

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

«КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»

ФАКУЛЬТЕТ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І ПСИХОЛОГІЇ

Кафедра психології та педагогіки

Магістерська робота

освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр

на тему: **“Психологічні особливості академічної успішності
студентів з різним рівнем тривожності”**

Виконала: студентка 2-го року навчання,

спеціальності 053 Психологія

Случинська Катерина Юріївна

Науковий керівник: Копець Л. В.

кандидат психологічних наук, доцент

Київ 2024

АНОТАЦІЯ

«Психологічні особливості академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності»

Кваліфікаційна робота освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр за спеціальністю 053 Психологія – Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2024 —

Случинської Катерини Юріївни

Робота присвячена вивченню психологічних особливостей академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності. У роботі представлено аналіз проблеми академічної успішності студентів; визначено основні проблеми дослідження академічної успішності студентів; проаналізовано відмінності академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності в емпіричному дослідженні, розроблено програму психологічної підтримки студентів з проблемами тривожності. Серед найважливіших результатів дослідження є виділені особливості суб'єктивного сприйняття студентами власного рівня тривожності та академічної успішності; визначені кореляційні зв'язки тривожності та академічної успішності (позитивна кореляція), тривожності та мотивації (обернена негативна кореляція). Встановлено, що виняткове значення у подоланні тривожності студентів є соціальна підтримка, а також організація навчального процесу, а саме чіткість вимог та точне визначення складності завдань. **У першому розділі** обґрунтовані теоретичні основи дослідження академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності. **У другому розділі** представлено методи та результати емпіричного дослідження. **У третьому розділі** подано зміст програми психологічної підтримки студентів з проблемами тривожності.

Ключові слова: академічна успішність, академічний успіх, тривожність студентів, ситуативна тривожність, особистісна тривожність, тривожність як реакція на ситуацію, суб'єктивне переживання тривожності, навчальна мотивація студентів.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ.....	7
1.1. Загальні підходи до вивчення академічної успішності.....	7
1.2. Тривожність та її психологічні особливості.....	12
1.3. Вплив тривожності на академічну успішність студентів.....	15
Висновки до першого розділу.....	19
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ.....	20
2.1. Вибірка та організація дослідження.....	20
2.2. Обґрунтування та характеристика методів дослідження.....	21
2.3 Аналіз результатів дослідження.....	25
Висновки до другого розділу.....	41
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ З ПРОБЛЕМАМИ ТРИЖНОСТІ	43
3.1. Методи оптимізації тривожних переживань	43
3.2. Принципи та зміст програми психологічної підтримки студентів з проблемами тривожності.....	45
Висновки до третього розділу.....	52
ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	56
ДОДАТКИ.....	62

ВСТУП

Проблема підвищеної тривожності у молоді стає все більш актуальною в сучасному світі. Життя студентів поєднує у собі проживання різноманітних навчальних ситуацій, складнощі зростання та напружену наукову діяльність. Проте для сучасної української молоді також є актуальними політичні та соціальні чинники. Карантинний режим, початок повномасштабного вторгнення росії, бойові дії - все це може негативно впливати на психічний стан студентів, викликати розгубленість, агресію пригніченість, стресові розлади і провокувати підвищення тривожності.

Тривожність є найпоширенішою формою прояву підвищеного емоційного стану. Відчуття тривоги супроводжує всі види нашої діяльності, в тому числі науково-пізнавальну. В залежності від рівня тривоги, вона може впливати як позитивно, так і негативно на нашу працездатність, навчальну та соціальну активність, самооцінку.

Тривожність у студентів впливає на спосіб переживання стресових навчальних ситуацій, вміння опановувати себе і легше справлятися з викликами. Від рівня тривожності може також залежати мотивація студентів, їх бажання вчитися та працювати і їх можливість виконувати навчальні задачі. Впевненість у собі та цілісність особистості дозволяє молоді легше переживати стресові ситуації.

Тривожність серед студентів також має вплив на їх академічну успішність, зокрема у вищих навчальних закладах. Вимірювання академічного успіху отримувачів освіти є одним з провідних питань сучасної освіти, адже від рівня знань майбутніх фахівців залежить майбутнє суспільства. На думку дослідників, хоча спектр факторів, що впливають на академічну успішність студентів є доволі широким, психологічні фактори, такі як стрес та тривога, є одним з провідних.

Питання академічної успішності студентів вивчали такі вчені як Йорк, Гібсон і Ранкін, Alyahyan and Düştögör, Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, Чой та багато інших. Серед вітчизняних дослідників варто виділити праці Язевої, Виноградова, Кобеца та Паржицького.

Тривожність та її прояви вивчали багато видатних зарубіжних і українських науковців таких як: К. Хорні, А. Адлера, Е. Фромма., Ч. Спілбергер, А.Бек, К. Ізард, О. Халік, Айзенк, Н. Кудрявцева. Зокрема на тривожність студентів робили акцент такі науковці як І. О. Корнієнко, С. Серазон, Б. Ананьєв, Н. Діомідова та інші.

Об'єктом дослідження виступає академічна успішність.

Предметом дослідження є академічна успішність студентів з різним рівнем тривожності.

Мета визначити психологічні особливості академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності.

Гіпотеза:

- академічна успішність студентів з різним рівнем тривожності відрізняється;
- студенти з вищим рівнем тривожності є найменш академічно успішними;
- студенти з нижчим рівнем тривожності є найбільш академічно успішними.

Завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми академічної успішності студентів.
2. Проаналізувати зміст та основні ознаки тривожності.
3. Емпірично дослідити психологічні особливості академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності.
4. Розробити програму психологічної підтримки студентів з проблемами тривожності.

Наукова новизна роботи полягає у тому, щоб доповнити пояснення академічної успішності студентів, які відзначаються різними особливостями тривожності.

Практична значущість: Одержані результати дослідження можуть бути використані в подальшій розробці рекомендацій, тренінгових програм або методик подолання тривожності у студентів з метою покращення їх академічної успішності, при проведенні індивідуальної та групової роботи з студентами ВНЗ.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання сформульованих завдань дослідження було використано такі **методи**: теоретичні (аналіз, систематизація, узагальнення даних); емпіричні («Шкала тривожності» (Шкала Тейлора, (адаптація М.М. Пейсахова); «Шкала реактивної і особистісної тривожності» Спілбергера–Ханіна; «Шкала Тривоги Бека».); кількісні методи та якісний аналіз отриманих результатів.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, восьми підрозділів, висновків та списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

1.1. Загальні підходи до вивчення академічної успішності

Успішність студента є суттєвим критерієм оцінки якості навчальних закладів (Національна комісія з академічної акредитації & amp, 2015), вона має ключове значення для розвитку студентів та їх майбутнього професійного зростання. Усвідомлення того, які фактори впливають на успішність, є визначальним у розробці ефективних стратегій розвитку та підтримки навчального процесу, покращення його ефективності у сучасному суспільстві. Зокрема, дослідження факторів, що мають вплив на академічне навчання, є необхідним для підтримки студентів у прагненні гарних результатів та наукових досягнень. Дослідження та розуміння механізмів академічної успішності впливає на індивідуальний розвиток студентів вищих навчальних закладів, а також сприяє покращенню освітніх стандартів та вимог.

Перш за все ми маємо визначити, що саме характеризуємо поняттям “академічна успішність”. Термін “успішність студента” все частіше вживається як універсальна фраза, що охоплює численні результати діяльності студентів, зокрема вона також може включати успішність у побутовій діяльності, стосунках з іншими людьми, позанавчальній діяльності чи гоббі. Термін «академічний успіх» лише трохи вужчий, обмежений застосуванням цього терміну до досягнення результатів, характерних для освітнього досвіду. Поняття академічної успішності, як правило, асоціюється з досягненням підсумкових оцінок, отримання певного результату навчання, передбаченого програмою курсу. Проте це поняття є значно ширшим.

Т. Йорк, К. Гібсон і С. Ранкін стверджують, що значення цього терміну є дискусійним, оскільки він має «аморфну» ідентичність, яка залежить від різних суб’єктивних точок зору. Проаналізувавши літературу про використання цієї термінології в різних предметних галузях, Т. Йорк та інші окреслили шість

елементів, які визначають термін “академічна успішність”, а саме, академічні досягнення, участь в освітньо-цільовій діяльності, задоволення, отримання бажаних знань, навичок і компетенцій, наполегливість, досягнення освітніх результатів і успішність після закінчення коледжу (York, T.T., Gibson, C., & Rankin, S., 2015).

G. D. Kuh, J. Kinzie, J. A. Buckley, B. K. Bridges, & J. C. Hayek, узагальнюють успішність студентів як сукупність академічних досягнень, залученості до навчально-цілеспрямованої діяльності, задоволення, набуття бажаних знань, наполегливість, досягнення освітніх результатів та успішність студента після закінчення коледжу. У звіті визнається, що студенти не приходять до свого досвіду в коледжі як чисті аркуші, і тому деякі краще підготовлені до успіху в навчанні, ніж інші. Однак, у той же час, є досвід, педагогічні прийоми та контексти, які можуть мати і справляють вимірний вплив на академічну успішність студентів. Хоча їх визначення стосувалося «успіху студента», терміни «успіх студента» та «академічний успіх» зачасту використовуються як синоніми (Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C., 2006). Наприклад, у дослідженні дистанційної освіти в громадських коледжах К. Йен і С. Лю широко говорять про успішність студентів, але вимірюють цей термін виключно за допомогою кінцевої оцінки курсу (Yen, C.-J., & Liu, S., 2009).

Н. Чой описує успішне виконання курсової діяльності учнями як остаточне покращення навчальних досягнень учнів. Хоча в цьому випадку Н. Чой використовує термін «успіх» для позначення виконання завдань курсу та термін «академічні досягнення» для опису середнього балу, обидва терміни стосуються традиційних показників академічного успіху студента (тобто оцінки та середній бал) (Choi, 2005).

Незважаючи на те, що академічна успішність є доволі широким поняттям, більшість дослідників вимірюють її доволі вузько - лише як академічні досягнення. Часто дослідження ґрунтуються на такому показнику, як середній

бал, у процесі навчання, (Grade Point Average) або на загальному середньому балі, результаті іспитів (Cumulative Grade Point Average).

Академічна успішність також може визначатися як академічна стійкість, або наполегливість, яка так само в основному вимірюється через оцінки та середній бал (Finn, J. D., & Rock, D. A., 1997).

Проте оцінки та середній бал не завжди є точними показниками навчання або зростання когнітивних здібностей (Arum, R., Roksa, J., 2011). М. Головка також вказує на необхідність комплексних діагностичних методів для виявлення академічної обдарованості і її впливу на учбові досягнення студентів, підкреслюючи її багатогранний характер та значення для інтелектуального та особистісного розвитку (Головка, 2001, ст. 248).

Використання дослідниками освіти терміну «академічний успіх», коли вони фактично вивчають лише вузьку частину цієї концепції, може призвести до висновків, які не можуть бути узагальненими та поширеними, адже не включають цілий ряд визначальних факторів. Але більшість дослідників трактує академічну успішність лише як академічні досягнення. На нашу думку, це пов'язано перш за все з тим, що оцінки та середні бали є найбільш доступними даними для аналізу в навчальних закладах. При цьому у дослідженнях часто не враховують сприйняття академічної успішності самими здобувачами освіти.

М. Cachia, S. Lynam & R. Stock у рамках свого дослідження сприйняття академічної успішності студентами, підсумували, що здобувачі освіти наголошують на процесі навчання та на його результаті, визначаючи їх як необхідні складові академічного успіху. Для студентів було важливо відчуття особистісного та професійного зростання, досягнення успіхів, розуміння власної особистості та отримання нових знань та інформації. (Cachia, Lynam & Stock, 2018). Крім того, дослідження отриманих даних показують, що визначення успіху в освіті є складним поняттям, яке поєднує зовнішню валідацію та внутрішнє задоволення від досягнень. Так внутрішні і зовнішні фактори навчання були визначені студентами як такі, що сприяють їх академічній успішності (Bryan K. Hotchkins et al., 2019, p. 28). Такі дослідження почали

з'являтися не так давно, в основному базуючись на методі індивідуальних інтерв'ю зі студентами та фокус групових дослідження. Часто їх ініціюють самі здобувачі освіти. Слідування не тільки за загальноприйнятими показниками успіху, а і за самооцінюванням студентів є важливим фактором в дослідженнях академічної успішності учнів, як такої.

У нашому дослідженні ми оцінювали **академічну успішність** студентів за їх середніми балами, а також суб'єктивними уявленнями про власну вмотивованість до навчання. Хоча це не включає всю широту факторів та чинників, які мали б бути враховані, на нашу думку, вони є основними.

Загалом, вивчення поняття академічної успішності включає аналіз когнітивних, особистісних та соціальних чинників, що впливають на результативність студентів (Laura W. Perna et al., 2008). Спектр факторів, що можуть впливати на академічну успішність учнів є доволі значним. Alyahyan and Düşteğör вирізняють чотири фактора як такі, про які найчастіше повідомляються дослідники (Alyahyan and Düşteğör, 2020):

1. Попередні академічні досягнення(44%)
2. Демографічні дані студентів (25%)
3. Психологічні характеристики (11%)
4. Активність електронного навчання (3%)

Зокрема психологічні властивості визначаються як інтереси та особиста поведінка учня, які впливають на академічну успішність студентів. На успішність впливає студентський інтерес (Hamoud et al., 2018), поведінка щодо навчання (Hamoud et al., 2018; Mueen et al., 2016), стрес і тривога (Hamoud et al., 2018; Putpuek et al., 2018), саморегуляція та час зайнятості (Garg, 2018; Hamoud та ін., 2018) і мотивація (Mueen та ін., 2016).

Педагоги та дослідники давно зацікавлені у дослідженні змінних, що впливають на якість академічної успішності учнів. На успішність у навчанні впливає багато факторів, включаючи рівень освіти та доходи батьків, знання предмету вчителями, прогули учнів та вчителів, наявність і доступність підручників, бібліотеки, практичних лабораторій, харчування та інших факторів

(Brew та ін., 2021). Зокрема індивідуальні, соціальні та інституційні характеристики, такі як родинний статус, середовище навчання та мотивація, мають визначальне значення у досягненні успіху (Дужич та ін., 2023). Ці дослідження підтверджують значення культурно-соціальних чинників у досягненні високих академічних результатів. Так О. Г. Виноградов стверджує, що особистість, мотиваційні чинники та стратегії саморегуляції розглядаються як прогностичні фактори академічної успішності та майбутніх кар'єрних виборів (Виноградов, 2018).

Х. В. Язева стверджує, що навчальна мотивація є найважливішим фактором успішного навчання студента, зокрема такі аспекти як її характер та структура. На її думку, кожна діяльність має задовольняти певну потребу особистості, породжуючи мотивацію до досягнень успіху у певній сфері. Це також формує не лише прагнення особи до знань та навчання, а і активну життєву позицію та загальний розвиток, задає потрібну динаміку у процесі навчання. (Язева, 2022) Рівень мотивації також має вплив і на загальний моральний стан студентів, їх вміння стикатися з та переживати труднощі. Високомотивовані студенти сприймають досягнення успіху в чомусь як результат власних зусиль та вроджених здібностей, а невдачі – як наслідок недостатніх зусиль, що були вкладені в досягнення мети. (Кобець, 2012)

Загалом одними з необхідних психологічних аспектів академічної успішності є такі параметри як мотивація, саморегуляція, особистісний розвиток, а також психологічний та емоційний комфорт здобувача освіти. Підтримка комфортного середовища, відсутність психологічного насилля та булінгу мають бути гарантовано забезпечені кожним навчальним закладом. Підтримка емоційного благополуччя є необхідною умовою ефективного навчання. Особливо актуальним це є у сучасних умовах. В. Паржицький стверджує, що створення позитивного навчального середовища є ключовим у контексті онлайн-освіти. (Паржицький та ін., 2024). З переходом студентів на віддалене навчання, особливо важливим стає розвиток уміння керування емоціями та підвищення впевненості в собі, а також загальний емоційний фон.

Згідно з дослідженням психологічний фактор є доволі важливим у контексті визначення факторів академічної успішності студентів. Тривожність та стрес під час навчання, нестабільний психологічний та емоційний стан можуть суттєво впливати на здобувачів освіти.

1.2. Тривожність та її психологічні особливості

За оцінками науковців, поширеність тривожних розладів у Сполучених Штатах становить 18% (Kessler та ін., 2005). Вони є одними з найпоширеніших психічних розладів у західних країнах і визначаються підвищеним збудженням і страхом (Simpson et al. 2010). За даними ВООЗ майже 300 мільйонів людей в світі мають схильність до тривожних та депресивних розладів. А експерти очікують, що депресія займе друге місце серед причин працевдатності серед неінфекційних захворювань вже до 2025 року (Власова, 2005).

