

Міністерство освіти і науки України  
Національний університет «Києво-Могилянська академія»  
Факультет соціальних наук і соціальних технологій  
Кафедра психології та педагогіки

**Кваліфікаційна робота**  
освітній ступінь – магістр

на тему: **«ОСОБЛИВОСТІ ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ  
У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ»**

Виконала: студентка 2-го року навчання,  
напряму підготовки 053

Психологія

Опанасенко Милана Дмитрівна

Науковий керівник: Чернобровкін В. М.

доктор психологічних наук, професор

Рецензент:

Кваліфікаційна робота

захищена з оцінкою « \_\_\_\_\_ »

Секретар ДЕК \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

Київ – 2021

## Зміст

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ ВОЛІ, ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	9
1.1. Аналіз теоретичних підходів щодо вивчення феномену волі та вольової саморегуляції.....	9
1.2. Характеристика властивостей і детермінант розвитку вольової саморегуляції у студентства.....	21
1.3. Особливості переживання тривожності студентською молоддю та вплив стану тривоги на вольову саморегуляцію студентів.....	31
Висновки до розділу 1.....	38
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ.....	40
2.1. Методи емпіричного дослідження.....	40
2.2. Статистичний аналіз отриманих показників.....	45
2.3. Інтерпретація одержаних емпіричних даних.....	58
Висновки до розділу 2.....	76
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	79
3.1. Форми, методи та принципи побудови психокорекційних занять.....	79
3.2. Програма психокорекційних занять.....	83
3.3. Аналіз результатів та розробка психологічних рекомендацій.....	90
Висновки до розділу 3.....	95
ВИСНОВКИ.....	97
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	101
ДОДАТКИ.....	107

## Вступ

У світі, сповненому психологічною невизначеністю, поняття волі, як і поняття вольової саморегуляції – викликає не тільки професійний та академічний інтерес, але й, безумовно, особисту цікавість. Цей інтерес полягає в тому, що кожна людина хоча б раз у житті замислювалась над сутністю волі. Чи існує воля взагалі, або ж це абстрактне поняття, яке не має відношення до дійсності. Яким чином сильне або слабке волевиявлення може здійснювати значущий вплив на психологічний стан та змінювати його? І одне з найголовніших питань: чи можливо розвивати волю так, аби правильне керування нею вело до формуванню бажаного майбутнього? Відповідаючи на це питання, розглянемо один з найголовніших регуляторних механізмів волі – *вольову саморегуляцію*.

Вольова саморегуляція особистості – це здатність здійснювати усвідомлене керування своїми діями та поведінкою, з метою досягнення важливих намірів та реалізації конкретних планів. Проблематика вольової саморегуляції молодих людей, а особливо, студентської молоді – породжує зацікавленість саме тому, що молодий вік сповнений внутрішньоособистісних конфліктів, криз та візуалізацій майбутнього професійного шляху. Разом з тим, існує деяка полярність у ставленні молодих людей до питання волі та можливості вольової саморегуляції. Прибічники детермінізму вважають, що такого поняття, як *свобода волі* – не існує, а поведінка людини підпорядкована швидше боротьбі мотивів. Навпаки, комусь здається, що свобода волі існує і є чи не найсильнішою рушійною силою особистості.

З такої ж точки зору розглядається й *вольова дія*: наявність характерної для людини цілеспрямованості, усвідомленості, ініціативності, тощо. Проте, ми розуміємо, що воля є такою ж невід’ємною частиною людської сутності, як, наприклад, емоції та мотивація. Отож, підтримуємо позицію, яка свідчить про наявність волі та вольової саморегуляції, як одних з найважливіших складових особистості, зокрема, особистості студента. Тому у нашому дослідженні ми

будемо робити акцент як на теоретичному розкритті понять волі та вольової саморегуляції молодих людей, так і на практичному дослідженні впливу явища вольової саморегуляції на академічну та професійну успішність студентів.

Наступною, не менш важливою темою, яка цікавить нас у питанні вольової саморегуляції – є її зв'язок з таким почуттям, як *тривожність*. Ми конкретизували тему дійсного емпіричного дослідження, тому у нашому випадку, ми розглядатимемо контекст тривожності у студентів саме під час навчальної діяльності.

Велика кількість важливих подій, починаючи від періодів сесії, закінчуючи атестаціями на державному рівні, звичайно, сприймаються різними студентами індивідуально. Це сприйняття обов'язково включає наявність почуття тривоги за власну академічну успішність. Не зважаючи на це, ми схильні вірити, що різний рівень тривожності має сильний взаємозв'язок з вольовою саморегуляцією у студентів. Адже досвід студентського життя показує: ті юні люди, які вміють вчасно виявити вольове зусилля щодо виконання власних зобов'язань – більш успішні ніж ті, хто піддається емоційним інтенціям та безконтрольно ставиться до своїх щоденних справ. Тут ми маємо на увазі не лише навчальну діяльність. Загалом, проблематика волі, вольової саморегуляції та вольових зусиль простирається на усе життя студента. Сюди входять його звички, відношення до себе та до інших, стиль спілкування, погляди на світ, тощо.

Студент може прагнути до певних цілей (у кар'єрі, особистому житті), проте вольові якості, як от самоконтроль, виявляються у нього заслабкими. Часте порівняння свого становища зі станом справ однолітків, більш успішних, у певному сенсі, викликатиме пригнічення, можливо, й стрес. Зворотна ситуація: юнак розуміє свою потребу та усвідомлює, які кроки він має зробити для задоволення цієї потреби. Він досягає бажаної мети та відчуває внутрішній комфорт. Здавалося б, отримати бажане таким шляхом – не вимагає напруження. Однак, варто пам'ятати, що саме у процесі усвідомлення своїх потреб, пошуку засобів задовольнити їх – приховується найголовніший важіль

– *вольове зусилля*. Власне, здійснюючи вольове зусилля, визначаючи пріоритетність задач, виокремлюючи чіткі кроки досягнення мети, студент демонструє вольову регуляцію вищезгаданих компонентів, які й призводять до майбутнього успіху. На наше переконання, вольова саморегуляція є одним із найголовніших чинників успішності студента як у навчальній діяльності, так і в майбутньому професійному зростанні.

Більш того, осягнення людиною власного впливу на свої емоційні прояви, на діяльність та поведінку загалом – сприятиме серйознішому ставленню до своїх дій. За таких умов, інтенсивність стану тривоги, безсумнівно, буде слабшати. Й навпаки, відчуття фрустрації через неможливість задовольнити життєву потребу і невміння здійснювати щодо себе якісний, міцний вольовий вплив – призводитиме до зростання інтенсивності тривоги, розповсюджуючись на інші сфери діяльності студента.

Вищезгадане твердження є лише гіпотезою, але ми маємо на меті підтвердити його емпірично. Разом з тим, переконатися у наявності зв'язку між інтенсивністю стану тривоги та якістю вольової саморегуляції молодих людей у студентський період життя. Саме значення феномену *вольової саморегуляції*, яке розгортається у світлі поняття *тривожності*, і є тим чинником, який вплинув на професійну цікавість та обрання теми нашого дослідження.

Також варто згадати, що неоднозначність феномену волі завжди привертала до себе увагу наукової спільноти. На нашу думку, найбільше визнання здобули ідеї філософії волюнтаризму з її поглядом на волю, котра підпорядкована лише власним законам, воля – як «космічна сила» (А. Шопенгауер, В. Джеймс), погляди І. Павлова про «рефлекс свободи»; та психоаналітична концепція волі з поняттям «енергії людських вчинків» (З. Фрейд). Успішними у специфічному розкритті теми вольової саморегуляції постають наступні теорії: теорія особистісної регуляції (С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.), концепція зовнішніх та внутрішніх перешкод (А. Пуні), теорія розвитку особистості у процесі діяльності (Л. Виготський), концепція образу дії В. Джеймса, концепція самоефективності А. Бандура,

погляди щодо вольової регуляції поведінки В. Каліна, ідеї щодо розвитку вольової поведінки В. Котирло, тощо.

Актуальність і недостатність вивчення теми вольової саморегуляції у взаємозв'язку з тривожністю студентства зумовило вибір теми нашого дослідження «Особливості вольової саморегуляції у студентів з різним рівнем тривожності».

**Об'єкт дослідження** – вольова саморегуляція студентської молоді.

**Предмет дослідження** – особливості прояву вольової саморегуляції студентів з різним рівнем тривожності в період навчальної діяльності.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості вольової саморегуляції студентів в період навчальної діяльності в залежності від рівня тривожності, а також розробити програму психокорекції тривожності студентської молоді.

**Гіпотезу дослідження** склали припущення про те, що існує взаємозв'язок між рівнем вольової саморегуляції студента та його рівнем тривожності у період навчальної діяльності. Припускаємо, що високий рівень вольової саморегуляції корелює з низьким рівнем тривожності, в свою чергу, високий рівень тривожності корелює з низьким рівнем вольової саморегуляції.

**Завдання дослідження:**

1. теоретично дослідити наукові підходи до проблеми волі та вольової саморегуляції; визначити особливості та детермінанти почуття тривожності у студентів;
2. емпірично дослідити особливості проявів вольової саморегуляції в залежності від рівня тривожності у студентів;
3. встановити кореляційну залежність між рівнями вольової саморегуляції та рівнем тривожності;
4. розробити психокорекційну програму щодо зниження рівня тривожності у студентів та психологічні рекомендації.

**Методики дослідження:**

1. Методи емпіричного дослідження: Опитувальник вольового самоконтролю (А. Зверков, Е. Ейдман), Опитувальник самоорганізації діяльності (Time Structure Questionnaire, TSQ), Шкала загальної само-ефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE), Шкала проявів тривоги Тейлор (Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS), анкета «Суб'єктивна оцінка академічної успішності».
2. В магістерському дослідженні ми користувалися методами математико-статистичної обробки даних: коефіцієнтом кореляції Пірсона, коефіцієнтом детермінації R-квадрат.

**Наукова новизна та значущість дослідження** полягає у більш розширеній детермінації поняття волі та вольової саморегуляції. Дослідження феномену студентської вольової саморегуляції дає можливість більш глибокого розгляду цього явища у період навчальної діяльності. А також у доповненні відомостей про якість та широту впливу вольової саморегуляції на академічну успішність студентів.

**Практична значущість дослідження** полягає у можливості використання психологами ЗВО результатів дослідження та розробленої нами психокорекційної програми з метою розвитку вольової саморегуляції студентів та зниження рівню тривожності. А також у можливості використання результатів дослідження самими студентами з метою удосконалення та тренування вольової саморегуляції й зниження власної тривожності під час навчання у ЗВО.

**Апробація роботи** відбулась на XI Міжнародній науково-практичній конференції на тему: «Молодь у сучасній психології: етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія» 22 квітня 2021 р., м. Суми.

**Структура роботи** складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ ВОЛІ, ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

### 1.1. Аналіз теоретичних підходів щодо вивчення феномену волі та вольової саморегуляції

Амбівалентність проблематики волі породжувала науковий та філософський інтерес ще з часів античності. Навколо феномену волі будувалися різні гіпотези, формувалися ідеологічні концепції, висувалися наукові ідеї та створювалися фундаментальні праці. Починаючи дослідження доволі загадкового поняття вольової саморегуляції, перш за все, маємо на меті розглянути явище *волі*. Тому спробуємо проаналізувати основні визначення та властивості цього явища.

Воля – це внутрішня активність особистості, яка характеризується свідомою спрямованістю. Вольова активність пов'язана з цілепокладанням, обранням мотивів, прийняттям рішень, прагненням до досягнень, виявом зусиль у подоланні перешкод і т. д. Але одним зі специфічних проявів волі є здатність створювати внутрішнє напруження, природного каталізатора усіх подальших дій людини на шляху до наміру [3; 6; 21].

Воля – це і незалежний психічний процес, і складова інших унікальних психічних феноменів (мислення, пам'яті, уваги, уяви, тощо), і також здатність та властивість самої особистості свідомого керувати своєю поведінкою та почуттями. Відомо, що у житті людини часто виникає дилема вибору: подолати перешкоду, збільшуючи зусилля, або ж відмовитися від будь-якої активності в обраному напрямку. У схожих відповідальних ситуаціях неодмінно буде виявлятися інтенсивність вольового зусилля та рівень внутрішнього стимулюючого напруження. На думку Є. Ільїна, так пояснюється *терплячість* особистості. Тобто, певна особистісна риса, яка описується як здатність підтримувати константність внутрішнього напруження за допомогою вольового



зусилля, особливо при виникненні деяких перешкод, як от втоми, відволікання, тощо [12; 21; 23].

Варто додати, що усі вольові процеси здійснюють свої головні функції: спонукальну, стабілізуючу та гальмівну. Розглянемо кожен більш детально. Спонукальна функція або така, що ініціює активність – забезпечує початок дії щодо досягнення цілі або розв'язання важливої задачі з рангу потреб. Стабілізуюча функція сприяє підтримці внутрішнього резерву сил у ситуації виникнення внутрішньої або зовнішньої перепони. Інакше кажучи, функція стабілізації допомагає вольовому зусиллю «не згаснути» під тиском нових проблем. Остання функція з найголовніших – функція гальмування. Її робота найкраще ілюструється у обставині, коли деякі бажання ніяк не узгоджуються з основним наміром [3; 12; 29].

Беручи до уваги студентську молодь, часто, у процесі виконання термінових навчальних завдань (які потребують чималого вольового зусилля), з'являється порив до відпочинку та відкладання обов'язків. Звичайно, мається на увазі не та форма відпочинку, яка є обов'язковою для переключення уваги та розвантаження. Навпаки, протягом досягнення певної навчальної мети, у студента може виникнути емоційний поштовх до відволікання, у той момент, коли очікується найбільша ступінь концентрації уваги, в процесі чого відбувається активізація вольового зусилля та вольових дій. Функція гальмування налаштовує студента на роботу, ігноруючи зайві елементи: непродуктивні думки, емоції чи почуття. Інакше кажучи, воля допомагає молодій людині постійно балансувати між здійсненням активності у напрямку реалізації задуманого, і у гальмуванні та відкиданні «шкідливих» впливів, які безперечно виникатимуть на шляху. Узагальнюючи вищесказане, молодій людині необхідно втілити певний вид активності, деякий акт, з метою отримання результату її домагань. Отож, на цьому етапі дослідження вважаємо за доречне розглянути питання *вольового акту* та *вольової дії* [10; 18; 29].

Вольовий акт – це момент силового та усвідомленого прийняття особистого рішення. На думку психолога, розробника загальнопсихологічної

«теорії установки» Д. Узнадзе, існує три найхарактерніші риси вольового акту: об'єктивація Я, спрямованість на майбутнє та активність Я. Процес вольового акту (у загальному вигляді) можна описати наступним чином: суб'єкт абстрагується від своєї поведінки та думок, намагаючись об'єктивно спостерігати за перебігом свого буття. Суб'єкт спрямовує свою волю з перспективою на майбутнє, зважаючи не на дійсний стан справ, а на гіпотетичний. Він оцінює можливі наслідки прийняття того чи іншого рішення, обираючи найпродуктивніший варіант. Далі суб'єкт виконує конкретну дію, щоправда у вольовому акті можлива реалізація лише чітко зваженої та усвідомленої діяльності. Пропонуємо розглянути питання вольового акту глибше та описати його стадії. С. Рубінштейн пояснює стадії вольового акту так:

1. виникнення прагнення й постановка мети – стан, в якому суб'єкт досить чітко відчуває внутрішнє бажання досягти бажаної мети;
2. роздуми та боротьба мотивів – достатньо складний процес внутрішніх обговорень та пошуків компромісів, визначення пріоритетів, вибір сильних та важливих мотивів;
3. стадія рішення – власне, прийняття рішення на користь обраного найсильнішого мотиву, потягу;
4. стадія виконання – фінальна стадія здійснення вольового акту, реалізація мети [10; 18; 23; 29].

На думку С. Рубінштейна: «Варто тільки уявити собі мету, щоб зрозуміти: я цього хочу! Варто лише відчути мету, щоб одразу перейти до дії. А воля виникає тоді, коли суб'єкт виявляється здатним до розуміння своїх потягів, вміє піднятися над ними, усвідомити себе самого і зробити між ними вибір» [10]. Власне, стадія прийняття рішення переживається людиною, як хід подій, котрий повністю залежить від неї самої [10; 11; 29; 44].

Особливе місце у процесі вольового акту посідає явище вольової саморегуляції, адже людина набуває контроль над своєю поведінкою.

Безпосередній розвиток вольової саморегуляції відбувається шляхом перетворення мимовільних психічних процесів на довільні, та за допомогою вироблення конкретних вольових якостей. Такі якості створюються та тренуються в особливих обставинах, в котрих людина формує для себе більш складні завдання, захоплюється більш віддаленими цілями, які змушують її проявити неабиякі вольові зусилля протягом тривалого часу [11; 18; 25].

Узагальнюючи сказане, вольовий акт можна описати як психологічний перебіг почуттів та станів, починаючи боротьбою мотивів, продовжуючи їх раціональною оцінкою з точки зору моральності та соціальних норм, закінчуючи застосуванням внутрішніх сил та певних вольових якостей, з метою виконання поставленої задачі. Більш того, здійснення будь-якої активності часто може бути пов'язане з негативними переживаннями, як то: психологічний примус чи тиск, власне небажання, втома, ірраціональний страх, очікування неприємної взаємодії (спілкування або співпраці з кимось, хто викликає занепокоєння чи відразу). У цьому випадку, вольовий акт та вольове зусилля є вдалим інструментом, котрий пересилує бар'єр дискомфортичних почуттів [11].

Наступним розглянемо поняття *вольової дії*. Вольова дія – це цілеспрямований акт волі, за допомогою якого суб'єкт досягає поставленої цілі, контролюючи зайві імпульси та змінюючи дійсність у відповідності зі своїм задумом. Вольова дія, в свою чергу, керується мотивами. Мотивами, у цьому сенсі, маємо на увазі певне переживання, яке стимулює людину до дії, або ж гальмує її діяльність. Серед найчастіших мотивів до вольових дій психологи виділяють: емоційні стани та бажання (пристрасть, афективні почуття, потяги), ідеалістичні погляди чи вірування, поняття обов'язку і т. д. [12; 18; 22; 29; 31].

Цікаву думку щодо вольової дії висловив психолог Л. Виготський. Він виокремлював два рівнозначних процеси, які й складають вольову дію воєдино: прийняття рішення (неначе створення нового нейронного зв'язку) та виконання рішення (символічно: дія по інструкції). Хоча, схожу ідею вже висловлював відомий вчений-фізіолог І. Сеченов. Він припускав, що в основі вольової дії

завжди знаходиться *самоінструкція* – свідомо здатність суб'єкта керувати посиленням або послабленням активності, спрямованої щодо мети [11].

Яким чином ці знання можуть бути корисними у дослідженні явища вольової саморегуляції студентської молоді? По-перше, вольове зусилля, здійснене вчасно, допомагає молодій людині підтримувати рівень достатньої активності у навчальній діяльності. По-друге, наявність усвідомленої мети сприяє загальному розумінню своїх академічних, професійних й соціальних обов'язків та гіпотетичних можливостей професійного розвитку. По-третє, правильне відношення до вольового акту формує працелюбність та продуктивне внутрішнє напруження у студента, що веде до успішного виконання поставлених завдань та щоденних планів [11; 15].

Виникає логічне питання: чи є така властивість особистості, як воля, та її похідні – вродженими рисами. Або ж вони розвиваються і удосконалюються лише з часом.

Формування волі та подальшого розвитку вольового саморегулювання, безсумнівно, відбувається поступово. Воля не є вродженою характеристикою індивіда, але є однією з тих властивостей, які відрізняють людину від тварини. Розвиток волі та вольових якостей (цілеспрямованості, рішучості, сміливості, ініціативності, наполегливості) відбувається поетапно.

Перші прояви вольової поведінки можна спостерігати у дітей віком від двох до трьох років. Вчені припускають, що початок формування волі відбувається у ті моменти розвитку дитини, коли з її боку з'являються перші наполегливі дії, спрямовані на здолаття перешкоди (1-2 рік життя). Звісно, ці дії можуть бути звичайним відтворенням вже вивчених рухів, котрі демонстрували дорослі. Однак, щойно дитина починає усвідомлювати, що стимулом виконання певної дії є не зовнішнє підкріплення (заохочення батьків), а внутрішнє задоволення від виконання – саме тоді, механічно відтворений рух, набуває вольового значення. Хоча є межі більш раннього віку, зокрема, 6-8 місяців, в якому спостерігається самостійне повторення дитиною тих рухів, які призведуть до володіння предметом бажання.

Наприклад, немовля намагається дістати іграшку, що вдається йому не одразу. Втім, воно вже встигло засвоїти, що конкретний рух краще, ніж інші, сприяє одержанню іграшки. В момент, коли визначений рух стане причиною успіху, немовля відчує задоволення, і буде переживати приємні емоції й надалі, повторюючи його. Але, безпосередньо про вольову поведінку та вольові якості можна говорити впевнено тоді, коли вищезгадані процеси набувають раціонального та свідомого прояву. Всі явища, які відбуваються у несвідомий період розвитку дитини, доречно вважати первинними якостями, або *зачатками волі* [11; 44].

На думку психолога Ж. Піаже, засновника теорії когнітивного розвитку, приблизно до 3-4 років, дитина взагалі не розуміє поняття *зобов'язання*. Слово «треба» також не викликає належних почуттів через нерозуміння його значення. Проте, саме по причині відчуття збентеження, викликаного незадоволеними реакціями батьків на певну дію дитини – у її психіці формується уявлення «треба» або «не треба» (не можна). До того ж – відчуття провини у разі виконання некоректного вчинку. Діти вельми чутливі до осуду, тому негативно забарвлені почуття й допомагають регулювати їхню поведінку. Таким чином закріплюються поведінкові звички та шаблони, які згодом допомагають регулювати майбутні вольові дії дитини [44].

Дошкільний вік (5-6 років, або раніше) є, напевне, найкращим періодом для спостереження росту вольових якостей дитини. Причиною є поява надто важливих діяльностей, як то: гра. Гра виступає для дитини мініатюрою соціуму: в ній вже присутні епізоди спілкування, навчання та праці. Це, в свою чергу, виступає продуктивним середовищем для «розквіту» наполегливості та відповідальності у навчанні, цілеспрямованості у різних іграх, міжособовій взаємодії [11; 44].

Вже ближче до завершення дошкільного віку, дитяча психіка (у своєму розвитку) робить крок уперед, що позначається на готовності дитини до шкільної діяльності. Це пояснюється її здатністю брати на себе хоча й прості, але важливі для розвитку вольової саморегуляції, завдання (обов'язкові

виконання домашніх завдань). Школяр дисциплінує себе, проявляє певні вольові зусилля з метою виконання навчальних доручень. Власне, упорядкування своєї діяльності, часу та розумових сил згідно академічних завдань – є детермінантою росту волі, зокрема, у навчанні [44].

Наступним важливим щаблем у житті людини є підлітковий період. Цей час характеризується сильним витком розвитку волі. Майже всі підлітки, відчуваючи сильне прагнення до емансипації, демонструють свої вольові якості у повній мірі. Це і ознаки бунту, супротиву, максималізму. За межами юнацького віку розвиток волі та вольових рис стабілізується, людина починає досліджувати вольову сторону своєї особистості, «граючись» та випробовуючи себе в різноманітних соціальних подіях. Юнак робить висновок: наскільки добре вдалося виховати сильну волю, натренувати вольові здібності. Існує, безперечно, думка про те, що у молодому віці розвиток волі зупиняється і людина керується лише тим, що їй вдалося «виховати у собі» за попередні роки. Та ми схильні вірувати у протилежне: чим старшою, інтелектуально розвинутою, усвідомленою людина стає – тим сильніша та міцніша воля розвивається в ній. Воля стає немов би опорою для розуму [11; 44].

Нарешті, перейдімо до аналізу незамінних компонентів, які виражають, на нашу думку, справжню суть вольової саморегуляції. Почнемо з самодетермінації, або внутрішньої мотивації. Це поняття описує обумовленість поведінки людини визначеним мотивом. Прийнято вважати, що поведінка будь-якої живої істоти є обумовленою, здебільшого, зовнішнім подразником. Попри те, друга відмінність людини від тварини, в контексті волі, полягає в тому, що при довільному поводженні, детермінанта дії знаходиться всередині. Ми, людські істоти, маємо цінну здатність самостійно приймати рішення: реагувати на подразник чи ігнорувати його, звідки б він не виникав. Самодетермінація чітко ілюструє людський хист до самостійного мотивування себе, пошуку стимулів та внутрішніх рушійних сил. Вже потім, сформувавши деяку причину для здійснення вчинку, людина окреслює свій мотив [12; 22].

Самомобілізація, або самоініціація – наступна важлива складова вольової саморегуляції. Вона характеризує «запуск», розгортання дії на самому її старті. Людина в змозі змусити відчувати себе вольовий імпульс та віддати самій собі вольову команду до дії (за допомогою внутрішнього діалогу) [12].

Ще один компонент успішного прояву вольової саморегуляції – самоконтроль. Для того, щоб діяльність базувалась на визначених морально-етичних та соціальних нормах, а також дотримувалась заданого курсу (не піддаючись впливу внутрішніх та зовнішніх перешкод у процесі свого здійснення) необхідно актуалізувати та підтримувати таку функцію волі, як свідомий самоконтроль. У нагоді стане спроможність відкласти еталон дій у короточасну пам'ять, задля звірення свого поточного руху – з обраним планом руху до цілі. І, за потреби, вносити корективи [12].

