

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня бакалавра
на тему:
«Роль метакогнітивних переконань у академічній тривожності студентів»

Виконала студентка 4 курсу, групи Пс-41
напряму підготовки 053 «Психологія»
Дзюба Уляна Андріївна

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент,
Волошина-Нарожна Вікторія
Олександрівна
Рецензент:
доктор психологічних наук, доцент
Августюк Марія Миколаївна

Допущено до захисту:

Завідувач кафедри: _____

Оксана МАТЛАСЕВИЧ

Острог, 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯВИЩА АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК З МЕТАКОГНІТИВНИМИ ПЕРЕКОНАННЯМИ	7
1.1. Психологічна характеристика поняття академічної тривожності	7
1.2. Теоретичний аналіз поняття метакогнітивних переконань у психологічній літературі	14
1.3. Теоретичний аналіз взаємозв'язку метакогнітивних переконань та академічної тривожності студентів	19
Висновки до першого розділу	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ У АКАДЕМІЧНІЙ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ	26
2.1. Опис методології та організації дослідження ролі метакогнітивних переконань у академічній тривожності студентів	26
2.2. Результати емпіричного дослідження взаємозв'язку метакогнітивних переконань та академічній тривожності студентів	31
2.3. Інтерпретація результатів емпіричного дослідження взаємозв'язку метакогнітивних переконань та академічної тривожності	39
Висновки до другого розділу	43
РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРАКТИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ЗНИЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ КОРЕКЦІЇ ЇХНІХ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ	45
3.1. Теоретичне обґрунтування та структура системи практичних рекомендацій для зниження академічної тривожності студентів з урахуванням метакогнітивного підходу	45

3.2. Методичні аспекти реалізації практичних рекомендацій щодо корекції з метакогнітивних переконань студентів з метою зниження академічної тривожності	48
Висновки до третього розділу	50
ВИСНОВКИ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	57
ДОДАТКИ	64

ВСТУП

Актуальність дослідження полягає в тому, що сучасні реалії диктують ситуацію невизначеності, що сприяє підвищенню рівня тривоги та хронічного стресу. Фактор війни, відсутність базового відчуття безпеки є факторами підвищення тривожності. У студентів, до усієї сукупності загальних негативних впливів додається і тривожність щодо навчання, переживання за оцінки та власне майбутнє як спеціаліста. На підвищення рівня академічної тривожності впливає безліч факторів і немало важливу роль, на нашу думку, мають метакогнітивні переконання. Метакогнітивні переконання студентів про роль думок у їхньому житті, їхній вплив на навчальну діяльність, суб'єктивна оцінка робіт ймовірно має взаємозв'язок із формуванням їх академічної тривожності.

Тривожність є поняттям, що описує особистісну характеристику особистості, стан тривоги без наявності об'єктивного збудника. Розуміння механізму утворення тривожності дає можливість контролю над її впливом на життя індивіда (Галієва О.М.). Поняття академічної тривожності - малодосліджене в Україні, але широко відоме за кордоном. Академічна тривожність в свою чергу, зосередження на навчальній складовій життя студента. Прийняття наявності та робота з академічною тривожністю сприятиме полегшенню самого процесу навчання.

З українських науковців хто вивчав, або згадував у своїх роботах академічну тривожність є Перепелюк Т.М., Скворчевська Є.Л., Случинська К.Ю. (розглядали вплив тривожності, зокрема і академічної на успішність студентів). Закордонні вчені, які досліджували дане явище Левін Г., Хоуда М., Саїні А. (загальний огляд теорій академічної тривожності), Шакір М., Міравдалі Ш., Морісей Х., Боул П. (дослідження впливу академічної тривожності на академічну успішність). Отже, поняття академічної тривожності не нове, але досі потребує досліджень. Фокус нашої уваги

зосереджений саме на формуванні академічної тривожності та роль метакогнітивних переконань.

Мета: теоретично проаналізувати засади поняття «академічна тривожність» емпірично дослідити взаємозв'язок метакогнітивні переконання з академічною тривожністю студентів, з тим щоб розробити практичні рекомендації щодо зниження академічної тривожності студентів шляхом корекції метакогнітивних переконань.

Об'єкт дослідження: академічна тривожність студентів.

Предмет дослідження: взаємозв'язок метакогнітивних переконань та академічної тривожності студентів.

Завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати та описати теоретичну базу поняття академічна тривожність у психологічній літературі.
2. Теоретично вивчити взаємозв'язок метакогнітивних переконань та академічної тривожності студентів.
3. Емпірично з'ясувати особливості взаємозв'язку метакогнітивних переконань та академічної тривожності у студентів.
4. Розробити практичні рекомендації щодо зниження академічної тривожності студентів шляхом корекції метакогнітивних переконань.

Виконання завдань дослідження зумовило використання таких **методів дослідження**, як:

теоретичні (аналіз джерел інформації за обраною темою, узагальнення, систематизація, синтез)

емпіричні (психологічні діагностичні методи, анкетування, опитування, «Опитувальник метапізнання-30» (Metacognition Questionnaire-30 - MCQ-30) А. Уеллса та С. Картрайта-Хаттона, діагностика рівня академічної тривожності Філіпса (авторська адаптація, шкала тривоги Бека).

методи математико-статистичної обробки даних (описові статистики, аналіз нормального розподілу, одновибірковий критерій λ Колмогорова-

Смирнова, коефіцієнт кореляції попарних добутків Пірсона, одновибірковий дисперсійний аналіз “One-way ANOVA”).

Наукова новизна даного дослідження полягає у доповненні досліджень взаємозв’язку метакогнітивних переконань та академічної тривожності студентів в українських реалій, розробка практичних рекомендацій щодо зниження академічної тривожності студентів шляхом корекції метакогнітивних переконань.

Практичне значення роботи полягає у розробці практичних рекомендацій для зниження академічної тривожності студентів шляхом корекції їхніх метакогнітивних переконань.

Апробація отриманих результатів: результати були представленні у науковій доповіді на тему: «Взаємозв’язок метакогнітивних переконань та академічної тривожності» на XXX науковій викладацько-студентській конференції “Дні науки” (14 травня 2025 року, м. Острог)

Публікація: результати наукового було опубліковано у статті на тему: «Взаємозв’язок метакогнітивних переконань та академічної тривожності» в №21 випуску студентського наукового журналу «UNIVERSUM» (Додаток А).

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи

Кваліфікаційна роботи складається з вступу, основної частини, яка складається з 3 розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 72 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЯВИЩА АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК З МЕТАКОГНІТИВНИМИ ПЕРЕКОНАННЯМИ

У цьому розділі здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз понять "тривожність" та "академічна тривожність", їх структурних компонентів, причин формування та впливу на навчальну діяльність студентів. Проаналізовано основні концепції академічної тривожності у вітчизняній та зарубіжній психології. Розглянуто сутність метакогнітивних переконань за теорією А. Уеллса, зокрема їх види, структуру та роль у формуванні когнітивно-атенційного синдрому. Визначено, що метакогнітивні переконання мають суттєвий опосередкований вплив на розвиток академічної тривожності, посилюючи негативні емоційні стани та формуючи неадаптивні копінг-стратегії.

1.1. Психологічна характеристика поняття академічної тривожності

Поняття “тривоги” та “тривожності” широко поширені серед української наукової спільноти. Часто вони зображуються як тотожні та взаємозамінні, але є чітка диференціація між цим двома термінами. Причиною цього злиття міг стати переклад з англійської, де “anxiety” можна перекласти як “тривога” і як “тривожність” [3].

Тривога - це психологічний стан особистості, який характеризується відчуттям страху та переживанням перед майбутньою подією [15]. Тобто, це емоційний стан, який спродукований об'єктивним чинником - потенційною загрозою [3, 45].

З. Фройд розглядав тривогу як невід'ємну частину людського існування. У його психоаналітичній теорії тривога виникає внаслідок конфлікту між інстинктивними потягами (ід), вимогами реальності (его) та соціальними нормами (супер-его) [3]. В його концепції тривога також була реакцією на

стрес, тобто, тривога була симптомом стресу, який переживала особистість [3]. Він виділяв три типи тривоги: реалістична тривога (тривога перед об'єктивними зовнішніми небезпеками), невротична тривога (тривога перед тим, що інстинктивні потяги вийдуть з-під контролю і призведуть до покарання або несхвалення з боку зовнішнього світу), моральна тривога (тривога перед покаранням з боку власного сумління (супер-его) за порушення моральних норм). З. Фройд вважав, що тривога є сигналом про небезпеку, що мобілізує Его для захисту психіки, і що людина не може повністю уникнути тривоги протягом життя, оскільки вона є результатом постійної взаємодії внутрішніх імпульсів і зовнішніх обмежень [11].

Важливо зауважити про розмежування явищ відчуття страху та відчуття тривоги. У ситуації страху ми маємо реальний об'єкт, який є небезпечним для нас, тривога ж, в свою чергу, є більше про суб'єктивні переживання особистості пов'язані з певною подією [5].

К. Хорні пропонувала інше бачення стверджуючи, що базова тривога виникає через внутрішні конфлікти, скільки внаслідок незадоволення міжособистісних потреб у дитинстві, зокрема потреби в безпеці та любові. Якщо дитина відчуває себе небажаною, незахищеною або ігнорованою, це може призвести до формування глибинного відчуття тривоги, яке стає постійним станом і впливає на всі аспекти її життя. Вона вважала, що базові конфлікти, які породжують тривожність, ніколи не можуть бути задоволені повністю, тому тривожність залишається присутньою протягом усього життя [34].

Екзистенційні філософи та психологи, такі як С. К'єркегор, Р. Мей та І. Ялом, розглядали тривогу не як симптом патології, а як фундаментальне переживання людського існування, пов'язане з усвідомленням свободи, відповідальності, смерті, ізоляції та безглуздості. Е. Еріксон, розвиваючи теорію стадій психосоціального розвитку, також вказував, що процес самореалізації та становлення власної ідентичності супроводжується значними внутрішніми конфліктами, необхідністю вироблення нових

стратегій поведінки та переживаннями, пов'язаними з екзистенційними проблемами [1]. Ці процеси неминуче продукують виникнення тривоги та, у разі їх неадаптивного вирішення, формують тривожність як особистісну рису.

Сучасні когнітивно-поведінкові теорії, зокрема роботи А. Бека та А. Елліса, розглядають тривогу як результат дисфункціональних або ірраціональних думок та переконань. Вони стверджують, що не самі події, а наша інтерпретація цих подій викликає емоційні реакції, включаючи тривогу. Згідно з цим підходом, тривожність підтримується через постійне переоцінювання загрози та недооцінювання власних ресурсів впоратися з нею [19].

Щодо поняття тривожності, то серед науковців немає чіткого визначення. Науковиця О. Громова визначає тривожність як особистісну характеристику, що збільшує збудливість почуття загрози [13, 4].

В свою чергу, дослідниця М. Кричфалушій характеризує тривожність як емоційний стан, який виникає в очікуванні ймовірних або можливих небезпек, неприємностей, що є тотожним до визначення власне “тривоги” [3, 7].

Вищезгаданий Ч. Спілбергер диференціював тривожність на ситуативну, що є схожим з визначенням тривоги, і особистісну. [13, 47]. Таким чином, за його теорією є два види тривожності: тривожність як стан (anxiety-state), що проявляється як реакція на гіпотетичну загрозливу ситуацію, та тривожність як риса (anxiety-trait), що характеризується більшою збудливістю, реактивністю на об'єктивно незначні ситуації [9, 22].

Не дивлячись на те, що в науковій спільноті немає одностайної думки про диференціацію понять “тривога” і “тривожність”, більшість все ж характеризують їх по-різному. Таким чином, можна охарактеризувати поняття тривоги як емоційного стану у відповідь на загрозливу подію, а тривожність як особистісну якість, що відповідає за більшу збудливість або перманентне відчуття занепокоєння при спокійній ситуації [12]

На формування тривожності впливає багато факторів. К. Хорні мала іншу думку: тривожність виникала під час незадоволення міжособистісних

потреб, які ніколи не можливо задовольнити повністю, таким чином, тривожність присутня все життя [11].

На формування стійкої тривожності впливає комплекс факторів, які можна умовно поділити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх можна віднести напружену та невизначена ситуація: хронічний стрес, що підтримує стан постійної напруги через можливу загрозу. Сучасні українські реалії – пандемія COVID-19, а згодом і повномасштабна війна – стали безпрецедентними джерелами такої невизначеності. Страх перед майбутнім, неможливість довгострокового планування, постійна загроза безпеці – все це є специфічними чинниками формування тривожності у населення, включаючи студентів [10]. Соціальне оточення є ще одним зовнішнім фактором, адже несприятливий мікроклімат у родині або колективі (наприклад, жорстка конкуренція, високі вимоги, відсутність підтримки) може сприяти розвитку тривожності.

До внутрішніх факторів відносять фізіологічні особливості нервової системи, емоційна лабільність або ригідність, психологічні конфлікти особистості, когнітивні стилі та спотворення. До фізіологічних особливостей відносять індивідуальні відмінності у темпераменті, висока реактивність нервової системи, слабкість процесів гальмування можуть зробити людину більш схильною до тривожних реакцій. Ці особливості створюють біологічну вразливість до розвитку тривожних реакцій, взаємодіють із зовнішніми стресорами (наприклад, ситуація невизначеності, війна, академічне навантаження), посилюючи ймовірність формування тривоги та тривожності як стійкої особистісної риси. Розуміння цих фізіологічних аспектів є важливим для комплексного підходу до діагностики та корекції тривожних станів [18].

Надмірна емоційна чутливість (лабільність) робить людину вразливою до емоційних коливань, де навіть незначні стресори можуть викликати інтенсивні тривожні реакції. Натомість, емоційна ригідність, тобто нездатність гнучко адаптуватися до мінливих умов та емоційних переживань, перешкоджає ефективному опрацюванню стресу, призводячи до накопичення

напруги та підвищення базового рівня тривожності. Таким чином, обидві крайності у регуляції емоцій створюють підґрунтя для формування стійких тривожних станів [31].

Внутрішні конфлікти цінностей, переконань, мотивів можуть створювати постійну напругу, що проявляється у тривозі [16]. Перманентне перебування в такому емоційному стані як тривога, може впливати на емоційну стійкість особистості і таким чином провокувати розвиток особистісної тривожності.

