



Отримано: 10 березня 2026

Прорецензовано: 16 березня 2026

Прийнято до друку: 16 березня 2026

email: yelyzaveta.tymoshchuk@oa.edu.ua

viktoria.kalamazh@oa.edu.ua

volodymyr.romaniuk@oa.edu.ua

DOI: <http://doi.org/10.25264/2415-7384-2026-21-51-57>

Тимошук С. А., Каламаж В. О., Романюк В. О. Теоретико-психологічна модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : серія «Психологія». Острог : Вид-во НаУОА, травень 2026. № 21. С. 51–57.

УДК: 159.9:316.6.

Тимошук Єлизавета Анатоліївна,

докторка філософії в галузі психології, старша викладачка,
Національний університет «Острозька академія»,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0002-0619-6724>

Каламаж Вікторія Олегівна,

кандидатка психологічних наук,
Національний університет «Острозька академія»,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0000-0001-6479-4776>

Романюк Володимир Олександрович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національного університету «Острозька академія»,
ORCID-ідентифікатор: <https://orcid.org/0009-0001-4188-2279>

ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті здійснено теоретико-психологічне обґрунтування моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності як багаторівневої інтегративної системи, що забезпечує цілеспрямовану організацію діяльності, управління поведінкою та адаптацію до змінних умов професійного становлення. Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня невизначеності освітнього середовища в умовах суспільних трансформацій та воєнного часу, що висуває підвищені вимоги до психологічної стійкості й саморегуляційної компетентності майбутніх педагогів. Метою статті є обґрунтування теоретико-психологічної моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності, визначення її структурних рівнів, ключових психологічних механізмів і показників сформованості. Теоретико-методологічну основу становлять суб'єктивний, особистісно-діяльнісний, когнітивний і метакогнітивний підходи, а також теорія вольової саморегуляції Ю. Куля. У структурі моделі виокремлено ціннісно-смісловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний та адаптивно-поведінковий рівні, що функціонують у взаємозв'язку та забезпечують психологічну стійкість і професійну самореалізацію особистості. Центральним психологічним механізмом моделі визначено контроль за дією, який забезпечує узгодженість між наміром і поведінковою реалізацією в умовах невизначеності. Наукова новизна дослідження полягає в розробленні інтегративної теоретико-психологічної моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів, яка поєднує особистісні, когнітивні, емоційні, метакогнітивні та поведінкові компоненти в єдиній структурно-функціональній системі. Практичне значення моделі полягає у можливості її використання для емпіричного вивчення саморегуляції та розроблення психолого-педагогічних програм її формування у майбутніх педагогів.

Ключові слова: саморегуляція, майбутні педагоги, невизначеність, контроль за дією, метакогніція, толерантність до невизначеності, емоційний інтелект, копінг-стратегії, результативність.

Yelyzaveta Tymoshchuk,

PhD in Psychology, Senior Lecturer,
The National University of Ostroh Academy,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-0619-6724>

Viktoria Kalamazh,

PhD in Psychological Sciences, Associate Professor,
The National University of Ostroh Academy,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-6479-4776>

Volodymyr Romaniuk,

PhD Student (Third Cycle of Higher Education, Educational and Scientific Level) in Psychology,
The National University of Ostroh Academy,
ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0001-4188-2279>

THEORETICAL AND PSYCHOLOGICAL MODEL OF THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION IN PRE-SERVICE TEACHERS UNDER CONDITIONS OF UNCERTAINTY



