

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА:

**ПСИХОЛОГІЧНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ
СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ**

на здобуття освітнього рівня «магістр»
з напрямку «053 - Психологія»

Здобувача 2-го року магістратури

Заочної форми навчання

Вікторії ЯСІНСЬКОЇ

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної психології

Таїса КИРИЛЕНКО

Допустити до захисту на ЕК №1
кафедра загальної психології
протокол № _____ від _____
завідувачка кафедри:
кандидат психол.наук, доцент
Ганна ЮРЧИНСЬКА

(підпис)

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ.....	7
1.1. Поняття психологічної саморегуляції в науковій літературі	7
1.2. Теоретичні підходи до вивчення психологічної саморегуляції	15
1.3. Психологічна саморегуляція як чинник подолання стресу	23
Висновок до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	36
2.1. Програма емпіричного дослідження	36
2.2. Методичний інструментарій дослідження	39
2.3. Опис вибірки.....	47
Висновок до розділу 2.....	49
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	52
3.1. Загальний опис результатів	52
3.2. Порівняльний аналіз за статтю	58
3.3. Аналіз взаємозв'язків між саморегуляцією, сприйнятим стресом, копінг-стратегіями та соціально-демографічними характеристиками	63
3.4. Аналіз предикторів сприйнятого стресу.....	73
Висновок до розділу 3.....	76
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ.....	81
4.1. Шляхи оптимізації емоційної регуляції.....	81
4.2. Практичні рекомендації для студентів і психологів.....	83
Висновок до розділу 4.....	87
ВИСНОВКИ	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	95
ДОДАТКИ.....	104

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена зростанням рівня стресу в студентській молоді в умовах сучасних соціально-економічних і воєнних викликів та одночасною потребою в ефективних внутрішніх механізмах його подолання. Студентський період є критичною фазою життєвого шляху, коли на особистість накладаються інтенсивні вимоги навчальної діяльності, професійного самовизначення, побудови автономного способу життя і близьких взаємин. Ці завдання розгортаються на тлі хронічної невизначеності майбутнього, економічної нестабільності, загрози безпеці, вимушених переміщень і трансформації освітнього процесу, що характерно для сучасної України. У таких умовах суб'єктивний рівень напруження у студентів суттєво зростає, посилюючи ризики емоційного виснаження, тривожних і депресивних проявів, зниження навчальної мотивації та успішності, порушень соціального функціонування.

Особливої ваги набуває питання про те, завдяки яким внутрішнім ресурсам студенти здатні зберігати психічну рівновагу, підтримувати продуктивну активність та конструктивно реагувати на стресові ситуації. У центрі цього питання перебуває феномен психологічної саморегуляції, який розглядається як цілісна система внутрішнього самоуправління поведінкою та емоційними станами, що включає постановку цілей, планування, самомоніторинг, оцінювання результатів і корекцію дій. На відміну від окремих копінг-реакцій чи ізольованих вольових якостей, саморегуляція інтегрує когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти й забезпечує можливість свідомо організувати власну активність у стресогенних умовах, не втрачаючи відчуття контролю та суб'єктності. Саме тому вивчення психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу виступає одним із ключових напрямів сучасної психології розвитку, психічного здоров'я та освіти.

Разом з тим, попри значну кількість досліджень, присвячених стресу, копінг-стратегіям, резильєнтності та психологічному благополуччю студентів, проблема саморегуляції часто розглядається фрагментарно: як окремі аспекти самоконтролю, емоційної регуляції чи відповідальності. Недостатньо вивченими

залишаються структурні характеристики саморегуляційного процесу та їхня роль у формуванні профілю копінг-стратегій і рівня сприйнятого стресу у студентської молоді. У вітчизняному контексті особливо бракує емпіричних робіт, які комплексно поєднували б оцінку психологічної саморегуляції, суб'єктивного стресу й способів подолання, спираючись на сучасні стандартизовані методики та статистичні підходи. Це ускладнює розробку науково обґрунтованих програм психопрофілактики та психологічної підтримки студентів.

Додаткової актуальності дослідженню надає контекст повномасштабної війни, що радикально змінює життєві умови значної частини української молоді: вимушені переїзди, втрата соціальних зв'язків, поєднання навчання з роботою, дистанційні та змішані форми освіти, постійне відчуття небезпеки. За таких обставин психологічна саморегуляція виступає не лише технологією ефективного навчання, а й базовим механізмом збереження психічної стійкості, запобігання дезадаптивним формам реагування, підтримки життєвого смислу та перспективного бачення майбутнього. Вивчення того, як саме структурні компоненти саморегуляції пов'язані з рівнем сприйнятого стресу та вибором копінг-стратегій у студентів, дозволяє краще зрозуміти, які ланки цього процесу потребують цілеспрямованої підтримки в умовах воєнної реальності.

Отже, актуальність обраної теми визначається поєднанням кількох чинників: об'єктивним посиленням стресогенності студентського життя в сучасних українських реаліях; ключовою роллю психологічної саморегуляції у подоланні стресу та підтриманні психічного здоров'я; недостатньою теоретичною та емпіричною розробленістю проблеми саморегуляції як інтегрального чинника стресостійкості; а також високою практичною значущістю результатів для системи психологічного супроводу студентської молоді..

Мета дослідження: виявити особливості психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу в студентської молоді.

Завдання дослідження:

- 1) Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння феномену саморегуляції;

- 2) Розробити програму емпіричного дослідження з урахуванням вибірки, методичного інструментарію та способу збору даних;
- 3) Визначити особливості показників саморегуляції, стресу, копінг-стратегій та самоконтролю серед студентів;
- 4) Виявити індивідуально-психологічні особливості саморегуляції як чинника подолання стресу у студентів;
- 5) Розробити рекомендації щодо гармонізації емоційної саморегуляції студентів.

Об'єкт дослідження – психологічна саморегуляція особистості.

Предмет дослідження – психологічна саморегуляція як чинник подолання стресу у студентів.

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних і статистичних методів: теоретичні (аналіз психологічної літератури, порівняння наукових підходів), емпіричні (тестування з використанням психодіагностичних методик) та статистичні (обробка даних з використанням коефіцієнтів Кронбаха, Спірмена тощо).

Для емпіричної частини планується застосування перекладених та адаптованих інструментів зокрема, опитувальника саморегуляції (Self-Regulation Questionnaire – SRQ), а також валідизованих українських адаптацій: шкали сприйнятого стресу PSS-10 та опитувальника Brief-COPE.

База дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- уточнено й теоретично обґрунтовано розуміння психологічної саморегуляції студентської молоді як багатовимірного феномена;
- дістало подальшого розвитку теоретичне уявлення про саморегуляцію як центральний механізм опосередкування взаємодії між стресом і копінгом.
- уперше в контексті вітчизняної вибірки студентської молоді, яка навчається в умовах воєнного часу, емпірично описано специфічний профіль психологічної саморегуляції, копінг-стратегій, сприйнятого стресу та самоконтролю;

- вивчено взаємозв'язки між саморегуляцією, копінг-стратегіями та рівнем сприйнятого стресу у студентів;
- перекладено та адаптовано зарубіжну психодіагностичну методику українською мовою із перевіркою її надійності;
- вперше для цієї категорії респондентів в умовах війни побудовано й статистично перевірено інтегральну регресійну модель, яка кількісно описує внесок психологічної саморегуляції, проблемно-орієнтованого, емоційно-орієнтованого та уникаючого копіngu у варіацію сприйнятого стресу;
- на основі одержаних емпіричних даних розроблено й теоретично обґрунтовано напрями оптимізації емоційної регуляції та систему практичних рекомендацій для студентів і психологів закладів вищої освіти, побудованих саме на багаторівневій моделі психологічної саморегуляції.

Практичне значення роботи полягає в тому, що одержані результати та висновки можуть бути використані у психопрофілактичній роботі зі студентами, а також у формуванні рекомендацій для викладачів, кураторів, психологів навчальних закладів щодо підтримки стресостійкості молоді.

Апробація результатів дослідження.

Структура та обсяг роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 73 найменування та 5 додатків. У дослідженні вміщено 7 рисунків та 11 таблиць. Основний зміст викладено на 90 сторінках комп'ютерного набору. Повний обсяг роботи становить 116 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ

1.1. Поняття психологічної саморегуляції в науковій літературі

Психологічна саморегуляція розглядається як один із ключових механізмів підтримання психічного здоров'я та стресостійкості особистості, зокрема студентської молоді в умовах інтенсивних навчальних навантажень. У науковій літературі поняття психологічної саморегуляції визначається як динамічний і цілеспрямований процес, за допомогою якого людина свідомо чи несвідомо модифікує та контролює власні думки, емоції й поведінку для досягнення поставлених цілей (Fan & Cui, 2024; Mora & Ozakinci, 2013). Іншими словами, саморегуляція – це система внутрішнього управління собою, що дозволяє індивіду спрямовувати свої психічні стани та дії у відповідності до особистісних стандартів і намірів. В Encyclopedia of Behavioral Medicine наводиться таке узагальнення: саморегуляція – це систематичні зусилля особистості змінювати або модулювати власні думки, емоції та дії задля досягнення цілей (Mora & Ozakinci, 2013). У цьому процесі людина фактично виступає активним суб'єктом, що самостійно мотивує себе, контролює свою поведінку та розвивається під впливом взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників.

У вітчизняній психології феномен психологічної саморегуляції розглядається крізь призму гуманістичного, діяльнісного та суб'єктного підходів. Як підкреслюють Килівник і Матвієнко (2019), поняття саморегуляції є багатозначним і досить суперечливим, однак у більшості підходів воно постає як одна з провідних рушійних сил розвитку особистості. У контексті принципу єдності свідомості й діяльності саморегуляція описується як єдність внутрішніх і зовнішніх психічних умов, що забезпечують досягнення цілей та адекватну взаємодію особистості зі світом. У суб'єктно-особистісному підході саморегуляція розуміється як структурне утворення особистості, що координує різномодальні психічні явища – цілепокладання, прийняття рішень, самоаналіз, оцінювання ситуацій і власних вчинків. О. Конопкін розробив структурно-

функціональну модель усвідомленого саморегулювання довільної активності, до якої входять прийнята суб'єктом мета, суб'єктивна модель значущих умов, програма дій, система критеріїв успішності та оцінка фактичних результатів. Розвинена система саморегуляції, за цим підходом, забезпечує цілісність і гармонійність особистості, дозволяє їй виступати активним суб'єктом власного життя. Узагальнюючи сучасні концепції, Килівник і Матвієнко (2019) визначають психологічну саморегуляцію як складне утворення, що ґрунтується на самосвідомості та індивідуальних особливостях і забезпечує самоконтроль, саморозвиток та активну життєву позицію особистості (Килівник & Матвієнко, 2019).

Важливою особливістю психологічної саморегуляції є її цілеспрямований характер: більшість актів людської поведінки є свідомо керованими, тобто людина здатна передбачати наслідки своїх дій, ставити цілі та планувати шляхи їх досягнення (Bandura, 1991). За соціально-когнітивною теорією, саморегуляція лежить у центрі каузальних психічних процесів, оскільки через неї опосередковуються впливи зовнішнього середовища та забезпечується свідомою самодетермінація поведінки. Алберт Бандура підкреслював, що більшість людської активності носить цілеспрямований характер і регулюється механізмом передбачення: люди формують уявлення про бажане майбутнє, планують дії та самі скеровують свою активність, аби досягти очікуваних результатів (Bandura, 1991). Таким чином, функції саморегуляції включають планування і постановку цілей, моніторинг власних дій та станів, оцінювання результатів у порівнянні зі стандартами та корекцію поведінки задля усунення розбіжностей між метою і актуальною ситуацією. Саморегуляція забезпечує підтримання поведінки у рамках особистих чи соціальних норм, дозволяє діяти наполегливо, долати перешкоди на шляху до мети та зберігати емоційну рівновагу в процесі діяльності (Fan & Cui, 2024). Здатність до саморегуляції вважається фундаментальним чинником адаптивного функціонування людини – вона позитивно впливає на різні сфери життя, як-от здоров'я, академічні досягнення, професійну успішність, фінансову поведінку, правослухняність тощо (Vockmann et al., 2023). Емпіричні

дослідження засвідчують, що особи з високим рівнем саморегуляції в цілому демонструють кращі результати в навчанні та соціальній взаємодії, рідше вдаються до ризикованої чи девіантної поведінки і краще підтримують здоровий спосіб життя (Nakhostin-Khayyat et al., 2024).

Таблиця 1.1

Теоретичні підходи до розуміння психологічної саморегуляції

Автор(и)	Розуміння психологічної саморегуляції	Основні акценти	Значення для дослідження
Mora & Ozakinci, 2013	Систематичні зусилля змінювати думки, емоції та дії для досягнення цілей.	Динамічний, цілеспрямований процес; поєднання свідомих і частково несвідомих механізмів контролю.	Дає загальне, узагальнене визначення саморегуляції як універсального механізму досягнення цілей.
Fan & Cui, 2024	Внутрішня система управління собою, що спрямовує стани й дії відповідно до стандартів і намірів.	Активна роль суб'єкта, самомотивація, контроль поведінки, емоційна рівновага.	Підкреслює роль саморегуляції у стресостійкості й успішності студентів, у т.ч. через майндфулнес.
Bandura, 1991	Центральний механізм самодетермінації поведінки та опосередкування впливів середовища.	Цілеспрямована поведінка, постановка цілей, планування, передбачення наслідків, корекція дій.	Наголошує на суб'єктній позиції студента в регуляції власної навчальної та життєвої активності.
Baumeister et al., 2007	Процес, що ґрунтується на стандартах, мотивації, моніторингу та силі волі.	Виокремлено чотири базові елементи саморегуляції; акцент на самоконтролі як ресурсі.	Дозволяє аналізувати труднощі саморегуляції через дефіцит стандартів, мотивації, моніторингу чи волі.
Ashmitha & Annalakshmi, 2022	Комплексне багаторівневе утворення.	Інтеграція мислення, емоцій, мотивації й поведінки в єдину систему самокерування.	Показує багатовимірність саморегуляції та необхідність урахування різних її компонентів у студентів.
Bockmann et al., 2023; Nakhostin-Khayyat et al., 2024	Базовий чинник адаптивного функціонування в різних сферах життя.	Саморегуляція пов'язана з успішністю, соціальною адаптацією, профілактикою ризикованої поведінки.	Дає емпіричне підтвердження значущості саморегуляції для здоров'я та життєвого функціонування молоді.

Саморегуляція є комплексним багаторівневим утворенням, яке охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів або аспектів. З точки зору змісту,

вирізняють як мінімум когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний компоненти саморегуляції (Ashmitha & Annalakshmi, 2022). Саморегуляція виступає своєрідною “рамкою”, що об’єднує свідомі та неусвідомлені зусилля особистості з регуляції власних станів та реакцій на чотирьох рівнях: поведінковому (контроль дій і вчинків), когнітивному (управління думками, увагою, плануванням), емоційному (управління емоційними реакціями, стримування імпульсів) і навіть фізіологічному (регулювання збудження, напруги) (Nakhostin-Khayyat et al., 2024). Рой Баумаїстер та його колеги, досліджуючи саморегуляцію, виділили чотири основні елементи цього процесу: (1) стандарти або цілі – уявлення про бажану поведінку чи результат; (2) мотивація – прагнення відповідати встановленим стандартам; (3) моніторинг – відстеження поточної поведінки і думок щодо їх відповідності цілям; (4) сила волі (або самоконтроль) – внутрішній ресурс для подолання спокус і підтримання зусиль (Baumeister et al., 2007). На практиці ці компоненти проявляються як послідовні етапи саморегуляційного акту: спочатку людина усвідомлює й фіксує свою поведінку (самоспостереження), потім порівнює її з бажаними цілями або нормами (самооцінювання), і зрештою реагує – шляхом самозаохочення або самокорекції – залежно від досягнутих результатів (саморефлексія та самонагорода або самопокарання). Такий трьохетапний цикл (спостереження – оцінка – реакція) описаний у соціально-когнітивній теорії як базовий механізм саморегуляції (Bandura, 1991). Додатково, у когнітивно-поведінкових інтерпретаціях до нього включають також самоінструкцію: використання внутрішніх мовних настанов для керування своєю діяльністю. Поняття саморегуляції тісно перетинається з низкою споріднених концептів, серед яких часто згадуються самоконтроль, емоційна регуляція та копінг-стратегії. Попри близькість значень, ці терміни мають певні акценти й відмінності в ужитку. Зокрема, самоконтроль зазвичай розглядається як один із аспектів саморегуляції, пов’язаний передусім зі стримуванням імпульсивних поривів і здатністю відкладати негайні задоволення заради довгострокових цілей.

Таблиця 1.2

Структура та компоненти психологічної саморегуляції за різними авторами

	Компоненти / рівні саморегуляції	Зміст компонентів
Ashmitha & Annalakshmi, 2022	Когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційний.	Керування мисленням і увагою; регуляція емоцій; контроль дій; підтримання мотивації.
Nakhostin-Khayyat et al., 2024	Поведінковий, когнітивний, емоційний, фізіологічний рівні.	Організація діяльності; інтерпретація ситуацій; модифікація емоцій; регулювання збудження й напруги.
Baumeister et al., 2007	Стандарти/цілі, мотивація, моніторинг, сила волі.	Визначення бажаної поведінки; прагнення відповідати їй; відстеження дій; гальмування спокус.
Bandura, 1991 (соціально-когнітивна модель)	Самостереження – самооцінювання – самореакція.	Усвідомлення поведінки; порівняння з цілями; корекція або самонагорода.
Когнітивно-поведінковий підхід	Додатково – самоінструкція.	Використання внутрішніх вербальних настанов для керування діями.

Емоційна регуляція виступає специфічною підмножиною саморегуляції, фокусуючись виключно на керуванні емоційними станами та реакціями (Nyklíček et al., 2011). Хоча в широкому розумінні емоційна регуляція є частиною загальної саморегуляції, історично ці дві тематики розвивалися дещо автономно. Дослідники саморегуляції традиційно більше уваги приділяли тому, що саме людина регулює: змісту цілей і поведінки, тоді як у сфері емоційної регуляції зосереджувались на процесах гальмування чи зміни емоційних реакцій. Сучасний підхід виходить з того, що принципи саморегуляції цілком застосовні й до емоцій: люди здатні свідомо модифікувати свої почуття, обираючи відповідні стратегії (наприклад, когнітивне переосмислення ситуації, придушення або вираження емоцій тощо) для досягнення емоційної рівноваги або відповідності соціальним вимогам. Р. Гросс (Gross, 1998) описав процесуальну модель емоційної регуляції, де на кожному етапі емоційної відповіді: від ситуації та уваги до неї, до оцінки і реакції індивід може втрутитися й свідомо змінити розвиток емоції. Емоційна саморегуляція безпосередньо пов'язана зі стресостійкістю: вміння керувати негативними почуттями (тривогою, гнівом, фрустрацією) допомагає легше

переносити стресові обставини. Високий рівень емоційної регуляції виконує роль захисного фактора відносно стресу у студентів (Demichelis et al., 2024). Зокрема, було виявлено, що серед молодих людей із розвинутими навичками регуляції емоцій навчальні та життєві труднощі рідше призводять до дистресу: емоційна стійкість пом'якшує вплив стресорів на психологічне благополуччя.

Ще одним близьким поняттям є копінг (подолання стресу). Під копінг-стратегіями розуміють сукупність когнітивних і поведінкових зусиль, спрямованих на подолання зовнішніх або внутрішніх вимог, що оцінюються людиною як такі, що виснажують її ресурси (Takacs et al., 2021). Копінг – це специфічні способи регуляції емоцій, думок і дій у відповідь на стресові ситуації. Річард Лазарус, класик теорії стресу і копінгу, зазначав, що процес копінгу є безперервною взаємодією людини і середовища, де ми постійно оцінюємо вимоги ситуації та власні ресурси, обираючи адекватну стратегію реагування (Lazarus, 1993). За Лазарусом, існують проблемно-орієнтовані копінг-стратегії (спрямовані на зміну самої проблемної ситуації) та емоційно-орієнтовані (спрямовані на зміну ставлення до ситуації та зниження емоційного напруження) (Galiana et al., 2020). Копінг тісно переплітається з саморегуляцією: фактично, це застосування навичок саморегуляції в умовах стресу. Якщо саморегуляція – це ширше поняття, що охоплює всі сфери цілеспрямованої самокорекції, то копінг можна вважати саморегуляцією, активованою специфічно у відповідь на стресові фактори. Такі стратегії подолання, як когнітивне переосмислення, самоконтроль, пошук соціальної підтримки чи відволікання – це різновиди регуляції когніцій та емоцій у стресовій ситуації. Емпіричні дані свідчать, що ефективність подолання стресу багато в чому визначається саме розвитком саморегулятивних умінь особистості (Takacs et al., 2021). Так, студенти, які володіють вищою здатністю до самоконтролю і емоційної регуляції, як правило, застосовують більш активні та продуктивні копінг-стратегії і демонструють кращий психологічний добробут під час навчання. Також, є дані, що саморегуляція опосередковує вплив інших психологічних ресурсів на стрес: зокрема, дослідження серед студентів виявило,

що практика майндфулнес (усвідомленості) підвищує стресостійкість опосередковано – через покращення навичок саморегуляції (Fan & Cui, 2024).

Таблиця 1.3

Споріднені з психологічною саморегуляцією феномени та їх роль у подоланні стресу студентами

Поняття / феномен	Автори / підходи	Специфіка порівняно з психологічною саморегуляцією	Зв'язок зі стресостійкістю та подоланням стресу у студентів
Самоконтроль	Опосередковано – через модель Baumeister et al., 2007	Розглядається як один із аспектів саморегуляції, що відповідає передусім за стримування імпульсивних поривів та здатність відкладати негайні задоволення заради довгострокових цілей.	Вищий рівень самоконтролю сприяє уникненню ризикованої та девіантної поведінки, підтриманню здорового способу життя, що опосередковано знижує стресове навантаження й негативні наслідки стресу в студентів.
Емоційна регуляція / емоційна саморегуляція	Nyklíček et al., 2011; Gross, 1998; Demichelis et al., 2024	Є специфічною підмножиною саморегуляції, яка фокусується виключно на керуванні емоційними станами та реакціями. Процесуальна модель Р. Гросса описує, як людина може втручатися на різних етапах емоційної відповіді (ситуація, увага, оцінка, реакція).	Безпосередньо пов'язана зі стресостійкістю: вміння модифікувати негативні емоції (тривогу, гнів, фрустрацію) дозволяє легше переносити навчальний та життєвий стрес. Дослідження показують, що високий рівень емоційної регуляції виконує захисну функцію щодо стресу у студентів.
Копінг-стратегії (подолання стресу)	Lazarus, 1993; Galiana et al., 2020; Takacs et al., 2021	Копінг – це сукупність когнітивних і поведінкових зусиль для подолання зовнішніх або внутрішніх вимог, що сприймаються як такі, що виснажують ресурси людини. Відрізняється від загальної саморегуляції тим, що активується специфічно у відповідь на стрес. Виділяють проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований копінг.	Копінг можна розглядати як застосування навичок саморегуляції в умовах стресу. Студенти з розвинутими саморегулятивними вміннями частіше використовують активні та продуктивні копінг-стратегії (когнітивне переосмислення, пошук підтримки, конструктивну поведінку), що пов'язано з вищим психологічним благополуччям у навчальному процесі.

Продовження таблиці 1.3

Майндфулнес (усвідомленість) як ресурс саморегуляції	Fan & Cui, 2024	Розглядається не як окремий вид саморегуляції, а як практика, що посилює здатність до самоспостереження, прийняття й свідомої модифікації внутрішніх станів.	Дослідження серед студентів показує, що майндфулнес підвищує стресостійкість опосередковано – через покращення навичок саморегуляції, що дозволяє ефективніше реагувати на академічні стресори.
Психологічний імунітет	Oláh et al., 2010; Oláh, 2005; Oláh, 2004	Психологічний імунітет розуміється як сукупність внутрішніх захисних характеристик особистості, що пом'якшують негативний вплив стресу. Включає особистісні риси й ресурси, які забезпечують адаптацію до несприятливих умов.	Узгоджується з концепцією саморегуляції як внутрішнього ресурсу. Люди з високим рівнем саморегуляції краще справляються зі стресовими ситуаціями, швидше відновлюються після невдач і зберігають відчуття смислу та мети, що відповідає ідеї «психологічного імунітету» як захисного механізму.

У контексті навчальної діяльності студентів психологічна саморегуляція розглядається як ключова умова успішного засвоєння знань і професійного становлення. Е. М. Балашов (2017) визначає саморегуляцію як цілісне особистісне утворення, яке забезпечує побудову та реалізацію дій особистості відповідно до поставленої мети, підкреслюючи її зв'язок із загальними закономірностями самоактивності суб'єкта. Саморегуляція навчальної діяльності, за автором, включає цілеспрямоване планування, побудову й відтворення власних дій відповідно до завдань закладу вищої освіти, уміння володіти собою і своїми емоціями, усвідомлення навчальних намірів, а також адекватну самооцінку власних знань, умінь, навичок і здібностей; важливою складовою цього процесу є самовдосконалення на основі набутих знань. Теоретичний аналіз, проведений дослідником, засвідчує, що в системі організації навчальної діяльності у ЗВО провідне місце належить саме саморегуляції, оскільки вона тісно пов'язана з

індивідуально-психологічними особливостями студентів, їхньою системою цінностей та активною життєвою позицією, а також виступає необхідною умовою їхнього емоційного й психологічного благополуччя (Балашов, 2017).

Отже, психологічна саморегуляція – це багатовимірний феномен, що включає свідомий самоконтроль, управління емоціями та мотивацією, і проявляється через різні стратегії залежно від контексту. Її сутність полягає у здатності людини бути „власним регулятором“ своєї поведінки та психічного стану, підтримуючи баланс між вимогами середовища та внутрішніми цілями. У студентському віці ця здатність набуває особливої актуальності, адже сприяє адаптації до нових академічних та соціальних викликів. Розвиток саморегуляції прямо пов'язаний із кращими показниками стресостійкості, резиліентності та успішності студентів. Зокрема, встановлено, що молоді люди з розвиненими саморегулятивними навичками легше долають навчальний стрес та мають вищий рівень психологічного благополуччя. Як зазначається, саморегуляція відіграє півотальну роль у досягненні особистих цілей, підтримує емоційну рівновагу і допомагає швидше відновлюватися після невдач. Вона фактично є внутрішнім ресурсом, що озброює людину для подолання стресу та життєвих труднощів: дослідники підкреслюють, що люди з високим рівнем саморегуляції краще справляються зі стресовими ситуаціями, успішніше переборюють перешкоди та зберігають відчуття смислу і мети навіть за несприятливих обставин. Ці висновки узгоджуються з поняттям психологічного імунітету особистості, який розуміється як сукупність внутрішніх захисних характеристик, що пом'якшують негативний вплив стресу (Oláh et al., 2010; Oláh, 2005; Oláh, 2004).

1.2. Теоретичні підходи до вивчення психологічної саморегуляції

Проблема саморегуляції особистості досліджується в межах різних психологічних шкіл і наукових парадигм. Кожен підхід висуває власні акценти щодо природи, механізмів та детермінант саморегуляції. Серед основних теоретичних перспектив, що склалися у вивченні цього феномену, можна виділити: когнітивно-поведінковий підхід, нейропсихологічний

(біопсихологічний) підхід та соціально-когнітивний підхід. Окрім них, вагомий внесок у розвиток теорії саморегуляції зробили також мотиваційно-особистісні концепції, а також культурно-історичні та розвитку перспективи.

