

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет педагогіки і психології
Кафедра психології розвитку та консультування**

**Кваліфікаційна робота
ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ
СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ**

**Спеціальність: 053 Психологія
ОПП «Психологія»**

Здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»
групи зМП-25
факультету педагогіки і психології
Олійник Ольги Михайлівни.

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
доктор філософії в галузі психології,
асистент кафедри психології розвитку
та консультування
Логвись Ольга Ярославівна.

РЕЦЕНЗЕНТ:
доктор психологічних наук, професор
Фурман Анатолій Васильович.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ.....	7
1.1 Теоретичні підходи до проблеми тривожності особистості у вітчизняній та зарубіжній психології	7
1.2 Загальна характеристика мотиваційної сфери у студентському віці.....	20
1.3 Соціально-психологічні чинники впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів	30
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	39
2.1 Інструментарій емпіричного дослідження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників	39
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників.....	45
РОЗДІЛ 3 МЕТОДИ ЗНИЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	60
3.1 Розробка програми зниження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників	60
3.2 Психологічні рекомендації студентам-першокурсникам щодо зниження впливу тривожності на їх мотиваційну сферу	73
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86
ДОДАТКИ.....	93

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасне суспільство перебуває у стані динамічних змін, які охоплюють усі сфери життя людини: від економічної та політичної до культурної та освітньої. В умовах глобалізації, швидкого розвитку інформаційних технологій, постійної соціальної та економічної нестабільності особистість стикається з необхідністю постійної адаптації до нових умов. Молодь, яка перебуває на етапі становлення власного світогляду та професійного самовизначення, відчуває ці виклики особливо гостро. Саме тому період навчання у закладі вищої освіти розглядається не лише як етап здобуття знань і професійних умінь, але й як досить важливий період соціалізації.

Зазначимо, що студентські роки життя людини традиційно пов'язують із активним розвитком особистості, розширенням світогляду та засвоєнням професійної компетентності. Водночас цей період супроводжується значними психологічними труднощами, які найбільш гостро відчують студенти-першокурсники. Перехід від середньої школи до навчання у закладі вищої освіти супроводжується перебудовою способу життя, а адаптація до таких умов часто пов'язана з високим рівнем емоційного напруження. Тому одним із поширених феноменів цього періоду є тривожність, яка відображає внутрішні суперечності особистості, її невпевненість у власних силах і страх перед невідомим.

Як показує аналіз науково-психологічної літератури (М. Варій, М. Вієвська, О. Волошок, О. Галієва, І. Городняк, В. Демиденко, А. Качаєва, Т. Кириленко, А. Кондаш, Л. Підлипна, В. Крайнюк, Н. Чабанюк та ін.), тривожність у студентському віці може виконувати подвійну функцію. З одного боку, вона здатна мобілізувати внутрішні ресурси особистості, підвищувати готовність до активної діяльності, допомагати долати труднощі. З іншого боку, надмірна тривожність стає фактором дезадаптації, що знижує працездатність, ускладнює навчання, спричиняє уникання складних завдань і навіть веде до формування негативного ставлення до навчальної діяльності. Саме тому важливим є вивчення впливу тривожності на мотиваційну сферу особистості, яка безпосередньо визначає активність і результативність студента.

Дослідники Н. Альохіна, Н. Антонова, Т. Вайніленко, Ж. Вірна, С. Занюк, В. Зарицька, К. І. Фоменко та ін. стверджують, що мотиваційна сфера є основою навчальної діяльності, адже вона формує прагнення досягати успіху, стимулює до засвоєння нових знань і розвитку особистих і фахових компетентностей. Високий рівень внутрішньої мотивації сприяє стійкості у досягненні цілей, підвищує ефективність освітнього процесу та сприяє формуванню готовності студента до майбутньої професійної діяльності. Проте підвищений рівень тривожності може істотно впливати на мотиваційну сферу студента: змінювати спрямованість мотивів, знижувати впевненість у власних можливостях, викликати орієнтацію на уникнення невдачі. Це створює ризики не лише для навчальної діяльності, а й для особистісного розвитку студентів.

Важливість дослідження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників визначається низкою чинників. По-перше, саме перший рік навчання у закладі вищої освіти є критичним періодом, коли формується ставлення до професійного навчання та визначається готовність до подальшого навчально-професійного розвитку. По-друге, своєчасна діагностика рівня тривожності дає змогу виявити студентів, які потребують психологічної підтримки, та запобігти формуванню дезадаптивних стратегій поведінки. По-третє, розуміння взаємозв'язку між тривожністю та мотиваційною сферою дає змогу практичним психологам і педагогам вищої школи створювати ефективні програми соціально-психологічного супроводу, спрямовані на зниження емоційного напруження та розвиток позитивної мотивації до навчання.

Таким чином, дослідження вказаної проблеми сприятиме розширенню наукових уявлень про взаємодію емоційної та мотиваційної сфер особистості на етапі адаптації до вищої школи, дасть змогу розкрити психологічні механізми впливу тривожності на мотиваційну активність людини, визначити чинники, що посилюють або послаблюють цей вплив, а також обґрунтувати практичні рекомендації для психологічного супроводу студентів. З огляду на зазначене, вивчення психологічних особливостей тривожності у студентському віці має практичне значення, оскільки уможливить не лише розуміння причин її виникнення, а й розробку методів психологічної корекції, допоможе зменшити

рівень прояву цього психологічного явища. Проте вплив тривожності на мотиваційну сферу студентів першого курсу у доступних нам дослідженнях не виявлено, що стало причиною вибору теми кваліфікаційної роботи – **«Вплив тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників»**.

Об’єкт дослідження – теоретичні і практичні аспекти впливу тривожності на мотиваційну сферу особистості.

Предмет дослідження – особливості впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників.

Мета дослідження – теоретичне й емпіричне обґрунтування впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників.

Завдання дослідження:

1. Описати теоретичні підходи до проблеми тривожності особистості у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Визначити особливості мотиваційної сфери у студентському віці.
3. Охарактеризувати соціально-психологічні чинники впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів.
4. Емпірично дослідити особливості впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників.
5. Обґрунтувати програму зниження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників, а також розробити психологічні рекомендації здобувачам вищої освіти.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація, систематизація, узагальнення даних науково-психологічної літератури з проблеми тривожності та її прояву у студентському віці; *емпіричні:* методи психологічної діагностики (використано такі діагностичні методики, як Шкала тривоги Д. Спілбергера – Ю. Ханіна, Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS), методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін), методика вивчення мотивації навчання у вузі (Т. Ільїна)); *статистичні:* математичної статистики, графічне представлення результатів, а також методи кількісної та якісної обробки отриманих емпіричних даних.

Емпірична база дослідження. Емпіричне дослідження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників здійснене на базі закладу вищої освіти «Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка». В емпіричному дослідженні взяли участь 50 студентів першого курсу факультету педагогіки і психології, спеціальностей «Психологія», «Початкова освіта», «Дошкільна освіта», віком 17-18 років.

Теоретичне значення дослідження полягає у всебічному науково-практичному вивченні впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників. Зокрема, визначено сутність основних наукових підходів до вивчення проявів тривожності у зарубіжній та вітчизняній психології, виявлено вікові передумови прояву тривожності у молодших школярів, охарактеризовано соціально-психологічні чинники прояву тривожності у молодших школярів, запропоновано способи, форми, методи зниження прояву тривожності учнів.

Практичне значення дослідження полягає в апробації дієвого діагностичного інструментарію, спрямованого на емпіричне вивчення впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників а також в розробці корекційно-розвивальної програми і психологічних рекомендацій, спрямованих на зниження впливу тривожності на мотиваційну сферу сучасних студентів-першокурсників. Основні теоретичні й практичні висновки, одержані у роботі, можуть використовувати психологи-практики для психодіагностики і корекції прояву тривожності у здобувачів вищої освіти, а також студенти – майбутні психологи і педагоги під час підготовки до занять з психологічних дисциплін.

Апробація результатів дослідження. За результатами дослідження опубліковано статтю: Олійник О. Соціально-психологічні чинники впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів. *Магістерський науковий вісник*. 2025. Вип. № 45. 308 с. С. 111-114.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 115 сторінок, з яких 85 сторінок основного тексту. Список використаних джерел налічує 86 найменувань. Кількість додатків – 1.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ

1.1 Теоретичні підходи до проблеми тривожності особистості у вітчизняній та зарубіжній психології

Проблема тривожності особистості завжди була в центрі уваги психології, адже цей феномен є універсальним для людини незалежно від її віку, статі чи соціального статусу. Тривожність відображає складну взаємодію емоційної, когнітивної та поведінкової сфер, впливаючи на адаптаційні можливості та якість життя особистості. Тому виникає необхідність ґрунтовного теоретичного осмислення даного явища, що зумовлює звернення як до класичних, так і до сучасних наукових концепцій тривожності особистості.

Зазначимо, що проблематика тривожності як психологічного феномена привертає увагу представників різних галузей знання – від філософії та психології до медицини й фізіології, що підкреслює її комплексний характер і багатоаспектність. У межах психологічної науки тривожність розглядається у двох основних вимірах: як короточасний емоційний стан і як відносно стійка індивідуально-типологічна риса, властива особистості. Для позначення цих відмінностей у науковому дискурсі використовуються терміни «тривога» та «тривожність». Перше поняття описує «ситуативний стан, який виникає у відповідь на невизначену загрозу та характеризується очікуванням негативних наслідків» [78, с. 19], тоді як друге визначається як «особистісна схильність до повторюваних і надмірних переживань тривожних станів, що пояснюється низьким порогом їх виникнення» [58, с. 113]. Водночас термін «тривожність» застосовується і для узагальненого позначення даного психологічного явища.

Фундаментальні теоретичні підходи до розуміння тривожності беруть свій початок у зарубіжній психології та філософії. Одним із перших, хто надав проблемі системного аналізу в межах психології та клінічної практики, був З. Фройд. Його наукові міркування перегукувалися з філософською концепцією С. К'єркегора, який у своїй творчості також наголошував на феноменологічному

розрізненні страху та тривоги. Обидва мислителі підкреслювали принципову різницю між цими поняттями, вказуючи, що «страх є реакцією на конкретну, відому небезпеку, тоді як тривожність – реакція на небезпеку невизначену та невідому» [66, с. 219]. Саме ця ідея стала відправною точкою для подальших теоретичних узагальнень як у європейській, так і в американській психології.

З. Фройд, який зробив значний внесок у розробку концепції тривожності, визначав її як негативний емоційний досвід, що сигналізує про можливу загрозу. Центральним у його підході було положення про те, що сутність тривожності зумовлена станом невизначеності та супроводжується відчуттям безпорадності. Він виокремлював три провідні характеристики цього явища: 1) наявність в особі специфічного почуття неприємності; 2) соматичні прояви, серед яких прискорене серцебиття та інші вегетативні реакції; 3) усвідомленість людиною переживання свого тривожного стану [56, с. 162].

Розвиваючи власну концепцію тривожності, З. Фройд спершу висловлював припущення щодо існування несвідомої тривожності, однак пізніше дійшов висновку, що її переживання завжди фіксується на свідомому рівні. Він пов'язував появу тривожності з необхідністю формування в особистості механізмів подолання небезпеки через «боротьбу або втечу». У межах цього підходу він розробив типологію тривожності, що охоплювала: 1) об'єктивну тривожність (реальний страх), яка виникає у відповідь на зовнішні загрози; 2) невротичну тривожність, пов'язану з внутрішніми, здебільшого несвідомими конфліктами та страхом перед руйнівною дією власних потягів; 3) моральну тривожність, що відображається у формі почуття провини [66].

Підсумовуючи, З. Фройд наголошував, що тривожність завжди є реакцією на ситуації небезпеки, безпорадності або травматичного досвіду. Як зазначав вказаний дослідник, «ситуація небезпеки є очікуваною і знайомою ситуацією безпорадності. Страх – це первинна реакція на травму, яка пізніше відтворюється як сигнал про допомогу у схожих ситуаціях. «Я», яке пасивно пережило травму, активно відтворює її ослаблену репродукцію, сподіваючись контролювати її перебіг» [56, с. 163].

Погляди З. Фрейда на природу тривожності стали підґрунтям для подальших наукових розвідок у межах як класичного психоаналізу, так і інших підходів, що справили істотний вплив на розвиток зарубіжної та вітчизняної психології. Саме на їхній основі сформувалися концепції тривожності у таких напрямках, як епігенетична теорія Е. Еріксона, гуманістична психологія (зокрема, клієнт-центрована терапія К. Роджерса), а також гештальтпсихологія (Ф. Перлз). Значний інтерес становлять і психоаналітичні дослідження дитячого розвитку, що набули поширення у працях М. Кляйн та А. Фройд. У перелічених підходах тривожність аналізувалася не лише як універсальний феномен особистості, але й як чинник, що суттєво впливає на становлення внутрішньої структури Я.

У концепції М. Кляйн джерела тривожності розглядаються у контексті ранніх етапів онтогенезу, адже немовля зіштовхується з необхідністю встановлення перших відносин із навколишнім світом, тобто з об'єктами поза межами материнського тіла. Вона підкреслювала, що зовнішні подразники можуть сприйматися дитиною як загроза, стаючи основою для формування ранніх тривожних переживань. Від здатності малюка протистояти їм, на її думку, залежить подальший психічний розвиток і ризику формування невротичних проявів: «Слід зауважити, що здатність Я впоратися навіть зі звичайною тривожністю різна, цей факт має етіологічне значення для виникнення неврозу» [37, с. 139]. Важливим наслідком спроб дитини долати тривожність є поява агресивної поведінки, що може бути спрямована як назовні, так і на себе, породжуючи водночас страх реального покарання. В якості терапевтичного підходу дослідниця пропонувала «укріплення Его дитини і ослаблення Супер-Его, тобто зменшення страху покарання» [37, с. 140], реалізуючи це через гру як специфічний метод відтворення проблемних ситуацій.

А. Фройд запропонувала власне теоретичне бачення розвитку тривожності у дитячому віці, виокремивши три важливі її форми: об'єктивну тривожність, страх перед Супер-Его та побоювання щодо власних інстинктивних потягів. Найпершою з'являється об'єктивна тривожність, що виникає на ранніх стадіях розвитку й виконує роль сигналу можливої загрози чи покарання з боку зовнішніх сил. Саме вона стає передумовою для подальшого формування Супер-

Его. Зіткнення цього типу тривожності з інстинктивними потягами сприяє становленню Его як регулятивної інстанції, водночас закладаючи основу для виникнення симптомів дитячих неврозів. У латентний період (від 5–6 років до пубертатного віку) об'єктивна тривожність поступово зменшується, натомість зростає роль тривожності, зумовленої впливом Супер-Его, яке додатково стримує інстинктивні імпульси. У період статевого дозрівання провідною стає тривожність, викликана інтенсивністю інстинктів, що відображає динамічний характер розвитку психіки. Як підкреслювала А. Фройд, тривожність є «основним чинником, що породжує захисний процес і водночас призводить до неврозів у дітей та дорослих» [5, с. 234].

Дослідження феномену страху й тривожності стали предметом уваги багатьох представників класичної теорії емоцій, серед яких назовемо Ч. Дарвіна, В. Джеймса та У. Мак-Дауголла. У межах їх концепцій поступово формувалося уявлення про біологічні передумови виникнення страху, його основні функції – сигнальну та оборонну, а також про вісцеральні зміни, які супроводжують цю емоцію [37]. Важливий внесок у вивчення проблеми зробив К. Ізард, який у межах теорії диференційних емоцій відніс страх до базових емоційних станів, тоді як тривожність, на його думку, є складним емоційним утворенням, що виникає унаслідок взаємодії страху з іншими фундаментальними емоціями. Як зазначає дослідник: «Тривожність складається з домінуючої емоції страху та взаємодії страху з однією або кількома фундаментальними емоціями, особливо зі стражданням, провинною, гнівом, соромом та цікавістю» [24, с. 239]. Так було закладено основу для розмежування цих понять і визначення їхньої взаємодії.

У біхевіористичній традиції тривожність розглядалася як різновид емоційних реакцій організму, переважно вісцерального характеру. Один із засновників цього напрямку, Дж. Уотсон, визначав страх як вроджену емоцію, а тривожність – як похідне від страху явище. Відповідно до його теорії, тривожність постає як емоційна реакція на нейтральний стимул, що набуває значення через механізм научіння. Експериментальні дослідження Дж. Уотсона підтвердили, що емоційна реакція може бути сформована шляхом підкріплення, і в результаті нейтральні стимули стають емоціогенними. Він підкреслював, що

«початкова реакція страху значно ускладнює процес вироблення позитивного значення» [5, с. 246]. Отже, і страх, і тривожність характеризуються високою стабільністю, що пояснює складність їх корекції у психологічній практиці.

Подальший розвиток теоретичних уявлень про тривожність відбувався у межах когнітивно-поведінкових концепцій, які були представлені працями А. Бека, А. Елліса та А. Лазаруса. Дослідники зосереджували увагу на ролі когнітивних процесів, які зумовлюють суб'єктивне сприйняття небезпеки й формують індивідуальні схеми реагування. Так, А. Лазарус підкреслював, що «когнітивна оцінка небезпеки є початковим етапом виникнення тривожного стану, тоді як його інтенсивність і стійкість визначаються когнітивною переоцінкою» [57, с. 225]. У межах цього підходу тривожність інтерпретується як результат когнітивної інтерпретації ситуації, що в подальшому визначає як емоційний стан, так і характер поведінкових реакцій.

Важливим внеском у розуміння механізмів формування тривожності стала теорія навічання. В її межах тривожність описується як емоційна реакція, що виникає на основі умовного рефлексу. Сформований тривожний стан стимулює появу численних оперантних форм поведінки уникнення, які, з одного боку, сприяють соціалізації особистості, а з іншого – у разі їхнього закріплення можуть призвести до невротичних розладів. Представник О. Маурер наголошував, що організм, стикаючись із сигналом небезпеки, формує умовно-рефлекторну відповідь, яка проявляється у вигляді напруги, фізичного дискомфорту або навіть болю, і саме таку реакцію він визначав як тривогу [37].

Слід враховувати, що дії, які дають змогу зменшити інтенсивність тривожного стану, закріплюються через позитивне підкріплення, і стають стабільними стратегіями. З точки зору О. Маурера, симптоматична поведінка виконує адаптивну функцію, оскільки допомагає знизити рівень напруги. Він підкреслював, що «тривожність базується на «соціальній дилемі», тобто конфлікті між власними прагненнями та страхом перед соціальним покаранням або втратою любові значущих осіб» [37, с. 122]. Цей конфлікт особливо чітко виявляється у процесі взаємодії дитини з батьками на ранніх етапах розвитку, коли формується її здатність до соціального пристосування.

Механізм виникнення тривожності в межах цього підходу описується як послідовність: відчуття реального страху, витіснення його, трансформація у невротичну тривогу та закріплення симптомів, що сприяють регуляції стану. Подібна схема у певній мірі перегукується з концепцією З. Фройда, проте основним детермінантом у теорії навічіння виступає не інстинктивна природа, а соціальне середовище розвитку. На думку О. Маурера, конфлікти, що переважно породжують тривожність, мають передусім морально-етичне підґрунтя. Він акцентував також, що «тривожність виконує сигнальну функцію, сприяючи формуванню поведінкових реакцій, які зменшують інтенсивність страху або попереджають його виникнення» [37, с. 127].

У своїх узагальненнях О. Маурер дійшов висновку, що тривожність не обов'язково має дезорганізуючий вплив на особистість. Навпаки, вона може виконувати конструктивну функцію, оскільки «тривожність не є фактором дезорганізації, вона швидше відображає цей стан. У процесі психотерапії тривожність слід розглядати як дружній і корисний ресурс; за такого підходу вона знову трансформується у звичайне почуття провини або морального страху, до якого можна адаптуватися і навчитися новим способам реагування» [37, с. 128]. Тому у рамках теорії навічіння тривожність постає як важливий механізм адаптації, що виконує сигнальну й стимулюючу функції.

Попри значні здобутки біхевіористів і представників теорії соціального навічіння, їх погляди неодноразово піддавалися критиці за надмірну редукцію досвіду до біологічно обумовлених реакцій та ігнорування індивідуально-психологічних особливостей. Проте саме в межах цих підходів було закладено основи для створення практичних методик і технік, спрямованих на зниження тривожності, які й сьогодні активно застосовуються в психологічному консультуванні та психотерапевтичній практиці.

На відміну від біхевіористичного бачення, екзистенційна та гуманістична психологія надають особливого значення феномену тривожності як чиннику становлення самосвідомості та особистісного самовизначення. У цьому контексті Р. Мей інтерпретує тривожність не лише як реакцію людини на зовнішні загрози, а передусім як внутрішній досвід зіткнення людини з

фундаментальними протиріччями власного існування – буття та небуття. Він підкреслює, що цей феномен пов'язаний не тільки зі страхом смерті, а й із суперечливим ставленням до неї, де переплітаються водночас привабливість і відштовхування. Сутність такого переживання, за Р. Меєм, можна окреслити як «стан людської істоти у конфлікті з небуттям, конфлікті, який З. Фройд міфологічно зобразив у своєму інстинкті смерті. Одна з ліній цього конфлікту – боротьба проти чогось в самому собі, але попри все, це боротьба за існування, за повноцінну реалізацію своїх можливостей» [15, с. 79]. Так екзистенційна тривожність, що випливає з конфлікту між свободою та обмеженістю людського буття, розглядається Р. Меєм як конструктивний ресурс розвитку особистості, що якісно відрізняє її від патологічних форм клінічної тривожності.

Дослідження різних аспектів тривожності, включно з її функціональними характеристиками, віковими проявами та впливом на становлення особистості, отримали значний розвиток у вітчизняній психології. Особливий інтерес становили роботи, спрямовані на вивчення динаміки тривожності у процесі онтогенезу. Однією з перших дослідниць, яка систематизувала підходи до цього феномена, була А. Качаєва. Вона визначала тривожність як «емоційний стан, що виникає при можливій фрустрації соціальних потреб» [26, с. 4], акцентуючи, що на відміну від страху, тривожність постає переважно як реакція на загрозу соціального порядку, яка ставить під сумнів статус чи визнання індивіда.

Подальші дослідження, серед яких важливе місце займають праці Д. Грея, значною мірою розширили розуміння як біологічних, так і соціальних детермінант тривожності. Учений пояснював виникнення тривожного стану слабкістю та нестійкістю нервових процесів, що підвищують чутливість до змін середовища. При цьому він наголошував на соціальному аспекті цього феномену, вбачаючи його джерело у трансформації життєвих обставин та очікуванні подій. Згідно з його підходом, «тривога найчастіше виникає в ситуаціях, коли позитивна подія або дія затримується, а очікування негативних наслідків, навпаки, частіше супроводжується прагненням уникнути небажаного, ніж самим відчуттям тривоги» [14, с. 25].

У сучасній психологічній науці важливим напрямом дослідження є вивчення ролі соціально-психологічних чинників у виникненні та розвитку тривожності. Так, у своїх працях Т. Кириленко підкреслює, що тривожність варто розуміти як емоційну реакцію на соціально детерміновані стресори, яка поєднує низку психологічних і фізіологічних компонентів. Зокрема, дослідниця виокремлює такі її характеристики: 1) варіативність інтенсивності, що залежить від індивідуально-особистісних особливостей та умов довкілля; 2) динамічність у часі, яка відображає ситуативність і змінність емоційного стану; 3) наявність суб'єктивно негативних переживань, серед яких найчастіше спостерігаються напруженість, занепокоєння й невизначене побоювання; 4) супроводження цього стану виразними соматичними реакціями, тобто прискореним серцебиттям, надмірним потовиділенням, сухістю у роті чи почервонінням шкіри [27]. Такий підхід дає змогу представити тривожність як комплексний феномен, що інтегрує психологічні й тілесні аспекти реагування на дестабілізуючі соціальні впливи.

У свою чергу, Л. Коpecь акцентує увагу на дослідженні тривожності з точки зору її формування як стабільної особистісної риси. Вона наголошує, що помірний рівень тривожності виконує адаптаційну функцію і сприяє орієнтації людини у складному соціальному середовищі. Проте вчена підкреслює: «наявність тривожності як стійкого утворення є свідченням порушень в особистісному розвитку» [29, с. 114]. З її позицій, виникнення хронічних форм тривожності зумовлене незадоволенням базових соціогенних потреб, зокрема потреби у самореалізації та збереженні цілісності Я. В основі цього процесу лежить внутрішній конфлікт, що постає як зіткнення двох рівнозначних за силою, але протилежних за спрямованістю потреб, які неможливо реалізувати одночасно. Тривале існування такого конфлікту призводить до стійкого стану тривожності, який з часом трансформується в особливе особистісне утворення, що має власну динаміку розвитку. У цьому сенсі тривожність постає не лише як симптом дезадаптації, але й як мотиваційна основа для активної соціальної поведінки, прагнення досягнення успіху й подолання труднощів, займаючи провідне місце серед чинників особистісної детермінації.

Можна констатувати, що у вітчизняній психології феномен тривожності розглядається як складний емоційний феномен, що формується під впливом як біологічних, так і соціально-психологічних чинників. Вона відзначається значною індивідуальною варіативністю, тривалістю, інтенсивністю, а також різноманітністю проявів, а також може відігравати як дезорганізуючу, так і стимулюючу роль у розвитку та самореалізації особистості.

Оскільки у психологічній науці проблема тривожності посідає вагомим місце, то вітчизняні та зарубіжні дослідники пропонують різні підходи до її класифікації та пояснення. Значна увага приділяється співвідношенню загальної тривожності та її приватних, більш вузьких форм, які у літературі позначаються як «специфічні тривоги». Цінним для вітчизняної психологічної традиції є підхід В. Моргуна, який пропонує поділ адекватної та неадекватної тривожності. Як наголошує науковець, «критерієм істинної тривожності виступає її неадекватність реальній успішності, реальному положенню індивіда в тій чи іншій галузі» [44, с. 113]. Згідно з його концепцією, адекватна тривожність виникає тоді, коли об'єктивно бракує ресурсів чи умов для задоволення потреби, тоді як неадекватна тривожність може проявлятися навіть у сприятливих ситуаціях. Саме остання, будучи стійкою особистісною характеристикою, здатна закріплюватися у певних сферах життєдіяльності.

Значний внесок у вивчення аналізованого феномену зробив Ч. Спілбергер, який розробив відому двокомпонентну модель тривожності. Вона ґрунтується на розмежуванні особистісної (A-trait) та ситуативної (A-state) тривожності. На його думку, особистісна тривожність визначається ним як «стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність суб'єкта до прояву тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожна з них певною реакцією» [5, с. 268]. Такий різновид тривожності, як доводить автор, активізується у випадках, коли індивід стикається з умовами, що несуть потенційну загрозу його престижу, самооцінці чи соціальному статусу. У свою чергу, ситуативна тривожність описується як тимчасовий психоемоційний стан, що включає переживання напруженості, хвилювання та стурбованості. Вона є реакцією на

конкретний стресовий вплив, може варіювати за інтенсивністю і тривалістю, а також змінюватися залежно від контексту. Дослідження Ч. Спілбергера свідчать, що особи з високими показниками особистісної тривожності демонструють тенденцію сприймати широкий спектр ситуацій як небезпечні та реагувати на них яскраво вираженими емоційними проявами.

У вітчизняній психології також сформовано низку підходів до аналізу різновидів тривожності у молодіжному та підлітковому віці. Так, В. Поліщук виокремлює декілька її видів, які є найбільш типовими для цього періоду: міжособистісна тривожність, що зумовлюється труднощами у процесах соціальної взаємодії; самооцінювальна тривожність, яка активізується у зв'язку з переосмисленням уявлень про власне «Я»; та шкільна тривожність, що виникає внаслідок специфіки освітніх ситуацій [54].

Окремий пласт досліджень присвячено шкільній тривожності учнів як специфічному феномену. С. Томчук зазначає, що цей вид формується у взаємодії школяра з компонентами навчального середовища і відзначається динамічністю. Зокрема, залежно від етапу навчання рівень тривожності суттєво коливається: найбільші показники фіксуються у 1, 5, 7 та 9 класах. Такі закономірності пояснюються зміною соціально-педагогічних умов. Детальніше аналізуючи вказані дані, вказаний науковець пов'язує високий рівень тривожності першокласників з процесом адаптації до нової ролі та вимог освітнього середовища. Для учнів 5-го класу характерним є підвищення тривожності через перехід від класно-урочної системи з одним учителем до предметного навчання з багатьма викладачами, що істотно ускладнює вимоги. У 9 класі інтенсивність тривожних переживань зростає через необхідність прийняття професійно орієнтованих рішень та значне збільшення навчального навантаження. Щодо 7 класу, то підвищений рівень тривожності пояснюється як соціально-психологічними факторами, так і особливостями пубертатного розвитку, становленням самоусвідомлення та ідентичності [75].

У сучасній психологічній літературі як вітчизняні, так і зарубіжні науковці акцентують увагу на особливій ролі тривожності у процесах психічної адаптації особистості. Значна частина досліджень демонструє, що тривога не є однозначно

негативним явищем, а може виконувати й важливу функцію в життєдіяльності індивіда. Так, А. Мінаєва розглядає її як фактор, що здатний стимулювати активність та мобілізувати внутрішні ресурси людини. Зокрема, підкреслюється, що «тривога змінює характер поведінки, посилює поведінкову активність, спонукає до інтенсивних та цілеспрямованих зусиль, виконуючи таким чином адаптивну функцію» [42, с. 3]. Проте при надмірному підвищенні тривожності, коли її інтенсивність перестає відповідати реальним вимогам ситуації, відбувається порушення гармонійної регуляції поведінки, що ускладнює адаптацію та призводить до внутрішньої дезінтеграції психічної сфери.

Дослідження механізмів розвитку тривожності посідає одне з провідних місць, оскільки саме цей стан визначає як адаптивні, так і дезорганізаційні особливості поведінки особистості. У зарубіжній науковій традиції вагомий внесок у розкриття природи тривожності зробив Д. Грей, який розглядав її як результат комплексної взаємодії когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, що формують цілісне переживання суб'єкта. На думку вченого, тривога має спрямованість на ідентифікацію можливого джерела небезпеки й пошук шляхів її нейтралізації. Вчений виокремив низку базових функцій тривожності: по-перше, сигнальну функцію, що виконує роль попередження про невизначену загрозу та активізує пошукову діяльність; по-друге, функцію пошуку, яка проявляється у прагненні виявити конкретне джерело небезпеки, адже саме його визначення послаблює рівень емоційного напруження (тривалий безрезультатний пошук, застерігає автор, може свідчити про патологічні зміни психіки); по-третє, функцію оцінки, що полягає в аналізі ситуації на основі наявного досвіду та застосуванні перевірених стратегій подолання небезпеки, які дають змогу сформулювати нову програму дій [14].

У вітчизняній психології значну увагу механізмам розвитку тривожності приділяє Т. Кириленко, яка обґрунтовує концепцію «тривожного ряду», описуючи послідовність наростання цього стану від легких до крайніх форм. Першим етапом є відчуття внутрішньої напруги, що стимулює адаптивні ресурси; другим – гіперестезія, коли навіть нейтральні події набувають загрозливого значення; третім – власне тривога, що визначається як переживання

невизначеної небезпеки без чіткого уявлення про її джерело. Далі формується страх, котрий виникає тоді, коли причини тривоги залишаються нез'ясованими, що блокує адекватну організацію дій. Наступними етапами є відчуття неминучості катастрофи, коли загроза сприймається як неподоланна, та тривожно-боязливе збудження, при якому відбувається дезорганізація поведінки й втрата здатності до цілеспрямованої активності [27]. Така концепція дає змогу простежити, як поступово змінюється якість і структура тривожних переживань залежно від інтенсивності їх розвитку.