Когнітивні стилі та спотворення є важливими аспектами сприйняття світу та інтерпретація навколишніх умов. Схильність до катастрофізації (очікування найгіршого), надмірної генералізації, персоналізації подій, вибіркової уваги до негативної інформації – все це підтримує та посилює тривожні стани [19].

Далі поговоримо про власне тривожність. Дослідник О. Халік класифікував тривожність за наступними критеріями: за вираженістю (відкриту, закриту), за її спрямованістю та наслідками для особистості (конструктивна, деструктивна), за її нормативністю (адекватна, неадекватна, надмірний спокій), а також на тривожність щодо всіх сфер життя (загальна) або окремих (специфічна: академічна/екзаменаційна, міжособистісна, професійна тощо) [11].

Далі детальніше розглянемо академічну тривожність. Вона залишається в центрі уваги закордонних науковців протягом останніх десятиліть. Академічна тривожність розглядають як тривожність, що пов'язана з загрозою в образі навчального закладу, окремих викладачів, окремих предметів. Варто зауважити, що вона не характеризується як негативний фактор впливу. Науковці зазначають, що академічна тривожність в межах норми є корисною, адже слугує стимулюючим чинником і виконує регулятивну функцію [46].

В українських реаліях академічна тривожність часто асоціюється зі станом постійного емоційного напруження через нестабільність навчального процесу, особливо в умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану [10].

Складовими академічної тривожності є занепокоєння (worry), емоційність (emotionality), перешкоди спричинені завданнями (task generated interference), дефіцит навчальних навичок (study skill deficit), прокрастинація (procrastination) [33].

У цій моделі є наступні елементи:

- занепокоєння - це тривожні думки про події, які можуть статись та які заважають нормальній діяльності, а саме навчанню;
- емоційність нам говорить про фізіологічні симптоми, прояви цієї тривожності, наприклад прискорене серцебиття, підвищення артеріального тиску, надмірна пітливість;
- перешкоди спричинені завданнями - це поведінкові вияви тривожності спричинені умовами або змістом завдань, наприклад, обмеження в часі;
- дефіцит навчальних навичок характеризує нестачу адаптивних та конструктивних методів навчання або переважання не ефективних методів;
- прокрастинація, або постійне відкладання є заключним елементом [33].

Академічна прокрастинація як компонент академічної тривожності є цікавим явищем для дослідження. Згідно з теоретичними характеристиками тривожності, можна робити висновки, що тривожна особистість повинна уникати прокрастинації, адже саме це явище є загрозою та предиктором ще більшої тривоги. На практиці можна помітити розбіжності. Це зацікавило Пірса Стіла і він дійшов наступного висновку, що тривога може як мотивувати особистість до швидкого закінчення заняття, так і провокувати відкладання справ [48]. Детермінантом тієї чи іншої стратегії поведінки є не тривожність, а імпульсивність. Таким чином, тривожні люди будуть більше прокрастинувати, якщо їм притаманна і така риса як імпульсивність. [33].

Окрім вищезгаданої імпульсивності, на студентів мають вплив й інші чинники. Одним з факторів є явище виснаження его, або виснаження психологічних ресурсів. Цей термін вперше запропонував соціальний

психолог Рой Баумайстер. Саме поняття характеризує явище зниження здатності до самоконтролю, прийняття рішень внаслідок надмірного зосередження на якійсь діяльності, виконанні завдання [57].

Хвилювання за завдання по самій суті є виснажливим процесом. Окрім обдумування вирішення якоїсь задачі, особистість спрямовує ресурси також з й на боротьбу з самою тривожністю. Таким чином, ситуативна тривожність провокує надмірне використання самоконтролю тим самим виснажуючи психологічні ресурси особистості [28].

Науковці з Чжецзянського університету науки і технологій дослідили, що існує лінійна залежність між ситуативною тривожністю, яка може проявлятися в специфічній навчальній сфері, та его-виснаженням. Між цими явищами існує помірний статистично значимий кореляційний взаємозв'язок ($\beta = 0.660$, $p < 0.001$). В свою чергу, его-виснаження позитивно корелює з академічною прокрастинацією ($\beta = 0.317$, $p < 0.001$). З цього можна зробити висновок про опосередкований вплив ситуаційної тривожності та академічну прокрастинацію як компонента академічної тривожності [28].

Також існує стійка негативна кореляція між рівнем академічної тривожності та академічною успішністю студентів. Таким чином, студенти з високим рівнем академічної тривожності мають нижчий рівень академічної успішності [42, 46, 2].

В свою чергу, попередній негативний досвід як низька академічна успішність є предиктором для зростання академічної тривожності та зниження мотивації до навчання в майбутньому. В даному випадку академічна тривожність виступає медіатором, між негативним попереднім досвідом та майбутніми невдачами [36].

Важливо також зауважити і позитивний вплив. Академічна тривожність може бути стимулом до навчання. Це можливо при нормальному рівні вияву самої тривожності. В свою чергу розвиток академічної тривожності та її трансформація в патологічний стан нівелює ймовірну користь [38, 49].

Дослідники Ву Кс., Ву Р, Хенлі та інші аналізували кореляцію між кількістю часу приділеному навчанню, академічною успішністю та академічною тривогою. Дослідження дало наступні результати: в залежності від часу який студент приділяє навчанню тривожність може як знижуватись, так і збільшуватись. Саме надмірний час навчальної діяльності сприяє збільшенню академічної тривожності [56].

Цікавими є дослідження результату інтервенцій. Так, дослідження щодо академічного втручання показує, що подібні дії сприяють покращенню академічної успішності, але не мають значного впливу на академічну успішність. Таким чином, існують ситуації у яких академічна тривожність виявляє автономність відносно процесу навчання [29]. З цього можна зробити висновок про ймовірність безрезультатного завершення спроби зниження емоційної напруги шляхом покращення когнітивних процесів. Також, це можна розглядати як підтвердження важливості розглядання академічної тривожності як комплексного поняття.

Отже, академічна тривожності є багатофакторним феномен, який формується під впливом як зовнішніх (соціальних, ситуаційних), так і внутрішніх (емоційних, когнітивних, фізіологічних) чинників. Академічна тривожність тісно пов'язана з прокрастинацією, виснаженням его, академічною успішністю та мотивацією. Досліджене явище може мати як деструктивний, так і стимулюючий потенціал залежно від рівня прояву та індивідуальних особливостей особистості.

1.2. Теоретичний аналіз поняття метакогнітивних переконань у психологічній літературі

Сучасна наукова спільнота, в дослідженні когнітивних процесів, особливу увагу звертає на дослідження метакогнітивних переконань. У контексті зростання рівня стресу та академічного навантаження в освітніх середовищах, зростає актуальність дослідження не лише змісту думок

студентів, а й їхніх переконань про ці думки, тобто, метакогнітивних переконань. Провідним науковцем, що займається як теоретичним так і емпіричним обґрунтуванням цього поняття є А. Уеллс [54].

Метакогнітивні переконання визначають як переконання щодо власної когнітивної діяльності, тобто, щодо функціонування його мисленнєвих процесів [50]. В глобальному контексті метакогнітивні переконання це думки про думки, що здійснюють регуляторний вплив на інтерпретацію, оцінку та реакцію на внутрішні переживання. Ці переконання не є просто оцінкою або змістом когнітивних процесів, а є суб'єктивними уявленнями індивіда про функціонування та можливість їхнього контролювання [54].

У науковій літературі традиційно виділяють дві основні категорії метакогнітивних переконань: позитивні метакогнітивні переконання та негативні метакогнітивні переконання [54].

Позитивні метакогнітивні переконання складаються з переконань щодо корисності функціональності або необхідності певних когнітивних стратегій чи форм мислення. У контексті академічної діяльності це може проявлятися як переконання, що постійна румінація над потенційними невдачами є стратегією для досягнення успіху або ж надмірний самоаналіз є необхідним для академічної успішності [23].

Негативні метакогнітивні переконання охоплюють переконання щодо неконтрольованості, небезпеки і шкідливості певних форм мислення. В академічному контексті такі переконання можуть трансформуватися у віру в неконтрольованості тривоги перед іспитами або в нав'язливі думки про академічні невдачі як ознаку особистісної слабкості або патології [21]. Ці переконання лежать в основі патологічних станів, таких як депресія, тривожні розлади [51, 52].

Окрім загальних категорій, у дослідженнях А. Уеллса та його колег виокремлюються більш специфічні аспекти метакогнітивних переконань, які часто вимірюються за допомогою опитувальника метакогніцій (Metacognitions Questionnaire, MCQ-30, MCQ-30-R): позитивні переконання про хвилювання,

негативні переконання щодо неконтрольованості та небезпеки думок, когнітивна впевненість, когнітивна самосвідомість, необхідність контролю думок [53].

Позитивні переконання про хвилювання (Positive Beliefs about Worry/Rumination) пов'язані з вірою в те, що занепокоєння або надмірне розмірковування сприяють вирішенню проблем, запобіганню помилок або підвищенню відповідальності [35].

Негативні переконання щодо неконтрольованості думок та їх небезпеки (Negative Beliefs about the Uncontrollability and Danger of Thoughts) включають у себе віру в те, що деякі думки є небезпечними, шкідливими або можуть спричинити втрату контролю над поведінкою, емоціями чи психічним здоров'ям [35].

Когнітивна впевненість (Cognitive Confidence) стосується впевненості у власних когнітивних здібностях, таких як пам'ять, концентрація уваги, здатність прийняти рішення. Низька комунікативна впевненість супроводжується сумнівами, неодноразовими перевірками та уникнення відповідальності [35].

Необхідність контролю думок (Need for Thought Control) означає переконання, що людина повинна мати контроль над усіма думками, особливо “небажаними” чи “неприйнятними”. Така установка часто провокує парадоксальні ефекти - чим більше індивід намагається витіснити думку, тим сильніше вона повертається [35].

Когнітивну самосвідомість (Cognitive Self-Consciousness) означають як тенденцію до постійного спостереження за власним мисленням і внутрішніми переживаннями. Високий рівень когнітивної самосвідомості може посилювати румінацію, тривожність, самокритику і соціальну чутливість [35].

Метакогнітивні переконання виконують низку функцій у регуляції пізнавальної та емоційної сфер. Вони визначають вибір та застосування індивідом певних когнітивних стратегій для обробки інформації та розв'язання проблем. Наприклад, позитивні переконання щодо корисності

хвилювання можуть стимулювати надмірне обдумування, тоді як негативні переконання про неконтрольованість думок можуть ініціювати спроби їхнього пригнічення, що парадоксальним чином часто призводить до посилення інтенсивності цих думок [50]. Таким чином, особистість обирає ту чи іншу стратегію реагування на мисленнєві процеси відштовхуючись від власних метакогнітивних переконань.

Метакогнітивні переконання впливають на оцінку індивідом власних емоційних станів. Якщо особа переконана, що тривога є небезпечною або неприйнятною, це може призвести до вторинної тривоги щодо самої тривоги, що посилює її інтенсивність та дистрес [52].

У контексті психопатології, зокрема тривожних та депресивних розладів, метакогнітивні переконання часто є ключовими факторами у підтриманні циклів дисфункційного мислення, таких як румінація та хвилювання [52].

Центральна роль метакогнітивних переконань у формуванні та стійкості психопатології детально розкривається в метакогнітивній моделі дистресу А. Уеллса [52]. Згідно з цією моделлю, не безпорадний зміст когніцій, а саме метакогнітивні переконання щодо цих когніцій, визначають розвиток та тривалість психологічних розладів. Тобто, предиктором надмірного стресу та можливої психопатології є не мисленнєвий процес, або його зміст, а саме переконання про цей процес, його відтворення.

Модель дистресу, розроблена А. Уеллсом та Г. Метьюсом відома як модель саморегулюючої виконавчої функції (S-REF). Вона є основним теоретичним підґрунтям метакогнітивної терапії (МКТ). Новизна цієї теорії - це те, що вона фокусується на метакогнітивних переконаннях, а не інтерпретує думки. Тобто, на тому, як людина мислить про свої думки [54].

Основна ідея моделі S-REF полягає в тому, що більшість психологічних проблем виникають і підтримуються завдяки певному дисфункційному стилю мислення та поведінки, Який А. Уеллс називає когнітивно-атенційним синдромом (CAS) (Cognitive Attentional Syndrome). Це центральний механізм,

який згідно з моделлю S-REF, відповідає за підтримання психологічного дистресу. CAS - це стійкі, дисфункційні когнітивні та поведінкові патерни, що активуються у відповідь на стрес або загрозу. Він включає: нав'язливе мислення (Perseverative Thinking), турботу (Worry), румінацію (Rumination). Основна його функція це зберігати увагу індивіда на важливості, або загрозовості тих чи інших когнітивних процесів [54].

Основною розбіжністю метакогнітивної терапії та інших сучасних терапій як КПТ, є різна спрямованість дій щодо думок. Перша зосереджує свою увагу на метакогнітивних переконаннях, останні - на зміні змісту думок. Метакогнітивна терапія зосереджується на тому, щоб навчити людей, як розірвати коло CAS, змінюючи свої переконання щодо когнітивних процесів і розвиваючи більш гнучкий контроль над своєю увагою [54].

Важливо проводити чітку диференціацію між метакогнітивні переконання та іншими близькими когнітивними конструктами, такими як когнітивні схеми і спотворення. Основна різниця між цими явищами та метакогнітивними переконаннями полягає в рівнях сприйняття та спрямованості. Тобто, когнітивні спотворення та когнітивні схеми безпосередньо відносяться до особистісної інтерпретації одержаної інформації, яка надходить ззовні і сприймається через призму досвіду індивіда [58]. Метакогнітивні переконання, в свою чергу, є вищорівневими когнітивними схемами, які можуть сприяти формуванню та підтримці когнітивних спотворень. Вони фокусують увагу на процесі інтерпретації даних, а не на їх змісті [40].

Отже, на основі теоретичного аналізу феномену метакогнітивних переконань, було описано визначення, структуру, функції та ролі у формуванні емоційної та пізнавальної регуляції. За основа моделі дистресу А. Уеллса визначено, що метакогнітивні переконання, а не зміст думок, визначають схильність особистості до румінації, хвилювання і дистресу.

Таким чином, розуміння теоретичних засад метакогнітивних переконань є важливим для подальшого аналізу їхньої ролі у розвитку та підтримці академічної тривожності.

