

Павелків Романдоктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>**Панащук Ігор**здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
кафедри вікової та педагогічної психології
Рівненського державного гуманітарного університету <https://orcid.org/0009-0001-0120-7084>DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.473

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК МОДЕРАТОР РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Анотація. У статті тривожність розглядається не як «фоновий стан», а як психологічна умова, здатна перебудовувати увагу і виконавчий контроль, і через це – змінювати стабільність реалізації професійної відповідальності майбутнього педагога. Актуальність підсилювалася тим, що у глобальному вимірі тривожні розлади у 2021 році стосувалися 359 млн людей (оцінка 4,4% населення), а допомогу отримували близько 27,6% тих, хто її потребував; у студентській популяції фіксувалася частка 27,9% осіб із повідомленням про коли-небудь встановлений діагноз тривоги.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати тривожність як модератор (умову «коли і для кого») переходу від диспозиційної відповідальності до її поведінкової реалізації у професійно значущих ситуаціях у майбутніх педагогів. Використано теоретико-аналітичний підхід: концептуальний аналіз психологічних конструктів «тривожність» і «професійна відповідальність», інтеграцію положень Attentional Control Theory і методологічної рамки модерації, а також систематизацію доказових напрямів зниження тривожності у вигляді узагальнювальної таблиці. Розкрито проблемну «сліпу зону» прикладного поля професійного становлення майбутнього педагога: за яких рівнів тривожності відповідальність проявлялася як стабільна внутрішня регуляція, а за яких ставала ситуативно крихкою або компенсаторною; показано, чому саме модераційний підхід є продуктивним для відповіді на це питання. Систематизовано психологічно валідні напрями зниження тривожності як умови стабілізації механізмів саморегуляції (увага, контроль поведінки, гнучкість мислення, дія в умовах невизначеності) й узагальнено їхню роль у підтримці послідовної відповідальної поведінки, без підміни проблеми моралізаторством або автоматичною медикалізацією.

Практичну цінність результати мають для психологів закладів вищої освіти, консультантів, психотерапевтів, які працюють зі студентською молоддю, а також для адміністрацій і служб психологічної підтримки університетів, що вибудовують профілактичні рішення у студентському середовищі.

Ключові слова: психологічна саморегуляція, емоційна напруга, контроль уваги, диспозиційна відповідальність, відповідальна поведінка, модераційний ефект, когнітивно-поведінкова терапія, психологічна підтримка студентів.

Постановка проблеми. Тривожність у сучасній психології давно перестала розглядатися як «фонові емоція», що лише супроводжує навчання або професійну

підготовку; вона описується як стан або схильність, що здатна перебудовувати увагу, контроль поведінки і якість ухвалення рішень, причому не обов'язково через «погіршення здібностей», а через зміну ефективності виконавчого контролю і перерозподіл ресурсів на загрозо-орієнтовану обробку інформації (Eysenck et al., 2007).

На макрорівні питання набуває особливої ваги через поширеність тривожних розладів: Всесвітня Організація Охорони Здоров'я (далі – ВООЗ) фіксувала, що у 2021 році тривожні розлади стосувалися 359 млн людей у світі, а оцінка поширеності становила 4,4% глобального населення; водночас лише близько 27,6% людей, які потребували допомоги, її отримували (World Health Organization, 2025). Якщо ж «приземлити» проблему до студентської популяції (саме її репрезентують майбутні педагоги в період професійного становлення), то в даних American College Health Association – National College Health Assessment (далі – АСНА-NCHA III) зазначалося, що 27,9% студентів повідомляли про коли-небудь встановлений діагноз тривоги (anxiety; приклади в переліку – generalized anxiety, social anxiety, panic disorder, specific phobia) (American College Health Association, 2023). Ці цифри самі по собі не доводять причинність, але задають жорстку рамку: тривожність – не маргінальне явище в популяції, з якою працює система професійної підготовки.

