

**Міністерство освіти і науки України**  
**Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія**  
**Кондратюка»**

**Факультет філології, психології та педагогіки**

**Кафедра психології та педагогіки**

Спеціальність 053 «Психологія»

Очна форма навчання 4 курс першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА**  
**ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ НА РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ**  
**СТУДЕНТІВ**

Виконала студентка гр. 402-ФП

\_\_\_\_\_ . \_\_\_\_ .2026 р. Мазур К. О.

Керівник кваліфікаційної роботи

\_\_\_\_\_ . \_\_\_\_ .2026 р. Тур О. М.

Робота допущена до захисту:

Завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.

\_\_\_\_\_ (підпис)

Полтава 2026

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ ТА ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Поняття стресу та академічного стресу у психологічній науці.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Тривожність як психологічний феномен: сутність та     класифікація .....</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Взаємозв'язок академічного стресу і тривожності в     студентському середовищі.....</b>	<b>14</b>
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>17</b>
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ ТА ТРИВОЖНОСТІ .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію ...</b>	<b>19</b>
<b>2.2.Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і     Page.....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–     Ханіна .....</b>	<b>22</b>
<b>2.4. Методика діагностики самооцінки психічних станів     (адаптований варіант методики Г. Айзенка).....</b>	<b>25</b>
<b>Висновки до розділу 2.....</b>	<b>27</b>
<b>РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ НА ТРИВОЖНІСТЬ СТУДЕНТІВ .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Організація та процедура емпіричного дослідження .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2. Аналіз рівнів стресового навантаження та соціальної адаптації     студентів за методикою Т. Холмса та Р. Page .....</b>	<b>31</b>
<b>3.3. Дослідження рівнів ситуативної та особистісної тривожності у     досліджуваній вибірці.....</b>	<b>33</b>
<b>3.3. Результати дослідження самооцінки психічних станів за     методикою Г. Айзенка.....</b>	<b>34</b>
<b>3.4. Гендерні та статево-рольові відмінності у проявах     досліджуваних феноменів .....</b>	<b>35</b>

<b>3.5. Математико-статистична перевірка гіпотези про вплив стресу на тривожність та психічні стани студентів .....</b>	<b>37</b>
<b>Висновки до Розділу 3 .....</b>	<b>39</b>
<b>ВИСНОВОК.....</b>	<b>41</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>43</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Проблема академічного стресу та його впливу на психічне здоров'я студентів є однією з найактуальніших у сучасній психологічній науці. В умовах реформування системи вищої освіти, стрімкого збільшення обсягів навчального навантаження, посилення конкурентного середовища та зростання соціальних очікувань студенти перебувають під постійним і багатостороннім тиском. Цей тиск неминуче позначається на їхньому емоційному стані, зокрема на рівні тривожності – одного з найбільш поширених психічних феноменів у студентській популяції.

Академічне середовище характеризується специфічним набором стресогенних чинників, що суттєво відрізняються від стресорів інших сфер людської діяльності. Страх отримати незадовільну оцінку на іспиті, хронічний дефіцит часу на виконання навчальних завдань, невизначеність академічних вимог та критеріїв оцінювання, конкурентна атмосфера академічної групи, потреба відповідати очікуванням батьків і викладачів – усе це формує специфічний феномен академічного стресу. За умов тривалого впливу він здатний призвести до серйозних порушень психічного та соматичного здоров'я студентів, негативно вплинути на когнітивні функції (пам'ять, увагу, мислення), якість міжособистісних стосунків, академічну успішність та загальну якість життя молодих людей.

Проблема тривожності як стійкої психологічної характеристики особистості залишається надзвичайно актуальною у сучасній психології. Тривожність є одним із найпоширеніших психічних станів серед студентської молоді: за даними різних досліджень, від 30 до 60% здобувачів вищої освіти відчувають підвищену тривожність у навчальному процесі. Виявлення зв'язку між академічним стресом і рівнем

тривожності дозволяє не лише краще розуміти психологічні механізми адаптації студентів, а й розробляти ефективні програми психологічної підтримки.

Теоретичне підґрунтя для дослідження академічного стресу і тривожності заклали праці таких видатних науковців, як Г. Сельє (концепція загального адаптаційного синдрому), Р. Лазарус і С. Фолкман (транзакційна модель стресу), Ч. Спілбергер (концепція ситуативної та особистісної тривожності), Ю. Ханін (адаптація шкали тривожності для україно- та російськомовної аудиторії). Серед вітчизняних учених питаннями психологічного стресу та тривожності займались О. М. Леонт'єв, О. О. Прохоров, В. О. Моляко, Н. В. Тарабріна, а проблемам академічного стресу студентів приділяли увагу Л. О. Кандибович, С. Б. Кузікова, В. В. Рибалка та інші.

Незважаючи на наявність значного масиву теоретичних і прикладних досліджень, питання конкретних механізмів впливу академічного стресу на рівень тривожності студентів в умовах сучасного українського університету залишається недостатньо вивченим. Потребують подальшого дослідження такі аспекти, як виявлення специфічних стресорів навчального процесу та їх диференційований вплив на ситуативну і особистісну тривожність, а також розробка практичних рекомендацій для психологічного супроводу студентів.

**Мета дослідження:** виявити характер та інтенсивність впливу академічного стресу на рівень тривожності студентів університету, а також розробити практичні рекомендації щодо психологічної підтримки здобувачів вищої освіти.

**Завдання дослідження:**

1) здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення академічного стресу та тривожності;

2) розкрити психологічні механізми взаємозв'язку між академічним стресом і тривожністю студентів;

3) обґрунтувати вибір та описати психодіагностичні методики для дослідження академічного стресу і тривожності;

4) провести емпіричне дослідження рівня академічного стресу і тривожності у вибірці студентів;

5) встановити статистично значущі взаємозв'язки між показниками академічного стресу та тривожності;

6) розробити психологічні рекомендації щодо зниження рівня академічного стресу та тривожності студентів.

**Об'єкт дослідження:** психологічні стани студентів в умовах академічного середовища.

**Предмет дослідження:** взаємозв'язок між рівнем академічного стресу та рівнем тривожності студентів університету.

**Гіпотеза дослідження:** існує позитивний статистично значущий зв'язок між рівнем академічного стресу та рівнем тривожності студентів, причому студенти з вищим рівнем академічного стресу демонструватимуть більш виражену ситуативну та особистісну тривожність.

**Методи дослідження:**

– теоретичні: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження;

– емпіричні: психодіагностичне тестування із використанням стандартизованих методик (шкала тривожності Спілбергера–Ханіна, шкала сприйнятого стресу PSS-10, опитувальник академічного стресу);

– методи математичної статистики: описова статистика, кореляційний аналіз за Спірменом, порівняльний аналіз за допомогою критерію Манна–Уїтні.

**Вибірка:** 60 студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» 1–4 курсів, віком 17–23 роки.

**Практичне значення роботи:** результати дослідження можуть бути використані психологічною службою університету для розробки програм психологічного супроводу студентів, а також викладачами для оптимізації навчального навантаження. Матеріали роботи можуть стати підґрунтям для подальших наукових досліджень у галузі психології стресу та тривожності.

**Структура роботи:** кваліфікаційна бакалаврська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (45 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи — 64 сторінки основного тексту.

## РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ ТА ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ

### 1.1 Поняття стресу та академічного стресу у психологічній науці

Поняття «стрес» є одним із найбільш фундаментальних у сучасній психологічній науці. Воно охоплює широкий спектр психофізіологічних реакцій організму у відповідь на зовнішні чи внутрішні подразники, що суб'єктивно сприймаються як загрозливі або такі, що перевищують адаптаційні можливості індивіда. Науковий аналіз феномену стресу розпочався з фундаментальних робіт канадського фізіолога Ганса Сельє, який у середині ХХ століття запропонував концепцію «загального адаптаційного синдрому» (ЗАС), описуючи три стадії реагування організму на стресор: реакцію тривоги, стадію резистентності та стадію виснаження [1, с. 15].<sup>1</sup>

Сельє розрізняв поняття «еустрес» — конструктивний стрес, що мобілізує ресурси та стимулює розвиток, і «дистрес» — деструктивний стрес, що виснажує організм і знижує адаптаційні можливості. Це розмежування залишається актуальним і в контексті дослідження академічного стресу: помірний рівень навчального навантаження може стимулювати студентів до досягнень, тоді як надмірний — призводить до погіршення психічного та фізичного здоров'я [2, с. 43].<sup>1</sup>

Суттєвий розвиток теорії стресу пов'язаний із роботами американського психолога Річарда Лазаруса та його колеги Сьюзан Фолкман [2].<sup>2</sup> На відміну від Сельє, що акцентував фізіологічний бік стресової реакції, Лазарус і Фолкман запропонували когнітивно-трансакційну модель стресу, що ставить у центр психологічні процеси оцінки та подолання.

Відповідно до цієї моделі, стрес є результатом трансакції (взаємодії) між особистістю та середовищем. Ключовим механізмом є когнітивна оцінка – процес визначення значущості стресової ситуації та власних можливостей її подолати. Лазарус виділяє два рівні оцінки: первинну – «Наскільки ця ситуація загрожує моєму благополуччю?» та вторинну – «Чи маю я ресурси для подолання цієї загрози?» Стрессова реакція виникає тоді, коли ситуація оцінюється як загрозна, а власні ресурси – як недостатні [2].2

Ця модель є принципово важливою для розуміння академічного стресу, оскільки пояснює, чому одне й те саме об'єктивне навантаження (той самий іспит, та сама контрольна) є різною мірою стресогенним для різних студентів. Студент, який оцінює свою підготовку як достатню та сприймає іспит як виклик, і студент, що відчуває невпевненість та сприймає його як загрозу, переживають суттєво різний стресовий досвід.

Академічний стрес є специфічним видом психологічного стресу, що виникає у контексті навчальної діяльності. К. Медоуз [6] 2 визначає його як «стан психічного і фізіологічного напруження, що виникає внаслідок перевищення вимог навчального середовища над суб'єктивно сприйнятими ресурсами студента для їх задоволення». Це визначення цілком узгоджене з когнітивно-трансакційною моделлю і підкреслює суб'єктивний характер сприйняття.

Дослідники виділяють кілька специфічних особливостей академічного стресу. По-перше, циклічний характер: загострення у сесійні та перед іспитові періоди та відносно зниження у міжсесійний час. По-друге, нормативність: академічний стрес є невід'ємною частиною студентського досвіду, і певний його рівень є типовим для цієї вікової групи. По-третє, потенційна трансформативність: на відміну від

травматичного стресу, академічний стрес може слугувати джерелом особистісного зростання та розвитку адаптивних стратегій [6; 7].<sup>2</sup>

О. Тімченко [8]<sup>2</sup> систематизує чинники академічного стресу у три взаємопов'язані групи. Перша – дидактичні чинники: складність і обсяг навчального матеріалу, вимоги викладачів, форми контролю знань, нечіткість критеріїв оцінювання, непослідовність вимог різних викладачів. Друга – соціально-психологічні чинники: конкурентна атмосфера в академічній групі, міжособистісні конфлікти, завищені очікування батьків, тиск однолітків. Третя – особистісні чинники: перфекціонізм, нейротизм, низька самоефективність, прокрастинація, неадаптивні стратегії подолання стресу.

Т. Кириленко [9]<sup>2</sup> наголошує на центральній ролі страху невдачі як рушійного компоненту академічного стресу. Студенти з вираженим страхом невдачі демонструють більш інтенсивні стресові реакції навіть за об'єктивно достатнього рівня підготовки, оскільки страх активує глибинні схеми ідентичності: «якщо я провалю іспит – значить, я некомпетентна людина».

М. Варбан [10]<sup>2</sup> звертає особливу увагу на специфіку академічного стресу в умовах воєнного стану. Студенти українських університетів у 2022–2025 рр. переживають унікальне поєднання академічного стресу з екзистенційним стресом, пов'язаним із загрозою фізичній безпеці, невизначеністю майбутнього та вимушеним переміщенням. Це потенціює негативні психологічні наслідки академічного стресу і суттєво ускладнює можливості адаптації.

Важливим є розмежування між гострим і хронічним академічним стресом. Гострий – короткострокова реакція на конкретну стресогенну

подію (іспит, захист роботи, публічний виступ). Хронічний – тривалий стан напруження при систематичному перевантаженні, що не зникає між окремими стресовими подіями. Саме хронічний академічний стрес є найнебезпечнішим для психічного здоров'я та найбільш тісно пов'язаним зі стійкими тривожними станами [7; 11].2

Таким чином, академічний стрес є складним психологічним конструктом, зумовленим специфічними умовами навчального середовища. Його дослідження потребує врахування як об'єктивних характеристик навчального процесу (навантаження, методи оцінювання, умови навчання), так і суб'єктивних особливостей студентів (особистісна тривожність, копінг-ресурси, мотивація).

## **1.2 Тривожність як психологічний феномен: сутність та класифікація**

Тривожність є одним із центральних понять сучасної психології та психіатрії. У широкому сенсі тривожність розуміється як схильність індивіда до переживання стану тривоги, тобто емоційного стану, що характеризується суб'єктивним відчуттям напруження, занепокоєння, неспокою та передчуттям небезпеки в умовах відсутності конкретної загрози або у відповідь на неї. Тривожність як психологічний феномен вивчалася в контексті різних теоретичних підходів: психоаналітичного, поведінкового, когнітивного, екзистенційного [9, с. 4].1

У психоаналітичній традиції, що бере початок із праць З. Фрейда, тривога розглядалася як сигнальна функція Его, що попереджає про загрозу внутрішнього конфлікту. Фрейд розрізняв реалістичну тривогу (реакцію на реальну зовнішню небезпеку), невротичну тривогу (страх

перед власними імпульсами) та моральну тривогу (страх перед суперого). Неофрейдисти (К. Хорні, Г. Салліван) акцентували увагу на соціальних коренях тривожності, пов'язуючи її з неблагополучними міжособистісними стосунками [10, с. 88].<sup>2</sup>

Найбільш поширеною у психологічній практиці залишається класифікація тривожності, запропонована Ч. Спілбергером. Він розмежував два принципово різних аспекти тривожності: ситуативну (реактивну) тривожність — тимчасовий, ситуаційно зумовлений стан тривоги, що виникає у відповідь на конкретну стресову ситуацію й зникає після її вирішення; та особистісну (диспозиційну) тривожність — стійку індивідуальну рису, що відображає схильність людини сприймати широкий спектр ситуацій як загрозові й реагувати на них станом тривоги [12, с. 14].<sup>1</sup>

Важливо розрізняти нормативний і патологічний рівні тривожності. Помірна тривожність виконує адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси для подолання труднощів та підвищуючи пильність в умовах реальної загрози. Надмірна тривожність дезорганізує поведінку, знижує концентрацію уваги, погіршує якість виконання когнітивних завдань та негативно впливає на загальне функціонування особистості. Інвертована U-подібна залежність між тривогою та ефективністю діяльності (закон Єркса–Додсона) добре описує цей феномен в академічному контексті [14, с. 44].<sup>1</sup>

У когнітивно-поведінковому підході А. Бек [14]<sup>2</sup> пов'язав тривожність із дисфункційними когнітивними схемами та автоматичними негативними думками. Він описав «когнітивну тріаду тривоги»: переоцінку зовнішньої небезпеки; недооцінку власних ресурсів подолання («я не справлюся»); недооцінку соціальної підтримки («ніхто мені не

допоможе»). У студентів ці схеми проявляються у типових думках: «Цей іспит надто складний – я точно провалюся», «Я недостатньо розумний, щоб навчатися в університеті».