З позицій когнітивно-поведінкової психології саморегуляція трактується передусім як набутий процес самокерування поведінкою, що спирається на принципи навчання, самоспостереження та підкріплення. Ще у 1970-х роках представники біхевіоральної терапії (Ф. Канфер та ін.) запропонували модель саморегуляції, згідно з якою особа може змінювати власну поведінку через послідовність таких кроків: самомоніторинг (відстеження і усвідомлення своїх дій), оцінювання відповідності поведінки заданим критеріям або цілям, і самопідкріплення (самонагорода або самокорекція залежно від результату) (Kanfer & Hagerman, 1987). Ця концепція стала розширенням принципів оперантного навчання на сферу самоконтролю. По суті, людина виступає і «тренером», і «виконавцем» власної поведінки: вона встановлює собі цілі (стандарти), спостерігає за собою, реєструючи успіхи та промахи, і застосовує наслідки (винагорода чи покарання) для закріплення бажаних дій. Когнітивна складова виявляється у тому, що люди використовують внутрішній діалог, планування, аналіз ситуацій, тобто мисленнєві стратегії, аби вплинути на власну поведінку. Дональд Мейкенбаум ввів поняття самоінструктування – навчання пацієнтів спеціальним фразам-настановам, які вони промовляють подумки у стресовій ситуації, щоб заспокоїтися або сконцентруватися (класичний приклад: «Зупинись, видихни, подумай, як діяти»). Такі когнітивні техніки є нічим іншим як елементами саморегуляції, які можна цілеспрямовано тренувати.

У когнітивно-поведінковій терапії (КПТ) розвиток навичок саморегуляції є однією з центральних цілей. Клієнтів вчать самостійно відстежувати дезадаптивні думки та реакції через ведення щоденників, самоспостереження, здійснювати самооцінку цим реакціям (визначати, наскільки вони раціональні чи корисні), та застосовувати техніки самокорекції: такі як заміна негативних думок більш конструктивними, релаксація при тривозі, відволікання від нав'язливих імпульсів тощо (Doucette et al., 2021). Таким чином, КПТ розглядає саморегуляцію як

уміння, що піддається формуванню і вдосконаленню через тренування. Значна увага приділяється навчанню клієнта самоконтролю: при роботі з агресивними дітьми застосовуються програми розвитку самоспостереження і самопідкріплення бажаної поведінки; при подоланні залежностей клієнти вчаться відстежувати тригери та керувати потягом (craving) за допомогою заздалегідь спланованих стратегій (думати про негативні наслідки, переключатися на іншу активність тощо).

Модель саморегуляції як циклу зворотного зв'язку була розроблена в межах когнітивної психології К. Карвером та М. Шайєром. Вони спиралися на кібернетичну теорію управління і запропонували описувати саморегуляцію за схемою TOTE (Test – Operate – Test – Exit), тобто «перевірка – дія – повторна перевірка – вихід» (Carver & Scheier, 1990). Згідно з цією моделлю, людина постійно порівнює («тестує») свій поточний стан чи поведінку з внутрішнім еталоном (ціллю). Якщо виявлено розбіжність, запускається коригуюча дія («operate»), після якої знову здійснюється звірка з ціллю. Коли відповідність досягнута (помилка відсутня), цикл завершується («exit»). Таким чином, саморегуляція уподібнюється до термостата, який підтримує сталу температуру: ми маємо внутрішні «установки» (наприклад, бути успішним студентом, залишатися спокійним у конфлікті), і наші когнітивно-поведінкові механізми працюють над зменшенням розриву між цими установками і реальністю (Кудін & Савонова, 2021). Карвер і Шайєр також підкреслювали емоційний бік цього процесу: емоції розглядаються як сигнали про перебіг саморегуляції – задоволення чи радість свідчать про просування до мети, тоді як тривога чи фрустрація – про перешкоди або відхилення (Carver & Scheier, 1990). Цей підхід інтегрує когнітивний (цілі, оцінка невідповідностей) та поведінковий (коригуючі дії, підкріплення) аспекти регуляції.

Нещодавні емпіричні дослідження у дусі когнітивно-поведінкової моделі часто зосереджені на розвитку конкретних саморегулятивних навичок у студентів і оцінці їх впливу на рівень стресу та успішність навчання. В огляді 2024 року показано, що інтервенції, спрямовані на навчання першокурсників навичкам

саморегульованого навчання (планування часу, постановка академічних цілей, самомоніторинг прогресу), мали позитивний ефект не лише на академічні досягнення, але й на зниження навчального стресу та тривожності (Kruger et al., 2024). В іншому дослідженні (Kotera et al., 2021) було продемонстровано, що тренінг з самоспівчуття і емоційної саморегуляції для студентів протягом семестру привів до помітного покращення їхнього психічного здоров'я: знизилась показники депресії і тривоги, зросла стресостійкість і академічна залученість. Ці результати узгоджуються з когнітивно-поведінковим розумінням того, що навчивши молодь ефективніше керувати своїми думками, емоціями та поведінкою, можна допомогти їм легше долати стресові ситуації в навчанні.

Нейропсихологічний (біопсихологічний) підхід акцентує на біологічних основах саморегуляції, зокрема на ролі мозкових структур і нейрофізіологічних процесів, що забезпечують функції самоконтролю та адаптації до стресу. Центральним для саморегуляції вважається префронтальна кора головного мозку: області лобових часток, що відповідають за так звані виконавчі функції: планування, робочу пам'ять, когнітивну гнучкість, гальмування імпульсів, прийняття рішень. Префронтальна кора (особливо її дорсолатеральні і медіальні відділи) відіграє ключову роль у здійсненні цілеспрямованої поведінки та контролі над емоційними і автоматичними реакціями (McEwen et al., 2013). Саме префронтальні зони мозку активуються, коли людина стримує імпульсивну дію, регулює свої емоції або переключає увагу за власним бажанням. Таким чином, біологічний фундамент саморегуляції пов'язаний із зрілістю та ефективністю роботи фронтальних відділів мозку і їх комунікацією з іншими структурами (мигдалина, гіпокамп, базальні ганглії тощо), які залучені у регуляцію афекту та мотивації.

Особливий інтерес становить питання про взаємодію стресу і саморегуляції на нейрофізіологічному рівні. Хронічний або сильний стрес здатен послаблювати функціонування префронтальної кори, тим самим порушуючи саморегулятивні можливості індивіда (Arnsten et al., 2015). Біохімічно це пояснюється впливом гормонів стресу (глюкокортикоїдів, норадреналіну) на префронтальні

нейромережі: за надмірного викиду цих речовин, наприклад у стані гострого стресу, „верховний контроль“ префронтальної кори послаблюється, і натомість посилюється активність еволюційно старіших структур (мигдали, лімбічної системи), відповідальних за автоматичні реакції страху чи агресії (Dimanova et al., 2022). Внаслідок цього людині важче концентрувати увагу, стримувати емоційні спалахи або обирати оптимальну стратегію поведінки – тобто стрес прямо підриває механізми саморегуляції. Як зазначають McEwen і Morrison (2013), префронтальна кора є вразливою мішенню для впливу стресорів, особливо в критичні періоди розвитку (підлітковий вік) та при старінні. Водночас, є і добра новина: мозок володіє значною пластичністю, і тренування навичок саморегуляції або ж зниження рівня стресу здатні відновлювати нормальну роботу фронтальних мереж. Дослідження на тваринах і людях показали, що після припинення дії хронічного стресу структура нейронних зв'язків у префронтальній корі може відновитися, а когнітивні функції покращитися. Це лежить в основі сучасних програм нейропсихологічної реабілітації та тренінгів «фітнесу мозку», спрямованих на розвиток виконавчих функцій.

Нейропсихологічний підхід також розглядає індивідуальні відмінності саморегуляції через призму генетики та психофізіології. Існують дані, що генетичні варіації, які впливають на дофамінергічну систему мозку (наприклад, гени рецепторів дофаміну або транспортера дофаміну), можуть частково пояснювати, чому одні люди більш імпульсивні, а інші краще контролюють себе. Крім того, вимірювання параметрів нервової системи – таких як варіабельність серцевого ритму, рівень кортизолу, показники нейровізуалізації все частіше використовуються як біомаркери саморегуляції. Висока варіабельність серцевого ритму (HRV) у спокої пов'язана з кращою здатністю до емоційної регуляції, оскільки відображає гнучкість парасимпатичної нервової системи.

Актуальні дослідження підтверджують значущість нейропсихологічних чинників у саморегуляції студентів та їхній стресостійкості. Зокрема, робота Zhang et al. (2022) показала, що у студентів з високим рівнем академічного стресу спостерігалось зниження функціональних зв'язків між префронтальною корою і

гіпокампом (відповідає за пам'ять), що інтерпретується як наслідок перевантаження системи саморегуляції через постійний стрес. Інше дослідження із застосуванням ЕЕГ-технік (Shang et al., 2023) виявило, що після курсу майндфулнес-медитації (який тренує увагу та емоційну саморегуляцію) у студентів посилюється активність у лобних ділянках та покращується показник когнітивної гнучкості – нейропоказники корелювали зі зменшенням їхнього суб'єктивного відчуття стресу. Такий міждисциплінарний доказ підтверджує: зміцнення саморегулятивних здібностей має не лише психологічний, а й нейробіологічний ефект, роблячи мозок більш стійким до стресорів.

Соціально-когнітивний підхід, представлений насамперед теоріями Альберта Бандури та його послідовників, розглядає саморегуляцію як процес, що формується взаємодією особистості та соціального середовища. Згідно з Бандурою, людська поведінка значною мірою детермінується системою самовпливу, яка включає три основні підсистеми (або субфункції) саморегуляції: самоспостереження (відстеження власної поведінки та умов, що на неї впливають), судження (оцінювання своєї поведінки шляхом зіставлення з персональними стандартами і обставинами) та афективна самореакція (реагування на власну поведінку через самозаохочення чи самокритику) (Bandura, 1991). Ці три субфункції забезпечують здатність людини самотійно спрямовувати свою поведінку, тобто виступають внутрішнім механізмом самоврядування. Якщо людина ставить собі адекватні цілі, уважно слідкує за своїми діями, чесно оцінює прогрес і нагороджує себе за успіх – вона ефективно саморегулюється і досягає бажаних результатів. Важливо, що Бандура наголошував і на ролі самоефективності: віри у власну спроможність досягти мети як центрального психологічного механізму, що пронизує всю систему саморегуляції. Самоефективність визначає, чи буде людина взагалі ініціювати зусилля саморегуляції, скільки наполегливості вона проявить і як реагуватиме на невдачі. Якщо особа переконана, що не здатна вплинути на хід подій, вона не стане ставити високих цілей і витратити енергію на самоконтроль – внаслідок чого саморегуляція порушується. Таким чином, віра у контролюваність

(controllability) та самоефективність – ключові соціально-когнітивні фактори, від яких залежить включення механізмів саморегуляції.

У соціально-когнітивному підході також підкреслюється значення моделювання і соціального навчання у формуванні саморегуляції. Діти і молодь опановують навички самоконтролю, спостерігаючи за поведінкою інших людей (батьків, вчителів, однолітків) та наслідками цієї поведінки. Якщо учень бачить, що однокурсник успішно долає стрес на іспиті завдяки певним прийомам (скажімо, глибокому диханню, позитивним самонастановам) і отримує за це схвалення, він може перейняти цю стратегію. В теорії соціального навчання Бандури саморегуляція розглядається як частина ширшого процесу самонавчання, де зовнішні соціальні стандарти поступово інтеріоризуються. Зокрема, дослідження показують, що міжособистісна підтримка (викладачів, наставників) може суттєво підвищувати саморегуляцію студентів: коли молодь відчуває, що навчальне середовище сприятливе і є підтримка, у неї зростає саме ефективність та мотивація самостійно керувати своїм навчанням і емоціями (Li et al., 2018; Morales-Rodríguez & Pérez-Mármol, 2019).

У межах соціально-когнітивного напрямку було розроблено чимало прикладних моделей, зокрема в освітній психології, концепція саморегульованого навчання. Вона описує, як успішні студенти самостійно планують свою діяльність, ставлять навчальні цілі, слідкують за розумінням матеріалу, регулюють зусилля та час, а також коригують стратегії навчання при потребі (Hartati, 2017). Доведено, що такі саморегулятивні стратегії безпосередньо пов'язані з академічною успішністю. Саморегульоване навчання включає і регуляцію мотивації – студенти можуть підвищувати власну мотивацію через постановку особистісно значущих цілей, нагадування собі про цінність завдання, або через самонагородження (наприклад, дозволити собі відпочинок після виконання певного обсягу роботи). Ці прийоми узгоджуються з загальною триадою Бандури (спостереження – оцінка – реакція) і демонструють соціально-когнітивний підхід у дії. Соціально-когнітивний підхід також враховує культурний та середовищний контекст саморегуляції. Очікування та норми, що

задаються родиною, школою, суспільством, будуть впливати на стандарти, відносно яких людина оцінює себе (судження), а також на засоби самозаохочення чи санкцій, якими вона користується (самореакція). В культурі, де високо цінуються академічні досягнення, студент може встановлювати собі дуже високі стандарти успішності і суворо карати себе за найменші невдачі – це теж специфіка саморегуляції, що може призводити до підвищеного стресу (Шевчук, 2024). Таким чином, соціально-когнітивний аналіз підкреслює, що ефективність саморегуляції залежить від того, наскільки адекватні стандарти людина собі обрала, наскільки вона вірить у свою здатність їх досягти, і чи має підтримку та моделі для наслідування у своєму оточенні.

Таблиця 1.4

Основні теоретичні підходи до вивчення психологічної саморегуляції

Підхід	Ключові представники	Розуміння саморегуляції	Ключові механізми
Когнітивно-поведінковий	F. Kanfer, D. Meichenbaum, C. Carver, M. Scheier, сучасні КПП-дослідження	Набутий процес самокерування поведінкою, що ґрунтується на навчанні, самоспостереженні та підкріпленні.	Самомоніторинг, оцінка відповідності поведінки цілям, самопідкріплення, когнітивні самоінструкції, цикли зворотного зв'язку типу TOTE.
Нейропсихологічний (біопсихологічний)	B. McEwen, J. Morrison, A. Arnsten, сучасні нейропсихологічні дослідження	Саморегуляція як функція мозкових структур (насамперед префронтальної кори), що забезпечують виконавчий контроль і адаптацію до стресу.	Робота префронтальної кори та її зв'язків з лімбічними структурами; вплив стресових гормонів; нейропластичність; біомаркери (HRV, кортизол тощо).
Соціально-когнітивний	A. Bandura, сучасні освітні дослідники (Hartati, Li, Morales-Rodríguez та ін.)	Саморегуляція як процес, що формується у взаємодії особистості й соціального середовища та спирається на систему самовпливу й самоефективність.	Самоспостереження, судження щодо персональних стандартів, афективна самореакція, самоефективність, моделювання, соціальне навчання, інтеріоризація норм.

Підсумовуючи, різні теоретичні підходи доповнюють один одного у розумінні феномену саморегуляції. Когнітивно-поведінкова перспектива дає чітке бачення поведінкових навичок і технік, через які здійснюється саморегуляція (самомоніторинг, самопідкріплення тощо). Нейропсихологічна – пояснює біологічну базу та обмеження цього процесу (роль префронтальної кори, ефект стресу на мозок) (McEwen et al., 2013). Соціально-когнітивна – вписує саморегуляцію в ширший контекст особистісних переконань і соціального навчання (самоефективність, моделювання, інтеріоризація норм) (Bandura, 1991). Усі вони сходяться на думці, що саморегуляція – необхідна передумова успішної адаптації людини. Для студентської молоді володіння механізмами саморегуляції є чинником, який значно полегшує подолання навчального стресу, сприяє академічним досягненням і формуванню зрілої, відповідальної особистості.

1.3. Психологічна саморегуляція як чинник подолання стресу

Проблема стресу студентської молоді набула особливої актуальності в сучасних умовах, коли до традиційних академічних навантажень додалися виклики пандемії та воєнного часу. Молоді люди в період навчання у ЗВО переживають значне психоемоційне напруження, що може негативно впливати на їхнє благополуччя та успішність. Здатність до психологічної саморегуляції розглядається дослідниками як один з ключових внутрішніх ресурсів, який допомагає студентам протистояти стресорам, адаптуватися до змін і зберігати психічне здоров'я. Психологічна саморегуляція – це динамічний свідомий процес, що включає зусилля, спрямовані на зміну або модифікацію власних думок, емоцій і поведінки з метою досягнення поставлених цілей (Mora & Ozakinci, 2013). Йдеться про вміння людини керувати своїми психічними станами і реакціями, підлаштовуючи їх до вимог ситуації. У контексті подолання стресу саморегуляція охоплює низку навичок: від контролю емоційного збудження та імпульсів до вольової організації діяльності, які дозволяють ефективніше справлятися з життєвими та навчальними труднощами (Ковалькова, 2021).

Стрес у студентському середовищі виникає під впливом різноманітних чинників. До найпоширеніших академічних стресорів належать надмірне навчальне навантаження (великий обсяг домашніх завдань, проєктів), часті оцінювання та іспити, жорсткі дедлайни, а також труднощі балансування навчання з особистим життям (Perez-Jorge et al., 2025). Студенти також стикаються із соціально-економічними проблемами: фінансові труднощі, вимушена робота паралельно з навчанням, адаптація до нового соціального оточення (особливо для першокурсників чи іноземних студентів) тощо (Ren et al., 2025). Додатково виникають особистісні та сімейні фактори: конфлікти в стосунках, сімейні обов'язки, турбота про здоров'я близьких можуть ускладнювати зосередженість на навчанні. Якщо стресори набувають хронічного характеру і студент не володіє ефективними стратегіями їх подолання, це може призводити до виснаження ресурсів та емоційного вигорання. Зокрема, встановлено, що невміння керувати навчальним стресом підвищує ризик розвитку тривожних розладів, депресивних симптомів, погіршує сон та успішність, а в гірших випадках призводить до академічної неуспішності або відрахування (Perez-Jorge et al., 2025). Так, при відсутності належної саморегуляції студенти можуть потрапити в “порочне коло” стресу: перевантаження завданнями і страх невдачі породжують тривогу, що, своєю чергою, заважає ефективно вчитися і лише посилює відчуття стресу.

У студентів, які мають ефективні навички саморегуляції, зазвичай спостерігається більш адаптивний профіль копінгу – вони схильні планувати, розподіляти час, шукати інформацію чи підтримку для розв'язання проблеми, а також використовувати здорові емоційно-регулятивні стратегії (наприклад, релаксацію, звернення по емоційну підтримку). Навпаки, недостатній розвиток саморегуляції часто веде до неефективного копінгу – уникання проблемних ситуацій, прокрастинації, вживання психоактивних речовин для тимчасового полегшення стану тощо. Такі дії можуть давати короткочасне полегшення, але не усувають сам стресор і надалі лише погіршують ситуацію (Rajkumar, 2020; Ren et al., 2025). Студенти з низьким рівнем самоконтролю і емоційної регуляції частіше

відчувають тривожність, депресивність та загальне психологічне неблагополуччя (ElBarazi, 2025). Натомість високий рівень саморегуляції асоційований з вищим благополуччям, стресостійкістю і меншими проявами психічних розладів у молоді (Gür & Gür, 2025; Şimşir, 2023). Зокрема, за даними опитувань, у студентів із розвинутим самоконтролем значно рідше спостерігаються симптоми тривоги, депресії та дратівливості (He et al., 2023). В освітньому контексті помічено, що навіть явище академічної тривожності та страху іспитів частково залежить від навичок саморегульованого навчання: студенти, які не вміють ефективно планувати навчальну діяльність і регулювати свої емоції, більш вразливі до стресу перед екзаменами (Brooks et al., 2023). Отже, психологічна саморегуляція відіграє роль буфера між стресорами і реакцією на стрес, допомагаючи молодій людині обрати продуктивні способи дій замість дезадаптивних реакцій.

У вітчизняних дослідженнях окремо наголошується на ролі саморегуляції як чинника подолання негативних психічних станів у студентському віці. Н. В. Гула розглядає саморегуляцію як обов'язкову умову нормальної психічної діяльності, що значною мірою визначає працездатність, настрій, самопочуття й навіть стан здоров'я студента. Негативні психічні стани (тривога, стрес, фрустрація, агресія тощо) трактуються як прояви сформованого або несформованого психологічного механізму регуляції дій суб'єкта у складних, стресогенних ситуаціях навчання. Від рівня сформованості волевих якостей та навичок саморегуляції, на думку авторки, безпосередньо залежать інтенсивність і тривалість цих станів, а також характер їхнього впливу на подальший особистісний розвиток студента. При цьому можливості саморегуляції зумовлюються як зовнішніми чинниками (особливостями взаємодії з освітнім середовищем), так і внутрішніми: властивостями нервової системи, навичками організації власних дій, рівнем емоційної культури та прийняттям програми оволодіння спеціальними прийомами зниження емоційної напруги. Узагальнюючи, Гула підкреслює, що саморегуляція негативних психічних станів є важливою умовою ефективної діяльності студента і водночас сутнісним

механізмом його особистісного розвитку, оскільки забезпечує перебудову внутрішніх структур та вдосконалення взаємодії з оточенням (Гула, 2011).

Варто зауважити, що останні роки принесли нові безпрецедентні стресові фактори для студентства, які загострили потребу в саморегуляції (Шевчук & Волошко, 2024). По-перше, пандемія COVID-19 порушила звичний хід навчання: раптовий перехід на дистанційне навчання, соціальна ізоляція, невизначеність щодо майбутнього навчального процесу – усе це спричинило сплеск стресу та тривожності серед здобувачів вищої освіти у всьому світі (Gavurova et al., 2022; Руденок та ін., 2022). Дослідження, проведені в різних країнах на початку пандемії, показали підвищення рівня тривожних і депресивних симптомів у студентів, пов'язане як із академічними труднощами (перевантаження завданнями, технічні проблеми онлайн-навчання), так і з соціально-психологічними чинниками (самотність в ізоляції, страх захворіти) (Pérez-Jorge et al., 2025). В США різке впровадження онлайн-моделей навчання у 2020 р. супроводжувалося зростанням рівня стресу, тривоги та депресії серед студентів (Brown & Rapp, 2023). Подібні тенденції зафіксовано і в Європі: студенти повідомляли про підвищену тривожність, проблеми з концентрацією та навчальною мотивацією на тлі локдаунів (Pang et al., 2024). Отже, в умовах дистанційного навчання особливо важливою виявилась здатність до самодисципліни, тайм-менеджменту, самостійного навчання, тобто навички саморегульованої навчальної діяльності, аби впоратися зі збільшеним рівнем автономності та невизначеності.

По-друге, для українських студентів з 2022 року домінуючим чинником стресу стала повномасштабна війна. Воєнні дії створили екстремальні умови, у яких навчальний процес постійно переривається загрозами життю та безпеці. Студенти в Україні вимушені одночасно долати як типові академічні стресори, так і психологічні травми війни (Polyvianaia et al., 2025). До унікальних стрес-факторів воєнного часу належать: постійна тривога за власне життя і життя близьких, страх ракетних обстрілів та повітряних тривог, вимушені переселення або проживання в умовах окупації, втрата близьких чи дому, перебої в роботі

інфраструктури (зв'язку, електрики), а також навчання в умовах бомбосховищ чи в онлайн-форматі з зоною бойових дій за вікном (Pinchuk et al., 2024). Університети були змушені евакуюватися або перейти на дистанційний формат, медичні факультети стикнулися зі скороченням годин клінічної практики (Pavlova & Rogowska, 2023). Усе це створило безпрецедентне навантаження на психіку молоді. За результатами масштабного опитування 1398 українських студентів у жовтні 2023 року, майже половина (48,1%) опитаних мала симптоми посттравматичного стресового розладу, понад третина – клінічно виражену тривожність (34,1%) і депресію (33,6%), у 19,3% відзначалася безсоння (Polyvianaia et al., 2025). Більшість студентів (68,5%) особисто пережили принаймні одну травматичну подію, пов'язану з війною. Тобто психічне здоров'я значної частини студентської молоді опинилося під загрозою: комбінація навчальних вимог та пережитого жаху воєнних дій формує “подвійний удар” по психіці. Водночас дослідники відзначають індивідуальні відмінності у реакції: наприклад, студенти, які володіють вищим рівнем особистісних ресурсів, таким як оптимізм, надія, резилієнтність (психологічна стійкість), демонструють кращу адаптацію і навіть зростання особистості попри травми. Так, за даними опитування 593 українських студентів, оптимізм, надія, стійкість і пережитий особистісний зріст після травм суттєво сприяли їхній життєвій задоволеності, виступаючи буфером проти негативного впливу воєнного стресу (Pavlova et al., 2023). Психологічна саморегуляція, по суті, і є механізмом реалізації багатьох з таких захисних ресурсів, адже включає в себе вміння керувати своїми емоціями, підтримувати мотивацію і цілеспрямованість навіть в умовах невизначеності та небезпеки.

Роль саморегуляції у подоланні стресу полягає не тільки у безпосередньому зниженні інтенсивності емоційної реакції на стресор, а й у довгостроковому підвищенні стресостійкості та адаптивності особистості. Емоційна саморегуляція дозволяє стримувати панічні або дезорганізуючі реакції, швидше повертатися до зрівноваженого стану після стресового епізоду. Когнітивна регуляція – зосереджувати увагу на розв'язанні проблеми, переосмислювати ситуацію більш

конструктивно, уникати «зациклення» на негативних думках. Поведінкова регуляція забезпечує дотримання корисних звичок (режиму сну, фізичної активності), навіть коли є спокуса занедбати їх під впливом стресу. У сукупності ці здібності формують особистісну резилієнтність – здатність успішно адаптуватися до труднощів. Недарма резилієнтність визначають як “уміння процвітати перед обличчям випробувань”, і вона тісно пов’язана з навичками саморегуляції (Nordstokke & Hindes, 2025). Встановлено, що резилієнтні студенти ефективніше залучають свої адаптивні системи – підтримку оточення, мотивацію до навчання, самоефективність – для подолання академічних стресорів (Chen et al., 2022). Навіть при високому рівні стресу вони рідше впадають у депресію або покидають навчання завдяки вищому самоконтролю та впевненості у собі. Резилієнтність посередництвом механізмів саморегуляції послаблює зв’язок між академічним стресом і депресивними симптомами у студентів, виконуючи захисну функцію (Стрижак, 2021). Таким чином, саморегуляція можна розглядати як психологічний “імунітет” проти стресу: вона не усуває стресових обставин, але істотно змінює реакцію на них, даючи змогу зберегти продуктивність і благополуччя.