1.3. Теоретичний аналіз взаємозв'язку метакогнітивних переконань та академічної тривожності студентів

Взаємозв'язок між метакогнітивними переконаннями та академічною тривожністю є центральним питанням метакогнітивної моделі дистресу А.Уеллса. Модель пропонує глибоке розуміння того, як психологічні проблеми, включаючи специфічні форми тривоги, такі як академічна, виникають і підтримуються [27].

Згідно з S-REF, не сам зміст думок про навчання, а саме переконання студента щодо цих думок відіграють ключову роль у розвитку та патологізації академічної тривожності. Ці метакогнітивні переконання визначають, як індивід реагуватиме на власні когнітивні та емоційні переживання, пов'язані з навчальним процесом, і формують дисфункційні копінг-стратегії, що у свою чергу підсилюють та підтримують стан тривоги. [39, 6].

У контексті академічної тривожності, студенти можуть демонструвати негативні метакогнітивні переконання щодо неконтрольованості та небезпеки власної тривоги перед іспитами. Це активізує дисфункційні патерни поведінки, такі як уникання підготовки, надмірні румінації над потенційними невдачами, самокритика, які посилюють і підтримують стан тривоги, провокують розвиток тривожності. [54].

Віра в неконтрольованість думок часто призводить до відчайдушних спроб придушити або відігнати. Однак, як довів Д. Вегнер у своїх дослідженнях феномену іронічного контролю мислення, чим більше людина намагається не думати про щось, тим частіше і інтенсивніше ця думка повертається [50]. У результаті, студент, який намагається уникнути думок

про провал під час іспиту може виявити, що саме ця думка стає навязливою, погіршуючи концентрацію та посилюючи паніку.

Таким чином, метакогнітивні переконання виступають своєрідним фільтром, крізь який студенти сприймають і реагують на свій навчальний досвід та власні думки про нього.

Когнітивні викривлення та когнітивні схеми вже згадувалися раніше, як внутрішні предиктори тривожності [20]. У свою чергу метакогнітивні переконання, будучи когнітивними схемами вищого порядку, також можна віднести до проєкторів тривожності [26]. Хоча рівень предмета хвилювання є вищим, це не змінює самої природи тривожності.

Окрім вже вищезгаданого впливу моделі дистресу, також варто звернути увагу на наявність метакогнітивних переконань як однієї з складових академічної тривожності, а саме занепокоєння/хвилювання/турбота (worry) [33].

У контексті академічного середовища, позитивні метакогнітивні переконання можуть проявлятися дезадаптивних думках про користь надмірної тривоги та румінації в досягненні академічної успішності. Студенти, які дотримуються таких переконань, розглядають турботу/хвилювання як ефективну стратегію підготовки, прогнозування проблем або мотивації до навчання.

Надмірне хвилювання, яке є наслідком метакогнітивних переконань можна розглядати як деструктивну стратегію навчання. Цей дефіцит навчальних навичок вже згадувався раніше як одна з складових академічної тривожності. Якщо думки сприймаються як небезпечні або неконтрольовані, студент може почати уникати ситуацій, які їх викликають. Це може проявлятися в уникненні підготовки до складних предметів, відмові від участі в семінарах, де потрібно виступати, або навіть уникненні відвідування занять. Таке уникнення, хоча й дає тимчасове полегшення, у довгостроковій перспективі лише підтверджує негативні метакогнітивні переконання та

посилює академічну тривожність, оскільки студент не розвиває адаптивні стратегії вирішення проблем [41].

В даному випадку, ми не можемо говорити про прямий зв'язок метакогнітивних переконань та академічної тривожності, але можна стверджувати про опосередкований вплив.

Ці процеси можуть зачіпати, або безпосередньо провокувати явище прокрастинації як одного з елементів академічної тривожності [33]. Як вже згадувалось раніше, прокрастинація це складний процес, який чинить негативний вплив на емоційний стан людини, що провокує подальше відкладання справ. Таким чином, утворюється “цикл прокрастинації”, який чинить перманентний негативний вплив на психоемоційний стан особистості [8].

Згідно з А. Уеллсом, турбота є формою нав'язливих думок, яка керується метакогнітивними переконаннями [55]. Коли студент вірить, що постійне “програвання” негативних сценаріїв щодо майбутнього іспиту є корисним для підготовки, він активно залучається в процес турботи. Це парадоксальним чином, може призвести до надмірного обдумування потенційних невдач, емоційного виснаження та зниження ефективності реальної підготовки, оскільки когнітивні ресурси відволікаються на дисфункційне мислення. Ці процеси, в свою чергу, мутують далі в інші метакогнітивні переконання, що в результаті створює когнітивно-атеційний синдром.

Негативні переконання щодо неконтрольованості умок та небезпеки (Negative Beliefs about the Uncontrollability and Danger of Thoughts) вважають найбільш критичним компонентом, що призводить до хронізації та посилення академічної тривожності [25]. Ці переконання відображають віру індивіда в те, що його власні думи є некерованими і потенційно небезпечними для його психічного чи фізичного здоров'я [52].

У студентів, які переживають академічну тривожність, такі переконання можуть проявлятися у вигляді думок: “Мої думки перед сесією повністю

вийшли з-під контролю, я нічого не можу з цим зробити”, “Якщо я продовжуватиму так сильно хвилюватись я просто зійду з розуму/захворію”.

Коли студент стикається з інтенсивною академічною тривожністю, активація цих негативних метакогнітивних переконань призводить до вторинної тривоги, або “тривоги про тривогу”. Студент починає турбуватись не лише про навчальну ситуацію, а й про сам факт того, що він відчуває тривогу, або про можливі “жахливі” наслідки тривожних думок. Ці створює додатковий шар дистресу, який значно посилює загальний рівень тривожності. Цей механізм має спільні тенденції з obsесивно-компульсивним розладом [44].

Віра в небезпеку думок, що може змусити студента постійно моніторити свої внутрішні стани - серцебиття, пітливість, тремтіння, утруднене дихання - та інтерпретувати їх як доказ того, що “щось страшне” відбувається. Ця підвищена самосвідомість щодо фізіологічних проявів тривоги лише посилює їх і підтримує відчуття загрози [45]. Таким чином негативні метакогнітивні переконання можуть перетворити тимчасовий стан тривоги на стійкий, або підвищити прояви тривожності.

Когнітивна впевненість (Cognitive Confidence) відображає ступінь довіри індивіда до власних когнітивних здібностей, таких як пам'ять, увага, здатність концентруватись, швидкість мислення та здатність ефективно вирішувати проблеми [52]. Низький рівень когнітивної впевненості є частиною метакогнітивного профілю, що корелює з підвищеною тривожністю, зокрема в академічному контексті [24].

Студенти з низькою когнітивною впевненістю схильні сумніватись у своїх здібностях до навчання та запам'ятовування інформації. Це може проявлятися в наступних переконаннях: “Я не можу покластися на свою пам'ять під час іспиту”, “Я завжди забуваю важливу інформацію, коли це найпотрібніше”. Ці переконання мають прямий та опосередкований вплив на академічну тривожність. Низька когнітивна впевненість часто призводить до надмірної потреби в перевірці. Ця поведінка є неефективною, забирає багато часу та когнітивних ресурсів, і водночас не приносить полегшення, оскільки

сумніви залишаються. Постійна перевірка також може викликати фрустрацію та роздратування, підсилюючи загальний рівень тривоги [25].

Недовіра до власних когнітивних здібностей може значно уповільнювати процес навчання. Студент може боятися робити припущення, затягувати з початком виконання завдань, оскільки не впевнений у своїй здатності їх успішно завершити. Це призводить до накопичення завдань, збільшення дедлайнів, що, у свою чергу, підвищує рівень стресу та тривоги [37].

Таким чином, низька когнітивна впевненість є потужним підтримуючим фактором для академічної тривожності, оскільки вона підриває віру студента у власні сили, що призводить до неефективних стратегій навчання та посилює емоційне напруження в навчальних ситуаціях.

Узагальнюючи, метакогнітивні переконання є ключовим фактором, що опосередковує взаємозв'язок між стресовими академічними ситуаціями та розвитком або підтриманням академічної тривожності. Виражені метакогнітивні переконання при вкоріненні в схеми мислення студентів утворюють когнітивно-аценційний синдром (CAS).

У свою чергу, CAS підтримує та посилює академічну тривожність, оскільки студент постійно знаходиться у стані підвищеного психологічного навантаження, боротьби з власними думками і відчуттями, що не дає змоги ефективно функціонувати та адаптовуватися до навчальних вимог і як результат настає психічне виснаження, яке посилює вкорінене дисфункційне мислення та дисфункційні патерни поведінки [32].

Таким чином, розуміння метакогнітивних переконань є не просто доповненням до знань про академічну тривожність, а ключовим елементом, що дозволяє пояснити її стійкість та розробити більш ефективні стратегії подолання. В умовах сучасної невизначеності та додаткового стресу, який переживають українські студенти, дослідження та врахування ролі метакогнітивних переконань стає особливо актуальним для підтримки їхнього психічного благополуччя та академічної успішності.

Висновки до першого розділу

В умовах постійної мінливості, студенти, крім загальних чинників стресу, піддаються також специфічним, пов'язаним з їхньою навчальною діяльністю. Академічна тривожність є результатом складної взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів. До зовнішніх чинників відносять невизначеність, хронічний стрес, зокрема, в умовах пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні, а також несприятливе соціальне оточення. Внутрішніми факторами визначено фізіологічні особливості нервової системи, емоційну лабільність/ригідність, внутрішні конфлікти цінностей та переконань, а також когнітивні стилі та спотворення.

Основними складовими академічної тривожності визначають: занепокоєння (worry), емоційність (emotionality), перешкоди спричинені завданнями (task generated interference), дефіцит навчальних навичок (study skill deficit), прокрастинація (procrastination). Прокрастинація особливо у поєднанні з імпульсивністю, може бути наслідком та водночас підсилювати академічну тривожність через феномен “виснаження его”.

Метакогнітивні переконання характеризується як центральний елемент у розумінні академічної тривожності. Було розглянуто п'ять основних компонентів метакогнітивних переконань за моделлю А. Уеллса: позитивні переконання про хвилювання, негативні переконання щодо неконтрольованості думок та небезпеки, когнітивна впевненість, необхідність контролю думок, когнітивна самосвідомість.

Дисфункційні метакогнітивні переконання призводить до формування когнітивно-атенційного синдрому (CAS), який виражається в дезадаптивних когнітивних та поведінкових стратегіях. CAS поглинає когнітивні ресурси, заважає адаптивному розв'язанню проблем, викликає психічне виснаження та постійно підтримує високий рівень академічної тривожності.

Отже, аналізуючи все вищесказане, можна підсумувати, що академічна тривожність є складною проблемою, яка значною мірою підтримується

деструктивними метакогнітивними переконаннями студентів. Розуміння цих переконань та механізмів їхнього формування є ключовим для пояснення стійкості академічної тривожності та розробки ефективних стратегій її подолання, особливо в умовах сучасної невизначеності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ У АКАДЕМІЧНІЙ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ

У другому розділі представлено організацію та методологію проведеного емпіричного дослідження, в якому брали участь 63 студенти українських закладів вищої освіти. Використано опитувальники MCQ-30, шкалу тривоги Бека та адаптовану версію діагностики академічної тривожності Філіпса. Проаналізовано рівень тривожності та типи метакогнітивних переконань у студентів, проведено математико-статистичну обробку даних. Визначено наявність статистично значущих зв'язків між окремими компонентами метакогнітивних переконань (особливо негативними) та показниками академічної тривожності, що підтверджує гіпотезу про вплив метакогнітивних переконань на розвиток академічної тривожності.

2.1. Опис методології та організації дослідження ролі метакогнітивних переконань у академічній тривожності студентів

Після детального теоретичного аналізу теми можна перейти до емпіричного дослідження обраного проблемного питання. Для початку варто визначити гіпотезу даного дослідження. Гіпотеза дослідження: метакогнітивні переконання впливають на формування та розвиток академічної тривожності.

Під час проведення емпіричного дослідження даної гіпотези було використано наступний методологічний інструментарій: «Опитувальник метапізнання-30» (Metacognition Questionnaire-30 - MCQ-30) А. Уеллса та С. Картрайта-Хаттона (Додаток Б), діагностика рівня шкільної тривожності Філіпса (авторська адаптація) (Додаток В), шкала тривоги Бека [14].

Для оцінки метакогнітивних переконань використовувався «Опитувальник метапізнання-30» (Metacognition Questionnaire-30 - MCQ-30)

А. Уеллса та С. Картрайта-Хаттона [53]. Цей опитувальник є ключовим інструментом для оцінки метакогнітивних переконань респондентів, тобто їхніх уявлень та знань про власне мислення, пам'ять, увагу та інші когнітивні процеси. Метакогнітивні переконання відіграють значну роль у регуляції емоційних станів та поведінки, зокрема у контексті тривоги. MCQ-30 складається з 30 тверджень, які охоплюють п'ять основних субшкал (факторів), що відображають різні аспекти метакогніції: позитивні переконання про занепокоєння, негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку думок, когнітивна впевненість, когнітивна самосвідомість, потреба в контролі думок.

Шкала “позитивних метакогнітивних переконань” вимірює переконання про потенційну користь занепокоєння, наприклад, як спосіб вирішення проблем або уникнення небезпек.

Шкала “негативних метакогнітивних переконань” оцінює переконання, що певні думки є некерованими та можуть призвести до негативних наслідків (наприклад, божевілля, втрати контролю).

Шкала “когнітивна впевненість” відображає ступінь довіри людини до своїх когнітивних здібностей, таких як пам'ять, увага та прийняття рішень. Низька когнітивна впевненість може бути пов'язана з посиленням тривоги.

Шкала “когнітивна самосвідомість” вимірює тенденцію до надмірної уваги до власних внутрішніх когнітивних процесів і думок. Висока когнітивна самосвідомість часто пов'язана з підвищеною рефлексією та самоаналізом, що може сприяти тривожності.

Шкала “потреба в контролі” оцінює переконання щодо необхідності повного контролю над власними думками та небажаними ментальними станами. Висока потреба в контролі, поєднана з відчуттям його відсутності, може бути джерелом значного дистресу.

