МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра практичної психології

ТРИВОЖНІСТЬ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ

Бакалаврська робота

Студент групи: ППб-1-22-4.0д
АЛІНА БОЛІЛА

Науковий керівник:
викладач кафедри
практичної психології
МАРИНА ПАВЛЕНКО

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Боліла А.О. Тривожність студентів з різним рівнем мотивації досягнення. Бакалаврська робота за спеціальністю 053 Психологія, освітньо-професійна програма 053.00.02 Практична психологія. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Кафедра практичної психології. Київ. 2026. 87 с.

Актуальність теми. У сучасних умовах вищої освіти зростає значущість психологічних чинників, що визначають ефективність навчання. Тривожність є ключовим регулятором емоційного стану, який може суттєво гальмувати академічну активність та самореалізацію студентів. Дослідження взаємозв'язку тривожності та мотивації досягнення є необхідним для розробки програм психологічної підтримки, спрямованих на підвищення академічної успішності та емоційної стійкості молоді.

Мета дослідження. Виявити особливості взаємозв'язку між рівнем тривожності та рівнем мотивації досягнення у студентської молоді, а також розробити програму психологічної підтримки для зниження тривожності через розвиток мотиваційної сфери.

Методи дослідження: Теоретичний аналіз наукових джерел; комплекс психодіагностичних методик: методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса, шкала тривожності Тейлора, шкала тривоги Спілбергера, опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана; методи математично-статистичної обробки та кореляційний аналіз. Вибірка дослідження – 40 студентів 1-2 курсів спеціальності «Психологія».

Результати. Емпірично встановлено, що 55% студентів мають середній рівень мотивації до успіху. Виявлено значущий зворотний кореляційний зв'язок між мотивацією до успіху та особистісною тривожністю ($r = -0,48$; $p \leq 0,01$). Результати свідчать, що висока мотивація досягнення виступає «захисним» буфером, який знижує рівень загальної тривожності особистості. Також зафіксовано сильний прямий зв'язок між різними показниками особистісної тривожності ($r = 0,82$).

Висновки. Дослідження підтвердило гіпотезу про залежність рівня тривожності студентів від їхніх мотиваційних установок. Розроблено комплексну програму психологічної підтримки, спрямовану на зниження емоційної напруги через формування внутрішніх ресурсів та розвиток здатності ставити чіткі цілі. Перспективи подальших розвідок полягають у впровадженні створеної програми в освітній процес для емоційної стабілізації студентів.

Ключові слова: тривожність, мотивація досягнення, студентська молодь, навчальна діяльність, емоційний стан, психологічна підтримка.

ABSTRACT

Bolila, A. O. Anxiety among Students with Different Levels of Achievement Motivation. Bachelor's thesis in the field of study 053 Psychology, educational and professional program 053.00.02 Practical Psychology. Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Department of Applied Psychology. Kyiv. 2026. 87 p.

Relevance of the topic. In the current higher education environment, the importance of psychological factors that determine the effectiveness of learning is increasing. Anxiety is a key regulator of emotional state that can significantly hinder students' academic performance and self-actualization. Research on the relationship between anxiety and achievement motivation is necessary for developing psychological support programs aimed at improving the academic performance and emotional resilience of young people.

Research objective: To identify the characteristics of the relationship between anxiety levels and achievement motivation among young students, and to develop a psychological support program aimed at reducing anxiety through the development of the motivational sphere.

Research methods: Theoretical analysis of scientific sources; a set of psychodiagnostic techniques: T. Eler's method for diagnosing motivation for success,

Taylor's Anxiety Scale, Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory, A. Mehrabian's Achievement Motivation Questionnaire; methods of mathematical and statistical processing, and correlation analysis. Ellers' method for diagnosing motivation to succeed, Taylor's Anxiety Scale, Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory, A. Mehrabian's Achievement Motivation Questionnaire; methods of mathematical and statistical processing, and correlation analysis. McGraban Achievement Motivation Questionnaire; methods of mathematical and statistical processing, and correlation analysis. Study sample: 40 first- and second-year students majoring in Psychology.

Results: It was empirically established that 55% of the students had a moderate level of achievement motivation. A significant inverse correlation was found between achievement motivation and personal anxiety ($r = -0.48$; $p \leq 0.01$). The results indicate that high achievement motivation acts as a “protective” buffer that reduces an individual's overall anxiety level. A strong direct correlation was also observed between various indicators of personal anxiety ($r = 0.82$).

Conclusions. The study confirmed the hypothesis that students' anxiety levels are dependent on their motivational orientations. A comprehensive psychological support program has been developed, aimed at reducing emotional stress by building internal resources and developing the ability to set clear goals. The prospects for further research lie in the implementation of the developed program into the educational process to promote students' emotional stability.

Keywords: anxiety, achievement motivation, student youth, educational activities, emotional state, psychological support.

ЗМІСТ

ВСТУП **5**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ **8**

1.1. Поняття тривожності, її види, психологічні механізми та чинники формування 8

1.2. Психологічні особливості юнацького віку 17

1.3. Теоретичні підходи до дослідження мотивації досягнення як чинника успішності особистості 25

1.4. Теоретичний аналіз зв’язку тривожності та мотивації досягнення студентів 29

Висновки до 1 розділу 32

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКІЙ ВИБІРЦІ **36**

2.1 Організація дослідження та опис вибірки 36

2.2 Методологія проведення дослідження 40

2.3. Аналіз рівнів тривожності та мотивації досягнення студентів 42

2.4. Програма психологічної підтримки зі зниження рівня тривожності та підвищення рівня мотивації 53

Висновки до 2 розділу 64

ВИСНОВКИ **66**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **68**

ДОДАТКИ **73**

ВСТУП

Актуальність дослідження обумовлена сучасною соціально-психологічною ситуацією в системі вищої освіти, яка потребує системного аналізу впливу психологічних факторів на успішність студентів. У цьому контексті тривожність виступає одним із чинників, що суттєво впливають на рівень мотивації досягнення, особливо в періоді академічної активності та під час формування професійних орієнтацій. Вивчення взаємозв'язку між рівнями тривожності і мотивацією досягнення є актуальним і дозволить виробити ефективні психологічні корекційні заходи, що сприятимуть підвищенню психологічної стійкості студентів і їхньої академічної успішності.

Тривожність у студентів здатна суттєво впливати не лише на їхній емоційний стан, а й на мотивацію досягнення, що є ключовим фактором успішного навчання та формування професійних орієнтацій. В умовах підвищеної тривожності виникають ризики зниження внутрішньої мотивації, що негативно позначається на академічній активності та подальшому професійному самовизначенні. У зв'язку з цим, системний аналіз взаємозв'язку між рівнями тривожності і мотивацією досягнення стає надзвичайно важливим для розробки цілеспрямованих психологічних інтервенцій.