На емпіричному рівні ефективність саморегуляції як чинника подолання стресу підтверджується результатами низки досліджень. По-перше, в дослідженнях стабільно виявляють зворотний зв’язок між показниками саморегуляції та рівнем стресу/тривожності у студентів. Зокрема, загальний самоконтроль і вміння керувати емоціями статистично значуще негативно пов’язані з рівнем тривожних і депресивних симптомів: студенти з високим самоконтролем рідше скаржаться на сильну тривогу, депресивний настрій і психосоматичні прояви стресу (He et al., 2023). Натомість у тих, хто має труднощі емоційної регуляції, частіше спостерігаються ознаки дистресу та гірша успішність під час стресових періодів (сесія, дедлайни тощо). Показовим є дослідження ElBarazi (2025) в Єгипті, у якому 863 студенти пройшли опитування щодо тривожності та труднощів емоційної регуляції під час пандемії COVID-19. Майже 40% з них мали ознаки важкої тривоги, що супроводжувалося високими

показниками емоційної дизрегуляції. В рамках цього ж дослідження була реалізована експериментальна програма розвитку навичок емоційної саморегуляції і результати вражають. У студентів, які пройшли такий тренінг, рівень тривожності після інтервенції знизився значно більше, ніж у контрольній групі, паралельно вони показали істотне покращення здатності регулювати емоції (Тесленко, 2023). Цілеспрямований розвиток саморегуляційних умінь привів до помітного зменшення стресу і тривожності студентів. Навчання студентів навичок емоційної регуляції варто впроваджувати ширше, адже воно покращує їхнє психологічне благополуччя, успішність та знижує ризик розвитку психічних розладів.

По-друге, ефективним засобом підвищення саморегуляції та стресостійкості зарекомендували себе майндфулнес-програми. Майндфулнес як психологічна практика вчить фокусувати увагу на поточному моменті без осуду, розвиває навички самоспостереження й опанування емоцій. За даними нещодавнього систематичного огляду і мета-аналізу впливу майндфулнес-програм на психічне здоров'я студентів, такі інтервенції демонструють статистично значущий позитивний ефект (González-Martín et al., 2023). Застосування майндфулнес-технік приводить до зниження рівня сприйнятого стресу, тривожності, депресивності і загального психологічного дистресу в студентській молоді. Ці результати настільки переконливі, що дослідники закликають впроваджувати майндфулнес-тренінги у практику закладів вищої освіти як один із стратегічних напрямів зміцнення ментального здоров'я студентів. Важливо, що ефект усвідомленості проявляється не лише у покращенні емоційного стану, а й побічно позитивно впливає на академічну успішність. Зокрема, вважається, що майндфулнес розвиває так звані *personal regulation resources* – внутрішні ресурси саморегуляції, до яких належать здатність концентрувати увагу, керувати негативними емоціями, підтримувати внутрішню мотивацію. У результаті студенти, які практикують усвідомленість, краще справляються з навчальними завданнями, менш схильні відкладати справи через стрес і показують більш стабільні академічні результати (Шашенкова, 2022). В одному з досліджень майндфулнес-програма для

першокурсників привела не тільки до зниження стресу, але й до підвищення усвідомленості та навіть деяких проявів про-екологічної поведінки, що свідчить про широкий вплив цього підходу на особистісний розвиток студентів (Blanke et al., 2025).

По-третє, ефективними вважаються комплексні програми розвитку стресостійкості, які поєднують різні техніки саморегуляції. Наприклад, у практиці роботи зі студентами застосовуються тренінги життєвих навичок, які охоплюють тайм-менеджмент, навички вирішення проблем, техніки релаксації, когнітивного переструктурування негативних думок (Пухно, 2023). Такі програми нерідко будуються на засадах когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) і спрямовані на формування в студентів адаптивних копінг-стратегій (Каламаж та ін., 2024; Каламаж та ін., 2023). Дослідження Ross et al. (2024) відзначає, що практики медитації, дихальні вправи та методики зниження стресу демонструють багатообіцяючі результати: у студентів, які їх освоїли, зменшуються симптоми тривоги, покращується концентрація уваги та здатність підтримувати спокій під час іспитів. В іншому дослідженні рекомендується впроваджувати психоедукаційні програми для першокурсників, щоби навчити їх здоровим стратегіям боротьби зі стресом ще на початку навчання, тим самим запобігаючи хронічному дистресу протягом студентських років (Freire et al., 2020). На рівні закладів освіти пропонується створювати культури, що підтримують ментальне здоров'я: формувати у викладачів та кураторів чутливість до ознак стресу у студентів, розвивати служби психологічної підтримки, проводити тренінги з резиліентності. Як зазначають Pérez-Jorge et al. (2025), інституційні зусилля мають бути спрямовані на зменшення надлишкового академічного тиску і створення умов, сприятливих для благополуччя студентів. Зокрема, ЗВО можуть регулювати навчальне навантаження, уникати неоправдано частих оцінювань, впроваджувати гнучкі дедлайни у кризових ситуаціях і все це знижує рівень стресу. Одночасно бажано навчати молодь навичок самопомоги при стресі: технікам релаксації, ефективному спілкуванню та пошуку соціальної підтримки, методам емоційної регуляції. Доведено, що структуровані програми підтримки також є дієвими:

спілкування з однолітками, які переживають подібні труднощі, і обмін копінг-досвідом здатні підвищити відчуття підтримки і знизити рівень тривожності студентів (Kiltz et al., 2024). Узагальнену характеристику стресових чинників студентського середовища та буферної ролі психологічної саморегуляції подано в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Стресові чинники студентського життя та буферна роль психологічної саморегуляції

Категорія стресорів / контекст	Типові стрес-фактори у студентів	Негативні наслідки за недостатньої саморегуляції	Буферна роль психологічної саморегуляції та пов'язаних ресурсів
Академічні стресори (звичайні умови)	Надмірне навчальне навантаження, часті оцінювання й іспити, жорсткі дедлайни, труднощі балансування навчання й особистого життя (Perez-Jorge et al., 2025).	Підвищена тривога, виснаження, погіршення сну й успішності, ризик академічної неуспішності чи відрахування, «порочне коло» стресу й прокрастинації.	Розвинуті навички планування, тайм-менеджменту, емоційної регуляції й самоконтролю дають змогу структурувати навчальні вимоги, зменшувати тривогу й підтримувати стабільну продуктивність (Ковалькова, 2021).
Соціально-економічні та особистісно-сімейні чинники	Фінансові труднощі, вимушена робота паралельно з навчанням, адаптація до нового соціального оточення, конфлікти у стосунках, сімейні обов'язки (Ren et al., 2025).	Перевантаження ролями, емоційне виснаження, погіршення концентрації, ризик депресивних і тривожних симптомів, відчуття безпорадності.	Саморегуляція допомагає перерозподіляти ресурси, ставити реалістичні цілі, підтримувати базові здорові звички й активніше залучати соціальну підтримку, що знижує суб'єктивний дистрес.
Пандемія COVID-19	Раптовий перехід на дистанційне навчання, ізоляція, невизначеність щодо майбутнього, технічні проблеми, самотність, страх захворювання (Gavurova et al., 2022; Brown & Papp, 2023; Pang et al., 2024).	Зростання тривожності, депресивних симптомів, проблем із концентрацією й мотивацією, відчуття втрати контролю над навчанням і життям.	Навички самодисципліни, самостійної організації навчання, емоційної регуляції та самопомоги (релаксація, переоцінка ситуації) пом'якшують вплив дистанційного формату й ізоляції, підтримують відчуття контролю.

Продовження таблиці 1.5

Повномасштабна війна в Україні	Постійні загрози життю, повітряні тривоги, обстріли, вимушені переселення, втрата дому чи близьких, перебої зі зв'язком та електрикою, навчання в укриттях чи онлайн із зони бойових дій (Polyvianaia et al., 2025; Pinchuk et al., 2024).	Високі рівні ПТСР, тривоги, депресії, безсоння; «подвійний удар» академічних вимог і травматичного досвіду; загроза ментальному здоров'ю значної частини студентства.	Саморегуляція виступає механізмом реалізації особистісних ресурсів (оптимізму, надії, резилієнтності): допомагає підтримувати мотивацію, відновлювати емоційну рівновагу, вибудовувати нові режими життя, спрямовувати досвід травми в бік особистісного зростання (Pavlova et al., 2023).
Дефіцит саморегуляції й дезадаптивний копінг	Уникання проблемних ситуацій, прокрастинація, зловживання психоактивними речовинами, «застигання» в тривожних думках (Rajkumar, 2020; Ren et al., 2025).	Тимчасове полегшення ціною посилення стресу в майбутньому; погіршення успішності, зростання симптомів тривоги й депресії, загальне психологічне неблагополуччя (ElBarazi, 2025).	Розвиток саморегуляції сприяє переходу від уникання до активного копінгу: планування, пошук інформації й підтримки, використання здорових емоційно-регуляторних стратегій, що знижує ризик хронічного дистресу (Gür & Gür, 2025; Şimşir, 2023; He et al., 2023).
Резилієнтність та особистісні ресурси	Оптимізм, надія, психологічна стійкість, досвід посттравматичного зростання (Chen et al., 2022; Стрижак, 2021).	За їх відсутності – більша ймовірність депресії, зривів у навчанні, відмови від освітнього шляху в умовах високого стресу.	Резилієнтність через механізми саморегуляції «послаблює» зв'язок між стресом і депресивними симптомами, підтримує залученість до навчання, самоефективність та здатність мобілізувати підтримку (Nordstokke & Hindes, 2025).
Психологічні інтервенції, спрямовані на розвиток саморегуляції	Тренінги емоційної регуляції, майндфулнес-програми, тренінги життєвих навичок, КПТ-орієнтовані програми стрес-менеджменту (ElBarazi, 2025; González-Martín et al., 2023; Пухно, 2023; Kalamaж та ін., 2023; Ross et al., 2024).	За відсутності таких програм – обмежені можливості системної підтримки ментального здоров'я студентів з боку освітніх інституцій.	Цілеспрямований розвиток саморегуляційних умінь (майндфулнес, релаксація, когнітивне реструктурування, навички вирішення проблем) знижує стрес і тривогу, покращує емоційний стан і академічні результати, формує стійкі адаптивні стратегії.

Значущість саморегуляції для українських студентів у сучасних реаліях важко переоцінити. В умовах війни, постійних загроз і нестабільності саме внутрішні психологічні ресурси часто залишаються єдиним, на що молода людина може спертися. Результати наукових досліджень та практичний досвід психологів одноставно вказують: чим краще студент вміє керувати своїм емоційним станом, поведінкою і мисленням, тим успішніше він долає стресові обставини, зберігаючи ментальне здоров'я. Війна створила ситуацію, де зовнішніх стресорів практично неможливо уникнути або контролювати: від окремого студента не залежить, коли скінчиться повітряна тривога чи відновиться зруйноване гуртожиток. У такій ситуації критичним стає розвиток саме внутрішнього контролю і стрес-менеджменту. У перші місяці повномасштабного вторгнення рівні стресу та тривоги серед українців злетіли до 50% і більше, але поступово люди частково адаптувалися, і через півроку показники психологічного дистресу дещо знизилися (Polyvianaia et al., 2025). Ця адаптація значною мірою є заслугою психологічних копінг-механізмів: люди вчаться жити в нових умовах, знаходять для себе прийнятні способи заспокоїти нервову систему, підтримати бойовий дух. Для студентів це може означати розробку нового розпорядку дня з урахуванням тривог, опанування вправ для швидкого відновлення концентрації після перерв, активний пошук соціальної підтримки серед однолітків тощо. Дослідження серед українських першокурсників показує, що попри погіршення середнього рівня психічного здоров'я, багато хто демонструє приклади резиліентності та особистісного зростання під час війни (Fujii et al., 2022). Це проявляється у переоцінці цінностей, згуртуванні в студентських спільнотах, набутті нових навичок самостійності. В усіх цих процесах центральну роль відіграє саморегуляція: як здатність спрямувати травматичний досвід у конструктивне русло, а не дозволити йому зруйнувати психіку.

Наявні дані наголошують на потребі цілеспрямованої підтримки розвитку саморегуляції у студентів України з боку освітніх інституцій і суспільства. Фахівці закликають впроваджувати спеціальні програми ментального здоров'я, адаптовані під воєнні реалії, які враховують унікальний досвід та потреби молоді.

Йдеться про надання психологічної допомоги тим, хто пережив травми, створення центрів психологічного консультування у закладах освіти, навчання навичкам стрес-менеджменту в рамках навчальних курсів чи тренінгів особистісного зростання. Така мультистороння підтримка, від індивідуальної психотерапевтичної до загальноосвітньої, здатна значно поліпшити здатність студентів до саморегуляції. А отже, і підвищити їхню стійкість перед обличчям як буденних, так і екстремальних стресорів. Психологічна саморегуляція виступає своєрідним щитком для психіки студентської молоді: розвиваючи її, ми озброюємо молодь інструментами подолання труднощів навчання і життя. У підсумку, саморегуляція не тільки зменшує негативний вплив стресу на теперішнє благополуччя студента, але й сприяє формуванню зрілої, відповідальної особистості, готової до викликів дорослого життя в умовах сучасних реалій.

Висновок до розділу 1

Саморегуляція охоплює широкий спектр дій та стратегій, за допомогою яких особистість усвідомлено (або частково неусвідомлено) модифікує свої думки, емоції та поведінку відповідно до поставлених цілей, особистісних стандартів чи зовнішніх вимог. Згідно з соціально-когнітивною теорією А. Бандури, ключовими компонентами саморегуляції виступають самоспостереження, самооцінка та самореакція, а також віра у власну ефективність (самоефективність), яка визначає мотивацію особистості до контролю над власною поведінкою. У когнітивно-поведінковому підході наголошується на можливості формування саморегулятивних навичок через навчання, використання технік самомоніторингу, самопідкріплення, когнітивного переосмислення тощо. У межах нейропсихологічного підходу акцент робиться на функціонуванні префронтальної кори головного мозку як біологічного субстрату самоконтролю, а також на впливі стресу на нейрофізіологічні процеси, що забезпечують регуляцію поведінки й емоцій. Усі ці теоретичні перспективи доповнюють одна одну та засвідчують: саморегуляція – це як психологічна здатність (універсальна для кожної людини), так і навичка, яку можна

цілеспрямовано розвивати. Особливої значущості вона набуває у студентському віці, коли молодь перебуває в умовах підвищених вимог, змін та відповідальності. У складних умовах, таких як пандемія COVID-19 або війна в Україні, саме здатність до внутрішнього самоуправління дозволяє студентам зберігати психологічну стабільність, ефективно навчатися й долати стресові виклики.

У контексті подолання стресу саморегуляція проявляється через адаптивні копінг-стратегії, здатність регулювати емоції, підтримувати увагу й мотивацію, дотримуватися розпорядку, уникати імпульсивних чи деструктивних реакцій. Багато досліджень підтверджують, що високий рівень саморегуляції прямо корелює зі зниженим рівнем тривожності, депресивності, психосоматичних симптомів, а також з підвищенням академічної успішності, самооцінки та задоволеності життям. Крім того, саморегуляція тісно пов'язана з концептом резилієнтності – здатністю адаптуватися до труднощів, зберігати функціональність і навіть розвиватися під впливом стресу. Вона є не лише короткостроковим засобом зниження емоційної напруги, а й довгостроковим ресурсом особистісного зростання, що допомагає студентам формувати внутрішній стрижень, підвищувати толерантність до невизначеності та зберігати життєвий смисл попри зовнішні виклики.

Таким чином, психологічна саморегуляція виступає як фундаментальний чинник стресостійкості студентської молоді. Її розвиток має бути одним із пріоритетів сучасної освітньої політики, особливо в умовах кризових та травматичних обставин, які переживає українське суспільство. Освітні заклади, психологічні служби та інші соціальні інститути повинні об'єднати зусилля задля створення середовища, що сприяє формуванню навичок саморегуляції, зокрема через психоедукацію, підтримку майндфулнес-практик, розвиток резилієнтності та програм особистісного зростання. Це не тільки полегшить студентам подолання поточних труднощів, але й допоможе сформувати ресурсну, зрілу, адаптивну особистість, готову до викликів сучасного світу.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Програма емпіричного дослідження

Програма емпіричного дослідження побудована відповідно до мети дипломної роботи – виявити особливості психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу в студентській молоді, а також до сформульованих завдань щодо опису показників саморегуляції, стресу, копінг-стратегій та самоконтролю і встановлення статистичних зв'язків між ними. Об'єктом виступає психологічна саморегуляція особистості, предметом – психологічна саморегуляція як чинник подолання стресу у студентів.

Емпіричне дослідження має кореляційно-порівняльний дизайн і здійснюється у форматі одноразового опитування (крос-секційне дослідження). Воно спрямоване на кількісне вивчення системи взаємозв'язків між рівнем психологічної саморегуляції, самоконтролю, особливостями використання копінг-стратегій та рівнем сприйнятого стресу у студентів. Центральною залежною змінною виступає показник сприйнятого стресу, індикатором якого є інтегральний бал за шкалою PSS-10. Незалежними (предикторними) змінними є загальний рівень психологічної саморегуляції та її окремі компоненти, а також частота використання різних копінг-стратегій, виміряних за опитувальником Brief-COPE. Соціально-демографічні характеристики розглядаються як додаткові описові та контрольні змінні.

У межах емпіричного етапу уточнюється коло дослідницьких запитань, зокрема:

- які рівні та профілі розвитку психологічної саморегуляції притаманні студентам?
- як розподіляються показники сприйнятого стресу та домінуючі копінг-стратегії?
- які статистично значущі кореляційні зв'язки існують між саморегуляцією, копінгом і стресом?

- який внесок показників саморегуляції у варіацію сприйнятого стресу.

Відповідно до цього, емпірична програма передбачає послідовне застосування описової статистики, аналізу надійності методик, кореляційного аналізу та регресійного моделювання.

Програма дослідження ґрунтується на низці робочих гіпотез. По-перше, передбачається, що вища психологічна саморегуляція асоційована з нижчим рівнем сприйнятого стресу: студенти з розвиненими навичками саморегуляції очікувано рідше оцінюватимуть життєві та навчальні ситуації як надмірно стресові. По-друге, робочою є гіпотеза про те, що проблемно-орієнтовані копінг-стратегії виконують буферну функцію у взаємозв'язку між саморегуляцією та стресом, тоді як емоційно-зосереджені й унікальні стратегії посилюють дистрес. Інакше кажучи, припускається, що саме схильність студента звертатися до активного, конструктивного подолання частково медіює вплив саморегуляції на суб'єктивне відчуття стресу.

Для реалізації поставлених завдань використовується комплекс стандартизованих опитувальників. До програми входить опитувальник саморегуляції Self-Regulation Questionnaire (SRQ), який перекладається українською мовою з подальшою оцінкою його психометричних характеристик у студентській вибірці (розрахунок коефіцієнта α Кронбаха для загальної шкали та субшкал). Додатково застосовується шкала сприйнятого стресу PSS-10, валідизована в умовах війни, а також опитувальник Brief-COPE для оцінки репертуару копінг-стратегій. Детальний опис кожної методики, її структурних компонентів, процедур адаптації та способів інтерпретації результатів подано в підрозділі 2.2 «Методичний інструментарій дослідження».

Вибірковий план дослідження передбачав залучення не менше 50 студентів різних спеціальностей і курсів з орієнтацією на збалансування вибірки за статтю та факультетом. Фактично у дослідженні взяли участь 68 респондентів – студентів закладів вищої освіти, про що детально йдеться в підрозділі 2.4 «Опис вибірки».

Організаційно емпірична програма реалізується у кілька послідовних етапів. На підготовчому етапі здійснюється теоретичне уточнення змінних, підбір та

переклад методик, конструювання електронної форми опитувальника, розробка інструкцій для учасників та бланку інформованої згоди. На цьому ж етапі проводиться пілотажне дослідження на невеликій групі (8–10 студентів) з метою перевірки зрозумілості формулювань, тривалості заповнення та попередньої оцінки внутрішньої узгодженості шкал.

Основний етап передбачає масове онлайн-опитування за допомогою платформи Google Forms. На першій сторінці респондентам надається інформація про мету дослідження, гарантії анонімності та добровільної участі, після чого пропонується підтвердити інформовану згоду. Далі розташовуються блок демографічних питань та послідовні секції із шкалами SRQ, PSS-10 і Brief-COPE. Орієнтовний час заповнення становить 15–20 хвилин. Особлива увага приділяється дотриманню етичних принципів: анонімності, конфіденційності, права учасників відмовитися від участі на будь-якому етапі та використання отриманих даних виключно в наукових цілях.

Аналітико-інтерпретаційний етап включає первинну обробку даних (очищення від дублікатів, перевірка повноти відповідей), оцінку надійності застосованих методик за допомогою α Кронбаха, розрахунок описових статистик для всіх змінних, аналіз форми розподілу та, за необхідності, використання непараметричних методів. Для виявлення взаємозв'язків між рівнем саморегуляції, різними типами копінгу та показниками сприйнятого стресу застосовуються кореляції Спірмена. Для оцінки унікального внеску саморегуляції в прогнозування рівня стресу планується побудова моделей множинної регресії з поетапним включенням предикторів.

Таким чином, програма емпіричного дослідження забезпечує логічний перехід від теоретичного обґрунтування феномену психологічної саморегуляції до його операціоналізації в системі кількісних показників, їх емпіричного вимірювання у студентської молоді та комплексного статистичного аналізу. Реалізація цієї програми дозволяє розкрити роль саморегуляції і пов'язаних із нею ресурсів у подоланні стресу студентами, а також створити науково обґрунтовану

базу для розробки психологічних рекомендацій і профілактичних програм, що буде представлено в наступних розділах роботи.

2.2. Методичний інструментарій дослідження

У дослідженні використано наступний комплекс психодіагностичних методик:

1. Опитувальник Brief-COPE (Яблонська, Верник & Гайворонський, 2023);
2. Опитувальник саморегуляції (The Self-Regulation Questionnaire (SRQ)) (Brown, Miller, & Lawendowski, 1999);
3. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) (Вельдбрехт & Тавровецька, 2022)

Опитувальник Brief-COPE у українській адаптації Т. Яблонської, О. Верника та Г. Гайворонського є стандартизованою психодіагностичною методикою для вимірювання індивідуальних стратегій подолання стресу. Він спирається на сучасне розуміння копінгу як сукупності когнітивних і поведінкових дій, за допомогою яких особистість намагається керувати вимогами стресової ситуації або зменшити її емоційний вплив.

Структурно Brief-COPE є скороченою версією інвентарю COPE і містить 28 тверджень, що оцінюються за 4-бальною шкалою Лайкерта. У ситуаційній версії, адаптованій українською мовою, респондент відповідає, наскільки часто він використовував описаний спосіб реагування в певній стресовій ситуації (від «я цього не робив(ла)» до «робив(ла) так дуже часто»). Пункти згруповані у 14 підшкал (по два пункти в кожній), які відображають основні типи копінг-стратегій: активне подолання, планування, позитивний рефреймінг, прийняття, гумор, релігійний копінг, використання емоційної підтримки, використання інструментальної підтримки, самовідволікання, заперечення, вираження емоцій, вживання психоактивних речовин, поведінкове розмежування, самозвинувачення. Ці підшкали об'єднуються у три блоки вищого порядку: проблемно орієнтовані стратегії (активне подолання, планування, позитивний рефреймінг, інструментальна підтримка), емоційно орієнтовані (емоційна підтримка, прийняття, гумор, самозвинувачення, релігійний копінг, частково вираження емоцій) та унікальні стратегії (самовідволікання, заперечення, вживання речовин,

поведінкове розмежування). Високі бали за відповідною підшкалою означають частіше використання конкретного способу подолання стресової ситуації.

Адаптація методики українською мовою здійснювалася за класичною процедурою двостороннього перекладу: два психологи-білінгви незалежно перекладали інвентар з англійської, після чого проводилася експертна звірка та узгодження остаточного варіанту формулювань. Опитувальник застосовувався онлайн (Google Forms) на вибірці 192 осіб віком від 17 до 44 років, переважно студентів та молодих працюючих дорослих, що робить його особливо релевантним для досліджень студентської молоді. Отримані психометричні показники засвідчили достатньо високі надійність та валідність української версії Brief-COPE. Для узагальнених копінг-блоків проблемно орієнтованого, емоційно орієнтованого та унікального копінгу значення α Кронбаха перебували в діапазоні, прийнятному для дослідницьких цілей (переважно вище .65), тоді як для окремих підшкал коефіцієнт внутрішньої узгодженості варіював від .53 до .92, з найвищими значеннями для шкали вживання психоактивних речовин і хорошими показниками для більшості інших вимірювань.

Використання української адаптації Brief-COPE у дослідженні є теоретично й методологічно обґрунтованим з кількох причин. По-перше, копінг-стратегії виступають зовнішнім, поведінково-когнітивним «зрізом» саморегуляційних процесів: саме через вибір певних способів дії проявляється рівень організованості, цілеспрямованості та усвідомленості особистості. Це дозволяє розглядати Brief-COPE як індикатор того, як реалізується психологічна саморегуляція в умовах стресу: високий рівень саморегуляції має поєднуватися з переважанням проблемно орієнтованих стратегій і меншим використанням унікальних форм реагування. По-друге, опитувальник безпосередньо «прив'язаний» до ситуацій стресу, що дає змогу зіставити його показники з рівнем сприйнятого стресу та іншими змінними, виявляючи як прямі кореляції, так і потенційні медіаційні або модераційні ефекти.

По-третє, адаптаційне дослідження Brief-COPE проводилося на вибірці, близькій до цільової для даної дипломної роботи – це здебільшого студенти та молоді

дорослі, які переживають значний стрес у контексті війни й пов'язаних із нею соціально-економічних змін. Це підвищує екологічну валідність методики в українських реаліях: шкали адекватно відображають способи реагування саме нашого контингенту, враховуючи культурно-історичний контекст і специфіку переживання стресу. По-четверте, опитувальник є компактним (28 пунктів), зручним для онлайн-формату, не перевантажує респондентів і добре поєднується з іншими інструментами, що важливо в умовах комплексного дослідження студентської молоді.

Таким чином, українська версія Brief-COPE у цій роботі виконує функцію ключового інструменту для вимірювання типів і інтенсивності копінг-стратегій студентів. Її використання дозволяє емпірично перевірити, як профіль стратегій подолання стресу пов'язаний із рівнем психологічної саморегуляції й сприйнятим стресом, тобто фактично оцінити, чи виступає саморегуляція чинником переходу від більш деструктивних, унікальних форм реагування до конструктивних, проблемно орієнтованих стратегій. Надійні психометричні характеристики, відповідність цільовій популяції та теоретична узгодженість із концепцією саморегуляції роблять Brief-COPE методично доцільним і обґрунтованим вибором для дослідження психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу у студентській молоді.

Опитувальник психологічної саморегуляції Self-Regulation Questionnaire (SRQ) (J. Brown, W. Miller, L. Lawendowski) ґрунтується на семиступеневій моделі саморегуляції, розробленій W. Miller та J. Brown на основі класичних праць F. Kanfer. Саморегуляція у цій моделі розуміється як здатність людини розвивати, реалізовувати та гнучко підтримувати заплановану поведінку, спрямовану на досягнення особистісно значущих цілей. Відповідно, SRQ покликаний операціоналізувати ключові ланки саморегуляційного циклу – від сприймання релевантної інформації до оцінювання ефективності власних дій – і дає змогу оцінити загальний рівень саморегуляційної спроможності особистості.

Теоретичною основою методики є семиступенева модель, яка описує послідовні елементи саморегуляційного процесу. Порушення або дефіцити на

будь-якому з етапів розглядаються як потенційне джерело саморегуляційних труднощів. Саме ці сім ланок і лежать в основі відповідних субшкал.

