ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

ВПЛИВ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ У СТУДЕНТІВ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття освітнього ступеня

БАКАЛАВР

за спеціальністю 053 Психологія

МЕЛЬНИК МАРІЯ СЕРГІЇВНА

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри_____
«04» травня 2026 р.

Науковий керівник:
Раєвська Я.М.,
доктор психологічних наук, професор
Рецензент:
Комар Т.В.,
доктор психологічних наук,
професор

КИЇВ – 2026

Реєстрація

номер	дата, підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано до захисту

Я.М. Раєвська

підпис наукового керівника	ініціали, прізвище наукового керівника

Результат захисту

оцінка	дата захисту

Голова ЕК Н.В. Волинець

підпис	ініціали, прізвище

Члени ЕК С.А. Палій

підпис	ініціали, прізвище

В.Б. Синякова

підпис	ініціали, прізвище

О.Л. Туриніна

підпис	ініціали, прізвище

Секретар ЕК Д.В. Бур’ян

підпис	ініціали, прізвище

ЗМІСТ

ВСТУП.....4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ.....6
1.1. Поняття тривожності у психологічній науці: визначення, види та структура 6
1.2. Академічна успішність як психолого-педагогічний феномен: критерії та чинники.....11
1.3. Психологічні механізми впливу тривожних станів на навчальну діяльність студентів.....14
Висновки до розділу 1.....18
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОКОРЕКЦІЯ.....20
2.1. Організація, методологія та методичний інструментарій дослідження.....20
2.2. Аналіз рівнів тривожності у студентів за результатами діагностики.....24
2.3. Взаємозв'язок показників тривожності та академічної успішності: аналіз та інтерпретація результатів.....29
2.4. Теоретичне обґрунтування та структура корекційно-розвивальної програми 35
2.5. Зміст та методи реалізації програми психологічної допомоги.....40
2.6. Рекомендації для студентів, викладачів та психологічної служби ЗВО.....46
Висновки до розділу 2.....51
ВИСНОВКИ.....53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....55
ДОДАТКИ.....60

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема тривожних станів у студентів набуває особливої гостроти в сучасних умовах, коли освітній процес супроводжується значним психоемоційним навантаженням. Інтенсивний навчальний графік, систематичне оцінювання знань, необхідність адаптації до нового соціального середовища, а також зовнішні стресогенні чинники – зокрема, наслідки воєнного стану в Україні – створюють передумови для зростання рівня тривожності серед здобувачів вищої освіти. За даними сучасних досліджень, понад третина студентів повідомляють про тривогу як чинник, що перешкоджає їхній навчальній діяльності. Водночас зв’язок між тривожними станами та академічною успішністю залишається недостатньо вивченим у вітчизняній психологічній науці, що зумовлює необхідність емпіричного дослідження цієї проблеми.

Теоретичним підґрунтям вивчення тривожності є праці Ч. Д. Спілбергера, який запропонував розмежування ситуативної та особистісної тривожності, а також роботи М. Айзенка щодо впливу тривоги на когнітивні процеси. У вітчизняній психології проблему тривожності студентів досліджували Р. М. Білоус, І. С. Саннікова, І. О. Блохіна, Т. І. Логвиненко, С. М. Томчук та інші науковці. Проте питання впливу тривожних станів саме на показники академічної успішності потребує подальшого вивчення з урахуванням сучасних реалій.

Об’єкт дослідження – тривожні стани у студентів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – вплив тривожних станів на академічну успішність студентів.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив тривожних станів на академічну успішність у студентів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми тривожності та її впливу на навчальну діяльність студентів у сучасній психологічній науці.

2. Емпірично дослідити рівні тривожності студентів та встановити їх взаємозв’язок із показниками академічної успішності.

3. Розробити практичні рекомендації щодо зниження тривожності та підвищення академічної успішності студентів.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження було використано комплекс методів:

- *теоретичні* – аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми тривожності та академічної успішності студентів;
- *емпіричні* – психодіагностичне тестування за допомогою: шкали ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна (STAI), шкали депресії, тривоги та стресу (DASS-21), шкали диференціальних емоцій К. Ізарда (ШДЕ);
- *математико-статистичні* – описова статистика, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона) для встановлення взаємозв’язку між показниками тривожності та академічною успішністю.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ

1.1. Поняття тривожності у психологічній науці: визначення, види та структура

Проблема тривожності є однією з найбільш досліджуваних у сучасній психологічній науці, що зумовлено її значним впливом на різноманітні сфери життєдіяльності людини – від професійної ефективності до міжособистісних стосунків та навчальної діяльності. Інтерес до вивчення цього феномену зростає особливо інтенсивно в останні десятиліття, що пов’язано як із об’єктивним підвищенням рівня тривожності у суспільстві, так і з розвитком діагностичного інструментарію, що дозволяє більш точно вимірювати та диференціювати різні прояви тривожних станів.

Для розуміння природи тривожності принципово важливим є розмежування двох близьких, але не тотожних понять – «тривога» та «тривожність». Ця проблема детально розглядається у дослідженні О. М. Галієвої, яка зазначає, що тривога є короткочасним емоційним станом, що виникає у відповідь на конкретну загрозу або небезпеку і має ситуативний характер, тоді як тривожність являє собою стійку індивідуально-психологічну властивість, що визначає схильність людини до частого та інтенсивного переживання тривоги у широкому діапазоні ситуацій [7, с. 34]. Таке розмежування має не лише теоретичне, а й суттєве практичне значення, оскільки корекційна робота з тривогою як станом та тривожністю як рисою потребує принципово різних підходів.

Системний аналіз тривоги як психологічного феномену здійснила Т. Іванова, яка підкреслює багатокомпонентність цього явища. У своєму дослідженні авторка обґрунтовує, що тривога включає когнітивний компонент – очікування небезпеки та негативні прогнози, афективний компонент – суб’єктивне переживання занепокоєння та дискомфорту, а також соматичний компонент – фізіологічні реакції у вигляді прискореного серцебиття та м’язового

напруження [12, с. 74]. Таке трикомпонентне розуміння тривоги є важливим для побудови комплексної діагностики, що має охоплювати всі три складові.

Навчальний посібник О. П. Бізюка, присвячений проблемі взаємозв'язку особистості та тривоги, розглядає тривожність у контексті цілісної структури особистості. Автор наголошує на тому, що тривожність не існує як ізольоване явище – вона тісно пов'язана з самооцінкою, рівнем домагань, особливостями мотиваційної сфери та загальною емоційною стійкістю людини [3, с. 29]. Тривожність здатна деформувати самосприйняття особистості, спричиняючи занижену самооцінку та формуючи уникаючі стратегії поведінки, що особливо негативно позначається на навчальній діяльності.

Вагомий внесок у дослідження тривожності в освітньому контексті зробили С. М. Томчук та М. І. Томчук, які розглянули тривогу у системі взаємозв'язків зі страхом та агресією як емоційними станами, що суттєво впливають на освітній процес. Автори обґрунтовують, що тривога в навчальному середовищі може набувати різних форм – від легкого занепокоєння перед відповіддю до паралізуючого страху перед іспитом, що повністю блокує інтелектуальну діяльність студента [27, с. 49]. Дослідники також доводять, що тривожність в освітньому процесі має кумулятивний характер: нереалізовані тривожні переживання накопичуються і з часом можуть трансформуватися в стійкі емоційні порушення.

Детальний аналіз причин виникнення тривожності у студентському середовищі здійснила І. О. Блохіна, яка систематизувала основні чинники тривожних станів у здобувачів вищої освіти. Серед ключових причин авторка виділяє адаптаційні труднощі, пов'язані з переходом від шкільного до університетського формату навчання, високі вимоги до академічної успішності, страх перед оцінюванням, невизначеність професійного майбутнього та міжособистісні конфлікти [4, с. 83]. Важливим є висновок дослідниці про те, що ці чинники діють не ізольовано, а у комплексі, взаємно підсилюючи один одного.

У вітчизняній психологічній науці проблема тривожності студентської молоді розглядається також крізь призму вікових особливостей. Н. М. Токарева

та А. В. Шамне зазначають, що юнацький вік є сензитивним періодом для формування емоційної стійкості, і саме в цей період закладаються основні стратегії реагування на стресові ситуації, які людина використовуватиме протягом усього подальшого життя [26, с. 113]. Студентський вік характеризується інтенсивним особистісним становленням, формуванням ідентичності та визначенням життєвих перспектив, що створює додаткове підґрунтя для тривожних переживань.

Одним із найбільш впливових теоретичних підходів до класифікації тривожності є концепція Ч. Д. Спілбергера, який запропонував розрізняти ситуативну та особистісну тривожність. Ситуативна тривожність є тимчасовим емоційним станом, що виникає у відповідь на конкретні обставини, тоді як особистісна тривожність являє собою стійку індивідуальну характеристику, що відображає схильність сприймати широке коло ситуацій як загрозливі [40, с. 6]. Ця дихотомія стала основою для створення Опитувальника ситуативної та особистісної тривожності (STAI), який є одним із найпоширеніших діагностичних інструментів у світовій психологічній практиці.

Питання впливу тривожності на когнітивні процеси висвітлюється у дослідженні М. Айзенка та його колег, які розробили теорію контролю уваги. Відповідно до цієї теорії, тривожність погіршує ефективність когнітивної діяльності через порушення механізмів розподілу уваги – тривожна людина витрачає значну частину когнітивних ресурсів на обробку загрозливих стимулів та тривожних думок, внаслідок чого менше ресурсів залишається для основного завдання [33, с. 339]. Ця теорія має безпосереднє значення для розуміння механізмів зниження академічної успішності.

Проблема психологічного стану студентів в сучасних реаліях набуває особливої актуальності у зв’язку з воєнним станом. Дослідження У. Б. Михайлишин, В. С. Сухана та О. В. Анталовці засвідчує, що в умовах воєнного стану рівень тривожності здобувачів вищої освіти суттєво зростає під впливом додаткових стресогенних чинників – постійних повітряних тривог, вимушених переїздів, розлуки з близькими та загальної невизначеності [22, с.

28]. Ці зовнішні чинники нашаровуються на типові для студентського віку джерела тривоги, створюючи надзвичайно несприятливий емоційний фон для навчальної діяльності.

Аналогічні висновки містяться у дослідженні Р. Гуменюка та В. Іванини, присвяченому тривожності та стресостійкості здобувачів вищої освіти під час воєнного стану. Автори наголошують на необхідності розвитку стресостійкості як захисного механізму, що дозволяє студентам зберігати ефективність навчальної діяльності в умовах підвищеної тривожності [8, с. 562]. Формування навичок емоційної саморегуляції розглядається дослідниками як пріоритетний напрямок психологічної роботи зі студентською молоддю.

Специфіку тривожних станів саме у студентів-психологів дослідили О. Ігумнова та Ю. Гаврилюк, які зафіксували парадоксальну закономірність: студенти, які навчаються на спеціальності «Психологія» і теоретично обізнані з природою тривожності, не є захищеними від неї і нерідко демонструють високі показники тривожних переживань [13, с. 8]. Цей факт додатково підтверджує, що тривожність є глибинним емоційним феноменом, який не усувається лише через інтелектуальне розуміння його механізмів.

Дослідження психосоматичного аспекту тривожності, здійснене О. О. Хаустовою та О. М. Авраменко, засвідчує, що тривожні стани чинять вплив не лише на психологічне, а й на фізичне здоров’я людини. Хронічна тривожність може проявлятися у вигляді головного болю, порушень сну, розладів травлення, зниження імунітету та інших психосоматичних симптомів, які додатково погіршують здатність студента до ефективного навчання [28, с. 4]. Автори підкреслюють необхідність комплексного підходу до терапії тривожних станів, що враховує як психологічну, так і соматичну складову.

Для систематизації основних підходів до визначення тривожності у психологічній науці доцільно узагальнити ключові позиції дослідників (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Основні підходи до визначення тривожності у психологічній науці

Автор	Підхід	Ключова ідея
Ч. Д. Спілбергер	Диспозиційний	Розмежування ситуативної тривожності як стану та особистісної тривожності як стійкої риси
М. Айзенк	Когнітивний	Тривожність порушує механізми контролю уваги, перерозподіляючи когнітивні ресурси на обробку загрозливих стимулів
О. М. Галієва	Диференційний	Тривога та тривожність – два різних психологічних феномени, що потребують різних діагностичних і корекційних підходів
С. М. Томчук, М. І. Томчук	Освітній	Тривожність в освітньому процесі має кумулятивний характер і взаємопов’язана зі страхом та агресією
І. О. Блохіна	Факторний	Тривожність студентів зумовлена комплексом чинників, що діють не ізольовано, а взаємно підсилюють один одного
О. П. Бізюк	Особистісний	Тривожність тісно пов’язана з самооцінкою, рівнем домагань та загальною емоційною стійкістю особистості

Як видно з табл. 1.1, сучасна психологічна наука пропонує декілька взаємодоповнюючих підходів до розуміння тривожності, кожен із яких акцентує увагу на певному аспекті цього складного явища. Інтеграція цих підходів дозволяє отримати цілісне уявлення про природу тривожності та її механізми.

Важливим напрямком дослідження тривожності є її зв’язок із суміжними емоційними станами. Дослідження З. Ю. Крижановської та Н. Радчук засвідчує, що тривожність у студентському віці рідко існує ізольовано – вона, як правило, супроводжується депресивними проявами та загальним зниженням якості психічного здоров’я [16, с. 73]. Автори підкреслюють необхідність комплексної діагностики емоційних станів студентів, що дозволяє виявити не лише тривожність, а й супутні порушення, які потребують психологічної допомоги.

Таким чином, тривожність є складним багатовимірним психологічним феноменом, що включає когнітивний, емоційний, фізіологічний та поведінковий компоненти. Сучасна наука розмежовує тривогу як тимчасовий емоційний стан та тривожність як стійку особистісну властивість, а також виділяє специфічні форми тривожності залежно від контексту її прояву. Вітчизняні дослідження засвідчують, що тривожність студентської молоді зумовлена комплексом

чинників – від навчальних вимог та адаптаційних труднощів до наслідків воєнного стану, і тісно пов’язана з депресивними проявами, стресом та загальним зниженням емоційного благополуччя.