Останнім ключовим компонентом вольової саморегуляції є самовиховання. Воно засноване, передусім, на самопізнанні власних унікальних навиків та задатків. Людина виховує себе протягом усього життя, постійно відслідковуючи власний ріст, удосконалюючи проблемні, на її переконання, особистісні риси. Самовиховання є константним явищем, воно не обмежується тимчасовим виявом у тій чи іншій критичній ситуації. Тоді як добре помічається у щоденному виконанні справ: людина, котра займається самовихованням та вольовим саморозвитком, здатна бути більш стресостійкою, на відміну від тої, яка піддається щосекундним поривам і не володіє достатньо сильною вольовою регуляцією своїх дій та почуттів. Однак, воля не розвивається до автоматизму. Її специфіка полягає в тому, що навіть за високого рівня вольових досягнень та якостей, вольові дії вимагають постійної роботи та постійного внутрішнього напруження.

Дослідивши базові поняття волі, її розвиток, функції та властивості, а також описавши головні компоненти вольової саморегуляції, як от вольові акти та вольові дії, зупинімося докладніше на різноплановості теоретичних поглядів стосовно досліджуваного нами феномену.

Звернімося до міркувань відомих філософів та їхнього трактування – першоджерела думки про волю. «Воля – це цілеспрямованість, поєднана з правильним міркуванням» – стверджував давньогрецький філософ Платон [51]. Інший, не менш відомий філософ античності, Аристотель, детермінував волю з ракурсу вчинку, здебільшого, морального. Він намагався зрозуміти, яка внутрішня сила спонукає людину інколи діяти не за власним бажанням, а під егідою «треба!». Аристотель заперечував, що цим процесом керує розум, так як останній не має можливості *спонукати*. Точка зору Аристотеля була схожою з висловлюванням Платона: воля виражена у прагненні до дії – тої дії, яка неодмінно поєднується з розумовим рішенням. І наступним важливим зауваженням Аристотеля було те, що воля не тільки допомагає обмежити варіанти вибору дій, обрати серед них найдодільнішу та виконати її, але і здійснювати регуляцію цих дій. Наприклад: посилювати чи послаблювати вплив спонукання, або ж мотивувати [2; 30; 51].

Не можемо не згадати філософа, котрий зробив вагомий внесок у детермінацію волі – А. Шопенгауера. Мислитель був прибічником волюнтаризму. Цей філософський напрямок визнає волю головною керуючою силою усього світу й, навіть, сильнішою та вищою за розум. На думку А. Шопенгауера, воля – «космічна сила», яка підпорядкована лише власним законам. Інтелект та свідомість, наголошував філософ, є лише вторинними проявами волі. Ми підтримуємо цю позицію, адже з точки зору нашого дослідження, явище волі передбачає деяку автономність, незалежність від розумового акту, хоча і дещо пов'язану з ним. Студент може *розуміти*, що є важливі академічні «точки» розвитку, які він має досягти. Проте, лише розуміння не змусить студента здійснити вольовий акт. Раціональна частина хоча й присутня у феномені волі, та безпосередньо у вольовому акті грає роль певний внутрішній стимул, рушійна сила особистості, яку неможливо збагнути лише розумом. Так, бувають ситуації, коли студент усвідомлює свої навчальні прогалини, і також наслідки, які загрожують у разі невиконання плану, але, не завжди лише знання цих ризиків сприяє бажанню виправити поточний стан



справ. І, навпаки, маючи сильне вольове прагнення, молода людина володіє здатністю заповнювати академічні пропуски з твердим характером, який не виключає раціональний підхід до справи [29; 30].

Нарешті, розглянемо найбільш фундаментальні психологічні концепції та їхні гіпотези щодо питання волі та вольової саморегуляції особистості. З. Фрейд визначав волю, як вроджену енергію, що виражається в усіх наших вчинках. Ця біологічна енергія зветься Ерос: вона описує потяги людини до життя. Психолог також виділив три складові психіки, які здійснюють сильний вплив на волю та вольове зусилля. Відомі нам частини: Воно, Я й Над-Я. Прослідкуємо за ними детальніше. Структура Воно (Ід) – характеризує несвідоме людини, нестримні потяги та бажання, потреби (без їхньої критичної оцінки). «Ід» можна інакше зобразити як сутність, котра не піддається вольовій функції гальмування. Структура Я (Его) – описує свідомість особи й виступає у ролі посередника між іншими складовими: «Воно» та «Над-Я». В свою чергу, частина «Над-Я» (Супер-Его) здійснює вольове пригнічення «Ід». Будучи придбаною, ця структура розкриває явища самоконтролю, моралі та відповідальності. На нашу думку, молода людина, усвідомлюючи частину «Ід» має можливість керувати нею за допомогою «Его» та «Супер Его». Інакше кажучи, розуміючи природу й наявність несвідомих бажань, їхнього походження – юнак володіє здатністю регулювати їх, гальмувати перешкоди та скеровувати розумову силу та фізичну енергію у правильне русло [30].

Доволі цікавою є думка В. Джеймса, про роль образу дії у вольовому акті. Він був прибічником волюнтаристського підходу, котрий надає волі найголовнішу роль в процесі розвитку та росту особистості. Вчений також досліджував феномен вольового зусилля в ухваленні людиною конкретних рішень. Він зазначав, що вибір завжди здійснюється на базі декількох сильних мотивів, але не мимовільно, а шляхом вольового зосередження уваги на «образі» цього рішення, деякому об'єкті мети. В. Джеймс ототожнював процес уявлення образу та застосування певної дії щодо його досягнення – з вольовим актом. Інакше кажучи, присутність деякого образу дії може сприяти вольовому

звершенню зусилля щодо нього. Ми розуміємо це таким чином: студент, створюючи в уяві образ того, як він виконує певну академічну задачу, полегшує собі її виконання, адже робить дію частково реальною [2].

Розглянемо наступну позицію у вивченні поняття волі: концепція «неусвідомленого вольового зусилля» Н. Ланге. За вищезгаданою концепцією, воля сприймається виключно у вигляді імпульсу до дії, в той час як *власне дії* передують потреба. Що і робить вольове зусилля, певною мірою, несвідомим психічним утворенням. Імпульс до дії описується внутрішнім вольовим вигуком: «Я зроблю це!». Н. Ланге зазначає, що людина не владна чинити контроль над своїми імпульсами, лише над діями, які були викликані імпульсами [27; 30].

Майже з такого ж ракурсу пояснював феномен волі та вольового зусилля Л. Виготський. На його думку, воля зараховується до вищих психічних функцій та займає таку ж роль у психічній регуляції, як, наприклад, мислення та пам'ять. Тимчасом, як вольовий акт залишається поза свідомістю людини, створюючи лише мотив і спонукання до певної дії. Разом з тим, Л. Виготський підкреслює важливу річ. Він стверджує, що поведінка людей, безперечно, є підвладною зовнішнім стимулам: певним життєвим ситуаціям чи значущим подіям. Та здійснюючи підпорядкування зовнішніх стимулів власному свідомому розпорядженню, людина неодмінно зміцнює свою волю [13; 30].

Здавалося б, попередні концепції неначе суперечать одна одній, та їхня суть насправді схожа. Вона звучить так: не зважаючи на природу імпульсу до дії (свідому чи несвідому), саме лише формування образу бажаного – є тим поштовхом, який неодмінно призводить до зародження внутрішнього потягу діяти, й до звершення певної діяльності щодо сформованої цілі.

Для всебічного розуміння теми волі та вольової саморегуляції людини, необхідно зупинитися на думці І. Павлова. Він трактував волю в якості рефлексу, а саме «*рефлексу свободи*». Його дія активізується в момент появи на шляху людини деякої перешкоди. Вчений акцентував увагу також на тому, що воля виконує найголовнішу функцію: придушення другорядних стимулів й

підсилення більш істотних. Воля, на його думку, здатна впливати не лише на регуляцію та обрання сильніших мотивів та бажань, але й на самоствердження особистості в цілому [30; 37].

Ми вважаємо за потрібне висвітлити концепцію «рефлексу свободи» волі, хоча й згодні зі словами І. Павлова лише частково. З позиції нашого дослідження, ми схильні розцінювати явище волі не з фізіологічної позиції чи біологічної зумовленості: ми плануємо будувати подальше дослідження виключно на волонтаристських засадах. Однак, трактування І. Павлова цікавить нас тому, що ми підтримуємо думку про «активізацію волі в момент появи на шляху особи перешкод». Прояв волі тут, дійсно, неначе моментально «спрацьовує», розпізнаючи перепони. Але ми категорично не погоджуємося з тією частиною його гіпотези, що це усього лиш вияв вродженого *рефлексу*. Наш погляд підтримує думка К. Левіна про те, що воля базується на, так званих, *квазіпотребах*. Інакше кажучи, у процесі прийняття рішення, особистість керується не основними своїми потребами, але уявними над-ідеями чи мета-потребами [6; 40].

Загалом, здійснений нами аналіз теоретично-методологічної бази знань щодо проблематики волі та вольової саморегуляції, дозволяє збагнути наступне. Питання волі зосереджує на собі величезну кількість міркувань та протилежних теоретичних концепцій. Очевидна розрізненість ідей, без сумніву, демонструє нам загадковість та неосяжність явища волі.

На цьому етапі роботи, вважаємо за доречне розглянути питання вольової саморегуляції більш специфічно. Наприклад, яким чином та у якій формі вольова саморегуляція маніфестує в студентському віці, протягом навчальної діяльності. А також: як певний рівень розвитку вольової саморегуляції позначається на успішності чи неуспішності студентської молоді.

## 1.2. Характеристика властивостей і детермінант розвитку вольової саморегуляції у студентському віці

Закінчуючи шкільне навчання, студент робить свідомий перехід на новий рівень свого академічного зростання. Та з часом, проведеним у закладі вищої освіти (далі – ЗВО), студент розуміє, що навчальний процес значно відрізняється від шкільного. Отримуючи завдання, формуючи свій тижневий навчальний графік, молода людина повністю відповідальна за якість та своєчасність його виконання. У порівнянні зі школою, ЗВО передбачає повну самостійність. В свою чергу, самостійність та незалежність передбачають наявність достатнього рівню *самовладання*, за відсутності котрого, академічна успішність зазнаватиме спаду.

Для кращого розуміння вищезгаданої обставини, наведемо приклад. Серед групи студентів завжди є та кількість людей, які з певних причин не встигають вчасно впоратися з завданнями. Вони усвідомлюють важливість конкретних дій, але не переходять до їхньої безпосередньої реалізації. Виникає думка, неначе такі студенти мають слабку мотивацію. Однак, етап переходу від усвідомлення кроків до виконання діяльності, не залежить лише від впливу на особистість її мотиваційного аспекту. Студенти можуть мати навіть приблизно однаковий рівень академічної успішності. Та зустрічаючись з труднощами на шляху виконання чергової учбової задачі, один студент може зупинитися, а інший – почати діяти, але вже з подвійною силою. Саме ця різниця реакцій і описує, з погляду нашого дослідження, вольову готовність чи неготовність досягати намічену ціль. Так як одним з найважливіших завдань ЗВО є навчання студента навичкам підвищення ефективності своєї (спочатку навчальної, а потім – професійної) діяльності, то в основі цього вчення завжди був розвиток внутрішньої системи саморегуляції. Це пояснюється тим, що сприймаючи учбову активність значущою у своєму житті, молоді люди з більшою цікавістю та кращою вмотивованістю ставляться до процесу отримання освіти. На цьому етапі роботи, перш ніж поглиблювати свої знання щодо вольової саморегуляції

студентства, хочемо приділити увагу особливостям старшого юнацького віку й віку ранньої дорослості та відповідним критичним станам [9; 32].

Студентський період життя – це місце зіткнення старшого юнацького віку (17-25 років) та ранньої дорослості (20-30 років). У цей час спостерігається удосконалення цілісності образу Я, формується та стабілізується світогляд. Молодою людиною усвідомлюється готовність обирати професійне майбутнє, здійснювати кроки щодо досягнення конкретної професійної діяльності. Цей вік яскраво ілюструє стан особистісного та соціального самовизначення юнака, переживання ним *кризи ідентичності* (розуміння свого місця у соціумі, зайняття дорослої внутрішньої позиції, осмислення себе та свого потенціалу) [7; 8; 32].

Згодом, настає етап ранньої дорослості (від 20-ти років). Цей вік зумовлює перші спроби реалізації особистістю своїх здібностей та вияв хисту до конкретної справи. Студент, опираючись на ту базу знань, яку встиг отримати в університеті, може почати здійснювати перші кроки в оволодінні вибраним профілем: відвідувати додаткові заняття чи курси, викладати, тестувати свої вміння на практиці у ролі асистента, тощо. Молода людина готується до завершення свого навчання та початку кар'єрного шляху [7; 8; 32].

Аналізуючи вищезазначений зміст перебігу віку ранньої дорослості, виникає відчуття, наче він складається з двох важливих етапів: перший – професійне самовизначення, остаточне прийняття рішення, другий – втілення професійного наміру, перші кроки у практиці обраного шляху. Виходить цікава асоціація, адже процес вольової саморегуляції аналогічно має два основні етапи: прийняття внутрішнього рішення та його подальша реалізація. Саме в період студентства, молоді люди мають можливість випробувати свої вольові сили та якості і таку можливість дає їм *навчальна діяльність*. Розгляньмо, як саме відбувається стимулювання прояву та поступове тренування вольових характеристик студентів під час навчання. А також розберемо основні учбові мотиви ЗВО, стилі навчальної діяльності та види мотивації, які здійснюють найсильніший вплив на вольову саморегуляцію студентської молоді.

Починаючи огляд загальних навчальних мотивів, які позитивно діють на формування вольових якостей студента, виокремимо такі: пізнавальні та професійні мотиви. Вони можуть балансувати по-різному, в залежності від того, якому саме мотиву студент віддає перевагу. Сильним взаємозв'язком між обраною навчальною специфікою та бажаним професійним майбутнім є обставина, коли мотиви навчальної діяльності тісно корелюють з професійними. Наприклад, студент обирає фізико-математичний напрямок і хоче розвиватися у сфері точних наук. Він прагне отримати вчену ступінь, можливо, передаючи знання іншим поколінням. До того ж, буде змога заснувати свої навчальні курси чи наукову лабораторію, здійснити власні відкриття й зробити значний внесок в науку. Очевидно, що з такою мотивацією та інтересом до обраної діяльності, яка прямо пов'язана з професійними уявленнями, студент має шанси знайти в собі сильне прагнення до навчання, вольову стійкість у подоланні учбових випробувань. В такому випадку, пізнавальний мотив співпрацює з професійним [24; 26].

Опишемо протилежний випадок: юнак жодним чином не пов'язує свої професійні наміри з поточним навчанням. Молода людина керується професійним мотивом, який не має жодного відношення до навчальної діяльності, чи, навпаки, вивчення якогось напрямку не викликає бажання працювати за обраною спеціальністю. Пізнавальний мотив не співпадатиме з професійним, отже, неодмінно вестиме до втрати зацікавленості та виникнення байдужості у прикладанні зусиль в освоєнні конкретного учбового напрямку [24; 26].

Наступним важливим фактором впливу на вольову саморегуляцію студентської молоді є види навчальної мотивації. Під час навчання, студент може послуговуватися такими стилями регулювання своєї діяльності: заданий, стихійний та усвідомлений. Заданий або, іншими словами, вмотивований ззовні – цей стиль навчальної діяльності описує таке поведження студентів під час виконання завдань, коли головним стимулом є лише вимога викладача. Такі студенти не мають бажання самостійно здійснювати навчальну діяльність,

навпаки, працюють, лише коли це потрібно. Ймовірно, навіть вимога викладача не завжди мотивує, адже немає вищої потреби у досягненні учбових цілей та у постановці нових. Стиль навчання «стихийний» характеризує студента як такого, чия навчальна діяльність базується виключно на діях «за бажанням». Такий тип навчання, без сумніву, виявляється надто безсистемним. Студент не здобуває навичок пересилювати себе у випадку відсутності бажання навчатися. Найліпшим стилем навчальної діяльності є «усвідомлений» стиль. Керуючись ним, молода людина здійснює *самообумовлену* діяльність, котра розкриває здатність до розуміння власних мотивів та прагнень, допомагає приймати рішення та слідувати їхньому досягненню. Звісно, кожен студент обирає (свідомо чи несвідомо) комфортний стиль регуляції навчального прогресу. За сприятливих обставин, молода людина завжди може змінити та перебудувати свої відносини до навчання. Втім, на нашу думку, найголовнішим чинником академічної успішності і подальшого професійного успіху є бачення «вищого» сенсу у тому, чому присвячуєш свій час. Засновник теорії діяльності, психолог О. Леонт'єв підкреслював, що у ході будь-якої людської активності, її смислові утворення інкорпорують в цю активність та здійснюють контроль над діяльністю. Таким чином, знаходження студентом особистого сенсу у навчанні виконує регулюючу опцію у якіснішому та швидшому досягненні поставленої мети. В такому випадку, труднощі на шляху будуть здаватися необхідними, такими, що неодмінно призведуть до особистісного та професійного зростання. Студент буде відчувати зацікавленість та вмотивованість поглиблювати свої знання, не обмежуючись лише «заданими». Як писав італійський філософ Дж. Бруно: «Воля, яка прагне до пізнання, ніколи не задовольняється завершеною справою» [4; 19; 24; 39; 51].

Нарешті, перейдімо до аналізу того, як саме відбувається стимулювання прояву вольових характеристик та зміцнення вольових якостей у студентів під час навчання у ЗВО.

Уявімо ситуацію підготовки до чергових іспитів. Ймовірно, більшість студентської молоді хотіла б уникнути будь-яких атестацій та перевірки знань.

Та якщо студент буде відслідковувати виключно свої бажання та прислухатися до своїх щосекундних потреб, він ніколи й не почне підготовку. Це перший та найголовніший, на нашу думку, контекст, в якому ми спостерігаємо продуктивний вплив ЗВО на розвиток волі та вольової саморегуляції студентства. Саме у виконанні завдань (з точки зору необхідності, внутрішнього зусилля чи примусу) закладається фундамент майбутнього вольового зростання. Навчальні задачі даються поступово, від легших у розв'язанні – до складніших, таким чином, достатньо м'яко, але наполегливо тренуючи волю молодшої людини. Студент розуміє, що учбова ціль має бути звершена, інакше до нього будуть застосовані конкретні навчальні «штрафи». Прагнення уникнути негативних відчуттів чи академічної неспішності, як наслідок, призводить до росту почуття відповідальності, обов'язку перед собою, уявним та бажаним професійним майбутнім. Методи педагогічного впливу та викладацький авторитет є найсильнішими детермінантами актуалізації вольової поведінки студента. Саме ці два чинники заряджують студентів у разі нестачі особистісного спонукання чи раптового виникнення внутрішніх і зовнішніх перешкод [16].

Наступним важелем впливу ЗВО на розвиток вольової саморегуляції та прояв вольових якостей – є розумне обмеження свободи та контроль афективної складової поведінки молодшої людини. Учбовий процес інтелігентно наставляє та муштрує студента пригнічувати зайву імпульсивність та власний супротив. До того ж, юнак отримує здатність інтелектуально контролювати афективні прояви під час навчального процесу. «Сила волі полягає не лише у вмінні реалізувати свої бажання, але й в умінні пригнічувати деякі з них» – зазначає С. Рубінштейн [43, с. 596]. Він також пов'язує функцію вольової саморегуляції зі стримуванням деяких ступенів свободи, актуалізації механізму *самообмеження*. Цьому заряджує зовнішня строгість та дисциплінованість викладачів та керівництва ЗВО, створення правил та конкретні покарання за непослух: починаючи з незадовільної оцінки, закінчуючи повним виключенням з університету [43].



Студентство розуміє, що процес навчання у ЗВО докорінно відрізняється від шкільного, як нами згадувалося вище, тому їхня поведінка набуває нової форми, молоді люди адаптуються до затвердженого порядку, академічної стриманості та самоконтролю. Студент ніби починає грати за правилами нової гри, в якій однозначно перемагає той, хто досягає більших навчальних успіхів. Але варто додати, що явище академічної ефективності є тимчасовим, і не таким важливим, в порівнянні з тим, що залишається зі студентом після закінчення ЗВО: його здатність чи нездатність здійснювати над собою свідомий контроль, натренованість волі та вольових якостей, які допомагатимуть у професійному становленні. Мається на увазі: рішучість, наполегливість, сміливість, витримка, дисциплінованість, вірність слову, відповідальність, організованість, живий інтерес, установка на діяльність, тощо [43].

Доречно згадати ще один чинник впливу навчальної діяльності у ЗВО на вольову саморегуляцію студентів – явище студентської *самоефективності*. Психолог, розробник теорії соціального наuczіння А. Бандура розглядав феномен самоефективності наступним чином. Самоефективність, на його думку, це здатність змінювати будь-яку обставину на краще за допомогою вірних уявлень щодо власних здібностей управляти ситуацією. Можна бути впевненим, що віра у власну ефективність зміцнює завзятість студента. Він скоріше наважиться чинити адекватний опір ускладненням, які з'являються на шляху навчальної діяльності, якщо буде при цьому переконаний в особистій ефективності [56].

Освітня діяльність у ЗВО сприяє росту та вдосконаленню не тільки інтелектуальної, але й комунікативної сторони особистості студента. Юнак вчиться взаємодіяти з іншими, адаптуватися в якісно новому оточенні однолітків, які вже більш серйозно ставляться до свого майбутнього, мають власні амбіції, конкурують один з одним. В порівнянні зі школою, навчання в університеті набуває відтінку змагання, інтерактиву, праці на результат, тренування вміння спілкуватися в групі, відстоювати свої ідеї та захищати переконання публічно. І хоча регуляція учбового процесу є скоріше

зовнішньою (спостереження та контроль студентів з боку викладачів) – надзвичайно важливо, щоб студент наповнював кожний свій навчальний акт внутрішнім сенсом. Лише тоді, на погляд П. Жане, навчання буде здійснювати справжню регулюючу функцію. Вже далі, в ході учбової активності, студент здобуває цінні якості, як от: довільність уваги та зміцнення вольового зусилля [4].

Загалом, уся людська діяльність супроводжується певним видом праці, для здійснення якої потрібно мати ресурси: сили, час, енергію. Студент, виконуючи учбові завдання від слова «треба» – витрачає якомога більше внутрішнього ресурсу, на відміну від студента, який вчиться з позиції «хочу». Це здається очевидним, з першого погляду. Втім, незалежно від виду активності, будь-який професійно корисний навик, перш ніж бути засвоєним, потребує уважного ставлення та витрат сили та часу. До того ж, молода людина, навіть щиро прагнучи досягти навчальну ціль, зустрічатиме на шляху перешкоди та внутрішній опір. Втім, сприймаючи учбові завдання як дещо обов'язкове для досягнення мети, й розуміючи, що ігнорування навчального плану неодмінно призведе до академічного занепаду, студент змушує себе проявити акт волі. Раз за разом, вияв вольового зусилля стає звичною формою поведінки, адже без нього стає неможливим виконання завдання. Таким чином, студент починає адаптуватися до нового середовища, узгоджувати свої плани, вбудовувати нові зобов'язання у сферу своїх поточних інтересів. І саме організація навчання, яку надає студентові час, проведений у ЗВО, вирощує в молодій людині розуміння та почуття подальшої роботи. Адже без звернення діяльності не буде росту волі [5].

Ми маємо переконання, що студент, котрий виробив у собі хист до плідотної академічної активності, вміння впорядковувати свій навчальний простір та влаштував своє навчальне середовище – має перспективи виховати та удосконалити свою волю та вольову саморегуляцію. В інакшій ситуації, студент частіше втрачає можливість виявити свою волю та покращити її прояви у майбутній професійній діяльності. Отже, процес навчання у ЗВО дає

передумови для розвитку студентської саморегуляції за допомогою чітко спланованого та організованого процесу надання освіти. Це виховує у студента готовність до непередбачуваних ситуацій (наприклад, при здачі іспиту), до створення внутрішнього напруження (при виконанні домашнього завдання та написанні об'ємних письмових робіт), до встановлення формальної та ділової комунікації, що може послужити йому у побудові кар'єри. Не зумівши «вистояти» в період навчального процесу, ми маємо сумніви, чи буде здатним студент виявити свій вольовий потенціал у професійному житті. Адже задачі, які студенти отримують та виконують під час навчання, є лише відображенням того, з якими завданнями та функціями вони зустрінуться на робочому місці [5].

Ще однією детермінантою розвитку вольової саморегуляції під час навчання студентської молоді у ЗВО є навчіння скеровувати волю у вірне русло, планомірно та довільно. Ми можемо помічати, як один студент закладає більше значення у вивчення та дослідження якогось питання. Надалі він демонструє свої результати, і вони здаються достовірнішими, цікавішими, вагомішими, ніж робота, виконана студентом без ентузіазму, витрат енергії та інвестування часу. Тому, злагоджено створений освітній процес надає студентській молоді усвідомлення, як саме потрібно скеровувати свою волю та розумову енергію при виконанні завдання. Викладачі демонструють, яким чином та з якою силою студент має присвятити свій ресурс (час, сили та енергію) задля успішного виконання задачі. Таким чином, студентська молодь пізнає, шляхом постійної практики, що вольові зусилля можуть бути спрямовані щодо бажаної мети довільно та наполегливо. Це, в свою чергу, захищає студента від безцільної втрати важливих особистісних ресурсів, шляхом мимовільно спрямованої уваги та вольового зусилля [5].