Паралельно, у психологічній традиції «професійна відповідальність» не зводиться до нормативної педагогіки (правил і посадових інструкцій), а описується як структурно організований психологічний феномен, де поєднуються когнітивні уявлення про обов'язок і наслідки, мотиваційно-афективні підстави відповідального вибору та поведінково-діяльнісний компонент (готовність діяти відповідально в конкретних ситуаціях) (Shevchenko, 2019). Додатково, у диференційній психології відповідальність розглядається як одна з відтворюваних граней сумлінності – поряд із організованістю, самоконтролем тощо, що важливо для операціоналізації: відповідальність можна вимірювати як відносно стійку диспозицію, а не лише як декларовану «правильність» (Jackson et al., 2010).

Отже, з'являється методологічно продуктивний вузол: якщо відповідальність майбутнього педагога (саме як психологічна диспозиція і регулятор поведінки) вимагає стабільної саморегуляції, утримання цілей і норм, а тривожність системно «з'їдає» частину цих регуляторних ресурсів або переформатовує увагу, то тривожність може не просто бути «ще одним фактором ризику», а модератором, тобто змінювати силу або напрям зв'язку між психологічними детермінантами професійної відповідальності (наприклад, сумлінністю, особистісним почуттям відповідальності, самоконтролем) та її реальними проявами в професійно значущих ситуаціях. Логіка саме модераційного підходу як стандартної стратегії пояснення «коли і для кого зв'язок сильніший або слабший» описувалася в сучасній прикладній методології (conditional process analysis) (Hayes, 2022). У цьому і полягає проблемність, яку доцільно винести в центр статті: попри накопичені дані про поширеність тривоги у світі і суттєву частку студентів із діагностованою тривогою, а також наявні психологічні описи відповідальності як багатокомпонентного феномену, у прикладному полі професійного становлення майбутнього педагога залишається «сліпа зона» – за яких рівнів тривожності відповідальність проявляється як стабільна внутрішня регуляція, а за яких – стає ситуативною, крихкою або компенсаторною. Саме ця невизначеність ускладнює і психологічну діагностику ризиків професійної поведінки, і побудову профілактичних або корекційних програм, які мають спиратися на психологічні механізми, а не лише на декларативні «етичні вимоги».

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У сучасних психологічних дослідженнях тривожність розглядається передусім як фактор, що змінює ефективність когнітивного і поведінкового контролю, а не як універсальна причина зниження професійно значущих якостей. Науковці Eysenck, Derakshan, Santos, Calvo (2007), а також Coombes, Cauraugh, Janelle (2009) показали, що підвищена тривожність послаблює цілеспрямований контроль уваги і посилює вплив стимул-детермінованих, зокрема загрозоорієнтованих, процесів. Це

означає, що за умов тривожності зберігається потенціал до відповідальної поведінки, проте її реалізація стає менш стабільною й більш залежною від контексту та емоційного навантаження. Методологічно важливим є чітке розрізнення тривожності як стану і як риси, що було закріплено в концепції State-Trait Anxiety Inventory Spielberger (2010). Саме таке розмежування дозволяє інтерпретувати тривожність не лише як ситуативний фон, а як потенційний психологічний фактор, здатний по-різному впливати на саморегуляцію та професійну поведінку на різних етапах підготовки майбутнього фахівця.

У блоці досліджень, присвячених зниженню тривожності, консолідовану позицію формують роботи Curtiss, Levine, Ander, Baker (2021) і метааналіз Bhattacharya, Goicoechea, Heshmati, Carpenter, Hofmann (2023), які підтверджують ефективність когнітивно-поведінкової терапії для тривожних і стрес-пов'язаних розладів. Водночас науковці González-Martín, Aibar-Almazán, Rivas-Campo, Y. Castellote-Caballero, Carcelén-Fraile (2023) показали, що майндфулнес-інтервенції в університетському середовищі позитивно впливають на психічне здоров'я студентів, зокрема знижують рівень тривожності, сприяючи кращій регуляції уваги та емоцій. Для нашої теми ці результати важливі не як «зменшення емоції», а як відновлення механізмів самоконтролю, через які реалізується відповідальна поведінка.

Професійна відповідальність у психологічному вимірі розкривається через поєднання диспозиційних і поведінкових компонентів. Зокрема, науковиця Lauermann (2014) показала, що *teacher responsibility* є внутрішнім почуттям відповідальності за професійні наслідки, а не лише нормативною вимогою ролі. Цю логіку підтримують особистісні підходи до сумлінності: Soto & John (2017) деталізували фасетну структуру відповідальності в BFI-2, а Jackson, Wood, Bogg, Walton, Harms, Roberts (2010) наголосили на поведінкових індикаторах відповідальності, що дозволяє аналізувати не лише установки, а й реальні патерни дій.

