників, участь у супервізійних групах та структуровані обговорення практичного досвіду розвиває здатність до критичного аналізу власної діяльності. Індивідуальні

консультації дозволяють звернутися до специфічних труднощів конкретного студента та розробити персоналізовані стратегії їх подолання. Групові консультації та дискусії активізують соціальне навчання через обмін досвідом, різноманітність перспектив та взаємну підтримку.

На підставі проведеного теоретичного аналізу було обґрунтовано доцільність диференціації чотирьох основних груп чинників саморегуляції: психофізіологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та організаційно-діяльнісних. Виділення цих системних блоків чинників забезпечує розуміння процесів формування саморегуляції, дозволяє виявити психопрофілактичні проблеми, а також оптимізувати освітній процес у напрямі розвитку суб'єктності та психологічного благополуччя майбутніх педагогів.

Психофізіологічні чинники становлять базис формування саморегуляції майбутніх педагогів, оскільки визначають діапазон можливостей для довільного контролю дій, утримання цілей і корекції поведінкових стратегій у навчальній діяльності. Дослідження українських вчених [69; 70] демонструють, що ефективна регуляція автономної нервової системи, сенсомоторна організація та оптимальна темпоритміка діяльності є необхідними умовами для підтримки довільної саморегуляції у стресогенних умовах. Це надає методологічну основу для діагностики та розвитку психофізіологічних ресурсів студентів-педагогів і дозволяє цілеспрямовано формувати їхню здатність до ефективної саморегуляції у професійній діяльності. Техніки регуляції дихання впливають на активність парасимпатичної нервової системи, сприяючи зниженню фізіологічного збудження та емоційної напруги. Практики усвідомленої релаксації тренують здатність до швидкого зниження м'язового тону, що є фізіологічним антагоністом стресової реакції. Рухові практики для підтримання психофізіологічного балансу включають не лише фізичні вправи, а й техніки тілесно-орієнтованої терапії, які інтегрують тілесний та психологічний досвід. Це надає методологічну основу для діагностики та розвитку психофізіологічних ресурсів студентів-педагогів і дозволяє цілеспрямовано формувати їхню здатність до ефективної саморегуляції у професійній діяльності [69; 70].

Індивідуально-психологічні чинники охоплюють систему мотиваційних, ціннісних, метакогнітивних, когнітивних, емоційних, комунікативних та адаптаційних особистісних змінних, які забезпечують суб'єкту можливість свідомого управління власними психічними станами в умовах зовнішньої нестабільності.

Організаційно-діяльнісні чинники саморегуляції постають як структурні умови міжособистісної взаємодії, що формують простір психологічної підтримки, нормативної визначеності та інституційного включення студента в освітню спільноту. У цьому контексті особливу роль відіграють тьюторські та менторські формати, які забезпечують індивідуалізований супровід, зміцнюючи відчуття довіри, підтримки та безпечної рефлексії у студентів. Тьютор, на відміну від традиційної ролі викладача, супроводжує студента в побудові індивідуальної освітньої траєкторії, допомагає усвідомити власні освітні потреби, виявити ресурси та подолати перешкоди. Ментор, маючи власний професійний досвід, виступає як рольова модель, яка демонструє ефективні стратегії саморегуляції в реальних професійних ситуаціях. Резильєнтна освітня інституція функціонує як соціальна система, здатна не лише утримувати цілісність у кризових умовах, а й транслювати стабільність через комунікативну культуру, практики горизонтальної підтримки, гнучкість адміністративних процедур. Наявність психологічної служби, відкритих каналів зворотного зв'язку, розвинута культура фасилітації емоційних станів, а також нормативне схвалення звернення по психологічну допомогу посилюють внутрішні регуляторні механізми студентів, сприяючи інтеріоризації ефективних стратегій самоуправління [61].

Саме через резильєнтні організаційні практики студентська молодь отримує можливість не лише пережити деструктивний вплив зовнішніх стресорів, а й зміцнити особистісну здатність до саморефлексії, відновлення та ефективного цілепокладання. Установлення діалогічної комунікації із викладачами, тьюторами та адміністрацією сприяє зниженню емоційної дезорганізації, активуючи механізми емоційної саморегуляції, що набуває

особливої ваги в контексті воєнної травматизації та порушення часової перспективи майбутнього. Відтак система організаційно-діяльнісних чинників постає як динамічне середовище забезпечення формування ефективної саморегуляції. У сучасному науковому дискурсі поняття організаційного резилієнсу трактується як складна інтегративна характеристика, що відображає здатність організації зберігати функціональну стабільність, ефективно відновлюватися після деструктивних впливів і адаптуватися до змін, спричинених як внутрішніми, так і зовнішніми кризовими чинниками. Резилієнс виступає не лише індикатором опору зовнішнім загрозам, а й потенціалом до трансформаційного зростання, що актуалізується в ситуаціях невизначеності, турбулентності та високого рівня складності організаційного середовища [61].

Однією з найбільш концептуально структурованих моделей у межах цієї парадигми є трирівнева модель резилієнсу організації, запропонована Стефані Дучек, яка системно описує процесуальну природу стійкості через послідовність трьох функціональних фаз. Антиципація як фаза передбачення та ідентифікації потенційних ризиків включає проактивний моніторинг середовища, аналіз вразливостей і формування стратегій превентивного реагування. На цьому етапі освітня організація систематично відстежує ранні сигнали можливих проблем, оцінює стан психологічного благополуччя студентів через регулярні соціологічні опитування, аналізує динаміку академічної успішності та емоційного клімату, виявляє групи ризику та розробляє превентивні програми. Копінг як фаза безпосереднього реагування на кризу передбачає оперативне прийняття рішень, гнучке управління ресурсами та реалізацію адаптивних механізмів у режимі реального часу. У цій фазі активізуються програми психологічної підтримки, кризового супроводу, тимчасово адаптуються вимоги та процедури відповідно до актуальних можливостей студентів, мобілізуються всі наявні ресурси для підтримки функціонування системи. Адаптація як післякризовий етап рефлексії та трансформації орієнтована на аналіз набутих уроків, переосмислення організаційних практик і впровадження структурних та культурних змін задля посилення стійкості до майбутніх викликів. На цьому

етапі організація інтегрує отриманий досвід у свої процедури, культуру та стратегії, трансформуючи кризу в можливість для розвитку [61].

Практична релевантність зазначеної моделі знаходить емпіричне підтвердження у досвіді Національного університету «Острозька академія», який демонструє ефективність впровадження комплексних заходів з моніторингу освітнього середовища, регулярних соціологічних опитувань, програм психологічної підтримки, кризового супроводу та тренінгів адаптивного реагування. Такі інтервенції сприяють формуванню внутрішньої узгодженості, підвищенню рівня емоційної компетентності персоналу та загальній стабілізації освітньої системи в умовах кризи. Досвід цього університету демонструє, що резилієнтність не є природною властивістю організації, а результатом цілеспрямованих зусиль з побудови систем моніторингу, реагування та адаптації.

Ключовим інституційним чинником формування резилієнсу є лідерство та організаційна культура, які детермінують готовність системи до інновацій, прийняття рішень в умовах невизначеності, а також схильність до організаційного навчання. Ефективний лідер у контексті резилієнсу не лише ідентифікує загрози, а й здатен транслювати смисли адаптації, мобілізувати команду та підтримувати соціально-психологічний клімат довіри й відкритості. Лідерство в умовах невизначеності вимагає особливих якостей, зокрема здатності зберігати спокій та впевненість навіть за відсутності чітких відповідей, готовності до прозорості комунікації про реальний стан справ, уміння визнавати обмеженість власного знання та залучати колективну мудрість для пошуку рішень. Організаційна культура, що сприяє резилієнтності, характеризується психологічною безпекою, коли члени організації не бояться висловлювати ідеї, повідомляти про проблеми чи визнавати помилки; орієнтацією на навчання, коли невдачі розглядаються як можливості для розвитку; гнучкістю процедур, що дозволяє швидко адаптуватися до змін; та культурою взаємної підтримки, що забезпечує емоційні ресурси для подолання труднощів.

Важливим аспектом забезпечення резилієнтного потенціалу є інтеграція формальних і неформальних мереж у межах організації. Йдеться про взаємодію структурованих управлінських механізмів із горизонтальними соціальними зв'язками, що забезпечують комунікативну пластичність, швидкий обмін інформацією, а також підтримку у стресогенних ситуаціях. Формальні структури забезпечують координацію, розподіл відповідальності та прозорість процесів, тоді як неформальні мережі, що базуються на особистих стосунках довіри та взаємодопомоги, часто виявляються більш ефективними в ситуаціях швидких змін, коли формальні процедури не встигають адаптуватися. Інформаційні потоки як внутрішнього, так і зовнішнього походження виступають носіями смислів, які формують колективні уявлення про кризу та можливості її подолання. Відкрита, своєчасна та чесна комунікація знижує рівень тривоги, пов'язаної з невизначеністю, тоді як брак інформації або суперечлива інформація підвищує стрес та дезорганізацію.