Для визначення рівня та оцінки загального рівня тривоги серед респондентів було обрано шкалу тривоги Бека (Beck Anxiety Inventory – BAI) [14]. BAI є визнаним інструментом для швидкого та ефективного вимірювання

рівня тривоги в підлітків та дорослих. Її особлива цінність полягає в здатності диференціювати симптоми тривоги від депресивних симптомів, що є важливим для точної діагностики та розуміння емоційного стану респондентів. Опитувальник містить 21 твердження, які описують різні соматичні (наприклад, тремтіння, відчуття задухи, прискорене серцебиття) та когнітивні (наприклад, страх втратити контроль, відчуття небезпеки, неможливість розслабитися) симптоми тривоги. Респонденти оцінюють інтенсивність кожного симптому за 4-бальною шкалою. Сумарний бал вказує на загальний рівень тривоги. Після отримання результатів, визначається рівень прояву тривоги: норма, легкий рівень, середній рівень, високий рівень.

Для аналізу та оцінки академічної тривожності було використано діагностику рівня шкільної тривожності Філіпса. Опитувальник був розроблений для цілеспрямованої діагностики рівня тривожності пов'язаної з навчальною діяльністю у школярів віком 7–17 років. Він дозволяє не лише визначити загальний рівень тривожності, але й ідентифікувати її конкретні джерела, пов'язані з освітнім середовищем. Опитувальник містить 58 тверджень. Стандартна відповідь передбачає вибір «так» або «ні». У результаті обробки даних виділяється 7 шкал (факторів), що характеризують різні аспекти тривожності в освітньому контексті: загальний рівень тривожності, тривожність у стосунках з учителями, тривожність у стосунках з однокласниками, тривожність, пов'язана з оцінюванням знань, тривожність у ситуаціях відповідальності, проблеми з самовираженням, проблеми з фізіологічною реакцією.

- Шкала загальної тривожності у школі характеризує загальний психоемоційний стан дитини у її ставленні до шкільного життя.
- Шкала переживання соціального стресу - емоційний стан дитини, результат формування соціальних зв'язків.
- Шкала фрустрація потреби в досягненні успіху оцінює рівень незадоволення або ігнорування потреби дитини в досягненні успіху.
- Шкала страху самовираження оцінює хвилювання дитини перед

вираженням власної ідентичності.

- Шкала страху ситуації перевірки знань характеризує переживання особистості перед оцінюванню знань.
- Шкала страху невідповідності очікуванням оточення визначає важливість думки оточення при прийнятті рішень.
- Шкала низької фізіологічна опірність стресові характеризує фізіологічні предиктори дезадаптивної поведінки.
- Шкала проблем і страхів у стосунках з учителями оцінює рівень впливу стосунків з дорослими залученими у навчальний процес, на емоційний стан дитини.

Після обрахунків згідно ключем, бали за усіма шкалами сумуються, так ми отримуємо загальний бал академічної тривожності.

Важливою особливістю застосування цього опитувальника у даному дослідженні стала його модифікація відповідно до навчального та соціального середовища студентів. Зокрема, слова "школа" були замінені на "університет", "клас" – на "група" тощо. Ця адаптація забезпечила релевантність питань опитувальника для студентської вибірки, зберігаючи його діагностичну цінність щодо академічної тривожності. Для оцінки надійності модифікованого опитувальника, зокрема внутрішньої узгодженості усіх його шкал, а також шкал опитувальника тривоги Бека, було використано коефіцієнт Альфа Кронбаха. Отриманий результат ($\alpha = 0,76$) свідчить про хорошу внутрішню узгодженість усіх шкал тесту, що підтверджує його надійність для використання у цьому дослідженні.

Використання цих трьох інструментів дозволило отримати багатовимірну оцінку як метакогнітивних переконань, так і різних аспектів тривожності, що забезпечує глибше розуміння складних взаємозв'язків між цими феноменами у студентському середовищі.

Вибірку емпіричного дослідження склали студенти 1–6 курсів закладів вищої освіти України. Загальна кількість респондентів становила 63 особи, з яких 12 – чоловіки та 51 – жінки (рис. 2.1.), віком від 16 до 44 років ($M=19,92$;

$SD=3,91$).

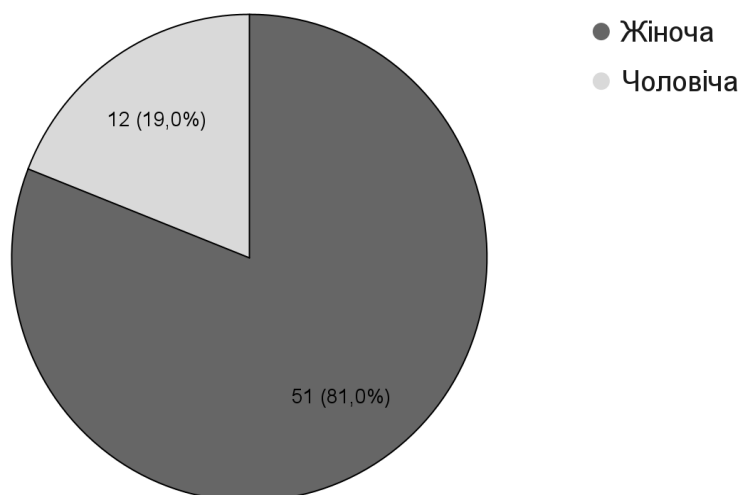


Рис. 2.1. Розподіл респондентів за статтю

Учасники навчаються за різними спеціальностями: психологія, агрономія, економіка тощо (рис. 2.2.) у різних вищих навчальних закладах України, зокрема Національний університет “Острозька академія”, Національний університет “Львівська політехніка”, Національний університет біоресурсів і природокористування тощо (рис.2.3.).

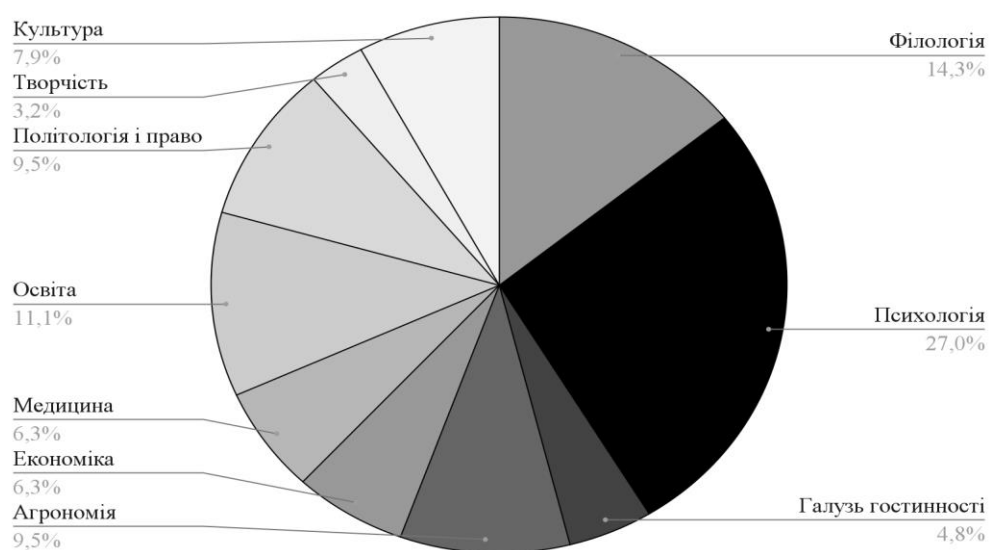


Рис. 2.2. Розподіл спеціальностей серед респондентів

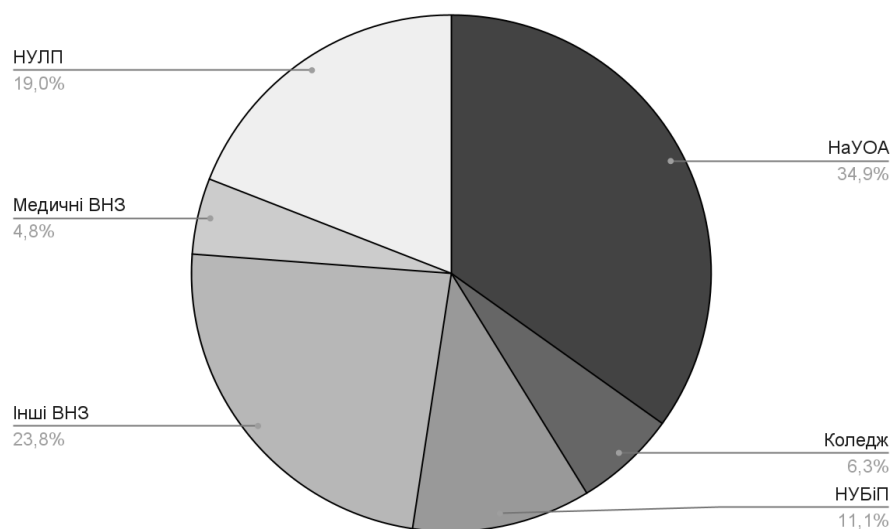


Рис. 2.3. Розподіл респондентів серед університетів

Опитування було проведено онлайн з використанням платформи Google Форми. Обробка та аналіз отриманих даних здійснювалися за допомогою Google Таблиць та програмного забезпечення “SPSS Statistics 21.0”.

2.2. Результати емпіричного дослідження взаємозв’язку метакогнітивних переконань та академічній тривожності студентів

Наступним етапом після збору емпіричних даних був їхній аналіз та підрахунок. Обрахунки проводились за допомогою описових статистик.

Результати оцінки метакогнітивних переконань отримані за допомогою «Опитувальник метапізнання-30» (Metacognition Questionnaire-30 - MCQ-30) по 5 субшкалах представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1. Описові статистики за “Опитувальником метапізнання-30”

	Mean	Median	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Позитивні метакогнітивні переконання про занепокоєння	9,73	8,00	3,90	6	21

Негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку думок	13,81	13,00	4,42	6	24
Когнітивна впевненість	10,22	10,00	3,06	6	18
Когнітивна самосвідомість	12,37	12,00	3,92	6	24
Потреба в контролі думок.	14,27	14,00	4,07	6	23
Загальний бал	60,40	62,00	13,13	30	97

Після аналізу результатів по всіх субшкалам, їх було розподілено по рівнях відносно отриманих балів вираженості метакогнітивних переконань на 3 рівні: норма, середній рівень вираженості, високий рівень вираженості з можливою потребою в клінічному супроводі. Ці результати проілюстровані на рис. 2.4.

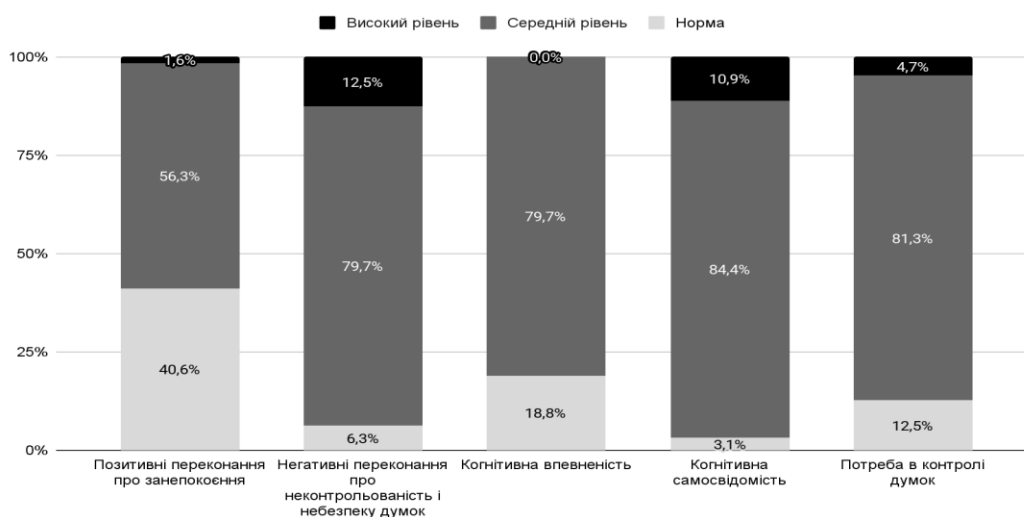


Рис. 2.4. Розподіл рівнів вираженості метакогнітивних переконань серед учасників дослідження

Результати респондентів за опитувальником шкільної тривожності Філіпса адаптованим до університетського середовища були наступними: нормальний рівень академічної тривожності мали 60,9%, підвищену

академічну тривожність - 34,4%, високий рівень - 4,7% (рис. 2.5.). Результати показали, що 60,9 % студентів мають нормальний рівень академічної тривожності, що свідчить про відсутність значущих емоційних або поведінкових порушень, пов'язаних із навчальною діяльністю. У цих студентів не виявлено ознак дезадаптації у взаємодії з викладачами, групою чи навчальними завданнями.

Підвищений рівень тривожності (34,4 %) свідчить про наявність помірних труднощів: такі студенти можуть переживати надмірне хвилювання перед оцінюванням, сумніви у своїх силах, емоційне напруження в ситуаціях відповідальності. Це узгоджується з поглядами Случинської К.Ю. на вплив тривожності на емоційне функціонування студентів у навчальному процесі [11].

Високий рівень (4,7 %) сигналізує про ймовірне формування стійкої дезадаптивної поведінки — зокрема, уникнення навчальних ситуацій, прокрастинацію або навіть психосоматичні реакції. У цих студентів академічна тривожність може істотно знижувати ефективність навчання, що відображено в дослідженнях Кричфалушій М.М., де тривожність вказана як фактор порушення адаптації студентської молоді [7].

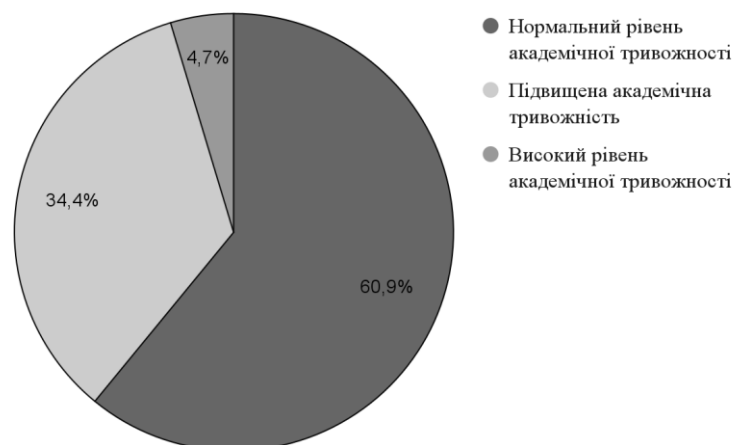


Рис. 2.5. Розподіл рівнів академічної тривожності серед респондентів

Результати за шкалою тривоги Бека після обрахунку балів були проранговані. Таким чином, отримано наступні результати: серед

респондентів, осіб з тривогою в межах норми було 9,4%, легкою тривожністю - 4,7%, з середньою - 31,3%, з високим рівнем тривожності - 54,7% (рис.2.6.).

