

УДК [159.942.5:37.016-043.2]:159.947.3
DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-5>

САМОРЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ: ТИПОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ

Краснокутський Микола Іванович,
кандидат психологічних наук, доцент, науковий співробітник
навчально-наукової лабораторії екстремальної та кризової психології
Національний університет цивільного захисту України
karasnokutskiy@nczu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-4422-1505>

Лозовий Іван Вікторович,
аспірант
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
i.lozovyy.2022@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9843-4074>

Мета – визначити типологічні особливості академічної саморегуляції курсантів та їхню роль у прояві психологічного капіталу студента, психоемоційних станів, суб'єктивному сприйнятті стресорів навчальної діяльності. **Методи.** Теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація наукової літератури щодо вивчення особливостей саморегуляції студентів і курсантів); емпіричні: методика «Психологічний капітал студента» (Luthans, Youssef & Avoli, 2007), методика експрес-оцінки позитивної і негативної емоційності «Шкала позитивного афекту і негативного афекту» (ШПАНА) (є модифікацією англійської методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л. Кларк і А. Телегена, українськомовний варіант Л. Жданюк), методика «Пресинги навчальної діяльності студента» М. Кузнецова. **Результати.** Отримано п'ять типологічних профілів академічної саморегуляції курсантів – «Автономний», «Залежний», «Помірно залежний», «Інтроєктований» та «Амотивований». Є статистично значущі відмінності у показниках психологічного капіталу у курсантів з різними типологічними профілями – у курсантів «Автономного профілю» психологічний капітал виражено найбільше, у «Амотивованого» – найнижче. Позитивний афект на заняттях більшою мірою властивий курсантам із «Залежним профілем», а найменше – з «Амотивованим». Статистично значущих відмінностей у показниках пресингів навчання у курсантів з різними профілями академічної саморегуляції виявлено не було. **Висновки.** Академічна саморегуляція показана як важлива умова успішності навчально-професійної діяльності курсантів та їх психологічного благополуччя протягом оволодіння майбутньою професією, що позначається на збагаченні психологічного капіталу та переживанні сприятливих психоемоційних станів на заняттях, що збігаються з метою навчальної діяльності. Домінування внутрішньої саморегуляції та ідентифікованого регулювання позитивно позначається на психологічному капіталі курсантів, натомість низька вмотивованість на навчання передбачає зниження афекту та психологічного капіталу. На відміну від студентів, у курсантів домінування у регулятивному профілі зовнішнього регулювання позитивно позначається на психоемоційних станах на занятті, що зумовлено вищою роллю зовнішнього підкріплення у процесі самоорганізації у їхній навчально-професійній діяльності.

Ключові слова: академічна саморегуляція, навчальна мотивація, курсанти, психологічний капітал студента, психоемоційні стани на заняттях, пресинги навчально-професійної діяльності.



SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES OF CADETS: TYPOLOGY AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MANIFESTATION

Krasnokutskiy Mykola Ivanovych,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Researcher of the Educational and Scientific Laboratory of Extreme and Crisis Psychology

National University of Civil Defense of Ukraine

karasnokutskiy@nczu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4422-1505>