1.2. Академічна успішність як психолого-педагогічний феномен: критерії та чинники

Поняття академічної успішності посідає центральне місце у системі вищої освіти, оскільки є ключовим показником ефективності навчального процесу та рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. Незважаючи на широке використання цього терміну як у науковій літературі, так і в повсякденній освітній практиці, його зміст не є однозначним і трактується дослідниками по-різному – від вузького розуміння як середнього бала до широкого тлумачення, що охоплює сукупність навчальних досягнень, сформованих компетентностей та особистісного розвитку здобувача освіти.

Комплексний аналіз чинників академічної успішності здійснили Н. В. Дужич, О. П. Мялюк та М. І. Марущак, які розглядають цей феномен як підсумковий показник, що характеризує багатогранну діяльність закладу вищої освіти з підготовки конкурентоспроможних фахівців. Автори наголошують, що академічна успішність визначається не одним, а цілим комплексом чинників, серед яких індивідуальні характеристики студента, особливості соціального середовища та інституційні умови навчання [10, с. 55]. Такий підхід дозволяє розглядати успішність не як виключно індивідуальну відповідальність студента, а як результат взаємодії особистості з освітнім середовищем.

У контексті загальнопсихологічного аналізу навчальної діяльності С. Д. Максименко підкреслює нерозривний зв’язок між когнітивними процесами, мотивацією та емоційною сферою як складовими, що спільно визначають результативність навчання. Академічна успішність є зовнішнім проявом ефективності внутрішніх психічних процесів – уваги, пам’яті, мислення – які

функціонують в єдності з вольовою регуляцією та емоційним станом студента [19, с. 119]. Порушення будь-якого з цих компонентів неминуче позначається на навчальних результатах.

Визначення академічної успішності безпосередньо пов'язане з питанням про критерії її оцінювання. Найбільш поширеним кількісним показником є середній бал – числове вираження результатів складання іспитів, заліків та виконання інших форм контролю. Цей критерій має перевагу у вигляді об'єктивності та можливості математичної обробки, проте не позбавлений обмежень, оскільки не враховує якісних аспектів навчання – глибини розуміння матеріалу, здатності до критичного мислення та творчого підходу [10, с. 56]. Водночас саме середній бал залишається основним критерієм у більшості досліджень, оскільки дозволяє здійснювати кореляційний аналіз із психологічними показниками. Н. М. Токарева та А. В. Шамне зазначають, що у юнацькому віці навчальна діяльність стає не лише засобом здобуття знань, а й важливим чинником особистісного розвитку та формування професійної ідентичності, тому академічна успішність має розглядатися в контексті загального психологічного розвитку студента [26, с. 113].

Проблема чинників, що впливають на академічну успішність, є предметом численних досліджень у вітчизняній психологічній науці. Умовно ці чинники можна поділити на когнітивні, мотиваційні, емоційні, соціальні та організаційні. Когнітивні чинники охоплюють інтелектуальні здібності, особливості мислення, пам'яті та уваги. Мотиваційні – внутрішню та зовнішню мотивацію, рівень домагань та ціннісне ставлення до освіти [9, с. 34]. Емоційні чинники, до яких належить тривожність, є предметом особливого інтересу в контексті даного дослідження.

Для систематизації основних чинників академічної успішності студентів доцільно представити їх у вигляді узагальненої класифікації (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Класифікація чинників академічної успішності студентів

Група чинників	Зміст	Характер впливу
Когнітивні	Інтелектуальні здібності, особливості мислення, пам’яті, уваги, рівень попередньої підготовки	Переважно позитивний
Мотиваційні	Внутрішня та зовнішня мотивація, рівень домагань, ціннісне ставлення до освіти, самоефективність	Переважно позитивний
Емоційні	Тривожність, стрес, депресія, емоційна стійкість, позитивні емоції, емоційний інтелект	Різноспрямований
Соціальні	Підтримка сім’ї, стосунки з одногрупниками, взаємодія з викладачами, соціальна адаптація	Переважно позитивний
Організаційні	Умови навчання, якість викладання, прозорість вимог, навчальне навантаження, формат навчання	Різноспрямований

Як видно з табл. 1.2, емоційні чинники вирізняються різноспрямованістю впливу на академічну успішність. Тривожність, стрес та депресія знижують навчальні досягнення, тоді як позитивні емоції та емоційна стійкість сприяють їх підвищенню.

Серед емоційних чинників тривожність посідає особливе місце. Дослідження Т. І. Логвиненко безпосередньо присвячене вивченню психологічної тривожності як фактора успішності навчання студентів. Авторка доводить, що тривожність суттєво впливає на продуктивність навчальної діяльності через зниження концентрації уваги, погіршення запам’ятовування та загальне зниження когнітивної ефективності [18, с. 71]. Аналогічні закономірності виявлено у дослідженні С. О. Мащак та І. Бовтач, де засвідчено, що тривожність знижує розумову працездатність, сприяє розвитку соціальної ізоляції та погіршенню пізнавальної діяльності аж до повної відмови від навчання [20, с. 37].

Навчальний посібник О. П. Бізюка розглядає вплив тривожності на діяльність через призму особистісних характеристик. Автор зазначає, що тривожність деформує самооцінку та рівень домагань студента, внаслідок чого він або ставить перед собою занижені навчальні цілі, або висуває нереалістично високі вимоги до себе, що в обох випадках негативно позначається на академічних результатах [3, с. 45]. Занижена самооцінка позбавляє мотивації до

досягнення високих результатів, а перфекціонізм породжує постійне незадоволення собою.

Таким чином, академічна успішність є складним психолого-педагогічним феноменом, що визначається комплексом когнітивних, мотиваційних, емоційних, соціальних та організаційних чинників. Серед емоційних чинників тривожність посідає провідне місце як значущий негативний предиктор навчальних досягнень, що підтверджується численними вітчизняними та зарубіжними дослідженнями. Вплив тривожності на успішність опосередкований зниженням когнітивної ефективності, порушенням уваги та пам’яті, зниженням мотивації та загальною дезорганізацією навчальної діяльності, що обґрунтовує необхідність детального вивчення психологічних механізмів цього впливу.

1.3. Психологічні механізми впливу тривожних станів на навчальну діяльність студентів

Встановлення факту негативного впливу тривожності на академічну успішність, підтвердженого численними емпіричними дослідженнями, закономірно порушує питання про психологічні механізми, через які цей вплив реалізується. Розуміння цих механізмів має не лише теоретичне значення, а й є необхідною передумовою для розробки ефективних корекційних програм, оскільки саме знання про те, яким чином тривожність руйнує навчальну діяльність, дозволяє визначити точки прикладання психологічної допомоги.

Першим і найбільш дослідженим механізмом впливу тривожності на навчання є порушення когнітивних процесів, передусім уваги. Т. І. Логвиненко на основі емпіричних даних доводить, що тривожність знижує продуктивність навчальної діяльності саме через погіршення концентрації уваги та запам’ятовування – студент фізично присутній на занятті, проте його когнітивні ресурси значною мірою поглинені тривожними переживаннями [18, с. 72].

Внаслідок цього страждає як якість засвоєння нового матеріалу, так і здатність відтворювати раніше вивчене, що безпосередньо позначається на результатах іспитів та інших форм контролю.

Когнітивний механізм детально пояснюється у теорії контролю уваги М. Айзенка, згідно з якою тривожний студент одночасно обробляє два потоки інформації – навчальний матеріал та власні тривожні думки, і ці потоки конкурують за один і той самий обмежений ресурс робочої пам'яті [33, с. 339]. Дж. Кессаді та Р. Джонсон довели, що саме когнітивний компонент тестової тривожності – нав'язливі негативні думки під час виконання завдань – є головною причиною зниження успішності, тоді як емоційне збудження саме по собі може навіть підвищувати продуктивність за рахунок мобілізації енергетичних ресурсів [32, с. 274]. Студент, який під час іспиту думає «я не впораюся» або «усі побачать, що я нічого не знаю», фактично позбавляє себе частини інтелектуального потенціалу, необхідного для відповіді.

Порушення пам'яті є ще одним важливим когнітивним механізмом. І. О. Блохіна зазначає, що тривожний стан погіршує як процес запам'ятовування нового матеріалу, так і процес відтворення раніше засвоєних знань [4, с. 84]. На етапі запам'ятовування тривожність знижує здатність до глибокої обробки інформації – студент читає текст, але не може зосередитися на його змісті. На етапі відтворення тривожність блокує доступ до наявних знань – добре відомий феномен, коли студент «все знав, але на іспиті все забув». Цей механізм є особливо підступним, оскільки створює у студента враження власної некомпетентності, хоча реальною причиною є не відсутність знань, а тривожне блокування їх відтворення.

Другим ключовим механізмом є вплив тривожності на мотиваційну сферу студента. Навчальний посібник О. П. Бізюка розкриває цей механізм через поняття самооцінки та рівня домагань: хронічна тривожність поступово підриває впевненість людини у власних здібностях, формуючи негативний образ себе як того, хто не здатний досягти успіху [3, с. 29]. Знижена самоефективність, у свою чергу, ще більше посилює тривожність перед навчальними завданнями,

створюючи замкнене коло: тривожність знижує самооцінку, знижена самооцінка підвищує тривожність, що призводить до подальшого погіршення навчальних результатів.

Мотиваційний механізм проявляється також у зміщенні акценту з мотивації досягнення успіху на мотивацію уникнення невдачі. С. О. Мащак та І. Бовтач засвідчили, що тривожні студенти навчаються не заради знань і професійного розвитку, а заради того, щоб уникнути негативної оцінки чи осуду, причому така мотиваційна структура є значно менш ефективною і сприяє розвитку соціальної ізоляції [20, с. 38]. Орієнтація на уникнення невдачі породжує прокрастинацію, перфекціонізм та загальне зниження продуктивності навчальної діяльності, оскільки студент витрачає енергію не на опанування матеріалу, а на захист від потенційної загрози самооцінці.

Третій механізм пов’язаний із впливом тривожності на поведінкові стратегії студента. Найбільш характерною поведінковою реакцією на тривогу є уникнення – студент починає пропускати заняття, відкладати підготовку до іспитів, уникати відповідей на семінарах та контакту з викладачами. К. Ю. Кривошей зазначає, що стратегія уникнення дозволяє тимчасово знизити рівень тривоги, проте у довгостроковій перспективі лише поглиблює проблему, оскільки накопичення пропущеного матеріалу створює об’єктивні підстави для ще більшої тривожності [15, с. 89]. Окрім уникнення, тривожність може проявлятися у протилежній стратегії – надмірній, але непродуктивній активності, коли студент багаторазово перечитує матеріал, надмірно детально конспектує та нескінченно переробляє завдання, витрачаючи значно більше зусиль без пропорційного покращення результатів.

Четвертий механізм стосується соціального аспекту впливу тривожності на навчання. Р. М. Білоус та І. С. Саннікова зазначають, що тривожність студентської молоді має свою специфіку, пов’язану з підвищеною чутливістю до оцінки з боку оточуючих [2, с. 26]. Тривожний студент уникає групової роботи, не бере участі в обговореннях на семінарах, не звертається по допомогу до одногрупників або викладачів. Соціальна ізоляція позбавляє студента

важливих навчальних ресурсів – можливості обговорювати складний матеріал, отримувати зворотний зв’язок та порівнювати своє розуміння з розумінням інших. Н. Є. Твердохлєбова та Н. С. Євтушенко підкреслюють, що відчуття психологічної безпеки в освітньому середовищі є важливою передумовою ефективного навчання, і студент, який не відчуває загрози своїй гідності, здатний більш вільно проявляти пізнавальну активність [25, с. 428].

Вплив тривожності на навчальну діяльність посилюється, коли тривога поєднується з іншими негативними емоційними станами. З. Ю. Крижановська та Н. Радчук зазначають, що тривожність у студентському віці, як правило, супроводжується депресивними проявами та загальним зниженням якості психічного здоров’я [16, с. 73]. Коморбідність тривожних та депресивних станів створює особливо несприятливі умови для навчання, оскільки тривожність порушує когнітивні процеси, а депресія знижує енергетичний потенціал та мотивацію. О. О. Хаустова та О. М. Авраменко додатково підкреслюють, що хронічна тривожність супроводжується порушеннями сну та загальним виснаженням організму, що об’єктивно зменшує ресурси для ефективної інтелектуальної діяльності [28, с. 4].

Додатковим механізмом є порушення процесів адаптації до освітнього середовища. А. І. Буровицька зазначає, що студенти з високою тривожністю гірше адаптуються до нових вимог та складніше переносять зміну форматів навчання [5, с. 18]. В умовах воєнного стану цей механізм набуває особливої гостроти – У. Б. Михайлишин, В. С. Сухан та О. В. Анталовці засвідчують, що зовнішні стресогенні чинники суттєво погіршують психологічний стан здобувачів вищої освіти, нашаровуючись на типові для студентського віку джерела тривоги [22, с. 28]. Р. Гуменюк та В. Іванина наголошують, що за таких умов формування навичок емоційної саморегуляції стає пріоритетним напрямком психологічної роботи зі студентською молоддю [8, с. 562].

Важливо підкреслити, що описані механізми діють не ізольовано, а у тісній взаємодії, утворюючи складну систему зворотних зв’язків. Когнітивні порушення знижують успішність, що підривляє самооцінку та посилює

мотивацію уникнення, яка призводить до поведінкового уникнення та соціальної ізоляції, що погіршує умови для навчання та ще більше підвищує тривожність. Н. Л. Висідалко та А. Бабенко характеризують цей процес як взаємне підсилення стресу та тривожності, що утворює порочне коло, з якого студенту надзвичайно складно вийти самостійно [6, с. 200]. Л. Б. Наугольник додатково зазначає, що тривожність відрізняється від інших стресових реакцій орієнтацією на майбутнє, і саме ця антиципаційна природа робить її особливо руйнівною у студентському середовищі, де невизначеність є постійним супутником навчального процесу [23, с. 46].

