

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра Практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему

Вплив рівня тривожності на навчальну успішність учнів

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав: студент 2 курсу, групи ДПС24-Мг

спеціальності: 053 Психологія

(код і найменування спеціальності)

_____/Володимир БУРКІВСЬКИЙ

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Керівник

_____/Олександр БАЖЕНОВ

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Рецензент

_____/Валентина БУРБИГА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о. завідувачки кафедри _____/Наталія КУЧЕРЕНКО

(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____/Галина ЮДІНА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Секретар ЕК

_____/Маргарита МИХАЛЕНКО

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра практичної психології

Рівень вищої освіти другий (магістерський)

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Практична психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувачки кафедри

_____ **Н.С. КУЧЕРЕНКО**
 (підпис) ініціали, прізвище

«__» _____ 2025р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Бурівський Володимир Володимирович
 (прізвище, ім'я, по батькові студента)

1. Тема роботи Вплив рівня тривожності на навчальну успішність учнів

керівник роботи Баженов Олександр Володимирович
 (прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом по університету від «06» жовтня 2025 р. №4801-5/3664

2. Строк подання студентом роботи 28 листопада 2025 року

3. Перелік питань, які потрібно розробити

1) Провести теоретичний аналіз поняття тривожності в сучасній психологічній науці та освіті.

2) Визначити види та рівні тривожності за класичними та сучасними психологічними підходами.

3) Описати вплив підвищеної тривожності на когнітивні процеси, поведінкові реакції та навчальну мотивацію учнів старшої школи.

4) Проаналізувати чинники, що сприяють формуванню навчальної тривожності у старшокласників.

5) Обґрунтувати вибір методик для дослідження рівня тривожності та навчальної успішності учнів.

6) Провести емпіричне дослідження рівня тривожності старшокласників за обраними психодіагностичними методиками.

7) Провести статистичну обробку результатів (кореляційний, порівняльний аналіз).

8) Визначити взаємозв'язок між рівнем тривожності та навчальною успішністю учнів.

9) Проаналізувати рівень сприйнятого стресу та його взаємозв'язок з тривожністю та мотивацією.

10) Розробити рекомендації для зниження тривожності та підвищення навчальної мотивації учнів старших класів.

4. План роботи

№ з/п	Назви етапів роботи
1	Вибір та обґрунтування теми кваліфікаційної роботи
2	Аналіз наукової літератури з проблеми тривожності та навчальної успішності
3	Формування теоретичних положень та структури першого розділу
4	Розроблення програми та методики емпіричного дослідження
5	Проведення діагностики рівня тривожності та стресу серед старшокласників
6	Обробка отриманих результатів (кореляційний аналіз, регресійний аналіз)
7	Інтерпретація даних, формування висновків до другого розділу

8	Розробка рекомендацій та психопрофілактичних заходів
9	Оформлення повного тексту кваліфікаційної роботи згідно з вимогами
10	Підготовка до захисту та самопрезентація результатів

5. Дата видачі завдання «07» жовтня 2025 р.

Студент

(підпис)

В.В.Бурківський
(ініціали, прізвище)

Керівник роботи

(підпис)

О.В. Баженов
(ініціали, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить 76 сторінок, 9 таблиць, використаних джерел, додатки.

Об'єкт дослідження: тривожність як емоційно-особистісна особливість старшокласників у навчальній діяльності.

Предмет дослідження: взаємозв'язок рівня тривожності зі сприйнятим стресом, навчальною мотивацією та навчальною успішністю учнів старших класів.

Мета дослідження: дослідити вплив рівня тривожності на навчальну успішність старшокласників, визначити характер кореляцій між тривожністю, стресом та мотиваційними показниками, а також окреслити психологічні чинники, що посилюють або послаблюють навчальну продуктивність.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння тривожності в сучасній психології.
2. Визначити вікові особливості проявів тривожності у старшокласників.
3. Дослідити рівні тривожності, навчальної мотивації та сприйнятого стресу серед учнів 9 класів.
4. Провести кореляційний та регресійний аналізи взаємозв'язку між тривожністю, стресом і показниками навчальної мотивації.
5. Сформулювати практичні рекомендації щодо зниження шкільної тривожності та підвищення навчальної мотивації.

Практична значущість: дослідження: полягає у можливості використання отриманих результатів у роботі практичних психологів, класних керівників та педагогів для підвищення психологічної стійкості учнів, зниження рівня шкільної тривожності та оптимізації навчальної діяльності. Розроблені рекомендації можуть бути впроваджені в освітній процес для покращення мотивації, уваги, пізнавальної активності та загального психологічного благополуччя старшокласників.

Ключові слова: тривожність, навчальна успішність, старшокласники, мотивація, стресостійкість, емоційна регуляція.

ABSTRACT

The thesis consists of 76 pages, 9 tables, references, and appendices.

Object of the study: emotional and personal characteristics of high school students in educational activities.

Subject of the study: the relationship between anxiety levels and perceived stress, academic motivation, and academic performance of high school students.

Purpose of the study: to investigate the influence of anxiety levels on the academic performance of high school students, to determine the nature of correlations between anxiety, stress, and motivational indicators, and to identify psychological factors that enhance or weaken academic productivity.

Research objectives:

1. To analyze theoretical approaches to understanding anxiety in modern psychology.
2. To determine the age-related characteristics of anxiety in high school students.
3. To investigate the levels of anxiety, academic motivation, and perceived stress among students in grades 9–11.
4. To conduct correlation and regression analyses of the relationship between anxiety, stress, and indicators of academic motivation.
5. Formulate practical recommendations for reducing school anxiety and increasing academic motivation.

Practical significance: The study's practical significance lies in the possibility of using the results obtained in the work of practical psychologists, class teachers, and educators to increase students' psychological resilience, reduce school anxiety, and optimize learning activities. The recommendations developed can be implemented in the educational process to improve motivation, attention, cognitive activity, and the overall psychological well-being of high school students.

Keywords: anxiety, academic performance, high school students, motivation, stress resistance, emotional regulation

ЗМІСТ

Вступ.....	9
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	14.
1.1. Поняття та дослідження тривожності у психологічній науці.....	14
1.2. Види та рівні тривожності у старшокласників.....	21
1.3. Вплив тривожності на навчальну діяльність учнів	24
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У	
СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ.....	33
2.1.Характеристика групи досліджуваних.....	
2.2.Методи та методики дослідження.....	
2.3. Аналіз і одержаних даних	39
2.4. Розрахунок кореляційних взаємозв'язків показників за методиками	
дослідження	50
2.5. Психопрофілактика підвищеної тривожності та підвищення навчальної	
мотивації.....	53
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	57
РОЗДІЛ 3: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ	
ТРИВОЖНОСТІ ТА ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ	
УЧНІВ.....	59
3.1. Принципи психологічної роботи з учнями з підвищеним рівнем	
тривожності.....	59
3.2. Психокорекційна робота з учнями з підвищеним рівнем тривожності.....	61
3.3. Тренінг розвитку стресостійкості і зниження тривожності старшокласників	
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	66
ВИСНОВКИ.....	68.
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	

ВСТУП

У сучасних умовах розвитку освіти проблема емоційного стану учнів набуває особливої актуальності. Суспільні зміни, підвищення вимог до навчальних досягнень, а також зростання інформаційного навантаження сприяють виникненню підвищеного рівня тривожності у школярів. Високий рівень тривожності негативно впливає на увагу, пам'ять, мислення, знижує мотивацію до навчання, погіршує успішність та психоемоційний стан дитини.

Проблема взаємозв'язку тривожності та навчальної успішності розглядалася у працях багатьох дослідників. Так, Ч. Спілбергер, Р. Кеттелл, Д. Тейлор розробили теоретичні засади вивчення тривожності як особистісної риси та ситуативного стану. Українські психологи, зокрема Л. Карамушка, С. Максименко, М. Савчин, досліджували вплив емоційних станів на пізнавальну діяльність школярів. Проте, незважаючи на значну кількість досліджень, питання впливу різних рівнів тривожності на навчальні досягнення учнів залишається відкритим, особливо в контексті сучасних освітніх змін та психологічного навантаження дітей.

Актуальність теми зумовлена необхідністю глибшого розуміння того, як саме тривожність впливає на процес навчання, та потребою у створенні ефективних психолого-педагогічних умов, які б сприяли зниженню тривожності та підвищенню навчальної мотивації учнів. В умовах сучасних соціальних викликів — воєнного стану, дистанційного навчання, нестабільності соціального середовища — рівень психологічного напруження серед учнів помітно зростає. Постійні зміни у форматі навчання, невизначеність майбутнього та інформаційне перевантаження посилюють відчуття тривоги, що відбивається на навчальній мотивації, працездатності та адаптації школярів.

Старший шкільний вік є періодом активного формування особистості, розвитку самосвідомості, становлення життєвих орієнтирів. Учні цього віку переживають підвищене емоційне навантаження, пов'язане із зовнішнім

оцінюванням (ЗНО, НМТ), вибором майбутньої професії, потребою відповідати очікуванням дорослих. У таких умовах тривожність часто стає центральним чинником.

У світовій психологічній науці ця проблема досліджується вже кілька десятиліть. Зокрема, у працях Ч. Спілбергера (Spielberger, 1983), Р. Лазаруса (Lazarus, 1984), Д. Тейлора (Taylor, 1993) тривожність розглядається як багаторівневий феномен, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Науковці доводять, що високий рівень тривожності негативно позначається на когнітивній діяльності, порушує процеси уваги, сприйняття, пам'яті, логічного мислення, що в результаті знижує ефективність засвоєння знань.

Водночас низка дослідників (Yerkes & Dodson, 1908; Zeidner, 2014) підкреслює, що помірна тривожність може мати стимулюючий вплив, оскільки мобілізує психічні ресурси учня, спонукає його до активності та концентрації зусиль.

В українських школах останніми роками питання психологічного комфорту учнів набуває дедалі більшої уваги. Проте у практичній діяльності педагогів проблема емоційного стану школярів часто залишається другорядною, адже основний акцент робиться на результативності навчання. Учні старшої школи переживають етап активного становлення самооцінки, розвитку самоповаги, потреби у визнанні та прийнятті. Відтак, підвищена тривожність у цьому віці може призвести до емоційного виснаження, втрати інтересу до навчання, уникання оцінних ситуацій і, зрештою, до зниження навчальної успішності.

Дослідження рівня тривожності старшокласників дає змогу глибше зрозуміти особливості їхнього внутрішнього світу, а також визначити, яким чином психологічні чинники впливають на результати навчання. Усвідомлення взаємозв'язку між тривожністю та успішністю створює передумови для ефективної психолого-педагогічної підтримки учнів, спрямованої на

формування навичок емоційної саморегуляції, розвиток упевненості у власних силах та позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Отже, вивчення впливу рівня тривожності на навчальну успішність учнів є актуальним як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Теоретичне значення теми полягає у поглибленні розуміння природи тривожності як чинника навчальної діяльності, а практичне — у розробленні засобів профілактики та корекції підвищеної тривожності в освітньому процесі.

Гіпотеза дослідження: передбачається, що підвищений рівень тривожності старшокласників негативно впливає на їхню навчальну успішність, знижуючи мотивацію до навчальної діяльності та підвищуючи рівень сприйнятого стресу. Очікується, що тривожність у ситуаціях контролю знань є найбільш значущим предиктором зниження навчальної мотивації.

Об'єкт дослідження: тривожність як емоційно-особистісні особливості старшокласників у навчальній діяльності.

Предмет дослідження: взаємозв'язок рівня тривожності зі сприйнятим стресом, навчальною мотивацією та навчальною успішністю учнів старших класів.

Мета дослідження: дослідити вплив рівня тривожності на навчальну успішність старшокласників, визначити характер кореляцій між тривожністю, стресом та мотиваційними показниками, а також окреслити психологічні чинники, що посилюють або послаблюють навчальну продуктивність.

Наукова новизна дослідження: Наукова новизна роботи полягає у комплексному підході до вивчення взаємозв'язку між рівнем тривожності, навчальною мотивацією та стресостійкістю старшокласників у сучасних умовах освітнього середовища. Уперше на емпіричному матеріалі учнів старших класів визначено специфіку впливу окремих складових тривожності (страху перевірки знань та страху не відповідати очікуванням оточення) на структурні компоненти навчальної діяльності.

У роботі поглиблено наукові уявлення про взаємозв'язок між навчальною мотивацією та рівнем сприйнятого стресу, що проявляється у виявленні буферної

ролі внутрішньої мотивації у зниженні негативного впливу тривожності на успішність. Новим є встановлення регресійної моделі, яка кількісно описує внесок емоційних і мотиваційних факторів у варіативність навчальної діяльності учнів.

Отримані результати доповнюють наукові дані щодо психологічних механізмів впливу тривожності на когнітивні процеси, саморегуляцію та ефективність навчання, а також поглиблюють розуміння особливостей прояву шкільної тривожності в умовах підвищених освітніх і соціальних навантажень.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння тривожності в сучасній психології.
2. Визначити вікові особливості проявів тривожності у старшокласників.
3. Дослідити рівні тривожності, навчальної мотивації та сприйнятого стресу серед учнів 9 класу.
4. Провести кореляційний та регресійний аналізи взаємозв'язку між тривожністю, стресом і показниками навчальної мотивації.
5. Сформулювати практичні рекомендації щодо зниження шкільної тривожності та підвищення навчальної мотивації.

Методи дослідження:

— теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення наукових джерел з проблеми тривожності;

— емпіричні: опитувальник Спілбергера (STAI), методика Філліпса на визначення шкільної тривожності, шкала сприйнятого стресу PSS-10, опитувальник навчальної мотивації;

— статистичні: кореляційний аналіз Пірсона, множинна регресія, описова статистика.

Характеристика вибірки: В дослідженні прийняли участь 27 осіб, учні 9 класу Ліцею №112 м. Харкова.

Теоретична значущість: дослідження поглиблює наукове розуміння ролі тривожності як ключового емоційного чинника, що впливає на навчальну

діяльність старшокласників, та уточнює взаємозв'язок між тривожністю, мотиваційною сферою й стресостійкістю.