Ідеї фізіологічних досліджень отримали свій подальший розвиток у психологічних теоріях, що аналізують адаптивну роль тривожності у діяльності людини. Так, у межах концепції «зони оптимального функціонування» підкреслюється, що продуктивність діяльності залежить від індивідуального рівня мотиваційного збудження. Для одних суб'єктів максимальні результати досягаються за умов високої емоційної напруги, для інших – за низького або помірного рівня активації. Тривожність у цьому випадку розглядається як чинник мобілізації психофізичних ресурсів, що допомагає людині адекватно підготуватися до діяльності, зосередитися на можливих труднощах і ефективно їх подолати. Проте «перевищення індивідуально оптимального рівня призводить до виснаження організму, внаслідок чого тривога перестає бути стимулюючим фактором і починає виконувати деструктивну функцію» [36, с. 14].

Альтернативний підхід представлений у межах так званої «порогової» теорії, згідно з якою тривожність розглядається як чинник, що прямо залежить від сили її прояву. Вчена І. Франкова підкреслює, що «кожен індивід має свій поріг збудження, після перевищення якого ефективність діяльності значно знижується» [43, с. 104]. Це означає, що адаптивні чи дезорганізуючі наслідки тривожності визначаються саме індивідуальною чутливістю до емоційного напруження, а не лише об'єктивними умовами ситуації.

У вітчизняній і зарубіжній психології вироблено низку підходів до класифікації різновидів тривожності, які дають змогу більш чітко структурувати уявлення про її прояви. Узагальнені дані відображені в таблиці 1.1, де

систематизовано види тривожності за критеріями тотальності, відповідності, стійкості та сфери вираження.

Таблиця 1.1

Види тривожності у психології

Критерії тривожності	Види тривожності
Тотальність прояву	1) <i>генералізована</i> – тривожність, що супроводжує особу у переважній більшості життєвих ситуацій, незалежно від їх характеру; 2) <i>парціальна</i> – тривожність, властива лише специфічним умовам чи подіям, які мають особистісну значущість.
Відповідність реальній успішності	1) <i>адекватна тривожність</i> – відображає об'єктивне неблагополуччя індивіда у певній сфері його діяльності; 2) <i>неадекватна тривожність</i> – не відповідає фактичному становищу особи та може проявлятися у благополучних сферах.
Стійкість прояву реакції	1) <i>особистісна тривожність</i> – стійка індивідуально-психологічна характеристика, яка виявляється у схильності переживати занепокоєння у багатьох ситуаціях, навіть без об'єктивних підстав; 2) <i>ситуативна тривожність</i> – емоційна реакція на конкретну реальну чи уявну загрозу.
Сфера прояву	1) <i>міжособистісна</i> – пов'язана з труднощами у сфері комунікації; 2) <i>шкільна</i> – зумовлена впливом навчальних ситуацій; 3) <i>самооцінювальна</i> – виникає внаслідок актуалізації уявлень про власне Я.

Отже, огляд теоретичних підходів у вітчизняній та зарубіжній психології засвідчує наявність різних інтерпретацій феномену тривожності. Дослідники, представляючи різні школи й напрямки, сходяться в тому, що важливо відрізнити тривогу як тимчасовий стан і тривожність як стійку особистісну характеристику. Водночас підкреслюється, що тривожність не зводиться лише до негативних аспектів: вона може бути адаптивною, виконувати сигнальну й мобілізуючу функції, концентруючи увагу на потенційних небезпеках і готуючи організм до їх подолання. Тривожність доцільно розглядати у руслі діяльнісного підходу, як індивідуальну особливість людини, що проявляється у схильності до частих та інтенсивних переживань тривоги за умов низького порогу її виникнення. Такий підхід дає можливість комплексно аналізувати взаємозв'язок тривожності з особистісними рисами й поведінковими стратегіями.

1.2 Загальна характеристика мотиваційної сфери у студентському віці

Мотивація є однією з вагомих психологічних характеристик, що визначає активність, спрямованість і результативність діяльності людини, а тому вона розглядається як фундаментальний механізм особистісного розвитку. У студентському віці мотиваційна сфера набуває особливої значущості, адже саме цей період пов'язаний із професійним самовизначенням, побудовою життєвих планів та засвоєнням нових соціальних ролей. Тому загальна характеристика мотиваційної сфери студентів дає змогу не лише глибше зрозуміти особливості їхньої навчальної та професійної діяльності, а й виявити фактори, що визначають успішність освітнього процесу та особистісне становлення в цілому.

Зазначимо, що студенти перебувають на етапі формування стійкої системи мотивів, де поєднуються як внутрішні (пізнавальні, професійні, саморозвитку), так і зовнішні (соціальні, матеріальні, статусні) мотиви-спонукання. Водночас «мотиваційна сфера у цьому віці є динамічною та нестабільною, що зумовлено процесами адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти, підвищеними вимогами до самостійності й соціальної відповідальності, а також необхідністю гармонізувати власні інтереси з очікуваннями суспільства» [73, с. 151].

Як стверджує Н. Токарева, у студентському віці особливого значення набуває система відносин особистості до різних видів діяльності, адже саме вона визначає рівень її успішності в навчальній, професійній та соціальній сферах. Ставлення до діяльності реалізується через мотиви, які розглядаються як психологічні чинники, що задають спрямованість і динаміку поведінки. Студентський період є сенситивним до формування таких властивостей, зокрема працелюбства, відповідальності, сумлінності, комунікабельності, акуратності та ін. Вони виявляють цілісну систему мотивів і відображають внутрішнє ставлення молодої людини до навколишньої дійсності, хоча й відрізняються від відносно стабільних властивостей характеру ситуативністю. Психічні процеси, такі як пам'ять, уява, увага, мислення, а також емоції, здібності, темперамент і характер, забезпечують не лише регуляцію поведінки, але й опосередковують формування мотивів. Поняття мотиву і мотивації у цьому контексті виявляються тісно

пов'язаними з потребами, цілями, інтересами та прагненнями, які інтенсивно розвиваються в студентський період [74].

Як показує аналіз психологічних джерел, у науковій літературі мотив переважно описується як: 1) матеріальний або ідеальний «предмет», що спонукає до дії і спрямовує її на задоволення актуальних потреб; 2) психічний образ цього предмета, який надає діяльності особистісного сенсу [56, с. 151]. Дослідження українських і зарубіжних учених пропонують різні тлумачення мотиву. Так, М. Варій визначає його як «спонукальну причину дій і вчинків особистості (те, що її штовхає до дії)» [5, с. 196]. М. Вієвська підкреслює, що мотив слід розуміти як спонукальну причину діяльності, «яка зумовлена об'єктивними потребами» [7, с. 76]. Дослідник В. Демиденко розглядає мотив як складне психологічне утворення, що стимулює свідомі дії і водночас є їх першопричиною [16, с. 41]. У дослідженнях Х. Хекхаузена простежується «розмежування між мотивом і потребою: мотив є ціннісною диспозицією вищого порядку, яка формується під час соціалізації, на відміну від фізіологічних потреб, пов'язаних із задоволенням базових органічних станів (голод, спрага тощо)» [21, с. 8].

Л. Коpecь звертає увагу на етапність становлення мотивів. Первинно вони співвідносяться з простими матеріальними потребами, проте згодом набувають ідеального характеру, трансформуючись у «мотиви-цілі». Науковець вважає, що «діяльність людини завжди визначається не одним, а кількома мотивами: один із них є провідним, інші – допоміжними, які можуть виконувати функцію додаткової стимуляції (наприклад, мотив отримати високі оцінки, посилений матеріальним заохоченням)» [29, с. 184]. У студентському віці подібна полімотивованість проявляється особливо яскраво, адже навчальна діяльність поєднує як внутрішні пізнавальні, так і зовнішні соціальні спонукання.

Провідні мотиви, характерні для студентського періоду, виконують функцію не лише спонукання до дії, але й надання їй суб'єктивного сенсу. Саме вони визначають індивідуальне ставлення до навчання, а також професійного самовизначення й соціальних контактів. Водночас мотиви-спонуки не завжди узгоджуються між собою: вони можуть підсилювати чи послаблювати один одного, вступати у суперечність із зовнішніми умовами, що створює складний і

суперечливий характер мотиваційної сфери. Недарма Ж. Вірна зауважує, що мотивація як процес є «складним і суперечливим актом, який вимагає аналізу й оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень» [9, с. 58].

Розвиток мотивації в студентському віці ускладнюється ще й тим, що справжні мотиви не завжди усвідомлюються суб'єктом у момент планування діяльності, а виявляються лише після її здійснення. У цей період формується власна ієрархія мотивів: від домінування матеріальних спонукань до піднесення соціальних і духовних орієнтацій. Так, мотиви, що відповідають елементарним потребам, підпорядковуються вищим ідеальним прагненням. У результаті «студент здатний жертвувати особистим комфортом чи матеріальними благами заради реалізації значущих цілей – здобуття професії, наукового пошуку, служіння ідеалам суспільства» [22, с. 138].

С. Кузікова доводить, що у студентському віці, який характеризується активним становленням особистості та визначенням життєвих орієнтирів, центральним чинником регуляції поведінки виступає система потреб та мотивів. Потреба як родове поняття для мотиву постає у формі конкретизованої нужди, що набуває усвідомленого характеру. Важливо підкреслити, що діяльність студента є процесом свідомим, а тому лише усвідомлена потреба може перетворитися на мотив, визначаючи вибір форм і способів активності. Так, мотив розглядається як свідомо потреба, що містить у собі внутрішнє джерело психічної активності. У потребах закладена спонукальна сила, яка забезпечує спрямованість особистісного розвитку та навчальної діяльності, тоді як будь-яка ціль у студентському віці виступає засобом задоволення певної потреби [33].

Н. Токар свідчить, що поняття «мотивація» в історичному аспекті вперше було введено А. Шопенгауером у праці «Чотири принципи достатньої причини». Згодом цей термін отримав поширення в психології, де використовується для пояснення причин людської поведінки. У сучасних дослідженнях мотивація трактується по-різному: як сукупність чинників, що підтримують і спрямовують діяльність; як система мотивів, що задає орієнтири поведінки; як спонукальна сила, що викликає активність і визначає її спрямованість; як процес психічної регуляції діяльності; як механізм, що пояснює виникнення, розвиток і способи

реалізації різних форм активності; або як систему процесів, що відповідають за спонуку та дію. Загалом, у студентському віці мотивація виконує функцію забезпечення активізації навчальної та професійної діяльності, а також визначає послідовність і результативність поведінки у конкретних ситуаціях [73].

Усі перелічені підходи до визначення мотивації можна поділити на два основні напрями. Перший із них розглядає мотивацію зі структурної точки зору – як сукупність чинників чи мотивів, що утворюють цілісну систему. Так, О. Сергєєнкова визначає мотивацію як систему мотивів, яка спонукає до активної діяльності, спрямованої на досягнення соціально й особистісно важливих цілей [52]. Н. Іванова підкреслює, що мотивація зумовлюється як потребами й цілями, так і рівнем домагань, ідеалами, умовами діяльності, які мають як об'єктивний (зовнішній), так і суб'єктивний (внутрішній) характер. До останніх вчена відносить знання, уміння, здібності, характер, а також світогляд, переконання та спрямованість особистості. Врахування цих чинників забезпечує ухвалення рішень і формування намірів студентом [23].

Другий напрям досліджень акцентує увагу на динамічній природі мотивації, розглядаючи її як процес чи механізм, а не як статичне утворення. У межах цього підходу мотивація виступає вторинним явищем щодо мотивів: вона є засобом їх реалізації, оскільки активізується тоді, коли виникають умови для здійснення вже наявного мотиву. Іншими словами, мотивація стає процесом регуляції діяльності через дію мотиву. Як зазначав Н. Антонова, «процес мотивації починається на базі актуалізації мотиву» [2, с. 23]. У студентському віці така актуалізація є особливо важливою, адже саме від неї залежить успішність навчання та включеність у різні види соціальної активності.

Подібне розуміння узгоджується з позицією І. Зязюна, для якого мотив виступає предметом, що задовольняє потребу, й задається людині у вже сформованому вигляді. Тобто завдання полягає не стільки у формуванні нового мотиву, скільки в його актуалізації, яка відбувається шляхом виклику відповідного образу у свідомості [21, с. 7]. Проте, як зауважує вчений, при такому підході залишається відкритим питання: що ж саме є джерелом спонуки – ситуація чи мотив? Дослідник також вказує, що не до кінця зрозуміло, як

виникає сам мотив, адже він фактично передує мотивації. Це свідчить про «складність співвідношення понять «мотив» і «мотивація», яке досі не має однозначного тлумачення» [21, с. 8].

На цій основі вчений Н. Токар наголошує на взаємозв'язку та взаємній обумовленості мотивів і мотивації. Науковець підкреслює, що мотиви дії формуються на ґрунті певної мотивації, однак і навпаки – через розвиток окремих мотивів можна впливати на структуру мотивації загалом. Відтак мотиви можна розглядати як такі, що відносяться до безпосередніх дій, тоді як мотивація забезпечує цілісну діяльність. У студентському віці ця взаємодія проявляється особливо інтенсивно: конкретні мотиви (наприклад, прагнення отримати знання чи досягти професійного успіху) формують загальну систему мотивації, яка визначає напрям життєдіяльності та самоактуалізації особистості [73].

Х. Хекхаузен зазначає, що мотивація не слугує первинною причиною поведінки, але в сучасній психології вона розглядається як загальноприйнята категорія. За його визначенням, мотивація відображає динаміку взаємодії різних психологічних та соціальних чинників у контексті повноцінної взаємодії особистості зі середовищем, зокрема, досвіду постановки та реалізації цілей [5]. У студентському віці це особливо важливо, оскільки процес становлення життєвої та професійної самостійності відбувається через безперервну взаємодію з навчальним, соціальним та професійним середовищем.

З урахуванням концепції теорії вчинку, яку розвивали українські психологи В. Роменець, О. Киричук, В. Татенко, Т. Титаренко та І. Маноход, мотивування у студентів постає як тривалий процес, що включає активацію спонукальних сил, що визначають поведінку, та реальні вчинки особистості. В. Роменець визначає психологічне ядро мотивації як подолання конфліктності ситуації та ухвалення рішення діяти певним чином. При цьому «боротьба мотивів розглядається як центральний аспект мотиваційного процесу, а сама мотивація і боротьба мотивів виступають у ролі синонімів» [47, с. 431].

Вивчення наукових джерел показує, що поняття «мотивація» охоплює ширший спектр процесів і чинників, ніж «мотив». У сучасній психології термін «мотивація» застосовується двояко: як система факторів, що визначають

поведінку особистості (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення), та як характеристика процесу, що стимулює і підтримує активність поведінки на конкретному рівні. Мотивацію визначають як сукупність психологічних причин, що пояснюють початок дії, її спрямованість і рівень активності [57, с. 222].

В. Семиченко пише, що поведінка особистості є результатом взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників, де «внутрішні чинники виступають як психологічні властивості суб'єкта, тоді як зовнішні – як умови та обставини професійної та навчальної діяльності» [66, с. 139]. Німецький психолог К. Левін довів, що кожна особистість індивідуально сприймає та оцінює одну й ту саму ситуацію. Різні студенти оцінюють одні й ті самі обставини по-різному, а одна й та сама особа може змінювати своє сприйняття залежно від стану та життєвого досвіду. Це «особливо характерно для осіб із високим рівнем розвитку інтелекту та життєвого досвіду, здатних аналізувати ситуацію з різних точок зору та реагувати у ній багатовимірно» [74, с. 204]. Найбільш адекватним підходом є розгляд поведінки особистості не як простої реакції на внутрішні чи зовнішні стимули, а як результату постійної взаємодії між суб'єктом та ситуацією. Такий підхід дає змогу трактувати мотивацію як циклічний процес взаємодії та перетворення: студент та середовище взаємно впливають один на одного, а результатом стає реальна поведінка. Мотивація у цьому контексті постає як «процедура прийняття рішень на основі аналізу альтернатив» [82, с. 377].

М. Ятчук доводить, що мотивація забезпечує цілеспрямованість дії, організованість і стабільність діяльності в процесі досягнення мети. На відміну від мотивації, мотив не є стійкою характеристикою суб'єкта, а лише спонукає його до конкретної дії. «Мотиви включають різноманітні диспозиції, такі як потреби, цілі та прагнення, тоді як мотивація інтегрує ці мотиви у цілісний процес поведінки» [85, с. 449]. У студентському віці така інтеграція є критичною для формування самостійності, розвитку компетенцій і успішної адаптації до навчального та соціального середовища.

У зарубіжній психології значне поширення отримала теорія А. Маслоу, яка виділяє п'ять рівнів потреб: 1) базові фізіологічні; 2) потреби у безпеці; 3) соціальні потреби в любові та спілкуванні; 4) потреби у повазі та самоповазі;

5) потреби самоактуалізації [37]. Задоволення потреб одного рівня створює умови для прагнення до потреб вищого рівня. Проте потреби в самоактуалізації, що передбачають розвиток власних здібностей і творчий саморозвиток, домінують лише у обмеженій кількості студентів, оскільки більшість молоді зайнята задоволенням більш базових потреб.

Ф. Подшивайлов зазначає, що мотиви і мотивація мають значні відмінності. Мотив – це «гіпотетичний конструкт, що пояснює варіативність поведінки студентів у подібних ситуаціях. У той же час мотивація часто використовується як описове поняття-категорія, яке фіксує цілеспрямовану поведінку, але не пояснює її механізмів. Розвиненість мотиваційної сфери студента визначає поєднання потреб і цілей, рівня домагань, ідеалів, умов діяльності, світогляду, переконань та спрямованості особистості» [52, с. 11].

Мотиваційну сферу особистості студента можна оцінювати за кількома основними характеристиками: широта, гнучкість, динамічність, ієрархізованість.

Так, під широтою мотиваційної сфери розуміють якісну різноманітність мотиваційних диспозицій (мотивів), потреб та цілей, які проявляються на різних рівнях. Чим більше різнопланових мотивів, цілей і потреб має студент, тим повноціннішою і різноманітною стає його мотиваційна сфера, що, у свою чергу, сприяє кращій адаптації до навчального та соціального середовища. Широта мотиваційної сфери сприяє формуванню багатовимірної спрямованості особистості, оскільки дає змогу поєднувати навчальні завдання з соціальною активністю та особистісним самовдосконаленням, що підвищує ефективність навчання та соціалізації. Чим більш різноманітні мотиви, тим легше студенту адаптуватися до нових умов, планувати власну діяльність та досягати поставлених цілей у навчанні, науковій діяльності та особистому розвитку [73].

Гнучкість мотиваційної сфери означає пластичність і динамічність мотивів, здатність особистості варіювати способи задоволення потреб залежно від конкретних умов. Для студентів це проявляється у різних підходах до реалізації одного й того самого мотиву. Наприклад, потреба у знаннях може задовольнятися переглядом навчальних матеріалів, телепередач, участю у дискусіях, роботі з періодичними виданнями або безпосереднім спілкуванням із

викладачами та однолітками. Відповідно, більш гнучка мотиваційна сфера дає змогу студенту адаптуватися до різних ситуацій, використовуючи альтернативні способи досягнення навчальних або особистісних цілей. Гнучкість мотиваційної сфери у студентів також проявляється у здатності комбінувати різні способи задоволення потреб для досягнення однієї мети. Наприклад, потреба у професійному розвитку може реалізовуватися через відвідування курсів підвищення кваліфікації, участь у конференціях, самостійне опрацювання наукової літератури або інтерактивну співпрацю з однолітками [85].

У студентському віці широта і гнучкість мотиваційної сфери тісно взаємопов'язані. Широка мотиваційна сфера забезпечує наявність великого спектра мотивів і цілей, тоді як гнучкість дає змогу ефективно використовувати ці мотиви у конкретних умовах. Наприклад, студент, який має широкий спектр академічних, соціальних та особистісних мотивів, може обирати різні шляхи реалізації навчальних цілей залежно від часу, ресурсів та індивідуальних переваг. Аналогічно, соціальні мотиви студента, що включають участь у студентських організаціях або волонтерських проектах, можуть реалізовуватися через різні форми активності, демонструючи гнучкість мотиваційної сфери [1].

Ієрархізованість мотиваційної сфери характеризує структурну організацію мотивів, потреб та цілей у межах одного рівня. Не всі мотиви та цілі мають однакову силу або частоту прояву. Провідні мотиви, що актуалізуються частіше і сильніше, визначають спрямованість діяльності, тоді як менш значущі мотиви реалізуються рідше. Чим більша відмінність у силі та частоті актуалізації серед мотиваційних утворень, тим вище рівень ієрархізації мотиваційної сфери, що сприяє більш усвідомленому вибору та послідовності дій студента. У такій структурі деякі мотиви та цілі виступають провідними, визначаючи основну спрямованість діяльності студента, тоді як інші є другорядними і виконують допоміжну стимулюючу функцію. Провідні мотиви, як правило, мають більшу силу та частоту, вони спрямовують вибір дій, пріоритетність завдань та загальну активність студентів у навчанні і соціальній взаємодії. Другорядні мотиви, хоча й менш часто проявляються, виконують функцію додаткової стимуляції і дають змогу студенту більш гнучко реагувати на різноманітні ситуації, що виникають

у процесі навчання. Наприклад, студент може мати провідний мотив досягнення високих оцінок, що визначає його навчальну діяльність, водночас другорядний мотив участі у студентському клубі чи волонтерських проектах підтримує соціальну активність і сприяє розвитку комунікативних навичок. До того ж ієрархізованість мотивів проявляється і у відмінностях частоти реалізації певних цілей. Цілі, які мають більшу суб'єктивну цінність для студента, реалізуються частіше, тоді як менш значущі можуть залишатися на другому плані, але при цьому забезпечують комплексність мотиваційної сфери [23].

Динамічність мотиваційного процесу у студентському віці є другою важливою характеристикою мотивації. Мотивація розглядається як процес постійної активації мотивів, який включає вибір конкретних дій і способів досягнення цілей залежно від умов і потреб студента. Такий процес відображає здатність студента адаптуватися до змінного навчального середовища, поєднувати академічну діяльність із соціальною взаємодією та особистісним саморозвитком. Наприклад, студент, який прагне високих академічних результатів, може чергувати традиційні методи навчання з онлайн-ресурсами або груповими обговореннями для досягнення максимальної ефективності. Динамічність мотиваційної сфери також проявляється у постійному зіставленні альтернативних шляхів досягнення цілей. Студент постійно оцінює ефективність різних стратегій, обирає найоптимальніші способи дії та коригує свої дії відповідно до обставин. Це забезпечує гнучкість мотиваційного процесу та дає змогу студенту підтримувати високу активність навіть у ситуаціях, що змінюються. Наприклад, у випадку складного завдання студент може спочатку обрати самостійну роботу, а при виникненні труднощів звернутися до консультацій викладача чи колективного обговорення [9].

Ієрархізованість і динамічність мотиваційної сфери взаємопов'язані і створюють цілісну структуру психологічної спрямованості студента. Провідні мотиви визначають основні пріоритети діяльності, а динамічність дає змогу студенту ефективно використовувати другорядні мотиви та адаптувати стратегії до конкретних умов. Ця взаємодія забезпечує формування самостійності, цілеспрямованості та здатності до самоконтролю у навчальному процесі.

Важливо зазначити, що мотиваційна сфера студентів характеризується не лише внутрішньою організацією, але й постійним впливом зовнішніх факторів. Обставини навчального середовища, вимоги викладачів, підтримка однолітків та можливості самореалізації у позанавчальній діяльності формують умови, в яких проявляються провідні та другорядні мотиви. При цьому динамічний характер мотиваційної сфери дає змогу студенту оптимально реагувати на ці впливи, змінювати пріоритети та обирати стратегії дій залежно від ситуації. Студенти з чіткими провідними мотивами демонструють високу цілеспрямованість і систематичність у навчанні, тоді як гнучкість процесу мотивації дає змогу їм змінювати підходи до виконання завдань без втрати основної спрямованості.

Н. Альохіна доводить, що у сучасних студентів провідні мотиви можуть змінюватися у процесі навчання та соціалізації. Наприклад, у першому курсі провідним мотивом може бути оволодіння базовими знаннями, тоді як на старших курсах – професійна самореалізація або наукова діяльність. Другорядні мотиви у цей час виконують підтримуючу функцію, допомагаючи такому студенту збалансувати навчання, соціальне життя та особисті інтереси. Динамічність мотиваційного процесу дає змогу студенту постійно переглядати власні пріоритети та обирати найефективніші способи реалізації цілей [1].

Отже, у студентському віці мотиваційна сфера відзначається високим рівнем організаційної структури та динамічності. Провідні мотиви формують основну спрямованість діяльності, другорядні спонуки забезпечують додаткову стимуляцію та гнучкість, а постійний процес активації та вибору дій дає змогу студенту ефективно реалізовувати свої потреби та цілі у навчанні, соціальній активності та особистісному розвитку. Такі мотиви і спонуки разом утворюють цілісну, адаптивну та багатовимірну мотиваційну сферу, яка визначає успішність та самостійність студентів у процесі навчання і соціалізації.

1.3 Соціально-психологічні чинники впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів

У сучасних умовах зростаючої соціальної та економічної нестабільності все більшої уваги набуває проблема психологічного благополуччя студентської молоді, адже саме вона визначає ефективність освітнього процесу та успішність професійного становлення. Одним із вагомих факторів, що впливають на активність і результативність навчальної діяльності, є тривожність, яка виступає як внутрішній регулятор поведінки, але водночас може суттєво обмежувати потенціал особистості. Для глибшого розуміння цього феномену необхідним є обґрунтування соціально-психологічних чинників впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів, оскільки саме вони визначають взаємозв'язок між особистісними переживаннями та навчальною активністю.

Зазначимо, що провідною сферою формування особистості та розвитку мотиваційної системи у студентському віці виступає навчально-професійна діяльність. В цей період «молоді люди здобувають спеціальні знання, професійні навички та соціальний досвід, що визначає їх подальшу кар'єрну траєкторію та життєві пріоритети. Активна участь у навчально-професійних завданнях забезпечує студентам можливість практично застосовувати теоретичні знання, розвивати аналітичне мислення, планувати дії та оцінювати результати» [18, с. 29]. У студентів формуються важливі мотиви, пов'язані з досягненням успіху в навчанні та майбутній професійній діяльності, що визначає спрямованість їх мотиваційної сфери. З одного боку, «навчальна діяльність стимулює внутрішню мотивацію, коли студент усвідомлює значущість знань для особистісного розвитку та професійної компетентності» [37, с. 105]. З іншого боку, «зовнішні стимули, такі як оцінки, соціальна оцінка та очікування викладачів і колег, також впливають на активність та вибір конкретних навчальних стратегій» [48, с. 312].

Провідний характер навчально-професійної діяльності проявляється у тому, що вона структурно інтегрує інші сфери студентського життя, включаючи соціальну взаємодію, саморозвиток та участь у громадських проєктах. Студенти, які активно залучені до навчальних і практичних завдань, демонструють більшу стійкість мотивації, здатність долати труднощі та ефективніше справлятися зі

стресовими ситуаціями. Саме навчально-професійна діяльність створює основу для формування організованості, цілеспрямованості та самоконтролю, що є ключовими характеристиками зрілої мотиваційної сфери. Під час виконання навчальних завдань студенти набувають досвіду постановки конкретних цілей, планування часу та ресурсів, а також оцінки ефективності власної діяльності. Цей процес безпосередньо впливає на розвиток мотивації, оскільки студент постійно отримує зворотний зв'язок щодо результатів своєї діяльності, що стимулює прагнення до вдосконалення професійних компетенцій. Крім того, навчально-професійна діяльність сприяє формуванню ієрархії мотивів, де провідні мотиви пов'язані із самореалізацією та кар'єрним зростанням, а другорядні мотиви – із соціальною взаємодією та підтримкою групи [1].

Одним із найбільш значущих чинників розвитку мотиваційної сфери студентів є соціальне оточення та рівень групової підтримки, що студент отримує від однокурсників, друзів і викладачів. Високий рівень підтримки сприяє формуванню позитивної мотивації, знижує внутрішню напругу і дає змогу студенту впевненіше долати навчальні труднощі. Навпаки, відсутність підтримки або її низький рівень підвищує тривожність і пригнічує ініціативу, що призводить до зниження активності у навчанні і соціальній взаємодії. Оточення формує певну систему соціальних сигналів, на які студент реагує у процесі реалізації власних мотивів. Коли оточення підтримує студента, надаючи позитивний зворотний зв'язок, це сприяє активізації внутрішньої мотивації та полегшує постановку й досягнення навчальних цілей. Підтримка може проявлятися у вигляді спільного обговорення навчальних завдань, надання порад або морального заохочення. Відчуття, що студент не залишений наодинці зі своїми труднощами і проблемами, зменшує тривожність і створює умови для його ефективного включення в освітній процес [73].

Виникнення тривожності також може бути пов'язане із соціальними очікуваннями та стандартами, які висувають до студента батьки, викладачі або колектив у цілому. Високі очікування часто формують додатковий тиск на особистість студента, що може підвищувати рівень тривожності. Такий психологічний стан, у свою чергу, здатний пригнічувати ініціативу та активність

у навчанні, знижуючи продуктивність і зацікавленість у процесі здобуття знань. Студенти, які усвідомлюють високі очікування щодо їх досягнень, починають особливо гостро відчувати страх невдачі, що впливає на прийняття рішень та вибір навчальних стратегій. У таких випадках тривожність може проявлятися як постійна внутрішня напруга, сумніви у власних здібностях та зниження самооцінки. Прагнення відповідати очікуванням соціального оточення формує додаткове навантаження на психіку студентів, що ускладнює ефективне включення в освітній процес. Високі соціальні стандарти здатні змінювати поведінкові пріоритети студентів, змушуючи їх більше орієнтуватися на зовнішню оцінку, ніж на внутрішню мотивацію до навчання. Це призводить до того, що студенти можуть обирати менш оптимальні способи досягнення результатів, спрямовані на відповідність очікуванням [85].

Соціальні очікування можуть проявлятися як у формі конкретних вимог щодо академічної успішності, так і у вигляді непрямих сигналів щодо поведінки, участі в соціальному житті або дотримання норм групи. У студентів, які надмірно зосереджені на задоволенні очікувань батьків чи викладачів, підвищується рівень тривожності, що може призводити до уникання складних завдань або повільнішого виконання навчальних обов'язків. Таке психологічне перенавантаження негативно впливає на самостійну активність та креативність у навчанні, зменшуючи ефективність мотиваційної сфери. Крім того, високі очікування колективу здатні формувати порівняльний контекст, у якому студент постійно оцінює свої результати у порівнянні з іншими. Така соціальна оцінка підсилює тривожність і змінює пріоритети поведінки, змушуючи студента більше орієнтуватися на зовнішнє схвалення, ніж на особистісні цілі. Внаслідок цього мотиваційна сфера студента стає менш гнучкою та більш залежною від реакцій оточення, а спонукальна активність у навчанні знижується [20].

Значущим аспектом є також вплив очікувань на розвиток внутрішньої регуляції мотивації. Студенти, які постійно прагнуть відповідати високим соціальним стандартам, менш схильні прислухатися до власних потреб і цілей. Тривожність, викликана зовнішніми вимогами, може змінювати структуру мотиваційної сфери, роблячи її більш зорієнтованою на зовнішні стимули та

менше на внутрішні прагнення. Це може спричиняти зниження задоволеності від навчання, втрату зацікавленості у процесі навчання та зменшення здатності до самостійного вибору способів реалізації цілей [2].