Таким чином, вплив тривожних станів на навчальну діяльність студентів реалізується через комплекс взаємопов'язаних психологічних механізмів. Когнітивний механізм проявляється у порушенні уваги, пам'яті та мислення внаслідок інтерференції тривожних думок. Мотиваційний механізм полягає у зміщенні мотивації з досягнення успіху на уникнення невдачі та зниженні самоефективності. Поведінковий механізм виражається у стратегіях уникнення або непродуктивного перфекціонізму. Соціальний механізм пов'язаний з ізоляцією та втратою навчальних ресурсів групової взаємодії. Усі ці механізми утворюють порочне коло, яке потребує цілеспрямованого психологічного втручання для його розриву.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз проблеми тривожності засвідчив, що це складний багатовимірний психологічний феномен, який включає когнітивний, емоційний, фізіологічний та поведінковий компоненти. Сучасна наука розмежовує тривогу як тимчасовий емоційний стан та тривожність як стійку особистісну властивість, що має принципове значення для діагностики та корекції. Вітчизняні дослідження засвідчують, що тривожність студентської молоді зумовлена комплексом чинників – від навчальних вимог та адаптаційних труднощів до

наслідків воєнного стану – і тісно пов’язана з депресивними проявами, стресом та загальним зниженням емоційного благополуччя.

Академічна успішність є складним психолого-педагогічним феноменом, що визначається взаємодією когнітивних, мотиваційних, емоційних, соціальних та організаційних чинників. Серед емоційних чинників тривожність посідає провідне місце як значущий негативний предиктор навчальних досягнень. Тривожність деформує самооцінку та рівень домагань студента, знижує когнітивну ефективність, порушує мотивацію та сприяє хронізації стресу, що комплексно підриває здатність до продуктивного навчання.

Вплив тривожних станів на навчальну діяльність реалізується через систему взаємопов’язаних психологічних механізмів – когнітивного (порушення уваги, пам’яті, мислення), мотиваційного (зміщення на уникнення невдачі, зниження самоефективності), поведінкового (уникнення або непродуктивний перфекціонізм) та соціального (ізоляція, втрата групових навчальних ресурсів). Ці механізми утворюють порочне коло, з якого студенту складно вийти самостійно, що обґрунтовує необхідність емпіричного дослідження взаємозв’язку тривожності та академічної успішності та розробки цілеспрямованої корекційної програми.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОКОРЕКЦІЯ

2.1. Організація, методологія та методичний інструментарій дослідження

Емпіричне дослідження впливу тривожних станів на академічну успішність було організовано та проведено на базі Навчально-наукового інституту психології та соціальних наук Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна академія управління персоналом» (м. Київ). Дослідження проводилося у квітні 2026 року серед здобувачів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю 053 Психологія. Вибір саме цієї категорії респондентів зумовлений тим, що студенти-психологи, з одного боку, є типовими представниками студентської молоді, а з іншого – їхня майбутня професійна діяльність безпосередньо пов’язана з розумінням емоційних станів, що робить дослідження тривожності в цій групі особливо доречним.

Вибірку дослідження склали 30 студентів II–IV курсів віком від 18 до 22 років. Серед респондентів 22 особи жіночої статі та 8 осіб чоловічої статі, що загалом відображає гендерний розподіл, характерний для спеціальностей психологічного профілю у вітчизняних закладах вищої освіти. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною, що дозволило мінімізувати вплив соціальної бажаності на відповіді респондентів та забезпечити більшу достовірність отриманих результатів.

Збір емпіричних даних здійснювався в онлайн-форматі за допомогою платформи Google Forms. Такий спосіб організації дослідження був обраний з кількох причин. По-перше, онлайн-формат є зручним для респондентів, оскільки дозволяє заповнювати опитувальники у комфортний для них час та у звичних умовах, що сприяє зниженню ситуативної тривожності, пов’язаної з процедурою тестування. По-друге, дистанційний формат забезпечує анонімність, що є важливою етичною вимогою психологічного дослідження. По-третє, електронна форма збору даних суттєво полегшує процес систематизації та обробки

отриманих результатів, мінімізуючи ймовірність помилок при перенесенні даних.

Опитувальник у Google Forms складався з кількох блоків. Перший блок містив загальні відомості про респондента – стать, вік, курс навчання та середній бал за результатами останньої сесії. Середній бал академічної успішності було обрано як об’єктивний кількісний показник, що дозволяє здійснити кореляційний аналіз із психодіагностичними даними. Наступні три блоки містили стимульний матеріал трьох психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення різних аспектів тривожності та емоційного стану студентів.

Дослідження проводилося у три послідовних етапи. На першому, підготовчому етапі було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми тривожності та академічної успішності, обґрунтовано вибір діагностичного інструментарію, сформовано вибірку та створено електронну форму опитувальника. На другому, емпіричному етапі було проведено безпосередньо збір даних – студентам було надіслано посилання на Google Form із проханням заповнити всі блоки опитувальника. Час заповнення не обмежувався, проте в середньому респонденти витрачали на це 25–35 хвилин. На третьому, аналітичному етапі отримані дані було систематизовано, оброблено за допомогою методів математичної статистики та проінтерпретовано.

Для реалізації мети та завдань емпіричного дослідження було обрано комплекс із трьох психодіагностичних методик, кожна з яких спрямована на вивчення певного аспекту тривожності та емоційного стану респондентів.

Першою методикою стала шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна (STAI) (Додаток А). Ця методика є одним із найбільш поширених та валідних інструментів діагностики тривожності у світовій психологічній практиці. Опитувальник складається з 40 тверджень, об’єднаних у дві підшкали по 20 пунктів кожна. Перша підшкала вимірює ситуативну (реактивну) тривожність – тобто тривожність як емоційний стан, що характеризує самопочуття людини в конкретний момент часу. Респондент оцінює кожне твердження за 4-бальною шкалою від «ні, це зовсім не так» до

«абсолютно вірно». Друга підшкала вимірює особистісну тривожність – стійку індивідуальну характеристику, що відображає схильність людини сприймати широке коло ситуацій як загрозливі та реагувати на них станом тривоги. Тут респондент оцінює твердження за шкалою від «майже ніколи» до «майже завжди».

Підрахунок результатів здійснюється за спеціальними формулами з урахуванням прямих та зворотних пунктів. Показник за кожною підшкалою може перебувати в діапазоні від 20 до 80 балів. Інтерпретація передбачає виділення трьох рівнів тривожності: низький – до 30 балів, помірний – 31–44 бали, високий – 45 і більше балів. Вибір цієї методики зумовлений тим, що вона дозволяє диференціювати тривожність як тимчасовий стан і як стійку рису особистості, що є принципово важливим для розуміння механізмів впливу тривожності на навчальну діяльність. Зокрема, висока ситуативна тривожність може свідчити про гострий вплив стресових чинників навчального середовища, тоді як висока особистісна тривожність вказує на загальну схильність студента до тривожного реагування, що може мати більш глибокий та тривалий вплив на академічну успішність.

Другою методикою була шкала депресії, тривоги та стресу (DASS-21), розроблена П. Ловібондом та С. Ловібондом (Додаток Б). Україномовна версія методики адаптована та описана у методичному посібнику Ю. Б. Мельник та А. В. Стаднік. DASS-21 є скороченою формою оригінального опитувальника DASS-42 і містить 21 пункт, розподілений на три шкали по 7 тверджень у кожній. Шкала «Депресія» оцінює дисфорію, відчай, знецінення життя, самоприниження, відсутність інтересу та ангедонію. Шкала «Тривога» вимірює вегетативне збудження, напругу м’язів, ситуативну тривогу та суб’єктивне переживання тривожного афекту. Шкала «Стрес» оцінює рівень хронічного неспецифічного збудження, труднощі з розслабленням, дратівливість та нетерплячість.

Респонденти оцінюють кожне твердження за 4-бальною шкалою від 0 («ніколи») до 3 («майже завжди»), зазначаючи, якою мірою певний симптом був

характерний для них протягом останнього тижня. Підрахунок балів здійснюється шляхом сумування відповідей за кожною шкалою окремо, після чого результат співвідноситься з нормативними показниками, що дозволяє визначити ступінь вираженості – від норми до дуже важкого рівня. Включення DASS-21 до діагностичного комплексу зумовлено тим, що ця методика дає змогу окремо оцінити тривогу, відмежувавши її від суміжних станів – депресії та стресу. Це суттєво збагачує розуміння емоційного профілю студентів та дозволяє з'ясувати, який саме компонент психоемоційного неблагополуччя має найбільший вплив на навчальні досягнення.

Третьою методикою стала шкала диференціальних емоцій (ШДЕ) К. Ізарда (Додаток В). Ця методика базується на теорії диференціальних емоцій, згідно з якою емоційна сфера людини складається з дискретних базових емоцій, кожна з яких має специфічний вплив на когнітивні процеси та поведінку. Опитувальник містить 30 пунктів – емоційних станів, які респондент оцінює за 4-бальною шкалою від «зовсім не підходить» до «повністю підходить». Пункти згруповані в 10 шкал по 3 пункти, що відповідають десяти базовим емоціям: інтерес, радість, подив, горе, гнів, відраза, страх, сором, провина, втома.

На основі отриманих даних обчислюються три інтегральних індекси. Індекс позитивних емоцій (ІПЕ) є сумою показників за шкалами інтересу, радості та подиву і відображає загальний рівень емоційного благополуччя респондента. Індекс гостроти негативних емоцій (ІГНЕ) обчислюється як сума решти семи шкал і вказує на загальну інтенсивність негативних переживань. Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) включає шкали горя, страху, сорому та провини – тобто ті емоції, які найбільш безпосередньо пов'язані з тривожними станами. Саме ІТДЕ є найбільш інформативним показником у контексті нашого дослідження, оскільки дозволяє оцінити ширший спектр тривожно-депресивних переживань, що виходить за межі традиційного розуміння тривожності.

Вибір саме цих трьох методик зумовлений прагненням забезпечити комплексну та багатовимірну діагностику тривожних станів. Шкала Спілбергера–Ханіна дозволяє розмежувати ситуативну та особистісну

тривожність. DASS-21 відокремлює тривогу від депресії та стресу. ШДЕ Ізарда розкриває емоційний профіль студента через призму базових емоцій. Поєднання цих інструментів дає змогу не лише зафіксувати наявність тривожності, а й зрозуміти її структуру, специфіку та емоційний контекст, у якому вона виявляється.

Для обробки отриманих даних було використано методи математичної статистики. Описова статистика (середнє арифметичне, стандартне відхилення, мінімальне та максимальне значення) застосовувалася для характеристики розподілу показників тривожності та академічної успішності у вибірці. Кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона використовувався для встановлення статистичної значущості та напрямку зв’язку між рівнем тривожності (за кожною методикою) та середнім балом академічної успішності студентів. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми Microsoft Excel.

Таким чином, організація емпіричного дослідження передбачала чітку послідовність етапів – від теоретичного обґрунтування до збору та аналізу даних. Обрані психодіагностичні методики утворюють цілісний комплекс, що дозволяє всебічно дослідити тривожні стани студентів та їх зв’язок з академічною успішністю. Анонімність опитування, онлайн-формат збору даних та використання валідних методик забезпечують достовірність та надійність отриманих результатів.

2.2. Аналіз рівнів тривожності у студентів за результатами діагностики

Відповідно до визначеної програми емпіричного дослідження, на етапі збору даних було опитано 30 студентів факультету психології МАУП. Усі респонденти заповнили онлайн-анкету в Google Forms у повному обсязі, жодна анкета не була відбракована. На основі отриманих первинних даних було здійснено кількісний аналіз рівнів тривожності за трьома обраними методиками.

Першим кроком аналізу стало вивчення результатів діагностики за шкалою ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна. Отримані дані дозволили розподілити респондентів за рівнями ситуативної тривожності (СТ) та особистісної тривожності (ОТ). Узагальнені результати розподілу представлено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл студентів за рівнями ситуативної та особистісної тривожності (методика Спілбергера–Ханіна), n = 30

Рівень тривожності	СТ (осіб)	СТ (%)	ОТ (осіб)	ОТ (%)
Низький (до 30 балів)	4	13,3	5	16,7
Помірний (31–44 бали)	4	13,3	3	10,0
Високий (45 і більше балів)	22	73,4	22	73,3
Разом	30	100,0	30	100,0

Як видно з табл. 2.1, переважна більшість досліджуваних студентів демонструє високий рівень тривожності за обома підшкалами. Зокрема, високий рівень ситуативної тривожності зафіксовано у 22 осіб (73,4 % вибірки), що свідчить про виражений емоційний дискомфорт, напруженість та занепокоєння, які респонденти переживають на момент обстеження. Помірний рівень СТ виявлено у 4 осіб (13,3 %), а низький – також у 4 осіб (13,3 %). Аналогічна тенденція спостерігається і за шкалою особистісної тривожності: високий рівень мають 22 студенти (73,3 %), помірний – 3 особи (10,0 %), низький – 5 осіб (16,7 %). Середній бал ситуативної тривожності за вибіркою становить 53,4, а особистісної – 52,9, що відповідає високому рівню за нормативними показниками методики.

Такий розподіл вказує на те, що значна частина досліджуваних студентів перебуває у стані вираженого емоційного напруження. Висока особистісна тривожність у більшості респондентів свідчить, що схильність до тривожного реагування є не лише ситуативною реакцією на конкретні обставини, а стійкою характеристикою особистості, яка може чинити систематичний вплив на навчальну діяльність.

Для наочного відображення розподілу студентів за рівнями тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна було побудовано діаграму (рис. 2.1).