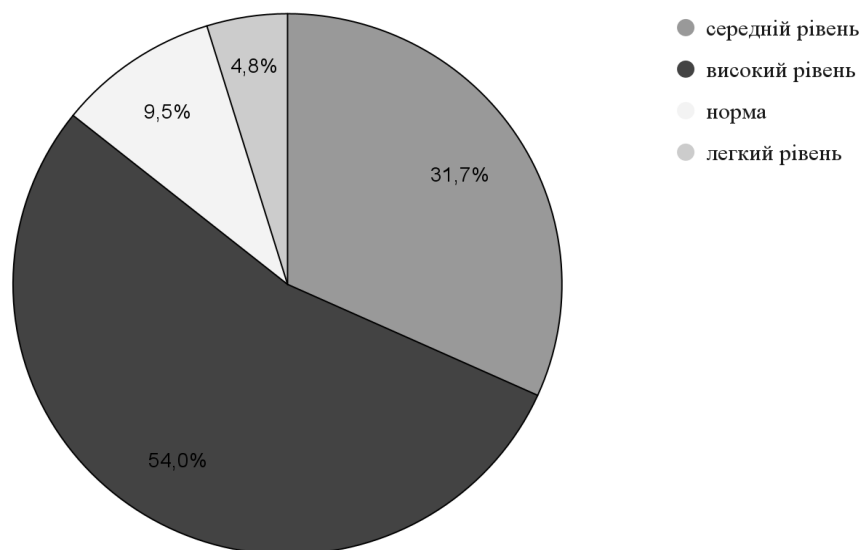


Рис. 2.6. Розподіл рівнів вияву тривоги серед респондентів

Для перевірки репрезентативності вибірки було використано одновибірковий критерій λ Колмогорова-Смирнова. Результати математико-статистичного аналізу репрезентативності вибірки були наступними: метакогнітивні переконання ($\lambda = 0,7$; $p = 0,72$), академічна тривожність ($\lambda = 0,94$; $p = 0,34$), шкала тривоги ($\lambda = 0,66$; $p = 0,77$). Можна підсумувати, що вибірка є репрезентативною та відповідає нормальному розподілу, це продемонстровано на кривих нормального розподілу за результатами трьох опитувальників (рис. 2.7., рис.2.8, рис.2.9.).

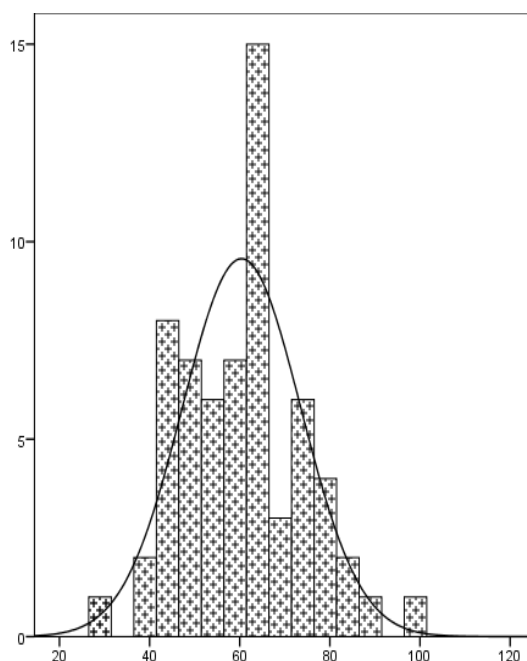


Рис. 2.7. Крива нормального розподілу за результатами оцінки
метакогнітивних переконань

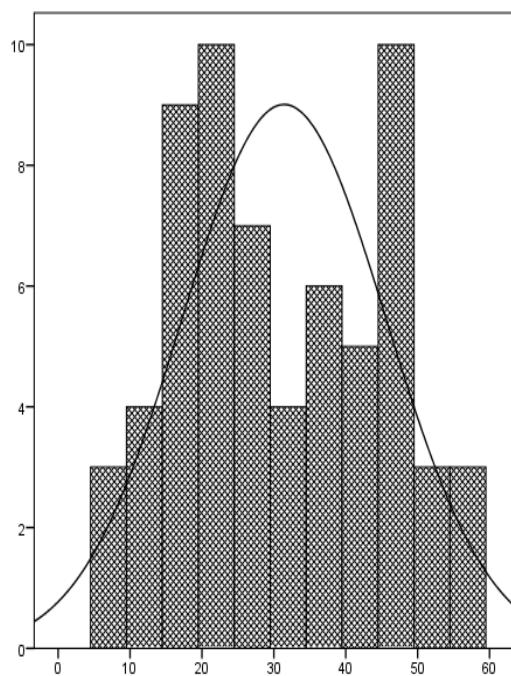


Рис.2.8. Крива нормального розподілу за результатами оцінки
академічної тривожності

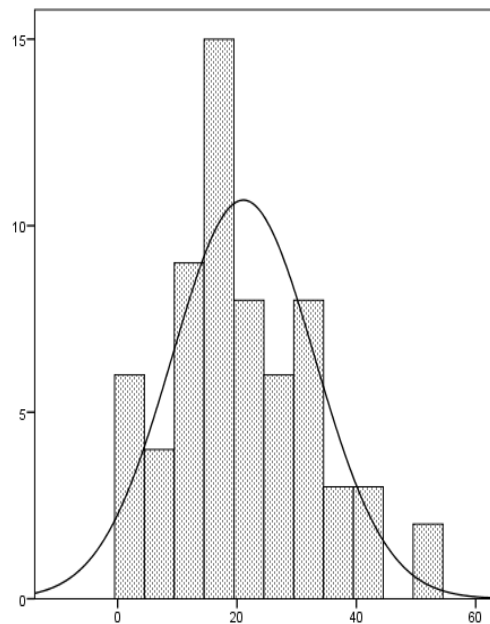


Рис. 2.9. Крива нормального розподілу за
результатами оцінки
метакогнітивних переконань

Після підтвердження репрезентативності наступним етапом було визначення кореляційних зв'язків, між метакогнітивними переконаннями та академічною тривожністю. Для визначення взаємозв'язку між досліджуваними явищами було використано коефіцієнт кореляції попарних добутків Пірсона. Результати кореляції зображені в таблиці нижче (табл. 2).

Табл. 2. *Результати кореляційного аналізу метакогнітивних переконань і академічної тривожності*

	Академічна тривожність, r	Шкала тривоги, r
Позитивні переконання щодо тривожності	0,31*	0,49*
Негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку думок	0,52*	0,25*
Когнітивна впевненість	0,04**	0,12**
Когнітивна самосвідомість	0,09**	0,08**
Потреба в контролі думок	0,26**	0,27**
Загальний бал	0,36*	0,45*
Шкала тривоги	0,32*	1

Примітка: * - $p \leq 0,05$, ** - $p \geq 0,05$

З результатів зображених в таблиці можна зробити висновок, що існує слабкий кореляційний зв'язок академічної тривожності та загальної тривоги зі шкалами позитивних переконань, негативних переконань про неконтрольованість і небезпеку думок, а також із загальним балом метакогнітивних переконань. Оскільки ці результати є статистично значимі, то ми можемо стверджувати про певну участь метакогнітивного компонента у формуванні тривожності у студентів.

Між академічною тривожністю та потребою в контролі думок було також виявлено кореляційний зв'язок, але через відсутність статистично значущих даних, є неможливим підтвердження зв'язку.

Щодо шкали тривоги Бека, то є слабкий, але статистично значимий кореляційний зв'язок між фізіологічними виявами тривоги та академічною тривожністю.

Після підтвердження взаємозв'язку між досліджуваними явищами, наступним етапом був аналіз впливу метакогнітивних переконань на академічну тривожність. Для цього було використано одновибірковий дисперсійний аналіз "One-way ANOVA". Залежною змінною в цьому аналізі була академічна тривожність, а незалежною змінною або фактором, був загальний бал вираженості метакогнітивних переконань.

Для аналізу вибірку було поділено на 3 групи відповідно рівня вираженості метакогнітивних переконань. Таким чином, 1 група складалась з трьох респондентів метакогнітивні переконання були в не виражені (від 30 до 35), друга група - середній рівень вираженості (від 35 до 80), третя група - високий рівень вираженості метакогнітивних переконань (від 80 і далі). Середні значення по кожній групі були наступні: перша група - $M = 27,33$ ($n = 3$), друга група - $M = 30,20$ ($n = 56$), третя група - $M = 54,25$ ($n = 4$). Отже, у третій групі рівень академічної тривожності значно вищий порівняно з іншими.

Для перевірки припущення про рівність дисперсій у групах, сформованих за рівнем метакогнітивних переконань (низький, середній,

високий), було проведено тест Левена. Результати були наступними: Levene's Statistic = 7,648, $p = 0,001$. Оскільки отримане значення $p = 0,001 < 0,05$, ми відхиляємо нульову гіпотезу про однаковість дисперсій. Це означає, що дисперсії в трьох групах статистично відрізняються між собою.

Для перевірки гіпотези про наявність відмінностей у загальному рівні тривожності залежно від рівня метакогнітивних переконань було проведено дисперсійний аналіз (ANOVA). Результати виявили статистично значущі міжгрупові відмінності ($F(2, 60) = 6,44$; $p = 0,003$). Це дозволяє стверджувати, що рівень тривожності суттєво залежить від того, наскільки вираженими є метакогнітивні переконання у респондентів.

Зважаючи на порушення припущення про гомогенність дисперсій, додатково було застосовано робастний критерій Велча, який не потребує однакових дисперсій у групах. Отримані дані ($F = 25,683$; $p = 0,005$) підтверджують результат стандартної ANOVA, посилюючи надійність висновку про наявність статистично значущих міжгрупових відмінностей у тривожності.

Для уточнення напрямку відмінностей між групами проведено пост-хок порівняння з використанням тестів Tukey HSD, LSD та Scheffé. Результати аналізу показали, що група з високим рівнем метакогнітивних переконань (Група 3) має статистично вищий рівень тривожності, ніж друга група з середніми показниками метакогнітивних переконань ($p = 0,002$) та перша група з низькими ($p = 0,025$). Тобто, підвищення вираженості метакогнітивних переконань супроводжується зростанням рівня тривожності, що узгоджується з гіпотезою дослідження.

Згідно з результатами пост-хок аналізу із використанням тестів Tukey HSD та Scheffé, було визначено однорідність між певними групами за рівнем загальної тривожності. Зокрема, перша група (низький рівень метакогнітивних переконань) та друга група (середній рівень) утворюють однорідну підгрупу, між якими не виявлено статистично значущих відмінностей. Третя група (високий рівень метакогнітивних переконань) є статистично відокремленою та

має вищий рівень тривожності, ніж обидві інші групи.

Проведений дисперсійний аналіз свідчить про наявність статистично значущих відмінностей у рівні загальної тривожності між респондентами з різними рівнями метакогнітивних переконань ($F(2, 60) = 6,44; p = 0,003$; *Welch* = 25,68; $p = 0,005$). Найвищі показники тривожності спостерігаються серед осіб з високим рівнем метакогнітивних переконань (група 3), яка статистично відрізняється від груп з низьким і середнім рівнями за результатами пост-хок порівнянь. Порухення гомогенності дисперсій було виявлено за тестом Левена та враховано шляхом застосування робастного тесту Велча, що дозволяє говорити про надійність отриманих висновків.

Отже, результати емпіричного дослідження підтверджують гіпотезу про наявність впливу рівня метакогнітивних переконань на загальний рівень тривожності студентської молоді.

2.3. Інтерпретація результатів емпіричного дослідження взаємозв'язку метакогнітивних переконань та академічної тривожності

Проведене емпіричне дослідження мало на меті перевірити гіпотезу про вплив метакогнітивних переконань на формування та розвиток академічної тривожності у студентів. Для досягнення цієї мети було використано комплексний методологічний інструментарій: «Опитувальник метапізнання-30» (MCQ-30) А. Уеллса та С. Картрайта-Хаттона для оцінки метакогнітивних переконань, шкала тривоги Бека (BAI) для загального рівня тривоги та адаптована діагностика рівня шкільної тривожності Філіпса для академічної тривожності.

Вибірку дослідження склали 63 студенти 1–6 курсів закладів вищої освіти України, з яких 51 особа були жінки та 12 – чоловіки. Надійність адаптованого опитувальника Філіпса та шкали тривоги Бека була підтверджена коефіцієнтом Альфа Кронбаха ($\alpha = 0,76$), що свідчить про хорошу внутрішню узгодженість усіх шкал тесту.

Аналіз метакогнітивних переконань за MCQ-30, що містить п'ять субшкал, виявив важливі тенденції. З шкалою позитивні метакогнітивні переконання про тривожність 56,3% респондентів мають середній рівень вираженості цих переконань, тоді як 40,6% – нормальний рівень. Це вказує на те, що для значної частини студентів характерні переконання про потенційну користь тривожності, наприклад, як спосіб вирішення проблем або уникнення загроз.

79,7% респондентів мають середній рівень вираженості негативні переконання про неконтрольованість та небезпеку думок. Це свідчить про поширеність переконань про те, що певні думки є некерованими та можуть призвести до негативних наслідків.

Середній рівень вираженості когнітивної впевненості мають 79,7% респондентів, і лише 18,8% – нормальний рівень, тобто високу впевненість. Це може вказувати на певну непевність студентів у власних когнітивних здібностях, таких як пам'ять, увага та прийняття рішень. Низька когнітивна впевненість може бути пов'язана з посиленням тривоги.

Результати шкали когнітивна самосвідомість наступні: 84,4% респондентів демонструють середній рівень вираженості. Висока когнітивна самосвідомість часто пов'язана з підвищеною рефлексією та самоаналізом, що може сприяти тривожності.