Одним із чинників виникнення тривожності є схильність студентів до соціального порівняння, тобто порівняння себе з однокурсниками щодо навчальних досягнень, соціального статусу або особистісних якостей. Це явище здатне підвищувати рівень тривожності, оскільки студент постійно оцінює власні можливості та результати у порівнянні з іншими, прагнучи відповідати або перевершити їх. Таке порівняння впливає на мотиваційну сферу студентів у багатьох аспектах. По-перше, воно формує психологічний тиск, що може знижувати впевненість у власних силах. Студенти, які постійно порівнюють себе з більш успішними однокурсниками, часто відчують страх невдачі і сумніви у власних здібностях. Такий стан підвищеної тривожності негативно позначається на виборі цілей, змушуючи їх обирати менш амбітні або безпечні завдання, щоб уникнути можливого провалу. По-друге, порівняння може змінювати пріоритети мотивів студента. Замість зацікавленості у навчанні чи особистісному розвитку, студенти починають орієнтуватися на зовнішню оцінку та очікування оточення. Внаслідок цього мотиваційна сфера у студентів стає менш гнучкою, а діяльність – більш реактивною, зорієнтованою на досягнення соціального визнання, а не на власні потреби та інтереси [3].

Психологічний клімат навчальної групи виступає важливим соціально-психологічним чинником, що безпосередньо впливає на мотиваційну сферу студентів, зокрема через модулювання рівня тривожності. Відкритість, довіра та підтримка у колективі сприяють формуванню сприятливого психологічного середовища, де студент відчуває себе впевнено і готовий брати активну участь у навчальному процесі. У таких умовах мотиваційна активність зростає, оскільки студент сприймає завдання як доступні та досяжні, а помилки або невдачі не сприймаються як загроза соціальному статусу чи оцінці викладачів. Наявність довіри між студентами та викладачами забезпечує позитивний зворотний зв'язок і зменшує рівень тривожності, що стимулює активне залучення до навчальних і творчих завдань. Студенти відчувають підтримку групи і можливість

обговорення складних тем, що підвищує відчуття компетентності та власної ефективності. Такий психологічний клімат формує мотивацію через задоволення соціальних потреб та прагнення до самореалізації у навчальній діяльності [35].

Конкурентна атмосфера у групі може мати двоякий вплив на мотивацію студентів. З одного боку, помірний рівень конкуренції стимулює досягнення високих результатів, підвищує концентрацію та організованість дій, оскільки студент прагне виправдати очікування викладачів або перевершити однокурсників. З іншого боку, надмірна конкуренція підсилює тривожність, призводить до страху невдачі та соціального осуду, що негативно позначається на активності та ініціативності студента. Високий рівень стресу у групі може спричиняти уникання складних завдань або зниження рівня особистого залучення в навчальний процес закладу вищої освіти [48].

Психологічний клімат навчальної групи також впливає на вибір стратегій навчання. Студенти, що перебувають у атмосфері підтримки і відкритого спілкування, частіше експериментують з різними методами підготовки та освоєння матеріалу, тоді як у групах із високим рівнем конфронтації або конкуренції вони можуть обмежуватися стандартними, безпечними підходами, щоб уникнути можливих помилок. Таким чином, клімат визначає не тільки рівень мотивації, але й якість навчальної діяльності та готовність до самостійного вирішення проблем. Важливим є також вплив психологічного клімату на соціальні взаємодії між студентами. Відкритість і довіра сприяють формуванню групових норм, які підтримують співпрацю та взаємну підтримку, що зменшує тривожність та стимулює розвиток мотиваційної активності. Студенти відчують себе частиною колективу, що підсилює мотивацію і спрямовує її на досягнення спільних та індивідуальних навчальних цілей [64].

Соціальна підтримка та наставництво виступають одним із вагомих соціально-психологічних чинників, що значною мірою визначають рівень тривожності та мотиваційної активності студентів. Наявність наставника або куратора створює безпечне психологічне середовище, у якому студент відчуває підтримку та впевненість у власних діях. Таке супроводження сприяє зниженню страху невдачі та формує відчуття стабільності у процесі навчання, що

безпосередньо впливає на внутрішню мотивацію. Студенти, які мають наставника, отримують можливість отримувати своєчасні рекомендації та професійні поради, що допомагає їм більш ефективно планувати навчальні дії та досягати поставлених цілей. Ця підтримка формує відчуття належності до освітнього середовища та посилює мотиваційну готовність до активної участі у навчальному процесі. Водночас наставництво забезпечує емоційне підкріплення, що зменшує тривожність, пов'язану з оцінюванням власних результатів, складними завданнями або соціальною взаємодією у групі [77].

Соціальна підтримка від наставника включає також емоційний аспект: студент отримує впевненість у тому, що його зусилля оцінюються адекватно, а помилки не призводять до негативних наслідків у довгостроковій перспективі. Такий психологічний ресурс дає змогу студенту більш сміливо ставити перед собою складні завдання і проявляти ініціативу у навчальній діяльності. Водночас регулярні консультації та обговорення результатів навчання з наставником формують у студентів відчуття власної компетентності та контролю над навчанням, що важливо для підтримки внутрішньої мотивації. Соціальна підтримка та наставництво формують у студентів відчуття психологічної безпеки, що знижує страх перед новими викликами та підвищує готовність брати на себе відповідальність за результати навчальної діяльності. У результаті мотиваційна сфера студента розвивається гармонійно, оскільки тривожність перестає бути блокуючим чинником навчання [83].

Соціальна інтеграція також значно впливає на рівень тривожності та мотиваційної активності студентів. Студенти, які активно залучені до життя університету, проявляють вищу ступінь адаптації до навчального середовища та зменшений рівень тривожності. Участь у гуртках, волонтерських проєктах або колективних освітніх заходах створює належні умови для розвитку відчуття приналежності до групи, що сприяє емоційній стабільності та зниженню переживань, пов'язаних із навчанням. Соціальна інтеграція формує у студентів відчуття підтримки та взаємодопомоги серед однокурсників, що безпосередньо впливає на мотиваційну сферу. Коли студент відчуває себе частиною колективу, зростає його готовність до активної участі в навчальному процесі та

самостійного прийняття рішень. Позитивні взаємини у групі сприяють формуванню впевненості у власних можливостях та зменшують страх перед новими завданнями, що підвищує рівень внутрішньої мотивації [80].

Активне включення у студентське життя стимулює розвиток соціальних навичок, таких як комунікація, співпраця та вміння працювати в команді. Ці навички знижують рівень тривожності, оскільки студент отримує необхідні ресурси для успішної взаємодії з оточенням і навчальним середовищем. Залучення до колективних проєктів дає змогу студенту відчувати ефективність власних дій, що підвищує його цілеспрямованість та посилює мотиваційні процеси. Рівень соціальної інтеграції також визначає ступінь задіяння студента у гуртках і волонтерських програмах, що надає можливість обирати напрямки діяльності, що відповідають його інтересам і потребам. Це сприяє активізації внутрішньої мотивації, оскільки студент самостійно визначає пріоритети навчальної та соціальної діяльності, а не лише реагує на зовнішні стимули.

Соціальна інтеграція створює відчуття підтримки та безпеки, що знижує негативний вплив стресових ситуацій і тривожності на мотиваційні процеси. Студенти, які відчувають соціальну належність, легше долають невдачі та складності, оскільки вони мають ресурс підтримки від однолітків і наставників. Інтеграція у студентське життя стимулює розвиток колективної відповідальності та усвідомлення ролі особистості у групових процесах. Це, у свою чергу, сприяє підвищенню внутрішньої мотивації досягати результатів не лише для себе, але й для успіху групи. Взаємодія з іншими студентами формує відчуття співучасті та значущості власної діяльності, що підвищує цінність цілей та прагнень [2].

Соціальні стереотипи та упередження суттєво впливають на мотиваційну сферу студентів та рівень їхньої тривожності. Студенти, які потрапляють під негативні оцінки або стереотипні уявлення про здібності, академічні досягнення, соціальний статус або стать, часто відчувають підвищений психологічний тиск. Цей тиск проявляється у формі тривожності, яка може обмежувати активність студента та знижувати його прагнення до навчальної та соціальної діяльності. Стереотипи формують зовнішнє очікування, яке студенти намагаються відповідати, і це очікування стає джерелом додаткового психологічного

навантаження. Прагнення відповідати уявленням оточення може призводити до зростання тривожності, особливо якщо студент відчуває власну неготовність або недостатній рівень знань. Тривожність у таких умовах здатна пригнічувати ініціативу, знижувати креативність і мотиваційний потенціал [20].

Наявність негативного ставлення з боку колективу або викладачів створює відчуття соціальної ізоляції та відчуження, що ще більше поглиблює тривожні переживання. Студенти, які піддаються упередженню, можуть уникати активної участі у навчальних і позакласних заходах, оскільки побоюються оцінки або засудження. Це веде до зниження внутрішньої мотивації, оскільки негативні очікування оточення сприймаються як обмеження власних можливостей. Соціальні стереотипи також можуть формувати у студентів хибні уявлення про власні здібності та потенціал. Порівняння себе з іншими на основі упереджених уявлень підсилює відчуття невпевненості та неспроможності досягати високих результатів. Це призводить до того, що мотиваційна сфера студента орієнтується не на власні цілі, а на задоволення або уникнення оцінок оточення [85].

Комунікативні навички студентів є однією з вагомих складових соціально-психологічного середовища, що безпосередньо впливає на рівень тривожності та мотиваційну сферу. Вміння ефективно висловлювати власні думки, потреби та позиції дає змогу студенту почуватися більш впевнено під час навчальної та соціальної взаємодії. Недостатній розвиток комунікативних навичок часто призводить до формування внутрішньої тривожності, оскільки студент відчуває складнощі у взаємодії з одногрупниками, викладачами та керівниками навчальних проєктів. Тривожність, у свою чергу, безпосередньо впливає на мотиваційний потенціал студентів, знижуючи активність у навчанні, а також ініціативність у соціальних ситуаціях. Студенти, які не можуть аргументувати свої потреби або особисту позицію, відчувають психологічний дискомфорт і невпевненість, що гальмує процес прийняття рішень і вибору ефективних стратегій досягнення цілей. Це негативно впливає на їхню здатність планувати власну діяльність і підтримувати стабільну мотивацію у навчальному процесі.

Розвинені комунікативні навички дають змогу студентам успішно взаємодіяти у групі, сприяють формуванню довіри та відкритого психологічного

клімату. У групах, де студенти володіють високим рівнем комунікації, спостерігається менший рівень тривожності, що стимулює активну участь у навчальному процесі та підвищує внутрішню мотивацію. Вміння висловлювати власну думку та аргументувати позицію сприяє більш усвідомленому ставленню до навчальних завдань і підвищує відповідальність за результати. Недостатня комунікативна компетентність може призводити до соціальної ізоляції та зниження мотиваційної активності. Студенти, які уникають спілкування або не можуть ефективно взаємодіяти з оточенням, відчують зростання тривожності, що негативно впливає на вибір цілей і стратегій їх досягнення. В результаті мотиваційна сфера студента стає менш стабільною і менш спрямованою, що знижує ефективність навчальної діяльності [73].

Отже, соціально-психологічні чинники суттєво впливають на мотиваційну сферу студентів, зокрема через формування або посилення тривожності, що відображається на навчальній активності. Підтримка однокурсників, друзів і викладачів підвищує мотивацію, тоді як її відсутність підсилює тривожність. Високі очікування батьків, викладачів чи колективу можуть пригнічувати ініціативу, а порівняння себе з іншими студентами підсилює тривожність і впливає на постановку цілей. Психологічний клімат групи, відкритість і довіра зменшують тривожність, а конкуренція та конфронтації її посилюють. Наявність наставника або куратора підвищує впевненість і стимулює активність, тоді як конфлікти у колективі знижують зацікавленість у навчанні. Соціальна інтеграція через участь у гуртках або проєктах сприяє позитивній мотивації, а негативні стереотипи й упередження – навпаки. Комунікативні навички визначають рівень тривожності та ефективність реалізації мотивів. Таким чином, соціально-психологічні фактори комплексно впливають на мотиваційну сферу студентів і є ключовими для розвитку їхньої навчальної активності.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

2.1 Інструментарій емпіричного дослідження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників

В метою вивчення впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників проведено емпіричне дослідження, адже саме воно забезпечує перевірку теоретичних положень на практиці та дає змогу виявити реальні закономірності функціонування психічних процесів і станів. У контексті емпіричного вивчення впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників, особливого значення набуває обґрунтування адекватного інструментарію, що дає змогу комплексно оцінити як рівень тривожності, так і особливості мотиваційних утворень у період адаптації до умов вищої освіти. Від правильного добору діагностичних методик залежить достовірність отриманих результатів, їх валідність та можливість інтерпретації відповідно до завдань.

Для емпіричного дослідження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників використано такі діагностичні методики:

1. Шкала тривоги Д. Спілбергера – Ю. Ханіна [31].
2. Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS) [52].
3. Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін) [44].
4. Методика вивчення мотивації навчання у вузі (Т. Ільїна) [12].

Так, для дослідження рівня особистісної та ситуативної тривожності студентів-першокурсників була застосована методика авторів Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, що є широко визнаним інструментом у психологічній практиці. Вона включає 40 тверджень, половина з яких призначена для оцінки ситуативної (реактивної) тривожності, а інша половина – для визначення особистісної тривожності. Особистісна тривожність при цьому відображає стабільний рівень занепокоєння, емоційної напруги та внутрішньої тривоги, які можуть виникати

під впливом різних стресових чинників. На відміну від неї, реактивна тривожність характеризує безпосередню емоційну реакцію на конкретні ситуації, що стимулюють стрес, і може змінюватися як за інтенсивністю, так і за часом прояву. Таким чином, особистісна тривожність є стійкою рисою психіки, тоді як ситуативна – більш лабільною та залежною від обставин.

Варто зазначити, що в структурі методики 1–20 питання орієнтовані на оцінку реактивної тривожності, формулювання яких передбачає відповідь на питання «Яким чином ви почуваетесь в даний момент?». Питання 21–40 зосереджені на визначенні особистісної тривожності з формулюванням «Яким чином ви почуваетесь зазвичай?». Для шкали реактивної тривожності передбачено чотири варіанти відповіді: «взагалі ні», «мабуть так», «вірно», «абсолютно вірно». У шкалі особистісної тривожності також застосовуються чотири варіанти: «майже ніколи», «інколи», «часто», «майже завжди». Деякі твердження сформульовані таким чином, що відповідь із позначкою (1) вказує на низький рівень тривожності, тоді як інші – на високий, а відповідь (4) може сигналізувати про відсутність тривожних переживань. Показники шкали варіюються від 20 до 80 балів, що дає змогу провести детальний кількісний аналіз індивідуальних особливостей тривожності студентів.

При інтерпретації результатів методики Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна кожен вид тривожності класифікується на три рівні: низький, середній і високий, що здійснюється за допомогою спеціального ключа. Зокрема, високі показники особистісної тривожності свідчать про стійке підвищене занепокоєння студентів у різних ситуаціях, що можуть включати академічні виклики, оцінювання їх компетентності та самооцінки, а також взаємодію з викладачами та одногрупниками. У контексті мотиваційної сфери це має важливе значення, оскільки підвищена тривожність може знижувати внутрішню мотивацію до навчання, посилювати страх невдачі та впливати на готовність студентів до активної участі в навчально-пізнавальній діяльності. Тому аналіз тривожності студентів-першокурсників є ключовим для розуміння їх мотиваційних ресурсів та потенційних бар'єрів у навчальному процесі.

Для вивчення особливостей тривожності та депресивних проявів у студентів-першокурсників у контексті їх мотиваційної сфери була застосована методика «Госпітальна шкала тривоги та депресії» (HADS). Ця шкала, розроблена у 1983 році А. Зігмондом та Р. Снайтом, призначена для кількісної оцінки тяжкості симптомів тривоги та депресії, насамперед у медичній практиці, проте її адаптоване використання ефективно й у психологічних дослідженнях навчальної мотивації студентів. Важливою перевагою HADS є її простота у застосуванні та аналізі, що робить її особливо корисною для первинного скринінгу тривожності та депресивних станів у молодих людей, які перебувають у стресових умовах, таких як адаптація до навчання у вищому навчальному закладі або соціально-психологічна невизначеність, пов'язана з війною.

Шкала HADS складається з 14 тверджень, що поділяються на дві підшкали: підшкала D – «депресія» (парні пункти 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) та підшкала A – «тривога» (непарні пункти 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13). Кожному твердженню відповідає чотири варіанти відповіді, що дають змогу оцінити рівень вираженості відповідних симптомів – від їх повної відсутності (0 балів) до максимально виражених проявів (11 і більше балів). Результати шкали інтерпретуються так: 0–7 балів свідчать про відсутність виражених симптомів тривожності чи депресії; 8–10 балів – про субклінічні прояви тривоги та депресії; 11 балів і вище – про клінічно значущі прояви цих станів. У контексті мотиваційної сфери студентів-першокурсників високі показники тривожності можуть корелювати зі зниженням внутрішньої мотивації, зростанням страху перед навчальними викликами, сумнівами у власних компетенціях та небажанням брати активну участь у навчальному процесі в закладі вищої освіти.

Процедура заповнення бланку HADS передбачає надання досліджуваним бланку з супровідною інструкцією, що містить такі слова: «Вчені вважають, що емоції мають важливу роль у виникненні багатьох захворювань. Чим більше психолог дізнається про ваші переживання, тим краще він зможе вам допомогти. Цей опитувальник допоможе психологу зрозуміти, як ви почуваетесь. Не звертайте уваги на цифри та букви ліворуч. Прочитайте кожне твердження та вкажіть відповідь, що найбільше відповідає вашому самопочуттю на минулому

тижні». Така інструкція дає змогу студентам зосередитися на власних емоційних переживаннях без впливу на результати зовнішніх факторів та підтримує достовірність отриманих даних.

HADS є суб'єктивною, проте надійною методикою, що використовується для скринінгового визначення тривожності та депресивних проявів у різних групах досліджуваних. Її популярність пояснюється швидкістю заповнення, простотою інтерпретації результатів та можливістю отримати об'єктивні дані про психоемоційний стан студентів. У ході нашого дослідження заповнення анкети не займало значного часу і не викликало труднощів у студентів-першокурсників, що дозволило оцінити їх рівень тривожності у зв'язку з мотиваційною активністю та готовністю до навчальної діяльності.

Методика, розроблена А. Реаном і В. Якуніним, дає змогу систематично виявляти специфіку навчальної мотивації студентів, що є важливим для розуміння взаємозв'язку між емоційним станом та мотиваційною активністю. Було встановлено, що мотиваційна сфера студентів значною мірою залежить від комплексного впливу комунікативних та професійних мотивів, прагнення уникнути невдач, а також бажання здобути соціальний і академічний престиж [6]. Ці фактори відіграють ключову роль у формуванні професійної орієнтації, стимулюють прагнення до самореалізації та визначають готовність студентів до ефективної навчальної діяльності навіть у стресових умовах, які часто супроводжують перший рік навчання у ЗВО. Результати застосування даної методики дають змогу глибше оцінити процеси, що формують мотиваційні стратегії особистості. Такий підхід є корисним для аналізу взаємодії емоційного стану студентів, включно з рівнем тривожності, та їхньої навчальної активності, а також може використовуватися для розробки програм підтримки мотивації і адаптації студентів у різних академічних та соціальних контекстах.

Розглянемо окремі навчальні мотиви студентів детальніше. Комунікативні мотиви пов'язані з вибором майбутньої професії та навчального закладу і сприяють розвитку здатності до міжособистісної взаємодії, орієнтованої на здобуття знань, необхідних для ефективної комунікації та співпраці з іншими людьми. Професійні мотиви відображають прагнення студентів здобути

компетентність у своїй сфері, опанувати важливі професійні навички та підготуватися до майбутньої діяльності, що є особливо актуальним для студентів-першокурсників, які ще адаптуються до вимог навчального процесу та стикаються з підвищеною тривожністю.

Учбово-пізнавальні мотиви у студентів виникають на основі внутрішньої зацікавленості у навчальному процесі, прагнення до глибокого розуміння матеріалу, підготовки до занять та отримання позитивного емоційного досвіду від навчання. Соціальні мотиви охоплюють міркування щодо майбутньої реалізації професійних навичок, можливостей отримання доходу або підтримання певного соціального статусу. В умовах високої тривожності ці мотиви можуть проявлятися як стимул до більш активної участі у навчальній діяльності або, навпаки, як джерело напруження та страху невдачі.

Мотиви уникнення, хоча і не є оптимальними стимулюючими чинниками для вибору професії, інколи також відіграють певну роль. Частина студентів обирає навчальні завдання або професійні напрями, керуючись бажанням не відставати від однолітків або уникнути соціальної оцінки як менш успішних. Мотиви престижу відображають прагнення студентів досягти лідерства в навчальному середовищі, бути попереду в академічних досягненнях, що за умов підвищеної тривожності може як стимулювати активність, так і викликати надмірне емоційне напруження. У цілому, аналіз мотивів дає змогу зрозуміти, яким чином тривожність може модулювати внутрішню та зовнішню мотивацію студентів-першокурсників, впливати на їх готовність до самостійної навчальної діяльності та формувати індивідуальні стратегії досягнення успіху.

Методика «Мотивація навчання у ВНЗ», розроблена дослідницею Т. Ільїною, призначена для комплексного виявлення структурних компонентів навчальної мотивації студентів та їх взаємозв'язку з емоційними станами, зокрема тривожністю. Методика включає три основні шкали: «отримання знань», що оцінює прагнення студентів здобувати глибокі знання під час навчання у вищому навчальному закладі; «оволодіння професією», яка відображає бажання формувати професійні навички та компетентності, необхідні для майбутньої професійної діяльності; та «отримання диплому», що

характеризує мотивацію досягати формальних академічних результатів, інколи використовуючи обхідні стратегії під час оцінки знань. У контексті впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників ці шкали дають змогу оцінити, наскільки емоційний стан здатний посилювати або знижувати прагнення до навчальної діяльності та професійної самореалізації [14].

Авторка методики включила додаткові твердження, які не підлягають обробці, з метою маскування основних завдань опитування, що зменшує ризик соціально бажаних відповідей та сприяє отриманню більш достовірних даних. Хоча загальна кількість тверджень становить 50, практичне значення мають лише 16 з них. Зокрема, шкали «отримання знань» та «отримання диплому» складаються по 5 тверджень кожна, тоді як шкала «оволодіння професією» включає 6 тверджень. Така структура мотивації дає змогу концентруватися на аспектах, що найбільш чутливі до впливу тривожності та стресових факторів, характерних для перших місяців навчання у вищому навчальному закладі.

Максимальні бали для шкали «отримання знань» становлять 12,6, тоді як для шкал «оволодіння професією» та «отримання диплому» – по 10 балів. Аналіз отриманих результатів дає змогу виявити, як рівень тривожності студентів-першокурсників впливає на їхню внутрішню мотивацію до навчання, прагнення набувати професійних навичок та орієнтацію на формальні академічні досягнення. Зокрема, високий рівень тривожності може підсилювати мотивацію, пов'язану з прагненням отримати знання та опанувати професію, або, навпаки, стимулювати орієнтацію на «отримання диплому» як механізм зменшення невпевненості та страху невдачі під час навчального процесу. Так методика дає змогу комплексно оцінювати взаємозв'язок між тривожністю та різними аспектами навчальної мотивації студентів-першокурсників, що є важливим для розробки заходів психологічної підтримки та оптимізації навчальної діяльності.

Отже, для емпіричного дослідження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників використано такі діагностичні методики, як Шкала тривоги Д. Спілбергера – Ю. Ханіна, Госпітальна шкала тривоги та депресії (HADS), методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін), методика вивчення мотивації навчання у вузі (Т. Ільїна). Їх

комплексне використання дає змогу повно і всебічно дослідити особливості впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників

Емпіричне дослідження проводилося серед студентів закладу вищої освіти «Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка». Загальна кількість учасників дослідження становила 50 осіб, які навчаються на факультеті педагогіки і психології і здобувають спеціальності «Психологія», «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта». Вік респондентів – 17-18 років, усі вони студенти-першокурсники.

З метою аналізу рівнів особистісної та ситуативної тривожності серед студентів-першокурсників було застосовано методику «Шкала особистісної та ситуативної тривожності» Ч. Спілбергера та Ю. Ханіна. Таке дослідження передбачало визначення ступеня реактивної (ситуативної) та стабільної (особистісної) тривожності, що дає змогу оцінити вплив емоційного стану на мотиваційну активність студентів у період адаптації до навчання в університеті. Характеристика рівнів сформованості ситуативної тривожності у студентів-першокурсників представлена на рис. 2.1.

З отриманих емпіричних даних бачимо, що лише 18% студентів-першокурсників продемонстрували низький рівень ситуативної тривожності. Переважна більшість (54%), характеризувалася середнім рівнем тривожності, тоді як 38% – високим рівнем. Це свідчить про те, що значна частина студентів у перші місяці навчання зазнає підвищеної реактивної тривожності, що може позначатися на здатності до концентрації та організації навчальної діяльності. Виявлено, що реактивна тривожність у них проявляється через неспокій, нервозність, емоційну напругу та підвищену тривожність під час оцінювання власних освітніх, навчальних досягнень. Надмірно високий рівень ситуативної

тривожності може негативно впливати на увагу та продуктивність, а в окремих випадках – навіть на координацію дій під час виконання навчальних завдань.

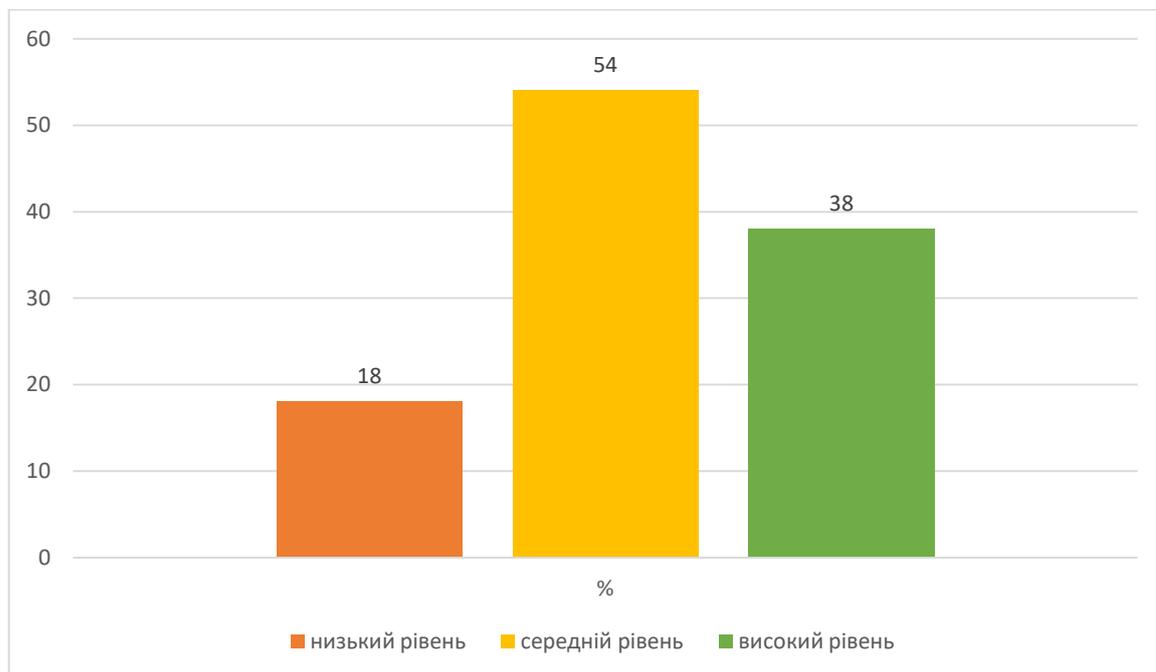


Рис. 2.1. Рівні ситуативної тривожності у студентів-першокурсників (%)

Дані щодо рівнів прояву у студентів-першокурсників особистісної тривожності подані на рис. 2.2.

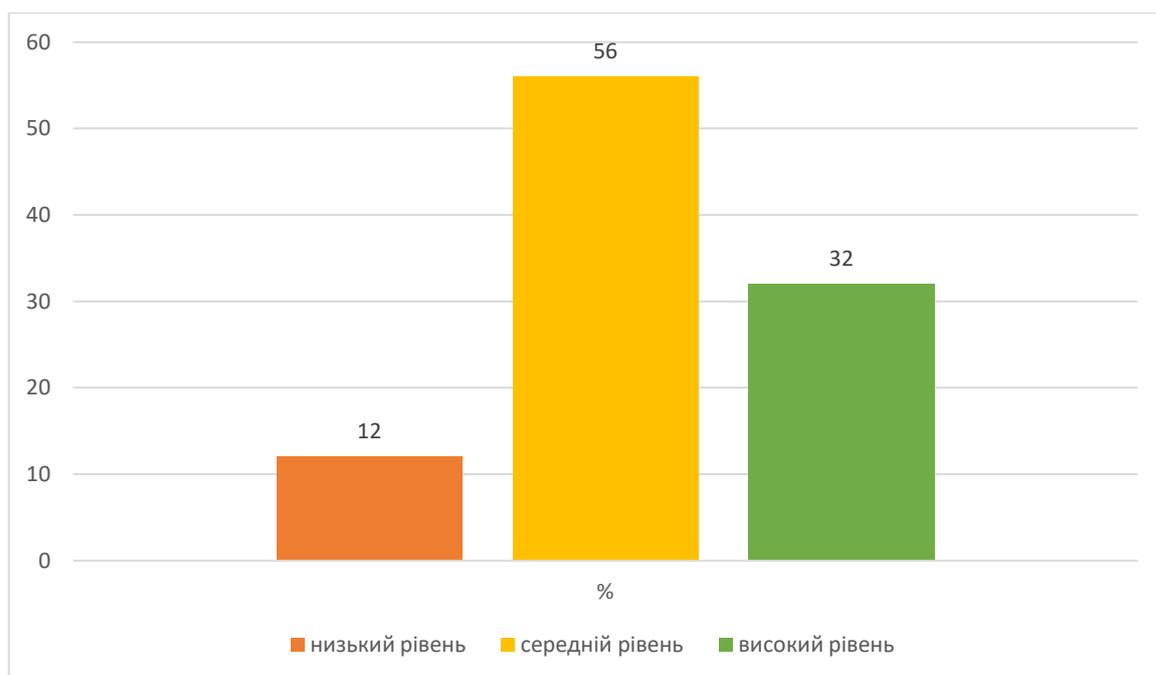


Рис. 2.2. Рівні особистісної тривожності у студентів-першокурсників (%)

Результати дослідження особистісної тривожності демонструють, що лише 12% студентів характеризуються низьким рівнем особистісної тривожності, 56% – середнім, а 32% – високим рівнем. Таким чином, більшість учасників дослідження мають високий або середній рівень стабільної тривожності, що є відхиленням від нормативних показників. Це свідчить про те, що особистісна тривожність у студентів-першокурсників є стійкою характеристикою і визначає схильність сприймати навчальні та соціальні ситуації як потенційно загрозливі. В умовах високої тривожності мотиваційна сфера таких студентів може проявлятися неоднорідно: деякі студенти активізують внутрішню мотивацію для подолання труднощів, тоді як інші можуть демонструвати зниження навчальної активності та уникання складних завдань.

Для оцінки особливостей тривожності та депресивних станів студентів-першокурсників у період адаптації до навчання в університеті було застосовано методику «Госпітальна шкала тривоги та депресії» (HADS). Результати аналізу рівнів прояву депресії серед студентів представлені на рис. 2.3.

