Міністерство освіти і науки України

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»

Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

До захисту допущено

кафедрою практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій протокол

№____ від _____

завідувач кафедри _____ Наталія КУЧЕРЕНКО

(підпис) (ім'я, прізвище)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

здобувача освіти першого(бакалаврського) рівня вищої
освіти (першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

«Взаємозв'язок особистісної тривожності та академічної мотивації у студентів»

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

Здобувач _____ Євгенія КЛИМЕНКО

(підпис) (ім'я, прізвище)

Науковий керівник _____ Ангеліна ШКУРКО

(підпис) (ім'я, прізвище)

Харків – 2026

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувач кафедри

Наталія КУЧЕРЕНКО
(ім'я, прізвище)

(підпис)
«__» _____ 2026 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Клименко Євгенія Валеріївна
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

1. Тема роботи: «Взаємозв'язок особистісної тривожності та академічної мотивації у студентів»

керівник роботи Шкурко Ангеліна Вадимівна, старший викладач
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)
затверджені наказом по Університету від «15» грудня 2025 року, №4801-5/4399

2. Строк подання здобувачем роботи: «25» травня 2026 року

3. Вихідні дані до роботи: _____

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

1) Провести теоретичний аналіз.
2) Провести емпіричний аналіз.
3) Надати практичні рекомендації відповідно до обраної теми.

5. План роботи

№ з/п	Назва етапів роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Робота з літературними джерелами, складання бібліографії з теми, написання теоретичної частини роботи.		
2	Підбір психодіагностичних методик та проведення дослідження.		
3	Математико-статистична обробка даних дослідження. Опис експериментальних даних дослідження.		
4	Оформлення висновків та рекомендацій.		
5	Підготовка та подання дипломної роботи до захисту (здача дипломної роботи керівникові на перевірку; виправлення зроблених зауважень; здача остаточного варіанта дипломної роботи; отримання відгуку та рецензії; підготовка виступу).		

6. Дата видачі завдання: «16» грудня 2025 року

Здобувач вищої освіти _____ Євгенія КЛИМЕНКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

Керівник роботи _____ Ангеліна ШКУРКО
(підпис) (ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить: 56 сторінок, 2 таблиць, 3 рисунки, 19 використаних літературних джерел.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв'язок особистісної тривожності та академічної мотивації у студентів. Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення особистісної тривожності та академічної мотивації.
2. Встановити кореляційний зв'язок між показниками особистісної тривожності та академічної мотивації.
3. Розробити практичні рекомендації щодо оптимізації рівня тривожності та підвищення мотивації.

Об'єкт дослідження – особистісна тривожність та академічна мотивація студентів.

Предмет дослідження – особливості взаємозв'язку особистісної тривожності та академічної мотивації у студентської молоді.

Практична значущість роботи визначається можливістю використання отриманих результатів у практиці роботи психологів закладів вищої освіти з метою зниження рівня тривожності студентів та підвищення їх академічної мотивації.

Ключові слова: навчання, студентство, особистісна тривожність, мотивація до навчання.

ABSTRACT

The thesis contains: 56 pages, 2 tables, 3 figures, and 19 references.

The aim of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the relationship between students' trait anxiety and academic motivation.

In accordance with the aim, the following research objectives were defined:

1. To analyze theoretical approaches to the study of trait anxiety and academic motivation.
2. To determine the correlation between indicators of trait anxiety and academic motivation.
3. To develop practical recommendations for optimizing the level of anxiety and increasing motivation.

The object of the study is students' trait anxiety and academic motivation.

The subject of the study is the features of the relationship between trait anxiety and academic motivation among students.

The practical significance of the work lies in the possibility of applying the obtained results in the practice of psychologists working in higher education institutions in order to reduce students' anxiety levels and enhance their academic motivation.

Keywords: learning, students, trait anxiety, academic motivation.

ЗМІСТ

ВСТУП..... 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ... 10

1.1. Поняття та сутність особистісної тривожності у психології…… 10

1.2. Психологічні особливості студентського віку…….. 14

1.3. Академічна мотивація: структура, види та чинники формування……. 19

1.4. Взаємозв'язок тривожності та мотиваційної сфери особистості…….

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1 …… 25

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ…… 27

2.1. Організація та методи дослідження……. 27

2.2. Аналіз результатів дослідження…….. 30

2.3. Психологічні рекомендації щодо оптимізації рівня тривожності та підвищення академічної мотивації студентів……...

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2 …… 44

ВИСНОВКИ..... 61

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 63

ДОДАТКИ…….. 66

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена комплексом соціально-психологічних та освітніх чинників, які суттєво впливають на сучасну студентську молодь. В умовах динамічних суспільних змін, цифровізації освіти, зростання інформаційного навантаження та підвищених вимог до академічної успішності, студенти дедалі частіше стикаються зі станами психоемоційного напруження. Особливої гостроти ця проблема набуває в контексті нестабільної соціальної ситуації, що супроводжується підвищеним рівнем стресу, невизначеності та емоційної напруги, що, у свою чергу, впливає на психічне здоров'я молоді.

Студентський вік є важливим етапом особистісного та професійного становлення, під час якого формуються ціннісні орієнтації, життєві цілі, професійна ідентичність і стиль навчальної діяльності. У цей період значну роль відіграє академічна мотивація як система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що визначають активність студента у навчанні, його зацікавленість у здобутті знань та прагнення до саморозвитку. Водночас ефективність реалізації навчальної діяльності значною мірою залежить від емоційного стану особистості, зокрема рівня тривожності.

Особистісна тривожність розглядається як відносно стійка індивідуально-психологічна характеристика, що відображає схильність людини до переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях. Високий рівень тривожності може призводити до зниження концентрації уваги, невпевненості у власних силах, страху помилок, уникнення складних завдань та, як наслідок, зниження навчальної мотивації. Водночас у певних межах тривожність може виконувати мобілізаційну функцію, стимулюючи активність і відповідальність студента.

Проблема взаємозв'язку особистісної тривожності та академічної мотивації є особливо актуальною, оскільки вона дозволяє глибше зрозуміти механізми регуляції навчальної діяльності студентів. Незважаючи на значну

кількість досліджень, присвячених окремо тривожності та мотивації, питання їх взаємодії у студентському віці потребує подальшого емпіричного вивчення, особливо в умовах сучасних викликів, що постають перед молоддю.

Крім того, актуальність дослідження визначається практичними потребами психологічної служби закладів вищої освіти. Виявлення особливостей взаємозв'язку між рівнем тривожності та академічною мотивацією дозволить розробити ефективні психокорекційні та профілактичні програми, спрямовані на підтримку психологічного благополуччя студентів, підвищення їх навчальної активності та успішності.

Таким чином, дослідження взаємозв'язку особистісної тривожності та академічної мотивації у студентів є своєчасним, теоретично значущим і практично необхідним, що й зумовило вибір теми дипломної роботи.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв'язок особистісної тривожності та академічної мотивації у студентів. Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення особистісної тривожності та академічної мотивації.
2. Встановити кореляційний зв'язок між показниками особистісної тривожності та академічної мотивації.
3. Розробити практичні рекомендації щодо оптимізації рівня тривожності та підвищення мотивації.

Об'єкт дослідження – особистісна тривожність та академічна мотивація студентів.

Предмет дослідження – особливості взаємозв'язку особистісної тривожності та академічної мотивації у студентської молоді.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що існує статистично значущий взаємозв'язок між рівнем особистісної тривожності та академічною мотивацією студентів: підвищений рівень тривожності може негативно впливати на внутрішню мотивацію та сприяти домінуванню зовнішніх мотивів навчальної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: аналіз, узагальнення та систематизація наукової літератури, психодіагностичні методи, а також методи математичної статистики (зокрема кореляційний аналіз).

У процесі емпіричного дослідження було застосовано такі **психодіагностичні методики:**

- методика визначення рівня особистісної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна;
- опитувальник академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) у адаптації для студентів;
- методика «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т. Ільїна).

Характеристика вибірки: 30 студентів віком від 19 до 25 років.

База дослідження: Громадська організація «Центр соціально-психологічного супроводження «Добробут»

Теоретична значущість дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про взаємозв'язок емоційної та мотиваційної сфер особистості у студентському віці.

Практична значущість роботи визначається можливістю використання отриманих результатів у практиці роботи психологів закладів вищої освіти з метою зниження рівня тривожності студентів та підвищення їх академічної мотивації.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ

1.1. Поняття та сутність особистісної тривожності у психології

Проблема тривожності є однією з найбільш актуальних у сучасній психологічній науці, оскільки вона безпосередньо пов’язана з емоційним станом особистості, її адаптаційними можливостями та ефективністю діяльності. У сучасних умовах інтенсифікації соціального життя, підвищення рівня невизначеності та зростання психоемоційного навантаження тривожність виступає одним із ключових факторів, що визначають психологічне благополуччя людини. Вона впливає не лише на внутрішній стан особистості, але й на її поведінку, характер міжособистісних взаємодій та результативність діяльності в різних сферах життя [3].

У науковій літературі тривожність розглядається як складне багатовимірне явище, що включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Емоційний компонент проявляється у переживанні занепокоєння, напруженості, страху або внутрішнього дискомфорту. Когнітивний компонент пов’язаний із особливостями сприйняття та інтерпретації ситуацій, зокрема схильністю до негативних очікувань, перебільшення можливих загроз і недооцінки власних можливостей. Поведінковий компонент проявляється у відповідних реакціях, таких як уникання складних ситуацій, підвищена обережність або, навпаки, дезорганізація діяльності. Така структурна складність тривожності зумовлює її суттєвий вплив на всі рівні функціонування особистості [14].

Тривожність визначається як індивідуально-психологічна особливість, що проявляється у схильності людини до частого переживання стану тривоги, який виникає у ситуаціях невизначеності, потенційної загрози або очікування несприятливого результату подій [11]. Важливою характеристикою

тривожності є її суб’єктивний характер: навіть за відсутності реальної небезпеки людина може сприймати ситуацію як загрозливу, що викликає відповідні емоційні та поведінкові реакції. Це свідчить про тісний зв’язок тривожності з особливостями когнітивної оцінки ситуації та індивідуальним досвідом особистості.

Тривожність може виступати як ситуативною реакцією на конкретні обставини, так і стійкою характеристикою особистості, що визначає загальний стиль емоційного реагування [7]. Ситуативна тривожність виникає під впливом конкретної ситуації, яка сприймається як значуща або загрозлива, і зазвичай має тимчасовий характер. Вона залежить від рівня складності завдання, значущості результату та індивідуальної оцінки ситуації. Натомість особистісна тривожність є відносно стабільною рисою, що формується у процесі розвитку особистості та визначає її схильність до переживання тривоги у широкому спектрі життєвих ситуацій.

Особи з високим рівнем особистісної тривожності характеризуються підвищеною емоційною чутливістю, схильністю до самосумнівів, невпевненістю у власних силах та очікуванням негативних наслідків навіть у нейтральних або малозначущих ситуаціях. Це може призводити до формування стійких дезадаптивних моделей поведінки, зокрема уникання труднощів, зниження активності та обмеження можливостей самореалізації. Водночас низький або помірний рівень тривожності може виконувати адаптивну функцію, сприяючи мобілізації внутрішніх ресурсів та підвищенню ефективності діяльності [5].