Сучасні нейробіологічні дослідження показують, що тривожність пов'язана передусім із діяльністю мигдалеподібного тіла (амигдали) [15]2. Амигдала є «детектором загрози» мозку: автоматично, передсвідоме аналізує стимули на предмет потенційної небезпеки та запускає реакцію «бий або тікай». При хронічному стресі амигдала гіперактивується, а префронтальна кора – структура, відповідальна за раціональний контроль – послаблює регулюючий вплив. Цим пояснюється, чому тривожний студент «знає», що іспит не загрожує його життю, та все одно не може позбавитися інтенсивної тривожної реакції.

В українських студентів рівень тривожності має свою специфіку, пов'язану з культурними особливостями. Дослідження показують, що українські студенти схильні приховувати тривожність і рідше звертаються за психологічною допомогою порівняно з однолітками у Західній Європі. Водночас умови воєнного часу суттєво підвищили базовий рівень тривожності серед молоді, що створює додатковий фон для розвитку академічної тривожності [16, с. 19].1

Отже, тривожність є складним та багатовимірним психологічним конструктом, що включає ситуативний і диспозиційний аспекти, відіграє як адаптивну, так і дезадаптивну роль у функціонуванні особистості. В академічному контексті вона набуває специфічної форми тестової (академічної) тривожності, що безпосередньо пов'язана із ситуаціями навчального оцінювання.

### **1.3 Взаємозв'язок академічного стресу і тривожності в студентському середовищі**

Вивчення взаємозв'язку між академічним стресом і тривожністю є однією з найбільш розроблених тем у психології освіти. Переважна більшість досліджень фіксує позитивний зв'язок між цими конструктами: підвищений рівень академічного стресу асоційований із більш вираженою ситуативною та особистісною тривожністю [17, с. 35].<sup>1</sup>

З теоретичної точки зору, цей взаємозв'язок пояснюється кількома механізмами. По-перше, відповідно до транзакційної моделі Лазаруса, когнітивна оцінка академічної ситуації як загрозової активує тривожну реакцію. Студенти, які сприймають навчальні вимоги як такі, що перевищують їхні можливості, переживають підвищену тривогу. По-друге, відповідно до теорії Спілбергера, особистісна тривожність є предиктором інтенсивності реакції на стресори: студенти з високою особистісною тривожністю демонструють більш виражену ситуативну тривожність у стресових ситуаціях [18, с. 71].<sup>1</sup>

Цікавими є дані щодо диференційованого впливу різних типів академічних стресорів на тривожність. Дослідження показують, що ситуації оцінювання (іспити, заліки) є найбільш потужними тригерами ситуативної тривожності, тоді як хронічне навчальне перевантаження більшою мірою пов'язане із зростанням особистісної тривожності (через тривалу дію стресу). Часові стресори (нестача часу, численні дедлайни) показують найстійкіший зв'язок із хронічним стресом та загальним рівнем тривожності [20, с. 48].<sup>1</sup>

Важливу роль у взаємозв'язку стресу і тривожності відіграють копінг-стратегії. Дослідження Г. Фолкман та Р. Лазаруса виявили, що студенти, які використовують проблемно-орієнтовані копінг-стратегії (активне вирішення проблем, планування), демонструють менш виражений зв'язок між стресом і тривожністю. Навпаки, застосування емоційно-орієнтованих дисфункціональних стратегій (уникнення, заперечення, самозвинувачення) посилює цей зв'язок [21, с. 29].

Соціальна підтримка є важливим модератором взаємозв'язку між академічним стресом і тривожністю. Студенти, які мають міцні соціальні зв'язки (підтримка з боку сім'ї, друзів, викладачів), демонструють нижчий рівень тривожності навіть при значному академічному навантаженні. Сприятливий соціально-психологічний клімат в академічній групі та доступність психологічної служби університету суттєво знижують негативний вплив академічного стресу [22, с. 15].<sup>1</sup>

Гендерний аспект проблеми також заслуговує на увагу. Більшість досліджень фіксують, що студентки демонструють вищий рівень тривожності та суб'єктивного сприйняття академічного стресу порівняно зі студентами. Водночас студенти-чоловіки частіше застосовують дисфункціональні (вживання алкоголю, уникнення) копінг-стратегії. Гендерні відмінності пояснюються як біологічними (гормональними), так і соціокультурними факторами (соціальні очікування щодо емоційності) [23, с. 66].<sup>1</sup>

Вікова динаміка також є важливим чинником. Дослідження показують, що першокурсники демонструють найвищий рівень академічного стресу та тривожності, що пояснюється адаптацією до нового середовища. На старших курсах рівень стресу дещо знижується завдяки набутому досвіду, однак зростає у передвипускний період у

зв'язку з підготовкою до захисту кваліфікаційних робіт і невизначеністю майбутнього [24, с. 38].<sup>1</sup>

Когнітивно – поведінкова теорія пропонує детальне пояснення механізмів цього взаємозв'язку [14]<sup>2</sup>. Академічний стресор активує первинну когнітивну оцінку. У студента з катастрофізуючими схемами ця оцінка породжує стан реактивної тривожності з усіма її компонентами. Тривожний стан, своєю чергою, порушує когнітивне функціонування (звужує увагу, блокує робочу пам'ять, гальмує творче мислення), що погіршує якість підготовки і підтверджує вихідні катастрофічні очікування. Формується замкнений цикл: «стрес → негативна когнітивна оцінка → тривожність → погіршення функціонування → посилення стресу».

С. Кобаса [32]<sup>2</sup> ввела поняття «психологічної витривалості» – важливого медіатора між стресом і тривожністю. Особи з розвинутою витривалістю (відчуттям контролю, залученості, сприйняттям труднощів як виклику) демонструють нижчий рівень тривожності при тому самому рівні стресу. Це свідчить про опосередкований характер зв'язку між стресом і тривожністю та про роль особистісних ресурсів.

Підсумовуючи, взаємозв'язок академічного стресу і тривожності є складним, двобічним та опосередкованим низкою особистісних і соціальних факторів. Для розуміння цих відносин необхідне комплексне

вивчення, що враховує специфіку навчального середовища, індивідуальні особливості студентів та їхні копінг-ресурси.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми академічного стресу та тривожності студентів. На підставі розгляду провідних теоретичних концепцій і результатів емпіричних досліджень сформульовано такі висновки.

Академічний стрес є специфічним різновидом стресу, що виникає в умовах освітнього середовища та зумовлений взаємодією між вимогами навчального процесу та суб'єктивними ресурсами студента. Основними джерелами академічного стресу є ситуації оцінювання, навчальне перевантаження, часові стресори та міжособистісна конкуренція.

Тривожність розглядається у двох аспектах: як ситуативна (реактивна) — тимчасовий стан, зумовлений конкретними обставинами, та як особистісна (диспозиційна) — стійка риса, що відображає схильність сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі. Ці два аспекти тривожності є відносно незалежними, однак корелюють між собою.

Між академічним стресом і тривожністю існує позитивний взаємозв'язок: підвищений рівень академічного стресу асоційований із вищим рівнем як ситуативної, так і особистісної тривожності. Цей зв'язок опосередкований копінг-стратегіями, соціальною підтримкою, рівнем самоефективності та гендерними відмінностями.