Методологічну рамку аналізу взаємозв'язку між тривожністю і професійною відповідальністю забезпечують дослідження Hayes (2022) і Igartua & Hayes (2021), які наголошують на доцільності модераційного підходу. У цьому контексті тривожність постає не прямим детермінантом відповідальності, а умовою, за якої змінюється сила та стабільність переходу від диспозиційної відповідальності до її поведінкової реалізації, що є концептуально узгодженим із сучасними психологічними моделями саморегуляції.

У нашій статті усувалася конкретна наукова прогалина: попри наявність даних про поширеність тривожності і психологічні описи професійної відповідальності, у прикладному полі професійного становлення майбутнього педагога залишається «сліпа зона» щодо того, за яких рівнів тривожності відповідальність працює як стабільна внутрішня регуляція, а за яких - стає ситуативно крихкою або компенсаторною, що ускладнює і діагностику ризиків професійної поведінки, і побудову психологічно обґрунтованих профілактичних або корекційних програм; саме тому дослідження переводило проблему з опису «наявності тривоги» у площину питання «коли і для кого» змінюється реалізація відповідальності.

Мета статті полягає у психологічному обґрунтуванні тривожності як фактору, що модерує реалізацію професійної відповідальності майбутнього педагога, шляхом аналізу механізмів саморегуляції і умов, за яких диспозиційна відповідальність переходить (або не переходить) у стабільну відповідальну поведінку в професійно значущих ситуаціях. Перше завдання полягає в теоретико-психологічному аналізі тривожності і професійної відповідальності як самостійних, але функціонально пов'язаних психологічних конструктів, з уточненням того, чому саме тривожність доцільно розглядати не як прямий детермінант, а як умову, що змінює ефективність реалізації відповідальності через механізми уваги, самоконтролю і регуляції поведінки. Друге завдання полягає в узагальненні психологічно обґрунтованих напрямів зниження тривожності, які створюють умови для стабілізації професійної відповідальності майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перший крок у дослідженні заявленої проблеми полягає у тому, щоб розвести поняття, які в буденному мовленні часто злипаються в одну «емоційну хмару», але в психологічному аналізі мають різні механізми і наслідки. Тривожність, по-перше, описується як стан (*state anxiety*) – ситуативна напруга, що коливається залежно від контексту, і як риса (*trait anxiety*) – відносно стійка схильність реагувати тривогою на широкий спектр ситуацій. Саме ця двоконпонентна рамка була закріплена у класичній психодіагностиці С. Spielberger (Spielberger, 2010). По-друге, тривожність у сучасній когнітивній психології трактується не як «слабкість характеру», а як фактор, що змінює ефективність регуляторних систем, тобто, насамперед уваги і виконавчих функцій. У межах Attentional Control Theory (АСТ) тривожність пов'язувалася з погіршенням контролю цілеспрямованої уваги і посиленням впливу стимул-детермінованої (зокрема загрозо-орієнтованої) обробки, що робило поведінку більш реактивною і менш керованою внутрішніми цілями (Coombes, Cauraugh & Janelle, 2009). Цей момент є вкрай важливим: професійна відповідальність, якщо говорити психологічно, майже завжди «трималася» на здатності не з'їхати в імпульсивні рішення, коли тиск зростає.

Далі потрібно визначити, що саме означає «професійна відповідальність майбутнього педагога». З одного боку, відповідальність розглядається як особистісна диспозиція, близька до сумлінності у моделях рис: відповідальність не випадково фігурувала як одна з фасет у сучасних опитувальниках «Великої п'ятірки», наприклад, у BFI-2 сумлінність деталізувалася через фасети, серед яких прямо вказувалася Responsibility (Soto & John, 2017). З іншого боку, професійна відповідальність у контексті педагогічної професії розуміється як внутрішнє прийняття причинності за наслідки власних професійних рішень, тобто як психологічний феномен, який проявляється у виборі, самоконтролі і готовності відповідати за результат, і саме тому її не можна звести до нормативного «повинен». Цей підхід узгоджувався з дослідженнями психологічної відповідальності у вчителів, де відповідальність аналізувалася як характеристика, пов'язана з особистісними чинниками і самооцінкою професійної спроможності (як психологічна змінна, а не лише етична вимога) (Lauermann, 2014).