The article presents a theoretical and psychological substantiation of a model for the formation of self-regulation in pre-service teachers under conditions of uncertainty. The relevance of the study is determined by the increasing uncertainty of the educational environment caused by social transformations, digitalization, and wartime realities, which significantly intensify psychological demands on future teachers' adaptability, emotional resilience, and capacity for self-directed functioning. Under such conditions, self-regulation becomes a key psychological prerequisite for effective professional development and successful pedagogical activity. The purpose of the article is to substantiate a theoretical and psychological model of self-regulation formation in pre-service teachers under conditions of uncertainty, to determine its structural levels, psychological mechanisms, as well as criteria and indicators of its development. The theoretical and methodological framework of the study integrates subject-centred, personal-activity, cognitive, and metacognitive approaches, together with J. Kuhl's theory of volitional self-regulation. Action control is conceptualized as the central psychological mechanism of self-regulation, ensuring coherence between intentions and behavioural implementation under conditions of ambiguity, instability, and stress. The proposed model includes five interrelated levels: value-semantic, metacognitive, cognitive, emotional-communicative, and adaptive-behavioural. The value-semantic level reflects motivation, tolerance for uncertainty, and readiness for change. The metacognitive level encompasses metacognitive beliefs, monitoring, and regulation of cognitive processes. The cognitive level concerns rational-intuitive thinking styles and prognostic anxiety in decision-making under uncertainty. The emotional-communicative level includes emotional intelligence, emotional awareness, empathy, and anxiety regulation. The adaptive-behavioural level is represented through coping strategies and resilience resources, including the BASIC Ph model of coping. The scientific novelty of the research lies in the development of an integrative theoretical and psychological model that combines motivational, cognitive, metacognitive, emotional, and behavioural determinants of self-regulation into a unified structural-functional system. In contrast to fragmented approaches, the proposed model conceptualizes self-regulation as a multidimensional dynamic process mediated by action control and oriented toward successful functioning under uncertainty. The practical significance of the model lies in its applicability for empirical assessment of self-regulation development and for designing psychological and pedagogical interventions aimed at strengthening self-regulatory competence in pre-service teachers. The proposed indicators may serve as a methodological basis for diagnostic and developmental programs in higher pedagogical education.

Keywords: self-regulation, pre-service teachers, uncertainty, action control, metacognition, tolerance for uncertainty, emotional intelligence, coping strategies, resilience.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір характеризується зростаючою складністю і непередбачуваністю, що висуває специфічні вимоги до психологічної готовності майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей. Для здобувачів педагогічної освіти навчально-професійна діяльність дедалі частіше здійснюється в ситуаціях з дефіцитом прогнозованості, порушенням звичних соціальних сценаріїв і необхідністю постійної адаптації до стресогенних обставин. Суб'єктивне переживання невизначеності, як правило, супроводжується зростанням тривоги, підвищенням витрат психічних ресурсів, ослабленням концентрації уваги та зниженням ефективності когнітивного функціонування. Наслідком цього можуть стати погіршення якості виконання навчально-професійних завдань, зниження академічної успішності, послаблення навчальної мотивації та труднощі у прийнятті рішень. За таких умов ефективна саморегуляція є передумовою ефективного професійного становлення майбутнього педагога.

Попри значний обсяг досліджень окремих аспектів саморегуляції, у психологічній науці досі відсутня цілісна інтегративна теоретико-психологічна модель, яка об'єднувала б ціннісно-смісловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний та адаптивно-поведінковий рівні саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності в єдиній структурно-функціональній системі. Недостатня теоретична розробленість цієї проблематики зумовила мету запропонованого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичним підґрунтям дослідження стали класичні та сучасні концепції саморегуляції, представлені у зарубіжній і вітчизняній психологічній науці. Соціально-когнітивний підхід пояснює механізми саморегуляції через систему взаємодії когнітивних, поведінкових та середовищних чинників, обґрунтовуючи роль самоефективності як центрального конструкту регуляторної активності особистості. Метакогнітивний підхід, розглядає саморегуляцію крізь призму усвідомлення, моніторингу та контролю власних пізнавальних процесів. Важливе методологічне значення для дослідження має теорія вольової саморегуляції Ю. Куля, яка дозволяє пояснити механізми підтримання цілеспрямованої активності в умовах внутрішніх суперечностей, емоційного напруження та невизначеності. Принципово важливим у межах означеної теорії є розмежування орієнтації на стан (state orientation) та орієнтації на дію (action orientation) як двох якісно відмінних способів організації регуляторної активності особистості. Орієнтація на стан пов'язана з фіксацією на переживаннях, сумнівах та внутрішніх перешкодах, тоді як орієнтація на дію характеризується здатністю підтримувати спрямованість на мету та мобілізувати внутрішні ресурси в умовах невизначеності. [6]

