МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Виконав: студент IV курсу,
групи 6.0531
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Черепінський Іван Андрійович
Науковий керівник: Гречаник М.І.,
викладачка кафедри психології
Рецензент: Мосол Н.О., к.психол.н.,
доцент кафедри психології

Запоріжжя
2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти бакалаврський
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

_____

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«____»_____2025 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Черепінському Івану Андрійовичу

Тема роботи Вплив тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти

керівник роботи Гречаник М.І., викладачка кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «27» 01 2025 року № 134—с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: розкрити сутність і зміст поняття тривожності в науковій літературі; визначити особливості мотиваційної сфери особистості здобувача вищої освіти; проаналізувати вплив тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти; розробити шляхи профілактики та подолання тривожності серед здобувачів вищої освіти.

5. Перелік графічного матеріалу: 2 рисунки.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання Прийняв
Вступ	Гречаник М.І., викладачка		
Розділ 1	Гречаник М.І., викладачка		
Розділ 2	Гречаник М.І., викладачка		
Висновки	Гречаник М.І., викладачка		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	березень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
5	Написання висновків	червень 2025 р.	Виконано
6	Передзахист	червень 2025 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	червень 2025 р.	Виконано

Студент _____ І.А. Черепінський

Керівник роботи _____ М.І. Гречаник

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ А.О. Неманежина

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 65 сторінок, 2 рисунка, 54 джерел.

Об’єкт дослідження – тривожність здобувача вищої освіти.

Предмет дослідження – вплив тривожності на мотиваційну сферу здобувача вищої освіти.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити вплив тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти.

Гіпотеза дослідження: підвищений рівень тривожності впливає на зниження рівня мотивації у здобувача вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні (порівняння теорій і методів, узагальнення отриманої інформації); емпіричні (методика Т. Елерса для діагностики мотивації до успіху та методика вимірювання рівня тривожності Тейлора).

Наукова новизна полягає у висвітленні важливого психологічного аспекту освітнього процесу — впливу тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти.

Практичне значення полягає в можливості застосування його результатів у діяльності практичних психологів вищих навчальних закладів, зокрема для психологічної підтримки студентів та розробки програм корекції тривожності з метою підвищення навчальної мотивації. Також висновки дослідження можуть бути корисними для викладачів і кураторів у побудові ефективної педагогічної взаємодії та створенні сприятливого освітнього середовища, що стимулює позитивну мотивацію до навчання навіть у студентів із підвищеним рівнем тривожності.

ТРИВОЖНІСТЬ, МОТИВАЦІЯ, МОТИВАЦІЙНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА, НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ, МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ.

SUMMARY

Cherepinsky I. A. The impact of anxiety on the motivational sphere of a higher education student's personality.

Bachelor's qualification work: 65 pages, 2 figures, 54 sources.

The object of the research is anxiety of a higher education student.

The subject of the research is the impact of anxiety on the motivational sphere of a higher education student.

The purpose of the research is to theoretically analyze and empirically investigate the impact of anxiety on the motivational sphere of a higher education student's personality.

The research hypothesis: an increased level of anxiety affects the level of motivation of a higher education applicant.

Research methods: theoretical (comparison of theories and methods, generalization of the information obtained); empirical (T. Ehlers's methodology for diagnosing motivation for success and Taylor's method for measuring the level of anxiety).

Scientific novelty lies in highlighting an important psychological aspect of the educational process - the influence of anxiety on the motivational sphere of the personality of a higher education student.

Practical significance lies in the possibility of applying its results in the activities of practical psychologists of higher educational institutions, in particular for psychological support of students and development of anxiety correction programs in order to increase academic motivation. Also, the conclusions of the study can be useful for teachers and supervisors in building effective pedagogical interaction and creating a favorable educational environment that stimulates positive motivation to study even in students with an increased level of anxiety.

Keywords: anxiety, motivation, motivational area of student personality, learning activity, achievement motivation.

ЗМІСТ

ВСТУП 7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ 11
1.1 Характеристика мотиваційної сфери особистості здобувача вищої освіти……..11
1.2 Поняття тривожності, її симптоми, причини 24
1.3 Особливості виникнення і впливу тривожності на студентську діяльність…..... …33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ……..45
2.1 Опис методів та методик дослідження 45
2.2 Інтерпретація та аналіз емпіричних даних 46
2.3 Рекомендації для профілактики та подолання тривожності..... 53
ВИСНОВКИ..... 59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 61

ВСТУП

Глобальні трансформації, які активно відбуваються в сучасному суспільстві, охоплюють усі сфери життєдіяльності людини — соціальну, економічну, культурну, освітню, що, своєю чергою, призводить до виникнення цілого спектра особистісних змін. Ці зміни нерідко мають неоднозначний характер і можуть супроводжуватись внутрішніми напруженнями, психологічною нестабільністю, порушенням емоційного балансу. Така ситуація обумовлює актуалізацію проблем, пов’язаних із збереженням психічного здоров’я, а також із забезпеченням психологічного благополуччя кожної окремої особистості, особливо в молодіжному середовищі.

Одним із найхарактерніших і водночас найпоширеніших проявів дестабілізації емоційної сфери є стан тривожності. Це емоційне переживання, що виникає у відповідь на передбачувані загрози, невизначеність або надмірні вимоги, займає важливе місце в структурі емоційної регуляції особистості. Згідно з численними психологічними дослідженнями, тривожність — це супутник майже будь-якої діяльності людини, включно з навчально-пізнавальною, яка є ключовою у період здобуття вищої освіти. Ступінь вираженості тривожності варіюється від оптимального до надмірного рівня, що суттєво впливає на поведінку, психоемоційний стан та ефективність діяльності індивіда.

Так, помірний рівень тривожності може відігравати конструктивну роль, активізуючи вольові механізми, посилюючи мотивацію до досягнення успіху та сприяючи мобілізації внутрішніх ресурсів. У цьому випадку тривожність виступає як адаптивна реакція, яка допомагає особистості ефективніше пристосовуватись до умов зовнішнього середовища. Проте за умов її надмірного прояву виникає протилежний ефект: високий рівень тривожності негативно впливає на навчальну діяльність, ускладнює процеси

сприймання та переробки інформації, знижує концентрацію уваги, обмежує когнітивну гнучкість, порушує логічне мислення. Зрештою це призводить до зниження загальної інтелектуальної працездатності, емоційного вигорання та дезорганізації всієї діяльності, аж до її повної зупинки. Крім того, тривале перебування у стані підвищеної тривожності сприяє формуванню негативного образу «Я», заниженої самооцінки, відчуття невпевненості у власних силах.

Сучасна психологічна наука, як українська, так і зарубіжна (З. Фройд, К. Хорн, Е. Фромм, Г. Айзенк, Ч.Спілбергер, М. Паламарчук, Л. Сердюк, Hashempour, Singh, S. P. Hinshaw, M. Craske, E. Hendriksen та ін.), приділяє значну увагу вивченню феномену тривожності, особливо у молодіжному та студентському середовищі. Ця тема є надзвичайно актуальною у зв'язку з посиленням соціальних викликів та нестабільності, що впливають на психоемоційний стан молодих людей. Природа тривожності є досить дуальною: з одного боку, вона може стимулювати особистісне зростання, сприяти розвитку емоційної зрілості та адаптаційних механізмів; з іншого — надмірна тривожність часто ускладнює процес формування цілісного уявлення про себе, заважає ефективному міжособистісному спілкуванню, уповільнює процеси соціалізації, а також негативно впливає на опанування нових форм діяльності та реалізацію особистісного потенціалу.

Актуальність проблеми. У сучасних умовах здобувачі вищої освіти дедалі частіше стикаються з підвищеним емоційним напруженням, викликаним як особистими, так і соціальними чинниками — нестабільністю в країні, невизначеністю майбутнього, академічним тиском, дистанційним навчанням і високим рівнем конкурентності. Ці фактори сприяють формуванню тривожності, яка помітно впливає на поведінку студентів, їхні внутрішні переживання та ставлення до навчання. Тривожність може як стимулювати мотиваційні процеси, так і блокувати їх, знижуючи здатність до цілеспрямованої діяльності та самореалізації. Залежно від індивідуальних особливостей, вона здатна трансформувати мотиваційну сферу особистості,

зменшувати навчальну активність, посилювати уникнення труднощів або, навпаки, викликати прагнення до досягнення бездоганних результатів через страх помилки. Усе це вимагає глибшого розуміння психологічних механізмів, що лежать в основі взаємодії емоційного стану та мотивації. Такий підхід відкриває нові можливості для підтримки студентів, формування сприятливого освітнього середовища й забезпечення умов для успішного особистісного та професійного розвитку молоді.

Об’єкт дослідження: тривожність здобувача вищої освіти.

Предмет дослідження: вплив тривожності на мотиваційну сферу здобувача вищої освіти.

Мета дослідження: теоретично проаналізувати та емпірично дослідити вплив тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти.

Гіпотеза дослідження: підвищений рівень тривожності впливає на зниження рівня мотивації у здобувача вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати особливості мотиваційної сфери особистості здобувача вищої освіти.
2. Теоретично проаналізувати особливості тривожності здобувача вищої освіти.
3. Емпірично дослідити вплив тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти.
4. Проаналізувати результати дослідження.
5. Розробити рекомендації для профілактики та подолання тривожності у здобувача вищої освіти.

Метод дослідження: теоретичні (порівняння теорій і методів, узагальнення отриманої інформації); емпіричні (методика Т. Елерса для діагностики мотивації до успіху та методика вимірювання рівня тривожності Тейлора).

Наукова новизна дослідження полягає у висвітленні важливого психологічного аспекту освітнього процесу — впливу тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти. У контексті сучасних соціальних викликів, постійної нестабільності та високих академічних вимог, тривожність набуває дедалі більшого значення як чинник, що здатен як послаблювати, так і трансформувати навчальну мотивацію студентів. У цьому дослідженні розглядається, як загальний емоційний стан, рівень внутрішньої напруги та переживання здобувачів вищої освіти можуть впливати на їхнє прагнення до самореалізації, досягнення успіху, засвоєння знань і загальну активність у навчальному середовищі. Розуміння зв'язку між тривожністю та мотиваційною сферою сприяє глибшому осмисленню механізмів навчальної поведінки, прийняття рішень, а також стратегії подолання труднощів у навчанні. У межах дослідження акцент робиться на значенні індивідуально-психологічних особливостей особистості здобувача освіти, що дозволяє подивитися на проблему мотивації не лише через призму зовнішніх факторів, а й з огляду на внутрішній світ студента, його емоційні переживання, очікування та самооцінку.

Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування його результатів у діяльності практичних психологів вищих навчальних закладів, зокрема для психологічної підтримки студентів та розробки програм корекції тривожності з метою підвищення навчальної мотивації. Також висновки дослідження можуть бути корисними для викладачів і кураторів у побудові ефективної педагогічної взаємодії та створенні сприятливого освітнього середовища, що стимулює позитивну мотивацію до навчання навіть у студентів із підвищеним рівнем тривожності.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЇЇ ВПЛИВУ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1 Характеристика мотиваційної сфери особистості здобувача вищої освіти

У межах психологічної теорії мотиваційної сфери, у контексті психології мотивації, мотивація трактується як усвідомлене прагнення до досягнення мети (за Е. Торндайком), як прояв ціннісних орієнтацій, хоча не кожне важливе явище сприймається як цінність (за Е. Шпрангером), а також як поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників у динамічній взаємодії [30].

Потреба виникає тоді, коли індивід відчуває нестачу чогось важливого, тоді як мотив — це внутрішнє пояснення або аргумент, чому цю потребу слід або не слід задовольняти у наявних умовах (як зовнішніх, так і внутрішніх). До того, як потреба перетвориться на дію, особа проходить складний процес мотивації — усвідомлення та оцінка власного бажання і умов для його реалізації.

Лише тоді, коли потреба осмислена, вона може стати мотивом, за умови, що багаторазово пройшовши етап внутрішнього осмислення, вона спрямовується у конкретну дію. Таким чином, будь-який психічний процес має потенціал стати мотивом, але лише тоді, коли в певних обставинах він трансформується у потребу, задоволення якої стає звичною дією.

Людська поведінка зазвичай визначається не однією, а багатьма потребами. Ці потреби можуть гармонійно поєднуватися, але також і вступати в конфлікт. Наприклад, людину може приваблювати одна професія з точки зору пізнання, інша — через фінансову вигоду, ще інша — завдяки престижу. Коли ж вона зупиняється на певному виборі, це є результатом

глибокого аналізу, в процесі якого особа з’ясовує, яка потреба (або група потреб) має найбільше значення саме для неї.

Отже, мотив — це кінцевий результат мотиваційного процесу, внутрішній імпульс, що координує і скеровує поведінку та діяльність особистості на задоволення потреби. В процесі цього процесу потреба набуває однієї з головних характеристик — предметності, тобто визначеного об’єкта, здатного її задовольнити. Цей об’єкт не існує наперед — він формується лише з досвідом задоволення. Саме завдяки появі такого предмета потреба перетворюється на мотив діяльності (Х. Хекхаузен).

Мотиви діяльності тісно переплетені з її цілями. Ціль і мотив можуть збігатися або відрізнятися, однак завжди взаємопов’язані, оскільки кожна мета виникає як результат певного мотиву. Щоб якась річ або подія стали нашою ціллю, необхідно попередньо усвідомити їхню значущість для задоволення актуальної потреби, яка й штовхає до відповідних дій.

