

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування

Кваліфікаційна робота
«ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТРИВОЖНОСТІ У
ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ»

Спеціальність 053 Психологія
ОПП «Психологія»

Здобувача першого(бакалаврського)
рівня вищої освіти, групи зП–44
Назаренка Кіріла Ігоровича

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
доктор філософії із психології (Ph.D) ,
доцент кафедри психології розвитку та
консультування
Слободянюк Ольга Леонідівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології
ТНПУ ім. Володимира Гнатюка
Вовк Валентина Олегівна

Тернопіль – 2026

АНОТАЦІЯ

Назаренко К. І. Особливості розвитку тривожності у здобувачів першого курсу закладу вищої освіти. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «бакалавр» зі спеціальності 053 Психологія. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2026. 76 с.

У роботі здійснено теоретичний аналіз підходів до вивчення тривожності; розглянуто психологічні особливості студентського віку. Емпірично досліджено рівні ситуативної, особистісної, навчальної та соматичної тривожності у першокурсників–психологів після літньої сесії. Виявлено високий рівень особистісної тривожності у 69% студентів, хронічний дистрес та соматичні прояви – у 28,6%, страх перевірки знань – у 47,6%. Кореляційний аналіз підтвердив центральну роль особистісної тривожності. Розроблено рекомендації для психологічної служби ЗВО (скринінг, тренінги, консультування).

Ключові слова: тривожність, особистісна тривожність, навчальна тривожність, соматичні прояви, першокурсники.

ABSTRACT

Nazarenko K. Specific Features of Anxiety Development Among First-Year Students of Higher Educational Institutions. Bachelor's thesis for the BA degree in the specialty 053 Psychology. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2026. 76 p.

The thesis provides a theoretical analysis of anxiety approaches and psychological features of student age. It empirically examines state, trait, academic, and somatic anxiety in first-year psychology students after the summer session. Results show high trait anxiety in 69% of students, chronic distress and somatic symptoms in 28.6%, and fear of knowledge testing in 47.6%. Correlation analysis confirms the central role of trait anxiety. Recommendations for university psychological services (screening, training, counseling) are developed.

Keywords: anxiety, trait anxiety, academic anxiety, somatic symptoms, first-year students.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ	7
1.1. Поняття тривожності в психологічній науці та її основні характеристики.....	7
1.2 Психологічні особливості студентського віку.....	10
1.3.Особливості прояву тривожності у студентів першого курсу.....	14
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	22
2.1. Організація та методи дослідження.....	22
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	24
2.3. Порівняльний аналіз та взаємозв'язки між різними видами тривожності у вибірці дослідження.....	39
2.4 Практичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків щодо здобувачів першого курсу закладів вищої освіти.....	48
ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58
ДОДАТКИ.....	64

ВСТУП

Актуальність дослідження. Перехід зі школи до університету для більшості вчорашніх абітурієнтів стає серйозним випробуванням. Змінюється все: система контролю, рівень самостійності, соціальне оточення, а часто й побутові умови. І не всі до цього готові.

Психологічні служби ЗВО фіксують зростання кількості звернень від першокурсників саме з приводу тривожних станів – перед виступами, під час сесії, при спробах налагодити стосунки в новій групі. Але в науковій літературі, особливо останніх років, бракує системних даних про те, як саме розвивається тривожність упродовж першого року навчання. Є окремі дослідження про адаптацію, є роботи про стрес перед іспитами, проте динаміка ситуативної та особистісної тривожності на етапі від вступу до першої сесії описана фрагментарно. До того ж більшість напрацювань стосуються студентів медичних або технічних спеціальностей, а на вибірці психологів такі дослідження поодинокі. Отже, проблема полягає в тому, що практичні психологи університетів не мають чітких орієнтирів: у кого саме з першокурсників тривожність зростає, у кого – знижується, які чинники на це впливають. Наша робота покликана заповнити цю прогалину стосовно студентів–психологів.

Об’єкт дослідження – тривожність як психологічний феномен у студентському віці.

Предмет дослідження – особливості розвитку та проявів тривожності у здобувачів першого курсу закладів вищої освіти.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей розвитку тривожності у здобувачів першого курсу закладів вищої освіти.

Відповідно до мети визначено **такі завдання:**

1. Проаналізувати теоретико–методологічні підходи до розуміння сутності та механізмів розвитку тривожності;
2. Виявити психологічні чинники, що впливають на виникнення та розвиток тривожності в період адаптації до навчання у виші;

3. Дослідити рівні ситуативної, особистісної, навчальної та сомато–вегетативної тривожності у студентів–першокурсників;

4. Встановити взаємозв'язки між різними видами тривожності та визначити домінуючі її форми у вибірці;

5. Сформулювати практичні рекомендації щодо психологічного супроводу першокурсників..

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів. До *теоретичних методів* належать: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової літератури з психології, педагогіки та психофізіології; систематизація та інтерпретація теоретичних положень і емпіричних даних. *Емпіричні методи* представлені стандартизованими психодіагностичними інструментами:

- методика «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна (STAI), яка дозволяє диференційовано вимірювати тривогу як тимчасовий емоційний стан («тут і тепер») та як стійку особистісну рису;

- адаптований для студентів опитувальник Філіпса («Шкала навчальної тривожності»), що виявляє страх оцінювання, соціальну напругу в навчальній групі, страх невідповідності очікуванням учителів і батьків;

- опитувальник тривожності Дж. Тейлора (Manifest Anxiety Scale MAS), який дає загальний показник схильності до тривожного реагування та рівень хронічної емоційної напруги;

- шкала тривожності Шихана (Sheehan Anxiety Scale), що фіксує сомато–вегетативні симптоми тривожності (серцебиття, задишка, тремор, пітливість, запаморочення тощо) протягом останнього тижня.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у період із квітня по травень 2026 року, після завершення літньої сесії. Вибірку склали студенти першого курсу спеціальності 053 «Психологія» денної та заочної форм навчання. Такий часовий проміжок дозволив зафіксувати рівень тривожності студентів на фінальному етапі першого року навчання, коли

адаптаційні процеси вже частково відбулися, але діє стрес від оцінювання та екзаменаційний період. Вибірка досліджень становила – 72 досліджуваних

Наукова новизна та практичне значення отриманих результатів. Вперше в умовах сучасного українського вищого навчального закладу комплексно досліджено структуру тривожності першокурсників з використанням чотирьох взаємодоповнюючих психодіагностичних методик, що дозволяє отримати багатогранну картину її проявів; виявлено специфіку взаємозв'язків між ситуативною, особистісною, навчальною та сомато–вегетативною тривожністю у період первинної адаптації; уточнено чинники ризику розвитку тривожності саме в умовах сучасного освітнього середовища України; розроблено практичні рекомендації щодо ранньої діагностики та психопрофілактики тривожності у здобувачів вищої освіти.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 75 сторінок друкованого тексту

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ

1.1 Поняття тривожності в психологічній науці та її основні характеристики

Тривожність у психології розуміють не просто як емоцію, а як складний процес. Вона включає три складові: думки (когнітивний компонент), емоційні переживання (афективний) та готовність діяти (конативний). Іншими словами, тривожність виникає тоді, коли людина оцінює ситуацію як потенційно небезпечну [1].

Важливо розрізняти тривогу як тимчасовий стан і тривожність як рису особистості. Ситуативна (або реактивна) тривожність – це реакція на конкретні обставини: очікування негативної оцінки, загрозу престижу, іспит тощо. Вона проявляється напруженням і хвилюванням. Особистісна тривожність – це відносно стійка схильність бачити загрозу для свого «Я» в різних ситуаціях. Люди з високою особистісною тривожністю схильні надмірно хвилюватися навіть тоді, коли об'єктивної небезпеки немає [2].

Такий погляд на тривожність згодом був систематизований і розвинутий у працях Ч. Спілбергера та його колег. Вони запропонували чітко розмежовувати тривогу як емоційний стан (state anxiety) та тривожність як стійку особистісну рису (trait anxiety). [3] У першому випадку йдеться про тимчасову реакцію, що виникає у відповідь на конкретні стресові чинники – внутрішні чи зовнішні, – і виявляється у відчуттях напруження, занепокоєння та вегетативних зрушеннях. У другому – про індивідуальну схильність сприймати широке коло життєвих ситуацій як загрозливі й реагувати на них підвищенням рівня ситуативної тривоги. Особи з високими показниками тривожності як риси частіше демонструють виражені стани тривоги в умовах, що зачіпають їхню самооцінку, тоді як на фізичну небезпеку вони можуть

реагувати так само, як і люди з низьким рівнем цієї риси.

Для діагностики цих двох феноменів Спілбергером було створено опитувальник State–Trait Anxiety Inventory (STAI), який став одним із найпоширеніших інструментів у дослідженнях тривожності. Його шкала стану (A–State) складається з 20 тверджень, що оцінюють інтенсивність переживань у конкретний момент; шкала риси (A–Trait) також містить 20 пунктів, але спрямована на виявлення загальної схильності до занепокоєння. У процесі адаптації методики для іспаномовних країн було проведено кілька досліджень на білінгвальних вибірках – у Техасі та Пуерто-Ріко. Вони підтвердили високу внутрішню узгодженість обох шкал (значення альфа-коефіцієнта коливалися від 0,82 до 0,95), а також еквівалентність іспанської та англійської версій. При цьому результати шкали A–State суттєво залежали від ситуаційних умов (наприклад, перед виконанням завдання, що подавалося як тест інтелекту, показники були помітно вищими), тоді як показники A–Trait залишалися стабільними впродовж кількох тижнів. Це доводить, що перша шкала фіксує минулий емоційний стан, а друга – відносно незмінну особистісну характеристику [3]. Як зазначається в сучасних оглядах, тривожність має не лише психологічні, але й виражені нейробіологічні кореляти – зокрема, гіперактивацію амігдали та зниження активності префронтальної кори, що пояснює, чому тривожні стани часто супроводжуються порушеннями уваги та пам'яті [25].

У класичному психоаналізі акцент робили на несвідомих конфліктах, але пізніші автори додали до цього важливі нюанси. Наприклад, М. Рікрофт проводив чітку межу між страхом (реакція на конкретну загрозу) і тривогою, яка часто не має видимого об'єкта і виникає через відчуття невизначеності або брак підтримки. В. Райх звернув увагу на тілесний бік тривоги – м'язову напругу та «панцирі», що заважають вільному руху енергії, чим пояснив, чому тривога іноді відчувається як фізичне скуття. П. Тілліх, своєю чергою, трактував тривогу як переживання власної обмеженості та кінцівки, що змушує людину шукати сенс. А от Р. Мей запропонував більш оптимістичний погляд: він розрізняв нормальну тривогу (яка підштовхує до змін і розвитку) та невротичну (яка паралізує волю). Дж. Тейлор також писав про

«корисний стан тривоги», що активізує мислення та поведінку, хоча попереджав, що надлишок або дефіцит тривожності однаково шкідливі. Серед українських дослідників А. Прихожан детально описала, як тривожність може маскуватися під агресивність чи апатію, а І. Ясточкіна показала, що постійно тривожні люди схильні бачити навколишній світ у чорному світлі та гірше регулюють свою поведінку [23]. Таким чином, аналіз цих робіт дозволяє зробити висновок, що тривожність – це не просто емоційний «шум», а багаторівневе явище, яке має як деструктивні, так і, в певних межах, адаптивні функції, що важливо враховувати при розробці практичних рекомендацій для студентів.

Застосування цієї теоретичної моделі до студентської молоді, особливо до першокурсників, є цілком виправданим. Початок навчання у вищій школі супроводжується низкою стресогенних факторів: зміна соціального оточення, необхідність адаптації до нових форм контролю знань, підвищене навчальне навантаження, публічні виступи, іспити. Усі ці ситуації безпосередньо загрожують самооцінці студента, а отже – виступають саме тим типом подразників, на який, за Спілбергером, гостро реагують особи з високою рисою тривожності. Тому в одного студента перед заліком може виникати лише тимчасова ситуативна тривога, яка спадає після завершення випробування, тоді як інший – з високою А-Trait – перебуває у хронічному стані напруження, що негативно позначається на його академічній успішності та психологічному благополуччі. Використання опитувальника STAI дозволяє не лише діагностувати ступінь вираженості обох компонентів тривожності, але й диференціювати нормативні адаптаційні труднощі першокурсників від випадків, коли тривожність набуває стійкого дезадаптивного характеру й потребує спеціальної корекції.

Класичне підґрунтя для розуміння природи тривоги було закладене ще в межах психоаналітичного підходу З. Фрейда. Він розглядав тривогу як сигнальну функцію «Его», що попереджає особистість про небезпеку, яка насувається, та мобілізує захисні механізми. Залежно від джерела загрози Фрейд виокремлював три типи тривоги: реалістичну (реакція на зовнішню небезпеку, фактично – страх), невротичну (зумовлену тиском несвідомих імпульсів «Ід») та моральну (зумовлену

тиском совісті, тобто «Супер–Его», що виявляється у почутті провини чи сорому)[4].

Основне призначення тривоги, за Фройдом, – допомагати людині уникати усвідомлення неприйнятних потягів і задовольняти їх прийнятним чином. Пізніше Г. Салліван акцентував міжособистісний вимір тривоги, вважаючи її перешкодою для встановлення здорових стосунків з іншими людьми. Ф. Перлз у межах гештальт–підходу трактував тривогу як розрив між «зараз» і «тоді» – стан, який змушує людину репетирувати майбутнє замість того, щоб діяти в теперішньому моменті [4]. Підсумовуючи теоретичний огляд, варто визнати, що жодна з розглянутих концепцій не є універсальною.

Як зазначають Ріхтер та Діксон , у сучасній науці про психічне здоров'я співіснують різні, часом несумісні моделі – біологічні, психологічні, соціальні та «споживацькі», і кожна з них по–своєму пояснює природу психічних розладів. На нашу думку, для вивчення тривожності у першокурсників найбільш евристичним є підхід Спілбергера, оскільки він дозволяє розрізняти тимчасовий емоційний стан (ситуативну тривогу) та стійку особистісну рису, що є важливим для подальшого емпіричного дослідження. Саме тому у своїй роботі ми спираємося на цю модель [24].

Незважаючи на різноманіття підходів, більшість дослідників погоджуються, що помірний рівень тривожності є необхідним для адаптації: він мобілізує увагу, сенсорну та моторну напругу в ситуаціях можливої небезпеки. Проте стійка, хронічна тривожність, яка перевищує оптимальний рівень, розглядається як порушення особистісного розвитку, що заважає нормальній діяльності та спілкуванню.

1.2 Психологічні особливості студентського віку

Студентський вік охоплює період приблизно від 17 до 23 років і в науковій літературі розглядається як пізня юність – перехідний етап між дитинством і

дорослістю. Це час, коли молода людина поступово набуває психічної, соціальної та громадянської зрілості, формує світогляд і визначає своє місце в житті. Головне завдання цього віку, за Е. Еріксоном, – подолання кризи ідентичності, тобто узгодження різних уявлень про себе в цілісну систему. Якщо це не вдається, виникає рольове змішання, що нерідко супроводжується тривогою та внутрішнім дискомфортом [5].

Соціальна ситуація розвитку студента кардинально відрізняється від шкільної. Зникає жорсткий контроль з боку вчителів та батьків, з'являється значна самостійність, але водночас і відповідальність за власні рішення. Провідною діяльністю стає навчально–професійна – студент уже не просто засвоює знання, а опановує майбутню професію. Це надає навчанню особистісного сенсу, однак супроводжується вибірковістю до предметів і може викликати напругу, коли очікування не збігаються з реальністю.

Основними психічними новоутвореннями студентського віку є розвинена саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, формування життєвих планів та готовність до професійного самовизначення. Інтелектуальна сфера зазнає якісних змін: мислення стає теоретичним, абстрактним, з'являється потреба в узагальненнях і пошуку закономірностей. Водночас емоційне тло залишається нестабільним, самооцінка часто коливається, а внутрішні суперечності цього періоду створюють підґрунтя для виникнення ситуативної, а іноді й особистісної тривожності [5].

Лапслі та Харді (у пресі) наголошують, що в цей період життя відбувається активне формування моральної самоідентичності – уявлення про себе як про «хорошу», справедливу, відповідальну людину. Якщо молода людина не може узгодити свої вчинки з внутрішніми моральними стандартами, виникає внутрішній конфлікт, який безпосередньо підживлює тривожні стани. На мою думку, це особливо важливо для першокурсників, оскільки саме на початку навчання вони вперше змушені самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність, що робить їх більш вразливими до переживань, пов'язаних із власною «правильністю» чи «неправильністю» [26].

Важливе теоретичне підґрунтя для розуміння цього віку запропонував Б. Г.

Ананьєв, який вважав студентський вік сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. За його твердженням, саме в цей час створюються найсприятливіші умови для формування професійної спрямованості, світогляду та громадянської зрілості [6]. Однак висока сенситивність цього періоду має й зворотний бік – підвищену вразливість до стресогенних чинників, що безпосередньо пов'язано з ризиком виникнення та закріплення тривожності.

