МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

ТОДОРЧУК КАТЕРИНА ВОЛОДИМИРІВНА

Допускається до захисту:
в.о. завідувача кафедри
загальної та соціальної психології
к. психол. наук, доцент
_____ Н.Д. Корольова
«__»_____2025 р.

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДОСЯГНЕННЯ АКАДЕМІЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ У СТУДЕНТІВ

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (бакалаврська) робота

Науковий керівник:
Соловей-Лагода О.А., доцент
кафедри кризової та клінічної
психології, к. психол. наук, доцент

Оцінка: _____ / _____ / _____
(бали за шкалою ЄКТС/за національною шкалою)

Голова ЕК:_____
(підпис)

Вінниця - 2025

АНОТАЦІЯ

Тодорчук К.В. Вплив тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів. Спеціальність 053 «Психологія», Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2025.

У кваліфікаційному дослідженні проаналізовано взаємозв'язок між рівнем тривожності студентів та їх мотивацією досягнення академічних результатів. Теоретично обґрунтовано природу тривожності як психоемоційного стану, що впливає на навчальну поведінку та саморегуляцію. Виявлено зниження внутрішньої мотивації та переважання мотивації уникнення невдачі в умовах високої тривожності. Запропоновано комплекс практичних рекомендацій для психологічного супроводу студентів у навчальному середовищі.

Ключові слова:тривожність, академічна мотивація, мотивація досягнення, синдром самозванця, студенти, саморегуляція, психолого-педагогічний супровід.

66 с., 8 табл., 6 рис., 1 дод., 54 джерела.

ABSTRACT

Todorchuk K.V. Influence of anxiety on the motivation to achieve academic results in students. Specialty 053 «Psychology», Vasyl' Stus Donetsk National University, Vinnytsia, 2025.

The qualification study analyzes the relationship between students' anxiety level and their motivation to achieve academic results. The nature of anxiety as a psycho-emotional state that affects learning behavior and self-regulation is theoretically substantiated. A decrease in intrinsic motivation and a predominance of failure avoidance motivation in conditions of high anxiety have been revealed. A set of practical recommendations for psychological support of students in the learning environment is proposed.

Keywords: anxiety, academic motivation, achievement motivation, impostor syndrome, students, self-regulation, psychological and pedagogical support.

66 p., 8 tables, 6 figures, 1 appendix, 54 sources.

ЗМІСТ

ВСТУП……...…4

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА АКАДЕМІЧНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ……8

1.1. Поняття тривожності у психології ……..…….....…8

1.2. Особливості прояву тривожності у студентської молоді……..……...11

1.3. Вплив тривожності на мотиваційні установки та академічну успішність студентів…….....14

Висновки до розділу 1……..….....18

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДОСЯГНЕННЯ У СТУДЕНТІВ……...…...20

2.1. Методологія, організація та етапи проведення дослідження……..20

2.2. Методики проведення емпіричного дослідження…….....22

Висновки до розділу 2 ……26

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДОСЯГНЕННЯ АКАДЕМІЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ У СТУДЕНТІВ……...28

3.1. Результати дослідження впливу тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів……..28

3.2. Кореляційний аналіз досліджуваних взаємозвязків між тривожністю та академічної мотивацією…….....…38

3.3. Практичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу студентів із підвищеним рівнем тривожності та зниженим рівнем мотивації досягнення……41

Висновки до розділу 3…….……....46

ВИСНОВКИ.....48

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАРУРИ.....50

ДОДАТКИ……54

ВСТУП

У сучасних соціокультурних умовах вища освіта виступає не лише засобом здобуття знань, а й ареною інтенсивного психологічного навантаження на студентську молодь. Навчальна діяльність вимагає високого рівня саморегуляції, стресостійкості, мотиваційної зрілості та адаптивності, особливо в умовах військової агресії, соціальної нестабільності та невизначеності майбутнього. Одним із найпоширеніших психоемоційних станів, що супроводжує студентське життя, є тривожність — фактор, який безпосередньо впливає на навчальну активність, якість засвоєння знань, самосприйняття та формування професійної ідентичності.

Разом із цим, академічна мотивація — як система внутрішніх і зовнішніх спонукань до навчальної діяльності — зазнає негативного впливу тривожних станів. За наявності підвищеної тривожності спостерігається зсув мотиваційної орієнтації з досягнення успіху на уникнення невдач, зниження віри у власні сили, формування прокрастинаційної поведінки, апатії або навпаки — гіперкомпенсаторного перфекціонізму. Особливої уваги заслуговує поширення синдрому самозванця серед студентів, який поглиблює невпевненість та внутрішню напругу, пригнічуючи навчальну ініціативу.

Незважаючи на зростаючу актуальність цієї проблематики, дослідження комплексного впливу тривожності на різні аспекти академічної мотивації студентів, включаючи внутрішню, зовнішню, амотивацію та синдром самозванця, у контексті українських реалій залишається недостатньо опрацьованим. Особливої значущості набуває розробка психолого-педагогічних стратегій підтримки студентів, орієнтованих на подолання емоційної напруги та відновлення навчальної мотивації.

Таким чином, вивчення взаємозв’язку між рівнем тривожності та академічною мотивацією студентів є надзвичайно важливим як у науково-теоретичному, так і в практичному аспекті. Воно дозволяє не лише глибше зрозуміти психологічні механізми навчального неблагополуччя, а й сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу через запровадження дієвих методів психоемоційної підтримки студентської молоді.

Мета дослідження - вивчити вплив рівня тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів, зокрема дослідити взаємозв'язки між ситуативною та особистісною тривожністю, типами навчальної мотивації з метою обґрунтування психолого-педагогічних заходів підтримки студентів із підвищеним рівнем тривожності.

Гіпотеза дослідження: високий рівень тривожності у студентів (як ситуативної, так і особистісної) негативно впливає на академічну мотивацію, знижуючи рівень внутрішньої мотивації до навчання, посилюючи мотивацію уникнення невдачі та амотивацію, а також супроводжується вищими показниками синдрому самозванця.

Для перевірки поставленної гіпотези та досягнення мети дослідження поставлені наступні **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення тривожності та академічної мотивації, розкрити їх сутність, структуру та взаємозв'язок.

2. Провести емпіричне дослідження рівнів ситуативної та особистісної тривожності, академічної мотивації та синдрому самозванця у студентів.

3. Здійснити кореляційний аналіз взаємозв'язку між рівнем тривожності та різними типами навчальної мотивації.

4. Сформулювати практичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу студентів із підвищеним рівнем тривожності та зниженим рівнем мотивації досягнення.

Об'єкт дослідження – тривожність і мотивація досягнення академічних результатів.

Предмет дослідження – вплив рівня тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентської молоді.

Під час дослідження було застосовано **такі методи***: теоретичні* (аналіз психологічної літератури, узагальнення); *емпіричні* (спостереження, анкетне опитування, тестування, проективні методи). У дослідження були використані наступні психодіагностичні методики: методика діагностики рівня тривожності за Ч. Д.Спілбергом (адаптація Ю.Л.Ханін), методика вивчення

мотивації досягнення, розроблена Т. Елерсом; методика «Шкала академічної мотивації» (AMS — Academic Motivation Scale); опитувальник «Синдром самозванця» (Clance Impostor Phenomenon Scale, CIPS), розроблений П. Кленсі та С. Аймс; *статистичних* – описова статистика, порівняльний та кореляційний (*r*- Пірсона). Отримані дані оброблено за допомогою стандартизованого пакету програм IBM SPSS Statistics 23.0 та офісних додатків Microsoft Excel.

Експериментальна база дослідження: дослідження проводилося на базі Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця) у 2025 році. Участь у дослідженні взяли студенти юнацького віку спеціальності 053 «Психологія», віком від 17 до 22 років. Загальна кількість респондентів становила 70 осіб.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає у поглибленні наукового розуміння взаємозв'язку між рівнем тривожності та академічною мотивацією студентів. У дослідженні узагальнено підходи до вивчення феномену тривожності в контексті освітньої діяльності, уточнено її вплив на внутрішню та зовнішню мотивацію, а також обґрунтовано роль синдрому самозванця як посередника між тривожністю та зниженням навчальної ефективності.

Практичне значення полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані у практиці освітніх психологів, кураторів академічних груп, викладачів та адміністрації ЗВО для розробки програм психолого-педагогічного супроводу студентів з підвищеним рівнем тривожності. Запропонована програма профілактики та корекції навчальної демотивації дозволяє знижувати емоційне напруження, підтримувати внутрішню мотивацію, підвищувати академічну адаптивність і зменшувати ризики емоційного вигорання та навчального відторгнення.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом публікацій основних положень кваліфікаційної роботи у вигляді 2 друкованих тез:

1. Тодорчук К.В. Вплив тривожності на академічну успішність у студентів. Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної

конференції, присвячена до дня науки, «Наука і освіта в дослідженнях молодих учених», 16 травня 2025 року, м. Харків.

2. Тодорчук К.В. Вплив тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів серед студентів. Емоційний інтелект і психологічна стійкість: кореляційне дослідження. Світ наукових досліджень: 2025. Випуск 41, м. Тернопіль. Режим доступу: https://www.economy-confer.com.ua/full-article/6303/

Структура роботи. Робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел у кількості 54 найменувань. Основний зміст дослідження викладено на 52 сторінках.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА АКАДЕМІЧНУ МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ

1.1. Поняття тривожності у психології

Тривожність — одне з базових психологічних явищ, яке має як адаптивне, так і дезадаптивне значення для особистості. Вона характеризується внутрішнім емоційним напруженням, очікуванням небезпеки чи невизначеного негативного результату, що виникає навіть за відсутності об'єктивної загрози. Це складне психічне утворення, яке включає когнітивні, емоційні, фізіологічні та поведінкові компоненти. У психології тривожність часто диференціюють від страху: страх має чіткий об’єкт і ситуацію, тоді як тривожність — розмита, неконкретна, з прогнозованим, але невизначеним змістом.

У психологічній науці немає єдиного підходу до трактування визначення тривожності (таблиця 1.1.). У межах психоаналітичного підходу, запропонованого З. Фрейдом, тривожність розглядається як сигнал про внутрішній конфлікт між потягами (Ід), моральними нормами (Супер-Его) та реальністю (Его). Вона є продуктом пригнічених імпульсів і незадоволених потреб. Подальші дослідники, такі як К. Хорні та Е. Фромм, вбачали джерело тривоги в соціальному тиску, відчуженні та страху бути відкинутим або не реалізованим [36; 49].

Біхевіористичний підхід, представлений Дж. Вотсоном і Б. Скіннером, трактує тривожність як набутий рефлекс — умовну реакцію, сформовану на основі попереднього досвіду. Знаковим є експеримент із «маленьким Альбертом», у якому нейтральний об’єкт (іграшка) викликав страх після кількох поєднань із гучним звуком. Таким чином, тривожність розглядається як результат навчання шляхом асоціацій.

Екзистенційно-гуманістичний підхід (Р. Мей, В. Франкл) підносить тривожність до філософського рівня, трактуючи її як неминучу частину

людського існування. Вона постає як реакція на втрату сенсу, свободу вибору, відповідальність, усвідомлення смерті. У цьому контексті тривога — не патологія, а поштовх до особистісного зростання та пошуку автентичності[52].

Когнітивно-поведінковий підхід, представлений А. Беком, Р. Еллісом, Д. Мікенбаумом, вважає тривожність результатом ірраціональних переконань і когнітивних викривлень. Людина в стані тривоги схильна перебільшувати загрозу, недооцінювати власні ресурси, катастрофізувати події. Наприклад, думка «якщо я не складу іспит — усе пропало» стає тригером тривожної реакції [44].

Таблиця 1.1. – Визначення тривожності за підходами різних авторів

Автор / дослідник	**Визначення тривожності / підхід**
З. Фрейд	Сигнал про внутрішній конфлікт між Ід, Его та Супер-Его
К. Хорні	Реакція на соціальний тиск, страх відкидання, невизнання
Е. Фромм	Страх перед втратою свободи та відчуженням
Дж. Вотсон і Б. Скіннер	Набутий рефлекс, умовна реакція на попередній негативний досвід
Р. Мей	Екзистенційна відповідь на усвідомлення смерті, свободу вибору
В. Франкл	Поштовх до пошуку сенсу життя в умовах екзистенційної кризи
А. Бек	Результат ірраціональних переконань і когнітивних викривлень
Р. Елліс	Емоційна відповідь, спричинена нереалістичними очікуваннями
Ч. Спілбергер	Поділ на ситуативну та особистісну тривожність, діагностика через STAI
С. Д. Максименко	Емоційна реакція на невизначеність і зовнішній тиск
О. Барна	Поєднання особистісних (перфекціонізм) та ситуаційних чинників (оцінювання)
І. Козяр	Схильність до негативної інтерпретації ситуацій, занижене очікування успіху

З-поміж зарубіжних дослідників Ч. Спілбергер запропонував один із найвпливовіших підходів до класифікації тривожності, розділивши її на реактивну (ситуативну) та особистісну. Ним була розроблена Шкала тривожності STAI, яка застосовується для діагностики як короткострокових емоційних реакцій, так і стабільних індивідуальних рис. Інший дослідник, Р. Пекрун, у межах теорії control-value theory, обґрунтував, що тривожність виникає тоді, коли студент відчуває низький контроль над ситуацією та низьку цінність завдання. Це знижує його залученість у навчальну діяльність. М. Зайднара у своїх роботах показав, що хронічна академічна тривожність знижує когнітивну продуктивність, спричиняє уникнення навчальних ситуацій та емоційне вигорання.

Українська психологічна наука також приділяє велику увагу вивченню тривожності. С. Д. Максименко розглядає її як емоційну реакцію на ситуацію невизначеності, яка вимагає мобілізації внутрішніх ресурсів. За його словами, при низькій самооцінці, несформованості «Я-концепції» та постійному зовнішньому тиску, тривожність набуває деструктивного характеру. О. Барна у своїх емпіричних роботах доводить, що тривожність у студентів має як особистісне (наприклад, перфекціонізм, гіпервідповідальність), так і ситуаційне походження (оцінювання, очікування оточення). Встановлено, що високий рівень тривожності прямо пов’язаний зі зниженням академічної мотивації, продуктивності та віри у власні сили. І. Козяр зосереджується на когнітивних аспектах тривожності студентів, описуючи їх схильність до негативної інтерпретації навіть нейтральних ситуацій, гіперуважність до помилок і занижене очікування успіху [23].

Аналізуючи джерела виникнення тривожності, в науковій літературі виокремлюють кілька основних груп чинників. Біологічні чинники включають спадкову схильність, підвищену збудливість нервової системи, особливості функціонування лімбічної системи. Психологічні фактори охоплюють тривожний стиль прив’язаності, негативний досвід, травми дитинства, перфекціонізм і низьку самооцінку. Соціальні чинники включають тиск з боку

батьків, викладачів, постійну конкуренцію, нестабільність у суспільстві (особливо актуально для України в умовах війни). Нарешті, академічні чинники — це страх перед іспитами, висока завантаженість, неясність вимог, попередній негативний досвід у навчанні.