Мотив мобілізує сили людини для досягнення бажаного. Однак, на відміну від цілей, мотиви не завжди чітко усвідомлюються. Окрім явно визнаних інтересів і переконань, існують також несвідомі установки і тенденції, які можуть впливати на поведінку, спотворюючи сприйняття реальності.

Успішність у діяльності залежить не тільки від умінь і знань, а й від сили мотивації, тобто прагнення реалізовувати себе, досягати високих результатів, наслідувати приклади тощо. Чим вища мотивація, тим більше мотивів стимулюють активність людини і тим більші зусилля вона готова прикладати.

Під мотивуванням мають на увазі пояснення людиною причин власної поведінки. Зазвичай у таких поясненнях фігурують соціально прийнятні мотиви. Люди, як правило, не визнають керування антисоціальними спонуканнями, надаючи своїм діям позитивного забарвлення, навіть якщо в дійсності керувалися зовсім іншими причинами.

Так, наприклад, студенти можуть стверджувати, що прагнуть високих оцінок заради знань, хоча реальним мотивом може бути уникнення конфліктів чи покарання. Тобто часто декларовані причини не збігаються з істинними.

Мотивування слугує як свідомим, так і несвідомим способом приховати справжні мотиви. У цьому процесі діють механізми психологічного захисту, які дозволяють людині зберігати цілісність свого «Я» і відповідність соціальним та внутрішнім нормам.

Коли особа визнає, що її вчинки продиктовані соціально неприйнятними мотивами (як-от жага влади, сексуальний інтерес тощо), це може підірвати її самооцінку і зруйнувати позитивний образ себе. Щоб уникнути такої болісної ситуації, людина інтерпретує свої дії через призму соціально схвалюваних мотивів.

Чим сильніше діють механізми захисту, тим більший розрив між реальними внутрішніми спонуканнями та тим, як вони подаються зовні.

Ціль — це усвідомлений результат діяльності, образ очікуваного результату в уявленні суб’єкта. Мотиви є підґрунтям для формування цілей, адже саме вони зумовлюють вибір напряму дій. Для постановки мети потрібен відповідний мотив — наприклад, потреба в самоствердженні, зацікавленість у змісті діяльності, бажання досягти фінансової вигоди тощо.

Мотивація — це сукупність усіх внутрішніх і зовнішніх чинників, які викликають і регулюють активність людини. Вона охоплює як мотиви, потреби й стимули, так і ситуаційні фактори (Л.Е. Орбан-Лембрик, 2003).

Мотиви мають властивість стійкості — наприклад, якщо людина часто проявляє інтерес до змісту діяльності, можна говорити про наявність пізнавального мотиву. Водночас мотивація — поняття ширше, оскільки охоплює ще й мінливі елементи ситуації: вплив оточення, характер завдання тощо (Г.А. Дмитренко, К.О. Шарапатова, Т.М. Максименко).

Ці ситуаційні аспекти є динамічними, що дозволяє впливати на мотивацію і регулювати активність. Поточний рівень мотивації залежить як

від сили мотиву, так і від зовнішніх чинників, таких як вимоги оточення, рівень складності завдання тощо.

Людину до активності зазвичай підштовхує не один, а декілька різних мотивів, кожен з яких має свою ступінь впливу. Деякі з них діють часто й мають значну силу, тоді як інші виявляються лише в окремих ситуаціях і зазвичай залишаються прихованими або потенційними.

Формування мети зазвичай залежить від сукупності мотивів. Наприклад, бажання «успішно навчатися» може зумовлюватися цілим спектром мотивів: від щирого інтересу до нових знань і бажання уникнути неприємностей з боку батьків — до прагнення отримати схвалення з боку дорослих чи зробити внесок у добробут суспільства (тобто діяти з огляду на соціальні цінності). У кожного учня або студента є свій унікальний набір таких внутрішніх спонукань, що впливає на прагнення здобувати гарні оцінки. Розуміння цих мотивів дозволяє ефективніше організовувати та спрямовувати навчальний процес. Активізація нових або додаткових мотивів може значно посилити дію вже наявної мети.

Оскільки цілі тісно взаємопов’язані з мотивами, вони самі по собі теж стають сильним чинником, що спонукає до дій. Визначення мети здатне мобілізувати людину на докладання необхідних зусиль задля її досягнення. При цьому чітко сформульовані, конкретні цілі мають набагато потужніший мотиваційний ефект, ніж загальні, абстрактні установки, які нерідко залишаються лише словами. Точне окреслення мети, розбиття її на етапи та визначення засобів реалізації — все це суттєво підвищує мотивацію.

Варто зазначити, що часовий фактор також відіграє важливу роль: чим далі відкладена мета, тим менш відчутним стає її стимулювальний ефект. Натомість близькі за часом цілі зазвичай мають сильніший вплив на поведінку людини.

Згідно з концепцією ієрархії мотивів, запропонованою А. Маслоу [5], мотиваційна структура особистості базується на потребах, які формують послідовну піраміду. Маслоу виділив п’ять основних категорій потреб, що

розміщуються в порядку зростання: від найелементарніших до найвищих. Першим рівнем є фізіологічні потреби, які необхідні для збереження життя і функціонування організму — це потреба в їжі, воді, сні, сексуальному задоволенні, захисті від холоду тощо. Далі йдуть потреби безпеки, що пов’язані з прагненням до стабільності, передбачуваності, відсутності страху, болю, небезпеки, а також гарантії задоволення базових потреб. Наступний рівень — соціальні потреби, до яких належать потреби у спілкуванні, належності до групи, любові, прийнятті іншими людьми. Потреби в повазі охоплюють прагнення до визнання з боку оточення, самоповаги, підтвердження особистісної цінності, досягнень і компетентності. Найвищий рівень складають потреби самоактуалізації — внутрішнє прагнення особистості реалізувати свої можливості, розвиватися, досягати особистісного зростання й глибшого розуміння себе.

Ця структура має ієрархічний характер, тобто кожен вищий рівень актуалізується лише тоді, коли потреби нижчого рівня задоволені принаймні частково. Наприклад, людина, що відчуває голод, передусім прагне задовольнити цю фізіологічну потребу і лише після цього звертає увагу на інші — безпеку, соціальну взаємодію чи повагу. Потреби нижчих щаблів класифікуються як дефіцитарні, бо зумовлюються відчуттям браку, і їхнє задоволення тимчасово стабілізує стан людини. Натомість потреби зростання, як-от самоактуалізація, не мають меж задоволення й пов’язані з особистісним розвитком, що триває протягом життя.

Хоча загальний принцип ієрархії передбачає поступове задоволення від нижчих потреб до вищих, у реальному житті можливі винятки. Потреба в самоактуалізації може виникати навіть тоді, коли деякі базові потреби не задоволені повністю. Проте у випадку конфлікту між ними перевагу зазвичай отримує потреба нижчого рівня.

Критики цієї теорії вказують на складність її експериментальної перевірки, зокрема через труднощі з точним визначенням ієрархії потреб у різних людей. Водночас А. Маслоу здійснив важливий внесок у науку,

зосередивши увагу на потребі самореалізації та розвитку особистості, хоч і визнав, що в реальних умовах (наприклад, у професійній діяльності) можливості для цього не завжди безмежні. Основною ідеєю цієї моделі залишається відносний пріоритет: перед тим, як потреби вищого порядку почнуть впливати на поведінку, базові мають бути хоча б частково задоволені. Зрозуміло, що людина, яка страждає від голоду або страху за життя, не зосереджується на професійному самовираженні чи пошуках особистісного сенсу.

Інші дослідники мотивації також запропонували свої теорії. Так, Д. Макгрегор [49] у книзі The Human Side of Enterprise описав дві протилежні управлінські парадигми — теорії «X» і «Y». Перша виходить з уявлення, що працівники не отримують задоволення від роботи, уникають відповідальності і потребують контролю та стимулювання. Теорія «Y», навпаки, припускає, що люди здатні працювати із задоволенням, відповідально ставляться до завдань і здатні самостійно приймати рішення. Тип керування персоналом залежить від того, якої моделі дотримується керівник: він або сприяє ініціативності працівників, або пригнічує її, що впливає на загальний успіх організації.

Д. Макклелланд [49], у свою чергу, разом із колегами понад два десятиліття досліджував мотивацію досягнень, влади й афіляції. Особливу увагу він приділяв мотивації досягнення — прагненню особи вдосконалювати свої здібності, домагатися успіху, особливо в ситуаціях, коли виникає складність або загроза невдачі. У межах моделі «афект-збудження» розглядалося, як емоційні реакції на успіх (гордість) або поразку (сором) формують подальшу поведінку. Особи, які часто переживали почуття гордості за власні досягнення, у майбутньому активніше прагнуть нових звершень, тоді як ті, хто часто стикався із соромом, схильні уникати подібних ситуацій.

Важливу роль у постановці цілей відіграє рівень домагань — бажання досягати результатів, які відповідають уявленням людини про її можливості.

Самооцінка, яка лежить в основі рівня домагань, стає особистісною потребою. Якщо рівень домагань невиправдано низький, виникає ефект «гидкого каченяти» — людина втрачає віру у власні сили. Якщо ж домагання надмірно завищені, це створює напруження і внутрішній конфлікт, породжуючи незадоволення та гіперкритичність. Проте не стільки об'єктивний результат, скільки суб'єктивне сприйняття успіху чи невдачі впливає на самооцінку.

Американські дослідження Дж. Аткінсона та Д. Макклелланда показали, що мотивація досягнення має дві протилежні тенденції: прагнення до успіху та уникнення невдачі. Перша базується на трьох факторах — силі мотиву, очікуваній вірогідності успіху та його цінності. Іншими словами, чим бажанішим є результат і чим складніше його досягти, тим вищою є мотивація. Тенденція уникати невдачі, навпаки, пов'язана зі страхом сорому й негативного оцінювання. Перевага тієї чи іншої тенденції визначає, які завдання обиратиме людина — складніші чи простіші. Дехто шукає ситуацій самореалізації, інші ж уникають їх через страх невдачі.

Узагальнюючи, можна сказати, що людина формує цілі відповідно до свого рівня домагань, планує дії, оцінює результати й коригує самооцінку. При цьому пояснення власних результатів (тобто атрибуція) виконує компенсаторну функцію — зменшує негативний вплив невдачі або підсилює позитивне сприйняття успіху. Коли ж досягнення мети потребує тривалого часу, кожен проміжний крок оцінюється крізь призму просування до головного результату [5].

На основі загальної мотивації до навчальної діяльності (що може мати професійну, пізнавальну, практичну, суспільну або особистісно-престижну спрямованість) у студентів, як і в учнів старших класів, формується індивідуальне ставлення до різних навчальних дисциплін. Це ставлення залежить від ряду чинників: наскільки предмет є важливим для майбутньої професійної підготовки; наскільки він викликає інтерес як частина певної галузі знань; наскільки якісно подається навчальний матеріал; як важко чи

легко студентові опанувати його з урахуванням власних здібностей; а також від характеру взаємодії з викладачем. Всі ці чинники можуть як взаємодіяти, так і конкурувати між собою, по-різному впливаючи на загальний рівень мотивації. Тільки визначивши значення кожного з цих компонентів для конкретного студента, можна повністю зрозуміти структуру його навчальної мотивації. Це також дозволяє оцінити мотиваційну напругу — чим більше чинників мотивують людину до навчання, тим вищим є її рівень залученості в освітній процес.

Усвідомлення ключової ролі навчальної мотивації сприяло формулюванню принципу «мотиваційного забезпечення освітнього процесу». Його актуальність пояснюється тим, що в умовах ВНЗ мотивація до здобуття спеціальності поступово знижується.

П. М. Якобсон запропонував власну класифікацію навчальних мотивів. До першої групи він відніс так звані негативні мотиви — вони виникають із усвідомлення можливих негативних наслідків за погане навчання (засудження, покарання, тиск батьків тощо). При цьому студент не відчуває інтересу ні до навчального процесу, ні до знань. Таке навчання базується на вимушеності й не здатне підтримувати тривалу активність, особливо при слабкій вольовій організації, що нерідко призводить до відмови від навчання.

Інший тип мотивів, також описаний Якобсоном, хоч і не виникає безпосередньо з навчання, все ж має позитивний вплив. Йдеться про соціальні мотиви, які формуються на основі почуття обов’язку перед суспільством, родиною, потребою стати корисним і гідним громадянином. Такі установки, коли вони є глибокими та стійкими, здатні зробити процес навчання ціннісно значущим, мотивувати до подолання труднощів і сприяти розвитку наполегливості. До цієї ж групи належать особисто-утилітарні мотиви: наприклад, студент не зацікавлений у знаннях самих по собі, проте усвідомлює, що диплом необхідний для просування в кар’єрі чи підвищення кваліфікації. Часто це стосується заочників, які навчаються за вимогою роботодавця або задля формального підвищення статусу.

Третя група — внутрішні мотиви, що формуються на основі пізнавальної потреби, допитливості. Тут навчання сприймається як джерело самореалізації, задоволення інтелектуального інтересу. Загалом, як зазначає Якобсон, специфіка навчальної мотивації залежить від особистісних особливостей студента: чи це прагнення досягати, чи навпаки — схильність до пасивності, уникання зусиль, страх перед невдачами тощо.