Наступним цінним чинником розвитку вольової саморегуляції студента під час навчання у ЗВО є включеність у колективну навчальну діяльність. В період отримання освіти, молода людина нерідко є та буде залучена до різноманітних навчальних проєктів, презентацій та заходів. Це передбачає

неодмінну комунікацію та залагодження процесу здійснення спільної учбової мети. Спілкуючись зі своїми ровесниками, студент дізнається на практиці, що таке організація та регуляція навчальних проєктів. Студентська молодь вчиться по-справжньому конкурувати між собою. Вимогливість педагогів та керівництва ЗВО до студентських спільнот сприяє поліпшенню внутрішнього змагального духу, що в результаті, веде до колективної спорідненості. Коли ж студенти відчують дію ефекту групової фасилітації на собі, то, як правило одночасно з цим підвищується їхній рівень вольового зусилля у здійсненні певної діяльності. З часом, наполегливо виявляючи свою активність у колективних заходах, студент навчається володіти собою, чим тренує вольову саморегуляцію [5; 42].

Важливо пригадати й інший фактор розвитку вольових якостей під час навчання у ЗВО – строгість та вимогливість щодо результатів праці. Часто буває, що саме високий рівень дисциплінованості та прояви вибагливості, разом з прискіпливістю, у поведінці викладачів, є тим стимулом, який спонукає студента бути критичним до виконання учбових робіт. Студент, розуміючи, що викладач буде уважно слідкувати за якістю виконаної роботи – виявить більше вольове зусилля та більшу енергію у написанні останньої. Отже, відбувається неначе певне зовнішнє регулювання. Проте, викладачі мають пам'ятати, що справді зацікавити студентство виконати конкретну задачу може лише істинне усвідомлення цінності тієї праці, яку вони виконують. Інакше кажучи, якщо молода людина з розумінням ставиться до заданої справи, вона виявить більшу схильність та старанність, ніж якщо задача виконується безцільно та хаотично, за відсутності осмислення сенсу [42].

Ми вважаємо, що у цьому питанні найважливішою роллю викладача є пояснення мети роботи. Студент має збагнути, що незалежно від того, наскільки сильно він зацікавлений у завданні, за допомогою виконання поставлених задач, він має змогу розвинути у собі необхідні здібності. Ті навички та уміння, які сприятимуть йому у майбутній кар'єрі. Отже, навчальна діяльність у ЗВО є наче тим трампліном, який скеровує студентів до

продуктивної праці у професійному житті. Та щоб зуміти досягти високої якості виконання роботи у гіпотетичному майбутньому, необхідно освоїти вищезазначені способи дій, зокрема, випробувати та виховати у собі сильну волюву саморегуляцію [42].

На цьому етапі дослідження, маємо за мету детальніше обговорити, які перешкоди виникають на шляху студента в оволодінні здатністю до волювої саморегуляції. А також, які існують фактори та детермінанти появи студентської тривожності. Додатково розглянемо й те, як саме стан тривоги впливає на волюву саморегуляцію та академічну успішність студентства.

### **1.3. Особливості переживання тривожності студентською молоддю та вплив стану тривоги на вольову саморегуляцію студентів**

Не викликає жодних сумнівів, що сучасний темп життя, зокрема, й стиль навчальної діяльності, передбачає здатність швидко засвоювати учбовий матеріал. Та бути здібним стрімко отримувати і застосовувати знання неможливо без здійснення певного вольового зусилля. Студенти, які мають високий рівень вольової саморегуляції, в котрій входять навички самоконтролю, самоініціації та самовиховання – певне, володітимуть відмінною академічною успішністю. Більш того, університетська директивність сприяє росту вольової саморегуляції студентства: зацікавлення предметом, виникнення потреби вивчити цей предмет, бажання досягти поставлених учбових цілей, з метою осягнути предмет та отримати практичні навички. Але враховуючи, що не у всіх молодих людей достатньо добре розвинуті вольові якості – принциповість та строгість вимог ЗВО можуть призводити до виникнення у них почуття *тривоги*. На нашу думку, це нормальне явище, адже всі люди по-різному сприймають труднощі. Пропонуємо детальніше розглянути процес навчальної діяльності у ЗВО з точки зору студентських переживань: що є чинником стану тривожності, як це впливає на їхню вольову саморегуляцію.

Загалом, навчання постає для студента провідною діяльністю згідно його віку та соціального статусу. Але обов'язки та вимоги учбового плану інколи перевершують спроможності деяких юнаків, тому що їм не вистачає працездатності, вмотивованості та вольової спрямованості щодо обраної діяльності [41].

Також, появі тривоги щодо своєї академічної успішності може сприяти невміння раціонально спланувати свій робочий час, відсутність професійного інтересу, наявність учбових «боргів» або нерозуміння сенсу предмету, котрий вивчається студентом. Всі перераховані проблемні пункти здійснюють глибокий та сильний вплив на вольову саморегуляцію навчальної діяльності

студентом. Наслідки ж цього непродуктивного впливу виявляються у виникненні роздратування, апатії, гіпобулії, пригніченості, погіршенні здатності до запам'ятовування та концентрації. Втім, бувають й протилежні випадки, коли академічна неуспішність та моральний тиск учбових заборгованостей спонукають студента до прискорення активності, досягнення навчальних цілей та закриття проблемних питань. З цієї точки зору, стан тривоги неначе набуває стимулюючої функції, що є цікавим феноменом згідно нашій гіпотезі про те, що існує взаємозв'язок між рівнем вольової саморегуляції молодшої людини та рівнем її тривожності. Можна додати, що переживання стану тривоги впливає як продуктивно, так і непродуктивно на діяльність студента, що було б цікаво експериментально дослідити згодом [23; 41].

Більш специфічною передумовою виникнення стану тривоги є атестаційний період, котрий неодмінно викликає підвищення психічної напруги. І вже в залежності від різної схильності до почуття тривожності, усі студенти поведуть себе відповідно. Наприклад, деякі молоді люди можуть почувати максимальне напруження за декілька місяців до здачі іспиту, проте заспокоюватися ближче до самого іспиту. Таке хвилювання має властивість сприяти гарній навчальній підготовці, а спокійний стан впродовж екзамену допомагатиме усвідомлено підійти до справи. Буває, що студент не відчуває тривоги перед іспитом, та невдовзі, часу зостається обмаль, студент розуміє власну неготовність та відчуває тривогу перед та під час іспиту безпосередньо [41].

Ще однією детермінантою появи тривоги під час навчання у ЗВО є осмислення студентом омріяної кар'єри та професійного зростання. Часто, співставлення своєї дійсності з уявним та бажаним майбутнім викликає сумніви чи збентеження, так як теперішні досягнення та академічні й практичні надбання можуть не відповідати вимогам майбутньої професії. Наприклад, студент може збагнути, що йде не своїм вірним шляхом, або ж зрозуміти, що

ЗВО дає йому непідходящий матеріал для засвоєння, або ж отриманих навичок недостатньо, аби претендувати на певну посаду.

Іншим фактором виникнення студентської тривоги під час навчання є повна відповідальність за свої академічні результати. Студентові потрібно самостійно організувати свій навчальний простір та вибудувати правильну комунікацію з викладачами та одногрупниками. А оскільки не кожен юнак здатен до прояву «дорослості» одразу після закінчення школи – невідповідність здійсненної навчальної задачі нормам ЗВО сприятиме росту почуття тривоги та внутрішньої напруженості. Як ми зазначали раніше, ця внутрішня напруга може по-різному проявити себе: допомогти студентові розпочати навчальну активність, або ж, навпаки, загасити будь-який намір [41].

Проте, мусимо додати, що будь-яке правило має виключення: навчальна тривога може бути сприятливою. Якщо студент має достатньо внутрішнього резерву сил та мотивації для продовження активності, стан тривоги лише стимулюватиме його вольові зусилля. За словами О. Конопкіна, який досліджував усвідомлену психічну саморегуляцію діяльності, кожна людина вже має готову систему саморегуляції. Ця система характеризується умінням створювати та провадити діяльнісну активність людини. Інакше кажучи, студент дійсно спроможний продемонструвати самостійність та наполегливість у вирішенні поставлених задач, проявивши усю повноту нестандартності та оригінальності мислення, адже система саморегуляції діяльності вже існує в його психічній реальності. Проте, саме вияв волі визначає, вдасться студентові реалізувати свої вроджені задатки чи ні [41].

На цьому етапі дослідження, важливим є розгляд феномену перешкод, які можуть траплятися на шляху освітньої діяльності будь-якого студента. Труднощі в оволодінні специфікою обраних знань нерідко призводять до втрати цілеспрямованості, вмотивованості. А діяльність стає схожою на покірне виконання завдань, без особистої зацікавленості у предметі: тут ми неодмінно виявляємо зниження студентського вольового потенціалу. Запобіганням цьому явищу є, як ми зазначали вище, вольове зусилля. Проте воно має бути



направлене не тільки щодо виконання дії, але й щодо знаходження конкретного сенсу діяльності. Цікавою у цьому контексті є думка В. Селіванова. Він визначав волю як силу, що виражена в здатності долати внутрішні та зовнішні перешкоди за допомогою втілення людиною вольових вчинків, реалізації вольової спроможності. Втім, успішність вольової саморегуляції, за словами В. Селіванова, демонструється тільки у формі зовнішньої активності, завершеності дії, яку можна «спостерігати» зі сторони [17; 46].

Серед основних загроз, які можуть виникнути у процесі освітньої діяльності є втрата мотивації до навчання. У нормі, студент має потребу, котру хоче реалізувати, разом з планом дій, направленим на актуалізацію мети. Стан вмотивованості, власне, й з'являється за наявності двох вищезазначених складових. Сформована та усвідомлена потреба виступає каталізатором дії. Коли ж об'єкт мети відсутній або неусвідомлений – процес предметно-спрямованої діяльності не може бути початим. Або ж інакше: студент має декілька усвідомлених потреб, але зустрічає труднощі у виборі пріоритетної. Сюди ж: незнання способу досягнення цілей, нерозуміння результату, якого гіпотетично можна досягти, сумнівність факту успішності чи неуспішності здійсненої діяльності у майбутньому, ризик виникнення негативних наслідків зробленого вибору. Молода людина, знаючи, що має обов'язково виконати певну навчальну задачу, породжує у собі вольове зусилля та створює спонукальний мотив. Ймовірно, що за присутності внутрішнього спонукання до діяльності, досягти ціль значно легше.

Та студентська молодь має шанс зіштовхнутися з неможливістю створення внутрішнього спонукального мотиву. Цьому може слугувати низька самооцінка, невпевненість у собі, надмірні хвилювання, низький рівень домагань, низька само-ефективність та недостатня оцінка успіху наміченої діяльності. Згадані нами явища мають здатність створювати в уяві студента неадекватний образ дії, що веде до загальної невпевненості у своїй академічній успішності, формування хаотичного плану дій. Нечіткість планування навчальної діяльності неодмінно призводитиме до відчуття тривоги щодо своєї

успішності, адже існуюча атмосфера ЗВО та строгість вимог у будь-якому випадку здійснюють доволі стресовий вплив на психіку студента. Більш злагоджені та сформовані ідеї щодо своєї навчальної активності можуть гарантувати кращу академічну успішність та врівноважене ставлення до напружених навчальних обставин. Безперечно, організація навчання у ЗВО зважає на вищезгадані учбові труднощі, тому й застосовує спонукання ззовні, аби забезпечити плавний перехід у спонукання внутрішнє. Такі спонукальні мотиви постають у вигляді нагороди чи покарання за виконання або невиконання поставленої задачі [58].

Аналізуючи явище перешкод та їхнього подолання далі, звернемося до думки К. Ушинського. Він вказував на те, що будь-яка діяльність неможлива без перешкод та процесу подолання цих перешкод. Дійсно, ми часто можемо спостерігати різний рівень мобілізації вольової сили у студентства, особливо, в період екзаменаційної сесії. Молоді люди відчувають обмеження та часові рамки, і саме це, на думку В. Франкла, сприяє вияву волі. За його словами, будь-які обмеження та тиск, що діють на людину, долаються на духовному рівні. Таким чином, мимовільна поведінка перетворюється у довільну, спокій замінюється продуктивним напруженням, що, в свою чергу, переходить у форму вольового зусилля [1; 23].

Необхідно зупинитися на важливій, з точки зору явища подолання перешкод, концепції А. Пуні. Він визначав волю, як силу, що дозволяє людині керувати собою, зокрема, в умовах подолання складнощів. Перешкоди, в свою чергу, визнаються одними з головних чинників розвитку волі, серед яких виділяють зовнішні (об'єктивні умови діяльності, які постають на заваді здійснення мети) та внутрішні перешкоди (суб'єктивні зміни ментального чи фізичного стану людини). У ситуації навчання, чи не кожен студент переживав різні труднощі, пов'язані як із зовнішніми обставинами (характер відносин з однолітками, складнощі вдома чи у гуртожитку, неможливість здійснювати навчальну діяльність через певні подразники, відсутність технічного оснащення чи базових приладь), так і з внутрішніми проблемами. Серед численних

внутрішніх перешкод, які гальмують навчальну діяльність, виокремлюють: втому, надмірне хвилювання, стан тривоги, інертність, легковажність, страх, тощо. Трудова діяльність, як от професійна чи навчальна, спрямована на перетворення навколишнього середовища, тому звісно вимагає застосування навмисних (довільних) «рухів». Перебуваючи у вищезазначених станах, очевидно, що учбова активність сприйматиметься студентом вкрай негативно: він буде сторонитися виконувати поставлені задачі, відкладаючи їх на потім [9; 16; 45].

Візьмемо до прикладу ситуацію з екзаменом. Студент розуміє, що невдовзі його чекатиме учбове випробування, проте саме зараз йому хочеться зайняти себе іншими справами, більш простими та комфортними у дійсний момент часу. Він знає, що це завадить вдалій підготовці, проте мотив відволікання на розвагу чи відпочинок оцінюється таким же сильним та значущим, як і мотив підготовки до екзамену. Перед студентом постає нелегкий вибір: отримати задоволення від розваг вже *зараз*, чи приділити увагу підготовці та отримати задоволення *лише згодом*, успішно склавши іспит. Юнак починає осмислювати переваги та недоліки двох варіантів дій, здійснює, так зване, внутрішнє обговорення. Таким чином виникає внутрішньоособистісний конфлікт між «хочу» та «треба» [9; 45; 50].

За словами психолога А. Леонтьєва, здійснення вибору між двома сильними мотивами часто засновується саме на соціальній значущості. Добре, якщо студент, зважаючи на актуальну ситуацію свого розвитку, ставитиме навчання в пріоритеті. Втім, процес виникнення вольового зусилля має свій найяскравіший вияв саме в умовах конфлікту, переживаннях тривоги та напруження. Як ми згадували раніше, схожі обставини формують та тренують вольову саморегуляцію студентства. Як пише І. Павлов: «Той, хто хоче розвинути свою волю, повинен навчитися долати перешкоди» [9; 45; 50].

Підсумовуючи вищесказане, явище тривоги часто супроводжує студента протягом навчання у ЗВО. Детермінантами виникнення почуття тривожності може бути сукупність соціальних та особистісно значущих факторів. Та знаючи

про необхідність виконання певної задачі, вмючи створювати у собі спонукальний мотив та вимальовувати внутрішній образ дії – молода людина вчиться долати внутрішні та зовнішні перешкоди, обирати серед багатьох потреб найсильнішу, зрештою, проявляти та удосконалювати свою волю та вольову саморегуляцію. А стан навчальної тривоги, який виникає по причині придбання нового статусу у соціумі (студент – частково доросла людина) – може лише ініціювати подальше дорослішання, надихнути молоду особу на більший прояв самостійності та відповідальності [20; 38].

## Висновки до розділу 1

Здійснений теоретичний аналіз підходів щодо питання волі, вольової саморегуляції студентства та феномену тривожності студентської молоді, з точки зору навчальної діяльності та академічної успішності, надав нам можливість зробити наступні висновки.

Воля означає внутрішню свідомо спрямовану активність особистості. Воля здійснює наступні функції: спонукання, гальмування та стабілізацію. Вольова діяльність пов'язана з явищами цілепокладання, обрання головного мотиву, ухвалення рішення, додання труднощів, розвитку вольових якостей, створення продуктивного особистісного напруження. Воля допомагає молодій людині постійно балансувати між здійсненням активності та гальмуванням «шкідливих» впливів, які виникатимуть у навчанні.

Особливе місце у процесі вольової дії посідає явище вольової саморегуляції. Розвиток вольової саморегуляції відбувається у процесі трансформації мимовільних дій у довільні. Зростанню вольової саморегуляції неодмінно сприяють вольові якості. Вольове зусилля допомагає молодій людині підтримувати задовільний рівень активності у процесі навчання.

Воля не є вродженою характеристикою індивіда, її розвиток відбувається поетапно. На думку вчених, перші прояви волі з'являються ще у дитинстві, коли ми спостерігаємо за діями малюка (1-2 роки), котрі спрямовані на подолання перешкоди. Втім, про вольову поведінку можна говорити тоді, коли дії набувають усвідомленого характеру. У період дошкільного віку, дитина продовжує розвивати зачатки вольових рис у процесі гри. Ближче до завершення цього періоду, дитина вчиться брати на себе відповідальність за виконання домашнього завдання, що свідчить про її готовність до навчальної діяльності. Підлітковий період характеризується проявами емансипації та бунту. Юнацький вік демонструє нам стабілізацію розвитку вольових якостей, молоді люди вже достатньо випробували себе у різноманітних соціальних

взаємодіях і починають обирати свій майбутній шлях, в який необхідно буде вкласти багато зусиль та навичок.

Ми дослідили базові поняття волі, її розвиток, функції та властивості, описали головні компоненти вольової саморегуляції, а також зупинилися на вивченні теоретичних поглядів стосовно феномену волі та вольової саморегуляції.

Згодом ми розглянули питання вольової саморегуляції більш специфічно: яким чином вольова саморегуляція маніфестує серед студентської молоді. Закінчуючи шкільне навчання, студенти роблять свідомий перехід на новий рівень свого академічного зростання. Зустрічаючись з труднощами на шляху виконання учбової задачі, один студент може зупинитися, а інший – почати діяти з подвійною силою. Саме ця різниця реакцій описує вольову готовність досягати мету.

Наступним етапом був розгляд питання виникнення тривоги у студентів під час навчання. Ми теоретично дослідили чинники появи стану тривожності, наприклад: зростаюча конкуренція, втрата вмотивованості до навчання, тиск навчальних заборгованостей, атестаційні періоди, розчарування майбутнім професійним шляхом, страх відповідальності, перешкоди на шляху освоєння знань та навичок.

Вищезгадані теоретичні положення та концепції були закладені в основу нашого емпіричного дослідження вольової саморегуляції та тривожності студентів у навчальній діяльності.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

### 2.1. Методи емпіричного дослідження

Метою нашого емпіричного дослідження є підтвердження гіпотези про те, що існує взаємозв'язок між рівнем вольової саморегуляції студента та рівнем переживання ним стану тривожності у період навчальної діяльності; високий рівень вольової саморегуляції корелює з низьким рівнем тривожності, в свою чергу, високий рівень тривожності корелює з низьким рівнем вольової саморегуляції. А також подальше знаходження, опрацювання та аналіз впливу різного рівня тривожності та вольової саморегуляції на академічну успішність студентства.

У дослідженні ми використовуємо чотири надійні та валідні методики: 1. Опитувальник вольового самоконтролю (А. Зверков, Е. Ейдман), 2. Опитувальник самоорганізації діяльності (Time Structure Questionnaire, TSQ), 3. Шкала загальної само-ефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE), 4. Шкала проявів тривоги Тейлор (Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS) та створену нами анкету «Суб'єктивна оцінка академічної успішності». Коротко опишемо мотивацію вибору вищезгаданих методик та головні характеристики нашого інструментарію.

Опитувальник вольового самоконтролю (ВСК). Методика була сформована вченими А. Зверковим та Е. Ейдманом. Являє собою особистісний опитник, котрий призначений для діагностики рівня розвитку вольової саморегуляції людини. Цей опитник ми включили в батарею наших методик тому, що він містить загальну шкалу «вольової саморегуляції» (В) та дві субшкали «наполегливість» (Н) та «самовладання» (С), котрі всебічно описують та вимірюють головні явища нашого емпіричного дослідження. Методика пропонує нам розглянути феномен вольової саморегуляції саме з точки зору взаємодії показників наполегливості (у діяльності, досягненні мети)

та самовладання (особистісного самоконтролю), що виявляється достатньо змістовним матеріалом для нашого дослідження. За результатами опитування можна свідчити про індивідуальні особливості вольової саморегуляції та вольових якостей студента під час здійснення навчальної діяльності. Отримані дані допоможуть збагнути загальну характеристику студентської вольової саморегуляції та знайти певні закономірності [33; 34; 52].

Опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД). Він був створений в процесі перекладу та адаптації методики дослідження структури часу (Time Structure Questionnaire, TSQ), розробленої австралійськими психологами Н. Фішер та М. Бонд. Вчені сформувавши конструкт «структури часу», котрий описує особистісне сприйняття та відчуття часу, його індивідуальне використання у життєдіяльності, вміння структурувати та планувати свій час та діяльність згідно цьому, усвідомлювати свої часові рамки та можливості. Основна шкала оцінює рівень загального показника самоорганізації, який складається з суми субшкал «Планомірність», «Цілеспрямованість», «Наполегливість», «Фіксація», «Самоорганізація», «Орієнтація щодо дійсності». Діапазон оцінювання за кожною шкалою різний. Стосовно нашого дослідження, нас цікавить безпосередньо шкала «Загального показника самоорганізації» адже вона містить у собі всі попередньо зазначені характеристики в цілому. Ми зможемо виявити те, наскільки вміло студент здатен планомірно та тактично узгоджувати свій навчальний графік, концентруватися на задачах, застосовувати вольове зусилля у складних ситуаціях, спонукати себе до завершення справи, зосереджуватися на конкретних кроках досягнення учбової мети. Це дозволить нам звести отримані результати методики ВСК з даними опитника ОСД та простежити зв'язок між явищем вольової саморегуляції та здатності до самоорганізації своєї діяльності більш специфічно [35; 36].

Шкала загальної само-ефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE). Методика сформована Р. Шварцером та М. Єрусалимом, адаптована у 1996 р. В. Ромеком. Метою опитника є визначення суб'єктивного відчуття особистісної



ефективності. Стимулом обрання цієї методики було зацікавлення у її теоретичному базисі. Опитувальник побудований на концепції «само-ефективності», котра була запропонована А. Бандурою. З погляду на практичне застосування цього поняття, явище «само-ефективності» проявляється у відчуттях, думках та діях людини при виконанні певної діяльності. Високий рівень само-ефективності асоціюється з очікуванням щодо власного успіху, вірою у свої сили та оптимізмом. Також, він відображає здатність приймати вірні рішення, збільшувати ступінь мотивації до активних дій, що неодмінно веде до успіху в академічній сфері. Низький рівень часто ілюструє наявність занепокоєння, почуття тривоги та безпорадності, страх виконувати складні задачі. Застосування цієї методики дозволить провести паралель між отриманими даними за опитувальниками ВСК та ОСД й простежити феномен вольової саморегуляції та віри студента у власну ефективність з точки зору навчання [53].

Шкала проявів тривоги Тейлор (Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS). Методика була опублікована у 1953 р. Дж. Тейлор (адаптовано Т. Немчиновим) та її метою є вимірювання рівня тривожності. Корисність опитника для нашого дослідження полягає не тільки в тому, щоб простежити явище тривожності студентства, але й пов'язати її з певним видом діяльності, зокрема, навчальної. Згідно даних досліджень, які були отримані на базі методики TMAS, студенти з високим рівнем тривожності мають схильність припускатися більшої кількості помилок, що впливає на загальну академічну успішність, в той час як студенти з меншим рівнем тривожності мають кращі навчальні досягнення. Також, вчені додають, що існує ймовірнісна кореляція між тривогою та академічною успішністю. Ці твердження ми маємо на меті також перевірити емпірично. Загалом, методика TMAS дасть змогу проаналізувати явище вольової саморегуляції студентської молоді з точки зору різного рівня проявів тривожності в ході навчальної діяльності. А також, чи може явище вольової саморегуляції корелювати з присутністю тривоги різної інтенсивності, або ж це автономні поняття, які не мають між собою залежності [28; 54; 55; 59].

Анкета «Суб'єктивна оцінка академічної успішності». Створена нами методика має на меті визначення та характеристику оцінки студентом своєї академічної успішності. Анкета зосереджена на питанні вольової саморегуляції студентства та проявах навчальної тривожності. Опитник складається з 10-ти питань закритої форми. Не зважаючи на достатню кількість обраних експериментальних методик, анкета допоможе зібрати значущі якісні дані та дасть змогу розглянути проблематику академічної успішності, навчальної тривожності та феномену вольової саморегуляції більш фундаментально (див. додаток А).

Перейдемо до обговорення сформованої вибірки та організації процесу емпіричного дослідження. Нашу вибірку склала аудиторія студентів з Національного університету «Києво-Могилянської Академії», Київського національного університету ім. Т. Шевченка, Національного технічного університету України «Київського політехнічного інституту ім. І. Сікорського», Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури та Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Загальна кількість осіб складає 82 респондентів віком від 17 до 24 років. Формували вибірку згідно теми дослідження, гіпотези та із бажання емпірично продемонструвати, що досліджувати вольову саморегуляцію та навчальну тривожність протягом отримання освіти у ЗВО може бути цікаво та вагомо як у бакалаврів першого курсу, так і у магістрів останнього року навчання.