Після цього логічно постає питання: якщо відповідальність має диспозиційний рівень (умовно – «я така/такий, я відповідальна людина») і поведінковий рівень («я в конкретній ситуації дію відповідально»), то чому саме тривожність у цій моделі заявлялася як модератор, а не як ще один «предиктор» поруч? Тому що модератор – це змінна, яка змінює силу або напрям зв'язку між іншими змінними; іншими словами, вона відповідає на питання «коли?» і «для кого?» зв'язок працює інакше. У прикладних психологічних дослідженнях модерація є стандартною процедурою, коли існують підстави вважати, що один і той самий ресурс (наприклад, сумлінність або почуття відповідальності) за різних умов дає різну поведінкову «віддачу» (Igartua & Hayes, 2021).

Саме АСТ дає підстави очікувати таку «умовність». Якщо тривожність погіршує контроль уваги і підсилює перехоплення ресурсів загрозливими сигналами (Coombes, Cauraugh & Janelle, 2009), то одна і та сама базова відповідальність (як диспозиція) може проявитися неоднаково:

- за низької або помірної тривожності диспозиційна відповідальність легше «конвертується» в послідовну відповідальну поведінку (бо саморегуляція дешевша);
- за високої тривожності відповідальність може ставати або ситуативно крихкою (через збої в контролі і перевантаження), або набувати компенсаторного характеру: людина гіперконтролює дрібні аспекти, щоб знизити невизначеність, але при цьому втрачає гнучкість і якість рішень у складних соціальних ситуаціях.

Важливо розуміти, що АСТ не «обіцяє» один-єдиний сценарій; вона радше пояснює, чому ефективність саморегуляції стає чутливою до рівня тривоги (Coombes, Cauraugh & Janelle, 2009).

Висвітлення наступного питання логічно «приземляє» те, що було обґрунтовано раніше: якщо тривожність здатна перебудовувати регуляторні процеси (увагу, контроль, якість саморегуляції) і тим самим робити прояв відповідальності більш крихким або ситуативно непередбачуваним, то наступний крок – окреслити психологічно валідні напрями зниження тривожності, які не підмінюють відповідальність моралізаторством, а підтримують саме механізми саморегуляції. У сучасних доказових підходах важливо не «гасити емоції», а навчати навичкам керування напругою і думками, що підтримують тривогу; саме ці траєкторії описувалися як ефективні в когнітивно-поведінкових терапіях (далі – КПТ) для тривоги (Curtiss et al, 2021). Систематизуємо ці напрями в таблиці 1.

Таблиця 1

Психологічні напрями зниження тривожності як фактору, що впливає на реалізацію професійної відповідальності у майбутніх педагогів