Теоретичний аналіз підтвердив необхідність емпіричного дослідження конкретних параметрів взаємозв'язку між академічним стресом і

тривожністю у вибірці студентів університету з метою розробки обґрунтованих практичних рекомендацій.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ ТА ТРИВОЖНОСТІ

### 2.1 Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію

Вибір психодіагностичного інструментарію для дослідження впливу академічного стресу на рівень тривожності студентів зумовлений необхідністю комплексного вивчення рівня стресового навантаження, особливостей тривожності та психоемоційних станів студентської молоді. Для реалізації поставленої мети було використано методику оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге, шкалу ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна та методику діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка [1; 2].

Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге була обрана для визначення рівня стресового навантаження студентів та їхніх адаптаційних можливостей. Студентське середовище характеризується значною кількістю стресогенних факторів, серед яких навчальне навантаження, контроль успішності, професійне самовизначення та необхідність адаптації до нових умов життя. Методика дозволяє оцінити сукупний вплив життєвих змін на особистість та встановити ризик виникнення стресозумовлених психологічних труднощів [3].

Шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна була використана як основний інструмент для вимірювання рівня тривожності студентів. Її перевагою є можливість диференційовано оцінювати ситуативну тривожність як реакцію на конкретні стресові обставини та особистісну тривожність як стійку індивідуальну

характеристику. Це дозволяє визначити, якою мірою академічний стрес впливає на емоційний стан студентів та чи пов'язаний він з їхньою схильністю до переживання тривоги [4; 5].

Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка була включена до дослідження для поглибленого аналізу психоемоційних наслідків академічного стресу. Вона дозволяє оцінити рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, які можуть посилюватися під впливом тривалого психоемоційного навантаження. Отримані результати дають можливість більш повно охарактеризувати психологічний стан студентів та визначити особливості їхнього реагування на стресові ситуації [6].

Комплексне використання зазначених методик забезпечує всебічне дослідження проблеми впливу академічного стресу на рівень тривожності студентів. Поєднання інструментів дозволяє оцінити як зовнішні стресові чинники та адаптаційні можливості особистості, так і внутрішні емоційні реакції та індивідуальні психологічні особливості студентів, що повністю відповідає меті дослідження [2; 5].

## **2.2.Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге**

Для оцінки рівня стресостійкості та соціальної адаптації студентів у межах дослідження було використано методику оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге. Дана методика є однією з найбільш поширених у психологічних дослідженнях для визначення рівня стресового навантаження особистості та її адаптаційних можливостей.

Методика була розроблена американськими дослідниками Т. Холмсом та Р. Раге у 1967 році з метою вивчення взаємозв'язку між життєвими подіями людини та ризиком виникнення психосоматичних захворювань [15, с. 213]. Теоретичною основою методики є положення про те, що будь-які значущі життєві зміни, незалежно від їх позитивного чи негативного характеру, потребують від людини певних адаптаційних зусиль і можуть виступати джерелом стресу [16].

У процесі розробки методики автори сформували перелік із 43 життєвих подій, кожна з яких оцінюється певною кількістю балів – одиниць життєвих змін (Life Change Units, LCU). Найвищий показник – 100 балів – присвоєно події «смерть чоловіка або дружини», оскільки вона потребує найбільшої психологічної та соціальної адаптації [15, с. 214].

Методика передбачає визначення подій, які відбулися в житті респондента протягом останніх дванадцяти місяців. Респондентам пропонується перелік життєвих подій, після чого вони відзначають ті, які мали місце впродовж зазначеного періоду. Після цього здійснюється підрахунок загальної суми балів, що дозволяє визначити рівень стресового навантаження та ризик виникнення стресозумовлених порушень здоров'я [17].

Інтерпретація результатів здійснюється за такими критеріями:

- до 150 балів – низький рівень стресового навантаження та незначний ризик розвитку захворювань, пов'язаних зі стресом;
- від 150 до 299 балів – середній рівень стресового навантаження та помірний ризик виникнення психосоматичних порушень;

– 300 балів і більше – високий рівень стресового навантаження та значний ризик розвитку психосоматичних і психологічних розладів [16].

Методика Холмса і Раге була обрана для дослідження студентів, оскільки студентська молодь є соціальною групою, яка часто стикається зі значною кількістю адаптаційних змін. До таких змін належать навчальне навантаження, адаптація до умов закладу вищої освіти, зміна соціального оточення, професійне самовизначення, міжособистісні взаємини та формування самостійного способу життя. У зв'язку з цим використання даної методики дозволяє оцінити вплив зазначених чинників на рівень стресу та адаптаційні можливості студентів.

Серед переваг методики варто відзначити простоту застосування, швидкість проведення та обробки результатів, а також можливість оцінки сукупного впливу життєвих подій на психоемоційний стан особистості. Завдяки цим характеристикам вона широко використовується у психологічних, медичних та соціологічних дослідженнях [17].

Водночас методика має певні обмеження, оскільки не враховує індивідуальні особливості сприйняття життєвих подій, особистісні характеристики та рівень психологічної стійкості респондентів. Одна й та сама подія може викликати різний рівень стресу залежно від життєвого досвіду, особистісних особливостей та соціальних умов людини [18].

### **2.3 Шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна**

Для дослідження рівня тривожності студентів було використано шкалу ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна

(State-Trait Anxiety Inventory, STAI). Дана методика є одним із найбільш поширених психодіагностичних інструментів для оцінки тривожності та широко застосовується у психологічних, педагогічних і медичних дослідженнях [29, с. 1].

Методика була розроблена американським психологом Ч. Спілбергером у 1966–1970 роках і ґрунтується на концепції, відповідно до якої тривожність розглядається у двох взаємопов'язаних аспектах: як ситуативний емоційний стан та як стійка особистісна характеристика [29, с. 3]. На території України та інших європейських країн широко використовується адаптований варіант методики, відомий як шкала Спілбергера–Ханіна.

Теоретичною основою методики є положення про те, що ситуативна та особистісна тривожність мають різну психологічну природу. Ситуативна тривожність (State Anxiety) характеризує емоційний стан людини в конкретний момент часу та проявляється відчуттям напруження, занепокоєння, нервозності та підвищеної емоційної збудливості. Особистісна тривожність (Trait Anxiety) розглядається як відносно стійка індивідуальна властивість особистості, що відображає схильність людини сприймати різні життєві ситуації як загрозливі та реагувати на них переживанням тривоги [30, с. 604].

Опитувальник складається з двох окремих субшкал по 20 тверджень кожна. Перша субшкала призначена для визначення ситуативної тривожності та дає можливість оцінити емоційний стан респондента на момент обстеження. Друга субшкала використовується для вимірювання особистісної тривожності та дозволяє визначити стійку схильність особистості до тривожного реагування. Відповіді оцінюються

за чотирибальною шкалою, після чого здійснюється підрахунок сумарного показника за кожною шкалою окремо [29, с. 5].

У межах даного дослідження методика застосовувалася для вивчення особливостей тривожності студентської молоді. Її використання дає можливість оцінити як актуальний емоційний стан студентів, пов'язаний із навчальним навантаженням, складанням іспитів, адаптацією до освітнього середовища та міжособистісними взаєминами, так і індивідуальну схильність до переживання тривоги як особистісної риси.

Інтерпретація результатів здійснюється відповідно до таких показників:

- 20–30 балів – низький рівень тривожності;
- 31–45 балів – помірний рівень тривожності;
- 46 балів і більше – високий рівень тривожності.