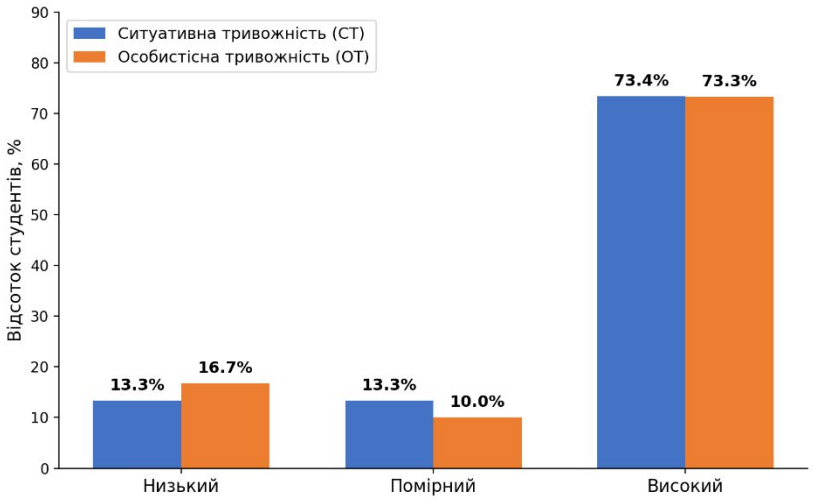


Рис. 2.1. Розподіл студентів за рівнями ситуативної та особистісної тривожності (методика Спілбергера–Ханіна), %

Як наочно демонструє рис. 2.1, профілі розподілу за шкалами ситуативної та особистісної тривожності є подібними, з виразним домінуванням високого рівня. Варто зазначити, що відсоток студентів із низьким рівнем особистісної тривожності (16,7 %) дещо перевищує аналогічний показник ситуативної тривожності (13,3 %), тоді як у категорії помірного рівня ситуація протилежна – 13,3 % для СТ проти 10,0 % для ОТ. Ці незначні відмінності можуть пояснюватися тим, що окремі студенти, маючи відносно стійку емоційну стабільність як рису особистості, все ж переживають підвищену тривожність у конкретний період навчання, наприклад, під час сесії або підготовки до захисту кваліфікаційних робіт.

Наступним етапом аналізу стало вивчення результатів діагностики за шкалою DASS-21, яка дозволяє диференційовано оцінити три складові емоційного неблагополуччя – депресію, тривогу та стрес. Середні значення за шкалами DASS-21 у досліджуваній вибірці становлять: депресія – 7,7 бала, тривога – 9,5 бала, стрес – 8,7 бала. Найвищий середній показник саме за шкалою тривоги підтверджує, що тривожний компонент є домінуючим у структурі

емоційного неблагополуччя досліджуваних студентів. Розподіл респондентів за ступенем вираженості тривоги за DASS-21 представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за ступенем вираженості тривоги за шкалою DASS-21, n = 30

Ступінь вираженості	Кількість осіб	%
Норма (0–3 бали)	6	20,0
Легкий (4–5 балів)	3	10,0
Помірний (6–7 балів)	6	20,0
Важкий (8–9 балів)	1	3,3
Дуже важкий (10+ балів)	14	46,7
Разом	30	100,0

Дані табл. 2.2 свідчать, що майже половина вибірки – 14 осіб (46,7 %) – має дуже важкий ступінь вираженості тривоги за шкалою DASS-21. Показники в межах норми зафіксовано лише у 6 студентів (20,0 %). Помірний рівень тривоги виявлено у 6 осіб (20,0 %), легкий – у 3 осіб (10,0 %), важкий – у 1 особи (3,3 %). Таким чином, 80,0 % респондентів мають ті чи інші прояви тривоги, що виходять за межі нормативних показників. Ці результати узгоджуються з даними, отриманими за методикою Спілбергера–Ханіна, і додатково підтверджують поширеність тривожних станів серед досліджуваної групи студентів.

Важливим є порівняння середніх значень за трьома шкалами DASS-21. Той факт, що показник тривоги (M = 9,5) перевищує показники депресії (M = 7,7) та стресу (M = 8,7), дозволяє стверджувати, що саме тривога є провідним негативним емоційним станом у досліджуваних студентів. Водночас підвищені показники депресії та стресу вказують на те, що тривожні стани не існують ізольовано, а є частиною більш широкого комплексу емоційного неблагополуччя.

Завершальним етапом діагностики стало вивчення емоційного профілю студентів за допомогою шкали диференціальних емоцій К. Ізарда. Дана методика дозволила оцінити інтенсивність переживання десяти базових емоцій та обчислити три інтегральних індекси. Результати за основними індексами ШДЕ представлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Середні значення інтегральних індексів за шкалою диференціальних емоцій К. Ізарда, n = 30

Індекс	Середнє значення (M)	Можливий діапазон
Індекс позитивних емоцій (ІПЕ)	20,5	9–36
Індекс гостроти негативних емоцій (ІГНЕ)	49,1	21–84
Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ)	27,9	12–48

Як видно з табл. 2.3, індекс позитивних емоцій (ІПЕ = 20,5) перебуває дещо нижче середнього значення можливого діапазону (22,5), що свідчить про знижений рівень позитивних переживань у досліджуваних студентів. Натомість індекс гостроти негативних емоцій (ІГНЕ = 49,1) знаходиться дещо нижче середини діапазону (52,5), проте залишається достатньо високим, що вказує на помітну інтенсивність негативних емоційних переживань. Особливу увагу привертає індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ = 27,9), який перевищує середнє значення можливого діапазону (30,0) і свідчить про виражену присутність горя, страху, сорому та провини в емоційному профілі студентів.

Для наочного порівняння інтегральних індексів ШДЕ із серединними значеннями можливих діапазонів було побудовано діаграму (рис. 2.2).

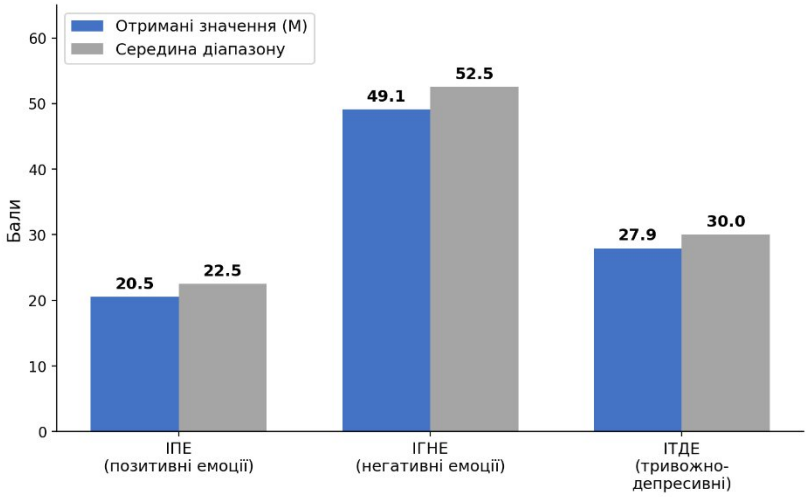


Рис. 2.2. Середні значення інтегральних індексів ШДЕ К. Ізарда у досліджуваній вибірці порівняно із серединою можливого діапазону

Як видно з рис. 2.2, емоційний профіль досліджуваних студентів характеризується зниженням позитивних емоцій на тлі підвищення тривожно-депресивного компоненту. Таке співвідношення є характерним для осіб із високим рівнем тривожності і додатково підтверджує результати, отримані за першими двома методиками.

Узагальнюючи результати діагностичного етапу дослідження, можна виділити кілька ключових тенденцій. По-перше, високий рівень тривожності є домінуючим у досліджуваній вибірці: за методикою Спілбергера–Ханіна 73,3–73,4 % студентів мають високу ситуативну та особистісну тривожність, а за шкалою DASS-21 майже половина респондентів (46,7 %) демонструє дуже важкий ступінь тривоги. По-друге, тривожність є провідним компонентом емоційного неблагополуччя студентів, що підтверджується найвищим середнім показником саме за шкалою тривоги DASS-21. По-третє, за даними ШДЕ Ізарда, емоційний профіль студентів характеризується зниженням позитивних емоцій та підвищенням тривожно-депресивних переживань. Усі три методики узгоджено вказують на наявність вираженого тривожного стану у значної частини досліджуваних, що створює підстави для подальшого аналізу впливу цієї тривожності на показники академічної успішності.

2.3. Взаємозв’язок показників тривожності та академічної успішності: аналіз та інтерпретація результатів

Після аналізу рівнів тривожності, здійсненого у попередньому підрозділі, наступним логічним кроком емпіричного дослідження стало встановлення взаємозв’язку між показниками тривожності та академічною успішністю студентів. Середній бал академічної успішності у досліджуваній вибірці становить 77,9 бала (SD = 9,1), мінімальне значення – 61,8, максимальне – 91,6. Такий розкид свідчить про значну варіативність навчальних досягнень серед

респондентів, що створює сприятливі умови для виявлення кореляційних зв’язків.

Для встановлення статистичної значущості та напрямку зв’язку між показниками тривожності й академічною успішністю було застосовано кореляційний аналіз із обчисленням коефіцієнта кореляції Пірсона. Результати кореляційного аналізу для всіх досліджуваних показників представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Коефіцієнти кореляції Пірсона між показниками тривожності та середнім балом академічної успішності, n = 30

Показник	r	t	Рівень значущості
Ситуативна тривожність (СТ)	–0,824	7,70	$p < 0,01$
Особистісна тривожність (ОТ)	–0,850	8,53	$p < 0,01$
DASS-21: Тривога	–0,803	7,12	$p < 0,01$
DASS-21: Депресія	–0,851	8,57	$p < 0,01$
DASS-21: Стрес	–0,821	7,61	$p < 0,01$
ІПЕ (позитивні емоції)	+0,869	9,27	$p < 0,01$
ІГНЕ (негативні емоції)	–0,879	9,75	$p < 0,01$
ІТДЕ (тривожно-депресивні емоції)	–0,890	10,30	$p < 0,01$

Як видно з табл. 2.4, усі отримані коефіцієнти кореляції є статистично значущими на рівні $p < 0,01$ (критичне значення t для df = 28 становить 2,763). Це означає, що виявлені зв’язки не є випадковими і відображають реальні закономірності.

Усі показники тривожності мають від’ємну кореляцію з академічною успішністю, що свідчить про обернений зв’язок: чим вищий рівень тривожності – тим нижчий середній бал. Найсильніший зв’язок зафіксовано для індексу тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) за шкалою Ізарда ($r = –0,890$), що вказує на особливо руйнівний вплив комплексу тривожно-депресивних переживань – горя, страху, сорому та провини – на навчальну діяльність. Високі значення кореляції також демонструють індекс гостроти негативних емоцій ($r = –0,879$), показники особистісної тривожності ($r = –0,850$) та депресії за DASS-21 ($r = –0,851$).

Єдиним показником із додатною кореляцією є індекс позитивних емоцій (r = +0,869): студенти, які переживають більше інтересу, радості та подиву, демонструють вищу академічну успішність. Це підтверджує припущення про те, що позитивний емоційний фон є важливим ресурсом навчальної діяльності, тоді як тривожні стани цей ресурс виснажують.

Для поглиблення аналізу було здійснено порівняння середніх балів академічної успішності у студентів із різними рівнями тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна. Результати цього порівняння представлено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Середній бал академічної успішності студентів залежно від рівня ситуативної тривожності (методика Спілбергера–Ханіна), n = 30

Рівень СТ	Кількість осіб	%	Середній бал (М)
Низький (до 30 балів)	4	13,3	90,2
Помірний (31–44 бали)	4	13,3	86,4
Високий (45 і більше балів)	22	73,4	74,2
По вибірці	30	100,0	77,9

Дані табл. 2.5 наочно демонструють послідовне зниження академічної успішності зі зростанням рівня ситуативної тривожності. Студенти з низьким рівнем СТ мають найвищий середній бал – 90,2, що на 16,0 балів перевищує показник студентів із високим рівнем тривожності (74,2). Студенти з помірним рівнем СТ посідають проміжну позицію із середнім балом 86,4. Різниця між крайніми групами є суттєвою і становить майже дві позиції за шкалою оцінювання, що має практичне значення для розуміння впливу тривожності на навчальні результати.

Для наочного відображення виявленої закономірності було побудовано діаграму порівняння середніх балів успішності за групами тривожності (рис. 2.3).

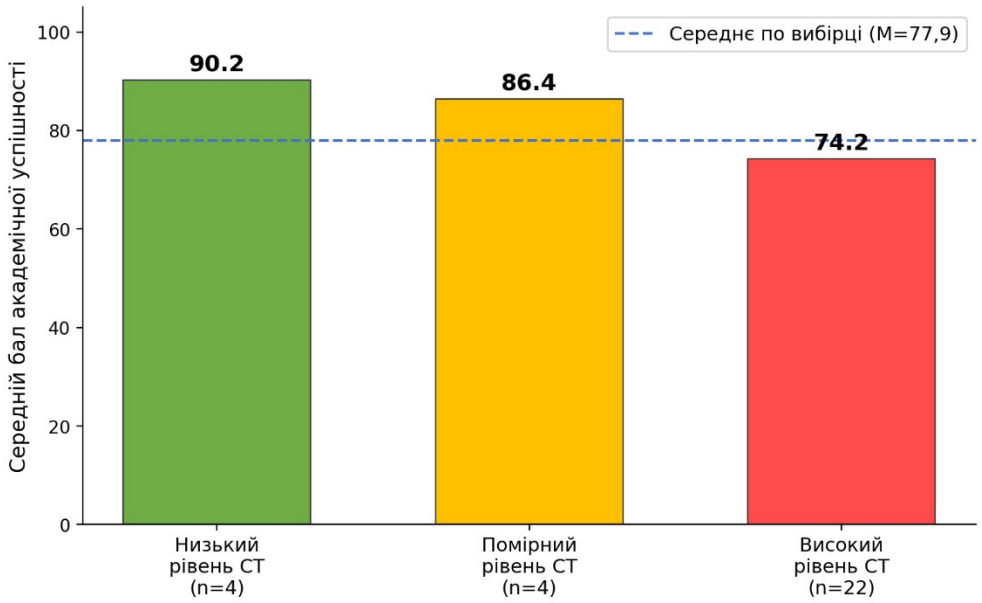


Рис. 2.3. Середній бал академічної успішності студентів залежно від рівня ситуативної тривожності (методика Спілбергера–Ханіна)

Як видно з рис. 2.3, спостерігається чітка низхідна тенденція: зі зростанням рівня тривожності середній бал послідовно знижується. Пунктирна лінія позначає середнє значення по вибірці (M = 77,9), і лише студенти з високим рівнем СТ мають показник нижче цього середнього. Це візуально підтверджує, що саме висока тривожність є чинником, який суттєво погіршує навчальні результати.