Тривожність розглядається як одна з найхарактерніших форм прояву підвищеного емоційного стану особистості, що пронизує всі сфери життєдіяльності, зокрема й освітню та наукову активність студентської молоді. Її вплив є неоднозначним — залежно від інтенсивності прояву, тривожність може чинити як позитивний, так і негативний вплив на загальну та навчальну працездатність, соціальну активність, рівень самооцінки та формування «я-концепції». За оптимального рівня, вона виступає стимулом до підвищення відповідальності, концентрації уваги й посилення мотивів навчальної діяльності. Однак надмірний рівень тривожності асоціюється зі зниженням когнітивної активності, утрудненням у виконанні навчальних завдань і погіршенням академічних результатів.

Проблематика тривожності студентів охоплює широкий спектр психологічних досліджень, орієнтованих на особливості її прояву та діагностики, а також методи психологічної корекції. На сьогодні актуальним є питання систематизації і узагальнення наявних підходів та інструментів у цій галузі. Наукові джерела підкреслюють багатофакторність чинників, що обумовлюють академічну успішність студентів, серед яких провідну роль займають психологічні аспекти — зокрема стрес та тривожність.

Проблема мотивації не втратила своєї актуальності, незважаючи на те, що є предметом досліджень уже тривалий час. Важливий внесок у розвиток теоретичних і практичних аспектів мотивації було зроблено завдяки експериментам Е. Мейо Е., працям Тейлора Ф., а також теоретичним підходам Герцберга Ф., Мак-Грегора Д., Маслоу А., Портера Л. та інших.

Вітчизняні дослідники, зокрема Бондар Л.В., Ковальова О.В., Кудріна Т.С., Левченко Т.І., Макаренко Н.М., Максименко С.Д., Пророк Н.В., Толок Д.В., Третяк О.М., приділяли увагу мотивації як важливому компоненту навчальної діяльності.

Внутрішні фактори, що впливають на мотивацію, зокрема виникнення тривожності, аналізували як українські, так і зарубіжні науковці: Барабащук Г.В., Блохіна І.О., Горні К., Гроф С., Роджерс К., Салліван Г., Сидоренко Ж.В., Філліпс Б., Хом’як А.О. та інші.

Водночас, питання комплексного дослідження взаємозв’язку між рівнем тривожності та мотивацією студентів у навчальному процесі залишалося недостатньо вивченим і не було предметом спеціалізованих наукових розвідок.

Об’єкт дослідження – психологічні особливості студентської молоді в умовах навчання у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – особливості проявів тривожності у студентів з різним рівнем мотивації досягнення.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей взаємозв’язку між рівнем тривожності та рівнем мотивації досягнення у студентської молоді та

розробці програми щодо зниження рівня тривожності шляхом підвищення мотиваційної сфери.

Завдання дослідження включають:

1. Провести теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми тривожності та мотивації досягнення.
2. Визначити рівні тривожності та мотивації досягнення у студентів у межах емпіричного дослідження.
3. Дослідити кореляційні зв’язки між показниками тривожності та мотивації досягнення.
4. Розробити програму психологічної підтримки, спрямовану на зниження рівня тривожності та підвищення мотивації досягнення у студентської молоді.

Методи дослідження включають:

теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження;

комплекс психодіагностичних методик – Методика діагностики мотивації до успіху (Т. Елерса), Шкала тривожності (Шкала Тейлора, адаптація Норакідзе), шкала тривоги Спілбергера (STAI); Опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана.

статистичний аналіз;

кореляційний аналіз.

Гіпотеза дослідження полягає у тому, що рівень тривожності у студентів суттєво залежить від рівня їх мотивації досягнення.

Експериментальна база дослідження. В дослідженні взяли участь студенти 1-2 курсів, загальною кількістю – 40 осіб, спеціальності 053 «Психологія», Криворізького державного педагогічного університету. Дослідження проводилось за допомогою Google-форми. Протягом лютого-квітня 2026 року.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 60 одиниць та 5 додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ

1.1. Поняття тривожності, її види, психологічні механізми та чинники формування

Тривожність у сучасних умовах є широко розповсюдженим психологічним феноменом. Більшість науковців і практичних психологів дотримуються позиції, що саме підвищений рівень тривожності виступає одним із ключових чинників виникнення численних психологічних труднощів, характерних для пубертатного періоду (Antonovski, 2016: 32). У наукових дослідженнях тривожність розглядається як прояв преневротичного стану та як чинник, що активізує розвиток порушень емоційної сфери. Надмірна тривожність істотно впливає на формування адиктивних і делінквентних форм поведінки, а також сприяє виникненню невротичних і психотичних розладів у підлітковому віці. У зв’язку з цим актуальним є своєчасне виявлення підвищеного рівня тривожності шляхом застосування валідних і надійних діагностичних програм, що є необхідною передумовою для ефективної профілактики та подальшої корекційної роботи.

Структура тривожності охоплює такі взаємопов’язані поняття, як «тривога», «страх» і «занепокоєння». Страх визначається як афективний стан, що відображає у свідомості людини переживання конкретної загрози для її життя або благополуччя. Тривога, своєю чергою, являє собою емоційно напружене відчуття ймовірної або очікуваної небезпеки в майбутньому.

На відміну від страху, який зазвичай має чітко виражене негативне емоційне забарвлення, тривога може проявлятися не лише як дискомфортне переживання, а й у формі приємного хвилювання або напруженого очікування. Спільним емоційним компонентом, що поєднує страх і тривогу, виступає почуття занепокоєння.

За А. І. Захаровим, занепокоєння може проявлятися у кількох формах, серед яких виокремлюються такі основні різновиди (Захаров, 2020: 2–10).

Перший тип характеризується домінуванням тривожності та виявляється у підвищеному руховому збудженні, імпульсивності й непослідовності поведінкових реакцій, нетерплячості, а також у прискореному темпі мовлення. Другий тип занепокоєння пов'язаний із переважанням страху й проявляється у загальмованості, скутості рухів, невиразності мовлення, інертності мислення та пригніченому, похмурому емоційному стані.

Поняття «тривожність» є багатовимірним і розглядається з різних теоретичних позицій. У перекладі з англійської мови термін *anxiety* означає занепокоєння, хвилювання, тривогу або турботу, що відображає широту його змістового наповнення.

У психологічних словниках тривожність визначається як індивідуальна психологічна характеристика, яка проявляється у схильності особистості до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі її виникнення в соціально значущих ситуаціях. Це поняття розглядається як особистісне утворення та/або як властивість темпераменту, що зумовлена функціональною слабкістю нервових процесів (Горностай., Титаренко, 2018).

С. Саллівен трактує тривожність не лише як одну з базових характеристик особистості, але й як чинник, що суттєво впливає на її розвиток. На його думку, тривожність формується у ранньому віці внаслідок взаємодії дитини з несприятливим соціальним середовищем і надалі залишається стабільно присутньою протягом усього життя людини, визначаючи особливості її міжособистісних відносин і психічного функціонування (Титаренко, 2017).