Нарешті, фундаментальними передумовами організаційного резилієнсу є наявність релевантної бази знань, доступ до ресурсів – матеріальних, соціальних, інтелектуальних, розвинений соціальний капітал, а також відповідальне, прозоре та етичне лідерство. Ці компоненти створюють основу для своєчасного прийняття рішень, підвищення рівня організаційної гнучкості, інноваційної спроможності та збереження конкурентоспроможності у світі постійних викликів і радикальних змін. База знань включає не лише формалізовані процедури та документи, а й неформальний досвід, накопичений членами організації. Доступ до ресурсів визначає можливості організації швидко мобілізувати необхідні засоби для реагування на кризу. Соціальний капітал, що проявляється у довірі, взаємності та співпраці, є вагомим ресурсом, що актуалізується в кризові періоди, тому його потрібно систематично розвивати.

Соціально-психологічні чинники у структурі саморегуляції майбутнього вчителя визначають умови, в яких формується та реалізується регуляторна діяльність особистості, а також сприяють розвитку здатності адаптуватися до складних соціальних контекстів освітньої діяльності. До таких чинників

передусім належать специфіка та нормативні вимоги педагогічної професії, які задають стандарти очікуваної поведінки та формують високий рівень соціальної відповідальності. Педагогічна діяльність відрізняється від багатьох інших професій особливою інтенсивністю соціальної взаємодії, високим рівнем емоційного залучення, необхідністю постійно балансувати між різними, часом суперечливими вимогами та очікуваннями. В умовах професійної діяльності майбутній педагог постійно функціонуватиме у взаємодії з різними соціальними суб'єктами – учнями, колегами, батьками, адміністрацією, що зумовлює необхідність підтримання конструктивної комунікації, емпатійного сприйняття, а також здатності до координації колективних дій у межах групових та командних форматів.

Ефективна взаємодія в групі базується на динаміці групових процесів, що включає формування норм взаємодії, рольове розподілення, розвиток довіри та кооперації. Ці процеси безпосередньо впливають на становлення регулятивних механізмів, оскільки створюють середовище, у якому індивід навчається контролювати імпульсивні реакції, здійснювати планування дій та коригувати поведінку відповідно до очікувань колективу. Групові норми встановлюють неформальні правила поведінки, які часто виявляються більш впливовими за формальні вимоги. Рольове розподілення визначає позицію індивіда в групі та пов'язані з нею очікування, що формує специфічний контекст для саморегуляції. Довіра як основа групової взаємодії знижує необхідність постійного контролю та дозволяє ефективніше координувати спільну діяльність. Кооперація, на противагу конкуренції, сприяє формуванню атмосфери взаємної підтримки, що є ресурсом саморегуляції в складних ситуаціях.

Крім того, динаміка групи та ефективність комунікації в колективі сприяють становленню здатності до рефлексії власних дій, оцінки соціального контексту та корекції поведінкових стратегій у поточному часі. Соціальна підтримка, наявність конструктивних зворотних зв'язків та взаємне навчання в групі виступають каталізаторами розвитку саморегулятивних механізмів, оскільки формують середовище, яке одночасно стимулює і контролює поведінку

індивіда, забезпечуючи баланс між автономією та відповідальністю. Соціальна підтримка може мати інструментальний характер, коли члени групи надають конкретну допомогу у вирішенні проблем, емоційний характер, коли забезпечується емпатія та розуміння, або інформаційний характер, коли обмінюються знаннями та досвідом. Конструктивний зворотний зв'язок допомагає індивіду побачити себе очима інших, виявити сліпі плями у власному сприйнятті та скоригувати поведінку. Взаємне навчання через спостереження за успішними стратегіями інших членів групи розширює репертуар власних доцільних саморегулятивних стратегій.

Таким чином, запропоновані рекомендації дозволяють цілеспрямовано формувати й розвивати в майбутніх педагогів здатність до саморегуляції в умовах невизначеності через комплексний вплив на виокремлені рівні та механізми регуляторної системи. Реалізація описаних підходів у навчально-виховному процесі сприятиме не лише професійному самовизначенню та особистісній самореалізації студентів, а й підвищенню їхньої стійкості до професійних криз, розвитку резильєнтності, зростанню рівня задоволеності обраною професією. Це, своєю чергою, забезпечує підготовку конкурентоспроможного, психологічно зрілого фахівця, здатного ефективно функціонувати в умовах складності та динамічності сучасного освітнього простору, що характеризується високим рівнем невизначеності, швидкими змінами та множинними викликами.

Рекомендовано сприяти розвитку у майбутніх педагогів адаптаційних та когнітивно-поведінкових стратегій подолання стресу, розвитку емоційного інтелекту та резильєнтності через інтеграцію різних форм роботи: індивідуального консультування, групових тренінгів, застосування рефлексивних практик та симуляційних вправ, психоедукації та психологічної підтримки у емоційно напружених чи стресових ситуаціях. Особливу увагу слід приділяти організаційно-діяльнісним чинникам, зокрема впровадженню тьюторських та менторських форматів супроводу, які забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу та створюють стосунки довіри між

студентом та досвідченим професіоналом. Відкриті канали зворотного зв'язку дозволяють студентам впливати на організацію навчального процесу, висловлювати свої потреби та очікування, що підвищує відчуття суб'єктності та контролю. Розвиток комунікативної культури, що базується на принципах довіри, поваги, відкритості та емпатії, створює сприятливий емоційний клімат для навчання. Практики горизонтальної підтримки, коли студенти підтримують один одного через реєр-менторство, студентські групи підтримки або просто неформальні міжособистісні стосунки, розширюють ресурси подолання стресу понад межі формальних інституційних структур.

Така інтеграція забезпечує гнучкість, стабільність та ефективне відновлення регуляторних функцій у ситуаціях невизначеності, створюючи умови для формування майбутніх педагогів, які не лише володіють професійними знаннями та навичками, а й здатні підтримувати власне психологічне благополуччя, ефективно справлятися зі стресом, адаптуватися до змін та зберігати високий рівень професійної мотивації навіть в умовах тривалих труднощів. Розуміння саморегуляції як багаторівневої, багатокомпонентної системи, що формується під впливом комплексу психофізіологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та організаційно-діяльнісних чинників, дозволяє розробляти більш точні та ефективні інтервенції для її розвитку. Акцент на особливій чутливості до невизначеності контролю за дією при невдачі визначає пріоритетний напрям практичної роботи, що має найбільший потенціал для підвищення загального рівня саморегуляції майбутніх педагогів. Врахування специфіки об'єктивної та суб'єктивної невизначеності дозволяє диференціювати педагогічні стратегії відповідно до індивідуальних особливостей сприйняття невизначеності студентами.

Висновки до розділу 3

На основі аналізу та інтерпретації результатів формувального та контрольного експерименту встановлено:

За **функціональним критерієм** в ЕГ зафіксовано статистично значимі зміни показників, що свідчать про зростання рівня *контролю за дією при невдачі* ($8,14$; $p < 0,001$) та *контролю за дією при плануванні* ($t = 3,20$; $p < 0,001$); відбулася позитивна зміна диспозиції з орієнтації на стан до орієнтації на дію у згаданих механізмах саморегуляції. Зміна рівня *контролю за дією при реалізації* демонструє позитивну тенденцію до зростання впевненості у виконанні завдань відповідно до запланованих намірів. У контрольній групі аналогічних зрушень у цих механізмах не зафіксовано.

За **ціннісно-сисловим критерієм** в ЕГ було виявлено статистично значущу позитивну динаміку показників особистісної готовності до змін за t-критерієм Стьюдента: *пристрасність* ($t=4,90$; $p \leq 0,001$), *адаптивність* ($t=2,55$; $p \leq 0,05$), *толерантність до невизначеності* ($t=5,60$; $p \leq 0,001$), а також *внутрішньої мотивації* ($t=4,59$; $p \leq 0,01$) й *зовнішньої негативної мотивації* професійної діяльності ($t=5,37$; $p < 0,01$). Натомість у КГ не виявлено суттєвих змін без впливу психолого-педагогічної формувальної програми.

За **метакогнітивним критерієм** в ЕГ було зафіксовано на статистично значимому рівні за t-критерієм Стьюдента зниження рівня *мета-занепокоєння* ($t=6,25$; $p \leq 0,01$) та *віри в прояв мета-занепокоєння* ($t=6,98$; $p \leq 0,01$). Також встановлено статистично значуще зниження показників дезадаптивних метакогнітивних переконань: *негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння* ($t=4,0$; $p \leq 0,001$), *відсутність когнітивної впевненості* ($t=5,21$; $p \leq 0,01$). У КГ зміни за всіма показниками були статистично незначимими.