Таким чином, тривожність — це багатовимірне психічне явище, що виникає на перетині біологічного, психологічного та соціального рівнів. У різних підходах вона описується як або патологічна реакція, або природна складова особистісного зростання. Системне вивчення причин тривожності та механізмів її регуляції дозволяє глибше зрозуміти, як допомогти студентській молоді справлятися з нею в умовах освітнього навантаження. Для психологів і педагогів це створює підґрунтя для впровадження практик психоемоційної підтримки, формування безпечного освітнього середовища й розвитку емоційної компетентності здобувачів освіти.

1.2 Особливості прояву тривожності у студентської молоді

Юність - перший період дорослого, самостійного життя. Відповідальність за долю, все подальше життя визначає специфіку цього вікового етапу. Незважаючи на те, що життєвий світ і відповідні йому світоглядні установки сформувалися у попередньому віковому періоді, дуже багато ще уточнюється та остаточно усвідомлюється.

У юнацькому віці актуальними для психічного розвитку стають завдання незалежного існування. Для їх здійснення необхідні вміння та навички організації свого соціального життя, у тому числі найважливіша навичка прийняття відповідальних рішень [13].

Юнацький вік - вік зростання сили Я, його здатності виявити та зберігати свою індивідуальність; в цей час вже є підстави для подолання страху втрати свого Я в умовах групової діяльності чи інтимної близькості, чи дружби. Саме в цих умовах Я пробує свою силу, через протистояння з іншими людьми юнаки знаходять чіткі межі свого психологічного простору, що захищають їх від небезпеки руйнівного впливу іншого.

Студентський період — це критичний етап розвитку особистості, що супроводжується не лише інтенсивним пізнавальним навантаженням, а й значними емоційними, соціальними та життєвими викликами. Саме в цей час тривожність виявляється як один із найпоширеніших психоемоційних станів, що впливає на самопочуття, мотивацію до навчання, рівень адаптації та загальну якість життя студента. В умовах змін, високих вимог і конкуренції вона стає не просто індивідуальною особливістю, а масовим феноменом сучасного студентського середовища [9].

Згідно з науковими джерелами, тривожність у студентів має *багаторівневий характер прояву* — від ситуативної емоційної напруги під час контрольних або публічних виступів до хронічної особистісної тривожності, яка проявляється у постійній самокритиці, відчутті невпевненості, страху перед оцінюванням, надмірному занепокоєнні майбутнім (таблиця 1.2.). У роботах українських науковців (Барна, 2022; Козяр, 2021) зазначено, що *до 60–70% студентів мають підвищений рівень тривожності*, який систематично впливає на їхню поведінку та емоційне благополуччя [3; 13].

Таблиця 1.2. - Прояви тривожності у студентської молоді

Категорія проявів	**Опис та приклади**
Рівні прояву тривожності	Від ситуативної (наприклад, під час іспитів) до хронічної особистісної (самокритика, страх оцінювання, невпевненість).
Академічна тривожність	Пов’язана з навчальними викликами: контрольні, іспити, публічні виступи, конкуренція за стипендії.
Гендерні відмінності	Жінки частіше відчувають емоційну тривожність, чоловіки – застосовують уникнення або знецінення ситуації.
Зв’язок із самооцінкою та мотивацією	Низька самооцінка і мотивація уникнення невдачі посилюють тривожність, гальмують ініціативу.
Екзистенційна тривожність	Викликана війною, страхом за життя, майбутнє, втратами. Може мати психосоматичні прояви.
Контекст навчального середовища	Авторитаризм викладача, непередбачуваність і критика підсилюють тривогу; підтримка – знижує її.

Спотворене самосприйняття	Синдром самозванця, сумніви у власних досягненнях, страх бути викритим у «непрофесіоналізмі».

Однією з особливостей прояву тривожності у студентської молоді є її *академічна спрямованість*. Тобто тривожність часто пов'язана з навчальними ситуаціями: іспитами, захистом курсових робіт, необхідністю публічного виступу або змаганням за стипендію. У дослідженнях М. Зайднара (2020) та R. Cassady (2002) академічна тривожність визначена як окремий тип тривоги, який негативно впливає на концентрацію, пам'ять, продуктивність мислення. Студенти з високим рівнем тривожності частіше демонструють *знижені когнітивні функції***,** відкладають завдання (прокрастинація), уникають відповідальності, а іноді навіть змінюють спеціальність [10].

Важливою характеристикою є також *гендерні відмінності* у проявах тривожності. За результатами крос-культурного дослідження R. Pekrun (2011), жінки-студентки демонструють вищий рівень емоційної тривожності, особливо перед оцінюванням, тоді як чоловіки частіше використовують механізми уникнення або знецінення значущості ситуації [51].

Окремої уваги заслуговує *зв'язок тривожності з самооцінкою та мотивацією досягнення***.** Як зазначає І. Козяр, у студентів із заниженою самооцінкою формуються специфічні когнітивні схеми, які спонукають до надмірного самоконтролю, страху помилки, очікування критики. Це призводить до зростання тривожності, навіть за відсутності об'єктивної загрози. У таких осіб переважає *мотивація уникнення невдачі*, що гальмує ініціативу, творчість і розвиток впевненості в собі [12].

У контексті сучасної ситуації в Україні особливого значення набуває *екзистенційна тривожність студентів*. Вона зумовлена відчуттям загрози життю, втрати близьких, нестабільності соціального середовища, фінансових труднощів і відсутності прогнозованого майбутнього. Цей тип тривожності є глибшим і менш контрольованим, часто пов'язаний із *психосоматичними проявами* — порушенням сну, апетиту, головним болем, емоційним вигоранням [26].

Не менш важливо зазначити, що *прояв тривожності у студентів залежить від стилю міжособистісної взаємодії* в навчальному середовищі. Авторитарний стиль викладання, непередбачуваність вимог, надмірна критика з боку викладачів посилюють тривожні реакції. Натомість емпатійна підтримка, зворотний зв'язок, чіткість і справедливість у комунікації знижують рівень тривожності.

Ще одна особливість — *спотворене самосприйняття*. У багатьох студентів із тривожністю виникає «синдром самозванця» — переконання, що їхні успіхи випадкові, що вони не заслуговують на позитивну оцінку і рано чи пізно всі дізнаються про їхню «некомпетентність». Це значно підриває здатність до самореалізації й підтримки мотивації [30].

Таким чином, тривожність студентської молоді — це не лише реакція на тимчасові труднощі, а *системне явище***,** яке впливає на всі аспекти студентського життя: навчальну успішність, самооцінку, соціальні контакти, психічне здоров'я. Вона проявляється як через гострі стани в конкретних ситуаціях, так і через хронічну емоційну напругу, що накопичується внаслідок стресогенних чинників. Розуміння цих проявів дає змогу психологам, викладачам і адміністраціям закладів вищої освіти створювати ефективні системи підтримки, які сприятимуть зниженню тривожності, покращенню адаптації та розкриттю потенціалу студентської молоді.

1.3. Вплив тривожності на мотиваційні установки та академічну успішність студентів

Тривожність — це складне емоційне утворення, що проявляється у стані напруження, внутрішньої нестабільності, очікуванні небезпеки або невдачі, незалежно від її реальної загрози. У психологічній науці прийнято розрізняти реактивну (ситуативну) та особистісну (стабільну) тривожність (Спілбергер, Ханін). Реактивна тривожність пов'язана із конкретною ситуацією, тоді як особистісна – це стійка індивідуальна характеристика [33].

На думку українського психолога О. Черткова, тривожність у студентів найчастіше зумовлена соціальними очікуваннями, високими академічними вимогами, порушенням емоційного комфорту та відсутністю впевненості у власних силах. Вона може мати як мобілізуючий, так і деструктивний характер [42].

У класичних концепціях мотивації (Г. Мюррей, А. Маслоу, Д. Макклелланд) мотивація досягнення виступає як прагнення індивіда до успіху, самореалізації та уникнення невдач. Д. Аткісон описує мотивацію досягнення через співвідношення мотивації до успіху та мотивації уникнення невдачі: при домінуванні останньої активність значно знижується [52].

Український вчений С. Максименко зазначає, що в умовах академічного середовища мотиваційні установки студентів залежать від цілей навчання, оцінювання, внутрішньої мотивації та впливу соціального оточення. Студенти з високим рівнем тривожності частіше фокусуються на уникненні негативної оцінки, ніж на досягненні позитивного результату.

Дослідження Е. Брауна (США) показують, що тривожність має негативну кореляцію з академічною успішністю: у студентів з високим рівнем тривожності погіршується концентрація уваги, виникає прокрастинація, зростає втома та знижується здатність до прийняття ефективних рішень [44].

Ю. Швалб, досліджуючи когнітивні механізми навчальної діяльності, зазначає, що тривожність пригнічує когнітивну активність, спричиняючи «ефект внутрішнього гальмування» в умовах оцінювання. У результаті студенти не розкривають свій потенціал навіть за наявності високого рівня знань.

Водночас помірний рівень тривожності, за даними М. Лієтті, може стимулювати адаптацію до складних ситуацій, підвищувати відповідальність, що актуалізує ресурсні стратегії подолання.

В українській практичній психології все більшого поширення набувають когнітивно-поведінкові техніки для зниження тривожності та посилення мотивації до досягнень (О. Барна, І. Козяр). Позитивний ефект дають також

методики саморегуляції, майндфулнес, індивідуальні консультації, підтримка академічного менторства [13].

Емпіричні дослідження, проведені як українськими, так і зарубіжними фахівцями, підтверджують наявність стійкого негативного впливу підвищеної тривожності на мотиваційні установки студентів та їхню академічну успішність. У дослідженні Барни О.М. (2022), яке охопило 148 студентів різних курсів, використовувалися шкала тривожності Спілбергера–Ханіна та тест досягнення мотивації Т. Елерса. Було виявлено, що 63% студентів із високою реактивною тривожністю демонстрували домінування мотивації уникнення невдачі, а їхній середній академічний бал був на 0,8 нижчим, ніж у студентів із низьким рівнем тривожності. Крім того, ці студенти частіше скаржилися на втому, відчуття перевантаження та прокрастинацію під час сесійного періоду [20].

У дослідженні І. І. Козяр (2021) на базі педагогічного університету було встановлено, що студенти з високою тривожністю рідше використовують формулювання типу «досягти», «виконати», «реалізувати» при постановці навчальних цілей. Навпаки, в їхньому мовленні частіше траплялися фрази уникнення: «не провалитися», «не осоромитися», «встигнути хоч щось». Близько 58% з них відзначали хронічний страх отримати низьку оцінку, що знижувало рівень активності під час навчання [12].

Л. Яковлєва та Н. Кузьменко (2020) провели дослідження з використанням шкали академічної мотивації AMS (за Р. Вальрандом) серед студентів 2–4 курсів. Вони дійшли висновку, що тривожні студенти мають нижчий рівень внутрішньої мотивації до саморозвитку, натомість у них превалює зовнішня мотивація, пов’язана з очікуваннями батьків, страхом покарання або соціального осуду. Високі показники тривожності також поєднувалися з труднощами у плануванні навчальної діяльності та зниженим рівнем саморефлексії [19].

Зарубіжні дослідження підтверджують ці тенденції. Зокрема, у дослідженні Cassady & Johnson (2002), що охопило 302 студенти американських коледжів, виявлено статистично значущу негативну кореляцію

між рівнем тестової тривожності та академічною успішністю (r = –0.41). Студенти з високим рівнем тривожності вдвічі частіше відкладали підготовку до іспитів, що, своєю чергою, впливало на якість результатів [47].

Німецький психолог Райнхард Пекрун (Pekrun et al., 2011) у межах міжнародного дослідження з участю понад 4000 студентів із восьми країн встановив, що тривожність знижує мотивацію досягнення, особливо у жінок. Також було доведено, що в країнах із високим рівнем соціальної тривожності (наприклад, Японія, Південна Корея) студенти демонстрували сильну зовнішню мотивацію (навчання заради оцінки або схвалення), а не внутрішню (інтерес до знань).

У мета аналізі Зайднара (Zeidner, 2020) зазначається, що від 15 до 25% студентів мають хронічно підвищену академічну тривожність, яка знижує їхні шанси на завершення навчання, збільшує ризик зміни спеціальності або переведення в інший ЗВО. Такі студенти відчувають себе менш компетентними, уникають участі в навчальній активності та часто недооцінюють свої можливості, що зумовлює замкнене коло: тривожність → зниження мотивації → зниження результатів → ще більша тривожність [53].

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про складний і багатовекторний вплив тривожності на мотиваційні установки студентів та їхню академічну успішність. Високий рівень тривожності переважно знижує ефективність навчальної діяльності через порушення когнітивної сфери та зсув мотивації в бік уникнення невдач. Отже, своєчасна психологічна підтримка студентів у подоланні тривожності є не лише питанням особистісного добробуту, а й ключовим чинником у забезпеченні якісної академічної підготовки.

Дані численних досліджень дозволяють зробити висновок, що тривожність істотно впливає на тип мотиваційних установок студентів, знижуючи рівень їх академічної самореалізації. Підвищена тривожність пов'язана із зниженням внутрішньої мотивації, домінуванням уникнення невдач, погіршенням самоконтролю та переоцінкою негативних наслідків. Відповідно, науковці вважають доцільним впроваджувати у вищих

навчальних закладах цілеспрямовані програми психоемоційної підтримки, які знижують рівень тривожності та сприяють розвитку ефективної навчальної мотивації.

Висновки до першого розділу

Тривожність є одним із ключових психоемоційних станів, що суттєво впливають на адаптацію, навчальну активність та емоційне благополуччя студентської молоді. Теоретичний аналіз поняття «тривожність» свідчить про його багатовимірність: у різних психологічних підходах воно трактується як результат внутрішнього конфлікту (З. Фрейд), реакція на соціальний тиск (К. Хорні), наслідок ірраціонального мислення (А. Бек, Р. Елліс), або ж як екзистенційна відповідь на втрату сенсу (Р. Мей, В. Франкл). У межах когнітивно-поведінкового підходу тривожність розглядається як продукт негативних автоматичних думок, перебільшення загроз та недооцінювання власних ресурсів. Таким чином, джерела виникнення тривожності охоплюють біологічні, психологічні та соціальні чинники: спадковість, стиль прив’язаності, самооцінку, очікування оточення, травматичний досвід, академічне навантаження.

Особливу увагу дослідники приділяють проявам тривожності у студентському віці — періоді, який характеризується високим ступенем невизначеності, відповідальності та соціального тиску. У студентів тривожність проявляється як ситуативно (наприклад, перед іспитом), так і хронічно — у вигляді постійного внутрішнього напруження, самокритики, страху не відповідати очікуванням. Особливо виразною є академічна тривожність, яка проявляється у переживаннях, пов’язаних із контрольними заходами, публічними виступами, змаганням за стипендії, очікуванням оцінювання. Жінки-студентки частіше переживають емоційно виражену тривожність, тоді як чоловіки схильні до уникнення проблемних ситуацій або їх знецінення. Важливою особливістю є також екзистенційна тривожність,

викликана умовами війни, соціальною нестабільністю, страхом за майбутнє, яка має психосоматичні прояви і часто не усвідомлюється самими студентами.