Представники біхевіористичного напряму розглядають тривожність як результат неадекватно сформованої, або невдало засвоєної, реакції на загрозливі події реального життя. Виникла внаслідок цього тривожність закріплюється та асоціюється з певними ситуаціями або умовами, які супроводжували первинну загрозу. У подальшому ці обставини починають виконувати роль умовних стимулів, що автоматично викликають тривожну реакцію незалежно від наявності реальної небезпеки.

У межах психоаналітичного підходу тривожність часто інтерпретується як вроджена властивість особистості або як первинний психічний стан, притаманний людині від початку її розвитку. Сучасні дослідники вважають, що систематичне наукове осмислення проблеми тривожності вперше було здійснене у працях З. Фройда, який заклав підґрунтя для подальших теоретичних інтерпретацій цього феномену.

За визначенням З. Фройда, тривожність є неприємним емоційним переживанням, що виконує сигнальну функцію та попереджає про можливу або очікувану небезпеку (Allport, 2018). Змістовою основою тривожності, згідно з його концепцією, виступають переживання невизначеності та почуття безпорадності, які активізують захисні механізми психіки.

Тривожність характеризується трьома основними ознаками, такими як: − специфічне почуттям неприємного; − відповідні соматичні реакції (насамперед посилення серцебиття); − усвідомлення власного переживання (Figley, 1986).

Ч. Д. Спілбергер трактує тривожність як емоційний стан або реакцію, що має ситуативний характер (Kohlberg, 2018). За його концепцією, цей стан відзначається варіативною інтенсивністю, динамічністю у часі, а також появою суб’єктивно неприємних переживань свідомої напруги, тривоги, занепокоєння й очікування небезпеки. Важливою характеристикою тривожності, за Спілбергером, є її супровід вираженою активацією вегетативної нервової системи, що зумовлює відповідні фізіологічні реакції організму (Figley, 1986).

Водночас дослідник наголошує на необхідності чіткого розмежування семантичних значень поняття «тривога». За його словами, хоча в наукових працях цей термін часто використовується для позначення двох різних феноменів — як тимчасового емоційного стану та як відносно стійкої особистісної характеристики, — йдеться про різні за своєю психологічною природою поняття, які не слід ототожнювати між собою (Figley, 2017).

У першому значенні поняття «тривожність» застосовується для характеристики тимчасового емоційного стану, який супроводжується суб’єктивними переживаннями особистості, очікуванням несприятливих подій

та підвищеною внутрішньою напруженістю. Такий стан виникає переважно в умовах невизначеної небезпеки або потенційної загрози, зокрема у ситуаціях передбачуваної негативної оцінки, можливих агресивних реакцій з боку оточення, негативного ставлення до себе або загрози самооцінці. Характерною рисою цього виду тривожності є відсутність чітко визначеного джерела небезпеки, що посилює відчуття напруженості та невпевненості.

У другому значенні тривожність розглядається як відносно стійка характеристика особистості, що виявляється у схильності сприймати різноманітні життєві ситуації як загрозливі для власного «Я» та реагувати на них підвищенням рівня тривоги. Прояви такої тривожності залежать від індивідуальних особливостей і можуть істотно відрізнятися під впливом різних стресових чинників. Порівняно з особами з низьким рівнем тривожності, люди з високими її показниками частіше інтерпретують навколишню дійсність як потенційно небезпечну або загрозливу.

Ч. Спілбергер у своїй концепції чітко розмежовував два основні види тривожності: особистісну та ситуативну (реактивну). Особистісна тривожність трактується як відносно стабільна риса особистості, що проявляється у схильності постійно переживати тривожні стани в різних життєвих обставинах, навіть за відсутності об’єктивних підстав для цього. Вона супроводжується дифузним, часто неусвідомленим почуттям страху, невизначеним відчуттям загрози та готовністю інтерпретувати більшість подій як несприятливі або небезпечні. Такі люди зазвичай перебувають у стані постійної настороженості, емоційної напруги, схильні до пригніченого настрою, мають труднощі у взаємодії з соціальним середовищем та прийнятті самостійних рішень. У зв’язку з цим особистісну тривожність розглядають як внутрішнє особистісне утворення, тісно пов’язане із самосвідомістю.

Ситуативна, або реактивна, тривожність, на відміну від особистісної, зумовлюється конкретними обставинами та виникає як емоційна реакція на реальні або очікувані стресові події. Вона може проявлятися у будь-якої людини, зокрема напередодні можливих труднощів або неприємностей. Цей

стан характеризується суб’єктивними переживаннями напруженості, тривоги та занепокоєння і відрізняється за інтенсивністю та тривалістю залежно від значущості ситуації та індивідуальних особливостей особистості (Парафіян, 2016: 38–47).

Ситуативна тривожність є емоційною реакцією на конкретну ситуацію, яка сприймається людиною як загрозлива, складна або значуща. Вона виникає у відповідь на стресові події, пов’язані з невизначеністю результату, високими вимогами або можливістю негативної оцінки, та змінюється залежно від об’єктивних умов і суб’єктивної інтерпретації ситуації. Інтенсивність ситуативної тривожності може коливатися від легкого хвилювання до вираженого емоційного напруження (Spielberger, 1983).

Особистісна тривожність, на відміну від ситуативної, розглядається як відносно стабільна властивість особистості, що виявляється у схильності часто й інтенсивно переживати тривожні стани в широкому колі життєвих ситуацій. Особи з високим рівнем особистісної тривожності характеризуються підвищеною чутливістю до потенційних загроз і тенденцією інтерпретувати навіть нейтральні або неоднозначні події як небезпечні чи несприятливі (Sylvers, 2011).

Важливим аспектом аналізу тривожності є її розмежування зі страхом. Страх, як правило, пов’язаний із конкретною, чітко усвідомлюваною загрозою та має відносно короткочасний характер. Тривожність же відзначається дифузністю, невизначеністю джерела небезпеки та може зберігатися тривалий час, формуючи фон постійного емоційного напруження (Öhman, 2008).

З позицій когнітивного підходу тривожність пояснюється особливостями мислення та інтерпретації подій. А. Бек підкреслював, що тривожні особи схильні до специфічних когнітивних викривлень, серед яких домінують катастрофізація можливих наслідків, перебільшення ймовірності небезпеки та недооцінка власних можливостей упоратися зі складною ситуацією (Beck, 2005).

Когнітивні схеми, сформовані у процесі індивідуального досвіду, відіграють ключову роль у підтриманні та закріпленні тривожності. Негативні уявлення про себе як про слабку або нездатну до подолання труднощів особистість, а також сприйняття світу як небезпечного й непередбачуваного, створюють психологічне підґрунтя для стійкого очікування загрози (Beck, 2005).