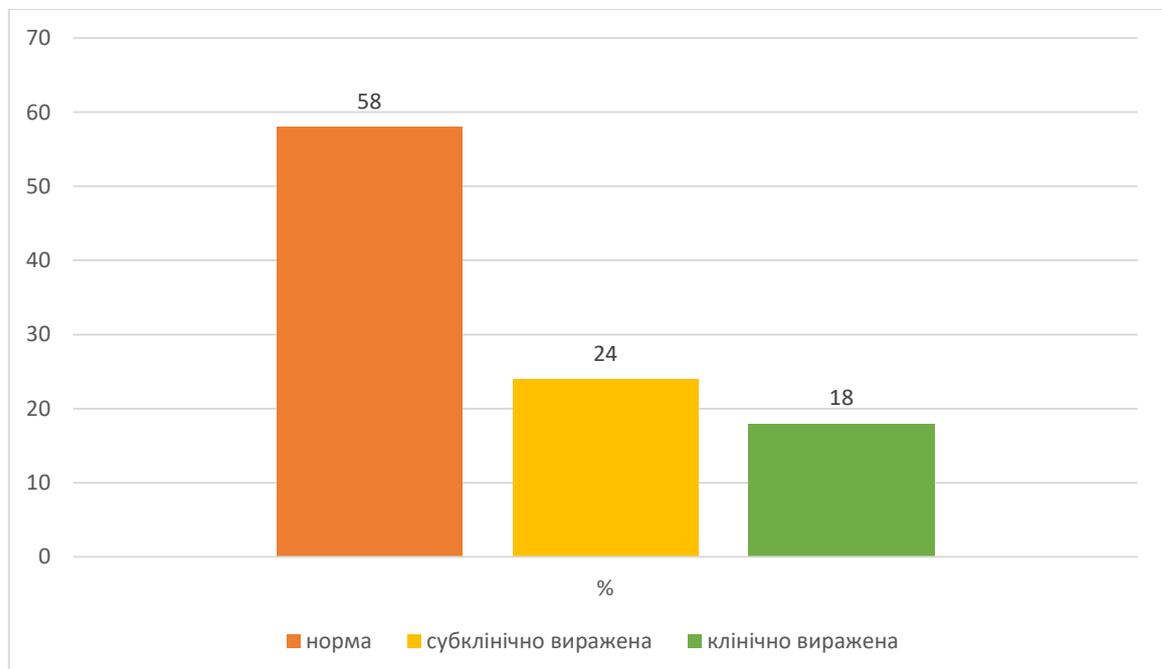


Рис. 2.3. Рівні депресії у студентів-першокурсників (%)

Отримані дані свідчать, що 58% студентів-першокурсників не мають виражених симптомів депресії, 24% демонструють субклінічні прояви, тоді як

18% характеризуються клінічно вираженими ознаками депресивного стану. Відтак більшість опитаних студентів не демонструють клінічно значущих симптомів депресії, хоча окремі учасники дослідження відчувають виразні прояви емоційного дискомфорту, що може впливати на їх навчальну мотивацію та залучення до освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Рівні проявів тривоги у студентів-першокурсників за методикою «Госпітальна шкала тривоги та депресії» (HADS), подано на рис. 2.4.

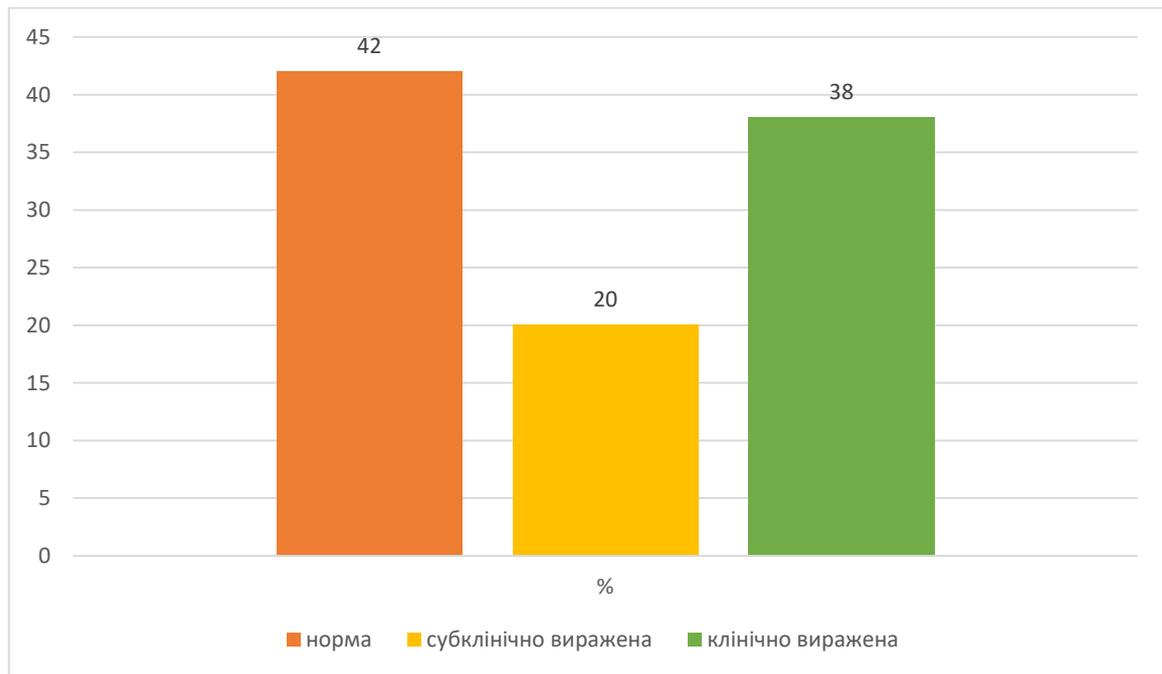


Рис. 2.4. Рівні тривоги у студентів-першокурсників (%)

Згідно з даними, 42% студентів не мають значних симптомів тривоги, 20% характеризуються субклінічно вираженою тривожністю, а 38% демонструють клінічно значущий рівень тривоги. Це свідчить про те, що значна частина досліджуваних студентів відчуває виражену тривожність, яка здатна впливати на процес прийняття рішень, рівень навчальної активності та мотивацію до засвоєння матеріалу. Варто зауважити, що частота, інтенсивність та вплив тривожності на поведінку студентів-першокурсників можуть істотно різнитися залежно від індивідуальних особливостей та стабільності емоційного стану.

Студенти з низьким рівнем тривоги (категорія «норма») відзначаються епізодичними та короткочасними проявами тривожності, які не створюють

суттєвих дезорганізаційних впливів на навчальну діяльність. Сила тривожного стимулу у таких студентів не перевищує наявні адаптаційні ресурси, тому вони здебільшого не потребують зовнішньої підтримки для регулювання емоційного стану. Водночас низький рівень тривоги може свідчити про недостатню оцінку реальних навчальних чи соціальних загроз, що іноді проявляється у відсутності реакції на потенційно складні ситуації.

Студенти з середнім рівнем тривоги (категорія «субклінічно виражена тривога») демонструють мобілізаційний ефект тривожності, що активує їхні ресурси під час виконання навчальних завдань, які вони сприймають як особисто значущі або загрозливі. У таких випадках тривога посилюється, але після початку активної діяльності спрямованої на подолання завдання, рівень тривожності нормалізується. Студенти володіють адекватними психологічними механізмами саморегуляції, проте іноді потребують допомоги у контролі свого емоційного стану. Тривожність у них проявляється частіше та інтенсивніше, ніж у низько тривожних, але не досягає клінічно небезпечного рівня.

Студенти з високим рівнем прояву тривоги (категорія «клінічно виражена тривога») переживають тривожність, яка може зберігатися навіть після повного зникнення подразника. Така тривога виникає як у потенційно загрозливих ситуаціях, так і в умовах уявної загрози, актуальної лише для конкретної особи. Оскільки сила подразників, що викликають тривогу, перевищує наявні адаптаційні ресурси студентів-першокурсників, вони потребують сторонньої підтримки для контролю емоційних станів.

Зазначимо, що особливістю студентів із субклінічною та клінічно вираженою тривожністю є сприйняття тривоги як мобілізуючого фактору та оцінка її як потенційно корисної. На поведінковому рівні тривога проявляється через загальну дезорганізацію дій, розгубленість, рухову збудженість або, навпаки, заціпеніння, підвищену мовленнєву активність або мовчазність. Такі прояви особливо яскраво спостерігаються у студентів із клінічно вираженою тривогою, менш виражені у субклінічно тривожних та майже непомітні у низько тривожних студентів через їхню короткочасність і низьку інтенсивність. Вплив

цих проявів тривожності безпосередньо відображається на мотиваційній сфері студентів-першокурсників, їх здатності до самостійного навчання.

Дані, що відображають рівні прояву тривожності у першокурсників за результатами використаних діагностичних методик, подані на рис. 2.5.

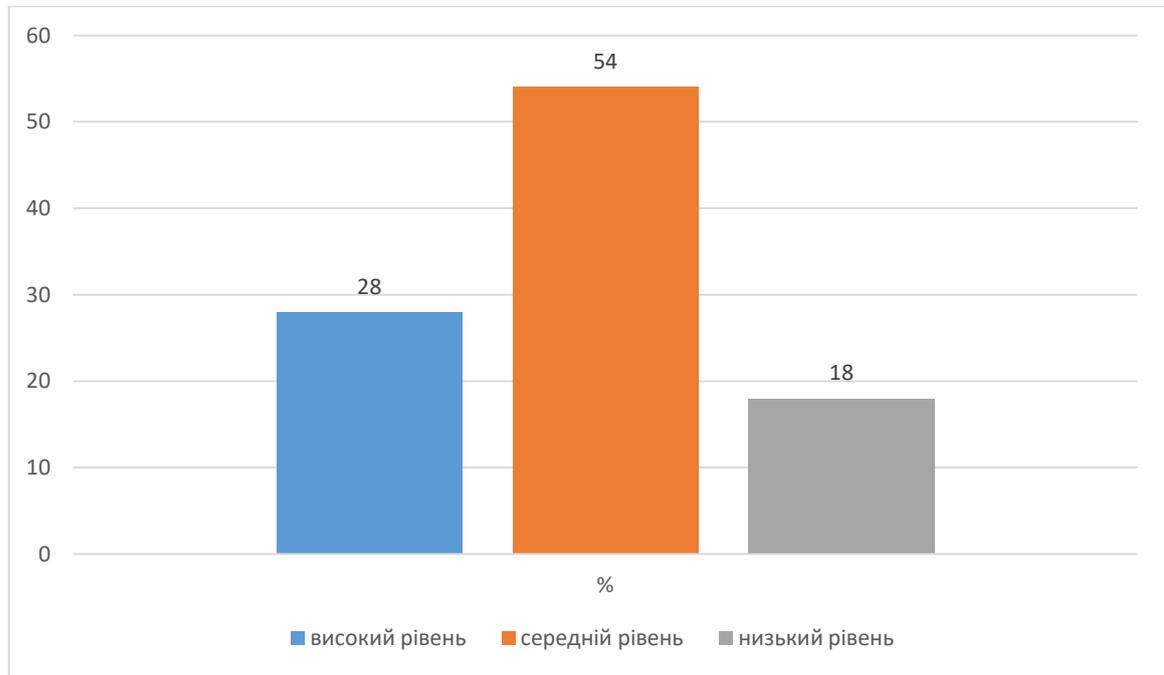


Рис. 2.5. Рівні тривожності у студентів-першокурсників (%)

Згідно з отриманими результатами, високий рівень тривожності виявлено у 28% студентів-першокурсників, середній рівень спостерігається у 54%, а низький рівень – лише у 18%. Ці дані демонструють, що адаптаційні та емоційні труднощі в перший рік навчання значно вплинули на формування тривожності серед обстежуваних студентів, що, своєю чергою, може негативно відбиватися на їх мотиваційній сфері, здатності до самостійного навчання та організації навчального процесу. Переважання негативних емоційних станів, підвищений рівень реактивної та особистісної тривожності, а також субклінічна і клінічно виражена тривога та депресія створюють умови для зниження внутрішньої мотивації та ефективності навчальної діяльності.

Наступним етапом дослідження було вивчення мотиваційної сфери у студентів-першокурсників. Зокрема, для детального аналізу домінуючих мотивів навчання у студентів-першокурсників була застосована методика «Вивчення

мотивів навчальної діяльності студентів», розроблена А. Реаном та В. Якуніним. Студентам, які розпочали навчання за спеціальністю психологія, пропонувалося обрати п'ять найважливіших мотивів із запропонованого списку, що дозволяло оцінити їхню пріоритетність та частотність вибору. За результатами дослідження були отримані показники частоти обрання кожного мотиву (рис. 2.6).

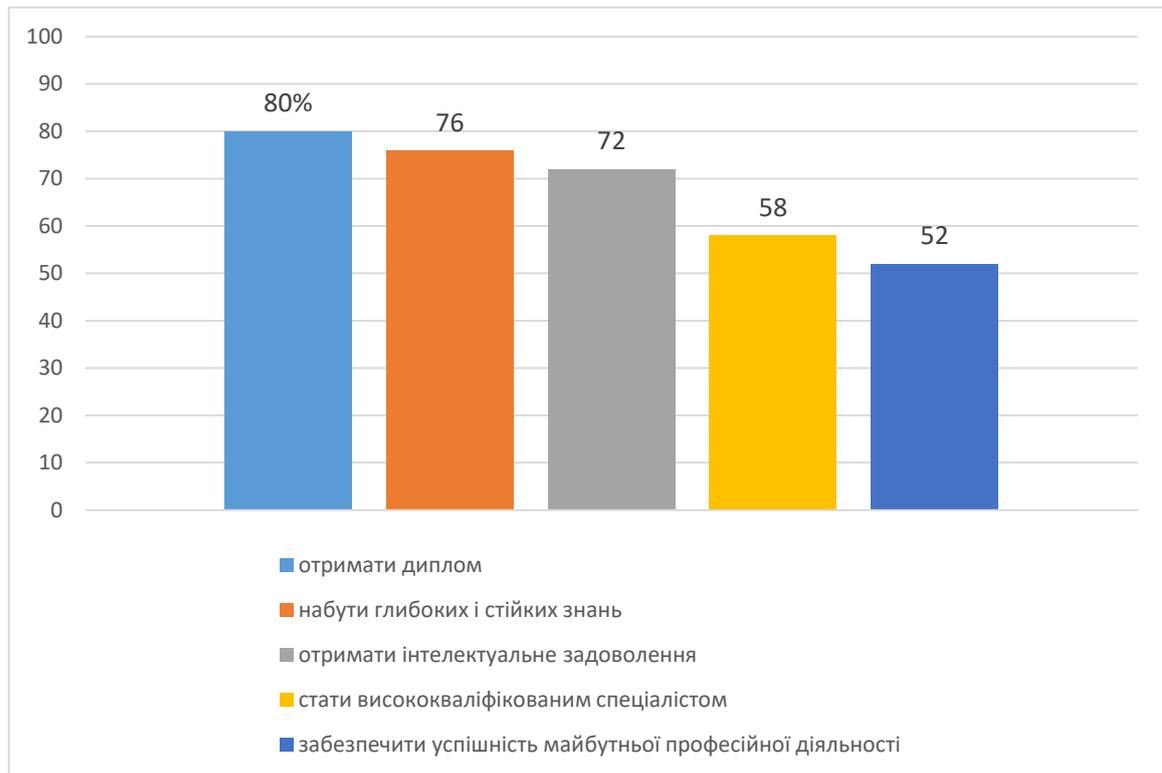


Рис. 2.6. Мотиви навчальної діяльності студентів-першокурсників (%)

Як бачимо, найбільш поширеними мотивами у студентів-першокурсників виявилися: прагнення отримати диплом – 80% респондентів, бажання набути глибоких і стійких знань – 76%, досягнення інтелектуального задоволення – 72%, прагнення стати висококваліфікованим спеціалістом – 58%, а також забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності – 52%.

Також аналіз отриманих даних свідчить, що значна частина студентів орієнтується на формальний аспект навчання, зокрема на отримання диплома, що свідчить про переважання зовнішньої мотивації. На нашу думку, така орієнтація може не забезпечувати достатнього рівня внутрішньої мотивації та активності у навчальному процесі, особливо в умовах високої тривожності, коли

негативні емоційні стани здатні послаблювати пізнавальну зацікавленість та ініціативу студентів.

Водночас важливе значення має пізнавальна мотивація, що відображає інтерес студентів до глибокого засвоєння знань та задоволення від процесу пізнання. Така мотивація свідчить про стійкий пізнавальний інтерес і позитивно впливає на навчальну активність першокурсників, підвищуючи ефективність засвоєння навчального матеріалу. За даними дослідження, студенти, що демонструють високий рівень пізнавальної мотивації, частіше виявляють активність у навчальних завданнях, проявляють допитливість і здатні самостійно планувати та організовувати свій навчальний процес. У контексті впливу тривожності на мотивацію це є особливо важливим, оскільки тривога може знижувати здатність концентруватися на пізнавальній діяльності, а внутрішня мотивація допомагає компенсувати негативний ефект емоційного напруження.

Другим значущим аспектом є професійна мотивація, яка відображає прагнення студентів-першокурсників стати кваліфікованими спеціалістами та забезпечити успішне професійне майбутнє. Така мотивація характеризує усвідомлений вибір конкретної професії та прагнення отримати необхідні знання й навички для реалізації майбутніх професійних обов'язків. Студенти, орієнтовані на досягнення високого рівня професіоналізму, демонструють послідовність у навчальній діяльності та активну роботу над формуванням компетенцій, що важливо для розвитку внутрішньої мотивації та стійкості до навчальних стресів. У контексті впливу тривожності професійна мотивація може виконувати функцію стабілізуючого фактору, підтримуючи цілеспрямованість і підвищуючи ефективність навчальної діяльності студентів-першокурсників навіть за наявності негативних емоційних станів.

Використання методики «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (за Т. Ільїною) надало можливість здійснити комплексний аналіз різних аспектів навчальної мотивації студентів-першокурсників. Методика дає змогу оцінити загальний рівень мотивації до навчання, а також рівень вираженості окремих мотиваційних компонентів, пов'язаних із «отриманням знань», «оволодінням професією» та «отриманням диплому» (див. рис. 2.7).

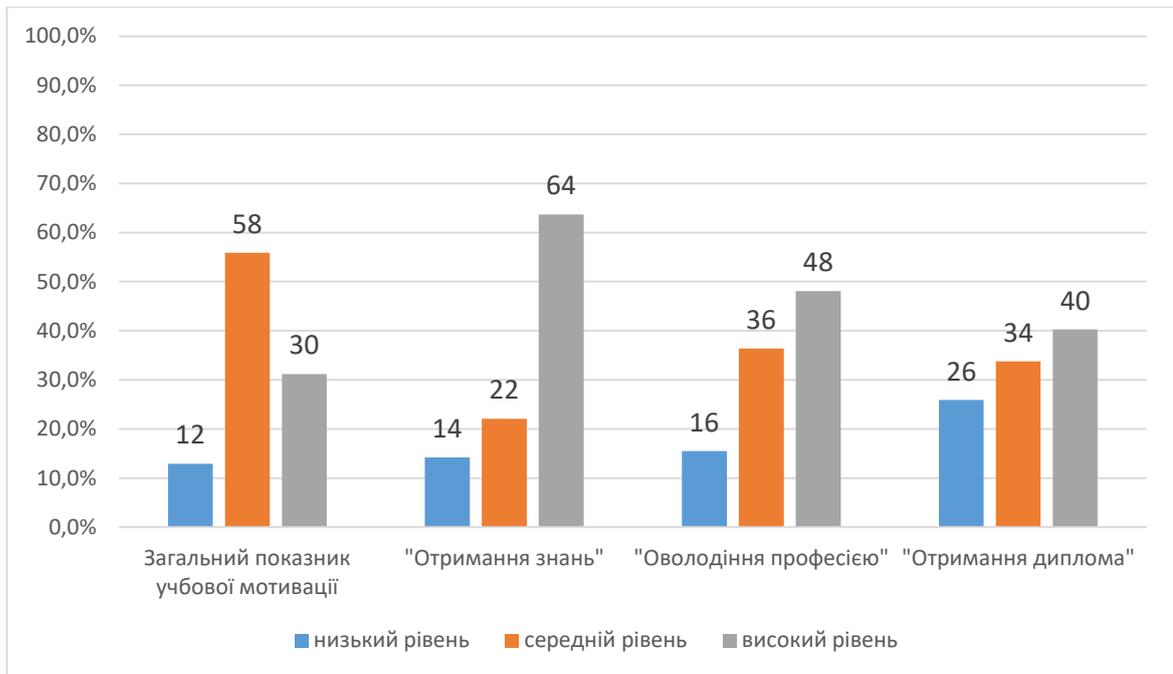


Рис. 2.7. Рівні навчальної мотивації у студентів-першокурсників (%)

Загальний рівень мотивації до навчання серед студентів-першокурсників соціально-гуманітарного профілю, відповідно до результатів цього емпіричного дослідження, виявився на середньому рівні (58%). Зокрема, високий рівень мотивації мали 30% респондентів, а низький – 12%. При цьому 64% студентів продемонстрували високу мотивацію до «отримання знань», тоді як розвинена мотивація, пов'язана з «оволодінням професією», була зафіксована у 48% респондентів. Крім того, 40% студентів зазначили, що для них важливим є «отримання диплому». Отримані дані свідчать про те, що для більшості студентів-першокурсників на перший план виходить пізнавальний мотив та прагнення до професійного розвитку, тоді як формальний мотив у вигляді отримання диплома має відносно менший пріоритет.

Додатково було проведено глибокий аналіз відповідей на питання №8, 18, 19, 35, 40 та 42, що відображають мотиваційні установки студентів до навчальної діяльності. Зокрема, 40% респондентів погодилися з твердженням «Я не бачу сенсу в більшості робіт, що виконуються у виші», що вказує на певний скепсис студентів щодо практичної цінності навчальних завдань. Це може бути наслідком недостатньої відповідності завдань потребам майбутньої професійної діяльності та реаліям освітньої системи. Одночасно 24% студентів підтвердили

готовність вступити до іншого вищого навчального закладу, що свідчить про наявність невдоволення організацією навчального процесу та вплив зовнішніх соціальних факторів на освітній вибір.

Щодо організації навчальної діяльності, то 52% студентів зазначили, що «спочатку беруться за більш легкі завдання, а складні залишають на кінець», що може свідчити про домінування мотивації уникнення невдач або страху перед складними завданнями. Крім того, 18% респондентів вказали, що вступ до університету був обумовлений зовнішніми факторами («зайняти бажане місце в суспільстві або уникнути служби в армії»), що демонструє вплив соціальної кон'юнктури на освітній вибір студентів-першокурсників.

Особливу нашу увагу привертає той факт, що 64% опитаних студентів погодилися з твердженням, що «Найкраще я виконую завдання, коли мене періодично стимулюють, підганяють». Це підкреслює значущість зовнішньої мотивації у навчальному процесі. Разом із тим, попередні дослідження вказують на перевагу внутрішньої мотивації студентів. Таке протиріччя можна пояснити тим, що, хоча студенти прагнуть до самостійності у навчанні, вони визнають ефективність зовнішніх стимулів через недостатній досвід саморегуляції та самостійної організації навчальної діяльності в умовах вищої освіти.

Дані, що відображають рівні прояву тривожності у першокурсників за результатами використаних діагностичних методик, подані на рис. 2.8. Згідно з отриманими результатами, високий рівень навчальної мотивації виявлено у 20% студентів-першокурсників, середній рівень спостерігається у 52%, а низький рівень – у 28%. Зокрема, студенти-першокурсники з високим рівнем мотиваційної сфери демонструють виражене усвідомлення цінності навчання та активне включення в освітній процес. Такі студенти переважно обирають мотиви, пов'язані з набуттям знань та професійним самовдосконаленням, при цьому формальний мотив «отримати диплом» не є домінуючим. Під впливом внутрішньої мотивації вони проявляють стійкий пізнавальний інтерес, ініціативність у виконанні навчальних завдань і прагнення до інтелектуального розвитку. Високий рівень навчальної мотивації характеризується вираженою мотивацією до здобуття знань одночасно із оволодінням професією та помірним

впливом мотиву отримання диплому. Студенти із високим рівнем мотивації здатні планувати свою діяльність, системно підходять до вирішення складних завдань, проявляють самостійність та відповідальність, а також демонструють позитивну емоційне залучення у процес навчання в закладі вищої освіти.

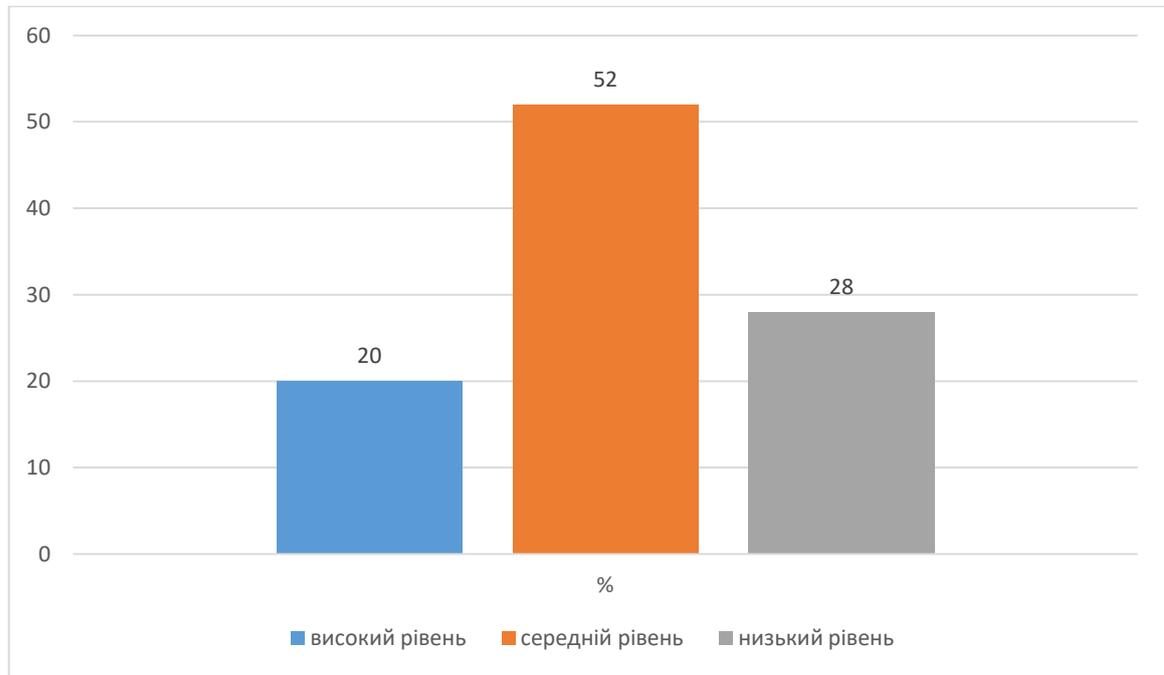


Рис. 2.8. Рівні навчальної мотивації у студентів-першокурсників (%)

Студенти-першокурсники зі середнім рівнем розвитку мотиваційної сфери проявляють частково усвідомлену цінність навчання, але їхня активність у процесі здобуття знань носить епізодичний характер. Вони також комбінують пізнавальні мотиви із формальними (отримання диплому) разом із помірною орієнтацією на розвинені професійні навички. Це свідчить про часткове домінування зовнішніх стимулів над внутрішньою зацікавленістю. Такий рівень мотивації проявляється у помірному прагненні отримати знання, оволодіти професією та отримати диплом. Студенти здатні виконувати навчальні завдання, але часто зволікають із складнішими завданнями, схильні до відкладання відповідальності та потребують зовнішнього стимулювання. Збалансована комбінація внутрішньої та зовнішньої мотивації забезпечує відносно достатню ефективність навчання, але обмежує розвиток ініціативності та самостійності.

Студенти-першокурсники з низьким рівнем мотивації демонструють обмежене усвідомлення цінності навчання та переважання формальних або зовнішніх стимулів. Вони переважно обирають мотив «отримати диплом», а пізнавальні та професійні мотиви практично відсутні, що свідчить про переважання формального підходу до навчання, низьку навчальну активність та недостатню самостійність. При цьому низький рівень мотивації проявляється через переважання прагнення отримати диплом, слабе бажання здобувати знання та мінімальну орієнтацію на оволодіння професією. Студенти часто виконують навчальні завдання формально, уникають складних завдань, демонструють низьку ініціативність, залежать від зовнішнього стимулювання та схильні до пасивності або емоційного дистанціювання від навчального процесу.

Результати емпіричного аналізу також свідчать про наявність чіткої взаємозалежності між рівнем тривожності студентів-першокурсників і особливостями їх мотиваційної сфери. Так, за даними методики А. Реана і В. Якуніна, студенти з високим рівнем тривожності демонструють переважання пізнавальних та професійних мотивів, зокрема прагнення до глибокого оволодіння знаннями, інтелектуального задоволення та набуття професійних компетенцій. Аналогічні результати були підтверджені методикою Т. Ільїної, що фіксує високий рівень мотивації, орієнтованої на «отримання знань» та «оволодіння професією». Незважаючи на те, що надмірна тривожність у деяких студентів проявляється страхом перед помилками або невдачами, вона водночас виступає мобілізуючим чинником, стимулюючи активну участь у навчальному процесі та посилюючи внутрішню зацікавленість у навчанні.

Окрім того, студенти з середньою тривожністю частіше характеризуються помірною мотиваційною активністю, що проявляється у частковій орієнтації на пізнавальні та професійні мотиви та помірному прагненні до отримання диплому. У них мотиваційна сфера є менш стійкою і значною мірою залежить від зовнішньої стимуляції та ситуаційного впливу. Це означає, що навчальна активність таких студентів часто виявляється ситуативною і може зростати або знижуватися залежно від умов організації занять та контролю з боку викладача.

Студенти з низьким рівнем прояву тривожності демонструють переважно формальні мотиви, орієнтовані на отримання диплому, при цьому внутрішня мотивація до здобуття знань та професійного розвитку є слабкою. Такий стан мотиваційної сфери призводить до пасивності у навчанні, мінімальної самостійної активності та обмеженої ініціативності в академічній діяльності. Низька тривожність у даному випадку виступає фактором, що знижує стимул до активного освоєння навчального матеріалу та професійної підготовки (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Вплив рівня тривожності на мотиваційну сферу
студентів-першокурсників**

Рівень тривожності	Характеристика мотиваційної сфери	Переважаючі мотиви	Особливості навчальної активності
Високий	Стійка, активна мотивація; тривожність виступає мобілізуючим чинником	Пізнавальні (здобуття знань, інтелектуальне задоволення), професійні (оволодіння професією)	Висока внутрішня активність; активна участь у навчальному процесі; страх помилок іноді стимулює до більш ретельної роботи
Середній	Помірна мотиваційна активність; залежність від зовнішніх факторів	Частково пізнавальні та професійні мотиви; помірне прагнення до отримання диплому	Мотивація ситуативна; навчальна активність залежить від стимулювання, контролю та ситуаційного впливу
Низький	Слабка внутрішня мотивація; переважання формальних мотивів	Формальні (отримання диплому)	Пасивність у навчанні; мінімальна самостійна активність; обмежена ініціативність; низька зацікавленість у пізнанні нового

Для більш наочного відображення взаємозв'язку рівня тривожності та мотиваційної сфери студентів-першокурсників було проведено кореляційний аналіз. Результати демонструють позитивну взаємозалежність між високим рівнем тривожності та розвитком пізнавальної та професійної мотивації, а низький рівень тривожності пов'язаний із переважанням формальних мотивів та пасивною позицією у навчанні (табл. 2.2).

**Вплив рівня тривожності на мотиваційну сферу
студентів-першокурсників**

Рівень тривожності	Пізнавальна мотивація	Професійна мотивація	Формальна мотивація
Високий	+0,62	+0,58	-0,12
Середній	+0,35	+0,30	+0,18
Низький	-0,25	-0,20	+0,42

Отримані результати засвідчили наявність складної, неоднозначної, але статистично значущої залежності між показниками тривожності та різними видами навчальної мотивації.