Тривожність значною мірою впливає на мотиваційні установки студентів, спричиняючи зсув із мотивації досягнення на мотивацію уникнення невдачі. У таких студентів спостерігається зниження внутрішньої мотивації, зменшення академічної активності, зростання рівня прокрастинації, сумніви у власній компетентності, синдром самозванця. Дослідження як вітчизняних (О. Барна, І. Козяр), так і зарубіжних (Cassady & Johnson, R. Pekrun, M. Zeidner) учених підтверджують негативний вплив тривожності на академічну успішність студентів: порушується концентрація, знижується когнітивна продуктивність, виникає емоційне вигорання та зростає ризик припинення навчання.

Таким чином, тривожність студентської молоді — це не просто реакція на окремі труднощі, а системне явище, що пронизує когнітивну, емоційну й мотиваційну сфери особистості. Її розуміння та своєчасна діагностика дозволяють формувати ефективні стратегії психоемоційної підтримки у вищих навчальних закладах, що сприятимуть підвищенню адаптаційних можливостей, навчальної мотивації та психологічного добробуту здобувачів освіти.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДОСЯГНЕННЯ У СТУДЕНТІВ

2.1. Етапи, методики дослідження впливу тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів

Експериментальне дослідження, спрямоване вивчення тривожності юнацького віку та складалося з наступних етапів:

1. Діагностичний етап, мета якого полягала у налагодженні контакту зі студентами задля виявлення їх особистісних особливостей і проблемних ситуацій, що можуть провокувати появу стані тривоги.
2. Підготовчий етап передбачав розробку програми емпіричного дослідження, спрямованого на вирішення виявлених у процесі діагностики проблем.
3. Інформаційний етап мав на меті здійснення інформування студентів про можливі варіанти позитивних змін при активній участі у діагностичній програмі.
4. Основний етап, прямо пов’язаний з реалізацією програми дослідження.
5. Аналітичний етап, метою якого є формулювання рекомендації, рефлексія та узагальнення отриманих знань і досвіду.

З метою дослідження тривожності у осіб юнацького віку, було проведено експериментальне дослідження, учасниками якого стали студенти Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця) у 2025. Вибірку становили 70 респондентів 17-22 роки.

Для здійснення дослідження були використані наступні методики: методика діагностики рівня тривожності за Ч. Д.Спілбергом (адаптація Ю.Л.Ханін), методика вивчення мотивації досягнення, розроблена Т. Елерсом; методика «Шкала академічної мотивації» (AMS — Academic Motivation Scale); опитувальник «Синдром самозванця» (Clance Impostor Phenomenon Scale,

CIPS), розроблений П. Кленсі та С. Аймс.

Для комплексного вивчення впливу тривожності на мотиваційні установки та академічну успішність студентів було обрано чотири валідні, теоретично та емпірично обґрунтовані психодіагностичні методики, кожна з яких дозволяє дослідити окремі, але взаємопов'язані аспекти психологічного стану студентської молоді.

1. **Методика діагностики рівня тривожності за Ч. Д. Спілбергером (адаптація Ю. Л. Ханіна)** була обрана через її здатність диференціювати **реактивну (ситуативну)** та **особистісну тривожність**. Це дозволяє не лише оцінити загальний рівень тривоги, а й зрозуміти, чи має вона стійкий характер, чи виникає як відповідь на конкретні ситуації (наприклад, іспити, публічні виступи). Методика широко використовується у психологічній практиці, має високу надійність і є особливо релевантною для студентського контингенту, де домінують як хронічні, так і ситуативні стресори.

2. **Методика вивчення мотивації досягнення Т. Елерса** дозволяє дослідити співвідношення між мотивацією на успіх та мотивацією уникнення невдачі. Це критично важливо для аналізу навчальної поведінки студентів у контексті впливу тривожності, адже саме зміщення мотиваційного фокусу з досягнення на уникнення є характерним наслідком підвищеної тривожності.

3. **Методика «Шкала академічної мотивації» (AMS – Academic Motivation Scale)**, розроблена за участі Р. Вальранда, була включена до дослідження з метою глибшого аналізу **внутрішньої та зовнішньої мотивації студентів**. Вона дозволяє визначити, чи навчальна діяльність обумовлена особистим інтересом до знань (інтринсивна мотивація) або зовнішніми чинниками (наприклад, соціальними очікуваннями, оцінками, винагородами). Це дає змогу повніше охопити природу мотиваційних установок у зв'язку з тривожними станами.

4. **Опитувальник «Синдром самозванця» (Clance Impostor Phenomenon Scale, CIPS)** був включений для вивчення специфічного когнітивно-емоційного явища, яке часто супроводжує академічну тривожність

— **невіра у власну компетентність** навіть за наявності об’єктивних досягнень. Його застосування дозволяє діагностувати тенденцію до самозаперечення, перфекціонізму, страху перед викриттям, що безпосередньо впливає на мотивацію та саморегуляцію у навчальному процесі.

Загалом, обрані методики взаємно доповнюють одна одну, забезпечують багаторівневий аналіздосліджуваного явища, поєднуючиемоційно-особистісні характеристики (тривожність), мотиваційні установки (мотивація до досягнень, тип мотивації)такогнітивні переконання (синдром самозванця)**.** Такий комплексний підхід дозволяє отриматиповну та достовірну картинупсихологічного стану студентів та визначити цільові напрямки психологічної допомоги.

Таким чином, обрані методики в сукупності забезпечили комплексний, багатовимірний аналіз досліджуваного феномену, що дозволило отримати надійні, валідні результати та зробити ґрунтовні висновки щодо впливу образу фізичного Я на самоставлення. Застосування саме цього комплексу методик обумовлено їх відповідністю віковим особливостям досліджуваних та цілям дослідження.

2.2. Методики проведення емпіричного дослідження

Методика діагностики рівня тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна (STAI — State-Trait Anxiety Inventory) є однією з найвідоміших і найчастіше застосовуваних психодіагностичних методик у світі для вимірювання як ситуативної (реактивної), так і особистісної тривожності. Вона дає змогу не лише кількісно оцінити рівень тривожності, а й якісно розмежувати тимчасовий стан тривоги, зумовлений зовнішніми обставинами, та стійку індивідуальну рису особистості.

Методика складається з двох окремих шкал — кожна містить по 20 тверджень:

1. **Шкала ситуативної тривожності (С-Т)** діагностує поточний емоційний стан тривоги, викликаний конкретною ситуацією. Респондент

відповідає на твердження, виходячи з того, як він почувається саме в момент тестування (наприклад, "Я напружений", "Я стривожений", "Мені спокійно").

2. **Шкала особистісної тривожності (О-Т)** відображає стабільну схильність індивіда до сприйняття широкого спектра ситуацій як загрозливих, що зумовлює часті переживання тривоги. Тут твердження стосуються загального стилю переживань (наприклад, "Я легко засмучуюсь", "Я відчуваю страх без причини", "Я впевнений у собі").

Кожне твердження оцінюється за 4-бальною шкалою від 1 до 4 залежно від інтенсивності або частоти прояву симптомів. Після підрахунку балів за кожною шкалою результати інтерпретуються за шкалою:

- Низький рівень тривожності**: до 30 балів**
- Середній рівень тривожності**: 31–45 балів**
- Високий рівень тривожності**: понад 46 балів**

Методика є валідною, надійною та адаптованою до українських умов. Її можна ефективно використовувати як в індивідуальному консультуванні, так і в наукових дослідженнях. Вона добре підходить для дослідження студентської молоді, яка часто перебуває у стресогенних умовах навчального середовища.

STAI дає змогу виявити, чи є тривожність ситуативною реакцією на конкретну подію (наприклад, іспит або виступ), чи вона має стійкий характер і потребує психологічної допомоги. Це дозволяє краще зрозуміти емоційний стан студентів і вчасно застосовувати корекційні або профілактичні заходи.

Методика вивчення мотивації досягнення, розроблена Т. Елерсом, є діагностичним інструментом, спрямованим на визначення рівня сформованості мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху. У психологічній науці мотивація досягнення розглядається як стійке прагнення особи до ефективного виконання завдань, подолання труднощів, перевищення заданих стандартів, а також досягнення соціального або особистісного визнання. Методика дозволяє виявити, наскільки сильною є потреба людини бути успішною, як вона ставиться до труднощів, невдач, та які внутрішні установки домінують у процесі досягнення цілей.

Опитувальник складається з 41 твердження, на кожне з яких респондент має дати відповідь, позначивши «так» або «ні» залежно від того, наскільки відповідне твердження відображає його внутрішні переконання або звичну поведінку. Усі твердження побудовані таким чином, щоб охопити різні аспекти мотиваційної сфери: орієнтацію на успіх чи уникнення невдачі, готовність до ризику, ставлення до контролю, наполегливість, самооцінку тощо. За результатами підраховується загальна кількість позитивних відповідей, яка вказує на рівень мотивації досягнення.

Інтерпретація результатів здійснюється на основі встановлених нормативів: високий рівень (31–41 бал) свідчить про виражене прагнення до досягнень, внутрішню мотивацію та готовність долати труднощі; середній рівень (21–30 балів) притаманний особам, у яких мотивація активізується лише в певних ситуаціях; низький рівень (менше ніж 20 балів) вказує на відсутність вираженого прагнення до досягнень, схильність уникати труднощів, знижену віру у власні сили.

Проведення методики займає близько 10–15 хвилин, є доступним для студентської аудиторії й не вимагає спеціальних умов. Методика Елерса є надійним інструментом для використання у психолого-педагогічній діагностиці, дозволяє оцінити мотиваційну структуру особистості й виявити потребу в корекційній або розвивальній роботі зі студентською молоддю.

Методика «Шкала академічної мотивації» (AMS — Academic Motivation Scale), розроблена канадським психологом Робертом Вальрандом (R. Vallerand) у межах самодетермінаційної теорії мотивації, є дієвим інструментом для діагностики типів мотивації студентів до навчання. Вона дозволяє не лише визначити рівень загальної мотивації, а й з'ясувати, яка саме мотиваційна установка переважає у здобувача освіти: внутрішня, зовнішня чи амотивація (відсутність мотивації).

Методика складається з **28 тверджень**, на які респондент має відповісти за 7-бальною шкалою Лайкерта (від 1 — «зовсім не відповідає» до 7 — «абсолютно відповідає»), обираючи варіант, що найточніше описує причини його навчальної діяльності. Наприклад: «Чому ви навчаєтесь в університеті?»

— «Тому що це дає мені задоволення», або «Тому що я не хочу розчарувати батьків».

AMS диференціює **три основні види мотивації**, кожен із яких має свої підвиди:

1. **Внутрішня мотивація (intrinsic motivation)** — бажання навчатися заради самого процесу, пізнання, розвитку:
   - мотивація до пізнання (інтерес до нових знань);
   - мотивація до досягнення (прагнення майстерності);
   - мотивація до переживань (емоційна насолода від навчання).
2. **Зовнішня мотивація (extrinsic motivation)** — навчання задля зовнішніх винагород або уникнення покарання:
   - зовнішнє регулювання (навчання через тиск або очікування з боку інших);
   - інтроєкція (відчуття провини або обов'язку);
   - ідентифікація (навчання, бо це відповідає особистим цілям і цінностям).
3. **Амотивація (amotivation)** — відсутність внутрішнього або зовнішнього стимулу, апатія, нерозуміння сенсу навчання.

Результати оцінюються шляхом підрахунку середнього балу за кожним із семи підшкал, після чого визначається домінуючий тип мотивації. Методика дозволяє побачити, наскільки автономною є навчальна діяльність студента, що є важливим у контексті розвитку внутрішньої мотивації — ключового ресурсу досягнень і стійкості до тривожності.

AMS має високу надійність і валідність, широко застосовується в освітніх, психологічних і наукових дослідженнях у різних країнах світу. В українських реаліях її використання особливо актуальне для аналізу мотиваційних профілів студентів, зокрема в умовах високого рівня стресу, соціальних змін та нестабільності.

Методика дозволяє не лише визначити поточний мотиваційний стан, а й є підґрунтям для побудови програм розвитку навчальної мотивації,

психологічного супроводу студентів та створення сприятливого освітнього середовища.

Опитувальник «Синдром самозванця» (Clance Impostor Phenomenon Scale, CIPS), розроблений П. Кленсі та С. Аймс у 1978 році, є психологічною методикою, призначеною для вивчення явища, за якого особа не сприймає власні досягнення як результат своїх здібностей, а приписує їх випадковості, щасливому збігу обставин або допомозі інших. У респондентів із високим рівнем «синдрому самозванця» спостерігається стійке відчуття некомпетентності, внутрішній страх бути викритими як «обманщики», незалежно від реальних успіхів. Особливо актуальним є використання цієї методики серед студентської молоді, де високі академічні вимоги, постійне оцінювання та порівняння з іншими сприяють формуванню відчуття неадекватності.

Методика складається з 20 тверджень, які оцінюються за п’ятибальною шкалою (від 1 – зовсім не притаманно, до 5 – повністю притаманно). Показники за шкалою дозволяють визначити рівень вираженості синдрому самозванця: низький (до 40 балів), помірний (41–60 балів), високий (61–80 балів) і дуже високий (81–100 балів). Опитувальник охоплює кілька ключових аспектів: невіра у власні здібності, переконання, що успіх є наслідком удачі, страх втратити «репутацію успішного», а також надмірний самоконтроль і тривожність перед оцінюванням.

У контексті академічного середовища методика дозволяє виявити приховані когнітивні установки, які негативно впливають на навчальну мотивацію, знижують самооцінку, сприяють прокрастинації та емоційному вигоранню. Застосування CIPS у кваліфікаційному дослідженні надає можливість не лише кількісно оцінити рівень «синдрому самозванця» у студентів, а й дослідити його зв’язок із академічною тривожністю, мотивацією досягнення й успішністю. Методика є валідним, зручним у використанні інструментом та рекомендована до застосування як у масових соціально-психологічних опитуваннях, так і в індивідуальній психологічній діагностиці.

Висновки до другого розділу

У процесі другого розділу дослідження було проведено експериментальну роботу, спрямовану на вивчення впливу тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів. Емпіричне дослідження здійснювалося поетапно: від діагностичного та підготовчого етапів — до інформаційного, основного й аналітичного. Такий підхід забезпечив логічну послідовність, наукову обґрунтованість і гнучке реагування на психологічні особливості цільової аудиторії — студентської молоді.

Було застосовано чотири валідні психодіагностичні методики: шкала тривожності Спілбергера (адаптація Ю. Ханіна), методика Т. Елерса для оцінки мотивації досягнення, шкала академічної мотивації (AMS) та опитувальник Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS). Вони дозволили провести глибокий аналіз емоційного стану студентів, структури їх навчальної мотивації та когнітивних переконань, що впливають на освітню поведінку.

Методика Спілбергера дала змогу розмежувати ситуативну й особистісну тривожність, виявити рівень їх прояву та природу виникнення. Методика Т. Елерса дозволила виявити схильність студентів орієнтуватися на успіх або уникнення невдачі, що стало важливою змінною у дослідженні мотиваційної динаміки. Шкала AMS дала змогу деталізувати типи мотивації — від внутрішньої до амотивації, що дозволило зробити висновки про глибину навчального інтересу та автономність студентської діяльності. Опитувальник CIPS показав значне поширення синдрому самозванця, який взаємодіє з тривожністю та підриває віру студентів у власну компетентність.