Метакогнітивні аспекти саморегуляції представлено у дослідженнях А. Веллса [19], де обґрунтовано роль метакогнітивних переконань і метазанепокоєння у дисрегуляції саморегуляторних процесів. Роль копінг-стратегій у подоланні стресу та адаптації до складних умов досліджували Р. Лазарус і С. Фолкман [13], а ресурсну модель стресоподолання BASIC Ph запропонував М. Лахад [17]. Конструкт толерантності до невизначеності в контексті особистісного розвитку розробляли С. Баднер [9] і Д. Маклейн, а пізніше – Р. Карлетон, який систематизував психометричні підходи до її вимірювання [6].



Емоційний інтелект як метакомпетентність, що забезпечує ефективність саморегуляції в міжособистісному та професійному контексті, досліджували П. Саловей і Дж. Мейер [18], а також Д. Гоулман [14]. Раціонально-інтуїтивний стиль мислення у процесі прийняття рішень в умовах невизначеності обґрунтовано С. Епстайном у межах когнітивно-досвідної теорії [11]. Теорію самодетермінації, що розмежовує внутрішню та зовнішню мотивацію як детермінанти ефективності саморегуляції, розробили Е. Десі і Р. Раян [10].

Суттєвий внесок у розроблення зазначеної проблематики здійснено вітчизняними дослідниками. Психологічні особливості формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності та специфіку саморегуляції майбутніх учителів у порівняльній перспективі розглянуто в низці попередніх розвідок [6; 15]. Метакогнітивні механізми саморегульованого навчання студентів досліджено в роботах Е. Балашова, І. Пасічника, Р. Каламаж, де виявлено взаємозв'язок між точністю метакогнітивного моніторингу та ефективністю навчальної діяльності, зокрема між самомоніторингом та саморегуляцією студентів у процесі розуміння тексту, а також у дослідженнях М. Августюк, присвячених ролі емоційного інтелекту в метакогнітивному моніторингу студентів [1; 8]. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання і точності суджень у навчальній діяльності розглядаються у праці І. Пасічника та О. Ткачук [5]. У площині міждисциплінарних досліджень значущими є результати, котрі встановили зв'язок між самомоніторингом [8]. Роль толерантності до невизначеності як чинника трансформації травматичного досвіду особистості висвітлено у дисертаційному дослідженні Г. Громової [3], а проблема саморегульованого навчання в умовах невизначеності розглядається у статті В. Волошиної-Нарожної [2].

Мета статті – обґрунтувати теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності, розкрити її рівневу структуру, ключові механізми і показники сформованості.

Виклад основного матеріалу. Розроблення теоретико-психологічної моделі формування саморегуляції майбутніх педагогів ґрунтувалося на системному аналізі методологічних засад дослідження саморегуляції у зарубіжній та вітчизняній психологічній науці, а також на сучасних уявленнях про її структурно-функціональну організацію в контексті професійного становлення особистості. Вихідним методологічним положенням слугувало розуміння саморегуляції як складної інтегративної системи, спрямованої на забезпечення цілеспрямованої організації психічної активності суб'єкта, координації внутрішніх ресурсів та підтримання ефективного функціонування в умовах динамічного й непередбачуваного середовища [20].