Тривожність і депресія часто співіснують і досліджуються разом. Щоб зрозуміти суть поняття “тривожність” і вірно його концептуалізувати, перш за все необхідно проаналізувати наукові дослідження на цю тему.

Найбільш розробленими і поширеними теоріями у вивченні тривожності є теорії З. Фрейда, А. Адлера, К. Хорні та Е. Фромма. На думку Зігмунда Фрейда, кожна людина має вроджені потяги - інстинкти, які визначають настрій та поведінку особистості. Відповідно до вчення Фрейда, біологічні потяги людини стикаються з соціальними заборонами у суспільстві, що призводить до тривожності та виникнення неврозів. Такі зіткнення відбуваються протягом усього життя людини і уникнути цього неможливо (Калюжна, 2008).

У подальшому А. Адлер розвинув цю теорію, зазначивши, що почуття тривоги, що є основою неврозів, виникає внаслідок невдалого соціального досвіду, або ж особистісної невдачі індивіда. Проте Адлер також не розмежував тривожність та занепокоєння, тож тривожність як окремий стан не була виділена і визначена (Адлер, 1997).

Натомість неофрейдистка К. Хорні вважала, що основним джерелом тривоги є не конфлікт між інстинктами та соціальними заборонами, а неправильні відносини між людьми. За її теорією, людина має невротичні потреби, за допомогою яких вона прагне позбутися тривоги: соціальний престиж, визнання, схвалення; незалежність і самозадоволення; влада над іншими; потреба у коханні та інші. Також Хорні стверджує, що ці потреби неможливо задовольнити повністю, а отже і позбутися тривоги у повній мірі неможливо (Хорні, 2009).

Е. Фромм пов'язував виникнення тривожності з почуттям невпевненості у собі, безсилля та самотності, що виникають внаслідок відокремлення індивіда від суспільства. Науковець вважав, що перехід від первісного суспільства до капіталістичного призводить до розриву первинних соціальних зв'язків, звільнення людини. Проте так само це звільнення провокує появу тривоги та страху (Психологія, 2001).

Х. Айзенк, так само як і Хорні, вважав, що основною причиною тривоги є взаємовідносини з соціумом, проте найважливішими визначав взаємини з батьками. (Айзенк, 2001)

Думки дослідників розходяться і у тому, як саме визначати тривожність і що саме вважати тривожністю. Часто вчені пов'язують тривогу з іншими поняттями. Так Н. Кудрявцева вважає, що "тривога" має спільний компонент зі "страхом", а саме відсутністю відчуття безпеки, або ж наявність небезпечної ситуації (Кудрявцева, 2004). А О.О. Халік зазначив, що тривога є підсвідомою реакцією організму на загрозу і зачасту виражається у вегетативних реакціях організму – пришвидшене серцебиття, підвищення тиску, надмірне потовиділення, тощо (Халік, 2014).

Дослідник також пропонує узагальнену класифікацію видів тривожності за різними критеріями (Халік, 2010):

- За ступенем прояву (відкрита, прихована);
- За впливом на діяльність і здоров'я (конструктивна, деструктивна);

- За диференціацією: емоційний стан – особистісна властивість (ситуативна, особистісна);
- За адекватністю (адекватна, неадекватна, надмірний спокій);
- За обсягом охоплення ситуацій – загальна і специфічна (міжособистісна, самооцінна, професійна, комп'ютерна, екзаменаційна).

Керролл Ізард визначив тривожність як комплексний емоційний стан, що поєднує у собі переживання гніву, страху, образи, інтересу та збудження (Ізард, 2006).

У дослідженнях Ч. Спілбергера, тривога описується у кількох різних значеннях, що, хоч і є пов'язані, мають суттєві відмінності. Зокрема, Спілбергер виокремлює тривожність як властивість особистості та як психічний стан. У першому випадку тривожність характеризується скоріше схильністю реагувати на загрозу своїй особистості, своєму власному “Я” у різноманітних ситуаціях, незалежно від того, чи загроза є реальною. Люди з високою особистісною тривогою мають більшу схильність до зростання тривоги та переживання стресу. У другому ж випадку, тривожність є радше реакцією на стресову ситуацію, певну ситуативну загрозу життю, здоров'ю, ситуацію невизначеності чи небезпеки. У такому випадку тривожність зростає більше від неусвідомленості та невизначеності джерела загрози (Spielberger, 1972).

Крім поділу тривожності на особистісну та ситуативну, важливо також зазначити, що тривожність можна визначати за особливостями та частотою прояву. Так, індивід може відчувати тривожність постійно, а може виявляти тривожність періодично, в залежності від обставин. Так виокремлюють ситуативно-стійку та ситуативно-мінливу тривожність. Перша зазвичай є пов'язаною з особистісною тривожністю і характеризує власну схильність особи до проявів ознак тривожності та є незалежною від стресових факторів. Натомість ситуативно-мінлива є реакцією на певний стресовий момент чи ситуацію, і виявляється емоційними проявами, такими як: страх, напруга, паніка (Розов, 2005). Дослідниця Я. Омельченко поділяє тривожність на адаптивну та дезадаптивну форми. На її думку, внутрішня характеристика тривожного стану

змінюється з віком, а також відповідно до актуальних завдань особистості (Омельченко, 2006).

На думку А. Прихожан, невисокий рівень тривожності є нормальним і навіть необхідним до пристосування індивіда до навколишнього середовища. Натомість повна відсутність тривоги, як і надмірна тривога, є дезадаптивною реакцією, що дезорганізує людину. Оптимальний же рівень тривожності є необхідним для розвитку, соціалізації та самоактуалізації (Прихожан, 2007).

Р. М. Білоус та І. С. Саннікова підтримують думку, що тривожність є станом особистості, основними ознаками при цьому визначають психофізіологічне напруження, надмірну нервозність та стурбованість при відсутності конкретної причини тривожності (Білоус, Саннікова, 2019).

Дослідниці Є. О. Неведомська та Т. О. Михайловська вказують на залежність рівня особистісної тривожності від темпераменту людини. Зокрема, висока особистісна тривожність є характерною для меланхоліків і холериків. Меланхоліки мають слабку нервову систему, що зумовлює тривожність, а холерикам притаманна неврівноваженість нервових процесів. Натомість серед сангвініків і флегматиків переважає низький та помірний типи особистісної тривожності, оскільки вони є емоційно стійкими (Є. О. Неведомська та Т. О. Михайловська, 2016).

Тобто при розгляді поняття “тривожність” ми маємо враховувати як тривожність як стан, так і тривожність як реакцію на ситуацію. Таким чином, тривожність є психічним станом людини, що може бути викликаний стресовою ситуацією, раптовою подією, зміною звичного укладу життя, або ж затримкою отримання приємного. Основною характеристикою тривожності є специфічні переживання, що полягають у хвилюванні, остраху, порушенні спокою та нервуванню, тощо.

1.3. Вплив тривожності на академічну успішність студентів

Юнацький вік є періодом становлення особи, визначення основних особистісних спрямувань та прагнень. У цьому віці людина остаточно

формується як зріла особистість. На думку відомого соціолога Ігоря Кона основними новоутвореннями у цьому віці є саморефлексія, поява життєвих планів, усвідомлення власної індивідуальності тощо (Кон, 1989, ст. 86). Нові види діяльності, знайомства та загалом зміна життєвого циклу сприяють підвищенню тривожності серед молоді (Кон, 1989, ст. 204). Необхідним є впливання у соціальну групу для запобігання цього і зачасти такими групами виступають студентські групи. Студентське життя на думку дослідника є кардинально новим способом існування (Кон, 1989, ст. 96).

На думку Б. Ананьєва, юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку соціогенних потенцій людини: відбуваються активні пошуки свого призначення, самовизначення, формується соціальна зрілість, усвідомлюється залученість молоді людини в соціум. (Астапов, 2008, с. 152). Всі ці процеси, в свою чергу, можуть підвищувати тривожність, як загальну, так і специфічну (в даному випадку соціальну чи професійну). Студентство, чий вік в більшості припадає саме на юнацький, особило характеризується професійною спрямованістю, сформованістю ставлення до їх майбутньої професії (Ананьєв, 1974, с. 5). Соціальний тиск в контексті майбутнього працевлаштування може викликати стрес, страх не впоратися та не досягти бажаного. При цьому перед юнаками і юнками одночасно з цим постає питання досягнення самореалізації та самоусвідомлення, що зачасти напряду пов'язане як з пошуком місця в соціумі, так і з професійним зростанням.

За Е. Еріксоном саме процес самореалізації є процесом формування ідентичності особи. Відбувається пошук власного місця в соціумі, узгодження самооцінки та оцінки себе іншими, виникають внутрішні протиріччя між заниженою і адекватною самооцінками, застрягання у певні соціальній ролі чи стрімка зміна ролей, самопозиціонування себе як лідера чи як члена команди, спільності, тощо (Еріксон, 1996, с. 112). На думку І. Блохіної відсутність життєвого досвіду, невпевненість у своїх рекомендаціях дорослого оточення, актуалізація налаштування на глобальну мету, формування ідентичності –

сприяють розгубленості, а також ситуативній, рідше особистісній, тривожності (Блохіна, 2023).

С. Серазон виокремив новий вид тривожності – передекземенаційну. Цей вид тривожності тісно пов'язаний з періодом сесій. Дослідник зазначав, що студенти з високою передекземенаційною тривожністю більш схильні до егоцентричності, що перешкоджають їх адекватній поведінці у суспільстві (“Психологія”, 1990, с. 96).

Н. Ю. Діомідова виділяє три типи тривожності, пов'язаної з оцінюванням:

1. “Екзаменаційна тривожність” – характеризується когнітивною оцінною тривожністю.
2. “Екзаменаційна тривожність і збудження” – об'єднує когнітивну і афективну складові оцінної тривожності.
3. “Емоційне збудження на іспиті” – характеризується емоційною оцінною тривожністю.

На думку дослідниці висока академічна успішність передбачає виску екзаменаційну тривожність та збудження – когнітивна частина представлена сумнівами в успішній здачі іспитів, а емоційна – нервозністю, агресією та збудливістю. Натомість менш успішні студенти мають помірну оцінну тривожність, тобто або не мають хвилювань щодо ситуації іспиту, або ж мають чітко виражені емоційні прояви – злість, гнів тощо (Діомідова, 2016, с. 127). І. О. Корнієнко зауважує, що значимість іспиту може втрачати свою значимість в процесі навчання. Опитані студенти сприймають цю ситуацію як таку, що викликає тривогу та стан стресу (Корнієнко, 2015, с. 148).

Зокрема важливо пам'ятати, що тривожність у студентів значно підвищилися спершу внаслідок впливу масових захворювань на Covid 19 і пандемії, а потім – внаслідок повномасштабного вторгнення, окупації частини території України та регулярних обстрілів.

Студентський період є важливим та доволі складним кроком у житті людини. Процес переходу від дитячого до дорослого життя для багатьох характеризується і супроводжується навчанням у вищому навчальному закладі.

Хоча воно дозволяє трохи уповільнити цей проміжний період, академічні знання, отриманні під час навчання є важливим надбанням, що впливає на подальший професійний та особистісний шлях.

Висновки до першого розділу

У першому розділі нашого дослідження проведено аналіз літератури, розглянуті поняття академічна успішність, тривожність та юнацький вік.

Теоретичний аналіз дає нам підстави вважати тривожність важливим чинником академічної успішності, що відіграє значну роль саме під час навчання. У період навчання в університеті, студенти отримують новий досвід, переживають значні емоційні хвилювання, вчаться взаємодіяти з соціумом. Різноманіття викликів, що постає перед юнаками і юнками породжує тривожність, що може мати сильний вплив на їх успішність, вмотивованість, адаптацію, активність тощо. Тож дослідження тривожності студентів є необхідним кроком вивчення морального та емоційного стану студентів, розвитку їхніх навичок та академічних знань.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

2.1. Вибірки та організація дослідження

Завданням нашого дослідження є дослідження академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності.

Відповідно до завдань дослідження, нами були виокремлені та реалізовані такі етапи:

1. Провести попереднє дослідження в рамках виробничої практики – інтерв'ю з експертом та фокус-групове дослідження, для кращого розуміння цілей та актуальності подальшого дослідження (I етап)

2. Дослідити рівень тривожності студентів (різних курсів та спеціальностей) за допомогою «Шкали оцінки рівня реактивної і особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера, «Шкали тривожності Тейлора» та «Шкали тривоги Бека»(II етап).

3. Проаналізувати результати академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності (постійна чи ситуативна) (III етап).

4. Здійснити статистичну обробку результатів, визначити залежності між показниками академічної успішності (балами) та рівнем тривожності та оцінити відповідність гіпотези (IV етап).

Тип дослідження: На першому етапі – якісне, на другому – кількісне.

Гіпотеза 1: Між рівнем тривожності та академічною успішністю існує зв'язок. Студенти з високим рівнем тривожності отримують нижчі бали, ніж менш тривожні студенти.

Гіпотеза 2: Студенти з вищим рівнем тривожності мають менший рівень мотивації до навчання.

Вибірка: В дослідженні взяли участь 44 студенти університету (близько 70% жінок та 28% чоловіків) різних спеціальностей. З них 17 - студенти

магістерських програм (близько 39%), а 27 - студенти бакалаврських програм (близько 61%).

Така структура досліджуваної вибірки була визначена з метою дослідити загальну тенденцію зв'язку між рівнем тривожності студентів та їх академічної успішності станом на сьогодні без прив'язки до певного року навчання, факультету чи спеціальності. Зокрема в дослідженні приймали участь студенти з таких спеціальностей як Соціальна робота, Психологія, Системний аналіз, Прикладна математика, Інженерія програмного забезпечення, Комп'ютерні науки, Журналістика, Соціологія, Зв'язки з громадськістю, Теорія, історія української мови та компаративістика та Молекулярна біологія.

2.2. Обґрунтування та характеристика методів дослідження

Перша частина дослідження (інтерв'ю з експертом та фокус-групове дослідження) відбулася в рамках психологічної практики і була спрямована на попередню оцінку актуальності дослідження та формулювання гіпотези.

Протягом двох місяців було проведено експертне інтерв'ю з психологинєю та викладачкою університету, а також фокус-групове дослідження зі студентами різних ЗВО.

Інтерв'ю проводилося з дотриманням наступних правил:

1. Респондентка була попереджена про проведення аудіозапису зустрічі.
2. Інтерв'ю тривало до 30 хвилин.
3. Експертці не надавалася інформація про тему дослідження.
4. Зустріч була проведена онлайн через платформу Zoom, конфіденційно.

Інтерв'ю складалося із 7 основних питань, наведених нижче:

1. Як Ви вважаєте, наскільки досліджена проблема тривожності? Наскільки повно (грунтовно)?
2. Чи ви вважаєте проблему тривожності у студентів важливою?
3. Чи відмічали ви зростання тривожності у студентів під час читання курсу?

4. Як ви вважаєте чи змінився рівень тривожності студентів протягом періоду повномасштабного вторгнення?
5. Чи ви помічаєте більш тривожних студентів в групі? І чи змінюється ваше ставлення до таких студентів та як?
6. Як на вашу думку тривожність студентів впливає на академічну успішність?
7. Що представники та працівники університету можуть зробити для зменшення тривоги у студентів?

Питання фокус-групового дослідження були більш зосереджені досвіді студентів вищих навчальних закладів та містили 3 блоки по темі майбутнього дослідження, а саме - блок теоретичної частини, блок емпіричної частини і блок для розробки програми, та 10 питань:

Блок 1. Рівень тривожності студентів.

1. Як ви розумієте поняття «тривожність»?
2. Як часто ви відчуваєте тривожність?
3. Чи вважаєте ви себе тривожною людиною? Якщо так, то чому?
4. Чи відчуваєте ви себе більш чи менш тривожними за інших людей?
5. Як ви оцінюєте свій рівень тривожності?

Блок 2. Зв'язок тривожності та академічної успішності.

6. Чи змінюється ваш рівень тривожності під час навчання і як саме?
7. Чи помічаєте ви вплив тривожності на свою академічну успішність?
8. Чи може тривожність впливати позитивно на академічну успішність?

Блок 3. Способи знизити тривожність студентів.

9. Як ви зазвичай справляєтесь з відчуттям тривожності?
10. Що, на вашу думку, представники та працівники університету можуть зробити для зменшення тривоги у студентів?

Питання як для експертного інтерв'ю, так і для фокус-групового дослідження були розроблені особисто автором дослідження і дали можливість оцінити актуальність майбутнього дослідження та сформулювати цілі і гіпотезу. Також є змога оцінити розуміння студентами та експертом поняття “тривожність” та уточнити особистий досвід переживання тривожності під час навчального процесу у вищому навчальному закладі. Отримані відповіді стали основою для гіпотези дослідження.