За **когнітивним критерієм** в ЕГ було виявлено статистично значущі зміни за t-критерієм Стьюдента за показником прогностичної тривоги як когнітивного компонента інтолерантності до невизначеності ($t=5,89$; $p \leq 0,01$), що свідчать про

зниження її рівня. У контрольній групі аналогічні зміни не досягли рівня статистичної значущості ($t=1,21$; $p>0,05$).

Відповідно до *емоційно-комунікативного критерія* в ЕГ встановлено зниження рівня ситуативної тривожності за t-критерієм Стьюдента ($t=3,91$; $p\leq 0,01$) і гнітючої тривоги як емоційного компонента інтолерантності до невизначеності ($t=5,14$; $p\leq 0,01$). Зафіксовано зростання показників емоційного інтелекту, зокрема за шкалами: управління своїми емоціями ($t=5,14$; $p < 0,001$) та інтегральним рівнем емоційного інтелекту ($t=8,36$; $p<0,001$).

За *адаптивно-поведінковим критерієм* в ЕГ достовірно знизилися показники використання деструктивних копінг-стратегій: конфронтаційний копінг ($t=4,5$; $p\leq 0,01$), дистанціювання ($t=5,7$; $p\leq 0,01$) та втеча-уникнення ($t\geq 3,2$; $p\leq 0,01$). Одночасно спостерігається достовірне зростання використання адаптивних стратегій: планування ($t=2,5$; $p\leq 0,05$) та позитивна переоцінка ($t=3,6$; $p\leq 0,01$). В контрольній групі статистично значимих змін показників не зафіксовано.

На основі теоретичного аналізу та отриманих результатів експерименту розроблено науково-практичні рекомендації щодо формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності для викладачів, студентів, тьюторів, менторів, практичних психологів, спрямовані на розвиток механізмів контролю за дією при невдачі, контролю за дією при плануванні, посилення орієнтації на дію під час реалізації діяльності, підвищення толерантності до невизначеності та особистісної готовності до змін, оптимізації структури мотивації професійної діяльності, усвідомлення дезадаптивних метакогнітивних переконань та мета-занепокоєння, емоційної саморегуляції, усвідомленості та конструктивних копінг-стратегій з урахуванням комплексу психолого-педагогічних умов та системи чинників (психофізіологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та організаційно-діяльнісних), що детермінують ефективність адаптації, розвитку професійної компетентності й професійної самореалізації майбутніх педагогів.

ВИСНОВКИ

1. У дисертації здійснено теоретичний аналіз поняття саморегуляції у семантичному полі родових та суміжних понять (самоуправління, самоконтроль, саморегульоване навчання, метакогнітивний моніторинг тощо), проаналізовано її функції, психологічні механізми, регуляторно-особистісні властивості майбутніх педагогів, компоненти та рівні. Встановлено, що у контексті невизначеності релевантним є підхід Ю. Куля щодо двох типів вольової активності: орієнтація на стан та орієнтація на дію. Відповідно до цієї моделі досліджено психологічний механізм саморегуляції - контроль за дією.

Запропоновано визначення поняття саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності як складної інтегральної властивості психіки, що має специфічний зміст і структуру, яка формується на основі взаємодії ключових внутрішніх механізмів - контролю за дією під час планування, контролю за дією під час реалізації, контролю за дією під час невдачі, у яких проявляється орієнтація суб'єкта на стан або дію, що функціонує на ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному, адаптивно-поведінковому рівнях й забезпечує їх професійну самореалізацію.

2. Сконструйовано теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів, що включає механізм контролю за дією та охоплює п'ять взаємопов'язаних рівнів, кожен із яких виконує специфічні функції у підтриманні психологічної стабільності, ефективності та цілеспрямованості поведінки майбутніх педагогів в умовах невизначеності: ціннісно-смысловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний та адаптивно-поведінковий. Виокремлено систему чинників (психофізіологічних, індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, організаційно-діяльнісних) та психолого-педагогічних умов успішного формування саморегуляції як основи для досягнення професійної самореалізації майбутніх педагогів, а також критерії оцінки рівня саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

3. У результаті констатувального етапу дослідження виявлено характерні особливості саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності. Встановлено, що найменш сформованим у майбутніх педагогів є компонент контролю за дією при невдачі (AOF), де переважна більшість респондентів (74,75%) продемонстрували орієнтацію на стан. Контроль за дією при плануванні (AOD) також характеризується переважанням частки респондентів з орієнтацією на стан (64,71%). Натомість контроль за дією під час реалізації (AOP) демонструє найбільш виражену орієнтацію на дію (69,70%), що свідчить про здатність більшості учасників ефективно діяти в умовах вже визначених завдань. Виокремлено найбільш проблемні аспекти, що характеризують особливості саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності: за *ціннісно-смісловим рівнем* - низький рівень толерантності до невизначеності як компонента особистісної готовності до змін ($M=11,85$), недостатньо оптимальна структура мотивації професійної діяльності з переважанням зовнішньої позитивної мотивації; за *метакогнітивним рівнем* - високий рівень мета-занепокоєння та віри в прояв мета-занепокоєння, найбільш виражений рівень когнітивної самосвідомості як дезадаптивного метакогнітивного переконання ($M=13,515$), що відображає тенденцію до надмірного фокусування на власному мисленні. Загальний показник дезадаптивних метакогніцій ($M=56,162$) вказує на тенденцію досліджуваних демонструвати помірний рівень метакогнітивної дисфункції; за *когнітивним рівнем* - достатньо високий рівень прогностичної тривоги як когнітивного компонента інтолерантності до невизначеності ($M=24,9$); за *емоційно-комунікативним рівнем* - високий рівень особистісної ($M=46,17$) та середній рівень ситуативної тривожності ($M=44,84$), достатньо високий рівень гнітючої тривоги як компонента інтолерантності до невизначеності ($M=16,66$), помітний дисбаланс у структурі емоційного інтелекту, зумовлений набагато нижчим рівнем розвитку управління своїми емоціями (3,53 балів) у значної частки респондентів (78,8%); за *адаптивно-поведінковим рівнем* найбільш напруженими дезадаптивними копінгами є дистанціювання (напруженість 60%), втеча-уникнення (напруженість 59%),

конфронтаційний копінг (напруженість 53%), водночас простежується високий рівень напруги прийняття відповідальності (68%), планування та позитивна переоцінка (65%) і самоконтроль (60%).

На основі ієрархічного регресійного аналізу з'ясовано вагому роль дезадаптивних метакогнітивних переконань та дезадаптивних копінг-стратегій у підтриманні високого рівня тривожності. Зокрема, мета-занепокоєння (0,509**) та негативні метакогнітивні переконання (0,361**), прийняття відповідальності (0,182**) мають прямі кореляції з особистісною тривожністю. Серед предикторів ситуативної тривожності було визначено *мета-занепокоєння* (0,489*), що вказує на центральну роль румінаційних процесів у генерації ситуативної тривоги, а також дезадаптивні метакогнітивні переконання - *негативні метакогнітивні переконання* (0,418**) та *відсутність когнітивної впевненості* (0,250**).

За результатами кореляційного аналізу за критерієм Пірсона виокремлено найбільш значущі обернені кореляційні зв'язки з ***контролем за дією при невдачі (AOF)***, що прогнозують зростання орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію: втеча-уникнення (-0,556**); висока особистісна (-0,492**) і ситуативна тривожність (-0,366**); негативні метакогнітивні переконання NEG (-0,479**); зовнішня негативна мотивація (-0,419*); мета-занепокоєння (-0,352**). Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні позитивно прогнозують контроль за дією при невдачі (AOF): толерантність до невизначеності (0,531*); пристрасність (0,518*); внутрішня мотивація (0,518*); управління емоціями (0,517)*; раціональні здібності (0,336**).

Найбільш значущі обернені кореляційні зв'язки з ***контролем за дією під час планування (AOD)***, що прогнозують зростання орієнтації на стан порівняно з орієнтацією на дію: висока особистісна (-0,444**) і ситуативна тривожність (-0,321**); стратегія втеча-уникнення (-0,431**); дистанціювання (-0,331**); надмірно високий самоконтроль (-0,310**). Прямі кореляційні статистично значимі зв'язки, що на помірному рівні позитивно прогнозують контроль за дією під час планування дій чи діяльності: внутрішня мотивація (0,531*), управління

емоціями (0,480*), раціональні здібності (0,421*), подолання з орієнтацією на віру та цінності (0,300**).

Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні негативно прогнозують *контроль за дією при реалізації (AOP)*: зовнішня негативна мотивація (-0,451*); надмірні позитивні переконання про занепокоєння (-0,348**); загальний показник MCQ (-0,306*); ситуативна тривога (-0,318*). Найбільш значущі кореляційні зв'язки, що на помірному рівні позитивно прогнозують контроль за дією під час реалізації: самомотивація (0,431*), емпатія (0,474*), розпізнавання емоцій інших людей (0,454**), загальний рівень емоційного інтелекту (0,389*), раціональні здібності (0,385*), використання раціональності (0,302*).

4. На основі теоретико-психологічної моделі та результатів констатувального етапу дослідження було запропоновано спеціальну психолого-педагогічну програму формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності та здійснено її верифікацію під час формувального експерименту. Результати констатувального етапу засвідчили її ефективність. В експериментальній групі (ЕГ) за t-критерієм Стьюдента для залежних вибірок отримано результати, що засвідчили зростання рівня контролю за дією при невдачі (11,14; $p < 0,001$) та контролю за дією при плануванні ($t = 3,20$; $p < 0,001$) та зміну диспозиції з орієнтації на стан до орієнтації на дію у згаданих механізмах саморегуляції.

Було виявлено статистично значущу позитивну динаміку компонентів за усіма виокремленими рівнями саморегуляції в умовах невизначеності: зростання рівнів компонентів особистісної готовності до змін (пристрасність ($t=4,90$; $p \leq 0,001$), адаптивність ($t=2,55$; $p \leq 0,05$), толерантність до невизначеності ($t=5,60$; $p \leq 0,001$)); зростання внутрішньої мотивації ($t=4,59$; $p \leq 0,01$) й зниження зовнішньої негативної мотивації ($t=5,37$; $p < 0,01$); зниження рівня мета-занепокоєння ($t=6,25$; $p \leq 0,01$) та віри в прояв мета-занепокоєння ($t=6,98$; $p \leq 0,01$), зниження показників негативних переконань про неконтрольованість і небезпеку занепокоєння ($t=4,0$; $p \leq 0,001$), відсутність когнітивної впевненості

($t=5,21$; $p\leq 0,01$); зниження прогностичної тривоги ($t=5,89$; $p\leq 0,01$), зниження рівня ситуативної тривожності ($t=5,32$; $p\leq 0,01$); зниження гнітючої тривоги ($t=5,64$; $p\leq 0,01$); зростання показників управління своїми емоціями ($t=5,14$; $p < 0,001$) та інтегрального рівня емоційного інтелекту ($t=8,36$; $p<0,001$); зниження показників використання деструктивних копінг-стратегій: конфронтаційний копінг ($t=4,50$; $p\leq 0,01$), дистанціювання ($t=5,70$; $p\leq 0,01$), втеча-уникнення ($t\geq 3,20$; $p\leq 0,01$), зростання використання адаптивних стратегій: планування ($t=2,50$; $p\leq 0,05$) та позитивна переоцінка ($t=3,60$; $p\leq 0,01$).

У контрольній групі (КГ) статистично значимих змін показників не зафіксовано.

Розроблено науково-практичні рекомендації для учасників освітнього процесу щодо формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

7. Перспективи подальшого дослідження проблеми саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності полягають у вивченні її закономірностей у контексті вікової періодизації, етапів професійного розвитку, встановленні взаємозв'язку з психічними процесами в різних галузях діяльності, а також у розробленні та науковому обґрунтуванні методів діагностики механізмів саморегуляції в умовах невизначеності. Окрім того, перспективним видається поглиблений аналіз цього феномена за такими змістовими компонентами як резильєнтність, саморозвиток, рефлексія, Я-концепція, метаконтроль та метамоніторинг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2023. 460 с.
2. Адоньєва Ю. А. Формування метакогнітивних умінь у майбутніх дизайнерів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 276 с.
3. Аршава І. Ф. Прогнозування емоційної стійкості людини з урахуванням рівнів розвитку емоційного інтелекту. Психологія і сучасність. 2010. № 1. С. 22–27.
4. Асонов Д. О., Хаустова О. Розвиток концепції резилієнсу в науковій літературі протягом останніх років. Психосоматична медицина та загальна практика. 2019. Т. 4, № 4. е0404219.
5. Байдик В. В. Особливості використання копінг-стратегій у працівників закладів освіти в умовах професійного стресу. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2013. Вип. 1. С. 45–58.
6. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 460 с.
7. Безверхий О. С. Розвиток моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 19 с.
8. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
9. Бех І. Д. Психологічні основи морального розвитку особистості. Київ : Київський державний педагогічний інститут імені М. П. Драгоманова, 1992. 42 с.
10. Білоус Р. М., Саннікова І. С. Психологічні особливості тривожності студентської молоді. Теорія та практика сучасної психології. 2019. № 5. С. 25–29.

- 11.Бойчук С. С. Комплексне дослідження готовності до змін і толерантності до невизначеності у поліцейських КОРД із різним рівнем життєздатності. *Право і безпека*. 2021. № 3 (82). С. 58–69.
- 12.Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Москальова А. С., Нежинська О. О., Пінчук Н. І., Соломіна Г. В., Толков О. В., Філь О. А. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : посібник / за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ, 2014. 194 с.
- 13.Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. Київ, 1993. 23 с.
- 14.Боришевський М. Й. Психологія саморегуляції. Київ : Академія, 2003. 280 с.
- 15.Боришевський М. Й. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості. *Психологія і суспільство*. 2001. Вип. 2. С. 45–52.
- 16.Бринза І., Бурдяньський М. Психологічна готовність до змін як ресурс подолання кризи. *Психологічний журнал*. 2016. Т. 2, № 8. С. 42–49.
- 17.Вірна Ж. П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа», 2003. 319 с.
- 18.Вірна Ж. П., Іванашко О. Є. Готовність до змін як перспективний конструкт подолання кар'єрного хаосу студентської молоді під час війни в Україні. *Науковий журнал «Габітус»*. 2024. Вип. 57. С. 85–92.
- 19.Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2020. 312 с.
- 20.Волошина В. О. Вплив інтерференції на метапам'яттєві судження студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2015. 274 с.
- 21.Волошина-Нарожна В. О. До проблеми саморегульованого навчання в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2023. № 16. С. 22–27.
- 22.Гаврилькевич В. К. Психодіагностичний інструментарій комплексного дослідження емоційної саморегуляції особистості. *Проблеми загальної та*

педагогічної психології : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2008. Т. X, ч. 5. С. 104–113.

23. Гаврилькевич В. К. Вправи для вдосконалення навиків моральної саморегуляції. Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта та наука крізь виклики сьогодення» (Запоріжжя, 17–19 травня 2023 р.). 2023. Вип. 1 (53). URL: <http://www.zoippo.zp.ua/>
24. Галян А. І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2016. 274 с.
25. Галян І. М. Психологія ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх педагогів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 427 с.
26. Гандзілевська Г. Б. Роль когнітивних технік у процесі самореалізації особистості. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2009. Вип. 12. С. 83–92.
27. Гандзілевська Г. Б., Кондратюк В. В. Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання: резилієнс підхід. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2021. Вип. 12. С. 35–40.
28. Гільман А. Ю. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2017. № 1. С. 51–55.
29. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
30. Гринців М. В. Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 48 с.

- 31.Гриньків А. П. Метакогнітивні дослідження в контексті освітніх інновацій. Вища освіта України. 2016. № 2. С. 37–43.
- 32.Гриньова М. В. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2013. № 8 (2). С. 159–163.
- 33.Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
- 34.Грись А. М., Максименко М. Ю., Моторна Т. М. Емоційні чинники самоактуалізації як механізми активізації особистісних ресурсів. Актуальні проблеми психології. Том XI. Психологія особистості. 2020. Вип. 18. С. 45–54.
- 35.Громова Г. М. Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності: адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона. Scientific Studies on Social and Political Psychology. 2021. Vol. 6, Issue 47 (50). С. 156–167.
- 36.Громова Г. М. Соціально-психологічні проблеми трансформаційних процесів в українському суспільстві: адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2021. 45 с.
- 37.Громова Г. М. Толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2022. 220 с.
- 38.Губіна С. І. Саморегуляція педагогічної діяльності засобами арт-терапії. Наука і освіта. 2017. № 11. С. 114–119.
- 39.Гула Н. В. Саморегуляція як чинник подолання негативних психічних станів у студентському віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 298 с.
- 40.Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : навчальний посібник. Тернопіль : Економічна думка, 2004. 268 с.