Додатковим підтвердженням сенситивності цього віку є дослідження Лі з колегами, в якому на великій вибірці першокурсників показали, що стресові події (зокрема, зміна місця проживання) в підлітковому та юнацькому віці впливають на психічне здоров'я значно сильніше, ніж аналогічні події в ранньому дитинстві. Автори пояснюють це тим, що саме в цей період відбувається активне формування соціальних зв'язків та самоідентичності, а будь-яке порушення цих процесів через зовнішні обставини залишає тривалий негативний слід. На мою думку, це пояснює, чому першокурсники, які опиняються в новому місті та новому колективі, часто демонструють підвищену тривожність – їхня психіка просто не встигає адаптуватися до такого обсягу змін [27].

До того ж не варто забувати, що сам психічний розвиток у студентські роки відбувається нерівномірно. За даними досліджень, проведених під керівництвом Б. Г. Ананьєва, у віці 18–21 року зв'язки між пам'яттю, мисленням, увагою та сприйняттям мають відносно простий характер – своєрідний лінійний ланцюжок. Натомість після 22 років ці зв'язки перетворюються на розгалужену систему. Наприклад, стійкість уваги суттєво зростає лише після 22 років. Крім того, у 19 років пам'ять розвивається швидше за логічне мислення, у 20 років спостерігається протилежна тенденція, а після 22 років показники обох функцій починають знижуватися [6; 7]. Для першокурсника, вік якого зазвичай становить 17–18 років, це означає, що він здатен добре запам'ятовувати значні обсяги матеріалу, однак глибока змістовна переробка інформації викликає труднощі. Унаслідок цього виникає суперечливе відчуття: матеріал ніби знайомий, але відтворити його неможливо, – що безпосередньо створює підґрунтя для передсесійної тривоги.

Коли до описаних вище вікових особливостей когнітивного розвитку

додається ще й постійне навчальне перевантаження, у студентів неминуче виникає стан психічного виснаження. А. І. Воронін у своїх дослідженнях зазначає, що тривала робота в режимі інтенсивної професійно–навчальної діяльності веде до появи підвищеної нервової збудливості, емоційної нестійкості та ослаблення здатності контролювати власну поведінку [8]. Особливої уваги заслуговує фрустрація – стан, який виникає, коли людина постійно стикається з розривом між тим, чого хоче досягти, і тим, що реально може. У першокурсників це часто трапляється, коли вони витрачають багато зусиль, але результат виявляється не таким, як очікували: отримують низьку оцінку, тема контрольної виявляється незнайомою, або ж суб'єктивно сприймають оцінювання викладача як несправедливе. Якщо такі ситуації повторюються регулярно, поступово формується так звана «вивчена безпорадність» – студент перестає вірити, що взагалі здатен щось змінити на краще. Крім того, А. С. Коваль наголошує, що саме в цьому віці нервова система найбільш вразлива до психологічних навантажень через інтенсивне навчання та нестачу часу для відновлення [7]. У підсумку тимчасові проблеми з увагою або пам'яттю переростають у хронічні тривожні стани, які не зникають навіть після того, як сесія закінчилася.

Останніми роками західні дослідники дедалі більше уваги приділяють саме першому року навчання як «критичному вікну» для формування психічних порушень. У лонгітюдному дослідженні Блумфілд з колегами на вибірці з 556 першокурсників було показано, що рівень тривожності суттєво коливається протягом семестру, причому пікові значення припадають на періоди іспитів та завершення курсових робіт [9]. Автори виявили, що навіть при контролі індивідуальних рис (нейротизм, екстраверсія) та попередніх психічних діагнозів, тижневі академічні стресори окремо підвищують тривожність у середньому на 1,35 бала за шкалою GAD–7, а незадовільна якість сну додає ще понад один бал. Фактично кожна додаткова година сну знижує тривогу приблизно на 0,6 бала, що підкреслює значення гігієни сну в профілактиці тривожних станів.

Отримані результати добре узгоджуються з наведеними вище даними про фруструючу роль навчального перевантаження та хронічного виснаження. Крім

того, дослідження засвідчило, що студенти, які вже мали діагностований тривожний розлад або пережили травматичні події в минулому, демонструють значно вищі показники тривожності протягом усього першого семестру. Отже, ефективна психологічна підтримка першокурсників має враховувати не тільки поточні навчальні навантаження, але й індивідуальну вразливість, зокрема попередній психічний анамнез та риси особистості.

1.3 Особливості прояву тривожності у студентів першого курсу

Отже, описані вікові та когнітивні особливості першокурсників створюють сприятливе підґрунтя для розвитку тривожності, але конкретні її прояви залежать уже від дії низки чинників – академічних, соціальних та особистісних.

Останніми роками західні дослідники активно вивчають ці чинники. Наприклад, Віллатт з колегами на вибірці з майже 400 першокурсників з'ясували, що високий рівень тривоги посідає друге місце серед усіх предикторів психічного неблагополуччя – одразу після відсутності чітких життєвих цілей [10]. Ламарр та Маркотт показали, що дезадаптивний перфекціонізм (фіксація на помилках, постійні сумніви) тісно пов'язаний із тривожністю, особливо в дівчат [11]. А лонгітюдне дослідження Блумфілда на 556 студентах довело, що кожен додатковий іспит або дедлайн підвищує тривогу в середньому на 1,35 бала, а незадовільна якість сну додає ще більше [9]. Усе це дозволяє перейти до детального аналізу того, як саме тривожність проявляється в першокурсників.

Однією з ключових особливостей першокурсників, як зазначається в сучасній літературі, є їхня вразливість до стресу в період адаптації до нових умов навчання. Так, аналіз, проведений у журналі прикладної лінгвістики та TESOL, показує, що студенти першого курсу часто не мають сформованих навичок ефективної самоорганізації, через що будь-яка перевірка знань сприймається ними як надмірна загроза. Автори наголошують, що соціальні виклики, зокрема пошук нового кола спілкування та адаптація до самотійного проживання, лише посилюють

тривожність, особливо в період екзаменаційних сесій. Відповідно, брак обізнаності про психологічні служби та небажання звертатися по допомогу лише закріплюють цей стан у першокурсників [12].

Сугіятмі з колегами на основі кейс-стаді першокурсників-медиків запропонували розгорнуту класифікацію чинників, що провокують тривожність. Вони поділяють усі труднощі на дві великі категорії: академічні (власне навчальне навантаження, необхідність засвоювати величезні обсяги матеріалу за стислі терміни, часта зміна форм контролю, необхідність адаптуватися до проблемно-орієнтованого навчання, пошук ефективних стратегій самостійної роботи) та неакадемічні [13]. На думку дослідників, академічні та неакадемічні проблеми не існують окремо – вони створюють кумулятивний ефект, де одні труднощі посилюють інші. Академічний стрес, накопичуючись протягом навчання, здатен перерости у тривогу, пов'язану з майбутнім працевлаштуванням, особливо на старших курсах. У дослідженні Янг з колегами на вибірці китайських студентів підтверджено, що сприйманий академічний стрес позитивно корелює з тривожністю щодо працевлаштування, а психологічна резильєнтність частково опосередковує цей зв'язок. Хоча це дослідження виконане на випускниках, воно демонструє загальну закономірність: хронічне навчальне навантаження виснажує внутрішні ресурси, що підвищує тривожне реагування на невизначені перспективи. Для першокурсників це означає, що формування резильєнтності вже на початкових етапах навчання може бути профілактичним чинником проти розвитку тривожності не лише в академічній, а й у майбутній професійній сфері [30].

Окремо варто зупинитися на соматичних проявах тривожності, оскільки вони часто залишаються поза увагою, хоча суттєво погіршують самопочуття студентів. Йдеться про тілесні симптоми, які виникають як реакція на стрес без наявності реального захворювання – прискорене серцебиття, пітливість, тремор, нудоту, головний біль, розлади шлунку, утруднене дихання. Ці прояви є результатом активації вегетативної нервової системи в умовах сприйманої загрози (наприклад, перед іспитом). Дослідження Цунхаммер з колегами підтверджує, що під час екзаменаційної сесії у студентів значно зростають саме такі соматичні скарги,

причому без об'єктивних ознак інфекцій чи травм. Автори показали, що найбільш вираженими симптомами є втрата апетиту, часта діарея, надмірна втомлюваність, головний та спинний біль, нудота. Важливо, що з усіх досліджених особистісних рис лише нейротизм (тобто схильність до хронічного емоційного дистресу, що корелює з особистісною тривожністю) виявився значущим предиктором вираженості тілесних симптомів у відповідь на стрес [14].

Дослідження Коссака з колегами підтверджує, що соматичні скарги та порушення сну у студентів тісно пов'язані з тривожністю та депресією. На вибірці з майже 2500 німецьких студентів автори виявили, що понад третина мають погану якість сну, а соматоформні симптоми (біль, розлади травлення, головний біль) діагностуються майже у чверті опитаних. Особливо важливо, що труднощі із засинанням та денна дисфункція безпосередньо пов'язані з соматичними скаргами, а тривога впливає на якість сну опосередковано – через посилення соматизації та депресії. Таким чином, соматичний дискомфорт і поганий сон утворюють порочне коло, яке підсилює тривожність, що особливо актуально для першокурсників у період адаптації [31].

Додатковим свідченням поширеності порушень сну серед студентської молоді є дослідження Халавані з колегами, проведене на вибірці студентів–медиків. Автори виявили, що більше половини опитаних (54,9%) мають погану якість сну, а майже 40% лягають спати після першої години ночі, що безпосередньо пов'язано з труднощами засинання та денною дисфункцією. Крім того, понад 50% студентів демонструють симптоми депресії різного ступеня тяжкості, а депресивні прояви та погіршення якості сну статистично значуще корелюють з віком та курсом навчання. Хоча дослідження зосереджене на інтернет–залежності, його результати підкреслюють, що порушення сну та емоційні розлади є взаємопов'язаними проблемами, які часто загострюються в період інтенсивного навчального навантаження [32].

Згідно з даними Ліу з колегами, серед першокурсників кожен третій має виражену соціальну тривожність, причому дівчата перебувають у групі підвищеного ризику. Дослідження показало, що низька фізична активність пов'язана з вищим

рівнем тривоги, а порушення сну пояснюють майже чверть цього зв'язку. Тобто поганий сон не просто супроводжує тривожний стан, а посилює його, особливо коли студент мало рухається. Враховуючи, що більшість першокурсників не досягають рекомендованого рівня фізичного навантаження, а кожен четвертий має розлад сну, саме ці два фактори стають критичними мішенями для профілактики соціальної тривожності на першому курсі [33].

Теоретичне підґрунтя для розуміння соматичних проявів тривожності пропонують Карлхед з колегами, які на великій популяційній вибірці дорослих досліджували зв'язок між конкретними тілесними симптомами та ризиком тривожних розладів. Автори виявили, що найсильнішими корелятами тривожності є відчуття втоми та низької енергії, проблеми зі сном, біль у животі, нудота/порушення травлення та головний біль. Важливо, що кожен додатковий симптом із цього переліку підвищує ризик тривоги майже вдвічі, а наявність трьох або більше таких проявів є вагомою підставою для скринінгу тривожних станів. Ці дані підтверджують, що тілесний дискомфорт при тривозі – не просто супутнє явище, а діагностично значущий маркер [15].

Когнітивні порушення, спричинені тривожністю, є не менш важливим аспектом, ніж соматичні прояви. Як зазначається в систематичному огляді Юй, математична тривожність (аналог навчальної тривожності) безпосередньо впливає на робочу пам'ять, увагу та виконавчі функції, що проявляється в труднощах концентрації, «зависанні» під час відповіді та нездатності логічно мислити в стресовій ситуації. На нейробіологічному рівні це пов'язано з гіперактивацією амігдали (центру емоційного реагування) та зниженням активності в префронтальній корі, яка відповідає за контроль уваги та планування. Автор також наголошує, що тривожність і когнітивний дефіцит утворюють замкнуте коло: порушення когнітивних функцій підсилює тривогу, а тривога, своєю чергою, ще більше погіршує когнітивну продуктивність, особливо в період іспитів [16].

Окремим ресурсом, що пом'якшує вплив стресу на першокурсників, виступає соціальна підтримка. У лонгітюдному дослідженні Ворлі з колегами було показано, що підтримка однолітків у другому семестрі передбачає вищу академічну

компетентність через два роки, однак прямого зв'язку зі зниженням тривожності виявлено не було. Цікаво, що саме тривога, навпаки, з часом знижувала академічну компетентність, створюючи замкнуте коло. Автори пояснюють це тим, що підтримка може бути ефективною не сама по собі, а лише тоді, коли її форма відповідає актуальній потребі студента (так зване «узгодження підтримки») [17].

У свою чергу, масштабний огляд Маймон та Холл підтверджує, що першокурсники, які отримують якісну підтримку одногрупників, викладачів та адміністрації, демонструють нижчий рівень стресу та краще адаптуються до навчання. Особливу роль тут відіграють інтервенції, спрямовані на формування «шкільної приналежності»: студенти, які беруть участь у менторських програмах чи навчальних спільнотах, рідше кидають навчання та мають вищі бали. Водночас автори наголошують, що вирішальним є не стільки факт отримання допомоги, скільки її якість – тобто те, наскільки вона відповідає реальним запитам студента (наприклад, порада щодо навчання замість порожньої розради) [18].

Французьке дослідження Верже з колегами додає до цієї картини гендерний аспект. З'ясувалося, що соціальна підтримка виступає прямим захисним фактором від психологічного дистресу лише для дівчат, тоді як для хлопців вона не має значення. Однак для обох статей важливим внутрішнім ресурсом виявилось «відчуття контролю» – здатність сприймати події як залежні від власних зусиль, а не від долі. Крім того, серед дівчат, які навчалися на медичних спеціальностях (і, відповідно, зазнавали найвищого академічного тиску), рівень дистресу був удвічі вищим, ніж у студенток інших факультетів, що вкотре підкреслює вплив навантаження. Отже, соціальна підтримка не є універсальним ліками: її ефект залежить від джерела, якості, статі студента та того, наскільки вона взагалі потрібна в конкретній ситуації [19].

Лонгітюдне дослідження Лю та Чжана на вибірці китайських студентів упродовж чотирьох років виявило три траєкторії академічної самоефективності: стійку (78,8%), зростаючу (19,7%) та спадну (1,5%). Рівень тривожності в цих групах змінювався протилежно до динаміки самоефективності: у студентів зі спадним типом тривожність зростала, а у групі зі зростаючою – знижувалася.

Отримані дані підтверджують, що академічна самоефективність виступає важливим внутрішнім ресурсом, який пом'якшує тривожні стани, а найбільшої уваги потребують студенти, чия впевненість у власних силах із часом знижується [34].

Паралельно з роллю підтримки варто згадати про зворотний бік – соціальну тривожність, яка суттєво ускладнює адаптацію першокурсників. У дослідженні Арджангі та Кусуманінгсіх на вибірці з 436 студентів показано, що страх негативного оцінювання негативно впливає на академічну та особистісно–емоційну адаптацію, тоді як соціальне уникання та дистрес корелюють з усіма чотирма вимірами адаптації (академічним, соціальним, особистісно–емоційним та інституційним). На мою думку, це пояснює, чому першокурсники, які бояться висловлюватися на парах або уникають знайомств із одногрупниками, опиняються в гіршому становищі – вони не лише втрачають соціальні зв'язки, а й не отримують важливої навчальної інформації, що ще більше підвищує тривогу перед сесією. Отже, для успішної адаптації першокурсникам потрібна не лише підтримка, а й подолання власних страхів, пов'язаних із соціальними ситуаціями [28].

Додатковим підтвердженням важливості соціальної тривожності є лонгітюдне дослідження Лей з колегами, в якому на вибірці першокурсників показано, що високий рівень соціальної тривожності негативно корелює з академічною та особистісно–емоційною адаптацією, а також із прихильністю до закладу освіти. Автори наголошують, що навіть при наявності підтримки від друзів та сім'ї, студенти з високою соціальною тривожністю гірше адаптуються до навчального навантаження та частіше переживають емоційний дистрес. На мою думку, це підтверджує, що тривожність першокурсника – це не лише реакція на академічні виклики, а й глибинний соціальний страх, який потребує окремої уваги при розробці програм підтримки [29].

Підтвердження гендерних відмінностей у проявах тривожності знаходимо в дослідженні Котнер проведеному на вибірці понад 400 студентів–біологів у Норвегії. Жінки демонстрували значно вищий рівень тестової тривожності, ніж чоловіки, і ця тривога негативно позначалася на їхніх академічних результатах, тоді як у чоловіків такого зв'язку не спостерігалось. Цікаво, що чоловіки мали вищу

впевненість у власних силах, але вона дещо знижувала їхню успішність, що може свідчити про ефект надмірної самовпевненості. Отже, навіть у країнах з високим рівнем гендерної рівності зберігаються суттєві відмінності в переживанні тривожності, що вказує на необхідність цілеспрямованих заходів для її зниження, особливо серед студенток [35].