Сучасна психологія та педагогіка (О. Сущенко, О. Савченко, І. Унт, M. Seligman, A. Duckworth, J. Hattie та ін.) дедалі більше наголошують на важливості позитивної мотивації, яка сприяє успішному засвоєнню знань. Зокрема, виявлено, що високий рівень мотивації здатен компенсувати недостатній рівень інтелекту, однак навпаки — високі інтелектуальні здібності не можуть компенсувати брак мотивації. А. І. Гебос [4] виокремила чинники, які сприяють формуванню позитивного мотиваційного фону: усвідомлення цілей навчання (як поточних, так і довгострокових); розуміння практичного та теоретичного значення знань; емоційність викладу матеріалу; показ перспектив розвитку понять; професійна спрямованість освітнього процесу; створення проблемних ситуацій і заохочення допитливості в навчальній групі.

Мотивація досягнень, як підкреслюють Н. В. Наумчик і Н. В. Тараненко [26], є показником особистісної зрілості. Це особливо актуально для майбутніх психологів, як зазначає Н. М. Дідик [12], адже психолог у своїй професії виступає одночасно і як суб’єкт, і як об’єкт впливу. Знання і навички не можна відокремити від особистісної структури самого фахівця. Тому, як підкреслює Н. Б. Іванцова [15], навчання практичної психології має не лише інформаційний, а й глибоко трансформаційний характер — воно повинно гармонізувати внутрішній світ студента.

Навчальна мотивація є специфічною формою мотиваційної діяльності студента, яка може бути як внутрішньою (орієнтованою на сам процес пізнання), так і зовнішньою (пов’язаною з досягненням результату — диплому, професії чи уникненням невдач). Для формування професіоналізму

майбутнього фахівця необхідним є не лише розвиток навчальних навичок, а й досягнення особистісної зрілості, яка визначає ціннісно-смислову наповненість його мотиваційної сфери [31].

Навчальна діяльність студента має унікальні особливості, що проявляються у її цілях, змісті, внутрішніх і зовнішніх умовах, мотиваційних аспектах, а також у стані особистості та взаєминах у колективі. Протягом п’яти років здобуття вищої освіти знання поступово поглиблюються та розширюються, отже, важливо сформувати стійку мотивацію до їх засвоєння. Ставлення до навчання і майбутньої професії значною мірою визначається системою особистісних мотивів.

Навчання — це не лише інтелектуальна, а й соціальна діяльність, ефективність якої залежить від гармонійного поєднання внутрішньої та зовнішньої мотивації. До останньої належать ті спонукальні чинники, які задовольняють базові потреби особистості, але при цьому внутрішні мотиви мають домінувати (А. Телецька, 2019).

Існують стійкі, узагальнені мотиви, притаманні особистості, серед яких — прагнення до успіху та уникнення поразки. Вони можуть виникати у будь-якому виді діяльності, де успіх і невдача розглядаються як позитивні чи негативні результати відповідно.

Х. Хекхаузен визначає мотивацію досягнення як намагання підтримувати або підвищувати здатність до виконання дій, результати яких оцінюються за критеріями успішності. Таке прагнення передбачає готовність зіткнутися як з перемогою, так і з поразкою. Саме в цьому ключі ми розглядаємо мотивацію досягнення у контексті освітнього процесу [20].

Під навчальною мотивацією розуміють специфічну форму мотивації, що проявляється в освітній діяльності. Вона сприяє визначенню не лише мети, а й шляхів реалізації завдань, включаючи емоційно-вольову складову. Це багатофакторний механізм, який формує особливості навчального процесу у конкретний часовий момент.

Як і будь-яка інша форма мотивації, навчальна зумовлюється низкою чинників, притаманних саме тій діяльності, до якої вона належить: типом освітньої системи, особливостями організації навчального процесу, індивідуальними характеристиками студента (стать, вік, інтелектуальні здібності, амбіції, самооцінка, стиль комунікації), особистістю викладача, а також природою самого предмета.

Мотивація досягнення — це важливий індикатор успішності як у шкільному, так і у вищому навчанні, а також у професійній діяльності.

Особи, які орієнтуються на успіх, краще справляються з навчальними завданнями, швидше запам’ятовують матеріал та проявляють готовність приймати нові виклики. За класичним підходом Д. Аткінсона, такі індивіди найчастіше обирають цілі середньої складності, що дає змогу досягти максимального результату.

Р. Стернберг, спеціаліст у сфері когнітивної психології, наголошує, що відсутність мотивації часто є ключовою перешкодою на шляху до успіху навіть у людей з високим рівнем інтелекту. Він підкреслює, що в реальному житті мотиваційний фактор є не менш важливим, ніж розумові здібності [23].

У студентів, орієнтованих на уникнення невдач, сором’язливість та страх перед майбутнім спричиняють вищий рівень навчального стресу, ніж у тих, хто прагне до успіху. Студенти з чіткою позитивною мотивацією виявляються більш стійкими до навчального стресу, ніж ті, хто має помірковану мотивацію або ж прагне уникнути поразки (Колчигіна, 2016) [20]

Варто зазначити, що рівень потреби в досягненні успіху також впливає на силу внутрішньої мотивації. Студенти, які мають яскраво виражене прагнення до досягнень, частіше демонструють емоційне піднесення та задоволення від навчального процесу. Саме це й стимулює формування нових, ще сильніших мотивів до пізнання та дії [18].

Зв’язок між рівнем навчальної успішності та мотиваційною складовою досліджував Г. Клаус. Учений підкреслював, що на ефективність засвоєння

навчального матеріалу найбільше впливають саме установки на сам процес навчання та на його змістову складову. Він виділив два основних типи мотивації — позитивну та негативну. Згідно з його поглядами, особа, яка щиро прагне здобути знання, навчається без зовнішнього примусу, отримує задоволення від самого процесу, проявляє наполегливість, швидко засвоює інформацію, демонструє розумову гнучкість та креативність [10].

О. Яцишин наголошує, що мотивація навчання не зводиться до одного домінантного чинника — це динамічна, змінна система, в якій присутні базові загальножиттєві мотиви, пов’язані з ціннісними орієнтирами особистості, а також ситуативні мотиви, які з’являються або зникають залежно від конкретних обставин. Особистість часто не до кінця усвідомлює свої мотиваційні потяги — вони існують на рівні невиразних внутрішніх спонукань [40].

Дослідники навчальної мотивації розглядають її як багатогранну структуру, що охоплює пізнавальні, професійні, творчі, соціальні та особистісні орієнтири, включно з мотивами самореалізації, підвищення статусу, прагнення до визнання, самоствердження, а також матеріальної вигоди. Зокрема, С.С. Занюк трактує мотивацію досягнення як прагнення людини досягати високих результатів і добиватися успіху в діяльності. Саме сила цього прагнення визначає різницю між тими, для кого професійне зростання є життєво важливим, і тими, хто ставиться до нього більш пасивно [16, 25].

Студенти, які мають яскраво виражену мотивацію досягнення, зазвичай демонструють такі риси:

- вони цілеспрямовані й не зупиняються на досягнутому;
- завжди прагнуть перевершити власні попередні результати;
- шукають складніші завдання, бо легкі не приносять задоволення;
- вбачають сенс життя у досягненні високих результатів;
- отримують задоволення саме від процесу досягнення мети.

Загальний успіх, як стверджує С.С. Занюк, залежить не лише від здібностей (З), а й від мотивації досягнення (Мд) і умов, у яких реалізується діяльність (S). Це виражається формулою:

Успішність = З + Мд + S, де S — сприятливе середовище чи обставини.

Натомість студенти, які орієнтовані переважно на уникнення невдач, схильні до використання звичних підходів, уникають новаторства та бояться експериментів. Для них характерна невпевненість, а мотив навчання полягає у зниженні тривожності, пов’язаної з можливими невдачами, а не в досягненні успіху. Такий підхід є неконструктивним і, за висновками психологів, потребує корекції: слід розвивати позитивну настанову на досягнення, адже вона сприяє не лише задоволенню від навчання, а й підвищенню ефективності, формуванню особистісної зрілості та життєвої стратегії [14].

Серед чинників, які сприяють формуванню позитивної навчальної мотивації студентів, дослідники виділяють:

— розуміння студентом кінцевої мети навчання;

— усвідомлення теоретичної та практичної цінності знань;

— емоційне подання матеріалу;

— бачення перспектив подальшого розвитку знань;

— професійна орієнтованість;

— цікавість та прагнення до нового;

— позитивна атмосфера в навчальному колективі.

У студентському віці активно формуються ціннісні орієнтири, які впливають на характер та становлення особистості. Зростає рівень абстрактного мислення, накопичується моральний досвід, розвивається соціальна ідентичність (Журавльова, 2015) [13].

А. Гебос серед умов формування позитивної навчальної мотивації вказує на: чітке розуміння студентами короткострокових і довгострокових цілей, значущість теоретичних і прикладних знань, емоційно забарвлену подачу інформації, орієнтацію на професійну діяльність, створення

проблемних ситуацій у навчанні, а також підтримання пізнавального інтересу та позитивного психологічного клімату [33].

Згідно з А.В. Білошицьким [1], навчальна мотивація охоплює ставлення студента до різних аспектів освітнього процесу, розглядаючи його як засіб досягнення особистісних цілей. Вона включає:

— Пізнавальні мотиви — орієнтація на сам процес пізнання;

— Мотиви досягнення — фокус на результат;

— Прагматичні мотиви — орієнтація на винагороду або уникнення покарання.

1.2 Поняття тривожності, її симптоми, причини

Страх, тривога, переляк і хвилювання є формами прояву емоційного життя людини. Ці стани вказують на ймовірну загрозу або на певне порушення базової потреби в безпеці. У повсякденному вжитку ці поняття нерідко ототожнюють, однак, між ними існують суттєві змістовні відмінності. Кожен із цих термінів описує різні аспекти емоційного досвіду людини. Страх є чітко окресленою емоційною реакцією, яку можна виокремити в окрему категорію. Натомість тривога являє собою поєднання емоцій, серед яких страх є лише одним із компонентів. Страх супроводжується фізіологічними реакціями, характерною мімікою і суб’єктивним відчуттям небезпеки, що наближається. Він завжди має певний об’єкт, тоді як тривога позбавлена чіткої предметності й є більш розмитим, неструктурованим станом [17].

Тривога стає страхом, коли небезпека набуває конкретних рис. При цьому об'єкти страху можуть не збігатися з першопричинами тривоги, однак їх поява створює враження, що ситуацію можна контролювати чи вплинути на неї. Якщо ж страх стає надто інтенсивним і людина не бачить способу уникнути загрози, розвиваються стани, що характеризуються жахом та очікуванням катастрофи. Завершальним етапом «тривожного ряду» є стан

тривожно-панічного збудження, що призводить до розладу поведінки та втрати її спрямованості. Якщо рівень тривоги низький, вона обмежується лише почуттям напруження, але за швидкого її зростання початкові стадії можуть бути невиразними. За поступового розвитку можна спостерігати всі етапи. Всі прояви тривожності можуть бути викликані стимуляцією тієї самої зони гіпоталамусу, змінюючись відповідно до тяжкості переживань, що свідчить про спільну основу цих емоцій.

Щодо специфіки прояву страхів та тривожності в юнацькому віці, коли молоді люди закінчують школу, вступають до вишів або лише розпочинають навчання, підлітки обох статей найчастіше відчували тривогу, пов’язану із самооцінкою: переживання через власну неуспішність, зовнішність, особисте та професійне майбутнє. Крім того, характерними були соціальні страхи, пов’язані з насильством, пограбуванням та іншими загрозами з боку оточення [6].

У сучасному тлумачному психологічному словнику [41] суть поняття тривоги розкривається як «емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та проявляється в очікуванні неблагополучного розвитку подій. На відміну від страху як реакції на конкретну загрозу, являє собою генералізований, дифузійний або безпредметний страх. Як правило, пов'язана з очікуванням невдач у соціальній взаємодії і часто обумовлена неусвідомленістю джерела небезпеки». Тривожність у сучасному тлумачному психологічному словнику пояснюється як «стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, що зумовлює відповідну реакцію на страх».

Тривога виконує не лише функцію сигналу про потенційну загрозу, а й стимулює людину до її виявлення й уточнення, спонукаючи досліджувати навколишню дійсність з метою виявлення джерела небезпеки. Вона може проявлятися як почуття беззахисності, невпевненості у власних силах, чи безпорадності перед зовнішніми обставинами, що часто супроводжується перебільшенням сили та небезпеки цих чинників. З поведінкової точки зору,

тривога здатна спричинити дезорганізацію діяльності, знижуючи її цілеспрямованість та ефективність.

Невротична тривога, яка виступає рушієм у розвитку неврозів, виникає внаслідок внутрішніх конфліктів у психічному розвитку особистості. Наприклад, це може бути пов’язано з надмірними вимогами, морально не обґрунтованими мотивами тощо. Така тривога може породжувати необґрунтовану впевненість у наявності загрози з боку інших людей, власного тіла чи результатів власної поведінки (К. Хорні, З. Фрейд).

У ході емпіричних досліджень виділяють два основні типи тривоги:

1. ситуативна тривога — емоційна реакція на конкретну ситуацію в даний момент;

2. тривожність як риса особистості — стабільна схильність до переживання тривоги у відповідь на реальні або уявні загрози.

Зменшення тривоги відбувається через використання захисних психологічних механізмів, зокрема витіснення, заміщення, раціоналізації, проекції тощо (З. Фрейд, А. Фрейд) [41].