41. Гусак Н. Є., П'єчко Ю. Є. Виявлення дітей, які постраждали від торгівлі людьми: досвід України. Наукові записки НаУКМА. 2017. Т. 199. С. 15–21.
42. Довгалюк Т. А. Психологічні механізми оптимізації метапам'яті студентів в умовах проактивної інтерференції : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2016. 256 с.
43. Долженков О. О., Черненко Н. М. Особистісна готовність керівників до управління ризиками. Наука і освіта. 2017. № 5. С. 18–23.
44. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі: проблеми та перспективи дослідження. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2016. Вип. 54. С. 37–44.
45. Доцевич Т. І. Метакогнітивна саморегуляція як компонент метапізнання у дітей старшого дошкільного віку. Psychological Journal. 2023. № 2 (10). С. 134–143.
46. Доцевич Т. І. Особливості педагогічної саморегуляції та метакогнітивної компетентності викладача ВИШУ. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 30. С. 59–63.
47. Жданова І. В., Буракова Н. В. Емоційна саморегуляція в контексті проблеми психічного здоров'я поліцейського. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної конференції (19 жовтня 2018 року) / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : ЛьвДУВС, 2018. С. 134–139.
48. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. Вип. 3. С. 52–57.
49. Заграй Л. Д. Емоційний інтелект як складник професійної компетентності менеджера. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія:

- Психологія. Прикладна психологія. 2021. Т. 32 (71), № 6. С. 47–54.
<https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.6/08>
50. Зайцева О. О. Мотиваційні чинники розвитку метакогнітивної активності у структурі академічної саморегуляції студентів : дис. ... д-ра філософії : 053. Харків, 2020. 236 с.
 51. Зарецька О. О. Особистість у ситуаціях зовнішньої і внутрішньої невизначеності: психологічний аналіз. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2023. Т. 34 (73), № 1. С. 6–11.
 52. Захарчук Т. М. Погляд вітчизняних і зарубіжних науковців на проблему метакогнітивних здібностей. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2018. № 6. С. 54–58.
 53. Зимянський А. Р. Несформованість моральної саморегуляції як детермінанта виникнення девіантної поведінки підлітків. Психологія і суспільство. 2010. Вип. 10. С. 22–26.
 54. Ігумнова О. Б. Емпіричне дослідження стратегій копінг-поведінки та саморегуляції студентів-психологів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 2. С. 57–64.
 55. Ігумнова О. Б., Гаврилюк Ю. Дослідження проявів тривожних станів студентів психологів. Psychology Travelogs. 2024. № 1. С. 6–15.
 56. Ігумнова О. Б. Генеза негативних психічних станів студентів. Психологія і суспільство. 2013. № 3. С. 110–115.
 57. Ільницький В., Каламаж Р. Рефлексивний стиль як метакогнітивний чинник формування політичної компетентності. Психологічний часопис. 2020. Т. 6, № 2. С. 93–104.
 58. Казміренко В. П. Активізація когнітивних процесів взаєморозуміння засобами організації діалогу. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2012. Вип. 30. С. 181–193.

- 59.Каламаж В. О. Психологічні чинники ефективності групової проєктної діяльності студентів ЗВО у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2019. 20 с.
- 60.Каламаж В. О., Тимощук Є. А., Краснопір А. Б., Дорощук Г. Р. Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2023. № 16. С. 28–35.
- 61.Каламаж Р. В. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій / Каламаж Р. В., Тимощук Є. А. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2024. № 17. С. 98–105.
- 62.Каламаж Р. В. Психологія професійної самосвідомості студентів: навч.-метод. посіб. Острог : Вид-во НаУОА, 2015. 156 с.
- 63.Каламаж Р. В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 427 с.
- 64.Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2020. 497 с.
- 65.Кириченко Т. В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 20 с.
- 66.Кіась А. В. Екологічність побудови копінг-поведінки педагога як умова його професіоналізації. Актуальні проблеми психології. 2009. Т. 1, № 2. С. 25–32.
- 67.Коберник Г. Готовність майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. Проблеми сучасного підвищення кваліфікації вчителів : збірник наукових праць / за ред. В. В. Бондаренка. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017. С. 22–27.

- 68.Коваль С. М. Психологічні особливості саморегуляції особистості працівника підрозділу превентивної діяльності Національної поліції України : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Харків, 2019. 20 с.
- 69.Коkun О. М. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина». Кіровоград : ІмексЛТД, 2013. 268 с.
- 70.Коkun О. М., Клименко В. В., Корніяка О. М. та ін. Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій / за ред. О. М. Кокуна. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. 240 с.
- 71.Коновальчук І. І. Технологія організації інноваційної діяльності закладів дошкільної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018. № 95. С. 85–91.
- 72.Косьянова О. Ю., Гайдай О. К. Особливості копінг-поведінки у різних психотипів в умовах невизначеності. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2025. Т. 36 (75). С. 14–23.
- 73.Котова Ю. В., Недайбіда Ю. П. Особливості толерантності до невизначеності особистості при прийнятті рішення під впливом випадкових факторів у точці біфуркації. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Серія: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. 2013. Т. IX, вип. 7. С. 167–173.
- 74.Кузікова С. Б. Толерантність до невизначеності: теоретико-емпіричні розвідки. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2018. Т. 1, № 3. С. 67–72.
- 75.Кузнєцова М. М. Оптимізм в структурі психічної саморегуляції навчальної діяльності студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2018. 356 с.
- 76.Курова А. В. Невизначеність як соціально-психологічна проблема особистості. Габітус. 2021. Вип. 32. С. 198–202.

77. Курова А. В. Роль саморегуляції особистості в ситуації невизначеності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Одеса, 2021. 20 с.
78. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
79. Малазонія С. В. Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2004. 190 с.
80. Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2020. 507 с.
81. Михайлишин Р. Аналіз понять: інновації, інноваційна освіта, інноваційна компетентність. Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції та інновації : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21–22 травня 2015 р.). Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2015. С. 45–48.
82. Мишин А. Психологічні аспекти копінг-стратегій у педагогічній діяльності. Психологія і педагогіка: науковий журнал. 2019. Т. 15, № 3. С. 78–85.
83. Мосьпан М. О. Психологічні умови саморегуляції психічних станів тренера педагога в конфліктних ситуаціях педагогічної діяльності. Фізична культура, спорт та здоров'я нації. 2014. Вип. 18 (1). С. 457–463.
84. Назаренко Н. А. Особистісна готовність до змін студентів як потенціал для вибору власної життєвої позиції. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2020. Вип. 63, № 4. С. 71–76. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-4-9>
85. Назаров О. О., Оніщенко Н. В., Садковий В. П., Садковий О. В., Склень О. І., Тімченко О. В. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних

підрозділів МНС України : монографія. Харків : Вид-во УЦЗУ, 2008. 184 с.

86. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження професійного стандарту "Вчитель закладу загальної середньої освіти"» від 29 серпня 2024 р. № 1225. Київ : МОН України, 2024. 45 с.
87. Ніколаєнко О. С. Розвиток комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 20 с.
88. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. Психологія і суспільство. 2004. № 4. С. 95–109.
89. Огієнко О. І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 1 (44). С. 154–162.
90. Олександров Ю. М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків, 2010. 220 с.
91. Олефір В. О. Психологія саморегуляції суб'єкта діяльності : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Харків, 2016. 428 с.
92. Оніпко З. С. Особливості психологічних бар'єрів саморозвитку особистості студента. Габітус. 2021. Вип. 22. С. 90–95.
93. Оніпко З. С. До проблеми визначення сутності самоконтроль особистості. Габітус. 2022. № 33. С. 133–138.
94. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2019. Вип. 8. С. 84–98.
95. Павелків Р. В. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. Психологія: реальність і перспективи. 2018. Вип. 11. С. 5–10.
96. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2005. 40 с.

97. Панок І. В. Ціннісно-сміслова саморегуляція як чинник життєвого самовизначення особистості студента : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2023. 211 с.
98. Пасічник І. Д., Августюк М. М. Основні аспектні характеристики тренінгової програми «Підвищення точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності у студентів засобами емоційного інтелекту». Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2022. № 15. С. 4–13.
99. Пасічник І. Д., Демидюк В. М. Особливості подолання професійного вигорання у середовищі військовослужбовців. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2023. № 16. С. 4–12.
100. Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2020. № 11. С. 101–106.
101. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 499 с.
102. Погрібна А. О. Захисно-копінгова поведінка як чинник емоційного вигорання вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2017. 23 с.
103. Поденко І. Роль копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів. Вісник психології та педагогіки. 2017. Т. 22, № 4. С. 112–118.
104. Половнікова Л. Ю. Саморегуляція емоційного стану як умова успішної діяльності вчителя сучасної початкової школи : кваліфікаційна робота магістра : 053. Чернівці, 2021. 89 с.
105. Попчук М. А. Теоретичні аспекти дослідження метапам'яті в контексті метапізнання особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. 2012. Вип. 20. С. 228–233.