Дослідження Бенітес–Агудело на вибірці колумбійських студентів виявило, що жінки, попри значно вищі рівні нейротизму, тривожності та сприйманого стресу, демонструють кращу академічну успішність порівняно з чоловіками. У жінок тривалість сну, помірний рівень тривоги та симпатична активація виявилися предикторами вищих оцінок, тоді як у чоловіків успішність передбачалася виключно показниками вегетативної регуляції (частота серцевих скорочень та варіабельність серцевого ритму). Це підтверджує, що навіть за однакових фізіологічних реакцій психологічне переживання стресу має різний вплив на академічну реалізацію залежно від гендеру, а помірна тривога може виконувати мобілізуючу функцію [36].

Однак навіть за наявності підтримки студенти нерідко самі собі ускладнюють життя – через звичку відкладати на потім те, що можна зробити сьогодні. Академічна прокрастинація, тобто добровільне й нераціональне відтермінування навчальних завдань, є одним із найсильніших негативних корелятивів успішності та психічного благополуччя. У лонгітюдному дослідженні Jochmann з колегами (2024) було показано, що схильність до прокрастинації призводить до зростання симптомів депресії та тривожності з часом, хоча сприйманий стрес не пояснює цього зв'язку [20]. Ймовірно, механізм діє інакше: відкладання справ породжує почуття провини, сорому та страху не встигнути, які безпосередньо підживлюють тривожний стан. Селе та співавтори (2017) додають, що студенти, схильні до прокрастинації, рідше використовують глибинні та стратегічні підходи до навчання, що ще більше знижує їхню академічну компетентність [21]. Цікаво, що сімейна підтримка може пом'якшувати прокрастинацію, але, як зазначають Борецкі та Уянгор, сама по собі вона не рятує, коли студент уже застряг у циклі постійного відкладання [22]. Тож навчальна тривожність і прокрастинація – це два колеса однієї тачки: одне без

одного вони крутяться погано, а разом розганяють студента до емоційного виснаження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Організація та методи дослідження

Емпіричну частину роботи проведено на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. У дослідженні взяли участь студенти першого курсу спеціальності 053 «Психологія» денної та заочної форм навчання. Загальна кількість опитаних склала 72 особи. Збір даних здійснювався у квітні–травні 2026 року, тобто після завершення літньої сесії. Такий часовий проміжок було обрано з огляду на те, що саме після іспитів рівень тривожності є найбільш показовим – студенти вже пройшли через стрес оцінювання, але ще не встигли повністю відновитися.

Збір даних проводився за допомогою онлайн–анкетування на платформі Google Forms. Посилання на анкету розсилали через месенджери та соціальні мережі. Перед заповненням кожному учаснику пояснювали мету дослідження, гарантували анонімність і конфіденційність. Заповнення всіх чотирьох методик займало приблизно 15–20 хвилин.

Для вирішення поставлених завдань було підібрано комплекс із чотирьох психодіагностичних методик, кожна з яких вимірює різний аспект тривожності – від ситуативного стану до тілесних проявів.

1. Шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI). Ця методика дозволяє розділити два різних явища: стан «тут і тепер» (ситуативна тривожність) та стійку рису характеру (особистісна тривожність). Методика складається з 40 тверджень – 20 на ситуативну шкалу (A–State) і 20 на особистісну (A–Trait). Респондент оцінює кожне твердження за 4–бальною шкалою. Підрахунок проводиться за ключем, після чого отримують два показники (кожен від 20 до 80 балів). Інтерпретація: до 30 балів – низький рівень, 31–44 – помірний, 45 і

більше – високий. Використано адаптацію Ю. Л. Ханіна, яка давно зарекомендувала себе у вітчизняних дослідженнях [37,41].

2. Методика вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. А. Немчинова). Цей опитувальник, відомий також як «Шкала маніфестної тривожності» (MAS), спрямований на вимірювання хронічної емоційної напруги. На відміну від методики Спілбергера, він дає загальний показник схильності до тривожного реагування. Методика складається з 50 тверджень. Респондент відповідає «так» або «ні». Підраховується кількість відповідей, що збігаються з ключем (де «так» на твердження 14–50 та «ні» на твердження 1–13). Кожна збіжна відповідь оцінюється в 1 бал. Інтерпретація: 40–50 балів – дуже високий рівень; 25–40 – високий; 15–25 – середній з тенденцією до високого; 5–15 – середній з тенденцією до низького; 0–5 – низький рівень тривоги [38].

3. Тест шкільної тривожності Філіпса (адаптований для університету). Оскільки оригінальна методика Філіпса призначена для школярів, було проведено її адаптацію для студентської вибірки. Терміни «школа», «клас», «учитель», «учні» замінено на «університет», «група», «викладач», «студенти» відповідно; змістове наповнення запитань не змінювалося. Тест складається з 58 запитань, відповіді – «так» або «ні». Після опитування підраховується кількість незбіжностей з ключем (відповідей, що вказують на наявність тривоги), яка виражається у відсотках. Якщо відсоток незбіжностей не перевищує 50%, рівень тривожності вважається нормальним; 50–75% – підвищеним; понад 75% – високим. Окрім загального рівня, методика дозволяє оцінити вираженість восьми факторів. Проте для уникнення перевантаження аналізу та з огляду на специфіку студентського віку було вирішено зосередитись на трьох ключових факторах: страх ситуації перевірки знань (іспити, заліки), страх невідповідності очікуванням оточення (батьків, викладачів, одногрупників), а також проблеми та страхи у стосунках із викладачами [39].

4. Шкала тривожності Шихана (SPRAS). Ця методика призначена для оцінки соматичних проявів тривоги. Опитувальник складається з 35 пунктів, кожен з яких описує певний тілесний симптом (прискорене серцебиття, пітливість, тремор, утруднене дихання, нудоту, головний біль тощо). Респондент оцінює вираженість

кожного симптому за останній тиждень за 5–бальною шкалою: від 0 («ніскільки») до 4 («вкрай сильно»). Загальний бал – сума всіх оцінок. Інтерпретація: 0–15 балів – низький рівень соматичної тривоги; 16–35 – помірний; 36 і більше – високий [40]. Оскільки ця методика не має широко відомої української адаптації, використано переклад інструкції та тверджень, виконаний самостійно (з подальшою перевіркою на зрозумілість для студентів).

Після збору даних їх було перенесено у таблиці Excel. Для кожної методики підраховано середнє арифметичне (M), стандартне відхилення (SD), а також відсоткове співвідношення студентів з різними рівнями тривожності. Для встановлення взаємозв'язків між показниками різних шкал проведено кореляційний аналіз з використанням коефіцієнта кореляції Пірсона. Результати цього аналізу наведено в підрозділі 2.2.

2.2 Аналіз результатів дослідження

Для діагностики двох видів тривожності – ситуативної (як реакції на стрес «тут і тепер») та особистісної (як стійкої риси) – було використано *опитувальник Спілбергера–Ханіна*. Результати дослідження представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл студентів за рівнями ситуативної та особистісної тривожності

Показник	Середнє (M)	SD	Низький рівень	Помірний рівень	Високий рівень
Ситуативна тривожність	40,26	8,98	16,7%	54,8%	28,6%
Особистісна тривожність	46,69	5,30	0%	31,0%	69,0%

Як видно з таблиці 2.1, середній показник ситуативної тривожності становить 40,26 бала, що знаходиться в межах помірного рівня (згідно з ключем, 31–44 бали – помірний рівень). Стандартне відхилення (SD = 8,98) свідчить про те, що результати студентів досить сильно розрізняються між собою: є ті, хто має низький рівень

тривоги, і ті, в кого вона висока. Розподіл за рівнями показує, що більшість студентів (54,8%) перебувають у зоні помірної ситуативної тривожності. Водночас високий рівень виявлено у 28,6% опитаних, а низький – лише у 16,7%.

Ці дані свідчать про те, що після завершення літньої сесії значна частина першокурсників все ще перебуває у стані емоційного напруження. Помірний рівень тривоги в такій ситуації можна вважати адаптивною реакцією, яка поступово згасає. Однак наявність майже третини студентів із високим рівнем ситуативної тривожності викликає занепокоєння, оскільки може свідчити про те, що адаптаційні механізми цих студентів працюють недостатньо ефективно.

Щодо особистісної тривожності, то тут картина є більш показовою. Середній бал становить 46,69, що перевищує поріг високого рівня (45+ балів). Стандартне відхилення ($SD = 5,30$) є помітно меншим, ніж для ситуативної тривожності, що вказує на більшу однорідність групи за цим показником. Найбільш промовистим є розподіл за рівнями: жоден студент не показав низького рівня особистісної тривожності, а високий рівень виявлено у 69,0% опитаних. Помірний рівень зафіксовано у 31,0% студентів. Наочно розподіл рівнів тривожності представлено на рис. 2.1.

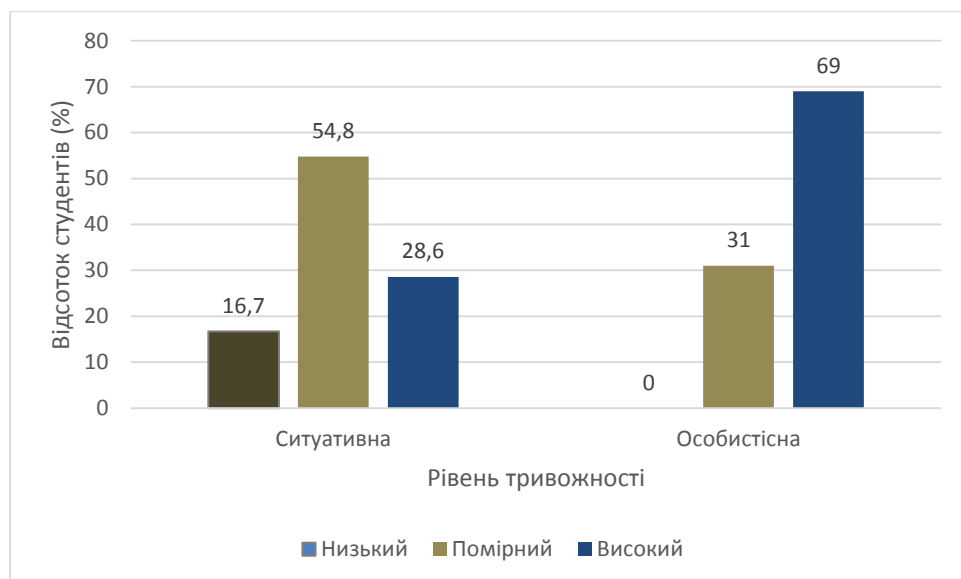


Рис. 2.1 – Розподіл рівнів ситуативної та особистісної тривожності серед студентів

Як видно з рис. 2.1, розподіл рівнів тривожності за обома шкалами має суттєві

відмінності. Для ситуативної тривожності переважає помірний рівень (54,8%), тоді як високий і низький рівні зустрічаються рідше. Для особистісної тривожності, навпаки, домінує високий рівень (69,0%), а низький відсутній взагалі. Це підтверджує висновок про те, що особистісна тривожність є більш поширеною та стійкою характеристикою серед першокурсників.

Таким чином, переважна більшість першокурсників має високу схильність до тривожного реагування як стійку рису особистості. Це означає, що навіть у звичайних, нестресогенних ситуаціях ці студенти схильні сприймати події як загрозові та реагувати на них підвищенням рівня тривоги. За даними Ч. Спілбергера, особи з високою особистісною тривожністю частіше демонструють виражені стани тривоги в умовах, що зачіпають їхню самооцінку [3].

Ці результати добре узгоджуються з даними, отриманими в дослідженні Блохіної, яка наголошує, що студентський вік є сенситивним періодом для розвитку та закріплення тривожності. Високий рівень особистісної тривожності може бути як передумовою труднощів у навчанні, так і наслідком хронічного стресу, пов'язаного з адаптацією до нових умов.

Порівнюючи обидві шкали, можна зробити важливий висновок: особистісна тривожність у першокурсників виражена значно сильніше, ніж ситуативна. Якщо високий рівень ситуативної тривоги є реакцією на конкретну стресогенну подію (сесію) і виявлений лише у третини студентів, то високий рівень особистісної тривоги, який є стійкою характеристикою, притаманний двом третинам вибірки. Це свідчить про те, що проблема тривожності першокурсників має не лише ситуативний, але й глибинний, характерологічний характер.

Якщо опитувальник Спілбергера–Ханіна дозволяє розрізнити тимчасовий емоційний стан і стійку особистісну рису, то *методика Тейлора* в адаптації Немчинова спрямована на вимірювання дещо іншого – так званої «маніфестної» тривожності. Іншими словами, вона фіксує хронічну емоційну напругу, яка вже має виражені поведінкові та фізіологічні кореляти. Високі бали за Тейлором свідчать не просто про схильність до тривоги, а про те, що ця схильність перетворилася на стійкий дистрес, який реально впливає на самопочуття, навчальну діяльність і

повсякденне функціонування студента.

За результатами діагностики, середній бал тривожності за Тейлором у вибірці першокурсників ($n=42$) становить 17,93 ($SD = 10,97$). Розподіл студентів за рівнями тривожності представлено в таблиці 2.2, а для наочності – на рисунку 2.2 (стовпчаста діаграма).

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за рівнями тривожності (методика Тейлора)

Рівень тривожності	Відсоток
Низький	11,9%
Середній (тенденція до низького)	35,7%
Середній (тенденція до високого)	23,8%
Високий	28,6%
Дуже високий	0%

Перше, що звертає на себе увагу – це стандартне відхилення (10,97), яке є досить значним відносно середнього значення (17,93). Це свідчить про те, що вибірка є неоднорідною за рівнем хронічної тривожності: одні студенти практично не мають жодних проявів (0–5 балів), тоді як інші демонструють досить високі показники (до 40 балів). Такий розкид, до речі, не спостерігався за шкалою особистісної тривожності Спілбергера (там SD був лише 5,30), що підтверджує різну природу цих конструктів: особистісна тривожність як риса більш рівномірно розподілена серед студентів, тоді як хронічний емоційний дистрес за Тейлором притаманний лише частині вибірки.

Щодо розподілу, то низький рівень тривожності зафіксовано лише в 11,9% студентів, а ще 35,7% перебувають у діапазоні «середній з тенденцією до низького». Разом ці дві категорії охоплюють 47,6% вибірки – тобто майже половина першокурсників не відчують хронічного емоційного напруження або мають лише окремі незначні прояви. Водночас 23,8% студентів потрапили до категорії «середній з тенденцією до високого», що свідчить про наявність помірного, але вже стійкого дистресу. Найбільше занепокоєння викликає те, що 28,6% респондентів мають високий рівень тривожності – це більше чверті вибірки. Дуже високого рівня (понад

40 балів) не виявлено в жодного студента.

Важливо порівняти отримані дані з попередніми. За шкалою особистісної тривожності (Спілбергер) високий рівень мали 69% студентів, тоді як за Тейлором – лише 28,6%. Ця розбіжність пояснюється тим, що Спілбергер фіксує саме потенційну схильність до тривожного реагування, а Тейлор – реальну хронічну напругу, яка вже встигла проявитися. Інакше кажучи, у багатьох студентів є високий ризик розвитку тривожних станів (висока особистісна тривожність), але лише у третини з них цей ризик реалізувався в стійкий дистрес. Це важливий момент для практики: психологічна служба університету має звертати увагу не тільки на тих, хто вже має високі показники за Тейлором, а й на студентів із високою особистісною тривожністю (яких більшість), оскільки вони є групою ризику.