На індивідуальному рівні розбіжності в проявах тривожності дозволили вченим створити певні діагностичні інструменти. Ч. Спілбергер, розрізняючи тривожність як тимчасовий стан і як стійку особистісну характеристику, запропонував шкалу, що вимірює як реактивну тривожність (тобто ситуативну), так і особистісну. Водночас Р. Кеттел [43], погоджуючись із цим поділом, розробив інструмент вимірювання, відомий як шкала ІПАТ. У психологічній науці також виділяють дві ключові категорії тривожності — об'єктивну та невротичну. З. Фрейд [34] визначав об’єктивну тривожність як реакцію на реальні загрози у зовнішньому середовищі, що викликають адекватну емоційну відповідь. Натомість невротична тривожність походить із внутрішнього світу особистості і пов'язана з несвідомими конфліктами, зокрема витісненими сексуальними або агресивними імпульсами, які не були усвідомлено інтегровані в процесі психічного розвитку. З. Фрейд описує механізм переходу від об'єктивної до

невротичної тривожності як послідовність: реальна тривога → витіснення → частковий прорив витісненого → суб'єктивні імпульси → сприйняття загрози → розвиток невротичної тривоги. Також він описує феномен сигнальної тривоги — стану напруженого очікування небезпеки, який має попереджувальну функцію, хоча обмежується психопатологічними аспектами, включаючи загрозу повторного переживання витіснених станів.

С. Серазон, спираючись на згадані теоретичні позиції, запропонував окремий різновид — передекзаменаційну тривожність. Він підкреслює, що особи з високим її рівнем схильні до егоцентричних реакцій, які заважають ефективній поведінці в умовах, подібних до екзаменаційних. Така тривожність сильніше впливає на результативність дій, ніж особистісна тривожність. У контексті аналізу Фрейдових уявлень К. Ізард [42] запропонував концепцію, згідно з якою тривожність інтегрує інші базові емоції: страх, сором, гнів, страждання, провину, збудження. Він стверджував, що страх, комбінуючись з іншими емоціями, формує різні емоційні комплекси тривожності: страх-страждання, страх-гнів, страх-сором, страх-провина. У цьому емоційному синдромі домінуючим лишається страх.

Австрійський психоаналітик Ч. Рікрофт [38] у своїй праці «Тривога і нейротизм» запропонував класифікацію тривожних станів: тривожність-хвилювання, яка пов’язана з турботою про інших і має невизначений характер, тривожність-передчуття, яка ґрунтується на особистих інтересах і включає ірраціональні чинники, тривога-настороженість, що виявляється як готовність долати перешкоди, тривога розлуки, яка полягає в страху перед порушенням соціальних зв’язків, та інтернальна тривога, що виникає через внутрішній конфлікт з авторитетними фігурами, з якими суб'єкт ідентифікується.

У сучасній психології також говорять про мобілізуючу та демобілізуючу тривожність. Перша супроводжується зростанням активності, аж до агресивної поведінки, або посиленням біологічних реакцій (наприклад, апетиту). Друга проявляється у вигляді апатії, скутості, байдужості — типово для осіб з хронічною тривожністю.

Тривожність трактується як емоційний стан, що поєднує напруження, настороженість, внутрішню збудженість, психічний дискомфорт і підвищену чутливість до труднощів. Вона часто супроводжується загостреним почуттям провини, заниженою самооцінкою і виникає у відповідь на ситуації очікування, непевності або передчуття потенційної загрози, що впливає на значущу рівновагу особистості. У ряді досліджень тривожність розглядається як складова невротичних або прикордонних станів, зумовлена конфліктами внутрішнього характеру. В основі виникнення тривожності лежить невідповідність між можливостями індивіда й очікуваннями середовища, і при цьому наголос ставиться не на зовнішній ситуації як такій, а на її особистісному значенні. Тривале існування подібного внутрішнього конфлікту є чинником стійкої тривожності.

На зв’язок між тривогою та самооцінкою звертав увагу Д. МакКлеланд [5]. Він стверджував, що суперечливе сприйняття себе, внутрішня розщепленість образу «Я» веде до ослаблення психологічної сили особистості та зростання її вразливості до фрустрацій, що, у свою чергу, провокує тривожні переживання. Подібні ідеї розвивав і К. Роджерс [44], який розглядав тривожність як реакцію на конфлікт між справжнім «Я» та ідеальним образом себе. У такій інтерпретації тривожність постає не самостійним феноменом, а наслідком дисгармонії, станом внутрішнього напруження, який людина не завжди може раціонально пояснити.

Таким чином, тривожність можна визначити як гіпотетичну проміжну змінну, ситуативний емоційний стан, прояв мотиваційного конфлікту, реакцію на фрустрацію або стабільну особистісну характеристику. Попри різноманітність підходів, дослідники сходяться в ключових моментах: визнання дихотомії «стан — властивість», функціональність тривоги та існування тривожного типу особистості. Коли тривожність розглядається як стійка риса, особлива увага приділяється її соціальним і особистісним витокам, зокрема — особливостям міжособистісної взаємодії.

Серед основних джерел стабільної тривожності дослідники виділяють два типи: перший — зовнішній, пов’язаний з тривалими стресовими обставинами (як зазначав Ч. Спілбергер), другий — внутрішній, зумовлений психофізіологічними або психологічними особливостями індивіда. Особливо цінним є підхід, який інтегрує зовнішні подразники зі способом їх суб’єктивного сприйняття. У багатьох роботах тривога розглядається як психологічна проекція конфлікту, що виникає між сприйняттям ситуації як загрозливої та відсутністю у суб’єкта адекватних механізмів реагування. Такий підхід знаходиться у загальному руслі теорій стресу, де тривожність є однією з його провідних складових. Частий і тривалий вплив стресогенних факторів, особливо при специфічному їх сприйнятті, часто лежить в основі розвитку невротичних або прикордонних розладів.

Одним з особливо виражених зовнішніх джерел тривожності виступає посттравматичний досвід. Загальна тривожність — важлива складова посттравматичного синдрому у дорослих. Її прояви досліджуються у контексті пережитих аварій, стихійних лих, хірургічних втручань, розлучення батьків тощо. Особливої уваги набули тривожні розлади у дітей, які зазнали фізичного чи психологічного насильства в родині. Усі наявні дані свідчать, що в основі стійкої тривожності лежить поєднання зовнішніх впливів та особистісних характеристик. Таким чином, тривожність є уніфікованим феноменом, що формується під впливом як зовнішнього середовища, так і внутрішніх особливостей особистості.

Сьогодні в контексті розвитку особистості визначальною вважається роль міжособистісного спілкування, передусім у стосунках між дитиною і батьками. Вперше поняття тривожності як міжособистісного явища було введено Г.С. Саллівеном [47]. Він вважав, що тривожність виникає внаслідок фрустрації потреб, порушення біологічної та соціальної рівноваги, зокрема втрати почуття безпеки у відносинах із важливою дорослою фігурою. Уперше вона виникає через емпатичний контакт дитини з авторитетною дорослою особою, і водночас дитина сама не має можливості вплинути на її

виникнення чи усунути її. Тривожність, за Саллівеном, не локалізується фізіологічно й не має специфічних проявів, тому не може бути усунута активними зусиллями. Основне її джерело — несхвалення з боку значущої особи. Саме тому функція «Я-системи» полягає у зменшенні рівня внутрішнього напруження, яке викликає тривога, і водночас — у захисті дитини від несприятливих ситуацій. Потреба в безпеці постає як базова й відмінна від усіх інших. Якщо дитина з раннього віку має досвід стійких і довірливих стосунків, тривожність у неї розвивається значно рідше.

К. Хорні [48] також наголошувала на значущості міжособистісних стосунків як джерела базисної тривоги. Вона вважала, що ключовим чинником у розвитку є прагнення до самореалізації, якому протистоїть тривожність. Якщо дитина з раннього віку має досвід прийняття, турботи та любові, в неї формується базове почуття довіри до себе і світу. Якщо ж значущі дорослі (переважно батьки) поводяться холодно або демонструють суперечливі очікування, це породжує у дитини глибоке відчуття самотності, незахищеності та недовіри. Таке почуття отримало назву базисної тривоги — переживання безпорадності й уразливості у світі, що сприймається як ворожий.

Надійність прив’язаності в ранньому віці є критично важливою для подальшого емоційного та соціального розвитку. Е. Еріксон [45] вважав, що довіра — це перша сходинка психосоціального розвитку, яка виникає внаслідок турботи матері чи іншого значущого дорослого. Їх поведінка в ситуаціях годування, заспокоєння, тілесного контакту закладає основи уявлень дитини про себе і навколишній світ. Вони визначають, що є добрим або поганим, чого варто боятися, а що — прийнятно. Через ці переживання дитина дізнається, коли вона може відчути себе в безпеці.

У контексті соціально-психологічних чинників більшість науковців вважає, що схильність до тривожності може передаватися дитині через моделі поведінки тривожної матері або формуватися внаслідок дефіциту підтримки та прийняття. Дослідження показують, що тип емоційних

відносин із дорослими значною мірою впливає на успішність адаптації дитини в школі (Б. Ігеланд, Б. Філіпс). У межах системи шкільного навчання джерелами стресу є, з одного боку, складності соціальної взаємодії, а з іншого — орієнтація на конкуренцію. Певний внесок у формування тривожності робить також спілкування з однолітками (В. Кісловська, Б. МакКендлес).

До типових ситуацій, що провокують тривогу в дитячому віці, належать: розлука з батьками, різкі зміни соціального середовища (дитсадок, школа), соціальна ізоляція або неприйняття з боку ровесників, а також ситуації оцінювання, зокрема прилюдні (відповіді біля дошки, контрольні, іспити).

Згідно з Е. Фромом [35], основне джерело тривожності — це почуття відчуження, яке виникає через усвідомлення своєї окремості, ізоляції у світі, що сприймається як загрозливий. Людина почувається безпомічною перед соціальними і природними силами, що лише поглиблює тривожні переживання [6].

Поняття «тривога» описується як швидкоплинна емоційна реакція, яка за певних обставин може миттєво вплинути на когнітивну діяльність дитини, викликаючи в неї почуття напруження, тривожності й неспокою. Такі емоційні стани здатні серйозно порушувати пам’ять і навчальні процеси (Bigdeli, 2010; MacIntyre, 1995). Особливо небезпечною є тривога, що виникає під час тестування, оскільки вона значною мірою може погіршити здатність студента виконувати завдання на належному рівні. Губерті (2009) підкреслював, що регулярне переживання тестової тривоги знижує академічні результати, а її наслідки, наприклад, низька самооцінка, можуть зменшити мотивацію й старанність студента.

Вважається, що тривожність "поглинає" ресурси, необхідні для ефективної роботи оперативної пам’яті, і заважає студенту адекватно діяти в навчальному середовищі. Згідно з дослідженням Геймберга та ін. (1993), високий рівень тривожності у людей пов'язаний із труднощами в обробці

інформації, оскільки значна частина їхньої уваги спрямована на подолання внутрішнього стресу. Це призводить до меншої чутливості до зовнішніх сигналів і, відповідно, зниження обсягу робочої пам'яті, що негативно впливає на процеси навчання. У схожому ключі Гоулман (2004) зазначає, що тривога може мати шкідливий вплив на роботу мозку та когнітивні функції. Процеси навчання, такі як кодування, зберігання й відтворення інформації, можуть бути порушені через зменшення концентрації, спричинене тривожністю (Ansari & Derakshan, 2010; Ansari, Derakshan, & Richards, 2008; Berggren & Derakshan, 2012; Eysenck & Derakshan, 2011; Eysenck, Derakshan, Santos & Calvo, 2007).

Ще одним проявом тривоги в контексті навчання є знижена здатність зосереджувати увагу (APA, 2000). Оуен та ін. (2008) досліджували вплив тривожності на академічні досягнення через посередництво робочої пам'яті. Вони припустили, що зниження уваги та ефективності пам'яті через тривогу погіршує навчальні результати. Лапуант (2013) встановив, що тривожність може бути пов'язана з високим рівнем відволікання, труднощами в довільному контролі та обмеженим обсягом пам'яті. Результати його дослідження засвідчили сильний зв'язок між тривожними станами й схильністю до відволікання.

Студенти, які часто хвилюються щодо результатів своєї діяльності, майбутніх або минулих подій, і мають підвищену самосвідомість, зазвичай зазнають вищого рівня тривожності. Їхні очікування, що певна інформація може знадобитися, самі по собі можуть викликати сильні тривожні реакції. Наприклад, такі студенти можуть відчувати стрес через неясне розуміння матеріалу або страх перед помилками (MacIntyre, 1995). Ще одним поширеним явищем серед тривожних учнів є перебільшення значущості певної ситуації, що лише посилює стресовий вплив. У таких випадках розум заповнений тривожними думками, які негативно впливають на уважність, інтерпретацію, концентрацію, пам'ять і загальну здатність до навчання (Cowden, 2010). Тривожність, пов'язана з навчанням, може бути настільки

глибокою, що думки студентів можуть блукати навколо несуттєвих питань, далеких від навчального контексту (Vassilaki, 2006). За спостереженнями Сарасона (1975, 1988), надмірна заклопотаність успішністю може наповнити думки студентів несуттєвими переживаннями, що призводить до втрати концентрації та ослаблення когнітивних здібностей [46].

1.3 Особливості виникнення і впливу тривожності на студентську діяльність

Юнацький період, відповідно до дослідницьких поглядів, характеризується як критично важливий і вкрай чутливий відрізок часу для становлення основних соціогенних потенціалів індивіда. Саме в цей період відбувається складний, багатогранний і динамічний процес формування соціальної зрілості особистості. Людина починає глибше усвідомлювати свою включеність у різноманітні суспільні взаємини, формується почуття належності до соціуму, зростає потреба в самореалізації. Молодь переживає інтенсивний процес ідентифікації з соціальними ролями, починає активніше шукати можливості самоствердження в суспільстві, намагаючись знайти свою унікальну нішу та життєвий сенс.