По-перше, виявлено, що високий рівень тривожності має виражений позитивний кореляційний зв'язок із пізнавальною мотивацією (+0,62) та професійною мотивацією (+0,58). Це свідчить про те, що підвищена тривожність у ряді випадків виконує мобілізуючу функцію: студенти з високою емоційною напругою частіше проявляють прагнення до засвоєння нового матеріалу, схильні до активного професійного самовизначення й зосереджені на майбутній професійній діяльності. Разом з тим, негативний зв'язок високої тривожності з формальною мотивацією (-0,12) демонструє, що такі студенти рідше виявляють суто зовнішні, ситуативні мотиви навчання.

По-друге, середній рівень тривожності характеризується помірним позитивним кореляційним зв'язком як із пізнавальною мотивацією (+0,35), так і з професійною (+0,30). Однак на цьому рівні також помітно підвищується значення формальних мотивів (+0,18), що може свідчити про суперечливість мотиваційної структури студентів з помірним емоційним напруженням.

По-третє, низький рівень тривожності демонструє протилежну тенденцію: встановлено негативний зв'язок із пізнавальною (-0,25) та професійною (-0,20) мотивацією, натомість спостерігається досить високий позитивний зв'язок із формальною мотивацією (+0,42). Це свідчить про те, що студенти з низьким рівнем тривожності частіше навчаються через зовнішні мотиви – вимоги, оцінки, контроль – при цьому виявляючи пасивнішу позицію та менший внутрішній інтерес до навчальної діяльності.

Отже, більшість студентів-першокурсників характеризуються середнім та високим рівнем тривожності, яка суттєво впливає на їх мотиваційну сферу. Виявлено, що підвищена тривожність може мати як деструктивний вплив (зниження уваги, організованості, ефективності навчальної діяльності), так і мобілізуючий ефект, стимулюючи пізнавальну та професійну мотивацію. Водночас низький рівень тривожності не завжди є позитивним чинником, оскільки у такому випадку у студентів домінують формальні мотиви навчання, що зумовлює пасивність та низьку внутрішню зацікавленість. Встановлений взаємозв'язок між рівнем тривожності та особливостями мотиваційної сфери студентів-першокурсників вказує на необхідність цілеспрямованої соціально-психологічної підтримки, спрямованої на регуляцію емоційних станів і розвиток у них внутрішньої мотивації до навчання.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИ ЗНИЖЕННЯ ВПЛИВУ ТРИВОЖНОСТІ НА МОТИВАЦІЙНУ СФЕРУ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

3.1 Розробка програми зниження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників

У системі вищої освіти значної ваги набуває питання психологічного супроводу студентів, адже ефективність навчальної діяльності значною мірою залежить не лише від інтелектуальних здібностей, а й від емоційного стану особистості. Першокурсники є найбільш уразливою категорією, оскільки саме вони переживають складний етап адаптації до нових соціально-освітніх умов, що нерідко супроводжується підвищеною тривожністю. Такий стан негативно впливає на мотиваційну сферу студентів, знижуючи навчальну активність, породжуючи орієнтацію на уникнення невдач і формуючи дезадаптивні стратегії поведінки. У цьому контексті особливої необхідності набуває розробка програми нівелювання впливу тривожності на мотиваційну сферу першокурсників, яка має ґрунтуватися на поєднанні профілактичних та корекційно-розвивальних заходів.

Мета програми – зниження негативного впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників, створення умов для розвитку їх внутрішньої пізнавальної та професійної мотивації, а також формування ефективних стратегій саморегуляції емоційних станів у навчальному процесі.

Завдання програми:

1) формування у студентів розуміння природи тривожності, її впливу на мотивацію та навчальну активність, ознайомлення з методами самоконтролю та управління емоційними станами;

2) навчання студентів технікам подолання надмірної тривожності: релаксація, дихальні вправи, техніки когнітивної реструктуризації, постановка реалістичних навчальних цілей;

3) розвиток у студентів внутрішньої пізнавальної та професійної мотивації, формування стійкого інтересу до навчальної діяльності, активізація прагнення до оволодіння професійними знаннями та навичками;

4) створення підтримуючого навчального середовища через групові вправи, взаємодію з одногрупниками і взаємну підтримку студентів.

Під час розробки програми корекції тривожності у студентів застосовано комплексний підхід, який враховує багаторівневий вплив на особистість. Зокрема, корекційно-розвивальна діяльність має охоплювати когнітивну, емоційну та мотиваційну сфери студентів, а також забезпечувати їхній взаємозв'язок. Важливим є поєднання індивідуальних і групових методів роботи, включаючи різноманітні психокорекційні техніки та тренінги, спрямовані на розвиток психологічної стійкості та регуляції тривожності. При цьому враховано, що ефективна корекція тривожності у студентському віці потребує дотримання низки психологічних умов, які сприяють зниженню стресу та підтримці навчальної активності. До таких умов належать:

1. Створення атмосфери психологічної безпеки та взаємної довіри. У першокурсників особливо важливе відчуття підтримки в навчальному колективі. В умовах адаптації до університетського середовища студенти повинні мати можливість вільно висловлювати свої емоції й тривожні переживання без страху осуду. Така атмосфера сприяє зниженню рівня тривожності та підвищенню мотиваційної активності.

2. Індивідуальний підхід до кожного студента. Рівень тривожності та мотиваційна структура першокурсників можуть суттєво відрізнятись. Врахування особистісних особливостей, ресурсів і стратегій подолання стресу дає змогу створити оптимальні умови для розвитку внутрішньої мотивації та активності у навчальному процесі.

3. Активна участь студентів у навчальному процесі та можливості для самовираження. Це передбачає інтеграцію групових дискусій, арттерапевтичних практик, творчих завдань та інтерактивних вправ, у яких студенти можуть конструктивно виражати свої емоції. Така діяльність не лише знижує тривожність, але й стимулює пізнавальні та професійні мотиви, що особливо важливо на початковому етапі навчання.

4. Навчання студентів технік саморегуляції та підвищення стресостійкості. Першокурсники потребують практичних навичок управління тривожністю та

стресом, зокрема глибокого дихання, прогресивного м'язового розслаблення, медитацій та практик mindfulness. Освоєння таких методів дає змогу студентам регулювати емоційний стан і підтримувати концентрацію під час навчання.

5. Постійна психологічна підтримка та консультування. Для стабільного зниження рівня тривожності важливо, щоб першокурсники мали доступ до фахівців, які можуть надати емоційну підтримку, допомогти структурувати переживання і сформулювати стратегії подолання тривожних станів. Систематична підтримка дає змогу студентам ефективніше включитися в освітній процес і підтримувати мотивацію на високому рівні [35; 38; 40; 65; 86].

Як свідчить Т. Яценко, психологічна корекція тривожності у студентів-першокурсників є найефективнішою при застосуванні комплексного поєднання психодинамічних та поведінкових підходів, зокрема арттерапії, когнітивно-поведінкових тренінгів та практик емоційної саморегуляції. Виявлення значної кількості першокурсників з високим рівнем тривожності, що часто обумовлена адаптаційними труднощами в умовах нового навчального середовища, підкреслює необхідність розробки системи цілеспрямованих заходів для зниження тривожності, із врахуванням індивідуальних особливостей кожного студента. Вибір засобів психокорекції в цьому випадку залежить від специфіки психоемоційних порушень, конфліктів, пов'язаних із тривожними станами, та особистісних характеристик студентів [86].

Аналіз наукових джерел, присвячених корекції підвищеної тривожності у студентів-першокурсників, дає змогу виділити дві провідні стратегії роботи із вказаним психоемоційним феноменом:

1. Зниження рівня тривожності студентів через формування виконавської компетентності у провокуючих стресових ситуаціях. Основна мета цього підходу полягає у розвитку навичок управління власними емоціями та засвоєнні альтернативних поведінкових стратегій, відмінних від типових реакцій тривожної особистості. Програма передбачає пояснення нових моделей поведінки, їх закріплення в умовах спеціально організованого навчального середовища та оцінку ефективності через зворотний зв'язок з психологом. Такий підхід дає змогу швидко сформувати відповідні навички і адаптивні реакції,

проте може недостатньо враховувати індивідуальні особистісні характеристики, що підвищують тривожність у студентів.

2. Якісна трансформація особистісних характеристик студентів для зменшення проявів тривожності. Цей підхід передбачає дві основні складові: розвиток позитивних особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, що сприяють зниженню тривожності (наприклад, підвищення креативності студентів, розвиток рефлексивності, корекція ціннісних установок), або ослаблення впливу рис, що підсилюють тривожність (зокрема страхів, агресивності, негативного самосприйняття). Програми такого типу передбачають комплексну роботу з особистістю, створюючи стійку основу для тривалого зниження тривожності та підвищення психологічної стійкості студентів-першокурсників [9; 78; 85].

Ефективним інструментом корекції тривожності у студентів першого курсу є соціально-психологічний тренінг, який ґрунтується на активному навчанні в умовах інтенсивної групової взаємодії та систематичної рефлексії власної поведінки учасників. Основні характеристики тренінгу включають:

1. Штучно організовані умови. Взаємодія між учасниками та тренером відбувається відповідно до чітко визначених правил, що стимулює більш глибоке емоційне і когнітивне включення студентів у процес навчання та самопізнання.

2. Особлива атмосфера. Соціально-психологічний клімат, який відрізняється від звичних академічних чи побутових умов, створює сприятливе середовище для саморозкриття, стимулюючи трансформацію самосприйняття та зниження рівня тривожності.

3. Пізнання через емоції. Поєднання інформаційних блоків із емоційно насиченими вправами забезпечує інтеграцію раціонального та емоційного пізнання, що сприяє глибшому засвоєнню знань та формуванню адаптивних стратегій поведінки у стресових ситуаціях.

4. Активна участь. Ефективність тренінгових занять значною мірою залежить від залучення студентів та їх добровільної готовності брати участь. Повна участь дає змогу учасникам отримати максимальну користь і практичний досвід навіть у стандартних соціальних сценаріях [35; 38; 40; 65; 86].

Як доводить С. Макшан, застосування соціально-психологічного тренінгу створює умови для реалізації низки цілей, спрямованих на зниження рівня особистісної тривожності у студентів-першокурсників:

1. Розширення поведінкового репертуару. Студенти, спостерігаючи за поведінкою однолітків та отримуючи зворотний зв'язок, засвоюють нові способи реагування на ситуації, що провокують тривогу.

2. Корекція самосприйняття. Участь у тренінгових групах дає студентам можливість порівняти власні уявлення про себе з оцінкою однолітків, що актуально для студентів з високою тривожністю, схильних до суб'єктивного недооцінювання власних досягнень. Такий зворотний зв'язок допомагає усвідомити розбіжності між внутрішнім образом себе та тим, як їх сприймають інші, що створює базу для зміни самосприйняття і зниження тривожності.

3. Створення безпечного середовища для саморозкриття. Тренінгова група виступає платформою, де першокурсники можуть без ризику для самопочуття експериментувати з новими формами поведінки та методами подолання тривоги. Це важливо, оскільки багато студентів усвідомлюють потребу змін, але початково не готові впроваджувати їх у звичному соціальному середовищі.

4. Забезпечення психологічної підтримки. Студенти з високим рівнем тривожності часто відчують дисонанс між власною самооцінкою та очікуваннями оточення, що може призводити до емоційного виснаження. Соціально-психологічний тренінг включає вправи, що стимулюють отримання зворотного зв'язку та підтримку від тренера і групи, що дає змогу відновлювати емоційні ресурси та формувати механізми подолання тривожності[38].

Основу створеної програми корекції тривожності у старшокласників в умовах війни становить соціально-психологічний тренінг, головною метою якого є оптимізація високого рівня особистісної тривожності, формування реалістичного уявлення про себе та власні ресурси, а також розвиток навичок подолання тривоги. Відповідно до поставлених цілей, структура тренінгової програми поділяється на кілька блоків.

Вступний блок занять спрямований на створення в групі атмосфери довіри та підтримки, формування навичок ефективної комунікації, а також аналіз

особливостей міжособистісного сприйняття. Доцільність включення заняття з міжособистісного сприйняття підтверджується відповідями старшокласників, які зазначають проблеми взаємодії з іншими людьми. Наприклад, тривожні учні часто описують себе як менш комунікабельних, хоча їх приваблюють емоційні, чуйні особистості, які люблять бути в центрі уваги. Така установка може провокувати страх відторгнення і потребує психологічної корекції.

Емоційний блок занять спрямований не лише на розвиток у студентів умінь відкрито виражати власні емоції та почуття, а й на формування здатності їх адекватно усвідомлювати та інтерпретувати. Особлива увага приділяється аналізу проявів тривоги й тривожності, їхніх фізіологічних та психологічних ознак, й опануванню практичних способів подолання внутрішньої напруги. Учасники мають можливість тренувати навички емоційної саморегуляції, навчатися технік релаксації, вчитися розрізняти конструктивні й деструктивні реакції на стрес, що є необхідною умовою ефективної адаптації до навчання.

Особистісний блок занять орієнтований на глибоке опрацювання тих чинників, які провокують виникнення тривожності. У центрі уваги перебувають як універсальні, так і специфічні для студентського віку фактори, пов'язані з міжособистісними відносинами, навчальною діяльністю та майбутньою професійною самореалізацією. Робота в цьому блоці дає змогу учасникам усвідомити власні індивідуальні тригери тривожності, навчитися відстежувати їх вплив на мотиваційну сферу та формувати індивідуальні стратегії подолання. Крім того, особистісний блок сприяє розвитку впевненості у власних силах, підвищенню рівня самооцінки, формуванню позитивного ставлення до навчання.

Інтегративний блок занять має на меті об'єднання всіх отриманих знань, умінь і навичок у єдину систему, що забезпечує гармонійний розвиток особистості студента. Учасники вчаться інтегрувати набуті результати в повсякденне життя, формувати реалістичні навчальні та особистісні цілі, а також визначати конкретні напрями подальшого самовдосконалення. Особливу увагу приділено розвитку навичок планування, відповідальності за прийняття рішень і побудови особистих стратегій подальшого розвитку [35; 38; 40; 65; 86].

Для впровадження програми рекомендується формувати групи учнів чисельністю 10-12 осіб. Заняття тривалістю 1-1,5 години доцільно проводити раз на тиждень упродовж трьох місяців, що становить загалом 18 годин. Групи мають формуватися з юнаків та дівчат, які за результатами емпіричного дослідження демонструють високий рівень тривожності.

Зміст та структуру програми зниження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників узагальнено у таблиці 3.1. Повний зміст програми подано у Додатку А.

Таблиця 3.1

**Програма зниження впливу тривожності
на мотиваційну сферу студентів-першокурсників**

№	Тема заняття	Структура заняття	Зміст заняття
1	Заняття 1. Тема: «Знайомство та встановлення контакту в групі»	Мета: створити комфортну атмосферу для студентів-першокурсників, ознайомити учасників між собою, визначити мотиви участі, сформулювати правила групової роботи та забезпечити безпеку і довіру.	Хід заняття. 1. Вступне обговорення («Наша дорога до тренінгу»). 2. Знайомство учасників. 3. Правила співпраці в групі. 4. Обговорення очікувань від групової роботи. 5. Вправа «Знаходимо спільне». 6. Інтерв'ю один з одним. 7. Вправа «Мій уявний друг». 8. Домашнє завдання (формулювання цілей). 9. Фінальне обговорення («Наші зміни після тренінгу»). 10. Рефлексія і завершення.
2	Заняття 2. Тема: «Навички комунікації»	Мета: допомогти студентам усвідомити бар'єри у спілкуванні, розвинути ефективні комунікативні навички та покращити взаємодію з однолітками й оточенням, що сприятиме підвищенню внутрішньої мотивації до навчання.	Хід заняття. 1. Вступне обговорення («Наш старт до тренінгу»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «Малюємо разом». 4. Вправа «Встановлення меж». 5. Вправа «Передача повідомлення». 6. Вправа «Скляні бар'єри». 7. Вправа «Малюємо естафету». 8. Домашнє завдання (формулювання цілей). 9. Рефлексія і завершення.
3	Заняття 3. Тема: «Соціальна ідентифікація та міжособистісне сприйняття»	Мета: дослідження соціальних ролей та стереотипів студентів-першокурсників, вивчення особливостей сприйняття один одного, а також впливу соціального середовища на мотиваційну та навчальну поведінку.	Хід заняття. 1. Вступне обговорення («Наш шлях до тренінгу»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «У світі театру». 4. Малюнок «Мій внутрішній світ». 5. Вправа «Ми, Ти і Він». 6. Вправа «Стереотипи та ярлики». 7. Вправа «Теплі слова». 8. Домашнє завдання (формулювання цілей). 9. Рефлексія і завершення.

4	Заняття 4. Тема: «Емоційні стани: поняття та види»	Мета: активізувати знання та досвід студентів щодо їх емоційної сфери, розвивати здатність усвідомлювати й виражати емоції, підвищувати емоційну свідомість та мотивацію до навчання.	Хід заняття: 1. Вступне обговорення («Наш шлях до тренінгу»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «Магія змін». 4. Вправа «Емоційний лексикон». 5. Вправа «Гра інтонацій». 6. Гра «Емоції в діях». 7. Арт-терапевтична вправа «Летючі мрії». 8. Домашнє завдання (формулювання цілей). 9. Рефлексія і завершення.
5	Заняття 5. Тема: «Прояви тривоги»	Мета: дослідити природу тривожності у студентів-першокурсників, навчити розпізнавати і регулювати ці стани та зменшувати їх негативний вплив на навчальну мотивацію.	Хід заняття: 1. Вступне обговорення («Наш шлях до тренінгу»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «Пошук і дотик». 4. Обговорення позитивних і негативних аспектів тривоги. 5. Арт-терапевтична вправа «Гінь тривоги». 6. Колективне створення оповідання про тривогу. 7. Вправа «Але ти...». 8. Вправа «Снігові кульки». 9. Домашнє завдання (формулювання цілей). 10. Рефлексія і завершення.
6	Заняття 6. Тема: «Адекватна самооцінка»	Мета: формування у студентів реалістичного уявлення про себе, розвиток конструктивного саморозуміння, підвищення впевненості та внутрішньої мотивації до навчання.	Хід заняття: 1. Вступне обговорення («Наш шлях до тренінгу»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «Вітер змін». 4. Арт-терапевтична вправа «Моя особистість». 5. Вправа «Позитиви та негативи». 6. Вправа «Стілець самовдосконалення». 7. Вправа «Лев у тіні». 8. Домашнє завдання (постановка цілей). 9. Рефлексія і завершення.
7	Заняття 7. Тема: «Я у часі: минуле, теперішнє, майбутнє»	Мета: допомогти студентам-першокурсникам усвідомити власний життєвий шлях, інтегрувати різні часові аспекти розвитку особистості та стимулювати мотивацію до подальшого навчання.	Хід заняття: 1. Вступне обговорення («Наш шлях до тренінгу»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Арт-терапевтична вправа «Ім'я як символ». 4. Вправа «Шлях мого життя». 5. Вправа «Моменти життя». 6. Вправа «Історія моїх досягнень». 7. Вправа «Передай і відчуй». 8. Домашнє завдання (постановка цілей). 9. Рефлексія і завершення.
8	Заняття 8. Тема: «Моє ставлення до успіхів і невдач»	Мета: сформулювати у студентів усвідомлення успіхів і невдач як частини навчального та особистісного розвитку, стимулювати позитивне ставлення до помилок та підвищити мотиваційну стійкість.	Хід заняття: 1. Вступне обговорення («Шлях до тренінгу»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «Оцінка ситуації». 4. Вправа «Плюси і мінуси». 5. Робота з конкретними ситуаціями. 6. Вправа «Уроки з невдач». 7. Арт-терапевтична вправа «Чарівний магазин». 8. Вправа «Мудрий учитель». 9. Домашнє завдання (постановка цілей). 10. Рефлексія («Наш шлях після тренінгу»).

9	Заняття 9. Тема: «Навички подолання тривоги і боротьби із тривожністю»	Мета: навчити студентів-першокурсників методам подолання тривоги та тривожних станів, розробити індивідуальні стратегії зниження тривожності та стимулювання навчальної мотивації.	Хід заняття. 1. Вступне обговорення («Ми перед початком»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «Ритми емоцій». 4. Вправа «Подолання страху». 5. Арт-терапевтична вправа «Сфера впевненості». 6. Створення пам'ятки «Як справлятися з тривогою». 7. Вправа «Крок до змін». 8. Домашнє завдання (постановка цілей). 9. Рефлексія і завершення («Наш шлях після тренінгу»).
10	Заняття 10. Тема: «Впевнена поведінка»	Мета: аналіз різних стилів поведінки студентів-першокурсників, вивчення особливостей впевненої та невпевненої поведінки, їх впливу на навчальну діяльність та взаємодію з оточенням.	Хід заняття. 1. Вступне обговорення («Ми на старті»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «Розслаблення через кулак». 4. Вправа «Навчання говорити «ні»». 5. Арт-терапевтична вправа «Типи поведінки: впевнена, невпевнена і агресивна». 6. Вправа «Торг на базарі». 7. Вправа «Гаряча ситуація». 8. Домашнє завдання (постановка цілей). 9. Рефлексія та завершення.
11	Заняття 11. Тема: «Мої життєві цілі»		Хід заняття. 1. Вступне обговорення («Ми на старті»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Арт-терапевтична вправа «Метелик, що розправляє крила». 4. Вправа «Кожен здатен на більше». 5. Вправа «Моя зона стабільності». 6. Вправа «Визначення моїх життєвих цілей». 7. Вправа «Досягнення мрій». 8. Домашнє завдання (постановка цілей). 9. Рефлексія та завершення.
12	Заняття 10. Тема: «Рефлексія тривожності»		Хід заняття. 1. Вступне обговорення («Наш перший крок»). 2. Обговорення домашнього завдання. 3. Вправа «Машина емоцій». 4. Вправа «Три коробки: смітник, валіза, м'ясорубка». 5. Вправа «Магічні дотику». 6. Арт-терапевтична вправа «Малюємо свій герб». 7. Вправа «Не оцінюй до того, як побачиш». 8. Рефлексія та завершення («Підсумки і прощання»).

У межах тренінгової програми, спрямованої на корекцію тривожності студентів-першокурсників, передбачено окремі заняття, присвячені ключовим аспектам емоційної регуляції та формуванню мотиваційної стійкості. Зокрема, робота з уявленнями про себе, самооцінкою та ставленням до минулого, теперішнього і майбутнього, а також аналіз мотиваційних факторів успіху і

страху невдачі акцентується у заняттях №6, №7 та №8. Для пом'якшення впливу чинника «страх відторгнення» розроблені спеціальні вправи в рамках заняття №3, проте підготовчий етап цієї роботи починається вже під час заняття №2. Практичні аспекти корекції тривожності та зміцнення мотиваційної сфери реалізуються у заняттях №8 та №11. Безпосереднє опрацювання тривожності, яке включає розвиток у студентів навичок її розпізнавання, аналізу та подолання, відбувається у заняттях №4, №5 та №9.

Тривалість кожного заняття складає від 1 до 1,5 години і включає низку обов'язкових структурних елементів, адаптованих до потреб студентів-першокурсників: 1) привітання, що встановлює психологічний контакт між ведучим і учасниками та створює атмосферу довіри; 2) вступний шерінг, у рамках якого студенти діляться власними переживаннями, думками та очікуваннями від заняття. Вступний та заключний шерінги є важливими для оцінки емоційного стану учасників і дають змогу адаптувати хід заняття під їхні актуальні потреби. Крім того, вербалізація емоцій стимулює розвиток у студентів умінь усвідомлювати та виражати власні почуття, що безпосередньо впливає на їхню мотиваційну активність; 3) обговорення теми заняття, що зазвичай визначається ведучим і орієнтується на актуальні психоемоційні запити групи; 4) розминка, яка включає ігрові або інтерактивні вправи для активації уваги, підготовки до основної роботи та ознайомлення з темою; 5) основна частина, яка становить центральний блок заняття. Вона включає рольові ігри, відпрацювання нових моделей поведінки, емоційного реагування та взаємодії, обговорення результатів, інформаційні блоки та фіксацію вагомих моментів, що виникають у процесі експериментування. Цей компонент є критично важливим для формування у студентів навичок подолання тривожності та підвищення мотиваційної залученості у навчальну діяльність; 6) вправа-енергізатор або релаксаційна вправа, що обирається ведучим залежно від емоційного стану студентів та інтенсивності заняття. Емоційні заняття завершуються вправами для зняття напруги, а заняття з низькою руховою активністю – енергізуючими вправами, що підтримують мотиваційний тонус групи; 7) домашнє завдання, спрямоване на закріплення набутих знань, розвиток самостійних стратегій

подолання тривожності та підготовку до наступного заняття. Для обговорення домашніх завдань виділяється приблизно 10 хвилин на початку кожного заняття; 8) заключний шерінг, подібний до вступного, але з фокусом на аналізі досвіду, отриманих навичок та внутрішніх змін у студентів, що дає змогу оцінити ефективність заняття для мотиваційної сфери; 9) прощання та рефлексія, які передбачають спільний вибір тренінговою групою ритуалу завершення заняття та узагальнення отриманих знань і емоційного досвіду [35; 38; 40; 65; 86].

Для реалізації завдань програми корекції тривожності студентів-першокурсників застосовуються різноманітні методи психологічного впливу, зокрема групова дискусія, рольові ігри, проєктивний малюнок, психогімнастика, а також психотерапевтичні техніки (арттерапія, вербалізація, зворотний зв'язок) і елементи ігрової терапії та психодрами. Особливу увагу приділено розвитку мотиваційної сфери студентів, зокрема їх здатності усвідомлювати власні емоційні реакції, прогнозувати наслідки дій і формувати ефективні стратегії поведінки у навчальних та соціальних ситуаціях [35; 38; 40; 65; 86].

У межах групових дискусій робота будується за етапами: збирання та систематизація інформації, аналіз можливих альтернатив, обґрунтування та вибір оптимальних рішень. Наприклад, обговорення функцій тривожності починається з роботи у міні-групах, де студенти оцінюють як позитивні, так і негативні аспекти тривожності та визначають її потенційну користь. Часто учасники зазначають сигнальну функцію тривожності («Попереджає про небезпеку»), тоді як мобілізуючу функцію («Спонукає до дії») згадують рідше. Дискусії також охоплюють значення тривоги у житті людини, індивідуальні емоційні реакції, суспільні ролі та практичні способи зниження тривожності. Такий підхід сприяє розвитку у студентів умінь аналізувати власні переживання і підвищує усвідомленість мотиваційних процесів.

Рольові ігри як метод психологічного моделювання взаємодій сприяють зміні сприйняття студентами значущих ситуацій. До них належать ситуаційно-рольові ігри, ігри-проживання, драматичні, творчі та спонтанно-імпровізаційні вправи. Найчастіше у структурі занять застосовуються ситуаційно-рольові ігри,

які дають змогу відтворити минулі або актуальні життєві події, змоделювати можливі майбутні ситуації та сформувати нові поведінкові навички.

Відтворення складних життєвих ситуацій у безпечному середовищі сприяє не лише набуттю досвіду подолання труднощів, а й формуванню оптимальних моделей поведінки, які можуть бути застосовані у реальному житті. Наприклад, у ході заняття №4 запропоновано гру-проживання «Емоції», де студенти не лише описують власні емоційні реакції у уявних ситуаціях, а й прогнозують поведінку та реакції інших учасників. Паралельно з рольовими іграми використовуються вправи для самопізнання, що включають індивідуальне виконання завдань із наступним обговоренням або інсценізацією у групі, що сприяє розвитку рефлексії та мотиваційної активності.

Одним із ефективних методів корекції тривожності студентів є арттерапія. Проективний малюнок допомагає усвідомити та вербалізувати переживання і проблеми, які важко висловити словами. Такий підхід дає змогу виявити труднощі у спілкуванні та емоційні бар'єри, які складно обговорювати під час групових дискусій. Тематика малюнків охоплює як індивідуальні, так і колективні проблеми, звертає увагу на минуле, майбутнє, поточну життєву ситуацію, стосунки в академічному середовищі та поза ним. Наприклад, на заняттях №2 та №7 студентам пропонується створити зображення, що ілюструють їх академічний простір, коло спілкування або уявлення про власне життя через п'ять років, що допомагає підвищити мотиваційну спрямованість та усвідомлення особистих ресурсів для подолання тривожності.

Ефективним невербальним методом корекції тривожності студентів-першокурсників у рамках програми є психогімнастика, яка передбачає вираження емоцій, внутрішніх переживань і труднощів через міміку, жести та пантоміму. Використання цього підходу сприяє безсловесному спілкуванню в групі та зміцнює відчуття психологічної безпеки. У межах тренінгу психогімнастичні вправи застосовуються як для зниження емоційного напруження, так і для активізації ресурсного стану студентів. Наприклад, під час заняття №7 проводилась вправа «Уяви та передай», у якій учасники передавали по колу абстрактні поняття або уявні об'єкти, такі як «радість», «сонячний промінь» чи

«валіза», за допомогою міміки та жестів. Вказане дає змогу студентам-першокурсникам не лише відпрацювати невербальні навички, але й підвищити рівень усвідомлення власних емоційних станів та мотиваційних реакцій.

Як додаткові методи у програмі використовуються прийоми вербалізації та зворотного зв'язку. Вербалізація спрямована на формування в студентів навичок розпізнавання, опису та усвідомлення власних емоцій. Під час групових обговорень учасники також отримують багатосторонній зворотний зв'язок, який не містить оціночних суджень і допомагає коригувати самооцінку, засновану як на власному сприйнятті себе, так і на інформації від інших. Наприклад, у вправі «Лев у шафі» студенти називали позитивні якості та чесноти своїх однолітків, що часто залишаються непоміченими їхніми носіями. Такий метод формує у студентів уміння аналізувати власні сильні сторони, що безпосередньо впливає на мотиваційну сферу та стійкість до стресових ситуацій.

До програми також інтегровані елементи ігрової терапії та психодрами. Зокрема, у техніці створення історій із використанням гральних карт (заняття №5) студентам пропонується скласти казку, починаючи її словами: «Жила-була дівчинка, яка часто хвилювалась...». Кожен учасник по черзі відкриває дві карти й продовжує сюжет відповідно до зображень, номери або масті карт, формуючи сюжет у вигляді спіралі. Цей підхід сприяє розвитку креативного мислення, емоційної експресії та гнучкості у вирішенні проблемних ситуацій, що є важливими компонентами мотиваційної регуляції.

Психодраматична техніка «Чарівна крамниця» передбачає створення уявної групової крамниці, де студенти можуть обміняти бажані цінності, наприклад, «любов» або «талант», на щось важливе для себе. Така гра дає змогу дослідити особисті пріоритети, усвідомити готовність до жертв заради досягнення цілей і стимулює розвиток усвідомленої мотивації. Наприклад, у відповідь на запитання ведучого: «Що Ви готові віддати заради сім'ї?» учасники відповідали: «Готовий поступитися часом... Відмовитися від частини особистих інтересів... Прийняти більше відповідальності». Ці вправи сприяють розвитку здатності студентів-першокурсників до самоаналізу, встановлення пріоритетів і формування конструктивної мотиваційної поведінки.

Програма зниження рівня тривожності серед студентів-першокурсників передбачає також виконання домашніх завдань, що мають на меті закріплення знань, отриманих під час тренінгових занять, підготовку до наступних сесій та розширення усвідомлення власної особистості й соціального оточення. Завдання для самостійної роботи поділяються на такі групи: 1) самопізнання, дослідження власного світосприйняття, емоційних реакцій та установок; 2) аналіз особливостей взаємодії з іншими людьми; 3) усвідомлення та трансформація поведінкових шаблонів; 4) закріплення нових знань або повторення раніше засвоєної інформації. Виконання таких завдань сприяє розвитку у студентів саморегуляції та здатності контролювати власну мотивацію у навчальному процесі та соціальному житті.

