

Отримано: 22 грудня 2023 р.

Прорецензовано: 26 грудня 2023 р.

Прийнято до друку: 29 грудня 2023.

e-mail: viktoriiia.kalamazh@oa.edu.ua

artur.krasnopir@oa.edu.ua

anna.doroshchuk@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2024-17-34-41

Каламаж В. О., Краснопір А. Б., Дорошчук А. Р. Копінг-стратегії як компонент саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2024. № 17. С. 34–41.

УДК: 159.953.5

Каламаж Вікторія Олегівна,

кандидатка психологічних наук, доцентка,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID: 0000-0001-6479-4776

Краснопір Артур Борисович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID: 0009-0006-1474-8943

Дорошчук Анна Русланівна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»,

Національний університет «Острозька академія»

ORCID: 0009-0007-1622-0306

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена дослідженню питань саморегуляції навчальної діяльності студентів за допомогою двох ключових методик: «Академічна саморегуляція» Р. Райана та «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса. Автори систематично розглядають різні аспекти психічної саморегуляції та її вплив на стратегії подолання стресу. У статті автори представляють результати аналізу характеру взаємозв'язків між копінг-стратегіями та особливостями академічної саморегуляції в контексті вищої освіти.

З'ясовано, що більшість досліджуваних студентів демонструє середні рівні саморегуляції за шкалами: зовнішнє регулювання, інтроєктоване регулювання, ідентифіковане регулювання та власне спонукання. Констатовано, що різноманіття виявлених копінг-стратегій свідчить про індивідуалізований підхід до подолання стресу в умовах вищої освіти, проте переважальною є орієнтація на розв'язання проблем.

Представлено результати кореляційного аналізу, що дозволяє визначити наявність та характер зв'язків між конкретними типами саморегуляції та обраними стратегіями подолання стресу. Встановлені прямі та обернені кореляції, що підтверджує взаємозв'язок між різними аспектами саморегуляції та ефективністю стратегій подолання стресу.

Зроблено висновок, що отримані результати сприятимуть глибшому розумінню психологічних механізмів саморегуляції в умовах академічного середовища та подальшому розвитку педагогічної та психологічної практики в системі вищої освіти.

Ключові слова: саморегуляція, навчальна діяльність, саморегульоване навчання, студенти, педагогіка, копінг-стратегії, стрес.

Viktoriya Kalamaz,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

The National University of Ostroh Academy

ORCID: 0000-0001-6479-4776

Artur Krasnopir,

Postgraduate Student of the third (educational and scientific) level of higher education majoring in Psychology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID: 0009-0006-1474-8943

Anna Doroshchuk,

Postgraduate Student of the second (master's) level of higher education majoring in Psychology,

The National University of Ostroh Academy

ORCID: 0009-0007-1622-0306

COPING STRATEGIES AS A COMPONENT OF SELF-REGULATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES

The article is devoted to the study of self-regulation of students' educational activities using two key methods – "Academic self-regulation" by R. Ryan and "Coping strategies" by R. Lazarus. The authors systematically consider various aspects of

mental self-regulation and its influence on stress-coping strategies. In the article, the authors present the results of the analysis of the nature of the relationship between coping strategies and features of academic self-regulation in the context of higher education.

It was found that most of the studied students demonstrate average levels of self-regulation according to the following scales: external regulation, introjective regulation, identified regulation, and self-motivation. It has been established that the variety of identified coping strategies indicates an individualized approach to overcoming stress in the conditions of higher education, however, the predominant orientation is towards solving problems.

The results of a correlation analysis are presented, which allows us to determine the presence and nature of connections between specific types of self-regulation and selected strategies for overcoming stress. Direct and inverse correlations were established, which confirms the relationship between various aspects of self-regulation and the effectiveness of stress-coping strategies.

It was concluded that the obtained results will contribute to a deeper understanding of the psychological mechanisms of self-regulation in the academic environment and the further development of pedagogical and psychological practice in the system of higher education.