Опитувальник SRQ містить 63 твердження, що описують типові способи мислення та поведінки, пов'язані з регуляцією власних дій. Респондент оцінює ступінь згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою Лайкерта від «рішуче не згоден» до «рішуче згоден».

Субшкала «Сприймання релевантної інформації» відображає здатність вчасно помічати наслідки власних дій, сигнали втоми, перенапруження чи небезпеки, а також контролювати міру «надлишку» (їжі, роботи, алкоголю тощо). Надійність субшкали у дослідженні є прийнятною: коефіцієнт α Кронбаха для шкали «Сприймання релевантної інформації» становив 0,68, що вказує на достатню внутрішню узгодженість для наукових цілей.

Субшкала «Оцінювання та порівняння з нормами» відображає те, наскільки людина схильна аналізувати власну поведінку у співвіднесенні з особистими стандартами, соціальними очікуваннями та досвідом значущих інших. Внутрішня узгодженість цієї субшкали у вашому дослідженні також є задовільною: α Кронбаха для шкали «Оцінювання та порівняння з нормами» дорівнювала 0,74, що свідчить про достатню надійність показника.

Субшкала «Ініціювання змін» описує мотиваційний аспект саморегуляції – готовність переходити від усвідомлення проблеми до реального запуску змін. Йдеться про те, наскільки людина здатна виходити зі стану інерції, визнавати неефективність звичних стратегій і приймати рішення діяти інакше. У контексті подолання стресу це означає готовність не просто пасивно терпіти напруження, а свідомо змінювати режим роботи, звертатися по допомогу, переглядати своє ставлення до ситуації. У вибірці даного дослідження для субшкали «Ініціювання змін» було отримано α Кронбаха 0,71, що свідчить про прийнятний рівень внутрішньої узгодженості тверджень, що її утворюють.

Субшкала «Пошук варіантів» відображає когнітивну гнучкість і здатність генерувати альтернативні способи дій у ситуації труднощів. Високі показники за цією шкалою демонструють схильність студента розглядати декілька можливих

шляхів реагування на стрес, замість фіксації на одному-двох звичних патернах. Така гнучкість є важливим компонентом ефективних копінг-стратегій, оскільки розширює репертуар потенційно адаптивних реакцій. У ході дослідження для субшкали «Пошук варіантів» було встановлено коефіцієнт α Кронбаха 0,73, що засвідчує достатню внутрішню узгодженість її пунктів.

Субшкала «Планування» фіксує здатність формулювати конкретні цілі, структурувати кроки їх досягнення, передбачати можливі перешкоди та наслідки різних рішень. У ситуаціях стресу планування виступає ключовою ланкою між усвідомленням проблеми і реальними діями, що знижують напруження. У дослідженні субшкала «Планування» показала α Кронбаха 0,77, що відповідає хорошему рівню внутрішньої узгодженості.

Субшкала «Виконання/реалізація плану» характеризує вольовий компонент саморегуляції: здатність послідовно дотримуватися обраного плану, протистояти відволіканням і спокусам, доводити розпочате до кінця. У межах дослідження шкала «Виконання/реалізація плану» продемонструвала α Кронбаха 0,69, що свідчить про прийнятну надійність для дослідницьких цілей.

Нарешті, субшкала «Оцінювання ефективності плану» відображає здатність рефлексивно аналізувати результати своїх дій, робити висновки з помилок і за потреби коригувати поведінку. У роботі для субшкали «Оцінювання ефективності плану» було отримано коефіцієнт α Кронбаха 0,76, що вказує на гарну внутрішню узгодженість пунктів.

Використання даної методики у дослідженні є теоретично і методично обґрунтованим з кількох причин. По-перше, методика безпосередньо вимірює саме той конструкт, який є центральним для дослідження, – загальну спроможність особистості регулювати свою поведінку і внутрішні стани в напрямі досягнення цілей. На відміну від вузьких шкал самоконтролю чи окремих вольових рис, SRQ охоплює повний цикл саморегуляції – від сприймання сигналів стресу до оцінювання результатів власних копінг-стратегій. Це дає змогу пов'язати всі етапи саморегуляційного процесу з показниками сприйнятого стресу та стратегіями подолання. По-друге, семиступенева структура SRQ є

концептуально близькою до сучасних моделей стресу і копінгу, в яких підкреслюється роль когнітивної оцінки, планування, вибору стратегій та рефлексії ефективності подолання. Таким чином, результати за субшкалами SRQ можна безпосередньо інтерпретувати в термінах ресурсів/дефіцитів студента на кожному з ключових етапів подолання стресу: чи помічає він сигнали перевантаження, чи готовий ініціювати зміни, чи вміє планувати і виконувати дії, спрямовані на зниження напруження, чи здатен робити висновки зі свого досвіду. Це відкриває можливості не лише для констатації загального рівня саморегуляції, а й для виокремлення цільових ланок для психопрофілактичних і корекційних втручань.

По-третє, SRQ є методикою, що знаходиться у відкритому доступі й може бути адаптована до різних культурних і дослідницьких контекстів. Це дозволяє використовувати її в українській студентській вибірці, забезпечуючи при цьому належний рівень стандартизації, етичності (анонімність, добровільність участі) та зручність застосування в онлайн-форматі. Об'єм опитувальника є прийнятним у поєднанні з іншими методиками, не створюючи надмірного навантаження на респондентів.

Таким чином, Self-Regulation Questionnaire у дослідженні виконує функцію базового інструменту для кількісного вимірювання психологічної саморегуляції як інтегрального ресурсу подолання стресу у студентів, а також для аналізу її структурних компонентів. Поєднання задовільних психометричних показників, теоретичної узгодженості з моделями стресу і копінгу та емпіричної чутливості до поведінкових ризиків молоді робить цю методику методично доцільною й науково обґрунтованою для вивчення психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу у студентської молоді.

Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) в україномовній адаптації О. Вельдбрехт та Н. Тавровецької є коротким, валідним та практично зручним інструментом для вимірювання суб'єктивного сприйняття стресу, тобто того, наскільки людина оцінює останній період свого життя як напружений, неконтрольований та перевантажений. Методика безпосередньо спирається на

когнітивно-опосередковану теорію стресу Р. Лазаруса, згідно з якою ключовим є не сам об'єктивний стресор, а те, як людина оцінює його значущість і власні ресурси подолання. Стрессова реакція виникає тоді, коли ситуація переживається як загрозна, а наявні ресурси – як недостатні для її подолання.

PSS-10 вимірює саме цю суб'єктивну оцінку: наскільки події останнього місяця були для респондента непередбачуваними, неконтрольованими й такими, що «перевищують його можливості». У контексті дослідження це принципово важливо, адже досліджується не лише об'єктивне навантаження, а те, як воно інтерпретується та регулюється самою особистістю.

У скороченій версії PSS-10 використовується 10 тверджень, які описують типові переживання, пов'язані з повсякденним напруженням. Респондент оцінює частоту цих переживань за останній місяць за 5-бальною шкалою Лайкерта: від «ніколи» (0 балів) до «часто» (4 бали). До опитувальника входять 6 прямих пунктів, які відображають відчуття перевантаженості, напруги, втрати контролю, та 4 реверсні, що стосуються відчуття здатності впоратися із труднощами, контролювати ситуацію, зберігати спокій. Для позитивних пунктів бали інвертуються, після чого підсумовуються всі 10 відповідей. Загальний показник варіює від 0 до 40 балів і відображає інтегральний рівень сприйнятого стресу: що вищий бал, то більш напруженим, некерованим і перевантаженим людина сприймає своє життя.

Україномовна версія шкали була адаптована за класичною процедурою прямого та зворотного перекладу. Переклад виконали три психологи-білінгви, після чого різночитання були узгоджені з урахуванням смислової точності та природності мовлення для української культури. Далі текст перевірявся за допомогою зворотного перекладу (професійний перекладач та носій англійської мови), а пілотажна версія тестувалася на групі з 23 студентів-психологів для оцінки зрозумілості формулювань і зручності заповнення. На основі цих результатів було відібрано формулювання, які краще сприймалися респондентами та мали кращі психометричні показники. Після пілотажу шкалу було включено до великого онлайн-дослідження переживання стресу та ресурсів його подолання у

перші місяці повномасштабної війни. Вибірка складала 318 цивільних осіб віком від 14 до 70 років, переважно мешканців Херсона та Херсонської області, які перебували в окупації або були змушені покинути домівки.

За даними апробації, внутрішня узгодженість української версії PSS-10 є високою: α Кронбаха для 10 пунктів становила 0,84, що свідчить про добру цілісність шкали як одновимірного інструменту.

Використання даної методики в межах дослідження є доцільним, оскільки PSS-10 вимірює саме той аспект стресу, який найбезпосередніше пов'язаний із саморегуляцією – суб'єктивне переживання некерованості та перевантаженості вимогами. Також PSS-10 добре поєднується з Self-Regulation Questionnaire (SRQ) та Brief-COPE. Саморегуляція описує внутрішню здатність організовувати поведінку; копінг – зовнішні поведінково-когнітивні способи реагування; PSS – результат цього процесу в площині переживання: наскільки, попри об'єктивні події, студент відчуває, що «витримує» навантаження. Така трикомпонентна модель концептуально й статистично цілісна.

Оскільки шкала адаптована на українській вибірці в умовах війни, її показники відображають реальну «мову стресу» нашого суспільства. Це особливо важливо для дослідження студентів, які також перебувають у ситуації воєнних і соціальних загроз. Крім того, шкала містить лише 10 пунктів, заповнюється за кілька хвилин, легко адаптується до онлайн-формату (Google Forms), не створюючи надмірного навантаження на респондентів. З огляду на те, що у дослідженні застосовується ще кілька інструментів, компактність PSS-10 є суттєвою перевагою. Вона дозволяє зібрати достатній обсяг даних, не знижуючи мотивацію й уважність студентів.

Високі бали за PSS-10 у поєднанні з низькими показниками окремих ланок саморегуляції дозволяють виокремити групи студентів, які потребують цільової психологічної підтримки. У практичній площині результати можуть бути використані для розробки тренінгових програм розвитку саморегуляції та стресостійкості, психоедукаційних заходів, індивідуального консультування.

Отже, Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) у україномовній адаптації є теоретично узгодженим, психометрично надійним та процедурно зручним інструментом для вимірювання ключової залежної змінної у дослідженні «Психологічна саморегуляція як чинник подолання стресу у студентів». Вона дозволяє кількісно описати суб'єктивний рівень напруження, пов'язаного з навчанням і життєвими викликами, та емпірично перевірити, якою мірою розвинена саморегуляція й конструктивні копінг-стратегії дійсно знижують сприйнятий стрес у студентської молоді.

2.3. Опис вибірки

У ході статистичного аналізу було здійснено опис основних соціально-демографічних та поведінкових характеристик вибірки, яка налічувала 68 респондентів.

Початково проведено описову статистику віку. Середній вік респондентів становив 26,4 роки, медіана – 23,0 роки, що свідчить про те, що половина учасників була молодшою за 23 роки. Дисперсія у вікових показниках є помірною, про що свідчить стандартне відхилення, що дорівнює 6,37. Мінімальне та максимальне значення віку становили відповідно 19 та 41 рік (Додаток А, Таблиця А.1). У вибірці переважали жінки – 85,3 %, тоді як частка чоловіків становила лише 14,7 % (Додаток А, Таблиця А.2, рис. 2.1). Усі респонденти зазначили, що навчаються у закладі освіти (Додаток А, Таблиця А.3), при цьому найбільше з них (52,9 %) перебувають на 6 курсі. Менш численними є представники 2 (26,5 %), 4 (11,8 %), 3 та 5 курсів (по 4,4 %) (Додаток А, Таблиця А.4, рис. 2.1).

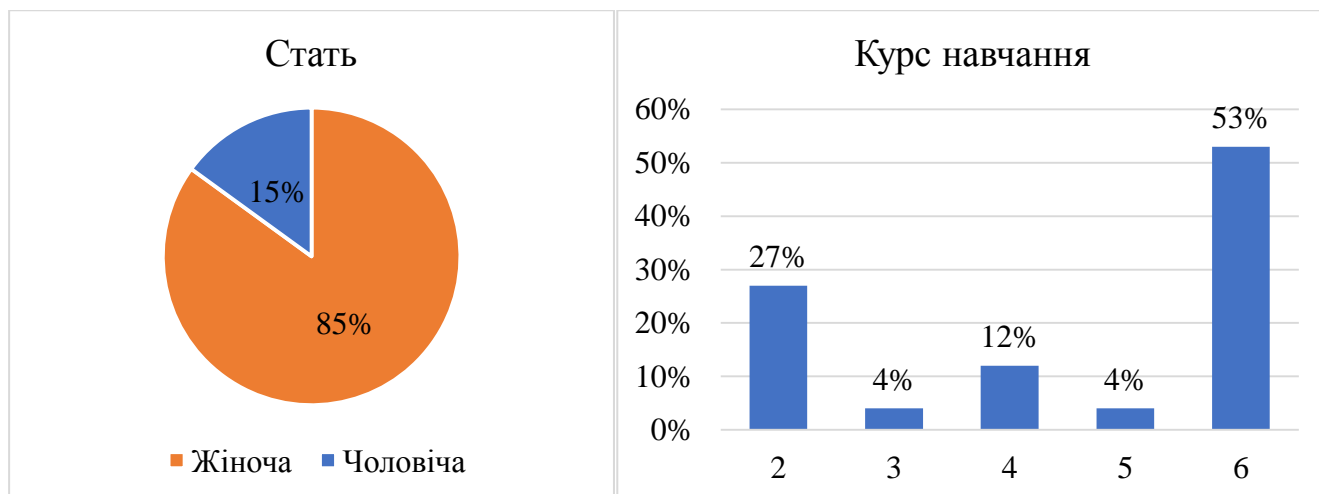


Рис. 2.1. Розподіл респондентів за статтю та курсом навчання

Щодо форми навчання, більшість студентів навчаються заочно (75,0%), тоді як денну та дистанційну форми обрали відповідно 14,7% та 10,3% опитаних (Додаток А, Таблиця А.5, рис. 2.2). Аналіз типу житла показав, що 54,4% орендують житло, 41,2% проживають у власному, тоді як лише 4,4% мешкають з батьками (Додаток А, Таблиця А.6, рис. 2.2).

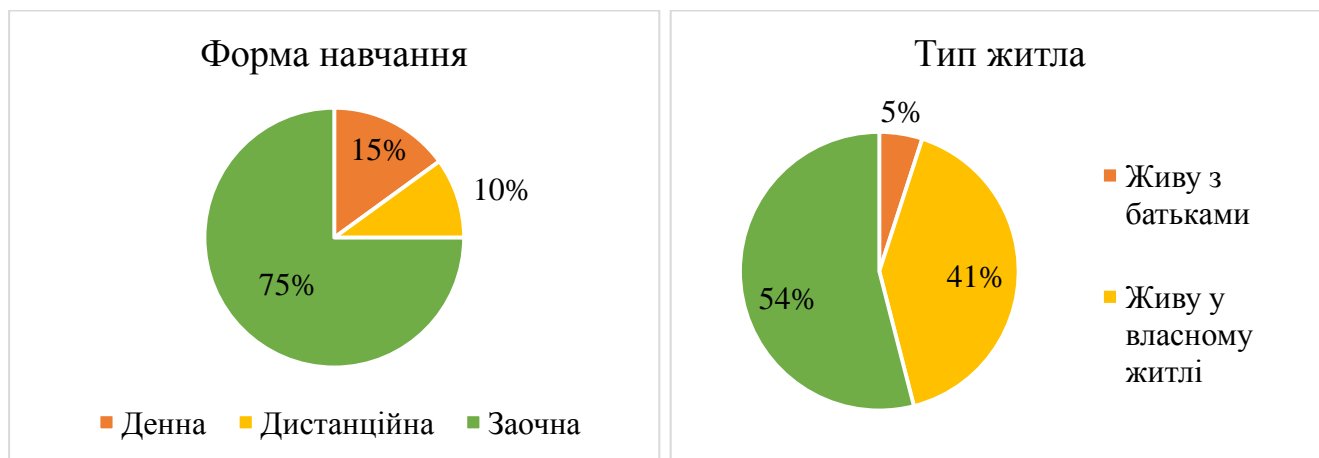


Рис. 2.2. Розподіл респондентів за формою навчання та типом житла

У розрізі сімейного стану респонденти розподілилися таким чином: 44,1% є одруженими або заміжніми, 42,6% перебувають у стосунках, а 13,2% – не перебувають у шлюбі чи стосунках (Додаток А, Таблиця А.7, рис. 2.3). Більшість респондентів (60,3%) працюють повний робочий день, тоді як 29,4% працюють неповний день, і лише 10,3% не мають роботи (Додаток А, Таблиця А.8, рис. 2.3).

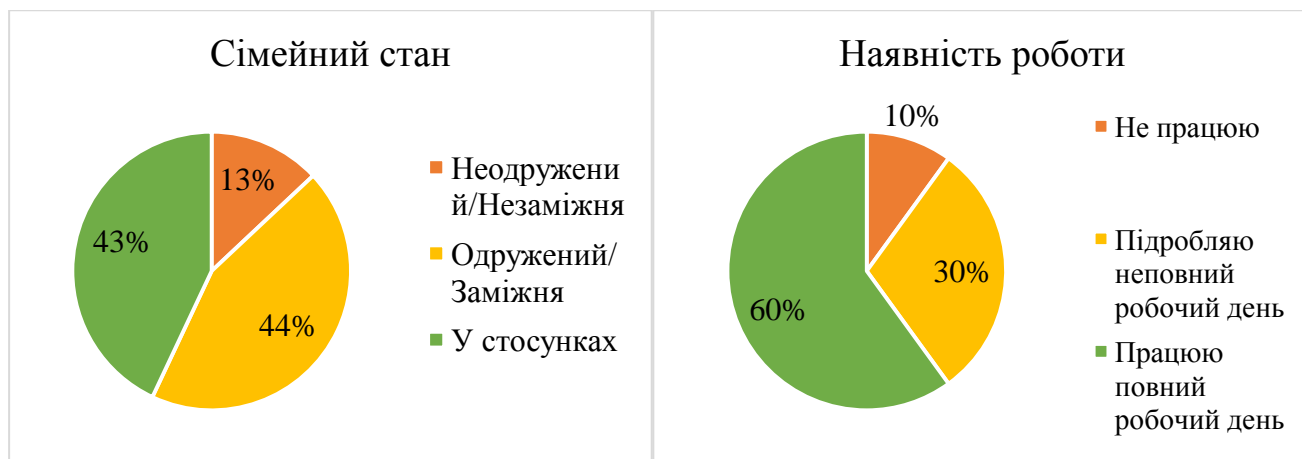


Рис. 2.3. Розподіл респондентів за сімейним станом та наявністю роботи

Щодо суб'єктивного відчуття стресу, переважна більшість (76,5 %) зазначили середній рівень стресу, а 23,5 % – високий (Додаток А, Таблиця А.9, рис. 2.4).



Рис. 2.4. Розподіл респондентів за рівнем рівнем суб'єктивного стресу

Висновок до розділу 2

Обґрунтовано методологічні засади та організацію емпіричного дослідження психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу у студентів. Виходячи з мети роботи – виявити особливості психологічної саморегуляції та її роль у зниженні сприйнятого стресу, – програму емпіричного дослідження побудовано як кореляційно-порівняльне крос-секційне опитування, що дозволяє вивчати систему взаємозв'язків між рівнем саморегуляції, характеристиками копінг-стратегій, самоконтролем та показниками сприйнятого

стресу у студентської молоді. Центральною залежною змінною визначено рівень сприйнятого стресу (інтегральний бал PSS-10), тоді як загальний рівень психологічної саморегуляції, її структурні компоненти та частота застосування різних копінг-стратегій розглядаються як предиктори, доповнені соціально-демографічними характеристиками у ролі контрольних змінних.

Розроблена програма емпіричного етапу передбачає послідовний перехід від операціоналізації базових конструктів до їх кількісного вимірювання та подальшого статистичного аналізу. Аналітико-інтерпретаційний блок включає очищення та первинну підготовку даних, оцінку внутрішньої узгодженості застосованих методик (α Кронбаха), розрахунок описових статистик, аналіз форми розподілу показників і застосування непараметричних процедур, кореляційного і регресійного аналізу. Для перевірки висунутих положень використано кореляційний аналіз Спірмена та моделі множинної регресії з поетапним включенням предикторів, що дає змогу оцінити як загальний патерн зв'язків між змінними, так і унікальний внесок психологічної саморегуляції у прогнозування рівня сприйнятого стресу.

Детально представлено методичний інструментарій, дібраний відповідно до предмета дослідження. Комплекс психодіагностичних засобів охоплює опитувальник Brief-COPE для вимірювання спектра копінг-стратегій, адаптовану Шкалу сприйнятого стресу PSS-10 як індикатор суб'єктивного емоційного напруження, а також опитувальник саморегуляції (Self-Regulation Questionnaire – SRQ) у перекладеному й апробованому варіанті, що забезпечує можливість цілісної оцінки регуляторних можливостей особистості. Вибір саме цих методик зумовлений їх теоретичною відповідністю концепту саморегуляції, наявністю валідизованих україномовних адаптацій (для PSS-10 і Brief-COPE) та можливістю розрахунку психометричних показників надійності в межах конкретної вибірки. Така комбінація інструментів дозволяє не лише кількісно описати рівень стресу й саморегуляції, а й реконструювати якісний профіль типових для студентів способів подолання напруження.

Окремий підрозділ присвячено опису вибірки, що налічує 68 респондентів – студентів закладу вищої освіти. Детально проаналізовано вікову структуру, статевий розподіл, а також специфіку навчальної ситуації (курс навчання). Показано, що у вибірці переважають жінки та студенти старших курсів, що відображає реальну структуру контингенту й водночас задає рамки інтерпретації результатів, оскільки отримані дані у більшій мірі репрезентують досвід молодих дорослих, які перебувають на завершальних етапах навчання.

Узагальнюючи зміст розділу, можна констатувати, що методологічна модель дослідження є внутрішньо узгодженою та відповідає поставленій меті й завданням роботи. Чітке визначення об'єкта, предмета, змінних та їх індикаторів, обґрунтований добір психодіагностичних інструментів, опис процедури збору й обробки даних, а також характеристики вибірки забезпечують належний рівень валідності та надійності емпіричного етапу. Розроблена програма дозволяє емпірично перевірити припущення про те, що психологічна саморегуляція й пов'язані з нею копінг-стратегії виступають значущими чинниками подолання стресу у студентів, та створює підґрунтя для подальшого аналізу отриманих результатів.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Загальний опис результатів

У дослідженні було проаналізовано рівень використання 14 окремих копінг-стратегій, а також трьох узагальнених форм копінгу: проблемно-орієнтованого, емоційно-орієнтованого та унікаючого (Додаток Б, Таблиця Б.1)

Активне подолання ($M = 4.93$; $SD = 1.586$) є однією з базових проблемно-орієнтованих стратегій, яка передбачає вжиття конкретних дій для подолання стресової ситуації. Отримані результати свідчать про середній рівень використання цієї стратегії серед респондентів. Варто зазначити, що мінімальне значення становить 2, що може вказувати на відсутність активної поведінки у частини опитаних. Використання інформаційної підтримки ($M = 5.74$; $SD = 1.716$) вказує на звернення до інших осіб з метою отримання поради або інформації. Досить високий середній бал свідчить про те, що респонденти схильні залучати когнітивну підтримку в процесі подолання труднощів. Позитивний рефреймінг ($M = 4.71$; $SD = 1.328$) передбачає переосмислення ситуації у позитивному світлі. Рівень використання цієї стратегії є помірним, що свідчить про наявність, але не домінування цього механізму у загальній структурі копінг-поведінки.

Планування ($M = 6.40$; $SD = 1.537$) має одне з найвищих середніх значень серед усіх шкал, що свідчить про домінування у вибірці стратегій, пов'язаних з попереднім продумуванням дій, систематичним підходом до вирішення проблем. Це є характерною ознакою адаптивної проблемно-орієнтованої поведінки. Емоційна підтримка ($M = 3.46$; $SD = 1.588$) виявилася однією з найменш виражених стратегій. Це може свідчити про обмежене використання емоційної близькості або труднощі у зверненні за підтримкою до інших осіб у ситуаціях стресу. Вираження емоцій ($M = 7.47$; $SD = 1.072$) демонструє високу частотність використання. Ця стратегія передбачає відкриту демонстрацію власних емоцій, що може виступати як адаптивним засобом емоційної регуляції, так і потенційним маркером емоційної нестабільності у стресових ситуаціях.

Гумор ($M = 8.06$; $SD = 1.563$) має найвище середнє значення серед усіх стратегій, що вказує на те, що більшість респондентів активно використовують гумор як механізм подолання стресу. Це може свідчити про високий рівень психологічної адаптації та здатність до емоційного дистанціювання від проблем. Прийняття ($M = 6.84$; $SD = 1.441$) також є поширеною стратегією. Високий рівень прийняття ситуації може вказувати на зрілість копінг-механізмів, здатність до адаптації у незмінних або складних умовах. Релігія ($M = 6.87$; $SD = 1.999$) відображає звернення до духовних практик як джерела підтримки. Високий рівень за цією шкалою свідчить про значну роль релігійних або екзистенційних переконань у подоланні стресу для частини вибірки.

Самозвинувачення ($M = 6.24$; $SD = 0.964$) вказує на доволі високу схильність до приписування відповідальності за негативні події самому собі. Це може бути потенційно дезадаптивною стратегією, що супроводжується підвищеним рівнем тривоги або депресивності. Самовідволікання ($M = 5.57$; $SD = 1.396$) передбачає переключення уваги з проблеми на інші види діяльності. Помірний рівень свідчить про використання цієї стратегії як засобу тимчасового уникнення або зменшення емоційного напруження. Відмова ($M = 6.10$; $SD = 1.148$) характеризується відмовою визнавати наявність проблеми. Високий рівень цієї стратегії вказує на тенденцію до уникнення або заперечення стресових ситуацій, що в перспективі може перешкоджати конструктивному подоланню.

Вживання психоактивних речовин ($M = 4.87$; $SD = 1.171$) засвідчує порівняно низький рівень залучення до хімічних засобів подолання. Хоча мінімальне значення становить 2, наявність високих балів у деяких респондентів вимагає уважного аналізу як потенційного маркера ризику. Поведінкове розмежування ($M = 5.03$; $SD = 1.812$) вказує на намагання відмежуватися від проблеми через зміну поведінки або оточення. Ця стратегія використовується на помірному рівні, що свідчить про часткову залученість до копіngu через поведінкову адаптацію.

Копінг, фокусований на проблемі ($M = 21.76$; $SD = 3.279$) представлений помірно високим середнім значенням, що відображає орієнтацію респондентів на

активне вирішення проблем через планування, залучення ресурсів та дію. Копінг, фокусований на емоціях ($M = 38.93$; $SD = 3.248$) є найвираженішим типом серед трьох узагальнених стратегій. Це свідчить про те, що респонденти більше зосереджені на регуляції власного емоційного стану, ніж на зовнішній дії щодо джерела стресу. Унікаючий копінг ($M = 21.57$; $SD = 3.293$) представлений на рівні, близькому до проблемно-орієнтованого, що вказує на паралельне використання адаптивних і неадаптивних стратегій. Це може свідчити про змішаний стиль подолання, коли особа, з одного боку, намагається діяти, але з іншого – уникає повної конфронтації з проблемою.