Отже, програма зниження тривожності серед студентів-першокурсників у складних умовах сприяє подоланню емоційних бар'єрів, що виникають через нові соціальні й академічні виклики. Завдяки участі у програмі студенти отримують можливість ідентифікувати власні емоційні стани, у тому числі тривожність, а також опанувати ефективні способи їх регулювання. Групова робота формує навички взаємодопомоги та підтримки, що особливо важливе у період адаптації до навчання в університеті. Важливою складовою програми є навчання методам саморегуляції та подолання стресу через техніки релаксації, формування позитивного мислення та виконання когнітивних вправ. Вказана програма має потенціал значно знизити рівень тривожності серед студентів-першокурсників та підвищити їх активність у навчальній діяльності.

3.2 Психологічні рекомендації студентам-першокурсникам щодо нівелювання впливу тривожності на їх мотиваційну сферу

У сучасних умовах інтенсивних соціальних змін проблема збереження психологічного благополуччя студентів набуває особливої значущості. Зокрема, першокурсники, опинившись у новому навчальному та соціальному середовищі, часто стикаються з високим рівнем тривожності, що може негативно впливати на мотиваційну сферу, знижуючи пізнавальну активність і внутрішню готовність

до подолання труднощів. У зв'язку з цим виникає потреба в розробці рекомендацій, спрямованих на зниження впливу тривожності та підтримку мотиваційних ресурсів студентів, що забезпечить не лише успішну адаптацію до освітнього процесу, а й сприятиме гармонійному особистісному розвитку.

Охарактеризуємо низку психологічних рекомендацій для студентів-першокурсників щодо зниження впливу тривожності на їх мотиваційну сферу.

1. Студентам-першокурсникам рекомендується систематично планувати свій навчальний день, розподіляючи час на академічні завдання, самостійне опрацювання матеріалу та відпочинок. Чітке планування дає змогу уникнути хаотичності і надмірного навантаження, що часто провокує підвищену тривожність. Розбиття складних завдань на підзадачі допомагає підтримувати мотивацію та досягати конкретних результатів поступово. Планування також сприяє контролю часу і зменшує відчуття перевантаженості. Рекомендується використовувати календарі, списки завдань або мобільні додатки, що полегшують організацію навчального процесу. Після завершення навчального дня чи тижня доцільно проводити рефлексію та оцінювати ефективність виконаних завдань. Така практика формує передбачуваність та стабільність у навчанні, що значно знижує рівень тривожності. Постійне дотримання плану сприяє внутрішній мотивації, оскільки студент може відстежувати власний прогрес і бачити результати своєї роботи.

2. Першокурсникам важливо навчитися регулювати власні емоційні стани, щоб зменшити негативний вплив тривожності на мотивацію. До ефективних методів належать релаксація, дихальні практики, короткі медитації та тілесно-орієнтовані вправи. Регулярне використання цих технік дає змогу знижувати рівень стресу, підвищувати концентрацію уваги і сприяти активній академічній діяльності. Саморегуляція передбачає також усвідомлення власних реакцій на стресові ситуації та свідоме їх коригування. Наприклад, перед важливим іспитом студент може використовувати дихальну техніку для зняття напруження і підвищення сфокусованості. Інтегрування саморегуляції у щоденний режим навчання формує стійкість до стресу та тривожності. Крім того, розвиток цих навичок сприяє більш впевненому підходу до виконання завдань і підтримує

внутрішню мотивацію. Саморегуляція емоцій є ключовим фактором підвищення ефективності навчальної діяльності та мотиваційної активності студентів.

3. Студентам-першокурсникам слід формувати конструктивне ставлення до помилок як невід'ємної частини навчання. Усвідомлення того, що невдачі є джерелом досвіду та навчання, знижує тривожність і підтримує мотивацію. Аналіз причин невдач допомагає студенту виявити слабкі сторони та спланувати подальші дії. Обговорення помилок у групі чи з наставником дає змогу побачити, що труднощі є звичайним явищем і не визначають цінності особистості. Таке ставлення сприяє розвитку стійкості та впевненості у власних здібностях. Конструктивне сприйняття помилок стимулює готовність до експериментування і ризику, що позитивно впливає на мотивацію до навчання. Практика рефлексії після невдач допомагає студенту зберігати психологічну рівновагу та ефективно використовувати отриманий досвід. В результаті формування знижується рівень тривожності та підвищується продуктивність у навчальній діяльності.

4. Когнітивне переосмислення полягає у виявленні негативних або надмірно тривожних думок і заміні їх на реалістичні, конструктивні оцінки. Наприклад, думку «Я точно провалю іспит» можна трансформувати у «Я підготувався і можу впоратися з завданням». Така практика допомагає студентам усвідомлювати свої автоматичні реакції та знижувати рівень тривожності. Регулярне використання цього переосмислення сприяє розвитку внутрішньої мотивації, оскільки студент відчуває контроль над власними думками та емоціями, і розширює здатність аналізувати ситуацію з різних перспектив, що підвищує ефективність прийняття рішень у навчанні. Використання цієї стратегії в навчальному процесі допомагає формувати оптимістичні очікування і посилює віру в успіх. Практикування когнітивного переосмислення в щоденному житті поступово знижує тривожність і сприяє більш активному залученню до навчальної діяльності. Таким чином, ця техніка є дієвим інструментом підвищення мотивації та емоційної стабільності першокурсників.

5. Соціальна підтримка має вирішальне значення для зниження тривожності та підвищення мотивації студентів-першокурсників. Взаємодія з однокурсниками, участь у групових проектах та спільних навчальних

обговореннях формує відчуття приналежності і зменшує відчуття ізоляції. Підтримуюче середовище дає змогу обговорювати складні ситуації, отримувати поради та зміцнювати впевненість у власних можливостях. Важливо навчитися надавати і приймати зворотний зв'язок без оцінювання, що формує довіру і позитивні стосунки у групі. Соціальна підтримка стимулює внутрішню мотивацію та активність, оскільки студент відчуває себе частиною колективу, що підтримує. Такі взаємодії сприяють розвитку емпатії, гнучкості, комунікативних навичок, що важливо для адаптації у новому навчальному середовищі. Постійний контакт із однолітками допомагає знижувати рівень тривожності та запобігати відчуттю перевантаженості. Формування соціальних зв'язків стає одним із вагомих механізмів підтримки мотиваційної сфери першокурсників.

6. Студентам-першокурсникам рекомендується застосовувати фізичні та релаксаційні вправи для зниження напруження, що виникає під час навчальної діяльності. До таких технік належать прогресивна м'язова релаксація, короткі фізичні вправи, йога або дихальні практики. Виконання таких вправ перед навчанням або під час перерви сприяє відновленню психоемоційного балансу та підвищенню концентрації уваги. Регулярне практикування цих методів допомагає формувати позитивне ставлення до навчання та стимулює мотивацію досягати академічних цілей. Тілесні вправи допомагають відчути контроль над власним тілом і емоційними станами, що знижує загальний рівень тривожності. Важливо включати релаксаційні практики у щоденний розпорядок, оскільки систематичне виконання створює стійку основу для ефективної навчальної діяльності. Вони також сприяють розвитку самосвідомості та усвідомленого сприйняття власних емоцій. Так релаксаційні техніки підтримують мотиваційну сферу та зменшують вплив тривожності на навчання.

7. Рекомендовано вести щоденник, у якому студент записує свої емоції, переживання та академічні досягнення. Така практика дає змогу усвідомлювати динаміку власних станів і відслідковувати прогрес у навчанні. Ведення щоденника стимулює саморефлексію, що сприяє усвідомленню причин тривожності та розробці стратегій її зниження. Щоденник може включати записи про успіхи, невдачі, реакції на стресові ситуації і способи їх подолання.

Регулярне опрацювання своїх записів дає змогу студенту коригувати поведінкові шаблони та оптимізувати навчальний процес. Такий підхід допомагає формувати позитивну внутрішню мотивацію і відчуття контролю над власним життям. Щоденник також стає інструментом для підвищення емоційної стійкості та розвитку саморегуляції. У підсумку, ця практика сприяє зниженню тривожності та підвищенню ефективності навчання.

8. Студентам-першокурсникам також слід визначити власні внутрішні мотиватори, які стимулюють прагнення до навчання і розвитку. Це можуть бути інтерес до предмету, прагнення особистісного зростання або реалізація кар'єрних цілей. Усвідомлення власних мотивів підвищує активність у навчальному процесі та зменшує вплив тривожності. Рекомендується регулярно переглядати власні цілі та оцінювати, наскільки вони відповідають внутрішнім цінностям. Визначення внутрішніх стимулів дає змогу студенту зосереджуватися на процесі, а не на страху невдачі, що позитивно впливає на мотиваційну сферу. Також корисно відзначати досягнення, навіть невеликі, щоб підсилити відчуття компетентності. Постійна увага до внутрішніх мотиваторів формує стійку академічну мотивацію. У результаті студент може ефективніше справлятися з навчальними завданнями та підтримувати психоемоційний баланс.

9. Першокурсникам варто розбивати складні завдання на невеликі, досяжні етапи, що знижує тривожність і підвищує мотивацію. Виконання малих кроків дає змогу бачити реальні результати роботи і відчувати прогрес. Такий підхід допомагає уникати паралічу через страх перед великим обсягом завдань. Крім того, досягнення кожного етапу створює позитивне підкріплення і стимулює подальшу активність. Метод малих кроків сприяє формуванню впевненості у власних силах і розвитку стратегії ефективного навчання. Постійне застосування цього підходу дає змогу студенту підтримувати високу мотивацію та знижувати рівень тривожності навіть у складних навчальних ситуаціях. Така стратегія є особливо корисною на початку навчання, коли виникає адаптаційний стрес.

10. Студентам також рекомендується застосовувати техніки усвідомленої концентрації, які дають змогу повністю зосереджуватися на виконанні навчальних завдань. Фокусування на конкретній діяльності допомагає зменшити

вплив тривожних думок і внутрішніх переживань. Методи включають короткі концентраційні вправи, медитацію або використання таймера для роботи в конкретних проміжках часу. Усвідомлена концентрація сприяє підвищенню ефективності навчання та зменшенню прокрастинації. Вона також допомагає контролювати власні емоції та підтримувати стабільну мотивацію. Практика усвідомленості дає змогу студенту помічати свої емоційні стани і свідомо регулювати реакції на стрес. Регулярне використання цієї техніки сприяє формуванню дисципліни та розвитку самоконтролю. Усвідомлена концентрація підвищує продуктивність і знижує вплив тривожності на мотиваційну сферу.

11. Студентам-першокурсникам важливо практикувати позитивне самопідкріплення шляхом відзначення власних успіхів і досягнень. Така стратегія допомагає зміцнити віру у власні здібності та зменшити вплив тривожності на мотивацію. Позитивне підкріплення може проявлятися у словесній формі («Я добре справився») або у невеликих винагородах за досягнення конкретних результатів. Регулярне використання цього сприяє формуванню оптимістичного погляду на навчальний процес і підвищує академічну активність. Воно також допомагає студенту відстежувати прогрес і оцінювати ефективність власних дій. Позитивне самопідкріплення створює мотиваційний ресурс для подолання труднощів та адаптації до нових навчальних умов. Практика таких технік зменшує тривожність, підвищує впевненість і стимулює подальше навчання.

12. Першокурсникам рекомендується організовувати групові навчальні сесії, де студенти взаємно пояснюють матеріал і підтримують один одного. Такий підхід сприяє соціальному підкріпленню і зниженню відчуття тривоги при опануванні складних тем. Взаємна допомога дає змогу студентам бачити різні способи розв'язання завдань і підвищує внутрішню мотивацію. Крім того, спільне навчання формує відчуття командної роботи і стимулює соціальну інтеграцію в академічному середовищі. Участь у групових дискусіях дає змогу студентам обговорювати власні емоційні стани, отримувати підтримку та конструктивні поради. Ця практика знижує страх перед помилками і допомагає підтримувати оптимальний рівень тривожності. Взаємна підтримка також сприяє розвитку навичок комунікації та емпатії, що є важливим для успішної адаптації

в університеті. Таким чином, навчання у підтримуючій групі підвищує мотиваційну активність і зменшує вплив тривожності.

13. Студентам-першокурсникам важливо планувати короткі перерви під час навчання для відновлення психоемоційних ресурсів. Відпочинок дає змогу зменшити напруження, підвищити концентрацію та підтримати мотивацію до подальшого навчання. Під час перерв рекомендується займатися фізичною активністю, слухати музику або практикувати релаксаційні техніки. Регулярне включення відпочинку у навчальний графік сприяє профілактиці емоційного вигорання та зниженню тривожності. Важливо дотримуватися балансу між інтенсивною навчальною діяльністю та відпочинком, щоб підтримувати продуктивність. Перерви також допомагають відновити психічну рівновагу та сформувати позитивне ставлення до навчального процесу. Використання перерв розвиває усвідомлене ставлення до власного стану і сприяє кращій організації часу. Все це підвищує академічну ефективність та мотивацію студентів.

14. Студентам рекомендується практикувати техніку візуалізації успішного виконання завдань або досягнення академічних цілей. Уявлення конкретного позитивного результату знижує тривожність і формує внутрішню мотивацію. Візуалізація допомагає студенту налаштуватися на успіх, зміцнює віру у власні можливості і створює психологічний ресурс для подолання складних завдань. Практикування цієї техніки перед екзаменами чи під час підготовки до презентацій дає змогу знизити страх і підвищити продуктивність. Важливо деталізувати образи успіху, включаючи конкретні дії, емоції і відчуття, щоб вони були максимально реалістичними. Регулярне використання візуалізації сприяє формуванню позитивного ставлення до навчального процесу та стимулює активну мотивацію. У підсумку, ця техніка допомагає зменшити тривожність і підвищити академічну ефективність.

15. Студентам-першокурсникам також необхідно навчитися самостійно підтримувати власну мотивацію та справлятися з тривожністю без зовнішніх стимулів. Самопідтримка включає уміння ставити реалістичні цілі, оцінювати власні ресурси та винагороджувати себе за досягнення. Розвиток автономії сприяє зниженню залежності від оцінки з боку інших і зміцнює впевненість у

власних силах. Важливо практикувати усвідомлене прийняття рішень і відповідальність за власні результати. Самопідтримка допомагає студентам зберігати емоційний баланс у стресових ситуаціях та підтримує внутрішню мотивацію. Такий підхід сприяє розвитку гнучкості мислення і здатності адаптуватися до нових умов навчання. Регулярне використання навичок самопідтримки забезпечує стабільність мотивації та зменшує вплив тривожності на академічну сферу. У підсумку, розвиток автономії є ключовим фактором успішної адаптації першокурсників до університетського навчання.

Для студентів-першокурсників також пропонуємо поради, дотримання яких допоможе нівелювати вплив тривожності на мотиваційну сферу:

1. Дихай глибоко і усвідомлено, коли відчуваєш хвилювання.
2. Плануй свій день і розбивай великі завдання на маленькі кроки.
3. Вчися усвідомлювати свої емоції та приймати їх без осуду.
4. Записуй свої досягнення у щоденник і відзначаєш кожен успіх.
5. Використовуй короткі паузи для відпочинку та релаксації.
6. Говори з друзями про свої переживання – не тримай тривогу в собі.
7. Візуалізуй успішне виконання завдань і свої цілі.
8. Практикуй прогресивну м'язову релаксацію або йогу.
9. Усвідомлено відслідковуй негативні думки і заміній їх на реалістичні.
10. Виконуй фізичні вправи для зняття напруження та відновлення енергії.
11. Став реалістичні цілі та святкуй навіть маленькі досягнення.
12. Дозволь собі помилятися – сприймай невдачі як досвід.
13. Працюй у групі: допомагай і приймай допомогу від одногрупників.
14. Використовуй техніку «малих кроків», щоб не перевантажувати себе.
15. Знайди своє «чому» – внутрішній мотиватор, що надихає вчитися.
16. Пиши короткі нотатки про свої думки та емоції щодня.
17. Застосовуй метод «стоп-думка», коли тривога заважає концентрації.
18. Слухай музику, що заспокоює, займайся творчістю для відновлення.
19. Створи ритуали перед навчанням, щоб налаштуватися на успіх.
20. Нагадуєш собі: я здатний впоратися, я сильний і компетентний.

21. Починай день з маленького досягнення – це заряджає впевненістю на весь день.

22. Вчися концентруватися на одному завданні, відключаючи відволікаючі думки.

23. Приймай свої емоції, але не дозволяй їм керувати твоїми діями.

24. Розмовляй із наставниками або старшими студентами, які можуть дати поради.

25. Використовуй техніку «три вдихи» перед важливою справою, щоб заспокоїтись.

26. Створи мотиваційні нотатки або стікери із нагадуваннями про цілі.

27. Вчись делегувати прості завдання або просити допомогу, коли важко.

28. Застосовуй правило «15 хвилин концентрації – 5 хвилин відпочинку».

29. Спостерігай за своїми думками і записуй ті, що викликають тривогу.

30. Нагадуй собі про сильні сторони і попередні успіхи, коли сумніваєшся.

Отже, розроблені для студентів першого курсу психологічні рекомендації спрямовані на ефективне нівелювання впливу тривожності на їхню мотиваційну сферу та підтримку навчальної активності. Вони включають конкретні стратегії саморегуляції емоцій, техніки управління стресом, розвиток внутрішньої мотивації через постановку реалістичних цілей і стимулювання пізнавального інтересу, а також способи формування конструктивних навчальних звичок і організації часу. Застосування цих рекомендацій дає змогу студентам підвищити впевненість у власних силах, знизити рівень тривожності у навчальних ситуаціях і зберегти мотивацію, що сприяє успішній адаптації до умов вищої школи, ефективному засвоєнню знань та гармонійному особистісному розвитку.

ВИСНОВКИ

Проведене у кваліфікаційній роботі теоретичне й емпіричне обґрунтування впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників дало змогу зробити такі висновки.

1. Описано теоретичні підходи до проблеми тривожності особистості у вітчизняній та зарубіжній психології. Показано, що тривожність у науковій літературі розглядається як емоційний стан, що характеризується підвищеним занепокоєнням, напруженістю та очікуванням небезпеки чи невдачі навіть за відсутності реальної загрози. Вона виконує адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси особистості в умовах невизначеності, проте за надмірного рівня стає деструктивним чинником, що ускладнює прийняття рішень й істотно знижує ефективність діяльності. Виявлено, що феномен тривожності є багатограним і комплексним психологічним утворенням, яке поєднує біологічні, когнітивні, емоційні та соціальні чинники. Він проявляється як у формі ситуативних станів, так і у вигляді стійкої особистісної характеристики, що визначає особливості реагування індивіда на стресові чи загрозові ситуації. Тривожність може виконувати як дезорганізуючу, так і адаптивну функцію, стимулюючи розвиток, пошук нових стратегій поведінки й засобів подолання труднощів.

2. Визначено особливості мотиваційної сфери у студентському віці. Виявлено, що мотиваційна сфера студентів є багаторівневим і динамічним утворенням, що характеризується широким різноманіттям мотивів, потреб і цілей, які стимулюють їхню діяльність у навчальній, соціальній та особистісній сферах. Широта мотиваційної сфери забезпечує здатність студентів гнучко адаптуватися до змінних умов навчання та життєвих обставин, тоді як гнучкість мотивів дає змогу варіювати способи задоволення потреб і реалізації цілей залежно від доступних ресурсів і ситуацій. Ієрархізованість мотивів визначає основну спрямованість діяльності студента, а динамічність мотиваційного процесу забезпечує постійний вибір оптимальних дій для досягнення поставлених завдань. Суб'єктивність оцінки ситуацій та поєднання внутрішніх і зовнішніх стимулів формують унікальні профілі мотивації кожного студента, що

проявляється у різних пріоритетах, способах реалізації цілей і рівні домагань. Акцент на цілеспрямованість забезпечує організованість та ефективність навчальної та особистісної активності, а взаємозв'язок потреб, мотивів і мотивації створює механізм реалізації потенціалу студента у конкретних діях. У сукупності ці особливості визначають ефективність навчальної діяльності, соціальну активність та здатність студентів до саморозвитку й самореалізації.

3. Охарактеризовано соціально-психологічні чинники впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів: рівень підтримки з боку однокурсників, друзів та викладачів визначає, наскільки студент здатний активно включитися в освітній процес, тоді як її відсутність підвищує тривожність і знижує мотивацію; високі соціальні очікування та стандарти, що походять від батьків, колективу або викладачів, створюють додаткове психологічне навантаження, пригнічуючи ініціативу та самостійність у діяльності студента; порівняння себе з іншими студентами також може стимулювати або послаблювати мотивацію, оскільки прагнення відповідати або перевершити інших часто підсилює тривожність та впливає на постановку цілей і вибір шляхів їх досягнення; відображається на ефективності мотиваційних процесів психологічний клімат навчальної групи, де відкритість, довіра, конструктивна взаємодія сприяють зменшенню тривожності, а конкуренція або конфронтації можуть її посилювати; наявність соціальної підтримки та наставництва у вигляді кураторів або старших студентів підвищує впевненість у власних силах і стимулює активність, тоді як конфліктні ситуації, відчуження або ворожнеча в колективі спричиняють зниження зацікавленості у навчанні; соціальна інтеграція, проявлена через участь у гуртках, волонтерських проєктах чи колективних заходах, сприяє формуванню позитивної мотивації та зменшенню тривожності, а негативні стереотипи й упередження щодо студентів через їх академічні успіхи, соціальний статус або стать можуть мати зворотній ефект; комунікативні навички студентів, що включають здатність аргументовано висловлювати власні потреби та взаємодіяти з оточенням, визначають рівень тривожності та ефективність реалізації мотивів, підкреслюючи взаємозв'язок соціально-психологічних чинників із формуванням цілісної мотиваційної сфери

студента. Вплив цих чинників є комплексним, а їх врахування необхідне для оптимізації навчальної діяльності та розвитку студентської особистості.

4. Емпірично досліджено особливості впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників. За методикою Ч. Спілбергера та Ю. Ханіна у 54% студентів виявили середній рівень ситуативної тривожності, 38% – високий, і лише 18% – низький. Подібні тенденції простежуються і в показниках особистісної тривожності: 56% мають середній рівень, 32% – високий і 12% – низький. За методикою HADS було встановлено, що 58% опитаних не мають симптомів депресії, 24% перебувають у зоні субклінічних проявів, а 18% – у зоні клінічно вираженої депресії; при цьому 42% студентів не мають виражених проявів тривоги, 20% – мають субклінічну тривогу, а 38% – клінічно значущу тривогу. Узагальнені дані свідчать, що високий рівень тривожності виявлено у 28% студентів, середній – у 54%, низький – у 18%, що підкреслює домінування емоційного напруження та труднощів адаптації у більшості першокурсників. Узагальнені результати свідчать про багатовимірний вплив тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників. За методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. Реан, В. Якунін) виявлено, що 80% з них орієнтуються на отримання диплому, 76% – на здобуття знань, 72% студентів – на інтелектуальне задоволення, 58% – на формування високої професійної кваліфікації, а 52% – на забезпечення майбутньої професійної успішності. За методикою «Мотивація навчання у вищому навчальному закладі» (Т. Ільїна) загальний рівень навчальної мотивації становив 58%, із них високий рівень виявлено у 30% студентів, середній – у 58%, низький – у 12%. При цьому 64% орієнтувалися на «отримання знань», 48% – на «оволодіння професією», а 40% – на «отримання диплому». Загалом встановлено, що високий рівень мотивації мають 20% студентів, середній – 52%, низький – 28%. Уточнені дані свідчать про залежність навчальної мотивації від рівня тривожності студентів: високий рівень тривожності корелює з переважанням пізнавальних та професійних мотивів (+0,62 та +0,58 відповідно), тоді як низький рівень тривожності пов'язаний із домінуванням формальної мотивації (+0,42).

5. Обґрунтовано програму зниження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників, а також розроблено психологічні рекомендації здобувачам вищої освіти. Розроблена програма поєднує профілактичну та корекційно-розвивальну складові, спрямовані на гармонізацію емоційної та мотиваційної сфер особистості. Її реалізація дає змогу своєчасно виявляти підвищений рівень тривожності у студентів, визначати специфіку його проявів та впливу на навчальну діяльність, а також здійснювати цілеспрямовану психолого-педагогічну підтримку. Потенційна ефективність програми полягає у зниженні емоційного напруження, формуванні конструктивних стратегій подолання стресових ситуацій, підвищенні внутрішньої мотивації до навчання та розвитку позитивного ставлення до професійної підготовки. Крім того, вона сприяє формуванню у студентів навичок саморегуляції, упевненості у власних силах і здатності до ефективної взаємодії з оточенням. Очікуваним результатом є створення сприятливого психологічного клімату в студентському середовищі, що забезпечить не лише підвищення успішності навчальної діяльності, а й гармонійний особистісний розвиток студентської молоді. Розроблені для студентів першого курсу психологічні рекомендації спрямовані на ефективне нівелювання впливу тривожності на їхню мотиваційну сферу та підтримку навчальної активності. Вони включають конкретні стратегії саморегуляції емоцій, техніки управління стресом, розвиток внутрішньої мотивації через постановку реалістичних цілей і стимулювання пізнавального інтересу, а також способи формування конструктивних навчальних звичок і організації часу. Застосування цих рекомендацій дає змогу студентам підвищити впевненість у власних силах, знизити рівень тривожності у навчальних ситуаціях і зберегти мотивацію, що сприяє успішній адаптації до умов вищої школи, ефективному засвоєнню знань та гармонійному особистісному розвитку.

Перспективами подальшого дослідження можна визначити апробацію запропонованої програми та психологічних рекомендацій здобувачам вищої освіти, спрямованих на зниження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна Н. В. Дослідження мотивації навчання у вищому навчальному закладі. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. XII. Ч. 6. К., 2010. С. 7-14.*
2. Антонова Н. Особливості професійної мотивації студентів психологічного факультету. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. В. Моляко. Т. 12. Вип. 10. Ч. II. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 22-33.*
3. Булах І.С. Викладач-студент: психологія міжособистісних взаємодій : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. 106 с.
4. Вайніленко Т.В. Підготовка магістрів соціально-гуманітарного профілю до професійного самовдосконалення: методичні рекомендації. Київ : НПУ, 2015. 40 с.
5. Варій М.Й. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
6. Вейтен У., Ллойд М. Стрес та його ефекти. *Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 9. С. 51-52.*
7. Вієвська М. Формування мотивації фахівця до безперервної професійної освіти. *Вища школа. 2011. № 1. С. 75-82.*
8. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / за ред. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Каравела, 2007. 344 с.
9. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк : Вежа, 2003. 320 с.
10. Волошок О.В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Інституту психології імені Г. Костюка АПН України. 2010. Вип. 10. С. 120-128 с.*
11. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота. 2019. №24 (49). С. 22-29.*

12. Галян І.М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
13. Городняк І. В. Вивчення тривожності крізь призму соціального досвіду особистості. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2018. Т. 13, вип. 5. С. 290-294.
14. Грей Д.А. Нейропсихологія тривожності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 2. С. 24-36.
15. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 186 с.
16. Демиденко В.К. До питання про сутність мотивів навчання. *Рідна школа*. 2017. №9. С. 40-44.
17. Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелева Н.В. Активні методи в роботі практичного психолога : навч. посіб. Київ : Знання, 2014. 80 с.
18. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: дис... канд. психол. наук. Київ, 2012. 196 с.
19. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
20. Зарицька В.В. Вивчення життєвих планів студентів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Київ-Запоріжжя. 2002. Вип. 23. С. 70-74.
21. Зязюн І.А. Мотивації і мотиви людської поведінки. *Початкова школа*. 1994. №6. С. 6-9.
22. Іванова Є.М. Психологія професійної діяльності : навч. посіб. Харків : Ін Юре, 2006. 382 с.
23. Іванова Н. Мотивація психологів до професійної діяльності: поняття, зміст та функції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2016. С. 21–24 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_vsn_2016_1_7.
24. Іванова Т.В. Тривога як психологічний феномен. *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства* : матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів (м. Суми, 23-24 квітня 2015 року). Суми : СумДУ, 2015. С. 237-239.

25. Історія психології : від античності до початку ХХІ століття : навч. посіб. / авт.-уклад. О. П. Коханова. Київ : Інтерсервіс, 2016. 235 с.
26. Качаєва А. Шкільна тривожність: її вплив на розвиток учня. *Психолог.* 2000. № 13. С. 4.
27. Кириленко Т. С. Психологія : емоційна сфера особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2007. 256 с.
28. Кондаш А. Хвилювання : страх перед випробуванням. Київ : Знання, 1981. 170 с.
29. Копець Л. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Києво-Могилянська академія, 2007. 460 с.
30. Корекційно-розвивальні програми : посібник / упоряд. Л. В. Підлипна. Івано-Франківськ : ОППО, 2005. 148 с.
31. Корольчук М. С., Осьодло В. І. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Ельга, Ніка-центр, 2004. 400 с.
32. Крайнюк В. М. Основні положення теорії тривоги. *Психологія : зб. наук. праць.* Вип. 1 (8). Київ : КВГІ, 1999. С. 20-26.
33. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми: МакДен, 2012. 410 с.
34. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Психологія розвитку та вікова психологія: навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012. 448 с.
35. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навч.-метод. матеріали для тренінгових занять студентів-психологів. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 72 с.
36. Мазур А. В. Тривожність як психологічна проблема особистості. *Практична психологія та соціальна робота.* 2012. №3. С. 13-17.
37. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості: підручник. Київ : КММ, 2007. 296 с.
38. Макшан С. І. Психологія тренінгу : монографія. Київ : Ін Юре, 2007. 208 с.
39. Малахов А. С. Специфіка особистісного зростання студента : ракурс сучасного психологічного дослідження. *Журнал практикуючого психолога.* 2012. Вип. 8. С. 72-85.

- 40.Матінків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
- 41.Микитенко О. П. Особливості формування впевненості в собі у юнацькому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2010. Т. 11. Вип. 6. С. 24-29.
- 42.Мінаєва А. Корекція підвищеної тривожності. *Психологічна газета*. 2007. № 22. С. 2-10.
- 43.Мокрій М., Франкова І. Тривога у дітей і підлітків : шляхи корекції. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2018. №3 (3). С. 101-106.
- 44.Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. Київ : Слово, 2012. 464 с.
- 45.Нестеренко В. О. Проблема співвідношення захисних механізмів особистості та тривожності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки* / [гол. ред. Л.М. Романишина]. 2009. № 51. С. 159-169.
- 46.Олійник О. Соціально-психологічні чинники впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів. *Магістерський науковий вісник*. 2025. Вип. № 45. 308 с. С. 111-114.
- 47.Осадько О. Страх тривоги : специфіка психологічної допомоги. *Психолог*. 2014. № 13. С. 9-12.
- 48.Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
- 49.Панок В.Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
- 50.Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посіб. / за ред. З.Н. Курлянд. Київ : Знання, 2007. 495 с.
- 51.Педагогіка і психологія : аспекти активізації творчості і готовності до професійної діяльності : навч. посіб. / В.К. Марігодов, С.Є. Моторная. Севастополь: Вид-во Севастопольського НТУ, 2004. 170 с.
- 52.Подшивайлов Ф. М., Сергеєнкова О. П. Мотиваційна сфера особистості : діагностично-розвивальний путівник : метод. реком. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 55 с.