У межах інтегративного підходу Д. Барлоу тривожність розглядається як результат взаємодії біологічної вразливості, психологічної чутливості та життєвого досвіду, пов'язаного з переживанням неконтрольованих або непередбачуваних подій. Така взаємодія призводить до формування відчуття втрати контролю, яке є центральним механізмом розвитку хронічної тривожності (Barlow, 2002).

Нейропсихологічні дослідження дозволили глибше зрозуміти механізми виникнення тривожності. Зокрема, роботи Дж. ЛеДу показали, що реакції страху й тривоги реалізуються через різні нейронні системи, які включають як швидкі автоматичні реакції, так і повільніші, когнітивно опосередковані процеси. Це зумовлює як мимовільний характер деяких тривожних реакцій, так і можливість їх усвідомленого контролю (LeDoux, 2016).

Фізіологічним підґрунтям тривожності є активація вегетативної нервової системи, що проявляється у прискоренні серцебиття, підвищенні артеріального тиску, м'язовій напрузі та зміні дихального ритму. Ці реакції є еволюційно обумовленими та спрямованими на підготовку організму до дії, однак за хронічної тривожності вони стають джерелом додаткового дискомфорту (American Psychiatric Association. DSM-5-TR, 2022).

Важливим психологічним механізмом підтримання тривожності є порушення контролю уваги. Відповідно до теорії контролю уваги, тривожність знижує здатність особистості гнучко переключати увагу та зосереджуватися на значущих завданнях, що призводить до надмірної фіксації на загрозливих стимулах і зниження ефективності когнітивної діяльності (Eysenck, 2007).

На поведінковому рівні тривожність часто супроводжується стратегіями уникнення. Хоча уникання дозволяє тимчасово зменшити емоційне напруження, у довготривалій перспективі воно сприяє закріпленню тривожних реакцій і обмеженню життєвої активності особистості (Barlow, 2002).

Біологічні чинники відіграють суттєву роль у формуванні схильності до тривожності. Дослідження свідчать про існування спадкової вразливості, а також про вплив нейрохімічних процесів, зокрема функціонування серотонінергічної та норадренергічної систем, на рівень тривожності (American Psychiatric Association. DSM-5-TR, 2022).

Соціальні чинники також мають значний вплив на розвиток тривожності. Несприятливі умови сімейного виховання, надмірна критика, емоційна нестабільність батьків або дефіцит підтримки можуть формувати у дитини відчуття небезпеки та невпевненості, що зберігається у подальшому житті (Zinbarg, 2016).

Особливу роль у становленні тривожності відіграє ранній досвід взаємодії з оточенням. Негативні переживання, пов’язані з покараннями, втратами або непередбачуваністю значущих дорослих, можуть закласти основу для стійкого очікування загрози та формування високого рівня особистісної тривожності (Beck, 2005).

Культурні та соціально-економічні умови також впливають на прояви тривожності. Сучасне суспільство характеризується високим темпом життя, інформаційним перенасиченням і зростанням соціальних вимог, що підвищує рівень невизначеності та емоційної напруги (Öhman, 2008).

У підлітковому та юнацькому віці тривожність часто посилюється у зв’язку з віковими кризами розвитку, пошуком ідентичності та підвищеною значущістю соціальних оцінок. У цей період особистісна тривожність може суттєво впливати на самооцінку, міжособистісні стосунки та навчальну діяльність (Spielberger, 1972).

Водночас помірний рівень тривожності може виконувати адаптивну функцію, сприяючи мобілізації ресурсів і підвищенню відповідальності за

результати діяльності. Проблемною тривожність стає тоді, коли її інтенсивність і тривалість перевищують можливості психологічної адаптації особистості (Eysenck, 2007).

Надмірна та хронічна тривожність розглядається як фактор ризику розвитку тривожних розладів, депресивних станів і психосоматичних захворювань. Саме тому її своєчасне виявлення та розуміння механізмів формування мають важливе значення для профілактики психологічних порушень (American Psychiatric Association. DSM-5-TR, 2022).

Тривожність, пов’язана з мотивацією досягнення, є складним психологічним феноменом, що формується у процесі навчальної та професійної діяльності особистості. Вона виникає в умовах високої значущості результату, орієнтації на успіх і водночас страху невдачі. За таких обставин прагнення досягти високих показників супроводжується емоційною напругою, очікуванням негативної оцінки та внутрішнім конфліктом між бажанням самоствердитися і побоюванням не відповідати власним або зовнішнім вимогам (Приходько, 2012).

Мотивація досягнення розглядається як стійка спрямованість особистості на досягнення значущих результатів, подолання труднощів і реалізацію власного потенціалу. Водночас вона може набувати амбівалентного характеру, коли прагнення до успіху поєднується з підвищеною чутливістю до помилок і невдач. У такому випадку мотивація досягнення стає чинником формування тривожності, оскільки кожна навчальна або професійна ситуація сприймається як випробування, що загрожує самооцінці та соціальному статусу (Кузнєцов, 2017).

Особливого значення набуває емоційне ставлення до діяльності, у межах якого формується переживання успіху або неуспіху. Дослідження свідчать, що за умов домінування зовнішньої мотивації, орієнтації на оцінювання та конкуренцію зростає рівень емоційної напруги й тривожності. Студенти, для яких результат навчання має надмірну особистісну цінність, частіше

переживають страх помилки, невпевненість у власних можливостях і очікування негативної реакції з боку значущих інших (Кузнєцов, 2017).

Тривожність, зумовлена мотивацією досягнення, тісно пов’язана з особливостями саморегуляції та емоційної регуляції діяльності. За умов недостатньо сформованих навичок емоційного контролю інтенсивне прагнення до високих результатів може призводити до дезорганізації поведінки, зниження концентрації уваги та погіршення якості виконання завдань. У таких випадках тривожність виступає не мобілізуючим, а дезадаптивним чинником, що перешкоджає ефективній реалізації мотиваційних установок (Чебикін, 2010).

Важливим аспектом є співвідношення мотивації на успіх і мотивації уникнення невдачі. Коли провідною стає орієнтація на уникнення помилок, мотивація досягнення трансформується у джерело постійного внутрішнього напруження. Особистість зосереджується не стільки на досягненні позитивного результату, скільки на запобіганні негативним наслідкам, що підсилює тривожні очікування та формує стійкий страх перед оцінювальними ситуаціями (Парафіян, 2016).

У навчальному середовищі тривожність, спричинена мотивацією досягнення, часто виявляється у формі екзаменаційної тривожності, страху публічних відповідей, переживань щодо відповідності академічним стандартам. Високі вимоги з боку викладачів, орієнтація на рейтингові показники та постійне порівняння з іншими студентами посилюють значущість результату і, відповідно, емоційну напругу. За таких умов мотивація досягнення може втрачати свій розвивальний потенціал і перетворюватися на чинник психологічного виснаження (Чебикін, 2010).