Загальний профіль копінг-стратегій респондентів свідчить про перевагу емоційно-орієнтованих механізмів подолання, із вираженою роллю таких стратегій, як гумор, релігія та вираження емоцій. Проблемно-орієнтовані стратегії також достатньо представлені, що вказує на конструктивний потенціал у подоланні труднощів. Водночас помірний рівень уникаючого копінгу та схильність до самозвинувачення вимагають уваги, оскільки можуть бути пов'язані з ризиком дезадаптації у складних життєвих ситуаціях.

На основі дескриптивних статистичних даних здійснено також аналіз різних компонентів саморегуляції (Додаток Б, Таблиця Б.2). Сприймання релевантної інформації ($M = 31.4$; $SD = 4.34$) є першою фазою саморегуляційного циклу, що полягає у здатності особи ідентифікувати, фільтрувати та усвідомлювати важливу для діяльності інформацію. Середнє значення є досить високим, що вказує на розвинуту здатність до когнітивного сприймання ситуаційних умов. При цьому мінімальне значення (25) не є критично низьким, що свідчить про відносну однорідність вибірки за цим показником. Оцінювання та порівняння з нормами ($M = 27.8$; $SD = 3.88$) відображає здатність суб'єкта зіставляти актуальну ситуацію з певними стандартами, очікуваннями або нормами. Помірно високий середній бал вказує на наявність рефлексивного компонента саморегуляції та здатність до критичної оцінки ситуацій. Мінімальне значення (22) дозволяє припустити, що лише незначна частина респондентів має труднощі на цьому етапі.

Ініціювання змін ($M = 31.7$; $SD = 3.30$) демонструє здатність особи приймати рішення про зміну поточного стану справ. Високе середнє значення свідчить про активну позицію більшості респондентів щодо регулювання власної поведінки та готовність переходити від усвідомлення проблеми до конкретних дій. Пошук варіантів ($M = 35.3$; $SD = 5.02$) є одним з найвищих показників серед шкал, що свідчить про добре розвинену здатність до генерації альтернатив, креативного мислення та стратегічного планування. Це підтверджується також високою медіаною (36), що свідчить про симетричний розподіл із загальною тенденцією до високих значень.

Планування (саморегуляція) ($M = 31.4$; $SD = 6.70$) характеризує здатність до побудови послідовного плану дій. Висока варіативність ($SD = 6.70$) свідчить про суттєві індивідуальні відмінності: від низького рівня планування (мінімум 18) до досить високого (максимум 43). Це вказує на можливу поляризацію у підходах до саморегуляції в межах вибірки. Виконання/реалізація плану ($M = 30.0$; $SD = 6.37$) відображає фактичне втілення запланованого. Середнє значення перебуває на рівні середнього до високого, але високе стандартне відхилення вказує на неоднорідність респондентів у здатності доводити заплановані дії до завершення.

Оцінювання ефективності плану ($M = 32.1$; $SD = 3.77$) демонструє здатність до пострефлексивної оцінки результатів реалізованої діяльності. Високе середнє значення та невелика варіативність ($SD = 3.77$) свідчать про наявність зрілих механізмів самоаналізу та ефективного зворотного зв'язку у більшості учасників.

Інтегральний показник саморегуляції ($M = 219.7$; $SD = 24.82$) охоплює сукупну характеристику всіх компонентів саморегуляційного процесу. Середнє значення є досить високим, а медіана (222.0) близька до середнього, що свідчить про симетричний розподіл даних. Разом із тим, діапазон варіації від 162 до 261 свідчить про наявність суттєвих міжіндивідуальних відмінностей у загальному рівні саморегуляторної компетентності.

Отримані результати свідчать про загалом високий рівень розвитку саморегуляторних процесів серед досліджуваної вибірки. Найбільш розвиненими компонентами є пошук варіантів та оцінювання ефективності дій, що вказує на

перевагу аналітичного мислення, гнучкості та самоаналізу. Помірні значення за шкалами виконання плану та планування при значній варіативності дозволяють припустити наявність певних труднощів із переходом від наміру до дії у частини респондентів. У цілому, профіль саморегуляції можна охарактеризувати як достатньо сформований, із переважанням когнітивного контролю над поведінкою, але з потенційними зонами для розвитку в аспекті реалізації запланованого.

Висока здатність до саморегуляції зафіксована у 17 осіб, що становить 25.0 % від загальної кількості учасників (Додаток Б, Таблиця Б.3, рис. 3.1). Ця група характеризується наявністю стабільно сформованих механізмів самоспостереження, цілепокладання, планування та контролю за виконанням дій. Такі особи, як правило, демонструють адаптивну поведінку, високу стресостійкість і здатність до ефективної діяльності в умовах змін. Помірна здатність до саморегуляції виявлена у 21 респондента (30.9 %), що свідчить про достатній, хоча і не оптимальний рівень розвитку саморегуляторних механізмів. Особи цієї категорії здатні до цілепокладання та часткового планування власної діяльності, однак можуть стикатися з труднощами на етапі реалізації або оцінювання результатів. Їхні копінг-стратегії, ймовірно, є гнучкими, але не завжди систематичними.

Низька здатність до саморегуляції виявлена у найбільшій частині вибірки – 30 респондентів (44.1 %). Ця група демонструє недостатній розвиток ключових саморегуляційних навичок, зокрема, труднощі з формуванням адекватних цілей, низький рівень внутрішнього контролю, неефективність планування та слабе усвідомлення результатів власної діяльності. Такий стан може бути пов'язаний із високою імпульсивністю, схильністю до уникнення або зовнішньої залежності у прийнятті рішень.



Рис. 3.1. Розподіл респондентів за рівнем саморегуляції

Отримані результати вказують на нерівномірний розподіл рівнів саморегуляції у вибірці: майже половина учасників виявляє низький рівень здатності до саморегуляції, тоді як лише чверть – високий. Це свідчить про наявність виражених індивідуальних відмінностей у сформованості саморегуляторних механізмів, що може мати істотний вплив на здатність до адаптації, навчання, самоконтролю в умовах стресу або змін. Такі дані також можуть бути підставою для розробки цілеспрямованих психокорекційних або освітніх програм, орієнтованих на розвиток саморегуляційних навичок у цільових підгрупах з низькими показниками.

Сприйнятий стрес має середнє значення $M = 22.3$ ($SD = 3.59$), що вказує на помірний рівень стресу у вибірці (Додаток Б, Таблиця Б.4). Медіанне значення становить 24.0, що трохи перевищує середнє, і свідчить про невелике зсування розподілу вправо – у бік вищих значень. Мінімальний бал становить 14, а максимальний – 30, що охоплює повний діапазон помірнього до високого рівня стресу за відповідною шкалою.

Ці результати дозволяють припустити, що більшість респондентів регулярно стикаються з відчуттям перевантаження, втрати контролю чи занепокоєння, хоча рівень стресу загалом не досягає критичних показників. Проте значення вище 20 в літературі часто трактуються як індикатор емоційного напруження, що потребує уваги або превентивної інтервенції – особливо у контексті хронічного навантаження чи високих вимог.

3.2. Порівняльний аналіз за статтю

У результаті проведеного аналізу виявлено низку статистично значущих статевоїх відмінностей у використанні копінг-стратегій (Додаток В, Таблиця В.1, рис. 3.2). Дані свідчать про те, що жінки частіше за чоловіків використовують як емоційно-орієнтовані, так і проблемно-орієнтовані стратегії подолання стресу, що відображає більш активний, змішаний стиль копінг-поведінки.

Зокрема, за шкалою «Використання інформаційної підтримки» було виявлено високозначущу відмінність ($U = 42.0$; $p < .001$): жінки ($M = 6.14$) значно частіше, ніж чоловіки ($M = 3.40$), звертаються до інших осіб для отримання порад, інструкцій або когнітивної допомоги. Це свідчить про вищу комунікативну активність жінок та їх схильність до соціальної взаємодії як ресурсу стрес-подолання.

За шкалою «Планування (копінг)» також виявлено високо значущу різницю ($U = 76.0$; $p < .001$), де жінки ($M = 6.72$) частіше вдаються до планування своїх дій, порівняно з чоловіками ($M = 4.50$). Це вказує на більшу стратегічність та орієнтацію на порядок і послідовність у поведінці жінок під час подолання складних життєвих ситуацій.

За шкалою «Вираження емоцій» жінки ($M = 7.72$) також демонструють значно вищі показники, ніж чоловіки ($M = 6.00$), що підтверджено статистично ($U = 50.0$; $p < .001$). Це узгоджується з існуючими емпіричними уявленнями про вищу емоційну експресивність жінок, яка може виконувати адаптивну функцію у контексті емоційної регуляції.

За шкалою «Гумор» спостерігається статистично значуща відмінність ($U = 156.5$; $p = 0.018$), де жінки ($M = 8.22$) частіше використовують цю стратегію, ніж чоловіки ($M = 7.10$). Це може свідчити про позитивне емоційне опрацювання стресу жінками, а також про схильність до емоційного згладжування напруги через жартівливість і дистанціювання.

Значущі відмінності виявлено і за шкалою «Релігія» ($U = 145.0$; $p = 0.010$), де жінки ($M = 7.10$) частіше за чоловіків ($M = 5.50$) звертаються до духовних практик. Це свідчить про вищу роль релігійних цінностей і віри як ресурсу

подолання стресу серед жінок, що часто описується як характерна особливість у психологічних дослідженнях релігійності.

За шкалою «Відмова» також зафіксована статистично значуща різниця ($U = 141.0$; $p = 0.008$): жінки ($M = 6.24$) частіше, ніж чоловіки ($M = 5.30$), використовують відмову як захисну стратегію. Це може бути свідченням вищої емоційної чутливості та схильності до тимчасового уникнення або психологічного «замороження» проблеми.

Різниця за шкалою «Поведінкове розмежування» ($U = 162.0$; $p = 0.024$) також є значущою – жінки ($M = 5.22$) частіше демонструють відсторонення або зміну поведінки з метою зниження емоційного навантаження, ніж чоловіки ($M = 3.90$). Це може розглядатися як спроба адаптивної поведінкової дистанціації, спрямованої на збереження психологічної рівноваги.

Узагальнена шкала «Копінг, фокусований на проблемі» засвідчила статистично значущу перевагу жінок ($M = 22.41$) над чоловіками ($M = 18.00$) ($U = 120.5$; $p = 0.003$), що свідчить про вищу готовність жінок до активного вирішення проблемних ситуацій через конструктивну діяльність.

Також емоційно орієнтований копінг виявився значно більш вираженим у жінок ($M = 39.48$), ніж у чоловіків ($M = 35.70$) ($U = 85.5$; $p < .001$). Цей результат підтверджує гіпотезу про більш емоційну спрямованість жінок у стратегіях подолання, що може включати як вираження почуттів, так і пошук емоційної підтримки.

Нарешті, за шкалою «Уникаючий копінг» жінки також продемонстрували вищі показники ($M = 21.97$), ніж чоловіки ($M = 19.30$) ($U = 175.0$; $p = 0.045$), що вказує на використання ними ширшого спектру стратегій, включно з уникненням або переключенням уваги, як способу тимчасового зниження психоемоційного навантаження.

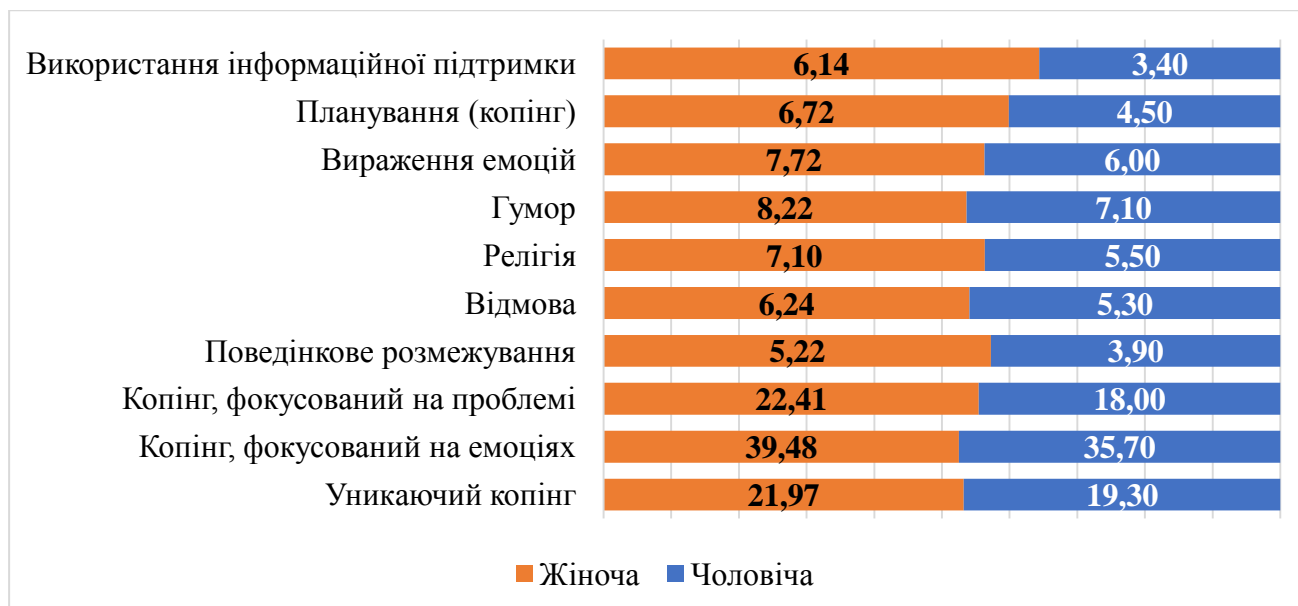


Рис. 3.2. Статистично значущі відмінності у копінг-стратегіях

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що жінки в цій вибірці значно частіше застосовують як активні, так і емоційно забарвлені копінг-стратегії, зокрема ті, що пов'язані з соціальною взаємодією, плануванням, емоційною експресією, духовною підтримкою, а також деякими формами уникнення. Чоловіки, у свою чергу, виявляють менш виражене залучення до широкого спектру копінг-поведінки, що може свідчити про інший стиль опрацювання стресу або меншу відкритість у вираженні емоційних реакцій. Отримані дані можуть мати важливе практичне значення для розробки статево чутливих програм психологічної підтримки та тренінгів зі стрес-менеджменту.

На основі аналізу відмінностей між чоловіками та жінками за показниками саморегуляції, проведеного з використанням критерію Манна–Уїтні, було виявлено кілька статистично значущих різниць (Додаток В, Таблиця В.2, рис. 3.3). Ці результати дозволяють зробити висновки щодо статевої особливості у структурі та рівні саморегуляторних процесів.

За шкалою «Ініціювання змін» була виявлена значуща відмінність між чоловіками та жінками ($U = 133.0$; $p = 0.006$). Чоловіки ($M = 34.5$) продемонстрували вищий рівень готовності до ініціації змін, порівняно з жінками ($M = 31.2$). Це може свідчити про більшу рішучість чоловіків або схильність до

самостійного прийняття рішень у стресових чи проблемних ситуаціях, де вони швидше активізуються для дії, не чекаючи зовнішньої підтримки.

За шкалою «Пошук варіантів» також було виявлено статистично значущу відмінність ($U = 168.0$; $p = 0.034$), проте на користь жінок: жінки ($M = 35.9$) частіше шукають альтернативні рішення, ніж чоловіки ($M = 31.9$). Це свідчить про вищу когнітивну гнучкість та здатність жінок до креативного мислення в умовах невизначеності.

За шкалою «Планування (саморегуляція)» жінки ($M = 32.2$) також переважають чоловіків ($M = 26.8$), що підтверджується статистично ($U = 146.5$; $p = 0.013$). Це означає, що жінки більш схильні до стратегічного планування, структурування дій та передбачення наслідків, що є ключовим елементом ефективної саморегуляції.

«Виконання/реалізація плану» також виявила значущу відмінність ($U = 114.5$; $p = 0.002$), де жінки ($M = 30.7$) демонструють вищу ефективність у реалізації запланованих дій порівняно з чоловіками ($M = 26.0$). Цей показник свідчить про більшу наполегливість та послідовність жінок у досягненні цілей.

Найвиразніша відмінність виявлена за шкалою «Оцінювання ефективності плану» ($U = 88.5$; $p < .001$), де жінки ($M = 32.8$) також переважають чоловіків ($M = 28.1$). Це вказує на вищу рефлексивність жінок, їхню здатність об'єктивно оцінити результати власної діяльності та коригувати подальші дії.

Узагальнений показник «Саморегуляція» також виявився статистично вищим у жінок ($M = 222.1$), ніж у чоловіків ($M = 206.0$), що підтверджено критерієм Манна–Уїтні ($U = 149.0$; $p = 0.015$). Це дозволяє зробити висновок, що загальний рівень сформованості саморегуляційних процесів значно вищий серед жінок, що проявляється у більш високих балах за більшістю фаз саморегуляції: від планування до оцінки результатів.

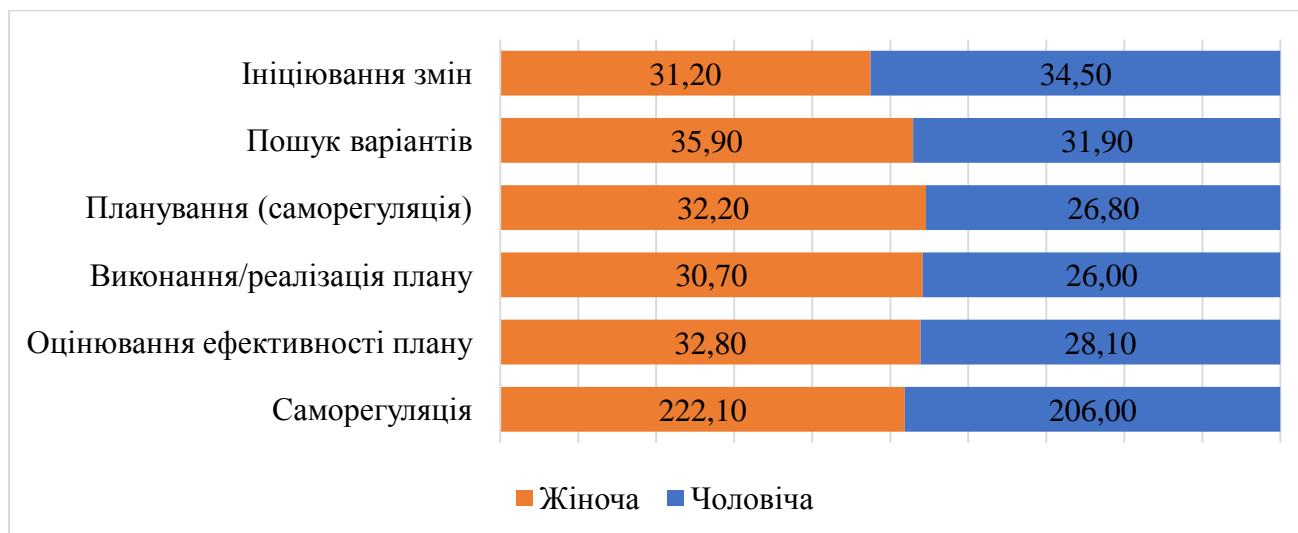


Рис. 3.3. Статистично значущі відмінності у показниках саморегуляції

Результати аналізу засвідчують перевагу жінок у більшості ключових компонентів саморегуляції, зокрема в плануванні, реалізації та оцінці ефективності дій, а також у когнітивній гнучкості (пошук варіантів). Натомість чоловіки виявили вищу ініціативність у зміні поведінки, що може свідчити про більш імпульсивну, але швидку реакцію на проблемні ситуації. Загалом, жінки характеризуються більш системним і рефлексивним підходом до регуляції власної діяльності, тоді як чоловіки виявляють більш лаконічний, але рішучий стиль дії. Отримані результати мають значущість для розробки програм розвитку саморегуляції з урахуванням статевих особливостей.

За результатами незалежного статистичного аналізу рівня сприйнятого стресу серед жінок і чоловіків, статистично значущих відмінностей виявлено не було ($U = 284$; $p = 0.923$) (Додаток В, Таблиця В.3). Незважаючи на те, що середнє значення у жінок ($M = 22.4$) дещо перевищує середнє значення у чоловіків ($M = 21.4$), ця різниця є незначною та не має статистичного підґрунтя.

Таким чином, можна зробити висновок, що рівень суб'єктивного відчуття стресу є порівнянно однаковим у представників обох статей. Це свідчить про те, що відчуття психологічного навантаження, тривоги або емоційної напруги не зумовлене статевою належністю, а, ймовірно, залежить від інших індивідуальних

або контекстуальних чинників – таких як рівень саморегуляції, життєві обставини чи соціальна підтримка.

У контексті попередніх результатів, де жінки продемонстрували вищий рівень емоційного та поведінкового копінгу, ця відсутність відмінностей у рівні стресу може свідчити про порівнювану ефективність регуляторних механізмів у обох статей, попри їх різні копінг-стратегії.

3.3. Аналіз взаємозв'язків між саморегуляцією, сприйнятим стресом, копінг-стратегіями та соціально-демографічними характеристиками

На основі аналізу кореляційних зв'язків за допомогою коефіцієнта Спірмена було вивчено взаємозв'язки між основними психологічними змінними: інтегральними типами копінг-стратегій, рівнем саморегуляції та сприйнятим стресом (Додаток Г, Таблиця Г.1; Таблиця 3.1).

Було встановлено помірний позитивний кореляційний зв'язок між копінгом, фокусованим на проблемі, та копінгом, фокусованим на емоціях ($\rho = 0.458$; $p < .001$). Це свідчить про те, що респонденти, які активно вирішують проблеми, також схильні паралельно використовувати емоційно орієнтовані стратегії, такі як емоційна підтримка чи позитивне переосмислення. Таким чином, проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований копінг не є взаємовиключними, а радше доповнюють один одного, формуючи гнучкий стиль подолання стресу.

Між копінгом, фокусованим на емоціях, та унікаючим копінгом виявлено високозначущий прямий зв'язок ($\rho = 0.426$; $p < .001$), що вказує на те, що ці дві стратегії часто використовуються паралельно. Це може свідчити про наявність емоційно насиченого, але не завжди конструктивного стилю реагування, в якому люди прагнуть знизити емоційне напруження як за допомогою підтримки й вираження емоцій, так і через уникнення або відсторонення від проблем.

Водночас, копінг, фокусований на проблемі, показав позитивний зв'язок із саморегуляцією ($\rho = 0.432$; $p < .001$). Це вказує на те, що вища здатність до планування, контролю та рефлексії супроводжується схильністю до активного

вирішення проблем. Отже, розвинена саморегуляція сприяє залученню до адаптивних копінг-стратегій.

Найвищий кореляційний зв'язок у матриці виявлено між копінгом, фокусованим на емоціях, та саморегуляцією ($\rho = 0.737$; $p < .001$), що свідчить про тісний взаємозв'язок між емоційною компетентністю та загальною регуляцією поведінки. Інакше кажучи, особи з високою саморегуляцією здатні краще опрацьовувати емоції в умовах стресу, залучаючи як внутрішні, так і зовнішні ресурси.

Окрім того, саморегуляція позитивно корелює із сприйнятим стресом ($\rho = 0.492$; $p < .001$), що на перший погляд може здаватися парадоксальним. Однак це може свідчити про те, що особи з високим рівнем усвідомлення й контролю не менше, а іноді навіть більше, усвідомлюють рівень стресу, водночас ефективніше з ним справляючись. Іншими словами, високий рівень саморегуляції не знижує сприйняття стресу як такого, але може підвищувати здатність його витримувати.

Також зафіксовано значущі позитивні кореляції між сприйнятим стресом і обома адаптивними копінг-стратегіями – проблемно-фокусованим копінгом ($\rho = 0.458$; $p < .001$) і емоційно-фокусованим копінгом ($\rho = 0.469$; $p < .001$). Це свідчить про те, що зростання рівня сприйнятого стресу активізує не уникнення, а радше конструктивні та емоційні механізми подолання. Іншими словами, вищий рівень стресу у вибірці пов'язаний не з дезадаптацією, а з мобілізацією копінг-ресурсів.

Таблиця 3.1

Взаємозв'язок між інтегральними типами копінг-стратегій, рівнем саморегуляції та сприйнятим стресом

	Копінг, фокусований на проблемі	Копінг, фокусований на емоціях	Саморегуляція
Копінг, фокусований на емоціях	0,458***	–	
Уникаючий копінг		0,426***	
Саморегуляція	0,432***	0,737***	–
Сприйнятий стрес	0,458***	0,469***	0,492***
Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$			

Отримані кореляційні зв'язки демонструють, що саморегуляція відіграє ключову роль у формуванні конструктивних копінг-стратегій, особливо емоційно орієнтованих. Також помітно, що підвищений стрес не обов'язково веде до уникнення, а може стимулювати адаптивну поведінкову та емоційну активність. Залежність між емоційним копінгом і уникненням свідчить про потребу більш глибокої інтерпретації особистісних стилів реагування, оскільки вони можуть комбінувати як ефективні, так і не зовсім продуктивні стратегії. У сукупності ці результати підкреслюють важливість розвитку саморегуляторних навичок як основи психологічної адаптації в умовах стресу.

На основі проведеного кореляційного аналізу за коефіцієнтом Спірмена між сприйнятим стресом та окремими копінг-стратегіями було виявлено низку статистично значущих зв'язків, які дозволяють глибше зрозуміти, які способи подолання труднощів асоціюються з вищим або нижчим рівнем суб'єктивного стресу (Додаток Г, Таблиця Г.2; Таблиця 3.2).

Було встановлено помірний позитивний зв'язок між активним подоланням і сприйнятим стресом ($r_{ho} = 0.442$; $p < .001$). Цей результат свідчить про те, що зі зростанням рівня суб'єктивного стресу зростає і рівень активізації поведінкових стратегій, спрямованих на вирішення проблем. Це може бути ознакою того, що стрес у даній вибірці спонукає до дії, а не до дезорганізації чи уникнення.

Також зафіксовано значущий позитивний зв'язок між гумором і сприйнятим стресом ($r_{ho} = 0.512$; $p < .001$). Такий результат є особливо цікавим, адже вказує на те, що особи з вищим рівнем стресу частіше використовують гумор як копінг-стратегію, ймовірно, з метою психологічного захисту або емоційного розрядження. Гумор у цьому випадку може виконувати компенсаторну функцію, допомагаючи зберігати внутрішній баланс у стресових ситуаціях.

Самозвинувачення також виявилось статистично пов'язаним зі сприйнятим стресом ($r_{ho} = 0.517$; $p < .001$). Це вказує на те, що вищий рівень стресу супроводжується зростанням тенденції до звинувачення себе у проблемах, що може свідчити про внутрішній конфлікт, низьку самооцінку або підвищене

емоційне навантаження. Дана стратегія вважається дезадаптивною і пов'язується з ризиком розвитку тривожних і депресивних симптомів.

Зворотній, тобто негативний зв'язок, було виявлено між самовідволіканням і сприйнятим стресом ($\rho = -0.292$; $p = 0.016$). Це свідчить про те, що особи, які частіше вдаються до переключення уваги або зміни діяльності, можуть переживати нижчий рівень суб'єктивного стресу. Можна припустити, що відволікання виступає короткочасною, але ефективною тактикою зниження напруги в умовах перевантаження.