Аналогічну тенденцію було виявлено і при порівнянні академічної успішності за рівнями тривоги, визначеними методикою DASS-21. Для зручності аналізу п’ять рівнів вираженості тривоги було об’єднано у три групи: норма та легкий рівень, помірний та важкий рівень, дуже важкий рівень. Результати цього порівняння представлено у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Середній бал академічної успішності студентів залежно від ступеня вираженості тривоги за DASS-21, n = 30

Ступінь вираженості тривоги	Кількість осіб	%	Середній бал (M)
Норма / легкий	9	30,0	88,0
Помірний / важкий	7	23,3	81,0
Дуже важкий	14	46,7	70,0
По вибірці	30	100,0	77,9

Як видно з табл. 2.6, тенденція, виявлена за методикою Спілбергера–Ханіна, повністю підтверджується й за даними DASS-21. Студенти з нормальним або легким рівнем тривоги мають найвищий середній бал – 88,0. У групі з помірним та важким рівнем цей показник знижується до 81,0 (різниця – 7,0 балів). Найнижчу академічну успішність демонструють студенти з дуже важким рівнем тривоги – 70,0 балів, що на 18,0 балів нижче за показник першої групи. Ця різниця є надзвичайно значною і свідчить про руйнівний вплив інтенсивної тривоги на здатність студентів ефективно навчатися.

Для наочного порівняння академічної успішності за трьома групами тривоги DASS-21 було побудовано діаграму (рис. 2.4).

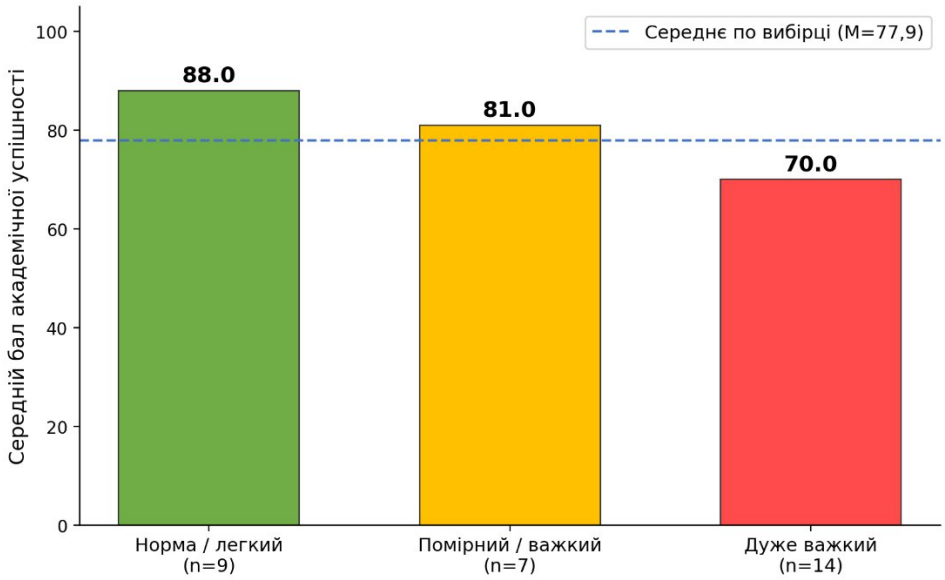


Рис. 2.4. Середній бал академічної успішності студентів залежно від ступеня вираженості тривоги за DASS-21

Як демонструє рис. 2.4, зниження академічної успішності від першої до третьої групи має ступінчастий характер, причому найбільший «провал» спостерігається саме у групі з дуже важким рівнем тривоги. Якщо різниця між першою та другою групами становить 7,0 балів, то між другою та третьою – вже 11,0 балів. Це може свідчити про нелінійний характер впливу тривожності на навчання: до певного порогу тривожність знижує успішність поступово, але при досягненні критичного рівня її негативний вплив різко посилюється.

Інтерпретуючи отримані результати в цілому, можна зробити кілька важливих висновків. По-перше, зв’язок між тривожністю та академічною успішністю є сильним, стійким і статистично значущим. Усі вісім досліджених показників тривожності та емоційного неблагополуччя продемонстрували значущі кореляції з середнім балом, причому коефіцієнти кореляції коливаються від –0,803 до –0,890, що за шкалою Чеддока відповідає сильному зв’язку. Це означає, що тривожні стани є потужним предиктором зниження навчальних досягнень.

По-друге, вплив тривожності на академічну успішність має комплексний характер. Високі кореляції зафіксовано не лише для «чистих» показників тривожності (СТ, ОТ, шкала тривоги DASS-21), а й для суміжних емоційних станів – депресії, стресу, негативних емоцій. Це свідчить про те, що тривожність рідко існує ізольовано: вона, як правило, супроводжується широким спектром негативних переживань, які разом утворюють несприятливий емоційний фон для навчальної діяльності.

По-третє, особливо показовим є той факт, що найсильніший зв’язок з академічною успішністю має індекс тривожно-депресивних емоцій за шкалою Ізарда ($r = –0,890$). Горе, страх, сором і провина – емоції, що входять до цього індексу – безпосередньо підривають мотивацію до навчання, знижують впевненість у власних силах та погіршують здатність до концентрації уваги.

По-четверте, додатна кореляція індексу позитивних емоцій з успішністю ($r = +0,869$) вказує на те, що зниження тривожності саме по собі може бути недостатнім для покращення навчальних результатів. Важливим є також формування позитивного емоційного ставлення до навчального процесу – інтересу, радості від пізнання, здатності дивуватися. Це має практичне значення для розробки корекційних програм, які мають бути спрямовані не лише на зниження тривожності, а й на розвиток позитивних емоційних ресурсів студентів.

Таким чином, результати кореляційного аналізу переконливо свідчать про наявність сильного оберненого зв’язку між тривожними станами та академічною

успішністю студентів. Чим вищий рівень тривожності за будь-якою з використаних методик – тим нижчим є середній бал навчальних досягнень. Ця закономірність є стійкою та підтверджується усіма трьома діагностичними інструментами, що свідчить про її надійність. Отримані дані обґрунтовують необхідність розробки психологічної програми, спрямованої на зниження тривожності студентів як важливого чинника підвищення їхньої академічної успішності, що й буде предметом наступних підрозділів роботи.

2.4. Теоретичне обґрунтування та структура корекційно-розвивальної програми

Результати емпіричного дослідження, представлені у попередніх підрозділах, переконливо засвідчили наявність сильного оберненого зв’язку між тривожними станами та академічною успішністю студентів. Високий рівень тривожності, зафіксований у 73,4 % досліджуваних за методикою Спілбергера–Ханіна та у 46,7 % за шкалою DASS-21, у поєднанні зі зниженням позитивних емоцій та підвищенням тривожно-депресивних переживань за шкалою Ізарда, створює об’єктивну потребу в цілеспрямованій психологічній допомозі. Отримані дані обґрунтовують необхідність розробки корекційно-розвивальної програми, яка б сприяла зниженню рівня тривожності студентів та, як наслідок, покращенню їхніх навчальних досягнень.

Теоретичною основою програми є кілька взаємодоповнюючих підходів. Першим із них є когнітивно-поведінковий підхід, який розглядає тривожність як результат дисфункціональних когнітивних схем – автоматичних негативних думок, катастрофічного мислення, надмірного узагальнення та інших когнітивних спотворень. Відповідно до цього підходу, студент із високою тривожністю схильний інтерпретувати навчальні ситуації як загрозливі, перебільшувати ймовірність невдачі та недооцінювати власні ресурси для

подолання труднощів. Когнітивно-поведінковий підхід передбачає роботу з ідентифікації та корекції цих дисфункціональних думок, а також з формування більш адаптивних стратегій поведінки у стресових навчальних ситуаціях.

Другим теоретичним підґрунтям є концепція ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера. Згідно з цією концепцією, ситуативна тривожність є тимчасовим емоційним станом, що виникає у відповідь на конкретні стресові ситуації, тоді як особистісна тривожність являє собою стійку індивідуальну властивість, що визначає схильність людини до тривожного реагування. Результати нашого дослідження показали, що обидва типи тривожності мають сильний зв'язок з академічною успішністю ($r = –0,824$ для СТ та $r = –0,850$ для ОТ), що зумовлює необхідність впливу як на ситуативний, так і на особистісний компонент тривожності. Корекція ситуативної тривожності потребує формування навичок саморегуляції та релаксації, які дозволяють знизити напруження у конкретних навчальних ситуаціях. Корекція особистісної тривожності є більш глибоким процесом і передбачає роботу з самооцінкою, переконаннями та загальним ставленням до невизначеності.

Третім теоретичним підґрунтям є положення теорії диференціальних емоцій К. Ізарда, згідно з якою тривожність не є єдиною емоцією, а являє собою комплекс взаємопов'язаних негативних переживань. Результати нашого дослідження підтвердили це: найсильніший зв'язок з академічною успішністю продемонстрував саме індекс тривожно-депресивних емоцій ($r = –0,890$), що включає горе, страх, сором та провину. Це означає, що ефективна корекційна програма має бути спрямована не лише на зниження тривоги у вузькому розумінні, а й на роботу з кожною з цих емоцій. Одночасно додатна кореляція індексу позитивних емоцій з успішністю ($r = +0,869$) вказує на важливість розвитку позитивного емоційного ставлення до навчання – інтересу, радості від пізнання, відкритості новому досвіду.

Враховуючи зазначені теоретичні положення та результати емпіричного дослідження, було визначено мету, завдання та принципи корекційно-розвивальної програми.

Мета програми – зниження рівня тривожності та формування позитивних емоційних ресурсів студентів для підвищення їхньої академічної успішності.

Завдання програми: зниження рівня ситуативної тривожності шляхом формування навичок емоційної саморегуляції та релаксації; корекція особистісної тривожності через роботу з дисфункціональними когнітивними схемами та зміцнення впевненості у власних силах; зниження інтенсивності тривожно-депресивних переживань – страху, сорому, провини – та розвиток позитивних емоцій у контексті навчальної діяльності.

Програма базується на таких принципах. Принцип комплексності передбачає одночасний вплив на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти тривожності. Принцип поетапності забезпечує послідовне ускладнення завдань – від усвідомлення проблеми до формування стійких навичок саморегуляції. Принцип активності учасників означає, що корекційний ефект досягається не через пасивне сприйняття інформації, а через безпосередню участь у вправах, обговореннях та рефлексії. Принцип безпечності передбачає створення атмосфери довіри та прийняття, в якій учасники можуть вільно виражати свої переживання без страху оцінювання.

Цільовою аудиторією програми є студенти закладів вищої освіти з підвищеним та високим рівнем тривожності. Програма розрахована на групу з 10–15 осіб, що є оптимальним для забезпечення групової динаміки та одночасно індивідуальної уваги до кожного учасника.

Програма складається з 10 занять тривалістю 90 хвилин кожне, які проводяться двічі на тиждень. Загальна тривалість програми – 5 тижнів. Кожне заняття має стандартну структуру: привітання та вступна рефлексія (10 хвилин), основна частина з вправами та обговоренням (65 хвилин), завершальна рефлексія та домашнє завдання (15 хвилин). Заняття об’єднано у три тематичні блоки відповідно до завдань програми. Тематичний план програми представлено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Тематичний план корекційно-розвивальної програми зниження тривожності студентів

№ заняття	Тематичний блок	Тема заняття	Основний зміст
1	Блок I. Усвідомлення та саморегуляція (заняття 1–4)	Знайомство з тривожністю	Встановлення правил групи; інформування про природу тривожності; самодіагностика власних тривожних проявів
2		Тіло і тривога	Усвідомлення тілесних проявів тривоги; освоєння техніки прогресивної м’язової релаксації; дихальні вправи
3		Управління напруженням	Техніки діафрагмального дихання; візуалізація безпечного місця; вправи на заземлення
4		Тривога перед іспитом	Моделювання ситуації іспиту; застосування освоєних технік релаксації у навчальному контексті
5	Блок II. Когнітивна корекція (заняття 5–7)	Думки і емоції	Виявлення автоматичних негативних думок; ведення щоденника думок; зв’язок між думками та тривогою
6		Когнітивні спотворення	Розпізнавання типових когнітивних спотворень: катастрофізація, надмірне узагальнення, читання думок; техніка когнітивного переструктурування
7		Нові переконання	Формулювання альтернативних збалансованих думок; робота з переконаннями щодо навчання та оцінювання
8	Блок III. Ресурси та позитивні емоції (заняття 8–10)	Сором, провина, страх	Робота з тривожно-депресивними емоціями; техніка самоспівчуття; переосмислення помилок як досвіду
9		Інтерес та радість у навчанні	Пошук внутрішньої мотивації до навчання; розвиток інтересу та допитливості; вправи на позитивне підкріплення
10		Підсумки та перспективи	Рефлексія набутих навичок; складання індивідуального плану саморегуляції; завершення групової роботи

Як видно з табл. 3.1, програма має чітку логіку побудови, що відображає послідовність корекційної роботи від усвідомлення проблеми до формування стійких навичок та ресурсів.

Перший блок (заняття 1–4) спрямований на усвідомлення студентами власних тривожних проявів та оволодіння базовими навичками емоційної

саморегуляції. На цьому етапі основна увага приділяється роботі з ситуативною тривожністю – тим конкретним станам напруження, які виникають у навчальних ситуаціях. Студенти вчаться розпізнавати тілесні сигнали тривоги, освоюють техніки м’язової релаксації та дихальні вправи, а також відпрацьовують ці навички на прикладі типових навчальних ситуацій, зокрема ситуації іспиту. Четверте заняття є ключовим для цього блоку, оскільки саме екзаменаційна тривожність є одним із найбільш поширених проявів ситуативної тривожності у студентів і безпосередньо впливає на навчальні результати.

Другий блок (заняття 5–7) зосереджений на когнітивній корекції та спрямований переважно на роботу з особистісною тривожністю. На цьому етапі студенти вчаться виявляти автоматичні негативні думки, які підтримують тривожний стан, розпізнавати типові когнітивні спотворення та формулювати альтернативні, більш реалістичні та збалансовані думки. Наприклад, типове катастрофічне мислення «якщо я погано здам іспит – моє життя буде зруйноване» замінюється на більш адаптивне «навіть якщо результат буде нижчим за очікуваний, я зможу перескласти або покращити бал у наступному семестрі». Така когнітивна робота сприяє поступовому зниженню особистісної тривожності, оскільки змінюються глибинні переконання та установки, що лежать в її основі.