Таким чином, тривожність є складним психологічним феноменом, який має як адаптивні, так і дезадаптивні прояви та суттєво впливає на всі аспекти життєдіяльності особистості. Її детальне вивчення дозволяє глибше зрозуміти механізми емоційної регуляції та поведінки людини, що є особливо важливим у контексті дослідження студентської молоді.

У психології прийнято розрізняти два основних види тривожності: ситуативну (реактивну) та особистісну. Таке розмежування є принципово

важливим для розуміння природи тривожності, оскільки дозволяє диференціювати тимчасові емоційні стани та стійкі індивідуально-психологічні властивості особистості. Ситуативна тривожність виникає як емоційна реакція на конкретну ситуацію, що сприймається як значуща або потенційно небезпечна. Вона має тимчасовий характер і залежить від інтенсивності стресового впливу, суб'єктивної оцінки ситуації та рівня підготовленості людини до її подолання. Найчастіше ситуативна тривожність проявляється у ситуаціях контролю, оцінювання, невизначеності або високої відповідальності, наприклад, під час іспитів, публічних виступів чи прийняття важливих рішень.

На відміну від неї, особистісна тривожність є відносно стабільною властивістю особистості, що характеризує її загальну схильність до переживання тривоги в різноманітних життєвих обставинах [15]. Вона визначає специфіку емоційного реагування індивіда, зокрема тенденцію сприймати навіть нейтральні або слабо виражені подразники як потенційно загрозливі. Таким чином, особистісна тривожність виступає своєрідним фільтром, через який людина інтерпретує події навколишнього середовища.

Особистісна тривожність формується під впливом різноманітних факторів, серед яких важливу роль відіграють індивідуально-типологічні особливості нервової системи, рівень емоційної стабільності, самооцінка, а також досвід попередніх переживань, стиль сімейного виховання та соціальне оточення [2]. Зокрема, надмірна критика, гіперопіка або нестабільність у міжособистісних відносинах можуть сприяти формуванню підвищеної тривожності. Важливим є також вплив навчального та соціального середовища, яке може або посилювати, або, навпаки, знижувати рівень тривожності особистості.

Особи з високим рівнем особистісної тривожності характеризуються підвищеною чутливістю до стресових факторів, схильністю до частих переживань, емоційною нестабільністю та невпевненістю у власних можливостях [18]. Вони часто демонструють низький рівень самоконтролю в

емоційно напружених ситуаціях, мають труднощі у прийнятті рішень та схильні до уникнення складних або відповідальних завдань. Такі особливості можуть негативно позначатися на їх діяльності, зокрема призводити до зниження продуктивності, помилок у виконанні завдань та загального зниження ефективності функціонування.

Важливий внесок у дослідження тривожності зробили як зарубіжні, так і вітчизняні психологи, які розглядали її як ключовий компонент емоційної сфери особистості. У межах сучасних підходів тривожність трактується як інтегративна характеристика, що поєднує емоційні переживання, когнітивні оцінки та поведінкові реакції. Дослідники наголошують, що тривожність виконує як адаптивну, так і дезадаптивну функції, залежно від її інтенсивності та контексту прояву.

У помірному рівні тривожність сприяє мобілізації ресурсів організму, підвищенню концентрації уваги, відповідальності та готовності до дії. Вона може виступати стимулюючим фактором, що активізує пізнавальну діяльність і сприяє досягненню поставлених цілей. Однак надмірний рівень тривожності має протилежний ефект: він призводить до зниження ефективності діяльності, дезорганізації поведінки, порушення когнітивних процесів (уваги, пам’яті, мислення) та загального погіршення психічного стану особистості [9]. У таких випадках тривожність стає деструктивним чинником, що перешкоджає успішній адаптації та самореалізації.

Отже, розмежування ситуативної та особистісної тривожності дозволяє глибше зрозуміти механізми її виникнення та функціонування, а також визначити її вплив на поведінку та діяльність особистості. Особливу значущість це має у контексті дослідження студентської молоді, для якої характерні підвищені психоемоційні навантаження та необхідність постійної адаптації до нових умов навчання і соціального середовища.

З позицій сучасних підходів тривожність розглядається як складне інтегративне утворення, що включає не лише емоційні переживання, але й когнітивні оцінки ситуації та поведінкові реакції. Такий підхід дозволяє

розглядати тривожність як багаторівневу систему, в якій взаємодіють різні психічні процеси. Емоційний компонент відображає безпосереднє переживання напруження, занепокоєння та страху; когнітивний — пов'язаний із інтерпретацією ситуації, формуванням очікувань та оцінкою власних можливостей; поведінковий — проявляється у конкретних діях або тенденціях до уникнення певних видів діяльності.

Когнітивний компонент тривожності проявляється у негативних очікуваннях, схильності до перебільшення ймовірності невдачі, сумнівах у власних силах та заниженій самооцінці. Особи з підвищеним рівнем тривожності часто демонструють так зване «катастрофічне мислення», коли навіть незначні труднощі сприймаються як серйозна загроза. Поведінковий компонент, у свою чергу, проявляється в уникканні складних або відповідальних ситуацій, відкладанні виконання завдань, зниженні активності та прагненні мінімізувати контакти з потенційно стресогенними факторами [14]. У сукупності ці прояви формують специфічний стиль поведінки, що може обмежувати можливості особистісного розвитку.

Особливе значення має вивчення тривожності у студентському віці, оскільки цей період характеризується підвищеним рівнем психоемоційного напруження. Студенти стикаються з необхідністю адаптації до нових умов навчання, збільшенням обсягу інформації, високими вимогами до самостійності та відповідальності, а також потребою у професійному самовизначенні [6]. Усе це створює передумови для виникнення та посилення тривожних переживань.

У студентів тривожність часто проявляється у формі страху перед іспитами, переживання щодо оцінювання їхніх знань, невпевненості у власних інтелектуальних можливостях, а також у побоюваннях не виправдати очікування викладачів чи батьків [20]. Такі переживання можуть супроводжуватися підвищеним емоційним напруженням, труднощами у концентрації уваги та зниженням ефективності навчальної діяльності.

Дослідження свідчать, що високий рівень особистісної тривожності

негативно впливає на перебіг когнітивних процесів. Зокрема, спостерігається зниження концентрації уваги, погіршення оперативної та довготривалої пам’яті, утруднення у процесах мислення та прийняття рішень, що призводить до зростання кількості помилок і зниження навчальної успішності [1]. Крім того, тривожні студенти частіше переживають емоційне виснаження, втрату інтересу до навчальної діяльності, зниження внутрішньої мотивації та формування пасивної позиції у навчанні [12].

Разом із тим, деякі дослідники наголошують, що тривожність не завжди має виключно негативний вплив. У помірному рівні вона може виконувати стимулюючу функцію, сприяючи підвищенню відповідальності, організованості та мобілізації внутрішніх ресурсів особистості [5]. Такий рівень тривожності сприяє підтриманню оптимального рівня активності, необхідного для ефективного виконання навчальних завдань. Відповідно, важливим є не лише абсолютний рівень тривожності, але й його відповідність вимогам діяльності та індивідуальним особливостям особистості.

Таким чином, особистісна тривожність виступає важливим фактором, що впливає на емоційний стан, поведінку та результативність діяльності студентів. Вона може як сприяти мобілізації ресурсів, так і виступати чинником дезадаптації залежно від рівня вираженості. Її вивчення є необхідною передумовою для глибшого розуміння особливостей навчальної мотивації студентів та визначення ефективних шляхів оптимізації їх психологічного стану і навчальної діяльності [16].

1.2. Психологічні особливості студентського віку

Студентський вік є важливим етапом онтогенезу особистості, який охоплює період пізньої юності та ранньої дорослості. У психологічній науці він розглядається як сенситивний період для формування професійної ідентичності, ціннісних орієнтацій, життєвих планів та стабілізації структури особистості. Саме в цей час відбувається активне становлення самосвідомості,

розвиток рефлексії, формування уявлення про власне «Я» як суб'єкта діяльності та поступове становлення зрілих форм поведінки, які ґрунтуються на усвідомленому виборі та відповідальності за власні дії [4].

У цей період суттєво змінюється характер соціальної ситуації розвитку, оскільки студент опиняється в умовах нової системи вимог, норм і очікувань. Навчальна діяльність у закладі вищої освіти набуває більшої самостійності, що передбачає необхідність самостійного планування часу, організації навчального процесу та контролю результатів власної діяльності. Це сприяє розвитку таких особистісних якостей, як цілеспрямованість, відповідальність, самоконтроль та здатність до саморегуляції.

Однією з ключових психологічних характеристик студентського віку є зростання рівня самостійності та відповідальності. Студенти поступово переходять від зовнішньої регуляції поведінки, коли основними джерелами контролю виступають викладачі та система оцінювання, до внутрішньої регуляції, що базується на власних мотивах, цілях і цінностях. Такий перехід є складним і поетапним процесом, що вимагає сформованих навичок самоменеджменту та внутрішньої дисципліни [10].

Водночас цей процес супроводжується певними труднощами адаптації, оскільки нові вимоги освітнього середовища часто перевищують рівень сформованих у студентів регуляторних можливостей. Зокрема, зростає навантаження, підвищуються вимоги до якості самостійної роботи, а також змінюється характер контролю за навчальною діяльністю. Усе це може викликати напруження, невпевненість у власних силах та підвищення рівня тривожності, що, у свою чергу, впливає на ефективність навчання та академічну мотивацію.

Важливою особливістю студентського віку є інтенсивний розвиток когнітивної сфери, що зумовлено як віковими закономірностями психічного розвитку, так і специфікою навчальної діяльності у закладі вищої освіти. У цей період відбувається якісне вдосконалення основних психічних процесів, зокрема мислення, пам'яті, уваги та уяви. Мислення набуває більш

абстрактного, теоретичного та системного характеру, що дозволяє студентам оперувати складними поняттями, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та здійснювати глибокий аналіз професійних і навчальних ситуацій [13].

Зростання інтелектуальних можливостей у студентському віці створює передумови для більш ефективного засвоєння навчального матеріалу, розвитку критичного мислення та формування професійної компетентності. Водночас інтенсифікація навчального процесу, значний обсяг самостійної роботи та необхідність обробки великої кількості інформації можуть призводити до когнітивного перевантаження. Це, у свою чергу, негативно позначається на концентрації уваги, швидкості обробки інформації та здатності до її довготривалого запам'ятовування. У ситуаціях перевтоми можливе зниження ефективності навчальної діяльності та виникнення емоційного виснаження.

Особливу роль у студентському віці відіграє емоційна сфера, яка тісно пов'язана з успішністю адаптації до навчального середовища. Для цього періоду характерна підвищена емоційна чутливість, що проявляється у яскравішому реагуванні на успіхи та невдачі, а також у нестабільності емоційного стану. Студенти можуть демонструвати часті зміни настрою, підвищену вразливість до зовнішніх оцінок та схильність до переживання стресових станів.

Емоційні реакції у студентському віці значною мірою залежать від низки факторів, серед яких провідними є успішність навчальної діяльності, характер міжособистісних взаємин у студентському колективі, а також рівень самооцінки та впевненості у власних можливостях [17]. За умов високих академічних вимог та постійного оцінювання результатів діяльності зростає ймовірність виникнення тривожних станів, які можуть мати як ситуативний, так і більш стійкий характер.

Підвищене психоемоційне навантаження, характерне для студентського середовища, часто поєднується з необхідністю одночасного виконання навчальних, соціальних та особистісних завдань. Це створює додаткові умови для розвитку стресових реакцій, що можуть впливати на загальний

психологічний стан студентів, їхню мотивацію до навчання та рівень академічної успішності.