- 53.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2010. 352 с.
- 54.Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : монографія. Суми : Університетська книга, 2012. 478 с.
- 55.Полякова Г. Корекції тривожності в освітньому середовищі. *Психолог.* 2015. № 2. С. 10-13.
- 56.Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
- 57.Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424с.
- 58.Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергеєнкова. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
- 59.Психологічний тлумачний словник сучасних термінів / Шапар В. Б., Олефир В. О., Куфлієвський А. С. та ін. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
- 60.Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
- 61.Психологу для роботи : діагностичні методики : збірник / за ред. М. Лемак, В. Петрищевої. Ужгород : Вид. Олександрри Гаркуші, 2011. 616 с.
- 62.Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
- 63.Романенко Н. Діагностика тривожності. *Психолог.* 2008. № 9. С. 27-33.
- 64.Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академія, 2021. 376 с.
- 65.Свіденська Г. Психологічний тренінг як засіб зниження рівня тривожності. *Практична психологія та соціальна робота.* 2008. №9. С. 34-46.
- 66.Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Ешке О.М., 2001. 427 с.
- 67.Семиченко В. А. Психологія емоцій. Київ : Тайстер, 1998. 128 с.
- 68.Семчук С. Вплив тривожності на становлення особистості. *Соціальна педагогіка: теорія і практика.* 2008. № 1. С. 18-22.
- 69.Склярєнко О.М. Психологічні особливості тривожності у контексті

- психокорекційної діяльності шкільного психолога. *Психологія : зб. наук. праць*. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2013. Вип. 20. С. 133-141.
70. Ставицька С.О. Взаємозв'язок успішності та шкільної тривожності. *Наукові записки аспірантів. (Академія наук вищої школи, Волинський Академічний дім)*. Вип. 4. Луцьк, 2017. С.78-85.
71. Ставицька С.О. Прояв та корекції особистісної тривожності. *Психологія*. 2018. С. 168-173.
72. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Київ : Слово, 2013. 606 с.
73. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації студентів в процесі професійної підготовки. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 151–154.
74. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ : Слово, 2017. 548 с.
75. Томчук С. М., Томчук М. І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця : ВАНУ, 2018. 200 с.
76. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 248 с.
77. Фоменко К. І. Особливості мотиваційної сфери студентів, що прагнуть до успіху. *Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. пр.* Ч. І. Херсон : Вишемирський, 2010. С. 429-432.
78. Хомич Г.О., Виногородський А.М., Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні аспекти корекції тривожності учнів : навч.-метод. посіб. Київ : УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. 180 с.
79. Циганчук Т.В. Динаміка переживання стресу студентами 1-4 курсів ВНЗ. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ*. 2010. Вип. 11. С. 62-84.
80. Чабанюк Н. І. Основні детермінанти розвитку мотивації. *Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. XII. Ч. 6. К., 2010. С. 376-384.*

81. Шевченко В., Джоган Д. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник мну імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. С. 203-206
82. Шевченко Н. Ф., Калюжна Є. М. Гіперфункція тривожності: превентивна стратегія. *Практична психологія та соціальна робота*. 2017. № 7 (100). С. 17-22.
83. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2005. 537 с.
84. Ясточкіна І. А. Психологічні чинники виникнення та корекція особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці : дис. ... канд. псих. наук. Київ, 2011. 258 с.
85. Ятчук М. С. Порівняння динаміки змін мотиваційної сфери особистості курсантів і студентів вищих навчальних закладів МВС України в процесі навчання. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. Костюка*. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. 12. Вип. 10. Ч. II. С. 447-455.
86. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 697 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Заняття програми зниження впливу тривожності на мотиваційну сферу студентів-першокурсників

Заняття 1. «Знайомство та встановлення контакту в групі».

Мета: знайомство учасників групи, обговорення мотивації участі в тренінгу, вироблення правил групової роботи, створення атмосфери довіри та психологічної безпеки.

Матеріали: заготовки правил і аркуш для їх доповнень, папір формату А4, ватмани, кольорові олівці, маркери, ватман-заготовка для обговорення очікувань від роботи в групі, стікери різних кольорів.

1. Привітання, ознайомлення з особливостями роботи в групі.

Ведучий представляється, коротко розповідає про себе, ознайомлює учасників з метою та завданнями групової роботи, за потреби відповідає на їх запитання.

2. Вправа «Знайомство».

Учасники обирають для спілкування в групі той варіант свого імені, який є для них найбільш приємним, коротко розповідають про себе (свої інтереси, захоплення), відповідають на запитання: «Чому я тут?».

3. Обговорення правил групової роботи.

Ведучий повідомляє учасникам основні правила групової роботи, далі група обговорює їх та, за потреби, додає свої (Наприклад: правило «Без запізнень», «Тут і тепер», «Повага до іншого», «Оцінка дій, а не особистості інших», «Дотримання конфіденційності» тощо). Правила записують на ватмані, який використовуватиметься впродовж всього циклу занять. В учасників є можливість додавати нові правила під час роботи групи.

4. Обговорення очікувань від роботи в групі.

Учасники фіксують свої очікування від тренінгу на стікерах – «листочках», які розташовують на «дереві надій». Впродовж занять вони матимуть змогу переглядати ці записи, відзначаючи, чого вдалося досягти.

5. Вправа «Пошук схожості».

Учасники по черзі підводяться з місця і просять підвестись всіх, хто має схожі уподобання, інтереси, особливості і т. п. Наприклад, «Нехай встануть всі, хто любить футбол», «Нехай встануть всі, у кого є брат чи сестра».

6. Вправа «Інтерв'ю».

Учасники об'єднуються в пари і по черзі беруть одне в одного інтерв'ю, запитуючи про:

- ім'я;
- три речі, які подобаються в житті найбільше;
- кредо.

Після завершення інтерв'ю учасники представляють портрети своїх співрозмовників (малюнок, представлення у вигляді образів та асоціацій).

7. Вправа «Шукаю друга».

Інструкція: «Кожна людина мріє про те, щоб знайти справжнього друга. Комуś із Вас напевно вже пощастило, і такий друг у нього є. А хтось його ще не знайшов. З цього моменту Ви маєте можливість написати оголошення під рубрикою: «Шукаю друга». Зробити це потрібно так, щоби саме Ваше оголошення привернуло увагу, було цікавим і творчим. На аркушах паперу Ви можете написати про себе та свої захоплення, намалювати свій портрет чи образ бажаного друга, список ваших вимог до нього, властивостей, якими він повинен володіти, тощо. У Вас є 10 хвилин для написання оголошення.» Після написання оголошення розташовуються так, щоб учасники могли вільно прочитати кожне з них. Кожен учасник може поставити всього три позначки на тих оголошеннях, з авторами яких він хотів би познайомитись. Учні забирають свої роботи та підраховують кількість потенційних друзів. Вправа завершується обговоренням:

- Чим характеризується те оголошення, яке набрало найбільшу кількість зацікавлених відповідей?

- Що заважало Вам відгукнутися на інші оголошення?

Ведучому важливо акцентувати увагу, які вимоги та характеристики автори оголошень ставлять до бажаного друга, а які натомість пропонують самі.

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки із зображенням квітки. Всередині пелюсток кожен учасник вказує: три речі, що йому подобаються, три речі, що йому не подобаються, ім'я людини, якою він захоплюється, що би він хотів зробити в житті, чим саме він пишається.

9. Заключний шерінг.

Учасників просять розповісти про свої переживання наприкінці заняття та загальне враження від нього.

10. Ритуал прощання.

Група самостійно обирає прийнятний для учасників ритуал, яким завершуватиметься кожне заняття.

Заняття 2. «Навички комунікації».

Мета: формування уявлення про значення бар'єрів спілкування, формування навичок ефективної комунікації.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовка для вправи «Зіпсований телефон».

1. Вступний шерінг. Учасників просять розповісти, з яким настроєм вони прийшли на заняття.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Малювання в парі».

Учасники об'єднуються в пари. Кожна пара отримує листок паперу та один олівець на двох. При цьому ведучий дає партнерам вказівку малювати різні предмети. Завдання учасників: не перемовляючись, намалювати обидва зображення, разом тримаючи олівець. При обговоренні важливо звернути увагу на те, які виникали труднощі при виконанні вправи, хто готовий був поступатись, а хто прагнув домінувати, яка з пар швидко і успішно виконала завдання і чому.

4. Вправа «Границі».

Учасники об'єднуються в пари. Один з партнерів залишається на місці, інший відходить від нього приблизно на метр. За командою ведучого учасники починають наближатись до своїх партнерів. Учасники, що стоять нерухомо, зупиняють партнерів командою «Стоп», коли відстань стає для них некомфортною. Вправа повторюється зі зміною ролей в парі. Якщо завдання видається учасникам надто легким, його можна повторити, змінивши інструкцію – в такому випадку партнер, до якого наближаються, заплющує очі і намагається визначити свої границі наосліп. Вправа дає можливість кожному учаснику визначити власні границі і є підґрунтям для розмови про бар'єри спілкування.

5. Вправа «Скляні двері».

Учасники об'єднуються в пари. Інструкція: «Уявіть собі, що Ви сідаєте в тролейбус. Один з Вас встиг зайти всередину, інший – ні, коли двері зачинились. Тепер Ви розділені скляними дверима. Чути одне одного Ви вже не можете, проте прекрасно бачите співрозмовника. Той, хто залишився на зупинці, хоче повідомити іншому місце та час наступної зустрічі. На це є хвилина – потім тролейбус поїде». Учасники стають обличчям одне до одного на відстані 1-1,5 метрів, ведучий дає команду: «Двері зачиняються», учасники «розмовляють» крізь них, через хвилину ведучий говорить: «Тролейбус поїхав», спілкування закінчується. Учасники міняються ролями. При обговоренні партнери уточнюють передані повідомлення. Важливо акцентувати увагу на питаннях:

- Чи були пари, які максимально точно передали повідомлення?
- Чи є учасники, яким не вдалося зрозуміти одне одного?
- Яким способом передавали інформацію пари?

6. Вправа «Зіпсований телефон».

Всі учасники, крім одного, виходять з кімнати. Тому, хто залишився, ведучий передає в усній формі повідомлення, що складається з кількох фраз. Учасник кличе до кімнати наступного і передає повідомлення йому, той – наступному і т.д. При цьому неминуче виникають і накопичуються спотворення інформації. Останній учасник розповідає усім свій варіант повідомлення, потім ведучий зачитує оригінал. Вправа дає змогу добре продемонструвати спотворення інформації в процесі спілкування і механізм виникнення непорозумінь та пліток.

Обговорення:

- Що викликало спотворення інформації?
- Які блоки повідомлення постраждали в першу чергу?
- Що слід робити, щоб інформація передавалась точно?
- Чи варто вірити інформації, отриманій через треті руки? [46].

7. Вправа «Естафета малюнків».

Учасники сидять у колі. Кожен з них отримує листок паперу, задумує малюнок і зображує його, але не повністю, а тільки одну деталь, за якою можна здогадатись, яке зображення планується. Потім кожен передає свій малюнок сусіду зліва, а сам, відповідно, отримує малюнок сусіда, який сидить праворуч від нього. На отриманих малюнках швидко домальовується одна деталь, після чого вони знову передаються. Так триває доти, поки кожен малюнок не пройде

повне коло і повернеться до власника. Учасники обговорюють, що саме вони хотіли зобразити і як продовжились їхні малюнки.

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки із зображенням кола, поділеного на 7 секторів, в центрі якого слід написати власне ім'я. Кожен сектор містить незакінчене речення, яке учасники доповнюють на власний розсуд. Наступного заняття, під час обговорення домашнього завдання, учні мають можливість дописати свої імена на роботах тих учасників, які дали схожі відповіді.

Зразок незакінчених речень.

1. Успішно спілкуватись мені заважає...
2. Якщо я почуваюсь некомфортно у спілкуванні, то це через...
3. Мій найсильніший страх...
4. Мене часто тривожить...
5. Я хотів (хотіла) би звільнитись від...
6. Досягати поставленої мети мені заважає...
7. Я почуваюсь впевнено, коли...

8. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 3. «Соціальна ідентифікація та міжособистісне сприйняття».

Мета: дослідження особливостей виникнення та існування соціальних ролей та стереотипів, дослідження особливостей міжособистісного сприйняття.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовки бланків для вправи «Я-Ти-Він», заготовки корон для вправи «Ярлики».

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа-енергізатор «Театр Кабукі».

Учасники об'єднуються в дві групи. Кожен може обрати певну роль, не називаючи її. Ролі:

- а) принцеса – робить реверанс;
- б) дракон – робить випад з піднятими вгору руками;
- в) герой – робить випад вперед і витягає уявний меч.

Команди «перемішуються» і стають один напроти одного в дві шеренги (кожен учасник знаходить партнера перед собою).

Інструкція: «За моїм сигналом Ви робите рухи своїх героїв в бік партнера. Після «випаду» з гри виходять наступні пари: «дракон і принцеса – дракон з'їдає принцесу», «герой і дракон – герой вбиває дракона», «принцеса і герой – принцеса одружується з героєм». Завдання: вистояти в грі якомога довше (не потрапити у небезпечну пару)».

4. Малюнок «Я і мій світ».

Інструкція: «На аркуші паперу намалюйте те, що Вас оточує в житті, з ким чи з чим Вам доводиться спілкуватись, взаємодіяти – Ваш соціальний світ. Середину аркуша залиште вільною. Можете зобразити, те, що Вас оточує, у вигляді метафор. Якщо намалювали, то у центрі малюйте себе». Учасники по черзі представляють групі свої малюнки. Ведучому важливо запитати, що із зображеного на малюнку учасника йому подобається чи не подобається, що є найважливішим та менш важливим, до кого чи чого з оточення він спрямований.

Після обговорення учасники позначають на своїх малюнках знаком «плюс» позитивні зв'язки (з ким/чим приємно взаємодіяти) і знаком «мінус» – негативні (неприємно).

5. Вправа «Я-Ти-Він».

Ця вправа демонструє учасникам як часто людина оцінює власні та чужі дії за різними критеріями. Ми зазвичай сприймаємо власну поведінку та уявлення як прийнятні та зрозумілі, проте водночас оцінюємо дії інших значно суворіше. Вправа допомагає сформуванню установки на те, щоб якомога менше критикувати вчинки оточуючих, спираючись лише на власні суб'єктивні уявлення. Інструкція: «Зараз я хочу запропонувати вправу, під час якої Вам доведеться упереджено ставитись до уявлень інших людей. Ви зможете побачити, що може статись, якщо оцінювати себе та інших за різними критеріями. Ідея вправи бере початок від твердження Б. Рассела: «Я наполегливий, ти – впертий, він – твердолобий». В такий спосіб Б. Рассел показав зразок поведінки, якого ми часто дотримуємось. Оцінюючи себе, ми часто є менш критичними, ніж даючи оцінку вчинкам інших, навіть якщо вони є подібними до наших власних вчинків». Учасники об'єднуються в групи (залежно від кількості учасників мікрогрупи можуть об'єднувати від трьох до п'яти осіб, проте в жодному разі не перевищувати вказане число). Кожна група отримує бланк-заготовку. Завдання учасників – продовжити незакінчені речення відповідно до наведеного зразку (підібрати для кожного Я-висловлювання аналогічні висловлювання у формі Ти і Він). Завершивши роботу, учасники представляють свій список в групі.

Обговорення:

- Чи виникло після виконання вправи уявлення, що Ви по-різному оцінюєте себе та інших?
- Чи стикаєтесь Ви з людьми, які так поведуться?
- За яких обставин і в оточенні яких людей Ви поведетесь подібним чином?

Зразок бланку для вправи «Я-Ти-Він».

Приклад. Я наполегливий, ти – впертий, він – твердолобий.

1. Я танцюю не дуже добре. Ти... Він...
2. Я оптиміст. Ти... Він...
3. Я доводжу до закінчення все, що починаю.
4. Зазвичай я підтримую думку більшості.
5. Я вважаю, що одяг є візитною карткою людини.
6. Я готовий допомогти.
7. У мене хороша уява.
8. Я поважаю думку своїх батьків.
9. У мене високі моральні принципи.
10. Мені подобається справляти на інших приємне враження.
11. Я завжди радію як дитина.
12. Я люблю поговорити.
13. Я дуже ретельно вибираю друзів.
14. Я відкладаю деякі рішення.
15. Я люблю поїсти.

16. Я люблю вчитись.

6. Вправа «Ярлики».

У вправі використовуються паперові «корони». На кожній короні написаний вираз: «Посміхайся мені», «Мені 5 років», «Ігноруй мене», «Кажі, що я нічого не вмію», «Жалій мене», «Роби компліменти», «Будь похмурим, коли говориш зі мною», «Задавай мені багато запитань», «Зірка групи».

Учасники об'єднуються в дві групи. Кожному одягають «корону» так, щоб він не бачив, що на ній написано. Після цього кожній групі дається завдання, проте звертатись під час роботи до учасника своєї групи потрібно так, як зазначено на його «короні». Через 7-10 хвилин всі, не знімаючи «корон», відповідають на запитання: «Чи здогадалися Ви, які ярлики отримали? Які почуття у Вас виникали під час роботи?» Під час обговорення ведучому важливо провести аналогію між вправою і стереотипами та ярликами у реальному житті.

Вправи, що дають можливість побачити соціальні стереотипи в дії, важливі в роботі з учнями гімназій та ліцеїв, для яких оцінка своїх особистісних якостей та досягнень іншими є настільки значимою, що може стати причиною підвищеної тривожності.

7. Вправа «Коло компліментів».

Учасники, стоячи один навпроти одного, утворюють два кола – зовнішнє та внутрішнє. Гру починають ті, хто стоїть у зовнішньому колі. Інструкція: «Вам необхідно зробити візаві комплімент, який може стосуватись як його особистісних якостей, так і менш значних речей, наприклад, стилю одягу, прикрас, вдалих висловлювань під час роботи в групі». Зробивши комплімент, учасники із зовнішнього кола роблять два кроки вправо і опиняються перед іншою людиною. Так триває, поки учасники не пройдуть усе коло. Далі ролі зовнішнього та внутрішнього кіл міняються і вправа повторюється [216].

8. Домашнє завдання.

Інструкція: «Драматург Бертольд Брехт, навчаючи акторській майстерності, пропонував своїм учням подивитись на чужих людей як на давніх знайомих, а на знайомих – так, наче бачать їх вперше. Спробуйте повторити цю вправу. Потренувавшись, пригадайте людину, спілкуючись з якою Ви часто сердитесь, дратуєтесь. Спробуйте відкинути попередню історію ваших стосунків, подивитись на неприємну Вам людину як на незнайомця і знайти в ній хоча б дві-три позитивні якості.»

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 4. «Емоційні стани: поняття та види».

Мета: актуалізація досвіду та знань щодо емоційної сфери, формування навичок оцінки та вираження власних емоцій.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, набір карток для гри «Емоції», повітряні кульки.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Зачаровані».

Серед учасників обирають ведучого. Група розходить по кімнаті. За командою «стоп» всі завмирають. Тепер вони «зачаровані» – люди без емоцій,

які не реагують на те, що відбувається навколо (при цьому не можна заплющувати очі чи відводити погляд). Ведучий намагається звільнити від чарів когось з учасників – жестами, мімікою, висловлюваннями викликати реакцію у відповідь (заборонено торкатися учасників і вживати нецензурні вирази). Якщо ведучому це вдається, звільнений від чарів приєднується до нього. Вправа триває до того часу, поки не звільняться від чар всі учасники.

4. Вправа «Емоційний словник».

Учасники об'єднуються в групи по 5-6 осіб. Протягом відведеного часу кожна група має вказати якомога більше слів, виразів, мовних зворотів, які дають змогу точно виразити емоції та почуття. Окремо вказуються негативні та позитивні переживання. Після виконання завдання кожна група зачитує список.

Обговорення:

- Скільки слів містять списки? Чи вистачає учасникам цього запасу для вираження своїх переживань?

- Які емоції переважають: негативні чи позитивні? Який зі списків було легше сформувати?

- Чи впливає можливість словесно описувати свої переживання на стосунки з оточуючими?

Часто учасники плутають емоції з емоційними станами та рисами характеру. Під час обговорення важливо залишити в списках, зроблених учасниками, лише слова, що позначають саме емоції та почуття, пояснивши різницю між ними та рисами характеру (Наприклад, «агресивність» в списку варто замінити на «злість»).

5. Вправа «Інтонація».

Інструкція: «Ваше завдання в цій вправі – вимовляти по черзі фрази з різними інтонаціями».

1. Молодець (з вдячністю, із захватом, іронічно, засмучено, гнівно)!
2. Я ніколи цього не забуду (з вдячністю, ображено, із захватом, гнівно).
3. Дякую, як Ви здогадались (захоплено, з осудом)!
4. Нічим не можу Вам допомогти (зі співчуттям, так, щоб співрозмовник зрозумів нетактовність прохання).
5. Ви мене зрозуміли (доброзичливо, сухо, офіційно, з погрозою)?
6. До зустрічі (ніжно, прохолодно, рішуче, різко, байдуже).
7. Це я (радісно, урочисто, з провинною, грізно, таємниче).
8. Я не можу тут залишатись (з жалем, з натяком, ображено, невпевнено, таємниче)
9. Доброго дня (офіційно, радісно, грізно, доброзичливо, з докором, байдуже, гнівно, із захватом).

6. Гра «Емоції».

Основна ідея гри полягає в тому, щоб визначити та назвати: емоцію, яку переживатимуть в певній ситуації більшість/меншість учасників; учасника, який переживає в певній ситуації таку ж емоцію, як і сам гравець. Учасники отримують набір карток із зображеннями та назвами емоцій. Набір можуть скласти такі емоції: радість, сум, здивування, гнів, страх, зневага, відраза. Ведучий називає ситуацію, в яку умовно потрапляє кожен учасник, наприклад: «Ви отримуєте найвищий бал за контрольну роботу». Учасникам необхідно

покласти на ігровий стіл картку з тією емоцією, яку вони переживатимуть в даній ситуації. Залежно від інструкції ведучого учасники також мають назвати:

- картку, яку поклали більшість учасників;
- картку, яку не поклав жоден учасник;
- ім'я учасника, який поклав таку ж картку.

Картки відкриваються, учасники обговорюють результати, зачитується нова ситуація. Важливою частиною гри є обговорення. Як правило, в процесі гри виникають питання так званих неправильних почуттів («Людина не може почуватись так в даній ситуації») та стереотипів сприйняття («Якщо я переживаю такі почуття, значить інші також мають їх переживати»). Важливо звернути увагу учасників на причини виникнення певних емоцій (досвід, індивідуальні особливості) та дати їм можливість навести власні приклади.

Приклади можливих ситуацій для гри.

1. На вулиці незнайома людина, посміхаючись, каже Вам: «Привіт!»
2. Вам надійшло запрошення відвідати США.
3. Прокинувшись, Ви з'ясовуєте, що знаходитесь в незнайомому місці.
4. Ви невдало складаєте іспит.
5. В ожеледицю Ви падаєте на вулиці і травмуєтесь.
6. Батьки кажуть Вам, що Ви будете вступати лише до того ВНЗ, який вони обрали.
7. Жебрак наполегливо просить у Вас милостиню доларами.
8. У вікно кімнати влітає кульова блискавка.
9. Проповідник переконує Вас, що невдовзі настане кінець світу.
10. Несподівано оголосили, що післязавтра у Вас екзамен з незнайомого предмету.
11. Мама (батько) не відпускають Вас гуляти з друзями, бо в квартирі безлад.
12. Коли Ви йдете до школи, Вам перебігає дорогу чорна кішка.

7. Вправа «Кульки в повітрі».

Учасники об'єднуються в команди і встають в коло, тримаючись за руки. Кожна команда отримує кілька повітряних кульок. Потрібно постійно утримувати кульки в повітрі, не відпускаючи рук. Перемагає команда, яка зможе втримати більше кульок.

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки «емоційного щоденника» – шкали із зазначенням дат, на якій за допомогою спеціальних позначок можна зафіксувати свій настрій. Щодня до моменту завершення участі в тренінговій групі учні відзначатимуть в щоденнику свій емоційний стан. В якості позначок можна використати оцінки від (-5) до 5, схематичні зображення емоцій, кольори (червоний – гнів, чорний – сум, сірий – тривога, жовтий – радість).

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 5. «Прояви тривоги».

Мета: дослідження особливостей прояву тривоги, формування навичок розпізнавання тривоги.

Матеріали: папір формату А4, маркери, кольорові олівці, аркуші зі схематичним зображенням людського тіла («фантомом») для кожного з учасників, стандартна колода гральних карт, газетні аркуші.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Знайди та доторкнись».

Інструкція: «В цій вправі я запропоную Вам ходити кімнатою та торкатися різних речей. Деякі завдання будуть досить легкими, а інші змусять Вас задуматись. Тож, знайдіть та доторкніться до:

- чогось червоного кольору;
- чогось холодного;
- чогось шорсткого;
- чогось круглого;
- чогось залізного;
- чогось прозорого;
- чогось вагою близько 65 кілограмів;
- чогось зеленого;
- чогось золотого;
- чогось, що є легшим за повітря;
- чогось срібного;
- частини одягу, яка видається Вам красивою;
- руки цікавої для Вас людини;
- слова «Едельвейс».

Вправа дає змогу учасникам активно контактувати одне з одним, при цьому активізує увагу та сензитивність, готуючи групу до роботи над наступними завданнями.

4. Обговорення в групах шкоди та користі тривоги.

Вправа дає можливість розширити уявлення про тривогу та зосередити увагу учасників на шляхах її можливого використання. Учасники об'єднуються в дві групи, першій пропонується визначити всі негативні наслідки тривоги, другій – переваги, які надає тривога. Для другої групи варто поставити завдання не просто описати можливі вигоди, але й пошукати відповіді на запитання: «Чим тривога може збагатити людину?», «Що відрізняє високотривожну людину від інших?» Після спільної роботи кожна група представляє свої результати, відбувається обговорення. Основні питання, що виносяться на обговорення:

- Чи завжди тривога приносить тільки шкоду?
- Чим тривога може бути корисною для людини?
- Які внутрішні ресурси вона приховує?

5. Вправа «Фантом».

Інструкція: «Уявіть, що Ви зараз дуже сильно роздратовані на когось чи щось. Спробуйте відчувати цю злість усім тілом. Можливо Вам буде легше уявити тоді, коли Ви згадаєте певний випадок, коли ви розізлились на когось. Відчуйте, де у Вашому тілі знаходиться Ваша злість. Як ви її відчуваєте? Можливо вона схожа на вогонь в животі? Можливо це свербіння в кулаках? Заштрихуйте ці ділянки червоним олівцем на своєму малюнку. Тепер уявіть, що переживаєте

тривогу. Що може змусити Вас хвилюватись? Уявили? Де знаходиться Ваша тривога? На що вона схожа? Замалюйте чорним олівцем це місце на своєму малюнку». Аналогічно визначають синім олівцем сум і жовтим – радість.

Обговорення:

- Де в тілі відчуваєте свою злість (тривогу, сум, радість)?
- Яке почуття було найлегше уявити та відчути в тілі? А яке – важче?
- Чи були подібні відчуття в реальному житті?

6. Спільне складання казки про тривогу.

Ведучий пропонує учасникам скласти спільну казку, використовуючи стандартну колоду карт. З колоди, що лежить сорочкою вгору, ведучий знімає дві карти і починає казку такими словами: «Жила-була дівчинка, яка часто хвилювалась...» Кожен учасник, коли настає його черга, відкриває дві карти і продовжує історію, використовуючи зображення на картах, числові позначення та масть. По мірі розвитку сюжету карти розташовуються у вигляді спіралі, розкручуючись з центру за часовою стрілкою. Завдання ведучого – не лише уважно слухати казку, а й, за потреби, спрямовувати сюжет. Так, якщо учасники впродовж декількох ходів розвивають тему безпомічності перед власною тривоگوю, ведучому варто ввести в сюжет фігуру-помічника, який володіє способами опанування своїх переживань. Якщо кількість учасників в групі є більшою за 12 осіб, доцільно використати дві стандартні колоди карт. Після завершення казки відбувається обговорення, основний акцент в якому варто зробити на почуттях учасників під час виконання вправи та на способах подолання тривоги (учасники надавали перевагу активним діям чи очікували допомоги ззовні).

7. Вправа «Зате ти..»

Ведучий пропонує учасникам на окремих аркушах описати ситуації, що їх лякають, викликають тривогу чи змушують почуватися незручно. Можна описувати ситуації, актуальні на даний момент, або ситуації, що були в минулому, але запам'ятались як складні. Підписувати аркуші не потрібно. Ведучий збирає аркуші та перемішує їх. Кожна ситуація зачитується в групі, учасники мають навести якомога більше аргументів щодо того, що ситуація може бути не лише загрозливою, але й корисною, кумедною чи цікавою. При цьому слід використовувати вирази на зразок «зате..», «могло бути і гірше..», «зате тепер ти..» Коли зачитані всі ситуації, ведучий пропонує учасникам обговорити, наскільки корисними для них були наведені аргументи.

8. Вправа «Сніжки».

Кожен учасник отримує газетний аркуш, з якого робить м'ячик. Група об'єднується в дві команди, які стають навпроти одна одної. Відстань між командами має становити не менше одного метра. За вказівкою ведучого гравці кидають свої м'ячі в бік суперників. Завдання команд: закинути якомога більше м'ячів, що опинились в їхній частині кімнати, на лінію суперників. Гра припиняється за командою «стоп» від ведучого.

9. Домашнє завдання. Учасникам пропонується доповнити незакінчені речення:

- Мені добре, коли...
- Я сумую, коли...

- Я відчуваю себе невпевнено, коли...
- Я відчуваю тривогу, коли...
- Мене сердить...
- Я боюсь, коли...
- Я почуваюсь впевнено, коли...
- Я задоволений(на) собою, коли...

10. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 6. «Адекватна самооцінка».

Мета: формування реалістичного уявлення про себе, розвиток само-розуміння та аутосимпатії.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовки аркушів для вправи «Хто я».

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Вітер віє».

Учасники сідають в коло. Ведучий займає місце в центрі кола, вільного стільця для нього немає. Ведучий називає певну ознаку, згідно якої учасники мінятимуться місцями. Наприклад: «Вітер віє на тих, у кого довге волосся» («в кого є старший брат», «хто любить зранку пити каву», «хто любить спілкуватися з маленькими дітьми» тощо). В той час, коли учасники пересідають, ведучий намагається зайняти чиєсь місце. Той, хто залишився без місця, стає ведучим. Завдання ведучого – назвати ознаку, яка притаманна більшості учасників.

4. Вправа «Хто я?»

Для виконання завдання учасники отримують аркуші паперу, розділені на 3 графи. Учасникам пропонується визначити, що відрізняє кожного з них від інших, відповівши на запитання: «Хто я?» В першій графі потрібно написати 10 слів-епітетів про себе. Для другої графи завдання аналогічне, проте учасники відповідають на запитання так, як, на їх думку, відповіли б батьки, знайомі (будь-які значимі люди). Третю графу заповнюють інші учасники групи. Для цього підписані аркуші перемішуються і роздаються учасникам. При обговоренні важливо звернути увагу на такі аспекти:

- Чи повторюється певна якість в усіх графах?
- Як добре людина знає саму себе (кількість слів в першій графі)?
- Ставлення до самого себе (співвідношення позитивних і негативних якостей).
- Чи співпадають уявлення людини про себе та уявлення про неї інших?

5. Вправа «Мінус-плюс».

Учасники отримують аркуші паперу, розділені на 2 графи. В першій графі ведучий пропонує вказати власні недоліки – риси, які вважають своїми недоліками самі учасники та негативні характеристики, які вказували коли-небудь оточуючі. В другій графі навпроти кожного недоліку слід вказати його перевагу, яка в певній ситуації може перетворити його на чесноту. Наприклад, недолік «нерішучість» можна трансформувати в перевагу «ретельний підхід до

ситуації». За потреби учасники можуть звернутись за допомогою до групи і пошукати чесноти разом.

Обговорення:

- Чи всім вдалося виконати вправу?
- Як змінилось уявлення про власні недоліки?

6. Вправа «Стілець хвалька».