Концептуалізація саморегуляції у межах запропонованої моделі передбачає виокремлення взаємопов'язаних об'єктів регуляторного впливу: свідомості, самосвідомості, діяльності та поведінки особистості. Свідомість охоплює когнітивні процеси – сприймання, мислення, пам'ять та увагу, регуляція яких забезпечується метакогнітивними механізмами планування, моніторингу та корекції пізнавальної активності [12]. Самосвідомість репрезентована системою рефлексивних і особистісно-оцінних утворень, зокрема самооцінкою, самоповагою, рефлексією та професійною ідентичністю.

Принципового значення для розуміння механізмів саморегуляції набуває диференціація між самоконтролем та саморегуляцією як двома специфічними формами самоуправління поведінкою. Якщо самоконтроль характеризується переважанням персеверуючих мислительних процесів і більшою схильністю до інтерференції конкуруючих намірів, то саморегуляція виступає як динамічна система, що інтегрує мотивацію, мислення, емоції та поведінку, забезпечуючи гармонію між внутрішнім світом особистості та зовнішніми вимогами [16]. Відповідно, саморегуляція пов'язана з домінуванням внутрішньої мотивації, тоді як самоконтроль – переважно із зовнішньою [10].

Спираючись на проведений теоретичний аналіз, ми визначаємо саморегуляцію майбутніх педагогів в умовах невизначеності як складну інтегральну властивість психіки зі специфічним змістом і структурою, що формується на основі взаємодії ключових внутрішніх механізмів – контролю за дією під час планування, реалізації та невдачі, функціонує на ціннісно-смысловому, метакогнітивному, когнітивному, емоційно-комунікативному та адаптивно-поведінковому рівнях і забезпечує їхню професійну самореалізацію. Запропонована теоретико-психологічна модель охоплює п'ять взаємопов'язаних рівнів, кожен із яких виконує специфічні функції у підтриманні психологічної стабільності, ефективності та цілеспрямованості поведінки майбутніх педагогів в умовах невизначеності. [6]

Ціннісно-смысловий рівень визначає мотиваційну основу саморегуляції, пов'язану з особистісною готовністю до змін. Він забезпечує інтеграцію поведінки з внутрішніми переконаннями, сприяє формуванню цілей, що мають суб'єктивну значущість, та слугує джерелом внутрішньої стійкості в умовах невизначеності. Готовність до змін розглядається нами як інтегральна характеристика, що включає позитивне ставлення до змін, впевненість у власних здібностях і мотивацію до розвитку. Протилежною характеристикою є інтолерантність до невизначеності – схильність сприймати ситуації невизначеності як загрозливі та непереносимі. Цей рівень охоплює також процес професійного самовизначення як сукупного підсумку саморегуляції, що включає формування професійних цілей, планів та кар'єрних



перспектив. Емпіричними референтами є особистісна готовність до змін і тип мотивації навчальної діяльності [10].

Метакогнітивний рівень відображає здатність майбутніх педагогів до усвідомлення, моніторингу та регулювання власних когнітивних процесів. Метакогніція, визначена Дж. Флейвеллом як знання про когнітивні процеси та здатність до їх моніторингу й регулювання, набуває особливого значення в ситуаціях невизначеності, оскільки дозволяє оцінювати успішність ментальних дій у реальному часі та вносити необхідні корективи. На цьому рівні принципово важливими є метакогнітивні переконання – позитивні та негативні переконання про занепокоєння, когнітивну впевненість і потребу у контролі думок (Wells, 2009). Згідно з метакогнітивною моделлю А. Веллса, неадаптивні метакогнітивні переконання призводять до “когнітивного синдрому уваги” – занепокоєння, румінації та дисфункційного копінг, що суттєво знижує ефективність саморегуляції [6].