Аналізуючи соціокультурну ситуацію розвитку сучасного студента, можна стверджувати, що саме у студентські роки особливо виразно проявляється внутрішня мотивація, пов’язана з орієнтацією на досягнення масштабних, стратегічних цілей, що часто асоціюються з уявленням про майбутнє життя. Молодь починає будувати життєві плани, визначати пріоритети, шукати шляхи реалізації особистого потенціалу. У цьому складному і відповідальному процесі самовизначення постають певні виклики, зокрема сумніви з боку дорослих авторитетних фігур щодо своїх порад і рекомендацій. Це змушує юнака або дівчину приймати важливі рішення самостійно, що автоматично покладає на них велику частку відповідальності. Водночас через недостатній життєвий досвід, підвищену

емоційну чутливість, притаманну цьому віку, та страх перед невдачами часто виникає внутрішня напруженість, почуття невпевненості, розгубленості, а також ситуативна чи навіть стійка тривожність.

Згідно з концепцією Е. Еріксона [45], важливим елементом процесу самореалізації у цей період є формування особистісної ідентичності. Індивід починає замислюватися над власною унікальністю, намагається знайти відповіді на питання: «Хто я є насправді?» і «Яке моє місце в суспільстві?». У цьому контексті студент освоює нові соціальні ролі, прагне досягти внутрішньої гармонії між самосприйняттям та очікуваннями соціального оточення. Проте це часто супроводжується внутрішніми суперечностями: з одного боку – прагнення до адекватної самооцінки, з іншого – нерішучість; розбіжність між ідеальними уявленнями про майбутнє і реальним відчуттям часу; спроби опанувати різні соціальні ролі або ж, навпаки, фіксація на одній; намагання проявити себе в ролі лідера, що часто супроводжується сумнівами в міжособистісних стосунках.

Юнацький вік асоціюється з появою низки новоутворень, що відіграють визначальну роль у процесі інтеграції особистості в доросле життя. Серед таких новоутворень варто відзначити глибшу саморефлексію, усвідомлення індивідуальності, формування довготривалих життєвих орієнтирів, готовність до самовизначення, прагнення до усвідомленого вибудовування власної життєвої траєкторії.

У юнацькому віці розвивається здатність до теоретичного мислення, зростає інтерес до філософської рефлексії, з’являється схильність до абстрагування, пошуку універсальних закономірностей, що лежать в основі конкретних подій. Також спостерігається індивідуалізація інтелектуальних інтересів та здібностей, формується власний стиль розумової діяльності.

Цей етап супроводжується становленням здатності до самоконтролю, посиленням внутрішнього управління, відкритістю до самопізнання, що сприяє укріпленню цілісного і стабільного «Я-образу». Однак рішення важливих особистісних питань, які постають у цей період, нерідко

супроводжуються внутрішніми конфліктами, емоційною напругою та тривожністю. Такі екзистенційні переживання можуть викликати фрустрацію — стан емоційного напруження, що виникає внаслідок неможливості задоволення важливих потреб. Цей стан часто поширюється на різні сфери життя молодої особи й може проявлятися в девіантній поведінці, формуванні залежностей, а також у загальному погіршенні психологічного самопочуття.

Позитивна життєтворчість, що передбачає активну участь особистості у побудові власного життєвого сценарію, як правило, сприяє підвищенню рівня задоволеності життям та зростанню самооцінки. У протилежному випадку – зазнавши поразки або труднощів, особа може переживати емоційні спади, розчарування, глибоку внутрішню тривожність [2].

У період формування особистості юнаки часто стикаються з почуттям страху, що пов’язане з відчуттям невизначеності. У цей час вони перебувають у стані внутрішніх пошуків, роздумів щодо правильного вибору життєвого шляху та намагань прийняти рішення, які забезпечать їм гідне майбутнє. Саме у цьому віковому проміжку проблема вибору постає особливо гостро.

Для юнацького віку характерним є прояв тривожності у вигляді нестійкої самооцінки та сумнівів у власних силах. Брак ініціативи часто зумовлений постійним внутрішнім напруженням і страхом перед невідомим. Юнаки з підвищеною тривожністю зазвичай уникають зайвої уваги з боку оточення, прагнуть ретельно виконувати доручення та дотримуються правил, намагаючись не порушувати встановлену дисципліну.

Згідно з аналізом наукових джерел, високий рівень тривожності вважається індикатором психологічного неблагополуччя та чинником, який може негативно позначатись на психічному здоров’ї особистості. Такі молоді люди часто сприймають ситуації як загрозливі не лише для своєї самооцінки, а й для загального способу життя, реагуючи на них з підвищеним емоційним напруженням [24].

Юнаки з високим рівнем тривожності, як правило, мають занижену самооцінку, демонструють невпевненість, уникнення активності. Вони рідко ініціюють дії, неохоче виступають публічно, дотримуються спокійної манери поведінки, проявляють стриманість, а оточення часто сприймає їх як сором'язливих або скромних [27]. Їхня поведінка переважно керується тривогою, яка виступає домінуючим чинником у прийнятті рішень та спілкуванні.

Хоча певний рівень тривожності є природною складовою активної діяльності та відображає ставлення особистості до ситуацій, надмірна тривожність вказує на емоційну нестабільність і порушення соціальної адаптації. У юнаків із підвищеним рівнем тривожності формується уявлення про себе як про слабку, нездібну до подолання труднощів людину. Внаслідок цього світ сприймається крізь призму загроз і негативу. Хоча такі особи не перебувають в ізоляції, вони не користуються популярністю в колективі. Їхня невпевненість стає підставою для домінування з боку інших, що призводить до зниження емоційного стану та схильності до уникнення соціальних контактів [11].

У реальному житті особистість постійно зіштовхується із ситуаціями невизначеності у сфері життєдіяльності. Такі ситуації можуть мати як природне, так і соціальне або техногенне походження. У загальному розумінні невизначеність пов'язана з непередбачуваним, випадковим або хаотичним перебігом подій, що супроводжують навколишню дійсність.

У соціальному контексті невизначеність часто виникає через конфліктні тенденції в суспільному розвитку, суперечливість інтересів суб'єктів, розбіжність цілей, а також через неготовність ситуації до змін, які пропонуються.

У таких умовах у людини часто виникає тривога — як емоційна та психологічна реакція, що відображає центральний екзистенційний стан. Тривога здатна спричиняти дезорієнтацію в часі й просторі, викликати порушення поведінки різного ступеня інтенсивності. Рівень переживань

прямо залежить від самооцінки, рівня особистих домагань та здатності застосовувати ефективні копінг-стратегії.

Цілком закономірним постає питання щодо зв'язку між прагненням контролювати ситуацію та виникненням тривожності. Як зазначають Д. Груп та Дж. Нічке [22], критичними факторами для зростання тривоги є завищені очікування щодо небезпеки, підвищене сприйняття загрозливості ситуацій і надмірна чутливість до невизначеності. Вони запропонували концепцію UAMA (модель оцінки тривоги в умовах невизначеності), яка поєднує психологічні та нейробіологічні аспекти. Основні компоненти цієї моделі включають:

— завищене уявлення про значущість і ймовірність загроз;

— підвищену настороженість і гіперпильність;

— нестабільність знань і навичок;

— схильність до уникання (поведінкового і когнітивного);

— надмірну реактивність до умов небезпеки.

Тривога, що виникає в умовах невизначеності або загрози, може трансформуватися в інші емоційні стани, такі як страх, паніка або, навпаки, емоційне пригнічення та апатія.

Рівень тривожності відіграє важливу роль у визначенні поведінкових особливостей студентів. Він дозволяє робити висновки про внутрішнє ставлення до складних ситуацій і, опосередковано, про характер соціальних взаємин. Надмірна тривожність може стати чинником дезадаптації: такі студенти, як правило, мають занижену самооцінку, невпевненість у власних силах і здібностях, відчувають себе ізольованими, або ж проявляють надмірну комунікабельність, що часто сприймається як нав'язливість чи агресивність.

Адаптація до студентського життя відбувається на тлі серйозних змін у життєвому укладі: змінюється середовище спілкування, побутові умови, академічне навантаження. Студент стикається з новим ритмом навчання, який суттєво відрізняється від шкільного. Ускладнення адаптаційного

процесу може свідчити про ще несформовану ідентичність «Я-студент», що у свою чергу негативно впливає на ефективність навчання, знижує мотивацію, викликає емоційні кризи, що проявляються у розгубленості та тривожності.

На підвищення тривожності студентів впливають різні фактори: перевантаження навчальним матеріалом, надмірна кількість інформації, нестача часу на відпочинок, емоційне перенапруження, особливо у період сесій. Впливають також соціальні фактори — обмеження у спілкуванні з друзями, зміни звичного розпорядку дня, брак підтримки з боку родини. Всі ці чинники разом з фізіологічною та психологічною вразливістю молоді призводять до виникнення високого рівня психоемоційного напруження та послаблення адаптаційних можливостей [37].

Тривожність у студентів може мати численні форми прояву, часто залишаючись прихованою або ж «маскується» під труднощі іншого характеру – як академічного, так і міжособистісного чи поведінкового. Зовні вона може виявлятися у вигляді пригніченості, пасивної участі в навчальному процесі, надмірної скутості в поведінці, фізіологічних симптомів, таких як тремтіння рук під час відповіді, раптове почервоніння обличчя, а також у вигляді виразної розгубленості й емоційного збентеження [53].

Однією з найбільш типових та поширених форм реакції на підвищене емоційне навантаження у молоді виступає саме тривожність. Цей емоційний стан має універсальний характер і здатен супроводжувати практично всі види людської активності, зокрема й навчальну та пізнавальну діяльність, яка є провідною у студентському віці. Важливо зазначити, що сам факт наявності тривожності не є однозначно негативним — її вплив може бути як конструктивним, так і деструктивним, залежно від її інтенсивності та індивідуальних особливостей особистості.

Помірний рівень тривожності, який спонукає до активності, мобілізує сили організму й стимулює відповідальне ставлення до поставлених завдань, може виконувати адаптивну функцію, сприяючи досягненню успіху в

навчанні. Проте високий рівень тривожності, як правило, має зворотний ефект: він значно ускладнює пізнавальну діяльність студентів, звужує обсяг уваги, обмежує гнучкість мислення та адаптацію стратегій дій до змінних умов навчального середовища. У таких умовах інтелектуальна продуктивність знижується, зростає ймовірність дезорганізації діяльності — аж до повної відмови від її виконання.

Крім того, надмірна емоційна напруга, яка супроводжує тривожність, чинить істотний вплив на психологічний стан особистості. У довготривалій перспективі вона може сприяти формуванню стійкої низької самооцінки, зниженню віри у власні сили, а також появі невпевненості в здатності досягти бажаних результатів у професійній та особистій сферах. Саме тому своєчасне розпізнавання ознак тривожності та адекватна психологічна підтримка студентів відіграють ключову роль у забезпеченні їхнього емоційного благополуччя, успішної адаптації до навчального середовища та формуванні внутрішнього ресурсу для подолання труднощів [54].

Тривожність, як психоемоційний стан, має багатовимірну природу й здатна по-різному впливати на функціонування особистості. Залежно від рівня її вираженості, вона може як сприяти адаптації людини до навколишнього світу, так і суттєво порушувати її життєдіяльність. У нормі тривожність виконує важливу захисну функцію — вона є своєрідним «сигнальним механізмом», який попереджає про ймовірну загрозу, активує резерви організму, мобілізує внутрішні сили та стимулює до продуктивних дій, спрямованих на подолання труднощів. У такому вигляді тривожність виступає адаптивним механізмом, що допомагає людині краще орієнтуватися в соціумі, зберігати безпеку та уникати небезпечних ситуацій.

Однак у разі надмірного або хронічного прояву тривожність стає чинником деструкції — вона руйнує звичний ритм життя, змінює поведінку, мислення й навіть фізіологічний стан людини. Під впливом тривоги активізуються численні психологічні захисні механізми, які, хоч і мають компенсаторну природу, часто призводять до уникання важливих для

розвитку ситуацій. Людина починає уникати будь-якої активності, що, на її думку, може становити загрозу або викликати стрес, навіть якщо така активність є соціально прийнятною чи необхідною для її зростання.

Зокрема, високий рівень тривожності значно впливає на когнітивну та мотиваційну сферу. Виникає прокрастинація — стан постійного відкладання справ на пізніше, що веде до зниження продуктивності, гальмує процес досягнення цілей, ускладнює засвоєння навчального матеріалу або виконання професійних обов'язків. Такий стан поступово формує в людини відчуття безпорадності, незадоволеності собою, що в довготривалій перспективі може спричинити зниження самооцінки та посилення внутрішніх конфліктів.

Тривожність також позначається на фізичному стані індивіда. До її типових соматичних проявів відносять прискорене серцебиття (тахікардію), головні болі, посилену пітливість, м'язові спазми, швидку втомлюваність, дратівливість, а також розлади роботи шлунково-кишкового тракту. Усе це знижує загальну витривалість організму й здатність протистояти навантаженням.

Більш того, особи з високим рівнем тривожності демонструють підвищену схильність до формування залежностей — як хімічних (алкоголь, нікотин, наркотики), так і поведінкових (переїдання, самопошкодження тощо). Часто ці стани виступають спробою самостійного регулювання емоційного дискомфорту, але, по суті, ще більше поглиблюють внутрішню напругу та формують негативні наслідки для психічного й фізичного здоров'я.