Lozovy Ivan Viktorovych,

Postgraduate Student

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

i.lozovyy.2022@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9843-4074>

The **purpose** is to determine the typological features of academic self-regulation of cadets and their role in the manifestation of the student's psychological capital, psycho-emotional states, subjective perception of stressors of educational activity. **Methods.** Theoretical (analysis, synthesis, comparison, abstraction, generalization, systematization of scientific literature on studying the peculiarities of self-regulation of students and cadets); empirical: the method "Psychological capital of the student" (Luthans, Youssef & Avoli, 2007), the method of express evaluation of positive and negative emotionality "Scale of positive affect and negative affect" (SPAN) (is a modification of the English-language method PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) D. Watson, L. Clark and A. Telegen, Ukrainian language version L. Zhdanyuk), the technique "Pressings the student's educational activity" by M. Kuznetsov. **Results.** Five typological profiles of academic self-regulation of cadets were obtained – "Autonomous", "Dependent", "Moderately dependent", "Introjected" and "Motivated". There are statistically significant differences in the indicators of psychological capital among cadets with different typological profiles – "Autonomous profile" cadets have the highest psychological capital, "Motivated" – the lowest. Positive affect in classes is characteristic of cadets with the "Dependent profile" to a greater extent, and the least – with "Motivated". There were no statistically significant differences in the indicators of learning pressures among cadets with different profiles of academic self-regulation. **Conclusions.** Academic self-regulation is shown as an important condition for the success of the cadets' educational and professional activities and their psychological well-being during mastering the future profession, which affects the enrichment of psychological capital and the experience of favorable psycho-emotional states in classes that coincide with the purpose of educational activities. The dominance of internal self-regulation and identified regulation has a positive effect on the psychological capital of cadets, on the other hand, low motivation for learning predicts a decrease in affect and psychological capital. Unlike students, cadets' dominance in the regulatory profile of external regulation has a positive effect on psycho-emotional states at work, which is due to the higher role of external reinforcement in the process of self-organization in their educational and professional activities.

Key words: *academic self-regulation, educational motivation, cadets, psychological capital of the student, psycho-emotional states in classes, pressings of educational and professional activity.*

Вступ. Академічна саморегуляція є одним з провідних чинників успішної навчально-професійної діяльності студентів та курсантів. Особливого значення вона набуває у процесі аналізу умов навчання, вибору суб'єктом навчально-професійної діяльності (студентом, курсантом) власних життєвих цілей, засобів їх досягнення, контролю отриманих результатів. Специфіка академічної саморегуляції полягає у її нагальному значенні саме для суб'єкта навчально-професійної діяльності – студента та курсанта, адже ця діяльність є провідною для них, на відміну від школярів, в яких навчальна діяльність є провідною лише на етапі навчання у початковій школі.

Стан вивчення проблеми академічної саморегуляції є досить високим, зокрема на прикладі школярів (О. Щербакова, В. Надьон), студентів соціономічних профілів (В. Бережний), спортсменів (Fomenko, 2020; Lukova, 2022), суб'єктів трудової діяльності (Fomenko, 2017) у зв'язку із губристичною мотивацією студентів (К. Фоменко), їх метакогнітивними особливостями (А. Большакова, О. Зайцева), вольовими якостями (О. Галата), утім на прикладі навчально-професійної діяльності курсантів проблема академічної саморегуляції майже не вивчалась. Крім того, відкритим залишається питання про зв'язок академічної саморегуляції кур-

сантів із таким особистісним ресурсом, як психологічний капітал.

Теоретичне обґрунтування проблеми. У представленому дослідженні академічна саморегуляція розглядається з позицій теорії самодетермінації Десі-Райана (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Погляди на академічну саморегуляцію як на прагнення, рушійною силою якого є різні типи цінних результатів і різні причини для їх досягнення, що забезпечують краще прогнозування якості поведінки та досвіду людей, знайшли подальший розвиток на теренах української психологічної науки у дослідженнях М. Яцюк (2008), в якому було запропоновано психодіагностичний інструментарій для дослідження академічної саморегуляції, а також у дослідженнях, здійснених під керівництвом М. Кузнєцова (Кузнєцов, Фоменко, Жданюк, 2019) та К. Фоменко (2018), в яких було показано типологічні особливості академічної саморегуляції студентів, визначено низку типологічних профілів, в яких домінує або внутрішня саморегуляція (автономні профілі), або зовнішня регуляція (залежні профілі), або зниження вмотивованості на навчання (амотивовані профілі).