Соціальна ситуація розвитку студентів характеризується істотним розширенням кола міжособистісних контактів, ускладненням структури соціальних взаємодій та формуванням нових соціальних ролей. Перехід до навчання у закладі вищої освіти передбачає включення особистості в нове соціальне середовище, яке відрізняється більшою різноманітністю, динамічністю та вимогливістю до комунікативних навичок. У зв’язку з цим особливого значення набуває здатність студентів до ефективної соціальної адаптації та побудови конструктивних міжособистісних відносин.

У цей період особливо важливими стають такі соціально-психологічні якості, як комунікативність, емпатія, здатність до співпраці, толерантність та вміння працювати в групі [8]. Вони забезпечують успішне входження студента в новий колектив, сприяють формуванню позитивного соціально-психологічного клімату та підвищують ефективність спільної навчальної діяльності. Розвинені комунікативні навички також є важливим чинником зниження рівня соціальної напруженості та сприяють формуванню відчуття прийняття і підтримки з боку оточення.

Водночас труднощі у встановленні соціальних зв’язків, конфліктні ситуації у групі або недостатній рівень соціальної підтримки можуть негативно впливати на емоційний стан студентів. У таких випадках можливе посилення відчуття ізольованості, невпевненості у собі та підвищення рівня емоційного напруження. Це, у свою чергу, може виступати додатковим фактором ризику формування підвищеної тривожності та зниження навчальної мотивації.

Значущою характеристикою студентського віку є також активне формування професійної спрямованості та життєвих перспектив. У цей період студенти здійснюють усвідомлений пошук власного місця у професійній сфері, визначають довгострокові кар’єрні цілі та оцінюють власні ресурси й можливості для їх досягнення. Формування професійної ідентичності є

складним і багатоступеневим процесом, що включає як когнітивний (усвідомлення своїх здібностей і можливостей), так і мотиваційний (формування професійних інтересів і цілей) компоненти.

Цей процес часто супроводжується внутрішніми суперечностями, сумнівами щодо правильності обраного фаху, страхом невдачі та невизначеністю щодо майбутнього професійного шляху. Подібні переживання можуть виступати значущими психологічними чинниками, що впливають на рівень особистісної тривожності студентів та особливості їх академічної мотивації [19]. У разі недостатньої сформованості професійних цілей це може призводити до зниження навчальної активності та нестабільності мотиваційної сфери.

Окремої уваги потребує мотиваційна сфера студентів, яка виступає одним із ключових регуляторів навчальної діяльності та визначає її спрямованість, інтенсивність і стійкість. Саме мотивація забезпечує внутрішню активність особистості, спрямовує її зусилля на досягнення навчальних і професійних цілей та є важливим чинником академічної успішності. У студентському віці відбувається суттєва трансформація навчальної мотивації, що проявляється у поступовому переході від переважання зовнішніх мотивів до формування внутрішньо детермінованих.

Зовнішні мотиви, до яких належать оцінки, вимоги викладачів, контроль з боку батьків або соціального оточення, поступово втрачають домінуючу роль у структурі навчальної діяльності. Натомість зростає значущість внутрішніх мотивів, таких як інтерес до знань, прагнення до професійного розвитку, самореалізації та досягнення особистісно значущих цілей. Така трансформація є показником особистісної зрілості студента та його переходу до більш усвідомленого ставлення до навчальної діяльності.

Водночас ефективність формування внутрішньої мотивації значною мірою залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості студента. Зокрема, важливу роль відіграють рівень особистісної тривожності, самооцінка, впевненість у власних силах та здатність до саморегуляції [2].

Високий рівень тривожності може ускладнювати процес формування внутрішньої мотивації, знижувати впевненість у власних можливостях та посилювати орієнтацію на зовнішні критерії успішності.

Таким чином, студентський вік є складним та багатовимірним етапом розвитку особистості, який характеризується інтенсивними змінами у когнітивній, емоційній, соціальній та мотиваційній сферах. Ці зміни відбуваються одночасно та взаємопов’язано, утворюючи цілісну систему психічного розвитку, що визначає особливості адаптації студентів до вимог навчального середовища, їх поведінку та рівень психологічного благополуччя.

Сукупність зазначених трансформацій зумовлює необхідність глибокого вивчення факторів, що впливають на академічну мотивацію та рівень особистісної тривожності студентів. Розуміння цих взаємозв’язків є важливим для розробки ефективних психологічних підходів до оптимізації навчальної діяльності та підтримки психоемоційного стану студентської молоді [6].

1.3. Академічна мотивація: структура, види та чинники формування

Академічна мотивація є одним із ключових психологічних чинників, що визначає ефективність навчальної діяльності студентів, їхню активність, наполегливість у досягненні освітніх цілей та загальний рівень успішності. У психологічній науці мотивація розглядається як складна багаторівнева система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що регулюють поведінку людини та визначають її спрямованість у діяльності [1]. Вона виступає центральним механізмом, який забезпечує цілеспрямованість поведінки, вибірковість активності та стійкість у досягненні результатів, особливо в умовах тривалих інтелектуальних навантажень, характерних для навчального процесу у закладі вищої освіти.

У контексті навчальної діяльності академічна мотивація відображає систему мотивів, які спонукають студента до засвоєння знань, формування професійних компетентностей та саморозвитку. Вона виконує регулятивну,

спонукальну та смислоутворювальну функції, забезпечуючи не лише включення особистості в навчальний процес, але й підтримання її активності на достатньому рівні протягом тривалого часу [3]. Саме завдяки мотивації навчальна діяльність набуває особистісного значення для студента, стає внутрішньо прийнятою та включеною в систему його життєвих цінностей і професійних орієнтацій.

Академічна мотивація також визначає якість навчальної поведінки студента, його готовність долати труднощі, витримувати інтелектуальні навантаження та зберігати стійкість у ситуаціях невдач. Високий рівень мотивації сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання, активному засвоєнню знань та розвитку навичок самостійної роботи. Натомість недостатній рівень мотивації може проявлятися у зниженні навчальної активності, формальному ставленні до освітнього процесу та переважанні пасивних стратегій навчання.

У структурі академічної мотивації важливе місце займає співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів. Внутрішні мотиви забезпечують стійку зацікавленість у навчанні, тоді як зовнішні частіше виконують допоміжну, регулятивну функцію. Оптимальне поєднання цих компонентів сприяє формуванню гармонійної мотиваційної системи, яка забезпечує як ефективність навчальної діяльності, так і особистісний розвиток студента.
Таким чином, академічна мотивація є багатокомпонентним психологічним утворенням, що відіграє провідну роль у регуляції навчальної діяльності студентів. Її рівень та структура безпосередньо впливають на якість засвоєння знань, професійне становлення та загальну ефективність освітнього процесу.

У структурі академічної мотивації традиційно виділяють внутрішню та зовнішню мотивацію, які відрізняються за джерелом виникнення та ступенем стійкості. Внутрішня мотивація пов’язана з інтересом до навчального матеріалу, задоволенням від самого процесу пізнання, прагненням до саморозвитку, самореалізації та професійного становлення. Вона виникає на основі внутрішніх потреб особистості та характеризується високим рівнем

стійкості, оскільки не залежить безпосередньо від зовнішніх стимулів. Саме внутрішня мотивація забезпечує глибоке засвоєння знань, активну пізнавальну діяльність і довготривалу залученість студента до навчального процесу.

Зовнішня мотивація, навпаки, зумовлена впливом зовнішніх факторів і стимулів, таких як оцінки, вимоги викладачів, система контролю, соціальне схвалення або уникнення негативних наслідків, зокрема покарання чи осуду [7]. Вона може мати як позитивний, так і негативний вплив на навчальну діяльність: з одного боку, сприяти організованості та дисципліні, а з іншого — формувати залежність від зовнішньої оцінки та знижувати внутрішню зацікавленість у навчанні. У довготривалій перспективі переважання зовнішньої мотивації може призводити до формального ставлення до навчання та зниження його ефективності.

Окрім базового поділу на внутрішню та зовнішню мотивацію, у структурі академічної мотивації також виділяють різні типи навчальних мотивів: навчально-пізнавальні, професійні, соціальні та престижні. Навчально-пізнавальні мотиви пов’язані з інтересом до знань, прагненням до розширення кругозору та задоволенням від процесу навчання. Вони є важливим чинником формування стійкої внутрішньої мотивації.

Професійні мотиви відображають усвідомлення значущості навчання для майбутньої професійної діяльності, орієнтацію на оволодіння необхідними компетентностями та підготовку до майбутньої кар’єри. Соціальні мотиви пов’язані з потребою відповідати очікуванням значущого оточення — викладачів, батьків, однолітків — та прагненням соціального схвалення. Престижні мотиви, у свою чергу, відображають прагнення досягти високого соціального статусу, авторитету та визнання у суспільстві [12].

Співвідношення зазначених мотивів формує індивідуальний мотиваційний профіль студента, який визначає його ставлення до навчальної діяльності, рівень залученості та стратегії досягнення освітніх цілей. Домінування внутрішніх та професійних мотивів, як правило, пов’язане з більш високою ефективністю навчання, тоді як переважання зовнішніх і

престижних мотивів може свідчити про нестійкість мотиваційної сфери та її залежність від зовнішніх оцінок.

Формування академічної мотивації відбувається під впливом складного комплексу взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх чинників, які визначають її зміст, інтенсивність та стійкість. Такий підхід дозволяє розглядати мотивацію як динамічну систему, що постійно змінюється під впливом як особистісних характеристик індивіда, так і особливостей соціального середовища. У цьому контексті внутрішні чинники виступають базовою основою мотиваційної сфери, тоді як зовнішні виконують регулюючу та стимулюючу функції.

До внутрішніх чинників належать індивідуально-психологічні особливості особистості, зокрема рівень самооцінки, самоефективності, емоційної стабільності, а також особистісної тривожності. Самооцінка визначає ступінь впевненості студента у власних можливостях і значною мірою впливає на його готовність до постановки складних навчальних цілей. Самоефективність відображає віру у власну здатність успішно виконувати навчальні завдання, що безпосередньо пов'язано з рівнем наполегливості та стійкості у подоланні труднощів. Емоційна стабільність забезпечує здатність зберігати продуктивність у стресових ситуаціях, тоді як особистісна тривожність може як знижувати, так і частково стимулювати навчальну активність залежно від її рівня [9].

До зовнішніх чинників формування академічної мотивації відносять особливості освітнього середовища, стиль педагогічного впливу, систему оцінювання навчальних досягнень, рівень соціальної підтримки та загальний психологічний клімат у студентській групі. Зокрема, демократичний стиль викладання, підтримувальна взаємодія з викладачами та позитивний психологічний клімат сприяють розвитку внутрішньої мотивації, тоді як надмірний контроль, авторитарність або постійний тиск можуть посилювати зовнішню мотивацію та підвищувати рівень тривожності студентів.

Важливу роль у формуванні академічної мотивації відіграє також

успішність навчальної діяльності, яка виступає одним із ключових факторів зворотного зв'язку у навчальному процесі. Позитивний досвід досягнень сприяє закріпленню внутрішньої мотивації, підвищенню впевненості у власних силах та формуванню стійкого інтересу до навчання. Успіх у навчанні виступає важливим підкріпленням, що зміцнює віру студента у власні можливості та стимулює подальшу активність [5].