У цьому контексті вкрай важливо вчасно розпізнавати ознаки дезадаптивної тривожності, забезпечувати належну психологічну підтримку, а також формувати здорові навички саморегуляції, що дозволяють зберегти внутрішній баланс і ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями [36].

Психологічний рівень тривожності розглядається як динамічна система афективних переживань, яка функціонує в межах свідомості особистості та взаємодіє з індивідуально значущими об'єктами сприйняття. Автор аналізує

спектр емоційних реакцій, що супроводжують тривожність, виділяючи шість основних компонентів цього феномена.

По-перше, йдеться про відчуття внутрішньої напруги, яке виступає як перший індикатор наближення загрозливої ситуації. Це відчуття виконує адаптивну функцію, сигналізуючи про необхідність мобілізації ресурсів організму.

По-друге, гіперстенічні реакції, що характеризуються емоційною насиченістю, підвищеним роздратуванням та зниженням здатності до диференціації подразників (загрозливих і нейтральних), свідчать про зниження контролю над емоційною сферою.

Третій компонент — власне тривога — виявляється у відчутті невизначеної небезпеки, коли особа не може чітко ідентифікувати загрозу чи передбачити її виникнення.

Четвертим є страх, який пов’язує тривожні відчуття з конкретною ситуацією або об’єктом, надаючи тривозі реального виміру.

П’ята реакція — переживання незворотності катастрофи — проявляється у впевненості особи в тому, що уникнути небезпеки вже неможливо, що провокує глибокі емоційні переживання.

Нарешті, шостим рівнем є панічні атаки, коли емоційна напруга сягає свого апогею, дезорганізуючи поведінку особистості настільки, що здатність до цілеспрямованих дій фактично зникає.

Крім психологічного виміру, тривожність також має фізіологічні прояви, які відбиваються на функціонуванні організму. Серед них — прискорене серцебиття, часте поверхневе дихання, збільшення хвилинного об'єму кровообігу, підвищення артеріального тиску, загальна гіпервозбудливість, зниження чутливих порогів тощо. Ці фізіологічні реакції є зовнішнім виявом внутрішнього напруження й сигналізують про надмірне навантаження на нервову систему.

Особливу увагу дослідники звертають на так звану екзаменаційну тривожність, яка, за С. Сезароном, є характерною саме для студентського

періоду життя. Ще однією важливою формою прояву є особистісна тривожність, яка розглядається як відносно стабільна індивідуальна характеристика. Вона проявляється у схильності сприймати широкий спектр ситуацій як потенційно небезпечні, навіть якщо вони не несуть об'єктивної загрози. Такі студенти демонструють підвищену фрустрованість у зв'язку з майбутніми подіями, виявляють високий рівень нервової напруги, невпевненість у собі, постійно очікують негативного розвитку подій, навіть у звичних життєвих ситуаціях.

Особистісна тривожність активізується за наявності зовнішніх або внутрішніх стимулів, які студент інтерпретує як загрозу для своєї самооцінки, авторитету або соціального статусу. Високий рівень тривожності — як реактивної, так і особистісної — може свідчити про глибинні проблеми у сфері особистісного розвитку студента, знижує його адаптаційний потенціал і негативно впливає на навчальну діяльність.

У процесі здобуття освіти такі студенти часто стикаються з різноманітними труднощами — як когнітивного, так і емоційного характеру. Їх переслідують інтелектуальні перевантаження, дефіцит енергії, інформаційне перенасичення. Під впливом хронічного стресу у них порушується здатність до засвоєння нових знань і навичок, знижується життєтворча активність, виникає внутрішній спротив щодо майбутньої професійної самореалізації.

Певний рівень тривожності є природною та необхідною складовою активності особистості. Існує індивідуально притаманний кожному оптимальний рівень тривожності, який називають «функціональною» або «корисною» тривожністю. Усвідомлення свого емоційного стану в цьому контексті має велике значення для саморегуляції та процесів самовиховання. Водночас надмірна тривожність є ознакою внутрішнього дискомфорту й може суттєво ускладнювати емоційний стан особистості. Її рівень значною мірою залежить від загального емоційного фону студента, який здатен провокувати навіть агресивні реакції — це підтверджено дослідженнями, що враховують ситуативну тривожність, самопочуття та настрій.

Студентська молодь часто переживає як сильні позитивні, так і виразно негативні емоційні стани, тоді як нейтральний емоційний фон трапляється рідше. Така емоційна нестабільність здебільшого пов’язана з внутрішньою невпевненістю у правильності власної поведінки або життєвого вибору. Виражені стани тривожності можна розглядати як наслідок кризи, властивої студентському періоду, яка у кожної особистості має індивідуальний характер перебігу та впливає на формування зрілості. Ця криза супроводжується появою нових викликів і ситуацій, що сприймаються як бар’єри чи труднощі, і, відповідно, викликають відчуття тривожності, що пронизує різні аспекти студентського життя.

Серед основних чинників, що впливають на розвиток тривожності в умовах нової соціальної ситуації та провідної діяльності, С. Серазон виділяє наступні: надмірне академічне навантаження, перенасиченість інформацією, нерегламентований навчальний графік, психоемоційна перенапруга та нервове виснаження, особливо в період складання сесій. Також причинами є велика кількість матеріалу для опрацювання, дефіцит часу й обмежене спілкування з близькими. Додатково впливають зміни в режимі дня, надмірна самостійна робота, відсутність адаптації до психічних навантажень, незбалансоване чергування навчання й відпочинку, а також вразливість організму до впливу зовнішнього середовища [3].

У дослідженнях М. Паламарчук та Л. Сердюк зазначається, що відчуття тривоги — звичний супутник навчального процесу, а високий рівень тривожності в студентів обов’язково позначається на навчальній діяльності. Активна пізнавальна робота неминуче супроводжується переживаннями. Результати експериментального дослідження показали пряму залежність між рівнем тривожності та якістю виконання навчальних завдань: студенти другого курсу з вищим рівнем тривожності (як ситуативної, так і особистісної) демонстрували нижчі показники у пізнавальній діяльності. Проте помірна, середня тривожність вважається природною для студентського віку. Саме за умов середнього рівня тривоги процеси навчання

й особистісного розвитку відбуваються найбільш продуктивно. Такий стан дозволяє студентові конструктивно долати внутрішнє напруження, не втрачаючи ефективності [28].

У сучасному світі тривожність є найбільш поширеним розладом психіки — її прояви фіксуються у 33,7% населення (Vytal et al., 2013; Bandelow, 2015). Це зростаюча проблема, яка помітно впливає на когнітивні здібності. За даними Aronin et al. (2018), майже три чверті студентів університетів (74%) страждають від тривожних розладів, що безпосередньо впливають на ефективність навчання через погіршення функціонування робочої пам’яті, що знижує академічні результати (Hashempour, 2014). Отже, вивчення академічної тривожності є критично важливим для підвищення успішності студентів.

Попри те, що помірний рівень тривожності може слугувати стимулом до досягнень (Singh, 2015), надмірний рівень здатен завдати шкоди як психічному, так і фізичному здоров’ю, порушити соціальну, професійну й освітню адаптацію (Dordi Nejad et al., 2011). Студенти з високим рівнем тривожності зазнають труднощів у навчанні та втрачають здатність ефективно функціонувати в освітньому середовищі.

У систематичному огляді, проведеному Хашемпуром і Мехрадом (2014), зроблено висновок, що тривожність негативно впливає на навчальні результати. У таких студентів часто спостерігається концентрація на власних переживаннях замість на навчальному процесі, обмежений обсяг короткочасної пам’яті та низький рівень емоційного інтелекту (Hashempour, 2014), що ускладнює пізнавальну діяльність та знижує ефективність навчання [51].

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1 Опис методів та методик дослідження

Широке застосування в практиці психологів для визначення рівня загальної тривожності отримала шкала самооцінки особистісної тривожності — опитувальник, розроблений Дж. Тейлором. Він був створений на основі Міннесотського багатофакторного особистісного опитувальника (MMPI) та вперше опублікований у 1953 році. Методика містить 50 тверджень, на які респондент має відповісти «так» або «ні». Пункти були відібрані з MMPI шляхом аналізу їхньої ефективності в розрізненні осіб із хронічною тривожністю.

До прикладу, серед тверджень є такі:

— Я не в змозі зосередитися на одному предметі.

— Через день мені сняться кошмари.

— Навіть у прохолодні дні я легко упріваю.

У класичному підході до обробки результатів застосовується методика, подібна до тієї, що використовується в MMPI. Рівень тривожності визначається в Т-балах. У спрощеній системі оцінювання кожна відповідь, яка відповідає ключовому значенню, отримує 1 бал; невизначені відповіді — 0,5 бала.

Інтерпретація результатів виглядає наступним чином:

— 0–6 балів — низький рівень тривожності;

— 6–20 балів — середній;

— понад 20 балів — високий рівень тривожності.

Результати досліджень свідчать, що тривожність впливає на сприйняття себе й навколишнього світу, змінюючи когнітивну оцінку. При виявленні високого рівня тривожності необхідно з обережністю підходити до інтерпретації результатів, отриманих шляхом самооцінки.

Метод «Діагностика особистості на мотивацію до успіху», розроблений Т. Елерсом, застосовується для виявлення рівня прагнення особистості до досягнень. Цей підхід спирається на авторську концепцію мотивації Елерса та включає спеціальні запитання й ситуаційні завдання, що дозволяють оцінити ступінь націленості людини на успіх.

Інструментарій методики може містити різні типи завдань і питань, які допомагають виявити мотивацію до досягнень у таких сферах, як професійна діяльність, навчання, спорт та інші. Аналіз відповідей дозволяє з’ясувати, наскільки особа зорієнтована на досягнення цілей та як ця мотивація відображається в її діях і поведінці.

Завдяки методиці Т. Елерса фахівці мають змогу глибше дослідити мотиваційні установки людини в конкретних життєвих обставинах і розробити індивідуальні стратегії для підтримки та зміцнення мотивації досягнення [39].

2.2 Інтерпретація та аналіз емпіричних даних

Задля отримання емпіричних даних було проведено дослідження серед 60 здобувачів вищої освіти віком 19-22 роки (8 жінок та 7 чоловіків, яким 19 років, 8 жінок та 7 чоловіків, яким 20 років, 7 жінок та 8 чоловіків, яким 21 рік, 8 жінок та 7 чоловіків, яким 22 роки) з метою вивчення впливу рівня тривожності на мотиваційну сферу особистості. У дослідженні використовувалися методика "Діагностика мотивації до досягнення успіху" Т. Елерса та шкала самооцінки особистісної тривожності Дж. Тейлора.

Аналіз відповідей респондентів на шкалу самооцінки особистісної тривожності показав, що 36 з 60 студентів (тобто 60% опитуваних) мають високий або підвищений рівень тривожності (рис. 2.1.).



Рис. 2.1. Результати дослідження рівня тривожності респондентів

Це свідчить про наявність стійкої особистісної тривожності, яка, ймовірно, проявляється у поведінкових та емоційних реакціях на життєві обставини. Доказом цього можуть бути позитивні відповіді на такі твердження як:

— Мене дуже тривожать можливі невдачі.

— Час від часу, коли я спантеличена(-ий), у мене з’являється сильне потовиділення.

— Мене часто тривожать приступи блювоти та нудоти.

— Іноді мені здається, що я ні на що не здатна(-ий).

— У мене бувають періоди такого переживання, що я не можу всидіти на місці.

Отже, більша частина студентів демонструє високий рівень психоемоційної напруги.

Найбільша частина студентів демонструє підвищений рівень особистісної тривожності, проте характер проявів у різних осіб може

відрізнятися. Студенти з підвищеною тривожністю, яка тяжіє до нижньої межі, зазвичай мають врівноважений настрій і сталі уявлення про себе. Вони поводяться впевнено й спокійно, спроможні адекватно оцінювати як свої сильні сторони, так і обмеження. Такі студенти відкрито реагують на критику чи похвалу, виявляють рішучість у відстоюванні власної позиції та демонструють здатність до самоконтролю.

Натомість студенти з тим самим рівнем тривожності, але з тенденцією до підвищення, часто поводяться стабільно лише в нейтральних або звичних умовах. За наявності стресових чи критичних ситуацій вони можуть демонструвати посилену емоційну реакцію. Їхня поведінка втрачає сталість, виявляється чутливість до зовнішніх подразників, що іноді призводить до надмірної збудженості чи втрати самоконтролю.

Менша кількість студентів демонструє високий рівень особистісної тривожності. Цей стан пов'язаний із загальною нервовістю, частою зміною настрою, низьким рівнем самоповаги. Такі студенти постійно перебувають у напрузі, очікуючи труднощів або невдач. Їм властива недовіра, емоційна нестабільність, підвищена вразливість. Вони часто сумніваються у правильності власних рішень, гостро реагують на будь-які зауваження, а схвальні слова сприймають з підозрою або скепсисом. Конфліктів намагаються уникати, але при цьому глибоко переживають невдачі, сприймаючи їх як особисту поразку. Подібні прояви серйозно впливають як на процес навчання, так і на міжособистісні стосунки.

Середня кількість студентів має низький рівень особистісної тривожності, що супроводжується стійкою емоційною регуляцією та високою стресостійкістю. Такі студенти відзначаються впевненістю, адекватною самооцінкою, спокоєм у поведінці. Їхній настрій частіше позитивний, вони виявляють дружелюбність у спілкуванні, мають конструктивне ставлення до навчального процесу, викладачів та однолітків. Вони демонструють оптимізм щодо власного майбутнього, з ентузіазмом ставляться до виконання завдань та ефективно взаємодіють у колективі.