Третій блок (заняття 8–10) спрямований на роботу з тривожно-депресивними емоціями та розвиток позитивних емоційних ресурсів. Цей блок безпосередньо пов’язаний із результатами діагностики за шкалою Ізарда, яка показала високий рівень переживань горя, страху, сорому та провини у досліджуваних студентів. На восьмому занятті увага приділяється саме цим емоціям: студенти вчаться розпізнавати їх, розуміти їх витоки та застосовувати техніку самоспівчуття замість самокритики. Дев’яте заняття спрямоване на активізацію позитивних емоцій у навчальному контексті, що є особливо важливим з огляду на виявлену сильну додатну кореляцію індексу позитивних емоцій з академічною успішністю ($r = +0{,}869$). Заключне десяте заняття присвячене узагальненню набутого досвіду та складанню індивідуального плану

саморегуляції, який студенти зможуть використовувати самостійно після завершення програми.

Методи та техніки, що використовуються у програмі, включають: психоедукацію (інформування про природу тривожності та її вплив на навчання), техніки релаксації (прогресивна м’язова релаксація, діафрагмальне дихання, візуалізація), когнітивні техніки (щоденник думок, когнітивне переструктурування, пошук альтернативних думок), поведінкові техніки (моделювання ситуацій, поступова експозиція), а також групові методи роботи (обговорення, рольові ігри, обмін досвідом). Кожне заняття завершується домашнім завданням, яке дозволяє закріпити набуті навички у реальних навчальних ситуаціях.

Очікуваними результатами реалізації програми є: зниження рівня ситуативної та особистісної тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна; зниження показників тривоги за шкалою DASS-21; зниження індексу тривожно-депресивних емоцій та підвищення індексу позитивних емоцій за шкалою Ізарда; покращення суб’єктивного емоційного стану студентів та підвищення їхньої впевненості у власних навчальних можливостях. У перспективі ці зміни мають сприяти підвищенню академічної успішності учасників програми.

Таким чином, розроблена корекційно-розвивальна програма має чітке теоретичне обґрунтування, що базується на когнітивно-поведінковому підході, концепції ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера та теорії диференціальних емоцій К. Ізарда. Структура програми безпосередньо випливає з результатів емпіричного дослідження і спрямована на корекцію тих аспектів тривожності, які продемонстрували найсильніший зв’язок з академічною успішністю. Детальний зміст та методичне забезпечення кожного заняття програми буде розкрито у наступному підрозділі.

2.5. Зміст та методи реалізації програми психологічної допомоги

У попередньому підрозділі було представлено теоретичне обґрунтування та загальну структуру корекційно-розвивальної програми, що складається з трьох тематичних блоків та десяти занять. У даному підрозділі детально розкривається зміст кожного заняття, описуються конкретні вправи та техніки, а також обґрунтовується їх доцільність у контексті завдань програми.

Перше заняття «Знайомство з тривожністю» є вступним і спрямоване на створення безпечної групової атмосфери та формування у студентів базового розуміння природи тривожності. На початку заняття ведучий знайомить учасників із правилами групової роботи: конфіденційність, повага до думки кожного, добровільність участі у вправах, безоціночність. Після цього проводиться вправа «Коло знайомства», під час якої кожен учасник називає своє ім’я та одним реченням описує, що для нього означає слово «тривога». Це дозволяє одразу ввести тему заняття та показати учасникам, що їхні переживання не є унікальними. Основна частина заняття присвячена міні-лекції про природу тривожності – її біологічні механізми, відмінність між ситуативною та особистісною тривожністю, а також про те, як тривога впливає на навчання. Інформація подається доступною мовою із залученням прикладів із студентського життя. Завершується заняття вправою «Моя тривога», де учасники на аркушах паперу записують три навчальні ситуації, в яких вони найчастіше відчувають тривогу. Домашнє завдання – протягом тижня спостерігати за собою та фіксувати моменти, коли виникає тривога, зазначаючи ситуацію, тілесні відчуття та думки.

Друге заняття «Тіло і тривога» зосереджене на усвідомленні тілесних проявів тривожності та освоєнні першої техніки саморегуляції. На початку учасники обговорюють результати домашнього завдання та діляться спостереженнями. Далі ведучий проводить вправу «Карта тіла»: учасники отримують контурне зображення людської фігури і позначають кольоровими олівцями ті ділянки тіла, де вони зазвичай відчувають напруження під час тривоги – стиснуті щелепи, скуті плечі, важкість у грудях, тремтіння рук тощо. Обговорення цих «карт» допомагає учасникам усвідомити індивідуальні тілесні

сигнали тривоги, що є першим кроком до саморегуляції. Основною технікою цього заняття є прогресивна м’язова релаксація за методом Е. Джекобсона. Учасники під керівництвом ведучого послідовно напружують та розслаблюють основні групи м’язів – кисті рук, передпліччя, плечі, обличчя, шию, спину, живіт, ноги. Після вправи відбувається обговорення відчуттів. Домашнє завдання – щодня практикувати м’язову релаксацію протягом 10–15 хвилин, бажано перед сном.

Третє заняття «Управління напруженням» розширює арсенал технік саморегуляції. Після обговорення досвіду домашньої практики релаксації ведучий навчає учасників техніці діафрагмального дихання. Учасники освоюють формулу «4-7-8»: вдих через ніс на 4 рахунки, затримка дихання на 7 рахунків, повільний видих через рот на 8 рахунків. Ця техніка активізує парасимпатичну нервову систему і є одним із найшвидших способів знизити рівень ситуативної тривожності. Далі проводиться вправа «Безпечне місце» – керована візуалізація, під час якої учасники уявляють місце, де вони почуваються абсолютно спокійно та захищено, і детально «досліджують» його за допомогою усіх органів чуттів. Завершує заняття вправа на заземлення «5-4-3-2-1»: учасники називають 5 речей, які бачать, 4 – які чують, 3 – до яких можуть доторкнутися, 2 – які відчувають на запах, 1 – яку відчувають на смак. Ця техніка повертає увагу з тривожних думок у теперішній момент. Домашнє завдання – застосувати будь-яку з освоєних технік у ситуації реального напруження та описати результат.

Четверте заняття «Тривога перед іспитом» є підсумковим для першого блоку і спрямоване на практичне застосування всіх освоєних технік у конкретному навчальному контексті. Заняття побудоване навколо рольової гри «Екзамен». Спочатку учасники обговорюють, що саме їх найбільше лякає в ситуації іспиту – невідомість запитань, страх осуду викладача, тиск часу, побоювання провалу. Потім ведучий моделює ситуацію іспиту: один учасник грає роль студента, інший – викладача, решта спостерігають. Після першого розігрування «студент» застосовує освоєні техніки – дихання, м’язову релаксацію, заземлення – і повторює ситуацію. Група обговорює різницю між

першим та другим розігруванням. Кілька учасників мають можливість спробувати себе у ролі студента. Завершується заняття складанням індивідуального «плану дій перед іспитом», де кожен учасник записує послідовність технік, які він застосовуватиме.

П’яте заняття «Думки і емоції» відкриває другий блок програми, присвячений когнітивній корекції. На цьому занятті учасники знайомляться з ключовою ідеєю когнітивно-поведінкового підходу – не самі ситуації викликають тривогу, а наша інтерпретація цих ситуацій. Ведучий представляє модель «ситуація – думка – емоція – поведінка» на конкретних прикладах зі студентського життя. Наприклад, одна й та сама ситуація «завтра контрольна робота» може викликати різні думки: «я не встигну підготуватися, я точно провалюся» породжує тривогу та уникання, тоді як «у мене є вечір для підготовки, я зосереджуся на найважливіших темах» формує спокій та конструктивну поведінку. Основною вправою заняття є ведення «щоденника думок»: учасники згадують нещодавню ситуацію, в якій відчували тривогу, і записують за схемою – що сталося, яка думка виникла, яку емоцію вона викликала, як я вчинив. Домашнє завдання – вести щоденник думок протягом тижня, фіксуючи щонайменше одну ситуацію на день.

Шосте заняття «Когнітивні спотворення» поглиблює роботу з автоматичними думками. Ведучий знайомить учасників із найбільш типовими когнітивними спотвореннями, характерними для тривожних осіб: катастрофізація (перебільшення негативних наслідків), надмірне узагальнення (висновок про закономірність на основі одного випадку), «читання думок» (впевненість, що інші оцінюють негативно), чорно-біле мислення (бачення лише крайнощів без проміжних варіантів), знецінення позитивного (ігнорування власних досягнень). Після міні-лекції учасники працюють у парах: обмінюються записами з щоденників думок та допомагають один одному ідентифікувати когнітивні спотворення у зафіксованих думках. Ця вправа є дуже ефективною, оскільки розпізнати спотворення в чужих думках значно легше, ніж у власних, а спільна робота формує навичку критичного аналізу. Далі ведучий навчає

техніці когнітивного переструктурування – послідовній процедурі, яка включає виявлення автоматичної думки, визначення типу спотворення, пошук доказів «за» і «проти» цієї думки та формулювання збалансованої альтернативної думки.

Сьоме заняття «Нові переконання» є підсумковим для когнітивного блоку. На цьому занятті учасники працюють із більш глибокими переконаннями, що лежать в основі тривожності – «я недостатньо розумний», «я не заслуговую на успіх», «помилка означає провал», «інші завжди краще за мене». Ведучий проводить вправу «Суд над переконанням»: обирається одне типове негативне переконання, частина групи виступає «прокурорами» і наводить аргументи на його підтримку, інша частина – «адвокатами» і шукає контраргументи. «Суддями» є решта учасників, які виносять «вердикт». Ця вправа у формі гри дозволяє побачити однобічність негативних переконань і знайти докази їхньої необґрунтованості. Далі кожен учасник формулює три особисті «нові переконання» щодо навчання та записує їх на картку, яку зберігатиме як нагадування. Домашнє завдання – щоразу, коли виникає негативна думка, спробувати застосувати техніку переструктурування та записати результат у щоденник.

Восьме заняття «Сором, провина, страх» відкриває третій блок і зосереджене на роботі з тривожно-депресивними емоціями, які за результатами нашого дослідження показали найсильніший зв’язок із зниженням академічної успішності (ІТДЕ: r = –0,890). На початку ведучий проводить коротку психоедукацію про роль сорому, провини та страху у навчальному контексті. Сором пов’язаний із переживанням «я поганий студент», провина – з «я мав би більше старатися», страх – з «що буде, якщо я не здам». Далі проводиться вправа «Лист до себе»: учасники пишуть лист самому собі від імені мудрого та доброзичливого друга, який знає про їхні навчальні труднощі і відповідає з розумінням та підтримкою. Ця техніка самоспівчуття допомагає замінити самокритику на більш м’яке та конструктивне ставлення до себе. Завершує заняття групове обговорення теми «Помилка – це не провал, а досвід», де

учасники діляться прикладами ситуацій, коли помилки або невдачі зрештою привели до позитивних результатів.

Дев’яте заняття «Інтерес та радість у навчанні» спрямоване на активізацію позитивних емоцій, що є не менш важливим, ніж зниження негативних. Результати діагностики за шкалою Ізарда показали знижений рівень позитивних емоцій у досліджуваних (ІПЕ = 20,5 при середині діапазону 22,5), а кореляційний аналіз засвідчив сильний зв’язок позитивних емоцій з успішністю (r = +0,869). Заняття починається з вправи «Банк ресурсів»: учасники записують на окремих картках все, що приносить їм задоволення у навчанні – цікаві теми, улюблені дисципліни, моменти «ага-переживання», успішні відповіді на семінарах, підтримка одногрупників. Ці картки збираються у конверт – персональний «банк ресурсів», до якого можна звертатися у моменти зниження мотивації. Далі проводиться вправа «Навчання заради інтересу»: учасники у малих групах обговорюють, що саме їх первинно зацікавило у обраній спеціальності, і намагаються відновити цей початковий інтерес. Ведучий допомагає переосмислити навчальні завдання не як «обов’язок, за який оцінюють», а як «можливість дізнатися щось нове». Завершує заняття вправа «Подяка за сьогодні», де кожен учасник називає одну річ, за яку він вдячний сьогоднішньому дню. Регулярна практика подяки є доведеним способом підвищення рівня позитивних емоцій.

Десяте заняття «Підсумки та перспективи» є завершальним і спрямоване на узагальнення набутого досвіду, закріплення навичок та підготовку учасників до самостійного застосування освоєних технік. На початку проводиться вправа «Мій шлях»: кожен учасник коротко розповідає, що змінилося у його ставленні до тривоги за час програми, яка техніка виявилася найбільш корисною і що він планує використовувати надалі. Далі кожен учасник складає індивідуальний «план саморегуляції» – письмовий документ, що містить перелік особистих тригерів тривоги, типових когнітивних спотворень та конкретних технік, які допомагають їх подолати. Цей план є практичним інструментом, який студент зможе використовувати самостійно у будь-який момент. Завершується програма

вправою «Побажання по колу», де кожен учасник висловлює побажання групі, та заповненням коротких анкет зворотного зв’язку, що дозволяє оцінити суб’єктивну задоволеність учасників програмою.

Окремо слід зазначити роль ведучого у реалізації програми. Ведучим має бути практичний психолог із досвідом групової роботи. Його основне завдання – створити безпечну атмосферу, в якій учасники зможуть відкрито обговорювати свої переживання. Ведучий не оцінює, не повчає, а супроводжує учасників у процесі самопізнання та освоєння нових навичок. Важливо, щоб ведучий був уважним до індивідуальних реакцій учасників і, за потреби, адаптував темп та зміст занять відповідно до потреб групи. У разі виявлення учасників із надзвичайно високим рівнем тривожності, що може свідчити про клінічний тривожний розлад, ведучий має рекомендувати їм індивідуальну консультацію.

Таким чином, зміст корекційно-розвивальної програми побудовано за логікою послідовного поглиблення роботи – від усвідомлення тривожних проявів та освоєння базових технік релаксації через когнітивну корекцію дисфункціональних думок до роботи з глибинними емоційними переживаннями та формування позитивних емоційних ресурсів. Поєднання технік релаксації, когнітивного переструктурування, самоспівчуття та групової підтримки забезпечує комплексний вплив на ситуативну та особистісну тривожність, а також сприяє розвитку позитивного емоційного ставлення до навчання.