Друга частина дослідження (опитування за допомогою авторської анкети) була проведена через мережу Інтернет за допомогою Google Forms. Анкета складалася з двох частин: вступу та проведення опитувальника. У вступі учасникам дослідження було запропоновано вказати свою спеціальність, поточні середні бали, оцінити власну вмотивованість до навчання і вказати стать.

В основній частині респондентам пропонувалося дати відповіді на три опитувальника:

1) «Шкала тривожності» (Шкала Тейлора, адаптація М.М. Пейсахова).

Шкала явної тривожності Дж. Тейлора дозволяє дослідити ступінь особистісної і ситуативної тривожності людини.

Процедура проведення: анкета складається з 50 питань, на які респондент має відповісти «так» або «ні». Тестування займає від 15 до 30 хвилин. Результати обробляються шляхом підрахунку відповідей та підсумовування трьох показників. Дуже високий рівень тривожності 28-30 балів, високий рівень - 24-27, середня з тенденцією до високої - 21-23 балів, середня з тенденцією до низького - 16-20 балів та 0-15 балів – низька тривожність.

Отримані за цією шкалою результати можуть використовуватися для оцінки рівня тривожності студентів та подальшої психологічної допомоги.

2) «Шкала реактивної і особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна.

Шкала дозволяє розрізнити і виміряти тривожність як стан і тривожність як особистісну рису людини. Методика допомагає визначити перш за все реактивну тривожність студентів – стан, що є емоційною реакцією на стресові ситуації та характеризується почуттям напруги, нервозності, занепокоєння, що

прив'язані до певної ситуації. Для нашого дослідження ми використовуємо модифікований варіат Ханіної (1976).

Процедура проведення методики: респонденту пропонують відповісти на питання в залежності від того, як він/вона почувається у цей момент. Результати підраховуються окремо для підшкал особистісної та реактивної тривожності за наданим ключем. Шкала містить 40 питань: по 20 для кожної підшкали. Сумарний бал коливатиметься від 20 до 80 балів.

Оцінка результатів:

- до 30 балів – низька тривожність;
- 31-45 бали – помірна тривожність;
- 46 і більше – висока тривожність.

При порівнянні результатів двох шкал, ми можемо визначити значущість стресових ситуацій у контексті тривожності для респондентів.

3) «Шкала Тривоги Бека».

Шкала тривоги Бека призначена для скринінгу тривожності та оцінки її вираженості у особи, клінічний інструмент, призначений для скринінгу тривожності та оцінки її вираженості, зокрема для попередньої оцінки вираженості тривожних розладів. Процедура проведення методики: респондентам пропонується відповісти на запитання згідно з самопочуттям на даний момент. Важливо не думати довго. Тест складається з 21 пункту, що включають психічні та фізичні симптоми тривоги. Респонденти мають оцінити кожен пункт від 0 (симптоми мене не турбують) до 3 (симптоми мене дуже турбують). Проходження анкети займає від 10 хвилин.

Розрахунок результату здійснюється шляхом підрахунку балів за всіма пунктами.

Значення від 0 до 5 балів – низький рівень тривожності (в нормі).

Значення 6-8 балів – легкий рівень тривоги.

Значення від 9 до 18 балів – середній рівень вираженості тривожності.

Значення більше 19 балів – високий рівень тривожності.

Шкала тривожності Бека у нашому дослідженні є підтверджуючою для результатів дослідження шкали Тейлора, а також потенційно може бути використаною для оцінки поширеності тривожних розладів серед студентів.

Обрані нами методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності, співвідносяться з метою роботи, завданнями дослідження і дають змогу перейти до наступного етапу нашого емпіричного дослідження – проведення діагностичного зрізу.

2.3 Аналіз результатів дослідження

При проведенні фокус-групи ми залучили 6 студентів різних вищих навчальних закладів. Нашою метою було зібрати дані про те, наскільки часто студенти стикаються з тривожністю, що стає її тригером та яким є їхній досвід під час повномасштабної війни. Чи є стрес і тривожний стан значимим чинником їх навчання і як вони самі оцінюють свій стан. 1. Як Питання до обговорення складало як теоретичний, так і практичний етап дослідження. Якщо перші питання були спрямовані в більшості на теоретичне розуміння поняття «тривожність», то наступні вже орієнтувались на оригінальний досвід студентів під час навчання.

Питання 2 (“Як часто ви відчуваєте тривожність?”), 4 (“Чи відчуваєте ви себе більш чи менш тривожними за інших людей?”) та 5 (“Як ви оцінюєте свій рівень тривожності?”) були найбільш інформативними в контексті оцінки актуальності дослідження та оцінки рівню тривожності студентів. Відповіді мали достатньо велику варіативність. У відповідь на друге питання всі респонденти зазначили, що відчувають час від часу тривожність, частота варіювалася від кількох разів на тиждень до кількох разів на день. Окремо ми відмітили повномасштабну війну як фактор, що провокує тривожність. Учасники фокус групового дослідження кілька разів незалежно підіймали це питання:

P2: *“От наприклад, сьогодні були вибухи, я така розумію “О, привіт, моя тривожка, о”. Ну тобто уже розумію, порівнюючи отак, що постійної цієї напруги нема, вона якось локалізувалась у конкретні страхи.”*

Р4: *“... Ну я просто не впоралася. І моя психіка просто не впоралась, особливо, коли почалась війна, ну і почалось уже всьо...”*

У питанні чотири майже всі респонденти зазначали, що вважають себе менш тривожними, ніж своє оточення. Ми можемо трактувати такі відповіді або як низький рівень тривожності у самих студентів, або ж як збільшення рівня тривожності в українському соціумі. На користь другої думки можна навести цитату однієї з учасниць групи:

Р3: *“Я просто думаю, що зараз у людей загалом дуже виріс оцей тривожний стан. Тобто, ті люди, яких я бачу на вулиці, вони більш тривожні, ніж ті люди, яких я бачила на вулиці десь два роки назад тому ще. Тож наразі я можу сказати, що, напевно, я не тривожніша за оточення, або тих людей, на яких я звертаю увагу.”*

Відповіді на питання п'ять же спростовують першу думку, адже усі учасники групи визначають свій рівень тривоги як середній (4-6 балів) або високий (7-8 балів).

Питання 7 (“Чи помічаєте ви вплив тривожності на свою академічну успішність?”) та 8 (“Чи може тривожність впливати позитивно на академічну успішність?”) акцентували увагу респондентів власне на тому, яким є вплив тривожності на їх навчання. На сьомому питанні думки учасників групи розділилися. Кожен з них мав власний індивідуальний досвід тривожності під час навчального процесу і не змогли дійти спільної думки щодо цього. Проте ще до переходу до восьмого питання, кілька учасників зазначали позитивний вплив тривожності на навчання.

Р4: *“Так, для мене напевно, вона частково підвищується, а частково падає – дуже хаотичний процес. Тому що сам процес, коли я щось зосереджено вчу, вивчаю - це дуже заспокійливий для мене процес.”*

Відповіді на восьме питання трохи розділились, хтось з учасників вважав, що тривожність може впливати позитивно, а хтось – що вона негативно сказується у будь-якому випадку. Наприкінці студенти дійшли до висновку, що

тривожність у легкій формі дійсно може бути на користь, натомість сильна тривога та стрес мають негативний ефект.

Питання 9 (“Як ви зазвичай справляєтесь з відчуттям тривожності?”) допомогло нам визначити способи, які використовують студенти для зниження рівня власної тривожності, а також дізнатися, наскільки молодь є інформована про можливості покращення власного стану. Частіше за все студенти вказувати соціальну підтримку як боротьбу з тривожним станом:

Р3: *“Мені дуже допомагають якісь прям дружні стосунки, ну там комунікація, можливо, підтримка. Короче, приємне для мене коло оточення. Оце прям супер.”*

Р6: *“Я зазвичай з друзями спілкуюсь, у яких така ж тривожність. Ми просто підтримуємо один одного.”*

Також зазначалися уникнення тривожних ситуацій, переїдання та різні форми селфгарму. Проте студенти не висловили високої інформованості про здорові способи самозаспокоєння, що дало нам розуміння необхідності створення програми зі зниження рівня тривожності у студентів. З повним транскриптом фокус-групового дослідження можна ознайомитися у Додатку А.

Додатково в рамках завдання визначення чинників тривоги було проведено інтерв'ю експерткою, викладачкою та клінічним психологом. Питання стосувалися перш за все стану студентів, їх реакцій та виявам тривожності, які помічають викладачі.

За результатами інтерв'ю ми дізнались, що з початку війни стан тривожності зріс не сильно, скоріше впливало загальна виснаженість студентів. Проте вже на 2023 навчальний рік тривожність проявлялась більше. Експертка виділила такі ознаки як:

1. Повторюваність питань, перш за все організаційних.
2. Вияви агресії та роздратування.

Експертка також оцінила вплив тривожності на академічну успішність учнів неоднозначно, зокрема виділивши як важливий фактор відокремлення тривожності як риси і як стану:

“Якщо ризик, то як правило люди з тривожною рисою потрапляють, так би мовити, у кластер відмінників. Тому що їм завжди потрібно, щоб все було виконано в дедлайни, не виходячи, не порушуючи і так далі....Якщо це стан, то це може впливати на якість виконання завдань, що людина їх може просто не виконувати. Тобто не маючи можливості засісти, довести щось до завершення і так далі.”

А також окремо виділено рівень зусиль, що виділяють студенти на навчання протягом курсу, адже це впливає на підвищення чи зниження рівня їх тривожності:

“Якщо людина більш-менш відвідувала курс, то частіше за все, те, що можна спостерігати, рівень тривожності буде падати, тому що ви вже знаєте викладача, ви вже приблизно можете прогнозувати реакції на свої відповіді і, відповідно, тривожність знижується....А якщо людина не ходила, то звісно у зв'язку з навалюю сесії, коли накопичуються борги, то відповідно тривожність зростає.”

Внаслідок аналізу фокус-групового дослідження та експертного інтерв'ю ми підтвердили актуальність дослідження та необхідність створення програми зі зниження тривожності. Наступним кроком нашого дослідження стало проведення опитування студентів за трьома різними шкалами: Шкалою тривожності Тейлора, Шкалою Спілбергера-Ханіна та Шкалою тривожності Бека.

Результати проведеного опитування представлені у Таблиці 2.1:

Таблиця 2.1

Результати опитування

Респондент	Шкала Тейлора	Шкала Спілбергера-Ханіна (СТ)	Шкала Спілбергера-Ханіна (ОТ)	Шкала Бека	Середній бал

1	25	59	55	29	(C)	71 - 80
2	26	55	56	23	(B)	81 - 90
3	22	38	46	8	(B)	81 - 90
4	25	47	42	17	(C)	71 - 80
5	29	54	56	37	(A)	91 - 100
6	23	60	66	33	(C)	71 - 80
7	12	44	51	21	(B)	81 - 90
8	27	53	49	22	(A)	91 - 100
9	28	50	49	37	(B)	81 - 90
10	20	42	44	11	(E)	60 - 65
11	27	68	74	17	(D)	66 - 70
12	22	46	57	34	(A)	91 - 100
13	18	53	47	29	(A)	91 - 100
14	15	44	45	16		81 - 90

					(B)
15	19	49	52	19	81 - 90 (B)
16	24	61	56	17	71 - 80 (C)
17	18	40	44	10	81 - 90 (B)
18	23	53	54	29	60 - 65 (E)
19	28	58	62	19	81 - 90 (B)
20	30	51	44	23	71 - 80 (C)
21	25	34	45	0	91 - 100 (A)

22	21	48	50	10	91 - 100 (A)
23	18	45	49	17	81 - 90 (B)
24	28	56	63	25	91 - 100 (A)
25	33	62	65	39	60 - 65 (E)
26	18	41	44	7	91 - 100 (A)
27	26	63	56	27	81 - 90 (B)
28	12	44	51	4	81 - 90 (B)
29	29	61	59	25	71 - 80 (C)
30	32	64	62	26	66 - 70 (D)
31	24	52	53	21	91 - 100 (A)

32	31	61	64	32	60 - 65 (E)
33	27	53	63	31	81 - 90 (B)
34	14	51	57	22	91 - 100 (A)
35	20	48	47	27	91 - 100 (A)
36	10	39	40	5	81 - 90 (B)
37	22	57	55	34	71 - 80 (C)
38	22	49	53	27	91 - 100 (A)
39	18	43	47	14	91 - 100 (A)
40	26	50	55	28	71 - 80 (C)
41	19	38	40	11	60 - 65 (E)
42	22	49	53	20	81 - 90 (B)

43	37	55	56	34	81 - 90 (B)
44	15	55	55	21	81 - 90 (B)

Підсумувавши бали кожного з респондентів, ми отримали такі результати опитування.

- За шкалою Тейлора: 47,7% респондентів мають високий або дуже високий рівень тривожності, 38,6% – мають середній рівень, 13,6% – мають низький рівень тривожності.
- За підшкалою ситуативної тривоги Спілбергера-Ханіна: 75% респондентів мають високий рівень тривоги, 25% – мають низький рівень тривожності.

За підшкалою особистісної тривожності: 79% опитаних мають високий рівень тривожності, а 21% - низький.

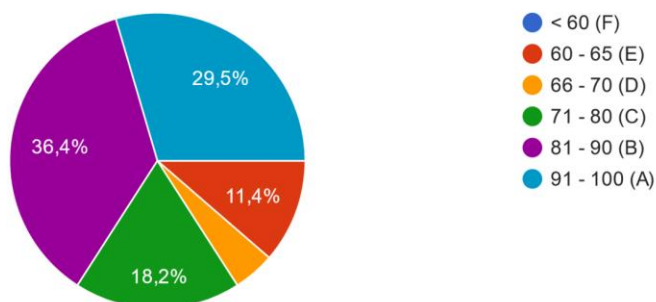
Результати двох підшкал практично не відрізняються, в результаті чого ми можемо припустити, що стресові ситуації не мають суттєвого впливу на рівень тривожності студентів НаУКМА.

- За шкалою Бека: 66% опитаних мають високий рівень тривожності, 22,7% – середній, 11,4% – низький.

Основним чинником академічної успішності студентів ми визначаємо, базуючись на теоретичному опрацюванні джерел, середню оцінку. Для її визначення ми внесли відповідне питання в анкету, пропонуючи респондентам відмітити свій бал. За результатами (Рисунок 2.1) 29,5% респондентів вказують свої середні бали як “відмінні” (91-100), 36,4% – як “дуже добрі” (81-90), 18,2% – як “добрі” (71-80). В цілому майже 84,1% опитаних респондентів мають хороші академічні результати, що може вказувати як на високий рівень вимог у навчальному закладі, так і на особисту зацікавленість у навчанні студентів-учасників вибірки.

Рис. 2.1

Які оцінки ви в середньому отримуєте?
44 відповіді



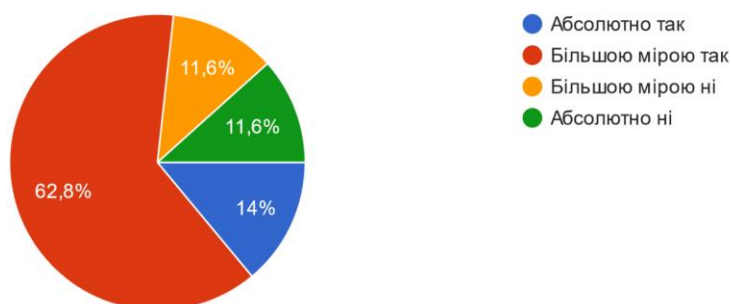
Ще одним важливим фактором до перевірки результату ми виділили мотивацію студентів до навчання. На відміну від середнього балу, мотивація є суб’єктивним показником. Для її виміру ми додали в анкету питання “Чи Ви вважаєте себе вмотивованим до навчання?” (Рисунок 2.2), у який включили порядкову шкалу відповіді від “Абсолютно так” до “Абсолютно ні”. Також було виключено повністю нейтральний варіант задля уникнення невизначеної відповіді респондентів.

Абсолютно вмотивованими та абсолютно невмотивованими себе вважає однакова кількість студентів – 11,6%. Більшість респондентів визначають себе

більшою мірою вмотивованими – 62,8%, а в більшості невмотивованими є 14% опитаних. Таким чином більшість респондентів є вмотивованою до навчання.

Рис. 2.2

Чи Ви вважаєте себе вмотивованими до навчання?
43 відповіді



Метою емпіричного дослідження є перевірка двох гіпотез:

- Студенти з високим рівнем тривожності отримують нижчі бали, ніж менш тривожні студенти.
- Студенти з вищим рівнем тривожності мають менший рівень мотивації до навчання.

Для перевірки ми використаємо статистичний аналіз, а саме – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r -Спірмена). Оскільки досліджувані змінні є ранговими, він є оптимальним для оцінки зв'язку між ними. Ми окремо дослідили наявність кореляції між результатами шкал та середніми балами студентів, і між результатами шкал та вмотивованістю.