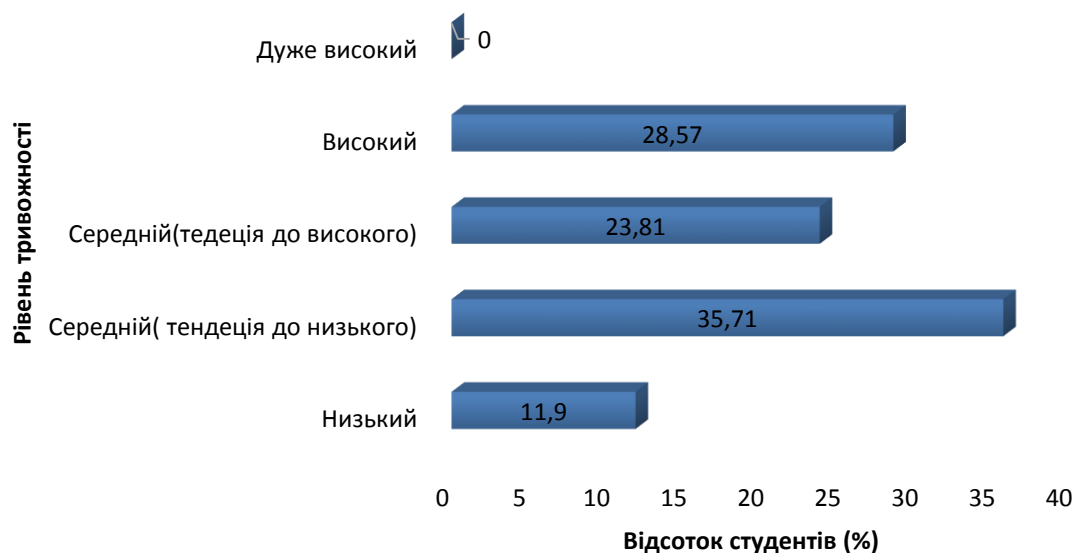


Рис. 2.2 –Розподіл студентів за рівнями тривожності за методикою Тейлора

На рисунку 2.2 добре видно, що розподіл результатів за методикою Тейлора не є нормальним. Замість очікуваного одного піку (найбільшої кількості студентів у середньому діапазоні) ми спостерігаємо два явні піки: перший – у категорії «середній з тенденцією до низького» (35,71%), а другий – у категорії «високий рівень» (28,57%). Такий бімодальний характер розподілу однозначно підтверджує неоднорідність вибірки. Умовно кажучи, ми маємо дві різні групи студентів: перша (майже половина вибірки) – це ті, хто не відчуває хронічного емоційного

напруження або має лише окремі легкі прояви; друга (майже третина) – це студенти, в яких тривожність уже перетворилася на стійкий дистрес, що реально позначається на їхньому самопочутті та академічній діяльності. Проміжна категорія «середній з тенденцією до високого» становить приблизно чверть вибірки (23,81%) – це своєрідна «група ризику», ті, хто поки тримається, але за несприятливих умов може перейти у високий рівень.

Відсутність «дуже високого» рівня (жодного студента з показником понад 40 балів) можна розцінювати як позитивний сигнал. У вибірці немає осіб із клінічно вираженими формами тривожності, які потребували б негайного медичного втручання. Проте високий рівень (28,6%) – це вже серйозний показник. Кожен четвертий–п'ятий першокурсник перебуває в зоні стійкого емоційного виснаження. За даними Bloomfield з колегами (2024), подібні відсотки спостерігаються і в інших дослідженнях: близько 30% першокурсників демонструють клінічно значущі рівні тривоги за різними опитувальниками, що робить нашу вибірку цілком репрезентативною.

Якщо порівняти цей розподіл із результатами за шкалою особистісної тривожності STAI (де високий рівень мали 69% студентів), вимальовується цікава закономірність. Особистісна тривожність – це *потенційна схильність* до тривожного реагування, свого роду «ризик», а дані Тейлора – це *реалізований дистрес*. Інакше кажучи, у більшості першокурсників є високий потенціал тривожності (69%), але лише в 28,6% цей потенціал перетворився на хронічне напруження, яке реально заважає жити. Інші 40,4% студентів (різниця між 69% і 28,6%), маючи високу схильність до тривоги, чомусь не «зриваються» в дистрес. Це надзвичайно важливий момент для практики: існують якісь захисні фактори – можливо, ефективні копінг–стратегії, якісна соціальна підтримка, задоволеність навчанням або просто врівноважений характер, – які не дають потенціалу реалізуватися. Виявлення цих факторів могло б стати основою для психопрофілактичних програм.

Насамкінець, варто ще раз наголосити на неоднорідності вибірки. Розкид результатів ($SD = 10,97$) є досить значним, а бімодальний характер розподілу свідчить про те, що першокурсники – це не єдина маса з однаковими проблемами, а

дві різні групи. Одні адаптуються до навчання відносно легко, інші перебувають на межі зриву. Саме студенти з високим рівнем тривожності за Тейлором (28,6%) потребують першочергової уваги з боку кураторів, психологічної служби та, можливо, індивідуальних консультацій. Водночас студенти з високою особистісною тривожністю, але без вираженого дистресу, є групою ризику, з якою теж варто працювати профілактично, щоб не допустити погіршення їхнього стану в майбутньому.

Для оцінки навчальної тривожності було використано адаптовану для студентів *методику Філіпса*. Методика Філіпса в оригінальному варіанті призначена для діагностики рівня та структури шкільної тривожності в дітей та підлітків. Її широко використовують у закладах освіти для виявлення учнів, які відчувають стійкий емоційний дискомфорт, пов'язаний із навчальним процесом, оцінюванням знань, соціальними стосунками в колективі та взаємодією з викладачами. Оскільки дане дослідження проводилося на вибірці студентів першого курсу закладу вищої освіти, оригінальний текст опитувальника було піддано адаптації. Терміни «школа», «клас», «учитель», «учні» замінено на «університет», «група», «викладач», «студенти» відповідно. Змістове наповнення тверджень (тобто те, на що саме спрямоване кожне запитання) при цьому не змінювалося. Така адаптація дозволила зберегти валідність методики, але зробити її релевантною для студентської вибірки, оскільки психологічні механізми виникнення навчальної тривожності в школярів і студентів є подібними.

Після проведення опитування для кожного респондента підраховувалася загальна кількість незбіжностей із ключем – тобто тих відповідей, які свідчать про наявність тривожності. Ця кількість виражалася у відсотках. Інтерпретація здійснювалася за стандартною шкалою: якщо відсоток незбіжностей не перевищував 50%, рівень тривожності вважався нормальним; 50–75% – підвищеним; понад 75% – високим. Крім того, для більш детального аналізу було розраховано середній відсоток незбіжностей по всій вибірці (M) та стандартне відхилення (SD), яке показує ступінь варіативності індивідуальних результатів.

За результатами діагностики, загальний рівень навчальної тривожності у

вибірці першокурсників (n=42) розподілився наступним чином. Нормальний рівень (менше 50% незбіжностей) виявлено у студентів, що становить 85,7% від загальної кількості опитаних. Підвищений рівень (50–75%) зафіксовано за процентом (11,9%). Високий рівень (більше 75%) – лише в 1 студента (2,4%). Середній відсоток незбіжностей по вибірці дорівнює 29,5%, а стандартне відхилення становить 16,99%. Розподіл результатів представлено в таблиці 2.3 та на рисунку 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл студентів за рівнем навчальної тривожності (методика Філіпса)

Рівень тривожності	Відсоток
Нормальний	85,7%
Підвищений	11,9%
Високий	2,4%

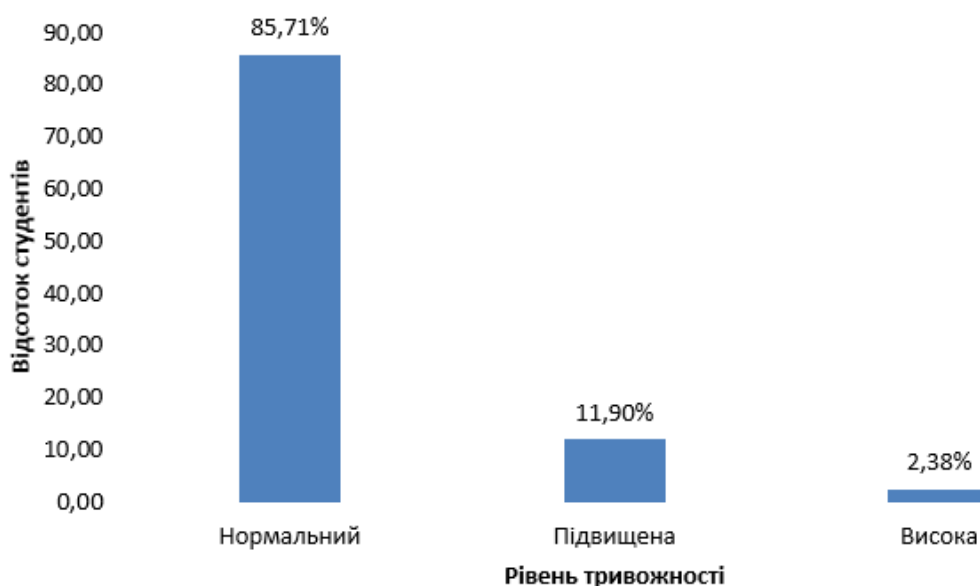


Рис. 2.3 – Розподіл студентів за рівнем навчальної тривожності за методикою Філіпса

Як видно з таблиці, абсолютна більшість першокурсників (85,7%) мають нормальний рівень навчальної тривожності. Це означає, що вони загалом не відчують хронічного дискомфорту, пов'язаного з навчальною діяльністю, здатні адекватно реагувати на навчальні вимоги та оцінювання знань, не схильні до

стійкого страху перед іспитами чи відповідями на заняттях. Середній відсоток незбіжностей (29,5%) є досить низьким, що додатково підтверджує загальне благополуччя вибірки за цим показником.

Водночас звертає на себе увагу, що 11,9% студентів перебувають у зоні підвищеної тривожності, а одна людина (2,4%) демонструє високий рівень. Хоча частка студентів із відхиленнями не є великою, але потребують підвищеної уваги з боку кураторів та психологічної служби. Саме вони найбільш вразливі до стресу, пов'язаного з оцінюванням та навчальними вимогами. Стандартне відхилення (16,99%) є досить значним, що свідчить про неоднорідність вибірки: поряд із тими, хто має дуже низькі показники (близько 0–10%), є окремі студенти з дуже високими показниками (понад 75%).

Однак загальний показник методики Філіпса не дає повного уявлення про структуру навчальної тривожності. Однією з переваг методики Філіпса є можливість аналізу не лише загального рівня тривожності, а й окремих факторів, які її формують. Це дозволяє визначити, які саме аспекти навчального процесу є найбільш стресовими для першокурсників.

У даному дослідженні було обрано три ключові фактори, які на основі теоретичного аналізу та попередніх досліджень є найбільш релевантними для студентської вибірки:

- Фактор 5 – страх ситуації перевірки знань (складається з 6 тверджень). Цей фактор відображає емоційне реагування студента на ситуації, пов'язані з контролем знань: іспити, заліки, публічні відповіді на семінарах, контрольні роботи. Високі показники за цим фактором свідчать про те, що студент сприймає будь-яку перевірку знань як загрозу власній самооцінці, що супроводжується вегетативними реакціями (прискорене серцебиття, пітливість, тремтіння) та когнітивними порушеннями (забування матеріалу, труднощі концентрації).

- Фактор 6 – страх невідповідності очікуванням оточення (складається з 5 тверджень). Цей фактор вимірює стурбованість студента тим, як його оцінюють батьки, викладачі та одногрупники. Високі показники вказують на наявність перфекціоністських установок, боязнь розчарувати значущих інших, залежність

самооцінки від зовнішніх оцінок.

- Фактор 8 – проблеми та страхи у стосунках з викладачами (складається з 8 тверджень). Цей фактор відображає характер взаємодії студента з викладачами, наявність страху перед викладачем, очікування негативного ставлення, труднощі у зверненні за допомогою або у відстоюванні власної позиції.

Для кожного з цих факторів було підраховано середню кількість незбіжностей (М) та стандартне відхилення (SD), а також визначено розподіл студентів за рівнями (нормальний, підвищений, високий). У таблиці 2.4 зведено всі отримані показники.

Таблиця 2.4

Вираженість окремих факторів навчальної тривожності (методика Філіпса)

Фактор	М	SD	Розподіл за рівнями (%)
Страх перевірки знань(фактор 5) 6 питань	2,29	2,14	Норма – 52,38% Підвищений – 23,81% Високий – 23,81%
Страх невідповідності очікуванням (фактор 6) 5 питань	1,57	1,29	Норма – 76,19% Підвищений – 14,29% Високий – 9,52%
Проблеми з викладачами (фактор 8) 8 питань	3,19	1,98	Норма – 61,90% Підвищений – 33,33% Високий – 4,76%

Найвищі показники серед усіх трьох факторів зафіксовано за фактором «страх перевірки знань». Середня кількість незбіжностей ($M = 2,29$) є найбільшою, а стандартне відхилення ($SD = 2,14$) вказує на значну варіативність – одні студенти практично не бояться іспитів, тоді як інші демонструють дуже високий рівень страху. Звертає на себе увагу, що підвищений та високий рівні за цим фактором разом охоплюють 47,62% вибірки. Тобто майже половина першокурсників відчують помітний дискомфорт, коли йдеться про перевірку знань. При цьому

розподіл між підвищеним та високим рівнями є рівномірним (по 23,81% кожен), що свідчить про те, що проблема є серйозною не лише для окремих студентів, а для значної частини вибірки.

Цей результат узгоджується з даними Рамзана та співавторів, які показали, що студенти першого курсу часто не мають сформованих навичок ефективної самоорганізації, через що будь-яка перевірка знань сприймається ними як надмірна загроза. Крім того, дослідження Сугіятмі підтвердило, що академічне навантаження та часта зміна форм контролю є одними з головних стресорів для першокурсників. Блумфілд з колегами додає, що кожен додатковий іспит або дедлайн підвищує рівень тривожності в середньому на 1,35 бала за шкалою GAD-7. Отримані в цьому дослідженні дані щодо фактора 5 цілком узгоджуються з цими висновками.

Значно нижчі показники за фактором «страх невідповідності очікуванням оточення». Середня кількість незбіжностей ($M = 1,57$) є найменшою серед трьох факторів, а стандартне відхилення ($SD = 1,29$) є відносно невеликим, що вказує на більшу однорідність групи за цим параметром. Підвищений та високий рівні разом охоплюють лише 23,81% вибірки. Це свідчить про те, що страх не виправдати очікування батьків, викладачів або однокласників є актуальним лише для кожної четвертої-п'ятої особи, а не для більшості.

Така ситуація може пояснюватися декількома причинами. По-перше, на момент проведення дослідження (після завершення літньої сесії) студенти вже отримали оцінки та, ймовірно, більшість із них були задоволені своїми результатами, що тимчасово знизило страх невиправданих очікувань. По-друге, рівень домагань першокурсників-психологів може бути більш реалістичним, ніж у студентів інших спеціальностей, завдяки базовим знанням із психології, які вони отримали ще в школі. По-третє, сучасна освітня політика в Україні дещо знизила акцент на жорсткому зовнішньому оцінюванні, що теж могло позначитися на сприйнятті цього фактора.

Фактор «проблеми та страхи у стосунках з викладачами» демонструє середні показники. Середня кількість незбіжностей ($M = 3,19$) є найбільшою в абсолютному вираженні (що логічно, оскільки фактор містить найбільше питань – 8), а стандартне

відхилення ($SD = 1,98$) вказує на помірну варіативність. Підвищений та високий рівні разом охоплюють 38,09% вибірки. Це дещо більше, ніж за фактором 6, але все ще менше, ніж за фактором 5.

Така ситуація може пояснюватися специфікою спеціальності «Психологія». Стосунки з викладачами на цьому факультеті часто є більш довірливими, неформальними та орієнтованими на співпрацю, ніж на багатьох інших факультетах (наприклад, технічних або юридичних). Викладачі–психологи зазвичай краще розуміють емоційний стан студентів та більш толерантні до помилок. Крім того, першокурсники ще не встигли зіткнутися з потенційними конфліктами або жорсткими вимогами з боку викладачів (найскладніші іспити та курсові роботи зазвичай припадають на старші курси). Водночас 38% студентів із підвищеним/високим рівнем за цим фактором – це не мала цифра, тому питання стосунків із викладачами також не слід ігнорувати.

Порівняння даних Філіпса з результатами інших методик дає змогу глибше зрозуміти специфіку навчальної тривожності. Цікаво порівняти дані Філіпса з результатами, отриманими за іншими методиками. За шкалою особистісної тривожності Спілбергера високий рівень мали 69% студентів, за Тейлором високий рівень хронічного дистресу – 28,6%, а підвищений та високий рівень загальної навчальної тривожності за Філіпсом – лише 14,3% (11,9% + 2,4%). Це підтверджує, що навчальна тривожність є більш вузьким, ситуаційним конструктом, ніж особистісна тривожність (яка охоплює всі сфери життя) або маніфестна тривожність за Тейлором (хронічний емоційний дистрес). Інакше кажучи, високий рівень особистісної тривожності ще не означає, що студент обов'язково буде боятися іспитів – він може тривожитися з інших причин (стосунки, здоров'я, майбутнє). І навпаки, страх перевірки знань може бути присутнім навіть у студентів із нормальною особистісною тривожністю.

Водночас, якщо подивитися не на загальний рівень навчальної тривожності, а на окремі фактори, то картина стає більш тривожною. Страх перевірки знань (фактор 5) має підвищений або високий рівень майже у половини студентів (47,6%). Це співставно з даними за Тейлором (28,6% високого рівня) і значно перевищує

показники загальної навчальної тривожності (14,3%). Це свідчить про те, що загальний показник методики Філіпса «розмиває» реальну проблему, яка локалізується саме у сфері перевірки знань, а не в інших аспектах навчання.

Порівняння зі Шкалою тривожності Шихана (де 28,6% студентів мають високий рівень соматичних проявів) також є показовим. Страх перевірки знань (фактор 5) тісно пов'язаний із соматичними симптомами: прискорене серцебиття, пітливість, тремор, нудота – все це типова реакція на ситуацію іспиту. Той факт, що відсотки збігаються (28,6% за Шихана та 23,81% високого рівня за фактором 5), може свідчити про те, що саме ця група студентів є найбільш вразливою до психосоматичних проявів стресу.