Натомість повторювані невдачі можуть призводити до поступового зниження навчальної мотивації, формування уникальної поведінкової стратегії та втрати інтересу до навчального процесу. У таких випадках студент може орієнтуватися переважно на мінімізацію зусиль або зовнішнє уникнення негативних оцінок, що негативно впливає на якість навчальної діяльності та загальний рівень академічної успішності.

Особливого значення набуває взаємозв'язок академічної мотивації з емоційною сферою особистості. Підвищений рівень тривожності може негативно впливати на структуру мотивації, знижуючи внутрішню зацікавленість у навчанні та посилюючи орієнтацію на зовнішні стимули. У той же час оптимальний рівень емоційного напруження може виконувати стимулюючу функцію, сприяючи підвищенню навчальної активності [14].

Таким чином, академічна мотивація є складним психологічним утворенням, яке інтегрує пізнавальні, емоційні та регулятивні компоненти діяльності студента. Її рівень і структура значною мірою визначають успішність навчання, професійне становлення та загальний розвиток особистості. Вивчення особливостей академічної мотивації у взаємозв'язку з особистісною тривожністю є важливим для розуміння психологічних механізмів навчальної діяльності студентів та розробки ефективних стратегій її оптимізації [2].

1.4. Взаємозв'язок тривожності та мотиваційної сфери особистості

У сучасній психологічній науці особливу увагу приділяють вивченню

взаємозв’язку емоційної та мотиваційної сфер особистості, оскільки саме їхня взаємодія значною мірою визначає ефективність навчальної діяльності студентів. Особистісна тривожність і академічна мотивація розглядаються як взаємопов’язані психологічні утворення, що можуть як посилювати, так і послаблювати один одного залежно від рівня їх вираженості та індивідуальних особливостей особистості [10].

Особистісна тривожність, будучи стійкою характеристикою емоційної сфери, впливає на сприйняття навчальних ситуацій та інтерпретацію власних можливостей. Студенти з високим рівнем тривожності схильні оцінювати навчальні завдання як більш складні та загрозливі, ніж вони є насправді, що супроводжується зниженням впевненості у власних силах. У результаті цього може відбуватися зниження внутрішньої мотивації до навчання та переорієнтація на зовнішні стимули, які сприймаються як більш передбачувані та контрольовані [6].

Зниження внутрішньої мотивації у студентів із високим рівнем тривожності проявляється у зменшенні інтересу до навчального процесу, орієнтації переважно на отримання оцінок та уникнення негативних наслідків. У таких випадках навчальна діяльність набуває формального характеру, а пізнавальна активність знижується. Це може призводити до поверхневого засвоєння навчального матеріалу та зниження загальної академічної успішності [18].

Водночас студенти з помірним рівнем тривожності можуть демонструвати більш адаптивні форми навчальної поведінки. Помірна тривожність у таких випадках виконує регулятивну функцію, сприяючи підвищенню відповідальності, організованості та більш ретельній підготовці до навчальних завдань. Це може позитивно впливати на навчальну мотивацію, посилюючи орієнтацію на досягнення результату [14].

З точки зору сучасних теоретичних підходів, взаємозв’язок між тривожністю та мотивацією має нелінійний характер. Зокрема, надмірно високий рівень тривожності, як правило, пов’язаний зі зниженням

мотиваційної активності, тоді як помірний рівень може виступати стимулюючим чинником. Такий ефект узгоджується з положеннями про оптимальний рівень емоційного напруження, за якого діяльність є найбільш ефективною [3].

Крім того, важливу роль у характері взаємозв'язку між тривожністю та академічною мотивацією відіграють індивідуально-психологічні особливості особистості, зокрема самооцінка, рівень самоефективності та здатність до саморегуляції. Висока самоефективність може частково компенсувати негативний вплив тривожності, підтримуючи внутрішню мотивацію навіть у складних навчальних ситуаціях [9].

Таким чином, взаємозв'язок особистісної тривожності та академічної мотивації є складним і багатофакторним явищем, що визначається як рівнем емоційного напруження, так і особливостями мотиваційної структури особистості. Вивчення цього взаємозв'язку є важливим для розуміння психологічних механізмів навчальної діяльності студентів, а також для розробки ефективних підходів до оптимізації їхнього емоційного стану та підвищення академічної мотивації [2].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення особистісної тривожності та академічної мотивації у студентському віці. Узагальнення літературних джерел дозволило визначити основні психологічні закономірності функціонування цих феноменів та їх взаємозв'язок у структурі особистості студента.

Встановлено, що особистісна тривожність є складним багатовимірним утворенням, яке включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Вона проявляється у стійкій схильності особистості до переживання тривоги в різних життєвих ситуаціях та може як виконувати адаптивну функцію, так і виступати чинником дезадаптації. Підвищений

рівень тривожності негативно впливає на когнітивні процеси, емоційний стан та ефективність діяльності студентів.

Академічна мотивація розглядається як багатокомпонентна система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що визначає спрямованість, активність та стійкість навчальної діяльності. Її структура включає внутрішні та зовнішні мотиви, а також навчально-пізнавальні, професійні, соціальні та престижні складові. Провідну роль у забезпеченні ефективного навчання відіграє внутрішня мотивація, яка ґрунтується на інтересі до знань і прагненні до саморозвитку.

У процесі теоретичного аналізу встановлено, що студентський вік є сенситивним періодом розвитку особистості, який характеризується інтенсивними змінами у когнітивній, емоційній, соціальній та мотиваційній сферах. Саме в цей період відбувається активне формування професійної ідентичності, життєвих орієнтацій та системи навчальної мотивації.

Особливу увагу приділено взаємозв’язку особистісної тривожності та академічної мотивації. Виявлено, що підвищений рівень тривожності може знижувати внутрішню мотивацію та посилювати орієнтацію на зовнішні стимули, тоді як помірний рівень тривожності здатний виконувати стимулюючу функцію. Таким чином, характер впливу тривожності на мотивацію є неоднозначним і залежить від її рівня та індивідуальних особливостей особистості.

Отже, проведений теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати актуальність емпіричного дослідження взаємозв’язку особистісної тривожності та академічної мотивації у студентів, а також створив необхідне підґрунтя для подальшого вивчення цієї проблеми у практичній частині роботи.

РОЗДІЛ 2.
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ

2.1. Організація та методи дослідження

У процесі емпіричного дослідження було застосовано комплекс психодіагностичних методик, підібраних відповідно до мети та завдань роботи, що дозволило всебічно дослідити рівень особистісної тривожності та особливості академічної мотивації студентів.

• Методика визначення рівня особистісної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна є однією з найбільш поширених та валідних психодіагностичних методик для оцінки тривожності. Вона дозволяє диференціювати ситуативну та особистісну тривожність, проте в межах даного дослідження основна увага була зосереджена саме на показниках особистісної тривожності як стійкої характеристики індивіда. Методика складається з серії тверджень, на які респондент відповідає за шкалою інтенсивності переживання. Результати інтерпретуються шляхом підрахунку сумарного балу, що дозволяє визначити низький, середній або високий рівень тривожності. Дана методика відзначається високою надійністю, стандартизованістю та широким використанням у наукових дослідженнях.

• Опитувальник академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) у адаптації для студентів спрямований на визначення структури навчальної мотивації, зокрема співвідношення внутрішньої, зовнішньої та амотивації. Методика базується на теорії самодетермінації та дозволяє оцінити різні типи мотиваційної регуляції навчальної діяльності. Вона включає твердження, що відображають різні мотиви навчання, а респондент оцінює ступінь своєї згоди з ними. Отримані результати дозволяють визначити домінуючий тип мотивації та рівень її внутрішньої або зовнішньої спрямованості.

• Методика «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т.

Ільїної) використовується для діагностики провідних мотивів навчальної діяльності студентів. Вона дозволяє виявити навчально-пізнавальні, професійні та прагматичні мотиви, а також оцінити загальний рівень мотиваційної спрямованості на навчання. Методика містить низку тверджень, що відображають ставлення студента до навчального процесу, його ціннісні орієнтації та професійні очікування. Результати інтерпретуються шляхом підрахунку балів за відповідними шкалами.

Характеристика вибірки: у дослідженні взяли участь 30 студентів віком від 19 до 25 років, що відповідає періоду пізньої юності та ранньої дорослості. Усі респонденти є студентами закладу вищої освіти, що забезпечує однорідність вибірки за освітнім статусом та дозволяє коректно порівнювати отримані результати.

База дослідження: емпіричне дослідження було проведено на базі громадської організації «Центр соціально-психологічного супроводження «Добробут», що забезпечило організаційні умови для проведення психодіагностики та дотримання етичних принципів роботи з респондентами, зокрема добровільної участі, конфіденційності та анонімності отриманих даних.

2.2. Аналіз результатів дослідження

У межах емпіричного дослідження було проаналізовано рівень особистісної тривожності студентів за методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна. Отримані результати дозволили розподілити вибірку за трьома основними рівнями: низький, середній та високий рівень особистісної тривожності.