Результати кореляційного аналізу

1. Кореляційний аналіз взаємозв'язку середніх балів та результатів шкал тривожності включав у себе перевірку зв'язку між кожною шкалою та змінною балів. Ми перевіряли статистичну гіпотезу про те, що змінні є залежними на рівні значущості 0,5, тобто імовірність похибки 5%.

$$\alpha = 0,05;$$

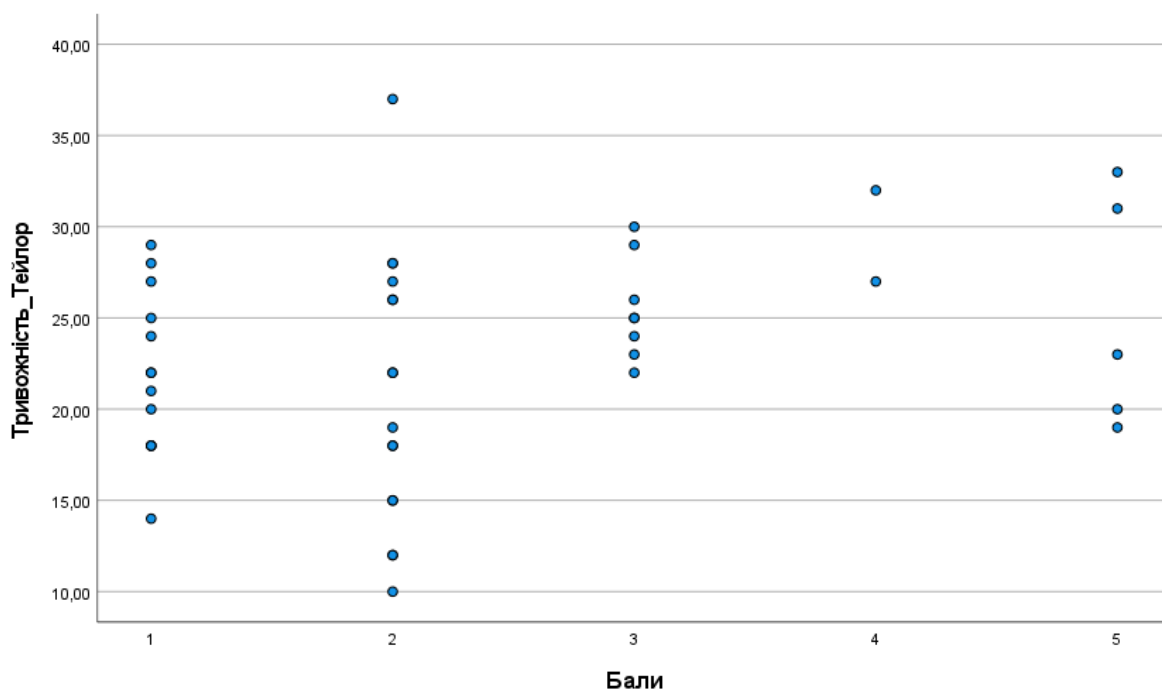
H_0 : Тривожність студентів та бали не взаємозв'язані ($r_s = 0$);

H1: Тривожність студентів та бали взаємозв'язані ($r_s \neq 0$).

Показники: Середні бали-Шкала Тейлора

Для перевірки наявності кореляційного зв'язку, перш за все ми побудували діаграму розсіювання (Рисунок 2.3) для шкали “Тривожність_Тейлор” та “Бали”. За діаграмою можна припустити наявність слабкого зв'язку.

Рис.2.3



Далі ми використовуємо коефіцієнт Спірмена для перевірки сили зв'язку між змінними. Так, між показниками навчального рейтингу та рівнем тривожності за методикою «Шкала тривожності» (Шкала Тейлора, адаптація М.М. Пейсахова) існує слабкий кореляційний зв'язок (Рисунок 2.4). Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) дорівнює 0,297, рівень статистичної значущості дорівнює 0,05, що відповідає встановленому нами α -рівню, тож ми приймаємо нульову гіпотезу.

Розмір стандартизованого ефекту згідно класифікації Дж. Коена – малий ($r_s = 0,297$).

Рис 2.4.

Correlations

			Бали	Тривожність _Тейлор
Spearman's rho	Бали	Correlation Coefficient	1,000	,297
		Sig. (2-tailed)	.	,050
		N	44	44
	Тривожність_Тейлор	Correlation Coefficient	,297	1,000
		Sig. (2-tailed)	,050	.
		N	44	44

Показники: Середні бали-Шкала Спілбергера-Ханіна (ситуативна тривога)

За діаграмою розсіювання для шкали “Тривожність_СТ” та “Бали”, можна припустити наявність зв’язку.

Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) дорівнює 0,340. За класифікацією Дж. Коена розмір стандартизованого ефекту є середнім, проте рівень статистичної значущості менший за 0,05, що не відповідає встановленому нами α -рівню, тож ми не приймаємо нульову гіпотезу. (Рисунок 2.5.)

Таким чином, ми з’ясували, що між шкалою ситуативної тривоги та шкалою балів нема прямого зв’язку.

Рис. 2.5.

Correlations

			Бали	Тривожність _Спілбелгер _СТ
Spearman's rho	Бали	Correlation Coefficient	1,000	,340*
		Sig. (2-tailed)	.	,024
		N	44	44
	Тривожність_Спілбелгер_СТ	Correlation Coefficient	,340*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,024	.
		N	44	44

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Показники: Середні бали-Шкала Спілбергера-Ханіна (особистісна тривога)

За діаграмою розсіювання для шкали “Тривожність_ОТ” та “Бали”, можна припустити наявність зв’язку.

Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) дорівнює 0,185. За класифікацією Дж. Коена розмір стандартизованого ефекту є малим.

Рівень статистичної значущості більший за 0,05, що відповідає встановленому нами α -рівню, тож ми приймаємо нульову гіпотезу. (Рисунок 2.6.)

Отже між особистісною тривожністю студентів за шкалою Спілбергера-Ханіна та балами є слабкий кореляційний зв'язок.

Рис. 2.6.

		Correlations	
		Бали	Тривожність _Спілбелгер _ОТ
Spearman's rho	Бали	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	44
	Тривожність_Спілбелге р_ОТ	Correlation Coefficient	,185
		Sig. (2-tailed)	,228
		N	44

Показники: Середні бали-Шкала тривоги Бека

За діаграмою розсіювання для шкали “Тривожність_Бек” та “Бали”, можна припустити наявність зв'язку.

Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) дорівнює 0,131. За класифікацією Дж. Коена розмір стандартизованого ефекту є малим.

Рівень статистичної значущості дорівнює 0,398 і є більшим за 0,05, що відповідає встановленому нами α -рівню, тож ми приймаємо нульову гіпотезу. (Рисунок 2.7.)

Між тривожністю респондентів за шкалою тривоги Бека та балами є слабкий кореляційний зв'язок.

Рис 2.7.

Correlations

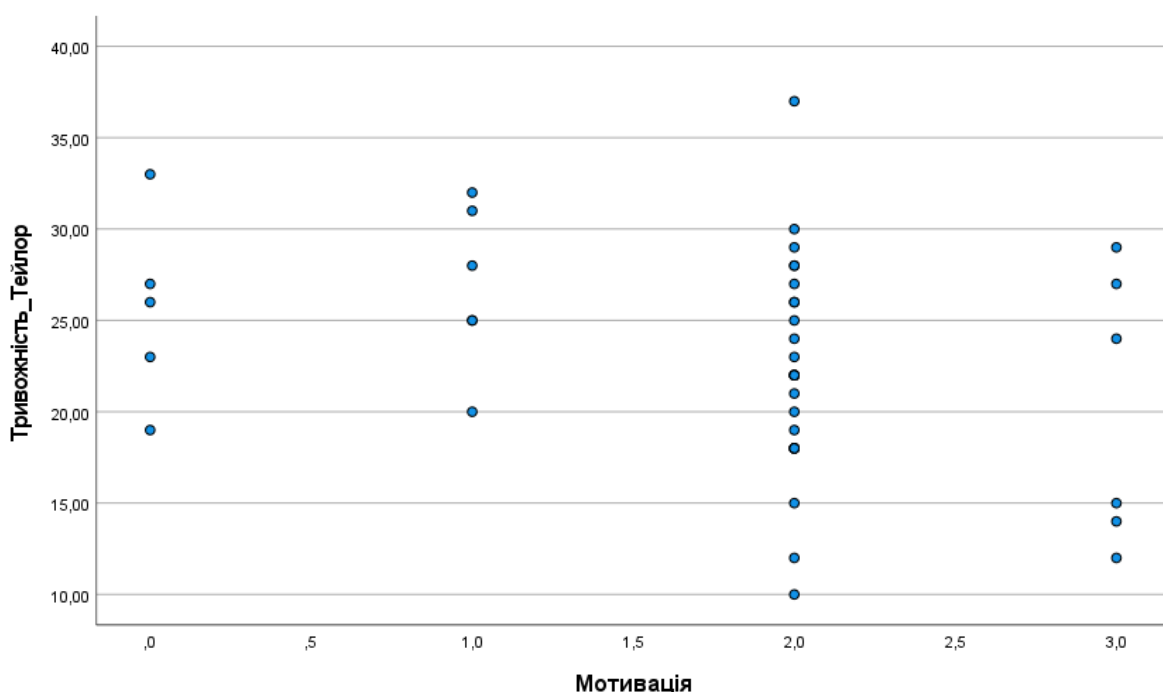
		Бали		Тривожність_Бек	
Spearman's rho	Бали	Correlation Coefficient	1,000	,131	
		Sig. (2-tailed)	.	,398	
		N	44	44	
	Тривожність_Бек	Correlation Coefficient	,131	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,398	.	
		N	44	44	

2. Другим пунктом ми дослідили кореляційний зв'язок між тривожністю та вмотивованістю студентів, адже мотивація є важливим фактором академічної успішності. Для цього ми вже звично використали коефіцієнт кореляції Спірмена, оцінюючи силу зв'язку між шкалами тривожності та шкалою “Мотивація”.

Перш за все нам необхідно побудувати діаграму розсіювання для шкали “Мотивація”. Для прикладу розглянемо її взаємодію з шкалою “Тривожність_Тейлор”.

За побудованою діаграмою (Рисунок 2.8.) ми можемо припустити, що існує взаємозв'язок між змінними, проте коефіцієнт Спірмена матиме від'ємне значення.

Рис. 2.8.



Показники: Мотивація-Шкала Тейлора

Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) дорівнює $-0,314$. За класифікацією Дж. Коена розмір стандартизованого ефекту є середнім.

Проте рівень статистичної значущості дорівнює $0,038$ і є меншим за $0,05$, що відповідає встановленому нами α -рівню, тож ми не приймаємо нульову гіпотезу. (Рисунок 2.9.)

Таким чином, ми не можемо стверджувати про наявний прямий зв'язок між двома змінними.

Рис. 2.9.

Correlations

		Мотивація	Тривожність_Тейлор
Spearman's rho	Мотивація	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.038
		N	44
	Тривожність_Тейлор	Correlation Coefficient	-.314*
		Sig. (2-tailed)	.038
		N	44

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Показники: Мотивація-Шкала Спілбергера-Ханіна (ситуативна тривога)

За діаграмою розсіювання для шкали “Тривожність_СТ” та “Мотивація”, можна припустити наявність зв'язку. Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) дорівнює $-0,296$. За класифікацією Дж. Коена розмір стандартизованого ефекту є середнім.

Проте рівень статистичної значущості дорівнює $0,051$ і є більшим за $0,05$, що відповідає встановленому нами α -рівню, тож ми приймаємо нульову гіпотезу. (Рисунок 2.10.)

Тобто між двома змінними наявний середній зв'язок – з підвищенням ситуативної тривожності за шкалою Спілбергера-Ханіна знижується мотивація.

Рис. 2.10.

Correlations

		Мотивація		Тривожність _Спілбелгер _СТ
Spearman's rho	Мотивація	Correlation Coefficient	1,000	-,296
		Sig. (2-tailed)	.	,051
		N	44	44
	Тривожність_Спілбелге р_СТ	Correlation Coefficient	-,296	1,000
		Sig. (2-tailed)	,051	.
		N	44	44

Показники: Мотивація-Шкала Спілбергера-Ханіна (особистісна тривога)

За діаграмою розсіювання для шкали “Тривожність_ОТ” та “Мотивація”, можна припустити наявність зв'язку. Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ) дорівнює -0,181. За класифікацією Дж. Коена розмір стандартизованого ефекту є малим.

Проте рівень статистичної значущості дорівнює 0,240 і є більшим за 0,05, що відповідає встановленому нами α -рівню, тож ми приймаємо нульову гіпотезу. (Рисунок 2.11.)

Тобто між двома змінними наявний слабкий зв'язок – з підвищенням особистісної тривожності за шкалою Спілбергера-Ханіна знижується мотивація.

Рис. 2.11.

Correlations

		Мотивація		Тривожність _Спілбелгер _ОТ
Spearman's rho	Мотивація	Correlation Coefficient	1,000	-,181
		Sig. (2-tailed)	.	,240
		N	44	44
	Тривожність_Спілбелге р_ОТ	Correlation Coefficient	-,181	1,000
		Sig. (2-tailed)	,240	.
		N	44	44

Показники: Мотивація-Шкала тривоги Бека

За діаграмою розсіювання для шкали “Тривожність_Бек” та “Мотивація”, можна припустити наявність зв'язку. Коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ)

дорівнює $-0,052$. За класифікацією Дж. Коена розмір стандартизованого ефекту є несуттєвим.

Проте рівень статистичної значущості дорівнює $0,735$ і є більшим за $0,05$, що відповідає встановленому нами α -рівню, тож ми приймаємо нульову гіпотезу. (Рисунок 2.12.)

Хоча рівень значущості є достатньо високим, коефіцієнт кореляції є надто малим. Тож ми можемо стверджувати, що за шкалою тривоги Бека, тривожність не має впливу на мотивацію студентів.

Рис. 2.12

		Correlations		
			Мотивація	Тривожність _Бек
Spearman's rho	Мотивація	Correlation Coefficient	1,000	-,052
		Sig. (2-tailed)	.	,735
		N	44	44
	Тривожність_Бек	Correlation Coefficient	-,052	1,000
		Sig. (2-tailed)	,735	.
		N	44	44

Висновки до другого розділу

В другому розділі здійснено опис методів дослідження особливостей тривожності у студентів різних спеціальностей та охарактеризовано емпіричну вибірку. Було проведено фокус групове дослідження студентів і експертне інтерв'ю, що допомогло підтвердити актуальність нашого дослідження. Отримані результати вказують на те, що ситуативна тривожність не має значного впливу на навчання студентів та їхню академічну успішність, проте ми можемо стверджувати про високий загальний рівень тривоги.

Для оцінки рівня тривожності респондентів було проведене емпіричне дослідження, що включало в себе комплекс таких діагностик як: «Шкали оцінки рівня реактивної і особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера, «Шкали тривожності Тейлора» та «Шкали тривоги Бека». Було здійснено аналіз результатів дослідження рівня тривожності студентів.

Отримані результати свідчать про високий рівень тривожності опитаних, зокрема за шкалою Тейлора 47,7% респондентів мають високий або дуже високий рівень тривожності, за підшкалою ситуативної тривоги Спілбергера-Ханіна – 75%, за підшкалою особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна – 79%, за шкалою Бека – 66%.

За результатами статистичного аналізу гіпотеза 1 була спростована. Тривожність має слабкий позитивний вплив на середні бали студентів. Зокрема особистісна тривожність за шкалою Спілбергера-Ханіна має слабкий вплив, натомість вплив ситуативної тривожності не був підтверджений статистично.

Гіпотеза 2 була підтверджена – Студенти з вищим рівнем тривожності мають менший рівень мотивації до навчання. Тривожність студентів, як ситуативна, так і особистісна має слабкий негативний вплив на мотивацію респондентів до навчання.

Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчують, що тривожність має слабкий вплив на академічну успішність студентів, підвищуючи їх середні бали, проте знижуючи мотивацію до навчання. Підсумовуючи як

якісний, так і кількісний етапи, ми можемо стверджувати про необхідність психологічної допомоги студентам з різним рівнем тривожності.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТІВ З ПРОБЛЕМАМИ ТРИЖНОСТІ

3.1. Методи оптимізації тривожних переживань студентів

На третьому етапі нашого дослідження було розроблено програму психологічної допомоги студентам з проблемами тривожності. Важливим аспектом участі студентів у цій програмі є їхнє самоусвідомлення та розуміння важливості проблеми тривожності. Інформування учасників про мету, методи та деталі проведення програми є значним чинником в контексті подальшого успіху.

Представлене заняття має конкретну структуру і складається з трьох частин: вступної, основної та заключної. У вступній частині відбувається знайомство учасників один з одним та з психологом, інформування про методи, цілі та план заняття, актуалізація знань учасників з теми тренінгу та оголошення правил його проведення.

