

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
Факультет управління
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Спеціальність: 053 Психологія

Освітня програма: Психологія

ВИКОНАВ:

студентка групи ПС22-2
Геба Діана Анатоліївна

КЕРІВНИК:

канд. психол. н., доц., доцент кафедри психології
Скляньська Ольга Вадимівна

РЕЦЕНЗЕНТ:

канд. психол. н., доц., доцент кафедри інноваційних
технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля
Байер Оксана Олександрівна

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

В.о. завідувача кафедри психології
Скляньська Ольга Вадимівна

м. Дніпро
2026

АНОТАЦІЯ

Геба Д.А. Психологічні фактори успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

У роботі досліджуються психологічні фактори, що впливають на успішність навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння навчальної успішності, її психологічних детермінант та особливостей прояву в студентському віці. Розглянуто роль тривожності, самооцінки, самоефективності та сприйнятого стресу в організації навчальної діяльності, а також узагальнено наукові дані щодо їхнього взаємозв'язку з результативністю навчання.

Емпірично досліджено зв'язок між рівнем тривожності, самооцінкою, самоефективністю, стресом та академічною успішністю. Встановлено, що підвищений рівень тривожності негативно впливає на результати навчання та ускладнює саморегуляцію діяльності.

Ключові слова: тривожність, навчальна діяльність, успішність, самооцінка, самоефективність, стрес.

SUMMARY

Geba D.A. Psychological Factors of Academic Success among Higher Education Students..

The paper examines psychological factors that influence the success of academic activities among higher education students. Theoretical approaches to understanding academic success, its psychological determinants, and the specific features of its manifestation during student age are analyzed. The role of anxiety, self-esteem, self-efficacy, and perceived stress in the organization of academic activity is considered, and scientific data on their relationship with academic performance are summarized.

The relationship between the level of anxiety, self-esteem, self-efficacy, stress and academic performance is empirically studied. It was established that an increased level of anxiety negatively affects learning outcomes and complicates self-regulation of activity.

Keywords: anxiety, academic activities, success, self-esteem, self-efficacy, stress.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	10
1.1. Психологічні теорії навчальної діяльності та фактори її ефективності....	10
1.2. Тривожність як психологічний феномен: сучасні концепції та класифікації.....	18
1.3.Детермінанти підвищеної тривожності у студентів: внутрішні та зовнішні чинники.....	26
1.4.Вікові та соціально-психологічні особливості тривожності студентів.....	30
1.5. Психологічні механізми впливу особистісних та емоційних факторів на успішність навчальної діяльності.....	35
Висновки до першого розділу.....	37
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	39
2.1. Організація та етапи дослідження.....	39
2.2. Методи та методики дослідження.....	41
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	44
Висновки до другого розділу.....	56
ВИСНОВКИ.....	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	65
ДОДАТКИ.....	72

ВСТУП

Актуальність теми. У контексті модернізації вищої освіти України, визначеної Законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», особливої ваги набуває питання забезпечення психологічного благополуччя студентів та створення умов для їхньої академічної успішності. У державних документах визначено необхідність формування у здобувачів вищої освіти стресостійкості, здатності до саморегуляції та ефективного подолання психоемоційних навантажень, що актуалізує дослідження психологічних факторів успішності навчальної діяльності.

Сучасна соціально-економічна ситуація, повномасштабна війна в Україні, збільшення навчального навантаження, високий рівень невизначеності та конкуренції спричиняють зростання емоційного напруження, стресу та тривожності серед молоді. Практика психологічних служб ЗВО засвідчує збільшення випадків звернень студентів із проявами тривожності, порушеннями адаптації та зниженням навчальної ефективності.

Психологічні особливості навчальної діяльності вивчали Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, В. Рибалка, О. Столяренко, С. Кузікова, В. Каламаж та ін. У їхніх працях навчальна діяльність розглядається як складний психологічний процес, що поєднує когнітивні, мотиваційні, емоційні та регуляторні компоненти. Чинники успішності навчальної діяльності студентів досліджували А. Бандура, М. Розенберг, Ч. Спілбергер, Ю. Ханін, Р. Шварцер, М. Єрусалем, Е. Балашов, С. Пухно, Н. Дужич, О. Мялюк, М. Марущак та ін. У наукових працях цих авторів акцентовано увагу на ролі самооцінки, самоефективності, тривожності, сприйнятого стресу, навчальної мотивації, саморегуляції та адаптації до освітнього середовища як важливих психологічних факторів академічної успішності здобувачів вищої освіти.

Попри наявність значної кількості досліджень, проблема комплексного вивчення психологічних факторів успішності навчальної діяльності

здобувачів вищої освіти досі залишається недостатньо розкритою. У працях Ч. Спілбергера та Ю. Ханіна переважно аналізується феномен тривожності, у дослідженнях М. Розенберга — самооцінка, у працях А. Бандури, Р. Шварцера та М. Єрусалема — самоефективність, у роботах С. Кузікової, В. Каламаж, Е. Балашова та С. Пухно — мотиваційні й саморегуляційні аспекти навчальної діяльності, а в дослідженнях Н. Дужич, О. Мялюк і М. Марущак — окремі чинники академічної успішності студентів. Водночас зазначені явища часто розглядаються ізольовано, без достатнього комплексного аналізу їхнього взаємозв'язку та спільного впливу на результативність навчальної діяльності. Бракує також цілісних емпіричних робіт, спрямованих на виявлення специфічних закономірностей взаємодії тривожності, самооцінки, самоефективності, сприйнятого стресу та академічної успішності в умовах сучасної системи вищої освіти.

Отже, дослідження психологічних чинників успішності навчальної діяльності студентів є актуальним з теоретичної точки зору — зокрема для поглиблення наукових уявлень про роль емоційних станів у навчанні, та з практичної — для вдосконалення психологічної підтримки студентської молоді та підвищення ефективності освітнього процесу.

Мета роботи — теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив психологічних чинників на успішність навчальної діяльності студентів.

Об'єкт дослідження — психологічні особливості навчальної діяльності.

Предмет дослідження — психологічні фактори успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, зокрема тривожність, самооцінка, самоефективність та сприйнятий стрес.

Гіпотеза дослідження — припускається, що такі психологічні фактори, як тривожність, самооцінка, самоефективність і сприйнятий стрес, мають значущий зв'язок з успішністю навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Очікується, що високі показники тривожності та сприйнятого стресу пов'язані зі зниженням академічної успішності, тоді як вищий рівень самооцінки й самоефективності сприяє кращій навчальній результативності.

Досягнення мети дослідження передбачало розв'язання таких **завдань**:

- 1) розкрити психологічні теорії навчальної діяльності та визначити ключові фактори, що впливають на її ефективність;
- 2) на основі аналізу наукової літератури визначити зміст таких особистісних чинників успішності навчальної діяльності, як особистісна тривожність, рівень самооцінки, самоефективність.
- 3) проаналізувати сучасні теоретичні підходи до розуміння тривожності як психологічного феномену та визначити її основні концепції й класифікації;
- 4) узагальнити наукові підходи до вивчення взаємозв'язку тривожності та результативності діяльності;
- 5) охарактеризувати вікові та соціально-психологічні особливості тривожності студентів та визначити детермінанти її підвищення;
- 6) емпірично визначити рівень самооцінки, самоефективності, особистісної та ситуативної тривожності, рівень сприйнятого стресу здобувачів вищої освіти, а також показник їхньої академічної успішності
- 7) емпірично дослідити взаємозв'язок вираженості психологічних чинників та показників успішності навчальної діяльності студентів та здійснити аналіз отриманих результатів.

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

теоретичні – аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел для розкриття сутності тривожності, навчальної діяльності студентів, а також теоретичних підходів до взаємозв'язку тривожності та академічної успішності;

емпіричні – психодіагностичні методики, спрямовані на вивчення рівня тривожності, самооцінки, самоефективності та сприйнятого стресу у студентів: Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна (STAI) [1]; Шкала самооцінки Розенберга (RSES) [7]; Шкала загальної самоефективності Schwarzer & Jerusalem (GSE) [9]; Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) [6].

Показники навчальної успішності визначалися на основі середнього балу (GPA) за попередній семестр, який студенти зазначали самостійно у анкетній формі.

методи математичної статистики – описова статистика та кореляційний аналіз Пірсона для виявлення взаємозв'язків між рівнем тривожності, самооцінкою, самоефективністю, сприйнятим стресом та показниками навчальної успішності студентів.

Емпірична база дослідження. Емпіричну базу дослідження склали студенти 1–4 курсів Університету митних справ та фінансів (УМСФ). Обсяг вибірки становив 60 осіб, що забезпечує репрезентативність та можливість проведення кореляційного аналізу. Збір емпіричних даних здійснювався у онлайн або змішаній формі в межах проходження навчальної практики. Учасники брали участь у дослідженні на добровільних засадах, із дотриманням принципів конфіденційності, анонімності та етичних норм психологічної діагностики.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Теоретико-методологічну основу дослідження становлять сучасні наукові підходи до розуміння навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, її психологічної структури, мотиваційних, когнітивних, емоційних і регуляторних компонентів. Теоретичний аналіз навчальної діяльності студентів ґрунтується на роботах українських дослідників, зокрема О. Столяренко та В. Рибалки, які розкривають психологічну структуру діяльності, мотиваційні компоненти, індивідуально-психологічні особливості здобувачів освіти та методологічні принципи дослідження психіки й діяльності.

Важливе значення для дослідження мають також праці С. Кузікової, В. Каламаж, Е. Балашова та С. Пухно, у яких навчальна діяльність розглядається як складний процес, результативність якого залежить від рівня навчальної мотивації, саморегуляції, когнітивного контролю, рефлексії та здатності студента організовувати власну активність у навчальному середовищі. Саме ці положення дають змогу розглядати успішність навчальної діяльності як

результат взаємодії не лише когнітивних, а й особистісних, емоційних і регуляторних чинників.

Аналіз психологічних факторів успішності навчальної діяльності базується на теоретичних положеннях М. Розенберга щодо самооцінки та А. Бандури щодо самоефективності, які дозволяють пояснити роль індивідуальних переконань, ставлення до себе, регулятивних механізмів і внутрішніх ресурсів у досягненні навчальних результатів. У дослідженні також враховано положення Р. Шварцера та М. Єрусалема щодо загальної самоефективності як здатності особистості долати труднощі, зберігати наполегливість і підтримувати продуктивність діяльності в умовах навантаження.

Емоційні чинники успішності навчальної діяльності розглядаються з опорою на концепцію тривожності Ч. Спілбергера та Ю. Ханіна, у межах якої обґрунтовано розмежування реактивної та особистісної тривожності й пояснено їхній вплив на поведінкові та когнітивні процеси. Підходи до вивчення сприйнятого стресу дають змогу розглядати його як суб'єктивну оцінку студентом навчальних і життєвих вимог, що можуть перевищувати його адаптаційні ресурси та впливати на ефективність навчальної діяльності.

Методологічними засадами дослідження є принципи системності, розвитку, детермінізму та єдності психіки й діяльності. Їх застосування забезпечує комплексний аналіз психологічних факторів успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти та інтеграцію теоретичних положень із результатами емпіричного дослідження.

Теоретична значущість. Теоретична значущість роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про роль таких психологічних факторів, як особистісні властивості та емоційні стани, у структурі навчальної діяльності студентів та уточненні механізмів їхнього впливу на академічну результативність.

Практична значущість роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності психологічних служб та викладачів

закладів вищої освіти для підвищення ефективності навчального процесу. Виявлені закономірності взаємозв'язку тривожності та навчальної успішності можуть стати основою для вдосконалення програм психологічної підтримки студентів, спрямованих на зниження тривожності, розвиток навичок емоційної саморегуляції та підвищення самоефективності. Отримані дані доцільно застосовувати під час організації адаптаційних заходів для першокурсників, формування рекомендацій щодо оптимізації навчального навантаження, а також у практиці психодіагностики студентів з використанням валідних методик (STAI, RSES, GSE, PSS-10).

Апробація роботи здійснювалась на міжнародній науково-практичній конференції:

Скляньська О. В., Геба Д.А. Психологічні фактори успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. *Цифрове суспільство: міжнародні економічні відносини, управління, фінанси та соціум: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Дніпро : Університет митної справи та фінансів, 2026. С. ??-??.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох глав, загальних висновків, списку використаної літератури (53), додатків (6). Зміст роботи висвітлено на 55 сторінках основного тексту і містить 7 таблиць і 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Психологічні теорії навчальної діяльності та фактори її ефективності.

Проблема навчальної діяльності студентів посідає важливе місце в сучасних психологічних дослідженнях, оскільки навчання у закладі вищої освіти пов'язане не лише із засвоєнням знань, а й з розвитком особистості, формуванням самостійності, відповідальності та здатності до саморегуляції. У психологічній науці навчальна діяльність розглядається як особливий вид цілеспрямованої активності, що має складну внутрішню структуру та зумовлюється взаємодією когнітивних, мотиваційних, емоційних і регуляторних чинників, що неодноразово підкреслюється у вітчизняних дослідженнях навчальної діяльності студентів [22].

Українська дослідниця С. Кузікова розглядає навчальну діяльність студентів як форму особистісно значущої активності, у межах якої відбувається не лише оволодіння навчальним матеріалом, а й становлення навчальної мотивації, розвиток саморегуляції та формування здатності до усвідомленого керування власною діяльністю. На думку авторки, ефективність навчальної діяльності безпосередньо залежить від того, наскільки студент усвідомлює цілі навчання та здатний підтримувати внутрішню навчальну активність упродовж тривалого часу [22].

Сучасні українські дослідники метакогнітивного контролю у навчанні підкреслюють, що навчальна діяльність студентів в умовах вищої освіти характеризується не лише засвоєнням навчального матеріалу, а й активною регуляцією власного навчального процесу. Зокрема, у дослідженні Ю. Ковальчук, М. Нечипорук та В. Романюка зазначається, що саморегульоване навчання містить у собі здатність студентів усвідомлено

планувати, контролювати та оцінювати власну навчальну діяльність, що безпосередньо вказує на суб'єктність навчальної діяльності та активну участь особистості у процесі навчання. Такий підхід, за висновками авторів, створює психологічні умови для підвищення ефективності навчальної діяльності студентів [43].

Вагоме місце у сучасних психологічних теоріях навчальної діяльності посідає концепція саморегульованого навчання. Українська дослідниця В. Каламаж розглядає саморегуляцію навчальної діяльності як інтегративний психологічний процес, що забезпечує активну позицію студента в академічному середовищі. Авторка наголошує, що саморегульоване навчання передбачає здатність до постановки навчальних цілей, вибору стратегій, контролю виконання та рефлексії результатів, що безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності студентів [19].

Розгорнуте теоретичне обґрунтування концепції саморегульованого навчання представлено у дисертаційному дослідженні Е. Балашова, де саморегуляція розглядається як багаторівнева система психічних процесів, що охоплює когнітивний контроль, метакогнітивну усвідомленість, мотиваційно-вольову регуляцію та рефлексію. На думку науковця, саме узгоджене функціонування цих компонентів забезпечує здатність студента ефективно організовувати навчальну діяльність, адаптуватися до змінних навчальних вимог і досягати стабільних академічних результатів [2].

Розвиваючи ідеї саморегуляції, С. Місяйло у співавторстві з Е. Балашовим підкреслює роль когнітивного контролю як психологічного чинника успішності діяльності. Дослідники визначають когнітивний контроль як здатність особистості регулювати увагу, довільні зусилля та пізнавальні стратегії у процесі виконання навчальних завдань. За результатами їхніх досліджень, недостатній рівень когнітивного контролю може призводити до зниження ефективності навчальної діяльності навіть за умови високої мотивації та достатнього рівня інтелектуального розвитку [26].

Окремий напрям психологічного аналізу навчальної діяльності становлять теорії мотивації навчання. Українські психологи С. Кузікова та С. Пухно зазначають, що мотивація навчання виступає системоутворювальним чинником навчальної діяльності, оскільки саме вона визначає спрямованість, інтенсивність і стійкість навчальних зусиль студентів. Автори підкреслюють, що домінування внутрішніх навчальних мотивів пов'язане з вищим рівнем залученості у навчальний процес і кращими навчальними результатами, тоді як зниження мотивації може супроводжуватися емоційною напруженістю та труднощами в навчанні [22].