106. Рева М. М. Саморегуляція як соціально-психологічний чинник життєвого цілепокладання студентської молоді. Психологія і особистість. 2016. № 2 (10), ч. 1. С. 200–210.
107. Рибалка В. Психологічна теорія особистості Г. О. Балла. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. 180 с.
108. Романовська Д. Д. Розвиток емоційної саморегуляції педагогів України під час війни. Психологічний вісник. 2022. Вип. 3. С. 78–85.
109. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія. Вид. 2-ге, перероб., доп. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.
110. Савчин М. В. Психологічний аналіз проблеми моральної свідомості та самосвідомості особистості. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2005. № 4. С. 115–131.
111. Савчин М. В., Заміщак М. І., Заболоцька С. І. Особистісний розвиток майбутнього педагога: теоретико-методологічне та емпіричне обґрунтування програми. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2022. № 3. С. 101–106.
112. Самотаєва Е. О. Дослідження особливостей саморегуляції в осіб з різним типом емоційності. Психологія і суспільство. 2005. № 4. С. 127–130.
113. Семиченко Н. Ф. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 427 с.
114. Сергієва І. В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 23 с.
115. Снігур Ю. С. Організаційно-психологічні чинники вибору копінг-стратегії керівниками закладів загальної середньої освіти : дис. ... д-ра філософії : 053. Київ, 2021. 284 с.
116. Староста В. І. Мотивація навчання студентів різних курсів. Психологія та особистість. 2021. № 1 (19). С. 114–122.

117. Татенко В., Титаренко Т. Канонічна психологія Володимира Роменця: вчинок, історія, особистість. Психологія і суспільство. 2011. № 2 (44). С. 22–38.
118. Тетерук С. П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 21 с.
119. Тимощук Є. А., Брюка І. С., Любомирський В. О. Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2022. № 15. С. 52–61.
120. Тимощук Є. А., Каламаж Р. В. Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. – Острог : Вид-во НаУОА, 2025. – № 18. – С. 86–96
121. Тітова Т. Є. Дослідження смислових аспектів особистісної саморегуляції студентів-психологів. Психологія і особистість. 2016. № 2 (10), ч. 1. С. 211–221.
122. Фурман, А. В., Липка, А. О. Психологічна структура професійної відповідальності особистості: програма, психодіагностика, експеримент // Психологія і суспільство. – 2025. – Т. 91, № 1. – С. 91–146.
123. Фурс О. Й. Особливості розвитку психічної саморегуляції майбутніх магістрів військового управління в процесі їх практичної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Київ, 2021. 167 с.
124. Хомуленко Т. Б., Доцевич Т. І. Педагогічна рефлексивність як детермінанта розвитку метапам'яті викладача вищої школи. Збірник наукових праць Національної академії Національної гвардії України. Серія: Психологія. 2020. Вип. 2 (36). С. 152–160.
125. Чепелева Н. В., Смульсон М. Л., Рудницька С. Ю., Зазимко О. В. Дискурсивне конструювання досвіду у контексті розвитку особистості : монографія. Київ, 2022. 194 с.

126. Черкаська Є. Ф. Психологічні особливості емоційної стійкості вчителів з різним досвідом роботи : дис. ... д-ра філософії : 053. Київ, 2023. 183 с.
127. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2007. 44 с.
128. Черноус Т. Ю. Психологічні особливості формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів засобами музики : дис. ... д-ра філософії : 053. Острог, 2024. 210 с.
129. Чижма Д. І. Психологічні особливості особистісної саморегуляції : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2011. 20 с.
130. Шпак М. М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Science and Education*. 2016. № 5. С. 163–168.
131. Юдіна Н. О., Тесленко М. М. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. Т. 2, № 3. С. 90–95.
132. Юрченко О. В., Житнухіна К. П. Саморегуляція педагогічної діяльності у професійній підготовці майбутнього педагога: теоретичний аспект. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. 2024. Вип. 3 (21). С. 1096–1110.
133. Яковлева М. В., Каламаж Р. В., Гільман А. Ю. Домінуючі копінг-стратегії у студентів медичного коледжу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2022. № 15. С. 78–86.
134. Яланська С. П., Кононова М. М. Аналіз показників стресостійкості та копінг-стратегій студентів закладів вищої освіти. *Технології розвитку інтелекту*. 2024. Т. 8, № 1 (35). С. 572–587.
135. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. P. 47–62.

136. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. Vol. 50, № 2. P. 248–287.
137. Banit O., Merzliakova O. Identification of the key strategies of resilience of Ukrainian teachers in the conditions of war. *European Humanities Studies: State and Society*. 2023. Vol. 1, No. 1. P. 4–23.
138. Bardeen J. R., Fergus T. A., Orcutt H. K. Experiential avoidance as a moderator of the relationship between anxiety sensitivity and perceived stress. *Behavior Therapy*. 2013. Vol. 44, No. 3. P. 459–469.
139. Barnes L. L. B., Harp D., Jung W. S. Reliability Generalization of Scores on the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory. *Educational and Psychological Measurement*. 2002. Vol. 62, Issue 4. P. 603–618.
140. Baumann N., Kaschel R., Kuhl J. Striving for Unwanted Goals: Stress-Dependent Discrepancies between Explicit and Implicit Achievement Motives Reduce Subjective Well-Being and Increase Psychosomatic Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 89, Issue 5. P. 781–799.
141. Baumeister R. F., Vohs K. D., Tice D. M. The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*. 2007. Vol. 16 (6). P. 351–355.
142. Beckmann J., Kuhl J. Action Control, Intention, and Expectation. *Social Motivation: Conscious and Unconscious Processes* / H. W. Bierhoff, R. L. Cohen, J. Greenberg (Eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 1984. P. 69–86.
143. Beltman S., Mansfield C., Price A. Resilience as a necessary capacity for teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 2011. Vol. 27, Issue 3. P. 431–443.
144. Benedetto L., Ingrassia M., Crocetti E. The role of metacognitive beliefs in emotion regulation and psychological distress: Implications for clinical practice. *Current Psychology*. 2022. Vol. 41. P. 2374–2383.
145. Bieling P. J., Antony M. M., Swinson R. P. The State-Trait Anxiety Inventory, Trait Version: Structure and Content Re-Examined. *Behaviour Research and Therapy*. 1998. Vol. 36, Issues 7–8. P. 777–788.

146. Borkovec T. D., Robinson E., Pruzinsky T., DePree J. A. Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*. 1983. Vol. 21 (1). P. 9–16.
147. Brackett M. A., Rivers S. E., Salovey P. Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*. 2010. Vol. 5 (1). P. 88–103.
148. Brackett M. A., Rivers S. E., Shiffman S., Lerner N., Salovey P. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. Vol. 91 (4). P. 780–795.
149. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding* / F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.). Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1987. P. 65–116.
150. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*. 1962. Vol. 30 (1). P. 29–50.
151. Craig, C. D., Cook-Craig, P. G. Development and testing of the Multi-Modal Coping Inventory (MMCI) : paper presented at the 2014 Annual Conference of the Society for Social Work and Research (SSWR), January 15–19, 2014, San Antonio, TX [Electronic resource] / C. D. Craig, P. G. Cook-Craig. - 2014.
152. Carver C. S., Scheier M. F. *On the Self-Regulation of Behavior*. New York : Cambridge University Press, 1998. 439 p.
153. Compas B. E., Connor-Smith J. K., Saltzman H., Thomsen A. H., Wadsworth M. E. Coping with Stress during Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*. 2001. Vol. 127, Issue 1. P. 87–127.
154. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44 (1). P. 113–126.

155. De Bruin G. O., Rassin E., Muris P. Cognitive Self-Consciousness and Meta-Worry and Their Relations to Symptoms of Worry and Obsessional Thoughts. *Psychological Reports*. 2005. Vol. 96 (1). P. 222–224.
156. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11 (4). P. 227–268.
157. Denys O. Self-regulation of personality as a psychological and pedagogical problem. *Science and Education*. 2020. № 4. P. 53–59.
158. Dhami M. K., Thomson M. E. On the Relevance of Cognitive Continuum Theory and Quasirationality for Understanding Management Judgment and Decision Making. *European Management Journal*. 2012. Vol. 30, Issue 4. P. 316–326.
159. Dugas M. J., Gagnon F., Ladouceur R., Freeston M. H. Generalized Anxiety Disorder: A Preliminary Test of a Conceptual Model. *Behaviour Research and Therapy*. 1998. Vol. 36, Issue 2. P. 215–226.
160. Duval S., Wicklund R. A. *A Theory of Objective Self Awareness*. New York : Academic Press, 1972. 238 p.
161. Dweck C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York : Random House, 2006. 288 p.
162. Einstein D. A. Extension of the transdiagnostic model to focus on intolerance of uncertainty: a review of the literature and implications for treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2014. Vol. 21, No. 3. P. 280–300.
163. Endler N. S., Kocovski N. L. State and Trait Anxiety Revisited. *Journal of Anxiety Disorders*. 2001. Vol. 15, Issue 3. P. 231–245.
164. Epstein S. Integration of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious. *American Psychologist*. 1994. Vol. 49, Issue 8. P. 709–724.
165. Epstein S., Pacini R., Denes-Raj V., Heier H. Individual Differences in Intuitive–Experiential and Analytical–Rational Thinking Styles. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. Vol. 71, Issue 2. P. 390–405.