Учасники сідають в загальне коло, один зі стільців ведучий розміщує ближче до центру. Інструкція: «Це стілець «хвалька». Кожен, хто сідає на нього, отримує право похвалитись чим завгодно. Можна пригадати свої досягнення (перемога в змаганнях, гарне навчання), а можна почати з речей, на перший погляд, незначних, проте дуже потрібних. Той, хто сідає на цей стілець, починає свою розповідь словами: «Я хочу похвалитися тим, що..» Розповівши про себе, Ви можете запросити сісти на стілець іншого учасника».

Під час проведення вправи ведучому важливо ініціювати оплески та захопливі відгуки, щоб підтримати нерішучих учасників.

7. Вправа «Лев у шафі».

Інструкція: «Всі ми знаємо вираз «скелет у шафі» – неприємні факти, які людина намагається приховати. Та чи знаєте Ви про «лева в шафі»? Цей вираз означає наявність прихованих чеснот, тих сильних сторін, які ми в собі часто навіть не помічаємо. Можливо, Ви бачили їх одне в одного? Подумайте і спробуйте розповісти одне одному, що саме Ви в них цінуєте. Кожен з Вас отримає право сісти на стілець в центрі кола і почути від інших про своїх «левів у шафі». Розповідаючи, ми будемо дотримуватись таких правил:

- Намагайтесь називати саме якості або вчинки людини, приділяючи менше уваги зовнішнім рисам;
- Розповідайте про ті якості, які Ви вважаєте цінними, вчинки, які були для Вас значущими, проте не про недоліки. Якщо виконати завдання надто складно, можна утриматись від відповіді.

При обговоренні важливо дати можливість кожному учаснику висловитись про те, що нового він дізнався про себе, чи згоден з такими оцінками, що було складніше: приймати відгуки інших чи давати їх. Вправу можна змінити відповідно до особливостей поведінки групи. Так, якщо положення в центрі кола є надмірно дискомфортним для значної кількості учасників, доцільно підготувати для вправи паперову корону. В такому разі ведучий по черзі надягає корону на голову учасників, про чії чесноти розповідає група.

8. Домашнє завдання.

Інструкція: «Згідно поширеного стереотипу, про хороші вчинки не варто згадувати, а ось за помилки обов'язково треба заплатити покаранням. Спробуйте втілити в життя інший принцип оцінки власних вчинків. Щодня оцінюйте все те, що Вам вдалося (те, що не вийшло, не враховуйте – Вам не може вдаватись абсолютно все), результат можна записати. Наприклад, «Вчасно прокинулась», «Приготувала сніданок для всієї сім'ї», «Встиг виконати роботу завчасно». Якщо подібні записи Ви робитимете щодня, здивуєтесь, скільки корисного встигаєте виконати за день. Коли корисних справ збереться достатня кількість, встановіть для себе винагороду – приділіть час приємному для Вас заняттю».

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 7. «Я у часі: минуле, теперішнє, майбутнє».

Мета: формування реалістичного уявлення про власний життєвий шлях; інтеграція в часову перспективу власного існування.

Матеріали: папір формату А4, стікери, кольорові олівці, маркери.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Моє ім'я».

Інструкція: «Заплющіть очі і уявіть свої ім'я, написане друкованими чи прописними літерами будь-якого кольору чи форми. Виберіть той колір, який Вам найбільше подобається. Спробуйте створити в уяві приємний образ свого імені. Пригадайте: як часто і хто Вас так називає? Можете розплющити очі». Учасники об'єднуються в пари і по черзі розповідають одне одному:

- Хто назвав їх цими іменами?
- Що вони означають?
- Їх було названо на чийсь честь чи їх імена є новими в родині?
- Чи подобаються їм їхні імена і як вони хотіли б бути названими?

4. Вправа «Події».

На окремих аркушах паперу учасники малюють дві вісі: горизонтальну, що позначатиме роки їх життя, та вертикальну, що позначатиме значущість життєвих подій в балах від 0 до 10. Часові проміжки задають самі учасники. У графіку на горизонтальній вісі слід позначити основні події минулого, теперішнього та прогнозовані події майбутнього, на вертикальній – їхню значущість. Події минулого позначаються синім кольором, теперішнього – червоним, майбутнього – зеленим. Оптимальним є рівномірний розподіл подій на всі часові періоди.

Обговорення:

- Чи рівномірно представлені події минулого, теперішнього та майбутнього на графіках?
- Чи хотіли б Ви щось змінити?
- Яка поєднання подій було б для Вас найбільш комфортним?

5. Вправа «Карта життя».

Інструкція: «Спробуйте на аркуші паперу зобразити все те, чим наповнене Ваше життя, на що Ви зазвичай витрачаєте час, кого зустрічаєте. Об'єднайте ці справи, людей, місця в окремі сфери і зобразіть їх у вигляді символів. Наприклад, можна заповнити аркуш колами: кожне коло позначатиме окрему сферу. Врахуйте, що розмір символів для позначення залежить від місця, яке займає певна сфера у Вашому житті, незалежно від того, чи є це приємним для Вас. Наприклад, якщо навчання забирає майже увесь Ваш час, його коло має бути найбільшим. Подивіться уважно на свої малюнки. Що Ви відчуваєте? Тепер спробуйте так само зобразити те життя, яке б Ви хотіли мати через п'ять років». Учні перевантажені різними обов'язками і не мають часу на розваги та захоплення, що відображається на малюнках.

Обговорення:

- Що Ви відчували, дивлячись на малюнок?
- Чи задоволені Ви розподілом сфер?

• Як це можна змінити?

6. Вправа «Книга життя».

Інструкція: «Уявіть, що Ви пишете історію власного життя. Яку назву мала б ця книга сьогодні? Дайте назву її розділам і коротко опишіть їх зміст та події, про які йтиметься. Опишіть розділ, присвячений подіям, які відбуваються у Вашому житті просто зараз. Також Ви можете запланувати кілька розділів про події, які ще не відбулися». Учасники об'єднуються в групи по три-чотири особи і розповідають одне одному про власні книги. Після роботи в групах кожен учасник може розповісти в загальному колі про один розділ – той, який, на його думку, допоможе іншим краще зрозуміти його життя.

Обговорення:

- Чи відкрили Ви для себе щось нове?
- Як відрізняється Ваше уявлення про своє життя від уявлень інших учасників?

7. Вправа «Уяви та передай».

Учасникам потрібно передати по колу уявні об'єкти: промінь сонця, кошения, важку валізу, сміх, веселку, радість тощо. Вправа сприяє зниженню емоційної напруги, створює приємний емоційний фон закінчення заняття [64].

8. Домашнє завдання.

Інструкція: «Більшість з вас зосереджені переважно на майбутньому, якого Ви чекаєте, або на минулому, яке видається приємнішим і простішим. Спробуйте зосередитись на теперішньому. Попри всі труднощі, попри важкий період, який ми всі переживаємо, спробуйте визначити позитивні моменти свого сьогоднішнього існування. Визначіть та запишіть п'ять речей, які з'явилися у вашому житті саме зараз і які б Ви хотіли зберегти в пам'яті. До переліку можна включити все, що забажаєте: переживання, події або їх відсутність, те, про що Ви дізнались лише зараз».

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 8. «Моє ставлення до успіхів і невдач».

Мета: формування уявлення про успіх та невдачу як частину життєвого досвіду.

Матеріали: папір формату А4, стікери, кольорові олівці, маркери, бланки проблемних ситуацій.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Виміри».

Учасники хаотично пересуваються кімнатою. За командою ведучого вони стають в ряд за:

- кількістю братів та сестер у кожного;
- числом гудзиків на одязі;
- шириною посмішки;
- розміром взуття;
- довжиною волосся;
- довжиною великого пальця правої руки;

- найвіддаленішим місцем, в якому їм доводилось бути.

Розмовляти під час виконання вправи не можна. В останньому варіанті учасники, ставши в ряд, по черзі називають місця подорожей, щоб перевірити, чи правильно виконана вправа.

4. Вправа «Мінуси та плюси».

Учасникам пропонують придумати і коротко описати приклади двох життєвих подій – хорошої та поганої. Далі учасники об'єднуються в групи, де наводять свої приклади і спільно шукають в кожному з них три позитивні та три негативні моменти. Це стосується і хороших, і поганих подій, тобто в перших слід відшукати не лише позитивні, але й негативні аспекти, в других – позитивні. Наприклад, умовно приємна ситуація «несподівано розбагатіти» може мати негативні наслідки – зіпсовані стосунки з оточуючими, тоді як неприємна ситуація «застудитись» дає можливість відпочити від повсякденних справ. Після роботи в групах – загальне обговорення.

5. Робота з проблемними ситуаціями.

Учасники об'єднуються в дві групи. Інструкція: «Часто ми чуємо слова «успіх», «успішний», проте, чи усвідомлюємо їхнє значення? Коли ми говоримо: «Я хочу досягнути успіху», що насправді маємо на увазі? Зараз ми спробуємо дізнатись, яке значення слова «успіх» та «поразка» мають саме для Вас. Учасники першої групи, спробуйте за 10 хвилин дати максимально чітке пояснення того, що таке успіх. Також опишіть успішну людину: яка вона, чого саме досягла, якими якостями володіє, що їй довелось зробити задля досягнення мети. Завдання другої групи протилежне: описати невдачу та людину, яку не можна назвати успішною. Нагадую, описи мають виражати саме Ваші уявлення». Після завершення роботи групи обирають представника, який зачитує загальний результат. Після обговорення групи отримують картки для другої частини вправи. Інструкція ведучого: «Перед Вами – декілька історій життя відомих людей. В жодній з немає імені, жодна не описана повністю. Прочитайте їх уважно і спробуйте пофантазувати, як можуть скластися їхні життя, чи вдалося героям досягнути успіху, чи можна назвати їхні життя життям щасливих і самореалізованих людей».

В якості прикладів варто обрати історію людини, яка досягла бажаної мети завдяки наполегливій праці, псевдоневдалу історію, герой якої видавався сучасникам невдахою, проте зумів попри все здійснити задумане, та історію на перший погляд успішної людини, чия діяльність завдала значної шкоди. Він отримав освіту фізика, хоча з дитинства захоплювався музикою. Певний час викладав і здобув кандидатський ступінь з фізики. Попри це, він продовжував займатись музикою, незважаючи на невдачі та гостру критику (С. Вакарчук).

В дитинстві його вважали слабким, нездібним і ні на що неспроможним. Розмовляти він почав лише в три роки, а в школі його називали дуже слабким учнем. Самостійно вивчав предмети, що його цікавили, проте декілька разів провалював іспити з інших дисциплін (А. Ейнштейн).

Він успішно закінчив гімназію, а згодом отримав диплом одного з найпрестижніших університетів Європи – Гейдельберзького. Маючи політичні амбіції, вступив до партії, яка тоді набирала популярності. Досить швидко став одним з лідерів руху, а згодом – другою особою після лідера (Г. Геббельс).

Ця вправа є особливо важливою в роботі з учнями гімназій та ліцеїв, яким притаманні завищені критерії успішності.

6. Вправа «Радість невдачі».

Вправу доцільно розпочати із запитання до групи: «Чи завжди невдача є руйнівною і приносить лише шкоду?» Ведучий наводить приклади наукових відкриттів, що були зроблені внаслідок помилки, та складних ситуацій з життя відомих людей. Далі учасникам пропонують згадати неприємну, на перший погляд, ситуацію з власного життя, яка призвела до несподівано гарних наслідків. Якщо виконання завдання викликає труднощі, учаснику може допомогти ведучий. При обговоренні важливо акцентувати увагу на аспектах:

- Чи завжди невдача призводить до катастрофічних наслідків?
- Яким чином досвід невдачі може допомогти людині?

Вправа допомагає змінити уявлення старшокласників про невдачу як винятково несприятливу подію та підштовхнути їх до думки, що без досвіду поразок неможливі перемоги.

7. Гра «Чарівна крамниця».

Гра, що належить до поширених психодраматичних технік, допомагає краще усвідомити власні цілі та бажання. Ведучий просить учасників уявити, що вони потрапили до чарівної крамниці, де можна придбати все, чого бажає людина: любов, мужність, талант, щастя, багатство, славу, інтелект генія. Натомість учасники мають залишити продавцю щось значуще для себе, наприклад, здоров'я чи незалежність. Учасникам пропонують підійти до крамниці і спробувати виміняти бажаний товар. При цьому ведучий, що виступає в ролі продавця, уточнює, чого саме і якій мірі бажає учасник. Наприклад, якщо учасник хоче отримати повагу, ведучий уточнює, скільки саме її потрібно, від кого, в якій ситуації. Ведучий називає якість, яку потрібно залишити взамін. Результатом цієї взаємодії може стати прийняття угоди, відмова від неї або неспроможність учасника зробити вибір. Після гри учасники починають краще усвідомлювати мету покупки та наслідки власних дій.

Обговорення:

- Яка частина гри була складнішою?
- Які цінності Ви віддавали легко, а якими не поступилися б за жодних обставин?
- Що нового для себе Ви дізнались під час гри?

8. Вправа «Гуру».

Учасники хаотично пересуваються кімнатою, заплющивши очі і витягнувши попереду себе руки. Ведучий торкається одного з учасників, який тепер стає Гуру. Гуру стоїть на місці і мовчить. Інші учасники наосліп пересуваються кімнатою і, торкнувшись когось, запитують: «Ти Гуру?» Якщо відповіді немає, учасник, який зустрів Гуру, бере його за руку і розплющує очі. З цієї миті він також не може відповідати на запитання інших. Якщо ж зустрічаються звичайні учасники, вони відповідають одне одному: «Гуру!» і продовжують ходити поодиноці. Гра закінчується тоді, коли всі учасники знайшли Гуру.

9. Домашнє завдання.

Інструкція: «Прочитайте притчу, яку зараз отримаєте. Поміркуйте, чи згодні Ви з оцінкою вчинків людини, яка в ній відображена».

Відомий філософ Суфі Абу Бакр після своєї смерті наснився своєму другу. Як зустрів тебе Бог? – поцікався друг. Абу Бакр відповів: «Коли я постав перед ним, він запитав мене, чи знаю я, за що він мене прощає. Я запитав: «За мої добрі справи?» І Бог сказав: «Ні, не за них». «Тоді за те, що я отримав багато знань і навчив інших». Бог відповів: «Ні, не за це. Пам'ятаєш, як холодного зимового дня ти йшов вулицями міста і побачив голодне кошеня, яке намагалось сховатись від крижаного вітру. Ти пошкодував його, зігрів у себе на грудях і приніс додому». Я відповів: «Так, Господи, пам'ятаю». І Бог сказав: «Ось за твою доброту до кошеняти я і простив тебе, Абу Бакр».

10. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 9. «Навички подолання тривоги і боротьби із тривожністю».

Мета: опрацювання способів подолання тривоги.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери.

1. Вступний шерінг. Учасників просять розповісти, з яким настроєм вони прийшли на заняття.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Ритм».

Інструкція: «Під час шерінгу ми описуємо почуття словами. Давайте спробуємо передати свій стан за допомогою ритму. Кожен з Вас по черзі вибиватиме певний ритм: можете плескати в долоні або тупати ногами. Група слухає і повторює ритм».

4. Вправа «Багато хто боїться, а я не боюсь..».

Кожен учасник на протязі 3-5 хвилин намагається придумати якомога більше варіантів закінчення фрази «Багато хто боїться, а я не боюсь..» Далі учасники об'єднуються в групи по 4-5 осіб, в яких обговорюють виконане завдання. Важливо, щоб учасники не просто назвали свої варіанти в групі, але й обговорили, чому люди бояться тих чи інших речей, і що допомагає саме їм подолати свій страх. Робота в групах триває 8-12 хвилин, тому кожна команда обирає представника, який описує всі запропоновані способи подолання страху. Вправа призначена для мобілізації внутрішніх ресурсів і слугує підґрунтям для роботи щодо формування навичок подолання тривожності.

5. Вправа «Поле впевненості».

Інструкція: «У кожної, навіть дуже боязкої людини, завжди є поле впевненості – простір, час, обставини та умови, справа або людина – з якою, де і коли все виходить і боятися нічого. Окресліть власне поле впевненості. Зобразіть ситуації, в яких Ви почуваетесь безпечно, та людей, з якими Вам завжди затишно». По завершенню вправи учасники представляють свої роботи.

6. Спільне створення пам'ятки про тривогу.

Учасники об'єднуються в групи по три-чотири особи. Інструкція: «Всі Ви бачили своєрідні пам'ятки – поради щодо того, як поводитись в тій чи іншій ситуації, як діяти, щоб досягнути певної мети. Зараз ми спробуємо створити подібну пам'ятку, проте використаємо іншу стратегію. Отже, Ваше завдання:

написати якомога більше фраз, яких не можна говорити людині, яка переживає стан тривоги». Після роботи в групах учасники представляють свої пам'ятки.

Обговорення:

- Як впливають на тривожну людину подібні фрази?
- Які вирази видаються Вам найбільш дошкульними? Які доводилось чути особисто?
- Чому, на Вашу думку, люди вживають такі звороти, коли бачать, що хтось поруч них хвилюється?

7. Вправа «Нове коло».

Учасники стають в коло, тримаючись за руки (якщо в кімнаті бракує місця для великого кола, можна утворити 2-3 маленьких). Інструкція ведучого: «Відпустіть руки одне одного. Заплющіть очі і прислухайтеся до себе. Спробуйте розслабитись та заспокоїтись. За моїм сигналом починайте, не розплющуючи очей, рухатись до центру кола, поки не зустрінетесь посередині. Рухайтесь дуже обережно та повільно. Зустрівшись, знову візьміться за руки. Постійте так хвилину, але очей не розплющуйте. Далі так само повільно та обережно знову відійдіть назад і лише тоді відкрийте очі.» Вправа допомагає зняти внутрішню напругу в кінці заняття і дає можливість групі відчувати себе єдиним цілим.

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовки «поведінкового щоденника» – бланку, розділеного на три графи. У першій слід записати ситуацію, яка викликає тривогу, в другій – свою звичайну реакцію на неї, в третій – альтернативну реакцію, якою досі не користувались. Впродовж тижня учасники відстежуватимуть свою поведінку в ситуаціях, що викликають у них тривогу, і спробують змінити звичні реакції.

9. Заклучний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 10. Впевнена поведінка.

Мета: дослідження особливостей різних стилів поведінки, усвідомлення власного стилю взаємодії з іншими, формування навичок конструктивної взаємодії.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, стікери.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Розтисни кулак».

Учасники об'єднуються в пари. Один з партнерів стискає руку в кулак і тримає її так, поки не захоче розтиснути. Завдання іншого учасника – розтиснути кулак в будь-який прийнятний спосіб (можна використовувати як вмовляння, так і легкий фізичний вплив). Потім партнери міняються ролями. Після роботи в парах – загальне обговорення в групі. Важливо обговорити способи, якими учасники досягали бажаного (прохання, хитрість, сила), чи брали учасники до уваги потреби та реакції своїх партнерів, що було більш переконливим для учасників, які стискали кулак: сила чи прохання.

4. Вправа «Непряме ні».

Учасники об'єднуються в пари, в яких один з партнерів (А) просить іншого (Б) зробити щось, чого той не хоче або не може. Завдання партнера Б щоразу

відмовляти своєму візаві, проте не говорити цього прямо (не відповідати «Ні», «Я не буду» і т.п.) Наприклад, партнер А просить: «Позич мені свої конспекти». У відповідь партнер Б може сказати: «Вибач, але сьогодні вони мені потрібні». Згодом партнери міняються ролями. По завершенні вправи пари обговорюють свої враження в групі. Варто звернути увагу на те, в якій ролі учасники почувались більш комфортно, кому вдалося виконати завдання, в кого виникали труднощі і чому.

5. Вправа «Впевнена, невпевнена та агресивна поведінка».

Учасники об'єднуються в пари і розігрують запропоновані ведучим ситуації, демонструючи почергово впевнену, невпевнену та агресивну поведінку. Для допомоги учасникам можна використати зразки кожного поведінкового стилю:

1) невпевнена поведінка: учасник говорить тихим голосом, тон розмови винуватий, відводить погляд, погоджується з аргументами співрозмовника, не наполягає на своєму;

2) впевнена поведінка: учасник розмовляє спокійно, в міру голосно, дивиться прямо на співрозмовника, наполягає на своїх вимогах, висловлюється по суті ситуації, не використовуючи погроз чи звинувачень;

3) агресивна поведінка: учасник розмовляє голосно, активно жестикулює, свої вимоги висловлює в категоричному тоні, критикує особисті якості співрозмовника, у відповідь на зауваження погрожує (поскаржитись комусь, влаштувати проблеми).

Пари по черзі представляють три варіанти поведінки в одній ситуації. Учасник, що демонструє заданий зразок поведінки, поводить відповідно. Другий учасник конкретних інструкцій не отримує, тому діє на власний розсуд. Інші члени групи в цей час виконують роль спостерігачів. Бажано, щоби хоча б один зі стилів поведінки продемонстрував кожен учасник. При обговоренні аналізуються стилі поведінки та реакції на них. Важливо зосередити увагу учасників на наступних питаннях:

- Які почуття виникали в учасників, які демонстрували різні стилі поведінки? Які почуття переживали їх партнери?

- Який стиль виявився найбільш ефективним?

- Чи має певні переваги кожен із заданих стилів?

Можливі приклади ситуацій:

1. Приятель дуже хоче поговорити, але Ви поспішаєте. Щоб позбутись його, Ви говорите: ...

2. Ви дивитесь фільм в кінотеатрі, а позаду Вас хтось голосно розмовляє. Ви обертаєтесь і говорите: ..

3. Ваш знайомий (знайома) запрошує Вас кудись, проте Вам з ним (нею) нецікаво. Ви говорите: ..

4. Ваш знайомий ставить Вас у незручне становище, розповідаючи іншим людям історії про Вас, і Ви говорите: ..

5. Друг просить Вас позичити йому цінну річ, проте Ви невпевнені, що він її не пошкодить. Ви говорите: ...

6. «Східний базар».

Учасникам пропонують пригадати атмосферу східного базару: шум, сум'яття і невтихаючі крики продавців. Кожен учасник отримує 8 стікерів, на яких записує своє ім'я і згортає їх так, щоб напису не було видно. Всі стікери перемішуються і розподіляються між учасниками. Завдання: будь-якими способами (вмовляннями, хитрощами, пропозиціями обміну) отримати всі стікери зі своїм іменем. Два учасники, які першими зберуть 8 стікерів, вважаються переможцями].

7. Вправа «Кольти, що димляться».

Учасники об'єднуються в пари і стають навпроти один одного на відстані витягнутої руки. Кожен в парі може почати гру, якщо обере одну з позицій:

1) агресивна – руки простягнуті вперед, обидва вказівних пальці спрямовані на партнера, великі пальці підняті вгору;

2) захисна – відтворює класичне положення «руки вгору»: долоні на рівні голови.

Партнер повинен відреагувати зустрічним маневром. Той, хто почав гру, має домогтись того, щоб партнер зайняв таке ж положення, як і він.

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують так звану декларацію прав і завдання намагатись керуватись її принципами впродовж тижня.

Декларація прав

У кожної людини існують особисті права, які відрізняються від юридичних. Для їх захисту ми повинні звертатись тільки до себе.

Прочитай кожну фразу у наведеному списку, починаючи її словами «Я маю право...»

- інколи ставити себе на перше місце;
- просити про допомогу та емоційну підтримку;
- протестувати проти несправедливого ставлення чи критики;
- на свою власну думку і переконання;
- робити помилки, доки не знайдеш правильний шлях;
- надавати можливість людям самостійно вирішувати їх проблеми;
- говорити «Ні, дякую», «Вибачте, ні»;
- не звертати уваги на оточуючих і керуватись власними переконаннями;
- побути наодинці з собою, навіть якщо іншим хочеться мого товариства;
- на свої власні почуття – незалежно від того, чи розуміють їх оточуючі;
- змінювати свої рішення чи обирати власний спосіб дій;
- домагатись зміни домовленості, яка мене не влаштовує.

Водночас ти маєш пам'ятати:

- інші люди мають ті ж права, що й ти;
- неможливо жити в суспільстві і бути вільним від суспільства;
- думка, відмінна від твоєї, може бути правильною;
- ніхто не зобов'язувався поводитись так, як хочеш ти.;
- неприйнятний для тебе спосіб життя може бути нормою для когось.
- порада, заснована на чужому досвіді, може вберегти тебе від помилок.

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 11. «Життєві цілі».

Мета: визначення власних життєвих цілей.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Японський метелик».

Група обирає учасника, який гратиме роль торі (в перекладі з японської – пташка). Інші учасники стають метеликами. Торі виходить в центр кола, заплющує очі і простягає руки перед собою долонями вгору. Метелики ходять довкола Торі, час до часу торкаючись її долонею. Торі намагається спіймати їх за руку. Якщо Торі вдалося упіймати Метелика, він стає поруч неї в колі і також перетворюється на Торі. Вправа триває доти, поки вільною залишиться лише один Метелик, який вітає Торі на японський манер – легким поклоном.

4. Вправа «Кожен».

Ведучий ставить перед учасниками набір карток, на кожній з яких вказане певне запитання. Учасники по черзі відкривають картки і зачитують питання, проте відповідає на нього той, хто сидить поруч. Відповідати слід якомога швидше. Вправа триває доти, поки всі учасники не дадуть відповідь на 3-4 питання. Вправа допомагає учасникам зрозуміти, наскільки розмаїтими можуть бути життєві ситуації.

Приклади можливих запитань.

1. У кожного є щось, за що він вдячний. За що вдячний ти?
2. Кожен знає, в який спосіб він може завадити сам собі. Як можеш завадити собі ти?
3. Кожен добре розуміється на певних речах...
4. Кожен досягнув певних успіхів...
5. Кожен знає, що його хвилює...
6. Кожен знає, на що б він витратив час, якби мав його достатньо...
7. Кожен знає, чого йому не вистачає...
8. Кожен знає, за що може взяти на себе відповідальність...
9. Кожен знає, які обов'язки міг би доручити іншим...
10. Кожен має мету, якої він хотів би досягнути..
11. Кожному доводилось чимось жертвувати заради мети...
12. Кожен має те, що він цінує в житті.

5. Вправа «Зона міцності».

Інструкція: «Візьміть аркуш паперу. Позначте в центрі велику літеру Я (можна обвести її, підкреслити або виділити в інший спосіб). Проведіть декілька ліній від Я і позначте під ними сфери реалізації своїх можливостей. Ваше завдання – вказати якомога більше сфер, де Ви б могли застосувати власні здібності, проявити себе. Тепер спробуйте вказати ще чотири таких сфери, будь-яких, навіть найнесподіваніших. Проте є важлива умова – вони мають бути цілком реальними». Вправа завершується загальним обговоренням, під час якого учасники мають можливість поділитись результатами своєї роботи та по-новому поглянути на власні можливості. Важливо звернути увагу групи не лише на різницю між уявним та реальним простором для самореалізації, але й на необхідність постійно навчатись та бути готовим до змін та помилок.

6. Вправа «Мої цілі».

Ведучий пропонує учасникам записати цілі, яких вони б хотіли досягнути впродовж всього життя. На іншому аркуші учасники записують, чого б вони хотіли досягнути в найближчі три роки. Інструкція: «Оберіть 3 найважливіші цілі в обох списках. Запишіть їх разом. З'ясуйте, яких сфер життя стосуються Ваші цілі, наприклад, освіта і робота, любов і дружба, здоров'я. З'ясуйте, чи є зв'язок між 3 довгостроковими і 3 короткостроковими цілями. Нарешті, знайдіть таку ціль, досягнення якої видається найважчим і подумайте, що Ви можете зробити для її здійснення».

Обговорення:

- Чи не суперечать одна одній обрані цілі?
- Чи готові Ви поступитись однією метою задля іншої?

7. Вправа «Зірки з неба».

Інструкція: «Встаньте і поставте ноги на ширину плечей. Підніміть руки над головою і витягніть їх якнайвище. Уявіть, що лівою рукою намагаєтесь дістати зірку з неба. Відчуйте, як витягнулась Ваша рука, пальці, ліва частина тіла. Зробіть так ще кілька разів, дістаючи зірки з неба поперемінно лівою та правою руками».

8. Домашнє завдання.

Учасники отримують заготовку – аркуш паперу, розділений на чотири частини, в кожній з яких є певне запитання. Інструкція: «Перед Вами техніка прийняття рішень, яку ще називають квадратом Декарта. Зосередьтесь на рішенні, яке маєте прийняти для досягнення цілі. Спробуйте дати відповідь на 4 запитання:

1. Що буде, якщо це станеться? (Користь від отримання бажаного).
2. Що буде якщо цього не станеться? (Нічого не змінюється, користь від відсутності бажаного).
3. Чого не буде, якщо це станеться? (Шкода від отримання бажаного).
4. Чого не буде, якщо цього не станеться? (Шкода від відсутності бажаного).

Будьте обережними з останнім запитанням, адже воно містить подвійне заперечення і відповіді на нього можуть бути схожими на перше питання».

9. Заключний шерінг. Ритуал прощання.

Заняття 12. «Рефлексія власної тривожності».

Мета: визначення напрямків роботи із самовдосконалення, завершення роботи в групі.

Матеріали: папір формату А4, кольорові олівці, маркери, заготовки конвертів.

1. Вступний шерінг.

2. Обговорення домашнього завдання.

3. Вправа «Посудомийна машина».

Учасники стають в дві шеренги навпроти одне одного. Інструкція: «Уявіть, що Ви усі разом стали посудомийною машиною. Кожен, виходячи з шеренги, може стати певним посудом і попросити його помити. Наприклад, «Я склянка. Будь-ласка, будьте обережними». Обравши роль, учасники по черзі проходять

між шеренгами, які їх «миють» – гладять, лоскочуть, легко торкаються. Бити і сильно штовхати заборонено.

4. Вправа «Валіза, смітник, м'ясорубка».

Ведучий пропонує учасникам оцінити програму тренінгів. На стікерах учасники записують, що в програмі вони вважають корисним і візьмуть з собою, що краще вилучити з програми, над чим їм потрібно подумати і вкладають їх в конверти із зображенням валізи, смітника та м'ясорубки.

5. Вправа «Чарівна рука».

Кожен учасник групи на аркуші паперу пише зверху своє ім'я, потім обводить свою долоню олівцем. На кожному пальці пишеться певна особиста якість, пальці можна розфарбувати різними кольорами. Потім «долоньки» пускають по колу, де інші учасники можуть написати ті якості, які вони вважають притаманними автору. Варто наголосити на тому, що вказувати слід, в першу чергу, позитивні якості.

Обговорення:

- Що нового Ви дізнались про себе?
- Яким чином Вас сприймають інші?
- Чи подобається Вам такий образ?

6. Вправа «Малювання індивідуального герба».

Учасники малюють власний герб, користуючись інструкцією: «На Вашому гербі повинні бути: дві речі, які Ви робите добре; Ваш найбільший успіх у житті; місце, що є ідеальним домом для Вашої душі; три людини, які мали найбільший вплив на Вас; три слова, які б хотіли почути про себе; та те, як провели б рік, якби знали, що він останній у Вашому житті». По завершенні малювання учасники презентують свої роботи.

7. Вправа «Зуби дарованого коня».

Інструкція: «Уявіть, що в кожного з Вас сьогодні день народження, тож мають бути і подарунки. Проте подарунки ці будуть особливі, адже дарувати можна що завгодно: дивовижні пригоди, особистісні якості, нові враження. Подумайте, чого найбільше потребують Ваші товариші, чого їм не вистачає, що могло б зробити їх щасливими. Намагайтесь приймати подарунки спокійно, навіть якщо, на Вашу думку, Ви їх не потребуєте». Учасники розходяться кімнатою, підходять одне до одного і розповідають, що хотіли б подарувати.

Обговорення:

- Чи сподобались Вам подарунки?
- Який з подарунків був найприємніший? Який Ви б хотіли залишити тут?

8. Заключний шерінг. Ритуал прощання.