Самооцінка є одним із важливих особистісних чинників успішності навчальної діяльності, оскільки вона відображає ставлення студента до самого себе, власних здібностей, можливостей і результатів діяльності. У контексті навчання самооцінка впливає не лише на загальне уявлення здобувача освіти про власну компетентність, а й на його готовність братися за складні завдання, приймати навчальні виклики, реагувати на помилки та оцінювати власні досягнення. У підході М. Розенберга самооцінка розглядається як узагальнене позитивне або негативне ставлення особистості до себе, що проявляється у відчутті власної цінності, самоповаги та прийняття себе. Для студентів це має особливе значення, оскільки навчальна діяльність постійно супроводжується ситуаціями оцінювання, порівняння результатів і необхідністю підтверджувати власну спроможність у межах академічного середовища [7].

У навчальній діяльності рівень самооцінки може позначатися на характері навчальної мотивації, рівні домагань і способах подолання труднощів. Студенти з адекватною самооцінкою здатні більш реалістично оцінювати власні сильні й слабкі сторони, краще усвідомлювати причини успіхів і невдач, а також коригувати власну поведінку без надмірного зниження впевненості у собі. Натомість занижена самооцінка може посилювати очікування невдачі, страх помилки, невпевненість у власних знаннях і залежність від зовнішньої оцінки. У такому разі навіть об'єктивно посилені навчальні завдання можуть сприйматися студентом як загрозові, що

ускладнює саморегуляцію, знижує активність і може посилювати тривожність у ситуаціях контролю знань [15].

Самооцінка також пов'язана з Я-концепцією студента, тобто з тим, як він сприймає себе як суб'єкта навчальної діяльності. Якщо здобувач освіти вважає себе здатним до розвитку, навчання та подолання труднощів, він частіше демонструє активну позицію у навчальному процесі, готовність докладати зусиль і шукати ефективні способи виконання завдань. Якщо ж уявлення про себе є нестійким або негативним, навчальні труднощі можуть сприйматися не як тимчасова проблема, а як підтвердження власної неспроможності. Саме тому самооцінку доцільно розглядати не ізольовано, а у взаємозв'язку з мотивацією, емоційним станом, рівнем домагань і здатністю студента до саморегуляції навчальної діяльності [22].

Не менш важливим особистісним чинником успішності навчальної діяльності є самоефективність. У концепції А. Бандури самоефективність розглядається як переконання людини у власній здатності організовувати й виконувати дії, необхідні для досягнення певного результату. На відміну від загальної впевненості в собі, самоефективність пов'язана саме з оцінкою власної спроможності діяти в конкретних ситуаціях, долати перешкоди й досягати поставлених цілей. У навчальному процесі це проявляється у тому, наскільки студент вірить, що здатний засвоїти матеріал, виконати складне завдання, підготуватися до контролю знань або впоратися з навчальним навантаженням [9].

Важливим мотиваційним чинником ефективності навчальної діяльності є також самоефективність, що відображає уявлення студента про власну здатність успішно виконувати навчальні завдання та досягати поставлених цілей. Українська дослідниця С. Пухно, аналізуючи феномен самоефективності студентів закладів вищої освіти, підкреслює, що цей конструкт пов'язаний із вірою у власні можливості організовувати діяльність, зберігати наполегливість і витримувати навчальні труднощі. На думку авторки, саме сформованість самоефективності підтримує стійкість

навчальної мотивації та сприяє результативності навчальної діяльності студентів [31].

Самоефективність впливає на навчальну діяльність через вибір цілей, рівень наполегливості, стійкість до труднощів і здатність підтримувати активність навіть за наявності стресу або попередніх невдач. Студенти з вищим рівнем самоефективності частіше схильні сприймати складні завдання як виклик, а не як загрозу, краще зберігають мотивацію та довше продовжують працювати над завданням у разі труднощів. У дослідженні С. Пухно самоефективність студентів закладів вищої освіти розглядається як чинник, що підтримує віру у власні можливості, здатність організовувати діяльність і витримувати навчальні навантаження. Саме тому сформована самоефективність може виступати ресурсом академічної успішності, оскільки вона сприяє активній позиції студента у навчанні [31].

Значення самоефективності особливо помітне у зв'язку із саморегуляцією навчальної діяльності. Саморегульоване навчання передбачає здатність студента самостійно ставити цілі, планувати дії, контролювати їх виконання, оцінювати результати та змінювати стратегії у разі потреби. Однак ефективність цих процесів значною мірою залежить від того, чи вірить студент у власну здатність впливати на результат. Якщо рівень самоефективності низький, студент може швидше відмовлятися від складних завдань, уникати відповідальності або пояснювати невдачі власною нездатністю. Якщо ж самоефективність достатньо сформована, вона підтримує наполегливість, самоконтроль і готовність до подальших навчальних зусиль [2].

Самооцінка й самоефективність є важливими особистісними ресурсами успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Самооцінка визначає загальне ставлення студента до себе, власної цінності та навчальних можливостей, тоді як самоефективність відображає переконання у здатності діяти результативно в конкретних навчальних ситуаціях. Їхній вплив на академічну успішність реалізується через мотивацію, рівень домагань, саморегуляцію, емоційну стійкість і готовність долати труднощі. Тому в

межах дослідження психологічних факторів успішності навчальної діяльності самооцінку та самоефективність доцільно аналізувати поряд із тривожністю і сприйнятим стресом, оскільки саме їх взаємодія може визначати індивідуальні відмінності у навчальній результативності студентів [44].

Проблема ефективності навчальної діяльності розглядається також у контексті академічної успішності та впливу навчальних навантажень, що посилюють психологічну напруженість студентів. У фаховій статті Н. Дужич, О. Мялюк та М. Марущак показано, що академічні результати студентів зумовлюються сукупністю чинників, серед яких вагоме місце посідають навчальні навички, мотиваційні характеристики, адаптація до вимог навчання та психологічні змінні, що впливають на стійкість і продуктивність навчальної діяльності. Автори підкреслюють багатофакторний характер академічної успішності, що потребує врахування не лише когнітивних, а й психоемоційних параметрів навчального процесу [15].

Зарубіжний досвід також підтверджує, що в міжнародних дослідженнях саморегульоване навчання розглядається як ключовий чинник ефективності навчальної діяльності студентів, оскільки воно інтегрує когнітивні, мотиваційні та поведінкові процеси, що дозволяють студентам автономно планувати, контролювати та оцінювати власне навчання. Так, у сучасному систематичному огляді, присвяченому взаємозв'язку саморегульованого навчання та академічної успішності в умовах вищої освіти, встановлено, що ефективне застосування стратегій саморегулювання значно підвищує результати навчання у студентів та сприяє кращому управлінню власним навчальним процесом [44].

Проблематика взаємозв'язку тривожності та ефективності діяльності є важливою для аналізу навчальної успішності студентів. Навчальна діяльність відбувається в ситуації регулярного оцінювання, часових обмежень, високих вимог до самостійності та інтенсивної когнітивної роботи, що створює умови для підвищення тривожності та її потенційного впливу на результативність навчання.

У межах психофізіологічного підходу тривожність розглядають як стан напруження, що супроводжується мобілізацією ресурсів організму. У навчальному процесі така мобілізація може мати двоякий ефект: помірне емоційне напруження здатне підвищувати зосередженість, тоді як надмірна інтенсивність переживання спричиняє виснаження, зниження працездатності й погіршення результатів діяльності. Зокрема, С. Мащак і С. Бовтач показали, що підвищена тривожність корелює зі змінами навчальної успішності та потребує врахування як психологічна умова результативності навчання [24].

У рамках когнітивного підходу тривожність розглядається як чинник, що знижує ефективність діяльності через перерозподіл когнітивних ресурсів. Тривожні переживання посилюють очікування помилки, страх негативної оцінки та надмірний самоконтроль, унаслідок чого зменшується обсяг ресурсів, доступних для обробки навчального матеріалу, підтримання уваги й робочої пам'яті. У структурі чинників академічної успішності також відзначається значущість мотивації, саморегуляції та самоефективності як предикторів результатів навчальної діяльності [15].

Окремим напрямом у межах когнітивного підходу є дослідження академічної та тестової тривожності, що виникає перед, під час або після оцінювання знань. Дослідження свідчать, що високий рівень тестової тривожності може супроводжуватися психологічним і соматичним дистресом, знижувати здатність студентів демонструвати знання та негативно позначатися на академічних результатах [40].

У межах підходу саморегульованого навчання вплив тривожності на результативність діяльності пов'язується зі сформованістю механізмів саморегуляції: умінням ставити цілі, обирати стратегії, контролювати прогрес і здійснювати рефлексію результатів. Тривожність може сильніше знижувати ефективність навчальної діяльності тоді, коли у студента недостатньо розвинені метакогнітивні стратегії, і слабше — коли такі стратегії виступають ресурсом компенсації [28].

У мотиваційно-особистісному підході зв'язок тривожності з ефективністю навчальної діяльності пояснюється через систему очікувань успіху, цінності навчальної мети та уявлень студента про власні можливості. Тривожність посилюється у ситуаціях, коли студент прогнозує невдачу, сумнівається у власній компетентності або надає навчальним результатам надмірної значущості. Водночас внутрішня мотивація, цілеспрямованість і переконаність у власній здатності впоратися з навчальними завданнями можуть підтримувати стійкість до труднощів навіть за наявності тривожних переживань [15].

Одним із важливих напрямів сучасних досліджень є вивчення зв'язку тривожних станів із навчальними результатами студентів. За даними О. Виноградової-Аник та І. Лук'яненка, тривожність у поєднанні з іншими психоемоційними проявами має значний зв'язок з академічною успішністю здобувачів медичної освіти. Студенти без ознак тривоги демонструють кращі навчальні досягнення, ніж ті, у яких виявлено підвищений рівень тривожних переживань [8].

У зарубіжних узагальнювальних дослідженнях зв'язок тривожності з результативністю навчальної діяльності описують як статистично значущий і переважно негативний, хоча його вираженість може варіювати залежно від контексту та характеристик вибірки. Так, Y. Tang та співавт. у метааналізі, присвяченому університетським студентам у період пандемії COVID-19, виявили негативну кореляцію між тривожністю та академічною успішністю, де узагальнений ефект становив $r = -0,211$ [52].

Водночас академічні результати не можуть бути пояснені впливом лише одного психологічного чинника. L. Brumariu та співавт. показують, що тривожність не завжди безпосередньо пригнічує академічні досягнення, проте є суттєвим корелятом академічної Я-концепції та ризику вибуття, які опосередковано можуть впливати на результативність навчальної діяльності [41].

Отже, аналіз психологічних теорій навчальної діяльності студентів свідчить про те, що її ефективність має багатофакторну природу та залежить від взаємодії когнітивних, мотиваційних, емоційних, регуляторних і соціально-психологічних чинників. Навчальна успішність здобувачів вищої освіти визначається не лише рівнем засвоєння знань, а й особливостями саморегуляції, навчальної мотивації, емоційної стійкості та ставлення студента до власних можливостей. У цьому контексті самооцінка й самоефективність виступають важливими особистісними ресурсами навчальної діяльності: самооцінка впливає на рівень домагань, упевненість у собі та реакцію на навчальні труднощі, тоді як самоефективність визначає переконаність студента у здатності організовувати власну діяльність і досягати поставлених академічних цілей. Наукові підходи до вивчення зв'язку тривожності й ефективності діяльності дозволяють розглядати її у психофізіологічній, когнітивній, саморегуляторній та мотиваційно-особистісній площинах. Тому тривожність доцільно аналізувати не ізольовано, а у взаємозв'язку з іншими психологічними факторами, зокрема самооцінкою, самоефективністю та сприйнятим стресом, оскільки саме їх поєднання може бути пов'язане з рівнем навчальної успішності здобувачів вищої освіти.

1.2. Тривожність як психологічний феномен: сучасні концепції та класифікації

Ми вважаємо, що в умовах війни тривожність варто розглядати як найбільш актуальний фактор, що визначає успішність навчальної діяльності здобувачів освіти в Україні. Феномен тривожності посідає вагоме місце у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Його аналіз здійснювався в межах різних психологічних і психіатричних підходів, зокрема у роботах Г. Айзенка, І. Блохіної, М. Варія, І. Галецької, О. Галієвої, Є. Калюжноі, Е. Крепеліна, Р. Мея, Ч. Спілбергера, В. Шапаря, З. Фройда, Е. Фромма,

К. Хорні та інших науковців. Проблема детермінації особистісної тривожності також перебувала в центрі уваги багатьох дослідників, серед яких Р. Білоус, Т. Головченко, Х. Язева, М. Карповець, С. Мащак, І. Стрілецька, Н. Шевченко та інші.

У «Словнику сучасної пояснювальної психології» за редакцією В. Шапара тривожність визначається як стан психологічної готовності, за якого відбувається підвищення сенсорної чутливості та рухового тону в умовах потенційної загрози, що забезпечує відповідну реакцію на переживання страху. Водночас цей феномен розглядається як індивідуальна схильність до переживання тривоги, що характеризується зниженим порогом її виникнення [34].

Згідно з положеннями МКХ-10-АМ, тривожний стан належить до розладів психіки та поведінки і проявляється у вигляді постійного або інтенсивного почуття занепокоєння, тривоги й страху, які супроводжуються соматичними симптомами, зокрема серцебиттям, утрудненим диханням, підвищеною пітливістю та тремтінням. Зазначений стан може формуватися як наслідок органічних порушень, зокрема соматичних захворювань, черепно-мозкових травм або впливу окремих фармакологічних засобів [25].

У межах даного дослідження клінічні аспекти тривожних станів розглядаються лише як теоретичний контекст, тоді як основна увага зосереджується на тривожності як психологічній характеристиці особистості.

У науковій психології досить часто спостерігається ототожнення понять «тривога» та «тривожність», однак більшість сучасних дослідників наголошують на необхідності їх розмежування з огляду на різний психологічний зміст цих категорій. У контексті наукового аналізу тривожність розглядається передусім як відносно стійка особистісна характеристика, що відображає індивідуальну схильність до частого й інтенсивного переживання тривожних станів.

У межах емпіричного дослідження О. Галієвою було встановлено, що поняття «тривожність» у більшості наукових джерел використовується для

опису індивідуально-психологічних властивостей особистості, які проявляються у підвищеній чутливості до потенційно загрозливих ситуацій та схильності до надмірного емоційного реагування [10]. Такий підхід дозволяє розглядати тривожність не як короточасний емоційний стан, а як стійке диспозиційне утворення, що визначає характер сприйняття навколишньої дійсності та способи реагування на неї.

З позицій концепції Ч. Спілбергера тривожність інтерпретується як відносно стабільна характеристика особистості, що формується внаслідок частого переживання станів тривоги та закріплюється у вигляді тенденції сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі для власного «Я» [32]. У цьому контексті тривожність виступає чинником, який зумовлює підвищену готовність до тривожного реагування незалежно від об'єктивних умов, що свідчить про її диспозиційний характер.

Таким чином, у межах сучасних психологічних концепцій тривожність розглядається як багатовимірний особистісний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти і визначає індивідуальні відмінності у сприйнятті потенційно значущих або напружених життєвих ситуацій.

У межах психоаналітичної традиції проблема тривожності зазнавала значних коливань у науковому інтересі, що підтверджується динамікою кількості публікацій, присвячених цій тематиці. Якщо наприкінці 1920-х років кількість наукових праць, у яких аналізувалася тривожність, була незначною, то в другій половині XX століття спостерігається суттєве зростання уваги дослідників до цього феномену, що свідчить про його теоретичну й практичну значущість.

З позицій індивідуальної психології А. Адлера тривожність розглядається як особистісне утворення, що формується на ранніх етапах онтогенезу. На думку вченого, підвищена тривожність істотно ускладнює соціальне функціонування особистості, перешкоджає встановленню міжособистісних контактів та реалізації життєвих прагнень. Адлер вважав

тривожність базовим підґрунтям невротичних проявів, пов'язуючи її виникнення з переживанням соціальної неспроможності та страхом неуспіху у взаємодії з навколишнім світом [11]. У цьому контексті тривожність постає як стійка внутрішня установка, що відображає конфлікт між прагненням до самореалізації та відчуттям власної вразливості.

Інший підхід до розуміння тривожності був запропонований К. Хорні, яка заперечувала ідею її біологічної зумовленості. Дослідниця розглядала тривожність як наслідок порушених міжособистісних відносин і переживання небезпеки у соціальному середовищі. На її думку, формування тривожності обумовлюється не конфліктом між інстинктивними потребами та соціальними нормами, а досвідом емоційної небезпеки, що виникає внаслідок дисгармонійних взаємин із значущими іншими [4].

К. Хорні підкреслювала, що тривожність як стійке відчуття незахищеності бере свій початок у дитячому віці та пов'язана зі страхом втрати схвалення з боку близького оточення. Дефіцит емоційного тепла, непослідовність виховних впливів, надмірна опіка або, навпаки, байдужість до потреб дитини формують базове почуття небезпеки й недовіри до світу, яке в подальшому закріплюється у вигляді тривожності як особистісної характеристики [27]. У такому розумінні тривожність виступає психологічним механізмом, що визначає специфіку ставлення особистості до соціального середовища та самої себе.