Когнітивний рівень охоплює раціонально-інтуїтивний стиль мислення у процесі прийняття рішень і розв'язання проблем, що визначає ефективність саморегуляції в умовах невизначеності. Згідно з когнітивно-досвідною теорією С. Епстайна, раціональна система обробки інформації є аналітичною, навмисною та свідомою, тоді як досвідна (інтуїтивна) – автоматичною, афективно-насиченою та асоціативною. Оптимальне поєднання обох стилів мислення забезпечує гнучкість і підвищує швидкість адаптації до нових викликів. До когнітивного рівня ми також відносимо прогностичну тривогу – інтелектуально-оцінювальний процес, пов'язаний з потребою у передбачуваності та завершеності подій. Прогностична тривога корелює з ригідністю мислення, зовнішнім локусом контролю та підвищеною загальною тривожністю; за високого рівня вона переорієнтовує когнітивні ресурси на короткострокові загрози [6].

Емоційно-комунікативний рівень обґрунтовується роллю емоцій, настроїв і почуттів у процесі саморегуляції та у взаємодії з людьми. Ключовою складовою цього рівня є емоційний інтелект як компетентність, що інтегрує емоційне усвідомлення, емпатію, саморефлексію та соціальні навички. Дослідження засвідчують, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє розвитку стійкості до стресових ситуацій і формує навички саморегуляції. Крім того, цей рівень включає тривогу як двовимірну конструкцію – ситуативну та особистісну – і гнітючу тривогу як емоційний компонент інтолерантності до невизначеності, що проявляється у схильності уникати взаємодії з ситуаціями, де відсутні чіткі орієнтири. У контексті вітчизняних досліджень важливе значення має психологія емоційного інтелекту як складової саморегуляції особистості, розроблена в дискурсі життєздійснення Є. Карпенком, який розкриває механізми інтеграції емоційного та когнітивного компонентів у структурі регуляції поведінки. Водночас загрозливий вплив воєнного стану на емоційну саморегуляцію педагогів знайшов відображення у праці Д. Романовської, де показано, що умови збройного конфлікту суттєво деформують регуляторні стратегії вчителів і потребують спеціального психологічного супроводу. Специфіку подолання професійного вигорання у середовищі військовослужбовців та педагогів – осіб, чия діяльність пов'язана з хронічним стресом і вимогами до емоційної стійкості – досліджено І. Пасічником та В. Демидюком [6].

Адаптивно-поведінковий рівень відображає здатність особистості мобілізувати внутрішні та зовнішні ресурси для подолання психоемоційного напруження та адаптації до змін середовища. Емпіричним референтом цього рівня є копінг-стратегії – усвідомлені зусилля особистості, спрямовані на подолання стресогенних обставин, регуляцію емоцій та збереження психологічного благополуччя. Дослідження засвідчують, що в умовах хронічної невизначеності найбільш ефективними є копінг-стратегії позитивної переоцінки, планування, пошуку соціальної підтримки та прийняття відповідальності. Для комплексного вивчення адаптаційного потенціалу майбутніх педагогів доцільним є застосування моделі стресоподолання BASIC Ph, яка виокремлює шість каналів реагування особистості на стресові події: Belief, Affect, Social, Imagination, Cognition та Physical. Психологічні аспекти копінг-стратегій у педагогічній діяльності, зокрема специфіку реагування вчителів на стресові чинники педагогічного процесу, розглядає А. Мишин. Результати аналізу домінуючих копінг-стратегій у студентів медичного коледжу – контингенту, що також зазнає специфічних академічних і соціальних стресорів – доповнюють загальну картину [6].

Як найбільш релевантний для цілей нашого дослідження психологічний механізм ми обрали контроль за дією Ю. Куля, оскільки для забезпечення цілеспрямованої поведінки в умовах невизначеності та захисту від прокрастинації особистості часто необхідно переходити від орієнтації на стан до орієнтації на дію. Контроль за дією забезпечує реалізацію функцій саморегуляції шляхом інтеграції вольових, мотиваційних, емоційних і когнітивних компонентів. Орієнтовані на дію особи здатні ефективніше утримувати наміри в активному стані та захищати їх від конкуруючих намірів, успішніші в процесі прийняття рішень і в навчальній діяльності. Стиль саморегуляції з орієнтацією на дію характеризується адаптивним використанням внутрішніх ресурсів, спрямованістю на цілі та зниженим впливом афективних перешкод. Механізм контролю за дією реалізується через три взаємопов'язані підсистеми: контроль за дією під час планування (здатність ініціювати дію, не піддаючись нерішучості), контроль за дією під час реалізації (здатність підтримувати наміри перед лицем перешкод) та контроль за дією під час невдачі (здатність не