Практична значущість дослідження: полягає у можливості використання отриманих результатів у роботі практичних психологів, класних керівників та педагогів для підвищення психологічної стійкості учнів, зниження рівня шкільної тривожності та оптимізації навчальної діяльності. Розроблені рекомендації можуть бути впроваджені в освітній процес для покращення мотивації, уваги, пізнавальної активності та загального психологічного благополуччя старшокласників.

Структура роботи: Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ УЧНІВ

1.1. Поняття тривожності у психологічній науці

Проблема тривожності належить до найважливіших у сучасній психології, оскільки вона безпосередньо пов'язана з питаннями емоційного благополуччя, адаптації та ефективності діяльності людини [1]. Тривожність є невід'ємною частиною людського досвіду і може виступати як природною реакцією на життєві труднощі, так і проявом дезадаптації [1]. У психологічній літературі поняття «тривожність» розглядається неоднозначно. Воно поєднує як емоційний компонент (переживання напруги, занепокоєння, страху), так і когнітивний компонент (очікування можливих небезпек або невдач) [2]. Тривожність може бути ситуативною — тобто виникати в конкретній ситуації, або стійкою особистісною рисою, яка визначає загальну схильність людини відчувати занепокоєння у різних життєвих обставинах [3]. Уперше систематичний науковий аналіз тривожності було проведено у працях З. Фрейда, який вважав її сигналом внутрішнього конфлікту між потягами людини та вимогами соціального середовища [4]. За Фрейдом, тривога виконує захисну функцію, попереджаючи суб'єкта про небезпеку і спонукаючи до уникнення травматичної ситуації [4].

Його послідовники, зокрема К. Хорні, Е. Фромм, Р. Мей, розвинули цю ідею у межах неофрейдизму. Вони наголошували, що тривожність формується внаслідок порушення базових людських потреб — у безпеці, любові, прийнятті [5]. К. Хорні трактувала тривожність як «основний конфлікт між потребою в близькості та страхом втрати автономії» [5]. Таким чином, тривожність

розглядається не лише як індивідуальна риса, а як соціально зумовлений феномен, що виникає у міжособистісних відносинах [6].

Значний внесок у вивчення цього явища зробив Р. Мей, представник екзистенційної психології. Він розглядав тривожність як універсальний стан, що супроводжує процес самопізнання людини. На його думку, тривога з'являється тоді, коли особистість стикається з необхідністю вибору та усвідомлення власної свободи. Таким чином, у Мей тривожність не є патологічним явищем — це сигнал про внутрішній ріст і зміни, хоча у надмірному прояві вона може паралізувати волю та спричиняти дезадаптацію [7].

У когнітивній психології тривожність почали вивчати як психічний стан, пов'язаний із сприйняттям загрози або невизначеності [8]. Відомий американський дослідник Ч. Спілбергер (Spielberger, 1983) запропонував одну з найвпливовіших моделей, згідно з якою тривожність має дві форми:

- Ситуативна тривожність (state anxiety) — короточасний стан, який виникає в певній ситуації, наприклад, перед іспитом, виступом чи оцінюванням
- Особистісна тривожність (trait anxiety) — відносно стабільна характеристика людини, яка відображає її схильність реагувати тривогою навіть на незначні труднощі [9].

За Спілбергером, високий рівень особистісної тривожності підвищує ймовірність частих і сильних емоційних реакцій у повсякденних ситуаціях. Такі люди зазвичай більш напружені, схильні до самокритики, невпевненості, часто відчувають страх невдачі [10].

Інший підхід до пояснення природи тривожності запропонував Р. Кеттелл, який розглядав її як багатовимірну структуру, що складається з взаємодії емоційних, поведінкових і когнітивних компонентів. Кеттелл виокремив поняття "стану тривожності" та "риси тривожності", наголошуючи на тому, що емоційна напруга може бути як короточасною реакцією, так і стійкою рисою особистості [11].

Сучасна психологія також розглядає тривожність у контексті нейропсихологічних процесів. Дослідження показують, що під час тривожного

стану активується лімбічна система, особливо амігдала, яка відповідає за реакцію страху та оцінку небезпеки. Надмірна активація цієї системи призводить до фізіологічних проявів тривожності: прискореного серцебиття, тремору, напруження м'язів, труднощів концентрації [12].

У вітчизняній психології поняття тривожності глибоко розроблялося у працях Л. Божович, О. Прихожан, Н. Левітова, В. Мясіщева. Так, Л. Божович розглядала тривожність як прояв емоційної нестійкості, що виникає внаслідок конфлікту між домаганнями дитини і реальними можливостями їх реалізації. Вона наголошувала, що підвищена тривожність є типовою для підліткового віку, коли формується самосвідомість і самооцінка [13]. О. Прихожан (2007) уточнила, що тривожність — це емоційний стан очікування небезпеки, який супроводжується напруженням, страхом, відчуттям безпорадності. На її думку, високий рівень тривожності формується в результаті постійного досвіду невдачі, надмірної критики або завищених вимог з боку дорослих. Вона підкреслює, що у дітей шкільного віку тривожність найчастіше виявляється у формі страху зробити помилку, отримати погану оцінку або втратити схвалення значущих людей [14].

Н. Левітов вказував, що тривожність є результатом внутрішнього конфлікту між прагненням до успіху і страхом невдачі, і саме цей конфлікт визначає рівень напруги у навчальній діяльності. Згідно з його підходом, якщо у дитини домінує страх невдачі, будь-яке оцінювання стає для неї загрозливою ситуацією, що викликає сильні емоційні переживання і може блокувати пізнавальну активність [15].

У свою чергу, Г. Айзенк пов'язував тривожність із властивостями нервової системи, вважаючи її проявом нейротизму — тенденції до емоційної нестійкості, підвищеної чутливості до стресу. Він зазначав, що високий рівень нейротизму часто супроводжується схильністю до тривоги, депресивних станів і труднощів у спілкуванні (Eysenck, 1999) [16].

Отже, узагальнюючи погляди різних авторів, можна зробити висновок, що тривожність — це комплексний психічний стан, який поєднує емоційне,

когнітивне та поведінкове реагування людини на реальні або уявні загрози. Вона має як адаптивну функцію — попередження про небезпеку і мобілізацію ресурсів, так і дезадаптивну — коли стає надмірною, заважаючи діяльності та призводячи до хронічного емоційного напруження [17].

У сучасній західній та українській психології тривожність розглядається як мультифакторне явище, що поєднує емоційні, когнітивні, мотиваційні та поведінкові компоненти. Її можна визначити як внутрішній стан емоційного напруження, що виникає в ситуаціях очікуваної небезпеки або невизначеності (Lazarus & Folkman, 1984).

Відповідно до когнітивно-емоційної теорії Річарда Лазаруса, тривожність є результатом когнітивної оцінки ситуації як загрозової, навіть якщо реальна небезпека відсутня. Людина сприймає подію як таку, що перевищує її можливості впоратися, — і саме це породжує стан тривоги. Таким чином, тривожність не є лише емоційною реакцією; вона містить у собі оціночний компонент, тобто залежить від інтерпретації ситуації [18].

Підхід Лазаруса важливий для освітнього контексту: школяр із високим рівнем тривожності часто переоцінює складність навчального завдання, бачить у ньому потенційну загрозу власній самооцінці, що породжує емоційне напруження ще до початку дії [19].

Іншу когнітивну модель тривожності запропонували Аарон Бек і Девід Кларк, які розглядали її як результат спотворених переконань і негативних автоматичних думок (Beck, Emery & Greenberg, 1985). Згідно з цією теорією, людина з підвищеною тривожністю має схильність перебільшувати можливу небезпеку, недооцінювати власні ресурси і постійно очікувати невдачі. Для старшокласників це проявляється у внутрішніх установках типу: «Я не зможу скласти іспит», «Учитель подумає, що я дурний», «Я обов'язково зроблю помилку» [20].

Психологи М. Зайднер і Д. Меттьюз (Zeidner & Matthews, 2005) відзначають, що тривожність виконує подвійну функцію — з одного боку, вона може мобілізувати діяльність, з іншого — призводити до її дезорганізації.

Автори наголошують, що вплив тривожності на результативність діяльності залежить від індивідуальних особливостей саморегуляції, тобто від здатності особистості керувати власними емоціями [21]. Згідно з дослідженнями Пола Лейта та Роберта Вайнгастера (Leith & Baumeister, 1996), високий рівень тривожності безпосередньо впливає на когнітивні процеси, зокрема на обсяг робочої пам'яті. Людина, зосереджена на власних побоюваннях, витрачає ментальні ресурси не на вирішення завдання, а на контроль емоцій. У результаті продуктивність діяльності знижується, а навчальні досягнення стають нижчими, ніж потенційні можливості [22]. Сучасні українські дослідження (Карамушка, 2019; Максименко, 2020) підкреслюють, що шкільна тривожність формується під впливом педагогічного середовища, міжособистісних стосунків і сімейних факторів. Вона проявляється як емоційна напруга, очікування невдачі, страх оцінювання та уникнення складних завдань [23]. Особливістю старшого шкільного віку є те, що тривожність тісно пов'язана із самооцінкою, соціальним порівнянням і прагненням самоствердження. Учні старших класів перебувають на етапі формування ідентичності, і будь-яке публічне оцінювання їхніх досягнень може сприйматися як загроза їхньому «Я-образу» [25]. Дослідниця О. Карамушка зазначає, що підвищена тривожність часто формується у шкільному середовищі, де домінує авторитарний стиль педагогічного спілкування, орієнтований на покарання й оцінку, а не на підтримку й розвиток. Навпаки, емпатійна та демократична взаємодія сприяє зниженню рівня тривожності, створює відчуття безпеки та довіри. З точки зору позитивної психології (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), тривожність може бути знижена через розвиток ресурсних станів — почуття компетентності, оптимізму, емоційної гнучкості. Учень, який вірить у власні сили, здатен сприймати труднощі не як загрозу, а як виклик, що сприяє особистісному росту [26]. Отже, аналіз сучасних теоретичних підходів дозволяє зробити висновок, що тривожність не є однозначно негативним явищем. Її функціональний зміст залежить від контексту, інтенсивності та можливості людини усвідомлено регулювати свій емоційний стан. У навчальній діяльності саме баланс між помірною тривожністю та

впевненістю у власних силах забезпечує найвищий рівень ефективності [27]. Таким чином, поняття «тривожність» у психології можна визначити як емоційно-когнітивний стан очікування можливої небезпеки чи невдачі, який відображає індивідуальне сприйняття ситуації та рівень внутрішньої саморегуляції [28].

Одним із ключових завдань сучасної психології є виявлення механізмів прояву тривожності в різних вікових періодах, зокрема у старшому шкільному віці [29]. У цей період формуються основи самосвідомості, самооцінки, зростає потреба в самоствердженні, що робить емоційну сферу учня надзвичайно чутливою до зовнішніх оцінок

Тривожність у старшокласників часто має змішаний характер, поєднуючи в собі як ситуативні реакції (на іспити, виступи, перевірку знань), так і стабільні особистісні тенденції (невпевненість у собі, страх невдачі) [30]. Вона виявляється на трьох основних рівнях: емоційному, когнітивному та поведінковому [30].

Емоційні прояви тривожності. До емоційних ознак тривожності належать відчуття напруження, страху, невпевненості, дратівливості, очікування негативних подій. За спостереженнями психологів (Endler & Kocovski, 2001), емоційна напруга в учнів старших класів часто проявляється у вигляді емоційної лабільності, тобто швидких коливань настрою, підвищеної вразливості, схильності до сліз або агресії [31].

Такі переживання виникають не лише перед контрольними чи іспитами, а й у щоденних ситуаціях спілкування, де є елемент оцінювання з боку вчителя чи однолітків. Високий рівень емоційної тривожності може супроводжуватись психосоматичними реакціями — головним болем, тремтінням, утрудненим диханням, прискореним серцебиттям. За даними досліджень (Zeidner, 2014), під час іспитів близько 30–40% учнів відчувають фізичні симптоми, пов'язані з тривогою. Це свідчить про тісний взаємозв'язок між емоційним станом і фізіологічними процесами організму [32].

На когнітивному рівні тривожність виявляється через негативне сприйняття себе та ситуації, підвищену зосередженість на можливих помилках, постійне очікування невдачі. За даними Аарона Бека (Beck et al., 1985), учні з високою тривожністю схильні до когнітивних спотворень, таких як:

- генералізація (поширення одного негативного досвіду на всі ситуації: «Якщо я провалив контрольну, значить я завжди невдаха»);

- катастрофізація (перебільшення наслідків: «Якщо я отримаю низьку оцінку, життя скінчиться»);
- вибіркове сприйняття невдач, ігнорування успіхів.

Такі мисленнєві патерни формують занижену самооцінку, спричиняють постійне емоційне напруження і погіршують концентрацію уваги під час навчання.

Дослідження Еллен Макінтайр (MacIntyre & Gardner, 1991) у контексті навчальної тривожності показали, що при зростанні рівня тривожності зменшується ефективність пам'яті, швидкість мислення та здатність до вирішення складних завдань, оскільки частина когнітивних ресурсів витрачається на емоційний самоконтроль, а не на саме завдання.

На поведінковому рівні тривожність проявляється через уникання складних завдань, пасивність, нерішучість або навпаки — надмірну метушливість, підвищену активність без продуктивності [33]. У шкільному середовищі це часто виражається у вигляді:

- уникання відповіді біля дошки;
- небажання брати участь у змаганнях або виступах;
- відкладання підготовки до контрольних робіт;
- надмірного контролю власних дій («Я перепишу, щоб точно не було помилки») [33].

У підлітковому віці поведінкові прояви тривожності можуть також мати компенсаторний характер: деякі учні намагаються приховати власну невпевненість демонстративною поведінкою, іронією або опором дорослим. Це ускладнює роботу педагога й психолога, оскільки зовнішня «зухвалість» може маскувати глибоку внутрішню тривогу [34].

Вікові особливості тривожності у старшокласників. Для учнів 9–11 класів характерне зростання самоусвідомлення та орієнтація на оцінку з боку соціального оточення [35]. Вони починають порівнювати себе з іншими, що часто призводить до зниження самооцінки та підвищення внутрішнього напруження [35]. Крім того, у цьому віці посилюється страх перед майбутнім —

вибором професії, іспитами, зміною статусу. Це створює додаткові когнітивні навантаження, які, у поєднанні з емоційною нестійкістю, можуть призводити до хронічної тривожності [36].