Вивчення зв'язку між академічною саморегуляцією та психологічним капіталом досі не було здійснено, хоча являє науковий інтерес, адже психологічний капітал може розглядатись як ресурс. Конструкт «психологічний капітал», на відміну від конструктів особистісних ресурсів, полягає у тому, що він застосовується у більш вузькому контексті поведінки та є позитивним психологічним станом розвитку людини, що характеризується самоефективністю, оптимізмом, надією та життєстійкістю (Luthans, Avolio, Youssef, 2007), де надія є позитивним мотиваційним станом, у якому взаємодіють два основні елементи – успішне відчуття волі (або цілеспрямована рішучість) і шляхи реалізації наміру (або проактивне планування досягнення цих цілей), самоефективність є впевненістю людей у своїй здатності досягти конкретної мети в конкретній ситуації, життєстійкості, яка визначається як позитивний спосіб впоратися з негараздами чи стражданнями, здатність відновлюватися після стресу, конфлікту, невдачі, зміни або підвищення відповідальності, та оптимізм як «внутрішня» або «диспозиційна», фіксована та глобальна атрибуція позитивних подій і «зовнішня» або «ситуативна», непостійна та специфічна атрибуція негативних подій.

Вивчення проявів академічної саморегуляції у переживанні психоемоційних станів в умовах навчально-професійної діяльності студентів було здійснено під керівництвом М. Кузнєцова (Кузнєцов, Фоменко, Жданюк, 2019), утім на прикладі курсантів – майбутніх

офіцерів таке дослідження ще не було проведено, проте ми вважаємо, що специфіка навчально-професійної діяльності у військових ЗВО має накладатись на особливості переживання певних емоційних станів у процесі навчання, зумовлює особливості сприйняття пресингів (стресорів) навчання.

Пресинги (стресори) навчальної діяльності також є маловивченим психічним феноменом. Цей термін та відповідна методика дослідження були запропоновані у дослідженні М. Кузнєцова (2017), а особливості прояву пресингів у навчально-професійній діяльності студентів, зокрема в актуалізації іммобілізаційних психоемоційних станів були показані ще раніше (Кузнєцов, Фоменко, Кузнєцов, 2015), утім у курсантів пресинги навчально-професійної діяльності у зв'язку з особливостями академічної саморегуляції досі не були вивчені.

Мета дослідження – визначити типологічні особливості академічної саморегуляції курсантів та їх роль у прояві психологічного капіталу студента, психоемоційних станів, суб'єктивному сприйнятті стресорів (пресингів) навчальної діяльності.

Методологія та методи дослідження. У представленому дослідженні були використані теоретичні методи (аналіз наукової літератури з проблематики академічної саморегуляції, систематизація та узагальнення емпіричних даних), емпіричні методи (психодіагностичне дослідження академічної саморегуляції, психологічного капіталу, станів та пресингів у курсантів), а також методи математичної статистики (кластерний аналіз методом К-середніх, непараметричні методи порівняння вибірок).

Дослідницьку вибірку становили 135 курсантів (16 жінок та 119 чоловіків) Харківського національного університету повітряних сил імені Івана Кожедуба, зокрема спеціальності 253 «Військове управління», 20 – «Забезпечення військ» та 172 – «Телекомунікації та радіотехніка». Психометричну вибірку становили 258 студентів і курсантів (117 чоловіків та 241 дівчина).

У дослідженні були використані такі методики, як: методика «Психологічний капітал студента» (Luthans, Youssef & Avoli, 2007). Стандартизована альфа Кронбаха для всіх пунктів опитувальника становить 0,932. Усі 24 пункти опитувальника є надійними та увійшли до україномовного варіанту методики. Методика експрес-оцінки позитивної і негативної емоційності «Шкала позитивного афекту і негативного афекту» (ШПАНА) (є модифікацією англійської методики PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) Д. Уотсона, Л. Кларк і А. Телегена, україномовний варіант Л. Жданюк). Методика «Пресинги навчаль-



ної діяльності студента» М. Кузнецова (2017) містить 40 пунктів, які студенти мають оцінити за шкалою Лайкерта. Статистика альфа для методики становить 0,955. Усі пункти опитувальника є надійними. Методика діагностики академічної саморегуляції (Яцюк, 2008).