Також виявлено позитивний зв'язок між відмовою та рівнем сприйнятого стресу ($\rho = 0.259$; $p = 0.033$), що вказує на те, що у ситуаціях інтенсивного стресу особи можуть схилитися до заперечення проблеми, як до механізму психологічного захисту. Це може свідчити про обмеженість внутрішніх ресурсів для прямої конфронтації з проблемною ситуацією.

Нарешті, негативна кореляція між поведінковим розмежуванням і стресом ($\rho = -0.240$; $p = 0.048$) свідчить про те, що здатність до зміни поведінки або середовища в бік зменшення емоційного впливу ситуації асоціюється зі зниженим рівнем стресу. Ця стратегія може розглядатися як адаптивна форма поведінкової регуляції, яка допомагає знизити інтенсивність переживань без прямого уникнення.

Отримані результати вказують на складний та неоднорідний характер взаємозв'язку між копінг-стратегіями та рівнем сприйнятого стресу. З одного боку, активне подолання та гумор позитивно корелюють зі стресом, що може свідчити про мобілізацію ресурсів у відповідь на високий тиск. З іншого – самозвинувачення і відмова, які також зростають зі стресом, відображають емоційне виснаження або порушення саморегуляції. Натомість самовідволікання і поведінкове розмежування демонструють захисний ефект, асоціюючись із нижчим рівнем стресу. Ці дані підтверджують, що характер реакції на стрес є комплексним і залежить від поєднання адаптивних та неадаптивних стратегій, що мають різну ефективність залежно від ситуації та особистісних особливостей.

Взаємозв'язок між сприйнятим стресом та копінг-стратегіями

	Сприйнятий стрес
Активне подолання	0.442***
Гумор	0.512***
Самозвинувачення	0.517***
Самовідволікання	-0.292*
Відмова	0.259*
Поведінкове розмежування	-0.240*
Копінг, фокусований на проблемі	0.458***
Копінг, фокусований на емоціях	0.469***
Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$	

Зв'язок між сприйнятим стресом та окремими аспектами саморегуляції й когнітивної активності був проаналізований за допомогою кореляційного аналізу Спірмена (Додаток Г, Таблиця Г.3; Таблиця 3.3). Отримані результати дозволяють висвітлити особливості переживання стресу в контексті когнітивної залученості особистості до процесів саморефлексії, планування та реалізації дій.

Зокрема, встановлено статистично значущий помірний позитивний зв'язок між сприйнятим стресом і такими компонентами саморегуляції, як сприймання релевантної інформації ($\rho = 0.410$, $p < 0.001$), оцінювання та порівняння з нормами ($\rho = 0.491$, $p < 0.001$), ініціювання змін ($\rho = 0.384$, $p = 0.001$), пошук варіантів ($\rho = 0.363$, $p = 0.002$), планування ($\rho = 0.402$, $p < 0.001$), оцінювання ефективності плану ($\rho = 0.359$, $p = 0.003$) та загальна саморегуляція ($\rho = 0.492$, $p < 0.001$). Найвищий рівень кореляції спостерігається саме з інтегральним показником саморегуляції, що вказує на тісний зв'язок між здатністю до самоконтролю, рефлексії, адаптації та інтенсивністю переживання стресу.

Інтерпретація цих результатів дозволяє припустити, що підвищене когнітивне залучення до осмислення ситуацій, планування дій і оцінювання їх результативності супроводжується вищим рівнем сприйнятого стресу. Це може бути пов'язано з більшим усвідомленням складності середовища, підвищеними вимогами до себе або орієнтацією на відповідність зовнішнім нормам. З іншого боку, безпосереднє виконання запланованих дій ($\rho = 0.220$, $p = 0.072$) не продемонструвало статистично значущого зв'язку зі сприйнятим стресом, що

може свідчити про відносно нижчий емоційний резонанс саме на етапі реалізації, порівняно з фазами аналізу, оцінювання та підготовки.

Таким чином, результати дослідження підкреслюють важливу роль когнітивної активності в процесі переживання стресу. Високий рівень саморегуляційних здібностей не завжди є чинником зниження стресу, а навпаки – може супроводжуватися його підвищенням сприйняттям, що має бути враховано при розробці психопрофілактичних та інтервенційних програм.

Таблиця 3.3

Взаємозв'язок між сприйнятим стресом та окремими аспектами саморегуляції

	Сприйнятий стрес
Сприймання релевантної інформації	0.410***
Оцінювання та порівняння з нормами	0.491***
Ініціювання змін	0.384**
Пошук варіантів	0.363**
Планування (саморегуляція)	0.402***
Виконання/реалізація плану	
Оцінювання ефективності плану	0.359**
Саморегуляція	0.492***
Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$	

На основі результатів кореляційного аналізу за коефіцієнтом Спірмена було досліджено взаємозв'язки між копінг-стратегіями та компонентами саморегуляції (Додаток Г, Таблиця Г.4; Таблиця 3.4).

Використання інформаційної підтримки демонструє стійкі позитивні кореляції з усіма фазами саморегуляції, включно з інтегральним показником ($\rho = 0.461-0.659$; $p < .001$). Найвищий зв'язок спостерігається з оцінкою ефективності плану ($\rho = 0.659$) та реалізацією плану ($\rho = 0.616$), що вказує на те, що звернення по поради чи інформацію тісно пов'язане з активною та послідовною поведінкою у досягненні цілей. Цей тип копінгу функціонує як соціальний ресурс саморегуляції.

Планування (копінг) також позитивно корелює з майже всіма компонентами саморегуляції ($\rho = 0.296-0.595$; $p \leq .014$), включно з загальним рівнем ($\rho =$

0.581; $p < .001$). Це узгоджується зі структурною схожістю даного копінгу з саморегуляторними процесами – особи, які планують свою поведінку при подоланні стресу, демонструють вищу здатність до контролю, реалізації та оцінювання власної діяльності.

Гумор виявив високу позитивну кореляцію з усіма фазами саморегуляції ($\rho = 0.298\text{--}0.904$; $p < .001$). Найсильніший зв'язок простежується із загальним показником саморегуляції ($\rho = 0.904$), а також з фазами виконання плану ($\rho = 0.809$) та планування ($\rho = 0.725$). Це свідчить, що гумор може виконувати функцію внутрішнього емоційного регулятора, підсилюючи адаптивну активність особистості.

Релігія так само тісно корелює з усіма показниками саморегуляції ($\rho = 0.584\text{--}0.863$; $p < .001$). Найвищий зв'язок виявлено з плануванням ($\rho = 0.863$) та загальним рівнем саморегуляції ($\rho = 0.708$). Це дозволяє розглядати духовно-мотиваційний копінг як стабілізуючий чинник, який структурує внутрішній простір діяльності, посилюючи рефлексивність і наполегливість.

Копінг, фокусований на проблемі показав помірні позитивні кореляції з компонентами саморегуляції ($\rho = 0.300\text{--}0.466$; $p < .05$), що підтверджує його функціональну спорідненість із активною саморегуляторною поведінкою.

Копінг, фокусований на емоціях також значно пов'язаний з усіма фазами саморегуляції ($\rho = 0.287\text{--}0.737$; $p < .05$), зокрема з плануванням ($\rho = 0.656$) та загальним показником саморегуляції ($\rho = 0.737$), що свідчить про високу адаптивність емоційно орієнтованої поведінки у поєднанні з когнітивною регуляцією.

Відмова продемонструвала парадоксальні позитивні кореляції з усіма фазами саморегуляції, включно з загальним показником ($\rho = 0.329\text{--}0.653$; $p < .01$). Хоча відмова традиційно трактується як дезадаптивний копінг, у цьому випадку вона може виконувати компенсаторну функцію – тимчасове зниження напруження, що дозволяє активізувати саморегуляторні ресурси.

Самозвинувачення виявило негативний зв'язок з оцінкою ефективності плану ($\rho = -0.247$; $p = 0.042$), що може свідчити про зниження об'єктивності в аналізі власних дій у осіб із вираженим самокритичним стилем реагування.

Позитивний рефреймінг негативно корелює з плануванням ($\rho = -0.271$; $p = 0.025$) та реалізацією плану ($\rho = -0.294$; $p = 0.015$), що може свідчити про те, що надмірна концентрація на переосмисленні без конкретних дій може знижувати виконавську активність.

Прийняття має слабко негативні кореляції з плануванням ($\rho = -0.240$; $p = 0.049$) та реалізацією плану ($\rho = -0.325$; $p = 0.007$), що може вказувати на пасивне прийняття обставин як перешкоду до активної саморегуляції.

Емоційна підтримка негативно корелює з плануванням ($\rho = -0.340$; $p = 0.005$) та ініціюванням змін ($\rho = -0.279$; $p = 0.021$), що може свідчити про залежність від зовнішніх ресурсів і зниження автономності в ситуаціях, що потребують внутрішньої мобілізації.

Самовідволікання показало негативну кореляцію з ініціюванням змін ($\rho = -0.271$; $p = 0.025$), що може означати ухиляння від відповідальності за активне реагування на ситуацію.

Поведінкове розмежування позитивно пов'язане з реалізацією плану ($\rho = 0.386$; $p = 0.001$) та оцінкою ефективності дій ($\rho = 0.253$; $p = 0.037$), що може свідчити про здатність до адаптаційної зміни поведінки як ефективний механізм саморегуляції.

Унікаючий копінг виявив лише слабкі позитивні зв'язки з окремими компонентами, зокрема з плануванням варіантів ($\rho = 0.335$; $p = 0.005$) та реалізацією плану ($\rho = 0.270$; $p = 0.026$), що свідчить про вибіркоче використання уникання як способу зниження напруження, яке не обов'язково виключає дієвість.

Отримані результати демонструють, що більшість адаптивних копінг-стратегій (інформаційна підтримка, планування, гумор, релігія, емоційно-фокусований копінг) тісно пов'язані з високим рівнем розвитку усіх компонентів саморегуляції. Натомість дезадаптивні стратегії (самозвинувачення, прийняття,

емоційна підтримка в ізоляції) можуть знижувати ефективність окремих фаз регуляції поведінки. Найпотужнішими предикторами високої саморегуляції виступають гумор, релігія, планування та звернення по інформаційну підтримку, які забезпечують високу мобілізацію внутрішніх ресурсів, структуровану поведінку та здатність до рефлексії.

3.4. Аналіз предикторів сприйнятого стресу

Результати лінійного регресійного аналізу дозволяють оцінити внесок саморегуляції та трьох копінг-стратегій (проблемно-орієнтованого, емоційно-орієнтованого та унікального копінгу) у прогнозування рівня сприйнятого стресу (Додаток Д, Таблиці 3.5-3.6).

Таблиця 3.5

Загальні показники якості моделі лінійної регресії сприйнятого стресу

Коеф. Множинної кореляції R^2	Коеф. Детермінації (R^2)	Скоригований R^2	Корінь середньоквадр. Помилки (RMSE)	F-статистика	Ступені вільності 1 (df1)	Ступені вільності 2 (df2)	Рівень значущості (p)
0.657	0.431	0.395	2.68	11.9	4	63	< .001

Таблиця 3.6

Оцінки регресійних коефіцієнтів саморегуляції та копінг-стратегій у прогнозуванні сприйнятого стресу

Предиктори	Оцінка коефіцієнта	Станд. помилка (SE)	t-статистика	Рівень значущості (p)	Стандартиз. Оцінка (β)
Intercept	3.7982	4.3086	0.882	0.381	
Саморегуляція	0.0446	0.0178	2.508	0.015	0.309
Копінг, фокусований на проблемі	0.2552	0.1190	2.143	0.036	0.233
Копінг, фокусований на емоціях	0.3058	0.1382	2.213	0.031	0.277
Унікаючий копінг	-0.4077	0.1165	-3.499	< .001	-0.374

На основі результатів регресійного моделювання була побудована чотирикомпонентна модель психологічних чинників подолання стресу у студентів. До її складу увійшли такі компоненти: загальний рівень психологічної саморегуляції, копінг, фокусований на проблемі, копінг, фокусований на емоціях та унікаючий копінг. Зазначені компоненти розглядаються як взаємопов'язані психологічні ресурси й стратегії, які в сукупності визначають рівень сприйнятого стресу. Якщо змінна «Сприйнятий стрес» є залежною (Y), а предиктори: X1 – Саморегуляція; X2 – Копінг, фокусований на проблемі; X3 – Копінг, фокусований на емоціях; X4 – Унікаючий копінг, то рівняння регресії за наведеними оцінками коефіцієнтів має вигляд:

$$Y_{\text{Сприйнятий стрес}} = 3,7982 + 0,0446 \cdot X_1 + 0,2552 \cdot X_2 + 0,3058 \cdot X_3 - 0,4077 \cdot X_4$$

Загальна модель виявилася статистично значущою ($F(4, 63) = 11.9; p < .001$) та характеризується хорошим рівнем пояснювальної здатності – коефіцієнт детермінації $R^2 = 0.431$, що означає, що 43.1 % варіації в показниках сприйнятого стресу пояснюється включеними предикторами. Виправлений $R^2 = 0.395$ підтверджує стабільність моделі навіть з урахуванням кількості змінних. Таким чином, модель має добрий рівень придатності для інтерпретації та прогнозування.

Саморегуляція виявилася статистично значущим предиктором рівня стресу ($\beta = 0.309; p = 0.015$). Цей зв'язок є позитивним, тобто з підвищенням рівня саморегуляції підвищується і рівень суб'єктивно сприйнятого стресу. На перший погляд такий результат може здаватися парадоксальним, адже саморегуляція зазвичай розглядається як ресурс подолання стресу. Проте така тенденція може свідчити про вищу емоційну чутливість, рефлексивність та відповідальність серед осіб із високою саморегуляцією, які, на відміну від менш регульованих індивідів, краще усвідомлюють вплив стресових чинників. Тобто не обов'язково вони переживають більше стресу – вони радше краще його ідентифікують.

Проблемно-орієнтований копінг також має позитивний вплив на рівень стресу ($\beta = 0.233; p = 0.036$). Такий результат інтерпретується як вторинна реакція на вже наявне стресове навантаження. Іншими словами, прагнення до активного вирішення проблем є відповіддю на стрес, а не його запобіжником. Це узгоджується з концепцією транзакційного підходу до стресу (Lazarus & Folkman), згідно з яким активні копінг-стратегії з'являються після когнітивної оцінки ситуації як загрозової чи вимогливої.

Емоційно-орієнтований копінг так само показав статистично значущий позитивний зв'язок із рівнем стресу ($\beta = 0.277; p = 0.031$). Цей результат вказує на те, що високий рівень емоційного реагування або регулювання (наприклад, через вираження емоцій, використання емоційної підтримки, релігію) супроводжується вищим рівнем суб'єктивного стресу. Імовірно, особи, які більше використовують емоційно-орієнтовані стратегії, перебувають у стані емоційного напруження або

переживають труднощі, які не можуть бути розв'язані лише через дію, що зумовлює активацію емоційних механізмів підтримки.

Цікаво, що на відміну від попередніх змінних, уникаючий копінг виявився негативним предиктором сприйнятого стресу ($\beta = -0.374$; $p < .001$). Тобто чим більше респонденти схильні уникати проблем (наприклад, через самовідволікання, відмову, вживання психоактивних речовин), тим менше вони суб'єктивно переживають стрес. Такий результат є характерним для механізмів психологічного уникнення, коли особа не вирішує проблему, а витісняє її з поля свідомості, що короткостроково знижує відчуття напруження. Однак численні дослідження вказують, що в довгостроковій перспективі така стратегія є дезадаптивною, оскільки сприяє накопиченню проблем та емоційного виснаження.

Підсумовуючи, результати регресійного моделювання демонструють, що комбінація внутрішніх регуляторних ресурсів (саморегуляції) та копінг-стратегій має істотне значення для рівня сприйнятого стресу. Цікаво, що усі три типи копінгу, а також саморегуляція, є позитивними предикторами стресу, за винятком уникання, яке, навпаки, асоціюється з нижчим рівнем суб'єктивного напруження.

Це свідчить про парадокс адаптивності: ті стратегії, які загалом вважаються ефективними (проблемне й емоційне копінгування), можуть активізуватись уже після того, як стрес досяг помітного рівня. Натомість уникання – хоч і знижує переживання стресу, – фактично не сприяє його подоланню, а лише тимчасово послаблює симптоматику.

Таким чином, дана модель підкреслює важливість комплексного розуміння психологічного стресу як багатовимірного феномену, в якому поєднуються когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти саморегуляції й копінгу. Для практичної психології це означає потребу в навчанні адаптивних стратегій, які не лише реагують на стрес, а й запобігають його накопиченню, одночасно з розвитком самосвідомості щодо власних емоційних та поведінкових патернів.

Висновок до розділу 3

Було здійснено комплексний аналіз емпіричних даних, спрямований на виявлення особливостей психологічної саморегуляції, профілю копінг-стратегій та рівня сприйнятого стресу у студентів, а також на з'ясування статевих і соціально-демографічних відмінностей та предикторів суб'єктивного стресового навантаження. Отримані результати дозволяють реконструювати цілісну картину того, як студенти регулюють власний стан у стресогенних умовах навчання та початку професійного становлення.

Описові показники продемонстрували, що у вибірці домінують переважно адаптивні копінг-стратегії. Найбільш вираженими виявилися активне подолання, планування, позитивний рефреймінг, звернення по інформаційну й емоційну підтримку та вираження емоцій, що свідчить про схильність студентів поєднувати раціональне опрацювання проблеми з емоційною саморегуляцією та залученням соціального оточення. Менш характерними є заперечення, відмова, самовідволікання, поведінкове розмежування та вживання психоактивних речовин, тобто відносно рідше використовуються відверто дезадаптивні форми уникнення. На рівні узагальнених показників найвищі значення має копінг, фокусований на емоціях, трохи нижчі – проблемно-орієнтований копінг, тоді як уникаючий копінг посідає останню позицію, що відображає емоційно забарвлений, але загалом конструктивний стиль подолання труднощів.

За показниками саморегуляції встановлено помірно розвинений, але нерівномірний характер регуляторної системи. Найбільш сформованими виявилися процеси сприймання релевантної інформації, оцінювання ситуації та пошуку варіантів дій, дещо менш розвиненими – ініціювання змін, планування та оцінювання ефективності плану, а найменш вираженим компонентом стала реалізація плану у поведінці. За інтегральним рівнем саморегуляції близько половини студентів характеризуються низькими або помірними показниками, тоді як високий рівень зафіксовано лише у відносній меншості, що вказує на недостатню зрілість цілісного регуляторного контуру в значній частини вибірки. За шкалою сприйнятого стресу більшість студентів демонструють помірний

рівень суб'єктивного напруження, менш численними є групи з низьким і високим стресом. Таким чином, загальний фон життєдіяльності респондентів можна охарактеризувати як хронічно стресогенний, але не критично перевантажений.

Порівняльний аналіз за статтю засвідчив виразні відмінності у способах подолання стресу та структурі саморегуляції. Жінки частіше, ніж чоловіки, використовують соціально орієнтовані та емоційно забарвлені стратегії (звернення по інформаційну й емоційну підтримку, позитивний рефреймінг, прийняття, релігійний копінг, вираження емоцій), а також демонструють вищі показники проблемно-орієнтованого та емоційно-орієнтованого копінгу в цілому. Натомість чоловіки частіше вдаються до гумору та, у певних випадках, до вживання психоактивних речовин як способу зниження напруги. Узагальнено це свідчить про більш диференційований, соціально включений та емоційно насичений копінг-профіль у жінок і більш інструментально-спрощений, частково ризикований стиль у чоловіків.

Статеві відмінності за показниками саморегуляції також виявилися значущими: жінки продемонстрували вищі середні значення за інтегральним рівнем та низкою ключових компонентів (пошук варіантів, планування, оцінювання ефективності), що відображає більш розгорнутий рефлексивно-планувальний стиль регуляції. Чоловіки дещо частіше характеризувалися акцентом на ініціюванні змін за відносно меншої розгорнутості інших ланок регуляторного циклу. Водночас істотних відмінностей за рівнем сприйнятого стресу не виявлено: і юнаки, і дівчата повідомляють про подібну інтенсивність суб'єктивного стресу, різнячись радше способами реагування на нього, ніж базовим рівнем напруження.

Кореляційний аналіз дозволив описати системну конфігурацію взаємозв'язків між саморегуляцією, копінг-стратегіями та сприйнятим стресом. Узагальнені показники проблемно- та емоційно-орієнтованого копінгу виявилися тісно позитивно пов'язаними між собою, що свідчить про схильність студентів комбінувати когнітивно-поведінкове опрацювання проблеми із вираженням і модифікацією емоцій. Унікаючий копінг пов'язаний із обома адаптивними

формами, але вказує на супутнє використання стратегій уникнення у ситуаціях високої напруги. Саморегуляція демонструє позитивні зв'язки з проблемно- та емоційно-фокусованим копінгом і водночас негативний зв'язок із уникаючим копінгом, що дозволяє розглядати розвинену саморегуляцію як ресурс, який підтримує активний, усвідомлений стиль подолання й обмежує схильність до пасивного уникнення.

Разом із тим, сприйнятий стрес статистично пов'язаний з усіма трьома узагальненими формами копінгу, причому найтісніші кореляції зафіксовано з емоційно-орієнтованим та уникаючим копінгом. Зростання суб'єктивного стресового навантаження супроводжується інтенсифікацією як активних форм подолання (зокрема проблемно-орієнтованого та частини емоційно-фокусованих стратегій), так і менш адаптивних способів – самозвинувачення, відмови, поведінкового розмежування. Це вказує на те, що високий стрес не лише активізує конструктивні ресурси, а й підсилює ризик включення емоційно виснажувальних чи дезадаптивних моделей реагування.

Важливий блок результатів стосується зв'язків саморегуляції з соціально-демографічними характеристиками студентів. Перехресний аналіз показав статистично значущу залежність між рівнем саморегуляції та типом житла: високий рівень розвитку регуляторних здібностей властивий виключно тим, хто проживає самотійно – у власному або орендованому житлі, тоді як серед студентів, які мешкають із батьками, домінують низькі й помірні показники. Це дозволяє трактувати автономність життєвого середовища як важливий контекст формування навичок планування, відповідальності та самоконтролю. Аналогічно, виявлено суттєвий зв'язок між рівнем саморегуляції та зайнятістю: респонденти з високим і помірним рівнем регуляції частіше мають повну або часткову зайнятість, тоді як всі випадки безробіття зосереджені у групі з низькою саморегуляцією. Отже, трудова активність виступає важливим середовищем реалізації та розвитку регуляторних навичок, тоді як недостатня саморегуляційна зрілість може ускладнювати професійну адаптацію. Додатково встановлено, що вищий рівень саморегуляції частіше спостерігається у студентів, які перебувають

у шлюбі або стабільних партнерських стосунках, що підкреслює роль тривалих близьких взаємин як чинника розвитку здатності до управління власною поведінкою та емоціями.

Було виявлено статистично значущий, хоча й помірної сили, зв'язок між рівнем саморегуляції та досвідом використання психологічних послуг: особи з високою й помірною саморегуляцією загалом частіше мають позитивний досвід звернення до психолога, тоді як у групі з низькою саморегуляцією співіснують як ті, хто ніколи не користувався допомогою, так і ті, хто робить це нерегулярно. Це свідчить про неоднорідність стратегій допомоги-зверненої поведінки у студентів з недостатньо розвиненою саморегуляцією та підкреслює необхідність активного інформування й мотивації до використання професійної підтримки.

Нарешті, результати лінійної регресії дозволили емпірично уточнити внесок основних психологічних змінних у пояснення сприйнятого стресу. Побудована чотирикомпонентна модель, що включає саморегуляцію, проблемно-орієнтований копінг, емоційно-орієнтований копінг і унікаючий копінг, виявилася статистично значущою та пояснила близько двох п'ятих варіації показника сприйнятого стресу в студентів. У структурі моделі саморегуляція, проблемно- та емоційно-фокусований копінг виступили позитивними предикторами суб'єктивного стресу, тоді як унікаючий копінг – негативним. Це означає, що вищий рівень стресу характерний насамперед для студентів, які активніше залучені в опрацювання проблеми, широко використовують емоційні стратегії регуляції й мають достатньо розвинену систему саморегуляції, але водночас рідше вдаються до поведінкового уникнення. Отримана конфігурація підкреслює, що модель відображає не «безпечний» стан низького стресу, а радше ситуацію високих вимог, у якій студенти мобілізують як когнітивно-поведінкові, так і емоційні ресурси подолання, залишаючись при цьому суб'єктивно напруженими.

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що психологічна саморегуляція у студентів функціонує як складний, багаторівневий ресурс, тісно пов'язаний із профілем копінг-стратегій, рівнем сприйнятого стресу та особливостями життєвої ситуації. Хоча більшість респондентів демонструють

схильність до адаптивних форм подолання, значна частина вибірки характеризується низьким або помірним рівнем саморегуляції та помірним, інколи підвищеним стресовим навантаженням. Це створює підґрунтя для подальшої розробки й упровадження цілеспрямованих психопрофілактичних та корекційно-розвивальних програм, спрямованих на зміцнення регуляторних компетентностей, оптимізацію копінг-профілю та зниження ризику хронізації стресу в студентському середовищі.

РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ГАРМОНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ

4.1. Шляхи оптимізації емоційної регуляції

Шляхи оптимізації емоційної регуляції студентів доцільно розглядати в межах цілісної системи психологічної саморегуляції, що поєднує когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти. Отримані емпіричні дані засвідчили, що рівень сприйнятого стресу у студентів пов'язаний із особливостями їхніх регуляторних процесів і структурою копінг-стратегій: проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований копінг, а також показники саморегуляції роблять суттєвий внесок у пояснення варіації суб'єктивного стресу. Водночас виявлено «парадокс адаптивності»: стратегії, які вважаються конструктивними (активне подолання, емоційна підтримка, позитивний рефреймінг), нерідко активізуються вже тоді, коли напруження досягає високого рівня, тоді як унікальний копінг хоч і знижує переживання стресу, не сприяє реальному розв'язанню проблеми. Це означає, що оптимізація емоційної регуляції має бути спрямована не стільки на механічне посилення будь-яких копінг-реакцій, скільки на їх своєчасність, гнучкість і вбудованість у внутрішню систему саморегуляції.

Першим ключовим напрямом виступає розвиток емоційної усвідомленості й диференційованості переживань. Для значної частини студентів характерні труднощі у розпізнаванні й точному називанні власних емоцій, що призводить до накопичення напруги та використання примітивних способів розрядки – від імпульсивної поведінки до уникання. Систематична робота з емоційним словником, навчання навичкам ідентифікації та вербалізації почуттів, відстеження тілесних маркерів тривоги, злості чи суму створюють передумови для свідомого керування афектом, а не лише постфактумного придушення симптомів.

Другим напрямом є когнітивно-перетворювальний компонент оптимізації емоційної регуляції. У межах когнітивно-поведінкового підходу саме інтерпретації подій, схеми сприйняття себе та світу визначають інтенсивність

стресової реакції. Тому доцільним є навчання студентів навичкам когнітивного реструктурування: виявленню автоматичних негативних думок, катастрофізації, ригідних установок, а також заміні їх більш гнучкими та реалістичними судженнями. У поєднанні з плануванням діяльності, тайм-менеджментом та формуванням реалістичних навчальних цілей це дає змогу запобігати надмірному накопиченню напруги, а не лише згладжувати її наслідки.