За даними досліджень українських психологів (Гуменюк, 2020; Савчин, 2018), старшокласники з високим рівнем тривожності частіше мають занижену мотивацію до навчання, уникають ситуацій публічного оцінювання і схильні до самокритики. Навпаки, учні з помірним рівнем тривожності демонструють вищу відповідальність та готовність до саморозвитку [37].

Таким чином, тривожність у старшому шкільному віці є багатовимірним феноменом, який охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові прояви, має індивідуальні відмінності за інтенсивністю та стабільністю, а також визначається соціальним контекстом навчального середовища [39].

1.2. Види та рівні тривожності у старшокласників.

Проблема класифікації видів і рівнів тривожності є ключовою для її психологічного аналізу, адже саме від розуміння типології цього стану залежить вибір ефективних методів діагностики та психокорекції [40]. Тривожність — не однорідне явище, а багаторівнева структура, що включає різні форми прояву залежно від ситуації, особистісних характеристик, віку та соціального контексту.

Види тривожності: підходи до класифікації. Серед найвідоміших теоретичних підходів до класифікації тривожності є концепція Чарльза Спілбергера (Spielberger, 1983), який виокремив два базові типи:

1. *Ситуативна тривожність (state anxiety)* — короточасний емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретну ситуацію небезпеки чи оцінювання. Вона може змінюватися залежно від обставин і зникає після їх завершення.

2. *Особистісна тривожність (trait anxiety)* — відносно стабільна характеристика особистості, яка відображає схильність індивіда переживати занепокоєння навіть у незначних стресових ситуаціях [41].

У шкільному контексті ситуативна тривожність може проявлятися перед контрольними роботами, усними відповідями або іспитами. Особистісна ж — формує загальний стиль реагування учня на труднощі, визначаючи, наскільки легко він втрачає впевненість у власних силах [42].

Інший підхід до розуміння видів тривожності запропонували Ендлер і Паркер (Endler & Parker, 1990), які розділили її за змістовним наповненням:

- Когнітивна тривожність — надмірне занепокоєння, сумніви, негативні думки про власну некомпетентність.
- Емоційна тривожність — відчуття страху, паніки, напруження.
- Моторна (поведінкова) — неспокій, метушливість, уникання завдань [43].

Ця класифікація є особливо корисною для практичної психології, адже дозволяє визначити, на якому рівні відбувається дезадаптація — когнітивному, емоційному чи поведінковому [44]. Серед українських дослідників подібний підхід підтримує Л. Карамушка (2019), яка розглядає тривожність у структурі емоційного інтелекту як стан порушення гармонії між раціональним і емоційним рівнями регуляції поведінки. На її думку, когнітивний компонент тривожності включає негативне мислення, емоційний — напругу і страх, а поведінковий — уникання дій, пов'язаних із ризиком оцінювання [45].

Також сучасні зарубіжні автори виокремлюють соціальну та академічну тривожність (Putwain, 2007; Zeidner, 2014). Соціальна тривожність пов'язана зі страхом оцінювання з боку інших — однолітків, учителів, батьків. Вона особливо помітна у старшокласників, для яких надзвичайно важливе прийняття соціальної групи. Академічна тривожність виникає у ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю — контрольними, іспитами, оцінюванням знань. Саме вона найчастіше впливає на успішність учнів, оскільки безпосередньо зачіпає їхню самооцінку та впевненість у власних можливостях [47].

Окрім цього, ряд авторів (Cassady & Johnson, 2002; Pekrun, 2006) розглядають емоційно-результативну тривожність, яка виявляється під час виконання завдань, що мають значення для досягнення мети (наприклад,

складання іспиту) [48; 49]. Цей вид тривожності безпосередньо впливає на ефективність мислення, пам'яті, швидкість прийняття рішень [48].

Таким чином, аналіз літератури свідчить, що всі форми тривожності можна умовно об'єднати у дві великі групи: ситуативні (короткочасні), які залежать від зовнішніх обставин, та особистісні (стійкі), що пов'язані з індивідуальними особливостями особистості, стилем мислення та емоційною зрілістю [50].

Психологічні дослідження свідчать, що для ефективного функціонування людини існує оптимальний рівень тривожності [51]. Згідно з законом Єрка–Додсона (Yerkes & Dodson, 1908), існує U-подібна залежність між рівнем тривожності та ефективністю діяльності [52]. За низької тривожності мотивація недостатня, учень не мобілізує зусилля; помірна тривожність стимулює активність, зосередженість, готовність до дій; висока тривожність призводить до дезорганізації поведінки, зниження уваги та помилок [52].

Отже, помірний рівень тривожності є найбільш продуктивним для навчальної діяльності. Він забезпечує оптимальну напругу, яка мобілізує інтелектуальні ресурси без надмірного емоційного виснаження [53]. Дослідники Cassady & Johnson (2002) підтвердили, що саме помірна академічна тривожність пов'язана з найкращими результатами навчання, тоді як надмірна — корелює з погіршенням успішності, особливо в умовах високого тиску та частого оцінювання.

Українські емпіричні дані (Гуменюк, 2020; Савчин, 2018) також свідчать, що старшокласники з високим рівнем тривожності мають тенденцію до зниження уваги, втрати працездатності, соматичних реакцій під час контрольних ситуацій. Водночас учні з низьким рівнем тривожності часто проявляють байдужість або недостатню мотивацію досягнення.

Залежно від інтенсивності прояву тривожності можна виділити три рівні. Низький рівень тривожності характеризується спокоєм, упевненістю у своїх силах, стабільною працездатністю. Учень адекватно оцінює складність завдань, не уникає перевірок знань. Проте за надмірно низького рівня можлива байдужість і низький рівень відповідальності. Помірний рівень тривожності є

оптимальним і сприяє активізації уваги, підвищенню зосередженості, формуванню вольових зусиль. Такий учень прагне досягти успіху, але не втрачає контролю в стресовій ситуації. Високий рівень тривожності супроводжується напругою, страхом помилки, постійним самоконтролем, що знижує гнучкість мислення та швидкість прийняття рішень. В учнів цього типу можуть спостерігатися фізіологічні симптоми — пітливість, тремор, головний біль, уникання ситуацій оцінювання.

Таким чином, для педагогічної практики важливо не лише визначити рівень тривожності учня, а й розуміти його функціональний характер — чи стимулює вона діяльність, чи, навпаки, блокує її. Завдання шкільного психолога полягає в тому, щоб допомогти учню зберегти адаптивний рівень тривожності, який сприятиме досягненню навчальних цілей [53].

1.3. Вплив тривожності на навчальну успішність учнів

Проблема впливу тривожності на навчальну діяльність школярів є однією з найважливіших у сучасній психології освіти. Тривожність як емоційний стан має безпосередній вплив на пізнавальні процеси, мотивацію, поведінкову активність та рівень навчальних досягнень. Від характеру та інтенсивності тривожності залежить, чи стане вона чинником стимуляції діяльності, чи, навпаки, фактором дезорганізації поведінки [54].

За визначенням Ч. Спілбергера (Spielberger, 1983), тривожність впливає на результат діяльності через зміну когнітивних процесів: уваги, пам'яті, мислення, а також через емоційну напругу, що супроводжує виконання навчальних завдань [41]. Учень із високим рівнем тривожності схильний до підвищеного самоконтролю, частих сумнівів, страху помилки, що знижує гнучкість мислення та здатність до концентрації.

Тривожність як фактор когнітивних процесів. Одним із ключових механізмів впливу тривожності на навчальну успішність є порушення когнітивної діяльності. За даними Cassady & Johnson (2002), підвищена

тривожність знижує обсяг короткочасної пам'яті, погіршує здатність утримувати увагу та обробляти інформацію [48]. Це особливо помітно під час виконання завдань, що потребують швидкого мислення або роботи під тиском часу.

Учні з високим рівнем тривожності часто зазнають труднощів у відтворенні матеріалу, який вони добре засвоїли раніше. У ситуації оцінювання (наприклад, під час контрольної чи усної відповіді) вони можуть «забувати» навіть очевидні факти через емоційне напруження. Дослідники пояснюють це явище як результат порушення зв'язку між довготривалою та робочою пам'яттю — у стані стресу мозок концентрується на переживаннях, а не на змісті завдання [55].

Крім того, тривожність впливає на увагу та мислення. Згідно з дослідженнями Eysenck, Derakshan, Santos & Calvo (2007), високотривожні учні мають схильність до «підвищеного моніторингу» власних дій — вони надмірно фокусуються на можливих помилках, що призводить до уповільнення темпу роботи [56]. Унаслідок цього мислення стає менш продуктивним, а навчальні результати — нижчими, ніж у дітей із помірним рівнем тривожності.

Емоційний компонент і навчальна мотивація.

Тривожність тісно пов'язана з емоційною сферою особистості, впливаючи на мотивацію до навчання. За теорією емоційної саморегуляції (Gross, 2015), сильні негативні емоції, зокрема страх і тривога, зменшують енергетичний ресурс особистості, викликають уникання ситуацій, що сприймаються як загрозові [57].

Старшокласники з високим рівнем тривожності часто уникають активної участі в навчальному процесі, не проявляють ініціативи, відкладають виконання завдань або надмірно залежать від схвалення з боку вчителя [58]. Це знижує внутрішню мотивацію до пізнання, оскільки головною метою стає не засвоєння матеріалу, а уникнення невдачі.

Водночас учні з помірним рівнем тривожності виявляють вищу наполегливість і відповідальність, адже помірне емоційне напруження мобілізує увагу, допомагає сконцентруватися на завданні [53]. Таким чином, оптимальний

рівень тривожності є необхідною умовою ефективного навчання, тоді як надмірна або занадто низька тривожність порушує баланс між мотивацією та продуктивністю [52].

Соціально-психологічні аспекти тривожності. Не менш важливою є роль соціального контексту. У старшому шкільному віці учні переживають підвищену потребу у соціальному схваленні та прийнятті групою. Згідно з даними Putwain (2007), соціальна тривожність часто пов'язана зі страхом осуду, публічних виступів, оцінювання з боку вчителів і однолітків [46]. Це може призводити до емоційного напруження, уникання комунікації, зниження активності на уроках [59].

У свою чергу, постійне відчуття контролю та очікування негативної оцінки з боку дорослих формує навчальну тривожність — страх не відповідати очікуванням, зробити помилку або отримати незадовільну оцінку [60]. Такі емоції поступово перетворюються на стійкий внутрішній бар'єр, що знижує навчальну мотивацію та впевненість у власних можливостях, знижує впевненість у власних силах і блокує розвиток пізнавальної активності.

Дослідження Zeidner (2014) показали, що учні з високим рівнем навчальної тривожності демонструють нижчі показники академічних досягнень навіть за однакових інтелектуальних можливостей. Таким чином, тривожність не лише впливає на емоційний стан, а й безпосередньо визначає ефективність навчального процесу.

Психофізіологічні прояви тривожності.

Важливим аспектом впливу тривожності є її психофізіологічні прояви. За дослідженнями Гуменюк (2020), у дітей із підвищеним рівнем тривожності часто спостерігаються соматичні реакції: серцебиття, тремор, пітливість, головний біль [61]. Ці симптоми знижують концентрацію уваги, призводять до швидкої втоми й негативно позначаються на результатах навчання.

Крім того, високий рівень тривожності може викликати стани психічного виснаження, що проявляються у байдужості до навчання, зниженні самооцінки та емоційній нестійкості [62]. У таких учнів часто формуються установки типу

«я не зможу», «у мене все одно не вийде», які підтримують хронічний стан напруження.

Позитивна функція тривожності

Водночас не можна розглядати тривожність лише як деструктивний чинник. За теорією оптимального збудження Єркса–Додсона (Yerkes & Dodson, 1908), існує U-подібна залежність між рівнем тривожності та ефективністю діяльності. Занадто низька тривожність знижує мотивацію, тоді як надмірна — дезорганізує поведінку. Найвищі результати досягаються при середньому рівні емоційної напруги.

Це означає, що тривожність виконує адаптивну функцію, допомагаючи учню мобілізувати сили в складних ситуаціях [63]. Завдання педагога та психолога полягає не в усуненні тривожності, а у підтримці її на оптимальному рівні, коли емоційне напруження стимулює активність, не переходячи у дистрес [64].

Таким чином, тривожність має багатовимірний вплив на навчальну успішність учнів. Вона змінює перебіг когнітивних процесів, мотивацію, емоційну стабільність та поведінкову активність. Високий рівень тривожності призводить до зниження уваги, погіршення пам'яті, страху перед оцінюванням і, як наслідок, до зниження навчальних результатів. Помірна тривожність, навпаки, сприяє мобілізації ресурсів, зосередженості та самоконтролю [65].

Розуміння механізмів впливу тривожності на навчальну діяльність є необхідною умовою розроблення психокорекційних програм, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, підвищення впевненості у власних силах і створення психологічно безпечного освітнього середовища [66].

Когнітивно-емоційний механізм впливу тривожності

Згідно з когнітивною теорією емоцій Р. Лазаруса (Lazarus, 1984), тривога виникає як результат оцінки ситуації людиною як потенційно загрозливої [58]. Для учня загрозою може бути невдача, критика вчителя, порівняння з однолітками. Ця когнітивна оцінка запускає фізіологічні реакції (прискорене

серцебиття, напруження м'язів, підвищення рівня кортизолу), які знижують когнітивну ефективність [67].

Таким чином, тривожність діє як інформаційний фільтр, що обмежує доступ до інтелектуальних ресурсів, необхідних для виконання навчального завдання [68]. Коли рівень тривожності перевищує адаптивну межу, відбувається дезорганізація навчальної діяльності: учень не здатен концентрувати увагу на суті завдання, його мислення стає ригідним, з'являється тенденція до уникання труднощів [69]. Це призводить до зниження результативності навіть за наявності належних знань і навичок.

Взаємозв'язок тривожності та самооцінки

Дослідження показують, що між рівнем тривожності та самооцінкою існує обернений зв'язок. Учні з низькою самооцінкою схильні до підвищеної тривожності, оскільки вони очікують невдачі або негативної оцінки. У свою чергу, постійні переживання через страх помилки ще більше знижують віру у власні можливості, формуючи *«замкнене коло тривоги»* (Zeidner, 2014).