Результати та дискусії. З метою вивчення типологічних особливостей академічної саморегуляції курсантів було застосовано кластерний аналіз методом К-середніх. На рис. 1 продемонстровано отримані профілі, змістовий опис яких наводиться нижче.

Перший профіль був названий «Помірно-залежний тип академічного регулювання», оскільки він утворений показниками зовнішнього та інтроєктованого регулювання, що загалом перевищують показники внутрішнього спонукання та ідентифікованого регулювання, утім порівняно із профілем четвертого кластеру перевага екстринсивного та інтроєктованого регулювання тут незначна. Згідно з теорією самодетермінації Десі-Райана (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), залежним типом регулювання називається такий, в якому зовнішнє та інтроєктоване регулювання переважає внутрішнє та ідентифіковане.

Другий профіль – «Інтроєктований тип академічного регулювання» представлений високим рівнем інтроєктованого регулювання на тлі середньо-високих показників інших видів академічного регулювання.

Третій профіль був названий також згідно з теорією самодетермінації «Автономний тип академічного регулювання» і характери-

зується перевагою внутрішнього спонукання та ідентифікованого регулювання над інтроєктованим та зовнішнім регулюванням.

Четвертий профіль був названий також згідно з традиціями теорії самодетермінації «Залежний тип академічного регулювання», оскільки він утворений показниками зовнішнього та інтроєктованого регулювання, що значно перевищують показники внутрішнього спонукання та ідентифікованого регулювання.

П'ятий профіль був названий «Амотивований тип академічного регулювання», оскільки характеризується зниженням усіх параметрів академічної регуляції у курсантів. У теорії самодетермінації амотивованим називається таке регулювання, яке у суб'єкта діяльності майже відсутнє і спостерігається за умови низького рівня всіх навчальних мотивів.

Розглянемо показники психологічного капіталу у курсантів з різними типологічними профілями академічної саморегуляції (таблиця 1).

Показники психологічного капіталу у студентів з автономним типом академічної саморегуляції, якому властиві високі показники інтринсивного та ідентифікованого регулювання, характеризуються найвищими показниками психологічного капіталу студента – самоефективності (уявлення про те, що докладені зусилля дадуть у майбутньому високі результати навчання, віра у власну спроможність долати навчальні виклики), надії (оптимізму, переконаності у майбутніх навчальних успіхах), резильєнтності (стресостійкості, здат-