Емпіричне дослідження було організовано поетапно. Першим пунктом було уточнення гіпотези та поставлених завдань. Згодом відбувся підбір психодіагностичного інструментарію, співвіднесення методик та опитувань з метою дослідження, визначення мотивації обрання тих чи інших методик. Далі ми підготували та надіслали студентам бланки опитників та анкети у електронному форматі, в зв'язку з неможливістю проведення тестування в аудиторії. На фінальному етапі дослідження оброблялися та статистично вимірювалися отримані дані опитування. Зрештою проводився кількісний та

якісний аналіз разом з інтерпретацією результатів дослідження, у кінці були підбиті підсумки.

## 2.2. Статистичний аналіз отриманих показників

На початку емпіричного дослідження, нами було проведене тестування вольової саморегуляції респондентів за допомогою «Опитувальника вольового самоконтролю» (далі – ВСК). Наступним кроком було дослідження самоорганізації діяльності вибірки. Для вирішення цієї задачі нами був застосований «Опитувальник самоорганізації діяльності» (далі – ОСД). З метою розгляду та вимірювання само-ефективності учасників вибірки, ми використали «Шкалу загальної само-ефективності» (далі – GSE). Задля діагностики рівню особистісної тривожності, ми провели тестування за допомогою «Шкали проявів тривоги Тейлор» (далі – TMAS).

Фінальним кроком було використання нашої авторської анкети «Суб'єктивної оцінки академічної успішності», на базі якої ми будемо досліджувати загальні показники за вищезгаданими методиками. Згодом ми сформуваємо готову вибірку з усіма отриманими емпіричними даними (див. додаток Б) та опрацювали результати. Для ефективної обробки даних ми використали наступні методи статистичного вимірювання: описовий аналіз кількісних та якісних показників, пошук лінійного кореляційного зв'язку за коефіцієнтом  $r$ -Пірсона та коефіцієнтом детермінації ( $R^2$ ). Статистична обробка результатів проводилася за допомогою Microsoft Office Excel 2016.

Спочатку були проаналізовані центральні тенденції показників за всіма методиками. Загальний обсяг вибірки  $n = 82$ . Середнє арифметичне ( $\bar{x}$ ) методики ВСК становить 13,4. У нашому дослідженні ми будемо керуватися даними саме за шкалою «Вольової саморегуляції» (В), що дозволить розглянути основний феномен нашого дослідження більш специфічно та конкретно. Показник  $\bar{x}$  свідчить про середній рівень розвитку вольової саморегуляції щодо генеральної сукупності. Далі ми визначили медіану = 13 та моду = 11. Характеристика вибірки за методикою є гармонійною: медіана та середнє значення майже не відрізняються, показуючи середній рівень розвитку вольової саморегуляції респондентів. Найчастіше у відповідях випробуваних

зустрічається показник 11 – що також свідчить про середній рівень розвитку вольової саморегуляції у студентів, навіть ближче до низького рівню. Процентні співвідношення одержаних показників генеральної вибірки за цією методикою наступні: 28,2% – високий рівень, 41,4% – середній рівень, 30,4% – низький рівень. Отже, серед респондентів більшість має середні та низькі показники.

Далі проаналізуємо дані за методикою ОСД. Середнє арифметичне шкали «Загального показника самоорганізації», що містить в собі суму шкал «Планомірність», «Цілеспрямованість», «Наполегливість», «Фіксація», «Самоорганізація» та «Орієнтація щодо дійсності» – становить 113,9. Наша вибірка студентів має відносно середній рівень розвитку навичку самоорганізації діяльності. Медіана = 109, мода = 94. Методика ОСД надає великий спектр вимірювання, тому показники мають достатньо широку міру розкиду. Проте, середнє значення майже не відрізняється від медіани, відображаючи аналогічний середній рівень розвитку самоорганізації діяльності на долю всіх респондентів. Бачимо, що найчастіше студенти отримували перехідний показник (мода = 94), який коливається між низьким та середнім рівнем. Це вже якісно корелює з генеральним показником за методикою ВСК, який також демонструє тенденцію студентів до переходу від середнього рівню розвитку їхньої вольової саморегуляції до низького. Процентні співвідношення одержаних показників загальної сукупності за цією методикою такі: 29% – високий рівень, 39,3% – середній рівень, 31,7% – низький рівень.

Наступним кроком буде аналіз результатів за шкалою загальної само-ефективності (GSE). Значення  $\bar{x}$  становить 29,5. Загальна вибірка знову має помірний рівень оцінки власної само-ефективності. Медіана = 29, мода = 25. Середні значення витримують майже тотожний зміст, демонструючи злагоженість отриманих показників та відносну точність інформації, що піддається аналізу. Звернімо увагу на те, що серед відповідей студентів частіше зустрічається показник 25. Він підтверджує вищезгадану тенденцію знаходження розвитку тих чи інших якостей (вольової саморегуляції,

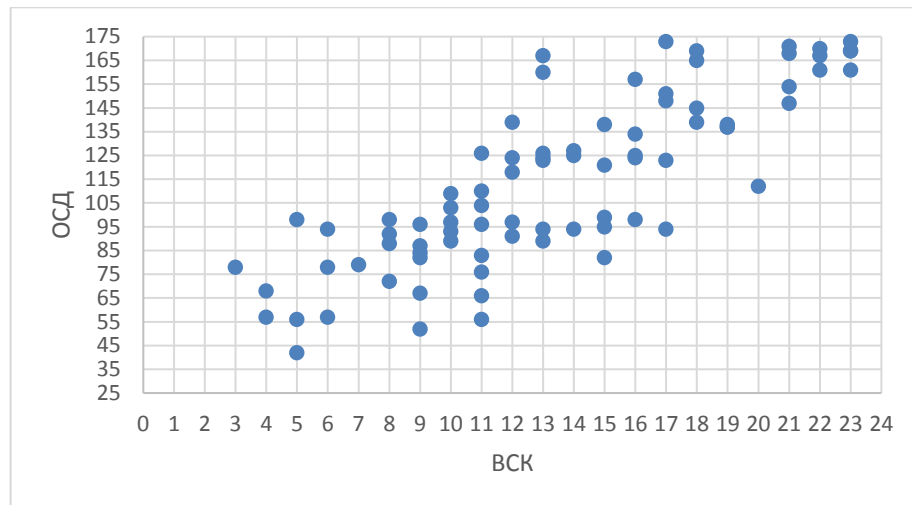
самоорганізації діяльності, само-ефективності) на деякому перетині між низьким та середнім рівнем. Процентні співвідношення отриманих даних вибірки наступні: 20,7% – високий рівень, 54,8% – середній рівень, 24,5% – низький рівень.

Тепер розглянемо та опишемо отримані дані генеральної сукупності за шкалою ТМАС. Середнє арифметичне ( $\bar{x}$ ) становить 22. Медіаною є показник 25, модою – 34. Наша вибірка загалом отримала доволі високий рівень проявів тривоги серед усіх респондентів. Процентні співвідношення одержаних показників генеральної вибірки за методикою ТМАС наступні: 47,7% – високий рівень, 30,4% – середній рівень, 21,9% – низький рівень. Враховуючи відносно середні результати за минулими шкалами, наша гіпотеза частково знаходить своє підтвердження, адже рівень вольової саморегуляції (у нашій вибірці він середній та низький) контрастує з рівнем тривожності (вибірка отримала середні та високі показники). Тим не менш, робимо висновок про злагодженість вибірки за усіма обраними методиками. Частковий зв'язок між показниками був знайдений.

На цьому етапі ми завершуємо розрахунок середніх показників за методиками, розпочинаючи послідовне знаходження кореляційного зв'язку між отриманими даними. Згодом проаналізуємо відповіді на анкету «Суб'єктивна оцінка академічної успішності» та порівняємо їх з показниками основних шкал та опитників.

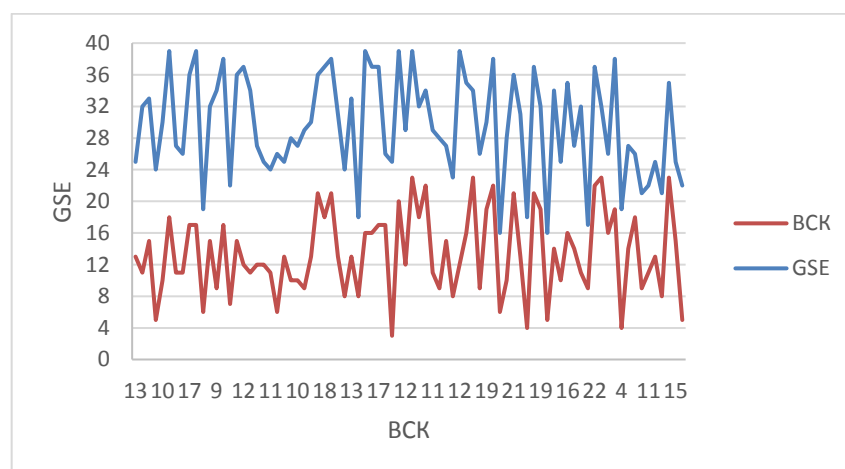
Почнемо зі статистичного аналізу «Опитувальника вольового самоконтролю» (далі – ВСК) та «Опитувальника самоорганізації діяльності» (далі – ОСД). За коефіцієнтом кореляції  $r$ -Пірсона маємо сильний прямий зв'язок – 0.824. За таблицею критичних значень залежність ознак є статистично значущою ( $p < 0,01$ ). У процентному співвідношенні, обидва показники детермінують один одного:  $R^2 = 75\%$ . Сильний прямий зв'язок розкриває вагому залежність динаміки даних опитувальників ВСК та ОСД. Стає очевидним, що студент з високим рівнем розвитку вольової саморегуляції має тотожний рівень навичку самоорганізації діяльності. Так як зв'язок є прямим, він

пояснює нам ситуацію росту однієї змінної в залежності від іншої (див. Рисунок 2.2.1).



*Рис. 2.2.1. Взаємозв'язок показників за методиками ВСК та ОСД*

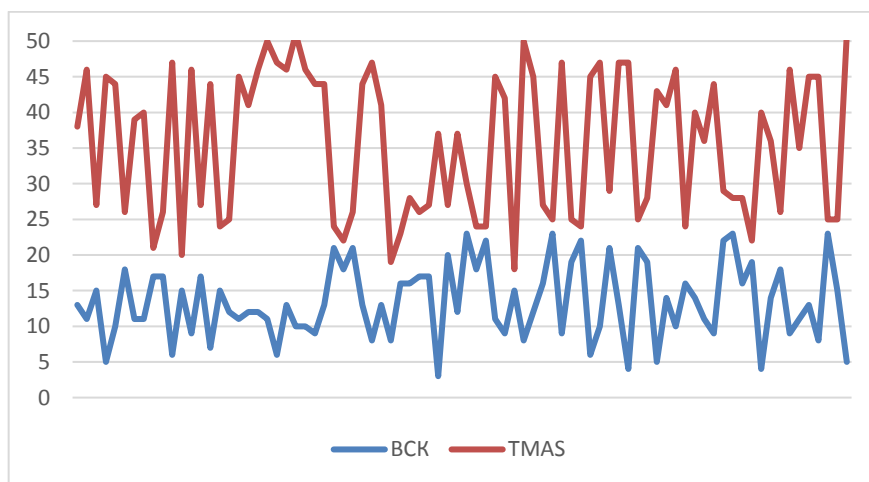
Продовжимо статистичний аналіз і розглянемо показники за методиками ВСК та «Шкали загальної само-ефективності» (далі – GSE). Ми помічаємо неабияку залежність двох цих змінних. За коефіцієнтом кореляції  $r$ -Пірсона маємо 0.750, що ілюструє сильний прямий зв'язок. За таблицею критичних значень залежність є статистично значущою ( $p < 0,01$ ). Критерій детермінації  $R^2$  свідчить про аналогічну залежність росту двох змінних – 56%. Отриманий сильний прямий кореляційний зв'язок демонструє міцну залежність показників вольової саморегуляції та само-ефективності студентів (див. Рисунок 2.2.2).



*Рис. 2.2.2. Результати показників методик ВСК та GSE*

Індивід з достатнім рівнем розвитку вольової саморегуляції має високий рівень відчуття власної само-ефективності. Чим меншим буде рівень вольової саморегуляції – тим гіршим буде сприйняття особистісної ефективності.

Перейдімо до аналізу кореляційних зв'язків показників за методиками ВСК та «Шкали проявів тривоги Тейлор» (далі – ТМАС). Коефіцієнт кореляції  $r$ -Пірсона =  $-0.885$ , що означає сильний зворотний зв'язок. За таблицею критичних значень залежність є статистично значущою ( $p < 0,01$ ). Критерій детермінації  $R^2 = 78\%$ , котрий підтверджує протилежну взаємозалежність двох різних шкал: вольової саморегуляції (В) та тривожності. Сильний зворотний статистичний зв'язок демонструє нам наступну закономірність: чим кращою є розвиненість та якість прояву вольової саморегуляції, тим меншою є тяжкість та серйозність переживання стану тривоги. Інакше кажучи, студент з сильною вольовою організацією менш схильний до високого рівня відчуття тривоги, на відміну від студента з низькою вольовою саморегуляцією (див. Рисунок 2.2.3).

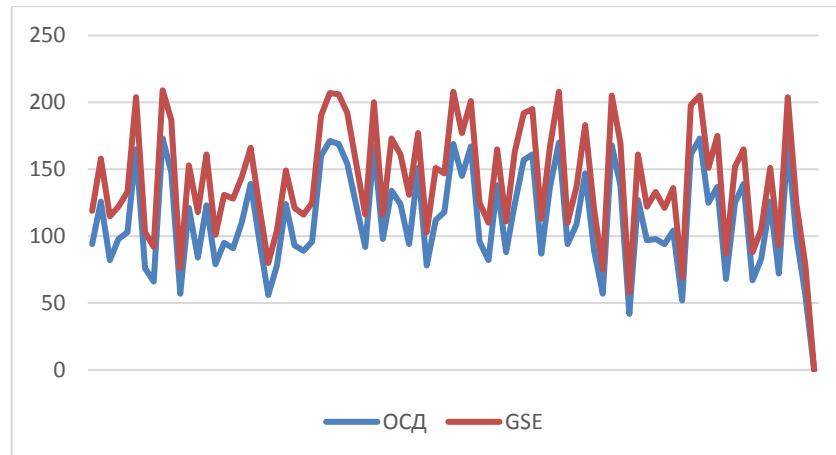


**Рис. 2.2.3. Взаємозалежність показників опитників ВСК і ТМАС**

Одержана закономірність підтверджує гіпотезу нашого дослідження про те, що існує взаємозв'язок між якістю вольової саморегуляції студента та рівнем тривожності, що здійснює свій вплив на його навчальну діяльність та академічну успішність.



Далі проаналізуємо результати за методиками ОСД та GSE, простежимо можливі статистичні зв'язки. Маємо змогу помітити, що зведена таблиця даних вибірки відображає вдосталь сильний взаємозв'язок двох шкал (див. Рисунок 2.2.4).

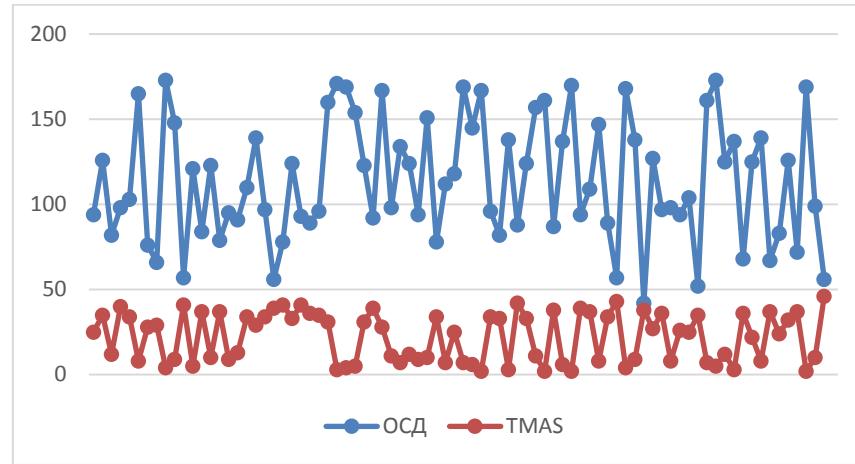


*Рис. 2.2.4. Взаємозв'язок показників ОСД та GSE*

За коефіцієнтом  $r$ -Пірсона показники отримують значення 0.689, що відображає сильний прямий зв'язок. За таблицею критичних значень залежність є статистично значущою ( $p < 0,05$ ). Критерій  $R^2 = 47\%$ . Сильний прямий зв'язок характеризує міцну залежність показників шкали ОСД та GSE. Враховуючи це, можемо заключити, що студент з високим рівнем самоорганізації діяльності володіє відповідним рівнем почуття власної само-ефективності, й навпаки.

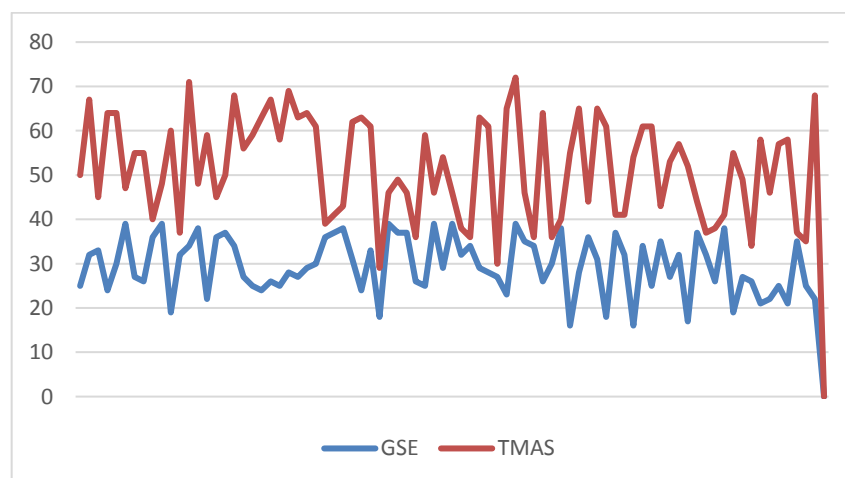
Дослідимо кореляційні зв'язки наступної пари діагностичних методик: ОСД й ТМАС. За коефіцієнтом  $r$ -Пірсона ми маємо сильний зворотний зв'язок  $= -0.730$ . За таблицею критичних значень залежність є статистично значущою ( $p < 0,05$ ). Критерій детермінації  $R^2 = 53\%$ . Сильний зворотний зв'язок описує існуючу залежність між явищами самоорганізації діяльності і проявами стану тривоги. Тракуємо результати таким чином: студент з високим рівнем самоорганізації діяльності, частіше за все, відчуватиме себе врівноважено та впевнено в період навчання. Адже організація свого навчального простору та розпорядку дня справді продуктивно впливає на психічне здоров'я молоді та сприяє зменшенню тривожних відчуттів, пов'язаних зі стресовими учбовими

завданнями. За даними дослідження, при спаді рівню самоорганізації діяльності – спостерігатиметься продуктивна динаміка проявів тривоги. Сильний зворотний зв'язок доводить вищезгадане припущення (див. Рисунок 2.2.5).



**Рис 2.2.5. Результати одержаних даних за методиками ОСД та TMAS**

Наступними у ході статистичного аналізу будуть методики GSE та TMAS. За коефіцієнтом  $r$ -Пірсона одержуємо достатньо сильний зворотний зв'язок  $= -0.672$ . За таблицею критичних значень залежність є статистично значущою ( $p < 0,05$ ). Критерій детермінації  $R^2$  становить 45%. Сильний зворотний зв'язок між показниками двох методик свідчить про взаємний вплив фактору само-ефективності на почуття тривожності у студента (див. Рисунок 2.2.6).



**Рис. 2.2.6. Взаємозалежність даних GSE та TMAS**

Ми розуміємо це так: чим більшим є рівень відчуття само-ефективності, тим менше студент переживає непродуктивні стани тривоги. Міцна та стабільна віра у свої здібності може послабити почуття тривоги, котре, як демонструє діаграма, дійсно знижується в результаті високого показника само-ефективності.

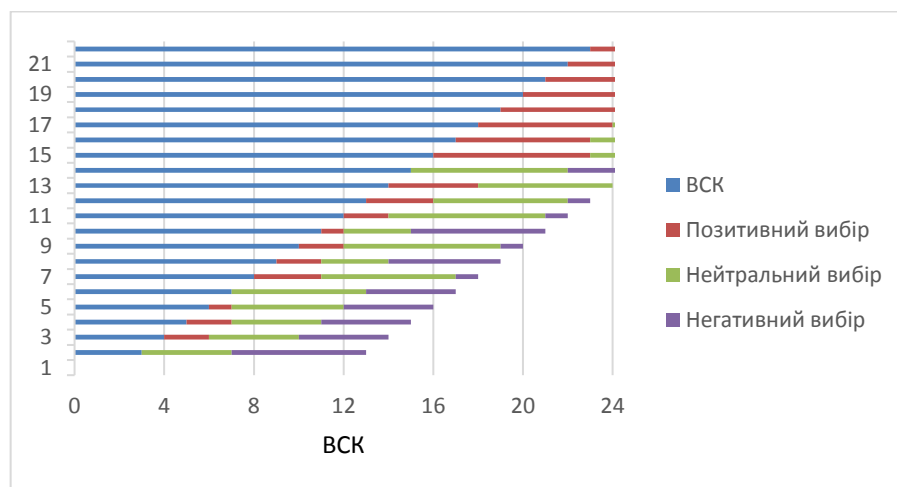
Узагальнимо вищезгадані прорахунки. Сильний прямий кореляційний зв'язок мають: Опитувальник вольового самоконтролю з Опитувальником самоорганізації діяльності та Шкалою загальної само-ефективності. Також сильним кореляційним зв'язком відзначилася така пара методик: Опитувальник самоорганізації діяльності та Шкала загальної само-ефективності. Сильний зворотний кореляційний зв'язок мають: Шкала проявів тривоги Тейлор та Опитувальник вольового самоконтролю, Опитувальник самоорганізації діяльності разом зі Шкалою загальної само-ефективності. Наступним кроком нашого емпіричного дослідження буде аналіз отриманих статистичних показників та відносно зведення їх з якісними показниками за анкетною «Суб'єктивної оцінки академічної успішності».

Для більш точного аналізу якісних показників анкети «Суб'єктивної оцінки академічної успішності» кожній відповіді був присвоєний свій порядковий номер. Ми маємо 10 закритих тестових питань, зосереджених навколо теми вольової саморегуляції та навчальної тривожності. Кожне питання містить три варіанти відповідей, де перший варіант відповідає позитивному твердженню, тобто такому, який, на нашу думку, властивий людині з високо розвиненою вольовою саморегуляцією. Нейтральний варіант відповіді властивий більш варіабельній кількості людей з різними рівнями тривожності та вольової саморегуляції. Негативний варіант відповідей частіше обирали респонденти з відповідними низькими показниками вольової саморегуляції, само-ефективності та самоорганізації діяльності, що ми простежимо згодом.

Наступним кроком був статистичний прорахунок відповідей за усіма питаннями і зведення якісних даних відповідей у кількісні показники,

знаходження середніх показників кожного діапазону (зокрема, мода) та створення діаграм на базі серединного зрізу даних вибірки. Таким чином, ми прослідкували взаємозв'язок відповідей на нашу анкету з вже отриманими даними по методикам і знайшли цікаві закономірності. Наприклад, респонденти з високими показниками вольової саморегуляції за результатами опитування ВСК частіше обирали саме ті варіанти відповідей у анкеті, які свідчили про їхній високий рівень вольового самоконтролю та підтверджували отримані нами дані. Й, навпаки, учасники вибірки з низькими показниками, до прикладу, по шкалі само-ефективності, частіше зосереджувалися на виборі негативних відповідей, які контекстуально розкривали «проблемні місця» респондентів у їхній навчальній діяльності. Це (хоча й приблизно) пояснювало нам, чому саме студенти з низькою оцінкою само-ефективності отримали конкретно такий рівень. Анкета сприяла не тільки збору вагомих даних, але й інтерпретації показників за шкалами, що допоможе зрозуміти засади високого та низького рівню як вольової саморегуляції, так і навчальної тривожності.

Почнімо з аналізу взаємодії зібраних анкетних даних зі шкалою ВСК (Опитувальник вольового самоконтролю, шкала В). З рисунку видно, що вибірка розділилась між трьома варіантами відповідей, що досить щільно співпадають з набраними показникам за методикою ВСК (див. Рисунок 2.2.7).



**Рис. 2.2.7. Емпіричні дані анкети у взаємозв'язку з показниками шкали ВСК (серединний зріз даних вибірки)**

Можемо спостерігати очевидний зв'язок: серед відповідей респондентів з низьким рівнем вольової саморегуляції (від 0 до 10) на графіку частіше з'являється негативний та нейтральний вибір. Інакше кажучи, відповідаючи на запитання «Як Ви оцінюєте свою навчальну діяльність?» такі студенти частіше обирають опції «незадовільно» або «мені байдуже».

Дивлячись на респондентів з середніми показниками вольової саморегуляції (від 11 до 14) бачимо, що актуальним вибором відповіді для них є нейтральний та позитивний. Студенти, відповідаючи на запитання «Як Ви оцінюєте свою навчальну діяльність?» частіше обирають варіанти «задовільно» або «незадовільно». На наш погляд, це може пояснюватися або їхньою впевненістю у своїй академічній успішності, або ж бажанням досягти кращої. Рухаючись далі, респонденти з високим рівнем вольової саморегуляції (від 15 до 24) неодноразово обирали позитивний тип відповіді. Даючи відповідь на питання тесту «Як Ви оцінюєте свою навчальну діяльність?» такі студенти частіше обирають «задовільно». Отже, приблизну взаємозалежність ми зафіксували та пояснимо її згодом.