Третім важливим вектором є впровадження майндфулнес-підходів та тілесно-орієнтованих технік, спрямованих на регуляцію фізіологічної складової стресу. Практики усвідомленої уваги до «тут-і-зараз» сприяють зниженню автоматичних реакцій, підвищують толерантність до емоційного дискомфорту та допомагають студентам виробити позицію внутрішнього спостерігача щодо власних переживань. Дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, короткі тілесні паузи посеред навчального навантаження знижують фізіологічну гіперактивацію, що, у свою чергу, полегшує когнітивне опрацювання ситуації й вибір адаптивних копінг-стратегій.

Четвертим напрямом оптимізації емоційної регуляції може стати розвиток емоційного інтелекту та вольової регуляції. У межах студентського віку ці якості продовжують активно формуватися й можуть бути цілеспрямовано підтримані через тренінгові програми. Підвищення здатності розуміти емоції інших, емпатійно на них реагувати, регулювати власні імпульси, відтерміновувати задоволення й утримуватися від деструктивних дій безпосередньо пов'язане зі зменшенням ризику дезадаптивних форм копіngu – зловживання психоактивними речовинами, самозвинувачення, агресивні реакції тощо.

П'ятий блок стосується соціально-комунікативного виміру емоційної регуляції. Навички конструктивного спілкування, асертивної поведінки, здатність звертатися по допомогу, будувати довірливі стосунки зі значущими іншими істотно знижують потребу в унікальних стратегіях та зменшують відчуття самотності в кризових ситуаціях. Тому оптимізація емоційної регуляції неможлива без формування в студентів компетентності в міжособистісній сфері: розвитку емпатії, уміння висловлювати свої потреби без агресії чи пасивності,

прийняття ролі як того, хто підтримує, так і того, хто приймає підтримку. Програми, що поєднують тренінги комунікативної саморегуляції, групові обговорення досвіду подолання стресу, формування спільнот взаємодопомоги, сприяють переходу від ізольованого «індивідуального» стресу до колективних форм підтримки.

Шостим рівнем можуть стати інституційно-організаційні шляхи оптимізації емоційної регуляції. Психоедукаційні програми для першокурсників, тренінги резилієнтності, регулярні заходи, спрямовані на профілактику емоційного вигорання, дозволяють сформувати у студентів базове розуміння механізмів стресу, нормалізувати звернення по допомогу та інтегрувати техніки самопомоги в навчальний процес. У контексті воєнних подій, дистанційного навчання й підвищеної невизначеності такі заходи стають не додатковою опцією, а необхідною умовою збереження психічного здоров'я молоді.

Отже, оптимізація емоційної регуляції студентів має здійснюватися багаторівнево: через розвиток внутрішньої усвідомленості та навичок емоційного опрацювання переживань; формування гнучких когнітивних стратегій переоцінки стресових ситуацій; впровадження майндфулнес- і релаксаційних практик для зниження фізіологічної напруги; цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту та вольової регуляції; посилення соціальної підтримки та комунікативної компетентності; а також через створення в закладі вищої освіти такої освітньої культури, яка підтримує психологічне благополуччя студентів і не провокує хронічне перенапруження. Системна реалізація зазначених напрямів дозволить не лише зменшити рівень сприйнятого стресу, а й підвищити загальну резилієнтність та особистісну зрілість студентської молоді, що відповідає теоретичним засадам і емпіричним результатам дослідження психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу.

4.2. Практичні рекомендації для студентів і психологів

Практичні рекомендації, запропоновані в межах дослідження психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу в студентів, мають бути спрямовані

одночасно на індивідуальний рівень (самодопомога та саморозвиток студентів) і на інституційний рівень (діяльність психологів, кураторів, викладачів). Такий дворівневий підхід відповідає як практичному значенню роботи, де наголошується на можливості використання результатів у психопрофілактичній роботі зі студентами та формуванні рекомендацій для фахівців, так і емпіричним даним про взаємозв'язок саморегуляції, копінг-стратегій та сприйнятого стресу.

Рекомендації для студентів логічно вибудовуються навколо розуміння саморегуляції як циклічного процесу «цілеутворення – моніторинг – оцінювання – корекція дій», що охоплює когнітивний, емоційний, мотиваційний і поведінковий компоненти. Отримані результати засвідчили, що стрес пов'язаний із особливостями функціонування цих ланок: зокрема, з тим, як студенти сприймають та оцінюють релевантну інформацію, як планують власні дії, які стратегії подолання обирають і наскільки схильні до уникання. Це означає, що будь-які практичні кроки мають не лише знижувати актуальний рівень напруження, а й підсилювати здатність суб'єкта підтримувати цілісність регуляційного циклу у стресових умовах.

Для самих студентів першочерговим завданням є розвиток усвідомленості щодо власних стресорів і типових патернів реагування. Доцільно рекомендувати регулярні практики самоаналізу: короткі щоденні записи про ситуації, що викликали напруження, пережиті емоції, автоматичні думки та обрані способи подолання. Такий «щоденник саморегуляції» сприяє формуванню навичок самомоніторингу, які, згідно з теоретичною моделлю, є першою ланкою ефективної саморегуляції. Поступове усвідомлення власних тригерів та неадаптивних реакцій створює основу для переходу від імпульсивної до більш керованої, рефлексивної поведінки в умовах стресу.

Другий напрям рекомендацій для студентів стосується оптимізації когнітивного компонента саморегуляції. На основі отриманих даних доцільно акцентувати увагу на формуванні реалістичного цілепокладання, планування та структурованого тайм-менеджменту. У практичному вимірі це може бути запровадження системи поетапного планування діяльності, зокрема навчальної.

Такий підхід дозволяє знизити суб'єктивну «непереборність» навантаження і, відповідно, рівень сприйнятого стресу, оскільки ситуація переходить у площину контрольованих і послідовних дій. У довгостроковій перспективі це сприяє зміцненню відчуття самоефективності, яке в теоретичній моделі виступає центральною умовою включення механізмів саморегуляції.

Окремий блок стосується емоційної складової саморегуляції. З урахуванням того, що студентський стрес посилюється контекстом війни, дистанційного навчання та загальної соціальної невизначеності, доцільно рекомендувати систематичне освоєння технік емоційної регуляції. Йдеться, зокрема, про вправи на дихальну релаксацію, прогресивне м'язове розслаблення, базові елементи майндфулнес-підходу. Такі інструменти не лише знижують інтенсивність тривоги й фізіологічних проявів стресу, а й підсилюють відчуття контролю над власними станами, що, згідно з результатами дослідження, є важливим чинником стресостійкості студентів.

Важливою мішенню рекомендацій є копінг-стратегії. Емпіричний аналіз засвідчив, що, попри загальну ефективність проблемно- та емоційно-орієнтованого копінгу, вони часто активізуються вже на етапі вираженого стресу, тоді як уникання хоча й знижує суб'єктивне напруження, але не сприяє реальному вирішенню проблеми. Тому студентам доцільно рекомендувати поетапний перехід від унікальних стратегій до більш активних форм подолання: починати з мінімальних, але конкретних дій у бік вирішення проблемної ситуації (написати викладачеві, уточнити вимоги, домовитися про поетапне виконання завдання тощо), поєднуючи їх із емоційною підтримкою (розмова з одногрупниками, звернення до психолога). Таке зміщення акценту з «відключення» на «дію в межах можливостей» зменшує ризик накопичення невирішених задач та хронічного стресового фону.

До рекомендацій поведінкового рівня належать поради щодо підтримання базових умов психічного благополуччя: регулярного сну, помірної фізичної активності, збалансованого режиму роботи та відпочинку. У дослідженні наголошується на тому, що психологічна саморегуляція функціонує як

внутрішній ресурс, який може виснажуватися за хронічного напруження; відновлення фізичних і соціальних ресурсів є необхідною умовою її збереження. Студентам доцільно рекомендувати свідомо планувати «вікна відновлення» між навчальними блоками, вчитися відстежувати перші ознаки перевтоми й реагувати на них не шляхом подальшого перевантаження, а через короткі регламентовані перерви, зміну виду діяльності, включення тілесно-орієнтованих практик.

Рекомендації для психологів і викладачів випливають із практичного значення роботи та емпіричної моделі взаємозв'язків між саморегуляцією, стресом і копінг-стратегіями. По-перше, доцільно запровадити систематичний скринінг рівня сприйнятого стресу та розвитку саморегуляційних навичок за допомогою валідизованих опитувальників, використаних у дослідженні, що дозволить виявляти групи ризику та відслідковувати динаміку стану студентів. На основі таких даних психолог може пропонувати індивідуальні консультації або включення студентів до тренінгових програм, орієнтованих на розвиток конкретних елементів саморегуляції.

По-друге, важливим напрямом роботи фахівців є розробка й реалізація групових психоедукаційних програм, спрямованих на формування культури саморегуляції у студентському середовищі. Зміст таких занять може включати інформування про природу стресу та його наслідки, навчання базових технік саморегуляції, моделювання типових студентських ситуацій з відпрацюванням адаптивних стратегій реагування. Результати емпіричного аналізу, що показали складний характер взаємозв'язків між проблемно-орієнтованим, емоційним і унікальним копінгом, вказують на доцільність навчання студентів гнучкому вибору стратегій залежно від фази стресової ситуації, а не жорсткій «ієрархії» способів подолання.

По-третє, психологам і викладачам доцільно розвивати у закладі освіти підтримувальне середовище, яке підсилює, а не підриває механізми саморегуляції студентів. Це передбачає чутливе ставлення до ознак перевантаження, можливість гнучкого планування дедлайнів у кризових умовах (повітряні тривоги, вимушені переїзди), прозорість вимог і критеріїв оцінювання. Важливо, щоб комунікація з

боку викладачів не підсилювала почуття безпорадності, а підкреслювала можливість поетапного руху до цілі та підтримку у пошуку рішень. Психологи, у свою чергу, можуть проводити навчальні семінари для педагогічного персоналу щодо розпізнавання проявів студентського стресу та базових принципів емоційно підтримувальної взаємодії.

Нарешті, у сучасних українських реаліях рекомендації мають бути зорієнтовані на травмо-інформований підхід. Це означає визнання того, що значна частина студентів пережила або продовжує переживати травматичні події, пов'язані з війною, і що їхні стресові реакції нерідко виходять за межі «нормальної» академічної напруги. Психологи й викладачі мають враховувати цей контекст, уникаючи стигматизуючих оцінок та надмірно директивних вимог, натомість пропонуючи безпечний простір для обговорення складних переживань, підтримуючи право студента на власний темп адаптації. Водночас, акцент на розвитку психологічної саморегуляції дозволяє не лише компенсувати негативний вплив стресу, а й сприяти формуванню більш зрілих, автономних стратегій подолання життєвих труднощів, що, своєю чергою, підвищує шанси молодій людині на успішну професійну та особистісну реалізацію.

Висновок до розділу 4

Було запропоновано психологічні рекомендації щодо гармонізації емоційної саморегуляції студентів, які є логічним підсумком теоретичних положень і емпіричних результатів дослідження. Показано, що психологічна саморегуляція виступає не лише внутрішнім механізмом підтримання особистісної рівноваги, а й ключовим чинником подолання стресу в умовах навчального навантаження, невизначеності та воєнного контексту. Виявлені зв'язки між показниками саморегуляції, копінг-стратегіями та сприйнятим стресом обґрунтовують необхідність переходу від спонтанного, ситуативного реагування до цілеспрямованого формування навичок емоційної регуляції, що інтегрує когнітивні, афективні й поведінкові компоненти регуляційного процесу.

Оптимізація емоційної регуляції студентів має здійснюватися багаторівнево. На внутрішньо особистісному рівні пріоритетними є розвиток емоційної усвідомленості, здатності розпізнавати й диференціювати власні переживання, формувати до них рефлексивне ставлення та спрямовувати їх у конструктивне русло. Особлива увага приділяється тренуванню навичок когнітивної переоцінки стресових ситуацій, формуванню гнучких інтерпретацій подій, зниженню схильності до катастрофізації та румінацій. Важливими є також засвоєння майндфулнес-практик, дихальних і релаксаційних технік, спрямованих на зниження фізіологічної напруги, а також розвиток вольової регуляції, що забезпечує послідовність реалізації намірів навіть за умов високого емоційного навантаження.

Практичні рекомендації для студентів конкретизують ці напрями у вигляді стратегії самодопомоги, яка спирається на розуміння саморегуляції як циклічного процесу «цілеутворення – моніторинг – оцінювання – корекція дій». Наголошується на доцільності формування реалістичних навчальних і життєвих цілей, розвитку навичок самоусвідомленого планування, використання щоденників спостереження за власним емоційним станом і стресовими тригерами, поєднання проблемно-орієнтованих копінг-стратегій із ресурсними емоційними практиками та своєчасного звернення по соціальну підтримку. Окремо підкреслюється необхідність критичного ставлення до унікаючого копінгу: попри його тимчасовий «захисний» ефект, він не вирішує проблеми, а лише відтерміновує її опрацювання, що підтверджується структурою виявлених предикторів сприйнятого стресу.

На інституційному рівні рекомендації для психологів, кураторів та викладачів спрямовані на створення в закладі вищої освіти такої освітньої екосистеми, яка мінімізує хронічне перенапруження та підтримує психічне благополуччя студентів. Йдеться про впровадження програм психолого-педагогічного супроводу, тренінгів емоційної компетентності та стрес-менеджменту, систематичну психопросвіту щодо конструктивних копінг-стратегій, а також про формування толерантного, підтримувального мікроклімату

в навчальних групах. Практичні заходи мають включати як групові форми роботи, так і індивідуальне консультування студентів з акцентом на реконструкції дисфункційних регуляційних патернів та посиленні їхнього суб'єктного потенціалу.

Узагальнюючи, дослідження демонструє, що гармонізація емоційної саморегуляції студентів можлива лише за умови поєднання особистісних зусиль і системної підтримки з боку освітнього середовища. Запропоновані шляхи оптимізації емоційної регуляції та практичні рекомендації для студентів і фахівців ґрунтуються на отриманих емпіричних даних і відображають специфіку сучасних стресогенних умов. Їх реалізація сприятиме зниженню рівня сприйнятого стресу, підвищенню резилієнтності, формуванню зрілої структури копінг-стратегій та зміцненню психологічного здоров'я студентської молоді, що, у свою чергу, посилює ресурсний потенціал психологічної саморегуляції як центрального чинника успішного подолання стресу.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати дослідження психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу у студентів, можна сформулювати такі висновки, які безпосередньо відповідають поставленим завданням.

1. Аналіз та узагальнення сучасних теоретичних підходів до розуміння феномену саморегуляції дозволило визначити саморегуляцію як багатовимірну систему внутрішнього самоуправління, що включає цільовизначення, планування, саомоніторинг, оцінювання власних дій і їх корекцію, а також емоційно-вольові механізми підтримання зусиль. Особливий акцент зроблено на емоційній саморегуляції, самоконтролі та копінг-стратегіях як часткових, але змістовно перехресних складниках ширшого феномену саморегуляції. Показано, що в студентському віці ці механізми набувають ключового значення для підтримання психічного здоров'я, формування стресостійкості та успішної академічної й професійної адаптації.

На основі транзакційної моделі Р. Лазаруса, сучасних досліджень стресостійкості та психологічного імунітету було показано, що ефективність подолання стресу залежить не стільки від об'єктивної інтенсивності стресорів, скільки від особливостей когнітивної оцінки ситуації, емоційної регуляції та свідомого вибору копінг-стратегій. Саморегуляція, таким чином, виступає інтегративною ланкою між когнітивними, емоційними та поведінковими аспектами реагування на стрес, забезпечуючи здатність студента підтримувати суб'єктивне відчуття контролю і цілісності «Я» в умовах підвищених навчальних і життєвих вимог.

2. Розробку програми емпіричного дослідження реалізовано через побудову цілісної методологічної схеми, яка включає об'єкт, предмет, мету та гіпотези дослідження, а також операціоналізацію ключових понять через систему психодіагностичних інструментів. У роботі обґрунтовано вибір батареї методик: опитувальника саморегуляції (Self-Regulation Questionnaire – SRQ), шкали сприйнятого стресу PSS-10 та опитувальника копінг-стратегій Brief-COPE,

доповнених соціально-демографічною анкетною. Така комбінація інструментів дозволила охопити когнітивно-поведінкові, емоційні та мотиваційні аспекти саморегуляції, а також виміряти суб'єктивний стрес, профіль копінгу та рівень самоконтролю. Статистична частина програми дослідження передбачала використання описової статистики, порівняльного аналізу (зокрема за статтю), кореляційного аналізу та лінійної регресії, що забезпечило можливість не тільки описати, а й пояснити взаємозв'язки між досліджуваними змінними.

Окремо була обгрунтована вибірка дослідження – студенти молодого віку, які навчаються у вищому навчальному закладі. Така вибірка є концептуально виправданою, оскільки студентський період супроводжується сукупністю специфічних стресорів, що робить психологічну саморегуляцію критично важливим ресурсом. Додатково враховано соціально-демографічні характеристики, які дозволили інтерпретувати регуляторні особливості студентів у контексті їхніх життєвих умов.

3. Визначено особливості показників саморегуляції, стресу та копінг-стратегій серед студентів реалізовано через детальний опис емпіричних результатів. За даними описової статистики встановлено, що у вибірці в цілому переважають адаптивні копінг-стратегії, орієнтовані на активне подолання труднощів, пошук інформаційної й емоційної підтримки, когнітивне переосмислення ситуації. Унікаючі способи реагування виражені меншою мірою, що свідчить про загальну спрямованість студентів на конструктивне опрацювання стресових ситуацій, хоча й не виключає використання менш адаптивних стратегій у частини респондентів. Рівень психологічної саморегуляції більшості студентів можна охарактеризувати як помірний із тенденцією до підвищених значень за окремими компонентами, що відповідає віковим завданням молодого дорослості – переходу до більшої автономії, прийняття рішень та відповідальності за власну освітню і професійну траєкторію. При цьому частина вибірки демонструє знижені показники регуляції, що вказує на вразливість цих студентів до стресу й актуалізує потребу в цілеспрямованих психопрофілактичних заходах. Показники сприйнятого стресу загалом перебувають у діапазоні від помірних до підвищених,

що відображає об'єктивну напруженість навчального та соціального контексту, а також суб'єктивну невизначеність, пов'язану із зовнішніми соціально-економічними й воєнними умовами.

4. Кореляційний і регресійний аналізи дали можливість не лише описати, а й пояснити, яким чином окремі компоненти саморегуляції та типи копіngu пов'язані з рівнем сприйнятого стресу. Було показано, що структурні характеристики саморегуляції (усвідомлення релевантної інформації, оцінювання ситуації й власних дій, ініціювання змін, пошук альтернативних варіантів, планування та оцінка ефективності реалізованих планів) системно пов'язані зі стресом: більш розвинуті регуляційні ланки асоціюються зі здатністю студента активніше включатися в подолання складної ситуації, рефлексувати власні стани та поведінку. Водночас високий рівень окремих саморегуляційних компонентів може супроводжуватися і підвищеною чутливістю до стресу (через більш критичне самооцінювання та інтенсивний саомоніторинг), що підкреслює амбівалентний характер цього ресурсу та необхідність його гармонізації. Регресійна модель дозволила виокремити поєднання предикторів сприйнятого стресу: інтегральний рівень саморегуляції та конфігурація копіng-стратегій (проблемно- та емоційно-орієнтованих, а також унікаючих) виявилися статистично значущими чинниками, що пояснюють істотну частку варіації суб'єктивного стресу. Зокрема, конструктивні форми копіngu в поєднанні з цілісною саморегуляційною системою сприяють більш упорядкованому подоланню труднощів, тоді як домінування унікаючих стратегій пов'язане з вищим ризиком дистресу, навіть за наявності певних регуляційних умінь. Таким чином, четверте завдання було виконано шляхом виявлення специфічного «портрета» саморегуляції, який реально працює як чинник подолання стресу, а не лише як загальна особистісна характеристика.

5. Спираючись на теоретичні узагальнення та емпіричні результати, у роботі запропоновано систему психолого-педагогічних рекомендацій, спрямованих на розвиток і гармонізацію емоційної саморегуляції студентської молоді. Рекомендації охоплюють кілька рівнів втручання. На індивідуальному рівні

наголошено на доцільності формування навичок усвідомленого самостереження за власними емоційними реакціями, тренування здатності до когнітивного переосмислення стресових ситуацій, розвитку гнучкого поєднання проблемно-орієнтованих та емоційно-орієнтованих копінг-стратегій, а також зниження частоти уникаючих форм реагування. На груповому рівні доцільним є впровадження тренінгових програм, що поєднують елементи майндфулнес-практик, технік емоційної регуляції, вправ із планування та самоорганізації навчальної діяльності, а також компонент підтримувальної групової взаємодії (обмін досвідом, нормалізація переживань, взаємна підтримка). На інституційному рівні рекомендації стосуються розширення системи психологічного супроводу у закладах вищої освіти, включно з регулярними профілактичними заходами, консультативною підтримкою та інтеграцією теми саморегуляції до освітніх курсів. Запропоновані підходи ґрунтуються на виявлених у роботі закономірностях і спрямовані на посилення внутрішніх ресурсів студентів для конструктивного подолання стресу в умовах тривалих соціальних і воєнних викликів.

Підсумовуючи, можна констатувати, що всі поставлені завдання дослідження реалізовано у взаємозв'язку: теоретично окреслено багатовимірну модель психологічної саморегуляції, методично обґрунтовано програму її емпіричного вивчення, емпірично описано та проаналізовано показники саморегуляції, стресу й копінгу у студентської молоді, виявлено специфіку саморегуляції як чинника подолання стресу та на цій основі розроблено практичні рекомендації. Це дозволяє вважати, що мета роботи – виявити особливості психологічної саморегуляції як чинника подолання стресу в студентської молоді – досягнута, а отримані результати мають як теоретичну, так і прикладну значущість для системи психологічного супроводу студентів.

Водночас робота має низку обмежень, що окреслюють перспективи подальших досліджень. До них належать відносно невеликий обсяг і специфіка вибірки, крос-секційний характер дизайну, опора на самооцінювальні опитувальники. Подальші дослідження доцільно спрямувати на лонгітюдне

відстеження динаміки саморегуляції та стресу, експериментальну перевірку ефективності тренінгових програм розвитку саморегуляції, а також розширення контингенту респондентів.

У цілому проведене дослідження дозволило комплексно розглянути психологічну саморегуляцію студентів як багатовимірний особистісний ресурс, що визначає особливості їхнього реагування на стрес та опосередковує взаємодію між індивідуальними характеристиками, життєвим контекстом і профілем копінг-стратегій. Сформульовані теоретичні узагальнення, емпіричні результати та прикладні рекомендації можуть слугувати підґрунтям для подальших наукових пошуків і розробки практичних заходів із підтримки психічного здоров'я та стресостійкості студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Балашов, Е. М. (2017). Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 5, 5–13.* <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2017-5-5-13>
- Вельдбрехт, О. О., & Тавровецька, Н. І. (2022). Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Журнал сучасної психології, (2), 16-27.* <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>
- Гула, Н. В. (2011). Психологічні особливості дослідження саморегуляції як чинника подолання негативних психічних станів у студентському віці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент, 5, 81–90.*
- Каламаж, В. О., Краснопір, А. Б., & Дорощук, А. Р. (2024). Копінг-стратегії як компонент саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 17, 34–41.*
- Каламаж, В., Тимощук, Є., Краснопір, А., & Дорощук, Г. (2023). Копінг-стратегії як механізм саморегуляції у навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 16, 28–35.*
- Килівник, А. М., & Матвієнко, Я. О. (2019). Психологічні особливості поняття саморегуляції особистості. *Теорія і практика сучасної психології, 1(2), 54–57.*
- Ковалькова, Т. О. (2021). Розвиток емоційної та вольової регуляції студентів. *Вчені записки Університету «КРОК», (1 (61)), 242-250.*
- Кудін, С. Ф., & Савонова, О. В. (2021). Аналіз впливу методики формування культури саморегуляції на академічну успішність студентів. *Вісник Національного університету "Чернігівський колегіум" імені ТГ Шевченка, 168(12), 38-42.*

- Пухно, С. В. (2023). Стресостійкість студентів закладів вищої освіти як психологічна проблема. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*, (1), 44-48.
- Руденок, А. І., Антонова, З. О., & Петяк, О. В. (2022). Особливості саморегуляції студентів під час дистанційного навчання. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 33(72), 166–171.
- Стрижак, Ю. О. (2021). Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладу вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*, (3 (198)), 68-71.
- Тесленко, М. М., & Тесленко, І. В. (2024). Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (1), 155-162.
- Шашенкова, А. О. (2022). Особистісна саморегуляція студентів педагогічного профілю навчання. *Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права): матеріали III міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 24 червня 2022 р.)* Національний університет «Одеська юридична академія», 272–274.
- Шевчук, В. В. (2024). Дослідження рівня сформованості саморегуляції студентів-психологів. *Світ наукових досліджень. Випуск 27: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 22-23 лютого 2024 р.)/за ред.: О. Патряк та ін. ГО «Наукова спільнота», WSZIA w Opolu. Тернопіль: ФО-П Шпак ВБ 2024.* 102-106.
- Шевчук, В. В., & Волошко, Г. Ю. (2024). Особливості саморегуляції студентів-психологів. *Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету (Т. 2, 14 травня – 23 травня 2024 р.)*. Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 45–47.