фіксуватися на неуспіхах і переорієнтовуватися на нові цілі). Саме ці три підсистеми визначають операційний зміст саморегуляції у запропонованій моделі та слугують основою для розроблення системи критеріїв і показників. [6]

Формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності зумовлене складною взаємодією індивідуально-психологічних та соціальних чинників. До індивідуально-психологічних (внутрішніх) чинників за рівнями моделі належать: на ціннісно-смысловому рівні – особистісна готовність до змін, мотивація, ціннісні орієнтації; на метакогнітивному рівні – метакогнітивне знання, метакогнітивна активність, метакогнітивні переконання; на когнітивному рівні – раціональне та інтуїтивне мислення, прогностична тривога; на емоційно-комунікативному рівні – емоційний інтелект, особистісна та ситуативна тривога; на адаптивно-поведінковому рівні – провідні копінги та ресурси резильєнтності.

Зовнішні соціальні й організаційні чинники включають: вимоги педагогічної професії, рівень об'єктивної невизначеності, систему суспільних норм, рівень резильєнсу освітньої організації, психолого-педагогічні умови організації навчального процесу, наявність психологічної служби у закладі вищої освіти та тьюторської підтримки. Взаємодія внутрішніх і зовнішніх чинників визначає індивідуальну траєкторію розвитку саморегуляції і визначає її рівень – від ситуативного до системного. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резильєнсу освітніх організацій як зовнішнього чинника саморегуляції педагогів систематизовано в окремій теоретико-методологічній розвідці. [4] Теоретико-психологічну модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності зображено на рис. 1.