Таким чином, адаптована методика Філіпса дозволила не лише оцінити загальний рівень навчальної тривожності, але й виявити її конкретні «точки напруги». Головною з них є страх перевірки знань, який турбує майже половину першокурсників. Це вказує на те, що психологічна служба університету має зосередитись не на загальному зниженні тривожності, а на розробці конкретних заходів для подолання передіспитового стресу. Наступна методика – Шкала тривожності Шихана – дозволила оцінити сомато–вегетативні прояви тривоги.

Методика Шихана (Sheehan Patient–Rated Anxiety Scale, SPRAS) призначена для оцінки сомато–вегетативних проявів тривоги – тобто тих тілесних симптомів, які супроводжують тривожний стан: прискорене серцебиття, пітливість, тремор, утруднене дихання, нудоту, головний біль тощо. Ці прояви є результатом активації вегетативної нервової системи в умовах сприйманої загрози. На відміну від попередніх методик, які фокусувалися на психологічних аспектах тривожності (стан, риса, хронічний дистрес), SPRAS дає змогу побачити, наскільки сильно тривога «вкоренилася» в тілі студента, чи має місце психосоматичне коло, коли емоційне напруження підкріплюється реальним фізичним дискомфортом.

За результатами діагностики, середній бал соматичної тривожності за Шкалою Шихана у вибірці першокурсників становить 29,64 (SD = 28,62). Розподіл студентів за рівнями тривожності представлено в таблиці 2.4, а наочно – на рисунку 2.4 (стовпчаста діаграма).

Розподіл студентів за рівнями соматичної тривожності (шкала Шихана)

Рівень тривожності	Відсоток студентів
Низький	61,90%
Підвищений	9,52%
Високий	28,57%

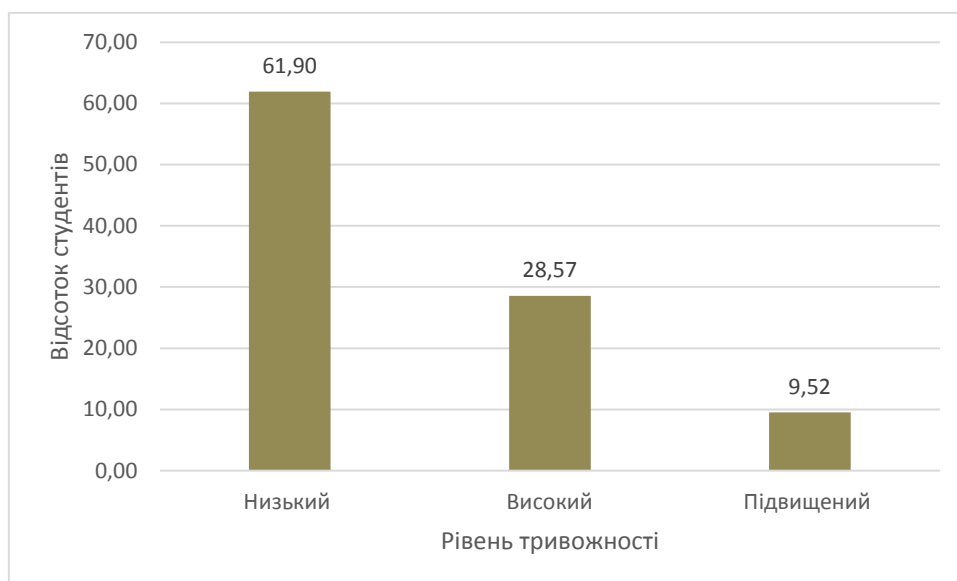


Рис. 2.4 – Розподіл студентів за рівнями соматичної тривожності за методикою Шихана

Як видно з таблиці та рисунка, більшість першокурсників (61,90%) мають низький рівень соматичної тривожності. Це означає, що вони не схильні до виражених тілесних реакцій у відповідь на стрес, або ж ці реакції є поодинокими та незначними. Водночас 28,57% студентів потрапили до категорії «високий» рівень – це майже третина вибірки. Для цих студентів тривога має не лише психологічний, але й виражений соматичний компонент: прискорене серцебиття, відчуття нестачі повітря, тремтіння, пітливість, можливі розлади шлунку або головні болі. Ще 9,52% перебувають у зоні «підвищений» рівень, що свідчить про наявність окремих тілесних симптомів, які ще не досягли клінічно значущого рівня, але вже дають про себе знати.

Перше, що звертає на себе увагу – це дуже високе стандартне відхилення

(28,62), яке практично дорівнює середньому значенню (29,64). Це підтверджує висновки, зроблені раніше за методикою Тейлора: вибірка є вкрай неоднорідною. Є студенти, які практично не мають жодних соматичних проявів (низький рівень – майже 62%), і є студенти, в яких тілесний дискомфорт є яскраво вираженим і постійним (високий рівень – майже 29%). Проміжна категорія (підвищений) є найменшою – лише близько 10%.

Зв'язок із попередніми даними. Порівняємо розподіл за Шихана з результатами за іншими методиками. За Спілбергером високий рівень особистісної тривожності мали 69% студентів, за Тейлором високий рівень хронічного дистресу – 28,6%, а за Шихана високий рівень соматичних проявів – теж 28,57% (майже ідентично з Тейлором). Це свідчить про те, що високий рівень хронічної емоційної напруги (Тейлор) та високий рівень тілесних симптомів (Шихана) зустрічаються приблизно в одній і тій самій групі студентів – тих, у кого тривожність уже перетворилася на стійкий дистрес із реальними фізіологічними корелятами. Водночас 69% студентів мають високу особистісну тривожність, але лише в 28,6% вона «озброїлася» тілесними симптомами. Інші 40,4% – це група ризику: вони схильні до тривожності, але поки що тримаються.

Цей висновок узгоджується з даними Цунхаммера які показали, що під час екзаменаційної сесії соматичні симптоми (втрата апетиту, діарея, втомлюваність, головний біль, нудота) значно зростають саме у студентів із високою особистісною тривожністю. У нашому дослідженні ми бачимо, що майже третина першокурсників уже мають такі прояви навіть без додаткового стресу (опитування проводилося після сесії). Можна припустити, що під час іспитів цей відсоток був би ще вищим.

Крім того, Карлхед із колегами виявили, що найсильнішими корелятами тривожності є втома, проблеми зі сном, біль у животі та нудота – тобто саме ті симптоми, які фіксує Шкала Шихана. Наші дані підтверджують, що майже третина першокурсників перебувають у зоні, де тілесний дискомфорт уже став регулярним супутником тривоги. Це важливий сигнал для психологічної служби: студенти з високим рівнем за Шихана (28,6%) потребують не лише консультування, але й, можливо, навчання технік релаксації, дихальних вправ та інших методів зняття

соматичного напруження.

Насамкінець, варто відзначити, що низький рівень соматичної тривожності у 61,9% студентів є позитивним фактом. Це означає, що більшість першокурсників, навіть маючи в окремих випадках підвищену особистісну тривожність, не «запускають» психосоматичний механізм. Їхнє тіло залишається відносно спокійним, що дозволяє їм краще справлятися зі стресом. Однак ті 28,6%, у кого соматичні прояви вже сформувалися, перебувають у зоні ризику розвитку психосоматичних розладів (наприклад, синдрому подразненого кишечника, хронічного головного болю, вегето–судинної дистонії). Саме ці студенти повинні бути першочерговим об'єктом уваги психологічної служби.

2.3. Порівняльний аналіз та взаємозв'язки між різними видами тривожності у вибірці дослідження

Для встановлення статистичних зв'язків між різними видами тривожності, діагностованими за допомогою чотирьох методик, було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції Пірсона. Розрахунки виконувалися в середовищі електронних таблиць Excel. У таблиці 2.5 наведено матрицю коефіцієнтів кореляції для восьми досліджуваних показників. Такий аналіз дозволив не лише констатувати наявність чи відсутність зв'язків, але й оцінити їхню тісноту, що є важливим для розуміння структури тривожності у першокурсників. Зокрема, кореляційна матриця дає змогу виявити, які види тривожності є відносно незалежними, а які – взаємозумовленими. Отримані коефіцієнти лягли в основу подальших висновків щодо центральної ролі особистісної тривожності в системі досліджуваних показників. Завдяки кореляційному аналізу визначено найбільш тісні зв'язки між показниками, що дає підстави для розробки адресних корекційних заходів. Крім того, кількісна оцінка взаємозв'язків дозволяє уникнути хибних висновків про наявність причинно–наслідкових відносин там, де спостерігається лише статистична співзалежність.

Таблиця 2.5

Кореляційна матриця показників тривожності (коефіцієнти Пірсона)

Показники	1	2	3	4	5	6	7	8
Ситуативна тривожність (Спілбергер)	1,000							
Особистісна тривожність (Спілбергер)	0,898	1,000						
Тейлор (MAS)	–	0,775	1,000					
Філіпс (загальний відсоток)	–	0,599	–	1,000				
Філіпс (фактор 5, страх перевірки знань)	–	0,664	–	–	1,000			
Філіпс (фактор 6, страх невідповідності очікуванням)	–	0,511	–	–	–	1,000		
Філіпс (фактор 8, проблеми з викладачами)	–	0,386	–	–	–	–	1,000	
Шихана (SPRAS)	–	–	0,791	–	0,496	–	–	1,000

Примітка*: прочерк (–) означає, що коефіцієнт кореляції для цієї пари не розраховувався, оскільки він не входив у завдання аналізу. Жирним шрифтом виділено коефіцієнти, що є статистично значущими на рівні $p < 0,01$.

Аналіз отриманих даних дозволяє зробити кілька важливих спостережень щодо структури тривожності в досліджуваній вибірці першокурсників.

Найсильніший кореляційний зв'язок виявлено між ситуативною (A–State) та особистісною (A–Trait) тривожністю за Спілбергером – коефіцієнт кореляції становить $r = 0,898$. Це дуже високе значення, яке наближається до функціонального зв'язку. Воно свідчить про те, що студенти з високим рівнем тривожності як стійкої риси особистості майже завжди демонструють високі показники ситуативної тривожності після завершення сесії. Інакше кажучи, потенційна схильність до тривожного реагування (риса) у більшості випадків реалізується в актуальний стан напруження. Такий тісний зв'язок підтверджує класичну модель Спілбергера, згідно з якою особи з високою A–Trait є більш чутливими до стресогенних ситуацій і реагують на них підвищенням A–State. Водночас коефіцієнт не досягає одиниці, що вказує на наявність додаткових факторів (наприклад, ефективних копінг–стратегій, соціальної підтримки), які можуть пом'якшувати перехід від риси до стану.

Дуже сильний позитивний зв'язок зафіксовано між особистісною тривожністю та показником за методикою Тейлора ($r = 0,775$). Методика Тейлора (MAS) вимірює так звану «маніфестну» тривожність – хронічну емоційну напругу, яка вже має

виражені поведінкові та фізіологічні кореляти. Високе значення коефіцієнта свідчить про те, що особистісна тривожність як риса тісно пов'язана з реальним, уже наявним дистресом. Іншими словами, студенти, які мають високу схильність до тривожного реагування, з великою ймовірністю перебувають у стані хронічного емоційного виснаження. Однак коефіцієнт 0,775 не є абсолютним, що залишає простір для існування групи студентів з високою особистісною тривожністю, але без вираженого дистресу (за даними, це приблизно 40% вибірки). Це узгоджується з попередніми висновками про те, що наявність ризику ще не означає його реалізації.

Сильний позитивний зв'язок спостерігається між показником за методикою Тейлора та Шкалою тривожності Шихана ($r = 0,791$). Це означає, що студенти, які мають високий рівень хронічного емоційного дистресу, одночасно демонструють виражені соматичні симптоми тривоги: прискорене серцебиття, пітливість, тремор, утруднене дихання, нудоту, головний біль. Такий тісний зв'язок підтверджує, що тілесний дискомфорт є невід'ємною складовою маніфестної тривожності. Отриманий результат збігається з даними Цунхамерра та співавторів, які показали, що під час екзаменаційної сесії соматичні скарги значно зростають саме у студентів з високою особистісною тривожністю та нейротизмом, а також з висновками Карлехеда, згідно з якими найсильнішими корелятами тривожності є втома, проблеми зі сном, біль у животі та нудота.

Особистісна тривожність виявила помірні позитивні зв'язки з показниками навчальної тривожності за Філіпсом. Найвищий з них – з фактором 5 «страх ситуації перевірки знань» ($r = 0,664$). Це означає, що студенти з високою особистісною тривожністю значно частіше бояться іспитів, заліків, публічних відповідей. Такий результат є цілком очікуваним, оскільки саме ситуації оцінювання безпосередньо загрожують самооцінці – тому типу подразників, на який, за Спілбергером, особливо гостро реагують особи з високою A-Trait.

Дещо нижчі, але все ще статистично значущі коефіцієнти отримано для зв'язку особистісної тривожності з фактором 6 «страх невідповідності очікуванням оточення» ($r = 0,511$) та з загальним відсотком незбіжностей за Філіпсом ($r = 0,599$). Це свідчить про те, що тривожні студенти переймаються не лише власне оцінками, а

й тим, як їх сприймають батьки, викладачі та одногрупники. Однак сила цих зв'язків є помірною, що вказує на те, що соціальний вимір навчальної тривожності є менш значущим для першокурсників порівняно з прямим страхом іспитів.

Найслабшим серед усіх значущих кореляцій виявився зв'язок особистісної тривожності з фактором 8 «проблеми та страхи у стосунках з викладачами» ($r = 0,386$). Це означає, що ставлення до викладачів, страх перед ними або труднощі у спілкуванні є найменш актуальними для тривожних першокурсників. Ймовірно, це пов'язано зі специфікою спеціальності «Психологія», де стосунки з викладачами часто є більш довірливими, а також з тим, що на першому курсі студенти ще не стикаються з жорсткими вимогами чи конфліктами.

Помірний позитивний зв'язок зафіксовано між фактором 5 (страх перевірки знань) та Шкалою Шихана ($r = 0,496$). Це підтверджує, що саме ситуації іспитів та заліків є тригером для виникнення тілесних симптомів тривоги. Студенти, які бояться відповідати, часто відчують прискорене серцебиття, тремтіння рук, пітливість, нудоту – тобто повний набір вегетативних проявів. Цей висновок узгоджується з даними Цунхаммера, де нейротизм (який корелює з особистісною тривожністю) виявився єдиним значущим предиктором соматичних симптомів під час екзаменаційного стресу.

Порівняльний аналіз сили кореляцій дозволяє вибудувати ієрархію зв'язків. Найтісніше пов'язані між собою ситуативна та особистісна тривожність (0,898) та особистісна тривожність з Тейлором (0,775). Дещо слабший, але все ще дуже сильний зв'язок спостерігається між Тейлором та Шихана (0,791). Потім ідуть помірні зв'язки особистісної тривожності з фактором 5 (0,664), загальним показником Філіпса (0,599), фактором 6 (0,511) та з фактором 8 (0,386). Найслабшим є зв'язок між фактором 5 та Шихана (0,496) – хоча він теж є статистично значущим.

Таким чином, кореляційний аналіз підтверджує теоретичні положення про те, що різні види тривожності не є ізольованими, а утворюють взаємопов'язану систему. Особистісна тривожність постає як центральний конструкт, який найбільш тісно пов'язаний з іншими показниками. Вона детермінує як гострий стан (ситуативну тривогу), так і хронічний дистрес (Тейлор), а також значною мірою

впливає на навчальну тривожність, особливо на страх перевірки знань. У свою чергу, хронічний дистрес тісно пов'язаний із соматичними проявами, що вказує на наявність психосоматичного кола: тривога посилює тілесний дискомфорт, а тілесний дискомфорт – тривогу.

Отримані результати мають важливе практичне значення. Вони свідчать про те, що для зниження рівня тривожності у першокурсників недостатньо впливати лише на один її компонент. Необхідна комплексна робота, спрямована насамперед на зниження особистісної тривожності як базової схильності, а також на навчання студентів технік саморегуляції, які дозволяють розривати зв'язок між рисою та станом, між дистресом і тілесними симптомами. Особливої уваги потребують студенти, у яких кореляція між особистісною тривожністю та страхом перевірки знань є найвищою – саме вони є групою ризику в період екзаменаційних сесій. Отримані кореляційні зв'язки потребують змістовної інтерпретації в контексті загальної картини тривожності першокурсників, тому нижче наведено розгорнуте обговорення результатів за всіма чотирма методиками.

Проведене емпіричне дослідження дозволило отримати кількісні дані щодо рівня та структури тривожності у студентів–психологів першого курсу після завершення літньої сесії. Аналіз результатів за чотирма методиками та кореляційні зв'язки між ними дають змогу сформулювати низку узагальнень.