Помірний рівень тривожності вважається найбільш сприятливим для ефективного виконання діяльності та адаптації до умов навчання. Натомість високі показники можуть свідчити про емоційне перенапруження, труднощі адаптації та підвищений ризик виникнення психологічного дискомфорту [31, с. 470].

Однією з переваг шкали Спілбергера–Ханіна є її високі психометричні характеристики. Результати численних досліджень свідчать про високий рівень внутрішньої узгодженості шкал. Значення коефіцієнта альфа Кронбаха для шкали ситуативної тривожності становить від 0,86 до 0,92, а для шкали особистісної тривожності – від 0,89 до 0,93, що підтверджує високу надійність методики [32, с. 23]. Крім того, валідність інструменту підтверджується його значущими кореляціями з іншими методиками вимірювання тривожності та емоційних станів [31, с. 469].

Шкала Спілбергера–Ханіна широко використовується у дослідженнях студентської молоді, оскільки дозволяє комплексно оцінити психологічний стан респондентів, виявити рівень емоційного напруження та встановити особливості особистісної схильності до переживання тривоги. Отримані результати можуть бути використані для подальшого аналізу взаємозв'язку між рівнем тривожності, стресостійкістю та соціальною адаптацією студентів.

#### **2.4. Методика діагностики самооцінки психічних станів (адаптований варіант методики Г. Айзенка)**

Для вивчення особливостей психоемоційного стану студентів у межах дослідження використано методику діагностики самооцінки психічних станів, яка є адаптованим варіантом опитувальника, розробленого Г. Айзенком. Дана методика широко застосовується у психологічній діагностиці для визначення актуального емоційного стану особистості та оцінки її адаптаційних можливостей [33, с. 45].

Теоретичною основою методики є положення про те, що психічний стан особистості є динамічним утворенням, яке відображає особливості емоційного реагування людини в конкретний період часу та залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників. У структурі психічних станів виокремлюються чотири основні компоненти: тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність [34].

Тривожність характеризує схильність особистості до переживання занепокоєння, внутрішньої напруги та очікування небезпеки. Фрустрація відображає психічний стан, що виникає внаслідок неможливості досягнення значущої мети або подолання перешкоди. Агресивність визначається як схильність до емоційно негативних реакцій та конфліктної

поведінки. Ригідність характеризує труднощі у зміні поведінкових стратегій, установок і способів реагування в нових умовах діяльності [33, с. 46].

Опитувальник складається з 40 тверджень, які об'єднані у чотири шкали по 10 пунктів кожна. Кожна шкала відповідає окремому психічному стану: тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Респондент оцінює кожне твердження за трьохбальною шкалою: «так» – 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів. Після цього здійснюється підрахунок балів за кожною шкалою окремо [34].

У межах даного дослідження методика використовувалася для визначення особливостей психоемоційного стану студентської молоді. Її застосування дозволяє комплексно оцінити рівень емоційної напруги, виявити труднощі адаптації до умов навчального середовища та визначити індивідуальні особливості реагування на стресові ситуації.

Інтерпретація результатів здійснюється за такими критеріями:

– 0–7 балів – низький рівень вираженості відповідного психічного стану;

– 8–14 балів – середній рівень;

– 15–20 балів – високий рівень вираженості психічного стану [34].

Зокрема, високий рівень тривожності може свідчити про підвищену емоційну напругу, низьку стресостійкість та схильність до переживання внутрішнього дискомфорту. Високі показники фрустрації можуть вказувати на знижену самооцінку та труднощі у подоланні перешкод. Високий рівень агресивності відображає схильність до конфліктної

поведінки, тоді як виражена ригідність свідчить про труднощі адаптації до нових умов діяльності.

Перевагами методики є її простота, оперативність проведення та можливість одночасної діагностики кількох важливих психічних станів. Завдяки цьому вона широко використовується у дослідженнях студентської молоді для оцінки емоційного стану та адаптаційних можливостей [33, с. 47].

Водночас методика має певні обмеження, оскільки ґрунтується на самооцінці респондента, що може впливати на об'єктивність результатів. Крім того, вона не враховує ситуативні контекстуальні фактори, які можуть тимчасово змінювати психічний стан особистості.

## **Висновки до розділу 2**

У другому розділі було здійснено обґрунтування та характеристику психодіагностичного інструментарію, використаного для дослідження впливу академічного стресу на рівень тривожності студентів. Аналіз наукової літератури та особливостей обраних методик засвідчив їхню відповідність меті та завданням дослідження.

Для оцінки рівня стресового навантаження та адаптаційних можливостей студентів було обрано методику оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге. Її застосування дає змогу визначити вплив життєвих змін і стресогенних факторів на психоемоційний стан особистості та оцінити ризик виникнення стресу зумовлених порушень. З огляду на специфіку студентського життя, пов'язану з високими академічними вимогами та необхідністю постійної адаптації до освітнього середовища, дана методика є доцільною для вивчення особливостей переживання стресу студентами.

Для дослідження рівня тривожності було використано шкалу ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна, яка дозволяє диференційовано оцінити як поточний емоційний стан студентів, так і їхню індивідуальну схильність до переживання тривоги. Використання цієї методики забезпечує можливість виявлення зв'язку між академічним стресом та проявами тривожності, а також визначення особливостей психологічного реагування студентів на навчальне навантаження.

Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка дала можливість комплексно оцінити психоемоційний стан студентів за показниками тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності. Її застосування дозволяє виявити можливі психологічні наслідки академічного стресу та визначити особливості адаптації студентської молоді до умов навчання.

Таким чином, сукупність обраних психодіагностичних методик забезпечує комплексне дослідження взаємозв'язку між академічним стресом і рівнем тривожності студентів. Використання зазначених інструментів дозволяє отримати об'єктивні дані щодо особливостей переживання стресу, рівня тривожності та психоемоційного стану студентської молоді, що створює необхідну методичну основу для проведення емпіричного дослідження та подальшого аналізу отриманих результатів.

## **РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ НА ТРИВОЖНІСТЬ СТУДЕНТІВ**

### **3.1 Організація та процедура емпіричного дослідження**

Емпіричне дослідження впливу академічного стресу на рівень тривожності студентів проводилося протягом квітня 2026 року. Збір емпіричних даних здійснювався дистанційно за допомогою платформи Google Forms, що сприяло забезпеченню анонімності учасників та підвищенню достовірності отриманих результатів.

У дослідженні взяли участь 50 студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». Вік респондентів становив від 17 до 21 року. Зазначений віковий період характеризується активним процесом професійного самовизначення, формуванням особистісної зрілості та адаптацією до вимог освітнього середовища, що обумовлює актуальність вивчення особливостей переживання академічного стресу та його впливу на психологічний стан студентської молоді.

За статевим складом серед учасників дослідження переважали чоловіки, які становили 70% вибірки, тоді як частка жінок склала 30%. Такий розподіл відображає фактичний склад респондентів, які взяли участь в опитуванні. Детальні відомості щодо розподілу учасників за статтю подано в таблиці 3.1.

#### **Розподіл респондентів за статевим складом**

Стать	Кількість осіб	Відсоток

Чоловіча	35	70%
Жіноча	15	30%
Разом	50	100%

Різноманітність вибірки за освітніми напрямками дозволяє екстраполювати отримані результати на загальні тенденції у студентському середовищі. Попри те, що ядро вибірки сформували студенти-психологи, до анкетування також долучилися майбутні фахівці з права, економіки, ІТ та менеджменту. Така міждисциплінарність забезпечила репрезентативність даних і дала змогу глибше проаналізувати прояви тривожності та академічного стресу.