За результатами методики "Діагностика мотивації до досягнення успіху" Т. Елерса, 21 студент має високий рівень мотивації досягнення, що становить 35% від опитуваної кількості студентів, 24 студента мають середній рівень (40%) і 15 студентів мають низький рівень (25%) (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Результати дослідження рівня мотивації респондентів

Високий рівень мотивації досягнення успіху вирізняється чітким розумінням студентом того, що професійне становлення тісно пов’язане з процесами самопізнання, самоконтролю та самовдосконалення. У таких осіб наявна розвинена потреба в особистісному зростанні: вдосконаленні професійних навичок, досягненні матеріальної стабільності, розвитку власного потенціалу. Це надає майбутній професійній діяльності глибокого особистісного значення, посилює зацікавленість у саморозвитку, сприяє підвищенню навчальної результативності, формує активну позицію та орієнтацію на досягнення. Окрім цього, формується впевненість у собі, позитивна самооцінка й здатність самостійно програмувати свої дії на успіх. Такі студенти зазвичай мають розвинену силу волі, відповідальність і здатність до саморегуляції, що позитивно впливає на вирішення як навчальних, так і професійних завдань. Вони активно займаються самоосвітою, ставлять перед собою цілі на різних часових горизонтах і мають

чітке уявлення про засоби досягнення бажаного. Їхня віра у власні сили є суттєвим чинником майбутньої життєвої успішності.

Середній рівень мотивації досягнення характеризується достатнім розвитком основних складових мотиваційної сфери. Особи з такою мотивацією проявляють ініціативність, активно включаються в освітній процес, прагнуть до здобуття знань і прикладають зусилля задля досягнення результатів. У них помітні позитивні переконання, прагнення до саморозвитку, а також елементи самоосвіти й самовиховання. Вони здатні формулювати короткотермінові цілі самостійно, тоді як у визначенні довгострокових орієнтирів часто потребують підтримки викладача. Для них важливе усвідомлення значущості навчання, але мотиваційна сфера ще перебуває в процесі становлення. Розвинені рефлексивні та комунікативні навички дозволяють їм ефективно взаємодіяти з іншими. У роботі з такими студентами доцільно посилювати віру в себе, формувати відповідальність і підтримувати інтерес до майбутньої професії.

Низький рівень мотивації досягнення успіху спостерігається у студентів, які, хоча й визнають цінність знань і проявляють певну зацікавленість у навчальних предметах (особливо при їх зв’язку з майбутньою професією), переважно керуються зовнішніми мотивами. Для них навчання виступає засобом досягнення особистого добробуту, а не внутрішнім прагненням до розвитку. Мотивація часто базується на обов’язку (“треба”), з орієнтацією на отримання оцінки, а не на засвоєння змісту. Особистісно-професійні якості або недостатньо сформовані, або проявляються фрагментарно. Вони здатні визначати найближчі цілі за допомогою викладача, проте зазвичай не вміють самостійно керувати власними діями, контролювати імпульси та працювати над самовихованням. У цьому випадку педагог має змогу впливати на розвиток мотиваційної сфери, формуючи професійно важливі риси характеру та підсилюючи зародження професійної самосвідомості. Такий підхід дозволяє поступово спрямовувати студентів до глибшого осмислення навчання та формування прагнення до успіху

Про високий рівень мотивації досягнення можуть свідчити позитивні відповіді на такі твердження:

— Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.

— Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкладати на потім.

— Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.

— Якщо я розташований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.

Проте також спостерігаються і демотивуючі ознаки, які можуть супроводжуватися тривожністю:

— Не доводжу до кінця багато, за що беруся (33 ствердних відповідей).

— Інша робота приваблює мене більше тієї, якої я зайнятий (42 ствердних відповідей).

— Іноді друзі вважають мене ледачим (21 ствердних відповідей).

— Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні (54 ствердних відповідей).

Коефіцієнт кореляції дорівнює -0.56, тобто наявний помірно сильний обернений зв’язок: чим вищий рівень тривожності, тим нижча мотивація до досягнення успіху.

Отже, можна стверджувати, що ці відповіді корелюють із наявністю підвищеного/високого рівня тривожності і можуть свідчити про наявність внутрішньої напруги, внутрішнього конфлікту і уникнення складних задач.

Тепер розглянемо відповіді окремих респондентів, аби зафіксувати наявність кореляції між рівнем тривожності та рівнем мотивації досягнень у здобувачів вищої освіти.

Здобувач вищої освіти А має:

— Високий рівень тривожності (понад 32 ствердні відповіді на тривожні твердження).

— Низький рівень мотивації досягнення (9 відповідей, що свідчать про наявність високого рівня мотивації).

У фізичних проявах демонструється низький рівень концентрації уваги, труднощі зі сном, сильне потовиділення та часта плаксивість.

У емоційній сфері демонструється висока чутливість до невдач, невпевненість у собі наявність частого спантеличення, підвищена дратівливість.

Отже, можна стверджувати, що наявність високого рівня тривожності знижує рівень мотивації, провокуючи уникнення складних завдань.

Здобувач вищої освіти Б має:

— Високий рівень тривожності (29 ствердних відповідей на тривожні твердження).

— Середній рівень мотивації досягнення (17 ствердних відповідей).

Респондент має схильність до самоосуду, страх невдачі та знижену самооцінку.

У фізичних проявах має підвищене потовиділення та труднощі зі сном.

Ці результати можуть свідчити про те, що високий рівень тривожності може гальмувати рівень мотивації, через що може виникати страх невдачі, невпевненість у собі та уникнення відповідальності. На цьому підгрунті може виникнути внутрішній конфлікт між бажанням досягнення успіху і страхом допуститися помилок.

Здобувач вищої освіти В має:

— Низький рівень тривожності (менше 10 ствердних відповідей).

— Високий рівень мотивації досягнення (понад 25 відповідей, що вказують на готовність до дій, відповідальність, самостійність).

Респондент демонструє високий рівень емоційної стабільності та самоорганізації, впевненість у собі та своїх діях, активне включення у

діяльність та бажання досягати результатів. Отже, можна стверджувати, що низький рівень тривожності супроводжується наявністю внутрішньої мотивації та підвищеною активністю.

Тож, підводячи підсумки, можна сказати, що у більшості здобувачів вищої освіти з підвищеним або високим рівнем тривожності спостерігається помірне або низьке прагнення до досягнень.

Рівень тривожності часто корелює з невпевненість у собі, зниженою самооцінкою, уникненням відповідальності, що негативно впливає на рівень мотивації здобувачів, знижуючи ефективність навчальної діяльності і виступає перешкодою для реалізації особистого потенціалу, а також формує тенденції до уникнення життєвих труднощів. У процесі навчання студенти з підвищеним рівнем тривожності часто зіштовхуються з різноманітними труднощами та переживають перевантаження, пов’язані з інтелектуальною, емоційною й інформаційною сферою. Надмірна тривожність може негативно впливати на засвоєння професійних навичок, ускладнювати формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності та знижувати рівень життєвої активності та ініціативності.

2.3 Рекомендації для профілактики та подолання тривожності

Розглянемо деякі способи надання допомоги у подоланні тривожності. Насамперед, це інформування. Вміти розпізнавати ознаки тривожності та знати фактори, що сприяють зниженню тривожності – це перший крок у протистоянні з нею та її подоланні, а відповідно і крок до забезпечення безпечного сталого розвитку особистості. Передбачуваність зовнішніх подій, можливість підготовки до них та їх контролю, значно знижує рівень тривоги та тривожного стану загалом.

Також на зменшення негативного впливу тривожного стану на життєдіяльність особи впливають її вольові якості. Також не варто забувати і про індивідуальні особливості нервової системи та особистості загалом.

Студенти зі слабким типом нервової системи більш схильні до несприятливого впливу стресогенних факторів у бік збільшення тривоги і навпаки, з сильним типом нервової системи менш схильні до впливу тих же несприятливих стресогенних факторів. Таким чином, тут зазначено деякі фактори, що зменшують можливий несприятливий вплив стресу на психічний стан індивіда, але, на жаль, сьогодні нерідко можна зустріти молодь з незрілою вольовою сферою та слабким типом нервової системи, що явно визначає їх у групу ризику з підвищеним рівнем тривожності, а значить не можна говорити і про їх безпечний стійкий розвиток. Наступним кроком у подоланні тривожності може бути діагностика та самодіагностика. Своєчасне звернення до фахівця, отримання консультативної та діагностичної допомоги у визначенні актуального психічного стану, допоможе визначити, наскільки тривога та тривожний стан є критичним та потребує психологічного чи медикаментозного втручання. Інформування, своєю чергою, дозволить самостійно провести первинну самодіагностику, що може надалі бути приводом звернення до фахівця.

Своєчасна допомога фахівців – третій крок щодо подолання тривожного стану та дезадаптивної поведінки. Консультування, психокорекційна та медикаментозна допомога, при необхідності лікування. При цьому важливим напрямом психологічної допомоги щодо зниження рівня тривожності є розвиток у них деяких властивостей особистості, такі як локус контроль, психологічна стійкість, самооцінка та домінуючий настрій. Передбачається, що ці риси впливають на психічний стан і можуть керувати тривогою та тривожним станом індивіда. Незважаючи на те, що в психологічній літературі природа настрою розглядається різними дослідниками по-різному, більшість розглядають настрій як загальний емоційний стан, який протягом певного часу забарвлює переживання і діяльність людини і таким чином може впливати на її психічний стан. Вважається, що життєрадісні люди стійкіші, здатні зберігати контроль та критичність у складних ситуаціях. Четвертим і не менш важливим кроком

щодо зниження тривоги та забезпечення безпечного сталого розвитку буде самодопомога: використання навичок саморегуляції та релаксації для відновлення психоемоційного стану, пошук особистісного ресурсу подолання наслідків стресогенних факторів. Для цього важливо навчити студентів різним способам подолання тривоги та тривожного стану (вправи на дихання, на саморегуляцію, на релаксацію). І в цьому випадку освітнє середовище та всі учасники освітнього простору (педагоги, психологи, батьки, студенти старших курсів, студентське самоврядування) можуть взяти на себе це завдання з надання допомоги собі та іншим у подоланні тривожності [32].

Для боротьби з високим рівнем тривожності важливо визначити її джерело, аби точно знати, які події чи ситуації є тригерами цієї емоції. Варто розуміти, що тривога є циклічним явищем, тому якщо вона минула, то є велика вірогідність, що стикнувшись з тригером ще раз, рівень тривожності може тільки зрости. Тому, розуміючи, що викликає тривожність, людині простіше з нею справлятися. В таких ситуаціях доцільним буде вихід з зони комфорту та реалістичний погляд на ситуації, що полягає в об'єктивній оцінці небезпеки, яка насправді може не нести жодної загрози. Тривожність пов'язана з високим рівнем напруги нервової системи, тому потрібно намагатися, щоб вона частіше і довше перебувала у стані розслаблення. З цим гарно справляються медитації, релаксації та дихальні вправи, які допомагають змінити фокус уваги та прислухатися до своїх почуттів. Більш того, вони покращують сон, пам'ять, увагу та концентрацію, допомагають боротися з депресіями та загальним напруженням. Також варто не забувати про відпочинок. Профілактикою тривожності є постійна фізична активність, яка змушує наш мозок виробляти серотонін, дофамін та ендорфін, які дають людині почуття впевненості, бадьорості та радості, тим самим покращуючи сон та знімаючи стрес. Необхідно зазначити, що тривожність може бути симптомом інших розладів, тому, якщо побороти тривожність самостійно важко або навіть неможливо, то єдиним правильним рішенням буде

звернутися за допомогою до спеціалістів, які зможуть провести професійну діагностику та визначити джерело тривожності [36].

Давайте розглянемо деякі техніки саморегулювання психофізичного стану, які кожен зможе виконати самостійно.

Дихальні вправи дозволять будь-кому, хто їх застосовує, почуватись краще фізично і психічно. Ці вправи також можуть виконуватися превентивно. Кожен може вибрати для себе саме ті вправи або вправу, яка буде йому дійсно підходити, і тому тут описано одразу кілька різних дихальних вправ.

1. Глибоке дихання — це одна з найпростіших вправ для розслаблення, що не вимагає спеціального обладнання і може виконуватися будь-де.

Глибоке дихання (від живота, діафрагмальне) розслаблює м’язи, які затискають діафрагму і сповільнюють швидкість дихання. Вже після 3-4 вдихів-видихів глибоке дихання може дати миттєве розслаблення;

— зручно розташуйся;

— одну руку поклади на груди, іншу — на живіт; відчуй, яка рука рухається від час дихання. Рукою, яку тримаєш на животі, відчуй стискання свого живота;

— зроби глибокий вдих (всередину..... розслабся.....), повільно видихни (..... розслабся.....), повтори;

— спробуй глибоко дихати 5-10 хвилин, кілька разів на день;

— зосередься на своєму диханні;

— відкинь напругу зі свого тіла;

— обери свій темп дихання.

Цю вправу можна виконувати в різних положеннях, але найкраще лежачи на підлозі — трохи зігнути коліна, ноги широко розставлені, хребет рівний (можна підкласти невелику подушку під спину).

2. Зняття напруги

Після цієї вправи почуватимемось розслаблено.