Keywords: *self-regulation, educational activity, self-regulated learning, students, pedagogy, coping strategies, stress.*

Постановка проблеми. З розвитком сучасних інформаційних технологій та підвищенням конкуренції на ринку праці саморегульована навчальна діяльність студентів набуває особливого значення у їх майбутньому становленні як компетентних фахівців. Водночас означена проблема особливо актуальна під час воєнних дій на території України, оскільки студенти повинні не тільки ефективно здійснювати навчальну діяльність та реалізовувати власні здібності, але й справлятися з повсякденними стресами життя в умовах війни.

Практична актуальність дослідження копінг-стратегій у контексті саморегуляції навчальної діяльності студентів полягає у розумінні факторів, які перешкоджають або сприяють їх академічній успішності, що в подальшому може допомогти у розробці практичних рекомендацій, спрямованих на розвиток копінг-стратегій та підвищення рівня саморегуляції у навчанні студентів та їх майбутній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання вивчення копінг-стратегій як компонента саморегуляції не має широкого теоретичного підґрунтя. У теоретичному плані саморегуляцію навчальної діяльності добре дослідили як українські, так і зарубіжні науковці (В. Волошина-Нарожна, Е. Балашов, І. Каменська, Л. Журавльова, М. Гриньова, Р. Каламаж, А. Бандура, Б. Циммерман, П. Пінтріх та ін.), хоча початок її вивчення можна простежити відносно недавно – із 80–90 рр. минулого століття.

Одним із важливих складників успішної навчальної діяльності є здатність до психічної саморегуляції. За визначенням психологічної енциклопедії, саморегуляція притаманна всім живим системам, завдяки чому вони забезпечують ефективне функціонування, залежно від організації та рівня складності організму [8]. Незважаючи на достатню кількість дослідницьких матеріалів, що порушують тему саморегуляції, однозначного визначення цього феномену у психології немає, адже вона стосується різних проявів самоактивності, входить до структури багатьох психічних процесів та систем.

Існує безліч психологічних трактувань терміна «саморегуляція», наприклад, М. Мосьпан визначає її як «свідомий процес з метою навмисної зміни, перетворення психічних станів». На думку Е. Балашова, це «навмисна зміна особистістю механізмів певних психофізіологічних функцій, які пов'язані з утворенням специфічних методів управління діяльністю», він підкреслює, що, зважаючи на поставлені завдання, саморегуляція підлаштовує діяльність особистості до потреб соціуму, розкриває потенціал та мобілізує психофізіологічні функції організму [1]. На основі праць М. Боришевського М. Гриньова розглядає механізм саморегуляції як організацію пізнавальних процесів та поведінки [4]. Л. Журавльова трактує процес саморегуляції як вміння суб'єкта гнучко реагувати на життєві обставини, відповідаючи соціальним нормам суспільства. Дослідниця, як і її колеги, називає її однією з базових умов успішної адаптації до середовища, що залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини та оточення [5].

У контексті психолого-педагогічної науки, саморегуляція – це здатність людини керувати внутрішньою психічною діяльністю задля виконання поставлених цілей, що містить у собі контроль над емоційним станом, мисленням та поведінкою, фокусуванням уваги, організацією та реакцією на стресові обставини. Б. Циммерман називає саморегульоване навчання процесом, за допомогою якого студенти упорядковують свій навчальний досвід, спрямовуючи зусилля на здобуття нової інформації [13]. Він також виділяє етапи саморегульованого навчання, їх є три й не обов'язково один передувє іншому: етап планування, коли відбувається постановка мети, яку студент у процесі навчання поступово виконуватиме; моніторинг власної продуктивності, прогресу до цілей; аналіз та оцінка власного досвіду під час виконання або невиконання поставлених завдань [13].

Поняття академічної саморегуляції, що є тотожним до саморегульованого навчання студентів, досліджували Р. Райан та Д. Коннелл. Вони акцентують увагу на компонентах саморегуляції, які залежать від регулювання діяльності, що відбувається або безпосередньо з навколишнього середовища, або ініціюється самою особою. Навичка саморегуляції не є вродженою та змінюється у процесі онтогенезу

особистості. Студенти – це особлива вікова категорія, період, коли відбувається перше випробування своїх можливостей, професійне самовизначення та ідентифікація, встановлення свого місця в суспільстві, тому розвиток саморегуляції є принципово важливим процесом на цьому етапі життя. Щодо соціокультурного середовища – важливим є зворотній зв'язок від групи та викладачів, навички комунікації студента [9].