2.6. Рекомендації для студентів, викладачів та психологічної служби ЗВО

Результати проведеного емпіричного дослідження та розроблена корекційно-розвивальна програма дозволяють сформулювати практичні рекомендації, спрямовані на зниження тривожності та підвищення академічної успішності студентів. Рекомендації адресовано трьом категоріям учасників освітнього процесу – студентам, викладачам та працівникам психологічної

служби закладів вищої освіти, оскільки ефективне подолання проблеми тривожності можливе лише за умови спільних зусиль усіх зацікавлених сторін.

Рекомендації для студентів передусім стосуються формування навичок емоційної саморегуляції. Студентам із підвищеним рівнем тривожності доцільно щоденно приділяти 10–15 хвилин практиці релаксації – це може бути прогресивна м'язова релаксація, діафрагмальне дихання за формулою «4-7-8» або будь-яка інша техніка, освоєна у рамках корекційної програми або самостійно. Регулярність є ключовою: навичка саморегуляції формується лише за умови систематичної практики, а не епізодичного застосування у моменти гострої тривоги. Особливо важливо використовувати техніки релаксації безпосередньо перед стресовими навчальними ситуаціями – іспитами, захистами, публічними виступами. Навіть кілька хвилин дихальних вправ перед входом до аудиторії здатні суттєво знизити рівень ситуативної тривожності та покращити когнітивне функціонування.

Не менш важливою є робота з власними думками. Студентам рекомендується звернути увагу на автоматичні негативні думки, що виникають у навчальному контексті, та навчитися ставити їх під сумнів. Катастрофічне мислення («якщо я не здам – все пропало»), надмірне узагальнення («у мене ніколи нічого не виходить») та знецінення власних досягнень («мені просто пощастило») підтримують високий рівень тривожності і знижують мотивацію до навчання. Корисним інструментом є ведення щоденника думок, де фіксуються тривожні думки та формулюються альтернативні, більш збалансовані інтерпретації. З часом ця навичка стає автоматичною і суттєво знижує інтенсивність тривожних переживань.

Окрему увагу студентам слід приділити організації навчального процесу, оскільки хаотичність та невпорядкованість є потужним джерелом тривоги. Рекомендується планувати підготовку до іспитів заздалегідь, розбиваючи великий обсяг матеріалу на невеликі частини із чітким графіком опрацювання. Такий підхід знижує відчуття перевантаження та повертає студенту суб'єктивний контроль над ситуацією, що є одним із найефективніших способів

зменшення тривоги. Також важливо дотримуватися режиму сну, фізичної активності та повноцінного харчування, оскільки фізіологічний стан безпосередньо впливає на емоційну стійкість.

Студентам варто також змінити ставлення до помилок та невдач. Помилка не є свідченням некомпетентності – вона є природною частиною процесу навчання. Замість самозвинувачення та переживання сорому і провини доцільно аналізувати причини невдачі та формулювати конкретні кроки для покращення результату. Розвиток самоспівчуття – тобто доброзичливого ставлення до себе у ситуаціях труднощів – є важливим ресурсом для зниження тривожно-депресивних переживань, які за результатами нашого дослідження мають найсильніший негативний вплив на академічну успішність.

Рекомендації для викладачів стосуються створення такого освітнього середовища, яке мінімізує надмірну тривожність студентів, не знижуючи при цьому вимог до якості навчання. Передусім викладачам рекомендується забезпечувати чіткість та прозорість вимог до навчальної діяльності. Значна частина студентської тривожності породжується невизначеністю – нерозумінням критеріїв оцінювання, невідомістю формату іспиту, нечіткістю вимог до самостійних робіт. Детальне інформування студентів про те, що саме від них очікується, суттєво знижує рівень невизначеності та, як наслідок, тривожності.

Важливим аспектом є характер зворотного зв’язку, який надає викладач. Критика, що спрямована на особистість студента («ви не здатні до цього предмета»), підсилює тривожність, знижує самооцінку та мотивацію. Натомість конструктивний зворотний зв’язок, який фіксує конкретні помилки та пропонує шляхи їх виправлення («у цій частині роботи варто детальніше розкрити аргументацію»), сприймається як допомога, а не як загроза. Також корисно акцентувати увагу не лише на недоліках, а й на досягненнях студента, що сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання.

Викладачам рекомендується враховувати емоційний стан студентів під час проведення контрольних заходів. Надмірний тиск часу, несподівані зміни

формату іспиту, публічне оголошення низьких оцінок – все це посилює ситуативну тривожність і може призводити до того, що студент демонструє результат, значно нижчий за його реальні знання. Доцільно надавати студентам достатньо часу для відповіді, уникати створення штучно стресових ситуацій та пам’ятати, що метою оцінювання є визначення рівня знань, а не перевірка стресостійкості.

Також викладачам варто бути уважними до ознак підвищеної тривожності у студентів – надмірне хвилювання перед відповіддю, уникання контакту з викладачем, систематичні пропуски занять, різке зниження успішності. У таких випадках доцільно провести індивідуальну бесіду зі студентом у підтримуючому тоні та, за необхідності, порекомендувати звернутися до психологічної служби закладу.

Рекомендації для психологічної служби ЗВО стосуються організації системної роботи з профілактики та корекції тривожних станів у студентів. Передусім рекомендується впровадити систему регулярного психологічного скринінгу, який дозволить своєчасно виявляти студентів із підвищеним рівнем тривожності. Такий скринінг доцільно проводити на початку кожного навчального року за допомогою валідних діагностичних методик, зокрема шкали Спілбергера–Ханіна та DASS-21, які довели свою ефективність у нашому дослідженні. Результати скринінгу мають бути конфіденційними і використовуватися виключно для планування психологічної допомоги.

На основі результатів скринінгу психологічна служба може формувати групи для проведення корекційно-розвивальної програми, розробленої у рамках даного дослідження. Програма розрахована на 10 занять по 90 хвилин двічі на тиждень і може бути реалізована силами практичного психолога закладу. Для студентів, які не потребують групової корекційної роботи, але мають помірний рівень тривожності, доцільно організовувати психоедукаційні семінари з розвитку навичок емоційної саморегуляції та тайм-менеджменту.

Психологічній службі також рекомендується забезпечити доступність індивідуального психологічного консультування для студентів, які цього

потребують. Важливо, щоб інформація про можливість отримання безоплатної психологічної допомоги була широко поширена серед студентів – через оголошення на сайті закладу, інформаційні стенди, соціальні мережі та кураторів академічних груп. Значна частина студентів із високою тривожністю не звертається по допомогу не через відсутність потреби, а через нестачу інформації або через побоювання стигматизації.

Окремим напрямком роботи психологічної служби має стати взаємодія з викладацьким складом. Доцільно проводити для викладачів короткі інформаційні семінари щодо психологічних особливостей тривожних студентів, ознак підвищеної тривожності та рекомендацій щодо створення сприятливого емоційного клімату на заняттях. Така просвітницька робота сприятиме формуванню у викладачів психологічної компетентності та більш чутливого ставлення до емоційного стану студентів.

В умовах воєнного стану психологічна служба ЗВО набуває особливого значення. Додатковими стресогенними чинниками для студентів є постійні повітряні тривоги, які порушують навчальний процес та режим сну, вимушені переїзди та розлука з близькими, невизначеність майбутнього та переживання за безпеку рідних. Ці чинники суттєво підвищують загальний рівень тривожності та потребують додаткової психологічної підтримки. Психологічній службі рекомендується мати розроблений алгоритм дій для кризових ситуацій та забезпечити можливість оперативного надання психологічної допомоги у разі потреби.

Таким чином, сформульовані рекомендації охоплюють три рівні впливу на проблему тривожності студентів. На індивідуальному рівні студенти отримують інструменти для самостійної роботи з тривогою – техніки релаксації, когнітивного переструктурування та самоспівчуття. На рівні освітнього середовища викладачі можуть створити умови, що мінімізують надмірну тривожність через чіткість вимог, конструктивний зворотний зв’язок та емоційно безпечну атмосферу. На інституційному рівні психологічна служба забезпечує системну роботу – від скринінгу та профілактики до індивідуальної та групової

корекції. Лише комплексний підхід, що поєднує зусилля на всіх трьох рівнях, здатний забезпечити стале зниження тривожності та покращення академічної успішності студентів.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження, проведене у квітні 2026 року серед 30 студентів факультету психології МАУП, дозволило встановити рівні тривожності досліджуваних за трьома психодіагностичними методиками – шкалою Спілбергера–Ханіна, DASS-21 та шкалою диференціальних емоцій К. Ізарда. Результати діагностики засвідчили, що переважна більшість респондентів (73,3–73,4 %) має високий рівень ситуативної та особистісної тривожності, майже половина вибірки (46,7 %) демонструє дуже важкий ступінь тривоги за DASS-21, а емоційний профіль студентів характеризується зниженням позитивних емоцій на тлі підвищення тривожно-депресивних переживань.

Кореляційний аналіз виявив сильний обернений зв'язок між усіма показниками тривожності та середнім балом академічної успішності (коефіцієнти кореляції від –0,803 до –0,890, $p < 0,01$). Найсильніший зв'язок продемонстрував індекс тривожно-депресивних емоцій ($r = –0,890$), тоді як індекс позитивних емоцій має сильну додатну кореляцію з успішністю ($r = +0,869$). Студенти з високим рівнем тривожності мають суттєво нижчу успішність ($M = 74,2$) порівняно зі студентами з низьким рівнем ($M = 90,2$), що переконливо доводить статус тривожних станів як значущого чинника зниження навчальних досягнень.

На основі отриманих емпіричних даних було розроблено корекційно-розвивальну програму, що базується на когнітивно-поведінковому підході, концепції ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера й теорії диференціальних емоцій К. Ізарда. Програма складається з 10 занять по 90 хвилин, об'єднаних у три тематичні блоки: освоєння технік саморегуляції для

зниження ситуативної тривожності, когнітивна корекція дисфункціональних думок для зниження особистісної тривожності, а також робота з тривожно-депресивними емоціями та розвиток позитивних емоційних ресурсів.

Сформульовано практичні рекомендації для трьох категорій учасників освітнього процесу. Студентам рекомендовано систематично практикувати техніки саморегуляції, працювати з негативними думками та розвивати самоспівчуття. Викладачам – забезпечувати прозорість вимог, надавати конструктивний зворотний зв'язок та уникати створення надмірно стресових умов оцінювання. Психологічній службі ЗВО – впровадити систему регулярного скринінгу тривожності, організовувати групову корекційну роботу та забезпечити доступність індивідуального консультування для студентів, які цього потребують.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження впливу тривожних станів на академічну успішність студентів. Відповідно до поставлених завдань отримано такі результати.

Здійснено теоретичний аналіз проблеми тривожності та її впливу на навчальну діяльність студентів у сучасній психологічній науці. Встановлено, що тривожність є складним багатовимірним феноменом, який включає когнітивний, емоційний, фізіологічний та поведінковий компоненти. Сучасна наука розмежовує тривогу як тимчасовий емоційний стан та тривожність як стійку особистісну властивість. Академічна успішність визначається комплексом когнітивних, мотиваційних, емоційних, соціальних та організаційних чинників, серед яких тривожність посідає провідне місце як значущий негативний предиктор навчальних досягнень. Вплив тривожності на навчання реалізується через систему взаємопов’язаних механізмів – когнітивного (порушення уваги, пам’яті, мислення), мотиваційного (зміщення на уникнення невдачі), поведінкового (уникнення або непродуктивний перфекціонізм) та соціального (ізоляція від групової взаємодії), які утворюють порочне коло.

Емпірично досліджено рівні тривожності студентів та встановлено їх взаємозв’язок із показниками академічної успішності. Дослідження, проведене серед 30 студентів факультету психології МАУП, засвідчило, що 73,4 % респондентів мають високий рівень ситуативної тривожності та 73,3 % – високий рівень особистісної тривожності за методикою Спілбергера–Ханіна. За шкалою DASS-21 у 46,7 % студентів зафіксовано дуже важкий ступінь тривоги. Емоційний профіль за шкалою Ізарда характеризується зниженням позитивних емоцій та підвищенням тривожно-депресивних переживань. Кореляційний аналіз виявив сильний обернений зв’язок між усіма показниками тривожності та середнім балом академічної успішності (коефіцієнти кореляції від –0,803 до –0,890, $p < 0,01$). Студенти з високим рівнем тривожності мають суттєво нижчу успішність ($M = 74,2$) порівняно зі студентами з низьким рівнем ($M = 90,2$).

Розроблено практичні рекомендації щодо зниження тривожності та підвищення академічної успішності студентів. На основі отриманих емпіричних даних створено корекційно-розвивальну програму, що базується на когнітивно-поведінковому підході, концепції Ч. Д. Спілбергера та теорії диференціальних емоцій К. Ізарда. Програма складається з 10 занять, об’єднаних у три блоки: освоєння технік саморегуляції для зниження ситуативної тривожності, когнітивна корекція дисфункціональних думок для зниження особистісної тривожності, робота з тривожно-депресивними емоціями та розвиток позитивних емоційних ресурсів. Сформульовано рекомендації для студентів (техніки саморегуляції, робота з негативними думками, розвиток самоспівчуття), викладачів (прозорість вимог, конструктивний зворотний зв’язок, емоційно безпечна атмосфера) та психологічної служби ЗВО (регулярний скринінг, групова корекційна робота, доступність індивідуального консультування).