У основній частині увага приділяється частково теоретичному, але в більшості практичному етапу тренінгу. Подані навчальні матеріали вибудовуються у чіткій логічній структурі. Після коротких інформаційних блоків відбувається проведення вправи, що закріплює отримані знання. У випадку боротьби з тривожністю практична частина є дуже значною, адже саме її студенти зможуть використовувати для зниження стресу у подальшому житті, зокрема в академічному. Кожна вправа завершується обговорення відчуттів учасників під час проведення та підсумовуванням отриманої інформації, а також плавним переходом до наступної вправи або ж завершення програми. На нашу думку є дуже важливим не зосереджувати увагу учасників тренінгу на інформаційній складовій, а натомість сконцентрувати на саморефлексію під час виконання вправ. Так як цільовою аудиторією є студенти у стані стресу та тривоги, є доречним дати можливість розслабитися під час проходження програми, уникаючи ситуацій стресу чи конфліктів.

У завершальній частині програми ми фокусуємося на загальному підбитті підсумків. Підсумовується інформаційна складова, основний акцент робиться на те, як інтерпретують переживання самі студенти. Також важливим є отримання зворотного зв'язку, створення атмосфери розслаблення та прийняття у групі.

Для вправ ми пропонуємо використовувати техніки арт-терапії та тілесно-орієнтованої терапії. Методики арт-терапії в основному використовуватимуться для підкріплення отриманих знань та супроводу інформаційних блоків. Арт-терапія є одним з дієвих способів для закріплення навичок, при цьому не перенапружує учасників. Її також часто використовують не тільки в терапевтичній, а й в педагогічній чи соціальній роботі. Також арт-терапія може позитивно вплинути на стан, покращити розуміння власних відчуттів та емоцій, а також розвинути вміння боротьби зі стресом.

Натомість тілесно-орієнтована терапія несе за собою скоріше практичне повсякденне значення. У цьому дослідженні ми пропонуємо вправи, що сфокусовані на відчутті контролю свого тіла, зокрема дихання, і спрямовані на зниження рівня тривожності і стресу. Тілесно-орієнтована терапія спрямована допомогти учасникам нашої програми набутти і закріпити навички самопомоги самим собі у важких ситуаціях та/або періодах. При успіху можна сподіватися, що рівень тривоги студентів знизиться, що позитивно вплине на їхню академічну успішність. Засвоєння цих знань також є важливим у продовженні їх навчання, тому упор має бути на тому, щоб учасники могли справлятися зі своїм станом без сторонньої допомоги і поза тренінговим заняттям.

Для цієї програми нами було обрано арт-техніку «Коло Контролю», а також авторська техніка «Обличчя тривоги» і вправа «Безпечне місце», що націлені перш за все на краще розуміння проявів тривожності і зниження їх у подальшому.

Техніка «Коло Контролю» зосереджена на тому, щоб допомогти учаснику краще зрозуміти, на що він може впливати, а на що ні. Вона дає змогу проаналізувати стан життя людини у даний період часу і в подальшому зосередитися на тому, що людина може змінити, або покращити.

Техніка «Обличчя тривоги» спрямована на візуалізацію хвилювань, відчуття тривожності та страху. Основною ціллю є усвідомлення негативних емоцій у більш-менш зрозумілій формі, витягування їх назовні. Це може значно допомогти як усвідомити свій страх більш чітко, так і зрозуміти, які способи боротьби з тривожністю можна використати.

Техніка «Безпечне місце» у нашій програмі запропонована як елемент арт-терапії, під час якої учасникам пропонується намалювати комфортне середовище, огорожене від тривоги та стресу. Ця вправа має на меті сформулювати власний «безпечний простір», щоб мати змогу повертатися до нього у тривожні моменти.

Під час створення програми ми керувалися результатами нашого дослідження, особливості переживань студентів з різним рівнем тривожності.

3.2. Принципи та зміст програми психологічної підтримки студентів з проблемами тривожності

На основі дослідження рівня тривожності студентів ми підтвердили необхідність створення програми підтримки для студентів, в тому числі з метою покращення їх академічної успішності та працездатності. Сама програма сформована має кілька основних завдань:

1. Провести психоедукацію для учасників щодо поняття «тривожність» та причин її виникнення.
2. Провести вправи на зниження тривожності у процесі проходження програми.
3. Надати учасника можливість опанувати техніки самозаспокоєння та самопіклування у стресових та/або тривожних ситуаціях.

Проведення програми потенційно розглядається двома способами: онлайн або офлайн. У випадку реалізації заняття в онлайн форматі передбачено використання платформи Zoom. Плюсами цього способу є можливість прийняти участь учасникам з різних місць, бо навіть країн перебування, а також здійснення

запису для тих, хто не мав змоги долучитися вчасно. Мінусом же є менша емоційна залученість студентів, можливі технічні проблеми, в тому числі проблеми з Інтернетом або вплив сторонніх осіб на процес виконання вправ. Важливим в цьому випадку є необхідність для учасників організувати собі тихе та безпечне місце на час проходження програми. Натомість у офлайн форматі плюсами є більш тісний зв'язок між учасниками програми, більша відкрита та довірлива атмосфера, а також гуртування студентів навколо спільної ситуації, розділення досвіду. Мінусами ж можуть виступати обмеження по географічному розташуванню учасників, необхідність підготувати фізичні матеріали (папір, ручки, олівці тощо), а також неможливість здійснювати запис.

Програма зниження тривожності у студентів орієнтована на наступні цілі:

- *освітня* (поглибити знання по темі тривоги та тривожності, пояснити зміст понять, причини виникнення тривожності);
- *розвивальна* (ознайомити студентів з техніками боротьби з тривогою у екстремній ситуації та з профілактичною метою);
- *виховна* (поглибити навички самоаналізу та саморозуміння).

Ми можемо виокремити такі методи, використані під час проведення програми:

- вербальні (психоедукація, пояснення, інструктаж до виконання вправ);
- практичні (виконання технік «Коло контролю», візуалізація стану – «Обличчя тривожності», а також тілесних технік та вправ на дихання)
- наочні (показ презентації, демонстрація ілюстрацій до вправ).

ПЛАН ПРОГРАМИ

Вступ

- Вітальне слово тренера;
- Знайомство з учасниками (коротка вправа на знайомство “Два факти про мене”);
- Обговорення правил та можливих питань;
- Оголошення теми і етапів заняття.

Теоретична частина

1. Проговорити різницю між поняттями «тривога» та «тривожність» (Мозковий штурм “Тривожність це...”).

2. Нормалізувати відчуття тривожності у учасників групи.

3. Описати як проявляється тривога фізично, поведінково та психологічно.

4. Зазначити, чим відрізняється нормальна тривожність від патологічної та їх причини.

5. Обговорити способи зменшення проявів тривожності з учасниками (мозковий штурм на тему) та підсумувати:

- загальні рекомендації (правильне харчування, достатня кількість сну, фізичні вправи і т. д.);

- способи екстреної допомоги (техніки дихання, заземлення, тощо).

Практична частина

Вправи з арт-терапії: «Коло Контролю», «Обличчя тривоги», “Безпечне місце”.

Вправи з тілесно-орієнтованої терапії.

Заклучна частина

- Рефлексія учасників: «Чи сподобалось заняття? Чи хотіли б дізнатися щось ще по темі?», “Яка вправа найбільше відгукнулася? Яку було виконувати найважче і чому?”

- Підведення висновків і прощання.

Метою програми є покращити обізнаність учасників щодо поняття тривожність, як вона виникає, і надати навички, завдяки яким студенти зможуть зменшити тривожність у стресових ситуаціях чи станах самотійно. Також ми нормалізуємо відчуття тривоги у учасників, що є важливим для уникнення самостигматизації, а також підвищує вірогідність звертання молоді по допомогу до спеціалістів, якщо є така необхідність.

На етапі вступу важливим є не тільки інформування учасників, а також створення дружнього, підтримуючого середовища, підбадьорення учасників. Тренер-психолог повинен подавати приклад, першим представляючись та

активізуючи участь інших. Доцільним також є проведення більш широкого обговорення питань, пов'язаних з темою тренінгу, що дозволить студентам налаштуватися на заняття. Ми виділили такі можливі питання до обговорення, що частково повторюють питання, вже використані під час проведення фокус-групового дослідження:

1. Як ви розумієте поняття тривоги та тривожності? Яка різниця між цими поняттями?
2. Як ви думаєте, чи часто студенти відчують тривожність? Чому?
3. Чи є тривожність актуальною темою саме для вас?
4. Чи достатньо у сучасному суспільстві висвітлення тематика тривожності? Чому?

Далі йде перехід до теоретичної частини заняття, у якій розкривається відповідь на перше питання, а також на прикладах учасники вчать відрізняти види тривожності та її причини. Використовуючи метод мозкового штурму, ми досягаємо того, що учасники не втрачають концентрацію на темі, а також мають можливість ділитися власними ідеями та думками, що підтримує необхідний рівень зацікавленості. Розповідь та обговорення має супроводжуватися візуальним матеріалом у вигляді презентації для покращення сприйняття та структурування інформації. Для наочності планується використання схем, таблиць та графічних зображень, що ілюструватимуть текст. Важливо використання простої лексики, неускладненої великою кількістю нової термінології, а також активне наведення прикладів. Це дозволить студентам різних спеціальностей більш чітко та зрозуміло усвідомити поданий матеріал.

Також у теоретичну частину планується включити обговорення практичних методів подолання тривожності, зокрема тих, про які відомо самим учасникам. Їх буде розбито на загальні рекомендації, що включають турботу про фізичний стан (таку як своєчасне і якісне харчування, достатня кількість сну, фізичні вправи, спілкування, тощо), а також ситуативні рекомендації, спрямовані на самопомогу в екстремній ситуації. коли тривожність є дуже високою. Ця інформація може значно покращити стан учасників, навіть якщо вони

переживають тривогу регулярно протягом довгого часу, а також підводить нас до практичної частини з пропрацювання тривожності.

У практичній частині передбачено виконання трьох технік з арт-терапії: «Коло контролю», «Обличчя тривоги» та «Безпечне місце».

Техніка «Коло контролю» спрямована на те, щоб розмістити усі переживання та тривожні думки трьох колах:

- Що ми можемо контролювати (“Коло Контролю”, найменше з усіх)
- На що ми можемо впливати (“Коло Впливу”, середнє за розміром”)
- На що ми не впливаємо взагалі (“Коло Турбот”, найбільше).

Суттю виконання цієї вправи є усвідомлення власних сил, власного “Кола контролю”, та зосередження учасника тренінгу на тому, що він може контролювати, або хоча б впливати. В умовах стресової ситуації ця техніка впливає на впевненість у власних силах і робить мислення більш позитивним. Ефективність роботи чи навчання підвищується, адже людина отримує результат, що підкріплює ефективність.

Техніка «Обличчя тривоги» полягає у тому, що б зобразити свою тривожність та стрес у більш об’єктному вигляді. Це може бути як буквально обличчя, так і тварина, чудовисько, просто хаотичний візерунок. Важливо, щоб учасник вклав у малюнок власні переживання, “переносячи” їх на папір. Після цього відбувається обговорення відчуттів, що виникли під час роботи, а також від споглядання її у готовому вигляді. Ця вправа може бути важкою, проте вона конкретизує страх людини, надає йому не тривожно-невизначену, а конкретну форму. За бажанням людина може знищити малюнок, наче “позбавляючись” своєї тривоги.

Техніка «Безпечне місце» є логічним продовження попередньої техніки. В її основі – необхідність уявити та візуалізувати безпечне місце, в якому тривожні думки та переживання не доберуться до учасника. Важливо огородити це місце. Це може бути замок із ровом, Будинок з міцним забором, або ж будь-яка інша, навіть уявна загорода. Намалювавши свої тривожні думки у попередній

вправу, учасник зосереджується на тому, щоб відмежуватись від них, перенестися подумки у місце, де вони не мають свого впливу.

Другим етапом практичної частини заняття є чотири техніки з тілесно-орієнтованої терапії. Для програми зниження тривожності нами було обрано дві вправи, спрямовані на дихання, і дві - на зняття фізичних зажимів під час стресу. А саме:

- Дихання “по квадрату”

Техніка “Дихання по квадрату” ефективна для швидкого відновлення ритму дихання, є ефективною при панічних атаках та тривожності.

Спосіб виконання: потрібно уявити перед собою квадрат на поверхні, або в повітрі. Вправа складає рахунок до чотирьох: вдих по вертикалі вгору, затримка дихання на горизонтальній прямій, видих по вертикалі вниз, затримка на горизонтальній прямій. Виконувати варто повільно, не поспішаючи і зосередившись, поки не стане краще.

- Техніка «Квітка та свічка»

Техніка “Квітка та свічка” також є технікою на відновлення дихання. Вона є доволі простою і вмикає уяву.

Спосіб виконання: необхідно уявити на одній руці свічку, а на другій – квітку. На вдиху потрібно “понюхати квітку”, а на видиху “задути свічку” на іншій руці”. Як і дихання по квадрату, ця вправа допомагає нормалізувати дихання.

- Прогресивна м’язова релаксація

Ця техніка направлена на розслаблення напружених м’язів у момент стресу. Вона допомагає швидко знизити тривожність та напруженість.

Спосіб виконання: вправа виконується сидячи. Починаючи з рук, на вдиху на 10 секунд стискається права рука у кулак, на видиху – розслабляється і повільно опускається. На наступному вдиху напружуються м’язи передпліччя, на наступному – плеча. Потім переходимо до другої руки. Після цього те саме

можна повторити з ногами: почергово напружувати стопи, ікри, стегна, сідниці, тощо.

Закінчити вправу можна, напруживши плечі та м'язи обличчя.

- Техніка «Метелик»

Техніка “Метелик” допомагає повернутися у стан “тут і зараз”, заспокоїтися, відчутти себе у безпеці і загалом стабілізує емоційний стан.

Спосіб виконання: вправа робиться сидячи. Учасники мають схрестити руки на грудях так, щоб пальці торкалися ключиць. Почергово поплескувати долонями, 40-60 разів на хвилину, не поспішаючи. Так продовжувати кілька хвилин, або більше.

Проведення цих вправ зосереджені перш за все на тому, щоб учасники навчилися самостійно справлятися з тривожними думками у майбутньому і могли застосовувати надані вправи без необхідного додаткового обладнання та супроводу спеціаліста.

Наприкінці заняття має бути проведений підсумок, надана можливість учасникам поділитися відчуттями та переживаннями, а також оцінити заняття.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження розроблено програму, направлену на психологічну підтримку студентів з проблемами тривожності. Метою цієї програми є навчити студентів контролювати власну тривожність та регулювати емоційний стан самостійно, а також нормалізація відчуття тривоги, уникнення самостигматизації. Основними завданнями є психоедукація учасників, проведення технік та опанування учасниками методів зниження тривожності.

У програмі передбачається використання методів арт-терапії та тілесно-орієнтованої терапії. Такі вправи з арт-терапії як: “Коло Контролю”, “Обличчя тривоги” та “Безпечне місце” є направленими на усвідомлення своєї життєвої ситуації та моментів, які людина може змінити (“Коло Контролю”); візуалізацію тривожності людини, сформування її у більш чітку та доступну форму (“Обличчя тривоги”); формування власного “безпечного простору”, що допоможе людині відновлюватися у стресові моменти (“Безпечне місце”). Вправи тілесно-орієнтованої терапії як: дихання “по квадрату”, “Квітка та свічка”, Прогресивна м’язова релаксація, техніка “Метелик” направлені на зниження симптомів тривожності та самозаспокоєння “в моменті”. Їх виконання направлене перш за все на те, щоб навчити учасників програми справлятися зі стресом та негативними думками.

Протягом програми і в кінці, учасників пропоновано заохочувати до рефлексії. Створення довірливої та спокійної обстановки є значимим аспектом роботи з тривожними людьми.

Підготовлена програма може позитивно вплинути на психологічний стан молоді, поширити інформацію про збереження ментального здоров’я в соціумі, а також підвищити шанс звернення учасників програми до спеціалістів у разі потреби. Дану програму можна використовувати не лише для студентів, а також для інших категорій населення: дорослих, підлітків та людей похилого віку. Натомість варто зазначити що програма не є акредитованою і не замінить своєчасного звернення по кваліфіковану допомогу.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі визначено поняття академічної успішності студентів; здійснено теоретичний аналіз проблеми академічної успішності студентів, а також чинників академічної успішності; проведено емпіричне дослідження академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності, проаналізовано особливості суб'єктивного переживання студентами тривожності; розроблено програму психологічної підтримки студентів з проблемами тривожності. Таким чином, можна зробити наступні висновки.