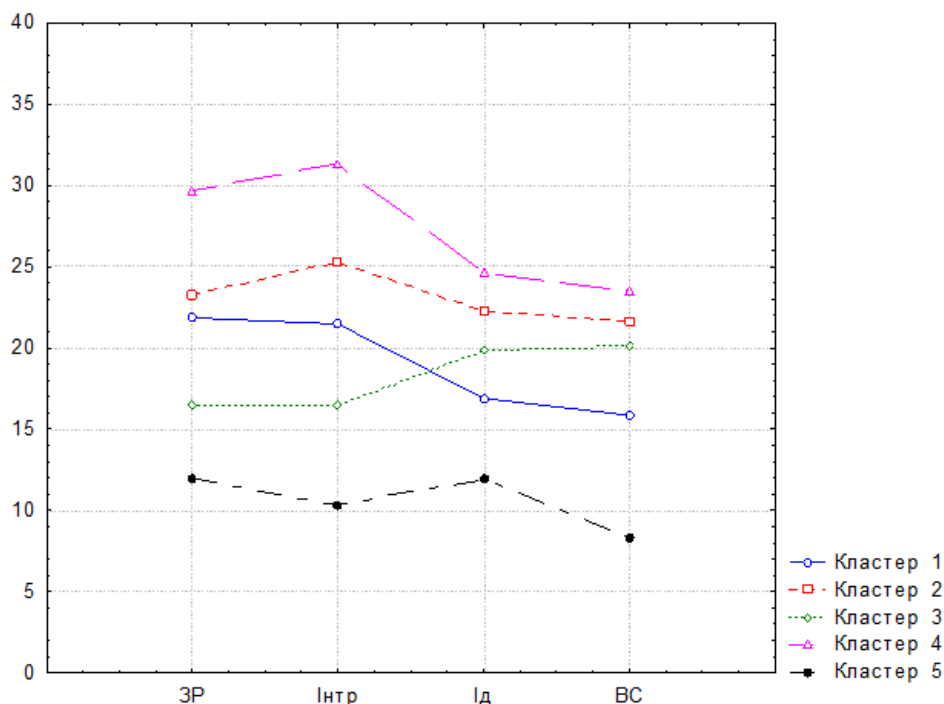


Рис. 1. Типологічні профілі академічної саморегуляції курсантів

ності чинити опір навчальним стресам) та оптимізму (переконаності у тому, що успіхи у навчанні є контрольованими, стабільними та тотальними, сталими учасі, а невдачі – ситуативними, тимчасовими та контрольованими, тобто такими, що можна виправити). Отже, чим вищим є інтерес до навчання та ідентифікація себе з успішним студентом, тим у курсантів більш високі показники психологічного

капіталу. У курсантів із залежним та помірно-залежним, а особливо із амотивованим типами академічної саморегуляції показники психологічного капіталу є найнижчими.

У таблиці 2 показано особливості психоемоційних станів під час навчання у студентів різних профілів академічної саморегуляції.

Показники позитивного афекту у курсантів із залежним, автономним та інтроєктованим

Таблиця 1

Показники психологічного капіталу у курсантів з різними типологічними профілями академічної саморегуляції

Показники психологічного капіталу	Типологічні профілі академічної саморегуляції курсантів					Н
	Помірно-залежний	Інтроєктований	Автономний	Залежний	Амотивований	
Самоефективність	21,41	23,68	27,57	25,62	19,29	16,94**
Надія	23,11	23,16	30,29	26,48	20,18	18,01**
Резильєнтність	22,37	22,68	28,71	25,10	20,53	15,21**
Оптимізм	22,96	22,84	30,29	24,81	18,29	24,60***

Таблиця 2

Показники психоемоційних станів у курсантів з різними типологічними профілями академічної саморегуляції

Показники психоемоційних станів на заняттях	Типологічні профілі академічної саморегуляції курсантів					Н
	Помірно-залежний	Інтроєктований	Автономний	Залежний	Амотивований	
Позитивний афект	33,33	35,65	35,43	37,64	29,65	15,78**
Негативний афект	18,00	19,09	14,29	16,27	19,82	4,39

Таблиця 3

Показники пресингів навчально-професійної діяльності у курсантів з різними типологічними профілями академічної саморегуляції

Показники пресингів навчально-професійної діяльності	Типологічні профілі академічної саморегуляції курсантів					Н
	Помірно-залежний	Інтроєктований	Автономний	Залежний	Амотивований	
Студенти як стресор	13,38	12,58	16,00	16,27	16,00	2,08
Викладачі як стресор	13,00	12,08	13,67	17,20	14,67	0,53
Навчальний процес як стресор	14,62	14,58	14,00	15,87	16,33	0,12
Умови навчання як стресор	12,25	10,67	13,33	11,20	13,00	1,73
Власні якості та здібності як стресор	17,00	12,75	20,67	17,13	14,67	5,40



типами академічної саморегуляції характеризуються найвищими показниками, натомість у курсантів амотивованого типу ці показники є найнижчими. Вивчення психоемоційних станів у процесі навчально-професійної діяльності студентів, здійснене під керівництвом М. Кузнєцова (Кузнєцов, Фоменко, Жданюк, 2019), також показало, що стани позитивного афекту є зниженими в амотивованих студентів.