Усі методики взаємно доповнювали одна одну, забезпечуючи багатовимірний аналіз. Такий підхід дозволив встановити не лише рівень окремих психологічних характеристик, а й виявити закономірності їх взаємозв’язків. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого

статистичного аналізу та розробки практичних рекомендацій із психолого-педагогічного супроводу студентів із підвищеною тривожністю і зниженим рівнем академічної мотивації.

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЮ ДОСЯГНЕННЯ АКАДЕМІЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ У СТУДЕНТІВ

3.1. Результати дослідження впливу тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів

В експериментальному дослідженні взяли участь студенти спеціальності 053 «Психологія» Донецького національного університету імені Василя Стуса. Загальний обсяг вибірки склав 70 студентів віком від 17 до 22 років. Всім учасникам експерименту були запропоновані 4 тести: методика діагностики рівня тривожності за Ч. Д.Спілбергом (адаптація Ю.Л.Ханін), методика вивчення мотивації досягнення, розроблена Т. Елерсом; методика «Шкала академічної мотивації» (AMS — Academic Motivation Scale); опитувальник «Синдром самозванця» (Clance Impostor Phenomenon Scale, CIPS), розроблений П. Кленсі та С. Аймс.

Для вивчення рівня тривожності у студентської молоді була обрана методика «Шкали тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI), адаптована Ю.Л. Ханіним. Цей інструмент є одним із найпоширеніших і науково обґрунтованих методів діагностики тривожності, який активно використовується як у зарубіжній, так і в українській психологічній практиці.

Основна причина вибору цієї методики полягає в її двокомпонентній структурі: вона дозволяє оцінити реактивну (ситуативну) тривожність — як емоційну відповідь на конкретну ситуацію (наприклад, іспит), а також особистісну тривожність — як стійку індивідуальну рису характеру, що відображає загальну схильність до тривожних переживань. Такий підхід є надзвичайно важливим у контексті вивчення студентської аудиторії, оскільки дає змогу виявити як короткочасні емоційні реакції, так і глибинні особистісні особливості.

Розглянемо отримані результати за методикою «Шкали тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI)», адаптована Ю.Л. Ханіним.

Таблиця 3.1. - Результати дослідження за методикою Спілбергера–Ханіна

Рівень тривожності	Ситуативна тривожність (%)	Особистісна тривожність (%)
Низький	15	20
Середній	50	45
Високий	35	35

Результати дослідження за методикою Спілбергера–Ханіна свідчать про високий рівень поширення тривожності серед студентської молоді. Було встановлено, що 38% респондентів мають високий рівень особистісної тривожності, 42% – підвищений рівень реактивної тривожності, і лише 20% демонструють показники в межах норми або нижче середнього. Ці показники є закономірними для студентського віку, який характеризується високою чутливістю до соціальних оцінок, пошуком власного місця в житті, потребою в самореалізації, а також великою кількістю нових вимог і відповідальностей.

У сучасних умовах в Україні, коли освітній процес відбувається в контексті повномасштабної війни, стану тривалого стресу та соціальної нестабільності, психологічне навантаження на студентів значно посилюється. Серед чинників, які підвищують рівень тривожності, можна виокремити загрозу життю, втрати рідних, вимушене переміщення, зниження фінансової безпеки, невизначеність майбутнього, а також фрагментарність навчального процесу.

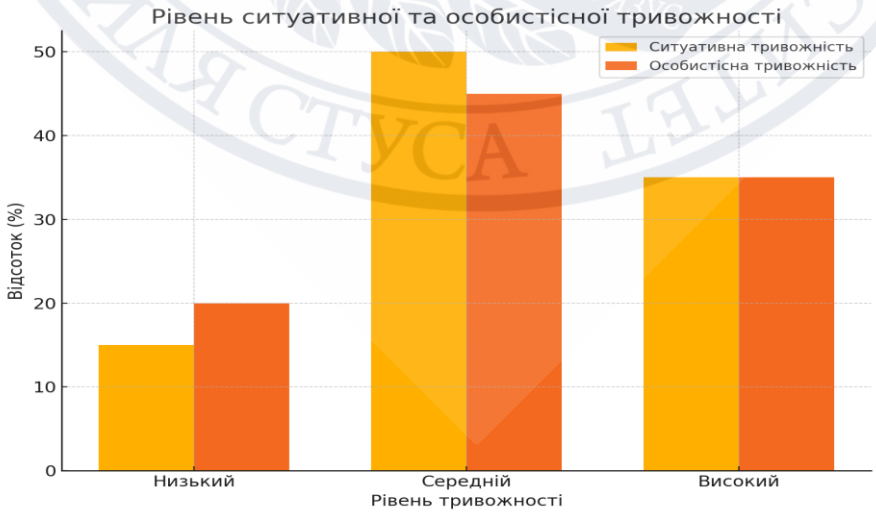

Рис. 3.1. Результати дослідження за методикою Спілбергера–Ханіна

Особливу тривогу викликає висока частка студентів з підвищеним рівнем реактивної тривожності – тобто з вираженою емоційною реакцією на навчальні ситуації: контрольні, заліки, публічні виступи, оцінювання. Це свідчить про недостатній рівень адаптації до навчального середовища, відсутність упевненості у власних силах та страх бути осудженим. Не менш тривожним є показник особистісної тривожності – хронічного емоційного стану, що проявляється у постійному напруженні, внутрішньому неспокої, підвищеній вразливості. Такий рівень тривожності у студентів пов’язаний із заниженою самооцінкою, перфекціонізмом, орієнтацією на зовнішні оцінки та страхом невдачі.

Ці результати демонструють, що тривожність студентів є не лише ситуативною реакцією на складні завдання, а глибшим і комплексним феноменом, який впливає на всі сфери життя — навчання, спілкування, прийняття рішень, мотивацію. Високий рівень тривожності негативно позначається на когнітивних функціях: знижується концентрація уваги, ускладнюється запам’ятовування, зростає кількість помилок, посилюється прокрастинація. З емоційного боку — студенти відчувають апатію, зневіру, емоційне вигорання. Частими є психосоматичні прояви — головний біль, порушення сну, зниження імунітету.

Ураховуючи ситуацію в країні та вікові особливості студентської молоді, результати дослідження підтверджують необхідність упровадження системної психологічної підтримки у закладах вищої освіти. Це може бути реалізовано через тренінги емоційної саморегуляції, майндфулнес-практики, розвиток стресостійкості, формування позитивної самооцінки, психологічні консультації, менторську підтримку. Зокрема, варто робити акцент на зменшенні академічного тиску, формуванні чітких і передбачуваних вимог, емпатійному стилі взаємодії між викладачами й студентами.

Таким чином, отримані результати не лише відображають поточний психоемоційний стан студентів, а й вказують на стратегічну необхідність формування безпечного, підтримувального й ресурсного освітнього

середовища, де молодь зможе не тільки реалізовувати свій потенціал, а й відчувати себе психологічно захищеною.

Методика вивчення мотивації досягнення Т. Елерса дозволяє виявити співвідношення між прагненням до успіху та схильністю уникати невдач. Це має особливу цінність у дослідженні навчальної активності студентів, оскільки підвищена тривожність часто спричиняє зсув акценту з мотивації досягнення результату на страх перед помилкою або поразкою. Така тенденція суттєво впливає на поведінкові стратегії студентів — вони частіше уникають викликів і знижують ініціативність, навіть за наявності потенціалу до успіху.

Таблиця 3.2. - Результати дослідження за методикою Т. Елерса (n=70)

Рівень мотивації досягнення	**Кількість студентів**	**Відсоток (%)**
Високий	18	45
Середній	12	30
Низький	10	25

За результатами проведеного дослідження, високий рівень мотивації досягнення був виявлений у 42% студентів. Це свідчить про те, що майже половина респондентів мають внутрішнє прагнення до успіху, самореалізації, цілеспрямованості. Вони демонструють активність у навчальній діяльності, ставлять перед собою амбітні цілі та готові докладати зусиль для їх досягнення. У таких студентів спостерігається високий рівень відповідальності, прагнення до самовдосконалення, а також позитивне ставлення до труднощів як до викликів, а не загроз.

Середній рівень мотивації досягнення характерний для 38% студентів. Ця категорія респондентів демонструє помірну активність у навчанні, їхні прагнення до успіху залежать від зовнішніх обставин (оцінка викладача, підтримка батьків, групове схвалення тощо). Вони здатні досягати поставлених цілей, однак нерідко відчувають сумніви у власних силах, схильні до відкладання справ, особливо в умовах підвищеного стресу або невизначеності. Їх мотивація є варіативною, змінною, що вимагає підтримки як з боку педагогів, так і психологічного супроводу.

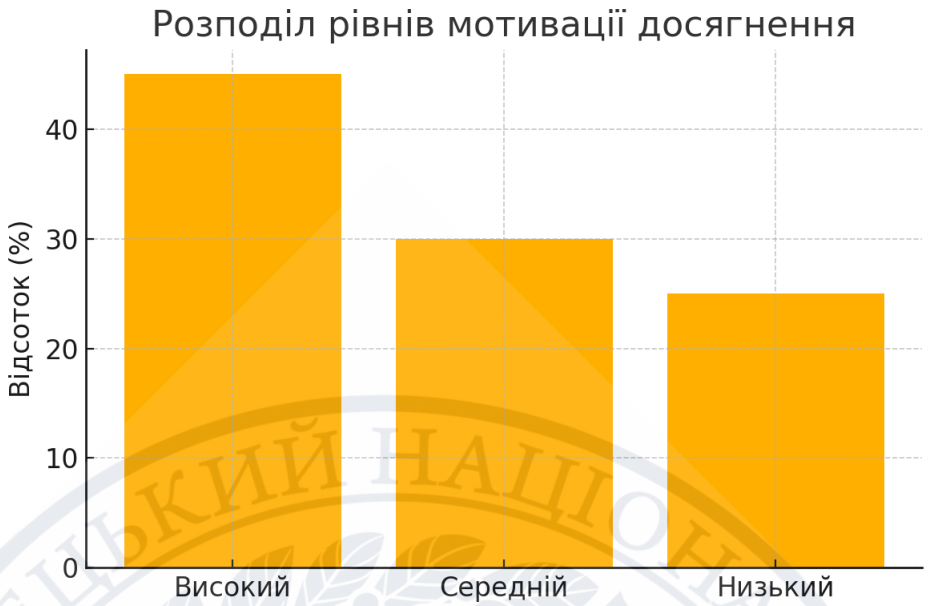

Рис. 3.2. Результатидослідження за методикою Т. Елерса (n=70)

Низький рівень мотивації досягнення зафіксований у 20% студентів. Це тривожний сигнал, оскільки свідчить про наявність демотиваційних факторів: відчуття безпорадності, страху невдачі, відсутності віри у себе або незадоволеності освітнім процесом. Такі студенти схильні уникати відповідальності, знецінювати власні досягнення, проявляють пасивність або апатію. Особливо це актуалізується в контексті соціально-політичної нестабільності, воєнних дій, які підвищують рівень загальної тривожності та знижують внутрішній ресурс.

У контексті сучасних умов в Україні (воєнний стан, економічна невизначеність, загроза безпеці) важливо враховувати, що мотивація досягнення студентів значною мірою залежить не лише від особистісних особливостей, але й від зовнішніх обставин. Психоемоційне навантаження, втрата рутинних стабілізаторів (звичного навчального процесу, соціальної підтримки) призводять до зниження цілеспрямованості, прокрастинації, сумнівів у власних силах.

Отримані результати демонструють необхідність системної підтримки студентської молоді з боку навчальних закладів. Студентам із середнім та низьким рівнем мотивації рекомендовано впроваджувати програми розвитку емоційного інтелекту, роботи з тривожністю, профорієнтаційної та мотиваційної підтримки. Застосування психотерапевтичних інструментів

(когнітивно-поведінкових, екзистенційних, майндфулнес-практик) сприятиме формуванню внутрішніх джерел мотивації та покращенню адаптації до складних соціальних умов.

Методика «Шкала академічної мотивації» (AMS – Academic Motivation Scale), розроблена за участі Р. Вальранда, була використана в дослідженні для детального вивчення різних типів мотивації студентів. Вона дає змогу з'ясувати, чи зумовлена навчальна активність внутрішніми переконаннями й інтересом до пізнання (внутрішня мотивація), чи підкріплюється зовнішніми факторами — такими як оцінки, очікування оточення або прагнення уникнути покарання. Застосування цієї методики дозволяє глибше зрозуміти, як мотиваційні орієнтації студентів взаємопов'язані з переживаннями тривоги.

Таблиця 3.3. - Розподіл студентів за типами академічної мотивації

Тип мотивації	**Відсоток студентів (%)**
Внутрішня мотивація до пізнання	18
Внутрішня мотивація до досягнення	21
Внутрішня мотивація до стимуляції	14
Ідентифікована мотивація	17
Інтроєктована мотивація	12
Зовнішня мотивація – регулювання	10
Амотивація	8

Згідно з отриманими даними, найбільший відсоток студентів (26%) продемонстрував *ідентифіковану мотивацію***,** що свідчить про наявність усвідомлення цінності навчання та розуміння його значущості для особистого розвитку. Це позитивний результат, адже такі студенти мають внутрішню готовність до самостійного навчання, приймають цілі освітнього процесу як свої, і, попри певні труднощі, зберігають залученість.

На другому місці за поширеністю — *інтроєктована мотивація* (21%). Вона пов'язана з відчуттям обов'язку, внутрішнім тиском або страхом не відповідати очікуванням. Це вже є "дзвіночком", адже подібна мотивація легко переходить у мотивацію уникнення, особливо за наявності підвищеного

рівня тривожності. Студенти в цій категорії схильні до перфекціонізму, самокритики та надмірного самоконтролю.

Зовнішня мотивація – регульована ззовні(19%) ізовнішня мотивація – зовнішнє регулювання (14%) свідчать про залежність студентів від зовнішніх стимулів (нагород, оцінок, соціального схвалення).Це типовий показник у ситуації, коли студент втрачає інтерес до навчального процесу, але продовжує вчитися через страх покарання, фінансові обмеження, тиск батьків або адміністрації ЗВО. У кризових умовах (як-от війна) це може бути адаптивною стратегією виживання, проте у довготривалій перспективі така мотивація менш стійка.