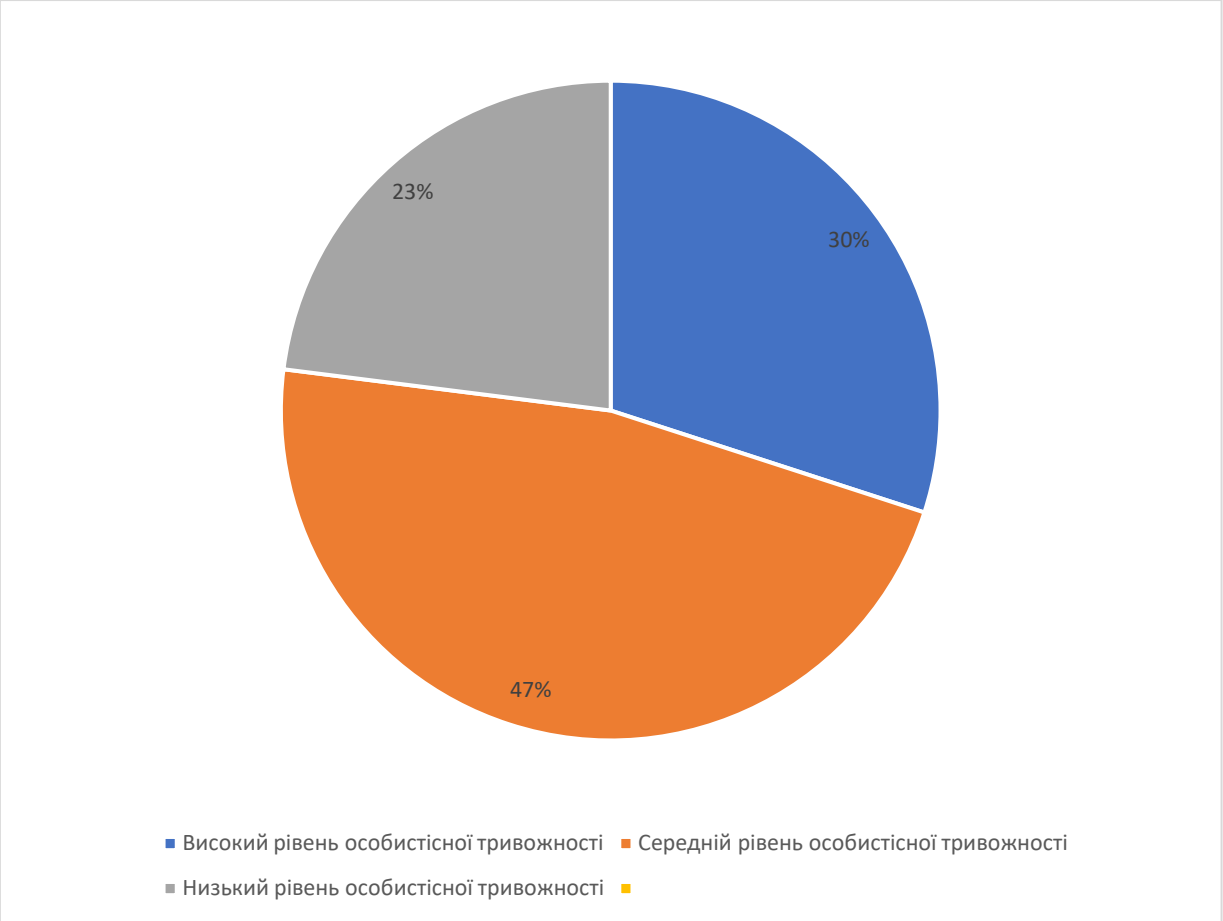


Рис 2.1. – Рівні особистісної тривожності

Високий рівень особистісної тривожності виявлено у 9 студентів, що становить 30% від загальної вибірки. Дана група респондентів характеризується вираженою емоційною напруженістю, схильністю до частого переживання внутрішнього дискомфорту та невпевненості у власних силах. У навчальному контексті такі студенти частіше очікують негативних результатів, навіть у ситуаціях, які об’єктивно не є складними або загрозливими. Це проявляється у схильності до надмірного аналізу можливих невдач, сумнівів у правильності виконання навчальних завдань та підвищеної залежності від зовнішньої оцінки з боку викладачів або одногрупників.

Для студентів із високим рівнем тривожності характерна підвищена чутливість до критики та оцінювання, що може призводити до емоційного напруження під час контрольних заходів, усних відповідей або публічних виступів. У таких умовах знижується концентрація уваги, погіршується

здатність до швидкого прийняття рішень, а також зростає ризик помилок через внутрішнє напруження. Такі студенти нерідко демонструють невпевненість у навчальній діяльності, схильність до уникання складних завдань або відкладання їх виконання, що може негативно впливати на їхню академічну успішність.

Окрім того, високий рівень особистісної тривожності часто супроводжується підвищеною вразливістю до стресових факторів навчального середовища. Навіть незначні труднощі можуть сприйматися як значущі перешкоди, що посилює емоційне навантаження та знижує загальну навчальну активність. У довготривалій перспективі це може призводити до емоційного виснаження та зниження внутрішньої мотивації до навчання.

Середній рівень особистісної тривожності діагностовано у 14 студентів, що становить 47% вибірки, і є найбільш чисельною групою респондентів. Для цієї категорії характерна помірна емоційна реактивність, яка проявляється у здатності адекватно реагувати на навчальні труднощі та зберігати відносну стабільність емоційного стану. Такі студенти загалом здатні контролювати свої тривожні переживання у більшості ситуацій, що дозволяє їм ефективно виконувати навчальні завдання.

Водночас у ситуаціях підвищеного навантаження або відповідальних форм контролю знань у них можуть виникати тимчасові прояви емоційного напруження. Це може проявлятися у хвилюванні перед іспитами, підвищеній зосередженості на результаті або короткочасному зниженні впевненості у власних силах. Проте загалом такі стани не мають стійкого характеру та не призводять до суттєвого порушення навчальної діяльності.

Студенти із середнім рівнем тривожності, як правило, демонструють адаптивні стратегії поведінки у навчальному процесі. Вони здатні поєднувати емоційне напруження з достатнім рівнем самоконтролю, що дозволяє їм підтримувати відносно стабільну академічну успішність. Такий рівень тривожності часто розглядається як умовно нормативний для студентського віку, оскільки відображає природну реакцію на навчальні та соціальні вимоги

освітнього середовища.

Низький рівень особистісної тривожності виявлено у 7 студентів, що становить 23% від загальної кількості респондентів. Ці студенти характеризуються емоційною стабільністю, впевненістю у власних силах та спокійною реакцією на навчальні труднощі. Вони, як правило, не схильні до надмірного переживання можливих невдач і сприймають навчальні ситуації більш раціонально та об’єктивно.

Для даної групи характерна висока стресостійкість, що дозволяє їм зберігати ефективність діяльності навіть у складних або напружених навчальних умовах. Вони менш залежні від зовнішньої оцінки, більш орієнтовані на внутрішні критерії успішності та здатні підтримувати стабільний емоційний стан незалежно від ситуаційних труднощів. Такі особливості позитивно впливають на їхню здатність до саморегуляції, планування навчальної діяльності та досягнення освітніх цілей.

Отримані результати свідчать про те, що у досліджуваній вибірці переважає середній рівень особистісної тривожності, що є типовим для студентського віку та відображає адаптаційний характер емоційних реакцій у навчальному середовищі. Такий розподіл може вказувати на те, що більшість студентів перебувають у стані відносної емоційної рівноваги, однак із наявністю періодичних проявів навчального стресу.

Водночас наявність значної частки студентів із високим рівнем тривожності (30%) є важливим діагностичним показником, який може свідчити про підвищене психоемоційне навантаження, пов’язане з навчальною діяльністю, вимогами освітнього процесу або індивідуально-психологічними особливостями респондентів. Такий стан може потенційно впливати на зниження ефективності навчання та потребує подальшого вивчення у контексті його взаємозв’язку з академічною мотивацією.

Таким чином, отримані емпіричні дані дозволяють зробити висновок про неоднорідність рівнів особистісної тривожності у студентській вибірці та підкреслюють необхідність подальшого аналізу її впливу на навчальну

діяльність. Зокрема, важливим є дослідження того, як різні рівні тривожності корелюють із особливостями академічної мотивації, що й буде розглянуто у наступних підрозділах роботи.

У процесі емпіричного дослідження за допомогою опитувальника академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) у адаптації для студентів було визначено особливості структури мотиваційної сфери респондентів. Аналіз результатів дозволив розподілити студентів за домінуючими типами академічної мотивації: внутрішньою, зовнішньою та амотивацією.

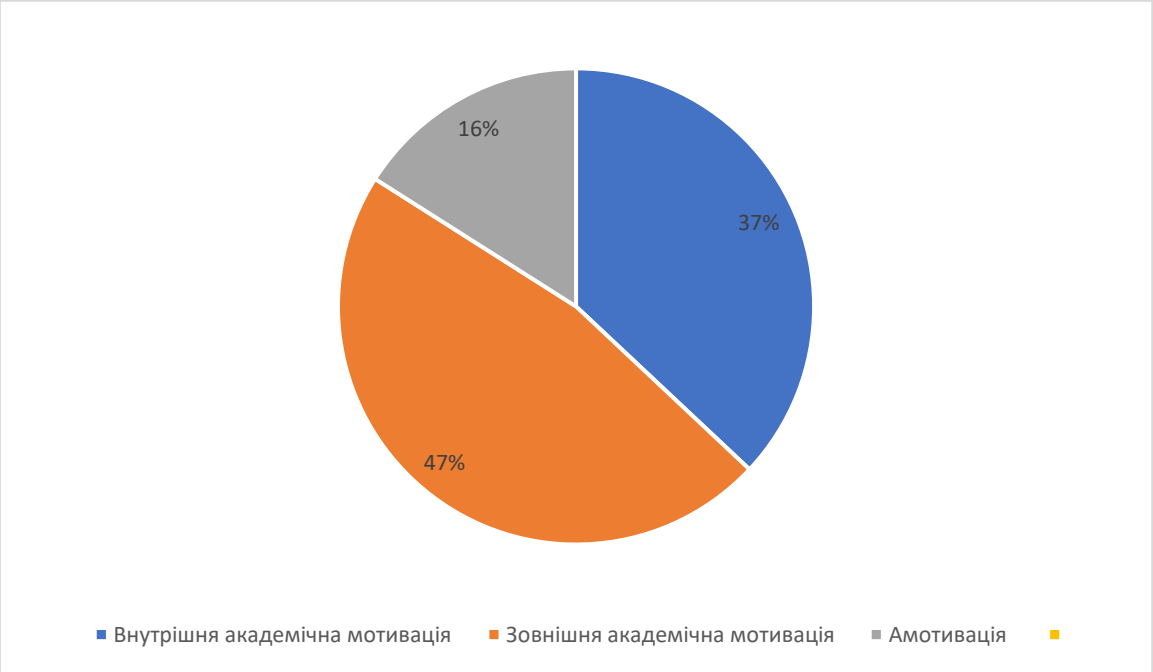


Рис 2.2. - Результати дослідження академічної мотивації за методикою AMS

Високий рівень внутрішньої академічної мотивації виявлено у 11 студентів, що становить 37% від загальної вибірки. Дана група характеризується вираженим інтересом до навчального процесу, прагненням до саморозвитку, отриманням задоволення від засвоєння нових знань та стійкою орієнтацією на професійне становлення. Для цих студентів характерна внутрішня пізнавальна активність, яка проявляється у самостійному пошуку додаткової інформації, поглибленому вивченні навчального матеріалу та

прагненні розуміти його зміст, а не лише формально засвоювати.

Такі студенти демонструють активну пізнавальну позицію, високий рівень залученості у навчальну діяльність та стійку внутрішню спрямованість на досягнення освітніх цілей. Вони, як правило, мають більш сформовані професійні інтереси та усвідомлюють значущість навчання для власного майбутнього. Навчальна діяльність для них виступає не лише зовнішньою вимогою, а внутрішньо прийнятою цінністю, що сприяє стабільності мотивації навіть у ситуаціях підвищеного навантаження або труднощів.

Важливо зазначити, що внутрішня мотивація цієї групи студентів може виконувати захисну функцію щодо впливу стресових факторів навчального середовища, зокрема знижувати негативний вплив тривожності та сприяти більш ефективній саморегуляції поведінки.

Переважання зовнішньої академічної мотивації виявлено у 14 студентів, що становить 47% вибірки. Дана група є найбільш чисельною, що свідчить про домінування зовнішньо детермінованих мотивів у структурі навчальної діяльності значної частини респондентів. Для цих студентів характерна орієнтація на зовнішні стимули, зокрема отримання високих оцінок, відповідність вимогам викладачів, схвалення з боку соціального оточення, а також уникнення негативних наслідків у разі невиконання навчальних вимог.

Навчальна діяльність у таких студентів значною мірою регулюється зовнішніми факторами, що робить мотивацію менш стійкою та більш залежною від ситуаційних умов. У випадках зниження зовнішнього контролю або відсутності чіткої системи оцінювання може спостерігатися зниження навчальної активності та зменшення зацікавленості у змісті навчального матеріалу.

Крім того, переважання зовнішньої мотивації може бути пов’язане з недостатньою сформованістю професійної ідентичності або невизначеністю у виборі майбутньої професійної траєкторії. У таких випадках навчання сприймається переважно як обов’язок, а не як засіб особистісного чи професійного розвитку.

Виражена амотивація (низький рівень мотивації до навчання) виявлена у 5 студентів, що становить 16% від загальної кількості респондентів. Для цієї групи характерна відсутність чітко сформованих мотивів до навчальної діяльності, зниження інтересу до навчального процесу та недостатнє усвідомлення його особистісної і професійної значущості. Такі студенти демонструють пасивну навчальну позицію, формальне виконання завдань та мінімальний рівень залученості в освітній процес.