М. Гриньова називає саморегуляцію навчальної діяльності специфічним видом регулювання, який здійснює суб'єкт. Його сенс полягає в тому, щоб студент усвідомив свої завдання, як безпосередній учасник діяльності, та цілеспрямовано будував процес навчання, щоб забезпечити відповідність своїх можливостей вимогам навчальної діяльності [3]. На основі теоретичного аналізу Е. Балашов виділив основні процеси саморегульованого навчання, такі як: постановка завдань, самомотивація, планування, гнучке використання стратегій навчання, контроль уваги, самоконтроль, пошук соціальної підтримки та самооцінка [1]. Згадані процеси ми розглядаємо як важливі для оволодіння навичками, використання яких значно покращить перебіг саморегульованого навчання. М. Гриньова також наголошує на важливості дидактико-технологічних знань студентів для здійснення саморегуляції [3].

М. Боришевський виділив два компоненти, на яких, на його думку, базуються механізми саморегуляції: образ «я» та самооцінка. Образ «я» характеризує уявлення людини про себе, яке складається зі знань, досвіду, переконань та очікувань стосовно себе та свого майбутнього. Самооцінка – це здатність до мисленневих операцій, таких як порівняння, аналіз та синтез, які допомагають студенту оцінювати власні можливості, успіхи та невдачі, а також сприймати світ навколо себе.

Можемо узагальнити, що саморегуляція навчальної діяльності проявляється у здатності самостійно орієнтуватися в навчальному матеріалі, усвідомлювати мету завдання, визначати особливості умов його виконання, у складанні програми дій, оцінці своєї відповіді та корекції в разі необхідності.

З-поміж українських та зарубіжних науковців поняття «копінг-стратегії» вивчали: А. Кіясь, А. Богачук, Л. Карамушка, Л. Степаненко, Н. Ярош, С. Грабовська, Р. Лазарус, Е. Хейм та ін.

Оскільки саморегуляція передбачає адекватну реакцію на стресові обставини відповідно до норм соціуму та збереження продуктивності, то цілком закономірним є те, що цей процес безпосередньо взаємопов'язаний зі стрес-долаючою поведінкою. І. Каменська зазначає, що саморегуляція особливо важлива там, де до організму людини висувають підвищені вимоги, адже вона спрямована на відновлення сил для ефективної реалізації поставлених цілей [6]. У процесі навчальної діяльності студенти часто стикаються зі стресовими обставинами, наприклад: дефіцит часу під час виконання завдань, адаптація в колективі, емоційне виснаження, тривожність під час складання іспитів, фінансові труднощі, переїзд, організація побуту тощо. Саме для протистояння впливу стресу на організм необхідно мати арсенал копінг-стратегій. Нашу тезу про взаємозв'язок саморегуляції та стрес-долаючої поведінки також підтверджує думка Л. Степаненко, яка вважає, що найвищий рівень ціннісної саморегуляції забезпечується таким механізмом як копінг-стратегії особистості [7].

Більшість теоретиків, визначає копінг-стратегії як процес, що охоплює певні процедури, спрямовані на управління стресом або собою щодо стресових обставин, та реалізуються за таких обставин [12]. Поняття копінгу у психологічній літературі досить нове, його запропонував Л. Мерфі 1962 року. Наразі існує кілька підходів до розуміння копінг-стратегій, або стрес-долаючої поведінки, що вживають як тотожні поняття. Основоположною концепцією у вивченні копінг-поведінки є трансакційна, яку розробили Р. Лазарус та С. Фолькман. Науковці зазначають, що це когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на мінімізацію стресових факторів у процесі взаємодії між індивідом та середовищем [11]. Проте копінг містить не лише когніції та поведінкові зусилля, а й емоційний аспект під час розв'язання різних проблем [10]. Класифікацію копінг-стратегій відповідно до цих сфер психічної діяльності наводить Е. Хейм. До прикладу, за допомогою когнітивних зусиль можливо розробити план дій під час стресової ситуації, здійснювати пошук альтернативних рішень, проаналізувати інформацію та поточні події. Емоційний аспект копінгу регулює сплеск деструктивних емоцій, що не менш важливо, тому копінг передбачає контроль не лише за поведінкою, але й за емоціями. Поведінкові зусилля спрямовані на розв'язання проблеми та досягнення очікуваного результату за допомогою дій [2].