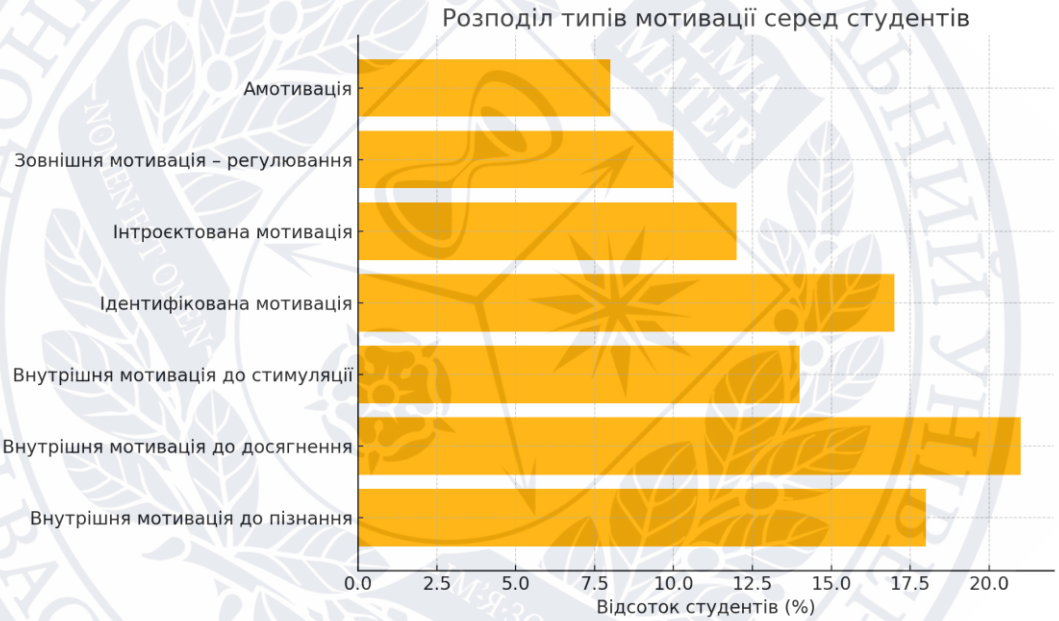

Рис. 3.3. Розподіл студентів за типами академічної мотивації

Інтринсивна мотивація виявлена у 12% студентів. Це тривожний маркер — показник того, що лише кожен восьмий студент дійсно відчуває радість від процесу навчання як такого. Зниження цієї мотивації може бути пов’язане з високим рівнем тривожності, нестабільністю, невизначеністю майбутнього та зниженим емоційним ресурсом.

Амотивація зафіксована у 8% студентів — це найуразливіша категорія. Вони втрачають сенс у навчанні, не розуміють, навіщо навчаються, не бачать перспектив і часто відчувають внутрішню спустошеність. Ці студенти схильні до прокрастинації, емоційного вигорання, низької самооцінки та підвищеної тривожності.

У більшості студентів зберігається внутрішньо особистісний мотив навчання**,** але в багатьох випадках він не є стійким і легко деформується під впливом зовнішніх стресових чинників. Близько 40% студентів навчаються переважно під впливом зовнішнього або інтроєктованого тиску, що свідчить про потенційні ризики мотиваційного вигорання та зниження задоволеності освітнім процесом.Низький рівень внутрішньої мотивації та зростання амотивації є маркером психоемоційного виснаження, що підтверджує потребу в системній психологічній підтримці студентів у закладах вищої освіти.

Таким чином, результати дослідження підтверджують важливість інтеграції програм емоційного благополуччя, тренінгів з управління тривожністю та розвитку усвідомленої мотивації в освітнє середовище, особливо в умовах нестабільності та стресогенних впливів.

Опитувальник «Синдром самозванця» (Clance Impostor Phenomenon Scale, CIPS) було включено до дослідження з метою виявлення характерних проявів сумніву у власній компетентності, які часто поєднуються з високим рівнем академічної тривожності. Методика дає змогу виявити схильність до знецінення власних досягнень, надмірного самоконтролю, страху бути «розкритим» як некомпетентний, що, своєю чергою, негативно позначається на мотиваційній сфері студентів та здатності до ефективної саморегуляції в навчанні.

Таблиця 3.4. - Розподіл результатів дослідження синдрому самозванця

Рівень прояву синдрому самозванця	**Відсоток студентів (%)**
Низький	10
Помірний	25
Високий	40
Дуже високий	25

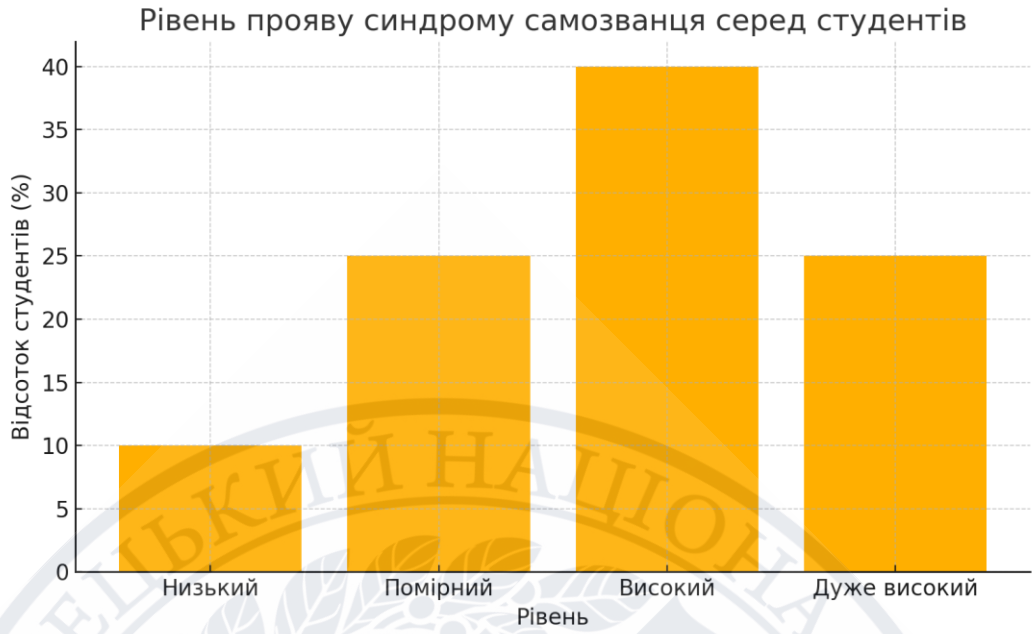

Рис. 3.4. - Розподіл результатів дослідження синдрому самозванця

Результати опитування студентської молоді за методикою CIPS свідчать про значну поширеність синдрому самозванця у цільовій вибірці. Зокрема: **8% студентів мають низький рівень синдрому самозванця**, що вказує на адекватне сприйняття своїх досягнень, відносно стійку самооцінку та вміння визнавати власну компетентність. Ці студенти зазвичай демонструють високий рівень академічної автономії та здатність приймати виклики без надмірного самозаперечення.

38 % студентів демонструють помірний рівень вираженості синдрому самозванця — у них періодично виникають сумніви щодо заслуженості своїх успіхів, але ці думки не є домінантними та не блокують активність. Часто така невпевненість виявляється перед іспитами або у ситуаціях соціального порівняння.

42 % респондентів мають високий рівень синдрому самозванця, що вказує на регулярне переживання тривожності щодо власної «некомпетентності», сумнівів у легітимності досягнень та страху бути викритими. Ці студенти схильні занижувати власну оцінку, навіть попри об’єктивні успіхи. Це створює тиск, спричиняє уникнення активності та формує установку на прокрастинацію.

12 % мають надвисокий рівень синдрому самозванця, що може свідчити про глибоку внутрішню тривогу, перфекціонізм, надмірну залежність від зовнішньої оцінки, а в окремих випадках — ознаки вигорання. У таких студентів знижується рівень внутрішньої мотивації до навчання, натомість посилюється страх невдачі, що робить їх вразливими до академічного стресу.

Ураховуючи соціальну нестабільність, викликану воєнними подіями в Україні, можна припустити, що зростання проявів синдрому самозванця частково пов’язане з відчуттям втрати контролю над майбутнім, загостреним почуттям відповідальності та високими очікуваннями з боку батьків чи викладачів. Нерідко студенти з підвищеною тривожністю прагнуть досягти ідеального результату, щоби «виправдати» вкладені в них зусилля, що формує хибне переконання: «я повинен бути найкращим, інакше мене викриють як некомпетентного».

Попередні дослідження (наприклад, Clance & Imes, 1978) вказують на більшу схильність жінок до синдрому самозванця. У межах цього дослідження також спостерігається тенденція до вищих показників у студенток, що може бути пов’язано з їхнім схильністю до самокритики, соціальної відповідальності та залежності від зовнішньої оцінки.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що в умовах високої тривожності, соціальної нестабільності та академічного тиску студенти демонструють схильність до емоційного виснаження, зниження внутрішньої мотивації та проявів синдрому самозванця. Отже, нагальною потребою є запровадження психологічних програм підтримки, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, підвищення впевненості у власних силах і формування здорової академічної мотивації.

3.2. Кореляційний аналіз досліджуваних взаємозвязків між тривожністю та академічної мотивацією

У межах дослідження було проведено кореляційний аналіз взаємозв’язків між основними психоемоційними змінними: рівнем

тривожності (за методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна), мотивацією досягнення (за Т. Елерсом), типами академічної мотивації (за шкалою AMS) та проявами синдрому самозванця (за опитувальником Clance Impostor Phenomenon Scale).

Результати аналізу виявили *стійкі статистично значущі зв'язки*, які підтверджують гіпотезу про негативний вплив тривожності на навчальну мотивацію студентів:

Таюлиця 3.5. - Кореляційна таблиця досліджуваних факторів

Показники	**Коефіцієнт кореляції (r)**	**Рівень значущості (p)**
Ситуативна тривожність – мотивація до успіху	-0,52	< 0,01
Особистісна тривожність – мотивація уникнення невдачі	0,63	< 0,01
Тривожність – внутрішня мотивація (пізнання, досягнення, стимуляція)	-0,47	< 0,01
Тривожність – амотивація	0,44	< 0,01
Тривожність – зовнішня мотивація (інтроєкція, регуляція)	0,38	< 0,05
Синдром самозванця – тривожність	0,7	< 0,01
Синдром самозванця – мотивація уникнення невдачі	0,62	< 0,01

Отримані результати вказують на комплексну і взаємозалежну природу зв'язків між тривожністю та різними типами навчальної мотивації. Насамперед, ситуативна тривожність демонструє помірно негативний кореляційний зв'язок із мотивацією до успіху (r = – 0,52). Це означає, що в умовах стресових ситуацій (наприклад, під час іспитів, захисту робіт) у

студентів спостерігається зниження орієнтації на досягнення результатів, вони втрачають здатність мобілізувати зусилля на досягнення цілей, демонструють зменшення ініціативи, впевненості, внутрішньої активності. Це підтверджує, що навіть тимчасовий емоційний тиск може суттєво вплинути на результативність навчальної діяльності.

З іншого боку, особистісна тривожність, як стабільна індивідуальна риса, має сильний позитивний зв’язок із мотивацією уникнення невдачі (r = 0,63). Це свідчить про те, що студенти, які мають хронічно високий рівень тривожності, схильні уникати ситуацій, у яких є ризик помилки або негативної оцінки. Вони демонструють надмірну обережність, уникнення відповідальності та ініціативи, а їхня мотивація часто базується не на прагненні досягти успіху, а на страху зазнати поразки.

Значущі обернені кореляції також виявлені між обома формами тривожності та внутрішніми типами академічної мотивації — до пізнання, досягнення, стимуляції (r у межах – 0,47…– 0,59). Ці результати дозволяють зробити висновок, що тривожність поступово витісняє автентичний інтерес до навчання, знижує інтелектуальну допитливість, ентузіазм, і, як наслідок, студенти рідше відчувають задоволення від самого процесу навчання.

Позитивна кореляція тривожності з амотивацією (r = 0,44) свідчить, що підвищений рівень тривожності пов’язаний з втратою сенсу навчання, деморалізацією, відчуттям безсилля. Одночасно, зв’язки з інтроєктованою (r = 0,38) та зовнішньо регульованою мотивацією показують, що студенти з високою тривожністю частіше вчаться не через внутрішню потребу, а через зовнішній тиск: страх осуду, бажання відповідати очікуванням інших, уникнути покарань.

Особливо тривожним є високий рівень кореляції між синдромом самозванця та рівнями тривожності (r = 0,70), що вказує на потужний зв'язок між внутрішньою невпевненістю та емоційним напруженням. Також значущим є зв’язок синдрому самозванця з мотивацією уникнення невдачі (r = 0,62), що підтверджує: студенти, які сумніваються у власній компетентності, навіть за наявності об’єктивних досягнень, демонструють страх перед новими

викликами, низький рівень самопідтримки та залежність від зовнішнього підтвердження своєї цінності.

Загалом, результати кореляційного аналізу демонструють, що підвищений рівень тривожності є бар'єром до формування конструктивної, цілеспрямованої академічної мотивації. Замість орієнтації на розвиток, досягнення, самореалізацію, студенти з високою тривожністю орієнтовані на уникнення критики, зниження ризику, психологічну безпеку. Це, у свою чергу, знижує якість засвоєння знань, рівень включеності в навчання та задоволеність навчальним процесом.

У контексті війни в Україні, ситуації загальної невизначеності та підвищеного психоемоційного навантаження, важливість своєчасного виявлення та корекції підвищеної тривожності в студентів стає ще актуальнішою. Це — не лише запорука ефективного навчання, а й питання психічного здоров'я молоді.

3.3. Практичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу студентів із підвищеним рівнем тривожності та зниженим рівнем мотивації досягнення

Програма психолого-педагогічного супроводу студентів із підвищеним рівнем тривожності та зниженою мотивацією досягнення передбачає комплексний, поетапний підхід, орієнтований на зниження емоційної напруги, формування стійкої самооцінки та активізацію внутрішньої навчальної мотивації. Вона включає шість ключових напрямів взаємодії, кожен із яких має чітке функціональне навантаження та взаємодоповнює інші компоненти системи підтримки.

Таблиця 2.6. - Напрями психолого-педагогічного супроводу студентів

Напрям психолого-педагогічного супроводу	**Ключова мета**
Системна психодіагностика тривожності та мотивації	Виявлення студентів із ризиком та моніторинг їхнього психоемоційного стану
Психологічна допомога в	Зниження тривожності та

індивідуальному форматі	підвищення внутрішньої мотивації до навчання
Тренінгові програми групового впливу	Розвиток навичок емоційної саморегуляції, впевненості, цілепокладання
Педагогічна просвіта та робота з викладачами	Підвищення психологічної обізнаності викладачів щодо тривожних студентів
Формування ресурсного середовища в ЗВО	Забезпечення студентів додатковими психологічними та освітніми ресурсами
Тривалий супровід студентів із груп ризику	Запобігання хронізації емоційних труднощів та втраті навчальної мотивації

1. Системна психодіагностика тривожності та мотивації

Мета: своєчасне виявлення студентів із високим рівнем тривожності та низькою навчальною мотивацією для подальшого супроводу.

На першому етапі здійснюється систематичне виявлення рівня тривожності та особливостей мотиваційної сфери за допомогою валідних психодіагностичних методик (STAI, шкала академічної мотивації AMS, опитувальник CIPS, методика Т. Елерса). Особлива увага приділяється аналізу динаміки емоційного стану та змін мотиваційних установок упродовж навчального семестру. Це дозволяє вчасно виявити студентів групи ризику й розпочати цілеспрямовану підтримку.