Напрямок психологічного впливу	Психологічна характеристика та обґрунтування
Низько інтенсивні, масштабовані стратегії самопомогі як «перший рівень» профілактики (психологічна грамотність і навички регуляції)	Коли йдеться про студентську аудиторію, практичним стартом є такі інструменти, які не потребують негайного переходу в індивідуальну терапію, але вже дають навички. ВООЗ опублікувала «Doing What Matters in Times of Stress» як посібник зі стрес-менеджменту і практичних технік подолання напруги, придатний для самостійного використання (з аудіовправами) (World Health Organization, 2019). Психологічний сенс для теми відповідальності тут у тому, що такі практики не «виховують» відповідальність напругу, але знижують фонове перевантаження і допомагають відновити керованість уваги або поведінки в ситуаціях невизначеності, а отже - створюють умови, у яких диспозиційна відповідальність має шанс проявлятися стабільніше.
Когнітивно-поведінкові інтервенції як «ядро» цілеспрямованого зниження тривожності (робота з катастрофізацією, униканням, нетолерантністю невизначеності)	Якщо у студентів тривожність набуває стійкого характеру або явно впливає на навчальне або професійне функціонування, найбільш доказовою психологічною рамкою залишається раніше нами вже згадана, КПТ. Огляд J. E. Curtiss в співавторів описував КПТ як ефективне, «золоте стандартне» лікування тривожних і стрес-пов'язаних розладів, із конкретними техніками роботи з дисфункційними думками й поведінкою (Curtiss et al, 2021). Узагальнення результатів метааналізів у сучасній літературі також підтримувало ефективність КПТ для тривожних розладів у дорослих (Bhattacharya et al, 2023). У контексті майбутнього педагога це важливо з двох причин. По-перше, КПТ працює із механізмами, які підживлюють тривогу (уникання, «перевірки», надконтроль, румінації), а саме вони часто маскуються під «відповідальність» (зовні людина ніби дуже відповідальна, але внутрішньо - тривога керує вибором). По-друге, КПТ зазвичай посилює навички реалістичного оцінювання ризиків, планування і поведінкової послідовності, тобто ті елементи саморегуляції, які становлять психологічний «каркас» відповідальної поведінки.
Майндфулнес-підходи як тренування уваги та емоційної регуляції (особливо в	Для студентів і молодих дорослих значну доказову базу мали майндфулнес-підходи. Систематичний огляд і метааналіз щодо майндфулнесу у студентів коледжів/університетів (2023) показував позитивні ефекти на психічне здоров'я студентів

університетському середовищі)	загалом, включно з тривожністю (González-Martín et al, 2023). З погляду теми статті, mindfulness цікавий не тим, що «прибирає тривогу», а тим, що систематично тренує увагу і здатність не зливатися з тривожними думками, а це прямо торкається того, як людина утримує професійні норми і наміри під тиском емоцій. Тут відбувається тонкий зсув: відповідальна дія стає менш залежною від коливань внутрішньої напруги
Ступінчастий підхід і маршрутизація допомоги (без медикалізації «на автоматі»)	Щоб зниження тривожності не перетворювалося на хаотичний набір «порад», у психологічній практиці часто застосовують ступінчасті моделі допомоги (або stepped care). Для університетського контексту це означає просту, але принципову інфраструктуру: первинний скринінг (не як «діагноз», а як сигнал ризику), доступні групові формати (стрес-менеджмент, навички емоційної регуляції), і чіткі критерії направлення до психолога/психотерапевта. Перевага в тому, що відповідальність майбутнього фахівця підтримується не моралізацією, а керованою системою психологічної допомоги.
Групові програми стрес-менеджменту великого охоплення (коли ресурсів мало, а потреба висока)	Коли ціль - не індивідуальна терапія кожному, а популяційний ефект у студентській групі, доречні протоколи на кшталт WHO Self-Help Plus (SH+) - 5-сесійний груповий курс керування стресом для великих груп під супроводом фасилітатора (World Health Organization, 2021). Для теми відповідальності цінність у тому, що такі програми можуть зменшувати загальний рівень дистресу й підвищувати керованість поведінки в навчально-професійних ситуаціях, не підмінюючи професійне становлення «психотерапією як стилем життя».

Джерело: систематизовано автором на основі аналізу (World Health Organization, 2021; González-Martín et al, 2023; Bhattacharya et al, 2023; Curtiss et al, 2021)

Узагальнення поданих у таблиці напрямів дозволяє стверджувати, що зниження тривожності у майбутніх педагогів доцільно розглядати не як самостійну мету, а як психологічну умову стабілізації механізмів саморегуляції, через які реалізується професійна відповідальність: увага, контроль поведінки, гнучкість мислення та здатність діяти в умовах невизначеності. Саме підтримка цих регуляторних процесів шляхом поєднання індивідуальних навичок самодопомоги, доказових психологічних інтервенцій і організаційно вибудованої системи допомоги зменшує ризик того, що тривожність трансформує відповідальність у надконтроль або уникання, і водночас створює умови для її послідовного, психологічно зрілого прояву у професійно значущих ситуаціях.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Проведений теоретико-аналітичний аналіз дозволив зробити висновок, що тривожність у професійному становленні майбутнього педагога доцільно розглядати не як фонову емоцію чи прямий детермінант відповідальності, а як психологічну умову, що модерує стабільність її реалізації. Показано, що за низького або помірного рівня тривожності професійна відповідальність функціонує як відносно стійка внутрішня регуляція поведінки, тоді як за підвищеної тривожності вона може набувати ситуативного або компенсаторного характеру, трансформуючись у надконтроль чи уникання. Узагальнення доказових напрямів зниження тривожності підтвердило, що підтримка механізмів саморегуляції (увага, виконавчий контроль, гнучкість мислення) є ключовою психологічною умовою збереження послідовної відповідальної поведінки без редукції проблеми до моралізаторських або суто медичних підходів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані насамперед з емпіричною перевіркою модераторної ролі тривожності у вибірках майбутніх педагогів із використанням валідованих