Спираючись на ресурсний підхід, можемо визначити сутність копінг-стратегій як феномену, що повністю або частково нейтралізує вплив стресу на людську психіку та допомагає відновити ресурси. Останні, в свою чергу, допомагають адаптуватися до зовнішніх обставин, що полегшує перебіг складних та стресових ситуацій у житті. Цей процес є циклічним і провідна роль у підтриманні балансу належить копінг-стратегіям. Існує чимало підходів до класифікації копінг-стратегій. Дослідники насамперед виділяють базові стратегії:

- «розв'язання проблем», що полягає в активному пошуку практичних рішень та містить ідентифікацію проблеми, визначення різних варіантів розв'язання та вибір одного з варіантів;
- «пошук соціальної підтримки», що передбачає пошук опори у зовнішньому світі. До прикладу, студент може звернутися до викладача чи до групи задля вирішення нагальних питань, завдяки чому

вдається запобігти стресу чи почуттю самотності. Проте зовнішня опора є менш надійною в забезпеченні психологічного комфорту, ніж внутрішня;

– «уникання» передбачає відмежування від стресових ситуацій для запобігання дискомфорту, спричиненого стресом.

Система класифікації копінг-стратегій Р. Лазаруса та С. Фолькмана дозволяє більш глибоко зрозуміти, як особистість реагує на стрес, а також методи, які впливають на зменшення деструктивної дії стресу на психіку. Вчені виокремлюють проблемно-фокусований та емоційно-фокусований копінг, на основі яких розширюють свою класифікацію, де до проблемно-фокусованого належать такі копінг-стратегії: пошук інформації, планове розв'язання проблеми та конфронтація; до групи емоційно-сфокусованих – самозвинувачення, самоконтроль, дистанціювання, пошук підтримки та позитивна переоцінка [11].

Виклад основного матеріалу. Ми провели емпіричне дослідження характеру взаємозв'язку копінг-стратегій студентів із їх академічною саморегуляцією. Було застосовано опитувальники «Академічна саморегуляція», авторами якого є Р. Райан, Д. Коннелл (адаптований М. Яцюк), та «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса (англ. WCQ), що є найбільш поширеним для з'ясування стратегій реагування на стресові обставини.

Вибірка дослідження – 66 студентів Національного університету «Острозька академія» віком від 18 до 21 року, здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Усі вони навчаються на різних спеціальностях та мають різний рівень успішності в навчанні.

На Рис. 1 представлено результати за методикою «Академічна саморегуляція» Р. Райана в адаптації М. Яцюк відповідно до шкал: ЗР (зовнішнє регулювання), ІНР (інтроєктоване регулювання), Ідр (ідентифіковане регулювання) та ВС (власне спонування), де зазначено рівні (високий, середній, низький) у кожній із них.