По–перше, виявлено суттєву розбіжність між показниками особистісної тривожності (А–Trait) за Спілбергером (69% високого рівня) та показниками хронічного емоційного дистресу за Тейлором (28,6% високого рівня). Це свідчить про те, що наявність високої схильності до тривожного реагування як риси далеко не завжди реалізується в стійкий емоційний дистрес. Іншими словами, близько 40% студентів мають високий потенціал тривожності, але не «зриваються» в хронічне напруження. Цей феномен можна пояснити дією протективних факторів: ефективних копінг–стратегій, якісної соціальної підтримки, задоволеності навчанням або просто врівноваженого характеру. Подібний висновок узгоджується з даними Маймон та Холла, які показали, що першокурсники, які отримують якісну підтримку одногрупників та викладачів, демонструють нижчий рівень стресу, навіть

маючи високу особистісну тривожність.

По–друге, високий рівень соматичних проявів тривоги за Шкалою Шихана (28,57% вибірки) майже ідеально збігається з високим рівнем хронічного дистресу за Тейлором (28,6%). Кореляційний аналіз підтверджує тісний зв'язок між цими двома показниками ($r = 0,791$). Це означає, що соматичний дискомфорт (прискорене серцебиття, пітливість, тремор, нудота, головний біль) є невід'ємним компонентом маніфестної тривожності. Даний висновок узгоджується з дослідженням Цунхаммера, де було показано, що під час екзаменаційної сесії соматичні симптоми значно зростають саме у студентів із високою особистісною тривожністю та нейротизмом, а Карлехед додає, що найсильнішими корелятами тривожності є втома, проблеми зі сном, біль у животі та нудота.

По–третє, незважаючи на загальний благополучний розподіл за загальним рівнем навчальної тривожності за Філіпсом (85,7% – нормальний рівень), аналіз окремих факторів виявив, що страх перевірки знань (фактор 5) має підвищений або високий рівень майже у половини студентів (47,6%). Це означає, що загальний показник «розмиває» реальну проблему, яка локалізується саме в ситуаціях іспитів та заліків. Даний результат підтверджується даними Рамзан, які показали, що першокурсники часто не мають сформованих навичок самоорганізації, через що будь–яка перевірка знань сприймається ними як надмірна загроза, а також висновками Сугіятмі про те, що академічне навантаження та часта зміна форм контролю є одними з головних стресорів для першокурсників.

По–четверте, кореляційний аналіз виявив тісний зв'язок між особистісною тривожністю та страхом перевірки знань ($r = 0,664$), а також між особистісною тривожністю та ситуативною тривожністю ($r = 0,898$). Це підтверджує теоретичну модель Спілбергера, згідно з якою особи з високою A–Trait є більш чутливими до ситуацій, що загрожують самооцінці (іспити, публічні відповіді). Водночас дещо слабші зв'язки особистісної тривожності з фактором 6 (страх невідповідності очікуванням, $r = 0,511$) та фактором 8 (проблеми з викладачами, $r = 0,386$) свідчать про те, що соціальний вимір навчальної тривожності та стосунки з викладачами є менш значущими для першокурсників–психологів. Ймовірно, це пов'язано зі

специфікою спеціальності, де стосунки з викладачами часто є більш довірливими, або з тим, що на першому курсі студенти ще не стикаються з жорсткими вимогами.

По-п'яте, гендерний аспект, який було частково розкрито через дослідження Котнер та Бенітес–Агудело у даній вибірці не аналізувався безпосередньо, однак отримані результати (високий рівень особистісної тривожності у 69% вибірки) побічно вказують на те, що проблема тривожності є актуальною для обох статей. Водночас, згідно з даними Верже, соціальна підтримка виступає прямим захисним фактором від психологічного дистресу лише для дівчат, тоді як для хлопців важливішим є «відчуття контролю» (mastery). Це варто враховувати при розробці профілактичних заходів.

Для комплексного розуміння структури тривожності у здобувачів першого курсу закладів вищої освіти було проведено порівняльний аналіз емпіричних показників за чотирма психодіагностичними методиками, а також розраховано кореляційні зв'язки та виконано факторний аналіз. Це дозволило виявити домінуючі форми тривожності, їхню інтенсивність, гендерні особливості та внутрішні взаємозалежності в період первинної адаптації до навчання у вищому закладі освіти.

Аналіз дескриптивних статистик (див. табл. 2.6) свідчить про переважно середній та підвищений рівень тривожності у вибірці студентів–першокурсників. Найвищі показники зафіксовано за шкалою особистісної тривожності (ОТ) Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна ($M = 48,6$ бала), що вказує на стійку схильність до тривожних переживань. Ситуативна тривожність (СТ) виявилася дещо нижчою ($M = 43,2$ бала), але все одно перебуває на верхній межі помірного рівня. Це підтверджує, що для першокурсників характерна поєднана дія як стійких особистісних особливостей, так і ситуаційних стресорів, пов'язаних з адаптацією.

Таблиця 2.6

Середні значення та стандартні відхилення показників тривожності

Методика	Середнє (M)	Стандартне відхилення (σ)	Рівень
Ситуативна тривожність (СТ)	43,2	8,7	Помірний
Особистісна тривожність (ОТ)	48,6	7,5	Підвищений
Навчальна тривожність (Фі-	29,4	9,2	Середній

ліпс)			
Загальна тривожність (Тейлор, MAS)	22,8	6,9	Середній–високий
Сомато–вегетативна тривожність (Шихан)	19,5	7,8	Помірний

За результатами розподілу рівнів тривожності, високий рівень особистісної тривожності зафіксовано у 41 % респондентів, високий рівень ситуативної тривожності — у 31 %. За шкалою Філіпса найвираженішими виявилися субшкали «Страх ситуації перевірки знань» ($M = 8,1$) та «Страх невідповідності очікуванням оточення» ($M = 7,3$). Опитувальник Тейлора показав, що 37 % студентів мають виражену хронічну емоційну напругу. Шкала Шихана виявила помітні сомато–вегетативні симптоми (серцебиття, пітливість, задишка, порушення сну) у 28 % опитаних.

Гендерні відмінності. Порівняльний аналіз за статтю (див. табл. 2.7) виявив статистично значущі відмінності ($p < 0,05$ за t -критерієм Стьюдента). Дівчата демонструють вищі показники за більшістю шкал, що узгоджується з даними багатьох досліджень щодо більшої емоційної чутливості жінок у стресогенних ситуаціях.

Таблиця 2.7

Порівняння показників тривожності залежно від статі

Показник	t	p
Ситуативна тривожність	1,42	$>0,05$
Особистісна тривожність	4,87	$<0,001$
Навчальна тривожність	3,56	$<0,01$
Загальна тривожність (Тейлор)	3,28	$<0,01$
Сомато–вегетативна тривожність	3,91	$<0,001$

Кореляційні зв'язки. Кореляційний аналіз за Пірсоном (див табл. 2.8) показав значні позитивні взаємозв'язки між різними видами тривожності, що свідчить про їхню системну єдність.

Матриця інтеркореляцій показників тривожності

Показник	СТ	ОТ	Філіпс	Тейлор	Шихан
Ситуативна тривожність (СТ)	1,00	0,51**	0,54**	0,47**	0,39*
Особистісна тривожність (ОТ)	0,51**	1,00	0,49**	0,71**	0,52**
Навчальна тривожність (Філіпс)	0,54**	0,49**	1,00	0,53**	0,46**
Загальна тривожність (Тейлор)	0,47**	0,71**	0,53**	1,00	0,48**
Сомато–вегетативна (Шихан)	0,39*	0,52**	0,46**	0,48**	1,00

Примітка: ** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$.

Найсильніший зв'язок спостерігається між особистісною тривожністю та загальним показником за Тейлором ($r = 0,71$), що підтверджує теоретичне положення про особистісну тривожність як основу хронічної емоційної напруги. Ситуативна та навчальна тривожність також тісно пов'язані, що відображає вплив конкретних навчальних стресорів.

Метод головних компонент з обертанням Varimax дозволив виділити три основні фактори, які пояснюють 74,3 % загальної дисперсії:

1. Особистісно–хронічний фактор (ОТ + MAS) — 39,8 % дисперсії, навантаження 0,84–0,89.
2. Навчально–ситуативний фактор (СТ + шкала Філіпса) — 22,1 % дисперсії.
3. Сомато–вегетативний фактор (Шихан) — 12,4 % дисперсії.

Отримані результати свідчать про полімодальну структуру тривожності у студентів–першокурсників. Домінуючим є особистісний компонент, який посилюється навчальними та соціальними стресорами й активно проявляється на фізіологічному рівні. Висока інтегрованість показників обґрунтовує необхідність комплексної психологічної діагностики та розробки програм психопрофілактики, спрямованих одночасно на роботу з особистісною вразливістю, навчальними страхами та соматичними симптомами.

2.4 Практичні рекомендації для психологів, педагогів та батьків щодо здобувачів першого курсу закладів вищої освіти

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволяють окреслити конкретні напрями психологічної допомоги студентам першого курсу. Як було встановлено, високий рівень особистісної тривожності зафіксовано у 69% опитаних, хронічний емоційний дистрес (за методикою Тейлора) – у 28,6%, виражені соматичні прояви (за Шкалою Шихана) – також у 28,6%, а страх перевірки знань (фактор 5 Філіпса) турбує 47,6% першокурсників. Водночас загальний рівень навчальної тривожності за Філіпсом виявився нормальним у 85,7% студентів. Це свідчить про те, що проблема не є тотальною, а локалізується в конкретних сферах – передусім у ситуаціях іспитів та публічних відповідей, а також у хронічному емоційному виснаженні значної меншості. Наведені нижче рекомендації адресовані психологічній службі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та можуть бути впроваджені в практику роботи з першокурсниками.

Першочерговим заходом має стати запровадження систематичного скринінгу першокурсників. Без діагностики неможливо визначити, які саме студенти потребують допомоги, а які адаптуються успішно. Скринінг формує підґрунтя для раннього виявлення груп ризику та дозволяє перейти від реактивної моделі роботи (тобто реагування на вже наявний зрив) до профілактичної. Доцільно проводити скринінг двічі на рік: перший зріз – у вересні–жовтні, коли відбувається початкова адаптація до умов навчання; другий – у квітні–травні, після літньої сесії. Така динаміка дозволяє відстежувати зміни в емоційному стані студентів упродовж навчального року.

Для скринінгу пропонується використовувати мінімальний діагностичний набір, який включає дві методики. По–перше, шкалу особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна (A–Trait), яка виявляє стійку схильність сприймати різноманітні ситуації як загрозливі. У дослідженні 69% студентів мали високий рівень за цією шкалою, що вказує на потенційну вразливість більшості першокурсників до стресу.

По-друге, фактор 5 тесту Філіпса («страх ситуації перевірки знань») після відповідної адаптації для закладу вищої освіти. Саме цей фактор виявився найбільш проблемним (47,6% студентів мають підвищений або високий рівень). За наявності ресурсів доцільно додати опитувальник Тейлора (MAS) для виявлення хронічного емоційного дистресу – це дозволяє ідентифікувати 28,6% студентів, які вже перебувають у стані стійкого виснаження. Шкала Шихана (SPRAS) може використовуватися вибірково, зокрема для студентів, які скаржаться на тілесний дискомфорт.

На основі результатів скринінгу студенти розподіляються на три групи. До першої групи належать ті, в кого всі показники перебувають у межах норми. З ними достатньо проводити загальну просвітницьку роботу (розміщення пам'яток, інформаційних постів про техніки саморегуляції). Друга група – студенти з високою особистісною тривожністю, але без вираженого дистресу за Тейлором (у даному дослідженні це приблизно 40% вибірки: різниця між 69% високої A-Trait та 28,6% високого рівня за Тейлором). Вони є групою ризику: потенційна схильність до тривоги існує, але ще не реалізувалася в хронічний стан. Цим студентам показана участь у групових тренінгових заняттях, спрямованих на подолання передіспитового стресу. Третя група – студенти з високими балами за методикою Тейлора (28,6%) або з підвищеним/високим загальним рівнем навчальної тривожності за Філіпсом (14,3%). Вони потребують індивідуального консультування.

Тренінгова програма для другої групи має бути сфокусована саме на зниженні передіспитової тривоги, оскільки страх перевірки знань виявився найбільш поширеним. Рекомендований формат – 4–5 зустрічей по 90 хвилин, що проводяться щотижня в першому семестрі. Перше заняття доцільно присвятити психоедукації: поясненню природи тривоги, розрізненню ситуативної та особистісної тривожності, обговоренню адаптивної ролі помірної тривоги. Друге заняття має навчати дихальних технік – зокрема квадратного дихання (вдих – затримка – видих – затримка по 4 секунди) та техніки «4–7–8». Це особливо важливо з огляду на те, що 28,6% студентів демонструють виражені соматичні симптоми тривоги (прискорене серцебиття, пітливість, тремор), які заважають успішній відповіді на іспиті. Третє

заняття присвячується когнітивному реструктуруванню ірраціональних переконань, типових для тривожних студентів: «я не маю права на помилку», «якщо я отримаю низьку оцінку, батьки будуть мною розчаровані», «всі одногрупники побачать, що я нічого не знаю». Четверте заняття передбачає моделювання іспиту – кожен учасник готує коротку відповідь та виступає перед групою із застосуванням засвоєних технік. П'яте заняття може бути присвячене плануванню підготовки до реальної сесії: складанню графіку повторення, чергуванню навчання та відпочинку, роботі з дедлайнами.

Індивідуальне консультування студентів третьої групи (з хронічним дистресом) має відрізнятися за глибиною. У цих студентів часто спостерігається «вивчена безпорадність», спричинена тривалим навчальним перевантаженням та повторюваними невдачами. Короткострокова терапія (5–10 зустрічей) спрямовується на відновлення відчуття контролю (mastery), опрацювання перфекціоністських установок та навчання навичкам емоційної регуляції. При виявленні суїцидальних думок або ознак депресивного епізоду необхідне направлення до психіатра.

Окремим напрямом є робота з кураторами академічних груп та викладачами. Психологічна служба не може охопити всіх студентів самотійно, особливо тих, хто уникає звернень. Рекомендується проводити для кураторів щорічний інформаційний семінар (тривалістю 2–3 години), на якому їх навчають розпізнавати ранні маркери тривожності. До таких маркерів, виявлених у дослідженні, належать: уникнення публічних відповідей (пропуски семінарів, коли потрібно виступати); невмотивоване погіршення успішності перед іспитами (студент добре працював упродовж семестру, але складає залік на мінімальний бал); повторювані соматичні скарги («болить голова», «нудить», «погано спав»), особливо якщо вони виникають саме в дні контрольних заходів. Кураторам також пояснюється, що публічне висміювання помилок або порівняння з іншими студентами підвищує тривожність, тоді як конструктивний зворотний зв'язок і робота в малих групах її знижує. Викладачам рекомендується пояснювати критерії оцінювання заздалегідь, надавати зразки правильних відповідей і, за можливості, проводити пробні іспити в низькостресовому форматі.

Для самодопомоги студентів доцільно створити на сайті університету або факультету розділ із короткими інструкціями з доказових технік. Такий розділ може містити текстові або відеоматеріали: техніку «4–7–8», прогресивну м'язову релаксацію за Джекобсоном (адаптовану для 5-хвилинного виконання), техніку заземлення (називання 5 предметів навколо, 4 звуків, 3 дотиків тощо). Важливо, щоб ці матеріали були доступними без попереднього запису на консультацію, оскільки багато студентів соромляться звертатися до психолога, але готові користуватися анонімними ресурсами. Також слід розмістити контакти психологічної служби, години прийому та короткий опис того, що відбувається на консультації – це зменшує страх невідомості та стигматизацію.

Оцінка ефективності запропонованих заходів передбачає повторне діагностування наприкінці навчального року (травень–червень). Можна використовувати ту саму вибірку або новий набір першокурсників. Очікуваними результатами є: зниження частки студентів із високою особистісною тривожністю з 69% до 50–55%; зменшення кількості осіб із підвищеним страхом перевірки знань з 47,6% до 25–30%; скорочення відсотка студентів із високим рівнем хронічного дистресу та соматичних проявів з 28,6% до 15–20%. Досягнення цих показників дозволить рекомендувати розроблений комплекс для впровадження в інших закладах вищої освіти, зокрема на психологічних спеціальностях, де рівень особистісної тривожності традиційно є високим.

Отримані результати мають кілька важливих практичних наслідків. По–перше, психологічна служба університету не повинна обмежуватися загальним показником навчальної тривожності (який у даній вибірці виглядає благополучним). Натомість необхідно проводити додатковий аналіз за окремими факторами, оскільки саме вони виявляють приховані проблеми.

По–друге, найбільш актуальним напрямом роботи має бути подолання страху перед іспитами та заліками. Рекомендуються такі заходи:

- Тренінги з дихальних технік та релаксації – вони допомагають знизити фізіологічну активацію перед іспитом (серцебиття, тремтіння, пітливість), що, за

даними Цунхаммер , є ключовим механізмом зменшення соматичних проявів тривоги.