психодіагностичних інструментів і процедур модераційного аналізу. Доцільним є також розмежування ефектів тривожності як стану і як риси, а також аналіз того, які саме компоненти професійної відповідальності (диспозиційні, поведінкові, мотиваційні) є найбільш чутливими до емоційного навантаження. Окремим напрямом може стати оцінка ефективності різних психологічних інтервенцій не лише за показниками зниження тривожності, а й за стабілізацією відповідальної поведінки у професійно значущих ситуаціях, що дозволить поглибити розуміння психологічних механізмів професійного становлення майбутнього педагога.

СПИСОК ПОСИЛАНЬ

- American College Health Association. (2023). American College Health Association-National College Health Assessment III: Reference Group Executive Summary Spring 2023. *Silver Spring, MD: American College Health Association*. <https://surli.cc/rlexad>
- Bhattacharya, S., Goicoechea, C., Heshmati, S., Carpenter, J. K., & Hofmann, S. G. (2023). Efficacy of cognitive behavioral therapy for anxiety-related disorders: A meta-analysis of recent literature. *Current Psychiatry Reports*, 25(1), 19–30. <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01402-8>
- Coombes, S. A., Cauraugh, J. H., & Janelle, C. M. (2009). Attentional control theory: Anxiety, emotion, and motor planning. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(1), 195–200. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.10.006>
- Curtiss, J. E., Levine, D. S., Ander, I., & Baker, A. W. (2021). Cognitive-behavioral treatments for anxiety and stress-related disorders. *Focus (American Psychiatric Publishing)*, 19(2), 184–189. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.20200045>
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336>
- González-Martín, A. M., Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y., Castellote-Caballero, Y., & Carcelén-Fraile, M. (2023). Mindfulness to improve the mental health of university students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 11, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632>
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). *Guilford Press*. <https://surl.li/oiyyfp>
- Igartua, J.-J., & Hayes, A. F. (2021). Mediation, moderation, and conditional process analysis: Concepts, computations, and some common confusions. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e49, 1–23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46>
- Jackson, J. J., Wood, D., Bogg, T., Walton, K. E., Harms, P. D., & Roberts, B. W. (2010). What do conscientious people do? Development and validation of the Behavioral Indicators of Conscientiousness (BIC). *Journal of Research in Personality*, 44(4), 501–511. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.06.005>
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005>
- Shevchenko, N. (2019). Professional responsibility of psychologists. *Psychological Journal*. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.5.3>
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>
- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait Anxiety Inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943>

- World Health Organization. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927>
- World Health Organization. (2021). Self-Help Plus (SH+): A group-based stress management course for adults (ISBN: 9789240035119). World Health Organization. <https://surl.lu/ixwpig>
- World Health Organization. (2025). Anxiety disorders. <https://surl.li/xuitgl>