166. Epstein S. Demystifying intuition: What it is, what it does, and how it does it. *Psychological Inquiry*. 2010. Vol. 21 (4). P. 295–312.
167. Feldman Barrett L., Gross J., Christensen T. C., Benvenuto M. Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*. 2001. Vol. 15 (6). P. 713–724.
168. Fetzner M. G., Horswill S. C., Boelen P. A., Carleton R. N. Intolerance of uncertainty and PTSD symptoms: exploring the construct relationship in a community sample with a heterogeneous trauma history. *Cognitive Therapy and Research*. 2013. Vol. 37. P. 725–734.
169. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34 (10). P. 906–911.
170. Folkman S., Lazarus R. S. Ways of Coping Questionnaire. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* / J. P. Robinson, P. R. Shaver, L. S. Wrightsman (Eds.). San Diego, CA : Academic Press, 1988. P. 291–300.
171. Folkman S., Moskowitz J. T. Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*. 2004. Vol. 55. P. 745–774.
172. Freeston M. H., Rhéaume J., Letarte H., Dugas M. J., Ladouceur R. Why do people worry? *Personality and Individual Differences*. 1994. Vol. 17. P. 791–802.
173. Gaeta Gonzalez, M. L. Learning Goals and Strategies in the Self-regulation of Learning. *US-China Education Review A*, 2013, Vol. 3(1), pp. 46–50.
174. Gilovich T., Griffin D., Kahneman D. (Eds.). *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 857 p.
175. Goleman D. P. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

176. Greco V., Roger D. Coping with Uncertainty: The Construction and Validation of a New Measure. *Personality and Individual Differences*. 2001. Vol. 31, Issue 4. P. 519–534.
177. Gross J. J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 2002. Vol. 39 (3). P. 281–291.
178. Grupe D. W., Nitschke J. B. Uncertainty and anticipation in anxiety: An integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*. 2013. Vol. 14 (7). P. 488–501.
179. Gu Q., Day C. Teachers Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. 2007. Vol. 23, Issue 8. P. 1302–1316.
180. Gu Q., Day C. CFrfkenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*. 2013. Vol. 39, Issue 1. P. 22–44.
181. Hanfstingl B., Kazén M., Ritz G., Ahrenstorf S., Frischmann A., Kuhl J. Action versus State Orientation – Validation of the Action Control Scale for Teenagers (ACS-t). *European Journal of Psychological Assessment*. 2024. Vol. 40 (1). P. 45–56.
182. Heatherton T. F. Neuroscience of self and self-regulation. *Annual Review of Psychology*. 2011. Vol. 62. P. 363–390.
183. Hermans D., Martens K., De Cort K., Pieters G., Eelen P. Reality Monitoring and Metacognitive Beliefs Related to Cognitive Confidence in Obsessive-Compulsive Disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 2008. Vol. 46 (3). P. 402–410.
184. Hogarth R. M. *Educating Intuition*. Chicago : University of Chicago Press, 2001. 320 p.
185. Hubina S. I. Teaching Activities Self-Regulation by Means of Art Therapy. *Science and Education*. 2017. № 11. P. 114–119.
186. Huntley C. D., Young B., Tudur Smith C., Jha V., Fisher P. Testing times: the association of intolerance of uncertainty and metacognitive beliefs to test anxiety in college students. *BMC Psychology*. 2022. Vol. 10. Article 6.

187. Huntley C. D., Young B., Tudur Smith C., Fisher P. L. Metacognitive beliefs predict test anxiety and examination performance. *Frontiers in Education*. 2023. Vol. 8. Article 1051304.
188. Julian L. J. Measures of anxiety: State-Trait Anxiety Inventory (STAI), Beck Anxiety Inventory (BAI), and Hospital Anxiety and Depression Scale-Anxiety (HADS-A). *Arthritis Care & Research*. 2011. Vol. 63 (S11). P. S467–S472.
189. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
190. 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.
191. Karpenko Y., Savko N., Lialiuk Y., Kolisnyk R. Emotional intelligence in organization of the personality motivation structure. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2024. № 11. P. 57–76.
192. Kaufman S. B. *The Psychology of Creative Fantasy*. New York : Psychology Press, 2006. 224 p.
193. Kazén M., Quirin M. The integration of motivation and volition in Personality Systems Interactions (PSI) theory. *Why people do the things they do: Building on Julius Kuhl's contributions to the psychology of motivation and volition* / N. Baumann, M. Kazén, M. Quirin, S. L. Koole (Eds.). 1st ed. Göttingen : Hogrefe Publishing Group, 2018. P. 15–30.
194. Khawaja N. G., McMahon J. The Relationship of Meta-Worry and Intolerance of Uncertainty With Pathological Worry, Anxiety, and Depression. *Behaviour Change*. 2011. Vol. 28 (4). P. 165–180.
195. Kochanska G., Murray K. T., Harlan E. T. Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*. 2000. Vol. 36 (2). P. 220–232.
196. Koole S. L., Jostmann N. B. Getting a Grip on Your Feelings: Effects of Action Orientation and External Demands on Intuitive Affect Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. Vol. 87, Issue 6. P. 974–990.

197. Kuhl J. Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. *Progress in Experimental Personality Research*. 1984. Vol. 13. P. 99–171.
198. Kuhl J. Volitional Mediators of Cognition-Behavior Consistency: Self-Regulatory Processes and Action versus State Orientation. *Action Control: From Cognition to Behavior* / J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.). Berlin : Springer, 1985. P. 101–128.
199. Kuhl J. A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology*. 1992. Vol. 41 (2). P. 97–129.
200. Kuhl J. Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS-90). *Volition and personality: Action versus state orientation* / J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.). Göttingen : Hogrefe & Huber, 1994. P. 47–59.
201. Kuhl J. A Theory of Action and State Orientations. *Volition and Personality: Action versus State Orientation* / J. Kuhl, J. Beckmann (Eds.). Göttingen : Hogrefe & Huber, 1994. P. 9–46.
202. Kuhl J., Beckmann J. (Eds.). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Seattle : Hogrefe & Huber Publishers, 1994. 330 p.
203. Kuhl J., Fuhrmann A. Decomposing Self-Regulation and Self-Control: The Volitional Components Inventory. *Motivation and Self-Regulation Across the Life Span* / J. Heckhausen, C. Dweck (Eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 1998. P. 15–49.
204. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. (Eds.). *The ‘BASIC Ph’ model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2013. 288 p.
205. Lahad M. From Victim to Victor: The Development of the BASIC Ph Model of Coping and Resiliency. *Traumatology*. 2017. Vol. 23, Issue 1. P. 27–34.
206. Lopes P. N., Salovey P., Côté S., Beers M. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*. 2005. Vol. 5 (1). P. 113–118.

207. Lynov K. O., Sabol D. M., Kotsiuba H. O., Merzliakova O. L. Personal readiness to change of the manager of institution of general secondary education in Kyiv: Results of analytical research. *Educological Discourse*. 2022. № 1 (36). P. 19–38.
208. Mahoney A. E. J., McEvoy P. M. A transdiagnostic examination of intolerance of uncertainty across anxiety and depressive disorders. *Cognitive Behaviour Therapy*. 2012. Vol. 41, No. 3. P. 212–222.
209. Martin M. M., Rubin R. B. A New Measure of Cognitive Flexibility. *Psychological Reports*. 1995. Vol. 76, Issue 2. P. 623–626.
210. Matthews G., Wells A. The Cognitive-Attentional Syndrome: Conceptual and Methodological Issues. *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 97. P. 226–235.
211. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (3). P. 197–215.
212. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. 1999. Vol. 27 (4). P. 267–298.
213. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507–536.
214. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8 (4). P. 290–300.
215. Mikolajczak M., Luminet O., Leroy C., Roy E. Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*. 2007. Vol. 88 (3). P. 338–353.
216. Miyake A., Friedman N. P., Emerson M. J., Witzki A. H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41 (1). P. 49–100.
217. Myers D. G. *Intuition: Its Powers and Perils*. New Haven : Yale University Press, 2002. 288 p.