Наступною методикою у взаємозв'язку з отриманими анкетними даними генеральної сукупності буде опитувальник ОСД (Опитувальник самоорганізації діяльності). Як ми бачимо за поданим рисунком, зв'язок очевидно присутній (див. Рисунок 2.2.8).

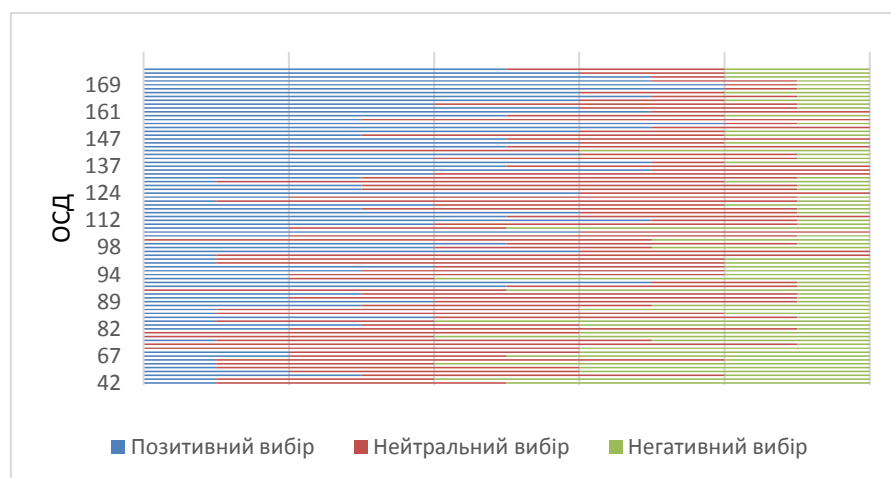
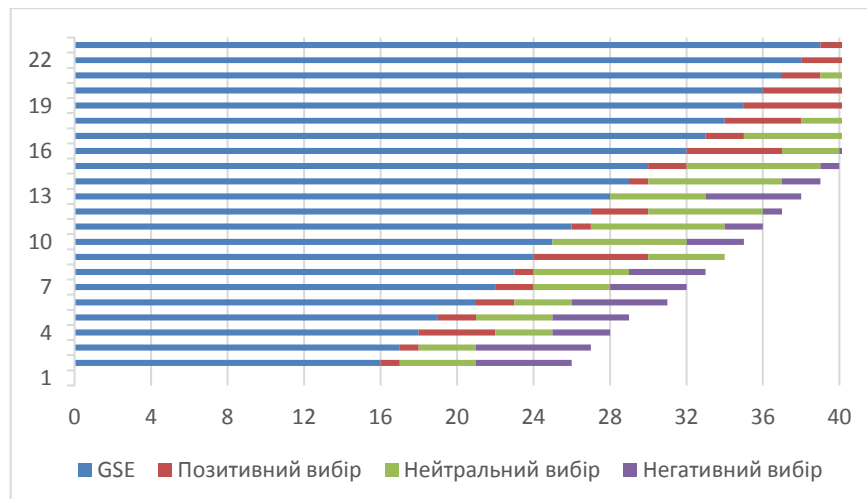


Рис. 2.2.8. Емпіричні дані анкети та показники шкали ОСД

Респонденти, котрі отримали низький показник за шкалою ОСД (від 25 до 93) здебільшого мають на графіку присутність негативних та нейтральних відповідей за даними тестування. Ті, хто одержав середній показник самоорганізації діяльності (від 94 до 124) частіше відповідали на запитання анкети нейтрально, але знаходились й такі, хто давав позитивні відповіді, які свідчать про достатньо розвинений рівень самоорганізації діяльності, хоча й посередньо. Респонденти з високим рівнем шкали ОСД (від 125 до 175) у більшості своїй відповідали позитивно, відносно нейтрально, та рідко негативно. На наше переконання, це пов'язано з феноменом навчального перфекціонізму або іншими особистісними аспектами. Адже негативний варіант відповідей траплявся навіть серед тих, хто мав найвищі показники самоорганізації діяльності (165-175 б.). Загалом, ми бачимо яскраву тенденцію й проаналізуємо її пізніше.

Розглянемо взаємозалежність методики GSE (Шкала само-ефективності) та даних авторської анкети. Рисунок ілюструє нам не дуже пряму відносну залежність показників. Втім, ми простежуємо певну логіку (див. Рисунок 2.2.9).



**Рис. 2.2.9. Дані анкети у взаємозв'язку з показниками шкали GSE (серединний зріз даних вибірки)**

Учасники вибірки з низьким рівнем оцінки власної само-ефективності (від 0 до 24) частіше обирали відповіді в анкеті нейтральні або ж негативні. І це

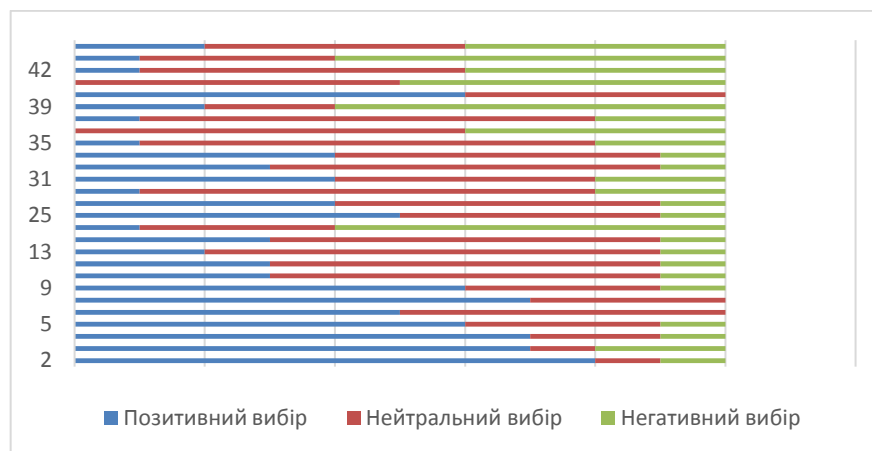
зрозуміло, тому що на питання тесту «Чи відчуваєте Ви, що отримуєте достатньо знань/навичок та можете бути конкурентно-здатним?» студент з низькою само-ефективністю навряд чи відповідь ствердно. Як ми бачимо на графіку, певна кількість позитивних відповідей, безперечно, є, але вона може пояснюватися вірою у власну ефективність поза навчальною діяльністю.

Респонденти з середнім показником за шкалою GSE (від 25 до 35) віддають перевагу нейтральним варіантам, рідше, негативним. Все ж таки переважання нейтральних відповідей, як то: «посередньо» на питання «Чи здатні Ви створити для себе оптимальний стиль навчання?» вказує на існуючу залежність між рівнем само-ефективності та її реальним проявом у навчанні. Респонденти з високим показником оцінки само-ефективності (від 36 до 40, а максимум нашої вибірки – 39) частіше відповідали позитивно на питання тесту. Наприклад, на запитання «Чи вмієте Ви організувати свій навчальний простір та свою діяльність в ньому?» студенти з високими балами само-ефективності відповідали здебільшого «так». Спробуємо дослідити знайдені закономірності на етапі інтерпретації.

Останньою методикою у нашому статистичному аналізі анкетних даних буде її взаємозалежність з опитувальником TMAS (Шкала проявів тривоги Тейлор). Ми простежили цікаву полярність. З рисунку видно, що студенти з низькими, відносно середніми, середніми та високими рівнями тривожності в різній мірі, мають серед сукупності відповідей – позитивні варіанти. Встановлене нами припущення про *полярність*, з точки зору дослідження, має у своїй основі таке положення: студенти з високим та низьким рівнем тривожності можуть мати однаково відмінний рівень академічної успішності.

Наприклад, респондент з низьким показником тривожності (від 0 до 5) відповідає на питання «Як Ви оцінюєте свою навчальну діяльність?» так само ствердно, як і студент з високим рівнем стану тривоги (від 42 до 50). Цей факт трактується нами наступним чином: присутність почуття тривоги у процесі здійснення навчальної діяльності може продуктивно впливати на академічну успішність, точно так, як і її відсутність. Цей фактор, вірогідно, залежить від

різноманіття інших психологічних якостей, які ми не мали змогу дослідити ретельно. У проявах тривожності та її впливі на студентську поведінку можуть позначатися як аспект темпераменту, так і особисті погляди, світогляд, патерни реакцій, установки, тощо. Втім, ми спробували описати цей феномен у наступній частині нашого дослідження. Резюмуючи, взаємозв'язок анкетних даних та показників за шкалою ТМАС існує, більш того, розкриває цікаві та нові характеристики тривожності у світлі проблематики академічної успішності (див. Рисунок 2.2.10).



*Рис. 2.2.10. Дані анкети з показниками шкали ТМАС (серединний зріз даних вибірки)*

Нарешті, перейдімо до розширеного якісного аналізу та інтерпретації отриманих анкетних даних і показників психодіагностичних методик на основі здійсненого нами кореляційного аналізу.



### 2.3. Інтерпретація одержаних емпіричних даних

Виконавши аналіз отриманих та затверджених кореляційних зв'язків, описаних емпіричних даних та результатів проведеного психодіагностичного експерименту – перейдемо до заключного етапу нашого дослідження: інтерпретації одержаних експериментальних даних.

Почнімо з коментарів про загальні відомості щодо генеральної сукупності. Обсяг вибірки ( $n = 82$ ) був достатнім для ґрунтовного дослідження та підтвердження головної гіпотези про те, що «існує взаємозв'язок між якістю вольової саморегуляції студента та інтенсивністю переживання ним стану тривожності у період навчальної діяльності». Учасники експерименту були студентами з різних ЗВО України: Національного університету «Києво-Могилянської Академії», Київського національного університету ім. Т. Шевченка, Національного технічного університету України «Київського політехнічного інституту ім. І. Сікорського», Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури та Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Враховуючи, що студентська молодь вчиться за різними спрямуваннями, проаналізувавши емпіричні дані, ми переконалися в тому, що спеціальність здійснює незначний вплив на вольову саморегуляцію. Так, у нашому дослідженні брали участь студенти з факультетів комп'ютерних, гуманітарних та природничих наук, факультетів архітектури та образотворчого мистецтва.

Різноманіття обраних молодими людьми спеціальностей лише допомогло нам збагнути, що предмет навчання навряд чи прямо впливає на розвиток вольової саморегуляції. Як студент-психолог, так і студент-архітектор стикаються з однаково складними задачами, просто різними за змістом діяльності. Проте, реагувати на учбові складнощі вони будуть саме так, як це відповідає їхньому віку та набору розвинених якостей, як от: якість вольової саморегуляції чи навик самоорганізації діяльності. Тому ми робимо висновок,

що обрана спеціальність не так важлива, на відміну від особистісних характеристик, які й мають свій яскравий прояв у навчальній діяльності.

Проведення психодіагностичних методик онлайн – було незвично. Втім, саме такий формат приніс свої позитивні плоди. Студенти мали час пройти тестування тоді, коли їм було зручно, не маючи обмеження у часі та відчуття тиску від нас, як експериментаторів, чи викладачів, які могли б бути присутніми в аудиторії. Студентам на заважали їхні одногрупники, вони мали змогу відповісти на запитання, будучи наодинці з собою, що, можливо, певним чином позитивно вплинуло на щирість відповідей.

Методики були підібрані досить коректно. Сильну взаємодію між показниками нам продемонстрували «Опитувальник вольового самоконтролю» разом з «Опитувальником самоорганізації діяльності». Кореляційний зв'язок між даними дослідження є сильним та прямим. Це пояснює нам взаємозалежність явища вольової саморегуляції та високої здібності організації своєї діяльності студентом. Таким чином, одна риса часто співіснує з іншою або ж сприяє розвитку іншої.

«Опитувальник вольового самоконтролю» та «Шкала проявів тривоги Тейлор» показали нам найбільш сильний зв'язок поміж усіх методик. Кореляція показників є сильною й зворотною. Це забезпечує розуміння чіткого взаємозв'язку між феноменами вольового зусилля та юнацької тривожності саме у навчальній діяльності. Чим вищою є натренованість волі та потенціал вольового зусилля, тим менше місце у житті студентів займає емоція тривоги (згідно емпіричних даних).

«Опитувальник самоорганізації діяльності» та «Шкала проявів тривоги Тейлор» свідчать про достатньо сильний зворотний статистичний зв'язок. Студенти з високим рівнем здатності організовувати свою навчальну діяльність, свій учбовий графік та планувати активності в залежності від точок дедлайнів – не схильні до частих проявів тривожного стану, на відміну від студентів, котрі не володіють такими здібностями. Дані дослідження вказують

на те, що у ситуації росту тривоги, навички самоорганізації діяльності будуть деградувати. Доволі цікаве питання, яке ми пояснимо згодом.

Наступні методики отримали сильний, хоча і не надто очевидний взаємозв'язок. «Опитувальник вольового самоконтролю» та «Шкала загальної само-ефективності» мають сильну пряму відносність. Це відкриває для нас бачення зв'язку вольової саморегуляції та оцінки студентом своєї ефективності у навчанні. Так, коли студент має низький показник за шкалою (В) опитувальника ВСК, ймовірніше, його оцінка академічної ефективності буде на відповідному рівні. Хоча, траплялися й виключення.

Порівняння даних «Опитувальника самоорганізації діяльності» та «Шкали загальної само-ефективності» свідчить про відносно сильний прямий зв'язок. Ми вважаємо, це пов'язано з тим, що конкретний рівень само-ефективності має на увазі й певний розвиток здатності самоорганізації діяльності. Іншими словами, студенти, котрі мислять себе ефективними у своєму навчанні, апріорі здатні організувати свою діяльність так, аби внутрішня оцінка само-ефективності базувалась на підтвердженнях їхньої навчальної успішності. Втім, бували випадки, коли респондент з низькою якістю організації своєї навчальної діяльності мав високий рівень само-ефективності. Ми обов'язково простежимо цей аспект далі.

Показники шкал загальної само-ефективності і проявів тривоги мають відносно сильний зворотний зв'язок. Досліджувати явище само-ефективності у залежності від наявності чи відсутності тривоги не було нашою метою. Ми припускаємо, що студенти можуть бути ефективними навіть з високим рівнем тривожності. Адже тривога, як риса, може сприяти росту особистісної ефективності, тому що розкриватиме якості спостережливості, чуйності та точності. Попри це, ми отримали значущі кількісні дані. Наприклад, ті респонденти, котрі отримали високі показники тривоги є менш упевнені у своїй ефективності, на відміну від студентів з низькими показниками стану тривоги. Отож, ми одержали справді значущі результати опитування, адже методики

виявилися напрочуд взаємозалежними. Наступним етапом дослідження було вивчення центральних тенденції за кожною методикою.

Розпочнімо з аналізу середніх показників «Опитувальника вольового самоконтролю». Нагадаємо, що середнє арифметичне методики становить 13,4; медіана = 13, мода = 11. Діапазон оцінювання шкали (В) «Вольова саморегуляція» свідчить про середній рівень вольової саморегуляції з точки зору усієї вибірки. Отже, серед студентів більшість має середні та низькі показники. Втім, найчастіше зустрічається показник 11, що характеризує певний перехідний бал між низьким та середнім рівнем вольової саморегуляції. Це може означати деяке коливання, адже рівень студентської вольової саморегуляції має тенденцію до спаду. Схожим чином спостерігаємо результати за «Опитувальником самоорганізації діяльності» Середнє арифметичне становить 113,9; медіана = 109, мода = 94. Учасники вибірки мають відносно середній рівень розвитку навичку самоорганізації діяльності. Найчастіше студенти отримували перехідний показник (94), який знову коливається між низьким та середнім рівнями.

Наступною розглянемо «Шкалу загальної само-ефективності». Середнє значення становить 29,5; медіана = 29, мода = 25. Генеральна сукупність знову отримує перехідний рівень оцінки само-ефективності, а серед відповідей студентів найчастіше зустрічається показник 25, що підтримує попередні твердження про існуючу нестабільність середнього рівня тих чи інших навчальних якостей респондентів.

Наприкінці проаналізуємо отримані дані генеральної сукупності за «Шкалою проявів тривоги Тейлор». Середнє арифметичне становить 22, медіана = 25, мода = 34. Отже, вибірка характеризується доволі високим рівнем проявів тривоги загалом. Враховуючи нестабільні показники минулих методик, наша гіпотеза знаходить своє підтвердження, тому що середній та низький рівні вольової саморегуляції серед респондентів співвідносяться з їхнім високим та середнім рівнями тривожності.

Перейдемо до інтерпретації значущих, для нашого дослідження, кореляційних зв'язків. Обробка результатів по шкалам методик «Опитувальника вольового самоконтролю», «Опитувальника самоорганізації діяльності», «Шкали загальної само-ефективності» та «Шкали проявів тривоги Тейлор» виявила дуже сильний статистично вагомий зв'язок. Загалом, методики ОСД та GSE значно доповнюють результати за опитувальником ВСК. Явище само-ефективності та здатності до організації своєї діяльності, на нашу думку, є дійсними компонентами феномену вольової саморегуляції і є взаємопов'язаними. Тому плануємо інтерпретувати їх разом, протиставляючи результатам за шкалою ТМАС. Розпочнімо з огляду результатів з високими показниками за методиками ВСК, ОСД, GSE та відповідним рівнем тривоги за шкалою ТМАС.

Студенти з високим рівнем розвитку вольової саморегуляції матимуть задовільний рівень здатності організувати свою діяльність і, додатково, частіше сприйматимуть себе ефективними. Зв'язок між показниками ВСК, ОСД та GSE є прямим, отже він пояснює нам ситуацію росту однієї змінної у співвідношенні з іншою. Дослідження кореляції цих показників було необхідним для підтвердження погляду про деяку паралель явищ вольової саморегуляції та уміння організувати свою діяльність потрібним чином, аби це сприяло зростанню вмотивованості, обов'язковості, внутрішнього спонукання та само-ефективності. Отже, високий рівень розвитку якостей вольової саморегуляції, оцінки само-ефективності та навичку самоорганізації діяльності гарантує індивіду кращу академічну успішність. Такі студенти характеризуються емоційною зрілістю, активністю, автономністю, незалежністю, самодостатністю, логікою поглядів, самостійністю, наполегливістю і т. д.

У процесі навчальної діяльності вони виявляють оригінальність та креативність. Вміють розподіляти сили на виконання певних задач згідно їхньої терміновості та важливості, рідко допускаючи критичні помилки. У таких студентів справді гарно розвинене почуття навчального боргу чи обов'язку,

присутня сила наміру та вольового зусилля. Молоді люди з високими показниками вольової саморегуляції, само-ефективності та уміння організувати свою діяльність коректно, очевидно, мають ліпшу академічну успішність, порівняно з іншими. Цьому сприяє наявна у студентів працездатність, мобільність, підпорядкованість вищим стимулам, розвинений емоційний інтелект та самовладання. У навчальній діяльності вони частіше виявляють виразну залученість до предмету, спрямованість до успіху, ентузіазм, стійку концентрацію, організованість, гнучкість у виконанні задач та дисциплінованість у дотриманні дедлайнів. Такі студенти частіше за інших відповідали на питання нашої анкети «Чи здатні Ви створити для себе оптимальний стиль навчання?» та «Чи вмієте Ви організувати свій навчальний простір та свою діяльність в ньому?» ствердно.

Молоді люди з високими показниками само-ефективності мали раніше підтвердження факту своєї ефективності та успішності. Адже конкретна повторювана поведінка завжди призводить до конкретних наслідків, що дозволяє сформулювати певні висновки про свою особистість. Враховуючи усі вищезазначені риси таких студентів, ймовірно, їхня ефективність мала яскраві підтвердження у процесі навчання та іншої активності у ЗВО. Високий рівень само-ефективності пояснює адекватність студентського бажання брати щоразу складніші цілі та досягати їх, що не обходиться без здійснення над собою вольового акту.

Отже, ми бачимо взаємозалежність показників вольової саморегуляції та, до прикладу, само-ефективності. Без добре розвиненої сили волі, уміння регулювати свої вольові зусилля та віри у свою ефективність майже неможливо досягти вагової академічної мети. Наприклад, на запитання авторської анкети «Наскільки добре Вам вдається виявити вольове зусилля, якщо попереду нелегке завдання, або ж нецікаве, нудне, але обов'язкове для виконання?» студенти з високим рівнем само-ефективності та вольового самоконтролю обирали варіант «гарно, я відносно легко мотивую себе». А на запитання «Що найкраще характеризує стиль виконання Вами навчальних завдань» відповідали

«намагаюсь виконати завдання одразу, не відкладаючи їх на потім», хоча зустрічалися відповіді й такі, що краща мотивація – це присутність дедлайнів. Тут можна судити про те, який саме стимул найкраще спонукає студентів з високими показниками за методиками ВСК, ОСД та GSE виконувати свої щоденні учбові задачі вчасно. Отже, на нашу думку, серед мотивів можуть бути: названі нами дедлайни, бажання завершити почате завдання, довести його до логічного кінця, почуття боргу, тощо. Ми вважаємо, що будь-який стимул є позитивним, якщо він призводить до успішності у навчанні та тренування своїх вольових навичок.

Цікавим явищем було дослідження відповідей на запитання анкети про конкурентно-здатність. На запитання опитника «Чи відчуваєте Ви, що отримуєте достатньо знань/навичок та можете бути конкурентно-здатним?» молоді люди з високими показниками за вищезгаданими методиками майже завжди обирали відповідь «Так». В свою чергу, на запитання про здатність до концентрації відповідали про наявність відносно сильної здатності до фіксації своєї уваги на обраних цілях.

Втім, серед відповідей студентів з високим показником розвитку названих якостей, зустрічалися досить неочікувані нами результати анкетування. Наприклад, на запитання про оцінку своєї діяльності, хоча більшість і відповідала «задовільно», була деяка кількість відповідей, які свідчили протилежне. Саме у такому випадку, непродуктивну роль грає феномен перфекціонізму. Студенти намагаються досягти небачених висот, перевершити самих себе, та часом, їхні дії набувають дещо маніакального характеру. У намірах досягти максимуму ми не знаходимо чогось ірраціонального, втім, ми підтримуємо думку про те, що студентіві необхідно мати адекватне оцінювання своїх характеристик та можливостей, щоб розумно підходити до подальшої оцінки своїх академічних успіхів та корекції можливих похибок.

Важливим аспектом у трактуванні високих емпіричних показників є їхня мотиваційна зумовленість. Так, на запитання анкети «Що з перерахованого

нижче краще мотивує Вас виконувати навчальні задачі?» де пропонувалися наступні варіанти відповідей: власні стимули (особиста зацікавленість, професійний інтерес), строгість та вимогливість викладачів або страх покарання та учбових «штрафів» – студенти з високими балами за результатами тестування відповідали по-різному. Ми інтерпретуємо це таким чином. Студентську молодь з добре розвиненими навичками організовувати свою діяльність, застосовувати вольове зусилля та оцінювати себе як ефективну особистість – можна розділити на три групи за критерієм мотивації до навчання. Отже, першою групою буде та сукупність людей, які маючи за стимул страх покарання та учбових «штрафів» зуміли спонукати себе виконувати навчальну діяльність якісно та вчасно, адже пам'ятають про можливість покарання при невиконанні завдань.

Другою групою студентів будуть ті, хто обрав мотивацію строгість та вимогливість викладачів. Знову ж таки, цих студентів мотивує безпосередньо відношення викладачів, бажання уникнути їхнього несхвального ставлення, перебуваючи у позитивних ділових відносинах. Третя група студентів, мотивом яких є власні стимули, як то професійний чи особистий інтерес до предмету, напевно, мають найсильнішу мотивацію поміж інших груп. Власне, трактувати мотиваційну проблематику можна будь-яким чином. На нашу думку, найголовніше – аби навчальна мотивація була. Питання ж вибору цієї мотивації залишається справою кожного студента.

Цікавим для нашого дослідження були відповіді студентів з високо-розвиненими вольовими якостями на питання анкети «Чи зацікавлені Ви у своїй навчальній діяльності?». Серед відповідей часто траплялися «так» і «посередньо». Це можна порівняти з отриманими проміжними значеннями за методиками ВСК та ОСД, де студент з високим показником вольової саморегуляції мав помірну здатність до організації своєї діяльності – 10% з генеральної сукупності. Ми вважаємо, що у цьому випадку діють дві закономірності. Студенти з високим показником вольової саморегуляції, здатності до самоорганізації навчальної діяльності та високою оцінкою само-



ефективності можуть вподобати свою навчальну діяльність та більшість предметів, або ж зрозуміти, що обрали не зовсім свою сферу. У першому випадку, юнак буде проявляти щире зацікавлення навчанням, адже здійснювана ним діяльність прямо пов'язана з бажаним майбутнім та кар'єрним зростанням. У другому ж випадку, має місце не інтерес, а саме прояв характеру. Інакше кажучи, студенти з високими показниками вольових якостей, навіть розуміючи, що приділяють час не цікавим чи нудним предметам, будуть старанно виконувати поставлені задачі, але не за допомогою цікавості та бажання отримати корисні навички, а завдяки своїй наполегливості, відповідальності та особистісним якостям.