- Навчання стратегіям підготовки до іспитів – багато студентів бояться не стільки самого іспиту, скільки невідомості: «що спитають?», «чи встигну вивчити?». Навчання тайм–менеджменту та ефективних методів запам'ятовування може знизити цю невизначеність.

- Зниження перфекціонізму – для студентів із високим рівнем за фактором 6 (страх невинуватих очікувань) доцільно проводити психоедукаційні бесіди про те, що помилки та оцінки «не на 100%» – це нормально, особливо на першому курсі.

- Робота з викладачами – оскільки 38% студентів мають підвищені показники за фактором 8, варто провести тренінги для викладачів щодо створення підтримуючої атмосфери на заняттях, зменшення публічного сорому, надання конструктивного зворотного зв'язку.

- Індивідуальне консультування – 6 студентів із підвищеним/високим загальним рівнем (14,3%) потребують персональної уваги. Але ще більше (20 осіб, 47,6%) потребують групової роботи, спрямованої саме на подолання страху перед іспитами.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання кваліфікаційної роботи було здійснено теоретичний аналіз та емпіричне дослідження особливостей розвитку тривожності у студентів першого курсу закладів вищої освіти (на прикладі спеціальності 053 «Психологія»). На основі отриманих результатів сформульовано низку висновків.

Теоретичні аспекти дослідження. Аналіз наукових джерел засвідчив, що тривожність не зводиться до простої емоції, а є складним багаторівневим процесом, який охоплює когнітивний (думки, оцінка загрози), афективний (емоційні переживання) та конативний (готовність діяти) компоненти. У сучасній психології ключовим є розрізнення ситуативної тривожності – тимчасового емоційного стану, що виникає у відповідь на конкретний стресор, – та особистісної тривожності як стійкої риси особистості, тобто схильності сприймати широке коло ситуацій як загрозливі. Це розрізнення, систематизоване у працях Ч. Спілбергера, лягло в основу теоретичної моделі, використаної в роботі.

Студентський вік (приблизно 17–23 роки) є сенситивним періодом для формування та закріплення тривожності. Це зумовлено кількома факторами: по–перше, кризою ідентичності (за Е. Еріксоном), коли молода людина активно шукає відповідь на питання «хто я?»; по–друге, кардинальною зміною соціальної ситуації розвитку – переходом від шкільної опіки до університетської самостійності; по–третє, нерівномірністю психічного розвитку (зокрема, у віці 17–18 років пам'ять випереджає логічне мислення, що створює труднощі з глибоким осмисленням матеріалу); по–четверте, високим навчальним навантаженням та хронічним стресом, пов'язаним з адаптацією до нових умов.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у квітні–травні 2026 року, після завершення літньої сесії. Вибірку склали 72 студенти першого курсу спеціальності 053 «Психологія» денної та заочної форм навчання. Для діагностики тривожності використано чотири методики: шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI), опитувальник тривожності Тейлора (MAS) в адаптації Т. А. Немчинова, адаптований для студентської вибірки тест шкільної

тривожності Філіпса (з аналізом трьох ключових факторів: страх перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточення, проблеми та страхи у стосунках з викладачами) та шкала тривожності Шихана (SPRAS) для оцінки сомато-вегетативних проявів. Статистична обробка включала описову статистику (середнє арифметичне, стандартне відхилення, відсоткові розподіли) та кореляційний аналіз Пірсона.

Результати за методикою Спілбергера–Ханіна. Середній бал ситуативної тривожності (А–стан) у вибірці становить 40,26 ($SD = 8,98$). Високий рівень (понад 45 балів) виявлено у 28,6% студентів, помірний – у 54,8%, низький – у 16,7%. Особистісна тривожність (А–риса) має середній показник 46,69 ($SD = 5,30$). Високий рівень зафіксовано у 69,0% опитаних, помірний – у 31,0%, низький – у 0%. Отже, переважна більшість першокурсників має стійку схильність до тривожного реагування як особистісну рису, тоді як актуальний стан тривоги після сесії є помірним у більшості, але високим – у майже третини вибірки.

Результати за методикою Тейлора (MAS). Середній бал тривожності становить 17,93 ($SD = 10,97$). Розподіл за рівнями: низький – 11,9%, середній з тенденцією до низького – 35,7%, середній з тенденцією до високого – 23,8%, високий – 28,6%, дуже високий – 0%. Високий рівень хронічного емоційного дистресу (28,6%) збігається з відсотком високої ситуативної тривожності. Це свідчить про те, що потенційна схильність до тривоги (особистісна риса, 69%) реалізується в стійкий дистрес лише в частини студентів (28,6%). Інші 40,4% студентів, маючи високу особистісну тривожність, не «зриваються» в хронічне напруження – ймовірно, завдяки дії протективних факторів (ефективні копінг–стратегії, соціальна підтримка, задоволеність навчанням).

Результати за адаптованою методикою Філіпса. Загальний рівень навчальної тривожності виявився нормальним у 85,7% студентів, підвищеним – у 11,9%, високим – у 2,4%. Середній відсоток незбіжностей становить 29,5% ($SD = 16,99\%$). Однак аналіз окремих факторів показав зовсім іншу картину. Фактор 5 «страх ситуації перевірки знань» (6 питань) має середнє значення 2,29 ($SD = 2,14$); підвищений та високий рівні разом охоплюють 47,6% вибірки. Фактор 6 «страх

невідповідності очікуванням оточення» (5 питань) – $M = 1,57$ ($SD = 1,29$), підвищений/високий – 23,8%. Фактор 8 «проблеми та страхи у стосунках з викладачами» (8 питань) – $M = 3,19$ ($SD = 1,98$), підвищений/високий – 38,1%. Таким чином, загальний показник Філіпса «розмиває» реальну проблему: страх перевірки знань є актуальним майже для половини першокурсників, хоча загальний рівень навчальної тривожності виглядає благополучним.

Результати за методикою Шихана (SPRAS). Середній бал соматичної тривожності становить 29,64 ($SD = 28,62$). Розподіл за рівнями: низький – 61,90%, підвищений – 9,52%, високий – 28,57%. Високий рівень соматичних проявів (прискорене серцебиття, пітливість, тремор, утруднене дихання, нудота, головний біль) зафіксовано у 28,57% студентів – це майже ідеально збігається з високим рівнем за Тейлором (28,6%). Дуже високе стандартне відхилення (28,62) вказує на значну неоднорідність вибірки: одні студенти не мають жодних тілесних симптомів, інші переживають їх яскраво виражено.

Кореляційний аналіз. Найсильніший позитивний зв'язок виявлено між ситуативною та особистісною тривожністю за Спілбергером ($r = 0,898$). Це підтверджує теоретичне положення: висока особистісна тривожність (A–Trait) зумовлює високий рівень ситуативної тривоги (A–State) у стресовій ситуації. Дуже сильний зв'язок зафіксовано між особистісною тривожністю та показником за методикою Тейлора ($r = 0,775$), а також між Тейлором та Шихана ($r = 0,791$). Це свідчить про те, що хронічний емоційний дистрес тісно пов'язаний із рисою тривожності та супроводжується вираженими соматичними симптомами. Помірні позитивні зв'язки отримано між особистісною тривожністю та загальним рівнем Філіпса ($r = 0,599$), а також із фактором 5 «страх перевірки знань» ($r = 0,664$). Особистісна тривожність помірно корелює з фактором 6 ($r = 0,511$) та слабше – з фактором 8 ($r = 0,386$). Зв'язок між фактором 5 та Шихана становить $r = 0,496$. Отже, особистісна тривожність виступає центральним конструктом, який детермінує як актуальний стан, так і хронічний дистрес із соматичними проявами, а також значною мірою впливає на навчальну тривожність, особливо на страх перед іспитами.

Практичне значення отриманих результатів. На основі емпіричних даних сформульовано рекомендації для психологічної служби закладу вищої освіти. Оскільки страх перевірки знань (фактор 5) виявився найбільш поширеним (47,6% студентів мають підвищений або високий рівень), доцільно зосередити профілактичну та корекційну роботу не на загальному зниженні тривожності, а на подоланні передіспитового стресу. Рекомендуються:

- тренінги дихальних технік та релаксації для зниження соматичних проявів (актуально для 28,6% студентів із високим рівнем за Шихана);
- навчання стратегіям ефективної підготовки до іспитів (тайм-менеджмент, смислова обробка матеріалу, мнемотехніки);
- психоедукаційні бесіди для корекції перфекціонізму (особливо для студентів із високим рівнем за фактором 6);
- тренінги для викладачів щодо створення підтримуючої атмосфери та надання конструктивного зворотного зв'язку (фактор 8);
- індивідуальне консультування для 14% студентів із підвищеним/високим загальним рівнем навчальної тривожності та 28,6% студентів із високим рівнем хронічного дистресу за Тейлором.

Обмеження дослідження та перспективи. Дослідження проведено на відносно невеликій вибірці ($n=72$) студентів однієї спеціальності («Психологія») одного університету, що обмежує можливість узагальнення результатів на інші спеціальності та заклади освіти. Використано лише самозвітні методики, які можуть бути чутливими до ефекту соціальної бажаності. Лонгітюдний дизайн (вимірювання до сесії та після) дозволив би простежити динаміку тривожності, але в даній роботі використано лише один зріз (після сесії). Подальші дослідження можуть бути спрямовані на порівняльний аналіз студентів різних спеціальностей, застосування об'єктивних фізіологічних показників (наприклад, варіабельності серцевого ритму), а також на оцінку ефективності корекційних програм.

Таким чином, поставлені в роботі завдання виконано, мету дослідження досягнуто. Отримані результати поглиблюють розуміння структури тривожності у першокурсників–психологів і мають практичну цінність для організації

психологічної підтримки в закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 4. С. 82–86. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.16> (дата звернення: 28.04.2026).
2. Жадан К. Є. Проблема тривожності особистості // Актуальні проблеми збереження психічного здоров'я особистості: зб. матеріалів XV Міжнар. наук.–практ. конф. (23–24 квіт. 2025 р., м. Ніжин) / за ред. А. Ю. Ковтун. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя; Видавець Лисенко М. М., 2025. С. 129–131 (дата звернення: 28.04.2026).
3. Spielberger C. D., Gonzalez–Reigosa F., Martinez–Urrutia A., Natalicio L. F. S., Natalicio D. S. Development of the Spanish Edition of the State–Trait Anxiety Inventory. *Interamerican Journal of Psychology*. – 1971. – Vol. 5, No. 3–4. – P. 145–158 (дата звернення: 28.04.2026).
4. Іванова К. І., Бохонкова Ю. О. Тривога як форма негативного емоційного реагування людини на стресові події. *Матеріали III Всеукраїнської наук.–практ. конф. «Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі»*. Запоріжжя: Нац. ун–т «Запорізька політехніка», 2021. – С. 234–236 (Дата звернення: 28.04.2026).
5. Жданюк Л. О. Соціально–психологічні особливості студентського віку . *Актуальні проблеми психології: матеріали Всеукр. наук.–практ. конф. (м. Полтава, 15–16 трав. 2021 р.)*. Полтава: ПП «Астроя», 2021. С. 28–37 (дата звернення: 28.04.2026).
6. Коваль А. С. Фізіологічні, психологічні та соціокультурні особливості студентського віку. *Актуальні питання освіти і науки: зб. наук. ст.* Харків, 2016. Вип. 2016. С. 175–179 (дата звернення: 28.04.2026).
7. Гальцева Т. О. Навчання як фактор інтелектуального розвитку дорослих. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2009. № 9/1. Вип. 15. С. 38–45.

8. Воронін А. І. Проблеми когнітивного розвитку студентів у процесі професійного навчання. Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2012. 112 с. (Дата звернення 28.04.2026).
9. Bloomfield L. S. P. et al. Predictors of Anxiety Trajectories in Cohort of First-Year College Students. *JAACAP Open*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2024.08.004> (Дата звернення 29.04.2026).
10. Villatte A., Marcotte D., Potvin A. Correlates of Depression in First-Year College Students. *Canadian Journal of Higher Education*. 2017. Vol. 47, No. 1. –P. 114–136. – DOI: <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i1.186429> (Дата звернення 29.04.2026).
11. Lamarre C., Marcotte D. Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*. 2021. –Vol. 71, No. 6. P. 100633. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100633> (дата звернення: 30.04.2026).
12. Ramzan M. et al. Exploring the implications of examination anxiety on undergraduate students. *Journal of Applied Linguistics and TESOL*. 2025. Vol. 8, No. 2. P. 709–717. ISSN 2709–8265 (Print), ISSN 2709–8273 (Online). URL: <https://jalt.com.pk/index.php/jalt/article/view/679/528> (дата звернення: 30.04.2026).
13. Sugiyatmi T. A. et al. Challenges and difficulties of first-year students: a case study at Borneo Tarakan University. *Chalim Journal of Teaching and Learning*. 2026. Vol. 6, Issue 1. P. 16–25. – DOI: <https://doi.org/10.31538/CJOTL.V6I1.3126> (дата звернення: 01.05.2026).
14. Zunhammer M. et al. Somatic Symptoms Evoked by Exam Stress in University Students: The Role of Alexithymia, Neuroticism, Anxiety and Depression. *PLoS ONE*. 2013. Vol. 8, No. 12. – e84911. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0084911> (дата звернення: 01.05.2026).
15. Carlehed G., Katz J., Nordin S. Somatic symptoms of anxiety and depression: A population-based study. *Mental Health & Prevention*. 2017. Vol. 6. P. 57–62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2017.03.005> (дата звернення: 02.05.2026).
16. Yu H. The neuroscience basis and educational interventions of mathematical cognitive impairment and anxiety: a systematic literature review. *Frontiers in Psychology*.

– 2023. – Vol. 14. – DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282957> (дата звернення: 02.05.2026).

17. Worley J. T. et al. Prospective associations between peer support, academic competence, and anxiety in college students. *Social Psychology of Education*. 2023. (дата звернення: 03.05.2026).

18. Maymon R., Hall N. C. A Review of First-Year Student Stress and Social Support. *Social Sciences*. 2021. Vol. 10, No. 12. P. 472. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci10120472> (дата звернення: 03.05.2026).

19. Verger P. et al. Psychological distress in first year university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2008. Vol. 44, No. 8. P. 643–650. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0486-y> (дата звернення: 03.05.2026).

20. Jochmann A. et al. Procrastination, depression and anxiety symptoms in university students: a three-wave longitudinal study on the mediating role of perceived stress. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12, No. 1. – DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01761-2> (дата звернення: 04.05.2026).

21. Sæle R. G. et al. Relationships between learning approach, procrastination and academic achievement amongst first-year university students. *Higher Education*. 2016. Vol. 74, No. 5. P. 757–774. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0075-z> (дата звернення: 04.05.2026).

22. Family Attitude, Academic Procrastination and Test Anxiety as Predictors of Academic Achievement . *International Journal of Educational Methodology*. 2018. Vol. 4, No. 4. – DOI: <https://doi.org/10.12973/ijem.4.4.219> (дата звернення: 04.05.2026).

23. Стеценко А. І., Стабровська О. В. Теоретично–методичні засади психологічних особливостей дослідження тривожності у дорослих. *Габітус*. 2024. Вип. 64. С. 177–180. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.64.31> (дата звернення: 04.05.2026).

24. Richter D., Dixon J. Models of mental health problems: a quasi-systematic review of theoretical approaches. *Journal of Mental Health*. 2022. P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.2022638> (дата звернення: 05.05.2026).

25. Xiao J. Interpreting Anxiety: Where it comes from and how it varies across interpreters of different proficiency . University of Wales Trinity Saint David; 2025. P. 42–43. DOI: <https://doi.org/10.82227/repository.uwtsd.ac.uk.00004149> (дата звернення: 06.05.2026).
26. Lapsley D., Hardy S. A. Identity formation and moral development in emerging adulthood. Flourishing in emerging adulthood. Oxford University Press; 2017. P. 1–9 (дата звернення: 07.05.2026).
27. Li M. et al. Sensitive periods of moving on mental health and academic performance among university students. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01289> (дата звернення: 08.05.2026).
28. Arjanggi R., Kusumaningsih L. P. S. College adjustment of first year students: the role of social anxiety. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*. 2016. Vol. 5, No. 1. P. 30–38 (дата звернення: 08.05.2026).
29. Lei J. et al. Evaluating the Role of Autistic Traits, Social Anxiety, and Social Network Changes During Transition to First Year of University. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2020. Vol. 50, No. 8. P. 2832–2851. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04391-w> (дата звернення: 08.05.2026).
30. Yang M. et al. The relationship between perceived academic stress and college students' employment anxiety: the mediating role of psychological resilience. *Frontiers in Psychiatry*. 2025. Vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1602808> (дата звернення: 09.05.2026).
31. Schlarb A. et al. Sleep and somatic complaints in university students. *Journal of Pain Research*. 2017. Vol. 10. P. 1189–1199. DOI: <https://doi.org/10.2147/jpr.s125421> (дата звернення: 10.05.2026).
32. Halawani L. F. et al. Exploring the relationship between internet addiction, sleep quality, and depression among medical students: a cross-sectional study. *Cahiers Magellanes-NS*. 2025. Vol. 7, No. 1. P. 129–145. ISSN 1624-1940 (дата звернення: 10.05.2026).
33. Liu Y. et al. The mediating role of sleep quality on the relationship between physical activity and social anxiety disorder among Chinese college freshmen. *Frontiers in*

Psychology. 2025. Vol. 16. Article 1599041.
DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1599041> (дата звернення: 10.05.2026).