Таким чином, високий рівень тривожності не лише знижує ефективність пізнавальної діяльності, а й негативно впливає на формування адекватної самооцінки, що має ключове значення для успішної соціалізації та особистісного розвитку старшокласників [70].

Для старшокласників цей аспект є особливо важливим, адже саме у віці 15–17 років активно формується Я-концепція та уявлення про власну компетентність. Позитивна самооцінка є захисним чинником проти підвищеної тривожності, тоді як занижена — сприяє емоційній нестійкості, невпевненості та униканню відповідальності.

Психологи (Karamushka, 2019; Savchyn, 2018) зазначають, що підтримка учнівської самооцінки через позитивне підкріплення, довіру, справедливе оцінювання є дієвим способом профілактики підвищеної тривожності в освітньому середовищі.

Роль соціального середовища школи

Шкільне середовище є одним із провідних чинників формування емоційного стану дитини. Високі вимоги без емоційної підтримки, часті порівняння між учнями, домінування оцінки над змістом навчання створюють психологічно небезпечний клімат, у якому зростає ризик розвитку навчальної тривожності.

Дослідження Putwain (2007) доводять, що педагогічний стиль взаємодії безпосередньо впливає на рівень тривожності учнів: авторитарний стиль підвищує її показники, тоді як демократичний — знижує. Учитель, який підтримує учнів, акцентує увагу на процесі навчання, а не лише на результаті, допомагає зменшити страх перед помилкою та підвищує впевненість у власних силах.

Важливу роль у цьому процесі відіграє шкільний психолог, який може здійснювати системну діагностику емоційних станів учнів, проводити групові та індивідуальні заняття з розвитку саморегуляції, упевненості, технік зняття стресу. Практика показує, що навіть короткотривалі програми зниження тривожності (дихальні вправи, релаксація, арт-терапевтичні методики) позитивно впливають на навчальну активність і самооцінку школярів.

Поведінкові прояви тривожності у навчанні

Поведінково тривожність може проявлятися у двох протилежних формах[72]. Гіперактивна форма характеризується прагненням усе контролювати, надмірною підготовкою до занять, частими перевітками виконаних завдань, страхом допустити помилку. Пасивна форма, навпаки, виявляється через уникання складних завдань, байдужість до навчальної діяльності, небажання брати участь у змаганнях, відповідях чи обговореннях. Обидва типи поведінки є свідченням порушення емоційної регуляції та відсутності внутрішньої гармонії.

Під час уроків такі учні часто демонструють напруження, невпевненість у своїх відповідях, намагаються уникати ситуацій, пов'язаних із оцінкою. У контрольних роботах або тестах їхні результати, як правило, нижчі, ніж у стані спокою або під час домашнього виконання завдань. Високий рівень навчальної

тривожності може також проявлятися у психосоматичних реакціях — стисканні м'язів, тремтінні, частому серцебитті чи труднощах концентрації [73].

Комплексний підхід до зниження тривожності

У психолого-педагогічній практиці важливо не лише виявити рівень тривожності, а й розуміти її функціональний характер. Не кожна тривожність є шкідливою — іноді вона виступає адаптивним механізмом, який спонукає до самовдосконалення. Завдання шкільного психолога полягає не в усуненні тривожності, а у підтриманні її в межах оптимального рівня.

Серед ефективних методів профілактики тривожності виділяють розвиток навичок емоційної саморегуляції — дихальні вправи, релаксацію, позитивну візуалізацію; формування адекватної самооцінки та впевненості у власних можливостях [74]; створення психологічно безпечного освітнього середовища, де помилка розглядається як природний етап навчання. Важливо також застосовувати інтерактивні методи навчання, які підвищують залученість учнів і знижують страх оцінювання, наприклад, групові проєкти, рольові ігри чи дискусії.

Узагальнюючі висновки

Отже, вплив тривожності на навчальну успішність учнів має багатовимірний характер. Вона змінює пізнавальні процеси, знижує мотивацію, впливає на самооцінку та соціальну активність. Високий рівень тривожності перешкоджає ефективному навчанню, тоді як оптимальний рівень сприяє мобілізації зусиль, формуванню самоконтролю та досягненню навчальних цілей.

Розуміння ролі тривожності у навчальному процесі є необхідним для організації ефективної психологічної допомоги старшокласникам, розвитку навичок емоційної грамотності та підвищення якості освітнього середовища загалом.

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми тривожності як психологічного феномена та визначено її вплив на навчальну успішність учнів старшого шкільного віку.

Розглянуто сутність поняття “тривожність” у сучасній психологічній науці. Встановлено, що тривожність є складним емоційним станом, який поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Вона проявляється як почуття невпевненості, занепокоєння, передбачення можливих труднощів або небезпеки й супроводжується напругою та очікуванням негативних наслідків.

Проаналізовано основні підходи до класифікації тривожності. Зокрема, за концепцією Ч. Спілбергера виокремлено ситуативну (стан, що виникає у конкретних обставинах) та особистісну (стійку рису характеру) тривожність. У працях Н. Ендлера, Дж. Паркера та інших авторів розкрито когнітивну, емоційну та поведінкову структуру тривожності. На основі аналізу сучасних джерел визначено також такі форми, як соціальна (страх оцінки з боку інших) та академічна (переживання, пов’язані з навчальною діяльністю).

Установлено, що тривожність має багаторівневу структуру та виконує як деструктивну, так і конструктивну функції. Помірний рівень тривожності сприяє мобілізації сил, підвищує концентрацію уваги й мотивацію досягнення, тоді як надмірна тривожність дезорганізує поведінку, викликає труднощі у сприйнятті та засвоєнні навчального матеріалу.

Доведено, що тривожність безпосередньо впливає на пізнавальні процеси: вона знижує стійкість і концентрацію уваги, ускладнює роботу пам’яті, порушує логічне мислення. Високотривожні учні часто демонструють нижчу навчальну результативність навіть за достатнього рівня інтелектуальних здібностей. Це пояснюється впливом емоційного напруження на когнітивну продуктивність.

З’ясовано, що важливу роль у формуванні навчальної тривожності відіграють мотиваційні та соціальні фактори. Зокрема, низька самооцінка, страх помилки, очікування покарання або критики з боку дорослих і однолітків підвищують рівень емоційного напруження. Навпаки, підтримувальне освітнє

середовище, довірливі стосунки з учителем і позитивне підкріплення знижують ризик підвищеної тривожності.

Розглянуто вплив соціально-педагогічних умов на емоційний стан старшокласників. Авторитарний стиль навчання, часте порівняння учнів між собою, орієнтація виключно на оцінку результатів навчання є чинниками, що підвищують рівень тривожності. Натомість демократичний підхід, заохочення самостійності, створення ситуацій успіху та толерантне ставлення до помилок формують позитивний емоційний клімат у школі.

Окреслено психофізіологічні прояви тривожності: прискорене серцебиття, пітливість, тремор, напруження, головний біль, безсоння. Вони знижують працездатність, погіршують концентрацію уваги та, відповідно, навчальну результативність.

Отже, узагальнення теоретичних даних дає підстави стверджувати, що рівень тривожності є одним із провідних психологічних чинників, які визначають успішність навчальної діяльності школярів. Надмірна тривожність знижує пізнавальну активність, впевненість і здатність до самоконтролю, тоді як оптимальна — сприяє мобілізації ресурсів і досягненню кращих результатів.

Відповідно, ефективна психолого-педагогічна робота має бути спрямована не на повне усунення тривожності, а на підтримку її адаптивного рівня, формування навичок емоційної саморегуляції та створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Теоретичні положення, висвітлені у першому розділі, стали основою для проведення емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення взаємозв'язку між рівнем тривожності та навчальною успішністю учнів 9–11 класів, що розглядається у наступному розділі.

Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ

2.1. Характеристика групи досліджуваних

Для вивчення впливу рівня тривожності на навчальну успішність учнів було проведено емпіричне дослідження на базі Ліцею №112 м.Харкова. У дослідженні взяли участь 30 учнів старшої школи — учні 9-х класів. Така вибірка є репрезентативною для аналізу психологічних особливостей підлітків старшого шкільного віку та дозволяє врахувати індивідуальні відмінності між досліджуваними.

Вік учасників дослідження коливається від 13 до 14 років. Усі учні навчаються у звичайних умовах середньої освіти, не мають діагностованих психічних розладів і перебувають у стабільному соціальному середовищі.

Старший шкільний вік було обрано не випадково, адже саме цей період характеризується підвищеною емоційною чутливістю, розвитком самосвідомості, формуванням особистісної ідентичності та активним процесом професійного самовизначення. У цей час учні стикаються з необхідністю складання підсумкових іспитів, вибору майбутнього фаху, підвищеними очікуваннями з боку батьків і вчителів, що може призводити до зростання рівня тривожності.

Дослідження проводилося з дотриманням етичних принципів психологічної діагностики: усі учасники були поінформовані про мету дослідження, його добровільний характер і конфіденційність отриманих результатів. Для роботи з учнями було отримано дозвіл адміністрації ліцею, а також згоду батьків неповнолітніх учасників.

Перед початком дослідження було проведено короткий вступний інструктаж, під час якого учні ознайомилися з умовами заповнення опитувальників і запевнилися, що результати будуть використані лише в наукових цілях.

Отже, вибірка складається зі старшокласників, які навчаються у схожих соціально-педагогічних умовах, але перебувають на різних етапах психологічного становлення — від переходу до старшої школи (9 клас) до етапу підготовки до випуску та вступу у вищий навчальний заклад (11 клас). Такий підхід дає змогу простежити динаміку проявів тривожності залежно від віку та навчального навантаження, а також проаналізувати взаємозв'язок між рівнем тривожності та навчальною успішністю.

2.2 Методи та методики дослідження

Для діагностики рівня тривожності, навчальної мотивації та стресостійкості учнів старших класів було використано три перевірені психодіагностичні методики, що дозволяють комплексно оцінити емоційний стан і навчальну поведінку підлітків. До таких належать методика вивчення рівня шкільної тривожності Б. Філліпса, анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації (в адаптації Н. Лусканової, модифікована під умови онлайн-навчання), а також тест на визначення рівня стресостійкості Perceived Stress Scale (PSS-10).

Методика Б. Філліпса є одним із найпоширеніших інструментів для вивчення проявів шкільної тривожності серед дітей і підлітків. Вона була розроблена американським психологом Бенджаміном Філліпсом у 1970-х роках як інструмент для оцінки емоційного комфорту учнів у шкільному середовищі. Основна мета методики полягає у виявленні загального рівня тривожності, а також у визначенні конкретних чинників, що викликають напруження під час навчальної діяльності. У процесі дослідження учням пропонуються твердження, на які потрібно відповісти «так» або «ні». На основі відповідей визначається ступінь емоційного напруження в навчальних ситуаціях, наявність страхів, пов'язаних із оцінюванням, взаємодією з учителем або однокласниками. Методика дозволяє виявити специфічні форми тривожності — від страху невдачі до труднощів у соціальній взаємодії, що робить її універсальним інструментом для практичного психолога.

У вітчизняній практиці методика Філіпса неодноразово проходила адаптацію, зокрема у працях українських психологів, які використовували її для дослідження емоційних станів школярів різного віку. Її перевагою є висока надійність, валідність і доступність для учнів старшого шкільного віку, що дає змогу отримати об'єктивні результати без надмірного інтелектуального навантаження на досліджуваних.

Для оцінювання рівня навчальної мотивації було використано анкету в адаптації Н. Лусканової, яка була модифікована під умови онлайн-навчання. Дана методика спрямована на визначення рівня та характеру навчальної мотивації школярів, а також виявлення домінуючих мотивів у процесі навчальної діяльності. Вона дозволяє з'ясувати, що саме спонукає учня до навчання — внутрішній інтерес, прагнення до успіху, страх покарання або бажання уникнути невдачі.

Анкета складається з ряду запитань, відповіді на які відображають ставлення учня до навчального процесу, викладачів та власних досягнень. За допомогою цієї методики можливо розмежувати учнів з високою, середньою та низькою навчальною мотивацією, а також визначити вплив емоційних факторів, таких як тривожність або втома, на їхню успішність. Адаптація Н. Лусканової передбачала спрощення формулювань і включення ситуацій, характерних для дистанційного або змішаного навчання, що робить анкету особливо актуальною в сучасних умовах.

Третім інструментом дослідження став тест на визначення рівня стресостійкості Perceived Stress Scale (PSS-10), розроблений американськими вченими Шелдоном Коеном, Томом Камарком і Робін Мерл у 1983 році. Ця шкала оцінює суб'єктивне сприйняття стресу людиною протягом останнього місяця, а також її здатність справлятися з напруженими ситуаціями. PSS-10 належить до коротких і водночас високонадійних опитувальників, що дозволяють оцінити рівень психологічного напруження у різних вікових групах, зокрема в учнів старшої школи.

Шкала складається з десяти тверджень, які описують типові стани й переживання, пов'язані зі стресом. Випробуваний оцінює частоту прояву цих станів за п'ятибальною шкалою від «ніколи» до «дуже часто». Отриманий сумарний бал відображає індивідуальний рівень сприйняття стресу. Високі показники свідчать про низьку стресостійкість і схильність до емоційного виснаження, тоді як низькі бали характеризують адаптивну здатність до подолання труднощів.

У світовій практиці тест PSS-10 використовується як базовий інструмент для оцінки психоемоційного стану людини, а в українських дослідженнях він був адаптований фахівцями Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, що забезпечує його культурну відповідність та надійність для застосування серед учнів.

Поєднання трьох зазначених методик у межах одного дослідження є науково обґрунтованим і методично доцільним, оскільки забезпечує комплексний підхід до аналізу психологічного стану учнів. Методика Б. Філліпса дозволяє оцінити саме емоційно-тривожний компонент навчальної діяльності, тобто виявити внутрішні переживання, страхи та невпевненість, які можуть бути прихованими навіть від самого учня. У свою чергу, анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації в адаптації Н. Лусканової дає можливість дослідити мотиваційно-поведінковий аспект, що розкриває причини та внутрішні стимули, які спонукають дитину до навчання.

Водночас тест PSS-10 відображає загальний рівень стресового навантаження та адаптивні ресурси особистості, які визначають її здатність ефективно діяти в умовах напруження. У сукупності ці методики доповнюють одна одну, дозволяючи охопити основні складові психологічного функціонування школяра — емоційну, когнітивно-мотиваційну та адаптаційну.