Отже, за умови високої вмотивованості на навчання незалежно від характеру мотивації – інтроєктованої, що передбачає актуалізацію почуття сорому за погане навчання, або автономної, або навіть залежної, за якої зовнішні мотиви є домінуючими у регулюванні навчання – задоволення від навчання буде вищим, ніж за умови відсутності вмотивованості на навчально-професійну діяльність. Отримані результати загалом мають розбіжності з отриманими на студентах іншими дослідниками (Кузнєцов та ін., 2019; Кузнєцов та ін., 2015; Фоменко, 2018; Фоменко та Кузнєцов, 2014), в яких показано, що внутрішня мотивація передбачає більш сприятливі психоемоційні стани у навчанні, а зовнішня – навпаки, більше тривожність, апатію, тобто негативний афект. У представленому дослідженні виявилося, що для курсантів показники позитивного ефекту є вищими за умови домінування екстринсивного регулювання у профілі, що може бути пояснено високою роллю зовнішнього позитивного (можливість отримувати високу стипендію порівняно зі студентами інших фахів) та негативного (можливість бути відрахованим та втратити стипендію) підкріплення у їхній навчально-професійній діяльності.

У таблиці 3 показано відмінності у показниках пресингів навчальної діяльності курсантів з різними профілями академічної саморегуляції.

Жодних статистично значущих відмінностей у показниках сприйняття інших студентів (курсантів), викладачів, особливостей навчального процесу чи умов навчання або власних недоліків як джерел навчального стресу у курсантів з різними типологічними профілями академічної саморегуляції виявлено не було. Вивчення пресингів у процесі

навчально-професійної діяльності студентів здійснене під керівництвом М. Кузнєцова (Кузнєцов, Фоменко, Жданюк, 2019) показало інші результати: «амотивовані» студенти на усвідомленому рівні показують менш виражену тенденцію до негативного реагування на дії і вчинки викладачів, їхній стиль, методики ведення занять, рівень професійної підготовки, способи та характер спілкування, особистісні якості тощо. Натомість наші результати свідчать, що пресинги навчальної діяльності для курсантів є менш значущими безвідносно типу їхньої академічної саморегуляції.

Висновки. У представленому дослідженні показано, що академічна саморегуляція є важливою умовою успішності навчально-професійної діяльності курсантів та їх психологічного благополуччя протягом оволодіння майбутньою професією, що позначається на збагаченні психологічного капіталу та переживанні сприятливих психоемоційних станів на заняттях, що збігаються з метою навчальної діяльності. Визначено, що показники позитивного афекту та показники самоефективності, надії, оптимізму та резильєнтності як характеристики психологічного капіталу є вищими у курсантів з автономною академічною саморегуляцією, яким властиве домінування інтересу до навчання та ототожнення себе із взірцевим суб'єктом навчально-професійної діяльності.

Отже, домінування внутрішньої саморегуляції та ідентифікованого регулювання позитивно позначається на психологічному капіталі курсантів, натомість низька вмотивованість на навчання передбачає зниження афекту та психологічного капіталу. На відміну від студентів, у курсантів домінування у регулятивному профілі зовнішнього регулювання позитивно позначається на психоемоційних станах на занятті, що зумовлено вищою роллю зовнішнього підкріплення у процесі самоорганізації у їхній навчально-професійній діяльності.