Разом із тим помірний рівень тривожності може виконувати стимулювальну функцію, активізуючи пізнавальну діяльність і підвищуючи відповідальність за результат. Проблемною стає ситуація, коли інтенсивність тривожних переживань перевищує адаптаційні можливості особистості. У такому разі спостерігається зниження мотиваційної ефективності, формування

негативного ставлення до діяльності та поступова втрата інтересу до досягнення високих результатів (Приходько, 2012).

Отже, тривожність, викликана мотивацією досягнення, є результатом складної взаємодії мотиваційних, емоційних і регуляторних процесів. Вона відображає не лише індивідуальні особливості особистості, а й специфіку освітнього середовища та системи оцінювання. Усвідомлення психологічних механізмів цього явища створює підґрунтя для розроблення профілактичних і корекційних програм, спрямованих на формування адаптивної мотивації досягнення та зниження дезадаптивної тривожності.

Отже, тривожність є багатокомпонентним явищем, що формується внаслідок складної взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. Аналіз її видів, механізмів і детермінант створює теоретичне підґрунтя для подальших емпіричних досліджень і розробки ефективних психологічних методів корекції та профілактики.

1.2. Психологічні особливості юнацького віку

Юнацький вік охоплює період розвитку людини приблизно від 16–17 до 20–21 року і характеризується початком самостійного, дорослого життя. У більш широкому сенсі цей етап визначається як юнацький період розвитку особистості (Бузукова, 2007). У межах цього віку виділяють кілька підетапів: ранню юність – 16–17 років, власне юність – 17–20 років та пізню юність – 20–21 рік. Кожен із цих періодів має свої специфічні особливості, водночас вони об’єднані спільними психологічними характеристиками, притаманними юнацькому віку.

Юнацький вік є критичним етапом розвитку особистості, на якому відбувається інтеграція фізіологічних, психологічних і соціальних змін, спрямованих на формування самостійної, соціально адаптованої людини (Шамне, 2015). У цей період ключовим завданням стає досягнення соціальної зрілості, що передбачає здатність брати на себе відповідальність за власні

рішення та вчинки, а також активну участь у житті суспільства (Шпортун, 2020).

У вітчизняній психології юність розглядається як критичний етап переходу до самостійності, період активного самовизначення та набуття психічної, ідейної й громадянської зрілості. Саме в цей час формується світогляд, моральна свідомість та самосвідомість індивіда. Верхня межа юнацького віку традиційно визначається 24–25 роками, що пояснюється завершенням соціалізації та опануванням особою професійних, сімейних та культурних функцій.

Водночас слід враховувати, що готовність до виконання соціальних функцій значною мірою залежить від конкретних суспільно-історичних умов, що зумовлює певну варіативність вікових меж юності. Крім того, процес фізичного, психічного та соціального дозрівання у різних осіб відбувається нерівномірно, тому встановлення хронологічних рамок юнацького віку є умовним і носить орієнтовний характер (Краснощок, 2012).

Психоаналітичні підходи, представлені в працях З. Фрейда та А. Фрейда, розглядають юнацький вік як важливий етап психосексуального розвитку, коли підвищена інтенсивність лібідо потребує своєрідного перерозподілу та компенсації в психічній сфері. На думку психоаналітиків, саме в цей період відбувається переорієнтація інстинктивної енергії на соціально прийнятні цілі, що сприяє формуванню стабільної особистості. На противагу психоаналітичним концепціям Е. Шпрангер підкреслював культурологічний аспект юності, вважаючи, що цей період характеризується «вростанням індивіда в культуру» та освоєнням об’єктивного і нормативного духу своєї епохи (Скрипченко, О.В. Долинська, Л.В. Огороднійчук, З.В. 2009).

У рамках психосоціальної теорії Е. Еріксона юнацький період розглядається як критичний для формування ідентичності. За його концепцією, під час підліткового і юнацького віку особистість повинна вирішити центральне завдання — створити цілісний та несуперечливий образ себе серед численних соціальних ролей, вибору партнерів і груп спілкування. Цей процес визначає

здатність юнака або юнки до соціальної інтеграції та самостійного прийняття життєвих рішень (Erikson, 1950).

Соціологічні теорії юності акцентують увагу на зовнішніх детермінантах розвитку та соціалізації. Юність розглядається як період переходу від залежності дитинства до самостійної, відповідальної діяльності дорослого, причому на цьому етапі значну роль відіграють суспільні інститути, норми і очікування, що впливають на процес формування поведінкових стратегій і життєвих цінностей (Хупавцева, 2018).

Психологічні концепції, натомість, надають першорядного значення внутрішньому світу підростаючого індивіда. Особливу увагу звертають на формування самосвідомості, характерних рис особистості та активну роль юнака або юнки у власному дорослішанні. Згідно з цим підходом, молодь виступає не лише об’єктом впливу соціального середовища, але й активним творцем свого розвитку та життєвих стратегій (Шадріна, 2010).

Е. Еріксон підкреслював, що юнацький вік концентрується навколо кризи ідентичності, яка складається з низки соціальних і індивідуально-особистісних виборів, процесів самовизначення та ідентифікації. На думку Еріксона, юність є п’ятою стадією життєвого циклу людини і вважається одним із найважливіших періодів психосоціального розвитку. Саме в цей час формується домінуюча позитивна ідентичність Его, а майбутнє, у межах доступних для огляду перспектив, стає частиною усвідомленого плану життя (Erikson, 1950).

Таким чином, різні теоретичні підходи розкривають юнацький вік як складний, багатогранний етап розвитку. Психоаналітичні концепції акцентують на психосексуальному аспекті і компенсації інстинктивної енергії, культурологічні — на інтеграції особистості в суспільство та освоєнні нормативних цінностей, психосоціальні — на формуванні ідентичності та здатності до самовизначення, а психологічні теорії — на внутрішньому розвитку, самосвідомості та активній ролі особистості в процесі дорослішання. Разом ці підходи дозволяють комплексно оцінити як внутрішні, так і зовнішні

детермінанти розвитку юнака або юнки, а також розкрити взаємозв'язок між індивідуальними психологічними особливостями та соціальним середовищем.

Юнацький вік є надзвичайно важливим і цікавим етапом розвитку людини, оскільки в ньому відбувається формування ключових психологічних і соціальних компетенцій, які визначають готовність особистості до дорослого життя. Одним із найважливіших новоутворень цього періоду вважається досягнення соціальної зрілості, яка включає завершення фізичного, зокрема статевого, дозрівання та одночасне набуття здатності брати на себе відповідальність за власні рішення і вчинки. Поняття «юність» позначає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної та відповідальної дорослості, що передбачає як біологічну, так і соціально-психологічну зрілість (Моргун, 2018).