Амотивація може свідчити про внутрішню невизначеність щодо професійного майбутнього, знижену самооцінку навчальних можливостей або негативний попередній досвід навчальної діяльності. У таких студентів часто спостерігається зниження наполегливості, швидка втрата інтересу до складних завдань та схильність до уникнення навчальних ситуацій, які потребують значних зусиль.

Отримані дані свідчать про те, що у досліджуваній вибірці переважає зовнішня академічна мотивація (47%), що може вказувати на значну залежність студентів від зовнішніх стимулів навчальної діяльності, зокрема системи оцінювання, вимог викладачів та соціального схвалення. Така структура мотивації передбачає, що навчальна активність значною мірою регулюється зовнішніми факторами, що потенційно може знижувати її стійкість та внутрішню залученість студентів у навчальний процес.

Водночас достатньо високий відсоток студентів із вираженою внутрішньою мотивацією (37%) є позитивним показником, який відображає наявність значної групи респондентів із розвиненою пізнавальною активністю, стійким інтересом до навчання та орієнтацією на професійний розвиток. Такі студенти, як правило, демонструють більш глибоке опрацювання навчального матеріалу, вищий рівень самостійності та більшу стійкість до навчальних труднощів.

Наявність амотивації у 16% респондентів може свідчити про певні труднощі у формуванні стійкої навчальної мотивації, недостатню усвідомленість професійних цілей або знижену залученість у навчальний

процес. Дана група студентів потребує особливої уваги з боку психологічної служби та педагогічного супроводу, оскільки відсутність чітких навчальних мотивів може негативно впливати на їхню академічну успішність та загальний рівень адаптації до освітнього середовища.

Таким чином, результати, отримані за методикою AMS, демонструють виражену неоднорідність мотиваційної сфери студентів, що характеризується співіснуванням внутрішньої, зовнішньої мотивації та амотивації. Така структура свідчить про різний рівень залученості студентів у навчальний процес і створює необхідне емпіричне підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку академічної мотивації з рівнем особистісної тривожності, що буде розглянуто у наступних підрозділах дослідження.

У межах емпіричного дослідження було проаналізовано особливості навчальної мотивації студентів за методикою «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т. Ільїної). Отримані дані дозволили визначити провідні мотиви навчальної діяльності респондентів та розподілити їх за основними мотиваційними орієнтаціями.

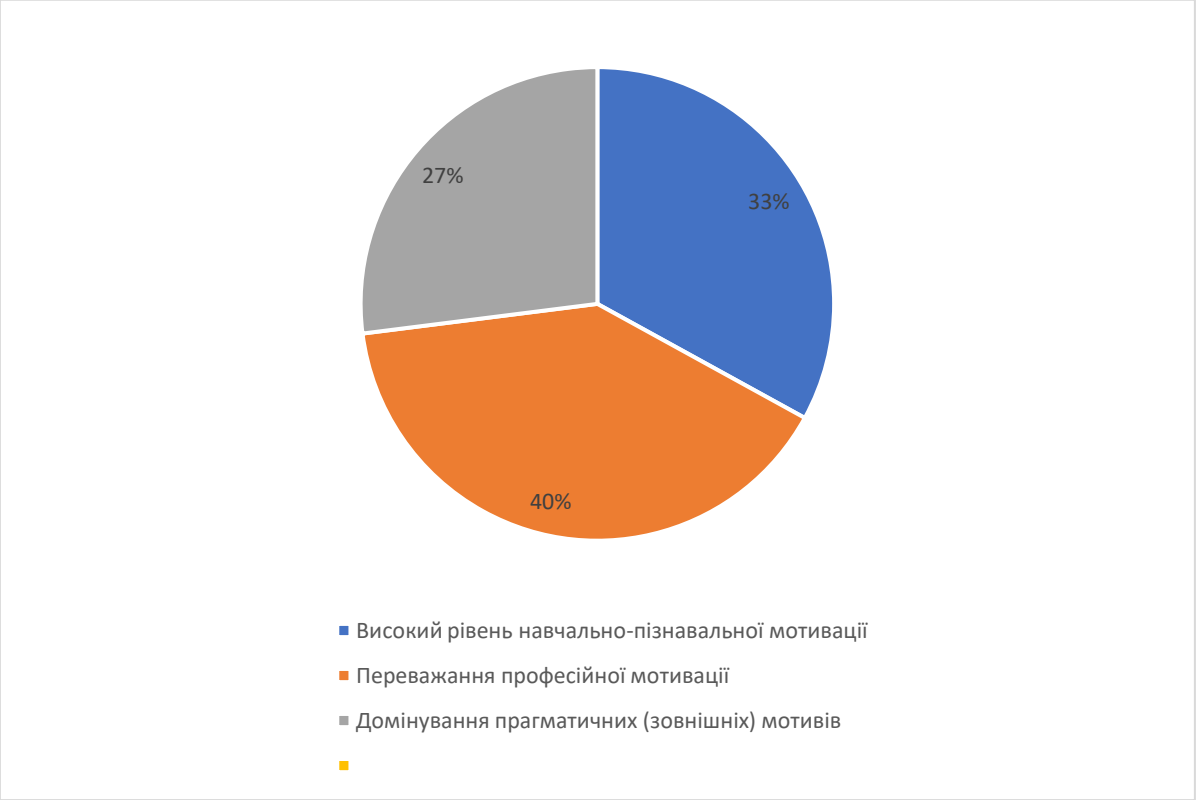


Рис 2.3. - Результати дослідження за методикою Т. Ільїної

У межах емпіричного дослідження було проаналізовано особливості навчальної мотивації студентів за методикою «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т. Ільїної). Отримані дані дозволили визначити провідні мотиви навчальної діяльності респондентів та здійснити їх розподіл за основними мотиваційними орієнтаціями, що відображають ставлення студентів до навчального процесу та його суб'єктивну значущість.

Високий рівень навчально-пізнавальної мотивації виявлено у 10 студентів, що становить 33% від загальної вибірки. Дана група характеризується стійким інтересом до навчального процесу, внутрішньою зацікавленістю у змісті навчальних дисциплін, а також прагненням до отримання нових знань не лише в межах навчальної програми, але й за її межами. Для цих студентів характерна виражена пізнавальна активність, яка проявляється у самостійному пошуку додаткової інформації, глибшому опрацюванні навчального матеріалу та прагненні до розуміння сутності явищ, а не лише їх формального запам'ятовування.

Такі студенти демонструють високий рівень самостійності у навчанні, здатність до самоорганізації та відповідальне ставлення до освітнього процесу. Навчальна діяльність для них має внутрішньо мотивований характер і сприймається як засіб особистісного розвитку, самореалізації та розширення власного інтелектуального потенціалу. Саме ця група респондентів є найбільш стійкою до впливу зовнішніх стресових факторів та більш адаптивною в умовах навчального навантаження.

Переважання професійної мотивації виявлено у 12 студентів, що становить 40% вибірки. Це найбільш чисельна група, що свідчить про значну орієнтацію студентів на майбутню професійну діяльність як провідний смисловий компонент навчання. Для даної категорії респондентів характерне усвідомлення зв'язку між навчанням у закладі вищої освіти та майбутньою професійною реалізацією.

Студенти з домінуванням професійної мотивації розглядають навчання як необхідний етап формування професійних компетентностей, розвитку

практичних навичок та становлення себе як фахівця. Вони демонструють відповідальне ставлення до навчальних обов'язків, прагнення до якісного засвоєння знань, що мають прикладне значення, а також інтерес до дисциплін, які безпосередньо пов'язані з обраною професією. Така мотиваційна спрямованість є важливим чинником формування стійкої навчальної активності та підвищення академічної успішності.

Водночас слід зазначити, що професійна мотивація може мати різний ступінь усвідомленості. У частини студентів вона базується на чітко сформованому професійному самовизначенні, тоді як в інших може носити більш загальний характер, пов'язаний із уявленнями про соціальну значущість професії без глибокої внутрішньої рефлексії.

Домінування прагматичних (зовнішніх) мотивів виявлено у 8 студентів, що становить 27% від загальної кількості респондентів. Для даної групи характерна орієнтація переважно на зовнішні результати навчальної діяльності, зокрема отримання диплома, високих оцінок, формального підтвердження освітнього рівня та соціального статусу.

Навчальна діяльність у таких студентів часто має інструментальний характер і не завжди супроводжується глибокою внутрішньою зацікавленістю у змісті навчальних дисциплін. Основним регулятором їхньої активності виступають зовнішні вимоги та очікування соціального середовища. Унаслідок цього мотивація може бути менш стійкою та більш залежною від ситуаційних факторів, таких як система оцінювання, контроль з боку викладачів або перспективи працевлаштування.

Також варто зазначити, що прагматична мотивація не є виключно негативним явищем, однак у випадку її домінування вона може обмежувати розвиток внутрішньої пізнавальної активності та знижувати глибину засвоєння навчального матеріалу.

Отримані результати в цілому свідчать про неоднорідність мотиваційної сфери студентів. У структурі вибірки співіснують як внутрішньо мотивовані студенти, так і ті, чия діяльність значною мірою визначається зовнішніми

чинниками. Така ситуація є типовою для студентського віку, однак водночас підкреслює необхідність подальшого аналізу психологічних факторів, що впливають на формування навчальної мотивації.

Таким чином, результати дослідження за методикою Т. Ільїної створюють важливе емпіричне підґрунтя для подальшого аналізу взаємозв'язку між типами навчальної мотивації та рівнем особистісної тривожності студентів, що буде розглянуто у наступних підрозділах роботи.

Отримані дані свідчать про те, що у вибірці переважає професійна мотивація (40%), що є позитивним показником і вказує на достатньо сформовану орієнтацію студентів на майбутню професійну діяльність. Значна частка студентів із навчально-пізнавальною мотивацією (33,3%) відображає наявність внутрішнього інтересу до навчання та пізнавальної активності.

Водночас наявність 26,7% студентів із домінуванням прагматичних мотивів може свідчити про орієнтацію частини вибірки на зовнішні результати навчання, що потенційно знижує стійкість навчальної мотивації.

Таким чином, результати методики Т. Ільїної демонструють неоднорідність мотиваційної структури студентів та створюють підґрунтя для подальшого аналізу її взаємозв'язку з рівнем особистісної тривожності.

З метою виявлення взаємозв'язків між особистісною тривожністю та академічною мотивацією студентів було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона (r). Аналіз здійснювався між показниками тривожності (Ч. Спілбергер – Ю. Ханін) та шкалами академічної мотивації за методиками AMS та Т. Ільїної.

З метою виявлення взаємозв'язків між особистісною тривожністю та показниками академічної мотивації студентів було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Отримані результати дозволили встановити як статистично значущі позитивні, так і негативні зв'язки між досліджуваними змінними, що свідчить про складний характер взаємодії емоційної та мотиваційної сфер особистості.

Таблиця 2.1.