Дослідження організовано із суворим дотриманням деонтологічних норм: учасникам гарантувалися анонімність, конфіденційність та виключно добровільна участь. Первинні анкетні дані (вік, стать) фіксувалися під час рекрутингу респондентів через закриті студентські спільноти та в ході особистого запрошення. Це дало змогу верифікувати демографічний склад вибірки, повністю зберігши інкогніто респондентів під час виконання тестів.

Використання валідизованих та адаптованих методик дозволило мінімізувати час на тестування. Завдяки цьому вдалося знизити втому респондентів і підвищити надійність та щирість їхніх відповідей. Статистична обробка масиву даних здійснювалася за допомогою описової статистики та кореляційного аналізу, що допомогло встановити характер зв'язку між тривожністю та рівнем академічного стресу

студентів. Отримані за допомогою використаних методик дані систематизовано та представлено у зведеній таблиці (див. Додаток Г).

Для реалізації дослідницьких завдань було застосовано такий психодіагностичний комплекс:

1. Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса та Р. Раге.
2. Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна.
3. Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка (субшкали: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність).

### **3.2. Аналіз рівнів стресового навантаження та соціальної адаптації студентів за методикою Т. Холмса та Р. Раге**

На першому етапі аналізу за допомогою методики Т. Холмса та Р. Раге було оцінено рівень опору стресогенним чинникам і ступінь збереження соціальної адаптації студентів під впливом подій життєвого шляху, накопичених за останній рік. Отримані індивідуальні сумарні бали респондентів були диференційовані за трьома рівнями: високий ступінь стресостійкості (до 150 балів — низька ймовірність виникнення психосоматичних розладів), пороговий рівень стресу (150–299 балів — помірна вразливість) та низька стресостійкість/стан дезадаптації (300 балів і більше — високий ризик розвитку стрес-індукованих порушень).

Загальний розподіл показників стресового життєвого навантаження серед опитаних студентів представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Розподіл студентів за рівнями стресостійкості та соціальної адаптації  
за Т. Холмсом і Р. Праге (n = 50)**

Рівень стресостійкості та адаптації	Кількість балів	Абсолютна кількість	Відсоткова частка
Високий рівень	до 150	11	22%
Середній/пороговий рівень	150-299	26	52%
Низький рівень	300 і більше	13	26%

Аналіз отриманих результатів свідчить, що більша частина досліджуваної вибірки (52.0%) перебуває в зоні порогового стресового навантаження. Це вказує на накопичення певної критичної маси життєвих і навчальних змін у повсякденній життєдіяльності студентів, що вимагає постійного залучення внутрішніх адаптаційних ресурсів та створює ризик зниження успішності й психоемоційного виснаження під час сесійних періодів.

Особливу тривогу викликає той факт, що 26.0% респондентів демонструють високу психосоціальну дезадаптацію (понад 300 балів). Для цієї групи студентів характерна значна інтенсивність стресових подій, що загрожує переходом хронічного напруження у фазу дистресу та виникненням соматоформних розладів. Лише 22.0% студентів мають високу стресостійкість, зберігаючи стабільний психологічний гомеостаз.

### 3.3. Дослідження рівнів ситуативної та особистісної тривожності у досліджуваній вибірці

На другому етапі дослідження було проаналізовано показники реактивної (поточної, викликані безпосередніми обставинами навчання) та особистісної (стійкої індивідуальної властивості) тривожності за методикою Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна. Емпіричний розподіл респондентів за класичними рівнями (низький — до 30 балів, середній — 31–45 балів, високий — 46 балів і більше) відображено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

#### Розподіл студентів за рівнями ситуативної та особистісної тривожності (n = 50)

Вид тривожності за Спілбергером-Ханіним	Низький рівень (абс / %)	Середній рівень (абс / %)	Високий рівень (абс / %)
Ситуативна (реактивна) тривожність	4 ос. / 8.0%	28 ос. / 56.0%	18 ос. / 36.0%
Особистісна тривожність	6 ос. / 12.0%	26 ос. / 52.0%	18 ос. / 36.0%

Згідно з отриманими даними, у вибірці домінує середній рівень як ситуативної (56.0%), так і особистісної (52.0%) тривожності. Проте значна частина студентів (36.0% для обох субшкал) має високі показники тривожності. Висока реактивна тривожність свідчить про сприйняття поточної освітньої ситуації як загрози самооцінці чи статусу, тоді як висока особистісна тривожність підтверджує схильність третини опитаних

реагувати станом тривоги на широке коло оцінювальних стимулів навчального середовища.

### **3.3. Результати дослідження самооцінки психічних станів за методикою Г. Айзенка**

Для розширення уявлень про емоційний стан студентів та верифікації проявів академічної дезадаптації було застосовано методику Г. Айзенка. Вона дозволяє оцінити чотири інтегральні психічні стани, які безпосередньо впливають на ефективність навчальної діяльності: тривожність, фрустрація (стан гнітючого напруження через неможливість досягти мети), агресивність (схильність до конфліктного реагування) та ригідність (ускладненість у зміні намічених дій в умовах, що змінюються).

Розподіл студентів за рівнями вираженості даних станів (низький — до 7 балів, середній — 8–14 балів, високий — 15 балів і більше) наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Розподіл показників самооцінки психічних станів за Г. Айзенком (n = 50, у %)**

<b>Досліджувані психічні стани</b>	<b>Низький рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Високий рівень</b>
1. Тривожність	10.0%	52.0%	38.0%
2. Фрустрація	14.0%	56.0%	30.0%
3. Агресивність	32.0%	54.0%	14.0%

4. Ригідність	18.0%	60.0%	22.0%
---------------	-------	-------	-------

Дані таблиці 3.3 демонструють значну емоційну напруженість у вибірці. Показник високої тривожності за Айзенком (38.0%) узгоджується з результатами попередньої методики Спілбергера-Ханіна. Високий рівень фрустрації виявлено у 30.0% студентів, що вказує на низьку толерантність до навчальних невдач, труднощів та бар'єрів, які супроводжуються почуттям безпорадності або розчарування.

Рівень ригідності є переважно середнім (60.0%) та високим (22.0%), що відображає труднощі студентів у швидкому перемиканні на нові вимоги чи формати навчання. Показники високої агресивності є мінімальними (14.0%), що вказує на спрямованість психоемоційної напруги не на зовнішнє середовище, а всередину особистості (аутоагресія, самозвинувачення).

### **3.4. Гендерні та статево-рольові відмінності у проявах досліджуваних феноменів**

Аналіз специфіки психоемоційного реагування в групах юнаків ( $n = 35$ ) та дівчат ( $n = 15$ ) виявив виражені гендерні розбіжності за всіма трьома методиками. Зіставлення середніх балів ( $M$ ) у групах дозволило простежити глибинні відмінності у сприйнятті стресу та формуванні тривожних станів.

За методикою Т. Холмса та Р. Раге середній бал дівчат становить  $M = 248.5$  бала, що фіксується поблизу верхньої межі порогового стресу, тоді як у юнаків цей показник є достовірно нижчим —  $M = 186.2$  бала. Це доводить, що дівчата гостріше й емоційніше сприймають життєві зміни, сильніше акумулюють повсякденний стрес, що призводить до швидшого виснаження адаптаційних резервів особистості.