У межах когнітивної психології Дж. Келлі пов'язував виникнення тривожності з неможливістю прогнозування майбутніх подій. За таких умов у людини формується відчуття втрати контролю над ситуацією та підвищена психологічна вразливість.

Представник гуманістичного напрямку А. Маслоу вважав, що тривожність зумовлюється дефіцитом самореалізації та внутрішньою невпевненістю особистості. Подібну позицію поділяв К. Роджерс, який пов'язував формування тривожності з невідповідністю між реальним та

ідеальним «Я». Суперечність між цими структурами породжує внутрішню напругу, що закріплюється у вигляді тривожності [20, с. 82–84].

Таким чином, у когнітивному та гуманістичному підходах тривожність розглядається як наслідок порушення узгодженості між особистісним досвідом, очікуваннями та образом себе. Водночас когнітивна психологія акцентує увагу на труднощах прогнозування конкретних ситуацій, тоді як гуманістична – на цілісному сприйнятті світу та власного місця в ньому.

Згідно з положеннями біхевіоризму та теорії соціального навчання, тривожність формується як результат неадекватного засвоєння соціальних норм і правил. Б. Скіннер розглядав її як реакцію на негативне підкріплення, зокрема покарання, що закріплюється у поведінкових патернах особистості [5].

У рамках теорій темпераменту та особистісних рис Г. Айзенк аналізував зв'язок тривожності з типологічними особливостями особистості. Він зазначав, що інтроверти, з огляду на підвищену чутливість до зовнішніх стимулів, можуть частіше демонструвати тривожні реакції. Водночас підвищений рівень особистісної тривожності може спостерігатися у представників різних типів особистості [42].

Отже, різноманіття теоретичних підходів до вивчення тривожності підтверджує складність і багатовимірність цього психологічного феномену. Незважаючи на те, що окремі концепції тривожності були сформульовані у XX столітті, їхні положення й сьогодні становлять теоретичну основу сучасних психологічних досліджень та психодіагностичних підходів.

У психологічній науці відсутня єдина класифікація тривожності, що зумовлює існування різних підходів до її типологізації. Зокрема, З. Фрейд виокремлював три види тривожності: нормальну, моральну та невротичну. Моральна тривожність, або «тривожність совісті», виникає внаслідок внутрішнього конфлікту з вимогами Супер-Его, тоді як невротична тривожність пов'язана з переживанням неусвідомленої або невизначеної загрози.

Р. Мей у межах екзистенційного підходу розрізняв нормальну та невротичну тривожність. Нормальна тривожність має конструктивний характер, є співмірною реальній небезпеці та не призводить до дезадаптації, тоді як невротична тривожність має руйнівні наслідки, супроводжується почуттям зневіри та виникає в умовах втрати життєвого сенсу [13].

Ч. Спілбергер і Ю. Ханін запропонували поділ тривожності на ситуативну та особистісну. Ситуативна тривожність є тимчасовим емоційним станом, що виникає у відповідь на стресові обставини та характеризується напруженням, хвилюванням і нервовістю. Вона не має стійкого характеру й залежить від конкретних умов. Натомість особистісна тривожність розглядається як відносно стабільна індивідуально-психологічна характеристика, яка впливає на поведінку, емоційні реакції та когнітивні процеси людини упродовж тривалого часу [12].

Психологиня Н. Шевченко пропонує розрізняти адаптивну та дезадаптивну тривожність. Адаптивна тривожність є адекватною ситуації та виконує захисну функцію, тоді як дезадаптивна характеризується надмірною інтенсивністю та може перешкоджати ефективному функціонуванню особистості [35].

Тривожність є одним із найбільш поширених і водночас складних психологічних феноменів, що посідає важливе місце у сучасних дослідженнях емоційної сфери особистості. У психології вона розглядається не лише як короткочасне переживання напруження або занепокоєння, а як багатовимірне явище, що поєднує емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні компоненти. Особливої актуальності вивчення тривожності набуває у студентському віці, оскільки навчання у закладі вищої освіти супроводжується високими вимогами до самостійності, відповідальності, адаптивності та здатності витримувати інтелектуальне й емоційне навантаження [3].

У психологічній літературі поняття «тривога» і «тривожність» часто вживаються як близькі, проте їх доцільно розмежовувати. Тривога переважно розглядається як ситуативний емоційний стан, що виникає у відповідь на

реальну або передбачувану загрозу. Тривожність, на відміну від тривоги, частіше описується як відносно стійка індивідуально-психологічна властивість особистості, що виявляється у схильності сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі та реагувати на них підвищеним емоційним напруженням [11].

Одним із найвпливовіших підходів до вивчення тривожності є концепція Ч. Спілбергера, адаптована в українській психологічній традиції Ю. Ханіним. У межах цієї концепції розрізняють ситуативну та особистісну тривожність. Ситуативна тривожність є тимчасовим емоційним станом, що виникає у конкретних обставинах, які людина оцінює як напружені або загрозливі. Особистісна тривожність, навпаки, є відносно стійкою характеристикою, що відображає схильність людини часто переживати тривогу навіть у ситуаціях, які об'єктивно не становлять значної загрози [32].

У студентському віці особистісна та ситуативна тривожність мають особливе значення, оскільки навчальна діяльність постійно містить ситуації оцінювання, контролю знань, порівняння результатів і необхідності самостійного прийняття рішень. Саме тому тривожність здобувачів вищої освіти може проявлятися не лише у вигляді емоційного напруження, а й через труднощі концентрації уваги, невпевненість у власних можливостях, страх помилки, уникнення складних завдань або зниження навчальної активності [18].

У сучасних українських дослідженнях тривожність студентської молоді розглядається як явище, що формується під впливом поєднання особистісних, соціально-психологічних та освітніх чинників. Зокрема, підвищення тривожності може бути пов'язане з адаптацією до умов закладу вищої освіти, навчальним навантаженням, невизначеністю професійного майбутнього, особливостями самооцінки, рівнем домагань і характером міжособистісної взаємодії у студентському середовищі [4].

Важливе значення для розуміння тривожності має її поділ на адаптивну та дезадаптивну. Адаптивна тривожність виконує мобілізувальну функцію,

оскільки допомагає людині підготуватися до важливої ситуації, зосередити увагу та активізувати внутрішні ресурси. Натомість дезадаптивна тривожність характеризується надмірною інтенсивністю, стійкістю та невідповідністю реальній ситуації, унаслідок чого вона може порушувати саморегуляцію, знижувати продуктивність діяльності та ускладнювати соціальну взаємодію [35].

У межах психодинамічного підходу тривожність розглядалася як прояв внутрішнього конфлікту, пов'язаного з переживанням небезпеки, незахищеності або загрози для цілісності особистості. У працях, присвячених основам психотерапії, підкреслюється, що тривожність може виникати як реакція на неусвідомлені суперечності, порушення міжособистісних відносин або хронічне відчуття небезпеки у соціальному середовищі. Такий підхід дозволяє розглядати тривожність як явище, пов'язане не лише з поточною ситуацією, а й з особистісним досвідом людини [27].

Когнітивний підхід акцентує увагу на тому, що тривожність пов'язана зі специфікою сприйняття та інтерпретації ситуацій. Людина з підвищеною тривожністю частіше оцінює невизначені або складні обставини як потенційно загрозливі, перебільшує ймовірність негативних наслідків і зосереджується на можливих помилках. У навчальній діяльності це може проявлятися через очікування невдачі, страх негативної оцінки, надмірний самоконтроль і труднощі прийняття рішень [42].

У сучасних умовах особливого значення набуває аналіз тривожності студентів у контексті соціальної нестабільності та воєнного стану. У дослідженнях, присвячених психоемоційному стану здобувачів вищої освіти під час війни, зазначається, що невизначеність майбутнього, інформаційне напруження, загроза безпеці та порушення звичного способу життя можуть посилювати тривожні переживання молоді. За таких обставин тривожність постає не лише як індивідуальна реакція на навчальні труднощі, а і як відповідь на ширший соціальний контекст [17].

Класифікація тривожності у психології не є однозначною, оскільки різні автори пропонують власні критерії її поділу. Найбільш поширеним є розмежування ситуативної та особистісної тривожності, яке дозволяє враховувати як тимчасові емоційні реакції людини на конкретні обставини, так і відносно стабільну схильність до тривожного реагування. Крім того, у науковій літературі виокремлюють адаптивну й дезадаптивну, нормальну й невротичну, академічну та тестову тривожність, що відображає багатовимірність цього феномену [10].

Академічна та тестова тривожність є особливо важливими для аналізу навчальної діяльності студентів, оскільки вони безпосередньо пов'язані із ситуаціями контролю знань, іспитами, публічними відповідями та оцінюванням результатів навчання. Дослідження свідчать, що високий рівень тестової тривожності може супроводжуватися психологічним і соматичним напруженням, знижувати здатність студента демонструвати знання та негативно позначатися на результативності навчальної діяльності [40].

Отже, тривожність є складним багатовимірним психологічним феноменом, який може проявлятися як ситуативний емоційний стан і як відносно стійка особистісна властивість. У сучасних психологічних підходах вона пояснюється через емоційні, когнітивні, поведінкові, соціально-психологічні та особистісні механізми. У контексті дослідження психологічних факторів успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти тривожність доцільно розглядати як один із важливих чинників, що може бути пов'язаний із саморегуляцією, самооцінкою, самоефективністю, сприйнятим стресом і академічною результативністю [24].

1.3. Детермінанти підвищеної тривожності у студентів: внутрішні та зовнішні чинники

У психологічній науці підвищена тривожність студентів розглядається як багатовимірний феномен, що формується під впливом комплексу внутрішніх і зовнішніх детермінант, пов'язаних як з індивідуально-психологічними особливостями особистості, так і з умовами навчальної діяльності та соціального контексту. Такий підхід дозволяє аналізувати тривожність не як ізольований емоційний стан, а як результат взаємодії особистісних характеристик, адаптаційних ресурсів і вимог освітнього середовища.

Теоретичне осмислення детермінант підвищеної тривожності у межах даного дослідження здійснюється з опорою на модель психологічних чинників особистісної тривожності у період студентства, у якій систематизовано особистісні, адаптаційні та мотиваційні компоненти, що перебувають у взаємозв'язку та взаємному впливі (рис. 2.1). Зазначена модель дозволяє розглядати тривожність як результат поєднання індивідуально-психологічних характеристик і соціально-освітніх умов, що є методологічно значущим для аналізу її внутрішніх і зовнішніх детермінант.

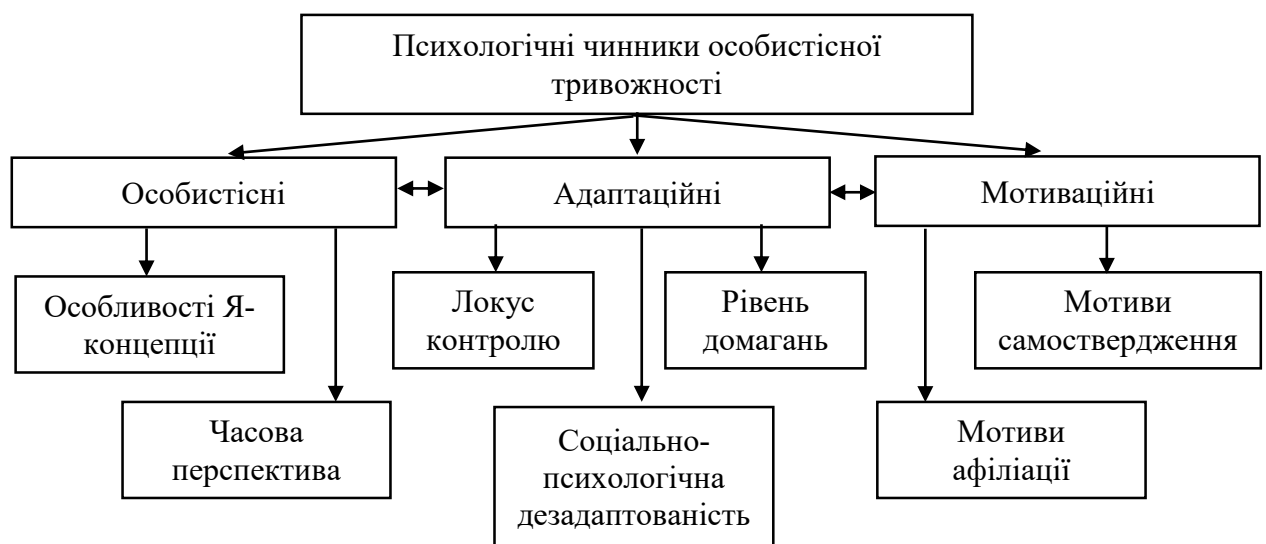


Рис. 2.1. Психологічні чинники особистісної тривожності у період студентства [3]

У межах аналізу внутрішніх детермінант підвищеної тривожності значну увагу приділено особливостям самосвідомості студентів. У

дослідженні М. Карповець встановлено, що нестійка Я-концепція, занижена самооцінка та схильність до надмірної самокритики сприяють підвищенню емоційної напруженості у ситуаціях навчального контролю та міжособистісної взаємодії. За таких умов навчальні труднощі частіше інтерпретуються як загроза особистісній значущості, що супроводжується зростанням рівня тривожності [21].

Вагоме місце серед внутрішніх детермінант посідає особливість часової перспективи. У публікаціях, присвячених емоційному стану студентів, зазначається, що невизначеність життєвих і професійних планів, фіксація на можливих невдачах і страх соціальної нереалізованості пов'язані зі зростанням тривожних переживань. Оскільки студентський вік є періодом активного професійного самовизначення, майбутнє набуває підвищеної суб'єктивної значущості, що посилює чутливість до ситуацій невизначеності [17; 3].

До адаптаційних внутрішніх детермінант тривожності належить локус контролю, який визначає характер сприйняття відповідальності за результати навчальної діяльності. У роботі Н. Литвинчук та А. Римарчук показано, що домінування зовнішнього локусу контролю супроводжується переживанням втрати контролю над подіями навчального життя, що підвищує рівень тривожності та ускладнює психологічну адаптацію. Натомість інтернальна орієнтація пов'язана з більшою впевненістю у власних діях і нижчими показниками тривожності [23].

Мотиваційні характеристики студентів також розглядаються як важливі внутрішні детермінанти тривожності. У сучасних дослідженнях зазначається, що поєднання високого рівня домагань із перфекціоністськими установками та недостатньо сформованими навичками саморегуляції створює внутрішній конфлікт між прагненням до досягнення високих результатів і страхом помилки. Такий конфлікт супроводжується підвищеним емоційним напруженням і виступає значущим предиктором тривожних проявів у навчальній діяльності [4].

Поряд із внутрішніми, значний вплив на формування підвищеної тривожності мають зовнішні детермінанти, пов'язані з організацією освітнього процесу. У роботах, присвячених проблематиці академічного стресу, наголошується, що високий темп навчання, значний обсяг самостійної роботи, часті форми контролю знань і жорсткі дедлайни формують умови хронічного емоційного напруження. Такі умови істотно підвищують ризик розвитку тривожних станів у студентської молоді [29].

Окрему увагу у наукових дослідженнях приділяють впливу дистанційного та змішаного навчання на емоційний стан студентів. Так, у дослідженні, що аналізує психоемоційні наслідки дистанційного навчання в умовах пандемії, виявлено, що такий формат навчання асоціюється зі зростанням рівня тривожності, зокрема через недостатні соціальні контакти, зміни у рутині навчального процесу та підвищені вимоги до самостійної організації діяльності. Автори відзначають взаємозв'язок між дистанційною формою навчання та погіршенням психоемоційного здоров'я студентів, що включає підвищення тривожних проявів під час тривалого дистанційного навчання [16].

Соціальна підтримка розглядається як важливий зовнішній ресурс, що впливає на інтенсивність тривожних переживань. У дослідженні психічного благополуччя українських студентів в умовах соціальної нестабільності встановлено, що недостатня підтримка з боку родини, однолітків або навчального оточення пов'язана з вищими показниками тривожності та психологічного дистресу, тоді як наявність стабільних підтримувальних зв'язків має захисний ефект [47].

У масштабному огляді літератури про соціально-економічні чинники та психічне здоров'я студентів зазначено, що фінансовий стрес пов'язаний зі зниженням якості життя та підвищенням ризику психічних труднощів, до яких належать тривожні переживання та загальна психологічна дистрес-реакція [49].