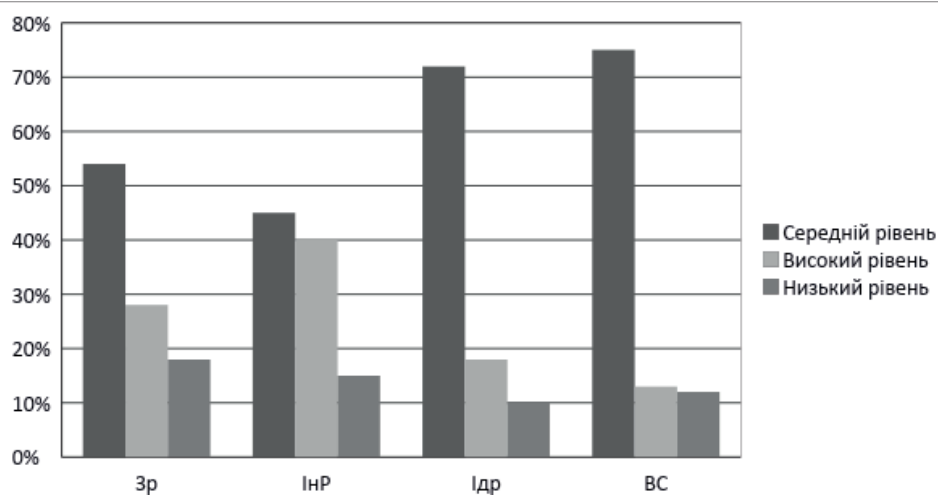


Рис. 1. Співвідношення рівнів академічної саморегуляції студентів у відсотках

За шкалою ЗР (зовнішнє регулювання) більшості студентам притаманний середній рівень зовнішнього регулювання (54%), 18% з усієї сукупності вибірки має низький рівень, а 28% – високий рівень зовнішнього регулювання, що свідчить про вплив середовища на їх поведінку та необхідність у зовнішньому спонуванні до дій. Відтак навчальна саморегуляція таких студентів великою мірою залежатиме від настанов та інструкцій викладачів чи інших осіб.

За шкалою ІНР (інтроєктоване регулювання) простежуються найбільш симетричні відсоткові співвідношення високого (40%) та середнього (45%) рівнів інтроєктованого регулювання, низький рівень мають всього 15% опитуваних. Респондентам із високим рівнем інтроєктованого регулювання характерно вчиняти з огляду на установки та принципи, які не асимільовані особистістю, а засвоєні несвідомо. Зазвичай студенти з інтроєктованим типом регулювання навчальної діяльності керуються формальними установками, такими, як: «освіта необхідна для всіх», «це престижно» тощо, а не власними усвідомленими переконаннями та бажаннями. Установки можуть бути нав'язані ззовні, наприклад, під впливом батьків чи суспільства загалом.

Дані шкали Ідр (ідентифіковане регулювання) вказують на те, що 72% опитаних студентів мають середній рівень ідентифікованого регулювання, 18% – високий рівень та 10% – низький. Такі результати підтверджують важливість референтних груп у саморегуляції навчальної діяльності, адже ідентифіковане регулювання відбувається через ототожнення себе зі значущою особистістю чи групою людей.

За шкалою ВС (власне спонукання) означеної методики 75% студентів демонструють середній рівень саморегуляції, яка зумовлена власним спонуканням, високий рівень – 13% респондентів, низький рівень – 12%. Високий рівень власного спонукання вказує на активну позицію в житті та здатність до самоорганізації, відповідальність за свої вчинки. Найімовірніше такі студенти старанно виконуватимуть поставлені перед собою завдання, на відміну від тих, які мають низький рівень власного спонукання і меншою мірою відповідають за перебіг саморегульованого навчання. Розвиток внутрішнього спонукання особливо важливий у процесі навчання, оскільки це покращує саморегуляцію та вміння керувати своєю навчальною діяльністю, виявляється у гнучкості, рефлексивності, наполегливості в подоланні труднощів.

Можемо зробити висновки про те, що в більшості студентів за кожною з 4-х шкал переважає саме середній рівень, тому яскраво виражених типів саморегуляції навчальної діяльності здебільшого не спостерігаємо. Найвищі показники середнього рівня має шкала ВС (власне спонукання), натомість найвищі показники високого рівня – шкала Іпр (інтроєктоване спонукання), найвищі показники низького рівня – шкала ЗР (зовнішнє спонукання).

Наступний етап – дослідження копінг-стратегій за методикою «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса – зображено на Рис. 2.