У юнацькому віці людина вперше безпосередньо взаємодіє із соціальним середовищем, що робить вирішення соціальних завдань головним пріоритетом. До таких завдань належать здобуття професійних навичок, формування соціального статусу та створення сім'ї. Досягнення соціальної зрілості розглядається як здатність виконувати соціальні обов'язки та приймати на себе відповідальність за власне життя, рішення і вчинки. Цей процес безпосередньо пов'язаний із проблемою особистісного самовизначення, яке, за сучасними психологічними підходами, є ключовим чинником розвитку юнака чи юнки (Скрипченко, О.В. Долинська, Л.В. Огороднійчук, З.В. 2009).

М. Р. Гінзбург у своїх дослідженнях визначає самовизначення як активний процес усвідомлення своєї позиції щодо соціально прийнятої системи цінностей та вироблення на цій основі сенсу власного існування. Такий підхід підкреслює не лише важливість вибору професійного шляху, а й формування власної життєвої стратегії, що узгоджується із соціальними очікуваннями (Скрипченко, О.В. Долинська, Л.В. Огороднійчук, З.В. 2009).

Юнацький період характеризується інтенсивним розвитком мотиваційної сфери особистості. Визначення свого місця у світі, формування життєвого світогляду та його вплив на пізнавальну діяльність, самосвідомість і моральну

свідомість є ключовими завданнями цього етапу. Центральне значення має динаміка «внутрішньої позиції» особистості, яка визначає готовність до відповідальної соціальної діяльності та активної участі у житті спільноти (Фурман, 2013).

У цьому віці починає проявлятися рефлексія над власним життєвим шляхом, активізується прагнення до самореалізації, що стимулює юнаків і юнок займати певну соціальну позицію. Формування особистісної позиції «Я і суспільство» стає ключовим рубежем соціального розвитку. Самосвідомість зростаючої людини в цей період набуває особливої значущості, оскільки вона формує соціально відповідального суб'єкта, здатного до інтеграції в колектив і виконання суспільних функцій (Фурман, 2013).

Л. Д. Столяренко наголошує, що юнацький вік є етапом формування самосвідомості та власного світогляду, який супроводжується прийняттям відповідальних рішень та встановленням близьких міжособистісних зв'язків. Для юнацького періоду характерним є підвищене значення цінностей дружби, любові та інтимної близькості. Основним психологічним процесом цього періоду стає становлення стійкого образу своєї особистості, власного «Я» та готовності до самостійного функціонування у соціумі (Скрипченко, О.В. Долинська, Л.В. Огороднійчук, З.В. 2009).

Формування самосвідомості в юнацькому віці є центральним психологічним процесом, оскільки він визначає подальший розвиток особистості, її здатність до саморегуляції та ефективної соціальної взаємодії (Бурдукало). Важливою складовою цього процесу є розвиток внутрішньої позиції, що включає рефлексію над власними діями, усвідомлення особистих цінностей і формування моральних орієнтирів (Гріньова, 2018).

Юнаки та дівчата цього віку активно формують своє відношення до соціального середовища, що проявляється у виборі соціальних ролей, груп спілкування та визначенні професійної спрямованості (Шестопал, 2021). Самовизначення у цьому контексті розглядається як процес активного

включення особистості у систему цінностей суспільства та вироблення смислу власного життя на цій основі (Шамне, 2015).

Особистісна автономія та здатність до самостійного прийняття рішень у юнацькому віці є важливими індикаторами психологічної зрілості. Дослідження Бакки показують, що рівень самостійності тісно пов’язаний із ґендерними особливостями та соціальними очікуваннями, що визначають специфіку психологічного розвитку молоді (Бакка, 2023).

Юнацький вік також характеризується підвищеною чутливістю до міжособистісних взаємодій. Соціальні контакти стають головним джерелом емоційної підтримки та мотивації для саморозвитку, водночас вони виступають факторами ризику виникнення конфліктів і стресових станів (Кравчук). Розвиток життєстійкості в умовах стресу, включно з соціальними і конфліктними ситуаціями, визначає психологічну пружність особистості (Кравчук, 2025).

Особливу роль у формуванні психологічних характеристик юнацького віку відіграє розвиток мотиваційної сфери. Визначення власного місця в житті, формування світогляду та розуміння моральних норм є ключовими завданнями цього періоду (Романов, 2018). У цей час активно розвивається прагнення до самореалізації та визначення життєвих пріоритетів.

Процес становлення ідентичності в юнацькому віці включає розробку стабільного образу «Я», що дозволяє особистості поєднувати власні інтереси та соціальні вимоги (Яновська, 2015). Самоідентифікація сприяє формуванню соціальної активності, здатності до прийняття важливих рішень і об’єктивного оцінювання власних можливостей.

Юнацький період характеризується також інтенсивним розвитком когнітивної сфери. Покращуються здібності до абстрактного мислення, аналізу ситуацій, прогнозування наслідків власних дій, що сприяє підвищенню рівня саморегуляції (Шпортун, 2020). Ці процеси тісно взаємопов’язані з розвитком емоційної сфери, оскільки здатність контролювати емоції впливає на якість прийняття рішень.

Суттєвою особливістю юнацького віку є формування ціннісних орієнтацій. Як зазначає Гріньова, в цей період відбувається активне усвідомлення соціально значущих цінностей, що визначають поведінку, вибір професії, стиль життя і відносини з оточенням (Гріньова, 2018).

Особистісна ефективність у юнацькому віці формується через взаємодію когнітивних, мотиваційних та соціальних компонентів розвитку. Дослідження Кушнаренка показують, що розвиток особистісної ефективності безпосередньо впливає на здатність до адаптації та досягнення життєвих цілей (Кушнаренко, 2025).

Формування мотивації досягнення у студентському віці є важливим етапом особистісного та професійного становлення, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, ціннісних орієнтацій і життєвих цілей. Студентський вік характеризується зростанням потреби в самореалізації, прагненням до професійного самовизначення та усвідомленням значущості навчальних досягнень для майбутньої кар’єри. За таких умов мотивація досягнення набуває провідного значення як внутрішній регулятор активності й відповідальності за результати власної діяльності (Heckhausen, 2010).

У процесі навчання у закладі вищої освіти мотивація досягнення формується під впливом специфіки освітнього середовища, змісту професійної підготовки та характеру міжособистісної взаємодії. Важливу роль відіграє організація навчального процесу, яка орієнтована не лише на засвоєння знань, а й на розвиток умінь самостійної роботи, критичного мислення та здатності до прийняття відповідальних рішень. За умов підтримки ініціативи студентів і створення ситуацій успіху мотивація досягнення набуває стійкого та усвідомленого характеру (Schunk, 2014; Кириленко, 2014).