Таким чином, підвищена тривожність у студентів формується внаслідок взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант, що охоплюють особистісні характеристики, адаптаційні ресурси та умови навчальної й соціальної діяльності. Поєднання цих чинників зумовлює стійкість і вираженість тривожних переживань у студентському віці та створює підґрунтя для аналізу психологічних механізмів їх впливу на пізнавальні процеси, що розглядатиметься у наступному підрозділі.

1.4. Вікові та соціально-психологічні особливості тривожності студентів

У сучасних психологічних дослідженнях студентський вік розглядається як специфічний етап життєвого розвитку, що охоплює пізню юність і ранню дорослість та характеризується високою інтенсивністю особистісних і соціальних змін. Саме в цей період відбувається активне становлення професійної ідентичності, переосмислення життєвих цілей, розширення сфери відповідальності та автономності, що супроводжується зростанням емоційної чутливості й напруженості. У зв'язку з цим тривожність у студентському віці набуває особливої актуальності як показник психоемоційного реагування на вимоги навчального та соціального середовища.

Емпіричні дані, отримані у дослідженні О. Ігумнової та Ю. Гаврилюк, свідчать, що тривожні стани є поширеним явищем серед студентів-психологів і проявляються як у формі ситуативної, так і у формі особистісної тривожності [18]. Автори підкреслюють, що студентський вік є сенситивним періодом щодо емоційних переживань, оскільки навчальна діяльність поєднується з високим рівнем рефлексії, самоспостереження та емоційної залученості. Це дозволяє розглядати тривожність не як поодинокий симптом, а як типовий емоційний фон навчальної активності студентської молоді.

Подібні висновки отримано у дослідженні І. Шестопал, де аналізується стан тривоги студентської молоді в умовах сучасної вищої освіти [37]. Згідно

з результатами дослідження, значна частина студентів демонструє середній і підвищений рівні тривожності, що автор пов'язує зі специфікою вікового розвитку та соціально-психологічною ситуацією студентства. При цьому підкреслюється, що навчання у закладі вищої освіти відбувається в умовах постійного оцінювання, часових обмежень і високих очікувань щодо академічної успішності, що формує емоційно напружене середовище.

Соціально-психологічна специфіка тривожності студентів також розкривається у роботі, присвяченій проявам тривожності у студентів перших та випускних курсів [33]. Автори зазначають, що рівень тривожності змінюється залежно від етапу навчання: на початкових курсах він пов'язаний із процесом адаптації до нових умов освітнього середовища, тоді як на завершальних – із переживаннями, пов'язаними з професійним майбутнім і відповідальністю за подальший життєвий вибір. Така динаміка підтверджує вікову зумовленість тривожності та її тісний зв'язок із соціальною ситуацією розвитку.

У контексті соціально-психологічного аналізу важливу роль відіграє академічне середовище як простір постійної соціальної взаємодії та оцінювання. Навчальна діяльність у закладі вищої освіти передбачає регулярні ситуації контролю знань, публічну демонстрацію навчальних досягнень і соціальне порівняння результатів, що формує підвищену емоційну напруженість. За таких умов тривожність виступає типовим емоційним супроводом навчальної активності студентів, оскільки вимоги до успішності та відповідності академічним стандартам набувають високої особистісної значущості саме у студентському віці.

Актуальні дослідження також звертають увагу на вплив ширшого соціального контексту на психоемоційний стан студентів. У роботі І. Шевякової та Д. Ходоренка зазначається, що в умовах соціальної нестабільності та підвищеної інформаційної напруги рівень тривожності у молоді зростає, зокрема через відчуття невизначеності та нестачу психологічної безпеки [36]. Автори підкреслюють, що студенти є однією з

найбільш уразливих соціальних груп, оскільки поєднують інтенсивне навчальне навантаження з процесами особистісного та професійного самовизначення.

Узагальнюючи вітчизняні дані, варто зазначити, що результати міжнародних досліджень підтверджують універсальний характер цієї проблеми. Так, у систематичному огляді G. X. D. Tan та співавт. показано, що тривожність є одним із найбільш поширених психоемоційних станів серед студентів університетів у різних країнах світу [51]. Автори наголошують, що навчання у вищій школі пов'язане з високими когнітивними та соціальними вимогами, які створюють умови для зростання емоційного напруження незалежно від культурного контексту.

Отже, результати сучасних наукових досліджень свідчать, що тривожність у студентському віці має виражену вікову та соціально-психологічну специфіку. Вона формується й проявляється в умовах поєднання інтенсивного особистісного розвитку, високої значущості навчальної діяльності та постійної соціальної взаємодії в академічному середовищі. Такий підхід дозволяє розглядати тривожність як характерну рису психоемоційного функціонування студентської молоді та створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу детермінант підвищеної тривожності у студентів.

У сучасній психології тривожність студентів розглядається не лише як емоційна реакція на навчальні труднощі, а як чинник, що безпосередньо впливає на перебіг і результативність пізнавальної діяльності. Навчання у закладі вищої освіти передбачає інтенсивне використання когнітивних ресурсів, систематичні ситуації оцінювання та необхідність самостійного опрацювання значних обсягів інформації. За таких умов підвищена тривожність здатна змінювати функціонування основних пізнавальних процесів, навіть за збереженого інтелектуального потенціалу студента.

1.5. Психологічні механізми впливу особистісних та емоційних факторів на успішність навчальної діяльності

У психологічній науці проблема впливу тривожності на академічну успішність студентів посідає важливе місце, оскільки навчальні досягнення розглядаються не лише як індикатор когнітивних здібностей, а й як показник психоемоційної адаптації особистості до вимог освітнього середовища. Академічна успішність у сучасних дослідженнях трактується як багатовимірне утворення, що охоплює рівень засвоєння знань, стабільність навчальної діяльності, здатність до самостійної роботи та ефективність виконання контрольних і оцінювальних завдань [38].

Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчує наявність стійкого зв'язку між рівнем тривожності та показниками академічної успішності студентів. У дослідженні С. Мащак, виконаному на базі закладу вищої освіти, встановлено, що підвищена тривожність асоціюється зі зниженням навчальної продуктивності, погіршенням концентрації уваги та зменшенням здатності до ефективного засвоєння навчального матеріалу [24]. Авторка зазначає, що тривожні переживання особливо негативно впливають на результати іспитів і контрольних робіт, де поєднуються високі когнітивні вимоги та емоційне напруження.

Водночас у роботі підкреслюється, що помірний рівень тривожності може мати мобілізувальний ефект, підвищуючи відповідальність і готовність до навчальної діяльності. Однак за відсутності сформованих навичок саморегуляції така тривожність швидко набуває дезадаптивного характеру й починає негативно впливати на навчальні результати [24]. Це положення узгоджується з даними інших українських досліджень, у яких тривожність розглядається як чинник, що порушує баланс між мотивацією та реальними можливостями студента.

У контексті аналізу психологічних детермінант успішності навчання наголошується, що тривожність опосередковано впливає на академічні результати через зниження ефективності пізнавальних процесів і саморегуляції. Зокрема, у дослідженнях з освітньої психології показано, що підвищений рівень тривожності поєднується зі зниженням навчальної

мотивації, тенденцією до уникання складних навчальних завдань і нестійкою залученістю у навчальну діяльність, що з часом призводить до накопичення навчальних труднощів і зниження загальних показників академічної успішності [48].

Одним із найбільш досліджених механізмів є вплив тривожності на увагу. У межах теорії контролю уваги М. Айзенка та співавт. доведено, що тривожність знижує ефективність довільного увагового контролю, оскільки посилює орієнтацію на потенційно загрозливі стимули та внутрішні переживання. У навчальній діяльності це проявляється у труднощах концентрації, підвищеній відволікальності та зростанні когнітивних витрат під час виконання завдань, особливо в умовах оцінювання [42]. Такий механізм є критично важливим для студентів, оскільки значна частина навчальних завдань потребує тривалого зосередження та контролю помилок.

Тривожність також впливає на функціонування робочої пам'яті, яка забезпечує тимчасове утримання й оперування інформацією під час навчальної діяльності. За даними експериментальних досліджень, тривожні думки, очікування помилки та постійна самоперевірка займають частину ресурсів робочої пам'яті, зменшуючи її доступний обсяг для обробки навчального матеріалу. Унаслідок цього погіршується якість виконання складних когнітивних завдань, що вимагають одночасного оперування кількома елементами інформації [46]. У студентському середовищі це особливо помітно під час іспитів і контрольних заходів.

Не менш значущим є вплив тривожності на мислення та виконавчі функції. Підвищене емоційне напруження знижує когнітивну гнучкість, ускладнює планування діяльності та прийняття рішень. За таких умов студенти частіше вдаються до спрощених або ригідних стратегій розв'язання завдань, уникаючи альтернативних підходів. Нейропсихологічні дослідження свідчать, що тривожність асоціюється зі зниженням ефективності процесів інгібіції та контролю помилок, що негативно впливає на навчальну продуктивність [50].

Окреме місце у структурі психологічних механізмів займають метакогнітивні процеси, пов'язані з усвідомленням власного навчання, оцінкою рівня розуміння матеріалу та вибором навчальних стратегій. Українські дослідження саморегульованого навчання показують, що за підвищеної тривожності студенти схильні або недооцінювати власні результати, або демонструвати надмірний контроль, що ускладнює ефективну організацію навчальної діяльності [28]. Такі спотворення метакогнітивної регуляції посилюють навчальне напруження й підтримують замкнене коло тривожних переживань.

Тривожність впливає і на загальний рівень саморегуляції навчальної діяльності. За відсутності сформованих навичок планування часу, контролю виконання та рефлексії результатів тривожні стани швидше призводять до дезорганізації навчальної поведінки. Дослідження, присвячені психологічному благополуччю студентів, засвідчують, що саморегуляція виступає одним із ключових ресурсів, які послаблюють негативний вплив емоційного напруження на пізнавальні процеси [39].

Узагальнення основних психологічних механізмів впливу тривожності на пізнавальні процеси студентів подано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Психологічні механізми впливу тривожності на пізнавальні процеси студентів

Пізнавальний процес	Характер впливу тривожності	Психологічні наслідки для навчальної діяльності
Увага	Зниження довільної концентрації та підвищена відволікальність	Ускладнення тривалого зосередження на навчальному завданні, зростання кількості помилок
Робоча пам'ять	Обмеження доступних когнітивних ресурсів	Зменшення ефективності опрацювання складної та багатокомпонентної інформації
Мислення	Зниження гнучкості та варіативності стратегій	Схильність до використання спрощених або шаблонних способів розв'язання завдань
Виконавчі функції	Порушення планування та контролю дій	Ускладнення корекції помилок і зниження якості самоконтролю

Метакогнітивна регуляція	Спотворення оцінки власного розуміння та результатів	Надмірний самоконтроль або недовіра до власних навчальних досягнень
Саморегуляція навчання	Дезорганізація навчальних стратегій	Зниження стійкості та продуктивності навчальної діяльності

Таким чином, тривожність впливає на пізнавальні процеси студентів через комплекс взаємопов'язаних механізмів, що охоплюють увагу, робочу пам'ять, мислення, виконавчі функції та метакогнітивну регуляцію. Сукупна дія цих механізмів знижує ефективність навчальної діяльності та створює передумови для погіршення академічних результатів, що зумовлює необхідність подальшого аналізу впливу тривожності на успішність навчання студентів.

Окремі дослідження звертають увагу на поєднання тривожності з іншими психоемоційними порушеннями. У сучасних роботах, присвячених психічному здоров'ю студентів в умовах соціальної нестабільності та воєнного стану, показано, що тривожно-депресивні стани істотно погіршують академічну успішність, навіть за збереженого рівня інтелектуальної підготовки [30]. Автори наголошують, що емоційне виснаження, порушення сну та зниження психологічної стійкості безпосередньо відображаються на здатності підтримувати стабільну навчальну діяльність.

Міжнародні дослідження підтверджують універсальний характер виявлених закономірностей. Так, у роботі A. Malespina та співавт. показано, що студенти з високим рівнем тестової тривожності демонструють нижчі результати під час високостресових форм оцінювання, зокрема підсумкових іспитів, порівняно зі студентами з помірним рівнем тривожності [45]. Автори підкреслюють, що негативний вплив тривожності проявляється насамперед у ситуаціях, де навчальний результат має високу суб'єктивну значущість.

Узагальнюючи результати теоретичних і емпіричних досліджень, можна стверджувати, що вплив тривожності на академічну успішність студентів має переважно негативний характер, однак його інтенсивність залежить від рівня

тривожності, особливостей саморегуляції та освітнього контексту. За помірного рівня емоційного напруження тривожність може виконувати стимулювальну функцію, тоді як її підвищення призводить до порушення пізнавальної діяльності, зниження мотивації та погіршення навчальних результатів.

Таким чином, результати наукових досліджень свідчать, що тривожність є значущим психологічним чинником, який впливає на академічну успішність студентів як безпосередньо, так і опосередковано – через пізнавальні процеси, мотиваційну сферу та саморегуляцію навчальної діяльності. Усвідомлення цих закономірностей створює теоретичне підґрунтя для подальшого емпіричного аналізу й розроблення психологічних заходів підтримки студентів у процесі навчання.

Висновки до першого розділу

У першому розділі показано, що навчальна діяльність у закладі вищої освіти є складною формою активності, ефективність якої визначається взаємодією мотиваційних, когнітивних, емоційних і регуляторних чинників. Особливу роль у сучасних психологічних підходах відведено навчальній мотивації, саморегуляції, когнітивному контролю та самоефективності як важливим детермінантам академічної успішності. У цьому контексті тривожність виступає чинником, який може впливати на перебіг навчальної діяльності через зміну пізнавальної активності, емоційної стійкості та здатності студента організовувати власну навчальну поведінку.

Здійснено теоретичний аналіз проблеми тривожності студентів та її зв'язку з навчальною діяльністю й академічною успішністю в контексті сучасних психологічних підходів. Узагальнення наукових джерел дало змогу визначити концептуальні орієнтири подальшого дослідження та розглядати тривожність як поширений і багатовимірний психоемоційний феномен, що може проявлятися як ситуативний емоційний стан і як відносно стійка особистісна характеристика.

Обґрунтовано доцільність розмежування понять «тривога» і «тривожність», а також виокремлення особистісної та ситуативної форм тривожності, що є методологічно важливим для аналізу навчальної діяльності студентів. Встановлено, що підвищена тривожність у студентському віці формується внаслідок взаємодії внутрішніх і зовнішніх детермінант. До внутрішніх чинників належать особливості самосвідомості, самооцінки, локусу контролю, мотиваційної сфери, часової перспективи та здатності до саморегуляції. Зовнішні детермінанти пов'язані з організацією освітнього процесу, навчальним навантаженням, формами контролю знань, рівнем соціальної підтримки, фінансовим тиском, якістю сну та загальними умовами життєдіяльності студента.

Теоретичний аналіз засвідчив, що тривожність істотно впливає на пізнавальні процеси студентів, зокрема на увагу, робочу пам'ять, мислення, виконавчі функції та метакогнітивну регуляцію. Надмірна тривожність може ускладнювати концентрацію уваги, посилювати емоційне напруження, знижувати впевненість у власних можливостях і перешкоджати ефективному виконанню навчальних завдань. Водночас вплив тривожності на результативність діяльності має неоднозначний характер: помірний рівень може виконувати мобілізувальну функцію, тоді як високий рівень набуває дезадаптивного характеру й негативно позначається на академічних результатах.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ УСПІШНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Організація та етапи дослідження

Емпіричне дослідження взаємозв'язку психологічних факторів із успішністю навчальної діяльності студентів було організовано з урахуванням поставленої мети, завдань і висунутої гіпотези, а також відповідно до загальноприйнятих принципів психологічної науки – об'єктивності, системності, валідності та етичності.

Дослідження проводилося на базі Університету митних справ та фінансів (УМСФ) серед студентів 1–4 курсів різних спеціальностей. Загальний обсяг вибірки становив 60 осіб. Така кількість досліджуваних є достатньою для виявлення статистично значущих зв'язків між досліджуваними показниками та забезпечує можливість застосування методів кореляційного аналізу. Вибірка формувалася за принципом доступності з урахуванням добровільної згоди учасників на участь у дослідженні.

Організація дослідження передбачала дотримання основних етичних норм: учасники були поінформовані про мету дослідження, умови участі, гарантії анонімності та конфіденційності отриманих даних. Участь у дослідженні була добровільною, без будь-якого примусу, що забезпечувало достовірність отриманих результатів та мінімізувало вплив соціально бажаних відповідей.

Збір емпіричних даних здійснювався у змішаному форматі (онлайн та частково офлайн), що дозволило охопити більшу кількість досліджуваних та забезпечити гнучкість у проведенні дослідження. Онлайн-формат реалізовувався за допомогою електронних анкет, які містили стандартизовані психодіагностичні методики та блок питань щодо соціально-демографічних характеристик і показників навчальної успішності.