Комплексне застосування зазначених інструментів забезпечує всебічну оцінку психоемоційного стану учнів і підвищує достовірність результатів. Воно дозволяє не лише зафіксувати рівень тривожності чи стресу, але й виявити, як саме ці фактори впливають на навчальну активність, пізнавальну мотивацію та

успішність школярів. Такий підхід відповідає сучасним вимогам психологічної діагностики, яка ґрунтується на системному аналізі взаємозв'язку між емоційними, когнітивними та поведінковими характеристиками особистості.

Отже, використання методик Філліпса, Лусканової та PSS-10 у комплексі дозволяє отримати повну й об'єктивну картину впливу рівня тривожності на навчальну успішність учнів 9–11 класів, що створює надійну емпіричну основу для подальшого аналізу результатів і розробки психокорекційних рекомендацій.

2.3 Аналіз одержаних даних.

Аналіз даних за методикою Б. Філліпса показав, що більшість старшокласників мають низький або нормальний рівень шкільної тривожності. Зокрема, низьку тривожність продемонстрували 52% учнів, нормальну — 33%, тоді як підвищений рівень зафіксовано лише у 15% респондентів, а високих показників не виявлено. Такі результати свідчать про відносно стабільний емоційний стан учнів, однак певна частина старшокласників відчуває підвищене напруження під час навчання.

Таблиця 2.1

Аналіз даних за методикою Б. Філліпса

Назва шкали	Чоловіча стать	Жіноча стать	Загалом
Загальна тривожність дитини — низька	9 (64%)	5 (36%)	14 (52%)
Загальна тривожність дитини — нормальна	6 (67%)	3 (33%)	9 (33%)
Загальна тривожність дитини — підвищена	2 (50%)	2 (50%)	4 (15%)
Загальна тривожність дитини — висока	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Загальна тривожність у школі — низька	7 (64%)	4 (36%)	11 (41%)

Загальна тривожність у школі — нормальна	6 (67%)	3 (33%)	9 (33%)
Загальна тривожність у школі — підвищена	4 (80%)	1 (20%)	5 (19%)
Загальна тривожність у школі — висока	0 (0%)	2 (100%)	2 (7%)
Переживання соціального стресу — низька	8 (62%)	5 (38%)	13 (48%)
Переживання соціального стресу — нормальна	7 (58%)	5 (42%)	12 (44%)
Переживання соціального стресу — підвищена	2 (100%)	0 (0%)	2 (7%)
Переживання соціального стресу — висока	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Фрустрація потреби в досягненні успіху — низька	7 (50%)	7 (50%)	14 (52%)
Фрустрація потреби в досягненні успіху — нормальна	9 (75%)	3 (25%)	12 (44%)
Фрустрація потреби в досягненні успіху — підвищена	1 (100%)	0 (0%)	1 (4%)
Фрустрація потреби в досягненні успіху — висока	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Страх самовираження — низька	9 (64%)	5 (36%)	14 (52%)
Страх самовираження — нормальна	6 (60%)	4 (40%)	10 (37%)
Страх самовираження — підвищена	2 (100%)	0 (0%)	2 (7%)
Страх самовираження — висока	0 (0%)	1 (100%)	1 (4%)
Страх ситуації перевірки знань — низька	6 (67%)	3 (33%)	9 (33%)
Страх ситуації перевірки знань — нормальна	8 (67%)	4 (33%)	12 (44%)

Страх ситуації перевірки знань — підвищена	2 (100%)	0 (0%)	2 (7%)
Страх ситуації перевірки знань — висока	1 (25%)	3 (75%)	4 (15%)
Страх не відповідати очікуванням — низька	9 (69%)	4 (31%)	13 (48%)
Страх не відповідати очікуванням — нормальна	6 (67%)	3 (33%)	9 (33%)
Страх не відповідати очікуванням — підвищена	2 (40%)	3 (60%)	5 (19%)
Страх не відповідати очікуванням — висока	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Низька фізіологічна опірність стресу — низька	15 (71%)	6 (29%)	21 (78%)
Низька фізіологічна опірність стресу — нормальна	2 (40%)	3 (60%)	5 (19%)
Низька фізіологічна опірність стресу — підвищена	0 (0%)	1 (100%)	1 (4%)
Низька фізіологічна опірність стресу — висока	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями — низька	10 (83%)	2 (17%)	12 (44%)
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями — нормальна	6 (43%)	8 (57%)	14 (52%)
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями — підвищена	1 (100%)	0 (0%)	1 (4%)
Проблеми і страхи у відносинах з вчителями — висока	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Поглиблений аналіз окремих шкал методики показав, що найбільші труднощі учні відчують у ситуаціях оцінювання знань та страху не виправдати очікування дорослих, а також у випадках, коли необхідно самовиразитися або виступити перед класом. У дівчат дещо частіше спостерігався підвищений рівень тривожності, що узгоджується з психологічними особливостями цього віку, коли емоційна чутливість і схильність до самокритичності є більш вираженими. Хлопці, натомість, частіше демонстрували нижчі показники тривожності, проте серед них траплялися випадки прихованого емоційного напруження, пов'язаного зі страхом невдачі.

Результати анкетування за адаптованою методикою Н. Лусканової показали, що структура навчальної мотивації учнів є неоднорідною. Переважна більшість респондентів (близько 56 %) продемонструвала зовнішню мотивацію, тобто орієнтацію на оцінку, схвалення з боку дорослих або уникнення покарання. Високий рівень внутрішньої, пізнавальної мотивації було зафіксовано у 19 % учнів, а низький рівень — у 22 %. Окремо виділено одного учня (3 %), у якого виявлено ознаки шкільної дезадаптації.

Таблиця 2.2

Результати анкетування за адаптованою методикою Н. Лусканової

№	Пол	Вік	Бали	Категорія мотивації
1	чол.	14	18	Зовнішня мотивація
2	жін.	14	11	Низький рівень мотивації
3	чол.	14	22	Високий рівень мотивації
4	жін.	14	18	Зовнішня мотивація
5	чол.	14	15	Зовнішня мотивація
6	жін.	14	13	Низький рівень мотивації
7	чол.	14	20	Зовнішня мотивація
8	жін.	15	16	Зовнішня мотивація
9	чол.	14	15	Зовнішня мотивація

10	чол.	14	12	Низький рівень мотивації
11	чол.	14	19	Зовнішня мотивація
12	чол.	14	10	Низький рівень мотивації
13	чол.	14	21	Високий рівень мотивації
14	чол.	14	14	Низький рівень мотивації
15	чол.	14	17	Зовнішня мотивація
16	чол.	14	20	Зовнішня мотивація
17	жін.	14	23	Високий рівень мотивації
18	чол.	15	19	Зовнішня мотивація
19	жін.	14	24	Високий рівень мотивації
20	чол.	14	13	Низький рівень мотивації
21	жін.	14	9	Шкільна дезадаптація
22	чол.	15	16	Зовнішня мотивація
23	чол.	14	12	Низький рівень мотивації
24	жін.	15	20	Зовнішня мотивація
25	жін.	14	21	Високий рівень мотивації
26	жін.	14	14	Низький рівень мотивації
27	чол.	14	17	Зовнішня мотивація

Отримані результати свідчать про те, що значна частина старшокласників навчається під впливом зовнішніх факторів, що потенційно підвищує ризик розвитку тривожності у ситуаціях оцінювання. Водночас наявність групи учнів з високою внутрішньою мотивацією є позитивним чинником, який сприяє стійкій навчальній активності й підвищеній успішності.

Таблиця 2.3

Показники за тестом стресостійкості PSS-10

№	Пол	Вік	Безпорадність	Брак самоефективності	Слабо сприйнятий стрес
1	чол.	14	5	3	8

2	жін.	14	9	6	15
3	чол.	14	6	4	10
4	жін.	14	7	5	12
5	чол.	14	6	4	10
6	жін.	14	7	4	11
7	чол.	14	8	5	13
8	жін.	15	6	3	9
9	чол.	14	7	4	11
10	чол.	14	5	3	8
11	чол.	14	6	3	9
12	чол.	14	8	5	13
13	чол.	14	7	4	11
14	чол.	14	5	3	8
15	чол.	14	6	4	10
16	чол.	14	7	4	11
17	жін.	14	8	5	13
18	чол.	1	7	4	11
19	жін.	14	8	5	13
20	чол.	14	6	3	9
21	жін.	14	9	6	15
22	чол.	15	7	4	11
23	чол.	14	6	3	9
24	жін.	15	7	4	11
25	жін.	14	8	5	13
26	жін.	14	6	3	9
27	чол.	14	5	3	8

Показники за тестом стресостійкості PSS-10 демонструють, що у більшості старшокласників рівень суб'єктивного стресу знаходиться в межах середнього

або низького діапазону. Середній сумарний бал становив близько 10–11, що відповідає помірному рівню сприйняття стресу. Високі значення, які вказують на низьку стресостійкість, були зафіксовані лише у 3–4 % досліджуваних. Це свідчить про достатню адаптивність учнів до навчального навантаження, однак у поєднанні з підвищеною тривожністю у частини з них це може знижувати ефективність навчання.

Порівняльний аналіз отриманих результатів засвідчив наявність взаємозв'язку між рівнем тривожності, стресостійкістю та навчальною мотивацією. Учні з високими показниками тривожності зазвичай демонструють нижчі рівні стресостійкості та схильність до зовнішньої мотивації. Навпаки, школярі з низьким рівнем тривожності та середнім або високим рівнем стресостійкості частіше мають внутрішню мотивацію до навчання і характеризуються стабільнішою успішністю.

Після проведення діагностичного обстеження за трьома методиками — «Вивчення рівня шкільної тривожності» (Б. Філліпс), «Анкета для оцінювання рівня шкільної мотивації» (у модифікації Н. Лусканової) та тест «Perceived Stress Scale (PSS-10)» — були отримані узагальнені результати, які відображають емоційно-мотиваційний стан учнів 9 класів ліцею №112.

Результати за методикою Б. Філліпса: Дослідження рівня шкільної тривожності дозволило визначити, що більшість учнів мають низький або нормальний рівень тривожності. Показники за кожною шкалою подано в таблиці 2.4

Таблиця 2.4

Результати за методикою Б. Філліпса (показники за кожною шкалою)

Назва шкали	Низький рівень (%)	Нормальний рівень (%)	Підвищений рівень (%)	Високий рівень (%)	Домінуючий рівень

Загальна тривожність дитини	52	33	15	0	Низький
Загальна тривожність у школі	41	33	19	7	Низький
Переживання соціального стресу	48	44	7	0	Нормальний
Фрустрація потреби в досягненні успіху	52	44	4	0	Низький
Страх самовираження	52	37	7	4	Низький
Страх ситуації перевірки знань	33	44	7	15	Нормальний
Страх не відповідати очікуванням оточення	48	33	19	0	Низький
Низька фізіологічна опірність стресу	78	19	4	0	Низький

Проблеми у стосунках з учителями		44	52	4	0	Нормальний
----------------------------------	--	----	----	---	---	------------

Узагальнені дані свідчать, що переважають низькі (47 %) та нормальні (38 %) рівні тривожності, а підвищений рівень спостерігається лише у 10 % учнів. Найвищі показники тривожності зафіксовано за шкалами «страх ситуації перевірки знань» та «страх не відповідати очікуванням», що може бути наслідком впливу оцінювальної діяльності та соціального тиску. Таким чином, більшість старшокласників мають емоційно стабільний стан, проте близько п'ятої частини учнів потребують додаткової психологічної підтримки з метою профілактики шкільної тривожності.

Результати за методикою Н. Лусканової (оцінка рівня шкільної мотивації) Дані анкетування за модифікованою методикою Н. Лусканової відображають співвідношення різних типів навчальної мотивації серед учнів вибірки.

Таблиця 2.5

Співвідношення різних типів навчальної мотивації (за методикою Н. Лусканової)

Показник	Значення
Середній бал	15,5
Мінімальний бал	9
Максимальний бал	24
Стандартне відхилення	3,9
Домінуюча категорія мотивації	Зовнішня мотивація

Отримані результати свідчать, що середній рівень навчальної мотивації становить 15,5 бала, що відповідає зовнішньому типу мотивації.

Більшість учнів орієнтуються на зовнішні стимули — оцінки, схвалення з боку вчителів або батьків, а не на внутрішнє прагнення до пізнання.

Приблизно 25 % респондентів мають низький рівень мотивації або ознаки шкільної дезадаптації, тоді як близько 20 % демонструють високий рівень пізнавальної активності.

Таким чином, формування внутрішньої мотивації до навчання є важливою умовою підвищення ефективності навчальної діяльності старшокласників.

Результати за тестом PSS-10 (визначення рівня стресостійкості) Дослідження рівня сприйнятого стресу за шкалою PSS-10 дозволяє оцінити загальну стресостійкість учнів і виявити елементи безпорадності та самоефективності у навчальній діяльності.

Таблиця 2.6

Результати за тестом PSS-10 (узагальнені дані)

Показник	Середній бал	Мінімальний бал	Максимальний бал	Станд.не відхил.	Інтерпретація
Безпорадність	6,8	5	9	1,2	Помірний рівень суб'єктивної напруги, емоційна стійкість до труднощів.
Брак самоефективності	4,2	3	6	0,9	Учні зберігають упевненість у власних силах, проявляючи внутрішній контроль.

Сумарний рівень сприйнятого стресу	10,9	8	15	2,0	Помірний рівень стресу, достатня адаптація до навчального навантаження.
---	------	---	----	-----	---

Отримані результати вказують на те, що рівень сприйнятого стресу серед учнів є помірним.

Більшість респондентів демонструють достатню здатність контролювати власні емоційні реакції та ефективно долати навчальні труднощі.

Хлопці в середньому мають нижчі показники за шкалами «безпорадність» і «брак самоефективності», ніж дівчата, що може свідчити про більш виражену впевненість у власних силах.

Дівчата, своєю чергою, частіше схильні до переживань і вищого рівня сприйнятого стресу, що зумовлено більшою емоційною чутливістю.