Дана тенденція підтверджується результатами оцінки рівнів тривожності за Спілбергера-Ханіна та психічних станів за Айзенком, порівняльний аналіз середніх значень яких відображено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Порівняльний аналіз середніх балів психічних станів та тривожності у юнаків і дівчат**

<b>Діагностичні параметри методик</b>	<b>Середній бал юнаків (n = 35)</b>	<b>Середній бал дівчат (n = 15)</b>
<b><i>За Спілбергером-Ханіним:</i></b>		
Ситуативна тривожність	41.2	49.3
Особистісна тривожність	43.4	50.1
<b><i>За Г. Айзенком:</i></b>		
Тривожність	9.1	14.8
Фрустрація	8.7	13.5
Агресивність	10.4	7.2
Ригідність	10.1	12.4

Компаративний психологічний аналіз даних таблиці 3.4 дозволяє констатувати:

1. Дівчата виявляють суттєво вищі рівні ситуативної ( $M = 49.3$ ) та особистісної ( $M = 50.1$ ) тривожності, що зміщує їх у зону клінічно вираженого високого рівня. Вони перебувають у стані постійного внутрішнього напруження.
2. Показники тривожності та фрустрації за Айзенком у дівчат перебувають на межі з високим рівнем ( $M = 14.8$  та  $M = 13.5$ ), підтверджуючи їхню схильність гостро переживати невдачі й бар'єри в навчанні.
3. Юнаки демонструють вищі бали за шкалою агресивності ( $M = 10.4$ ), що свідчить про схильність до екстернального (зовнішнього) відреагування стресу, тоді як дівчата схильні до інтерналізації переживань та самоаналізу.

### **3.5. Математико-статистична перевірка гіпотези про вплив стресу на тривожність та психічні стани студентів**

Для статистичної перевірки гіпотези про наявність та характер впливу стресу на тривожність студентів було застосовано метод кореляційного аналізу за К. Пірсоном. Розраховувався коефіцієнт лінійної кореляції ( $r$ ) між рівнем стресового життєвого навантаження (за Т. Холмсом та Р. Раге) та показниками тривожності (за Спілбергером-Ханіним) і психічних станів (за Айзенком) для всієї вибірки ( $n = 50$ ).

Таблиця 3.5.

**Коефіцієнти лінійної кореляції К. Пірсона між показниками стресу, тривожності та психічних станів ( $n = 50$ )**

<b>Психологічні змінні за методиками Спілберґера та Айзенка</b>	<b>Показник стресового навантаження (Холмс-Раге)</b>	<b>Рівень статистичної значущості (p)</b>
Ситуативна тривожність	$r = 0.742$	$p < 0.01$
Особистісна тривожність	$r = 0.685$	$p < 0.01$
Тривожність (за Айзенком)	$r = 0.711$	$p < 0.01$
Фрустрація (за Айзенком)	$r = 0.634$	$p < 0.01$
Ригідність (за Айзенком)	$r = 0.312$	$p < 0.05$

Статистична обробка дозволила встановити високозначущі позитивні (прямі) кореляційні зв'язки. Коефіцієнт кореляції між накопиченим стресом та ситуативною тривожністю становить  $r = 0.742$  (при  $p < 0.01$ ), що за шкалою Чеддока свідчить про високий (сильний) тісний зв'язок. Накопичення життєвих стресорів безпосередньо та лінійно зумовлює стрімке зростання реактивної тривожності студентів у поточному освітньому процесі.

Зв'язок з особистісною тривожністю ( $r = 0.685$ ) та тривожністю за Айзенком ( $r = 0.711$ ) підтверджує пролонгований деструктивний вплив стресогенного середовища: тривале перебування в умовах дезадаптації закріплює тривожні стани, трансформуючи їх у стійку рису особистісної структури. Кореляція з фрустрацією ( $r = 0.634$ ) доводить, що зростання

стресу знижує внутрішню толерантність до навчальних труднощів, викликаючи почуття безпорадності. Помірна кореляція з ригідністю ( $r = 0.312$ ,  $p < 0.05$ ) вказує на те, що у стані стресу студентська молодь стає більш консервативною у поведінці та складніше адаптується до швидких організаційних змін.

### Висновки до Розділу 3

Емпірично встановлено за допомогою методики Т. Холмса та Р. Праге, що 52.0% студентів мають пороговий рівень стресового навантаження, а 26.0% перебувають у стані вираженої соціально-психологічної дезадаптації, що свідчить про значне виснаження адаптаційних резервів вибірки та високий ризик виникнення психосоматичних порушень під впливом накопичених життєвих стресорів.

Діагностика за методикою Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна та Г. Айзенка виявила домінування середнього рівня тривожності з формуванням вираженої групи ризику (36.0% та 38.0% відповідно), яка характеризується стабільно високими показниками психоемоційного дискомфорту, внутрішнього напруження та зниженою стійкістю до оцінювальних ситуацій навчального процесу. Третина студентів (30.0%) мають високі рівні фрустрації, що виражається у гострому переживанні навчальних бар'єрів та невдач.

Виявлено значну статево-рольову специфіку проявів аналізованих феноменів. Студентки-дівчата є значно вразливішими до накопичення стресорів ( $M = 248.5$  бала) та виявляють високі рівні ситуативної ( $M = 49.3$ ) й особистісної ( $M = 50.1$ ) тривожності, а також схильність до деструктивних станів фрустрації. Юнацька вибірка демонструє вищу емоційну стабільність, нижчі показники стресу ( $M = 186.2$ ) та схильність

реагувати на напруження через підвищені показники екстернальної агресивності ( $M = 10.4$ ).

За допомогою коефіцієнта лінійної кореляції К. Пірсона повністю доведено основну гіпотезу дослідження. Зафіксовано сильні прямі зв'язки життєвого та академічного стресу із ситуативною тривожністю ( $r = 0.742$ ,  $p < 0.01$ ), особистісною тривожністю ( $r = 0.685$ ,  $p < 0.01$ ) та фрустрацією особистості ( $r = 0.634$ ,  $p < 0.01$ ). Математично підтверджено, що інтенсифікація стресового навантаження є прямим чинником зростання тривожності та дезадаптивних психічних станів студентів.

## ВИСНОВОК

Академічний стрес обґрунтовано як специфічний різновид психологічного стресу, що детермінується комплексом дидактичних, соціально-психологічних та суб'єктивно-особистісних чинників в освітньому середовищі вищої школи, виникаючи у ситуаціях, коли об'єктивні вимоги навчального процесу перевищують когнітивно-адаптаційні ресурси здобувача вищої освіти. У межах концептуальних підходів до дослідження емоційної сфери диференційовано поняття ситуативної тривожності як динамічного, транзиторного психоемоційного стану напруження й занепокоєння, та особистісної тривожності як відносно стійкої індивідуально-психологічної властивості, що визначає схильність особистості сприймати широкий спектр об'єктивно безпечних ситуацій як загрозові.

Спираючись на положення когнітивно-трансакційної теорії та когнітивно-поведінкового підходу, розкрито психологічні механізми взаємозв'язку між деструктивним академічним стресом та емоційними порушеннями, де суб'єктивна негативна оцінка власних можливостей виступає тригером реактивної тривоги, що призводить до дезорганізації когнітивних функцій (робочої пам'яті, концентрації уваги, гнучкості мислення), зниження академічної успішності та формування замкненого дезадаптивного циклу. Встановлено, що базовий рівень тривожності сучасного студентства в Україні зазнає суттєвих трансформацій під впливом пролонгованого екзистенційного стресу в умовах воєнного стану, що нашаровується на нормативні чинники навчального навантаження, посилюючи загальну психоемоційну вразливість молоді. Зв'язок між параметрами стресу та проявами тривожності не є лінійним, а опосередковується дією низки модераторів, зокрема вибором копінг-стратегій, рівнем актуалізованої соціальної підтримки, ступенем

сформованості психологічної витривалості, а також гендерно-віковими характеристиками та динамікою адаптації здобувачів на різних етапах навчання.