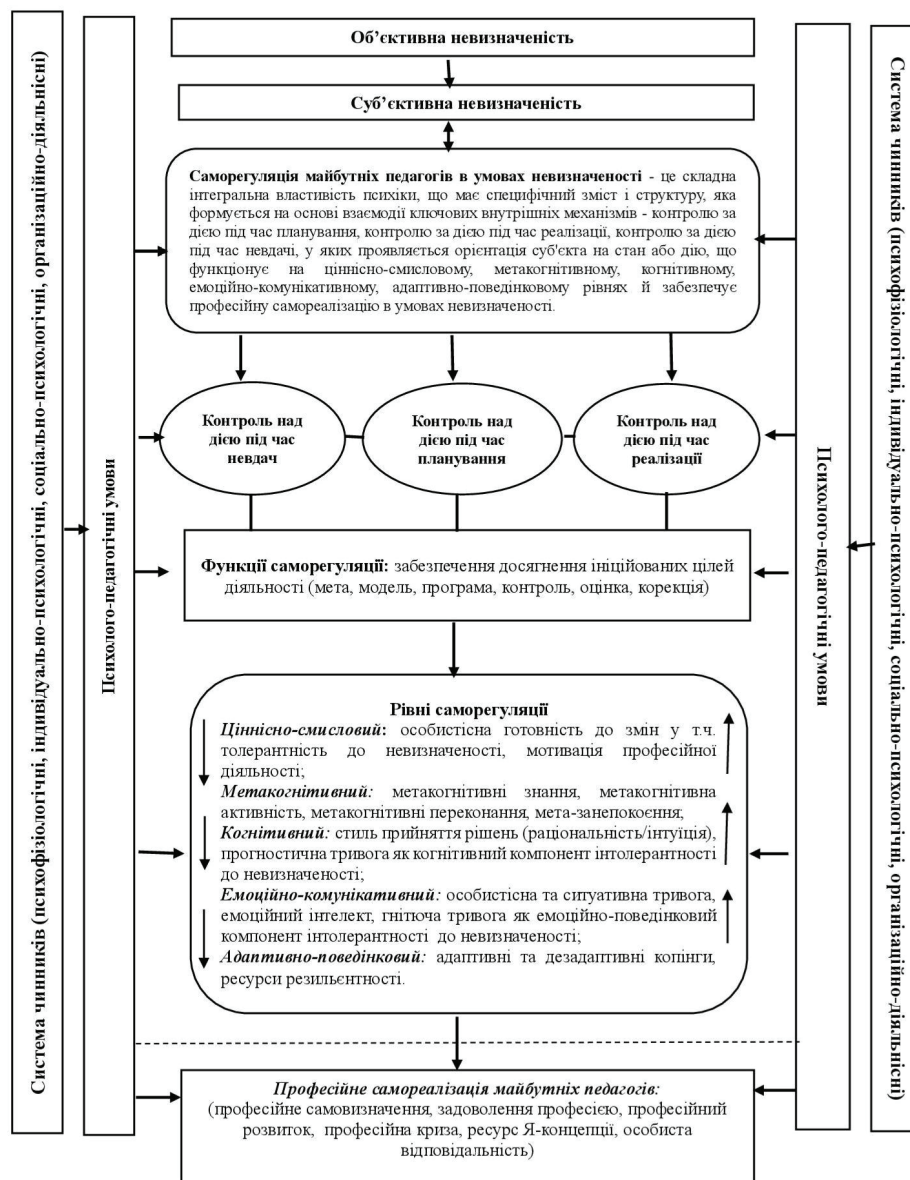


Рис. 1 Теоретико-психологічна модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності



Висновки. Запропонована теоретико-психологічна модель формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності репрезентує саморегуляцію як цілісну багаторівневу психологічну систему, що охоплює ціннісно-смысловий, метакогнітивний, когнітивний, емоційно-комунікативний та адаптивно-поведінковий рівні. Центральним психологічним механізмом виступає контроль за дією (Ю. Куль), що забезпечує узгодженість між наміром і реальною поведінкою шляхом інтеграції вольових, мотиваційних, емоційних і когнітивних компонентів та сприяє переходу від орієнтації на стан до орієнтації на дію в ситуаціях перешкод, невизначеності або внутрішніх конфліктів.

Теоретична значущість моделі полягає в тому, що вона дозволяє вивчати формування саморегуляції майбутніх педагогів в єдності її структурно-функційних та змістово-психологічних аспектів, що створює підґрунтя для професійного саморозвитку й самореалізації майбутніх педагогів в умовах невизначеності. Розроблена система критеріїв і показників сформованості саморегуляції надає інструментарій для її емпіричного вивчення. Перспективами подальшого дослідження є емпірична верифікація моделі та розробка психолого-педагогічної програми формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності.

Література:

1. Августюк М. М. Емоційний інтелект студентів у контексті метакогнітивного моніторингу : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острого, 2023. 460 с.
2. Волощина-Нарожна В. О. До проблеми саморегульованого навчання в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2023. № 16. С. 22–27.
3. Громова Г. М. Толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2022. 220 с.
4. Каламаж Р. В. Тимошук Є. А. Теоретико-методологічні аспекти дослідження резилієнсу освітніх організацій. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2024. № 17. С. 98–105.
5. Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2020. № 11. С. 101–106.
6. Тимошук Є. А. Психологічні особливості формування саморегуляції майбутніх педагогів в умовах невизначеності : дис.... д-ра філософії : 053 Психологія. Острого : Національний університет «Острозька академія», 2025.
7. Тимошук Є. А., Каламаж Р. В. Особливості саморегуляції майбутніх учителів в умовах невизначеності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. – Острого : Вид-во НаУОА, 2025. – № 18. – С. 86–96
8. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension. *Psycholinguistics*. 2018. P. 47–62.
9. Barnes L. L. B., Harp D., Jung W. S. Reliability Generalization of Scores on the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory. *Educational and Psychological Measurement*. 2002. Vol. 62, Issue 4. P. 603–618.
10. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11 (4). P. 227–268.
11. Epstein S. Demystifying intuition: What it is, what it does, and how it does it. *Psychological Inquiry*. 2010. Vol. 21 (4). P. 295–312.
12. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34 (10). P. 906–911.
13. Folkman S., Lazarus R. S. Ways of Coping Questionnaire. Measures of Personality and Social Psychological Attitudes / J. P. Robinson, P. R. Shaver, L. S. Wrightsman (Eds.). San Diego, CA : *Academic Press*, 1988. P. 291–300.
14. Goleman D. P. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement. New York : *Bantam Books*, 1995. 352 p.
15. Kalamazh R., Voloshyna-Narozhna V., Tymoshchuk Y., Balashov E. Coping styles and self-regulation abilities as predictors of anxiety. *Insight: the psychological dimensions of society*. – 2024. – Vol. 12. – P. 96–114. – DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>
16. Kuhl J. A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology*. 1992. Vol. 41 (2). P. 97–129.
17. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. (Eds.). The 'BASIC Ph' model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application. London : *Jessica Kingsley Publishers*, 2013. 288 p.
18. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 1990. Vol. 9 (3). P. 185–211.
19. Wells A. Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 1995. Vol. 23 (3). P. 301–320.
20. Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Handbook of self-regulation / M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.). San Diego : *Academic Press*, 2000. P. 13–39.

**Reference:**

1. Avhustiuk M. M. Emotsiyni intelekt studentiv u konteksti metakohnityvnogo monitorynhu [Students' emotional intelligence in the context of metacognitive monitoring]: dys. ... d-ra psykhol. nauk : 19.00.07. Ostroh, 2023. 460 s. [in Ukrainian]
2. Voloshyna-Narozhna V. O. Do problemy samorehulovanoho navchannia v umovakh nevyznachenosti [On the problem of self-regulated learning in conditions of uncertainty]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia»*. 2023. № 16. S. 22–27. [in Ukrainian]
3. Hromova H. M. Tolerantnist do nevyznachenosti yak chynnyk transformatsii travmatychnoho dosvidu osobystosti [Tolerance of uncertainty as a factor in the transformation of an individual's traumatic experience]: dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.01. Kyiv, 2022. 220 s. [in Ukrainian]
4. Kalamazh R. V. Tymoshchuk Ye. A. Teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhennia rezyliensu osvitnikh orhanizatsii [Theoretical and methodological aspects of research into the resilience of educational organisations]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia»*. 2024. № 17. S. 98–105. [in Ukrainian]
5. Pasichnyk I. D., Tkachuk O. V. Refleksiiia ta detsentratsiia yak chynnyky iliuzii znannia [Reflection and decentralisation as factors in the illusion of knowledge]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia»*. 2020. № 11. S. 101–106. [in Ukrainian]
6. Tymoshchuk Ye. A. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia samorehuliatsii maibutnikh pedahohiv v umovakh nevyznachenosti [Psychological characteristics of the development of self-regulation in trainee teachers in conditions of uncertainty]: dys.... d-ra filosofii : 053 Psykhologhiia. Ostroh : Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia», 2025. [in Ukrainian]
7. Tymoshchuk Ye. A., Kalamazh R. V. Osoblyvosti samorehuliatsii maibutnikh uchyteliv v umovakh nevyznachenosti [Characteristics of self-regulation among trainee teachers in conditions of uncertainty]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykhologhiia» : naukovyi zhurnal*. Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2025. – № 18. – S. 86–96. [in Ukrainian]