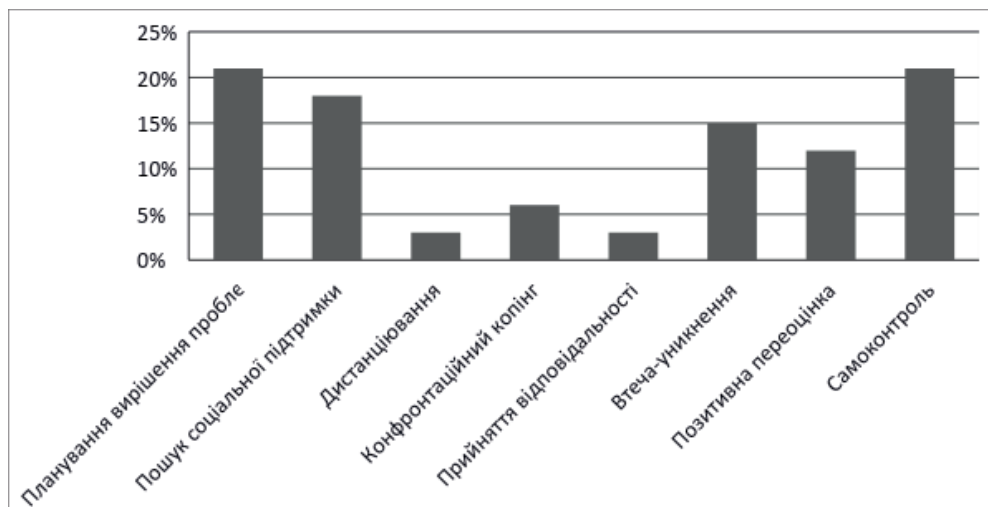


Рис. 2. Розподіл результатів досліджуваних за методикою «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса у відсотках

Кожна з 8-и шкал методики «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса визначає напруженість копінгу – що вища напруженість, то вища його вираженість. Відповідно до рисунка, найбільші показники у відсотковому співвідношенні демонструє шкала, що вказує на копінг-стратегію «Планування вирішення проблем», яка має значну напруженість у 21% опитаних студентів. Отже, для них найбільш характерною поведінкою подолання стресових ситуацій є пошук розв'язання проблем, зміна обставин на власну користь шляхом планування дій та пошуку нових ідей. Ця стратегія належить до розряду проблемно-сфокусованих, тобто спрямована на безпосереднє подолання труднощів.

«Пошук соціальної підтримки» притаманний для 18% респондентів та означає активний пошук інформації для зниження емоційного дистресу, стабілізації емоційного стану шляхом емоційної підтримки та належності до певної групи, стратегія базується на вірі в позитивний вплив взаємодії з навколишніми.

«Конфронтаційний копінг» проявляється в агресивності, готовності до конфронтації та ризикованих дій у скрутних ситуаціях – спостерігається у 6% студентів. Ця стратегія полягає в прямому розв'язанні проблеми у безпосередньому зіткненні зі стресовою ситуацією.

Для 15% властива така копінг-стратегія, як «Втеча-уникнення», що, відповідно до назви, передбачає уникнення проблем, небажання їх розв'язувати, а радше замінити на інші, часто уявні проблеми чи заняття, наприклад, відхід у хворобу, вживання психотропних речовин тощо.

Вид копінгу «Позитивна переоцінка» мають 12% студентів, йому характерне сприймання проблем як випробувань та можливості для особистісного зростання, пошук позитивних аспектів у стресовій ситуації, надія на краще майбутнє.

«Дистанціювання», що переважає лише у 3% загальної вибірки, – це намагання мінімізувати значущість та можливі наслідки проблемних ситуацій, відсторонення від справ шляхом зміщення фокусу уваги і, відповідно, думок на інші, більш значущі наразі.

Також 3% студентів проявляють копінг-стратегію «Прийняття відповідальності», користуючись якою, насамперед визначають свою зону впливу в обставинах, що склалися, та намагаються відштовхуватися від наявних можливостей для того, аби нейтралізувати проблему, а також негативний вплив стресу на організм.

21% респондентів схильні використовувати «Самоконтроль» як основну стратегію, тому здатні до регуляції своїх емоцій та дій у скрутних ситуаціях. Вона передбачає зосередження на контролі за собою та використання раціональних підходів до розв'язання проблем.

Як свідчать результати аналізу, опитані студенти найчастіше вдаються до копінг-стратегій «Планування вирішення проблем», «Самоконтроль» та «Пошук соціальної підтримки». Це означає, що з-поміж цієї групи респондентів поширені проблемно-орієнтовані стратегії (планування вирішення проблем, самоконтроль) та емоційно-орієнтована стратегія (пошук соціальної підтримки). «Дистанціювання» (3%) та «Прийняття відповідальності» (3%) притаманне для незначної кількості студентів. Загалом простежуємо різноманітність підходів, які респонденти використовують для подолання стресових ситуацій, проте можемо виокремити те, що понад 40% націлені на розв'язання проблем.