Нарешті, проаналізуємо питання вольової саморегуляції у зв'язку з тривожністю у студентів з високими показниками вищезгаданих якостей. На питання анкети, яке виявляє схильність до станів навчальної тривожності, котре звучить так: «Чи схильні Ви відчувати тривожність впродовж навчання (у період залікової сесії, державної атестації, будь-яких інших видах екзаменів чи у ході публічних виступів)?» студентська молодь відповідала частіше «злегка, майже не відчуваю», але траплялися варіанти «так, надзвичайно». Кількість студентів, які отримали достатньо високі показники ВСК та одночасно високі показники ТМАС – становить 6% поміж загальної вибірки.

Загалом, студенти, яким властива добре натренована вольова саморегуляція, відмінне сприйняття своєї ефективності та розвинена здатність до організації учбової діяльності, майже не схильні відчувати тривогу, тому що організованість, віра у свої здібності, продуктивність часто сприяють нормалізації емоційного стану. Але, бувають граничні ситуації, коли намір контролювати кожну свою дію, досягати ілюзорного абсолюту у навчанні, сюди ж, збільшення внутрішнього напруження та тиску, надмірний страх допустити помилку – призводять до неодмінного росту навчальної тривоги. Тому й трапляються випадки, коли дуже старанні учні буквально втрачають свідомість на здачі іспиту. Розумним рішенням цього питання є удосконалення навиків самозаспокоєння, повернення до дійсності та об'єктивний моніторинг своїх

сильних та слабких сторін. Детальніше розглянемо цей аспект у нашій психокорекційній програмі роботи з почуттям тривожності у процесі навчання.

Резюмуючи інтерпретативний аналіз високих показників за методиками ВСК, ОСД та GSE з відповідним рівнем тривожності за шкалою TMAS, можемо дійти до висновків. По-перше, чим більшим є рівень вольової саморегуляції, відчуття само-ефективності та навичку самоорганізації навчальної діяльності, тим менша вірогідність існування у психологічному бутті студента стану тривоги. Адже організація свого навчального простору та розпорядку дня однозначно корисно впливатиме на психічне здоров'я молоді, що сприяє зменшенню навчальної тривоги. По-друге, безперечно бувають виключення зі статистики. Це пояснюється особистісним переживанням навчальної діяльності студентами з відмінними показниками вольових якостей. З цього приводу нами була розроблена психокорекційна програма, яку ми обговоримо згодом. Перейдімо до розгляду середніх показників за нашими методиками та їхньої інтерпретації.

Продовжимо огляд результатів дослідження і тепер зосередимо нашу увагу на респондентах з середніми показниками за методиками ВСК, ОСД, GSE та відповідним рівнем тривоги за шкалою TMAS. Як ми згадували вище, студентів, які отримали середні та відносно низькі показники вольової саморегуляції, оцінки само-ефективності та самоорганізації діяльності – переважна кількість. Це пояснюється нормальним розподілом певної сукупності, яку б соціальну сферу ми не досліджували. На наше переконання, середні показники завжди переважають будь-де.

Отже, студенти з середніми індексами рівнів розвитку вольових рис частіше матимуть посередні ознаки тих чи інших особистісних властивостей у навчальній діяльності. Вольова якість, як от наполегливість, має свій прояв в залежності від настрою та інтересу учня. Його намір завершити розпочату справу та здійснити конкретне завдання якісно і, головне, вчасно – буде коливатися від сильного прагнення до потягу відкласти «на потім». Так, наприклад, на запитання анкети «Що найкраще характеризує стиль виконання

Вами навчальних завдань?» студенти вказують на наявність дедлайну або ж опираються на власний настрій та присутність бажання щодо здійснення навчальної задачі.

Такі студенти часто характеризуються як ті, що володіють середніми навиками планування навчальної діяльності. Їхня залученість до навчання дуже залежить від поточного стану та настрою, а поступове досягнення навчальної мети змінюється занепадом сил та апатією. Студентам з середніми показниками за методиками ВСК та ОСД властиве тимчасове зацікавлення та вмотивованість у навчанні, і за наявності більш сильного стимулу чи потреби, вони швидко переключають свою увагу та припиняють виконання важливого учбового завдання. Ось чому на питання анкети «Наскільки добре Вам вдається виявити вольове зусилля, якщо попереду нелегке завдання, або ж нецікаве, нудне, але обов'язкове для виконання?» учасники частіше відповідали «залежить від настрою і мого ставлення до викладача» або «важко, відкладаю на потім».

Враховуючи, що показники шкал ВСК, ОСД та GSE знаходяться у сильній прямій взаємозалежності, тому як зростання, так і зниження певної якості, безсумнівно вестиме до паралельної динаміки решти характеристик. Власне тому, лише середні показники пояснюють адекватну можливість студента коливатися між високими та низькими проявами своїх вольових рис під впливом настрою та психологічного стану.

Розглянемо аспект організації діяльності та оцінку само-ефективності студентів з середніми показниками вольових характеристик. Помірний рівень здатності організовувати свою діяльність часто корелює з наявною посередньою оцінкою свого академічного успіху. Студент часто отримує або відмінні результати, або ж зовсім незадовільні, в залежності від інтересу до предмету та ставлення до викладача. І на запитання анкети про оцінку своєї навчальної діяльності такі студенти частіше обирають між варіантами «задовільно» чи «незадовільно». Що слугує доказом достатньої лабільності оцінки свого академічного успіху в цілому.

У процесі навчальної діяльності студенти з середніми показниками розвитку вольових рис демонструють як креативність, так і байдужість. Знову ж таки, базуючись на своєму поточному стані. На запитання анкети «Чи здатні Ви створити для себе оптимальний стиль навчання?» респонденти відповідають загалом «посередньо (або проявляю креатив, або ж не переймаюсь)».

Але трапляється й варіант ствердний: кількість студентів з середніми показниками вольової саморегуляції та високими показниками самоорганізації діяльності становить 5% поміж загальної вибірки. На нашу думку, це пояснюється щирим інтересом студента до певного навчального предмету. Дійсно, якщо предмет викликає зацікавленість та прагнення отримати знання і професійні навички, студент з середніми показниками вольових якостей спроможний довготривало виявляти вольове зусилля та спонукати себе до навчання. Хоча, у цьому випадку, його діяльність ґрунтується лише на інтересі, і на відміну від студентів з високими індексами розвитку вольових якостей, не є стабільною. Аналогічні результати має запитання анкети про організацію свого навчального простору, відповідаючи на котре, студенти частіше обирали опцію «посередньо», що ілюструє виключну вибірковість щодо навчальної діяльності.

Дослідимо аспект мотивації у студентів з середніми показниками розвитку вольових рис. Так, на запитання анкети «Що з перерахованого нижче краще мотивує Вас виконувати навчальні задачі?» студенти з середніми балами за результатами тестування відповідали хаотично. Більшість з респондентів обирали одразу декілька відповідей, або ж не могли визначитися, котра з наявних мотивацій здійснює найсильніший вплив на їхню навчальну діяльність. Отже, вони обирали усі три опції і вказували на те, що часом на них впливає їхній власний інтерес, часом вимогливість викладача, а часом – просто страх «покарання» за академічну недбалість.

Доволі очевидними для нашого дослідження були відповіді студентів з посередньо-розвиненими вольовими якостями на питання анкети «Чи зацікавлені Ви у своїй навчальній діяльності?». Серед отриманих результатів часто траплялися варіанти «посередньо» або «ні». Ми трактуємо це наступним

чином. Дуже часто, саме незацікавленість предметом сприяє занепаду вольових якостей та навчальних старань.

Ще одним важливим показником незацікавленості у навчанні студентами з середніми показниками вольових рис є втрата потягу до конкуренції. На запитання анкети «Чи відчуваєте Ви, що отримуєте достатньо знань/навичок та можете бути конкурентно-здатним?», студенти часто оцінюють себе посередньо і обирають варіант «сумніваюсь». Однак, ми також знаходимо декілька відповідей «так», що може свідчити про вибірковість щодо певних предметів. Або ж, студенти, які надали таку відповідь, насправді могли б бути серед числа студентів з високим рівнем розвитку вольових якостей. Втім, обрали для себе спеціальність, в котрій не здатні розкрити свій вольовий потенціал. Кількість студентів з високим рівнем само-ефективності за методикою GSE та відносно середнім рівнем вольової саморегуляції становить 3% з генеральної сукупності.

Наприкінці, проаналізуємо фактор вольової саморегуляції студентів з середніми показниками вольових якостей у взаємозв'язку зі станом навчальної тривоги. На запитання анкети «Чи схильні Ви відчувати тривожність впродовж навчання (у період залікової сесії, державної атестації, будь-яких інших видах екзаменів чи у ході публічних виступів)?» студенти відповідали «час від часу, помірно» або «так, надзвичайно». Для нас є очевидним, що маючи посередню розвиненість вольових якостей, середній рівень вміння організувати свою навчальну діяльність та середню оцінку своєї ефективності – почуття тривоги може бути частим психологічним станом студентів. Це пояснюється тим, що вчасно не здане завдання, непідготовленість до іспиту, занедбання академічної успішності неодмінно призводитиме до хвилювання. Хоча б тому, що наслідком такої поведінки може стати повне виключення з університету. Часто студенти відчувають докори сумління по причині неуспішності, проте ніяк не можуть змусити себе проявити вольове зусилля і завершити почату справу. До прикладу, на запитання анкети про здатність до концентрації, такі студенти майже завжди обирали варіант «легко відволікаюсь». Що підтверджує думку

про залежність таких студентів від свого поточного настрою та бажання здійснювати навчальну діяльність саме у певний момент часу.

Підведемо підсумки нашої інтерпретації середніх показників за методиками ВСК, ОСД та GSE з відповідним рівнем тривожності за шкалою ТМАС. Отже, середній рівень вольової саморегуляції, відчуття само-ефективності та навику самоорганізації навчальної діяльності часто детермінує наявність середнього чи високого рівню навчальної тривоги. Адже відносно недбала організація свого навчального простору, тимчасові прояви учбового інтересу та хитка оцінка само-ефективності безсумнівно призводитимуть до актуалізації навчальної тривоги. Однак, студенти з середніми показниками вольових рис однозначно мають усі можливості поліпшення та тренування своїх посередніх вольових характеристик, що неодмінно знижуватиме прояви тривоги. Це було доведено нами при статистичному аналізі даних методик ВСК, ОСД та ТМАС. Нарешті, проаналізуємо низькі показники вольових якостей у студентів за результатами емпіричного дослідження.

Завершимо інтерпретацію результатів експериментального дослідження описом респондентів з низькими показниками за методиками ВСК, ОСД, GSE та відповідним рівнем тривоги за шкалою ТМАС.

Студенти з відносно низьким та дуже низьким індексами рівнів розвитку вольових якостей часто мають аналогічні прояви інших індивідуальних характеристик у навчанні. На жаль, більшість з респондентів часто байдуже відноситься до своєї навчальної діяльності, не вбачаючи сенсу внутрішньо чи зовнішньо напружуватися щодо її здійснення. Студенти з низькими показниками вольових якостей часто характеризуються емоційно нестійкими, вразливими, невпевненими у своїх здібностях та силах. Їм здебільшого властива апатія та заниженість активності й самоконтролю. Втім, усвідомлюючи свою академічну неуспішність та недбалість, такі студенти можуть вдаватися до винахідливості, чим іноді переважають у креативності студентів з високо-розвиненими вольовими рисами. Проаналізуємо портрет студента з низьким вольовим проявом детальніше.

Залученість у навчальну діяльність та планування свого навчального графіку буде абсолютно відсутнє чи коливатися між небажанням та слабким інтересом до предмету, якщо студент знайде для себе такий предмет. Втім, здатність до концентрації буде заслабкою, аби підтримувати необхідний навчальний ритм. Так, наприклад, на запитання анкети «Ваша здатність до концентрації?» студенти описують її як «майже відсутня» або «легко відволікаюсь». Сюди ж, на запитання анкети про інтерес до навчальної діяльності, відповіддю частіше був варіант «ні». Тому, для нас очевидним є зв'язок слабкої концентрації на задачах та відсутності інтересу до навчання в цілому.

Аналізуючи показники за шкалою GSE та співвідносячи їх з результатами за рештою методик, ми знаходимо такі твердження. Студенти з низькими показниками вольових якостей нерідко схильні до особистісного занепокоєння та почуття втрати сенсу. Такі студенти часто мають низьку самооцінку своїх досягнень. Так, на питання анкети «Як Ви оцінюєте свою навчальну діяльність?» респонденти частіше відповідають «незадовільно» або «мені байдуже». А на схоже за контекстом запитання «Чи відчуваєте Ви, що отримуєте достатньо знань/навичок та можете бути конкурентно-здатним?» знову маємо відповідь «ні» або «сумніваюсь».

Те ж стосується і аспекту наполегливості у виконанні навчальної задачі. На запитання анкети «Наскільки добре Вам вдається виявити вольове зусилля, якщо попереду нелегке завдання, або ж нецікаве, нудне, але обов'язкове для виконання?» студенти відповідають «важко» або «залежить від настрою». А відповідаючи на питання про стиль виконання навчальних завдань та мотивацію, студенти обирають варіант «виконую завдання ближче до дедлайну», а в якості мотивації – «особисту зацікавленість» та «страх покарання», що свідчить про майже єдиний стимул до навчання – дедлайн та страх «учбового штрафу».

Наступним етапом інтерпретації був розгляд проблематики організації діяльності та оцінки само-ефективності студентів з низькими показниками

вольових якостей. Недостатній та слабкий рівень здатності організувати свою діяльність часто корелює з вже існуючою заниженою самооцінкою академічної успішності. Звісно, на питання тесту про вміння створити для себе оптимальний стиль навчання та організувати свій навчальний простір, ми отримували негативні відповіді. Зокрема, це були відповіді «байдуже». Такий студент часто отримує зовсім незадовільні результати здійсненої ним навчальної діяльності. Зрозуміло, що за наявності низького вольового потенціалу, такій молодій людині буде важко виправити становище. А загальна неуспішність лише посилюватиме думку про власну академічну неефективність.

Але справді цікавим та значущим для нашого дослідження виявилось питання тривожності та низького вольового потенціалу. На питання анкети «Чи схильні Ви відчувати тривожність впродовж навчання (у період залікової сесії, державної атестації, будь-яких інших видах екзаменів чи у ході публічних виступів)?» ми були схильні вважати, що отримаємо абсолютну відповідь «так, надзвичайно». Втім, хоча кореляційний зв'язок між методиками ВСК та ТМАС виявився надзвичайно сильним, залишився фактор індивідуальної природи та відхилень від статистичних даних. Наприклад, серед відповідей на вищенаведене питання, зустрічається як «так, надзвичайно», так і «злегка, майже не відчуваю». Кількість студентів з низьким рівнем вольової саморегуляції та одночасно низьким рівнем тривоги незначна, всього 2% від загальної кількості респондентів, але ми можемо назвати це феноменом особистісного відношення до труднощів.

Було б дивно заперечувати, що у ситуації повної академічної неуспішності, може бути присутньою як реакція сильної тривожності, так і повна байдужість до свого становища. Власне, тому байдужість часто стає каталізатором зниження мотивації, зацікавленості та спрямованості до навчання. А це, в свою чергу, безсумнівно призводитиме до втрати сенсу будь-якої активності, яка потребує хоча б найменшого прояву вольового зусилля.



На нашу думку, наявність навчальної тривоги у студентів з низьким показником розвитку вольових рис є кращим чинником можливого академічного успіху, ніж повна байдужість. Адже відсутність будь-яких емоцій та почуттів важче коригується, ніж тривога, навіть якщо вона надмірна. Присутність високих показників тривоги вказує хоча б на усвідомлення студентом своєї учбової ситуації. І в цьому випадку, тривога може бути продуктивною силою, рушієм майбутніх кардинальних змін.

Втім, ми вважаємо, що у випадку низьких показників вольової саморегуляції, оцінки само-ефективності та навику самоорганізації діяльності, студентові буде надзвичайно важко виробити у собі вольове зусилля лише зацікавившись предметом та усвідомивши складність своєї академічної ситуації. Насправді, підвищення академічної успішності, у цьому випадку, передбачає поступове тренування вольових якостей. Більше того, студент має усвідомити свої низькі показники та виробити для себе загальне бачення бажаного майбутнього, аби знайти сенс у здійсненні необхідної навчальної активності. У розробленій нами програмі психокорекції ми згадаємо цей аспект та запропонуємо студентству з низьким рівнем вольових рис декілька технік для тренування вольової сторони їхньої особистості.

Підведемо підсумки нашої інтерпретації низьких показників за методиками ВСК, ОСД та GSE з відповідним рівнем тривожності за шкалою ТМАС. Отже, низький рівень вольової саморегуляції, сприйняття само-ефективності та здатності до самоорганізації навчальної діяльності часто зазнає ще більшого зниження разом з прискореним ростом рівню навчальної тривоги. Відсутність активності, особистісна незацікавленість, занедбання свого навчального простору, низька оцінка само-ефективності, втрата сенсу у навчанні безперечно сприятимуть зростанню почуття тривожності, або ж виробить у студента повну апатію та байдужість до усього процесу навчання. Не будемо також заперечувати, що бувають випадки навіть деградації особистості студента у зв'язку з неможливістю прояву та тренування ним своїх вольових рис, зокрема, характеристики вольової саморегуляції. А це є чи не

найголовнішим фактором подолання надмірного стану тривоги та стабілізації усіх інших вольових компонентів. Що, в свою чергу, неодмінно допоможе студентів в удосконаленні ним інших, вкрай важливих вольових якостей, як от: наполегливості, самостійності, ініціативності, сміливості, рішучості, тощо. Що і було доведено нами у ході статистичного аналізу емпіричних даних і підтверджено сильними прямими та зворотними зв'язками між методиками та шкалами психодіагностичного інструментарію.

Припущення про те, що існує взаємозв'язок між рівнем вольової саморегуляції студента та його рівнем тривожності у період навчальної діяльності. А також, що високий рівень вольової саморегуляції корелює з низьким рівнем тривожності, в свою чергу, високий рівень тривожності корелює з низьким рівнем вольової саморегуляції – знайшло своє емпіричне підтвердження.

## Висновки до розділу 2

Проаналізувавши сформований нами психодіагностичний інструментарій, описавши мотивацію вибору відповідних методик, провівши статистичний кореляційний аналіз та пояснивши (у формі інтерпретації) отримані дані, можемо резюмувати здійснене нами емпіричне дослідження.

Психодіагностичні методики мали сильну кореляційну здатність, що дозволило нам статистично виміряти та наочно продемонструвати взаємозв'язок вольової саморегуляції з іншими залежними змінними та почуттям тривожності у навчанні. Ми графічно проілюстрували, що ріст індексів однієї шкали призводить до прямого або зворотного росту показників іншої.

Ми одержали сильні та прямі зворотні кореляційні зв'язки. Методики ВСК та ОСД отримали сильний прямий зв'язок, отже, рівень вольової саморегуляції детермінував рівень самоорганізації діяльності. Методики ВСК та GSE отримали сильний прямий зв'язок, який демонстрував міцну залежність показників вольової саморегуляції та само-ефективності студентів. Методики ВСК та TMAS отримали сильний зворотний зв'язок, а отже, чим кращою є розвиненість вольової саморегуляції, тим меншою є тяжкість та серйозність переживання стану тривоги. Методики ОСД та GSE одержали сильний прямий зв'язок. Ми встановили, що студент з високим рівнем самоорганізації діяльності володіє відповідним рівнем почуття власної само-ефективності, й навпаки. Методики ОСД й TMAS мали сильний зворотний зв'язок, який описав залежність між явищами самоорганізації діяльності і проявами стану тривоги. Методики GSE та TMAS мали сильний зворотний зв'язок, що свідчило про вплив фактору само-ефективності на почуття тривожності у студента.

Нами було встановлено, що студенти з високим рівнем розвитку вольової саморегуляції матимуть задовільний рівень здатності організовувати свою діяльність й частіше сприйматимуть себе ефективними. Високий рівень розвитку якостей вольової саморегуляції, оцінки само-ефективності та навику

самоорганізації діяльності гарантує індивіду кращу академічну успішність. Студенти з високими показниками вольових якостей, розуміючи, що приділяють час не цікавим чи нудним предметам, будуть старанно виконувати поставлені задачі завдяки певним особистісним якостям.

З'ясовано, що студентів, які отримали середні та відносно низькі показники вольової саморегуляції, оцінки само-ефективності та самоорганізації діяльності – є наявною навчальна тривога середнього чи високого рівню. Проте, студенти з середніми показниками вольових рис мають можливості для поліпшення посередніх вольових характеристик, що неодмінно знижуватиме прояви тривоги.

За отриманими емпіричними даними, низький рівень вольової саморегуляції, сприйняття само-ефективності та здатності до самоорганізації навчальної діяльності часто зазнає ще більшого зниження разом з прискореним ростом рівню навчальної тривоги у студентів. Відсутність активності, особистісна незацікавленість, занедбання свого навчального простору, низька оцінка само-ефективності, втрата сенсу у навчанні безперечно сприятимуть зростанню почуття тривожності, або ж виробить у студента повну апатію та байдужість до процесу навчання.

Серед проміжних результатів, які вказували на протиріччя встановлених закономірностей, нами були знайдені такі: кількість студентів з достатньо високими показниками ВСК та одночасно високими показниками ТМАС становила 6% поміж загальної вибірки. Студенти з високими показниками вольової саморегуляції та помірною здатністю до організації своєї діяльності – 10%. Кількість студентів з середніми показниками за ВСК та високими показниками за ОСД – 5%. Студенти з високим рівнем само-ефективності за методикою GSE та відносно середнім рівнем вольової саморегуляції – 3% з генеральної сукупності. Кількість студентів з низьким рівнем вольової саморегуляції та одночасно низьким рівнем тривоги – 2% від загальної кількості респондентів.

Вищезазначені твердження були кількісно та якісно доведені нами у ході статистичного аналізу емпіричних даних і підтверджено сильними прямими та зворотними зв'язками між методиками та шкалами психодіагностичного інструментарію.

## **РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ**

### **3.1. Форми, методи та принципи побудови психокорекційних занять**

Одержані нами результати емпіричного дослідження разом з підтвердженням припущення про те, що існує взаємозв'язок між рівнем вольової саморегуляції студента та його рівнем тривожності у період навчальної діяльності, переконали нас у створенні програми психокорекції високого рівня тривожності у студентів. Отримані високі індекси тривожності та одночасно низькі рівні вольової саморегуляції деяких студентів та аналіз їхніх відповідей на авторську анкету – демонструють важливість корекції високого рівню тривожності. Це, в свою чергу, продуктивно впливатиме на розвиток вольової саморегуляції у студентів (в більшості випадків).

Розроблена нами програма психокорекції студентської тривожності базується на певних принципах, формах та методах роботи. Розглянемо їх детальніше.

Засадами психокорекційної програми стали наступні принципи:

1. Принцип активної позиції. Оскільки програма психокорекції передбачає конкретні зміни психологічного та фізичного станів, вона побудована таким чином, щоб кожен учасник зміг зайняти активну позицію щодо роботи над своєю тривогою. Враховуючи, що студент з високим рівнем тривожності (та відповідно низьким рівнем вольової саморегуляції) не завжди здатний здійснювати вольовий контроль над своїми переживаннями, програма психокорекції допоможе поліпшити навички самовладання.
2. Принцип реальності. Програма психокорекції пропонує навчіння корисним навикам саморегуляції. Для певних студентів конкретні справи можуть здатися складними. Тому програма психокорекції складається з доступних методик, які можна використовувати у щоденному житті, а особливо, у періоди навчання.

3. Принцип гнучкості. Враховуючи індивідуальність кожного зі студентів, програма психокорекції включає в себе техніки та вправи, які можна адаптувати під персональний графік та ритм життя.
4. Принцип творчості. Ми підтримуємо ідею про те, що будь-яка творча активність може значно знизити почуття тривожності та повернути людину у дійсність.
5. Принцип безпеки. Програма психокорекції дотримується принципу безпеки особистісного простору кожного учасника, конфіденційності, свободи слова та захисту права на особисту думку з будь-якого приводу. Атмосфера, в якій проводиться програма психокорекції, рекомендуються бути товариською, привітною, простою, відкритою та безпечною, адже ми взаємодіємо з молодими людьми, які з різних причин мають підвищені рівні тривожності. Задля досягнення бажаних результатів корекції, а саме: зменшення тривоги та стабілізації психологічного стану – заняття мають відбуватися у комфортній обстановці.

Раніше ми зазначали, що тривожність, як особистісний феномен, може здійснювати різні впливи на студента у період його навчальної діяльності. Наприклад, високий рівень тривожності може однаково продуктивно і непродуктивно впливати на академічну успішність. У першому випадку, тривога сприятиме досягання навчальних цілей з особливою увагою, акуратністю та обов'язковістю зі сторони студента. В іншому ж випадку, надмірний стан тривоги призводитиме до виникнення байдужості щодо навчання, зниження активності та спаду академічної успішності, як наслідок. Втім, в обох випадках, високий рівень тривоги є шкідливим психологічним станом. Тому що навіть у ситуації надмірної педантичності та перфекціонізму, де тривожність здійснює, на перший погляд, важливу роль – рано чи пізно, студент може відчувати апатію, в якості нормальної реакції організму на постійне напруження.

Психокорекційна програма тривожності направлена саме на врівноваження психічного стану студентів. Вона не створена для абсолютного

подолання тривоги, проте може гарантувати допомогу у знаходженні продуктивної сторони стану тривоги та тренуванні вміння здійснювати над нею свідомий контроль та вольову саморегуляцію.