81,3% респондентів мають середній рівень вираженості потреби в контролі думок. Висока потреба в контролі, поєднана з відчуттям його відсутності, може бути джерелом значного дистресу.

Результати оцінки академічної тривожності за опитувальником шкільної тривожності Філіпса, адаптованим до студентського середовища показали, що у більшості респондентів, а саме в 60,9%, рівень академічної тривожності знаходиться в межах норми. Однак, 34,4% студентів мають підвищену академічну тривожність, 4,7% - високий рівень, що вказує на наявність цієї проблеми у значної частини вибірки.

Щодо загального рівня тривоги за шкалою Бека (BAI), яка диференціює

симптоми тривоги від депресивних симптомів, виявлено, що у переважної більшості студентів (54,7%) спостерігається високий рівень тривожності, а у 31,3% – середній. Лише 9,4% респондентів мають тривогу в межах норми, а 4,7% – легкий рівень. Такий розподіл свідчить про високий рівень загальної тривоги серед студентської вибірки, що може впливати на їхню академічну адаптацію та успішність.

Для перевірки гіпотези про вплив метакогнітивних переконань на академічну тривожність було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Результати свідчать про низку взаємозв'язків. Виявлено слабкий, але статистично значущий кореляційний зв'язок між академічною тривожністю та позитивними переконаннями щодо занепокоєння ($r=0,31; p\leq 0,05$). Це може свідчити, що навіть якщо студенти вірять у "користь" занепокоєння, воно все одно асоціюється з підвищеною академічною тривожністю.

Встановлено статистично значущий слабкий зв'язок між академічною тривожністю та негативними переконаннями про неконтрольованість і небезпеку думок ($r=0,52; p\leq 0,05$). Це є важливим підтвердженням гіпотези, оскільки вказує на те, що чим сильніші у студентів переконання про неконтрольованість їхніх думок та їхню потенційну небезпеку, тим вищим є рівень їхньої академічної тривожності.

Загальний бал метакогнітивних переконань також має слабкий статистично значущий кореляційний зв'язок як з академічною тривожністю ($r=0,36; p\leq 0,05$), так і з загальною тривогою ($r=0,45; p\leq 0,05$). Це підтверджує, що метакогнітивний компонент певним чином бере участь у формуванні тривожності у студентів. Щодо шкали тривоги Бека, виявлено слабкий, але статистично значущий кореляційний зв'язок між її показниками та академічною тривожністю ($r=0,32; p\leq 0,05$), що вказує на взаємозв'язок загального емоційного стану з навчальною тривожністю.

Для глибшого розуміння впливу метакогнітивних переконань на академічну тривожність було проведено однофакторний дисперсійний аналіз "One-way ANOVA". Залежною змінною була академічна тривожність, а

незалежною – сукупний бал вираженості метакогнітивних переконань, за яким вибірку було поділено на 3 групи: низький (від 30 до 35 балів, $n=3$), середній (від 35 до 80 балів, $n=56$) та високий (від 80 балів та далі, $n=4$) ступені вираженості метакогнітивних переконань. Середні значення академічної тривожності у цих групах становили: 27,33 для групи з низьким рівнем, 30,20 для групи із середнім рівнем та 54,25 для групи з високим рівнем. Це відразу вказує на помітно вищий рівень академічної тривожності у групі з високим ступенем метакогнітивних переконань.

Для перевірки припущення про рівність дисперсій у групах було проведено тест Левена. Результати (Levene's Statistic = 7,648; $p = 0,001$) свідчать про статистично значущі відмінності у дисперсіях між групами, що вказує на порушення припущення про гомогенність дисперсій.

Незважаючи на порушення припущення про гомогенність дисперсій, дисперсійний аналіз (ANOVA) виявив статистично значущі міжгрупові відмінності у рівні тривожності ($F(2, 60) = 6,44$; $p = 0,003$). Це дозволяє стверджувати, що рівень тривожності суттєво залежить від вираженості метакогнітивних переконань у респондентів. Для посилення надійності висновку, враховуючи виявлене порушення гомогенності дисперсій, був застосований робастний критерій Велча. Отримані дані ($F = 25,683$; $p = 0,005$) підтверджують результат стандартної ANOVA, посилюючи надійність висновку про наявність статистично значущих міжгрупових відмінностей у тривожності.

Пост-хок порівняння з використанням тестів Tukey HSD, LSD та Scheffé уточнили напрямки цих відмінностей. Було встановлено, що група з високим рівнем метакогнітивних переконань (Група 3) має статистично вищий рівень тривожності, ніж друга група із середніми показниками метакогнітивних переконань ($p = 0,002$) та перша група з низькими ($p = 0,025$). Це чітко свідчить про те, що підвищення вираженості метакогнітивних переконань супроводжується зростанням рівня тривожності, що повністю узгоджується з висунутою гіпотезою дослідження. Перша та друга групи (з низьким та

середнім рівнями метакогнітивних переконань відповідно) утворюють однорідну підгрупу, між якими статистично значущих відмінностей у рівні загальної тривожності не виявлено.

Таким чином, результати емпіричного дослідження чітко демонструють, що метакогнітивні переконання, зокрема негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку думок, а також загальний рівень вираженості метакогнітивних переконань, відіграють значну роль у формуванні та розвитку академічної тривожності у студентів. Виявлені закономірності підкреслюють необхідність розробки та впровадження психологічних інтервенцій, спрямованих на корекцію цих дисфункціональних метакогнітивних переконань для ефективного зниження академічної тривожності студентів.

Висновки до другого розділу

За результатами емпіричного дослідження ролі метакогнітивних переконань у академічній тривожності студентів можна сформулювати наступні висновки.

Емпіричні дані однозначно підтверджують гіпотезу про наявність статистично значущого впливу рівня метакогнітивних переконань на загальний рівень тривожності студентської молоді, чим вищий рівень метакогнітивних переконань, тим вищий рівень академічної тривожності.

Більшість студентів демонструють середній рівень вираженості метакогнітивних переконань за більшістю субшкал MCQ-30, включаючи позитивні переконання про занепокоєння, негативні переконання про неконтрольованість і небезпеку думок, когнітивну самосвідомість та потребу в контролі думок. Водночас, спостерігається відносно низький рівень когнітивної впевненості у більшості вибірки.

Хоча понад 60% студентів мають нормальний рівень академічної тривожності за опитувальником Філіпса, значна частина (понад 39%) все ж

відчуває підвищену або високу академічну тривожність. При цьому, за шкалою тривоги Бека, більшість респондентів (понад 85%) мають середній або високий рівень загальної тривоги, що вказує на поширеність тривожних станів у студентському середовищі.

Встановлено статистично значущі кореляційні зв'язки між академічною тривожністю та позитивними переконаннями щодо занепокоєння ($r=0,31$; $p\leq 0,05$), а також, що особливо важливо, між академічною тривожністю та негативними переконаннями про неконтрольованість і небезпеку думок ($r=0,52$; $p\leq 0,05$). Загальний бал метакогнітивних переконань також статистично значуще корелює як з академічною, так і з загальною тривогою. Ці дані підтверджують, що метакогнітивні переконання є фактором, що впливає на формування тривожності.

Найвищі показники тривожності спостерігаються серед осіб з високим рівнем метакогнітивних переконань. Дисперсійний аналіз та пост-хок порівняння показали, що ця група статистично значуще відрізняється вищим рівнем тривожності від груп з низьким та середнім рівнями метакогнітивних переконань. Це свідчить про те, що надмірна вираженість певних метакогнітивних переконань є предиктором підвищеної тривожності.

Результати дослідження є надійними, що підтверджено коефіцієнтом Альфа Кронбаха для внутрішньої узгодженості опитувальників та застосуванням робастного критерію Велча, який враховує порушення гомогенності дисперсій між групами.

Отримані емпіричні дані створюють міцну основу для розробки та впровадження практичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію рівня академічної тривожності студентів через цілеспрямовану роботу з їхніми метакогнітивними переконаннями. Ці рекомендації будуть зосереджені на корекції дисфункціональних переконань та розвитку адаптивних метакогнітивних стратегій.

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРАКТИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ЗНИЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ КОРЕКЦІЇ ЇХНІХ МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ

У третьому розділі на основі теоретичних засад та емпіричних результатів обґрунтовано та розроблено систему практичних рекомендацій для зниження рівня академічної тривожності студентів. Зроблено акцент на метакогнітивному підході як ключовому в корекції деструктивних переконань. Представлено структуру практичних рекомендацій, їх зміст і методичні аспекти впровадження у студентське середовище.

3.1. Теоретичне обґрунтування та структура системи практичних рекомендацій для зниження академічної тривожності студентів з урахуванням метакогнітивного підходу

Академічна тривожність є поширеною проблемою серед студентів, що може суттєво впливати на їхню успішність, психологічне благополуччя та загальну якість навчання [2, 43, 46]. Вона проявляється як стан хвилювання, напруги та страху, пов'язаний з навчальною діяльністю, оцінюванням та очікуваннями. Традиційні підходи до її подолання, як правило, зосереджуються на управлінні стресом або когнітивній реструктуризації змісту думок. Однак, метакогнітивний підхід пропонує якісно новий рівень розуміння та ефективніші стратегії, впливаючи на те, як студенти думають про власне мислення та навчання, і як ці "думки про думки" впливають на їхній емоційний стан.

Метакогніція — це "пізнання про пізнання", що охоплює усвідомлення, моніторинг та контроль власних когнітивних процесів [30]. Вона включає два основні взаємопов'язані компоненти: метакогнітивні знання та метакогнітивна регуляція. Метакогнітивні знання - це декларативні знання індивіда про себе як

про мислячу особистість (власні сильні та слабкі сторони, переважні стилі навчання, ефективність певних стратегій), про завдання (наприклад, складність матеріалу, вимоги до виконання, можливі перешкоди) та про стратегії (знання про різні методи запам'ятовування, планування часу, розв'язання проблем).

Метакогнітивна регуляція - це активний процес контролю та моніторингу власної когнітивної діяльності. Вона включає три ключові фази: планування (визначення цілей, вибір відповідних стратегій та розподіл ресурсів перед початком когнітивної діяльності); моніторинг (відстеження власного прогресу, розуміння матеріалу, ефективності застосовуваних стратегій під час виконання завдання); оцінка (аналіз результатів діяльності, оцінка ефективності вибраних стратегій та визначення потреби у їх коригуванні) [17].

Застосування метакогнітивного підходу до зниження академічної тривожності ґрунтується на таких ключових положеннях, що знайшли своє підтвердження у сучасних дослідженнях метакогнітивної терапії, а також у результатах емпіричного дослідження [52, 24].

Академічна тривожність, як було показано в нашому дослідженні, часто підживлюється негативними та ірраціональними метакогнітивними переконаннями. Вони перешкоджають ефективному навчанню та підсилюють страх невдачі, створюючи самопідтримуючий цикл: тривога може впливати на концентрацію уваги, що інтерпретується через дисфункційні метакогнітивні переконання, що, у свою чергу, посилює відчуття тривоги та безпорадності.

Студенти, які володіють високим рівнем метакогнітивного контролю, здатні ефективніше управляти своїми когнітивними процесами [42]. Вони можуть свідомо обирати та застосовувати оптимальні стратегії навчання, ефективно моніторити свій прогрес, виявляти труднощі та своєчасно коригувати свої дії. Це дозволяє їм почуватися більш компетентними та контрольованими в навчальному процесі, що безпосередньо призводить до зниження відчуття безпорадності та тривоги перед обличчям академічних викликів. Відчуття контролю над власним пізнавальним процесом є потужним буфером проти

тривоги.

Розвиток метакогнітивних навичок сприяє формуванню саморегульованого навчання [58]. Саморегульовані студенти є активними учасниками власного освітнього процесу, беручи на себе відповідальність за планування, виконання та оцінку своєї навчальної діяльності. Це зменшує їхню залежність від зовнішньої підтримки та підвищує відчуття автономії та компетентності, що є важливим психологічним ресурсом у боротьбі з тривогою. Самостійність у навчанні сприяє розвитку внутрішньої опори та знижує потребу у зовнішньому підтвердженні, що часто є джерелом тривоги.

Одним з ключових аспектів метакогнітивного підходу є навчання студентів переорієнтовувати увагу з непродуктивних, тривожних думок та румінацій на конкретні навчальні завдання та ефективні стратегії їх виконання. Замість того, аби застрягати в обмірковуванні "чи я достатньо розумний?" або "що, коли я зазнаю невдачі?", студент вчиться застосовувати техніки "відстороненого усвідомлення" (*detached mindfulness*), що дає змогу йому спостерігати за тривожними думками без активного залучення до них та без спроб їх контролювати чи пригнічувати. Це знижує так звану "вторинну" тривожність – тривожність з приводу самої тривоги чи думок.

Система практичних рекомендацій для зниження академічної тривожності з урахуванням метакогнітивного підходу є комплексною, поетапною та містить взаємопов'язані компоненти, що випливають з теоретичного обґрунтування та результатів емпіричного дослідження.

Перший етап, діагностика та усвідомлення метакогнітивних переконань та тривожності, проводиться для визначення поточного рівня навчальної та загальної тривожності, ідентифікації домінуючих дисфункціональних метакогнітивних переконань у здобувачів, а також створення міцної основи для їх розуміння та сприйняття потреби змін у підході до власного мислення. Точна та глибока діагностика є ключовим кроком для будь-якої ефективної психологічної інтервенції. Розуміння конкретних метакогнітивних переконань, що підживлюють тривогу, дозволяє індивідуалізувати програму допомоги та зробити її найбільш

цілеспрямованою. Окрім того, усвідомлення самим студентом зв'язку між його метакогнітивними переконаннями та тривожними реакціями є критично важливим першим кроком до ініціювання та успішного здійснення бажаних змін. Без цього усвідомлення зусилля з корекції можуть бути марними.

Наступним етапом є розвиток метакогнітивних вмінь та реструктуризація дисфункціональних переконань. Його головною метою можна визначити навчання студентів ефективним стратегіям метакогнітивної регуляції та цілеспрямована зміна дезадаптивних метакогнітивних переконань на більш функціональні й адаптивні. Цей етап є серцевиною метакогнітивного підходу, який базується на принципах метакогнітивної терапії [52]. Розвиток вмінь метакогнітивної регуляції дозволяє студентам здобути реальний контроль над своїми когнітивними процесами, що безпосередньо впливає на зниження відчуття тривоги та безпорадності. Паралельна робота з дисфункціональними переконаннями допомагає зруйнувати ірраціональні зв'язки, що підтримують тривожність.