1. За результатами теоретичного аналізу встановлено наступне:

Поняття «академічна успішність» часто визначається як досягнення підсумкових оцінок, отримання певного результату навчання, передбаченого програмою, але насправді є набагато ширшим. Дослідники визначають академічну успішність як сукупність показників, серед яких є власне академічні досягнення, участь в освітньо-цільовій діяльності, задоволення від процесу навчання, отримання бажаних знань, навичок і компетенцій, наполегливість, досягнення освітніх результатів і успішність після закінчення навчального закладу. Проте більшість дослідників визначають академічну успішність доволі вузько, ґрунтуючись на такому показнику як середній бал у процесі навчання, або на результатах екзаменів. У цій роботі для аналізу нами використано в якості академічної успішності середні оцінки студентів та їх вмотивованість до навчання як змістовні та визначальні для процесу академічної успішності.

Розглядаючи поняття «тривожність» необхідно враховувати тривожність як стан і тривожність як реакцію на стресову ситуацію. У нашому дослідженні розглядається тривожність на ситуативна та особистісна, а також тривожність як психічний стан, що ж реакцією людини на стресові ситуації. Основною характеристикою тривожності є специфічні переживання, що полягають у хвилюванні, остраху, порушенні спокою та нервування тощо. Тривожність студентів часто пов'язана з нестачею життєвого досвіду, розгубленістю, опануванням нових соціальних ролей, ситуаціями екзаменаційних випробувань тощо.

2. Емпірично досліджено та встановлено:

Студенти в більшості описували себе як тривожних, проте їхні думки щодо загальної тенденції тривожності серед студентства різнились. Респонденти фокус групового дослідження зазначили, що відчують час від часу тривожність, частота варіювалася від кількох разів на тиждень до кількох разів на день. Також студенти стверджували, що тривожність може впливати як позитивно, так і негативно на їхнє навчання.

Результати опитування свідчать про високий рівень тривожності досліджуваних: за шкалою Тейлора 47,7% респондентів мають високий або дуже високий рівень тривожності, за підшкалою ситуативної тривоги Спілбергера-Ханіна – 75%, за підшкалою особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна – 79%, за шкалою Бека – 66%.

Метою емпіричного дослідження була перевірка двох гіпотез за допомогою статистичного аналізу:

1. Студенти з високим рівнем тривожності отримують нижчі бали, ніж менш тривожні студенти.
2. Студенти з вищим рівнем тривожності мають менший рівень мотивації до навчання.

Перша гіпотеза була спростована у ході аналізу. Студенти з вищою особистісною тривожністю отримують вищі середні бали, натомість вплив ситуативної тривожності не підтверджено.

Друга гіпотеза була підтверджена у ході аналізу. Рівень мотивації студентів до навчання зменшується при зростанні рівня тривожності. Зокрема як ситуативна, так і особистісна тривожність має слабкий негативний вплив на мотивацію респондентів до навчання.

3. На основі емпіричного дослідження розроблено програму психологічної допомоги студентам з проблемами тривожності:

Для програми обрано методи акт-терапії та тілесно-орієнтованої терапії. Зокрема такі вправи з арт-терапії як:

- «Коло Контролю» – направлена на усвідомлення своєї життєвої ситуації та моментів, які людина може змінити;
- «Обличчя тривоги» – направлена на візуалізацію тривожності;
- «Безпечне місце» – направлена на відновлення у стресові моменти.

Вправи тілесно-орієнтованої терапії (дихання “по квадрату”, “Квітка та свічка”, Прогресивна м’язова релаксація, техніка “Метелик”) спрямовані на зниження симптомів тривожності, опанування навичок самозаспокоєння.

Дослідження академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності є актуальним напрямом досліджень. Це дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним, на нашу думку, є розширення цього дослідження на більшу вибірку, охоплення інших навчальних закладів та, зокрема, виокремлення більшої кількості чинників академічної успішності та їх вимірювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alyahyan and Düştegör International Journal of Educational Technology in Higher Education (2020) 17:3 <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>
2. Arum, R., Roksa, J. (2011). Academically adrift: Limited learning on college campuses. Chicago, IL: University of Chicago Press.
3. Brew, E.A., Nketiah, B. and Koranteng, R. (2021) A Literature Review of Academic Performance, an Insight into Factors and their Influences on Academic Outcomes of Students at Senior High Schools. Open Access Library Journal, 8: e7423. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107423>
4. Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. Psychology in the Schools, 42(2), 197-205. doi:10.1002/pits.20048
5. Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd edition). New York : Lawrence Earlbaum Associates.
6. Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$): Rejoinder. American Psychologist, 50(12). 997–1003. <https://doi.org/10.1037%2F0003-066x.49.12.997>
7. Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. The Journal of Applied Psychology, 82(2), 221–234.
8. Garg, R. (2018). Predict Student performance in different regions of Punjab. International Journal of Advanced Research in Computer Science, 9(1), 236–241.
9. Hamoud, A. K., Hashim, A. S., & Awadh, W. A. (2018). Predicting Student Performance in Higher Education Institutions Using Decision Tree Analysis. International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence, inPress, 1.
10. Hannon, O., Smith, L., Lã, G. (2017) Success at University: The Student Perspective. Success in Higher Education: Transitions to, within and from University / Wood L. N., Breyer Y. A. (eds.). Singapore: Springer.

11. Hotchkins, Bryan; Hotchkins, Nedra; Bellot, Bianca; and Parker, Laurence (2019) "First year college student success for Black and other students of color: A Village initiative at the University of Utah," *Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education*: Vol. 4: Iss. 1, Article 3. Available at: <https://digitalcommons.unomaha.edu/ctlle/vol4/iss1/3>
12. Kessler, R. C., P. Berglund, O. Demler, R. Jin, K. R. Merikangas, and E. E. Walters. 2005. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch. Gen. Psychiatry* 62:593–602.
13. Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature commissioned report for the National Symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success.
14. Laura W. Perna, Scott L. Thomas, "Theoretical Perspectives on Student Success: Understanding the Contributions of the Disciplines" *Jossey-Bass*, 2008-07-28
15. Moira Cachia, Siobhan Lynam & Rosemary Stock (2018) Academic success: Is it just about the grades?, *Higher Education Pedagogies*, 3:1, 434-439, DOI: 10.1080/23752696.2018.1462096
16. Mueen, A., Zafar, B., & Manzoor, U. (2016). Modeling and predicting students' academic performance using data mining techniques. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 8(11), 36–42.
17. "National Commission for Academic Accreditation & Assessment Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions," 2015.
18. Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36(1), 163–172.

19. Putpuek, N., Rojanaprasert, N., Atchariyachanvanich, K., & Thamrongthanyawong, T. (2018). Comparative Study of Prediction Models for Final GPA Score : A Case Study of Rajabhat Rajanagarindra University. In 2018 IEEE/ACIS 17th International Conference on Computer and Information Science, (pp. 92–97).
20. Simpson, H. B., Y. Neria, R. Lewis-Fernandez, and F. Schneier. 2010. Anxiety disorders – theory, research and clinical perspectives. 1st ed. Cambridge University Press, Cambridge.
21. Spielberger C. D. Anxiety : Current trends in theory and research / C. D. Spielberger. N.Y., 1972. Vol. 1.
22. Yen, C.-J., & Liu, S. (2009). Learner autonomy as a predictor of course success and final grades in community college online courses. *Journal of Educational Computing Research*, 41(3), 347-367. doi:10.2190/EC.41.3.e
23. York, T.T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research and evaluation*, 20(5), 1–20.
24. Адлер А. Зрозуміти природу людини /А.Адлер / [Пер. Е.А.Ципіна].1997. 256 с.
25. Айзенк Х. Психологічні теорії тривожності: В кн. Тривога і тривожність / Під ред. В.М. Астапова. 2001. С. 224-247.
26. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. 1974. Вып. 2. Ленинград : ЛГУ. С. 3–15.
27. Астапов В.М. Тревожность у детей. Москва : ПЕР СЭ, 2008. 160 с.
28. Білоус, Р. М. & Саннікова, І. С (2019). Психологічні особливості тривожності студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2(5), 25-28. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-2.5>
29. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів // *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія*. – Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Випуск 4. – С. 82–86.

30. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання – Х.: НУЦЗУ, 2020. – 141 с.
31. Виноградов, О. Г. (2018). Академічна успішність як критерій і предиктор. *Український психологічний журнал*, (4), 33-43.
32. Власова О.І. Педагогічна психологія.: Навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
33. Головка М. Академічна обдарованість та проблема її діагностики в сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці / Микола Головка // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : Збірник наукових праць. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – Вип. 5. – С. 247–254.
34. Діомідова, Н. Ю. (2016). Психічні стани успішних та неуспішних студентів у ситуації іспиту *Психологія і особистість*. 1(9), 119-128. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/537614.pdf>
35. Дужич, Н. В., Мялюк, О. П., & Марущак, М. І. (2023). АНАЛІЗ ЧИННИКІВ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА АКАДЕМІЧНУ УСПІШНІСТЬ. *Медична освіта*, (3), 54-61.
36. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Университетская книга, 1996. 344 с.
37. Изард К. Психология эмоций. 2006. 464 с.
38. Калюжна Є.М. Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 27 с.
39. Кобец В. Н. Формирование мотивации достижения студентов – необходимое условие повышения их самоофективности [Текст] / В. Н. Кобец // Проблемы інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 37. – С. 289–294.
40. Кон И.С. Психология ранней юности /Игорь Семенович Кон.- М.:Просвещение, 1989.-255с.

41. Корнієнко, І. О. (2015). Проблема опанування у ситуації високої тривожності. Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 1(1), 147-152. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2015_1_37.
42. Кудрявцева Н. Тривога як соціальна хвороба // Хімія і життя. 2004. № 11. С. 10-14.
43. Неведомська, Є. О. & Михайловська, Т. О. (2016). Як подолати педагогу тривожність студентів? Освітологічний дискурс. 1(13). 131-144. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/34>.
44. Омельченко Я. М. Корекція тривожних станів молодших школярів засобами кататимно-імагінативної психотерапії : дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Омельченко Яніна Миколаївна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2006. — 247 с. — Бібліогр. С. 194–209.
45. Паржницький, В., Гречановська, О., & Пономаревський, С. (2024). ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ НА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ. *Перспективи та інновації науки*, (3 (37)).
46. Прихожан А. М. Психология тревожности / А. М. Прихожан. — СПб. : Питер, 2007. — 192 с.
47. Психология. — М., 1990. — 494 с.
48. Психологія: Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. К.: Либідь, 2001. 390 с.
49. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології. К.: Кондор, 2005. 278 с.
50. Халік О.О. Тривожність як чинник дезадаптації практичних психологів-початківців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2010. 20 с.
51. Халік О.О. Тривожність на початкових етапах професійного становлення особистості / О.О.Халік // Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 23. С. 663-676.

52. Хорні К. Невротична особистість нашого часу / К. Хорні. Академічний проект, 2009. 208 с.
53. Язева, Х. В. (2022). Психологічні критерії академічної успішності студентів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*, 6, 210–213. <https://doi.org/10.31812/psychology.v6i.7341>

Транскрипт фокус-групового дослідження

Блок 0. Знайомство.

Інтерв'юерка - Случинська Катерина, МП2, Психологія, НаУКМА

Р1 - МП2, Психологія.

Р2 - МП2, Психологія.

Р3 - МП2, Психологія.

Р4 - БП3, Право.

Р5 - БП1, Англійська та китайська філологія та переклад.

Р6 - БП2, Психологія.

Блок 1. Рівень тривожності студентів.

І: Як ви розумієте поняття “тривожність”?

Р3: Давайте, мабуть, я почну. Я б, напевно що, сказала, що це складне почуття, складний стан, навіть, який складається з декількох емоцій і заважає жити. *сміється* Жити, там, навчатись, працювати і так далі.

Р4: Годі, напевно, я зараз спробую. Для мене тривожність це стан певного неспо-... Взагалі спокій це доволі відносне поняття, але тривожність це стан саме неприємного хвилювання, яке інколи важко пояснити і причини його теж інколи важко пояснити. Ну, конкретно. Ось.

Р1: Для мене тривожність теж складне доволі почуття, бо там присутнє і страх, і готовність щось робити, і бажання контролювати, власне... ну там запобігти чомусь чи там ще щось. І, власне, воно може бути цілком адекватне і корисне, коли, власне, є чому запобігати, чого боятися і так далі. Але частіше ми про це говоримо саме в тих випадках, коли ти не можеш визначити, а через що,

власне, це почуття у мене є, або не можеш не... ніяк не впливаєш на те, щоб щось зробити з причиною тривоги. Ну тобто у тебе нема можливості контролювати це. От. Тоді, власне, тривога може сильно заважати, завдавати страждань і взагалі вибивати зі здатності діяти. Ну, теоретично вона створена для того, щоб ми могли діяти, да, але ніфіга *сміється*. Коли її багато, ми не можемо діяти. Вот...ну в общем, якось так.

P5: Ну... тривожність це такий стан організму, ну.... коли тобі не надто важливо усе, але одразу важливо усе. *сміється* Тобто ти знаходишся в такому неконкретному дисонансі і це просто заважає тобі щось робити. Дисфункція виконання справ. Це... я забула, як називається. Поганий дуже стан. Фу.

P6: Для мене тривожність це коли є якийсь подія, коли ти переживаєш його, але... коли, наприклад, згадуєш тобі стає дуже погано і ти не хочеш згадувати. Або коли є якийсь страх спілкування з людьми.

P2: Що для мене означає тривожність? Тривожність для мене означає... це довготривала емоція тривоги. Я довго відчувала тривогу, не могла її ідентифікувати. За цією тривоگوю, як правило, ховався якийсь конкретний страх, який я в свій час не розпізнала, не змогла розпізнати цей страх, чого я конкретно боюся. І цей страх перейшов в тривогу... ну. в тривожність, відразу в стан тривожності. Це відчуття тремору, це відчуття, що ти не можеш... ти дуже хочеш щось контролювати, але не можеш, і нерозуміння, що з тобою відбувається. Це дуже важкий, дуже складний для переживання... не переживання, для витримування стан, отак.

I: Як часто ви відчуваєте тривожність?

P2: Ну, як людина, яка... зараз я лікуюся від тривожного розладу вже з лютого місяця цього року, то зрозуміло, що якщо брати таку середню температуру по палаті, то я часто відчувала тривожність. Зараз, в стані ремісії, такої тривожності, як була, наприклад, півроку тому - її немає. Тобто вона отака у мене, вона знижується. *показує криву* Тобто це був пік, наприклад, минулої зими, потім весна, літо, осінь, зима і він так знижується плавненько, бо, ну,

лікування іде у правильному напрямку.

I: У кого ще які думки?

P1: Ну мені складно сказати, бо зараз, коли я у більш-менш нормальному стані, я виявила, що я не ідентифікую тривожність, я замість цього починаю...уникати речей, які мене тривожать. *усміхається* Я, ніби, не відчуваю тривоги, я тупо не роблю те, що потрібно робити. *сміється* І воно як тривожність, воно не відчувається, але насправді я розумію, що це вона і є. Ну типу... у мене тривога так проявляється.

I: Ну от а як часто буває, приблизно?

P1: Уфф. ну мені важко сказати, бо воно ж не відчувається як щось погане, ти такий “а-ля-ля-ля-ля-ля”... щось в середньому напевно, так...

P2: А можна вставити два слова? Я от по собі порівнюю, наприклад... якщо я, наприклад, от весною – березень, квітень, ну хай буде лютий цього року, то це був такий постійний стан тривожності, як я описувала. Це дуже важко, ти постійно в напрузі. От тіло постійно в напрузі знаходиться, ти не розумієш, що з тобою відбувається. І от зараз порівнювати – зараз такого стану немає. От наприклад, сьогодні були вибухи, я така розумію “О, привіт, моя тривожка, о”. Ну тобто уже розумію, порівнюючи отак, що постійної цієї напруги нема, вона якось локалізувалась у конкретні страхи. Тобто, якщо відмотать трохи назад, то оця тривожність, страх, вибухи...а коли постійно, то мені якби... Ну для порівняння для мене так.

I: є ще кому що додати?

P4: це дуже важке, насправді питання...

P1: Пару разів на тиждень, якщо так казати.

P6: Десь два рази на день, але я намагаюсь її просто ігнорувати.

P4: Можливо, раз на день? У мене просто дуже схожа стратегія з P1, я просто, коли мене щось тривожить, я себе переконую, що мені це поки що не треба. *всі сміються* Але потім, коли воно накатує і того воно стається дуже

різким і великою хвилею, так що да. Це, наприклад, знаєте, коли ви дуже комунікабельна людина, любите спілкуватися з людьми, зустрічатися, бачити людей. Але чомусь ви відчуваєте тривожність при назначенні певної зустрічі. Ви дуже хочете туди поїти, але ти придумуєш собі причини, чому ти можеш туди не поїти... Уникаєш тривожного фактора.

P5: Ну не те, щоб дуже часто, це в таких дуже прям незрозумілих ситуація, наприклад, сесія, чи якісь хвилюючі події з дорогими людьми. Але зазвичай ця тривожність вона як зникає на самому початку. Але коли приходить... не часто, але неприємно.