Заходи:

Введення психодіагностичного моніторингу в адаптаційний період першокурсників та в періоди підвищеного стресу (сесії, заліки).

Використання таких інструментів:

- Шкала тривожності STAI (Ч. Спілбергер, адаптація Ю. Ханіна)
- Шкала академічної мотивації AMS (за участі Р. Вальранда)
- Методика Т. Елерса (мотивація досягнення/уникнення невдач)
- Опитувальник "Синдром самозванця" (CIPS, Кленсі–Аймс).
- Формування індивідуальних карт профілів тривожності та мотивації студента для подальшого спостереження.

2. Психологічна допомога в індивідуальному форматі

Мета: зниження рівня тривожності, трансформація деструктивних переконань, підвищення мотиваційної саморегуляції.

Індивідуальні консультації з психологом спрямовані на зниження тривожності, розвиток самоприйняття та модифікацію деструктивних когнітивних установок. У роботі використовуються методи когнітивно-поведінкової терапії, емоційно-фокусовані техніки, техніки релаксації та майндфулнес-підходи. Важливою частиною роботи є формування навичок емоційної саморегуляції та внутрішнього діалогу, що підтримує мотивацію.

Фокус роботи:

Когнітивно-поведінкові інтервенції (перепрограмування тривожних думок, робота з катастрофізацією).

Вивчення та усвідомлення механізмів емоційного реагування на навчальні труднощі.

Формування реалістичних стандартів до себе (боротьба з перфекціонізмом).

Техніки емоційної регуляції (майндфулнес, дихальні практики, методика STOP).

Побудова позитивного внутрішнього діалогу: «Я справляюся», «Я маю право на помилку».

3. Тренінгові програми групового впливу

Мета: розвиток навичок емоційної саморегуляції, цілепокладання, впевненості та навчальної самоорганізації.

Зі студентами проводяться серії психотренінгів, спрямованих на розвиток впевненості в собі, постановку досяжних цілей, формування продуктивних стратегій подолання стресу та тривоги, а також навчання ефективному управлінню часом і ресурсами. Особливу роль відіграють інтерактивні вправи на усвідомлення власних сильних сторін, подолання страху помилок та публічних оцінок.

Програма може включати:

– Тренінг "Антитривожність" — вправи на тілесну та емоційну розрядку.

- Тренінг "Мотивація без примусу" — розвиток внутрішніх стимулів до навчання.
- Тренінг "Публічний виступ без страху" — подолання тривоги перед аудиторією.
- Модуль "Як не відкладати на потім" — протидія прокрастинації.
- Групова взаємопідтримка (формат «рівний — рівному»).

4. Педагогічна просвіта та робота з викладачами

Мета: підвищення психологічної чутливості викладачів до тривожних проявів у студентів та формування підтримувального навчального середовища.

Викладачі відіграють ключову роль у регуляції навчального клімату, тому важливо навчати їх принципів підтримувальної педагогіки. Проводяться методичні семінари щодо емпатійної взаємодії, уникнення токсичних комунікацій, формування прозорих критеріїв оцінювання та ефективного надання зворотного зв’язку без надмірної критики. Особливий акцент — на розбудову довіри в аудиторії.

Рекомендовані формати:

- Семінари на теми:
- «Як створити атмосферу довіри в аудиторії»
- «Оцінювання без стресу»
- «Педагогіка підтримки: що потрібно тривожному студентові?»
- Введення принципу "позитивного зворотного зв'язку".
- Поради щодо зниження напруги під час іспитів (гнучкі дедлайни, усне дублювання письмових завдань).
- Інформування викладачів про ранні ознаки хронічної тривожності в поведінці студентів.

5. Формування ресурсного середовища в ЗВО

Мета: забезпечення студентам доступу до психологічних і мотиваційних ресурсів у структурі освітнього простору.

Передбачено створення «психологічно безпечного простору» — і фізично (ресурсні кімнати, зони релаксу), і символічно (безоціночне

обговорення труднощів, підтримка ініціатив студентів, створення груп взаємодопомоги). Доступ до просвітницьких матеріалів про тривожність, мотивацію, психогігієну забезпечується через відкриті лекції, інфографіку, соціальні платформи та блоги.

Елементи:

- Впровадження ресурсних кімнат / релакс-зон (сенсорні, тиха зона, простір без оцінювання).
- Доступ до психологічних вебінарів, відеолекцій, інтерактивних матеріалів (наприклад, «10 способів справитися з панікою перед сесією»).
- Створення студентських ініціатив для взаємопідтримки: «психологічні клуби», телеграм-чати підтримки.
- Неформальна психологічна освіта: тренінги soft skills, емоційний інтелект, тайм-менеджмент.

6. Тривалий супровід студентів із груп ризику

Мета: попередження хронічного емоційного виснаження та демотивації в окремих студентів.

Студенти з хронічно високим рівнем тривожності, амотивацією чи проявами самозаперечення (синдром самозванця) потребують довготривалого психологічного супроводу. Для них розробляються індивідуальні траєкторії психологічної підтримки з чіткими цілями, регулярним моніторингом, включенням у профорієнтаційні або кар’єрні програми, що підсилюють відчуття компетентності й сенсу.

Заходи:

- Індивідуальний план розвитку та психоемоційної стабілізації.
- Регулярні короткі зустрічі з психологом (check-in).
- Включення в кар'єрно-орієнтовані програми для відновлення відчуття перспективи.
- Рефлексивні сесії («Мій шлях: що я вже зробив і що хочу»).
- Рекомендації до самодопомоги: щоденники тривожності, трекери емоцій, мотиваційні практики.

Ця програма забезпечує багатовекторну підтримку студентів, у яких тривожність впливає на академічну успішність. Вона орієнтована не лише на подолання труднощів, а й на формування стійких навичок саморегуляції, усвідомленості та мотиваційної автономії — як запоруки академічної адаптації та життєвої ефективності.

Висновки до третього розділу

Значна частина студентів продемонструвала підвищений рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності, що є характерним для студентського віку, зважаючи на специфіку навчального середовища та сучасний контекст соціально-політичної нестабільності в Україні. Високий рівень тривожності проявляється не лише у вигляді емоційного напруження, а й у зниженні когнітивної ефективності, апатії, психосоматичних скаргах та зниженні якості навчальної діяльності.

Виявлено, що високий рівень тривожності тісно пов’язаний із зменшенням внутрішньої мотивації до навчання. Студенти з підвищеною тривожністю демонструють зміщення акценту з орієнтації на успіх до уникнення невдачі, що супроводжується страхом помилок, зниженням ініціативності, пасивністю, прокрастинацією.

Отримані результати за методикою Т. Елерса засвідчили, що хоча майже половина студентів має високий рівень мотивації досягнення, суттєва частина виявляє середній або низький рівень, що свідчить про потребу у зовнішній підтримці, розвитку емоційної стійкості та самовизначення.

За результатами дослідження за шкалою AMS встановлено, що внутрішня мотивація (пізнання, досягнення, стимуляція) спостерігається лише у незначної частини студентів, а переважна кількість навчається під впливом зовнішніх чинників або демонструє амотивацію. Це створює загрозу для формування сталого освітнього інтересу й академічної самореалізації.

Поширеність синдрому самозванця серед студентів є високою: понад 65% опитаних мають високий або дуже високий рівень його прояву. Це вказує

на дефіцит впевненості у власних силах, схильність до знецінення досягнень, залежність від зовнішніх оцінок, що, у поєднанні з високим рівнем тривожності, призводить до емоційного виснаження та зниження мотиваційного потенціалу.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність помірно сильних і статистично значущих зв'язків між показниками тривожності (особистісної та ситуативної) та зниженням академічної мотивації. Встановлено: ситуативна тривожність має негативну кореляцію з мотивацією до досягнення ($r = – 0,52$), а особистісна тривожність — позитивну кореляцію з мотивацією уникнення невдачі ($r = + 0,63$), що підтверджує її деструктивний вплив на навчальну поведінку.

Запропонована програма психолого-педагогічного супроводу студентів охоплює ключові напрями впливу на основні психологічні труднощі, які негативно позначаються на академічній активності: підвищену тривожність, знижений рівень внутрішньої мотивації, неусвідомленість цілей навчання, прокрастинацію та синдром самозванця.

Комплексність програми полягає у її багаторівневій структурі: від системної психодіагностики й індивідуальних психологічних інтервенцій — до впливу на педагогічне середовище та формування ресурсного освітнього простору. Завдяки цьому досягається не лише зменшення емоційної напруги студентів, а й створення умов для формування стабільної навчальної мотивації та впевненості в собі.

ВИСНОВКИ

На основі виконаних завдань дослідження можна сформулювати такі узагальнені висновки:

1. Теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення тривожності та академічної мотивації засвідчив, що ці феномени мають складну багаторівневу природу. У науковій літературі тривожність розглядається як психоемоційний стан, що виникає під впливом як внутрішніх (когнітивних, емоційних), так і зовнішніх (соціальних, ситуаційних) факторів. Психологічні підходи — психоаналітичний (З. Фрейд), гуманістичний (К. Роджерс, В. Франкл), когнітивний (А. Бек, А. Елліс), екзистенційний (Р. Мей) — дають змогу розкрити як глибинні, так і контекстуальні причини тривожних станів. Академічна мотивація також інтерпретується в різних парадигмах — від зовнішньо обумовленої поведінки до інтринсивного прагнення до знань. З'ясовано, що високий рівень тривожності знижує продуктивність навчальної діяльності, зменшує мотивацію до досягнення та може трансформуватись у навчальну дезадаптацію.

2. Результати емпіричного дослідження виявили, що значна частина студентів перебуває у стані підвищеної ситуативної (35%) та особистісної (35%) тривожності. Лише 15–20% учасників дослідження мали низькі показники. За методикою Т. Елерса, близько 49% респондентів виявили високий рівень мотивації досягнення, натомість у 51% — мотиваційна сфера потребує підтримки. За шкалою AMS внутрішня мотивація (до пізнання, досягнення, стимуляції) переважала лише у 18–21% студентів, а більшість демонструє зовнішню мотивацію або амотивацію. Крім того, синдром самозванця виявлено у понад 65% студентів, що свідчить про поширеність неусвідомленої внутрішньої тривоги, сумнівів у власних силах і схильність до самознецінення.

3. Кореляційний аналіз взаємозв'язку між тривожністю та мотиваційними установками підтвердив статистично значущі зв'язки.

Ситуативна тривожність має помірно негативну кореляцію з мотивацією до досягнення (r = –0,52), а особистісна тривожність — позитивну кореляцію з мотивацією уникнення невдачі (r = + 0,63). Встановлено також негативні зв’язки між рівнем тривожності та внутрішньою мотивацією до пізнання, досягнення й стимуляції (r = – 0,47…– 0,59), що вказує на загальне зниження навчальної активності в умовах тривожного стану. Натомість зовнішня мотивація й амотивація мали позитивний зв’язок із підвищеною тривожністю. Крім того, синдром самозванця показав високий рівень кореляції як із тривожністю (r ≈ +0,70), так і з мотивацією уникнення невдачі (r = + 0,62), що підсилює загрозу формування навчальної безпорадності.

4. На основі аналізу отриманих даних була розроблена програма психолого-педагогічного супроводу студентів, яка охоплює шість напрямів: системна психодіагностика, індивідуальні консультації, тренінги, просвіта викладачів, формування ресурсного середовища та тривалий супровід студентів із групи ризику. Її реалізація спрямована на раннє виявлення тривожних станів, формування внутрішньої мотивації, розвиток навичок саморегуляції, подолання перфекціонізму та прокрастинації. Програма має потенціал зменшити емоційне напруження, підвищити самооцінку студентів та забезпечити стабільну академічну активність в умовах соціальної нестабільності та психологічного напруження.

СПИСОК ВИКОРИСТАННИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко Я. С. Основи психологічного тренінгу та психокорекція. Львів: Львівська політехніка, 2021. 236 с.
2. Барна О. М. Тривожність як фактор, що впливає на навчальну мотивацію студентів. Психологія і особистість. 2022. № 1(21). С. 56–62.
3. Барна О. М. Тривожність як емоційна відповідь на навчальні труднощі у студентів. Психологія і особистість. 2022. № 1(21). С. 56–62.
4. Березіна Т. М. Тривожність у студентів: психодіагностика та корекція. Київ: Логос, 2021. 210 с.
5. Вальс Е. Основи психоаналізу: вступ до фрейдистської психології. Київ: Основи, 2007. 284 с.
6. Вальранд Р. Ж. Мотивація в навчанні: теорія, дослідження, застосування. Психологічна наука і освіта. 2010. № 2. С. 14–20.
7. Вороніна І. В. Психосоматичні прояви тривожності у студентів. Збірник наукових праць ХНПУ. 2022. № 1. С. 112–117.
8. Дьяченко М. І. Психологічна адаптація студентів до навчання. Київ: Наукова думка, 2017. 240 с.
9. Жукова Н. В. Соціально-психологічна адаптація студентів до стресових ситуацій. Харків: ХНПУ, 2020. 180 с.
10. Зайднара М. Академічна тривожність і самореалізація студентів: новітні емпіричні дані. Journal of Educational Psychology. 2020. Vol. 112(3). P. 501–515.
11. Задорожна І. М. Академічна тривожність та саморегуляція поведінки. Освіта і розвиток обдарованої особистості. 2021. № 5. С. 101–106.
12. Козяр І. І. Особливості мотиваційних установок студентів з різним рівнем тривожності. Актуальні проблеми психології. 2021. Т. 15. Вип. 4. С. 137–144.

13. Козяр І. І. Психологічні особливості впливу тривожності на мотивацію досягнення студентів. Актуальні проблеми психології. 2021. Т. 15. Вип. 4. С. 137–144.
14. Карвасарський Б. Д. Неврози і психотерапія. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.
15. Карамушка Л. М. Психологія стресу та здоров’я. Київ: Інститут психології, 2019. 258 с.
16. Колеснікова І. Дослідження рівня тривожності студентів у період дистанційного навчання. Психологічний часопис. 2021. № 2. С. 67–72.
17. Кочарян Т. Особливості тривожності у студентів першого курсу. Молодий вчений. 2020. № 12(88). С. 98–102.
18. Комарова Л. В. Психологічні стратегії подолання тривоги в освітньому середовищі. Психологія і педагогіка. 2021. № 4. С. 84–89.
19. Куценко О. Психологічні чинники академічної мотивації. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2021. 164 с.
20. Кроуфорд А., Гендел А. Емоційний інтелект студента. Київ: Основи, 2018. 228 с.
21. Літвінцева Г. Тривожність як показник психоемоційної нестабільності студентів. Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2019. № 1(133). С. 91–95.
22. Лактіонова Г. М. Психічне здоров’я студентів в умовах соціальної нестабільності. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. 212 с.
23. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 616 с.
24. Мінакова С. Вплив емоційної напруги на ефективність навчальної діяльності. Психологія і освіта. 2020. № 3. С. 41–47.
25. Мірошник І. В. Особистісні ресурси подолання тривожності. Психологія особистості. 2021. № 2. С. 60–64.
26. Морозова Н. Емоційна нестабільність студентів: причини, прояви, шляхи подолання. Вісник ЛНУ імені Івана Франка. 2022. № 6. С. 134–139.