Методологічною базою сформованої нами програми психокорекції є методи когнітивно-поведінкової терапії, тілесно-орієнтованої терапії та арт-терапії. Серед методів психокорекційної роботи виділимо такі:

1. Фізична та психологічна релаксація;
2. Розвиток навичок рефлексії та самодослідження;
3. Розкриття та опора на творчий потенціал;
4. Ведення терапевтичного щоденника станів;
5. Розвиток навичку самозаспокоєння та психологічного заземлення.

Загалом, психокорекційні техніки та вправи були підібрані з метою зниження високого рівню особистісної тривоги студентів, що обов'язково позначатиметься на їхній навчальній та майбутній професійній діяльності.

Апробація програми психокорекції тривожності студентів відбувалась онлайн у формі тренінгових занять. Для участі у програмі було запрошено 10 студентів з найбільшими показниками рівню тривожності за методикою TMAS (39-46 балів).

На цьому етапі роботи розглянемо план програми психокорекції тривожності студентів (див. Таблиця 1).

*Таблиця 1*

### **План програми психокорекції**

Етап	Зміст заняття	Час
Сесія 1. Вступна частина	Знайомство. Обговорення мети зустрічі та правил занять. Дискусія на тему «Моя тривога». Вимірювання тривоги учасників за шкалою Тейлор (TMAS).	1-1,5 год.
Сесія 2. Основна частина	Тілесно-орієнтований компонент програми: дихальні вправи, техніка «заземлення».	1 год.



	Обговорення вражень.	
Сесія 3. Основна частина	Когнітивно-поведінковий компонент програми: техніка «АВС», щоденник самопостереження. Обговорення вражень.	2 год.
Сесія 4. Основна частина	Арт-терапевтичний компонент програми: Малюнок «Моя тривога». Обговорення вражень.	2 год.
Сесія 5. Заключна частина	Підведення підсумків. Контрольне вимірювання тривоги учасників за шкалою Тейлор (ТМАС). Обговорення результатів програми.	1 год.

Отже, програма психокорекції складається з п'яти сесій, з яких: одна вступна, три основні, одна заключна. Вступна частина присвячена знайомству та обговоренню головних аспектів подальшої роботи для забезпечення атмосфери довіри, безпеки та комфорту. Основні частини зосереджені на розвитку та тренуванні навичок самозаспокоєння у стані тривоги. Техніки можуть бути корисні напередодні й безпосередньо у процесі будь-яких навчальних атестацій, екзаменів та інших хвилюючих життєвих подій. Заключна частина має на меті резюмування пройденої роботи, обговорення результатів та успішності психокорекції.

Пропонуємо розглянути програму психокорекції тривожності студентів більш детально.

### 3.2. Програма психокорекційних занять

Програма психокорекції тривожності студентів була розроблена з метою зниження рівня тривожності, зокрема, під час навчальної діяльності. Загальні положення та стислий план програми були описані нами у попередньому пункті розділу. Перейдемо до докладної характеристики програми корекції тривожності.

Організаційні аспекти програми включають в себе такі пункти: тренінг проводиться онлайн у будь-якій зручній програмі або ж у просторій аудиторії з можливістю для виконання фізичних вправ. Загальна тривалість програми – 7-7,5 академічних годин з невеликою перервою між вправами (рекомендовано). Кількість осіб не має перевищувати 10-15 осіб задля психологічного комфорту учасників. Наводимо до розгляду сценарій тренінгових занять.

*Сесія 1.* Мета: познайомитися з учасниками, розповісти про ціль занять та проговорити бажані результати, заохотити активну студентську участь. Хід заняття:

- 1) Знайомство один з одним та оголошення правил тренінгових зустрічей. Серед яких: правило конфіденційності, щирості, поваги та самоповаги, товариськості, педантичності (бути присутнім на занятті у визначений час).
- 2) Заслуховування запитів та побажань учасників тренінгу. Тренер має запитати студентів: «Що тривога означає саме для Вас?», «Які прояви тривоги Ви маєте, в чому вона виражається?», «Яким чином тривога перешкоджає Вам здійснювати навчальну діяльність?», «Як Ви справляєтеся з тривогою?», «Чи є щось продуктивне у стані тривоги? Можливо, Ви знаходите якусь користь від власного почуття тривожності?», тощо.
- 3) Дискусія на тему «Моя тривога». Тренер просить учасників заплющити очі та згадати будь-яку хвилюючу подію, котра викликає почуття тривожності. «Уявіть себе зараз у епіцентрі хвилюючої чи стресової

ситуації. Робіть це протягом 1-2 хвилин. Тепер спостерігайте, які відчуття з'являються у тілі. Запам'ятайте їх. Зверніть увагу на почуття. Які емоції Ви зараз переживаєте? Запам'ятайте їх. Тепер перенесіть свою увагу на думки, котрі щойно виникли. Про що вони вам говорять? Запам'ятайте їх. Повертаємося у дійсність, розплющуємо очі, вдих-видих. Пропоную кожному по черзі, за бажанням, висловити свої переживання та розповісти, які фізичні відчуття, емоції та думки відвідали Вас у цьому стані. Опишіть їх, будь ласка». Після заслуховування розповідей усіх учасників, тренер просить кожного студента коротко розповісти, чого саме він очікує від занять, як хоче поліпшити свій психологічний стан [47].

- 4) Вимірювання тривоги учасників за шкалою Тейлор (TMAS). Ведучий пропонує учасникам бланк опитника TMAS для оцінки їхнього рівня тривожності до тренінгових занять. А також, з метою порівняння отриманих показників з контрольним оцінюванням рівнів тривоги наприкінці тренінгових сесій.

Вступна сесія завершується обміном вражень і процесом узгодження зручного часу та дня для наступних тренінгових занять.

**Сесія 2.** Мета: розпочати основну частину психокорекційної програми тривожності. Застосувати блок тілесно-орієнтованих компонентів програми. Навчити учасників здійсненню самозаспокоєння на фізичному та психологічному рівнях шляхом лікувального дихання та техніки «заземлення».

Хід заняття:

- 1) Коротка дружня бесіда. Тренер питає учасників про можливі зміни у самопочутті після вступного заняття: «Як Ви відчували себе після завершення першої сесії нашої програми? Можливо, у Вас виникли якісь ідеї чи інсайти? Поділіться, будь ласка», тощо.
- 2) Дихальні вправи. Далі відбувається демонстрація студентам двох видів лікувального дихання для самозаспокоєння:

- а. «Розслаблююче дихання». Тренер читає інструкцію: «Будь ласка, зараз зосередьтеся на тому, що я буду Вам говорити. Для початку, глибоко вдихніть повітря носом. Зараз спробуємо дихати, почергово затискаючи пальцями правої руки праву та ліву ніздрю. Отож, зробіть повільний вдих, закрийте праву ніздрю, видихніть через ліву. Тепер вдихніть лівою ніздрею, закриваючи праву. Закрийте ліву ніздрю і зробіть видих правою. Дихати таким чином протягом двох хвилин. Ви можете помітити, що відчуваєте значне полегшення. Як ви себе відчуваєте?» [49];
- б. «Вогняне дихання». Другий вид дихання можна застосовувати, якщо є потреба у звільненні від надлишку агресивних чи тривожних емоцій. Тренер читає інструкцію: «Пропоную уявити себе деяким казковим персонажем, наприклад: вогняним драконом. Ви сповнені сонячною енергією та могутністю. Фіксуємо свою уяву на образі дракона, зробіть три коротких, але сильних видихів через ніздрі. Рот відкривати не потрібно. Тепер почніть поступово нарощувати швидкість, продовжуючи дихати носом. Дихати таким чином рекомендується від 5 до 25 разів. Чи змінився ваш стан? Можливо, виникали певні труднощі під час виконання вправи? Поділіться, будь ласка» [49].
- 3) Техніка «заземлення». Завершивши вправи заспокоюючого дихання, ведучий пропонує учасникам спробувати останній компонент тілесно-орієнтованої терапії тривоги: вправу на заземлення. Наведемо стислий вигляд розмови: «Продовжимо наше заняття. Пропоную ознайомитися з технікою психологічного заземлення та попрактикувати її. У випадках надмірного почуття тривоги чи вкрай стресової події, психологи рекомендують виконувати психологічне заземлення, яке допомагатиме повернутися до реальності, відчути опору та заспокоїтися. Розпочнемо з п'яти модальностей чуття: візуального, аудіального, кінестетичного, ольфакторного та густаторного. Відзначте про себе: що ви зараз бачите

та чуєте, які відчуття у вашому тілі? Зверніть увагу, яка атмосфера вас оточує, ймовірно, ви зможете вловити якийсь тонкий та приємний запах. Якщо у цей час ви їсте, зосередьтеся на тому, який смак відчуваєте. Наступним кроком буде сканування тіла. Спершу перевірте, як стоять ваші стопи: впевнено чи невпевнено, надійно чи хитко? Тепер уявіть себе деревом, а стопи – корінням. Спробуйте «врости» у підлогу: це сприятиме заземленню, відчуття стабільності та надійності зовнішньої опори та безпеки. Далі сфокусуйтеся на тому, в яких місцях вашого тіла ви відчуваєте напругу, тиск, біль чи спазм; спробуйте відчути вібрації оточення, в якому знаходитесь. Наступним кроком буде рух: легке покачування ніг та рук. Зіжміть та розслабте пальці, постукайте ногами по підлозі, а руками – по поверхні. Спробуйте знайти ритм та продовжити його, створюючи композицію. Заземленню також сприяє опис кімнати чи будівлі, в якій ви є зараз; також пошук цікавих орнаментів та їхнє візуальне дослідження: колір, форма, текстура. У транспорті чи на вулиці можна спостерігати за людьми та відзначати особливості: охарактеризувати про себе їхню зачіску, одяг, взуття. Або ж обрати конкретну геометричну форму чи улюблений колір та поглядом фіксувати їх навколо». Тренер разом з групою намагаються провести техніку заземлення, спочатку зосереджуючись на п'яти модальностях чуття, тілесних вправах, описі кімнати, в якій перебувають учасники. Наприкінці ведучому пропонується запитати студентів про їхнє самопочуття [48].

Друга сесія завершується обміном вражень та обговоренням відчуттів після проведених вправ.

**Сесія 3.** Мета: продемонструвати учасникам терапевтичні вправи подолання тривожності методом когнітивно-поведінкового підходу: техніка «АВС» та щоденник самопостереження. Хід заняття:

- 1) Бесіда та налаштування на заняття. Ведучий просить учасників коротко розповісти свої думки щодо попередніх сесій. А також цікавиться, чи

вдалося студентам застосувати якусь із технік минулого тижня (якщо виникла стресова ситуація).

- 2) Техніка «АВС» (Activating Event – Подія, Beliefs – Думка, Consequences – Наслідок). Ведучий пропонує учасникам першу терапевтичну вправу когнітивно-поведінкового напрямку. Слова ведучого: «Почнемо з техніки «АВС». Для виконання вправи вам знадобиться один-два аркуші паперу. Згадайте будь-яку стресову ситуацію, яка не дає вам спокою, і котру ви хотіли б розібрати під час сесії. Спершу опишіть, якими були наслідки ситуації: ваші емоції та почуття. Наприклад «я відчував...». Далі запишіть подію чи ситуацію, яка передувала наведеним емоціям та почуттям. Опишіть її докладно, уникаючи суджень та думок, допускаючи лише реальні факти. Наприклад: «декілька днів мій одногрупник не вітається зі мною у відповідь» (це факт), а не «мій одногрупник ігнорує мене» (це судження). Ще одним кроком буде знаходження установки або думки. Спробуйте пригадати, зважаючи на вищезгадані емоції та ситуацію, яка думка передувала виникненню ваших емоцій та почуттів. Наприклад: «мене постійно ігнорують». Фінальним кроком буде критика своєї установки. Розкритикуйте свою думку «мене постійно ігнорують» піддаючи її сумнівам, перевіряючи на правдивість та реальність. У випадку тривожної ситуації, варто задати собі такі питання: «Чи мій страх дійсно вагомий та реальний?», «Що найгіршого може трапитися, і як я буду поводити себе у цій обставині?», тощо. Наостанок, запишіть альтернативну думку. Замініть думку «мене постійно ігнорують» на іншу, реальну та позитивну» [57].
- 3) Щоденник самопостереження. Учасникам пропонується взяти аркуш паперу та намалювати таблицю, де колонки матимуть підписи: дата та час, ситуація, емоції, інтенсивність емоцій (0-100 б.), автоматичні думки, переконливість думки (0-100 б.). Тренер просить учасників згадати стресову ситуацію, розбити її на елементи та записати до

колонок кожену деталь. Коли студенти впоралися з завданням, тренер пропонує намалювати іншу табличку, виділити в ній чотири колонки, назвавши їх так: докази «за», докази «проти», нова думка, переконливість думки (0-100 б.). Ведучий пропонує студентам дослідити автоматичну думку, яка стала причиною виникнення стану тривоги, та оцінити її, наводячи конкретні «за» та «проти». Потім студенти мають сформулювати нову реалістичну думку. Таким чином, студенти навчаються аналізувати будь-яку ситуацію, котра викликає тривогу. При цьому, знаходячи «за» та «проти» думки, яка виникла у них на подію, що з ними трапилась, та призвела до відчуття тривоги. Техніка схожа на попередню, проте є більш структурованою, підходить для щоденного аналізу пережитих ситуацій та поліпшення психологічного стану [14].

Заняття завершується обговоренням вражень та дискусією щодо проблемних місць у виконанні вправ. Ведучий дає учасникам домашнє завдання, яке включає ведення щоденника самоспостереження впродовж тижня або виконання техніки «АВС» на вибір.

Підходячи до завершення психокорекційної програми, навчивши студентів основним та дієвим методам роботи зі станом тривожності, ми пропонуємо розглянути питання тривоги з творчого ракурсу. Для цього застосуємо проєктивну методику у формі малюнку.

**Сесія 4.** Мета: застосувати арт-терапевтичний компонент психокорекції тривожності. Провести з учасниками проєктивну методику «Моя тривога». Хід заняття:

- 1) Бесіда з учасниками. Отримання зворотного зв'язку щодо методик когнітивно-поведінкового компоненту.
- 2) Малюнок «Моя тривога». Тренер просить учасників підготувати кольорові олівці та аркуш паперу. Ведучий пропонує учасникам групи уявити своє почуття тривоги. Можливо, назвати її, дати їй характеристику. Далі учасникам потрібно відчувати, в якій частині тіла

знаходиться тривога, як себе проявляє. Ведучий просить учасників зобразити їхню тривогу на аркуші паперу. Це можуть бути цятки, лінії, або ж цілісний образ людини чи тварини. Наприкінці, тренер опитує учасників про їхнє самопочуття, чи відчували вони зниження тривожності за рахунок малювання, зокрема, ілюстрації образу власної тривоги [49].

Основна частина психокорекційної програми завершена. Тренер обговорює з учасниками їхні загальні враження. Група домовляється про фінальну зустріч, на якій відбудеться контрольне вимірювання рівня тривожності.

**Сесія 5.** Мета: підвести підсумки, обговорити ефективність та результативність програми, виміряти рівень тривоги після завершення програми психокорекції. Хід заняття:

- 1) Фінальна бесіда з обміном враженнями та набутим досвідом. Ведучий може сформулювати наступні запитання: «Як ви відчуваєте себе зараз?», «Чи відчули ви будь-які зміни у своєму психологічному стані в цілому? А у період навчання?», «Що вам було виконувати легше, а що, навпаки, важче?», «Який підхід та яка техніка чи вправа сподобалась найбільше? Яка видалась найменш ефективною саме для вас?», тощо.
- 2) Контрольне вимірювання тривоги учасників за шкалою Тейлор (ТМАС).
- 3) Обговорення отриманих результатів.

На цьому етапі психокорекційна програма тривожності студентів вважається завершеною. Перейдемо до аналізу результатів апробації програми психокорекції та формування психологічних рекомендацій на основі отриманих показників дослідження.

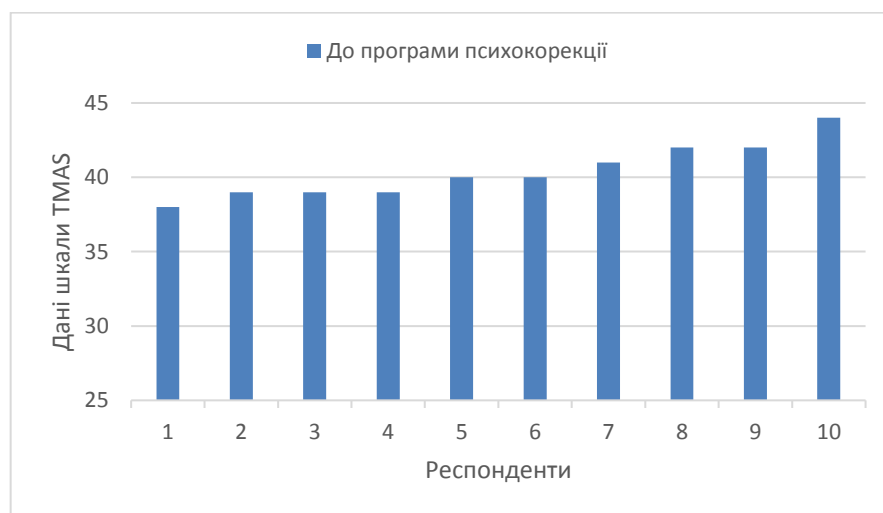


### 3.3. Аналіз результатів та розробка психологічних рекомендацій

Проаналізуємо результати проведеної програми психокорекції тривожності студентів. Нами була здійснена часткова апробація програми, а саме – дві тренінгові сесії (~2,5 години). Участь у психокорекційній програмі приймали десять студентів з найвищими показниками рівню тривожності за методикою TMAS (39-46 балів). Заняття відбувалися у форматі онлайн, за допомогою програми Skype. Метою тренінгових сесій було зниження рівня тривожності учасників, а також розвиток у них навиків самозаспокоєння, самоаналізу та самоконтролю.

На початку психокорекційної роботи була проведена психодіагностика рівню тривожності респондентів за методикою TMAS. Після завершення другої психокорекційної сесії, нами було повторно оцінено рівень тривожності студентів, підведені підсумки щодо результативності програми та формування рекомендацій щодо зниження рівню тривожності, зокрема, навчальної.

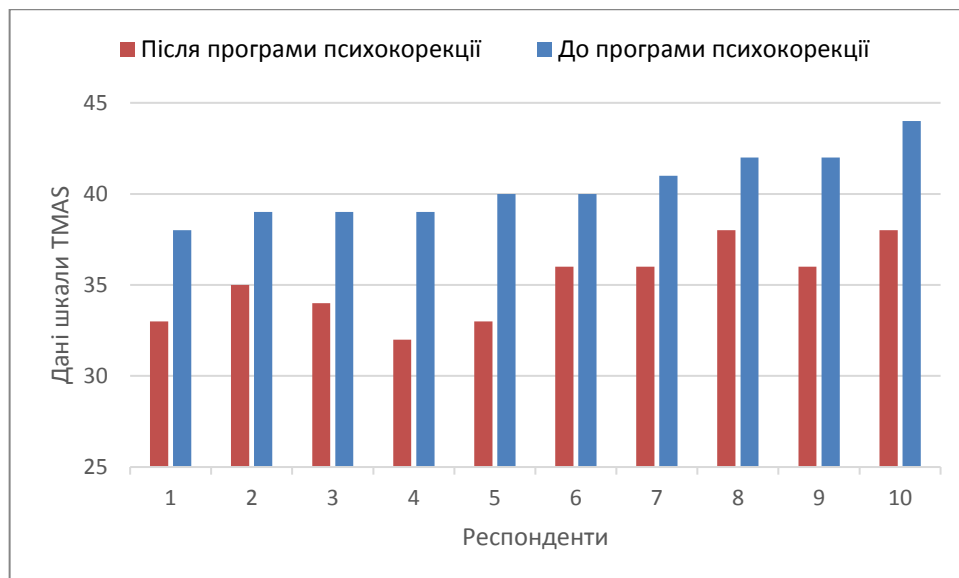
Розглянемо показники оцінювання рівня тривожності студентів до тренінгових занять. Нами були отримані наступні дані (див. Рисунок 3.3.1).



**Рис. 3.3.1. Показники первинного оцінювання рівня тривоги студентів за методикою TMAS**

Отримані показники тривожності студентів тренінгової групи варіювалися від 38 до 44 балів, середнє значення рівня тривожності становило 40,4, що свідчило про дуже високий рівень тривожності (при максимальних 50 б.) за методикою TMAS.

Після проведення двох психокорекційних сесій (~2,5 години), ми повторно виміряли рівень тривожності серед групи студентів. Середнє значення рівня тривожності серед респондентів становило 35,1. Це свідчило про помірно високий рівень тривоги, ближчого до середнього рівня. Як видно з рисунку 3.3.2, у самопочутті студентів дійсно відбулися певні зміни (див. Рисунок 3.3.2).



**Рис. 3.3.2. Зведені дані первинного та вторинного оцінювання рівня тривожності респондентів за методикою TMAS**

Одержані результати пояснюються наступним чином. Студенти пройшли два психокорекційні заняття з загальних п'яти, серед яких було застосування дихальних вправ, рефлексуючих дискусій на тему тривожності та техніки психологічного заземлення. Зміна показників первинного та вторинного оцінювання становила 13%. Ймовірно, одразу після проходження заспокоюючих вправ та технік, студенти відповідали на опитувальник TMAS у більш спокійному емоційному стані. Цілком можливо, що через якийсь час, після проходження другої сесії програми психокорекції, студенти знов

матимуть дуже високий рівень тривоги. Втім, ми впевнені, що отримані зміни можна зафіксувати у разі подальшого проходження запропонованих нами технік самозаспокоєння, що сприятиме зниженню тривоги у майбутньому. Зміни у самопочутті студентів відбулися після двох тренінгових занять, і ці зміни виявилися значущими. Проведення усіх п'яти психокорекційних сесій може гарантувати більш стабільне зниження рівня тривоги в цілому.

В результаті проведеної нами програми психокорекції тривожності студентів, ми виявили вагомі зміни у психологічному стані студентів одразу після завершення другої тренінгової сесії. Ефективність частково апробованої програми психокорекції була доведена. Сформулюємо психологічні рекомендації щодо профілактики високого рівня тривожності у навчальній діяльності (на основі дискусії зі студентами під час проведення першої психокорекційної сесії).

В межах нашої програми психокорекції, на першій сесії, перед студентами стояло завдання здійснити самоаналіз своєї тривоги, відповідаючи на запитання: «Що тривога означає саме для Вас?», «Які прояви тривоги Ви маєте?», «Яким чином тривога перешкоджає Вам здійснювати навчальну діяльність?», тощо. Серед відповідей студентів з найвищими показниками тривожності серед загальної вибірки, часто зустрічалися такі: «тривога – це мій ворог», «я не можу впоратися з сильним хвилюванням, думаю, це у мене від мами», «тривога мені усюди заважає, я не можу бути такою ж впевненою, як інші студенти, я постійно червонію, нічого не встигаю», «я інколи думаю, що мої емоції сильніше за мене, і я завжди буду такою нервовою», «я б хотів сприймати усі речі спокійніше, не так серйозно». На запитання про прояви тривоги, частіше лунали відповіді: «тіло наче у футлярі», «напруження», «нудота», «сильний головний біль» і т. д. Серед відповідей на питання про те, як тривога перешкоджає навчальній діяльності, майже всі студенти вказали на емоційну нестабільність, коливання настрою та мотивації, бажання «нічого не робити взагалі», бажання «розслабитися».

Нарешті, запропонуємо психологічні рекомендації щодо превенції почуття тривожності та зниження надмірного рівня тривоги під час навчальної діяльності.

Для запобігання самокритичності та негативної оцінки своєї особистості по причині схильності до надмірної тривоги, рекомендуємо здійснювати раціональний підхід до своїх поведінкових проявів. У нагоді стануть когнітивно-поведінкові методи самопомоги: щоденник самоспостереження, техніка АВС, розвиток рефлексії.

З фізичними проявами тривожності допоможуть впоратися дихальні вправи, наведені нами у підпункті 3.2; й техніка «заземлення». Студент, знаходячись у напруженій ситуації, яка викликає хвилювання та тривогу, може навчити себе зосереджуватися на оточуючій атмосфері: розглядати людей, фокусуватися на звуках, картинках, запахах, зосереджуючись на диханні, тощо. Це сприятиме розвитку концентрації, що значно підвищить вміння контролювати свої стани та регулювати емоційно-вольові прояви.

Будь-яка продуктивна творчість, як то малювання, танці, створення музики чи робота з природними ресурсами (дерево, глина, пісок) позитивно впливає на виражену тривожність. Студент буде звільнитися від її надлишку шляхом зосередженої та цілеспрямованої діяльності.

На нашу думку, гарантувати зниження навчальної тривожності і тривоги загалом, може лише дисципліноване виконання студентами обраних для себе активностей. Будь-який підхід, як то тілесно-орієнтований, когнітивно-поведінковий чи арт-терапевтичний, стануть у нагоді за умови стабільності у виконанні відповідних вправ. Вищенаведені техніки та методи самопомоги побудовані саме на принципі тренування вольових якостей: цілеспрямованості, терпіння, рішучості, врівноваженості, дисциплінованості, емоційної та поведінкової збалансованості. Таким чином, студент буде розвивати навички концентрації, зосередженості, уміння мотивувати себе, здійснювати самоаналіз та регуляцію своїх дій. Знижуючи рівень тривожності, студент одночасно буде підвищувати та удосконалювати рівень своєї вольової саморегуляції.

Підведемо підсумки здійсненої нами програми психокорекції та отриманих результатів.

### Висновки до розділу 3

Отримані результати емпіричного дослідження стали засадами створення програми психокорекції високого рівня тривожності у студентів.