Процес дослідження було структуровано у кілька взаємопов'язаних етапів.

Перший етап – підготовчий. На цьому етапі здійснювався теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми тривожності та навчальної діяльності студентів, уточнювалися об'єкт, предмет, мета, завдання та гіпотеза дослідження. Було обґрунтовано вибір психодіагностичних методик, сформовано дослідницький інструментарій, розроблено анкету та підготовлено електронну форму для збору даних. Особлива увага приділялася забезпеченню валідності та надійності методів вимірювання психологічних показників.

Другий етап – констатувальний (емпіричний). На цьому етапі безпосередньо здійснювався збір емпіричних даних. Досліджуваним пропонувалося пройти комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на оцінку рівня тривожності, самооцінки, самооефективності та сприйнятого стресу. Окрім цього, учасники зазначали свій середній бал успішності (GPA) за попередній семестр. Збір даних проводився в умовах, максимально наближених до природних, що сприяло отриманню більш достовірних результатів і зниженню впливу зовнішніх факторів.

Третій етап – аналітико-інтерпретаційний. На даному етапі здійснювалася обробка отриманих даних із застосуванням методів математичної статистики. Зокрема, використовувалася описова статистика для узагальнення емпіричних показників та кореляційний аналіз Пірсона для виявлення взаємозв'язків між рівнем тривожності, самооцінкою, самооефективністю, сприйнятим стресом і показниками навчальної успішності студентів. Отримані результати підлягали інтерпретації з урахуванням теоретичних положень, розглянутих у попередніх розділах роботи.

Четвертий етап – узагальнювальний. На завершальному етапі здійснювалося узагальнення результатів дослідження, формулювання висновків щодо підтвердження або спростування висунутої гіпотези, а також

визначення практичних рекомендацій щодо зниження рівня тривожності студентів і підвищення ефективності їхньої навчальної діяльності.

Таким чином, організація дослідження була логічно вибудованою та послідовною, що забезпечило цілісність отриманих результатів і створило підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку тривожності та успішності навчальної діяльності студентів.

2.2. Методи та методики дослідження

Для досягнення мети дослідження та перевірки висунутої гіпотези було використано комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, що дозволили всебічно охарактеризувати ~~рівень тривожності студентів, а також пов'язані з нею~~ психологічні чинники, які можуть впливати на успішність навчальної діяльності.

1. Методика «Шкала тривожності» Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна (STAI) (Додаток А) застосовувалася для визначення рівня тривожності як ситуативного емоційного стану та як стійкої особистісної характеристики. Дана методика є однією з найбільш валідних і широко використовуваних у психологічних дослідженнях, зокрема у вивченні емоційних станів студентської молоді в умовах навчального навантаження.

Методика складається з двох підшкал по 20 тверджень кожна. Перша підшкала вимірює ситуативну тривожність (СТ), яка відображає рівень напруження та емоційного реагування в конкретний момент (зокрема в ситуаціях навчального контролю, іспитів тощо). Друга підшкала спрямована на визначення особистісної тривожності (ОТ) як відносно стабільної індивідуальної властивості, що зумовлює схильність сприймати різні ситуації як загрозливі.

Досліджувані оцінюють кожне твердження за 4-бальною шкалою. Сумарні показники інтерпретуються таким чином:

- 20–30 балів – низький рівень тривожності;

- 31–45 балів – середній рівень;
- 46 і більше – високий рівень тривожності.

Застосування даної методики у межах дослідження дозволило виявити як актуальний рівень емоційного напруження студентів у навчальному процесі, так і їхню загальну схильність до тривожних переживань, що є ключовим для аналізу впливу тривожності на академічну успішність.

2. Шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES) (Додаток Б) застосовувалася для визначення рівня глобальної самооцінки студентів як одного з особистісних чинників успішності навчальної діяльності студентів.

Методика складається з 10 тверджень, які відображають загальне ставлення особистості до себе. Досліджувані оцінюють кожне твердження за чотирибальною шкалою Лікерта: «повністю погоджуюсь», «погоджуюсь», «не погоджуюсь», «повністю не погоджуюсь».

Відповідно до методики, результати інтерпретуються за такими рівнями:

- 0–18 балів – низький рівень самоповаги;
- 19–22 бали – середній рівень самоповаги;
- 23–34 бали – досить високий рівень самоповаги;
- 35–40 балів – високий рівень самоповаги.

3. Шкала загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale – GSE) (Додаток В), розроблена Р. Шварцером і М. Єрусалем у адаптації І. Галецької, використовувалася для оцінки рівня віри студентів у власну здатність ефективно діяти в складних або проблемних ситуаціях.

Методика містить 10 тверджень, які оцінюються за 4-бальною шкалою. Вищі показники свідчать про сформоване відчуття контролю над власною діяльністю та впевненість у досягненні результату, що є важливим фактором успішності навчання.

4. Шкала сприйманого стресу (Perceived Stress Scale – PSS-10, S. Cohen) (Додаток Г) використовувалася для оцінки суб'єктивного рівня психологічного напруження студентів у повсякденному та навчальному житті.

Методика містить 10 тверджень, що відображають частоту переживань і думок, пов'язаних із відчуттям перевантаженості, неконтрольованості та непередбачуваності ситуацій. Досліджувані оцінюють відповіді за п'ятибальною шкалою від 0 («ніколи») до 4 («дуже часто»).

Загальний показник визначається шляхом підсумовування балів і варіює в межах від 0 до 40. Інтерпретація результатів здійснюється таким чином:

- 0–13 балів – низький рівень стресу;
- 14–26 балів – помірний рівень;
- 27–40 балів – високий рівень сприйманого стресу.

Використання даної методики дозволило оцінити суб'єктивне сприйняття студентами стресових навантажень, зокрема пов'язаних із навчальною діяльністю, що є важливим для розуміння контексту виникнення та прояву тривожності.

5. Оцінка показників навчальної успішності студентів (GPA)
(Додаток Д) здійснювалася на основі самооцінки досліджуваними власного середнього балу за попередній семестр.

Середній бал (Grade Point Average, GPA) розглядається як інтегральний показник результативності навчальної діяльності, що відображає рівень засвоєння навчального матеріалу, успішність виконання навчальних завдань та загальну академічну продуктивність студентів.

У межах дослідження досліджуваним пропонувалося зазначити свій середній бал у анкетній формі. Самооцінка GPA є поширеним підходом у психологічних дослідженнях, особливо в умовах обмеженого доступу до офіційних академічних даних. Водночас при інтерпретації результатів враховувалося, що дані самооцінки можуть характеризуватися певною суб'єктивністю, а їх точність залежить від індивідуальних особливостей досліджуваних та рівня їхньої академічної успішності.

Отримані показники GPA були використані як кількісний індикатор навчальної успішності та включені до подальшого статистичного аналізу з метою виявлення їх взаємозв'язку з рівнем тривожності, самооцінкою,

самоефективністю та сприйманим стресом. Для подальшого аналізу показники GPA були умовно розподілені на три рівні:

- низький рівень успішності – до 69 балів;
- середній рівень – 70–80 балів;
- високий рівень – 81 бал і вище.

Таким чином, обраний комплекс методик забезпечив можливість всебічного аналізу як емоційних (ситуативна тривожність, стрес), так і особистісно-регулятивних (особистісна тривожність, самооцінка, самоефективність) характеристик студентів, що дало змогу більш глибоко дослідити їхній взаємозв'язок із показниками успішності навчальної діяльності.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

На першому етапі емпіричного аналізу було узагальнено результати дослідження рівня тривожності студентів за методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна. Розрахунок показників ситуативної та особистісної тривожності здійснювався на основі індивідуальних сирих балів, наведених у Додатку Д. Узагальнені результати розподілу досліджуваних за рівнями тривожності подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати дослідження за методикою «Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна», (n=60)

Рівень тривожності	Ситуативна тривожність		Особистісна тривожність	
	п	%	п	%
Низький	3	5	-	-
Середній	35	58,3	30	50
Високий	22	36,7	30	50

Аналіз отриманих результатів показує, що за показником ситуативної тривожності більшість студентів – 35 осіб (58,3%) – мають середній рівень. Це свідчить про наявність помірного емоційного напруження, яке є типовим для

навчальної діяльності та, за певних умов, може виконувати мобілізаційну функцію.

Водночас 22 студенти (36,7%) демонструють високий рівень ситуативної тривожності. Така кількість є доволі значною і вказує на те, що для частини досліджуваних навчальні ситуації (зокрема контроль знань, оцінювання, дедлайни) супроводжуються вираженим напруженням, що може ускладнювати перебіг пізнавальних процесів і знижувати ефективність діяльності. Лише 3 студенти (5%) мають низький рівень ситуативної тривожності, що свідчить про відносно незначну частку осіб, які не відчують емоційного напруження у навчальному процесі.

Щодо особистісної тривожності, отримані результати мають ще більш виражений характер. У вибірці повністю відсутні студенти з низьким рівнем цього показника. При цьому 30 осіб (50%) мають середній рівень і ще 30 осіб (50%) – високий рівень особистісної тривожності. Такий розподіл свідчить про те, що для значної частини студентів тривожність є не лише ситуативною реакцією, а й стійкою індивідуальною характеристикою.

Фактично кожен другий студент схильний до підвищеного переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях, що може зумовлювати внутрішню напруженість, невпевненість у власних можливостях та підвищену чутливість до зовнішніх оцінок. У контексті навчальної діяльності це створює ризик зниження продуктивності навіть за достатнього рівня підготовки.

Для більш наочного представлення отриманих результатів розподіл рівнів тривожності подано у вигляді діаграми (рис. 3.1).

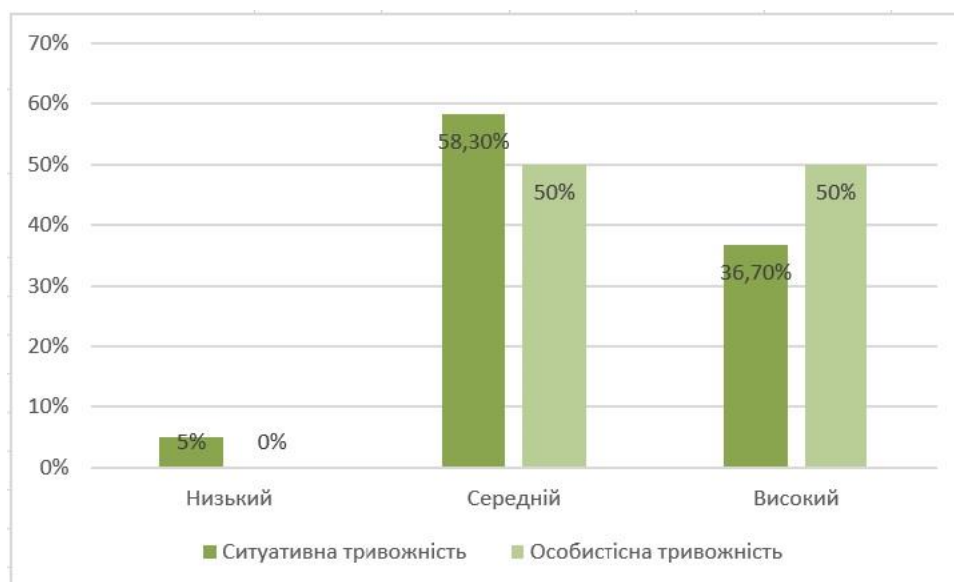


Рис. 3.1. Розподіл рівнів ситуативної та особистісної тривожності студентів, %

Таким чином, результати дослідження свідчать про загальну тенденцію до підвищеної тривожності серед студентів, причому особливо вираженою є саме її особистісна складова. Це дозволяє припустити, що емоційне напруження студентів зумовлене не лише навчальними факторами, а й внутрішніми психологічними особливостями, що обумовлює необхідність подальшого аналізу їх взаємозв'язку з показниками навчальної успішності.

Після аналізу показників тривожності доцільно звернутися до вивчення особистісних характеристик студентів. Одним із таких чинників є рівень самооцінки, що відображає загальне ставлення особистості до себе, власних можливостей і досягнень.

Узагальнення результатів, отриманих за методикою «Шкала самооцінки Розенберга (RSES)», було здійснено на основі сирих балів, наведених у Додатку Д. Розподіл досліджуваних за рівнями самооцінки представлено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати дослідження за методикою «Шкала самооцінки Розенберга (RSES)», (n=60)

Рівень самооцінки	Кількість досліджуваних	
	n	%
Низький	-	-
Середній	16	26,7
Достатньо високий	44	73,3
Високий	-	-

Як видно з отриманих даних, переважна більшість студентів – 44 особи (73,3%) – характеризуються достатньо високим рівнем самооцінки. Це свідчить про загалом позитивне ставлення до себе, відчуття власної цінності та впевненість у своїх можливостях, що є важливим ресурсом у процесі навчальної діяльності.

Разом із тим 16 студентів (26,7%) мають середній рівень самооцінки. Такий показник може вказувати на певну нестійкість у самооцінюванні, залежність від зовнішніх оцінок та ситуаційних факторів, зокрема навчальних успіхів або невдач.

Варто звернути увагу на відсутність крайніх значень – як низького, так і високого рівнів самооцінки. З одного боку, це свідчить про відсутність вираженої дезадаптації у вигляді заниженої самоповаги. З іншого – про відсутність надмірно завищеної самооцінки, що інколи може супроводжуватися переоцінкою власних можливостей.

Для наочного відображення отриманих результатів розподіл рівнів самооцінки студентів подано у вигляді діаграми (рис. 3.2).

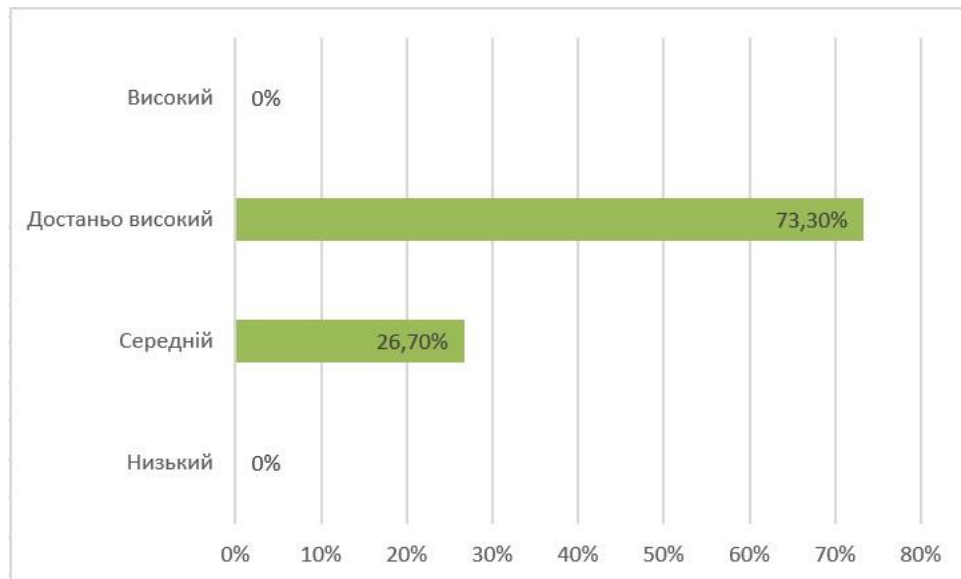


Рис. 3.2. Розподіл рівнів самооцінки студентів, %

Таким чином, результати дослідження свідчать про переважання достатньо високого рівня самооцінки у студентів, що може виконувати компенсаторну функцію щодо негативного впливу тривожності. Водночас наявність частки студентів із середнім рівнем самооцінки вказує на можливу вразливість до емоційних факторів, що потребує подальшого аналізу у взаємозв'язку з іншими психологічними показниками.

Поглиблюючи аналіз особистісних чинників, що можуть впливати на ефективність навчальної діяльності студентів, доцільно розглянути рівень їхньої самоефективності. Даний показник відображає впевненість особистості у власній здатності успішно діяти в складних ситуаціях, досягати поставлених цілей і долати труднощі, що є особливо важливим у контексті навчального процесу.

Узагальнення результатів, отриманих за методикою «Шкала загальної самоефективності Schwarzer & Jerusalem (GSE)», здійснювалося на основі сирих балів, поданих у Додатку Д. Розподіл досліджуваних за рівнями самоефективності представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Результати дослідження за методикою «Шкала загальної
самоефективності Schwarzer & Jerusalem (GSE)», (n=60)**

Рівень самоефективності	Кількість досліджуваних	
	n	%
Низький	-	-
Середній	31	51,7
Високий	29	48,3

Аналіз отриманих результатів свідчить, що 31 студент (51,7%) має середній рівень самоефективності. Це означає, що для більшості досліджуваних характерна відносно стабільна, але не завжди впевнена позиція щодо власних можливостей: їхня віра у здатність досягати результату може залежати від конкретних умов, складності завдань або емоційного стану.