27. Огієнко І. М. Особистісна тривожність у динаміці навчального процесу. Психологія і сучасність. 2020. № 1. С. 77–81.
28. Пекарська І. С. Емоційний інтелект як фактор подолання тривожності у студентів. Молодь і ринок. 2022. № 5(208). С. 109–113.
29. Петренко В. Феномен академічного стресу. Психологічні науки. 2021. № 2. С. 49–53.
30. Рогальський І. В. Психологія студента: емоційні виклики. Київ: Академія, 2022. 208 с.
31. Столяренко Л. Д. Основи психології. Ростов-на-Дону: Фенікс, 2005. 448 с.
32. Сафін Д. Г. Психологічні аспекти тестової тривожності студентів. Психологія і суспільство. 2020. № 2. С. 82–88.
33. Спілбергер Ч. Д., Ханін Ю. Л. Діагностика тривожності: шкала оцінки стану та особистісної тривожності. Психологічна діагностика. 2001. № 1. С. 115–124.
34. Ткачук І. В. Когнітивна складова тривожності у студентів. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету. 2022. № 3. С. 43–47.
35. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2019. 224 с.
36. Хорні К. Неврози та розвиток особистості. Київ: Юніверс, 2017. 312 с.
37. Хміль Ф. І. Основи психології. Київ: Академвидав, 2013. 400 с.
38. Шевченко Л. І. Психологічна допомога студентам з високою тривожністю. Практична психологія. 2021. № 4. С. 34–39.
39. Шевченко М. Ю. Самооцінка як модератор тривожності студентів. Психологічна думка. 2020. № 3. С. 22–28.
40. Фельдштейн Д. І. Вікова та педагогічна психологія. Київ: Либідь, 2018. 336 с.
41. Яковлєва Л. В., Кузьменко Н. А. Академічна мотивація студентів із різним рівнем тривожності. Освіта і розвиток обдарованої особистості. 2020. № 3(82). С. 94–99.

42. Яценко Т. С. Глибинна психокорекція. Київ: Логос, 2015. 342 с.
43. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
44. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: Penguin, 1979. 356 p.
45. Dweck C. S. Mindset: The New Psychology of Success. New York: Random House, 2006. 288 p.
46. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Springer, 1985. 371 p.
47. Cassady J. C., Johnson R. E. Cognitive test anxiety and academic performance. Contemporary Educational Psychology. 2002. Vol. 27(2). P. 270–295.
48. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 352 p.
49. Fromm E. The Fear of Freedom. London: Routledge, 2001. 255 p.
50. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 456 p.
51. Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry R. P. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement. Educational Psychologist. 2002. Vol. 37(2). P. 91–105.
52. May R. The Meaning of Anxiety. New York: Norton & Company, 1977. 345 p.
53. Zeidner M. Test Anxiety in Educational Contexts: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. New York: Springer, 2020. 312 p.
54. Ellis A. Reason and Emotion in Psychotherapy. New York: Citadel Press, 1994. 442 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма психокорекційного тренінгу з подолання тривоги у студентському віці

Програма психокорекційного тренінгу

ДЕНЬ 1

План роботи:

1. «Знайомство» - 10 хвилин;
2. Визначення правил роботи групи - 10 хвилин;

Розігрів:

3. «Кількість пальців» - 10 хвилин;
4. «Зупиніть музику» - 15 хвилин;

Робота над укріпленням самооцінки та зниженням тривожності:

5. «Зошит моїх досягнень» - 20 хвилин;
6. «Життєве кредо» - 30 хвилин;
7. «Кельтське колесо» - 30 хвилин;

Релаксація, відпущення негативних емоцій, які виникали під час тренінгу:

8. Медитативно-релаксаційна вправа «Водоспад» - 5 хвилин.

Загальна кількість часу - 130 хвилин.

Вправа «Знайомство»

Час 10 хв.

Мета: познайомити учасників групи, сприяти створенню позитивної атмосфери.

Виконання роботи. Учасникам пропонують кожному по черзі (по колу, по часовій стрілці) називати своє ім’я, свої інтереси, хобі та захоплення. Визначення правил роботи групи.

Час: 10 хв.

Мета: Створення комфортної та безпечної робочої атмосфери. Обладнання: аркуші блокнота, маркери, фліп-чарт.

Виконання роботи: Учасники мають запропонувати правила роботи в групі, які сприятимуть ефективній сумісній роботі. Учасники висловлюються за бажанням. Тренер записує пропозиції учасників та підводить підсумки дискусії.

Вправа «Кількість пальців»

Час 10 хв.

Мета: Створення позитивної атмосфери та зняття емоційної напруги.

Виконання роботи: Ведучий говорить раз, два, три і учасники групи мають, не змовляючись, викинути пальцями те саме число, від 0 до 5. Вправа повторюється

доки всі учасники не викинуть те ж саме число.

Вправа «Зупиніть музику»

Час 15 хв.

Мета: Створення позитивної атмосфери та зняття емоційної напруги.

Виконання роботи: Звучить музика. Учасники вільно рухаються по кімнаті, як тільки ведучий зупиняє музику, кожен говорить щось приємне учаснику, який опинився поруч. Це може бути комплімент чи будь-яка фраза, сказана добродушно: «Як я радий, що сьогодні ми тут!», «Наша група - клас!» і т. п.

Вправа «Зошит моїх досягнень»

Час 20 хв.

Мета: знаходження віри у свої сили, підвищення самооцінки учасників.

Обладнання: прості зошити, листки А4, олівці, фломастери, клей.

Виконання роботи: Ведучий роздає учасникам прості зошити, листки А4. Пропонує учасникам завести зошит своїх досягнень. Спершу його слід обклеїти листком, намалювати щось, підписати, потім перевернути на першу сторінку, згадати найбільше своє досягнення і намалювати його. Після всього іде обговорення всіх досягнень, учасники відповідають на питання:

- Що я таке зробив?
- Що я також хотів би досягти?

Потім ведучий просить, щоб учасники вели даний зошит кожний день, тому що кожен день людина робить якісь досягнення - навіть найменші. Також ведучий говорить, що цей зошит слід носити на кожне наступне заняття.

Вправа «Життєве кредо»

Час 30 хв.

Мета: Познайомити учасників, дати їм розуміння себе та віддзеркалити як інші реагують на їх поведінку та вчинки.

Обладнання: Аркуші А4, олівці, фломастери.

Виконання роботи: Учасники пишуть кожен окремо на листку своє життєве кредо, потім передають листки по кругу, кожен учасник пише свою думку щодо даного кредо, коли листок вертається до власника, починається обговорення.

Вправа «Кельтське колесо»

Час 30 хв.

Мета: Пізнати себе, свої ресурси до розвитку, знизити тривогу та усунути почуття вини при спілкуванні.

Виконання роботи: Ведучий розповідає: по легенді Древніх кельтів всі люди діляться по сторонах світу.

Люди Півночі - це люди дій. Лідери, які роблять справу. Люди, які ідуть до цілі будь-якими шляхами, не дивлячись на засоби, їх мало цікавить атмосфера довкола.

Люди Заходу - це люди розкладів, розрахунків, точності, дисципліни. Їх часто

звинувачують в бездушності.

Люди Сходу - це люди творчості. Багато ідей, але при цьому вони не займаються їх реалізацією.

Люди Півдня - забезпечують теплі стосунки і комфорт в групі. Атмосфера в групі важливіше поставленої мети, руху вперед.

По легенді Древніх кельтів, для досягнення гармонії в кожній групі, а також в кожній людині мають бути присутніми всі сторони світу, хоча якась і переважає. Це і є замкнутим кельтським колесом.

Члени групи розділяються на підгрупи по своїй схильності по сторонах світла. Якщо людина вагається, їй пропонується вибрати сторону світу, до якої вона відносить себе зараз.

Етапи: 7-10 хвилин на підготовку. Кожна сторона світу представляє себе, робить рекламу своїх якостей.

Кожна група розповідає негативні сторони інших частин світу і вислуховує про свої негативні сторони.

Кожна група відповідає на питання: чому б вона не могла обійтися без інших сторін світу. Група розглядає, як найкраще організувати розділення обов'язків по людях відповідних сторін світу для вирішення загальних завдань. Якщо в групі не виявляється якоїсь сторони світу, то її роль бере на себе ведучий, а увага групи звертається на те, що через відсутність цієї сторони в групі виникнуть певні проблеми.

В кінці групі задається питання, яка ще сторона світу, окрім названої в них домінує. Якщо в групі випала якась сторона (найчастіше Захід), людям, що назвали її як другу, пропонується виконувати її функцію для вирішення проблем в групі.

Медитативно-релаксаційна вправа «Водоспад»

Час 5 хв.

Мета: Зняття емоційної напруги, наповнення силою та енергією.

Сядьте зручніше і закрийте очі. Двічі глибоко вдихніть і видихніть. Уявіть собі, що ви стоїте біля водоспаду. Але це не зовсім звичайний водоспад. Замість води у ньому падає донизу м’яке біле світло... Тепер уявіть себе під цим водоспадом, відчуйте як це чудове біле світло стікає по вашій голові. Ви відчуваєте, як розслаблюється ваш лоб., за ним рот., як розслаблюються м’язи шиї.Біле світло тече по вашим плечам, потилиці . допомагає їм ставати все більш розслабленими

Біле світло стікає із вашої спини, і ви помічаєте як і в спині зникає напруга, вона теж стає м’якою та розслабленою. Світло тече по ваших грудях, животу. Ви відчуваєте як вони розслаблюються і ви самі по собі, без будь- яких зусиль можете глибше вдихати та видихати. Це дозволяє вам відчувати себе дуже розслаблено і приємно. Нехай світло також тече по ваших руках, по долонях, по пальцях. Ви помічаєте як руки та долоні стають все м’якшими та розслабленішими. Світло тече і по ногах, спускається до ваших стопів... Ви відчуваєте, що і вони розслаблюються та

стають м’якими. Цей дивовижний водоспад із білого світла обтікає все ваше тіло. Ви відчуваєте себе цілком спокійно та безтурботно. Із кожним вдихом і видихом ви все більше розслаблюєтеся, наповнюєтеся свіжими силами (30 секунд). Тепер подякуйте цьому водоспаду світла, за те, що він вас так добре розслабив. Далі потягніться, випрямтесь і відкрийте очі.

ДЕНЬ 2

План роботи:

1. «Похід - знайомство» - 10 хвилин;
2. Рефлексія першого дня - 10 хвилин;
3. Аналіз зошиту досягнень - 10 хвилин;
4. «Руки друга» - 10 хвилин - розігрів;

Робота із тривогою:

5. «Малюнок тривоги» - 45 хвилин;
6. «Стрибок без парашута» - 20 хвилин;

Релаксація та звільнення від негативних емоцій, які виникали протягом дня:

7. Медитативно-релаксаційна вправа «Звільнення від тривоги» - 10 хвилин.

Загальна кількість часу - 110 хвилин.

Вправа «Похід — знайомство»

Час 10 хв.

Мета: Знайомство учасників, налаштування їх на атмосферу тренінгу. Учасник називає своє ім’я і говорить, що саме узяв би з собою в похід (на ту ж літеру, що починається ім’я).

Рефлексія першого дня.

Аналіз зошиту досягнень.

Час 10 хв.

Мета: Знаходження віри у свої сили, підвищення самооцінки учасників.

Вправа «Руки друга»

Час 10 хв.

Мета: Налаштування учасників на роботу.

Виконання роботи: Учасники із закритими очима вільно пересуваються по класу. Ведучий дає інструкцію: Вашим рукам потрібно знайти руки друзів і взятися за них. Необхідно, щоб це були руки різних учасників групи і що не поруч стоять. Коли у всіх учасників вільних рук не залишилося, їм пропонується розплющити очі.

Вправа «Малюнок тривоги»

Час 45 хв.

Мета: Знизити тривожність.

Обладнання: Листки А4, олівці, фломастери, залізний піднос. Виконання роботи: Ведучий пропонує зобразити власну тривогу. Коли студенти зобразять її,

ведучий просить, щоб розповіли про зображене на малюнку і про емоційні переживання, які виникали у процесі малювання. Можна задавати стимульні запитання:

- Хто/ Що це?
- Чому він/вони страшні?
- Кого він/вони лякають/тривожать?
- Як?
- Коли?
- Це можна перемогти?
- Як?

Потім можна запропонувати порвати чи спалити малюнки.
Обговорення та рефлексія.

Вправа «Стрибок без парашуту»

Час 20 хв.

Мета: Формування довіри до оточуючих та до світу.

Виконання роботи: Для цієї вправи чотири пари учасників стають з одного боку стільця лицем один до одного, схрестивши руки так, як це рекомендується робити при перенесенні поранених. Спиною до них на стілець стає ще один учасник, який буде таким, що «стрибає». Він стає на край стільця і падає назад як воскова паличка. 6 чоловік, що стоять позаду, з схрещеними руками ловлять його. Гострота відчуттів і успіх того, що товариш спійманий, захоплюють всіх. Боязнь того, що їх товариш може ударитися, заставляє міцно триматися один за одного. Рефлексія.

Медитативно-релаксаційна техніка «Звільнення від тривоги»

Час 10 хв.

Мета: зняття тривоги та стурбованості.

Виконання роботи: Розслабтеся та уявіть, що ви сидите на дивовижній зеленій галявині у ясний сонячний день... Небо осяяне веселкою, і частинка цього сяйва належить вам. Воно яскравіше, ніж тисяча сонць. Його промені м’яко та лагідно прогрівають вашу голову, проникають в тіло, розливаються по ньому, усе воно наповнюється очищуючим, цілющим світлом, у якому розчиняються ваші розчарування та тривоги, всі негативні думки та почуття, страхи і передчуття. Всі нездорові частинки покидають ваше тіло, перетворюються у темний дим, який швидко розсіює ніжний вітер. Ви звільнені від тривог, ви очищені, вам світло і радісно.

ДЕНЬ 3

План роботи:

Підняття самооцінки і відновлення в пам’ яті імен учасників:

1. «Мене звуть .Я люблю себе за те, що...» - 5 хвилин;

2. Рефлексія другого дня - 10 хвилин;
3. Аналіз зошиту досягнень - 10 хвилин;

Розігрів та закріплення впевненості в собі:

4. «Автобус» - 10 хвилин;

Зниження тривоги:

5. «На помилках вчаться» - 40 хвилин;
6. «Складні ситуації» - 40 хвилин;

Релаксація, викид негативних почуттів, що виникали:

7. Медитативно-релаксаційна вправа «Квітка»- 10 хвилин.

Загальна кількість часу - 125 хвилин

Вправа «Мене звуть... Я люблю себе за те, що...»

Час 5 хв.

Мета: відновлення в пам'яті імен учасників групи і створення робочої атмосфери, підняття самооцінки учасників.

Виконання роботи: Вправа проводиться в крузі. Кожен по черзі говорить дві фрази «Мене звуть...» і «Я люблю себе за те, що...». Не відволікайтеся на суперечки і обговорення з приводу ваших бажань. Просто висловлюйте їх по черзі, неупереджено і швидко.

Рефлексія другого дня.