Методологічною базою програми психокорекції виступили методи когнітивно-поведінкової терапії, тілесно-орієнтованої терапії та арт-терапії. Серед методів психокорекційної роботи були такі: фізична та психологічна релаксація; розвиток навичок рефлексії та самодослідження; розкриття та опора на творчий потенціал; ведення терапевтичного щоденника станів; розвиток навичку самозаспокоєння та психологічного заземлення.

Метою програми психокорекції тривожності було врівноваження психічного стану студентів. Психокорекційні техніки та вправи тренінгових занять були підібрані з метою зниження високого рівню особистісної тривоги студентів, розвитку навичок самозаспокоєння, самоаналізу та самоконтролю.

При розробці психокорекційної програми ми керувалися такими принципами: принцип активної позиції, принцип реальності, принцип гнучкості, принцип творчості та принцип безпеки.

Програма психокорекції складалась з п'яти сесій, з яких: одна вступна, три основні, одна заключна. Вступна частина присвячена знайомству та обговоренню головних аспектів подальшої роботи. Основні частини зосереджені на розвитку та тренуванні навичок самозаспокоєння у стані тривоги. Заключна частина резюмувала здійснену роботу та успішність психокорекції.

Результатом проведення часткової апробації стала зміна показників первинного та вторинного оцінювання тривожності за методикою TMAS. Зміна показників тривожності становила 13% у бік зниження тривоги.

В результаті проведеної програми психокорекції тривожності студентів, ми виявили вагомі зміни у психологічному стані студентів. Ефективність частково апробованої програми психокорекції була доведена.

Наступним кроком була розробка психологічних рекомендацій щодо зниження надмірного рівня тривоги під час навчальної діяльності. Загалом, зниження тривожності за допомогою психотерапевтичних технік вестиме до підвищення рівня вольової саморегуляції студентства.

## ВИСНОВКИ

1. Воля означає внутрішню свідомо спрямовану активність особистості. Воля здійснює наступні функції: спонукання, гальмування та стабілізацію. Вольова діяльність пов'язана з явищами цілепокладання, обрання головного мотиву, ухвалення рішення, долання труднощів, розвитку вольових якостей, створення продуктивного особистісного напруження. Воля допомагає молодій людині постійно балансувати між здійсненням активності та гальмуванням «шкідливих» впливів, які виникатимуть у навчанні. Особливе місце у процесі вольової дії посідає явище вольової саморегуляції. Розвиток вольової саморегуляції відбувається у процесі трансформації мимовільних дій у довільні. Зростанню вольової саморегуляції неодмінно сприяють вольові якості. Вольове зусилля допомагає молодій людині підтримувати задовільний рівень активності у процесі навчання. Воля не є вродженою характеристикою індивіда, її розвиток відбувається поетапно. На думку вчених, перші прояви волі з'являються ще у дитинстві, коли ми спостерігаємо за діями малюка (1-2 роки), котрі спрямовані на подолання перешкоди. Втім, про вольову поведінку можна говорити тоді, коли дії набувають усвідомленого характеру. У період дошкільного віку, дитина продовжує розвивати зачатки вольових рис у процесі гри. Ближче до завершення цього періоду, дитина вчиться брати на себе відповідальність за виконання домашнього завдання, що свідчить про її готовність до навчальної діяльності. Підлітковий період характеризується проявами емансипації та бунту. Юнацький вік демонструє нам стабілізацію розвитку вольових якостей, молоді люди вже достатньо випробували себе у різноманітних соціальних взаємодіях і починають обирати свій майбутній шлях, в який необхідно буде вкласти багато зусиль та навичок. Ми дослідили базові поняття волі, її розвиток, функції та властивості, описали головні компоненти вольової саморегуляції, а також зупинилися на вивченні теоретичних поглядів стосовно феномену волі та вольової саморегуляції. Згодом ми розглянули питання вольової саморегуляції більш специфічно: яким



чином вольова саморегуляція маніфестує серед студентської молоді. Закінчуючи шкільне навчання, студенти роблять свідомий перехід на новий рівень свого академічного зростання. Зустрічаючись з труднощами на шляху виконання учбової задачі, один студент може зупинитися, а інший – почати діяти з подвійною силою. Саме ця різниця реакцій описує вольову готовність досягати мету. Наступним етапом був розгляд питання виникнення тривоги у студентів під час навчання. Ми теоретично дослідили чинники появи стану тривожності, наприклад: зростаюча конкуренція, втрата вмотивованості до навчання, тиск навчальних заборгованостей, атестаційні періоди, розчарування майбутнім професійним шляхом, страх відповідальності, перешкоди на шляху освоєння знань та навичок.

2. Проаналізувавши сформований нами психодіагностичний інструментарій, описавши мотивацію вибору відповідних методик, провівши статистичний кореляційний аналіз та пояснивши (у формі інтерпретації) отримані дані, можемо резюмувати здійснене нами емпіричне дослідження. Психодіагностичні методики мали сильну кореляційну здатність, що дозволило нам статистично виміряти та наочно продемонструвати взаємозв'язок вольової саморегуляції з іншими залежними змінними та почуття тривожності у навчанні. Ми графічно проілюстрували, що ріст індексів однієї шкали призводить до прямого або зворотного росту показників іншої.

3. Ми одержали сильні та прямі зворотні кореляційні зв'язки. Методики ВСК та ОСД отримали сильний прямий зв'язок, отже, рівень вольової саморегуляції детермінував рівень самоорганізації діяльності. Методики ВСК та GSE отримали сильний прямий зв'язок, який демонстрував міцну залежність показників вольової саморегуляції та само-ефективності студентів. Методики ВСК та TMAS отримали сильний зворотний зв'язок, а отже, чим кращою є розвиненість вольової саморегуляції, тим меншою є тяжкість та серйозність переживання стану тривоги. Методики ОСД та GSE одержали сильний прямий зв'язок. Ми встановили, що студент з високим рівнем самоорганізації діяльності володіє відповідним рівнем почуття власної само-ефективності, й

навпаки. Методики ОСД й TMAS мали сильний зворотний зв'язок, який описав залежність між явищами самоорганізації діяльності і проявами стану тривоги. Методики GSE та TMAS мали сильний зворотний зв'язок, що свідчило про вплив фактору само-ефективності на почуття тривожності у студента. Нами було встановлено, що студенти з високим рівнем розвитку вольової саморегуляції матимуть задовільний рівень здатності організувати свою діяльність й частіше сприйматимуть себе ефективними. Високий рівень розвитку якостей вольової саморегуляції, оцінки само-ефективності та навичку самоорганізації діяльності гарантує індивіду кращу академічну успішність. Студенти з високими показниками вольових якостей, розуміючи, що приділяють час не цікавим чи нудним предметам, будуть старанно виконувати поставлені задачі завдяки певним особистісним якостям. З'ясовано, що студентів, які отримали середні та відносно низькі показники вольової саморегуляції, оцінки само-ефективності та самоорганізації діяльності – є наявною навчальна тривога середнього чи високого рівню. Проте, студенти з середніми показниками вольових рис мають можливості для поліпшення посередніх вольових характеристик, що неодмінно знижуватиме прояви тривоги. За отриманими емпіричними даними, низький рівень вольової саморегуляції, сприйняття само-ефективності та здатності до самоорганізації навчальної діяльності часто зазнає ще більшого зниження разом з прискореним ростом рівню навчальної тривоги у студентів. Відсутність активності, особистісна незацікавленість, занедбання свого навчального простору, низька оцінка само-ефективності, втрата сенсу у навчанні безперечно сприятимуть зростанню почуття тривожності, або ж виробить у студента повну апатію та байдужість до процесу навчання. Серед проміжних результатів, які вказували на протиріччя встановлених закономірностей, нами були знайдені такі: кількість студентів з достатньо високими показниками ВСК та одночасно високими показниками TMAS становила 6% поміж загальної вибірки. Студенти з високими показниками за ВСК та середніми показниками за ОСД – 10%. Кількість студентів з середніми показниками за ВСК та високими показниками

за ОСД – 5%. Студенти з високим показником GSE та відносно середнім показником ВСК – 3%. Кількість студентів з низьким індексом ВСК та одночасно низьким індексом ТМАС – 2% від загальної кількості респондентів.

4. Вищезазначені твердження були кількісно та якісно доведені нами у ході статистичного аналізу емпіричних даних і підтверджено сильними прямими та зворотними зв'язками між методиками та шкалами психодіагностичного інструментарію. Отримані результати емпіричного дослідження стали засадами створення програми психокорекції високого рівня тривожності у студентів. Методологічною базою програми психокорекції виступили методи когнітивно-поведінкової терапії, тілесно-орієнтованої терапії та арт-терапії. Серед методів психокорекційної роботи були такі: фізична та психологічна релаксація; розвиток навичок рефлексії та самодослідження; розкриття та опора на творчий потенціал; ведення терапевтичного щоденника станів; розвиток навичку самозаспокоєння та психологічного заземлення. Метою програми психокорекції тривожності було врівноваження психічного стану студентів. Психокорекційні техніки та вправи тренінгових занять були підібрані з метою зниження високого рівню особистісної тривоги студентів, розвитку навичок самозаспокоєння, самоаналізу та самоконтролю. Програма психокорекції складалась з п'яти сесій, з яких: одна вступна, три основні, одна заключна. Вступна частина присвячена знайомству та обговоренню головних аспектів подальшої роботи. Основні частини зосереджені на розвитку та тренуванні навичок самозаспокоєння у стані тривоги. Заключна частина резюмувала здійснену роботу та успішність психокорекції. В результаті проведеної програми психокорекції тривожності студентів, ми виявили вагомі зміни у психологічному стані студентів. Ефективність частково апробованої програми психокорекції була доведена. Наступним кроком була розробка психологічних рекомендацій щодо зниження надмірного рівня тривоги під час навчальної діяльності. Загалом, зниження тривожності за допомогою психотерапевтичних технік вестиме до підвищення рівня вольової саморегуляції студентства.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Андреев В. В. Психологічна концепція подолання: теорія, методологія, діагностика / В. В. Андреев. // Психологічний журнал. – 2019. – №3. – С. 20–32.
2. Аристова И. Л. Общая психология. Учебное пособие. / И. Л. Аристова // Мотивация, эмоции, воля / И. Л. Аристова. – Владивосток : ДВГУ, 2003. – С. 71.
3. Белозёрова Г. В. Воля в контексте личностно-ориентированных системных исследований [Электронный ресурс] / Г. В. Белозёрова, Е. В. Берестнева // ТГПУ. – 2019. – Режим доступа до ресурсу: [http://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/57418/1/conference\\_tpu-2019-C24\\_p428-440.pdf](http://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/57418/1/conference_tpu-2019-C24_p428-440.pdf).
4. Болотова А. К. Развитие идей саморегуляции в исторической ретроспективе / А. К. Болотова. // Культурно-историческая психология. – 2015. – №3. – С. 64–70.
5. Бугаев Н. В. О свободе воли [Электронный ресурс] / Н. В. Бугаев. – 1889. – Режим доступа до ресурсу: <http://hpsy.ru/public/x1922.htm>.
6. Варій М. Й. Загальна психологія / М. Й. Варій. – Київ : «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
7. Василенко Л. П. Рання дорослість / Л. П. Василенко, М. В. Савчин // Вікова психологія: Навчальний посібник / Л. П. Василенко, М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2005. – С. 269.
8. Видра О. Г. Психологія юнацького віку і дорослих людей / О. Г. Видра // Вікова та педагогічна психологія / О. Г. Видра. – Київ : «Центр учбової літератури», 2011. – С. 57.
9. Волевые качества личности [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <https://www.grandars.ru/college/psihologiya/volevye-kachestva-lichnosti.html>.

10. Вольвовий акт, вольова поведінка [Електронний ресурс] // Енциклопедія практичної психології. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: [http://psychologis.com.ua/volevoy\\_aktzpt\\_volevoe\\_povedenie.htm](http://psychologis.com.ua/volevoy_aktzpt_volevoe_povedenie.htm).
11. Воля, её формирование [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.grandars.ru/college/psihologiya/volevoe-razvitie.html>.
12. Воля человека [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.grandars.ru/college/psihologiya/volya-cheloveka.html>.
13. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6-ти томах. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
14. Голубев М. В. Дневник самонаблюдений [Електронний ресурс] / М. В. Голубев – Режим доступу до ресурсу: [http://therapeutic.ru/homework/pages/id\\_248](http://therapeutic.ru/homework/pages/id_248).
15. Данчук Ю. П. Теоретичний та експериментальний підходи до вивчення психічної регуляції і саморегуляції / Ю. П. Данчук, О. А. Чеканська. // Проблеми сучасної психології. – 2017. – №38. – С. 148–149.
16. Джанерьян С. Т. Эмоции. Воля : учебное пособие [Електронний ресурс] / С. Т. Джанерьян. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: <https://studopedia.info/3-40876.html>.
17. Дмитриева Т. Ю. Исследование волевой саморегуляции [Електронний ресурс] / Т. Ю. Дмитриева – Режим доступу до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-volevoy-samoregulyatsii-struktura-osobennosti-i-rol-v-uchebno-fizkulturnoy-deyatelnosti-studentov>.
18. Залесов Г. М. Психология и педагогика : Учебное пособие / Г. М. Залесов, Т. В. Андрюшина. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 175 с.
19. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – М. : ИМУ, 1986. – 287 с.
20. Иванников В. А. К сущности волевого поведения // Хрестоматия по психологии / В. А. Иванников. – М. : Просвещение, 1987.
21. Калін В. К. Емоційно-вольова регуляція поведінки та діяльності / В. К. Калін. – Сімферополь, 1983. – С. 175–181.

22. Классификация волевых действий [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <https://www.grandars.ru/college/psihologiya/volevye-deystviya.html>.
23. Котирло В. К. Развитие волевой поведінки у дошкольников / В. К. Котирло. – Київ, 1971. – С. 32-51.
24. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова. // ХАІ. – 2011. – С. 6–31.
25. Кураев Г. А. Курс лекций [Электронный ресурс] / Г. А. Кураев, Е. Н. Пожарская. – 2002. – Режим доступа до ресурсу: <http://window.edu.ru/resource/122/28122>.
26. Кусакина С. Н. Психологическая наука и образование / С. Н. Кусакина // Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов / С. Н. Кусакина. – М., 2008. – С. 58–67.
27. Ланге Н. Н. Психический мир : избранные труды / Н. Н. Ланге. – М. : ИПП, 1996. – 368 с.
28. Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: [https://psylab.info/Личностная\\_шкала\\_проявлений\\_тревоги\\_Тейлора](https://psylab.info/Личностная_шкала_проявлений_тревоги_Тейлора).
29. Макарова И. В. Психологические теории воли / И. В. Макарова // Общая психология / И. В. Макарова. – М. : Юрайт, 2013. – С. 140–144.
30. Матыченко Ю. М. Воля. Анализ философских, психологических и психофизиологических представлений [Электронный ресурс] / Ю. М. Матыченко // Научно-популярный журнал «ПсихоПоиск». – 2017. – Режим доступа до ресурсу: <https://psychosearch.ru/teoriya/psikhika/590-will-analysis-of-philosophical-psychological-and-psychophysiological-ideas>.
31. Мотивы волевых действий [Электронный ресурс] // Общая психология – Режим доступа до ресурсу: <http://psyznaiyka.net/view-volya.html?id=Motivy-volevyh-dejstvij>.

32. Нартов А. А. Вольова саморегуляція студентів: аналіз основних напрямків досліджень / А. А. Нартов // Психологія. Історико-критичні огляди і сучасні дослідження / А. А. Нартов. – Київ, 2017. – С. 136–145.
33. Опитувальник вольового самоконтролю [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://psyttests.org/emotional/volsam.html>.
34. Опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова і Є. Ейдман [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7874-doslidzhennja-volovoi-samoreguljacji-a-v-zverkova.html>.
35. Опитувальник самоорганізації діяльності, ОСД [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://psyttests.org/cognitive/osd.html>.
36. Опросник самоорганизации деятельности [Електронний ресурс] // Psylab.info – Режим доступу до ресурсу: [https://psylab.info/Опросник\\_самоорганизации\\_деятельности](https://psylab.info/Опросник_самоорганизации_деятельности)
37. Павлов И. П. Рефлекс свободы / И. П. Павлов. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с.
38. Пастернак Н. А. Внутренний план действия как показатель общего развития личности [Електронний ресурс] / Н. А. Пастернак. – 1999. – Режим доступу до ресурсу: <https://hr-portal.ru/article/vnutrenniy-plan-deystviya-kak-pokazatel-obshchego-razvitiya-lichnosti>.
39. Патяева Е. Ю. Мотивация учения : заданное, стихийное и самоопределяемое учение / Е. Ю. Патяева, Д. А. Леонтьев // Современная психология мотивации / Е. Ю. Патяева, Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2002. – С. 289–314.
40. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – 708 с.

41. Психическая саморегуляция как фактор повышения стрессоустойчивости у студентов [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа до ресурсу: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/12436/2/Rizhkova.pdf>.
42. Развитие личности в трудовой деятельности [Электронный ресурс] // ПГУ. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://studfile.net/preview/5250514/page:30/>.
43. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
44. Рубинштейн С. Л. Природа воли / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – С. 561.
45. Селиванов В. И. Волевая регуляция активности личности / В. И. Селиванов. // Психол. журн. – 1982. – №4. – С. 14–25.
46. Симонов П. В. О филогенетических предпосылках воли / П. В. Симонов. // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 84–88.
47. Тренинговое занятие «Способы и приёмы снятия тревожности» [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <https://speceduschool.mogilev.by/wp-content/uploads/2018/05/snyatie-trevozhnosti.pdf>.
48. Упражнения для заземления при тревоге и интенсивных эмоциях [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа до ресурсу: <https://organicwoman.ru/zazemlenie/>.
49. Упражнения для снижения тревожности [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа до ресурсу: <https://chxtt.minobr63.ru/5-prostykh-uprazhnenijj-napravlennykh-na-snizhenie-trevozhnosti-dlya-podrostkov/>.
50. Цитаты [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <https://socratify.net/quotes/ivan-petrovich-pavlov/128463>.
51. Цитаты о воле [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <https://citaty.su/aforizmy-i-citaty-o-vole>.
52. Чудакова В. П. Дослідження «Вольового самоконтролю/вольової саморегуляції» – показника сформованості психологічної готовності до



- інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості / В. П. Чудакова. // Наукові семінари-практикуми: Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – №1. – С. 40–42.
53. Шкала загальної само-ефективності, GSE [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://psytests.org/emotional/gse.html>.
54. Шкала проявів тривоги Тейлор, ТМАС [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://psytests.org/psystate/taylorA.html>.
55. Шкала проявлених тривоги (J.Taylor) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://onlinetestpad.com/ru/test/180175-shkala-proyavlenij-trevogi-jteylor>.
56. Bandura A. Self-efficacy : the exercise of control / A. Bandura. – N.Y. : W.H. Freeman & Co, 1997. – 604 p.
57. Bonham-Carter D. Cognitive Behavioural Therapy & The ABC Model. CBT Techniques & Self-Coaching Tips [Електронний ресурс] / David Bonham-Carter. – 2015. – URL: <http://www.davidbonham-carter.com/abcmodelcbt.html>.
58. Ivannikov V. A. Volitional self-regulation of motivation process / V. A. Ivannikov, A. V. Monroz. // Psikhologicheskie Issledovaniya. – 2014. – №35.
59. Taylor Manifest Anxiety Scale [Електронний ресурс] – URL: [https://360wiki.ru/wiki/Taylor\\_Manifest\\_Anxiety\\_Scale](https://360wiki.ru/wiki/Taylor_Manifest_Anxiety_Scale).

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Авторська анкета

#### «Суб'єктивна оцінка академічної успішності»

Шановні студенти!

Щиро просимо Вас заповнити анкету на тему студентської академічної успішності. Ваші відповіді допоможуть нам у психологічному дослідженні «Особливості вольової саморегуляції у студентів з різним рівнем тривожності». Ми робимо акцент саме на студентському віці (від 17 до 24 років). Результати поданої анкети будуть використані при статистичному аналізі у магістерській роботі, а Ваші відповіді сприятимуть кращому розумінню теми нашого дослідження. Анкета є виключно анонімною. Попередньо дякуємо за участь! Вкажіть, будь ласка, наступні демографічні дані: стать, вік, ЗВО.

Дайте відповіді на наступні питання:

1. Як Ви оцінюєте свою навчальну діяльність?

- А) Задовільно
- Б) Незадовільно
- В) Мені байдуже

2. Що з перерахованого нижче краще мотивує Вас виконувати навчальні задачі:

- А) Власні стимули (особиста зацікавленість, професійний інтерес)
- Б) Строгість та вимогливість викладачів
- В) Страх покарання та учбових «штрафів»

3. Чи відчуваєте Ви, що отримуєте достатньо знань/навичок та можете бути конкурентно-здатним?

- А) Так
- Б) Сумніваюсь
- В) Ні

4. Чи схильні Ви відчувати тривожність впродовж навчання (у період залікової сесії, державної атестації, будь-яких інших видах екзаменів чи у ході публічних виступів)?

- А) Так, надзвичайно
- Б) Час від часу, помірно
- В) Злегка, майже не відчуваю

5. Чи зацікавлені Ви у своїй навчальній діяльності?

- А) Так, звісно
- Б) Посередньо
- В) Ні

6. Ваша здатність до концентрації:

- А) Відносно сильна
- Б) Легко відволікаюсь
- В) Майже відсутня

7. Що найкраще характеризує стиль виконання Вами навчальних завдань:

- А) Намагаюсь виконати завдання одразу, не відкладаючи їх на потім
- Б) Виконую завдання ближче до дедлайну
- В) Виконую завдання в залежності від поточного настрою та інтересу

8. Чи здатні Ви створити для себе оптимальний стиль навчання?

- А) Так, часто проявляю креативність у виконанні завдань
- Б) Посередньо (або проявляю креатив, або ж не переймаюсь)
- В) Ні, мені байдуже

9. Чи вмієте Ви організовувати свій навчальний простір та свою діяльність в ньому?

- А) Так
- Б) Посередньо
- В) Ні

10. Наскільки добре Вам вдається виявити вольове зусилля, якщо попереду нелегке завдання, або ж нецікаве, нудне, але обов'язкове для виконання?

- А) Гарно, я відносно легко мотивую себе

Б) Залежить від настрою чи мого ставлення до викладача

В) Важко, відкладаю «до останнього»

*Дякуємо!*

### Додаток Б

#### Емпіричні дані генеральної сукупності

Номер	Стать	Вік	ВСК	ОСД	GSE	TMAS
1	ж	21	13	94	25	25
2	ж	23	11	126	32	35
3	ж	22	15	82	33	12
4	ж	22	5	98	24	40
5	ж	20	10	103	30	34
6	ж	21	18	165	39	8
7	ж	21	11	76	27	28
8	ж	21	11	66	26	29
9	ж	20	17	173	36	4
10	ж	21	17	148	39	9
11	ж	21	6	57	19	41
12	ж	21	15	121	32	5
13	ж	23	9	84	34	37
14	ч	21	17	123	38	10
15	ч	21	7	79	22	37
16	ж	21	15	95	36	9
17	ж	22	12	91	37	13
18	ж	24	11	110	34	34
19	ж	21	12	139	27	29
20	ж	18	12	97	25	34
21	ж	17	11	56	24	39
22	ж	20	6	78	26	41
23	ж	20	13	124	25	33
24	ж	19	10	93	28	41
25	ж	21	10	89	27	36
26	ч	17	9	96	29	35
27	ж	19	13	160	30	31
28	ч	24	21	171	36	3
29	ж	22	18	169	37	4
30	ж	17	21	154	38	5
31	ж	18	13	123	31	31
32	ж	19	8	92	24	39

33	ж	17	13	167	33	28
34	ж	17	8	98	18	11
35	ж	20	16	134	39	7
36	ж	18	16	124	37	12
37	ж	18	17	94	37	9
38	ж	17	17	151	26	10
39	ж	18	3	78	25	34
40	ч	19	20	112	39	7
41	ч	22	12	118	29	25
42	ж	24	23	169	39	7
43	ч	20	18	145	32	6
44	ч	19	22	167	34	2
45	ч	17	11	96	29	34
46	ч	19	9	82	28	33
47	ж	22	15	138	27	3
48	ж	23	8	88	23	42
49	ч	20	12	124	39	33
50	ж	19	16	157	35	11
51	ч	18	23	161	34	2
52	ч	21	9	87	26	38
53	ч	24	19	137	30	6
54	ч	20	22	170	38	2
55	ж	18	6	94	16	39
56	ч	17	10	109	28	37
57	ж	21	21	147	36	8
58	ч	19	13	89	31	34
59	ч	24	4	57	18	43
60	ж	23	21	168	37	4
61	ж	18	19	138	32	9
62	ж	18	5	42	16	38
63	ч	19	14	127	34	27
64	ч	17	10	97	25	36
65	ч	22	16	98	35	8
66	ж	22	14	94	27	26
67	ч	17	11	104	32	25
68	ч	24	9	52	17	35
69	ч	21	22	161	37	7
70	ч	21	23	173	32	5
71	ж	23	16	125	26	12
72	ж	18	19	137	38	3
73	ч	18	4	68	19	36
74	ч	18	14	125	27	22
75	ч	17	18	139	26	8

76	ч	24	9	67	21	37
77	ч	19	11	83	22	24
78	ж	20	13	126	25	32
79	ж	19	8	72	21	37
80	ч	19	23	169	35	2
81	ж	22	15	99	25	10
82	ч	21	5	56	22	46