Отже, результати проведеного дослідження підтвердили, що тривожні стани є значущим чинником зниження академічної успішності студентів. Мета роботи досягнута, усі поставлені завдання реалізовано. Отримані дані мають як теоретичне значення – поглиблюють розуміння психологічних механізмів впливу тривожності на навчальну діяльність, так і практичне – розроблена корекційно-розвивальна програма та рекомендації можуть бути впроваджені у роботу психологічної служби закладів вищої освіти для підвищення емоційного благополуччя та академічної успішності студентів. Перспективами подальших досліджень є апробація розробленої програми та оцінка її ефективності шляхом повторної діагностики учасників після проходження корекційного курсу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архангельська М. Ключові характеристики когнітивно-поведінкової терапії як чинник результативності у психологічній практиці. *Technologies of intellect development.* 2024. Vol. 8, № 2 (36). 19 с.
2. Білоус Р. М., Саннікова І. С. Психологічні особливості тривожності студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології.* Київ, 2019. С. 25–28.
3. Бізюк О. П. Особистість та тривога : навчальний посібник. Київ, 2017. 236 с.
4. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* 2021. С. 82–86.
5. Буровицька А. І. Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. *Наукові записки. Серія: Психологія.* 2024. № 2. С. 17–23. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-2
6. Висідалко Н. Л., Бабенко А. Психологічний аналіз стресу в навчальній діяльності студентів. *Молодий вчений.* 2016. № 12.1 (40). С. 199–201.
7. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота.* Київ, 2019. С. 32–48.
8. Гуменюк Р., Іванина В. Тривожність та розвиток стресостійкості здобувачів вищої освіти під час воєнного стану. Актуальні проблеми професійної педагогіки та освіти: досвід, новації, перспективи : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Львів, 2024. С. 561–563.
9. Дубчак Г. М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. Київ : Талком, 2017. 321 с.
10. Дужич Н. В., Мялюк О. П., Марущак М. І. Аналіз чинників, які впливають на академічну успішність. *Медична освіта.* 2023. № 3. С. 54–61.
11. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.

12. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки.* 2020. Вип. 6. С. 72–78.

13. Ігумнова О., Гаврилюк Ю. Дослідження проявів тривожних станів студентів-психологів. *Psychology Travelogs.* 2024. № 1. С. 6–15. https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-1

14. Кошова І. В., Литовченко Н. Ф. Психотерапія : навчально-методичний посібник. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 113 с.

15. Кривошей К. Ю. Проблема переживання стресу здобувачами вищої освіти в умовах сьогодення. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (07-08 листопада 2023 р.) / за наук. ред. О. Топузова, О. Малихіна. Київ : Видавництво «Людмила», 2024. С. 87–90.

16. Крижановська З. Ю., Радчук Н. Емоційні розлади як кореляти порушення якості психічного здоров'я в студентському віці. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2023. № 3. С. 72–75.

17. Лаврова М. Г. Академічний стрес та психологічне здоров'я студентів у ВУЗі. IV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки», 2 лютого–2 березня 2017 / за заг. ред.: Н. В. Родіна [та ін.]. Одеса : Одеський нац. ун-т, 2017. С. 113–114.

18. Логвиненко Т. І. Психологічна тривожність як фактор успішності навчання студентів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2022. Вип. 8. С. 70–73. DOI: https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7215

19. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 271 с.

20. Мащак С. О., Бовтач І. Вплив тривожності на академічну успішність студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2025. № 2. С. 36–40. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.2.6

21. Мельник Ю. Б., Стаднік А. В. Шкала депресії, тривоги та стресу : методичний посібник. Харків : ХОГОКЗ, 2023. 12 с.

22. Михайлишин У. Б., Сухан В. С., Анталовці О. В. Психологічний стан здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2023. № 2. С. 27–33. DOI: 10.32782/psy-visnyk/2023.2.5

23. Наугольник Л. Б. Психологія стресу : підручник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

24. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2023. 266 с.

25. Твердохлєбова Н. Є., Євтушенко Н. С. Формування психологічної безпеки студентів у сучасних умовах навчання. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2022. № 1. С. 428.

26. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2017. 548 с.

27. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

28. Хаустова О. О., Авраменко О. М. Стрес та тривога: психосоматичний підхід до терапії. *Неврологія • Психіатрія | Лікарю-практику | Український медичний часопис.* 2023. № 5 (157). С. 3–6.

29. Шкала диференціальних емоцій К. Ізард. URL: https://stud.com.ua/124958/psihologiya/shkala_diferentsialnih_emotsiy (дата звернення: 17.03.2026).

30. Augusto-Landa J. M., García-Martínez I., León S. P. Analysis of the Effect of Emotional Intelligence and Coping Strategies on the Anxiety, Stress and Depression Levels of University Students. *Psychological Reports.* 2024. https://doi.org/10.1177/00332941221144603

31. Awadalla S., Davies E. B., Glazebrook C. The Impact of Depressive and Anxiety Symptoms on Academic Achievement Among Undergraduate University Students: A Systematic Review. *OBM Neurobiology*. 2024. Vol. 8, № 4. Article 261. https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2404261

32. Cassady J. C., Johnson R. E. Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*. 2002. Vol. 27, № 2. P. 270–295. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094

33. Eysenck M. W., Derakshan N., Santos R., Calvo M. G. Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*. 2007. Vol. 7, № 2. P. 336–353. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336

34. Fiorilli C., Buonomo I., Romano L., Pepe A. Trait Emotional Intelligence and School Burnout: The Mediating Role of Resilience and Academic Anxiety in High School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, № 9. Article 3058. https://doi.org/10.3390/ijerph17093058

35. García-Martínez I., Augusto-Landa J. M., Quijano-López R., León S. P. The Influence of Emotional Intelligence on Resilience, Test Anxiety, Academic Stress and the Mediterranean Diet. A Study with University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17, № 6. Article 2071. https://doi.org/10.3390/ijerph17062071

36. Huang J., Nigatu Y. T., Smail-Crevier R., Zhang X., Wang J. Meta-Analysis of the Relationship Between University Students' Anxiety and Academic Performance During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1018558. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1018558

37. Moeller R. W., Seehuus M., Peisch V. Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 93. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00093

38. Passos L., Murphy C., Chen R. Z., Santana M. G., Passos G. S. The Prevalence of Anxiety and Depression Symptoms among Brazilian Computer Science Students. Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science

Education (SIGCSE ‘20). New York : Association for Computing Machinery, 2020. P. 316–322. DOI: https://doi.org/10.1145/3328778.3366836

39. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological Correlates of University Students’ Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin.* 2012. Vol. 138, № 2. P. 353–387. https://doi.org/10.1037/a0026838

40. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E., Vagg P. R., Jacobs G. A. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI (Form Y). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1983. 36 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і оберіть відповідну цифру справа залежно від того, як Ви себе почуваєте В ДАНИЙ МОМЕНТ.

Шкала ситуативної тривожності (СТ)

№	Твердження	Ні, це зовсім не так	Мабуть, так	Вірно	Абсолютно вірно
1	Я спокійний	1	2	3	4
2	Мені нічого не загрожує	1	2	3	4
3	Я перебуваю у напрузі	1	2	3	4
4	Я внутрішньо скований	1	2	3	4
5	Я почуваюся вільно	1	2	3	4
6	Я засмучений	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Я відчуваю душевний спокій	1	2	3	4
9	Я стривожений	1	2	3	4
10	Я відчуваю почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	Я впевнений у собі	1	2	3	4
12	Я нервую	1	2	3	4
13	Я не знаходжу собі місця	1	2	3	4
14	Я надмірно збуджений	1	2	3	4
15	Я не відчуваю скутості, напруги	1	2	3	4
16	Я задоволений	1	2	3	4
17	Я стурбований	1	2	3	4
18	Я надто збуджений і мені не по собі	1	2	3	4
19	Мені радісно	1	2	3	4
20	Мені приємно	1	2	3	4

Шкала особистісної тривожності (ОТ)

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з наведених нижче тверджень і оберіть відповідну цифру справа залежно від того, як Ви себе почуваєте ЗВИЧАЙНО.

№	Твердження	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
1	У мене буває піднесений настрій	1	2	3	4
2	Я буваю дратівливим	1	2	3	4
3	Я легко засмучуюсь	1	2	3	4
4	Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші	1	2	3	4
5	Я сильно переживаю неприємності і довго не можу про них забути	1	2	3	4

6	Я відчуваю приплив сил та бажання працювати	1	2	3	4
7	Я спокійний, холоднокровний і зібраний	1	2	3	4
8	Мене турбують можливі труднощі	1	2	3	4
9	Я надто переживаю через дрібниці	1	2	3	4
10	Я буваю цілком щасливим	1	2	3	4
11	Я все приймаю близько до серця	1	2	3	4
12	Мені не вистачає впевненості у собі	1	2	3	4
13	Я почуваюся беззахисним	1	2	3	4
14	Я намагаюся уникати критичних ситуацій та труднощів	1	2	3	4
15	У мене буває хандра	1	2	3	4
16	Я буваю задоволений	1	2	3	4
17	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють мене	1	2	3	4
18	Буває, що я почуваюся невдахою	1	2	3	4
19	Я врівноважена людина	1	2	3	4
20	Мене охоплює занепокоєння, коли я думаю про свої справи та турботи	1	2	3	4

Обробка результатів:

СТ = (3+4+6+7+9+12+13+14+17+18) – (1+2+5+8+10+11+15+16+19+20) + 50

ОТ = (2+3+4+5+8+9+11+12+14+15+17+18+20) – (1+6+7+10+13+16+19) + 35

Інтерпретація: до 30 балів – низька тривожність; 31–44 бали – помірна тривожність; 45 і більше балів – висока тривожність.

Додаток Б

Шкала депресії, тривоги та стресу (DASS-21)

(П. Ловібонд, С. Ловібонд)

Інструкція: Будь ласка, прочитайте кожне твердження і обведіть число 0, 1, 2 або 3, яке вказує, якою мірою це твердження стосувалося Вас протягом ОСТАННЬОГО ТИЖНЯ. Шкала оцінок: 0 – ніколи; 1 – іноді; 2 – часто; 3 – майже завжди.

№	Твердження	0	1	2	3
1	Мені було важко розслабитися	0	1	2	3
2	Я відчував сухість у роті	0	1	2	3
3	Я взагалі не міг відчувати жодних позитивних почуттів	0	1	2	3
4	У мене виникли труднощі з диханням (наприклад, надмірно прискорене дихання, задишка за відсутності фізичного навантаження)	0	1	2	3
5	Мені було важко проявити ініціативу, щоби щось зробити	0	1	2	3
6	Я був схильний надмірно реагувати на ситуації	0	1	2	3
7	Я відчував тремтіння (наприклад, в руках)	0	1	2	3
8	Я відчував, що витрачаю багато нервової енергії	0	1	2	3
9	Мене непокоїли ситуації, в яких я міг би запанікувати і виставити себе дурнем	0	1	2	3
10	Я відчував, що мені нема чого чекати	0	1	2	3
11	Я почувався неспокійним	0	1	2	3
12	Я відчував складнощі в процесі розслаблення	0	1	2	3
13	Я почувався пригніченим і сумним	0	1	2	3
14	Я був нетерпимий до всього, що заважало мені продовжувати те, що я роблю	0	1	2	3
15	Я відчував, що був на межі паніки	0	1	2	3
16	Я не міг нічим захопитися	0	1	2	3
17	Я відчував, що я нічого не вартий як особистість	0	1	2	3
18	Я відчував себе досить образливим	0	1	2	3
19	Я усвідомлював роботу свого серця при відсутності фізичного навантаження (наприклад, відчуття прискореного пульсу)	0	1	2	3
20	Я відчував страх без будь-якої вагомої причини	0	1	2	3
21	Я відчував, що життя позбавлене сенсу	0	1	2	3

Ключ:

Шкала «Депресія» (D): пункти 3, 5, 10, 13, 16, 17, 21.

Шкала «Тривога» (A): пункти 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20.

Шкала «Стрес» (S): пункти 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18.

Інтерпретація (бали за кожною шкалою):

Рівень	Депресія	Тривога	Стрес
Норма	0–4	0–3	0–7
Легкий	5–6	4–5	8–9
Помірний	7–10	6–7	10–12
Важкий	11–13	8–9	13–16
Дуже важкий	14+	10+	17+

Додаток В

Шкала диференціальних емоцій (ШДЕ) К. Ізарда

Інструкція: Оцініть, будь ласка, за 4-бальною шкалою, якою мірою кожне з наведених нижче понять описує Ваше самопочуття в даний момент. Варіанти відповідей: 1 – зовсім не підходить; 2 – мабуть, підходить; 3 – підходить; 4 – повністю підходить.

№	Емоція	1	2	3	4
1	Уважний	1	2	3	4
2	Насолоджуюсь	1	2	3	4
3	Здивований	1	2	3	4
4	Пригнічений	1	2	3	4
5	Обурений	1	2	3	4
6	Зневажливий	1	2	3	4
7	Переляканий	1	2	3	4
8	Сором’язливий	1	2	3	4
9	Винуватий	1	2	3	4
10	Стомлений	1	2	3	4
11	Концентрований	1	2	3	4
12	Радісний	1	2	3	4
13	Приголомшений	1	2	3	4
14	Сумний	1	2	3	4
15	Розлючений	1	2	3	4
16	Огидливий	1	2	3	4
17	Наляканий	1	2	3	4
18	Збентежений	1	2	3	4
19	Каюсь	1	2	3	4
20	Вимотаний	1	2	3	4
21	Зібраний	1	2	3	4
22	Щасливий	1	2	3	4
23	Вражений	1	2	3	4
24	Понурий	1	2	3	4
25	Скажений	1	2	3	4
26	Презирливий	1	2	3	4
27	Панікуючий	1	2	3	4
28	Соромливий	1	2	3	4
29	Розкаюючись	1	2	3	4
30	Знесилений	1	2	3	4

Ключ:

I. Інтерес: пункти 1, 11, 21.

II. Радість: пункти 2, 12, 22.

III. Подив: пункти 3, 13, 23.

IV. Горе: пункти 4, 14, 24.

V. Гнів: пункти 5, 15, 25.

VI. Відраза: пункти 6, 16, 26.

VII. Страх: пункти 7, 17, 27.

VIII. Сором: пункти 8, 18, 28.

IX. Провина: пункти 9, 19, 29.

X. Втома: пункти 10, 20, 30.

Індекс позитивних емоцій (ІПЕ) = I + II + III.

Індекс гостроти негативних емоцій (ІГНЕ) = IV + V + VI + VII + VIII + IX + X.

Індекс тривожно-депресивних емоцій (ІТДЕ) = IV + VII + VIII + IX.