Водночас 29 студентів (48,3%) демонструють високий рівень самоефективності, що свідчить про сформовану впевненість у власних силах, готовність долати труднощі та активну позицію у вирішенні навчальних і життєвих завдань. Такий рівень є важливим психологічним ресурсом, який сприяє підвищенню навчальної мотивації, стійкості до стресу та загальної ефективності діяльності.

Варто звернути увагу на відсутність студентів із низьким рівнем самоефективності. Це може свідчити про те, що в цілому вибірка характеризується достатнім рівнем віри у власні можливості, що є позитивним фактором у контексті навчання. Водночас близький до рівноважного розподіл між середнім і високим рівнями вказує на певну неоднорідність групи за цим показником.

Для наочного представлення результатів розподіл рівнів самоефективності подано у вигляді діаграми (рис. 3.3).

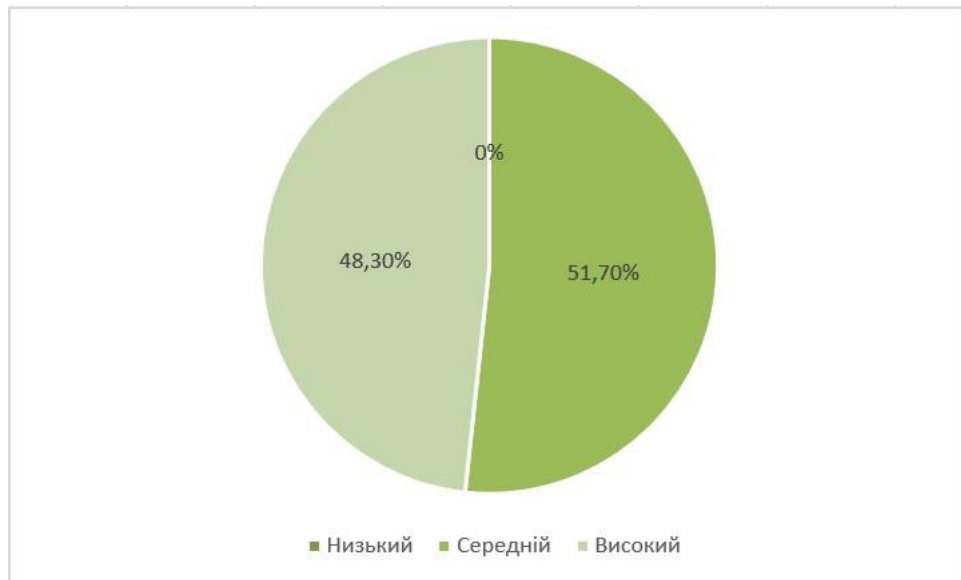


Рис. 3.3. Розподіл рівнів самооефективності студентів, %

Отже, отримані дані дозволяють зробити висновок, що самооефективність у більшості студентів сформована на достатньому рівні, однак майже у половини вона не досягає високих значень. Це може означати, що за умов підвищеної тривожності або стресу їхня впевненість у власних можливостях може знижуватися, що, у свою чергу, впливатиме на результативність навчальної діяльності.

Наступним кроком аналізу стало дослідження рівня сприйманого стресу студентів, оскільки саме цей показник дозволяє оцінити суб'єктивне відчуття напруження, перевантаженості та неконтрольованості ситуацій, які супроводжують навчальну діяльність. На відміну від тривожності, що може мати як ситуативний, так і стійкий характер, сприйманий стрес відображає актуальний психоемоційний стан і безпосередньо пов'язаний із повсякденними навантаженнями.

Обробка результатів за методикою «Шкала сприйманого стресу (PSS-10)» здійснювалася на основі сирих балів, поданих у Додатку Д. Розподіл студентів за рівнями сприйманого стресу представлено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати дослідження за методикою «Шкала сприйнятого стресу (PSS-10)», (n=60)

Рівень сприйнятого стресу	Кількість досліджуваних	
	n	%
Низький	-	-
Помірний	40	66,7
Високий	20	33,3

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що більшість студентів – 40 осіб (66,7%) – характеризуються помірним рівнем сприйнятого стресу. Такий показник є очікуваним для умов навчальної діяльності у закладі вищої освіти, де поєднуються інтелектуальні навантаження, часові обмеження та необхідність постійного контролю результатів.

Разом із тим, 20 студентів (33,3%) мають високий рівень сприйнятого стресу. Це досить значна частка вибірки, яка вказує на наявність вираженого психоемоційного напруження, що може супроводжуватися відчуттям перевантаженості, втрати контролю над ситуацією та труднощами в організації діяльності. У таких умовах зростає ймовірність негативного впливу на пізнавальні процеси, зниження концентрації уваги та ефективності навчання.

Варто підкреслити, що у вибірці відсутні студенти з низьким рівнем стресу. Це може свідчити про те, що навчальна діяльність у сучасних умовах майже для всіх досліджуваних супроводжується певним рівнем напруження, навіть якщо він не досягає критичних значень.

Для більш наочного відображення отриманих результатів розподіл рівнів сприйнятого стресу подано у вигляді діаграми (рис. 3.4).

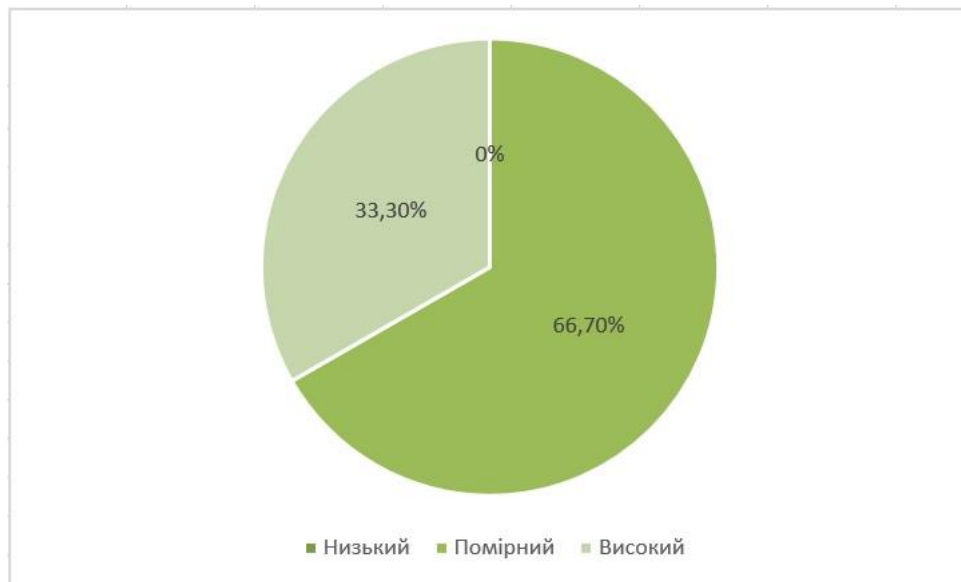


Рис. 3.4. Розподіл рівнів сприйманого стресу студентів, %

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що стан психоемоційного напруження є характерною ознакою студентського середовища. Помірний рівень стресу у більшості досліджуваних може виконувати стимулюючу функцію, однак висока його вираженість у третини студентів створює ризик дезадаптації та зниження ефективності навчальної діяльності, що потребує подальшого аналізу у взаємозв'язку з рівнем тривожності та іншими психологічними показниками.

Після аналізу психологічних показників доцільно звернутися безпосередньо до результатів навчальної діяльності студентів. Це дозволяє не лише окремо оцінити рівень їхньої академічної успішності, а й підготувати основу для подальшого співставлення з рівнем тривожності та іншими змінними.

Показники середнього балу (GPA), отримані від досліджуваних у процесі анкетування, були узагальнені (Додаток Е) та згруповані за рівнями. Результати представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівень академічної успішності серед студентів (GPA), (n=60)

Рівень академічної успішності	Кількість досліджуваних	
	n	%
Низький (до 69 балів)	12	20
Середній (70-80 балів)	28	46,7
Високий (81 бал і вище)	20	33,3

Як видно з таблиці, найбільша група – це студенти із середнім рівнем успішності: 28 осіб (46,7%). Тобто майже половина вибірки демонструє стабільні, але не максимальні результати навчання. Це досить типовий показник, який відображає «робочий рівень» більшості студентів.

Разом із тим, 20 студентів (33,3%) мають високий середній бал. Це вже інша категорія – ті, хто, очевидно, краще справляється з навчальним навантаженням, більш організовані або мають вищу навчальну мотивацію.

Окремо варто звернути увагу на групу з низькими показниками – 12 осіб (20%). Це кожен п'ятий студент у вибірці. Така частка не є критичною, але й не незначною: вона вказує на наявність певних труднощів у частини студентів, які можуть бути пов'язані не лише з академічними, а й із психологічними факторами.

Щоб краще побачити це співвідношення, результати подано також у вигляді діаграми (рис. 3.5).

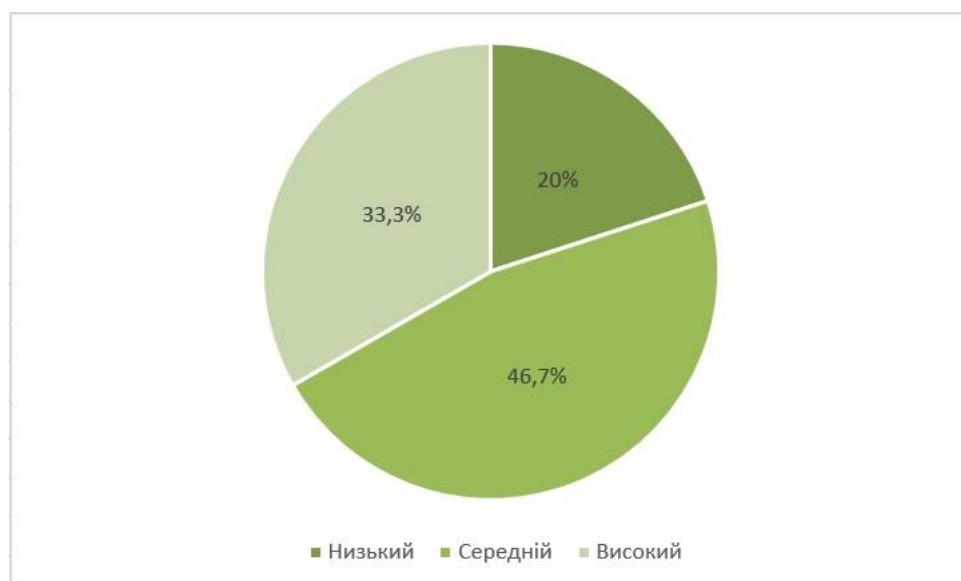


Рис. 3.5. Розподіл рівнів академічної успішності студентів (GPA), %

Такий розподіл свідчить про наявність у вибірці студентів із різним рівнем навчальних досягнень, що є важливим для подальшого аналізу. Це дає змогу більш точно оцінити, як психологічні чинники, зокрема тривожність, пов'язані з відмінностями в академічній успішності.

Після узагальнення результатів за окремими методиками логічним наступним кроком є не лише їх опис, а й виявлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками. Саме це дозволяє перейти від констатації фактів до пояснення того, як психологічні характеристики студентів пов'язані з результатами їхньої навчальної діяльності.

З огляду на мету дослідження особливу увагу було приділено встановленню зв'язків між рівнем тривожності (ситуативної та особистісної), показниками самооцінки, самоефективності, сприйманого стресу та академічною успішністю студентів (GPA). Такий підхід дає змогу розглянути навчальну діяльність не ізольовано, а як результат взаємодії емоційних і особистісних чинників.

Для цього було застосовано кореляційний аналіз Пірсона, який дозволяє визначити напрям (прямий або обернений) та силу зв'язку між кількісними змінними. Розрахунки здійснювалися на основі індивідуальних сирих балів досліджуваних (Додаток Е).

Отримані коефіцієнти кореляції дають можливість оцінити, чи супроводжується зростання тривожності зниженням академічної успішності, а також з'ясувати роль таких змінних, як самооцінка, самоефективність і рівень сприйманого стресу у цьому процесі.

Результати кореляційного аналізу представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Емпіричні значення коефіцієнта кореляції Пірсона

	Особистісна тривожність	Самооцінка	Загальна самоефективність	Сприйманий стрес	Академічна успішність
Ситуативна тривожність	0.997***	0.923***	0.911***	0.98***	-0.984***
Особистісна тривожність		0.933***	0.922***	0.983***	-0.985***
Самооцінка			0.994***	0.968***	-0.931***
Загальна самоефективність				0.957***	-0.925***
Сприйманий стрес					-0.978***

* - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Як показано у таблиці 3.6, між досліджуваними показниками виявлено численні статистично значущі кореляційні зв'язки, що свідчать про їх тісну взаємопов'язаність у межах досліджуваної вибірки.

Найбільш виражений зв'язок спостерігається між ситуативною та особистісною тривожністю ($r = 0,997$; $p < 0,001$), що є очікуваним і підтверджує їх спільну емоційну природу. Це означає, що студенти, схильні до високого рівня тривожності як особистісної характеристики, водночас демонструють підвищене емоційне напруження і в конкретних навчальних ситуаціях.

Високі прямі кореляції також виявлено між тривожністю та рівнем сприйманого стресу ($r = 0,98$; $p < 0,001$ для ситуативної та $r = 0,983$; $p < 0,001$ для особистісної тривожності), що свідчить про тісний зв'язок між емоційним напруженням і суб'єктивним відчуттям перевантаженості. Фактично ці показники відображають єдиний психоемоційний стан студентів у навчальному середовищі.

Між показниками самооцінки (RSES), самоефективності (GSE) та сприйманого стресу також виявлено сильні прямі зв'язки (r у межах 0,957–

0,994; $p < 0,001$). Це вказує на те, що особистісні ресурси та суб'єктивне переживання стресу перебувають у тісній взаємодії та формують єдину систему психологічної регуляції діяльності.

Щодо академічної успішності (GPA), то вона має стабільні обернені зв'язки з усіма досліджуваними показниками: з ситуативною тривожністю ($r = -0,984$; $p < 0,001$), особистісною тривожністю ($r = -0,985$; $p < 0,001$), самооцінкою ($r = -0,931$; $p < 0,001$), самоефективністю ($r = -0,925$; $p < 0,001$) та сприйнятим стресом ($r = -0,978$; $p < 0,001$). Це свідчить про те, що зі зростанням вираженості психологічних показників у межах даної вибірки спостерігається зниження навчальної успішності.

Загалом отримані результати демонструють узгоджену систему взаємозв'язків, у якій тривожність, стрес і особистісні характеристики виступають взаємопов'язаними чинниками, що супроводжують навчальну діяльність студентів і пов'язані з її результативністю.

На основі проведеного кореляційного аналізу можна зробити висновок щодо перевірки гіпотези дослідження. Отримані дані підтверджують припущення про те, що підвищений рівень тривожності негативно впливає на успішність навчальної діяльності студентів. Це проявляється у зниженні ефективності пізнавальних процесів, зростанні психоемоційного напруження, а також у особливостях особистісної регуляції, що в сукупності позначається на академічних результатах. Отже, висунута гіпотеза дослідження підтверджується.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було визначено організаційні засади емпіричного дослідження впливу тривожності на успішність навчальної діяльності студентів. Дослідження побудовано послідовно й відповідно до мети, завдань та гіпотези роботи. Обрана логіка проведення дослідження, етапність збору та

обробки даних, а також дотримання етичних принципів забезпечили належні умови для отримання достовірних результатів.

Охарактеризовано комплекс методів і психодіагностичних методик, використаних у дослідженні. Обраний інструментарій дав змогу всебічно оцінити як рівень тривожності студентів, так і пов'язані з нею психологічні показники – самооцінку, самоефективність, сприйманий стрес і академічну успішність. Це створило достатню емпіричну основу для подальшого аналізу взаємозв'язків між досліджуваними змінними.

Емпіричне дослідження проведено на базі Університету митної справи та фінансів. Вибірку дослідження склали студенти 1–4 курсів Університету митної справи та фінансів. Загальний обсяг вибірки становив 60 осіб. Для дослідження психологічних чинників навчальної успішності студентів було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на визначення рівня тривожності, самооцінки, самоефективності та сприйнятого стресу. Зокрема, застосовано Шкалу тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI), Шкалу самооцінки Розенберга (RSES), Шкалу загальної самоефективності Schwarzer & Jerusalem (GSE) та Шкалу сприйнятого стресу (PSS-10). Показники навчальної успішності визначалися на основі середнього балу за попередній семестр, який студенти зазначали самостійно в анкетній формі.