Аналіз зошиту досягнень.

Час 10 хв.

Мета: Знаходження віри в себе, підвищення самооцінки учасників.

Вправа «Автобус»

Час 10 хв.

Мета: Формування впевненості учасників, зняття тривоги при спілкуванні.

Виконання роботи: Учасники вишиковуються в дві шеренги лицем один до одного. Ці дві шеренги утворюють автобус з пасажирами. Той, хто бажає, може стати пасажиром, якому треба пробратися в інший кінець автобуса. Пасажири автобуса виявилися не зовсім вихованими, і тому не хочуть пропускати пасажира. Кожен, хто бажає, може спробувати протиснутися «по автобусу». Ця вправа проходить дуже весело і шумно.

Вправа «На помилках вчаться»

Час 40 хв.

Мета: дати можливість студентам обговорити те, як вони, зазвичай, реагують на свої великі та дрібні помилки, виробити правильне відношення до невдач.

Виконання роботи: Ведучий дає інструкцію: Кожен з нас здійснює помилки. Лише таким чином ми можемо чомусь навчитися. Кожен з вас знає, що він час від часу робить помилки. Чи можете ви пригадати зараз яку-небудь свою помилку?

Деякі люди, зробивши помилку, владнують над собою строгий суд. Інші ж

просто ще раз спробують зробити те, що у них не вийшло. З кожним таким кроком вони вчаться і ніколи не роблять великих проблем, якщо у них щось відразу не вийшло. А як ви реагуєте на свої помилки? Відповідайте, будь ласка, на обидва питання. (15 хв.) Тепер об'єднаєтеся по двоє-троє і обговоріть, що ви взагалі думаєте із цього приводу. (10 хвилин.)

А тепер візьміть аркуш паперу і напишіть на ньому: «Робити помилки - це нормально. На своїх помилках ми вчимося». Прикрасьте свої листи, щоб вам було приємно на них дивитися. Потім ви можете взяти ці плакати собі додому на пам'ять (10 хв.)

Рефлексія.

Вправа «Складні ситуації»

Час 40 хв.

Мета: Знизити тривогу, яка виникає при складних життєвих ситуаціях, навчитися долати складні ситуації.

Виконання роботи: Ведучий: «Давайте виберемо важкі для вас ситуації і зіграємо їх кілька разів до тих пір, поки не визначимо їх ефективне рішення». Можливі теми:

Тема 1. «Важка розмова» Учасникові потрібно розіграти перед групою розмову, яка є для нього важкою або із-за складності теми, або тому, що взаємини, що склалися з тим або іншим суб'єктом, роблять розмову з ним неприємною.

Тема 2. «Прохання» Учасникові потрібно попросити що-небудь для нього дуже-дуже важливе у людини, яка не відразу схильна задовольнити його прохання.

Тема 3. «Вимога» Потрібно зажадати щось у людини, яка не схильна виконати цю вимогу.

Тема 4. «Образа» Потрібно висловити свою образу іншій людині, яка, можливо, вважає, що на неї сповна заслужено ображатися.

Тема 5. «Незадоволення» Потрібно виразити своє незадоволення людині, яка вважає, що поступила правильно.

Тема 6. «Знайомство» Розігрується ситуація знайомства з незнайомою людиною в самих різних місцях: у парку, на зупинці, в під'їзді і так далі.

Рефлексія.

Медитативно-релаксаційна вправа «Квітка»

Час 10 хв.

Мета: Зняття емоційної напруги, наповнення силою та енергією.

Виконання роботи: Зробіть кілька глибоких вдихів та видихів.

Присядьте, опустіть голову та руки. Уявіть, що ви зернятка, із яких виростуть прекрасні квіти. Ось теплий промінь сонця досягнув землі і зігрів в ній зернятко. Із зернятка проклюнувся пагін. Із пагона виросла прекрасна квітка. Встаньте, підніміть і розведіть руки в сторони. Ніжиться квітка на сонечку. Підставляє теплу і світлу кожний листочок, повертаючи голівку вслід за сонцем. Припіднімте підбородок,

уявіть, що ви дивитися на сонечко з-під опущених повік, усміхніться, повільно повертайте голову вправо-вліво. Побудьте із цим відчуттям... Тепер видихніть та можете розплющити очі.

А тепер розкажіть , що ви відчули коли були квіткою.

ДЕНЬ 4

План роботи:

Створення теплої атмосфери перед тренінгом:

1. «Здраствуйте по секрету» - 10 хвилин;
2. Рефлексія третього дня - 10 хвилин;
3. Аналіз зошиту досягнень - 10 хвилин;

Налаштування на роботу:

4. «М-м-м по кругу» - 5 хвилин;

Вправи на зниження тривоги:

5. «Дзвін» - 20 хвилин;
6. «Японський діалог» - 20 хвилин;
7. «Мої життєві цілі» - 40 хвилин;

Викид негативних почуттів, які накопилися протягом дня:

8. «Цуценя обтрушується» - 5 хвилин;

Загальна кількість часу - 120 хвилин.

Вправа «Здрастуйте по секрету»

Час 10 хв.

Мета: Створення теплої атмосфери.

Виконання роботи: Учасникам групи пропонується написати в записці вітання, але не підписуватися, а скласти записку і покласти її в чарівний капелюх. Потім кожен по черзі виймає записку і читає вітання, неначе це його власне.

Рефлексія третього дня.

Аналіз зошиту досягнень.

Вправа « М-М-М по колу»

Час 5 хв.

Мета: Налаштування учасників на роботу.

Виконання роботи: Група сидить в крузі. Перша людина довго тягне звук м-м-м-м-м... на певній висоті. В той момент, коли він закінчує, наступний повинен підхопити, і так далі по кругу. Важливо, щоб звук не уривався.

Вправа «Дзвін»

Час 20 хв.

Мета: Формування довіри до оточуючого світу.

Виконання роботи: Студенти утворюють невеликий кружок. Учасники в крузі стоять тісто і щільно, притиснувшись один до одного, хтось один - в центрі. Тому,

що стоїть в центрі, не можна переступати з ноги на ногу, відривати ноги від підлоги. Всі штовхають його від себе, і він вільно падає з одного боку в інший, як язик дзвону. Після проведення вправи обов'язково обговорюється, що відчував учасник, який знаходився в крузі в ролі «язика дзвону». Слід постаратися, щоб кожен з учасників побув у цій ролі.

Вправа «Японський діалог»

Час 20 хв.

Мета: Формування комунікативних навичок, стриманості, зниження тривоги при спілкуванні.

Виконання роботи: Ведучий: у японській мові немає слова «ні». Якщо японець не хоче виконувати чиє-небудь прохання, він говоритиме про що завгодно, але не дасть прямої відмови. Хочете дізнатися, як це? Розбийтеся на пари. Один в парі - японець, інший - європеєць. Європеєць просить японця про щось дуже важливе. Завдання японця - відмовити, не кажучи про це прямо. На завершення європеєць повинен подякувати співрозмовнику.

Питання для обговорення: «Європейці», з яким відчуттям ви дякували своєму партнерові? «Японці», що почули ви в цих словах вдячності?

Вправа «Мої життєві цілі»

Час 40 хв.

Мета: Формування цілей на життя, засобів їх реалізації, зниження тривоги за своє майбутнє.

Виконання роботи: Розділіть аркуш паперу на шість рівних колонок. У першій колонці запишіть всі Ваші цілі на сьогоднішній день (конкретна дата). Після того, як перша колонка заповнена ведучий звертає увагу учасників до другої колонки. Тепер напишіть Ваші цілі на найближчий тиждень. Після того, як друга колонка заповнена ведучий звертає увагу учасників до третьої колонки. Тепер напишіть Ваші цілі на найближчий місяць. Після того, як третя колонка заповнена ведучий звертає увагу учасників до четвертої колонки. Тепер напишіть Ваші цілі на найближчий рік. Після того, як четверта колонка заповнена ведучий звертає увагу учасників до п'ятої колонки. Тепер напишіть Ваші цілі на найближчі п'ять років. Після того, як п'ята колонка заповнена ведучий звертає увагу учасників до останньої колонки.. Тепер напишіть Ваші цілі на все життя. Після закінчення заповнення колонок ведучий дає узагальнену інтерпретацію, вказує можливі варіанти скрути у виконанні вправи і пояснює їх причини. Далі учасникам пропонується з'єднати стрілками взаємозв'язані цілі, на їх погляд. Можливо, чим більше таких стрілок виходить, тим більше побудований життєвий план. Виберіть три найбільш важливі цілі. Поруч вкажіть засоби і ресурси. З трьох вказаних, спробуйте визначити найголовнішу, значимішу для Вас. Учасники по черзі зачитують свої цілі, а ведучі їх записують, групуючи на дошці (4-5 груп).

Рефлексія.

Вправа «Цуценя обтрушується»

Час 5 хв.

Мета: корекція тривожності, зняття м'язових затисків.

Виконання роботи: Запропонуйте учасникам показати, як обтрушується цуценя (наприклад, після купання). Зверніть їх увагу на те, що цуценя обтрушується всім тілом - від носа до хвоста. Ведучий може показати це сам, пропускаючи хвилю трясіння від верху до низу і назад. Повторіть вправу разом з студентами.

ДЕНЬ 5

План роботи:

Зниження тривоги, налаштування на роботу:

1. «Враження» - 10 хвилин;
2. Рефлексія четвертого дня роботи - 10 хвилин;
3. Загальний аналіз зошиту досягнень - 10 хвилин;

Створення теплої атмосфери, налаштування на роботу:

4. «Теплове кільце» - 5 хвилин;

Підвищення самооцінки та зниження тривоги:

5. «Внутрішня краса» - 30 хвилин;
6. «Коробка переживань» - 5 хвилин;
7. «Виразний вірш» - 15 хвилин;

Закріплення позитивних емоцій, які виникли під час тренінгу:

8. «Конверт побажань» - 15 хвилин;
9. Підсумкова рефлексія 20 хвилин.

Загальна кількість часу 110 хвилин.

Вправа «Враження»

Час 10 хв.

Мета: Зниження тривоги при вираженні своїх думок, підвищення самооцінки.

Виконання роботи: Учасники сідають по кругу. Ведучий. Пригадайте, будь ласка, той момент, коли ви вперше побачили свого сусіда зліва, пригадаєте перше враження, яке у вас виникло у момент першого контакту і як воно помінялося за 5 днів.

Рефлексія четвертого дня.

Аналіз зошиту досягнень.

Вправа «Теплове кільце»

Час 5 хв.

Мета: Створення теплої атмосфери.

Виконання роботи: Група сідає по колу, взявшись за руки. Ведучий: «Закрийте очі, витягніть руки до центру, як квітка. Сильно напружити, витягнути руки. Потримати їх деякий час. Потім повільно опустіть руки, не розтискуючи їх.

Відкиньтеся на стільці, розслабтеся, опустіть плечі... Постарайтеся відчути тепло свого сусіда зліва через долоню і, помноживши його, вклавши свій запас, передати через свою праву руку далі. Передаємо наше тепло по кругу, з кожним разом все збільшуючи його. Ми всі відчуваємо єдине кільце».

Вправа «Внутрішня краса»

Час 30 хв.

Мета: Підвищення самооцінки учасників, зниження тривоги при виражені своїх почуттів.

Виконання роботи: Ведучий: Зараз ми сформуємо великий круг пліч-о- пліч. Кожен з вас повинен буде зробити вибір. Вибрати одну людину, з якою ви більш всього відчули, що він ділиться з вами своєю внутрішньою красою.

Що ви розумієте під внутрішньою красою? Наскільки красиві бувають люди? Підійдіть і зупинитеся перед цією людиною, дивлячись в очі, нічого не говоріть. Як це буде? Наприклад: Оля вибрала Сашу. Вона підходить і встає біля Саші, щоб дивитися в очі. А він вибрав іншу людину. Але Оля ходить за ним, щоб бачити очі Саші. Вам абсолютно не потрібно хвилюватися з приводу того, що роблять інші. Головне дивитися на людину, яку вибрали. Процес відбуватиметься мовчки, жодних розмов і дотиків. Тут все нормально, якщо хлопець вибрав хлопця, а дівчина - дівчину. Все нормально і якщо друзі виберуть когось іншого. Вам потрібно зробити свій вибір людини, яка, ви відчули, більше всіх діляться з вами внутрішньою красою. Опустіть руки вниз, не закривайте себе. Дивіться по всьому кругу. Не має значення, що хтось ще вибрав цю людину. Зараз вас не повинно хвилювати, чи виберуть вас. Якщо ви вибрали. Я прошу вас закрийте очі і скажіть собі: «Та людина, яку я вибрав, це дійсно та людина». Це хвилина чесності. Розійдіться і встаньте в круг. Зробіть вправу ще раз. Дозвольте пройти через всі перешкоди усередині вас ще раз. Підійдіть до цієї людини. Зверніть увагу, що ви відчуваєте, коли дивитесь в очі цієї людини, які відчуття виникають у вас. Зараз ви робитимете зворотний зв'язок лише тій людині якого вибрали. Якщо декілька чоловік роблять зворотний зв'язок, робіть цю процедуру. Встаньте напроти цієї людини і скажіть: «Внутрішня краса, яку я відчуваю, - це...» «Ділишся ти нею...» Якщо ви отримуєте зворотний зв'язок, то у відповідь скажіть лише: «Спасибі, я знаю». Не можна говорити: «Якби ти знав мене краще, то так не сказав би і так далі» .

Сідають в круг. Зворотний зв'язок.

Вправа «Коробки переживань»

Час 5 хв.

Мета: Зниження неприємних відчуттів.

Виконання роботи: Ведучий. Я принесла сьогодні невелику коробку. Пропоную відправити її по колу, щоб зібрати наші неприємні переживання і турботи. Ви можете сказати про це пошепки, але обов'язково в цю коробку. Потім я її заклею і заберу, а разом з нею, хай зникнуть і ваші неприємні

переживання.

Вправа «Виразний вірш»

Час 15 хв.

Мета: корекція тривожності.

Виконання роботи: Кожен учасник тренінгової групи встає перед всіма і читає дуже виразно вірш (будь-який), прагнучи передати емоції, що переживаються. В кінці вправи учасники групи розповідають про свої переживання, які відчували під час виступу і будучи слухачем. Відповідають на питання «коли було легко» і «чому».

По закінченню заняття кожен член групи висловлює свою думку про побачене і почуте, ділиться своїми емоціями.

Вправа «Конверти для добрих побажань»

Час 20 хв.

Мета: Закріплення позитивних емоцій та почуттів, які виникали під час тренінгу.

Матеріали: конверти і олівці або фломастери кожному учасникові. Крім того, кожному буде потрібно стільки листів паперу, скільки учасників в групі, включаючи ведучого.

Виконання роботи: Попросіть учасників написати свої імена на конвертах. Далі попросіть їх написати і напишіть самі побажання, вдячність для кожного члена групи. Складіть всі листочки у відповідні конверти. Якщо учасники захочуть, вони можуть поділитися цими висловами з групою.

Підсумкова рефлексія. Вияснити, що для студентів дав даний тренінг, що вони зрозуміли, що їм сподобалося, а що ні.