У результаті проведення кореляційного аналізу між даними методики «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса та «Академічна саморегуляція» Р. Райана в адаптації М. Яцюк було виявлено низку прямих та обернених зв'язків, які є статистично значущими (Табл. 1).

Таблиця 1.

Кореляційні взаємозв'язки між копінг-стратегіями респондентів та показниками академічної саморегуляції

Копінг-стратегії студентів	Показники академічної саморегуляції			
	Зр	ІнР	ІдР	ВС
Конфронтаційний копінг	,056	-,341*	,264	,463**
Дистанціювання	-,167	,177	-,281	-,188
Самоконтроль	-,088	-,151	-,518**	-,430**
Пошук соціальної підтримки	,146*	-,039	,085	,085
Прийняття відповідальності	-,053	,152	-,110	-,104
Втеча-уникнення	,229	,380*	-,031	-,128
Планування вирішення проблем	-,082	-,227	,044	,425**
Позитивна переоцінка	-,022	-,033	,332*	,471**

Примітка: Зр – зовнішнє регулювання, ІнР – інтроєктоване регулювання, ІдР – ідентифіковане регулювання, ВС – власне спонування. Значущість: * – на рівні $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$.

За допомогою статистичного аналізу даних ми отримали такі прямі кореляційні зв'язки між шкалою «ЗР (зовнішнє регулювання)» та «Пошук соціальної підтримки» ($r = ,146$; $p < 0,05$). Між шкалами «ІнР (інтроєктоване регулювання)» та «Втеча уникнення» ($r = ,380$; $p < 0,05$) а також «ІдР (ідентифіковане регулювання)» та «Позитивна переоцінка» ($r = ,332$; $p < 0,05$). Позитивну кореляцію на найвищому рівні значущості можемо спостерігати між «ВС (власне спонування)» та шкалами «Конфронтаційний копінг» ($r = ,463$; $p < 0,01$), «Планування вирішення проблем» ($r = ,425$; $p < 0,01$), «Позитивна переоцінка» ($r = ,471$; $p < 0,01$). Зворотні кореляційні зв'язки виділено серед низки шкал: «ІнР (інтроєктоване регулювання)» та «Конфронтаційний копінг» ($r = -,341$; $p < 0,05$), «ІдР (ідентифіковане регулювання)» та «Самоконтроль» ($r = -,518$; $p < 0,01$), також між шкалою «ВС (власне спонування)» та «Самоконтроль» ($r = -,430$; $p < 0,01$).

За результатами кореляційного аналізу Пірсона, насамперед можемо зробити висновки про наявність взаємозв'язку між вибором копінг-стратегій та академічною саморегуляцією. Бачимо, що студенти, які схильні до зовнішнього регулювання навчальної діяльності, ймовірно схильні використовувати стратегію «Пошук соціальної підтримки». Це може бути пов'язано з невмінням діяти самостійно та потребою у контролі від третіх осіб. Для тих, у кого переважає інтроєктоване регулювання, характерна пасивність у розв'язанні проблем, песимістичні настрої та неготовність боротися за результат, на відміну від тих, кому притаманне ідентифіковане регулювання, адже такі учасники освітнього процесу часто шукають позитив у стресових ситуаціях та намагаються сприймати їх як досвід, не бояться вступити в конфронтацію, якщо обставини їх не влаштовують. Студенти, які мають високий рівень спонування, також займають активну позицію під час навчальної діяльності, для виходу зі стресових ситуацій вони здатні побудувати план дій та дотримуватися його, завдяки чому більш успішно долають труднощі.

Висновки. У контексті вищої освіти академічну саморегуляцію розглядають як систему механізмів, спрямованих на успішне оволодіння навчальним матеріалом, та яка є ключовою детермінантою

студентської успішності. Зокрема, здатність до зовнішнього та внутрішнього контролю, ідентифікації мети та самоконтроль відіграють важливу роль у досягненні навчальних цілей.

Аналіз результатів емпіричного дослідження показав, що копінг-стратегії студентів, спрямовані на подолання стресових ситуацій, взаємодіють з академічною саморегуляцією. Виявлені прямі та обернені кореляції між різними типами саморегуляції та обраними стратегіями подолання стресу дають можливість розглядати їх як взаємопов'язані аспекти студентської адаптації в умовах навчального процесу.