Здійснено аналіз та інтерпретацію отриманих результатів. Встановлено, що для значної частини студентів характерний підвищений рівень тривожності, а також наявне помітне психоемоційне напруження, пов'язане з навчальною діяльністю. Поряд із цим виявлено, що самооцінка та самоефективність виступають важливими особистісними ресурсами, однак їхній регулятивний потенціал знижується в умовах посилення тривожності та стресу. Кореляційний аналіз показав наявність статистично значущих зв'язків між тривожністю та академічною успішністю, що дало змогу підтвердити висунуту гіпотезу: підвищений рівень тривожності справді негативно впливає на успішність навчальної діяльності студентів.

Отже, результати другого розділу підтвердили, що тривожність, самооцінка, самоефективність, а також сприйнятий стрес є важливими психологічними факторами, які впливають на результативність навчання студентів і потребують врахування в системі психологічного супроводу освітнього процесу.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-емпіричне дослідження психологічних факторів успішності навчальної діяльності здобувачів вищої освіти дало змогу сформулювати такі висновки.

У процесі аналізу психологічних теорій навчальної діяльності встановлено, що навчальна діяльність студентів є складним, багаторівневим процесом, який охоплює пізнавальні, мотиваційні, емоційні та регуляторні компоненти. Вона передбачає не лише засвоєння знань, умінь і навичок, а й розвиток самостійності, відповідальності, здатності до самоконтролю, планування та усвідомленої організації власної активності. Ефективність навчальної діяльності здобувачів вищої освіти визначається сукупністю взаємопов'язаних чинників, серед яких важливе місце посідають навчальна мотивація, саморегуляція, когнітивний контроль, емоційна стійкість, самоефективність та особливості освітнього середовища. Саме взаємодія цих компонентів забезпечує здатність студента адаптуватися до навчальних вимог, долати труднощі та досягати стабільних академічних результатів.

На основі аналізу наукової літератури визначено зміст основних психологічних чинників успішності навчальної діяльності, які розглядаються у роботі: особистісної тривожності, самооцінки, самоефективності та сприйнятого стресу. Особистісна тривожність характеризує відносно стійку схильність людини до переживання тривоги у значущих або потенційно загрозливих ситуаціях. Самооцінка відображає ставлення здобувача освіти до власних можливостей, здібностей і результатів діяльності, впливаючи на рівень домагань, упевненість у собі та готовність долати навчальні труднощі. Самоефективність пов'язана з переконанням студента у власній здатності організовувати діяльність, досягати поставлених цілей і зберігати наполегливість в умовах навантаження. Сприйнятий стрес відображає суб'єктивну оцінку студентом навчальних і життєвих вимог як таких, що можуть перевищувати його адаптаційні ресурси. Сукупність цих факторів

дозволяє комплексно аналізувати психологічні передумови навчальної успішності.

Проаналізовано сучасні теоретичні підходи до розуміння тривожності як психологічного феномену. Встановлено, що тривожність є складним багатовимірним явищем, яке поєднує емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні компоненти. У психологічній науці вона розглядається як ситуативний емоційний стан і як відносно стійка особистісна характеристика. Важливим є розмежування тривоги як тимчасової реакції на конкретну ситуацію та тривожності як індивідуально-психологічної властивості, що визначає схильність людини сприймати широкий спектр обставин як загрозові. Основними класифікаціями тривожності є поділ на ситуативну й особистісну, адаптивну й дезадаптивну, нормальну й невротичну, а також академічну й тестову тривожність. У контексті даного дослідження особливого значення набуває саме тривожність здобувачів вищої освіти, оскільки вона може впливати на навчальну поведінку, саморегуляцію, самооцінку та результативність навчання.

Узагальнення наукових підходів до вивчення взаємозв'язку тривожності та результативності діяльності показало, що цей зв'язок має складний і неоднозначний характер. Помірний рівень тривожності може виконувати мобілізувальну функцію, сприяти зосередженню уваги та підготовці до значущої діяльності. Водночас надмірна або стійко підвищена тривожність здатна знижувати ефективність навчальної діяльності через перевантаження уваги, обмеження ресурсів робочої пам'яті, порушення когнітивного контролю та ускладнення саморегуляції. Наукові підходи дозволяють розглядати вплив тривожності у кількох площинах: психофізіологічній, когнітивній, саморегуляторній та мотиваційно-особистісній. При цьому характер зв'язку тривожності з навчальною результативністю залежить не лише від рівня самої тривожності, а й від інших психологічних ресурсів студента, зокрема самооцінки, самоефективності, мотивації та здатності до саморегуляції.

Охарактеризовано вікові та соціально-психологічні особливості тривожності студентів і визначено основні детермінанти її підвищення. Студентський вік є періодом активного особистісного, соціального й професійного становлення, що супроводжується підвищенням відповідальності, необхідністю самостійного прийняття рішень, адаптацією до вимог закладу вищої освіти та переживаннями щодо майбутньої професійної реалізації. У таких умовах тривожність може виступати типовим емоційним супроводом навчальної діяльності. До внутрішніх детермінант підвищеної тривожності належать особливості Я-концепції, самооцінки, рівень домагань, мотиваційні установки, недостатньо сформовані навички саморегуляції та схильність до надмірного самоконтролю. До зовнішніх чинників належать навчальне навантаження, регулярні ситуації оцінювання, часові обмеження, особливості організації освітнього процесу, рівень соціальної підтримки, а також ширший соціальний контекст, зокрема умови воєнного стану, невизначеність і підвищене емоційне напруження.

Емпіричне дослідження проведено на базі Університету митної справи та фінансів. Вибірку дослідження склали студенти 1–4 курсів Університету митної справи та фінансів. Загальний обсяг вибірки становив 60 осіб. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс емпіричних і математико-статистичних методів.

Емпіричні методи були представлені психодіагностичними методиками, спрямованими на визначення рівня тривожності, самооцінки, самооефективності та сприйнятого стресу у студентів. У дослідженні використано Шкалу тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI), Шкалу самооцінки Розенберга (RSES), Шкалу загальної самооефективності Schwarzer & Jerusalem (GSE) та Шкалу сприйнятого стресу (PSS-10). Показники навчальної успішності визначалися на основі середнього балу за попередній семестр, який студенти зазначали самостійно в анкетній формі.

Для обробки отриманих результатів застосовано методи математичної статистики, зокрема описову статистику та кореляційний аналіз Пірсона. Це

дало змогу виявити характер і силу взаємозв'язків між рівнем тривожності, самооцінкою, самоефективністю, сприйнятим стресом та показниками навчальної успішності студентів.

Емпірично визначено рівень самооцінки, самоефективності, особистісної та ситуативної тривожності, сприйнятого стресу здобувачів вищої освіти, а також показники їхньої академічної успішності. За результатами дослідження встановлено, що більшість досліджуваних мають середній рівень ситуативної тривожності — 58,3%, тоді як високий рівень виявлено у 36,7% студентів. Особистісна тривожність має більш виражений характер: у 50% досліджуваних зафіксовано високий рівень цього показника, що свідчить про стійку схильність значної частини студентів до тривожних переживань. Водночас більшість студентів характеризуються достатньо високим рівнем самооцінки — 73,3%, а також середнім і високим рівнем самоефективності — 51,7% і 48,3% відповідно. Аналіз сприйнятого стресу показав, що 66,7% досліджуваних мають помірний рівень стресу, а 33,3% — високий. Академічна успішність у вибірці розподілилася таким чином: середній рівень навчальних досягнень мають 46,7% студентів, високий — 33,3%, низький — 20%. Кореляційний аналіз виявив статистично значущі взаємозв'язки між досліджуваними психологічними показниками та академічною успішністю здобувачів вищої освіти. Зокрема, встановлено сильний обернений зв'язок між рівнем тривожності та академічною успішністю ($r = -0,984$; $r = -0,985$), що свідчить про тенденцію до зниження результативності навчальної діяльності за умов зростання ситуативної та особистісної тривожності. Водночас виявлено тісний прямий зв'язок між тривожністю та рівнем сприйнятого стресу ($r = 0,98$; $r = 0,983$), що підтверджує їхню взаємопов'язаність як складових психоемоційного стану студентів.

Емпіричне дослідження взаємозв'язку вираженості психологічних чинників та показників успішності навчальної діяльності студентів показало наявність статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними. Виявлено сильний обернений зв'язок між рівнем тривожності та академічною

успішністю, що свідчить про тенденцію до зниження результативності навчальної діяльності за умов зростання ситуативної та особистісної тривожності. Також встановлено тісний прямий зв'язок між тривожністю та рівнем сприйнятого стресу, що підтверджує їхню взаємозалежність як складових психоемоційного стану студентів. Самооцінка та самоєфективність у контексті дослідження виступають важливими особистісними ресурсами, які можуть підтримувати навчальну активність, упевненість у власних можливостях і здатність долати труднощі. Отже, отримані результати підтверджують, що успішність навчальної діяльності здобувачів вищої освіти пов'язана не з одним окремим чинником, а з комплексом психологічних факторів, серед яких особливе значення мають тривожність, самооцінка, самоєфективність і сприйнятий стрес.

Таким чином, висунута гіпотеза про наявність значущого зв'язку між психологічними факторами та успішністю навчальної діяльності здобувачів вищої освіти загалом отримала емпіричне підтвердження. Встановлено, що високі показники тривожності та сприйнятого стресу пов'язані зі зниженням академічної успішності, тоді як вищі показники самооцінки та самоєфективності можуть виступати психологічними ресурсами, що підтримують результативність навчальної діяльності. Це дає підстави розглядати психологічні фактори як важливу умову академічної успішності студентів і враховувати їх у діяльності психологічних служб закладів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у глибшому вивченні механізмів взаємодії тривожності, самооцінки, самоєфективності та сприйнятого стресу з різними аспектами навчальної діяльності, зокрема мотивацією, саморегуляцією, когнітивним контролем і професійним самовизначенням студентів. Доцільним є розширення вибірки дослідження з урахуванням різних спеціальностей, курсів навчання, форм здобуття освіти та умов освітнього середовища.

Практично значущим напрямом є також розроблення й апробація програм психологічної підтримки здобувачів вищої освіти, спрямованих на зниження надмірної тривожності та стресу, розвиток навичок саморегуляції, формування адекватної самооцінки й підвищення самоефективності як ресурсів навчальної успішності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаєв Н. А., Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В., Ткаченко В. В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint.pdf>
2. Балашов Е. Структурно-функціональна модель саморегульованого навчання студентів. *Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України. Сер. Психологічні науки*. 2019. № 4. С. 5–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_pn_2019_4_3
3. Білоус Р. М., Саннікова І. С. Психологічні особливості тривожності студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т. 5. № 2. С. 25–28. URL: <http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua>
4. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Наук. вісн. Ужгород. ун-ту. Сер. Психологія*. Ужгород: Вид. дім «Гельветика», 2021. Вип. 4. С. 82–86. URL: https://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/20_2024/20_2024.pdf
5. Варій М. Й. Загальна психологія: підруч. для студ. психол. і пед. спеціальностей. Київ: Центр учб. літератури, 2009. С. 67–68. URL: <https://studfile.net/preview/5462724/>
6. Вельдбрехт О. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни (Perceived Stress Scale (PSS-10): adaptation and approbation in the war circumstance). 2022. URL: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2>
7. Вельдбрехт О., Зінченко Н., Тавровецька Н. Шкала самооцінки Розенберга: українська адаптація та психометричні властивості. *Інсайт: психол. виміри суспільства*. 2025. № 13. С. 142–172. URL: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7>
8. Виноградова-Аник О., Лук'яненко І. Вплив тривожних та депресивних станів здобувачів медичної освіти на їхню академічну успішність

в умовах воєнного стану. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2025. № 1. С. 16–19. URL: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2025-1-3>

9. Галецька І. Клініко-психологічне дослідження: навч. посіб. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2015. С. 210–212. URL: <https://www.scribd.com/document/951429593>

10. Галієва О. М. Психологічні аспекти прояву ситуативної тривожності. Розвиток особистості у сучасному освітньому просторі: монографія / за ред. В. В. Зарицької. Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2019. С. 26–38. URL: <https://www.researchgate.net/publication/355737032>

11. Галієва О. М. Теоретичний аналіз поняття «тривожність». *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 107–110. URL: https://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/6_2018/22.pdf

12. Головченко Т. О. Психологічні прояви тривожності особистості в стресогенних ситуаціях. *Габітус*. 2022. Вип. 43. С. 115–119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_43_21

13. Густафссон К., Крікель-Чой П. Повернення до коріння онтологічної безпеки: погляди з екзистенціалістської літератури про тривожність. *Європ. журн. міжнар. відносин*. 2020. Т. 26. № 3. С. 875–895. URL: <https://doi.org/10.1177/1354066120927073>

14. Даценко О. А. Психологічний аналіз концепту «успішність». *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2022. Т. 33(72), № 5. С. 9-14. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2022_33\(72\)_5_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2022_33(72)_5_4)

15. Дужич Н. В., Мялюк О. П., Марущак М. І. Аналіз чинників, які впливають на академічну успішність. *Медична освіта*. 2023. № 3. С. 54–61. URL: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.3.14050>

16. Житова О. П. Психоемоційний стан студентів в умовах дистанційного навчання: особливості та виклики. *Психологія освіти та розвитку особистості*. 2023. С. 45–60. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/510>

17. Заушнікова М. Ю., Тонкопей Ю. Л., Пєтухова І. О. Динаміка рівня тривожності здобувачів вищої освіти у прикордонному регіоні в умовах війни. *Наук. журн. «Габітус»*. 2023. № 45. С. 59–63. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/45-2023/9.pdf>
18. Ігумнова О., Гаврилюк Ю. Дослідження проявів тривожних станів студентів-психологів. *Psychology Travelogs*. 2024. № 1. С. 6–15. URL: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-1>
19. Каламаж В. О., Краснопір А. Б., Дорошук А. Р. Копінг-стратегії як компонент саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія». Сер. Психологія. Острог: Вид-во НаУОА*, 2024. № 17. С. 34–41. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/4020>
20. Калюжна Є. М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 192 с. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/027ff28d-37dc-4e88-ac90-b639365070ee>
21. Карповець М. В. Стан тривожності студентів як емоційної компоненти розуміння. *Вчені зап. ТНУ ім. В. І. Вернадського. Сер. Психологія*. 2024. № 6. С. 146–151. URL: https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2024/20.pdf
22. Кузікова С. Б., Пухно С. В. Особливості мотивації навчання студентів педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти. *Слобожанський наук. вісн. Сер. Психологія*. 2024. Вип. 1. С. 90–94. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/320>
23. Литвинчук Н., Римарчук А. Психологічні особливості вибору копінг-стратегій студентами в умовах воєнного стану. *Proceedings Natl. Aviat. Univ. Ser. Pedagogy, Psychology*. 2024. URL: <https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/19357>
24. Мащак С. О., Бовтач І. Вплив тривожності на академічну успішність студентів. *Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. Психологія*.