Кореляційні зв’язки між показниками особистісної тривожності та академічної мотивації студентів (n = 30)

Показники	1. Особистісна тривожність	2. Внутрішня мотивація (AMS)	3. Зовнішня мотивація (AMS)	4. Амотивація (AMS)
1. Внутрішня мотивація (AMS)	–0,62**	-	-	+
3. Зовнішня мотивація (AMS)	0,48*	-	-	-
4. Амотивація (AMS)	0,55**	-	-	-
5. Навчально-пізнавальні мотиви (Т. Ільїна)	–0,58**	0,69**	–0,49*	–0,53**
6. Професійні мотиви (Т. Ільїна)	–0,41*	0,61**	–0,37*	–0,46*
7. Прагматичні мотиви (Т. Ільїна)	0,44*	–0,51**	0,66**	0,48*
8. Загальний рівень академічної мотивації	–0,57**	0,73**	–0,62**	–0,58**

Насамперед встановлено виражений обернений зв’язок між особистісною тривожністю та внутрішньою академічною мотивацією ($r = –0,62$; $p < 0,01$). Це означає, що зі зростанням рівня тривожності у студентів знижується інтерес до навчального процесу, зменшується задоволення від пізнавальної діяльності та слабшає внутрішня мотиваційна спрямованість. Таким чином, високотривожні студенти менш схильні до навчання, що базується на інтересі та саморозвитку.

Водночас виявлено позитивний кореляційний зв’язок між особистісною тривожністю та зовнішньою мотивацією ($r = 0,48$; $p < 0,05$). Це свідчить про те, що студенти з підвищеним рівнем тривожності більше орієнтуються на зовнішні стимули навчання — оцінки, контроль з боку викладачів, схвалення або уникнення негативних наслідків. Така залежність вказує на компенсаторний характер зовнішньої мотивації у тривожних студентів.

Також встановлено позитивний зв’язок між тривожністю та амотивацією

($r = 0,55$; $p < 0,01$). Це означає, що підвищення рівня особистісної тривожності супроводжується зростанням байдужості до навчального процесу, зниженням усвідомленості його значущості та ослабленням навчальної активності.

Аналіз показав обернений зв'язок між особистісною тривожністю та навчально-пізнавальними мотивами ($r = –0,58$; $p < 0,01$). Це свідчить про те, що підвищена тривожність негативно впливає на пізнавальну активність студентів, знижуючи їхній інтерес до навчального змісту та прагнення до глибокого засвоєння знань.

Також виявлено негативний зв'язок між тривожністю та професійними мотивами ($r = –0,41$; $p < 0,05$). Це означає, що студенти з високим рівнем тривожності менш орієнтовані на майбутню професійну діяльність, що може свідчити про недостатню сформованість професійної ідентичності або сумніви у власній професійній успішності.

У той же час встановлено позитивний зв'язок між тривожністю та прагматичними мотивами ($r = 0,44$; $p < 0,05$). Це свідчить про те, що тривожні студенти частіше орієнтуються на формальні результати навчання, такі як отримання диплома, оцінок або соціального статусу, що має зовнішньо-орієнтований характер.

Отримані результати свідчать про наявність системного взаємозв'язку між особистісною тривожністю та академічною мотивацією студентів. Встановлено, що підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням внутрішньої мотивації, навчально-пізнавальної активності та професійної спрямованості, тоді як зовнішня мотивація та амотивація, навпаки, посилюються.

Таким чином, можна зробити висновок, що особистісна тривожність виступає важливим психологічним чинником, який впливає на структуру навчальної мотивації студентів, зміщуючи її від внутрішньої до зовнішньо-орієнтованої.

2.3. Психологічні рекомендації щодо оптимізації рівня тривожності та підвищення академічної мотивації студентів

Отримані в ході емпіричного дослідження результати свідчать про наявність взаємозв'язку між рівнем особистісної тривожності та академічною мотивацією студентів. Зокрема, встановлено, що підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням внутрішньої мотивації до навчання та посиленням орієнтації на зовнішні стимули навчальної діяльності. Це проявляється у більшій залежності студентів від оцінювання, вимог викладачів та соціального схвалення, а також у зниженні інтересу до самого процесу навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки психологічних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію емоційного стану студентів та підвищення рівня їхньої навчальної мотивації.

1. Рекомендації щодо зниження рівня особистісної тривожності

Зниження рівня особистісної тривожності у студентів доцільно здійснювати через цілеспрямований розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адекватної самооцінки та підвищення психологічної стійкості до навчальних навантажень. Основними напрямами психологічної роботи є формування навичок саморегуляції емоційного стану, що передбачає навчання студентів базовим технікам психічної саморегуляції, зокрема дихальним вправам, методам м'язової релаксації, елементам майндфулнес-практик та коротким антистресовим технікам, регулярне застосування яких дозволяє знизити рівень фізіологічного та емоційного напруження, особливо у ситуаціях контрольних робіт, іспитів або публічних виступів. Важливим напрямом також є когнітивна робота з тривожними думками, яка полягає у формуванні у студентів навичок розпізнавання та корекції негативних автоматичних думок; при цьому особливу увагу слід приділяти таким когнітивним викривленням, як катастрофізація результатів, надмірне узагальнення невдач та заниження власних можливостей, а заміна деструктивних установок на більш реалістичні та конструктивні сприяє

зниженню рівня тривожності та підвищенню впевненості у власних силах. Окреме значення має підвищення самооцінки та самоефективності, що досягається через вправи, спрямовані на усвідомлення власних досягнень, аналіз позитивного навчального досвіду та фіксацію особистих успіхів, адже формування відчуття компетентності та віри у власні можливості виступає важливим чинником зниження тривожних переживань і підвищення емоційної стабільності. Також необхідною складовою є психоедукаційна робота, яка передбачає інформування студентів щодо природи тривожності, її психологічних механізмів, а також адаптивних і дезадаптивних функцій, оскільки розуміння того, що тривожність є природною реакцією організму на стрес, сприяє її кращому усвідомленню та зниженню інтенсивності емоційних переживань, а сама психоедукація додатково включає навчання базовим стратегіям подолання стресу та підвищення психологічної грамотності студентів.

2. Рекомендації щодо підвищення академічної мотивації

Підвищення академічної мотивації студентів потребує цілеспрямованого розвитку внутрішніх мотивів навчальної діяльності та створення сприятливого психологічного середовища, яке стимулює пізнавальну активність і підтримує стійкий інтерес до навчання. Передусім важливим є формування внутрішньої мотивації до навчання, що передбачає акцентування уваги студентів на змістовній цінності знань, їх практичному та професійному значенні, оскільки саме усвідомлення корисності та особистісної значущості навчального матеріалу сприяє переходу від зовнішньо зумовленої мотивації до внутрішньої, більш стійкої та ефективної форми навчальної поведінки. Значну роль відіграє також посилення професійної спрямованості навчання, яке реалізується через систематичне пов’язування теоретичного матеріалу з майбутньою професійною діяльністю студентів, демонстрацію його практичної значущості та застосовності у реальних професійних ситуаціях, що дозволяє підвищити усвідомленість навчальних цілей і сформувати більш чітке уявлення про власну професійну перспективу. Важливим чинником є

створення ситуації успіху, яке передбачає позитивне підкріплення навчальних досягнень студентів, підтримку з боку викладачів, а також формування психологічно комфортної атмосфери в освітньому середовищі, що сприяє підвищенню впевненості у власних силах, зниженню страху невдачі та формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності. Окрему увагу слід приділяти розвитку навчальної автономії студентів, що передбачає надання їм більшої самостійності у виборі навчальних завдань, способів їх виконання та форм оцінювання результатів, оскільки така організація навчального процесу підвищує рівень відповідальності, внутрішньої залученості та сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації до навчання.

3. Комплексні психокорекційні заходи

Комплексні психокорекційні заходи є найбільш ефективним напрямом психологічної роботи зі студентами, оскільки дозволяють одночасно впливати як на рівень особистісної тривожності, так і на структуру академічної мотивації, забезпечуючи цілісний підхід до оптимізації емоційно-особистісної сфери. Ефективність таких заходів зумовлена їх інтегративним характером, що поєднує елементи психокорекції, психопрофілактики та розвитку особистісних ресурсів.

Доцільним є впровадження тренінгів емоційної саморегуляції, спрямованих на формування у студентів навичок усвідомлення, контролю та конструктивного вираження емоцій, зниження рівня психоемоційного напруження та підвищення стресостійкості. Такі тренінги дозволяють студентам опанувати практичні інструменти подолання тривожних станів у навчальних ситуаціях.

Важливе місце займають тренінги особистісного зростання та розвитку впевненості у собі, які сприяють підвищенню самооцінки, формуванню позитивного «Я-образу» та зміцненню віри у власні можливості. У результаті зменшується схильність до невпевненості та страху невдачі, що є значущими чинниками академічної тривожності.

Окремий напрям становлять мотиваційні тренінги, спрямовані на формування

внутрішньої навчальної мотивації. У межах таких занять акцент робиться на усвідомленні особистісної значущості навчання, розвитку інтересу до пізнавальної діяльності, а також переосмисленні навчання як ресурсу професійного та особистісного розвитку, а не лише як формальної вимоги освітнього процесу.

Не менш важливими є групові заняття з розвитку навичок тайм-менеджменту та навчальної організації, які допомагають студентам ефективніше планувати власну діяльність, знижувати рівень перевантаження та хаотичності у навчальному процесі, що, у свою чергу, сприяє зменшенню стресових переживань і підвищенню відчуття контролю над ситуацією.

Таким чином, впровадження комплексних психокорекційних заходів сприяє не лише зниженню рівня особистісної тривожності, але й формуванню більш зрілої, внутрішньо структурованої та стійкої мотиваційної системи студентів, що позитивно впливає на їхню навчальну активність, академічну успішність та загальний психологічний стан.

Також пропонуємо тренінгову програму для студентів. Тренінгова програма : «Я керую своїм навчанням і емоціями».

Мета тренінгу: Формування навичок емоційної саморегуляції, зниження рівня особистісної тривожності та підвищення внутрішньої академічної мотивації студентів.

Завдання тренінгу:

- знизити рівень навчальної та особистісної тривожності;
- сформувати навички керування емоційними станами;
- підвищити впевненість у власних силах;
- розвинути внутрішню академічну мотивацію;
- активізувати професійні та пізнавальні мотиви навчання;
- сформувати позитивне ставлення до навчальної діяльності.

Цільова група: Студенти 19–25 років.

Формат: Груповий тренінг (10–15 осіб) Кількість занять: 4 Тривалість одного заняття: 60–90 хвилин

Таюлиця 2.2.

Програма тренінгу

№ заняття	Тема заняття	Мета	Основні вправи	Очікуваний результат
1	«Знайомство з моєю тривожністю»	Усвідомлення власного емоційного стану та рівня тривожності	Знайомство «Я і моє навчання»; «Мій емоційний стан зараз»; міні-лекція; рефлексія	Формування усвідомлення власної тривожності та її впливу на навчання
2	«Я керую своєю тривожністю»	Формування навичок емоційної саморегуляції	Дихальна техніка 4–4–6; м’язова релаксація; «Мої тривожні думки»; когнітивне переформулювання	Зниження рівня тривожності, розвиток навичок самоконтролю
3	«Моя мотивація до навчання»	Підвищення внутрішньої академічної мотивації	«Навіщо я навчаюсь?»; візуалізація професійного майбутнього; аналіз мотивів	Усвідомлення внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання
4	«Я впевнений у собі»	Підвищення самооцінки та впевненості	«Мої сильні сторони»; «Мій успіх»; рольова гра «іспит»; рефлексія	Підвищення впевненості та зниження навчальної тривожності

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

У другому розділі дипломної роботи було представлено організацію та результати емпіричного дослідження взаємозв’язку особистісної тривожності та академічної мотивації студентів, а також розроблено практичні рекомендації щодо оптимізації психологічного стану студентської молоді.