Заключним є етап практичної реалізації та закріплення здобутих вмінь. Він полягає в інтеграції набутих метакогнітивних вмінь та змінених переконань у повсякденну навчальну діяльність студентів, забезпечення стійкості результатів та профілактика рецидивів академічної тривожності. Знання та навички, отримані на попередніх етапах, мають бути активно застосовані в реальних умовах. Цей етап фокусується на генералізації вмінь та створенні підтримуючого середовища, що сприяє довгостроковому збереженню позитивних змін.

3.2. Методичні аспекти реалізації практичних рекомендацій щодо корекції з метакогнітивних переконань студентів з метою зниження академічної тривожності

Ефективність впровадження практичних порад значною мірою залежить від дотримання методичних засад, що забезпечують системний та індивідуалізований підхід.

Принцип системності та послідовності. Усі компоненти системи є взаємопов'язаними і мають реалізовуватися поступово. Це означає, що перехід до розвитку навичок має відбуватися лише після етапу діагностики та усвідомлення, а їхнє закріплення — після формування базових навичок. Недотримання послідовності може призвести до фрагментарності та зниження ефективності.

Принцип індивідуалізації. Кожен студент є унікальною особистістю зі своїм набором метакогнітивних переконань, рівнем тривожності, життєвим досвідом та стилем навчання. Хоча загальна структура порад є універсальною, її зміст, інтенсивність та методи повинні адаптуватися до індивідуальних потреб студента. Це може включати вибір конкретних вправ, глибину опрацювання певних переконань або темпу навчання.

Принцип активної участі та відповідальності студента. Система спрямована на формування саморегульованого навчання. Студент має бути не пасивним об'єктом впливу, а активним учасником процесу. Це передбачає його добровільну згоду, залученість до виконання вправ, експериментування з новими стратегіями та самостійний пошук найбільш ефективних підходів для себе.

Принцип позитивного підкріплення та підтримки. Створення атмосфери довіри, підтримки та безпеки є критично важливим для успішної психологічної роботи. Фокусування на успіхах студента, навіть найменших, та заохочення до продовження зусиль сприяє зміцненню його мотивації, самооцінки та віри у власні сили. Важливо уникати критики та зосереджуватися на прогресі.

Принцип поступовості та поетапності. Зміна глибоко вкорінених дисфункціональних метакогнітивних переконань та формування нових навичок — це тривалий процес. Введення нових стратегій та корекція переконань мають відбуватися поступово, від простих до складних завдань. Перевантаження інформацією або надмірні вимоги можуть призвести до опору, фрустрації та відмови від участі.

Принцип конкретності та практичної спрямованості. Рекомендації повинні бути чіткими, зрозумілими та безпосередньо застосовними у реальній навчальній діяльності. Студенти повинні розуміти, як саме та коли їм застосовувати набуті знання та навички. Це означає надання конкретних інструкцій, прикладів та можливість відпрацювання вправ на практиці.

Реалізація може відбуватися у формі психологічних тренінгів (індивідуальних або групових), інтегрованих семінарів, окремих лекцій або через індивідуальні консультації.

Ця комплексна система рекомендацій, що базується на метакогнітивному підході, має значний потенціал для ефективного зниження академічної тривожності у студентів. Її впровадження сприятиме не лише покращенню психоемоційного стану студентів, але й розвитку їхніх навичок саморегульованого навчання, що є ключовим для успішної адаптації у вищій освіті та подальшого професійного розвитку.

Висновки до третього розділу

Проведене дослідження та подальша розробка системи практичних рекомендацій підтвердили критичне значення метакогнітивного підходу для оптимізації рівня академічної тривожності студентів. На основі теоретичного аналізу та емпіричних даних, що засвідчили прямий взаємозв'язок між дисфункційними метакогнітивними переконаннями та зростанням академічної тривожності, було обґрунтовано необхідність цілеспрямованої психологічної інтервенції.

Запропонована система практичних рекомендацій має комплексну, поетапну структуру та охоплює три ключові фази: діагностика та усвідомлення, розвиток метакогнітивних навичок та реструктуризація дисфункціональних переконань, практична реалізація та закріплення набутих навичок.

Ефективність впровадження цих рекомендацій залежить від дотримання

низки методичних принципів, зокрема: системності та послідовності, індивідуалізації, активної участі та відповідальності студента, позитивного підкріплення, поступовості та практичної спрямованості. Застосування конкретних методик, таких як структуровані щоденники, Сократівський діалог, техніки управління увагою та дихальні вправи, сприяє формуванню у студентів здатності до самостійного управління власними когнітивними процесами та емоційним станом.

Загалом, розроблена система рекомендацій демонструє значний потенціал для ефективного зниження рівня академічної тривожності. Її впровадження сприятиме не лише покращенню психоемоційного стану студентів, але й істотно підвищить їхні навички саморегульованого навчання, відчуття академічної компетентності та автономії, що є запорукою успішної адаптації у вищій освіті та подальшої професійної самореалізації.

ВИСНОВКИ

Наша науково-дослідна була присвячена дослідженню взаємозв'язку метакогнітивних переконань та академічної тривожності студентів. Аналіз наукової бази обох досліджуваних понять допоміг структурувати існуючі концепції, знайти та аргументувати теоретичне підґрунтя зв'язку цих явищ. Проведене дослідження дозволило сформулювати низку важливих теоретичних та емпіричних висновків, а також розробити практичні рекомендації, спрямовані на зниження рівня академічної тривожності через вплив на метакогнітивні аспекти.

В ході дослідження було виконано усі поставлені завдань.

1. Було проаналізовано та описано теоретичну базу поняття академічна тривожність. В рамках теоретичного аналізу було виявлено сутність академічної тривожності як специфічного різновиду тривожності, що виникає у контексті навчальної праці та визначається відчуттям напруги, занепокоєння, страху перед невдачею, труднощами із зосередженням уваги та зниженням академічної успішності. Було продемонстровано, що академічна тривожність є багатofакторним феноменом, на який впливають як індивідуально-психологічні риси особистості, так і зовнішні фактори навчального середовища.

Окрему увагу було приділено концепції метакогнітивних переконань, що є центральною у цьому дослідженні. Було визначено, що метакогнітивні переконання – це усвідомлені чи неусвідомлені знання індивіда про власні когнітивні процеси, а також про методи регулювання цих процесів. Вони включають переконання щодо контрольованості думок, їхньої небезпеки, ефективності хвилювання, когнітивної впевненості та самосвідомості. Підкреслено, що саме ці переконання відіграють ключову роль у формуванні стратегій подолання стресових ситуацій та реакції на внутрішні та зовнішні стимули.

2 Розглянуто взаємозв'язок метакогнітивних переконань та академічної тривожності та на основі аналізу сучасних психологічних концепцій, зокрема метакогнітивної терапії А. Уеллса. Було висунуто гіпотезу, що саме негативні переконання щодо неконтрольованості та небезпеки думок, низька пізнавальна впевненість та надмірна потреба в контролі думок є основними предикторами високого рівня академічної тривожності у студентів. Ці теоретичні положення стали підґрунтям емпіричного дослідження.

3. Емпірично було досліджено роль метакогнітивних переконань в розвитку та підтримці академічної тривожності. Дослідження проводилось на вибірці студентів 1-6 курсів вищих навчальних закладів України. Це дозволило підтвердити теоретичні припущення та виявити значущі кореляційні зв'язки між різними аспектами метакогнітивних переконань та рівнем академічної тривожності. Зокрема, було встановлено, що високий рівень негативних переконань щодо неконтрольованості та небезпеки думок значною мірою корелює з високим рівнем академічної тривожності. Студенти, які схильні вважати свої думки некерованими або потенційно небезпечними, частіше переживають інтенсивні емоції тривоги та занепокоєння у навчальному процесі.

Низька когнітивна впевненість виявилася ще одним важливим предиктором академічної тривожності. Студенти, які сумніваються у власних когнітивних процесах частіше відчують невпевненість під час екзаменів, презентацій чи вирішення складних завдань, що посилює їхню тривожність. У цього зв'язку є сильне теоретичне підґрунтя, але не на практиці не було виявлено кореляції.

Надмірна потреба в контролі думок також була пов'язана з підвищеною академічною тривожністю. Студенти, які прагнуть повністю контролювати свої думки та емоції, часто виявляються нездатними досягти цього контролю, що призводить до фрустрації, виснаження та посилення тривожних переживань. Ця теорія не була підтверджена в рамках даного дослідження.

Водночас, позитивні переконання про хвилювання та когнітивна самосвідомість можуть мати подвійний характер. За певних умов, вони можуть сприяти адаптації, стимулювати до діяльності, але у випадку дисфункції можуть підтримувати цикл тривожності, якщо хвилювання стає надмірним та непродуктивним, а самосвідомість перетворюється на надмірну самокритику.

Отримані дані підкреслюють, що академічна тривожність – це не лише реакція на зовнішні стресори, а й значною мірою наслідок внутрішніх когнітивних схем та метакогнітивних переконань, які визначають інтерпретацію цих стресорів та стратегії реагування.

На основі результатів теоретичного та емпіричного аналізу було розроблено та запропоновано комплексну систему практичних рекомендацій, спрямованих на зниження рівня академічної тривожності студентів шляхом реструктуризації їхніх дисфункціональних метакогнітивних переконань та розвитку метакогнітивних навичок.

Запропонована система охоплює три ключові фази такі як діагностика та усвідомлення, розвиток метакогнітивних навичок та реструктуризація дисфункціональних переконань, практична реалізація та закріплення набутих навичок.

Етап діагностики та усвідомлення передбачає використання діагностичних інструментів (зокрема, опитувальника метакогніцій MCQ-30-R) для виявлення специфічних дисфункціональних переконань у кожного студента. Важливим є також усвідомлення студентами зв'язку між їхніми думками, емоціями та поведінкою, що досягається через ведення структурованих щоденників та самоспостереження.

Наступним йде розвиток метакогнітивних навичок та реструктуризація дисфункціональних переконань. На цьому етапі застосовуються техніки, спрямовані на зміну негативних метакогнітивних переконань. Зокрема, використання Сократівського діалогу дозволяє студентам самостійно досліджувати логічність та обґрунтованість своїх переконань, виявляти їхню

іраціональність та формувати більш адаптивні альтернативи. Техніки управління увагою та дихальні вправи сприяють розвитку здатності до свідомого контролю за фокусом уваги, що є критично важливим для переривання циклів румінації та надмірного хвилювання. Робота з відстороненою усвідомленістю (detached mindfulness) дозволяє студентам спостерігати за своїми думками та емоціями без оцінки та залучення, знижуючи їхній вплив.

Завершальним етапом є практична реалізація та закріплення здобутих навичок. Ця фаза передбачає використання набутих навичок у справжніх навчальних ситуаціях. Через поступове збільшення складності завдань та контрольовану експозицію до ситуацій, що викликають занепокоєння, студенти вчаться ефективно використовувати нові метакогнітивні стратегії. Позитивне підкріплення та зворотний зв'язок допомагають закріпити вдалий досвід та підвищити мотивацію до подальшого самовдосконалення.

Ефективність запропонованих рекомендацій базується на дотриманні низки методичних засад: системності та послідовності, індивідуалізації, активної участі та відповідальності студента, позитивного підкріплення, поступовості та практичної спрямованості. Ці засади забезпечують гнучкість та адаптивність системи до потреб кожного студента, максимізуючи потенціал її успішного впровадження.

Представлена кваліфікаційна робота має значуще теоретичне та практичне значення. З теоретичної точки зору, вона поглиблює розуміння взаємозв'язку між метакогнітивними процесами та академічною тривожністю, підтверджуючи центральну роль метакогнітивних переконань у цьому взаємозв'язку. Отримані результати можуть бути використані для подальшого розвитку психологічних теорій академічної адаптації та стресу.

4. З практичного погляду, розроблена система рекомендацій щодо зниження рівня академічної тривожності серед студентів шляхом взаємодії з їхніми метакогнітивними переконаннями. Її впровадження може сприяти поліпшенню психоемоційного стану студентів та суттєво підвищити їхні

навички саморегульованого навчання, відчуття академічної компетентності та самостійності. Це, у свою чергу, є важливим для успішної адаптації у вищій освіті, підвищення академічної успішності та подальшої професійної самореалізації.

Не зважаючи на досягнуті результати, існують перспективи для подальших досліджень. Зокрема, було б доцільно здійснити лонгітюдні дослідження для оцінки довгострокової ефективності запропонованих інтервенцій. Також цікавим напрямком є дослідження впливу різних культурних та соціальних факторів на формування метакогнітивних переконань та академічної тривожності. Розширення вибірки та залучення студентів різних спеціальностей також дозволить узагальнити отримані дані та розробити більш диференційовані поради. Дослідження можливості інтеграції метакогнітивних підходів у навчальні програми вищих навчальних закладів також є перспективним напрямком для майбутньої роботи.

Отже, ця робота є структурованим теоретичним та емпіричним дослідженням наявних матеріалів з теми впливу метакогнітивних переконань на навчальну тривожність. Це дослідження є важливим для розуміння та подолання проблеми навчальної тривожності у студентів, пропонуючи науково обґрунтовані та практично застосовні рішення на основі метакогнітивного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів / І. О. Блохіна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. – 2021. – № 4. – С. 82–86.
2. Гавриловська К., Кравчинська Л. Психічне здоров'я старшокласників із різним рівнем академічної успішності / К. Гавриловська, Л. Кравчинська // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. – 2021. – № 5. – С. 18–22.
3. Галієва О. М. Диференціація понять "тривога" та "тривожність" / О. М. Галієва // Психологія та соціальна робота. – 2019. – Вип. 49. – С. 32–48.
4. Громова З. Внутрішні психологічні чинники опору змінам: тривожність, копінг-стратегії, ригідність / З. Громова // Проблеми сучасної психології. – 2019. – № 2. – С. 34–42.
5. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен / Т. Іванова // Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. – 2020. – № 6. – С. 72–78.
6. Каламаж Р., Волошина-Нарожна В., Тимощук Є., Балашов Е. Стили подолання й здібності до саморегуляції як предиктори тривожності // Інсайт: психологічні виміри суспільства. – 2024. – № 12. – С. 96–114. – DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2024-12-3>.
7. Кричфалушій М., Гнітецький Л., Швай О., Тарасюк В. Самооцінка стану тривожності в студентів третього курсу заочної форми навчання в реальних умовах навчальної діяльності // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. – Луцьк : Східноєвроп. ун-т ім. Лесі Українки, 2015. – № 4 (32). – С. 19–23.