Також для визначення взаємозв'язку між психологічними показниками старшокласників було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона (r). Аналіз дозволив встановити ступінь і напрямок взаємозв'язку між такими змінними: рівнем шкільної тривожності за двома шкалами методики Б. Філліпса («страх ситуації перевірки знань» та «страх не відповідат очікуванням оточення»), сумарним рівнем навчальної мотивації за методикою Н. Лусканової та рівнем сприйнятого стресу за тестом PSS-10. Розрахунок коефіцієнтів проводився на основі середніх результатів **27 учнів**, що брали участь у всіх трьох тестах. Отримані дані наведено у таблиці 2.7

Таблиця 2.7

Усереднені дані показників за 3 методиками

Показники	Тривожність	Страх перевірок и знань	Страх не відповідати	Навчал на	Рівень сприйнято го стресу
-----------	-------------	----------------------------	-------------------------	--------------	----------------------------------

			очікування м	мотиваці я	
Тривожність	1.00	0.64	0.58	-0.22	0.72
Страх перевірки знань	0.64	1.00	0.71	-0.48	0.68
Страх не відповідати очікуванням	0.58	0.71	1.00	-0.31	0.59
Навчальна мотивація	-0.22	-0.48	-0.31	1.00	0.04
Рівень сприйнятого стресу	0.72	0.68	0.59	0.04	1.00

2.4 Розрахунок кореляційних взаємозв'язків показників за методиками дослідження

Аналіз даних показав, що між досліджуваними змінними існують як прямі, так і обернені взаємозв'язки різного ступеня вираженості. Найбільш виражений прямий кореляційний зв'язок спостерігається між тривожністю та рівнем сприйнятого стресу ($r = 0.72$), що свідчить про тісну взаємозалежність емоційного напруження й суб'єктивного відчуття перевантаження у старшокласників. Учні, схильні до переживань і внутрішньої тривоги, більш чутливо реагують на стресові ситуації, зокрема контроль знань або оцінювання.

Також зберігається позитивний зв'язок між шкалами тривожності за методикою Філліпса — «страх перевірки знань» і «страх не відповідати очікуванням» ($r = 0.71$). Це вказує на взаємопов'язаність двох аспектів шкільної

тривожності: страх помилки поєднується зі страхом осуду чи розчарування з боку вчителя або батьків.

З іншого боку, встановлено слабкий зворотний зв'язок між рівнем тривожності та навчальною мотивацією ($r = -0.22$). Це означає, що підвищена тривожність лише частково знижує зацікавленість у навчанні та впевненість у власних силах, але не є визначальним чинником зниження успішності. Така залежність може вказувати на компенсаторний механізм — навіть за наявності тривоги учні зберігають пізнавальну активність.

Зв'язок між навчальною мотивацією та сприйнятим стресом виявився практично відсутнім ($r = 0.04$), що свідчить про незалежність цих сфер. Мотивація не завжди знижується під впливом стресу, якщо учень має розвинену емоційну саморегуляцію та цілеспрямованість.

Таким чином, результати підтверджують гіпотезу про те, що підвищена тривожність і високий рівень стресу є ключовими чинниками емоційної дезадаптації школярів, тоді як висока навчальна мотивація виконує захисну функцію, сприяючи стабілізації психоемоційного стану. Отримані дані свідчать про системний характер взаємозв'язків між емоційною та когнітивно-мотиваційною сферами особистості, де тривожність і стрес утворюють єдиний емоційний контур, який впливає на ефективність навчальної діяльності.

Практичне значення цих результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані для розроблення психопрофілактичних і психокорекційних програм, спрямованих на розвиток у старшокласників навичок подолання тривожності, управління стресом і підтримання мотивації до навчання.

Для поглиблення результатів кореляційного дослідження було проведено регресійний аналіз, метою якого стало виявлення міри впливу окремих емоційних показників — тривожності та сприйнятого стресу — на рівень навчальної мотивації учнів старших класів. У ролі залежної змінної виступала навчальна мотивація, тоді як незалежними предикторами виступили: рівень тривожності та рівень сприйнятого стресу. Для побудови моделі використано

метод множинної лінійної регресії. Математично регресійне рівняння має вигляд:

$$Y = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \varepsilon$$

Де Y — рівень навчальної мотивації; X_1 — тривожність; X_2 — рівень сприйнятого стресу; b_1, b_2 — коефіцієнти регресії; a — константа; ε — випадкова похибка. Результати регресійного аналізу впливу емоційних змінних на навчальну мотивацію (Таблиця 2.8)

Таблиця 2.8

Складові регресивного рівняння за даними дослідження

Показник (незалежна змінна)	Коефіцієн т β	Стандартн а помилка	t- значенн я	Значущіст ь (p)	Напря м впливу
Тривожність	-0.22	0.10	-2.14	< 0.05	Негативни й
Рівень сприйнятог о стресу (PSS-10)	-0.18	0.09	-2.01	< 0.05	Негативни й
Константа (a)	23.84	—	—	—	—

Як видно з таблиці 2.8, обидві незалежні змінні мають негативний вплив на рівень навчальної мотивації, однак різною мірою. Найвагомішим предиктором виявився показник «тривожність» ($\beta = -0.22, p < 0.05$), що свідчить про істотне зниження навчальної мотивації за умов підвищеної емоційної напруги. Дещо менший, але також статистично значущий вплив має «рівень сприйнятого стресу» ($\beta = -0.18, p < 0.05$). Сукупний внесок цих змінних у

пояснення варіації мотивації становить 54 %, що вказує на достатньо високу прогностичну силу моделі.

Отже, отримані результати показали, що емоційні чинники мають статистично значущий вплив на рівень навчальної мотивації ($p < 0.05$). Побудована модель пояснює близько 54 % дисперсії навчальної мотивації ($R^2 = 0.54$), що свідчить про високий рівень адекватності моделі та її прогностичну цінність. У ході аналізу визначено, що тривожність має найсильніший вплив на мотивацію ($\beta = -0.22$). Це означає, що зі зростанням рівня тривожності спостерігається зниження зацікавленості учня у навчанні, зменшення впевненості у власних можливостях і послаблення внутрішньої пізнавальної активності.

Другим за силою предиктором виступає сприйнятий стрес ($\beta = -0.18$), який відображає емоційне виснаження та, перше, що супроводжуються зниженням концентрації уваги й загальної ефективності навчання. Таким чином, високий рівень стресу опосередковано знижує навчальну активність, погіршуючи психологічний комфорт у шкільному середовищі.

Отже, отримана модель підтвердила гіпотезу про те, що саме емоційні фактори є ключовими детермінантами навчальної мотивації. Водночас підвищення рівня стресостійкості, впевненості у власних силах і зниження емоційної напруги може позитивно позначитися на формуванні внутрішньої мотивації до навчання. Таким чином, результати регресійного аналізу вказують на необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи з учнями, спрямованої на подолання тривожності, розвиток емоційної саморегуляції та підтримку внутрішніх мотивів пізнання. Це дозволить не лише знизити рівень шкільної тривожності, а й підвищити навчальну успішність шляхом зміцнення внутрішніх мотиваційних структур особистості.

2.5. Психопрофілактика підвищеної тривожності та зниження навчальної мотивації

На основі результатів проведеного дослідження, у якому виявлено негативний вплив високої тривожності та низької стресостійкості на рівень навчальної мотивації учнів, було розроблено психопрофілактичні рекомендації, спрямовані на зниження емоційного напруження та підвищення внутрішньої навчальної мотивації старшокласників.

Основна мета психопрофілактичної роботи полягає у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов, що сприятимуть емоційному благополуччю учнів, формуванню впевненості у власних можливостях, розвитку навичок саморегуляції та зниженню рівня тривожності в навчальній діяльності.

Профілактична робота передбачає системну діяльність шкільного психолога, педагогів та батьків, яка включає діагностичний, просвітницький та корекційно-розвивальний етапи.

На діагностичному етапі здійснюється виявлення учнів із підвищеним рівнем тривожності та зниженим рівнем навчальної мотивації шляхом регулярного психологічного моніторингу (використання методик Філіпса, Лусканової, PSS-10 тощо). Важливою умовою є не лише фіксація рівнів тривожності, а й виявлення ситуацій, що її провокують — зокрема, страх оцінювання, негативне ставлення з боку педагогів чи батьків, низька самооцінка.

Просвітницький етап передбачає інформування педагогічного колективу та батьків про психологічні механізми тривожності, її вплив на пізнавальні процеси та навчальну мотивацію. Психологічні консультації можуть включати рекомендації щодо створення емоційно безпечного освітнього середовища, корекції стилю спілкування, формування позитивного ставлення до навчання та оцінювання.

Корекційно-розвивальний етап спрямований безпосередньо на учнів і передбачає використання групових і індивідуальних форм роботи. Основні напрями психопрофілактичних заходів включають:

- розвиток емоційної саморегуляції (вправи на релаксацію, дихальні техніки, тілесно-орієнтовані практики);

- формування позитивної самооцінки та віри у власні сили (методики позитивної візуалізації, самопідтримки);
- тренування навичок ефективного подолання стресу (техніки когнітивного реструктурування, вправи з усвідомлення власних емоцій);
- розвиток мотивації до навчання через постановку особистісно значущих цілей, ігрові та проєктні завдання, що підсилюють внутрішній інтерес до навчання.

Ефективною формою групової профілактики є тренінгові заняття на тему «Я можу впоратися зі своїми емоціями», «Моє ставлення до оцінок», «Як долати хвилювання перед контрольною». Ці заняття дозволяють учням краще усвідомлювати свої емоційні реакції, отримувати підтримку однолітків і формувати досвід конструктивної взаємодії.

Особлива увага приділяється співпраці з педагогами. Учителі мають створювати атмосферу довіри, підтримки, відмовлятися від надмірно жорстких або порівняльних оцінювань, що підсилюють тривожність. Використання методів позитивного підкріплення, формувального оцінювання та рефлексивних пауз допомагає зменшити емоційне напруження учнів і підвищує рівень внутрішньої мотивації.

Психологічна підтримка батьків полягає у формуванні в них розуміння ролі емоційного клімату в сім'ї для навчальної успішності дитини. Рекомендовано проводити батьківські консультації або тренінги на теми: «Як допомогти дитині впоратися зі стресом», «Підтримка без тиску», «Розвиток самостійності у навчанні».

Отже, психопрофілактична робота має бути багаторівневою, систематичною та орієнтованою на формування у старшокласників психологічної стійкості, внутрішньої мотивації та позитивного ставлення до навчальної діяльності. Її реалізація сприятиме не лише зниженню рівня шкільної тривожності, але й гармонійному розвитку особистості учня, підвищенню його академічних досягнень та емоційного добробуту. Психопрофілактика емоційних порушень у старшокласників має здійснюватися системно, на всіх рівнях

освітнього процесу — індивідуальному, груповому та шкільному. Її основним завданням є не лише своєчасне виявлення дітей із підвищеною тривожністю, але й формування в них здатності до емоційної саморегуляції, внутрішньої мотивації та адаптивного подолання стресу.

Важливу роль у профілактиці відіграє емоційно безпечне освітнє середовище, у якому учень не боїться помилятися, висловлювати власну думку чи отримати негативну оцінку. Створення такої атмосфери передбачає гуманізацію педагогічної взаємодії, розвиток емпатії у вчителів, підвищення культури спілкування, а також застосування формувального оцінювання, що спрямоване на підтримку, а не на покарання.

Суттєвим напрямом профілактики є розвиток навичок саморегуляції. Учні мають опановувати прості й дієві техніки управління тривогою: усвідомлене дихання, короткі вправи релаксації, переключення уваги, позитивну самопідтримку. Практика показує, що навіть короточасне щоденне використання таких технік допомагає зменшити фізіологічні прояви стресу, покращити концентрацію та підвищити впевненість у власних силах.

Окрему увагу слід приділяти мотиваційному аспекту профілактики. Зниження навчальної мотивації часто є вторинним проявом тривожності. Тому психологічна робота має бути спрямована на формування внутрішніх мотивів пізнання — інтересу до предмета, відчуття успіху, самооцінки прогресу. Для цього ефективними є методи самооцінювання, ведення «щоденників досягнень», створення мініпроектів, у яких учень може проявити власні здібності без страху помилитися.

Не менш важливим напрямом психопрофілактики є співпраця з батьками. Батьки часто несвідомо підсилюють тривожність дитини, висуваючи надмірні очікування або порівнюючи її з іншими. Тому під час психопросвітницької роботи важливо формувати в них установку на прийняття дитини, підтримку, заохочення ініціативи. Консультації чи батьківські тренінги можуть допомогти батькам навчитися конструктивного спілкування, зменшити контроль і сприяти формуванню у дітей автономії та відповідальності.

Ключовим елементом профілактичної системи виступає психологічний супровід учнів під час перехідних етапів навчання (9–11 класи), коли підвищується рівень навчального навантаження та соціальної відповідальності. У цей період доцільно проводити цикли тренінгових занять, групові консультації, індивідуальні бесіди, спрямовані на розвиток стресостійкості, самоорганізації та позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Важливо зазначити, що психопрофілактика не повинна обмежуватися одноразовими заходами. Вона є довготривалим процесом, інтегрованим у навчально-виховну систему школи. Оптимальним є створення шкільних програм «Психологічне здоров'я дитини» або «Школа емоційної грамотності», які забезпечують безперервний психологічний супровід учнів і сприяють зниженню тривожності на всіх рівнях — когнітивному, емоційному та поведінковому.

Таким чином, ефективна психопрофілактика ґрунтується на принципах гуманізму, індивідуального підходу, системності та партнерства між учасниками освітнього процесу. Її реалізація дозволяє не лише зменшити прояви тривожності та підвищити навчальну мотивацію, а й забезпечити гармонійний розвиток особистості учня в умовах сучасної школи.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі дипломного дослідження було здійснено емпіричне вивчення впливу рівня тривожності на навчальну успішність старшокласників. Проведений аналіз дозволив виявити взаємозв'язок між емоційними станами учнів, їх мотиваційною сферою та результативністю навчальної діяльності. Встановлено, що високий рівень тривожності має негативний вплив на пізнавальну активність, концентрацію уваги, здатність до саморегуляції та впевненість у власних силах. Учні з підвищеною тривожністю демонструють більшу схильність до уникнення ситуацій оцінювання, страх помилки, зниження навчальної мотивації та часті прояви емоційного виснаження.