Суттєвим чинником формування мотивації досягнення у студентському віці є розвиток професійної ідентичності та усвідомлення перспектив майбутньої діяльності. Студенти, які чітко уявляють власні професійні цілі та бачать зв’язок між навчальними досягненнями і майбутньою самореалізацією,

виявляють вищий рівень внутрішньої мотивації та наполегливості у досягненні поставлених завдань. У цьому контексті мотивація досягнення виступає не лише як прагнення до високих результатів, а й як готовність до тривалих зусиль і подолання труднощів (Heckhausen, 2008).

Важливе значення для становлення мотивації досягнення має розвиток особистісних якостей, зокрема самостійності, відповідальності, адекватної самооцінки та рівня домагань. У студентському віці формується здатність до рефлексії власних досягнень і помилок, що створює умови для усвідомленого саморозвитку. Досвід успішного подолання навчальних і професійно орієнтованих завдань сприяє зміцненню впевненості у власних можливостях і підвищенню мотиваційної активності (Дубровіна, 2011).

Отже, формування мотивації досягнення у студентському віці є результатом взаємодії освітніх, соціальних і особистісних чинників. Воно відбувається у процесі навчально-професійної діяльності, спирається на усвідомлення значущості майбутньої професії та підтримується умовами, що сприяють самостійності й відповідальності. Сформована мотивація досягнення виступає важливим ресурсом успішного навчання, професійного зростання та реалізації життєвих планів студентської молоді.

У юнацькому віці також відбувається інтенсивна робота над міжособистісними компетенціями. Молодь вчиться ефективно комунікувати, співпрацювати у групах та приймати спільні рішення, що є фундаментальною основою соціальної адаптації (Романов, 2018). Особливості формування комунікативної компетентності безпосередньо впливають на майбутнє професійне та соціальне становлення.

Розвиток емоційної стабільності в цей період пов’язаний з активним формуванням механізмів саморегуляції та самоконтролю. Молоді люди навчаються керувати емоціями у стресових ситуаціях і знижувати рівень внутрішньої тривоги, що є важливим фактором психологічного благополуччя (Кравчук, 2025).

Важливою рисою юнацького віку є прагнення до автономії та незалежності, що проявляється у зростанні внутрішньої відповідальності та здатності приймати власні рішення. Цей процес безпосередньо пов’язаний із формуванням цілісної ідентичності та стабільного образу «Я» (Бурдукало, 2018).

Соціальна активність у цей період визначає готовність до участі у суспільних процесах та формування власного життєвого шляху. Юнацький вік характеризується високою мотивацією до реалізації власного потенціалу, включно із здатністю брати на себе лідерські ролі (Шамне, 2015).

Таким чином, юнацький вік є комплексним і багаторівневим етапом розвитку, на якому відбувається інтеграція фізіологічних, психологічних і соціальних змін. Досягнення соціальної зрілості та формування стабільної самосвідомості визначають подальший шлях особистості, закладають основу для усвідомленого вибору життєвих ролей та активної участі в суспільному житті. Водночас цей період відзначається високою динамікою внутрішніх процесів, що потребує активної роботи над самовизначенням і адаптацією до соціальних вимог.

1.3. Теоретичні підходи до дослідження мотивації досягнення як чинника успішності особистості

Мотивація досягнення посідає центральне місце у психології особистості та діяльності, оскільки саме вона визначає спрямованість людини на досягнення значущих результатів, подолання перешкод і реалізацію власних можливостей. У наукових дослідженнях мотивація досягнення розглядається як складне психологічне утворення, що поєднує потреби, цілі, очікування, емоційні переживання та регуляторні механізми поведінки. Її аналіз є особливо важливим у контексті навчальної та професійної діяльності, де успіх значною мірою залежить від внутрішньої готовності особистості докладати зусиль і відповідати за результати власної активності (Schunk, 2014).

Одним із класичних теоретичних підходів до вивчення мотивації досягнення є концепція потреб Д. МакКлелланда, у межах якої мотивація досягнення трактується як відносно стійка особистісна характеристика. Учений розглядав її як потребу в досягненні успіху, прагнення перевершувати стандарти діяльності та отримувати задоволення від самого процесу досягнення результату. На думку автора, дана потреба не є вродженою, а формується під впливом соціального середовища, виховання та культурних норм (McClelland, 1961).

Д. МакКлелланд наголошував, що особи з високим рівнем мотивації досягнення вирізняються специфічним стилем поведінки. Вони, як правило, обирають завдання помірної складності, уникаючи як надто легких, так і завідомо недосяжних цілей. Для них характерна орієнтація на особисту відповідальність за результат, прагнення до самоконтролю та чіткої оцінки власних досягнень. Успіх у діяльності для таких осіб має внутрішню цінність і виступає важливим джерелом самоповаги (McClelland, 1961).

Подальший розвиток проблематики мотивації досягнення пов’язаний з роботами Дж. Аткінсона, який запропонував очікувально-ціннісну модель мотивації. У межах цієї теорії мотивація досягнення розглядається як функція двох ключових змінних: суб’єктивної ймовірності успіху та значущості досягнення результату для особистості. Таким чином, мотиваційна поведінка визначається не лише потребами, а й когнітивною оцінкою ситуації діяльності (Atkinson, 1964).

Згідно з підходом Дж. Аткінсона, важливим чинником мотивації досягнення є співвідношення прагнення до успіху та страху невдачі. Особи з домінуванням прагнення до успіху зазвичай проявляють активність, ініціативність і наполегливість у діяльності. Натомість переважання мотивації уникнення невдачі може призводити до зниження продуктивності, тривожності та ухилення від ситуацій оцінювання (Atkinson, 1964).

Суттєвий внесок у розвиток теоретичних уявлень про мотивацію досягнення зробив Х. Хекхаузен, який запропонував процесуальний підхід до

аналізу мотивації. У його концепції мотивація розглядається не як статична риса, а як динамічний процес регуляції діяльності, що охоплює формування намірів, вибір цілей, реалізацію дій і оцінку результатів (Heckhausen, 2010).

Х. Хекхаузен підкреслював, що мотивація досягнення проявляється на різних етапах діяльності та змінюється залежно від умов і контексту. Вона визначає не лише вибір цілі, а й наполегливість у її досягненні, здатність долати труднощі та реагувати на невдачі. Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти індивідуальні відмінності у поведінці людей у ситуаціях досягнення (Heckhausen, 2010).

Розвиваючи ідеї процесуального аналізу, Й. та Х. Хекхаузени звернули увагу на вікові та розвиткові аспекти мотивації досягнення. Вони довели, що мотиваційні структури зазнають змін упродовж онтогенезу та залежать від соціальних вимог, життєвих завдань і накопиченого досвіду успіху й невдач. Таким чином, мотивація досягнення розглядається як результат складної взаємодії особистості з середовищем (Heckhausen, 2008).

Важливе місце у сучасних дослідженнях мотивації досягнення посідає теорія самодетермінації, розроблена Е. Десі та Р. Раяном. У межах цього підходу мотивація розглядається крізь призму задоволення базових психологічних потреб в автономії, компетентності та соціальній включеності. Саме реалізація цих потреб, на думку авторів, є умовою формування стійкої мотивації досягнення (Deci, 1985).