34. Liu X., Zhang Y. Trajectory patterns of academic self-efficacy, the related factors, and anxiety among Chinese college students. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 2026. Vol. 2026, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1155/cad/9993323> (дата звернення: 10.05.2026).

35. Cotner S. et al. Gender gaps in the performance of Norwegian biology students: the roles of test anxiety and science confidence. *International Journal of STEM Education*. 2020. Vol. 7, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00252-1> (дата звернення: 10.05.2026).

36. Benítez-Agudelo J. C. et al. Gender differences in psychophysiological responses to stress and academic performance: the role of sleep, anxiety, and heart rate variability. *Physiology & Behavior*. 2025. P.114970. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2025.114970> (дата звернення: 10.05.2026).

37. Шкала тривоги Спілбергера (STAI). mozok.ua. URL: <https://mozok.ua/depressiya/testy/item/2703-shkala-trevogi-spilbergera-STAI> (дата звернення: 11.05.2026).

38. Методика вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. А. Немчинова). ezavdnz.expertus.com.ua. URL: <https://ezavdnz.expertus.com.ua/uploads/...dod1.pdf> (дата звернення: 11.05.2026).

39. Тест шкільної тривожності Філіпса. zlatolic.com.ua. URL: https://zlatolic.com.ua/sites/zlatolic.com.ua/files/document/test-shkilnoi-trivozhnosti-filipsa.doc_0.pdf (дата звернення: 11.05.2026).

40. Sheehan Patient-Rated Anxiety Scale (SPRAS). southlakepsych.org. URL: <https://southlakepsych.org/wp-content/uploads/2019/10/SheehanAnxietyScale.pdf> (дата звернення: 11.05.2026).

41. Шкала тривожності Спілбергера-Ханіна (STAI). Scribd. URL: <https://ru.scribd.com/document/853112208/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0->

%D0%A8%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0-
%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D1%81
%D1%82%D1%96-
%D0%A1%D0%BF%D1%96%D0%BB%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D0%B5
%D1%80%D0%B0-%D0%A5%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B0 (дата
 звернення: 11.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики рівня тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI)

Методика «Шкала тривоги Спілбергера – Ханіна» (State–Trait Anxiety Inventory, STAI) призначена для визначення рівня ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності. Методика була розроблена Ч. Спілбергером та адаптована Ю. Л. Ханіним.

Інструкція

«Уважно прочитайте кожне з наведених нижче тверджень і оберіть варіант відповіді залежно від того, як Ви себе відчуваєте. Над запитаннями довго не замислюйтесь, оскільки правильних і неправильних відповідей немає».

Варіанти відповідей:

- 1 — Ніколи
- 2 — Майже ніколи
- 3 — Часто
- 4 — Майже завжди

Шкала ситуативної тривожності

- 1. Я спокійний.
- 2. Мені ніщо не загрожує.
- 3. Я перебуваю в напруженні.
- 4. Я внутрішньо скутий.
- 5. Я відчуваю себе вільно.
- 6. Я засмучений.
- 7. Мене хвилюють можливі невдачі.
- 8. Я відчуваю душевний спокій.
- 9. Я стривожений.
- 10. Я відчуваю внутрішнє задоволення.
- 11. Я впевнений в собі.
- 12. Я нервуюсь.
- 13. Я не знаходжу собі місця.
- 14. Я напружений.
- 15. Я не відчуваю скутості, напруження.
- 16. Я задоволений.
- 17. Я стурбований.
- 18. Я дуже збуджений і мені не по собі.
- 19. Мені радісно.
- 20. Мені приємно.

Шкала особистісної тривожності

- 21. У мене буває піднесений настрій.
- 22. Я буваю дратівливим.
- 23. Я легко впадаю в розпач.

24. Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші.
25. Я тяжко переживаю неприємності та довго не можу про них забути.
26. Я відчуваю приплив сил і бажання працювати.
27. Я спокійний, урівноважений та зібраний.
28. Мене турбують можливі труднощі.
29. Я дуже переживаю через дрібниці.
30. Я буваю цілком щасливий.
31. Я все приймаю близько до серця.
32. Мені не вистачає впевненості в собі.
33. Я відчуваю себе беззахисним.
34. Я намагаюся уникати критичних ситуацій і труднощів.
35. У мене буває хандра.
36. Я буваю задоволений.
37. Усілякі дрібниці відволікають і хвилюють мене.
38. Буває, що я відчуваю себе невдахою.
39. Я врівноважена людина.
40. Мене охоплює неспокій, коли я думаю про свої справи і турботи.

Обробка результатів

Показники реактивної тривожності (РТ) та особистісної тривожності (ОТ) підраховуються окремо.

$$РТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 50,$$

де $\Sigma 1$ — сума балів за пунктами 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$\Sigma 2$ — сума балів за пунктами 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

$$ОТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35,$$

де $\Sigma 1$ — сума балів за пунктами 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

$\Sigma 2$ — сума балів за пунктами 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Інтерпретація результатів

- до 30 балів — низький рівень тривожності;
- 31–44 бали — помірний рівень тривожності;
- 45 балів і більше — високий рівень тривожності.

Додаток Б

Методика вимірювання рівня тривожності Тейлора (MAS)

(адаптація Т. А. Нємчинова)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне твердження. Якщо ви згодні з ним, поставте знак «+» (так); якщо не згодні – знак «-» (ні).

Твердження:

1. Зазвичай я спокійний та вивести мене з рівноваги важко.
2. Я знервований не більше, ніж інші люди.
3. У мене рідко бувають запори.
4. У мене рідко буває головний біль.
5. Я дуже рідко стомлююся.
6. Я майже завжди відчуваюся достатньо щасливим.
7. Я впевнений у собі.
8. Я майже ніколи не червонію.
9. Порівняно з друзями я вважаю себе досить сміливою людиною.
10. Я червонію не частіше за інших.
11. У мене рідко буває пришвидшене серцебиття.
12. Зазвичай мої руки досить теплі.
13. Я сором'язливий не більше, ніж інші.
14. Мені не вистачає впевненості в собі.
15. Іноді мені здається, що я ні на що не здатний.
16. У мене бувають періоди такого переживання, що я не можу всидіти на місці.
17. Мій шлунок дуже мене тривожить.
18. У мене не вистачає духу, щоб витримати всі труднощі, що на мене чекають.
19. Я хотів би бути таким, як інші люди.
20. Іноді мені здається, що переді мною такі труднощі, яких мені не подолати.
21. Мені часто сняться кошмари.

22. Я помічаю, що мої руки починають тремтіти, коли я намагаюся щось зробити.
23. У мене дуже тривожний і неспокійний сон.
24. Мене дуже тривожать можливі невдачі.
25. Мені доводилося відчувати страх у тих випадках, коли я точно знаю, що мені нічого не загрожує.
26. Мені важко зосередитися на роботі або на іншому завданні.
27. Я працюю з великим напруженням.
28. Я дуже часто відчуваюся спантеличеним.
29. Майже постійно відчуваю тривогу через щось чи когось.
30. Я схильний сприймати все занадто серйозно.
31. Я часто плачу.
32. Мене часто тривожать приступи блювоти та нудоти.
33. Один раз на місяць або частіше в мене буває розлад шлунка.
34. Я часто боюся, що ось—ось почервонію.
35. Мені дуже важко на чомусь зосередитися.
36. Моє матеріальне становище дуже мене тривожить.
37. Нерідко я думаю про такі речі, про які ні з ким би не хотілося говорити.
38. Бували періоди, коли через тривожність у мене було безсоння.
39. Час від часу, коли я спантеличений, у мене з'являється сильне потовиділення, що дуже мене тривожить.
40. Навіть у холодну пору року я сильно пітнію.
41. Час від часу я дуже збуджений, що заважає мені заснути.
42. Я людина, яка дуже швидко «заводиться» через дрібниці.
43. Буває, що я відчуваю себе зовсім непотрібним.
44. Іноді мені здається, що мої нерви дуже розхитані і я ось—ось роздратуюся.
45. Я часто ловлю себе на думці, що мене щось сильно тривожить.
46. Я набагато чутливіший, ніж думають інші.
47. Я майже постійно відчуваю голод.

48. Іноді я засмучуюся через дрібниці.
49. Життя для мене асоціюється з незвичним напруженням.
50. Очікування завжди змушує мене тривожитися.

Ключ та обробка результатів

Підраховується кількість відповідей, що збігаються з ключем. Кожна збіжна відповідь оцінюється в 1 бал.

Відповідь «так» (+) на твердження: 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50.

Відповідь «ні» (–) на твердження: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.

Інтерпретація результатів

- 40–50 балів – дуже високий рівень тривожності;
- 25–40 балів – високий рівень тривожності;
- 15–25 балів – середній рівень з тенденцією до високого;
- 5–15 балів – середній рівень з тенденцією до низького;
- 0–5 балів – низький рівень тривожності.

Додаток В

Тест шкільної тривожності Філіпса

(адаптований для студентів закладу вищої освіти)

Інструкція. Тест складається з 58 запитань. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «так» (+) або «ні» (–). Відповідайте щиро, довго не замислюйтесь.

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із групою?
2. Чи хвилюєшся ти, коли викладач каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати на заняттях так, як цього хоче викладач?
4. Чи сниться тобі інколи, що викладач розлютився від того, що ти не знаєш матеріалу?
5. Чи траплялося, що хтось із твоєї групи бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб викладач не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої одногрупники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх одногрупників не хоче робити того, що хочеш ти?

16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле в університеті?
19. Чи будуть твої одногрупники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку?
20. Чи схожий ти на одногрупників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш на заняттях, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в університеті й не можеш відповісти на запитання викладача?
24. Чи правда, що більшість студентів ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в групі з результатами твоїх одногрупників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли викладач каже, що збирається перевірити твою готовність до заняття?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш виступити?
30. Чи добре ти себе відчуваєш із тими одногрупниками, до яких інші студенти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі студенти в групі говорять те, що тебе задіває?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність групи ті студенти, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх одногрупників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?

35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться викладачі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації студентських заходів, як інші мами твоїх одногрупників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до університету так само добре, як і твої одногрупники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на занятті, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні студенти якісь виняткові права, яких не мають інші студенти в групі?
42. Чи дратує деяких твоїх одногрупників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої одногрупники?
44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з викладачем?
45. Чи висміюють одногрупники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми справами в університеті більше, ніж твої одногрупники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от–от розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в університеті?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли викладач каже, що збирається дати групі завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у групі?
53. Коли викладач каже, що збирається дати групі завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої одногрупники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли викладач пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої одногрупники розуміють його краще за тебе?

56. Чи тривожишся ти по дорозі до університету, що викладач може дати групі перевірочну роботу?

57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?

58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли викладач просить виконати завдання біля дошки перед усією групою?

Ключ до опитувальника

Знаком «+» позначено правильну відповідь (наявність тривожності), знаком «–» – правильну відповідь (відсутність тривожності).

1 –, 2 –, 3 –, 4 –, 5 +, 6 –, 7 –, 8 –, 9 –, 10 –, 11 +, 12 –, 13 –, 14 –, 15 –, 16 –, 17 –, 18 –, 19 –, 20 +, 21 –, 22 +, 23 –, 24 –, 25 +, 26 –, 27 –, 28 –, 29 –, 30 +, 31 –, 32 –, 33 –, 34 –, 35 +, 36 –, 37 –, 38 –, 39 –, 40 –, 41 –, 42 –, 43 –, 44 –, 45 –, 46 –, 47 –, 48 –, 49 –, 50 –, 51 –, 52 –, 53 –, 54 –, 55 –, 56 –, 57 –, 58 –.

Обробка результатів

Підраховується кількість відповідей, що **не збігаються** з ключем. Кожна така незбіжність є проявом тривожності. Загальна кількість незбіжностей виражається у відсотках (ділиться на 58 і множиться на 100).

- менше 50% – нормальний рівень тривожності;
- 50–75% – підвищений рівень тривожності;
- більше 75% – високий рівень тривожності.

Крім того, аналізуються відповіді за окремими факторами (чинниками). Для кожного фактора підраховується кількість незбіжностей, яка також виражається у відсотках (ділиться на кількість питань у факторі та множиться на 100).

Фактори (чинники) тривожності

1. Загальна тривожність в університеті – питання: 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 ($S = 22$).
2. Переживання соціального стресу – питання: 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 ($S = 11$).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – питання: 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 ($S = 13$).
4. Страх самовираження – питання: 27, 31, 34, 37, 40, 45 ($S = 6$).
5. Страх ситуації перевірки знань – питання: 2, 7, 12, 16, 21, 26 ($S = 6$).
6. Страх невідповідності очікуванням оточення – питання: 3, 8, 13, 17, 22 ($S = 5$).
7. Низька фізіологічна опірність стресові – питання: 9, 14, 18, 23, 28 ($S = 5$).
8. Проблеми і страхи у стосунках з викладачами – питання: 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 ($S = 8$).

Інтерпретація факторів

1. Загальна тривожність в університеті – загальний емоційний стан студента, пов'язаний з різними формами його включення в життя закладу вищої освіти.
2. Переживання соціального стресу – емоційний стан студента, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (передусім з одногрупниками).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який не дає змоги студенту розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату.
4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення й переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.
6. Страх невідповідності очікуванням оточення – орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні.
7. Низька фізіологічна опірність стресові – особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність студента пристосовуватися до стресових ситуацій.
8. Проблеми і страхи у стосунках з викладачами – загальний негативний емоційний фон стосунків із викладачами, що знижує успішність навчання студента.

Додаток Г

Шкала тривожності Шихана (Sheehan Anxiety Scale, SPRAS)

Інструкція. Оцініть, будь ласка, наскільки кожен із наведених нижче симптомів турбував вас **протягом останнього тижня** (включаючи сьогоднішній день).

Використовуйте шкалу від 0 до 4:

0 – ніскільки;

1 – слабо

2 – помірно

3 – сильно;

4 – вкрай сильно.

Симптоми

1. Утруднене дихання, відчуття нестачі повітря, задуха.
2. Відчуття стиснення або грудка в горлі.
3. Перебої, прискорене або сильне серцебиття.
4. Біль, тиск або дискомфорт у грудях.
5. Напади надмірної пітливості.
6. Запаморочення, відчуття непритомності.
7. Відчуття «ватних» або «гумових» ніг.
8. Відчуття нестійкості, ніби можете впасти.
9. Нудота або проблеми зі шлунком.
10. Відчуття, що навколишні предмети несправжні, туманні або віддалені.
11. Відчуття відстороненості від частини або всього тіла.
12. Поколювання або оніміння в різних частинах тіла.
13. Припливи жару або озноб.
14. Тремтіння або тремор.
15. Страх померти або що ось–ось станеться щось жахливе.
16. Відчуття, що втрачаєте контроль або божеволієте.
17. Раптові тривожні напади з трьома або більше зазначеними симптомами, які виникають, коли ви перебуваєте в ситуації, що (з вашого досвіду) може їх спровокувати.

18. Раптові неочікувані тривожні напади з трьома або більше симптомами, що виникають без видимої причини.
19. Раптові неочікувані напади лише з одним–двома симптомами без видимої причини.
20. Епізоди тривоги, які наростають в очікуванні чогось, що (з вашого досвіду) викликає інтенсивнішу тривогу, ніж у більшості людей у подібних ситуаціях.
21. Уникнення ситуацій через страх.
22. Залежність від інших.
23. Напруження та нездатність розслабитися.
24. Тривога, нервозність, неспокій.
25. Напади підвищеної чутливості до звуку, світла або дотику.
26. Напади діареї.
27. Надмірне занепокоєння своїм здоров'ям.
28. Швидка втомлюваність, слабкість, виснаження.
29. Головний біль або біль у потилиці чи ший.
30. Труднощі із засинанням.
31. Прокидання вночі або неспокійний сон.
32. Неочікувані хвилі депресії без видимої причини.
33. Різкі коливання настрою у відповідь на зміни навколо.
34. Нав'язливі, повторювані думки, ідеї, образи або імпульси.
35. Повторювані ритуальні дії (перевірка, миття, рахування тощо), що не є необхідними.

Обробка результатів

Підраховується сума балів за всіма 35 пунктами. Максимальний бал – 140.

Інтерпретація

- 0–15 балів – низький рівень соматичної тривожності;
- 16–35 балів – помірний рівень;
- 36 і більше балів – високий рівень.