P3: Я думаю про те, що оця частота виникнення тривожного стану, вона дійсно залежить від... якщо нема якихось тригерів, умовно, тоді вони [тривожні стани] будуть рідшими, якщо вони є – в принципі ти знаєш, що вони тебе будуть в тривогу там... я знаю, що вони мене вводять в тривогу, то звісно вони траплятимуться частіше. Може раз на день, може декілька разів на день, а може взагалі не буде траплятися, бо я там впала в спячку. Як ми вже казали – уникаємо.

I: Чи вважаєте ви себе тривожною людиною? Якщо так, то чому?

P3: Ну я можу напевно продовжити тоді. Якраз тому, що я знаю, що оцих ситуацій, які викликають тривогу, їх більше, ніж, я так думаю, середній якийсь показник. Тобто мені здається, що отих чинників, які мене виводять, або навпаки заводять в стан тривоги – їх досить багато є, тому вважаю, що так.

P2: Мені не хочеться, насправді так казати “да”, якщо чесно *усміхається*. Але психіатр сказав, що “так” і написав. Ну і так, за останні там три роки з усіма ситуаціями, які сталися у моєму житті, в тому числі і з війною, то зараз я б сказала, що да, я тривожна людина. Якщо чому, то тому що були дуже сильні, важкі такі психічні випробування для моєї психіки за ці три роки, що вона просто не впоралась... Ну я просто не впоралась. І моя психіка просто не впоралась, особливо, коли почалась війна, ну і почалось уже всьо... Тому причина в тому що от накопичувалось як такий сніжний ком і покотилося.

P6: Можливо, трошки вважаю, але... бо я не люблю спілкуватися з людьми, це важко дається.

P1: Я чомусь не вважаю себе тривожною людиною. Мабуть, саме тому, що у мене така стратегія уникання і відповідно саме тривоги як тривоги я не дуже часто відчуваю. Можливо, ще і тому, що знову ж таки, після виходу з депресивного епізоду у мене відчуття, що все вапще прекрасно *сміється*. Бо було дуже паршиво, а тепер... Ну уникаю я ту практику, ну і фіг з ним.

P5: Не вважаю себе тривожною людиною, бо занадто легко до всього ставлюся.

P4: Я також, на диво, не вважаю себе тривожною. Я люблю казати, що я просто фанат накручуватися, але не тривожна. Так що не знаю, чим воно сильно відрізняється для мене, але... але чомусь його саме так сформулюю.

I: Чи відчуваєте ви себе більш чи менш тривожними за інших людей?

P6: Менше. Набагато менше.

P4: Раніше у мене було більш чітке коло людей і всі вони були дуже тривожні. Тому на фоні них я була менш тривожною. Проте зараз...я не знаю як пояснити... я спілкуюсь з людьми, більшість з яких не є тривожними і на фоні них я зрозуміла, що я набагато більш тривожна звичайного.

P2: А у мене навпаки. В порівнянні от зараз, на сьогоднішній день, якщо тут і зараз, то коли я спілкуюсь з іншими людьми, то для мене вони більш тривожні, аніж я.

P5: Я вважаю, що тривожуся менше, ніж моє оточення.

P1: Ну я, напевно, менш тривожна, ніж моє оточення. Хоча у всіх це по різному проявляється, ця тривожність. Але у мене от таке враження.

P3: Я просто думаю, що зараз у людей загалом дуже виріс оцей тривожний стан. Тобто, ті люди, яких я бачу на вулиці, вони більш тривожні, ніж ті люди, яких я бачила на вулиці десь два роки назад тому ще. Тож наразі я можу сказати, що, напевно, я не тривожніша за оточення, або тих людей, на яких я звертаю увагу. Але я думаю, що ці фактори, що викликають тривогу, вирізняються у мене і в мого оточення. Тобто те, що викликає у мене тривогу, може не викликати тривогу у інших людей і навпаки. Яюсь так.

I: Як ви оцінюєте свій рівень тривожності?

P3: Я б сказала, напевно, на 7 з 10, думаю, десь так.

P1: Ну, у мене низький. Навіть по тестах *сміється* відносно недавно проходила.

P5: Якщо брати високий-низький, то скоріше низький. А якщо від 1 до 10, то приблизно десь...4? Це зазвичай, в особливі якісь ситуації там жах якийсь, там всі 11. І сидиш...

P2: Не знаю, яюсь складно відповісти... Ну десь посередині. Наприклад, якщо від 1 до 10, то 5. 4-5, десь так.

P6: У мене, напевно з 10 – 6 десь.

P4: Мені, насправді дуже важко оцінити свій рівень тривожності, бо я, все ж таки дуже часто уникаю цього відчуття. І я зазвичай просто питаю знайомих і друзів, які знають про мою тривожність, “Як ти думаєш, наскільки я тривожна?”... Трошки дивне питання, але так.

Блок 2. Зв'язок тривожності та академічної успішності.

I: Чи змінюється ваш рівень тривожності під час навчання і як саме?

P3: Ну я можу сказати, що мій не змінюється. Ну тобто навчання займає якийсь час і, якщо я буду займатись навчанням, то тоді я не буду займатися іще чимось і тоді ці стимули просто змінюються.

P5: Так, він дуже сильно змінюється, він дуже сильно підскочив вгору, бо, ну... дуже важко фокусуватись на чомусь одному чи взагалі на задачах, вони, власне, копляться і потім не знаєш що робити, бо треба все одразу і просто сидиш он...нігті поламалися на фоні тривожності... Власне із-за факту навчання, що є щось, що тобі треба робити. І це все дуже тисне, і викликає оцю тривожність, що ти маєш щось робити і на фоні цього відчуваєш себе погано.

P1: Якщо брати варіант не один день: оце зараз я не навчанням займаюся, а зараз навчанням, то мені важко сказати. Якщо брати варіант з глобальної, то мене навчання скоріше заспокоює, тому що дає ту базу знань, на яку мені пізніше спиратися. Ну власне тому, що я почала практикувати, то це важлива для мене штука і... для мене важливий сенс. Я знаю навіщо я тут і я якраз в процесі і мені так харашо. *усміхається*

P2: У мене змінюється рівень тривожності, починаючи від на початку семестру “вааа, як все цікаво, як все класно, стільки всього!” Потім якесь складне завдання... *картинно зажурилась* Але тут не про академічну успішність, тут взагалі не про бали ідеться мова. Я не боюся низьких балів, хоч би якийсь зарах просто був. Тут ідеться, піднімається, змінюється рівень тривожності, коли якесь складне, от практика. Все якось складно, заплутано і тоді рівень моєї тривожності підростає. Коли для мене це складно стає, коли я щось не розумію, маленькими кроками не дивлюсь, а зразу... і тоді рівень моєї тривожності підростає. А потім коли я починаю збирати маленькі такі кроки, тоді у мене тривожність знижується і я заспокоююся. Коли я знаходжу вихід якийсь, коли я розбиваю собі на частини, тоді у мене і тривожність спадає.

P6: У мене, напевно, трошки зовсім повисилася, бо я нічого не встигаю, а я зазвичай, ну... всьо встигаю і у мене все виходить, а тут... не виходить.

P4: Так, для мене напевно, вона частково підвищується, а частково падає – дуже хаотичний процес. Тому що сам процес, коли я щось зосереджено вчу, вивчаю - це дуже заспокійливий для мене процес. Типу, я можу засісти за чимось, там сидіти не вставши, не пісявши шість годин, не помітивши як час пролетів. Але так-то моя тривожність підвищується, але вона буде стосуватися, напевне більше соціального фактору, тому що у мене доволі високі вимоги щодо самого навчання і щодо самої себе, можливо такий момент.

I: Чи помічаєте ви вплив тривожності на свою академічну успішність?

P3: Я насправді помічаю, але знаєш, навпаки в позитивному... ця тривожність, вона допомагає, напевно, довести справу до кінця, якраз ту, яка тривожить. В принципі вона як паливо. Інколи вона може перешкоджати, коли це вже ком, де все взагалі не зрозуміло, ось така штука. І тоді все. А якщо тривога у навчанні, як наприклад, екзамен у [прізвище], то у мене навпаки було багато енергії, щоб там щось знайти, щось вичитати, ну таке.

P5: Ну тут така цікава, насправді крива. Бо спочатку тривожність взагалі вбиває просто... встигаємість до нуля. А потім навпаки, що тривожність і треба щось робити в цьому поганому стані, то воно навпаки щось кудись підіймає.

P6: Ну у мене те ж саме просто...

P2: На даний момент у мене ні. Якщо тут і зараз, то не впливає взагалі ніяк. Якщо це ще минулого року цей же час плюс-мінус листопад там, грудень, лютий, то дуже впливало. Бо там у мене якраз була підвищена тривожність, високий рівень тривожності. І він, відповідно, впливав на навчання, на успішність мою. І впливав, до речі, по різному. Інколи “а як здати?”, а інколи аж “перестаралася”.

P1: У мене... не можу сказати, що часто буває тривожність, але коли вона буває, то через якісь особистісні моменти. Впливає скоріше негативно, бо я починаю...власне, як оце з практикою, я починаю її відкладати не просто на останній момент, а от на найостанніший. При чому мені воно то здається занадто складним, тому я його відкладаю, то мені здається, що воно таке просте, що нема

сенсу їм займатися взагалі. І знову ж таки, відкладаю... Але це не дуже весело в кінці, бо авральна виходить робота, або варіант “уже здам як є”, що теж мене не дуже влаштовує. Не стільки через оцінки, скільки через те, що я незадоволена, що фігово роботу здала. Особиста гордість страждає, от.

P4: Я думаю, що у мене доволі сильно впливає, насправді. Типу інколи воно навпаки дуже сильно погіршує якість завдання, бо я до останнього відкладаю, якщо вона дуже низька, це завдання. Або через тривогу не можу сконцентруватися. А буває, що навпаки, коли я, наприклад, думала, що у мене нестача балів з одного предмету. Я прийшла до викладачки на відпрацювання, а виявляється у мене замість 5 пропусків, як я думала, був 1 пропуск, але я просто дуже сильно перенервувала і здала 5 завдань на 5 пропусків. Результат: у мене був автомат 100 балів, а викладачка сказала, щоб я так більше не робила. Або зворотня сторона медалі – я настільки була розслаблена щодо екзаменів, коли у мене була практика, що я забула те, що мені треба закрити два основних предмета. Воно якось дуже двояко.

I: Чи може тривожність впливати позитивно на академічну успішність?

P5: Може. Ціною здоров'я, але може *усміхається*. А легка не дуже. Власне для мене легка тривожність дуже легко ігнорується і вона просто сходить на ніщо.

P3: Може, як на мене, але якщо вона не буде перевищувати стану... ну якщо ми кажемо про інтенсивність емоцій, в принципі можна оцю шкалу взяти, яка там до десяти, та? І я думаю, що тривожність може бути ефективною, якщо вона не перевищує якраз сімки, напевне. Тобто все що вище буде сприйматися як якась незрозуміла херня *сміється*, з якою зовсім не зрозуміло, що робити. А все що нижче можна якось диференціювати. Ось так.

P1: Я погоджуюсь з P3 в тому сенсі що... хоча я б додала сюди ще один нюанс: коли я розумію, на що ця тривога направлена. Бо іноді вона просто є і ти не можеш виокремити. Тоді це важко переноситься і воно заважає всьому. Ну

або коли у тебе є хороші стратегії, як з нею справлятися. У мене сестра, наприклад, прибирає, коли їй щось не так. У неї так чисто *сміється*. Але при цьому погоджують з Р3, що воно має не перевалювати за якісь критичні межі. І як власне Р4 казала, що коли її занадто мало, то це теж такий собі ризиковий момент. От. Золота середина це норм.

Блок 3. Способи знизити тривожність студентів.

І: Як ви зазвичай справляєтесь з відчуттям тривожності?

Р4:...Уникання? *сміється* Я не знаю, або зміна фокусу уваги на щось кардинально, заповнення... якщо, наприклад, є фактор дуже сильно пов'язаний з розумовою активністю, то я, наприклад, погано думаю, коли я паралельно щось дивлюся, або слухаю. У мене більш концентрований центр уваги. Я, наприклад, не можу читати і слухати музику, наприклад. І через це я спеціально включаю на задній план якийсь дуже-дуже дебільний, максимально тупий серіал. Прямо щоб мене аж бісило, наскільки він тупий. І щоб мій мозок був зайнятий цією тупізною, ніж тим що "ой, у мене купа повідомлень на які треба відповісти". Я просто менеджер і...трошки буває інколи заносить. Я чесно дуже люблю спілкуватись, але тривожність... вона вбиває.

Р3: Мені дуже допомагають якісь прям дружні стосунки, ну там комунікація, можливо, підтримка. Короче, приємне для мене коло оточення. Оце прям супер.

Р6: Я зазвичай з друзями спілкуюсь, у яких така ж тривожність. Ми просто підтримуємо один одного. Або читаю щось і серіальчики дивлюсь.

Р2: В мене... раніше це заїдання. Завжди. Ну і зараз помічаю, що коли я тривожусь, мені треба... Ну, я розумію, чому мені хочеться солодкого з'їсти, бо я тут тривожусь. Якщо раніше я цього не ідентифікувала, а просто заїдала все, то зараз я ідентифікую. Це із деструктивних способів. Заїдання, алкоголь, емоційно-залежні стосунки. Я б навіть сказала, що в якийсь період мого життя

деструктивним способом був спорт. Тому що його було прям мега багато, я бігала кожен день мінімум 10 км. А потім 15-17. Кожен день. На протязі тривалого такого часу. Це було не ок вже. Зараз це якісне спілкування. От я поспілкувалась там з чотирма різними людьми. Не з усіма разом, а окремо з подругами. Виговорилась. І отаке от спілкування мені допомагає позбутися тривоги. Ну і дія. Маю на увазі мені треба зробити якусь дію. Просто лежати, коли я тривожна - я тривожусь ще більше, маю щось робити, тоді тривога знижується.

P5: Ну мені, щоб справитись з тривожністю потрібно на щось відволіктись. Я або займаю себе тим, що власне викликає тривогу, це в основному завдання з університету якісь об'ємні, які я не здав чи щось таке. Або я іду в соціальні мережі, спати, їсти... щось просте, що легко займає увагу, бо так набагато легше переключатись.

P1: У мене це способи...ну от уникання *сміється* і запевнення себе, в цьому я натренувалась так вже доволі непогано, що "та мені це не важно! Випадки не важливо. Ну не має значення". Ну і воно іноді працює як конструктивний, а іноді як негативний теж... що ще... Тікаю в свої світи – книжечки. І читання, і аудіо, і колись це були серіали, потім я чомусь кілька років вже не дивлюсь практично нічого, у мене це знову книжечки стали. І іноді це позитивний варіант відпочинку, а іноді це втеча від реальності і тільки погіршує ситуацію, бо ти і не відпочиваєш, бо тривожишся, і не робиш нічого, бо тікаєш. З позитивних це напевно дозволити собі робити "глупості". Коли ти дрібні речі дозволяєш робити собі. Отакі прям глупості-глупості. От, я там зараз хочу оце і ти його робиш. А потім в якийсь момент тебе нарешті відпускає і ти нарешті робиш те, що треба було, але ти не могла змусити себе. Тому для мене от найбільш позитивним є "делать глупості". Прям прекрасно.

I: Що, на вашу думку, представники та працівники університету можуть зробити для зменшення тривоги у студентів?

P3: Ну у нас, до речі, слава богу є такі викладачі, на мою думку, це (перелік). Напевно все. Але це прям такі яскраві приклади прям дуже турботливого ставлення. Ну, трішечки пофігістичного *сміється* з одного боку, але дуже-дуже турботливого. Прям... там нема засудження, там нема прям жорсткої оцінки. Типу ти там “молодець”, ти там “не молодець”, отаке все. Для мене це турбота все ж таки.

P1: Якщо казати про викладачів, я в принципі погоджуюсь з P3, я б напевно ще (прізвище викладача) сюди додала. Мені з нею дуже комфортно було. А якщо казати про працівників як загалом систему, то можливо, трохи більш зрозуміла орієнтація що, куди і як. Тому що розгубленість і нерозуміння воно часто дає...тривожності. І Могилянці на даний момент цього не вистачає. Ну типу, зрозумілих способів орієнтування куди, що, як. На даний момент це більше до інформаційної інфраструктури фактично.