218. Pacini R., Epstein S. The Relation of Rational and Experiential Information Processing Styles to Personality, Basic Beliefs, and the Ratio-Bias Phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 76, Issue 6. P. 972–987.
219. Peker M. Willing, able, and engaged: roles of action-state orientation, intrinsic academic motivation, and time management on academic engagement. *Current Psychology*. 2024. Vol. 43. P. 15234–15248.
220. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *Handbook of self-regulation* / M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). San Diego : Academic Press, 2000. P. 451–502.
221. Rani R., Mishra S., Kaushik S. Maladaptive Metacognitive Perspective on Academic Procrastination. *Mind and Society*. 2025. Vol. 14 (01). P. 25–33.
222. Rettie H., Daniels J. Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*. 2021. Vol. 76 (3). P. 427–437.
223. Ruggiero G. M., Stapinski L., Caselli G., Fiore F., Gallucci M., Sassaroli S., Rapee R. M. Beliefs over control and meta-worry interact with the effect of intolerance of uncertainty on worry. *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 53, Issue 3. P. 224–230.
224. Ryum T., Kennair L. E. O., Hovland A., Hagen R., Solem S., Andreassen R. A. Metacognitive beliefs as predictors of symptoms of depression and anxiety: A prospective study. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8. Article 924.
225. Sadler-Smith E. Cognitive Style and Instructional Preferences. *Instructional Science*. 1999. Vol. 27, Issue 5. P. 355–371.
226. Sadler-Smith E., Shefy E. Developing intuitive awareness in management education. *Academy of Management Learning & Education*. 2007. Vol. 6 (2). P. 186–205.
227. Salmon P. Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: a unifying theory. *Clinical Psychology Review*. 2001. Vol. 21 (1). P. 33–61.

228. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9 (3). P. 185–211.
229. Sapancı A. From Metacognition to Academic Burnout in University Students: The Mediating Role of Mindfulness. *Journal of Pedagogical Research*. 2023. Vol. 7, Issue 4. P. 268–288.
230. Schraw Gregory. Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*. 1998. Vol. 26. P. 113–125.
231. Schutte N. S., Malouff J. M., Thorsteinsson E. B., Bhullar N., Rooke S. E. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*. 2007. Vol. 42 (6). P. 921–933.
232. Sinclair M., Ashkanasy N. M. Intuition: Myth or a Decision-Making Tool? *Management Learning*. 2005. Vol. 36, Issue 3. P. 353–370.
233. Sorrentino R. M., Roney C. J. R. *The uncertain mind: Individual differences in facing the unknown*. Philadelphia : Psychology Press, 2000. 335 p.
234. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1970. 42 p.
235. Spielberger C. D. *State-Trait Anxiety Inventory for Adults: Manual, Instrument, and Scoring Guide*. Redwood City, CA : Mind Garden, Inc., 1983. 76 p.
236. Tversky A., Kahneman D. Judgments of and by representativeness. *Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases* / D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky (Eds.). Cambridge : Cambridge University Press, 1982. P. 84–98.
237. Vakola M. What's in there for me? Individual readiness to change and the perceived impact of organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*. 2014. Vol. 35 (3). P. 195–209.
238. Voitenko O. Z., Kaposloz H., Myronets S. Influence of Characteristics of Self-actualization and Coping Behavior on Resistance of Teachers to Professional Stressors and Emotional Burnout. *International Journal of Organizational Leadership*. 2024. Vol. 13 (1). P. 1–14.

239. Voloshyna-Narozhna V., Tkachuk O., Tymoschuk Ye., Plyska Yu., Shestopal I. The effects of psychological readiness for change and work experience on teaching online during the Covid-19 pandemic period. *The Youth Voice Journal*. 2022. P. 83–94.
240. Wakeham J. C. Uncertainty: History of the Concept. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd ed. Amsterdam : Elsevier, 2015. P. 716–721.
241. Webster D. M., Kruglanski A. W. Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67, No. 6. P. 1049–1062.
242. Wells A. Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 1995. Vol. 23 (3). P. 301–320.
243. Wells A., Matthews G. Modelling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behaviour Research and Therapy*. 1996. Vol. 34 (11–12). P. 881–888.
244. Wells A., Carter K. E. P. Further Tests of a Cognitive Model of Generalized Anxiety Disorder: Metacognitions and Worry in GAD, Panic Disorder, Social Phobia, Depression, and Nonpatients. *Behavior Therapy*. 2001. Vol. 32, Issue 1. P. 85–102.
245. Wells A., Cartwright-Hatton S. A Short Form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*. 2004. Vol. 42, Issue 4. P. 385–396.
246. Wells A. The metacognitive model of generalized anxiety disorder: Assessment of meta-worry and relationship with DSM-IV generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*. 2005. Vol. 29 (1). P. 107–121.
247. Wells A. *Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression*. New York : The Guilford Press, 2009. 316 p.
248. Winne P. H. Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 2010. Vol. 45 (3). P. 167–176.

249. Yarosh N., Mateiko N., Savchyn M., Zamishchak M., Zabolotska S., Kulyk V. Theories of a stress-coping behavior: searching for neurocognitive mechanisms. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Vol. 12 (4). P. 182–205.
250. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*. 1990. Vol. 25 (1). P. 3–17.
251. Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of self-regulation* / M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). San Diego : Academic Press, 2000. P. 13–39.
252. Zimmerman B. J., Labuhn A. S. Self-regulation of learning: Process approaches to personal development. *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* / K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, J. Sweller (Eds.). Washington, DC : American Psychological Association, 2012. P. 399–425.

АНКЕТА ДЛЯ УЧАСНИКІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Мета: виявити особливості сприйняття, оцінки ефективності та впливу програми формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

Інструкція: просимо Вас дати щирі відповіді на запитання. Отримані результати будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей.

I. Рольова участь у груповій роботі

1. Яку роль Ви найчастіше виконували у процесі роботи експериментальної групи?
 - ☐ Активний учасник, ініціатор ідей
 - ☐ Лідер/організатор групових обговорень
 - ☐ Партнер у виконанні завдань
 - ☐ Пасивний спостерігач
 - ☐ Інше (вказіть): _____
2. Наскільки активно Ви брали участь у спільній діяльності групи?
 - ☐ Дуже активно
 - ☐ Помірно активно
 - ☐ Частково залучався(лась)
 - ☐ Мінімально активно

II. Складність виконання завдань

3. Які типи завдань стали для Вас найскладнішими?
 - ☐ Завдання на саморефлексію
 - ☐ Групові ситуаційні вправи
 - ☐ Теоретичні тести
 - ☐ Практичні кейси
 - ☐ Інше (вказіть): _____
4. Що, на Вашу думку, стало основною причиною труднощів?
 - ☐ Недостатній досвід у подібних завданнях
 - ☐ Внутрішня невпевненість
 - ☐ Складність теоретичного матеріалу
 - ☐ Недостатня взаємодія в групі
 - ☐ Інше: _____

III. Ефективність завдань програми

5. Які завдання Ви вважаєте найбільш корисними для свого професійного розвитку?

- ☐ Групові кейси
- ☐ Завдання на самоаналіз і рефлексію
- ☐ Рольові ігри
- ☐ Теоретичні обговорення
- ☐ Інше: _____

6. Поясніть, чому саме ці завдання Ви вважаєте найціннішими:

IV. Професійні надбання

7. Які нові знання, уміння або навички Ви здобули завдяки участі у програмі? (можна обрати кілька)

- ☐ Планування командної діяльності
- ☐ Рефлексія та самоаналіз
- ☐ Ефективна комунікація
- ☐ Управління конфліктами
- ☐ Прийняття рішень у нестандартних ситуаціях
- ☐ Інше: _____

V. Особисті усвідомлення

8. Яке головне відкриття або усвідомлення Ви зробили в процесі участі у програмі?

9. Які аспекти групової взаємодії справили на Вас найбільший вплив?

- ☐ Спільне обговорення кейсів
- ☐ Зворотний зв'язок від колег
- ☐ Рольові вправи
- ☐ Колективне прийняття рішень
- ☐ Інше: _____

VI. Самоактуалізація та професійне зростання

10. Як участь у програмі вплинула на Вашу здатність до самоактуалізації та професійного розвитку?

- ☐ Підвищила впевненість у власних силах
- ☐ Розширила професійні інтереси
- ☐ Сприяла розвитку внутрішньої мотивації

☐ Суттєво не вплинула

☐ Інше: _____

11. Які зміни у ставленні до професійної діяльності Ви відзначаєте після завершення програми?

VII. Оцінка та рекомендації

12. На Вашу думку, що потребує вдосконалення у програмі для підвищення її ефективності?

☐ Збільшити кількість практичних вправ

☐ Додати матеріали для самостійного опрацювання

☐ Поглибити рефлексивні методики

☐ Інше: _____

13. Оцініть загальний рівень ефективності програми (1 – дуже низький, 5 – дуже високий):

① ② ③ ④ ⑤

VIII. Загальні коментарі

14. Ваші додаткові пропозиції чи відгуки щодо організації програми:

Дякуємо за участь!

Ваші відповіді допоможуть удосконалити програму формування саморегуляції майбутніх педагогів.