Перспективами дослідження виступатиме подальше вивчення психологічних ресурсів курсантів у зв'язку з їхнім типом академічної саморегуляції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузнєцов М.А. Опитувальник пресингів, пов'язаних з навчальною діяльністю студентів. *Харківський осінній марафон психотехнологій* : матеріали науково-практичної конференції, м. Харків, 28 жовтня 2017 року. М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків, 2017. С. 58–59.
2. Кузнєцов М.А., Фоменко К.І., Кузнєцов О. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. 339 с.
3. Кузнєцов М.А., Фоменко К.І., Жданюк Л.О. Ставлення до навчання студентів з низьким рівнем академічної мотивації : монографія. Харків : Діса плюс, 2019. 154 с.
4. Фоменко К. І. Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnostics and the role in motivation. *Наука і освіта*. 2017. № 11. С. 98–104. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03219>.
5. Фоменко К.І. Губристикна мотивація: феноменологія, структура, детермінація. Харків : Діса-плюс, 2018. 484 с.
6. Фоменко К.І., Кузнєцов О.І. Мотиваційні особливості академічної саморегуляції студентів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. 2014. Вип. 25. С. 582–596.

7. Фоменко К.І. Імплицитні теорії інтелекту й особистості у зв'язку з губристичною мотивацією в студентів. *Науковий вісник ХДУ. Психологічні науки*. 2016. Т. 2. Вип. 5. С. 71–75.
8. Юдіна Н.О., Тесленко Н.Н. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Науковий вісник ХДУ. Психологічні науки*. 2017. Т. 2. Вип. 3. С. 90–94.
9. Яцюк М.В. Адаптація опитувальника академічної саморегуляції Р.М. Райана і Д.Р. Коннелла (Casual dimensionscale IISQR-A). *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. Вип. 4. С. 45–47.
10. Alessandri G., Consiglio C., Luthans F., Borgogni L. Testing a dynamic model of the impact of psychological capital on work engagement and job performance. *Career Development International*, 2018. Vol. 23 (1). P. 33–47.
11. Harms P.D., Krasikova D.V., Luthans F. Not Me, But Reflects Me: Validating a Simple Implicit Measure of Psychological Capital. *Journal of Personality Assessment*, 2018, 100 (5). P. 551–562.
12. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 2008. Vol. 49. P. 182–185.
13. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum, 1985. 371 p.
14. Fomenko K., Khomulenko T., Kramchenkova V., Kuznetsov O., Arabadzhy T., Rochniak A., Kostikova I., Viediarnikova T., Diomidova N., Scherbakova O., Kovalenko M. Effect of young basketball players' self-regulation on their psychological indicators. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 2020. Vol. 20 (3), Art 219. P. 1606–1612. URL: <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03219>.
15. Lukova S.V., Zhyvotovska L.V., Kolomyitsev H.A., Fomenko K.I., Beseda N.A. Empirical research on the features of psychoemotional states of adolescent athletes during quarantine restrictions. *Wiadomosci lekarskie*, 2021. Vol. 55(7). P. 75(5 pt 2). P. 1347–1351. URL: <https://doi.org/10.36740/WLek202205222>.
16. Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J. Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge. Oxford : Oxford University Press, 2007. P. 256. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>.
17. Ryan R. & Deci E. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. Vol. 25. P. 54–67.
18. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. 61. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
19. Urhahne D., Wijnia L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*. 2023. 35. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>.
20. Watson D. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. Vol. 54(6). P. 1063–1070.

REFERENCES:

1. Alessandri, G., Consiglio, C., Luthans, F., Borgogni, L. (2018). Testing a dynamic model of the impact of psychological capital on work engagement and job performance. *Career Development International*, 23 (1), pp. 33–47.
2. Harms, P.D., Krasikova, D.V., Luthans, F. (2018). Not Me, But Reflects Me: Validating a Simple Implicit Measure of Psychological Capital. *Journal of Personality Assessment*, 100 (5), pp. 551–562.
3. Kuznetsov, M.A. (2017). Opytuvalnyk presynhiv, poviazanykh z navchalnoiu diialnistiu studentiv [Questionnaire of pressures related to students' educational activities]. *Kharkivskiy osinniy marafon psykhotekhnologii: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii. – Kharkiv autumn marathon of psychotechnologies: materials of the scientific and practical conference* (Kharkiv, October 28, 2017). Kharkiv: Disa plus. 58–59 [in Ukrainian].
4. Kuznetsov, M.A. (2015). Psykhichni stany studentiv u protsesi navchalno-piznavalnoi diialnosti [Mental states of students in the process of educational and cognitive activity]. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].
5. Kuznetsov, M.A., Fomenko, K.I. & Zhdaniuk, L.O. (2019). Stavlennia do navchannia studentiv z nyzkym rivnem akademichnoi motyvatsii: monohrafiia [Attitude to education of students with a low level of academic motivation: monograph]. Kharkiv: Disa plus [in Ukrainian].
6. Fomenko, K.I. (2017). Self-regulation of labor activity: the means of psychodiagnosics and the role in motivation. *Nauka i osvita – Science and education. II*. 98–104. Retrieved from: <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03219>.
7. Fomenko, K.I. (2018). Hubrystychna motyvatsiia: fenomenologhiia, struktura, determinatsiia [Hubristic motivation: phenomenology, structure, determination]. Kharkiv: Disa-plus [in Ukrainian].
8. Fomenko, K.I., Kuznetsov, O.I. (2014). Motyvatsiini osoblyvosti akademichnoi samorehuliatcii studentiv [Motivational features of students' academic self-regulation]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho universytetu imeni Ivana Ohienka – Problems of modern psychology: Collection of scientific papers of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskiy University*, 25. 582–596 [in Ukrainian].
9. Fomenko, K.I. (2016). Implicit theories of intelligence and personality in connection with hubristic motivation in students [Implitsytni teoriyi intelektu y osobystosti u zv'yazku z hubrystychnoyu motyvatsiyeyu v studentiv]. *Naukovyy visnyk KhDU. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of KhSU. Psychological sciences*. T. 2. Vyp. 5. S. 71–75 [in Ukrainian].
10. Iatsiuk, M.V. (2008). Adaptatsiia opytuvalnyka akademichnoi samorehuliatcii R.M. Raiana i D.R. Konnella (Casual dimensionscale IISQR-A) [Adaptation of the Academic Self-Regulation Questionnaire by R.M. Ryan and D.R. Connell Casual dimensionscale IISQR-A]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*. 4. 45–47 [in Ukrainian].



11. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49. 182–185.
12. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
13. Fomenko, K., Khomulenko, T., Kramchenkova, V., Kuznetsov, O., Arabadzhy, T., Rochniak, A., Kostikova, I., Viediarnikova, T., Diomidova, N., Scherbakova, O. & Kovalenko, M. (2020). Effect of young basketball players' self-regulation on their psychological indicators. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (3). 1606–1612. Retrieved from: <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.03219>.
14. Lukova, S.V., Zhyvotovska, L.V., Kolomyitsev, H.A., Fomenko, K.I. & Beseda, N.A. (2022). Empirical research on the features of psychoemotional states of adolescent athletes during quarantine restrictions. *Wiadomosci lekarskie*, 75(5 pt 2). 1347–1351. Retrieved from: <https://doi.org/10.36740/WLek202205222>.
15. Luthans, F., Youssef, C.M. & Avolio, B.J. (2007). *Psychological capital: Developing the Human Competitive Edge*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>.
16. Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 54–67.
17. Ryan R.M., Deci E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
18. Urhahne, D., Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*. 35. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>.
19. Watson, D. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6). 1063–1070.
20. Yudina, N.O., Teslenko, N.N. (2017). Usvidomlena samorehulyatsiya navchal'noyi diyal'nosti studentiv yak problema suchasnoyi psykholohiyi [Perceived self-regulation of students' educational activity as a problem of modern psychology]. *Naukovyy visnyk KHDU. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of KhSU. Psychological sciences*. 2 (3). 90–94 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 27.03.2023.
The article was received 27 March 2023.