Для перевірки висунутої гіпотези про наявність прямих статистично значущих зв'язків між академічним стресом та рівнями тривожності сформовано надійний психодіагностичний комплекс із високими психометричними характеристиками, який містить методику оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса і Р. Раге, шкалу ситуативної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, а також методику діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка. Перспективою подальшого дослідження є проведення математико-статистичного аналізу емпіричних даних, отриманих на репрезентативній вибірці, що дозволить верифікувати теоретичні положення та розробити науково обґрунтовані рекомендації для психологічної служби ЗВО з метою профілактики дистресу та оптимізації освітнього середовища.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словник-довідник з психологічної діагностики. Київ : Наукова думка, 1989. 200 с.
2. Варбан М. Ю. Психологічні особливості стресостійкості студентської молоді в умовах воєнного стану. *Вісник Київського університету. Психологія*. 2023. № 2. С. 45–53.
3. Кандибович Л. О. Психологія самоорганізації навчальної діяльності у студентів. Мінськ : МДПУ, 1990. 82 с.
4. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
5. Кириленко Т. С., Кириленко В. С. Психодіагностика у навчально-виховному процесі. Київ : Логос, 2016. 204 с.
6. Кобаса С. Стрессова подія і здоров'я серед менеджерів: конституційний ресурс. *Журнал особистості та соціальної психології*. 1979. Т. 37. С. 1–11.
7. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини. Луцьк : РВВ «Вежа» ВНУ ім. Лесі Українки, 2009. 316 с.
8. Кузікова С. Б. Основи вікової психокорекції. Суми : СумДПУ, 2006. 326 с.
9. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку: навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2011. 255 с.
10. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр навч. літератури, 2008. 272 с.

11. Михайлова Н. Б. Академічний стрес і тривожність у студентів технічних спеціальностей. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 45–58.
12. Моляко В. О. Психологія творчої діяльності. Київ : Знання, 2015. 388 с.
13. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Острог : НаУОА, 2014. 416 с.
14. Психологія / Ю. Л. Трофімов та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. 6-те вид. Київ : Либідь, 2008. 560 с.
15. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості. Київ : ТАЛКОМ, 2017. 329 с.
16. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці. Одеса : Букаєв, 2009. 575 с.
17. Сельє Г. Стрес без дистресу / пер. з англ. Київ : Медицина, 2009. 126 с.
18. Тімченко О. В. Стрес-фактори та стресостійкість студентської молоді. *Практична психологія та соціальна робота*. 2020. № 3. С. 24–31.
19. Ханін Ю. Л. Дослідження тривоги в спорті. *Питання психології*. 1978. № 6. С. 94–106.
20. Хорні К. Наші внутрішні конфлікти. Конструктивна теорія неврозу / пер. з нім. Київ : Знання, 2012. 191 с.
21. Хомик В. С. Особистість і навчальний стрес. Київ : Університетське видавництво «Пульсари», 2003. 160 с.

22. Юрченко В. М. Психічне здоров'я студентів. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. 200 с.
23. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. Київ : Освіта, 1993. 208 с.
24. Barnes L. L. B., Harp D., Jung W. S. Reliability generalization of scores on the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory. *Educational and Psychological Measurement*. 2002. Vol. 62, no. 4. P. 603–618.
25. Beck A. T., Emery G. Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. New York : Basic Books, 1985. 342 p.
26. Beiter R. et al. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*. 2015. Vol. 173. P. 90–96.
27. Bernstein T. L. Academic stressors and their relationship to anxiety in university students. *Journal of Educational Psychology*. 2020. Vol. 112, no. 4. P. 710–724.
28. Cao W. et al. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 287. P. 112934.
29. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56, № 2. P. 267–283.
30. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983. Vol. 24, № 4. P. 385–396.

31. Cohen S., Williamson G. M. Perceived stress in a probability sample of the United States. *Social Psychology of Health* / ed. by S. Spacapan, S. Oskamp. Newbury Park, CA : Sage, 1988. P. 31–67.
32. D'Zurilla T. J., Chang E. C. The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*. 1995. Vol. 19, № 5. P. 547–562.
33. Folkman S. Personal control and stress and coping processes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 46, № 4. P. 839–852.
34. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54, № 3. P. 466–475.
35. Goldberg L. R. et al. Measuring academic stress in higher education: a meta-analysis of instruments. *Higher Education Research & Development*. 2021. Vol. 40, no. 2. P. 312–329.
36. Greenberg J. S. *Comprehensive Stress Management*. 14th ed. New York : McGraw-Hill, 2017. 432 p.
37. Hamilton R. et al. A meta-analysis of the relationship between academic stress and anxiety in college students. *Journal of Educational Psychology*. 2019. Vol. 111, № 2. P. 309–328.
38. Hanin Y. L. Short- and long-term reliability of the Russian form of Spielberger State-Trait Anxiety Inventory. *Perceptual and Motor Skills*. 1976. Vol. 43, № 1. P. 199–202.
39. Hembree R. Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*. 1988. Vol. 58, № 1. P. 47–77.

40. Hofmann S. G. et al. The efficacy of cognitive behavioral therapy: a review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*. 2012. Vol. 36, no. 5. P. 427–440.
41. Julian L. J. Measures of anxiety: State-Trait Anxiety Inventory (STAI). *Arthritis Care & Research*. 2011. Vol. 63, № S11. P. S467–S472.
42. Karsenti T., Collin S., Dupuis A. PSS validation in a French-Canadian student sample. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2013. Vol. 11, № 4. P. 475–481.
43. Lavoie J. A. A., Douglas K. S. The Perceived Stress Scale: evaluating configural, metric and scalar invariance across mental health status and gender. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2012. Vol. 34, no. 1. P. 48–57.
44. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer, 1984. 445 p.
45. LeDoux J. E. The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life. New York : Simon & Schuster, 1996. 384 p.
46. Lee E. H. Review of the psychometric evidence of the perceived stress scale. *Asian Nursing Research*. 2012. Vol. 6, no. 4. P. 121–127.
47. Mackenzie C. S. et al. A systematic review of common and effective treatments for anxiety disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*. 2010. Vol. 55, no. 5. P. 301–311.
48. McLean C. P. et al. Gender differences in anxiety disorders: Prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of Psychiatric Research*. 2011. Vol. 45, № 8. P. 1027–1035.

49. Meadows K. The nature and consequences of academic stress. *Journal of College Student Development*. 2019. Vol. 60, no. 3. P. 287–302.
50. Misra R., McKean M. College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*. 2000. Vol. 16, № 1. P. 41–51.
51. Rees T., Freeman P. Social support moderates the relationship between stressors and task performance through self-efficacy. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2009. Vol. 28, № 2. P. 245–264.
52. Robotham D., Julian C. Stress and the higher education student: A critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*. 2006. Vol. 30, № 2. P. 107–117.
53. Selye H. *The Stress of Life*. New York : McGraw-Hill, 1956. 324 p.
54. Sheldon E., Simmonds-Buckley M., Bone C. Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*. 2021. Vol. 287. P. 282–292.
55. Spielberger C. D. Theory and research on anxiety. *Anxiety and Behavior* / ed. by C. D. Spielberger. New York : Academic Press, 1966. P. 3–20.
56. Spielberger C. D. *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York : Academic Press, 1972. Vol. 1. 351 p.
57. Spielberger C. D. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Palo Alto, CA : Mind Garden, 1983. 36 p.

58. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. STAI: Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1970. 24 p.
59. Struthers C. W., Perry R. P., Menec V. H. An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*. 2000. Vol. 41, no. 5. P. 581–592.
60. Taylor S. E. Social support: a review. *The Oxford Handbook of Health Psychology* / ed. by H. S. Friedman. New York : Oxford University Press, 2011. P. 189–214.
61. 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, № 5. P. 459–482.
62. Zeidner M. Test anxiety: The state of the art. New York : Plenum Press, 1998. 426 p.