P2: Ну, я доповню до P1. Мені до викладачів взагалі нема питань, вони різні і більшість вони цікаві. І мені в порівнянні з іншими закладами, в яких я вчилася... совок совком як правило. Це четвертий вуз, в якому я вчуся, і в мене все взагалі інакше, ставлення викладачів інакше. Для мене це небо і земля, як я вчилася у попередніх трьох закладах і як тут. До викладачів взагалі...ну, вони вже роблять все, що можна, щоб оції тривожності не було. А щодо організаційної такої дисципліни... взагалі просто організаційної діяльності такої... Наприклад, я записалася на курс, не могла дописатися ні до деканату, ні до кафедри, мені ніхто не відповідав, а виявилось, що цей курс перенесли на наступний семестр. Тобто він мав бути в цьому, а перенесли на наступний семестр. Ніхто нікого не повідомив... Оцінки свої, бали свої часто не знаємо, для нас це завжди сюрприз до кінця семестру. Оця тривожність... оці б способи зменшили б таке напруження і тривожність.

P4: Шевченко взагалі... у нас немає ніяких навіть спроб зменшити тривожність. Я б сказала, що вони її підсилюють, тому що нам створили цього року саме правникам таку ситуацію, що у нас... ми не встигли до кінця навіть

дослухати свої лекції і нам одразу втулили практику одночасно з сесією. І через це у нас був навіть на минулому тижні випадок, що ми скандалили з викладачем, тому що викладач ставив нам семінар на десяту годину вечора. І йому ніхто не казав із деканату. Тому що деканат Шевченка, він доволі такий пофігістичний я б сказала в цьому плані. І максимум, що вони не дозволили робити викладачам - це ставити нам у суботу і неділю. Хоча викладачі все одно поставили, ну... але з нашої вже згоди... Загалом могли б дослухатися до бажань студентів. Тому що це дійсно дуже стресово.

P5: Ну в частості викладачі не основних предметів за профілем, бо саме від них зазвичай найбільше таких завдань, які дуже складні і за які тривожишся. Вони можуть зменшити їх об'єм хоча б, або якось полегшити, бо вони вимагають... такий список вимог тобі виставляють, наче ти маєш злітати на Марс за...не знаю... зразком породи. Принести назад, дослідити, ще й здати докладну і не факт, що тобі поставлять оцінку. А це ще й не основний предмет і взагалі не розумієш нащо тобі це робити. І із-за того, що сенс губиться, воно стає іще складніше.

P6: Я б ще додала до P5, що щоб викладачі якось хоча б цікавилися станом студентів. Бо у мене є одна викладачка, яка цікавиться - чудова жінка, і тому, коли вона дізналась, що ми не встигаємо нічого, вона половину завдань просто сказала не робити.

I: Може, ви хочете щось додати по темі?

P2: Цікаво спостерігати, як по різному ми дивимось на одні і ті ж самі моменти, речі. Цікаво дуже.

Психологічні особливості академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності

Експертне інтерв'ю

1. Як Ви вважаєте, наскільки досліджена проблема тривожності? Наскільки повно (грунтовно)?

Ну в цілому, я не можу сказати, що вона повно досліджена, але досліджена вона достатньо добре, тому що зараз вже відомо про, умовно кажучи, речовини, які можуть впливати на такий стан, які механізми стоять за тривожністю. Невідомі ще причинно-наслідкові зв'язки все одно до кінця, що спрацьовує перше - тіло чи психіка впливає на тіло і ми отримуємо цей стан, але якби...достатньо широко досліджено. Те, що не досліджено, це ось... в Україні це все одно специфіка. Те, що... як це буде впливати саме війна, яка зараз розгортається, тому що є дослідження в Ізраїлі, але там все ж таки були інші умови і початок, і все, і евакуація. Все було трошки інакше, ніж у нас.

2. Чи ви вважаєте проблему тривожності у студентів важливою?

Думаю да, тому що тривожність, вона ж впливає як на нашу ефективність і можливість... а оскільки студенти це передусім якби основна діяльність навчання... Тобто це нова інформація, можливість її засвоювати і фокусувати свою увагу, і перероблювати інформацію, і, тим паче, її застосовувати. Воно буде дуже взаємопов'язано і я думаю, тривожність сама по собі може впливати на можливість навчатися в принципі, вже не говорячи про якість.

3. Як ви вважаєте чи змінився рівень тривожності студентів протягом періоду повномасштабного вторгнення?

Давайте так. Коли було... 2022 рік, тоді скоріше було на передовій виснаження. Тобто байдужість, яка була в навчанні до оцінок, вона скоріше була спричинена саме виснаженням, тому що хтось евакуювався, хтось пристосувався жити, але не повністю там, де є. І відповідно, сил хвилюватися не вистачало і тому, умовно кажучи, всі робили просто як робиться і все, без претензій. Хтось

міг не завершити, покинути курс загалом. Якщо брати вже цей рік, то можна бачити... ну, 23-й я маю на увазі... навпаки підвищену тривожність і вона могла проявлятися як просто повторюваність простих запитань. Навіть не по курсу, а технічних, да, коли це написано там п'ять разів, а ми все одно перепитуємо далі, а чи буде там пара, а чи буде вона в такий час. Або навпаки проявлятися в роздратованості. Тобто, де є дратівливість... ну, вірогідніше тому, що це є тривожність і брак сил, це звісно впливає на порозуміння. Тому що навчання, особливо під час війни, воно дуже сильно залежить від взаємопорозуміння, від взаємопідтримки, тому що десь може не бути нормального інтернету, десь хтось... кожен з нас може бути втомленим, наприклад, якщо це була ніч вибухів. Чи ми можемо бути в різних країнах. Тобто сучасне навчання під час війни, окрім компетенцій і т.д. і т.п., потребує ще трошечки такого більш толерантного і людяного... взаємодії. І ось тривожність, вона фактично не завжди дає можливість цю взаємодію в такому форматі побудувати. Тобто вона може бути нетолерантна... ну тобто от просто умовно. Давайте я буду вам відверто казати, тим паче у нас з вами студентсько-викладацькі зв'язки завершуються... Суть така, що якщо з боку викладача, то це теж не дуже приємно, так би мовити, тому що... Навіть якщо ви психолог і ви розумієте, що всі втомилися, але коли студенти починають безпричинно проявляти агресію, тиск і так далі, це звісно буде заважати навчанню. Тому що будь-яке навчання чи консультація - це все одно взаємодія. Тобто ми маємо з обох боків щось робити, щоб у нас утворювався якийсь процес. Ну і в навчанні особливо, тому що виходить, що студентам необхідно довіряти викладачу. Тобто викладач має якийсь мати авторитет, щоб студенти могли вже проаналізований шмат інформації від викладача взяти. Якщо ми тривожні, ну це те, що можна спостерігати в навчальному процесі, то по-перше це може впливати на довіру, по-друге... ну тобто умовно кажучи студент може очікувати, підозрювати викладача, що викладач щось спеціально запитує, щоб якось там принизити, образити, зачепити і тому подібні штуки, хоча викладач взагалі може не мати таке на меті, але такі моменти з'являються. Тут важко зрозуміти, чи це пов'язано виключно з тим, що

відбувається з нами усіма під час війни, чи це є наслідок тривожності, но скоріш за все так воно і є. Тому що це незнання, що буде завтра, що буде з моїми близькими, воно зжирє просто сили і відповідно сили на навчання, їх стає менше, і тоді на перший план може виходити просто роздратування.

4. Чи відмічали ви зростання тривожності у студентів під час читання курсу?

Мені важко так сказати, тому що я два курси в могилянці викладаю. Якщо брати магістрів, то навпаки чим ближче до іспиту, тим рівень тривожності... тут залежить просто ще від того, яка була активність, і від взаємин. Якщо людина більш-менш відвідувала курс, то частіше за все, те, що можна спостерігати, рівень тривожності буде падати, тому що ви вже знаєте викладача, ви вже приблизно можете прогнозувати реакції на свої відповіді і, відповідно, тривожність знижується. Тобто більше довіри. Але це типовий такий механізм, коли ми ходим до будь-яких тренерів, психологів, косметологів, стоматологів, до будь-яких людей, які в субординації мають авторитетність і знання, щоб вчиняти якісь дії, в яких ми не розуміємось, або розуміємось частково. А якщо людина не ходила, то звісно у зв'язку з навалою сесії, коли накопичуються борги, то відповідно тривожність зростає. Тобто тут залежить від того хто як ходив, хто як що робив і тому подібне.

5. Чи ви помічаєте більш тривожних студентів в групі? І чи змінюється ваше ставлення до таких студентів та як?

Ну да. Якщо брати викладацьку діяльність, то завжди все одно є трохи індивідуального підходу. Він не має викривляти оцінку, але він база, тому що, якщо ви бачите, яка поведінка людини, ви можете більш якісно донести інформацію, якщо обираєте більш... ближчий інструментарій для цієї людини. Якщо мова йде про студента, який має тривожність у поведінці... І тут знов-таки залежить від того, чи це є на постійній основі, чи це є локально. Але тим не менш, навіть якщо дуже спрощено, то і в тому, і в тому випадку конкретність інформації, чіткість і багато її повторів. Тобто це означає, що я маю конкретно там сказати "23 грудня у нас буде іспит, о 14:15, ми будемо там робити А, Б і В".

І потім я можу це повторити, і повторити багато разів. І якщо, наприклад, ніякого не має бути засудження і роздратування з приводу... ну, принаймні це для мене є таке правило... якщо людина перепитує. Тому що для мене це теж про якість взаємозв'язку. Якщо людина тривожна, втомлена, хвилюється - це абсолютно нормально, що якась інформація може не засвоюватися. І в такому випадку можна ще використати письмову форму. Написати, щоб людина могла перечитати і зрозуміти. Ну і саме важливе, щоб не було ніяких подвійних або розмитих меседжів, максимально конкретно, прямо і що ще... Це відкритість і рівноправність на заняттях, щоб студент не боявся задавати питання, виступати, говорити і так далі. Але я ніколи не роблю стигми. Тобто якщо людина тривожна, це не означає, що я інакше буду оцінювати. Я можу трохи інакше формувати спілкування, але оцінювати - ні.

6. Як на вашу думку тривожність студентів впливає на академічну успішність?

Ну тут залежить від того, чи це стан, чи це риса. Якщо риса, то як правило люди з тривожною рисою потрапляють, так би мовити, у кластер відмінників. Тому що їм завжди потрібно, щоб все було виконано в дедлайни, не виходячи, не порушуючи і так далі. Якщо це стан, саме стан... ну і зрозуміло, в першому випадку як воно може впливати. Давайте так, якщо це характер, то скоріше за все воно буде впливати таким чином, що під кінець семестру у людини просто вже не буде сил, але оскільки ви бачите роботу впродовж семестру, то в кінці семестру це виснаження і десь не дуже якісно, або помилки. Чітко видно, що це не через недостатню підготовку. І я можу тоді трошки, умовно кажучи з напівзаплющеними очима якби дивитися на ці помилки. Якщо я бачу, що людина перевтомлена, а оцінок вже забагато, то просто можу людині про це повідомити, що вам не потрібно далі з таким напором працювати, тому що оцінку ви вже заробили, а далі це вже є як власне для знання. Якщо це стан, то це може впливати на якість виконання завдань, що людина їх може просто не виконувати. Тобто не маючи можливості засісти, довести щось до завершення і так далі. І в такому випадку це буде впливати на оцінку, звісно. І я, якщо таке трапляється, я завжди

стимулюю так би мовити відповіді, навіть якщо вони некомпетентні, і взагалі там повна, вибачте, дурня в цих відповідях, але я завжди намагаюсь мотивувати-стимулювати, щоб людина могла робити цей перший крок, бо перший він самий складний, другий, третій і, так би мовити, тридцять третій. В залежності від людини. Ну в даному випадку стан може сильно впливати на успішність, тому що просто не вистачає ні концентрації, ні настрою. А особливо те, що дуже часто в психологічному форматі це пов'язано з виступами, коли нам тривожно, нам дуже важко спілкуватися і це теж може впливати.

7. Що представники та працівники університету можуть зробити для зменшення тривоги у студентів?

По-перше, чіткість і прозорість інформації, можливість контактувати з викладачем напряму, розуміти, які є наслідки яких дій. Тобто передусім це інформація. Щоб можна було зрозуміло почитати що, де, о котрій годині, куди писати і так далі. Це перше. Друге, це стосується вже безпосередньо занять. Дуже важливо, щоб заняття були у формі спілкування, тому що коли це є спілкування, а не просто монотонна лекція чи начитування інформації, то воно формує взаємодію. Коли ми взаємодіємо, нам емоційно легше, тому що ми як би належимо до якоїсь спільноти. Навіть, якщо мені тривожно, але я побула з кимось і я з цим кимось поговорила. Навіть, якщо це стосується психології, діагностики і ще чогось, рівень тривожності може трошки спадати, особливо, коли ми засвоюємо нову інформацію. І суть складності в тому, що розпочати цей процес дуже складно і тому викладачі зі свого боку можуть максимально всі форми, які передбачають запитання...хай вони будуть трошки не по темі. Ну, тому що у нас є програма, ми все одно в курсі, можемо від неї відхилитися, якщо у нас більше часу буде. І ці маленькі відхилення, занурення у реальне життя, вони дозволяють студенту більше питань задавати. Це одна історія - технічна, тобто відхилень від програми можливо вліво-вправо, а друга історія це є ставлення викладача до питань. Тобто якщо питання оцінюються негативно, знецінюються, або там без поваги до відповідей, то студент буде просто втрачати мотивацію. Тому дуже важливо будь-які прояви активності стимулювати. Ну от наприклад,

як я це роблю, якщо це є питання, за них теж ставлю бали. Звісно, якщо вони доречні, не аби які там, а якщо вони доречні, якщо я бачу, що людина слухала і так далі, я теж за це ставлю бали. Хоча за програмою, звісно, ні. Тобто це такі неофіційні бали, коли я помічаю активність і так далі, тому оце таких три основних пункти. Тобто з одного боку інформація і зрозумілість, щоб саме організаційний компонент був прозорий, другий момент це стимулювання активності і третій момент це ставлення до цієї активності. Хай ця активність буде не такою якісною як би хотілося, але вона буде і далі вже на її присутності можна виточувати якісь більш тонкі речі, типу щоб термін був правильно використаний, щоб там мовлення було правильно поставлене з термінологічної точки зору, але головне, щоб воно було.

Чи хотіли б ви щось додати по цій темі?

Мені здається... Я про це не думала, але мені здається, що теж було б класно, якби студентів вчили, умовно кажучи, цілепокладанню. У нас частково вчать цьому, але тільки тій частині, яка, чесно кажучи, більше нас розхитує до невротичних станів. Ну типу, що в тебе має бути мета. І як правило цією метою ми на себе тиснемо, типу “от, ти не навчишся”...а воно через залякування часто може формуватися: “будеш погано вчитися, тобі кришка буде”, “випустишся і ніхто тебе не візьме”. А якби вчили плануванню навпаки, типу якомусь лагідному плануванню от навіть, коли ми підійшли до сесії, то у нас багато боргів. То частково така про-європейська історія, там, де є куратори, але вони не як у нас - методисти, що ти не можеш нічого запитати, а якщо є куратор, то ти можеш поділитися своїми складнощами, чи щось таке. Чи, наприклад, просто вчили б цілепокладанню, що наприклад, якщо в тебе дуже багато чого робити, що ти маєш розбити це на дуже маленькі кроки і зробити так, як ти можеш. Тобто не твоя біда це оцінювати, ти максимум те, що міг, зробив і далі. То мені здається, що це теж би дуже допомагало, особливо в ці часи. Тому що коли людина втомлена, стривожена, а тут ситуація оцінки, коли це додаткове якесь хвилювання, що може впливати на подалі майбутнє. І якби вчили, що не треба до цього навпаки так серйозно ставитися, що треба просто робити так, як ти

можеш, просто покроково. От зараз треба лист написати, окей, значить зараз пишемо лист, а після листа це, а після... То мені здається, це було б дуже корисно. Тому що те, що виховується в НаУКМА... не знаю, як зараз, тому що я якби не приймаю участі у засіданнях і так далі, тому не всю картину я бачу, але раніше був основний орієнтир - це амбіційність, ораторське мистецтво, щоб людина могла захищати свою думку і якось випало зовсім компонент... навпаки лагідності, якого зараз дуже сильно бракує. Людина, наприклад, якщо брати 22-й рік, деякі студенти просто покинули навчання, хоча їм пропонували, умовно кажучи, самі елементарні дії - просто вже прийди і здай, щоб не втрачати можливість отримати диплом. І вони не змогли цього зробити і це, звісно, індивідуально, у кожного свої історії пекла, які ми проходимо сьогодні. Но суть така, що не вистачає цієї лагідності. Тобто в екстремальних умовах не метою дуже далекою на себе тиснути, а просто подивитися - "так, що я можу зробити? А, мені потрібно зробити А, Б, В. Зараз я можу тільки половинку А зробити, ну значить я роблю половинку А". Тобто простіше, легше навпаки, можливо, десь грайливо до цього ставитися, тому що це навчання і людина має право помилитися, не знати, не вміти, але робити. І ось в цьому, мені здається, найбільша могла б бути допомога. Ну, не кажучи вже про психолога, але знову ж таки, не кожен студент піде до університетського психолога і це нормально.