— Стоїмо з руками, опущеними вздовж тіла; коли повільно вдихаємо, обережно постукуємо кінчиками пальців по грудній клітці. Постійно рухаємо рукою навколо, щоб повністю пропрацювати грудну клітку;

— коли вдихаємо достатню кількість свіжого повітря — затримуємо повітря і плескаємо по грудях цілими долонями. Також пересуваємо долоні тким чином, щоб повністю пропрацювати грудну клітку;

— видихаємо трохи повітря з деяким зусиллям через невеликий отвір між губами, наче хочемо засвистіти. Зупиняємо дихання на деякий момент і так само повторюємо видих. Повторюємо цей процес, доки не видихнемо все повітря за допомогою невеликих видихів;

— вдихаємо і видихаємо ще кілька разів, як було описано вище, за допомогою очищуючого дихання, а потім знову повторюємо цю вправу в довільній кількості;

— після кількох повторів цієї вправи її можна трохи змінити так, щоб плескати руками по спині, наскільки це можливо.

3. Звільнення від нав’язливих думок

Інколи ми перебуваємо у стані, коли нас обтяжують певні думки або події, на які ми не в змозі впливати, цей процес може тривати годинами, особливо перед сном. З того, що ми можемо успішно застосувати, можна використати таку дихальну вправу, яку можемо виконувати в положенні стоячи, сидячи або лежачи. В сидячому положенні вправа виконується так:

— робимо глибокий вдих; затримуємо дихання на 5-6 секунд і в той же час напружуємо м'язи всього тіла;

— після 5-6 секунд затримання повітря — повільно видихаємо;

— одночасно з видихом розслаблюємо м’язи всього тіла до повного розслаблення;

— вправу потрібно повторити принаймні 10 разів і під час кожного наступного повторення намагатися якомога довше затримувати дихання.

4. Вправи прогресивної м’язової релаксації

Вправа прогресивної м’язової релаксації заснована на простому принципі скорочення і розслаблення великої групи м’язів. Ця вправа охоплює м'язи всього тіла. Принцип дуже простий: спочатку напружте певну групу м’язів, тримайте м’язи напруженими протягом 5-10 секунд, а потім розслабте їх, відкиньтеся на спинку стільця, дихайте за допомогою живота 15-30 секунд і чекайте, поки м’язи, що були напруженими, розслабляться.

Важливо відрізняти стан розслаблення від стану напруження, щоб і в інших життєвих ситуаціях ви змогли розпізнати напруження у тілі та зарадили собі технікою розслаблення. Рекомендовано практикувати цю вправу 20-30 хвилин на день.

Коли ви виконали всі ці вправи, зверніть увагу на те, як ви почуваєтесь? Чи розслаблене ваше тіло? Чи відчуваєте ви різницю? Якщо вам хочеться позіхнути, чи падає голова і т. ін. Це означає, що ви досягли повного розслаблення. Якщо ви не відчуваєте розслаблення, це означає, що ви не точно виконали всі інструкції (у такому випадку перечитайте інструкції знову), або ви хронічно напружені, і вправи матимуть результат тільки після кількох повторень.

Якщо ви хочете досягти довготривалого стану розслаблення, то потрібно займатися кожен день. Якщо ви хочете розслабити тільки деякі частини тіла - користуйтеся вправами, що стосуються окремих груп м'язів, які хочете розслабити [21].

ВИСНОВКИ

Отже, кваліфікаційна робота була присвячена дослідженню впливу тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти. В ході роботи було проведено ґрунтовний аналіз наукової літератури означеної проблематики та проведено тестування, на основі чого було визначено наступне:

1. Навчальна мотивація є специфічною формою мотиваційної діяльності студента, яка може бути як внутрішньою (орієнтованою на сам процес пізнання), так і зовнішньою (пов’язаною з досягненням результату — диплому, професії чи уникненням невдач). Мотивація виявилася потужнішим фактором навчального успіху, ніж інтелектуальні здібності. Особливо чітко значення структури навчальної мотивації проявляється при аналізі ефективності професійної підготовки. На основі загальної мотивації до навчальної діяльності (що може мати професійну, пізнавальну, практичну, суспільну або особистісно-престижну спрямованість) у студентів, як і в учнів старших класів, формується індивідуальне ставлення до різних навчальних дисциплін. Чим більше чинників мотивують людину до навчання, тим вищим є її рівень залученості в освітній процес. Саме у студентські роки особливо виразно проявляється внутрішня мотивація, пов’язана з орієнтацією на досягнення масштабних, стратегічних цілей, що часто асоціюються з уявленням про майбутнє життя.

2. Для юнацького віку характерним є прояв тривожності у вигляді нестійкої самооцінки та сумнівів у власних силах. Брак ініціативи часто зумовлений постійним внутрішнім напруженням і страхом перед невідомим. Юнаки з високим рівнем тривожності, як правило, мають занижену самооцінку, демонструють невпевненість, уникнення активності. Вони рідко ініціюють дії, неохоче виступають публічно, дотримуються спокійної манери поведінки, проявляють стриманість, а оточення часто сприймає їх як

сором’язливих або скромних. Рівень тривожності відіграє важливу роль у визначенні поведінкових особливостей студентів. Він дозволяє робити висновки про внутрішнє ставлення до складних ситуацій і, опосередковано, про характер соціальних взаємин. Надмірна тривожність може стати чинником дезадаптації: такі студенти, як правило, мають занижену самооцінку, невпевненість у власних силах і здібностях, відчувають себе ізольованими, або ж проявляють надмірну комунікабельність, що часто сприймається як нав’язливість чи агресивність. На підвищення тривожності студентів впливають різні фактори: перевантаження навчальним матеріалом, надмірна кількість інформації, нестача часу на відпочинок, емоційне перенапруження, особливо у період сесій. Впливають також соціальні фактори — обмеження у спілкуванні з друзями, зміни звичного розпорядку дня, брак підтримки з боку родини.

3. Високий рівень тривожності значно впливає мотиваційну сферу. Виникає прокрастинація — стан постійного відкладання справ на пізніше, що веде до зниження продуктивності, гальмує процес досягнення цілей, ускладнює засвоєння навчального матеріалу або виконання професійних обов’язків. Такий стан поступово формує в людини відчуття безпорадності, незадоволеності собою, що в довготривалій перспективі може спричинити зниження самооцінки та посилення внутрішніх конфліктів, а також позначається на фізичному благополуччі індивіда.

4. За результатами дослідження було виявлено, що з підвищенням рівня тривожності у здобувачів вищої освіти знижується рівень мотивації до навчання, а отже гіпотезу було підтверджено.

5. З метою профілактики та подолання тривожності у здобувачів вищої освіти були надані рекомендації та відповідні техніки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білошицький А. В., Бережна І. Ф. Становлення суб'єктності студентів в освітньому процесі вузу. *Педагогіка*, 2006. № 5. С. 60 – 66.

2. Білоус О. В. Вікова психологія : навчальний посібник. Чернігів : ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2015. 108 с.

3. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: психологія. 2021. №4. С. 82-86.

4. Бондар Л. В. Особливості мотивації навчальної діяльності студентів–майбутніх практичних психологів. *Proceedings of the National Aviation University*. Series : Pedagogy, Psychology. 2017. №10. С. 23–27.

5. Варій М. Й. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.

6. Волошок О.В. Особистісні чинники тривожності студентської молоді. *Вісник ОНУ*. Серія : Психологія. 2012. Вип. 8. С. 479-484.

7. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 10. С. 120-128.

8. Гринечко А. Психологія проявів тривожності в онтогенезі особистості. *Освіта регіону*. 2013. № 3. С. 1–12.

9. Гринечко А. Я. Типологія проявів тривожності в онтогенезі особистості. *Освіта регіону*. 2011. №2. С. 282–287.

10. Грень Л.М. Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2010.

11. Групова психокорекція у роботі з юнаками. *Практична психологія та соціальна робота* : зб. наук. пр. Харків : УІПА, 2010. № 28–29. С. 209–214.

12. Дідик Н. М. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 7. С. 29–43.

13. Журавльова Л. П., Портницька Н. Ф., Дем'янчук Ю. Ю. Прикладні аспекти психології особистісного зростання. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2015. Вип. 1. 130 с.

14. Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ : Ельга-Н; Ника-Центр, 2002. 502 с.

15. Іванцова Н. Б. Динаміка потреб студентів у структурі професійної спрямованості студентів-психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 22.

16. Кельнер С. Формування навчальної мотивації: робота з педагогами. *Психолог*. 2015. №21. С. 82–89.

17. Кириллова Є., Бєляєва В. Тривожна дитина. Харків: Основа, 2012. 192 с.

18. Колчигіна А. В. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник ХДУ*. Серія : Психологічні науки. 2018. Т.2, №1. С. 46–50.

19. Колчигіна А. Роль мотивації досягнення в контексті навчального стресу. *Науковий вісник ХДУ*. 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 23–28.

20. Колчигіна А. Ціннісна перевага мотивів успіху студентів-психологів. *Науковий огляд*. 2016. №10 (31). С. 126–134.

21. Комар З. Психологічна стійкість воїна. Київ, 2017. 185 с.

22. Кравчук С. Л. Психологічні особливості зв'язку духовних цінностей та життєстійкості особистості в юнацькому віці. *Науковий вісник ХДУ*. 2017. №4. С. 65–68.

23. Кузнєцов М., Колчигіна А. Подолання хвилювання на іспиті. Харків : Діса Плюс, 2017. 206 с.

24. Лемак М. В. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Ужгород : О. Гаркуша, 2011. 616 с.

25. Назаренко К. Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності у студентів-філологів. *Рідна школа*. 2012. №6. С. 53–57.

26. Особистісна зрілість як проблема сучасної психології. Том 1. Кривий Ріг : Козлов, 2019. 220 с.

27. Особистісні кризи студентського віку. Збірник наукових статей. Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. університету ім. Лесі Українки, 2001. 112 с.

28. Паламарчук М. Є., Сердюк Л. С. Вплив рівнів тривожності на пізнавальну діяльність студентів. *Наукові здобутки студентів Інституту людини Київського ун-ту ім. Б. Грінченка* : зб. наук. ст. Київ : Ін-т людини КУ ім. Б. Грінченка, 2015. Вип. 2(4). С. 3–15.

29. Подшивайлов Ф. М., Сергєєнкова О. П. Мотиваційна сфера особистості **:** діагностично-розвивальний путівник. Київ : Інститут обдарованої дитини КУ ім. Б. Грінченка, 2015. 78 с.

30. Подшивайлов Ф. М. Мотивація досягнення та рівень розвитку інтелектуальних здібностей. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. №4. С. 42.

31. Сергєєнкова О. П., Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники мотиваційної сфери. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. 12. С. 260-276.

32. Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб. наук. праць / гол. ред. Н. Є. Завацька. Київ : Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля, 2023. № 2(61). 221 с..

33. Татарінов Є.В. Відмінності мотивації навчальної діяльності. *Соціологія*. Київ. 2004. С. 126–132.

34. Фройд З. Вступ до психоаналізу: нові висновки. 2021. 456 с.

35. Фромм Е. Анатомія людської деструктивності / пер. з англ. Е. М. Телятникова. Київ : КСМ, 2014. 810 с.

36. Царькова О. В., Радченко С. В. Теоретичні аспекти прояву тривожності. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т.7. Вип. 38. С. 479–491.

37. Циганчук Т. В. Динаміка переживання стресу студентами 1–4 курсів вищих навчальних закладів**.** *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України; за ред. С. Д. Максименка. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2010. Т. XII, ч. 6. С. 360–367.

38. Чабан О.С., Хаустова О.О., Асанова А.Е. та ін. Практична психосоматика. Київ : Медкнига, 2018. 107 с.

39. Чала Ю.М., Шахрайчук А.М. Психодіагностика : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», 2018. 246 с.

40. Чекстере О. Ю. Дослідження мотивації навчання. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 2(99). С. 66–71.

41. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 551 с.

42. Carroll E. Izard. Human Emotions. 1977. 495 p.

43. Cattel R.B. The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety. New-York, 1961. 261 p.

44. Rogers C. R.. On Becoming a Person. Robinson, 2016. 429 p.

45. Erik H. Erikson. Childhood and Society. Random House, 1995. 397 p.

46. Hashempour S., Mehrad A. The effect of anxiety and emotional intelligence on students' learning process. *Journal of Education & Social Policy*. 2014. Т. 1. №. 2. С. 115-122.

47. Sullivan H. S.. The Fusion of Psychiatry and Social Science. W.W. Norton, 1971. 388 p.

48. K. Horney. The Neurotic Personality of Our Time. New York : Norton, 1937. 213 p.

49. McClelland D. A History of Western Political Thought. Taylor & Francis, 1998. 820 p.

50. McGregor D. The Human Side of Enterprise. McGraw-Hill, 2006. 480 p.

51. Mirawdali S., Morrissey H., Ball P. Academic Anxiety and Its Effects on Academic Performance**.** *Journal of Current Research*, 2018, Vol. 10. P. 70017–70026.

52. Spielberger, Charles D. "Conceptual and Methodological Issues in Anxiety Research. *Current Trends in Theory and Research*. Vol. 2, edited by Charles D. Spielberger. New York: Academic Press, 1972. P. 481–93.

53. The 7th International Scientific and Practical Conference. Results of Modern Scientific Research and Development. Madrid : Barca Academy Publishing, 2021. 336 p.

54. The 13th International Scientific and Practical Conference. Information Activity as a Component of Science Development. Edmonton : International Science Group, 2023. 580 p.