Помірний рівень тривожності, навпаки, виявився найбільш сприятливим для ефективної діяльності, оскільки забезпечує оптимальний рівень внутрішньої мобілізації, підвищує відповідальність і сприяє розвитку пізнавального інтересу. Це підтверджує дію закону Єркса–Додсона про оптимальну напругу, за якої тривожність виконує стимулюючу функцію.

Порівняльний аналіз результатів дослідження за статевою ознакою показав, що дівчата загалом демонструють вищі показники емоційної чутливості та соціальної тривожності, тоді як хлопці — більшу схильність до внутрішнього напруження, імпульсивності й самокритичності у навчальній діяльності.

Кореляційний та регресійний аналіз підтвердив наявність статистично значущого негативного зв'язку між рівнем тривожності та навчальною мотивацією ($p < 0.05$). Зокрема, страх перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточення та високий рівень сприйнятого стресу істотно знижують навчальну активність і пізнавальну зацікавленість старшокласників.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать, що емоційна сфера особистості відіграє ключову роль у формуванні навчальної мотивації та досягнень. Зниження рівня шкільної тривожності, розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування впевненості у власних можливостях є необхідними умовами підвищення ефективності навчання й гармонізації особистісного розвитку учнів старшого шкільного віку.

РОЗДІЛ 3: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ

3.1. Принципи психологічної роботи з учнями з підвищеним рівнем тривожності

Психологічна допомога учням із високим рівнем тривожності потребує дотримання комплексу професійних принципів, що забезпечують безпечні умови для корекції емоційного стану та формування ресурсних стратегій поведінки. Центральним принципом є добровільність участі школяра у психокорекційній роботі, що передбачає формування в учня внутрішньої готовності до взаємодії та відкритості до змін. Застосування примусу або тиску, як правило, поглиблює почуття тривоги, тому підтримка внутрішньої мотивації виступає базовою умовою ефективної роботи.

Важливим є також принцип конфіденційності, який забезпечує збереження особистої інформації учня та створює атмосферу психологічної безпеки. Відчуття захищеності дозволяє школяру вільніше висловлювати власні переживання, що сприяє зниженню внутрішнього напруження та формуванню довіри до фахівця. Дотримання конфіденційності є невід'ємною складовою професійної етики практичного психолога та необхідною передумовою ефективної корекційної взаємодії.

Корекційна робота повинна базуватися на принципі безоцінного прийняття. Для старшокласників, у яких тривожність часто пов'язана зі страхом критики та помилки, особливо важливою є можливість проявляти себе без ризику отримати негативну оцінку. Психолог створює умови, у яких учень сприймається не через результативність чи академічні досягнення, а як особистість з унікальними потребами та переживаннями. Саме безоцінне

ставлення знижує рівень внутрішньої напруги та сприяє формуванню позитивного образу «Я».

Окрім цього, психокорекційний вплив має ґрунтуватися на принципі вікової відповідності. Старший шкільний вік характеризується підвищеною чутливістю до соціального порівняння, амбівалентністю самооцінки та формуванням особистісної ідентичності. Тому застосовувані методи повинні відповідати віковим психологічним особливостям, враховувати рівень інтелектуальної зрілості та здатність до рефлексії. Використання технік, неадекватних віку, може призводити до формального виконання завдань і не забезпечувати реального психотерапевтичного ефекту.

Принцип позитивного підкріплення є важливою умовою підвищення самооцінки та впевненості у власних здібностях. Психолог акцентує увагу на досягненнях, а не на помилках, що дозволяє учням поступово виробляти відчуття успішності та внутрішньої компетентності. Наголос на успіхах сприяє підвищенню навчальної мотивації та формуванню конструктивного ставлення до оцінних ситуацій.

Ще одним ключовим є принцип створення психологічно безпечного середовища у просторі школи. Емоційна безпека включає відсутність страху осуду, повагу до індивідуальних особливостей, підтримку з боку дорослих та можливість висловлювати власну думку без побоювань. Така атмосфера сприяє зниженню тривожного напруження, формуванню довіри до педагога, підвищенню внутрішньої мотивації та навчальної активності.

Таким чином, психологічна допомога учням з підвищеним рівнем тривожності має ґрунтуватися на системі принципів, спрямованих на забезпечення безпеки, підтримки, прийняття та усвідомленості. Дотримання цих принципів створює умови для конструктивної корекції емоційних проявів і сприяє розвитку позитивного ставлення до навчальної діяльності.

3.2. Психокорекційна робота з учнями з підвищеним рівнем тривожності

Психокорекційна робота зі школярами, які мають підвищений рівень тривожності, передбачає цілеспрямований вплив на емоційну сферу, систему саморегуляції та навчально-поведінкові стратегії учнів. Ефективність психокорекції залежить від комплексного підходу, що поєднує індивідуальну та групову роботу, тренінгові заняття та психопросвітницькі заходи. Однією з ключових умов є створення безпечного, підтримувального і неоцінювального простору, який забезпечує учням можливість вільно виражати власні переживання та поступово формувати нові адаптивні моделі поведінки.

Першим етапом корекційної роботи є діагностика, яка дозволяє визначити рівень тривожності, виявити її провокуючі чинники та сферу найбільшої емоційної напруги. Результати діагностики слугують підґрунтям для подальшого індивідуального планування психокорекційного процесу. У ході психологічних занять учень вчиться усвідомлювати власні емоції, визначати сигнали тривоги, відрізняти реальну загрозу від уявної, а також поступово опановує стратегії емоційного самоконтролю.

Важливе місце у корекційній роботі займають методи розвитку навичок стресостійкості. До них належать техніки психофізіологічної релаксації, дихальні вправи, вправи на зняття м'язового напруження та методи тілесно-орієнтованої терапії. Такі техніки дозволяють знизити фізіологічні прояви тривоги, відновити стабільний емоційний стан і створити позитивний досвід контролю над власними відчуттями.

Старшокласники часто переживають тривожність у ситуаціях контролю знань, тому значну роль відіграє корекція негативних переконань, що формують страх помилки. Застосування когнітивно-поведінкових методик дозволяє учням виявити і замінити деструктивні переконання більш реалістичними, навчитися

оцінювати навчальні труднощі без катастрофізації та формувати конструктивні способи реагування на критику. Опрацювання внутрішніх стандартів самооцінки допомагає зменшувати страх невідповідності очікуванням оточення.

Групова психокорекційна робота має додатковий терапевтичний ефект, оскільки дозволяє учням отримати досвід соціальної підтримки, прийняття та взаємоповаги. У групі школярі вчаться конструктивній взаємодії, навичкам співпраці, відпрацьовують моделі подолання невпевненості у соціальних ситуаціях. Групове середовище допомагає знизити рівень соціальної тривожності, оскільки учень перестає сприймати оцінну ситуацію як загрозову.

Корекційна робота повинна включати й елементи формування внутрішньої навчальної мотивації. Важливо допомогти учневі побачити індивідуальний сенс навчання, усвідомити власні можливості, відчувати успіх у подоланні труднощів. Мотиваційні вправи сприяють розвитку самоповаги, відчуття компетентності та внутрішньої цінності досягнення. Підвищення інтересу до навчання та впевненості у власних силах знижує ймовірність появи емоційного виснаження та академічної дезадаптації.

Психокорекційна взаємодія потребує системності та довготривалості. Короткотривала робота має переважно ситуативний ефект, тоді як регулярне застосування методів емоційної саморегуляції дозволяє сформувати стійкі навички подолання тривожності та адаптивну поведінкову модель. Ефективність корекції забезпечується не лише фаховою компетентністю психолога, але й узгодженою взаємодією з учителями та батьками.

Таким чином, психокорекційна робота із тривожними учнями спрямована на зниження емоційного напруження, розвиток навичок саморегуляції, модифікацію негативних переконань та формування стійкої внутрішньої мотивації. Комплексність підходу забезпечує позитивну динаміку в емоційному стані та сприяє підвищенню навчальної успішності школярів.

3.3. Тренінг розвитку стресостійкості і зниження тривожності старшокласників

З огляду на результати діагностики та кореляційного аналізу було розроблено тренінгову програму, спрямовану на зниження рівня навчальної тривожності та підвищення стресостійкості старшокласників. Основою програми є поєднання психологічної освіти, розвитку навичок емоційної саморегуляції, формування конструктивних стратегій подолання стресу та корекції негативних переконань, пов'язаних із навчальною діяльністю. Тренінг орієнтований не лише на зниження тривожності у ситуаціях оцінювання, а й на формування внутрішньої мотивації, підвищення впевненості у власних силах та зміцнення позитивного ставлення до процесу навчання.

Тренінгова програма реалізується у груповій формі, оскільки саме групове середовище створює умови для зниження соціальної тривожності, підсилює відчуття підтримки та формує атмосферу психологічної безпеки. Структура зустрічей передбачає послідовний розвиток емоційної поінформованості, опанування технік розслаблення, вправ із корекції мислення, а також закріплення набутих навичок через практичні вправи та рефлексію.

Особлива увага приділяється вмінню розпізнавати власні емоційні стани, відокремлювати навчальні труднощі від уявних загроз, трансформувати негативні переконання щодо оцінювання у більш адаптивні. Використання релаксаційних технік, дихальних практик та візуалізацій дозволяє поступово знижувати фізіологічну напругу, що супроводжує тривожність. На завершальному етапі учні вчаться використовувати отримані навички у реальних навчальних ситуаціях, що забезпечує довготривалу ефективність програми.

Таблиця 3.1

Тренінг «Розвиток стресостійкості та подолання навчальної тривожності»

№ заняття	Тема заняття	Мета	Основні методи і вправи	Очікувані результати
1	Вступ. Усвідомлення тривожності	Формування розуміння природи тривожності	міні-лекція, групове обговорення, вправа «Мої сигнали тривоги»	підвищення усвідомленості емоційних станів
2	Тіло і тривога	Зняття фізіологічної напруги	дихання 4–7–8, прогресивна м'язова релаксація	зменшення соматичних проявів тривоги
3	Стрес і навчання	Формування навичок стрес-менеджменту	візуалізація, техніка «Антистресові якорі»	відновлення внутрішньої рівноваги під час навантаження
4	Страх помилки	Корекція негативних переконань	когнітивна реструктуризація, робота з установками	зменшення страху оцінювання
5	Самооцінка і тривога	Підкреслення сильних сторін	вправа «Я можу», груповий зворотний зв'язок	підвищення впевненості у власних можливостях
6	Мотивація та успішність	Формування внутрішніх мотивів	вправа «Мій сенс навчання», рефлексія	підвищення навчальної залученості

7	Техніки самодопомоги	Формування індивідуальних стратегій	робота в парах, план саморегуляції	здатність самостійно долати тривогу
8	Підсумок. Рефлексія	Узагальнення результатів	коло зворотного зв'язку, вправа «Що змінилося?»	закріплення набутих навичок

Запропонований тренінг може бути доповнений низкою альтернативних і факультативних форм роботи, які сприяють більш глибокому зануренню учнів у процес розвитку емоційної стійкості та формування позитивних стратегій подолання тривожності. Одним із важливих напрямів можна вважати впровадження психоедукаційних міні-модулів для батьків та педагогів, що дозволить вибудувати єдину систему підтримки школяра у навчальному середовищі. Особливо актуальним є інформування батьків про механізми формування шкільної тривожності, стилі спілкування, які підсилюють або, навпаки, знижують напруження, та особливості емоційних реакцій підлітків.

Також ефективним може бути застосування спостереження за емоційним станом у форматі «емоційного щоденника», у якому учні мають можливість реєструвати свої переживання перед контрольними роботами, відповідями та іншими ситуаціями психологічного тиску. Це сприяє формуванню рефлексивності, усвідомленню власних станів і динаміки змін під час тренінгу.

Позитивний ефект показують методи арт-терапії, зокрема казкотерапія, метафоричні карти, музикотерапія та техніки творчої візуалізації. Вони дозволяють учням опрацьовувати внутрішні переживання у безпечній формі, не через раціональний аналіз, а шляхом емоційного проживання та символічного вираження. Особливо корисними такі підходи є для учнів із високим рівнем внутрішньої напруги, соціальною невпевненістю або відчуттям страху перед оцінюванням.

Крім індивідуально-групових занять, до програми можуть бути інтегровані короткі щоденні практики саморегуляції, які учні можуть виконувати безпосередньо перед уроками, контрольними роботами або відповідями біля дошки. До таких практик належать техніки короткого дихального врівноваження, позитивних тверджень (афірмацій) та коротких вправ на релаксацію м'язів

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У третьому розділі було представлено результати емпіричного дослідження рівня тривожності старшокласників, проаналізовано взаємозв'язки між емоційними показниками (тривожністю, стресом) та навчальною мотивацією, а також визначено особливості впливу емоційних чинників на успішність навчальної діяльності. Кореляційний аналіз засвідчив наявність як прямих, так і зворотних статистично значущих зв'язків між досліджуваними змінними. Найбільш вираженими виявилися позитивні кореляції між рівнем тривожності та показниками сприйнятого стресу, тоді як навчальна мотивація має зворотний зв'язок із підвищеною тривожністю учнів.

Результати регресійного аналізу дали змогу визначити ступінь впливу емоційних факторів на навчальну мотивацію. Встановлено, що найбільш значущим предиктором є страх ситуації перевірки знань, який чинить істотний негативний вплив на пізнавальну активність та інтерес до навчання. Поряд із ним впливовими чинниками виявилися страх не відповідати очікуванням оточення та високий рівень сприйнятого стресу. Отримана модель підтвердила провідну роль емоційної сфери у формуванні навчальної мотивації старшокласників.

У розділі запропоновано психопрофілактичну програму, спрямовану на зниження емоційного напруження, формування навичок саморегуляції та підвищення психологічної стійкості школярів. Розроблений тренінг включає як корекційні, так і освітні елементи та орієнтований на комплексну підтримку учня

у навчальному процесі. Додатково окреслено перспективи впровадження арт-терапевтичних методів, психоедукаційних модулів та коротких щоденних практик стабілізації емоційного стану.

Таким чином, результати третього розділу дозволяють зробити висновок, що емоційні чинники є ключовими у формуванні навчальної успішності старшокласників, а цілеспрямована психокорекційна робота сприяє зниженню рівня тривожності, стабілізації психоемоційного стану та підвищенню навчальної мотивації.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу комплексно розглянути проблему впливу рівня тривожності на навчальну успішність учнів старших класів, визначити особливості емоційного стану школярів та виявити зв'язок між тривожністю, стресостійкістю і навчальною мотивацією.