Ужгород: Вид. дім «Гельветика», 2025. Вип. 2. С. 36–40. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/2e3209f9-717a-4289-bba7-4f1893fc4994>

25. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд. Австралійська модифікація. Табличний перелік. Десяте вид. 2017. URL: <https://ru.scribd.com/document/475364277/%D0%9C%D0%9A%D0%A5-10-%D0%90%D0%9C-pdf>

26. Місяйло С., Балашов Е. Когнітивний контроль особистості як чинник успішності у діяльності. *Universum*. 2024. № 7. С. 247–255. URL: <https://archive.liga.science/indexк/index.php/universum/article/view/902>

27. Мушкевич М. І., Чагарна С. Є. Основи психотерапії: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2017. С. 120–124. URL: https://fpk.in.ua/images/biblioteka/3FMB_Pravo/Mushkevych-M.-osnovy-psykhoterapyy.2017.pdf

28. Нечипорук М. В., Романюк В. О. Методологічні аспекти дослідження метакогнітивного контролю студентів національної безпеки в контексті саморегульованого навчання. *Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія»*. Сер. Психологія. 2024. № 17. С. 46–55. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/9224/1/Methodological%20aspects.pdf>

29. Огоренко В. В., Ніколенко А. Є., Шустерман Т. Й., Кокашинський В. О., Хотімська А. Б., Корень М. Г. Психоедукація здобувачів вищої освіти в умовах війни із застосуванням ресурсоорієнтованої моделі стресоподолання. *Медичні перспективи*. 2024. Т. 29. № 3. С. 144–150. URL: <https://doi.org/10.26641/2307-0404.2024.3.313660>

30. Пономаренко Т., Сидоренко Ю. Тривожність і депресія у студентів: виклики для освітнього середовища в умовах війни. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 70–78. URL: <https://www.researchgate.net/publication/394571698>

31. Пухно С. В. Самоефективність студентів закладів вищої освіти – майбутніх психологів. *Слобожанський наук. вісн. Сер. Психологія*. 2025. Вип. 1. URL: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2025.1.21>
32. Стрілецька І. І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект). *Наук. часопис ун-ту*. 2015. № 1. С. 266–272. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ed84bd1b-0037-4ccd-821f-86ce10dd49f8/content>
33. Хоміцька В. М., Шишацька В. І. Прояви рівня тривожності у студентів перших та випускних курсів. *Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. 15: Наук.-пед. проблеми фіз. культури (фіз. культура і спорт)*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2022. Вип. 3К (147). С. 440–444. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/3d538603-7580-43ba-9aaa-aceec5c5aa0c/content>
34. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2005. 640 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf
35. Шевченко Н. Ф. Гіперфункція тривожності у підлітків: превентивна стратегія. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2007. № 7. С. 17–22. URL: <https://sociology.knu.ua/uk/library/giperfunkciya-trivozhnosti-u-pidlitkiv-preventivna-strategiya>
36. Шевякова І. П., Ходоренко Д. В. Дослідження обізнаності молоді з питань тривожних станів та їх профілактики під час війни. *Вчені зап. Таврійського нац. ун-ту ім. В. І. Вернадського. Сер. Психологія*. 2024. Т. 35 (74). № 3. С. 75–81. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/3_2024/13.pdf
37. Шестопал І. А., Ткаченко Д. В., Сайко Д. С. Дослідження стану тривоги студентської молоді в період російсько-української війни. *Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія». Сер. Психологія*. 2022. Вип. 15. С. 72–77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2022_15_11

38. Язева Х. В. Психологічні критерії академічної успішності студентів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. № 6. С. 210–213. URL: <https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/uk/article/view/7341>
39. Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomaževič N., Umek L. Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*. 2020. Vol. 12. No. 20. P. 8438. URL: <https://doi.org/10.3390/su12208438>
40. Bogutska N., Khilchevska V. The prevalence and dynamics of test anxiety in foreign students before and within COVID-19 pandemic in Ukraine. *J. Educ. Health Sport*. 2023. Vol. 47. No. 1. P. 59–68. URL: <https://doi.org/10.12775/JEHS.2023.47.01.005>
41. Brumariu L. E., Waslin S. M., Gastelle M., Kochendorfer L. B., Kerns K. A. Anxiety, academic achievement, and academic self-concept: meta-analytic syntheses of their relations across developmental periods. *Dev. Psychopathol.* 2023. Vol. 35. No. 4. P. 1597–1613. URL: <https://doi.org/10.1017/S0954579422000323>
42. Eysenck M. W., Derakshan N., Santos R., Calvo M. G. Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*. 2007. Vol. 7. No. 2. P. 336–353. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17516812/>
43. Kovalchuk Yu., Nechyporuk M., Romaniuk V. Methodological aspects of researching metacognitive control in the context of self-regulated learning. *Наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія». Сер. Психологія*. 2024. URL: <https://psj.oa.edu.ua/collections/%E2%84%96172024>
44. Liu C., Zainudin A. B., Xu Q. Self-regulated learning and academic achievement in higher education: a decade systematic review. *Int. J. Res. Innov. Soc. Sci.* 2025. Vol. 9. Issue 3. P. 4488–4504. URL: <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.90300358>
45. Malespina A., Seifollahi F., Singh C. Bioscience students in physics courses with higher test anxiety have lower grades on high-stakes assessments and women report more test anxiety than men. *Educ. Sci.* 2024. Vol. 14. No. 10. P. 1092. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14101092>

46. Owens M., Stevenson J., Norgate R., Hadwin J. A. Processing efficiency theory in children: working memory as a mediator between trait anxiety and academic performance. *Anxiety Stress Coping*. 2008. Vol. 21. No. 4. P. 417–430. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18686056/>
47. Pinchuk I., Solonskyi A., Yachnik Y., Kopchak O., Klasa K., Sobański J. A., Odintsova T. Psychological well-being of Ukrainian students three months after the emerge of full-scale war. *Psychiatria Polska*. 2024. Vol. 58. No. 1. P. 121–151. URL: <https://doi.org/10.12740/PP/177073>
48. Putwain D. W., Symes W. Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety? *Sch. Psychol. Q.* 2018. Vol. 33. No. 3. P. 482–491. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29792493/>
49. Roy S., Biswas A. K., Sharma M. Stress, anxiety, and depression as psychological distress among college and undergraduate students: a scoping review of reviews guided by the socio-ecological model. *Healthcare*. 2025. Vol. 13. No. 16. P. 1948. URL: <https://doi.org/10.3390/healthcare13161948>
50. Shields G. S., Sazma M. A., Yonelinas A. P. The effects of acute stress on core executive functions: a meta-analysis and comparison with cortisol. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 2016. Vol. 68. P. 651–668. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27371161/>
51. Tan G. X. D., Soh X. C., Hartanto A., Goh A. Y. H., Majeed N. M. Prevalence of anxiety in college and university students: an umbrella review. *J. Affect. Disord. Rep.* 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2023.100658>
52. Tang Y., He W. Meta-analysis of the relationship between university students' anxiety and academic performance during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Front. Psychol.* 2023. Vol. 14. P. 1018558. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1018558>
53. Whitehead J. P., Horton C. L. Relationships between sleep quality, anxiety and depression in university students: stable trends over time and a pronounced concern for sleep initiation. *Brain Sci.* 2025. Vol. 15. No. 11. P. 1142. URL: <https://doi.org/10.3390/brainsci15111142>

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна (STAI) [1]

Інструкція до першої групи суджень про самопочуття. Залежно від самопочуття в момент закресліть найвдалішу вам цифру: «1» – ні, це не так так; «2» – мабуть, так; «3» – вірно; «4» – цілком правильно.

№ п/п	Запитання	ні, це не так	мабуть, так	вірно	цілком правильно
1.	Ви спокійні	1	2	3	4
2.	Вам ніщо не загрожує	1	2	3	4
3.	Ви перебуваєте у напрузі	1	2	3	4
4.	Ви відчуваєте жаль	1	2	3	4
5.	Ви почуваетесь вільно	1	2	3	4
6.	Ви засмучені	1	2	3	4
7.	Вас хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8.	Ви почуваетесь відпочилою людиною	1	2	3	4
9.	Ви стурбовані	1	2	3	4
10.	Ви відчуваєте почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11.	Ви абсолютно впевнені у собі	1	2	3	4
12.	Ви нервуєте	1	2	3	4
13.	Ви вважаєте собі місця	1	2	3	4
14.	Ви роздуті	1	2	3	4
15.	Ви відчуваєте скутість і напруження	1	2	3	4
16.	Ви задоволені	1	2	3	4
17.	Ви стурбовані	1	2	3	4
18.	Ви занадто порушено і вас на собі	1	2	3	4
19.	Вам радісно	1	2	3	4
20.	Вам приємно	1	2	3	4

Ситуативна тривожність (СТ) визначається за ключем: $(СТ) = (3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18) - (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20) + 50$

Інструкція до другої групи суджень про самопочуття. Прочитайте (прослухайте) уважно кожна з наведених нижче пропозицій і закресліть (запишіть) підходящу вам цифру справа залежно від цього, як ви себе відчуваєте зазвичай. Цифри справа означають: «1» – що ніколи; «2» – іноді; «3» – часто; «4» – майже завжди.

№ п/п	Запитання	ніколи	іноді	часто	майже завжди
1.	Ви відчуваєте задоволення	1	2	3	4
2.	Ви швидко втомлюєтеся	1	2	3	4
3.	Ви легко можете заплакати	1	2	3	4
4.	Ви хотіли бути настільки ж щасливим людиною, як та інші	1	2	3	4
5.	Буває, що програєте тому, що недостатньо швидко приймаєте рішення	1	2	3	4
6.	Ви почуваєтеся бадьорим людиною	1	2	3	4
7.	Ви спокійні, хладнокровні і зібрані	1	2	3	4
8.	Чекання труднощів дуже турбує вас	1	2	3	4
9.	Ви занадто переживаєте через дрібниці	1	2	3	4
10.	Ви буваєте цілком щасливі	1	2	3	4
11.	Ви приймаєте обходитися без близько до серця	1	2	3	4
12.	Вам бракує впевненості у собі	1	2	3	4
13.	Ви почуваєтеся безпечно	1	2	3	4
14.	Ви намагаєтеся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15.	Вам буває хандра, туга	1	2	3	4
16.	Ви буваєте задоволені	1	2	3	4
17.	Всякі дрібниці відволікають вас	1	2	3	4
18.	Ви так переживаєте розчарування, що потім він довго не можете про неї забути	1	2	3	4
19.	Ви урівноважений людина	1	2	3	4
20.	Вас охоплює сильне занепокоєння, як ви думки про свої добрі справи і турботах	1	2	3	4

Особистісна тривожність (ОТ) визначається по ключу: (ОТ) = (2, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20) – (1, 6, 7, 10, 13, 16, 19) + 35

Результати оцінюються зазвичай, у градаціях: До 30 балів – низька; 31 – 45 балів – середня; 46 балів і більше – висока тривожність.

Додаток Б

Шкала самооцінки Розенберга (RSES) [7]

Інструкція: нижче наведено список тверджень, пов'язаних з Вашим загальним відчуттям щодо себе. Якщо Ви повністю погоджуєтесь, обведіть «ПП». Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, обведіть «П». Якщо Ви не погоджуєтесь, обведіть «НП». Якщо Ви повністю не погоджуєтесь, обведіть «ПНП».

1	Загалом, я задоволений (-на) собою.	ПП	П	НП	ПНП
2*	Час від часу, я думаю, що я ні на що не здатний (-а).	ПП	П	НП	ПНП
3	Я відчуваю, що у мене є багато хороших якостей.	ПП	П	НП	ПНП
4	Я можу робити різні речі, як і більшість інших людей.	ПП	П	НП	ПНП
5*	Я відчуваю, що особливо не маю чим пишатися.	ПП	П	НП	ПНП
6*	Іноді я почуваюсь ні на що не здатним (-ою).	ПП	П	НП	ПНП
7	Я відчуваю, що я цінний (-а), принаймні, що я на рівних з іншими.	ПП	П	НП	ПНП
8*	Я хотів (-ла) би мати більше поваги до себе.	ПП	П	НП	ПНП
9*	Загалом, я схильний (-а) думати, що я невдаха.	ПП	П	НП	ПНП
10	Я позитивно ставлюсь до себе.	ПП	П	НП	ПНП

Підрахунок балів: ПП = 3 бали, П = 2 бали, НП = 1 бал, ПНП = 0 балів.
Пункти з зірочкою оцінюються навпаки: ПП = 0 балів, П = 1 бал, НП = 2 бали, ПНП = 3 бали.

Інтерпретація даних анкетування

- 0-18 балів – низький рівень самоповаги.
- 19-22 бали – середній рівень самоповаги.
- 23-34 бали – досить високий рівень самоповаги.
- 35-40 балів – високий рівень самоповаги.

Додаток В

Шкала загальної самоефективності Schwarzer & Jerusalem (GSE) [9]

Інструкція. Прочитайте наведені твердження та зазначте, як часто Ви реагуєте таким чином.

Твердження	Зовсім невірно	Трохи вірно	У середньому вірно	Повністю вірно
1. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.				
2. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.				
3. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.				
4. Я переконаний, що успішно впораюся у несподіваних обставинах.				
5. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.				
6. Я здатний вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.				
7. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмію долати проблеми.				
8. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.				
9. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.				
10. Незалежно від того, що трапалося, я завжди можу зарадити собі.				

Інтерпретація результатів:

10 запитань шкали мають 4 варіанти відповіді. Кожному варіанту відповідає оцінка у балах:

- Зовсім невірно = 1 бал
- Трохи вірно = 2 бали
- У середньому вірно = 3 бали
- Повністю вірно = 4 бали

Загальна оцінка у балах є сумою балів по кожному запитанню. Загальна оцінка варіює від 10 до 40 балів. Чим більші оцінки – тим вищою є загальна самоефективність.

Додаток Г

Шкала сприйнятого стресу (PSS-10) [6]

Інструкція. Оцініть, як часто протягом останнього місяця ви відчували або думали те, що описано у кожному з пунктів.

№	Питання	Ніколи	Майже ніколи	Інколи	Доволі часто	Часто
1.	Як часто останнього місяця Ви турбувалися через непередбачені події?					
2.	Як часто за останній місяць Вам видавалося складним контролювати важливі в Вашому житті речі?					
3.	Як часто за останній місяць Ви відчували нервову напругу чи стрес?					
4.	Як часто за останній місяць Ви відчували впевненість у тому, що впораєтеся з вирішенням Ваших особистих проблем?					
5.	Як часто за останній місяць Ви відчували, що все йде так, як Ви цього хотіли?					
6.	Як часто останнього місяця Ви думали, що не зможете впоратися з усім тим, що Вам було треба зробити?					
7.	Як часто останнього місяця Ви могли дати собі раду з Вашою дратівливістю?					
8.	Як часто останнього місяця Ви відчували, що володієте ситуацією?					
9.	Як часто останнього місяця Ви відчували роздратування через те, що події, які відбуваються, виходили з-під Вашого контролю?					
10.	Як часто останнього місяця Вам здавалося, що труднощів нагромаджується стільки, що Ви не в змозі їх контролювати?					

Інтерпретація результатів

Систему підрахунку:

- негативні пункти (1, 2, 3, 6, 9, 10) оцінюються безпосередньо («Ніколи» = 0; «Майже ніколи» = 1; «Інколи» = 2; «Доволі часто» = 3; «Часто» = 4),
- позитивні пункти (4, 5, 7, 8) рахуються у зворотному порядку (тобто «ніколи» = 4, «часто» = 0).

Загальна сума балів варіюється від 0 до 40.

Отримані бали	Рівень стресу
0 – 13	Низький
14 – 26	Помірний
27 – 40	Високий

Додаток Д**Форма збору даних щодо навчальної успішності студентів (GPA)**

Інструкція: Будь ласка, вкажіть Ваш середній бал успішності (GPA) за попередній семестр.

Середній бал (GPA): _____

Додаток Е

Результати дослідження за методиками, сирі бали

№ досліджуваного	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність	RSES	GSE	PSS-10	GPA
1	38	42	24	29	21	78
2	45	47	21	26	24	72
3	29	34	26	31	18	85
4	50	52	30	34	29	68
5	41	44	22	27	22	74
6	36	39	23	28	20	80
7	48	50	28	32	27	69
8	33	36	20	25	17	87
9	52	55	32	35	31	65
10	40	43	25	30	23	76
11	37	41	24	29	21	79
12	46	48	29	33	28	70
13	31	35	21	26	19	84
14	44	46	27	31	25	73
15	39	42	23	28	22	81
16	53	56	33	36	32	66
17	42	45	26	31	24	75
18	35	38	22	27	20	82
19	47	49	28	33	27	71
20	30	33	19	24	16	88
21	43	46	27	32	25	74
22	38	40	24	29	21	79
23	49	51	31	34	30	67
24	32	35	20	25	17	86
25	41	43	25	30	23	77
26	45	47	29	33	28	72
27	36	39	23	28	20	80
28	50	53	32	35	31	65
29	34	37	21	26	18	83

30	48	50	28	32	27	70
31	39	41	24	29	22	78
32	44	46	27	31	25	73
33	37	40	23	28	20	81
34	52	54	33	36	32	66
35	33	36	20	25	17	87
36	46	48	29	33	28	71
37	41	44	26	31	24	75
38	35	38	22	27	19	82
39	49	52	31	34	30	68
40	30	34	19	24	16	88
41	43	45	27	32	25	74
42	38	41	24	29	21	79
43	47	49	28	33	27	70
44	32	35	20	25	17	86
45	40	43	25	30	23	77
46	45	48	30	34	29	72
47	36	39	23	28	20	80
48	51	53	32	35	31	65
49	34	37	21	26	18	83
50	48	51	28	32	27	69
51	39	42	24	29	22	78
52	44	46	27	31	25	73
53	37	40	23	28	20	81
54	53	55	34	37	33	66
55	33	36	20	25	17	87
56	46	49	29	33	28	71
57	41	44	26	31	24	75
58	35	38	22	27	19	82
59	50	52	31	34	30	68
60	31	34	19	24	16	88