Практичні висновки з представленого дослідження ставлять завдання щодо організації належного педагогічного та психологічного середовища у закладах вищої освіти. Це стосується розробки та впровадження програм розвитку академічної саморегуляції, спрямованих на підтримку студентів у формуванні адаптивних стратегій копіngu, що може значно поліпшити їх навчальний процес та підготувати до стресових ситуацій. Отже, висновки дослідження розширюють наше розуміння взаємозв'язку академічної саморегуляції та стратегій подолання стресу з-поміж студентів, визначаючи перспективи подальших наукових та педагогічних інтервенцій у цій сфері.

Література:

1. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2020.
2. Грабовська С., Єсип М. Я. Проблема копіngu в сучасних психологічних дослідженнях. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010.
3. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. Вип. 8. С. 159–163.
4. Гриньова М. В. Теоретичні основи дослідження змісту саморегуляції діяльності людини. 2010.
5. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Саморегуляція в структурі емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Психологія*. 2016. С. 52–57.
6. Каменська І. С. Саморегуляція в навчальній діяльності студентів. 2019.
7. Степаненко Л. В. Копінг-стратегії та психологічний захист як механізми саморегуляції особистості. *Теорія та практика сучасної психології*. 2017. С. 37–41.
8. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. *Akadem Vydav*. 2006.
9. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. P. 47–62.
10. Compas B., Connor-Smith J., Saltzman H., Thomsen A., Wadsworth M. Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*. 2001. P. 87–127.
11. Lazarus R., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984.
12. Losoya S., Eisenberg N., Fabes R. A. Developmental issues in the study of coping. *International journal of behavioral development*. 1998. P. 287–313.
13. Zimmerman B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. 1994. P. 33–21.

References:

1. Balashov, E. M. (2020). Metakognitivnyi monitorynh samorehulovanoho navchannia studentiv [Metacognitive monitoring of students' self-regulated learning]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*. *Seriia: Psykholohiia* [Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Series: Psychology]. [in Ukrainian].
2. Hrabovska, S., & Yesyp, M. Ya. (2010). Problema kopinhu v suchasnykh psykholohichnykh doslidzhenniakh [The problem of coping in modern psychological research]. *Sotsiohumanitarni problemy liudyny* [Socio-humanitarian problems of man]. [in Ukrainian].
3. Hrynova, M. V. (2013) Samorehuliatsiia yak osnova uspishnoi navchalnoi diialnosti molodi [Self-regulation as the basis of successful educational activity of young people]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia* [Problems of modern teacher training], 8, 159–163. [in Ukrainian].
4. Hrynova, M. V. (2010). Teoretychni osnovy doslidzhennia zmistu samorehuliatsii diialnosti liudyny [Theoretical foundations of the study of the content of self-regulation of human activity]. [in Ukrainian].
5. Zhuravlova, L. P., & Shpak, M. M. (2016). Samorehuliatsiia v strukturi emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv [Self-regulation in the structure of emotional intelligence of younger schoolchildren]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Seriia: Psykholohiia* [Pedagogical process: theory and practice. Series: Psychology], 52–57. [in Ukrainian].
6. Kamenska, I. S. (2019). Samorehuliatsiia v navchalnii diialnosti studentiv [Self-regulation in students' educational activities]. [in Ukrainian].
7. Stepanenko, L. V. (2017). Kopinh-stratehii ta psykholohichni zakhyst yak mekhanizmy samorehuliatsii osobystosti [Coping strategies and psychological defense as mechanisms of self-regulation of the individual]. *Teoriia ta praktyka suchasnoi psykholohii* [Theory and practice of modern psychology], 37–41. [in Ukrainian].
8. Stepanov, O. M. (2006). Psykholohichna entsyklopediia [Psychological encyclopedia]. *Akadem Vydav*. [in Ukrainian].

9. Balashov, E., Pasichnyk, I., & Kalamazh, R. (2018). Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension. *Psycholinguistics*, 47–62.
10. Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A., & Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 87–127.
11. Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
12. Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International journal of behavioral development*, 287–313.
13. Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 33–21.