REFERENCES

- Almurdi, M. M., Alrushud, A., Fahad, M., Shaheen, A., et al. (2024). Burnout and resilience among physical therapy students: A cross-sectional study. *Medycyna Pracy*, 75(4). <https://doi.org/10.13075/mp.5893.01499> [in English]
- American College Health Association. (2023). American College Health Association–National College Health Assessment III: Reference Group Executive Summary Spring 2023. *American College Health Association*. <https://surl.cc/rlxead> [in English]
- Bhattacharya, S., Goicoechea, C., Heshmati, S., Carpenter, J. K., & Hofmann, S. G. (2023). Efficacy of cognitive behavioral therapy for anxiety-related disorders: A meta-analysis of recent literature. *Current Psychiatry Reports*, 25(1), 19–30. <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01402-8> [in English]
- Coombes, S. A., Cauraugh, J. H., & Janelle, C. M. (2009). Attentional control theory: Anxiety, emotion, and motor planning. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(1), 195–200. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.10.006> [in English]
- Curtiss, J. E., Levine, D. S., Ander, I., & Baker, A. W. (2021). Cognitive-behavioral treatments for anxiety and stress-related disorders. *Focus (American Psychiatric Publishing)*, 19(2), 184–189. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.20200045> [in English]
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.336> [in English]
- González-Martín, A. M., Aibar-Almazán, A., Rivas-Campo, Y., Castellote-Caballero, Y., & Carcelén-Fraile, M. (2023). Mindfulness to improve the mental health of university students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 11, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1284632> [in English]
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd ed.). *Guilford Press*. <https://surl.li/oiyyfp> [in English]
- Igartua, J.-J., & Hayes, A. F. (2021). Mediation, moderation, and conditional process analysis: Concepts, computations, and some common confusions. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e49, 1–23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.46> [in English]
- Jackson, J. J., Wood, D., Bogg, T., Walton, K. E., Harms, P. D., & Roberts, B. W. (2010). What do conscientious people do? Development and validation of the Behavioral Indicators of Conscientiousness (BIC). *Journal of Research in Personality*, 44(4), 501–511. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.06.005> [in English]
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research*, 65, 75–89. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005> [in English]
- Shevchenko, N. (2019). Professional responsibility of psychologists. *Psychological Journal*, 5(5). <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.5.3> [in English]
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096> [in English]

- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait Anxiety Inventory. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943> [in English]
- World Health Organization. (2019). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240003927> [in English]
- World Health Organization. (2021). Self-Help Plus (SH+): A group-based stress management course for adults. World Health Organization. <https://surl.lu/ixwpig> [in English]
- World Health Organization. (2025). Anxiety disorders. <https://surl.li/xuitgl> [in English]

ANXIETY AS A MODERATOR OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AMONG FUTURE TEACHERS

Roman Pavelkiv

Doctor of Psychological Sciences,
Professor at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities,
 <https://orcid.org/0000-0002-6564-4507>

Igor Panashchuk

PhD Student at the Department of
Developmental and Pedagogical Psychology,
Rivne State University of Humanities,
 <https://orcid.org/0009-0001-0120-7084>

DOI https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi25.473

Abstract. *The article conceptualizes anxiety not as a “background state” but as a psychological condition capable of restructuring attention and executive control, thereby altering the stability with which future teachers implement professional responsibility. The relevance of the study is underscored by global data indicating that in 2021 anxiety disorders affected approximately 359 million people (4.4% of the world’s population), while only about 27.6% of those in need received professional help. Within the student population, 27.9% reported having been diagnosed with an anxiety disorder at some point in their lives.*

The purpose of the study is to theoretically substantiate anxiety as a moderator—that is, a condition defining “when and for whom” the transition from dispositional responsibility to its behavioral enactment occurs in professionally significant situations among future teachers. The study employs a theoretical–analytical approach, including a conceptual analysis of the psychological constructs of “anxiety” and “professional responsibility,” integration of Attentional Control Theory with the methodological framework of moderation, and systematization of evidence-based approaches to anxiety reduction presented in a synthesizing table.

The analysis reveals a critical “blind spot” in applied research on the professional development of future teachers: the levels of anxiety at which responsibility functions as stable internal regulation, versus those at which it becomes situationally fragile or compensatory. The study demonstrates why a moderation framework is particularly effective for addressing this issue. Psychologically grounded approaches to reducing anxiety are systematized as conditions for stabilizing self-

regulatory mechanisms—such as attentional control, behavioral regulation, cognitive flexibility, and action under uncertainty—and their role in supporting consistent responsible behavior is generalized, without resorting to moralization or automatic medicalization.

The findings have practical relevance for psychologists in higher education, counselors, and psychotherapists working with students, as well as for university administrators and psychological support services engaged in developing preventive interventions within the student environment.

Key words: *psychological self-regulation, emotional tension, attention control, , dispositional responsibility, responsible behavior, moderator effect, cognitive-behavioral therapy, psychological support of students.*

Стаття надійшла до редакції 16.10.2025