- Яблонська, Т., Верник, О., Гайворонський, Г. (2023). Українська адаптація опитувальника Brief-COPE. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*, 10, 66–89. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-4>
- Arnsten, A. F. T., Raskind, M. A., Taylor, F. B., & Connor, D. F. (2015). The effects of stress exposure on prefrontal cortex: Translating basic research into successful treatments for post-traumatic stress disorder. *Neurobiology of Stress*, 1, 89–99. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2014.10.002>
- Ashmitha, P., & Annalakshmi, N. (2022). Development of a Scale to Measure Psychosocial Risks and Protective Factors in Adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 18(1), 12–28. <https://doi.org/10.1177/09731342221096475>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-1](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-1)
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The Strength Model of Self-Control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Blanke, E.S., Krämer, S., Loy, L.S. *et al.* Beyond Individual Stress Reduction—The Mindful Students Program Benefits University Students and Their Environment. *Mindfulness* 16, 864–883 (2025). <https://doi.org/10.1007/s12671-025-02529-4>
- Bockmann, J.O., Yu, S.Y. Using Mindfulness-Based Interventions to Support Self-regulation in Young Children: A Review of the Literature. *Early Childhood Educ J* 51, 693–703 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01333-2>
- Broks, V. M. A., Dijk, S. W., Van den Broek, W. W., Stegers-Jager, K. M., & Woltman, A. M. (2023). Self-regulated learning profiles including test anxiety linked to stress and performance: A latent profile analysis based across multiple cohorts. *Medical Education*. <https://doi.org/10.1111/medu.15283>
- Brown, J. M., Miller, W. R., & Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in clinical*

- practice: A source book (Vol. 17, pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Brown, J. K., & Papp, L. M. (2023). COVID- 19 pandemic effects on trajectories of college students' stress, coping, and sleep quality: A four- year longitudinal analysis. *Stress and Health*. <https://doi.org/10.1002/smi.3320>
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19–35. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19>
- Chen, H. L., Wang, H. Y., Lai, S. F., & Ye, Z. J. (2022). The Associations Between Psychological Distress and Academic Burnout: A Mediation and Moderation Analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 1271–1282. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S360363>
- Demichelis, O. P., Fowler, J. A., & Young, T. (2024). Better emotion regulation mediates gratitude and increased stress in undergraduate students across a university semester. *Stress and health : journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 40(5), e3417. <https://doi.org/10.1002/smi.3417>
- Dimanova, P., Borbás, R., Schnider, C. B., Fehlbaum, L. V., & Raschle, N. M. (2022). Prefrontal cortical thickness, emotion regulation strategy use and COVID-19 mental health. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. <https://doi.org/10.1093/scan/nsac018>
- Doucette, J. L., Ingvarsson, E. T., & Long, E. S. (2021). Self-Monitoring and Treatment Integrity. *Organizational Behavior Management Approaches for Intellectual and Developmental Disabilities*, 124-140.
- ElBarazi A. S. (2025). The effect of emotion regulation training on anxiety in college students in Egypt (Randomized control trial). *Journal of public health research*, 14(2), 22799036251347030. <https://doi.org/10.1177/22799036251347030>
- Fan, L., & Cui, F. (2024). Mindfulness, self-efficacy, and self-regulation as predictors of psychological well-being in EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332002>

- Freire, C., Ferradás, M. d. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping Strategies and Self-Efficacy in University Students: A Person-Centered Approach. *Frontiers in Psychology, 11*.
- Fujii, S., Kunii, Y., Nonaka, S., Hamaie, Y., Hino, M., Egawa, S., Kuriyama, S., & Tomita, H. (2022). Real-Time Prediction of Medical Demand and Mental Health Status in Ukraine under Russian Invasion Using Tweet Analysis. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*. <https://doi.org/10.1620/tjem.2022.j111>
- Galiana, L., Tomás, J. M., Fernández, I., & Oliver, A. (2020). Predicting Well-Being Among the Elderly: The Role of Coping Strategies. *Frontiers in psychology, 11*, 616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00616>
- Gavurova, B., Khouri, S., Ivankova, V., Rigelsky, M., & Mudarri, T. (2022). Internet Addiction, Symptoms of Anxiety, Depressive Symptoms, Stress Among Higher Education Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Public Health, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.893845>
- González-Martín, A. M., Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y., Castellote-Caballero, Y., & Carcelén-Fraile, M. D. C. (2023). Mindfulness to improve the mental health of university students. A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in public health, 11*, 1284632. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632>
- Gür, F., Gür, G.C. The Relationship Between Physical Activity and Problematic Internet Use in Turkish College Students: The Chain-Mediated Role of Self-Control and Distress. *Psychiatr Q* (2025). <https://doi.org/10.1007/s11126-025-10133-x>
- Hartati, M. (2017). The Role of the Undergraduate Students' Self-regulation s and its Influence to their Academic Achievements. *International journal of multidisciplinary and current research, 5*.
- He, M., Zhan, X., Liu, C., Li, L., Zhao, X., Ren, L., Li, K., & Luo, X. (2023). The relationship between self-control and mental health problems among Chinese university students. *Frontiers in public health, 11*, 1224427. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1224427>
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00841>

- Kanfer, F.H., Hagerman, S. (1987). A Model of Self-Regulation. In: Halisch, F., Kuhl, J. (eds) *Motivation, Intention, and Volition*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-70967-8_20
- Kiltz, L., Trippenzee, M., Fleer, J. *et al.* Student well-being in times of COVID-19 in the Netherlands: basic psychological need satisfaction and frustration within the academic learning environment. *Eur J Psychol Educ* **39**, 319–339 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00680-x>
- Kotera, Y., Ting, S.H. & Neary, S. Mental health of Malaysian university students: UK comparison, and relationship between negative mental health attitudes, self-compassion, and resilience. *High Educ* **81**, 403–419 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00547-w>
- Krüger, M., Reintges, J., Christiane Pütz, A., & Röhr-Sendlmeier, U. M. (2024). Positive Effects of Two Interventions to Reduce Stress in Students of Different Courses of Study. *European Journal of Health Psychology*, 31(4), 165–176. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000155>
- Lazarus R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55(3), 234–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120–126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- McEwen, B. S., & Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course. *Neuron*, 79(1), 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2013.06.028>
- Mora, P.A., Ozakinci, G. (2013). Self-Regulation Model. In: Gellman, M.D., Turner, J.R. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_983
- Morales-Rodríguez, F. M., & Pérez-Mármol, J. M. (2019). The Role of Anxiety, Coping Strategies, and Emotional Intelligence on General Perceived Self-Efficacy in

- University Students. *Frontiers in psychology*, 10, 1689. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01689>
- Nakhostin-Khayyat, M., Borjali, M., Zeinali, M. *et al.* The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: a structural equation modeling. *BMC Psychol* 12, 337 (2024). <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01843-1>
- Nordstokke, D. W., & Hinds, Y. (2025). Relationships Between First-Year Student Resilience and Academic Stress. *Behavioral Sciences*, 15(6), 772. <https://doi.org/10.3390/bs15060772>
- Nyklíček, I., Vingerhoets, A., & Zeelenberg, M. (2011). *Emotion Regulation and Well-Being*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6953-8>
- Oláh, A. (2004). Psychological immunity: A new concept in coping with stress. *Applied Psychology in Hungary*, 56, 149-189.
- Oláh, A. (2005). Anxiety, coping, and flow. Empirical studies in interactional perspective. Budapest: Treffort Press.
- Oláh, A., Nagy, H., & Tóth, K. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *ETC – Empirical Text and Culture Research*, 4, 102-108.
- Pang, H., Quan, L. & Lu, J. How does perceived overload influence international students' educational attainment? The mediating roles of social media exhaustion and academic anxiety. *Curr Psychol* 43, 7794–7808 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04984-5>
- Pavlova, I., & Rogowska, A. M. (2023). Exposure to war, war nightmares, insomnia, and war-related posttraumatic stress disorder: A network analysis among university students during the war in Ukraine. *Journal of affective disorders*, 342, 148–156. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.09.003>
- Pavlova, I., Krauss, S., McGrath, B., Cehajic-Clancy, S., Bodnar, I., Petrytsa, P., Synytsya, T., & Zhara, H. (2023). Individual and contextual predictors of young Ukrainian adults' subjective well-being during the Russian–Ukrainian

war. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. <https://doi.org/10.1111/aphw.12484>

- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A.I. *et al.* Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanit Soc Sci Commun* **12**, 449 (2025). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y>
- Pinchuk, I., Leventhal, B. L., Ladyk-Bryzghalova, A., Lien, L., Yachnik, Y., Casanova Dias, M., Virchenko, V., Szatmari, P., Protsenko, O., Chaimowitz, G. A., Chisholm, D., Kolokolova, V., Guerrero, A. P. S., Chumak, S., Myshakivska, O., Robertson, P. G., Hanson, M. D., Yee Liu, H., De Picker, L. J., Kupchik, M., ... Skokauskas, N. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on mental health in Ukraine. *The lancet. Psychiatry*, *11*(11), 910–933. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(24\)00241-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00241-4)
- Polyvianaia, M., Yachnik, Y., Fegert, J. M., Sitarski, E., Stepanova, N., & Pinchuk, I. (2025). Mental health of university students twenty months after the beginning of the full-scale Russian-Ukrainian war. *BMC psychiatry*, *25*(1), 236. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-06654-1>
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, *52*, 102066. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Ren, X., Sotardi, V. A., & Brown, C. (2025). Exploring Academic Stress and Coping Experiences Among University Students During the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, *15*(3), 314. <https://doi.org/10.3390/educsci15030314>
- Ross, P.M., Scanes, E. & Locke, W. Stress adaptation and resilience of academics in higher education. *Asia Pacific Educ. Rev.* **25**, 829–849 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09829-1>
- Shang, B., Duan, F., Fu, R., Gao, J., Sik, H., Meng, X., & Chang, C. (2023). EEG-based investigation of effects of mindfulness meditation training on state and trait by deep learning and traditional machine learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, *17*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1033420>

- Şimşir Gökalp, Z. (2023). Examining the association between self-control and mental health among adolescents: The mediating role of resilience. *School Psychology International*, 44(6), 649-667. <https://doi.org/10.1177/01430343231182392>
- Takács, R., Takács, S., T Kárász, J., Horváth, Z., & Oláh, A. (2021). Exploring Coping Strategies of Different Generations of Students Starting University. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.740569>
- Zhang, C., Shi, L., Tian, T., Zhou, Z., Peng, X., Shen, Y., Li, Y., & Ou, J. (2022). Associations Between Academic Stress and Depressive Symptoms Mediated by Anxiety Symptoms and Hopelessness Among Chinese College Students. *Psychology research and behavior management*, 15, 547–556. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S353778>

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Descriptives

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Вік	68	26.4	23.0	6.37	19	41

Таблиця А.2

Frequencies of Стать

Стать	Counts	% of Total	Cumulative %
Жіноча	58	85.3 %	85.3 %
Чоловіча	10	14.7 %	100.0 %

Таблиця А.3

Frequencies of Навчання у закладі освіти

Навчання у закладі освіти	Counts	% of Total	Cumulative %
Так	68	100.0 %	100.0 %

Таблиця А.4

Frequencies of Курс навчання

Курс навчання	Counts	% of Total	Cumulative %
2	18	26.5 %	26.5 %
3	3	4.4 %	30.9 %
4	8	11.8 %	42.6 %
5	3	4.4 %	47.1 %
6	36	52.9 %	100.0 %

Таблиця А.5

Frequencies of Форма навчання

Форма навчання	Counts	% of Total	Cumulative %
Денна	10	14.7 %	14.7 %
Дистанційна	7	10.3 %	25.0 %
Заочна	51	75.0 %	100.0 %

Таблиця А.6

Frequencies of Тип житла

Тип житла	Counts	% of Total	Cumulative %
Живу з батьками	3	4.4 %	4.4 %
Живу у власному житлі	28	41.2 %	45.6 %
Орендную квартиру/кімнату	37	54.4 %	100.0 %

Таблиця А.7

Frequencies of Сімейний стан

Сімейний стан	Counts	% of Total	Cumulative %
Неодружений/Незаміжня	9	13.2 %	13.2 %
Одружений/Заміжня	30	44.1 %	57.4 %
У стосунках	29	42.6 %	100.0 %

Таблиця А.8

Frequencies of Наявність роботи

Наявність роботи	Counts	% of Total	Cumulative %
Не працюю	7	10.3 %	10.3 %
Підробляю неповний робочий день	20	29.4 %	39.7 %

Таблиця А.9

Frequencies of Суб'єктивний рівень стресу

Суб'єктивний рівень стресу	Counts	% of Total	Cumulative %
Високий рівень стресу	16	23.5 %	23.5 %
Середній рівень стресу	52	76.5 %	100.0 %

Додаток Б

Таблиця Б.1

Descriptives

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Активне подолання	68	4.93	5.00	1.586	2	7
Використання інформаційної підтримки	68	5.74	6.00	1.716	3	8
Позитивний рефреймінг	68	4.71	5.00	1.328	2	7
Планування (копінг)	68	6.40	6.00	1.537	3	9
Емоційна підтримка	68	3.46	4.00	1.588	2	7
Вираження емоцій	68	7.47	8.00	1.072	5	9
Гумор	68	8.06	8.00	1.563	5	10
Прийняття	68	6.84	6.00	1.441	5	10
Релігія	68	6.87	7.00	1.999	3	10
Самозвинувачення	68	6.24	6.00	0.964	4	8
Самовідволікання	68	5.57	6.00	1.396	3	9
Відмова	68	6.10	6.00	1.148	4	8
Вживання психоактивних речовин	68	4.87	5.00	1.171	2	7
Поведінкове розмежування	68	5.03	5.00	1.812	2	8
Копінг, фокусований на проблемі	68	21.76	22.00	3.279	12	26
Копінг, фокусований на емоціях	68	38.93	39.00	3.248	33	49
Унікаючий копінг	68	21.57	22.00	3.293	16	30

Таблиця Б.2

Descriptives

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Сприймання релевантної інформації	68	31.4	30.0	4.34	25	41
Оцінювання та порівняння з нормами	68	27.8	27.0	3.88	22	36
Ініціювання змін	68	31.7	31.0	3.30	25	37
Пошук варіантів	68	35.3	36.0	5.02	24	43
Планування (саморегуляція)	68	31.4	30.5	6.70	18	43
Виконання/реалізація плану	68	30.0	30.5	6.37	16	44
Оцінювання ефективності плану	68	32.1	32.0	3.77	25	40
Саморегуляція	68	219.7	222.0	24.82	162	261

Таблиця Б.3

Frequencies of Саморегуляція - рівень

Саморегуляція - рівень	Counts	% of Total	Cumulative %
Висока здатність до саморегуляції	17	25.0 %	25.0 %
Помірна здатність до саморегуляції	21	30.9 %	55.9 %
Низька здатність до саморегуляції	30	44.1 %	100.0 %

Таблиця Б.4

Descriptives

	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Сприйнятий стрес	68	22.3	24.0	3.59	14	30

Додаток В
Таблиця В.1

Independent Samples T-Test

		Statistic	p
Активне подолання	Mann-Whitney U	235.0	0.334
Використання інформаційної підтримки	Mann-Whitney U	42.0	< .001
Позитивний рефреймінг	Mann-Whitney U	285.5	0.943
Планування (копінг)	Mann-Whitney U	76.0	< .001
Емоційна підтримка	Mann-Whitney U	231.0	0.276
Вираження емоцій	Mann-Whitney U	50.0	< .001
Гумор	Mann-Whitney U	156.5	0.018
Прийняття	Mann-Whitney U	209.5	0.150
Релігія	Mann-Whitney U	145.0	0.010
Самозвинувачення	Mann-Whitney U	244.0	0.395
Самовідволікання	Mann-Whitney U	238.0	0.355
Відмова	Mann-Whitney U	141.0	0.008
Вживання психоактивних речовин	Mann-Whitney U	287.5	0.971
Поведінкове розмежування	Mann-Whitney U	162.0	0.024
Копінг, фокусований на проблемі	Mann-Whitney U	120.5	0.003
Копінг, фокусований на емоціях	Mann-Whitney U	85.5	< .001
Унікаючий копінг	Mann-Whitney U	175.0	0.045

Note. μ Жіноча \neq μ Чоловіча

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Активне подолання	Жіноча	58	4.84	5.00	1.565	0.205
	Чоловіча	10	5.40	6.00	1.713	0.542
Використання інформаційної підтримки	Жіноча	58	6.14	6.00	1.515	0.199
	Чоловіча	10	3.40	3.00	0.516	0.163
Позитивний рефреймінг	Жіноча	58	4.71	5.00	1.351	0.177
	Чоловіча	10	4.70	5.00	1.252	0.396
Планування (копінг)	Жіноча	58	6.72	7.00	1.322	0.174
	Чоловіча	10	4.50	4.00	1.354	0.428
Емоційна підтримка	Жіноча	58	3.40	3.00	1.600	0.210
	Чоловіча	10	3.80	5.00	1.549	0.490
Вираження емоцій	Жіноча	58	7.72	8.00	0.894	0.117
	Чоловіча	10	6.00	6.00	0.816	0.258
Гумор	Жіноча	58	8.22	9.00	1.534	0.201
	Чоловіча	10	7.10	8.00	1.449	0.458
Прийняття	Жіноча	58	6.72	6.00	1.361	0.179
	Чоловіча	10	7.50	7.00	1.780	0.563
Релігія	Жіноча	58	7.10	7.00	2.006	0.263
	Чоловіча	10	5.50	6.00	1.354	0.428
Самозвинувачення	Жіноча	58	6.31	6.00	0.883	0.116
	Чоловіча	10	5.80	6.00	1.317	0.416
Самовідволікання	Жіноча	58	5.64	6.00	1.447	0.190
	Чоловіча	10	5.20	6.00	1.033	0.327
Відмова	Жіноча	58	6.24	6.00	1.174	0.154
	Чоловіча	10	5.30	5.00	0.483	0.153
Вживання психоактивних речовин	Жіноча	58	4.86	5.00	1.220	0.160
	Чоловіча	10	4.90	5.00	0.876	0.277
Поведінкове розмежування	Жіноча	58	5.22	5.00	1.686	0.221
	Чоловіча	10	3.90	3.00	2.183	0.690
Копінг, фокусований на проблемі	Жіноча	58	22.41	24.00	2.643	0.347
	Чоловіча	10	18.00	20.00	4.163	1.317
Копінг, фокусований на емоціях	Жіноча	58	39.48	40.00	3.062	0.402
	Чоловіча	10	35.70	37.00	2.359	0.746
Унікаючий копінг	Жіноча	58	21.97	22.00	3.123	0.410
	Чоловіча	10	19.30	19.00	3.498	1.106

Таблиця В.2

Independent Samples T-Test

		Statistic	p
Сприймання релевантної інформації	Mann-Whitney U	200.0	0.118
Оцінювання та порівняння з нормами	Mann-Whitney U	177.5	0.051
Ініціювання змін	Mann-Whitney U	133.0	0.006
Пошук варіантів	Mann-Whitney U	168.0	0.034
Планування (саморегуляція)	Mann-Whitney U	146.5	0.013
Виконання/реалізація плану	Mann-Whitney U	114.5	0.002
Оцінювання ефективності плану	Mann-Whitney U	88.5	< .001
Саморегуляція	Mann-Whitney U	149.0	0.015

Note. μ Жіноча \neq μ Чоловіча

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Сприймання релевантної інформації	Жіноча	58	31.8	31.0	4.57	0.600
	Чоловіча	10	29.1	29.0	0.876	0.277
Оцінювання та порівняння з нормами	Жіноча	58	27.5	27.0	4.03	0.529
	Чоловіча	10	29.6	29.0	2.221	0.702
Ініціювання змін	Жіноча	58	31.2	31.0	3.21	0.421
	Чоловіча	10	34.5	36.0	2.415	0.764
Пошук варіантів	Жіноча	58	35.9	36.0	4.76	0.626
	Чоловіча	10	31.9	31.0	5.363	1.696
Планування (саморегуляція)	Жіноча	58	32.2	33.0	6.82	0.896
	Чоловіча	10	26.8	28.0	3.425	1.083
Виконання/реалізація плану	Жіноча	58	30.7	31.5	6.66	0.875
	Чоловіча	10	26.0	26.0	0.816	0.258
Оцінювання ефективності плану	Жіноча	58	32.8	33.0	3.58	0.470
	Чоловіча	10	28.1	29.0	1.853	0.586
Саморегуляція	Жіноча	58	222.1	226.0	25.76	3.383
	Чоловіча	10	206.0	209.0	11.719	3.706

Таблиця В.3

Independent Samples T-Test

		Statistic	p
Сприйнятий стрес	Mann-Whitney U	284	0.923

Note. $H_a \mu_{\text{Жіноча}} \neq \mu_{\text{Чоловіча}}$

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Сприйнятий стрес	Жіноча	58	22.4	23.0	3.29	0.432
	Чоловіча	10	21.4	24.0	5.13	1.62

Додаток Г
Таблиця Г.1

Correlation Matrix

		Копінг, фокусований на проблемі	Копінг, фокусований на емоціях	Унікаючий копінг	Саморегуляція	Сприйнятий стрес
Копінг, фокусований на проблемі	Spearman's rho	—				
	p-value	—				
Копінг, фокусований на емоціях	Spearman's rho	0.458 ***	—			
	p-value	<.001	—			
Унікаючий копінг	Spearman's rho	-0.072	0.426 ***	—		
	p-value	0.558	<.001	—		
Саморегуляція	Spearman's rho	0.432 ***	0.737 ***	0.216	—	
	p-value	<.001	<.001	0.076	—	
Сприйнятий стрес	Spearman's rho	0.458 ***	0.469 ***	-0.225	0.492 ***	—
	p-value	<.001	<.001	0.065	<.001	—

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Таблиця Г.2

Сприятий стрес		
Активне подолання	Spearman's rho	0.442 ***
	p-value	< .001
Використання інформаційної підтримки	Spearman's rho	0.198
	p-value	0.105
Позитивний рефреймінг	Spearman's rho	0.220
	p-value	0.072
Планування (копінг)	Spearman's rho	0.102
	p-value	0.406
Емоційна підтримка	Spearman's rho	0.026
	p-value	0.834
Вираження емоцій	Spearman's rho	-0.095
	p-value	0.442
Гумор	Spearman's rho	0.512 ***
	p-value	< .001
Прийняття	Spearman's rho	-0.016
	p-value	0.898
Релігія	Spearman's rho	0.186
	p-value	0.129
Самозвинувачення	Spearman's rho	0.517 ***
	p-value	< .001
Самовідволікання	Spearman's rho	-0.292 *
	p-value	0.016
Відмова	Spearman's rho	0.259 *
	p-value	0.033
Вживання психоактивних речовин	Spearman's rho	-0.163
	p-value	0.183
Поведінкове розмежування	Spearman's rho	-0.240 *
	p-value	0.048
Копінг, фокусований на проблемі	Spearman's rho	0.458 ***
	p-value	< .001
Копінг, фокусований на емоціях	Spearman's rho	0.469 ***
	p-value	< .001
Унікаючий копінг	Spearman's rho	-0.225
	p-value	0.065

Таблиця Г.3

Сприйнятий стрес		
Сприймання релевантної інформації	Spearman's rho	0.410 ***
	p-value	< .001
Оцінювання та порівняння з нормами	Spearman's rho	0.491 ***
	p-value	< .001
Ініціювання змін	Spearman's rho	0.384 **
	p-value	0.001
Пошук варіантів	Spearman's rho	0.363 **
	p-value	0.002
Планування (саморегуляція)	Spearman's rho	0.402 ***
	p-value	< .001
Виконання/реалізація плану	Spearman's rho	0.220
	p-value	0.072
Оцінювання ефективності плану	Spearman's rho	0.359 **
	p-value	0.003
Саморегуляція	Spearman's rho	0.492 ***
	p-value	< .001

Таблиця Г.4

		Сприймання релевантної інформації	Оцінювання та порівняння з нормами	Ініціювання змін	Пошук варіантів	Планування (саморегуляція)	Виконання/реалізація плану	Оцінювання ефективності плану	Саморегуляція
Активне подолання	Spearman's rho	-0.103	0.283 *	0.043	0.069	-0.223	-0.208	-0.101	-0.062
	p-value	0.405	0.019	0.728	0.576	0.068	0.088	0.411	0.613
Використання інформаційної підтримки	Spearman's rho	0.461 ***	0.191	-0.076	0.358 **	0.392 ***	0.659 ***	0.616 ***	0.576 ***
	p-value	< .001	0.119	0.539	0.003	< .001	< .001	< .001	< .001
Позитивний рефреймінг	Spearman's rho	-0.238	0.135	-0.122	0.026	-0.271 *	-0.294 *	-0.083	-0.169
	p-value	0.051	0.272	0.323	0.832	0.025	0.015	0.500	0.169
Планування (копінг)	Spearman's rho	0.534 ***	0.043	0.120	0.296 *	0.568 ***	0.595 ***	0.531 ***	0.581 ***
	p-value	< .001	0.730	0.330	0.014	< .001	< .001	< .001	< .001
Емоційна підтримка	Spearman's rho	-0.170	0.045	-0.279 *	-0.062	-0.340 **	-0.182	-0.040	-0.186
	p-value	0.166	0.714	0.021	0.614	0.005	0.138	0.748	0.129
Вираження емоцій	Spearman's rho	0.173	-0.096	-0.194	0.401 ***	0.344 **	0.202	0.282 *	0.256 *
	p-value	0.158	0.438	0.113	< .001	0.004	0.099	0.020	0.035
Гумор	Spearman's rho	0.858 ***	0.298 *	0.355 **	0.564 ***	0.725 ***	0.809 ***	0.735 ***	0.904 ***
	p-value	< .001	0.014	0.003	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
Прийняття	Spearman's rho	-0.373 **	-0.216	0.030	-0.149	-0.240 *	-0.325 **	-0.067	-0.286 *
	p-value	0.002	0.077	0.811	0.225	0.049	0.007	0.588	0.018
Релігія	Spearman's rho	0.620 ***	0.038	0.167	0.584 ***	0.863 ***	0.595 ***	0.580 ***	0.708 ***
	p-value	< .001	0.756	0.173	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

		Сприймання релевантної інформації	Оцінювання та порівняння з нормами	Ініціювання змін	Пошук варіантів	Планування (саморегуляція)	Виконання/реалізація плану	Оцінювання ефективності плану	Саморегуляція
Самозвинувачення	Spearman's rho	-0.138	0.385 **	-0.095	0.065	-0.166	-0.247 *	-0.048	-0.100
	p-value	0.261	0.001	0.442	0.596	0.177	0.042	0.696	0.419
Самовідволікання	Spearman's rho	0.138	0.022	-0.271 *	0.091	0.048	0.064	-0.016	0.054
	p-value	0.263	0.860	0.025	0.459	0.697	0.603	0.898	0.664
Відмова	Spearman's rho	0.507 ***	-0.068	0.329 **	0.592 ***	0.534 ***	0.532 ***	0.653 ***	0.644 ***
	p-value	< .001	0.583	0.006	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
Вживання психоактивних речовин	Spearman's rho	-0.181	-0.012	-0.088	0.049	-0.199	-0.214	-0.142	-0.215
	p-value	0.140	0.923	0.475	0.693	0.103	0.079	0.249	0.078
Поведінкове розмежування	Spearman's rho	0.083	0.094	-0.075	0.211	0.115	0.386 **	0.253 *	0.194
	p-value	0.499	0.444	0.543	0.084	0.352	0.001	0.037	0.113
Копінг, фокусований на проблемі	Spearman's rho	0.300 *	0.395 ***	-0.016	0.321 **	0.195	0.416 ***	0.466 ***	0.432 ***
	p-value	0.013	< .001	0.894	0.008	0.110	< .001	< .001	< .001
Копінг, фокусований на емоціях	Spearman's rho	0.622 ***	0.287 *	0.013	0.722 ***	0.656 ***	0.563 ***	0.716 ***	0.737 ***
	p-value	< .001	0.018	0.915	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
Унікаючий копінг	Spearman's rho	0.177	0.054	-0.025	0.335 **	0.186	0.270 *	0.197	0.216
	p-value	0.148	0.660	0.838	0.005	0.130	0.026	0.107	0.076

Model	R	R ²	Adjusted R ²	RMSE	Overall Model Test			
					F	df1	df2	p
1	0.657	0.431	0.395	2.68	11.9	4	63	<.001

Omnibus ANOVA Test

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Саморегуляція	48.9	1	48.88	6.29	0.015
Копінг, фокусований на проблемі	35.7	1	35.71	4.59	0.036
Копінг, фокусований на емоціях	38.1	1	38.07	4.90	0.031
Унікаючий копінг	95.2	1	95.20	12.25	<.001
Residuals	489.7	63	7.77		

Note. Type 3 sum of squares

Model Coefficients - Сприйнятий стрес

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate
Intercept	3.7982	4.3086	0.882	0.381	
Саморегуляція	0.0446	0.0178	2.508	0.015	0.309
Копінг, фокусований на проблемі	0.2552	0.1190	2.143	0.036	0.233
Копінг, фокусований на емоціях	0.3058	0.1382	2.213	0.031	0.277
Унікаючий копінг	-0.4077	0.1165	-3.499	<.001	-0.374