8. Кухта А. О. Психологічні особливості юнаків, схильних до прокрастинації : кваліфікаційна робота / наук. кер. Белікова О. А. – Кривий Ріг, 2025. – 80 с.
9. Пасат Я. С. Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності студентів психологів / Я. С. Пасат. – 2023.
10. Пономаренко І. Психоемоційний стан студентів у воєнний період: ризики академічної тривожності / І. Пономаренко // Психологічні перспективи. – 2023. – № 41. – С. 52–61.
11. Случинська К. Ю. Психологічні особливості академічної успішності студентів з різним рівнем тривожності : магістерська робота. – Київ : НаУКМА, 2021.
12. Халієва О. М. Диференціація понять "тривога" та "тривожність" / О. М. Халієва // Психологія та соціальна робота. – 2019. – Вип. 49. – С. 32–48.
13. Хорунжа О. М., Іващенко А. І. Психодіагностичне вивчення рівня тривожності у дорослих / О. М. Хорунжа, А. І. Іващенко // Сучасні гуманітарні дискусії. – 2024. – № 2. – С. 26–31.
14. Шкала тривоги Бека [Електронний ресурс] // Інститут когнітивного моделювання. – Режим доступу: <https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Шкала-Тривоги-Бека.pdf> (дата звернення: 08.04.2025).
15. Що таке тривога? Її фізіологія та прояви // Психологічна підтримка тут і зараз | MARTA. – Режим доступу: <https://marta.mva.gov.ua/articles/article> (дата звернення: 08.04.2025).
16. Яремко Р. Я., Ільків Х., Гродська В., Дзюбак А. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі / Р. Я. Яремко та ін. – 2022.
17. Anthony, L. (2021). The use of metacognitive strategies for uninterrupted online learning: Preparing university students in the age of pandemic. *Education*

- and *Information Technologies*, 26(6), 6881–6899.
<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10518-y>
18. Barlow, D. H., & Durand, V. M. (2015). *Abnormal psychology: An integrative approach*. Cengage Learning.
 19. Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
 20. Beck, A. T., & Emery, G. (with Greenberg, R. L.). (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. Basic Books.
 21. Bonfils, K. A., Masse, M., Lysaker, P. H., et al. (2024). Metacognitive beliefs of efficacy about daily life situations and use of cognitive strategies in amnesic mild cognitive impairment: A cross-sectional study. *Aging & Mental Health*, 28(4), 868–876. <https://doi.org/10.1080/13607863.2023.2201308>
 22. Bryme, B. (2000). Relationship between anxiety, fear, self-esteem and coping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 35, 201–215.
 23. Capobianco, L., Faija, C., Husain, Z., & Wells, A. (2020). Metacognitive beliefs and their relationship with anxiety and depression in physical illnesses: A systematic review. *PLOS ONE*, 15(9), e0238457.
 24. Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Metacognition, worry and psychological distress: A prospective study of analogue anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(3), 323–336.
 25. Diedrich, A., & Vriends, N. (2020). The impact of metacognitive beliefs and strategies on anxiety symptoms: A transdiagnostic perspective. *Journal of Anxiety Disorders*, 72, 102227.
 26. Dragan, M., & Prusik, M. (2021). Metacognitions and cognitive fusion as predictors of anxiety and depression symptoms in university students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatric Quarterly*, 92(1), 223–236. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09855-y>

27. Duku, L. M., Schoorl, M., & van der Does, W. (2023). Metacognitive beliefs predict test anxiety and examination performance. *Frontiers in Education*, 8, 1051304.
28. Fan, J., Cheng, Y., Tang, M., et al. (2024). The mediating role of ego depletion in the relationship between state anxiety and academic procrastination among university students. *Scientific Reports*, 14, 15568. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-66293-6>
29. Fishstrom, S., Wang, H. H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P., & Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of School Psychology*, 92, 265–284.
30. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
31. Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
32. Hagen, R., & Røraas, T. (2020). The cognitive attentional syndrome in anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 71, 102206.
33. Hooda, M., & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest*, 8(3), 807–810.
34. Horney, K. (1936). The problem of the negative therapeutic reaction. *The Psychoanalytic Quarterly*, 5(1), 29–44.
35. Huntley, C. D., Young, B., Tudur Smith, C., & Fisher, P. L. (2023). Metacognitive beliefs predict test anxiety and examination performance. *Frontiers in Education*, 8, 1051304.
36. Imran, Z., Malik, A. M., Mehboob, I., & Sair, S. A. (2023). Performance anxiety during exams: Predictors of students' academic failure. *Journal of Social Sciences Review*, 3(1), 104–117. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i1.100>

- 37.Jalali, B., Hashemi, Z., & Salimi, A. (2021). The causal model of academic self-efficacy, academic anxiety, and metacognitive beliefs on academic procrastination. *Journal of Psychological Sciences*, 20(97), 1695–1704.
- 38.Levine, G. (2008). A Foucaultian approach to academic anxiety. *Educational Studies*, 44(1), 62–76. <https://doi.org/10.1080/00131940802225101>
- 39.Mahasneh, M., & Al-Zoubi, A. (2024). Relationships between metacognitive beliefs and anxiety and depression in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 358, 371–382.
- 40.Mansueto, G., Jarach, A., Caselli, G., Ruggiero, G. M., Sassaroli, S., Nikčević, A. V., & Palmieri, S. (2024). A systematic review of the relationship between generic and specific metacognitive beliefs and emotion dysregulation: A metacognitive model of emotion dysregulation. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 31(1), 1–842.
- 41.Mousavi, S., Heidari, A., Safarzadeh, S., Asgari, P., & Shoushtari, M. T. (2024). The efficacy of metacognitive therapy on social avoidance and distress, and academic persistence among students with exam anxiety. *Educational Research in Medical Sciences*, 13(2).
- 42.Putwain, D., & Pescod, M. (2020). Test anxiety and academic achievement: A longitudinal perspective. *Educational Psychology*, 40(5), 569–587. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1711881>
- 43.Rees, C. S., & van Koesveld, K. (2008). A review of the Metacognitions Questionnaire. *Clinical Psychology Review*, 28(6), 920–930.
- 44.Salmon, P., Davies, D., & Lord, L. (2020). Understanding the role of interoception in anxiety: A multi-dimensional perspective. *Behaviour Research and Therapy*, 133, 103706. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103706>
- 45.Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(10), 29–36.

46. Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Consulting Psychologists Press.
47. Steel, P. (2010). *The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done*. HarperCollins.
48. Thomas, L., & Gopa Kumar, T. A. (2021). Academic anxiety and academic achievement among secondary school students. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(4).
49. Wegner, D. M., Schneider, D. J., Carter, S. R., & White, T. L. (1987). Paradoxical effects of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 5–13.
50. Wells, A. (1997). *Cognitive therapy of anxiety disorders: A practice manual and conceptual guide*. Wiley.
51. Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy for anxiety and depression*. Guilford Press.
52. Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the Metacognitions Questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 385–396.
53. Wells, A., & Matthews, G. (2016). *Attention and emotion: A clinical perspective*. Psychology Press.
54. Wells, A., Reeves, D., Heal, C., Fisher, P., Doherty, P., Davies, L., ... & Capobianco, L. (2022). Metacognitive therapy self-help for anxiety-depression: Single-blind randomized feasibility trial in cardiovascular disease. *Health Psychology*, 41(5), 366.
55. Wu, X., Wu, R., Hanley, C., Liu, H., & Liu, J. (2023). How to better balance academic achievement and learning anxiety from time on homework? A multilevel and classification and regression tree analyses. *Frontiers in Psychology*, 14, 1130274.

56. Yang, J., Park, K., & Shin, M. (2019). Effects of ego-depletion and state anxiety on performance changes in dart-throwing tasks: A latent curve model approach reporting trial data for human participants. *Frontiers in Psychology, 10*, 2027.
57. Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach* (3rd ed.). Professional Resource Press.
58. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Д О В І Д К А
ПРО ПРИЙНЯТТЯ СТАТТІ ДО
ПУБЛІКАЦІЇ****10.05.2025****Шановний(і) автор(и):**

Дзюба Уляна Андріївна,

Редакційний комітет з радістю повідомляє, що стаття «ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МЕТАКОГНІТИВНИХ ПЕРЕКОНАНЬ ТА АКАДЕМІЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ» прийнята до публікації в № 21 студентського наукового журналу «UNIVERSUM», випуск якого заплановано на 20 червня 2025 року.

**Опублікована стаття буде
доступна з 20.06.2025 за
посиланням:**

[https://archive.liga.science/
index.php/universum/issue/
view/june2025](https://archive.liga.science/index.php/universum/issue/view/june2025)

Додаток Б

Опитувальник метакогніції-30 (MCQ-30)

	Не погод жуюс ь	Частк ово погод жуюс ь	В більш ій мірі погод жуюс ь	Повніс тю погодж уюсь
1. Коли я тривожуся, я уникаю проблем у майбутньому.				
2. Коли я тривожуся, це небезпечно для мене.				
3. Я багато думаю про свої думки.				
4. Моя тривога може привести до того, що я захворію.				
5. Я можу слідкувати за тим, як працює мій розум, коли я думаю про якусь проблему.				
6. Якщо я не контролюю думку, яка тривожить мене, тоді я сам винен, якщо мої застереження збудяться.				
7. Я повинен тривожитися, щоб залишатися здібним діяти.				
8. Я мало вірю у свою пам'ять на слова та імена.				
9. Думки, які тривожать мене, продовжують існувати незалежно від того, як сильно я намагаюся їх зупинити.				
10. Тривога допомагає мені зібратися з думками.				
11. Я не можу відштовхнути думки, які мене тривожать.				
12. Я перевіряю чи в порядку мої думки.				
13. Я повинен завжди контролювати свої думки.				
14. Моя пам'ять інколи підводить мене.				
15. Моя тривога зводить мене з розуму.				
16. Я постійно спостерігаю за своїм мисленням і за своїми мисленськими процесами.				
17. У мене погана пам'ять.				
18. Я звертаю пристальну увагу на те, як працює мій мозок.				
19. Тривога допомагає мені переборювати проблеми.				
20. Якщо я не можу контролювати свої думки, то це знак слабкості.				
21. Якщо я починаю тривожитися, я не можу припинити це.				
22. Якщо я не контролюю думки, то це може призвести мене до неприємних наслідків.				
23. Тривога допомагає мені вирішувати проблеми.				
24. Я мало довіряю просторовій пам'яті.				
25. Думати про деякі речі – погано.				
26. Я не довіряю своїй пам'яті.				
27. Якщо б я не міг контролювати свої думки, то я не зміг би жити без праці і проблем.				
28. Я можу працювати добре тільки тоді, коли я тривожуся.				
29. Я мало довіряю своїй пам'яті на послідовність дій (наприклад, рецепти, рухи у спорті, тощо.)				
30. Я постійно проявляю увагу до змісту своїх думок.				

Додаток В**ТЕСТ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ФІЛПСА (адаптований до студентського навчального середовища)**

Мета. Вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого шкільного віку.

Обладнання. Аркуші паперу й ручки.

Інструкція. Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні». «Діти, зараз вам будуть запропоновані запитання про те, як ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь. На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас.

Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь "+", якщо погоджуєтесь, й "—", якщо ні».

Текст опитувальника

1. Чи важко тобі встигати разом із групою?
2. Чи хвилюєшся ти, коли викладач каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в групі так, як цього хоче викладач?
4. Чи сниться тобі інколи, що викладач розлютився від того, що ти не знаєш матеріалу?
5. Чи траплялося, що хтось із твого групи бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб викладач не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?

9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої одногрупники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри/проводите разом час?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчий бал, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не закінчиш ти навчальний рік (“не зараховано”, відрахований)?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор/ часу з одногрупниками, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх одногрупників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі бали, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле в аудиторії?
19. Чи будуть твої одногрупники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на одногрупників?
21. Чи тривожишся ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш під час заняття, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти на занятті й не можеш відповісти на запитання викладача?
24. Чи правда, що більшість студентів ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у групі з результатами твоїх одногрупників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?

27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли викладач каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші бали, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваєш із тими одногрупниками, до яких інші студенти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі студенти в групі говорять те, що тебе задіває?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність групи ті студенти, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх одногрупників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться викладачі?
36. Чи цікавляться твої близькі твоїм університетським життям так само як близькі твоїх одногрупників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до університету так само добре, як і твої одногрупники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на занятті, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні студенти якісь виняткові права, яких не мають інші студенти в групі?
42. Чи дратує деяких твоїх одногрупників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої одногрупники?
44. Чи добре ти почуваєшся, коли залишаєшся наодинці з викладачем?
45. Чи висміюють одногрупники часом твою зовнішність та поведінку?

46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми університетськими справами більше, ніж твої одногрупники?

47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що от-от розплачешся?

48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в університеті?

49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?

50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли викладач каже, що збирається дати групі завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань на занятті?

53. Коли викладач говорить, що збирається дати групі завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?

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

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

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

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

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

Ключ до запитань:

«+» - Так, «-» - Ні

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

Опрацювання та інтерпретування результатів Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-мс запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, - це прояви тривожності.

Під час обробки підраховується:

- загальна кількість розбіжностей по всьому тесту:

понад 50 % - підвищена тривожність;

понад 75 % - висока тривожність;

- кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті.

Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

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

Опрацювання результатів

1. Число розбіжностей знаків («+» - Так, «-» - Ні) за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: < 50 %; > 50 %; > 75 %).
2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.
3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення - < 50 %; > 50 %; > 75 %.
4. Подання цих даних у вигляді діаграми.
5. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником > 50% і > 75 % (для всіх чинників).
6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.
7. Повна інформація про кожного з учнів (за результатами тесту).

Змістова характеристика кожного синдрому (чинника)

1. Загальна тривожність у школі - загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу — емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху - несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.

4. Страх самовираження - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань - негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.

6. Страх невідповідності очікуванням оточення - орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, учинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.

7. Низька фізіологічна опірність стресові - особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватись до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями ~ загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини в школі.