Емпіричне дослідження проводилося на вибірці 30 студентів віком 19–25 років. У процесі роботи було застосовано комплекс психодіагностичних методик, а саме: методику визначення рівня особистісної тривожності Ч.

Спілбергера – Ю. Ханіна, опитувальник академічної мотивації (Academic Motivation Scale, AMS) та методику «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» Т. Ільїної. Такий комплекс дозволив отримати цілісне уявлення про особливості емоційної та мотиваційної сфер студентів.

Аналіз результатів показав, що у вибірці переважає середній рівень особистісної тривожності, однак значна частка студентів має високий рівень тривожності, що свідчить про наявність вираженого емоційного напруження у частини респондентів. За показниками академічної мотивації встановлено домінування зовнішньої мотивації та професійної спрямованості, при цьому спостерігається також наявність внутрішньої мотивації та амотивації, що вказує на неоднорідність мотиваційної структури студентів.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущі взаємозв’язки між досліджуваними показниками. Зокрема, встановлено негативний зв’язок між особистісною тривожністю та внутрішньою академічною мотивацією, навчально-пізнавальними та професійними мотивами. Водночас виявлено позитивний зв’язок тривожності із зовнішньою мотивацією та амотивацією. Це свідчить про те, що підвищення рівня тривожності супроводжується зміщенням мотиваційної спрямованості студентів від внутрішньої до зовнішньо орієнтованої та зниженням навчальної залученості.

Отримані результати підтверджують гіпотезу дослідження про існування взаємозв’язку між особистісною тривожністю та академічною мотивацією студентів і дозволяють зробити висновок про важливу роль емоційного стану у формуванні мотиваційної сфери навчальної діяльності.

На основі отриманих даних були розроблені психологічні рекомендації, спрямовані на зниження рівня тривожності та підвищення академічної мотивації студентів, а також запропоновано тренінгову програму, що поєднує методи емоційної саморегуляції, розвитку внутрішньої мотивації та підвищення самооцінки.

Таким чином, результати другого розділу мають як теоретичне, так і практичне значення, оскільки можуть бути використані у роботі психологічної

служби закладів вищої освіти для підвищення ефективності навчальної діяльності студентів та покращення їхнього психологічного благополуччя.

ВИСНОВКИ

У ході виконання бакалаврської роботи було здійснено теоретико-емпіричне дослідження взаємозв'язку особистісної тривожності та академічної мотивації у студентів. Актуальність обраної теми зумовлена значним впливом емоційного стану на навчальну діяльність студентської молоді, а також необхідністю підвищення ефективності освітнього процесу в умовах зростання психоемоційного навантаження.

У теоретичній частині роботи проаналізовано наукові підходи до розуміння феномену особистісної тривожності, її структури, видів та функцій. Встановлено, що тривожність є складним багатовимірним утворенням, яке включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Особистісна тривожність розглядається як відносно стійка характеристика індивіда, що визначає його схильність до переживання тривоги у різних життєвих ситуаціях, зокрема в навчальній діяльності.

Окремо проаналізовано психологічні особливості студентського віку, який характеризується інтенсивним розвитком самосвідомості, професійного самовизначення, емоційної та мотиваційної сфер. Встановлено, що саме в цей період підвищується чутливість до стресових факторів, що може сприяти зростанню рівня тривожності.

У межах теоретичного аналізу розглянуто поняття академічної мотивації, її структуру та види. Підкреслено значущість внутрішньої мотивації як найбільш стійкої та ефективної форми навчальної діяльності, тоді як домінування зовнішньої мотивації та амотивації може негативно впливати на навчальну успішність та залученість студентів.

Емпірична частина дослідження була проведена на вибірці 30 студентів віком 19–25 років із використанням методики Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, опитувальника Academic Motivation Scale (AMS) та методики Т. Ільїної «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі». Отримані результати показали переважання середнього рівня особистісної тривожності та

неоднорідність мотиваційної сфери студентів, у якій домінують зовнішні та професійні мотиви.

Кореляційний аналіз виявив значущі взаємозв’язки між досліджуваними показниками. Зокрема, встановлено негативний зв’язок між особистісною тривожністю та внутрішньою академічною мотивацією, а також позитивний зв’язок із зовнішньою мотивацією та амотивацією. Це свідчить про те, що підвищення рівня тривожності супроводжується зниженням внутрішньої навчальної мотивації та посиленням залежності від зовнішніх стимулів.

Отримані результати підтвердили висунуту гіпотезу дослідження про наявність взаємозв’язку між особистісною тривожністю та академічною мотивацією студентів, а також дозволили визначити психологічні особливості цього взаємозв’язку.

На основі емпіричних даних було розроблено практичні рекомендації щодо зниження рівня особистісної тривожності та підвищення академічної мотивації студентів, а також запропоновано тренінгову програму, спрямовану на розвиток навичок емоційної саморегуляції, підвищення самооцінки та формування внутрішньої мотивації до навчання.

Таким чином, проведене дослідження має як теоретичне, так і практичне значення, оскільки його результати можуть бути використані у роботі психологічних служб закладів вищої освіти для оптимізації емоційного стану студентів, підвищення їхньої навчальної мотивації та покращення ефективності освітнього процесу загалом.

СПИСОК ВИКОРИТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 1007 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія. Вінниця : Нова Книга, 2020. 704 с.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав, 2020. 320 с.
4. Титаренко Т. М. Психологія особистості в сучасному світі. Київ : Марич, 2021. 512 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія. Львів : Світ, 2021. 368 с.
6. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості. Київ : ІПООД, 2021. 496 с.
7. Приходько Ю. О. Психологія стресу та тривожності в навчальній діяльності. Київ : Педагогічна думка, 2020. 280 с.
8. Литвиненко С. М. Емоційна сфера особистості: психологічні аспекти регуляції. Київ : Генеза, 2021. 312 с.
9. Кузьменко Н. В. Академічна мотивація студентів як психологічна проблема. *Психологічний часопис*. 2022. №6. С. 112–118.
10. Долинська Л. В. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів. *Психологія і суспільство*. 2022. №3. С. 45–52.
11. Левченко О. В. Тривожність як психологічний феномен особистості. *Науковий вісник ХНПУ*. 2020. №2. С. 78–84.
12. Сидоренко О. П. Особливості студентського віку як періоду професійного становлення. *Вісник психології освіти*. 2021. №4. С. 33–39.
13. Гуменюк Л. Й. Когнітивні процеси у студентському віці. *Психологічні науки*. 2022. №1. С. 56–61.
14. Дубровіна І. В. Психологія емоційних станів студентів. *Актуальні проблеми психології*. 2022. №10. С. 90–97.
15. Шевченко Н. Ф. Професійне самовизначення студентської молоді. *Вісник*

НПУ ім. Драгоманова. 2021. №5. С. 70–76.

16. Андрєєва Г. М. Соціальна психологія. Київ : Вища школа, 2020. 432 с.
17. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory and intrinsic motivation. *American Psychologist*. 2021. Vol. 75(2). P. 102–120.
18. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 2020. Vol. 84(2). P. 191–215.
19. Pintrich P. R. Motivation and self-regulated learning in education. *Educational Psychologist*. 2021. Vol. 39(2). P. 85–104.

Додаток А

Опис тренінгових вправ

ЗАНЯТТЯ 1. «Знайомство з моєю тривожністю»

1. Вправа «Я і моє навчання»

Мета: встановлення контакту, актуалізація ставлення до навчання.

Хід вправи: Учасники по колу представляються та коротко відповідають на запитання:

- Як я ставлюся до навчання?
- Що для мене є найскладнішим у навчальному процесі?

Інструкція психолога: «Спробуйте говорити щиро, без оцінювання правильності відповіді».

Очікуваний ефект: формування довіри в групі, первинне усвідомлення власного ставлення до навчання.

2. Вправа «Мій емоційний стан зараз»

Мета: усвідомлення актуального емоційного стану.

Хід вправи:Студентам пропонується описати свій стан через:

- колір (наприклад, «я як синій колір»),
- образ (наприклад, «я як хвиля»),
- або предмет.

Запитання для обговорення:

- Чому саме цей образ?
- Що він означає для мого навчання?

Очікуваний ефект: розвиток емоційної усвідомленості.

3. Міні-лекція «Що таке тривожність?»

Мета: психоедукація.

Зміст:

- поняття тривожності;
- різниця між нормальною та патологічною тривожністю;
- вплив тривожності на навчання (увага, пам’ять, мотивація).

4. Рефлексія «Що я зрозумів про себе?»

Мета: закріплення досвіду.

Хід:

Учасники відповідають письмово або усно:

- Що нового я дізнався про себе?
- Що мене здивувало?

ЗАНЯТТЯ 2. «Я керую своєю тривожністю»

1. Дихальна техніка «4–4–6»

Мета: зниження фізіологічної напруги.

Хід вправи:

- вдих на 4 рахунки
- затримка дихання на 4
- повільний видих на 6

Повторити 5–7 циклів.

Ефект:

зниження серцебиття, заспокоєння нервової системи.

2. Прогресивна м’язова релаксація

Мета: зменшення тілесної напруги.

Хід:

Послідовне напруження та розслаблення груп м’язів:

- руки
- плечі
- обличчя
- ноги

Ефект:

зменшення соматичних проявів тривожності.

3. Вправа «Мої тривожні думки»

Мета: виявлення негативних установок.

Хід:

Студенти записують думки, які виникають перед іспитами або контрольними.

Приклад:

- «Я не здам»
- «Я все забуду»

4. Когнітивне переформулювання

Мета: заміна негативних думок.

Хід:

Кожну тривожну думку переформулювати:

- «Я не здам» → «Я можу підготуватися і впоратися»

Ефект:

зниження катастрофізації.

ЗАНЯТТЯ 3. «Моя мотивація до навчання»

1. Вправа «Навіщо я навчаюсь?»

Мета: усвідомлення мотивів.

Хід:

Студенти відповідають:

- Навіщо я навчаюсь?
- Що для мене важливіше: оцінки чи знання?

2. «Мій професійний образ»

Мета: розвиток професійної мотивації.

Хід:

Учасники уявляють себе через 5 років і описують:

- де працюють
- ким є
- що вміють

3. «Мої мотиви»

Мета: розрізнення внутрішніх і зовнішніх мотивів.

Хід:

Студенти ділять мотиви на дві групи:

- внутрішні
- зовнішні

ЗАНЯТТЯ 4. «Я впевнений у собі»

1. «Мої сильні сторони»

Мета: підвищення самооцінки.

Хід:

Кожен студент називає 3 свої сильні якості.

2. «Мій успіх»

Мета: формування позитивного досвіду.

Хід:

Опис ситуації успіху в навчанні.

3. Рольова гра «Я на іспиті»

Мета: зниження страху оцінювання.

Хід:

Моделюється ситуація іспиту без оцінювання.

4. Підсумкова рефлексія

Мета: інтеграція досвіду.

Запитання:

- Що змінилось у моєму ставленні до навчання?
- Що я буду використовувати надалі?

Розроблений тренінг спрямований на комплексну корекцію емоційної та мотиваційної сфер студентів, зокрема на зниження рівня особистісної тривожності та підвищення внутрішньої академічної мотивації.