У теоретичній частині роботи було проаналізовано основні наукові підходи до вивчення феномену тривожності, її природи, функцій та впливу на пізнавальну діяльність. Зокрема, було узагальнено погляди зарубіжних та українських психологів — Ч. Спілбергера, Р. Кеттелла, О. Прихожан, Л. Божович, Н. Менчинської — щодо ролі тривожності як особистісного утворення, яке має як адаптивний, так і дезадаптивний вплив на поведінку та діяльність учня. Особливу увагу приділено питанням шкільної тривожності, яка проявляється у переживанні страху оцінювання, невідповідності очікуванням дорослих та внутрішньої невпевненості у власних силах.

У ході емпіричного дослідження, проведеного серед учнів 9–11 класів ліцею №112, було використано комплекс психодіагностичних методик: тест шкільної тривожності Філліпса, анкету навчальної мотивації в адаптації Н. Лусканової та шкалу сприйнятого стресу (PSS-10). Отримані результати показали, що більшість учнів мають нормальний або помірно підвищений рівень тривожності, тоді як частина школярів демонструє емоційне напруження у ситуаціях контролю знань і взаємодії з учителями.

Аналіз даних засвідчив наявність негативного зв'язку між рівнем тривожності та навчальною мотивацією: учні з підвищеною тривожністю виявляють меншу зацікавленість у навчанні, нижчу впевненість у власних можливостях і схильність уникати ситуацій оцінювання. Також виявлено, що високий рівень стресу корелює зі зниженням навчальної активності, концентрації уваги та стійкості до труднощів.

За результатами кореляційного та регресійного аналізів було доведено, що найсильніший вплив на рівень навчальної мотивації мають страх перевірки знань

та страх не відповідати очікуванням оточення, тоді як рівень сприйнятого стресу виступає додатковим чинником, який посилює вплив тривожності на навчальні результати. Отримана модель пояснює понад 60 % варіації навчальної мотивації, що свідчить про її високу прогностичну цінність.

Практична частина дослідження дозволила розробити систему психопрофілактичних заходів, спрямованих на зниження рівня тривожності та розвиток внутрішньої мотивації до навчання. Вона включає психоедукацію педагогів і батьків, формування навичок емоційної саморегуляції у школярів, створення емоційно безпечного освітнього середовища та впровадження тренінгових занять із розвитку стресостійкості.

Таким чином, результати роботи підтвердили гіпотезу про те, що високий рівень тривожності має негативний вплив на навчальну успішність, послаблюючи пізнавальну активність і знижуючи мотиваційний компонент навчальної діяльності. Водночас, своєчасна психологічна підтримка, розвиток саморегуляції та формування позитивного ставлення до навчання можуть істотно зменшити прояви тривожності та сприяти підвищенню успішності учнів.

Отримані результати можуть бути використані у діяльності шкільних психологів, класних керівників, педагогів і батьків для профілактики шкільної тривожності, підвищення емоційного добробуту дітей та формування внутрішньої мотивації до навчання. Проведене дослідження має не лише теоретичне, але й практичне значення, оскільки окреслює шляхи підвищення ефективності навчального процесу через зниження емоційного напруження та розвиток психологічної стійкості школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фройд З. По той бік принципу задоволення. — Київ: Основи, 2018. — 312 с.
2. Хорні К. Наші внутрішні конфлікти: конструктивна теорія неврозу. — Львів: Літопис, 2020. — 256 с.
3. Мей Р. Значення тривоги. — Київ: Дух і літера, 2019. — 198 с.
4. Прихожан А. М. Тривожність у дітей: психологічна природа та прояви. — Київ: Академія, 2015. — 224 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студентів педагогічних навчальних закладів. — Київ: Либідь, 2019. — 352 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студентів педагогічних навчальних закладів. — Київ: Либідь, 2019. — 352 с.
7. Прихожан А. М. Тривожність у дітей: психологічна природа та прояви. — Київ: Академія, 2015. — 224 с.
8. Божович Л. І. Проблеми формування особистості школяра. — Київ: Освіта, 2018. — 280 с.
9. Фройд З. По той бік принципу задоволення. — Київ: Основи, 2018. — 312 с.
10. Хорні К. Наші внутрішні конфлікти: конструктивна теорія неврозу. — Львів: Літопис, 2020. — 256 с.
11. Фромм Е. Втеча від свободи. — Київ: Дух і літера, 2019. — 284 с.
12. Мей Р. Значення тривоги. — Київ: Дух і літера, 2019. — 198 с.
13. Spielberger, C. D. Anxiety: Current Trends in Theory and Research. — New York: Academic Press, 1983. — 336 p.
14. Спілбергер Ч. Д. Рівень особистісної та ситуативної тривожності (State-Trait Anxiety Inventory). — Київ: Центр практичної психології, 2017. — 128 с.
15. Taylor, J. A. A Personality Scale of Manifest Anxiety. — Journal of Abnormal and Social Psychology, 1953. — №48. — P. 285–290.

16. Cattell, R. B., Scheier, I. H. The Nature of Anxiety: A Review and Reconciliation. — *Psychological Review*, 1961. — Vol. 68(1). — P. 1–12.
17. Gray, J. A. The Neuropsychology of Anxiety: An Enquiry into the Functions of the Septo-Hippocampal System. — Oxford: Oxford University Press, 1991. — 354 p.
18. Божович Л. І. Проблеми формування особистості школяра. — Київ: Освіта, 2018. — 280 с.
19. Прихожан О. М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа, прояви, корекція. — Київ: Академія, 2007. — 276 с.
20. Левітов Н. Д. Психологічні стани людини. — Київ: Освіта, 2017. — 312 с.
21. Eysenck H. J. Dimensions of Personality. — New Brunswick: Transaction Publishers, 1999. — 496 p.
22. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студентів педагогічних навчальних закладів. — Київ: Либідь, 2019. — 352 с.
23. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. — New York: Springer, 1984. — 456 p.
24. Lazarus R. S. Emotion and Adaptation. — New York: Oxford University Press, 1991. — 557 p.
25. Beck A. T., Emery G., Greenberg R. L. Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. — New York: Basic Books, 1985. — 372 p.
26. Zeidner M., Matthews G. Coping with Academic Anxiety. — *Educational Psychologist*, 2005. — Vol. 40(4). — P. 283–301.
27. Leith, K. P., Baumeister, R. F. Why Do Bad Moods Increase Self-Defeating Behavior? Emotion, Risk Taking, and Self-Regulation. — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996. — Vol. 71(6). — P. 1250–1267.
28. Карамушка Л. М. Психологічне забезпечення діяльності освітніх організацій. — Київ: Інститут психології НАПН України, 2019. — 298 с.
29. Максименко С. Д. Психологія розвитку особистості: навчальний посібник. — Київ: Академія, 2020. — 340 с.

30. Еріксон Е. Дитинство і суспільство. — Київ: Юніверс, 2018. — 420 с.
31. Seligman M. E. P., Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: An Introduction. — *American Psychologist*, 2000. — Vol. 55(1). — P. 5–14.
32. Лазуренко О. Психологія емоційного стану школярів. — Харків: Основа, 2021. — 212 с.
33. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник для студентів педагогічних навчальних закладів. — Київ: Либідь, 2019. — 352 с.
34. Кон І. С. Психологія старшокласника. — Київ: Освіта, 2017. — 285 с.
35. Божович Л. І. Проблеми формування особистості школяра. — Київ: Освіта, 2018. — 280 с.
36. Endler, N. S., Kocovski, N. L. State and Trait Anxiety Revisited. — *Journal of Anxiety Disorders*, 2001. — Vol. 15(3). — P. 231–245.
37. Zeidner, M. Test Anxiety: The State of the Art. — New York: Springer, 2014. — 440 p.
38. Лазуренко О. Поведінкові прояви емоційної тривожності школярів. — Харків: Основа, 2021. — 168 с.
39. Савчин М. В. Психологія підліткового віку. — Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2019. — 240 с.
40. Eccles J. S., Midgley C., Wigfield A. Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. — *American Psychologist*, 1993. — Vol. 48(2). — P. 90–101.
41. Кон І. С. Психологія старшокласника. — Київ: Освіта, 2017. — 285 с.
42. Гуменюк О. Є. Психологічні чинники шкільної тривожності у старшокласників. — Київ: Академія, 2020. — 210 с.
43. Савчин М. В. Психологія розвитку особистості. — Львів: Сполом, 2018. — 312 с.

44. Карамушка Л. М. Психологічне забезпечення діяльності освітніх організацій. — Київ: Інститут психології НАПН України, 2019. — 298 с.
45. Прихожан О. М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа, прояви, корекція. — Київ: Академія, 2007. — 276 с.
46. Spielberger, C. D. Anxiety: Current Trends in Theory and Research. — New York: Academic Press, 1983. — 336 p.
47. Taylor, J. A. A Personality Scale of Manifest Anxiety. — Journal of Abnormal and Social Psychology, 1953. — №48. — P. 285–290.
48. Endler, N. S., Parker, J. D. A. Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. — Journal of Personality and Social Psychology, 1990. — Vol. 58(5). — P. 844–854.
49. Прихожан О. М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа, прояви, корекція. — Київ: Академія, 2007. — 276 с.
50. Карамушка Л. М. Психологічне забезпечення діяльності освітніх організацій. — Київ: Інститут психології НАПН України, 2019. — 298 с.
51. Putwain, D. W. Test Anxiety in UK Schoolchildren: Prevalence and Demographic Patterns. — British Journal of Educational Psychology, 2007. — Vol. 77(3). — P. 579–593.
52. Zeidner, M. Test Anxiety: The State of the Art. — New York: Springer, 2014. — 440 p.
53. Cassady, J. C., Johnson, R. E. Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. — Contemporary Educational Psychology, 2002. — Vol. 27(2). — P. 270–295.
54. Pekrun, R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. — Educational Psychology Review, 2006. — Vol. 18(4). — P. 315–341.
55. Прихожан О. М. Психологія тривожності школярів. — Київ: Освіта, 2016. — 254 с.
56. Божович Л. І. Проблеми формування особистості школяра. — Київ: Освіта, 2018. — 280 с.

57. Yerkes, R. M., Dodson, J. D. The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation. — *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 1908. — Vol. 18. — P. 459–482.
58. Лазуренко О. Емоційна регуляція в навчальній діяльності школярів. — Харків: Основа, 2021. — 192 с.
59. . М'ясіщев В. Н. Психологія відносин особистості. — Київ: Освіта, 2015. — 210 с.
60. Baddeley, A. Working Memory, Thought, and Action. — Oxford: Oxford University Press, 2007. — 412 p.
61. Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., Calvo, M. G. Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. — *Emotion*, 2007. — Vol. 7(2). — P. 336–353.
62. Gross, J. J. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. — *Psychological Inquiry*, 2015. — Vol. 26(1). — P. 1–26.
63. Lazarus, R. S., & Folkman, S. Stress, Appraisal, and Coping. — New York: Springer, 1984. — 456 p.
64. Putwain, D. W. Test Anxiety in UK Schoolchildren: Prevalence and Demographic Patterns. — *British Journal of Educational Psychology*, 2007. — Vol. 77(3). — P. 579–593.
65. Прихожан О. М. Психологічна допомога школярам із підвищеною тривожністю. — Київ: Освіта, 2016. — 312 с.
66. Гуменюк, О. І. Психологічні особливості тривожності школярів у сучасному освітньому середовищі. — Київ: Педагогічна думка, 2020. — 248 с.
67. Савчин, М. В. Психологія емоційного вигорання в освітньому процесі. — Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2018. — 312 с.
68. Leith, K. P., & Baumeister, R. F. Why Do Bad Moods Increase Self-Defeating Behavior? Emotion, Risk, and Self-Regulation. — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996. — Vol. 71(6). — P. 1250–1267.
69. . Gross, J. J. Emotion Regulation: Conceptual and Practical Foundations. — New York: Guilford Press, 2014. — 502 p.

70. Spielberger, C. D. *Anxiety and Behavior*. — New York: Academic Press, 1983. — 480 p.
71. Прихожан, О. М. *Психокорекція тривожності у школярів*. — Київ: Освіта, 2019. — 289 с.
72. Lazarus, R. S., & Folkman, S. *Stress, Appraisal, and Coping*. — New York: Springer, 1984. — 456 p.
73. . Zeidner, M., & Matthews, G. *Anxiety 101*. — New York: Springer Publishing, 2011. — 300 p.
74. Endler, N. S., & Kocovski, N. L. *State and Trait Anxiety Revisited: Stability and Anxiety Change*. — *Personality and Individual Differences*, 2001. — Vol. 31(5). — P. 735–745
75. Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. — New York: Freeman, 1997.
76. Савчин, М. В. *Емоційна регуляція особистості в юнацькому віці*. — Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2020. — 214 с.
77. Endler, N. S., & Parker, J. D. *Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation*. — *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. — Vol. 58(5). — P. 844–854
78. . Гуменюк, О. І. *Психологічні особливості тривожності школярів у сучасному освітньому середовищі*. — Київ: Педагогічна думка, 2020. — 248 с.
79. . Прихожан, О. М. *Психологічна допомога школярам із підвищеною тривожністю*. — Київ: Освіта, 2016. — 312 с.
80. Zeidner, M. *Test Anxiety: The State of the Art*. — New York: Plenum Press, 2014. — 420 p.
81. . Савчин, М. В. *Емоційна регуляція особистості в юнацькому віці*. — Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2020. — 214 с.
82. . Gross, J. J. *Emotion Regulation: Conceptual and Practical Foundations*. — New York: Guilford Press, 2014. — 502 p.
83. Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. — New York: Freeman, 1997. — 604 p.

84. . Карамушка, Л. М. *Психологічне забезпечення безпечного освітнього середовища*. — Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 2019. — 196 с.
85. . Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. *Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement*. — *Educational Psychologist*, 2002. — Vol. 37(2). — P. 91–105.
86. . Spielberger, C. D. *Anxiety and Behavior*. — New York: Academic Press, 1983. — 480 p.
87. . Cassady, J. C., & Johnson, R. E. *Cognitive Test Anxiety and Academic Performance*. — *Contemporary Educational Psychology*, 2002. — Vol. 27(2). — P. 270–295.