Теорія самодетермінації чітко розрізняє внутрішню та зовнішню мотивацію. Внутрішня мотивація досягнення виникає тоді, коли діяльність є цікавою та значущою для особистості сама по собі. Зовнішня мотивація пов’язана з очікуванням винагород або уникненням покарання. Дослідження показують, що саме внутрішня мотивація забезпечує більш високий рівень залученості та довготривалу ефективність діяльності (Ryan, 2000).

У межах цього підходу мотивація досягнення розглядається як континуум форм регуляції поведінки – від зовнішнього контролю до внутрішньо прийнятих цінностей. Чим більш автономною є мотивація, тим вищою є

здатність особистості до саморегуляції, відповідальності та досягнення складних цілей (Deci, 1985).

Соціально-когнітивний підхід до мотивації досягнення представлений у працях К. Двек, яка зосередила увагу на уявленнях особистості про власні здібності. Авторка показала, що переконання щодо фіксованості або змінюваності здібностей істотно впливають на мотивацію, вибір завдань і реакцію на невдачі (Dweck, 2006).

К. Двек виокремлює установку на зростання, яка сприяє розвитку мотивації досягнення, наполегливості та орієнтації на навчання. Особи з такою установкою сприймають труднощі як можливість для розвитку, а невдачі – як джерело досвіду. Натомість фіксована установка часто пов’язана з уникненням складних завдань і зниженням мотивації у разі невдач (Dweck, 2013).

Теорія цілей досягнення, розроблена А. Елліотом та М. Черчем, розширює уявлення про мотивацію досягнення через аналіз спрямованості цілей діяльності. Автори виокремлюють орієнтацію на оволодіння завданням та орієнтацію на демонстрацію результатів, а також розрізняють підхід до успіху й уникнення невдачі (Elliot, 1997).

Згідно з ієрархічною моделлю, мотивація досягнення формується під впливом як особистісних переконань, так і ситуативних чинників. Орієнтація на майстерність пов’язана з більш адаптивними формами мотивації, тоді як орієнтація виключно на зовнішню оцінку може зумовлювати нестійкість мотиваційної поведінки (Elliot, 1997).

Значний прикладний внесок у дослідження мотивації досягнення зробили Д. Шанк, Дж. Міс і П. Пінтрич, які розглядали її у контексті навчальної діяльності. Вони підкреслювали роль самоефективності, цілепокладання та саморегуляції у формуванні стійкої мотивації досягнення (Schunk, 2014).

Автори довели, що віра у власні можливості виступає важливим чинником активності та наполегливості. Високий рівень самоефективності сприяє вибору складніших завдань, кращій організації діяльності та позитивному ставленню до труднощів (Schunk, 2014).

Узагальнюючи різні теоретичні підходи, можна стверджувати, що мотивація досягнення є багатовимірним психологічним утворенням, яке поєднує особистісні, когнітивні, емоційні та соціальні компоненти. Кожен з розглянутих підходів акцентує увагу на окремих аспектах цього феномена, доповнюючи загальну картину його функціонування (Heckhausen, 2008).

Таким чином, сучасні теорії мотивації досягнення створюють цілісне наукове підґрунтя для аналізу поведінки людини у ситуаціях досягнення. Їх інтеграція дозволяє не лише поглибити теоретичне розуміння проблеми, а й розробляти ефективні психологічні програми розвитку навчальної, професійної та особистісної успішності.

1.4. Теоретичний аналіз зв’язку тривожності та мотивації досягнення студентів

Проблема впливу рівня тривожності на мотивацію досягнення студентів посідає важливе місце у сучасних психологічних дослідженнях, оскільки безпосередньо пов’язана з ефективністю навчальної діяльності, професійним становленням та психологічним благополуччям особистості. У період навчання у закладі вищої освіти студент перебуває в умовах підвищених інтелектуальних, емоційних і соціальних навантажень, що актуалізує різні форми тривожності та одночасно вимагає високого рівня мотивації досягнення (Савчин, 2016).

Студентський вік характеризується активним формуванням системи життєвих цілей, професійних намірів і ціннісних орієнтацій. Саме в цей період мотивація досягнення виступає провідним чинником, який забезпечує спрямованість особистості на успіх, наполегливість у подоланні труднощів і готовність до саморозвитку. Водночас емоційна нестабільність, характерна для юнацького віку, створює умови для підвищення тривожності, яка може як стимулювати, так і гальмувати мотиваційну активність (Дубровіна, 2011).

У психології тривожність розглядається як складне особистісне утворення, що включає когнітивний компонент (очікування загрози, негативне

прогнозування), емоційний компонент (почуття напруги, занепокоєння) та соматичний компонент (фізіологічні реакції). У навчальній діяльності студентів тривожність найчастіше актуалізується в ситуаціях контролю знань, оцінювання та соціального порівняння (Приходько, 2012).

Особливої уваги потребує розмежування ситуативної та особистісної тривожності. Ситуативна тривожність виникає як реакція на конкретні навчальні обставини й може мати адаптивний характер. Натомість особистісна тривожність є відносно стійкою рисою, що визначає загальну схильність студента сприймати навчальні ситуації як загрозливі, незалежно від їх реальної складності (Максименко, 2015).

Мотивація досягнення традиційно розглядається як прагнення особистості до досягнення високих результатів і перевершення стандартів діяльності. У концепції Д. Мак-Клелланда вона формується під впливом соціального досвіду та закріплюється через переживання успіху або невдачі. Високий рівень тривожності змінює емоційне забарвлення цих переживань, знижуючи позитивний ефект досягнення (McClelland, 1961).

У теорії Дж. Аткінсона мотивація досягнення інтерпретується як баланс між прагненням до успіху та уникненням невдачі. Тривожність у цьому контексті виступає чинником, що підсилює страх поразки, знижує суб’єктивну цінність успіху та сприяє формуванню захисних навчальних стратегій (Atkinson, 1964). У студентів це проявляється у відмові від складних завдань і зниженні навчальних амбіцій.

Подальший розвиток цієї ідеї представлений у моделі мотивації досягнення А. Елліота та М. Черча, де тривожність пов’язується з домінуванням мотивації уникнення. Студенти з підвищеною тривожністю орієнтуються не на досягнення знань, а на мінімізацію ризику негативної оцінки, що негативно впливає на глибину навчання та академічну ініціативність (Elliot, 1997).

У межах діяльнісного підходу Х. Хекхаузена тривожність розглядається як фактор, що порушує регуляцію діяльності на різних її етапах — від постановки мети до оцінювання результату. Надмірна тривожність знижує

концентрацію уваги, ускладнює прийняття рішень і призводить до фрагментарності мотиваційного процесу (Heckhausen, 2010).

Водночас психологічні дослідження свідчать, що помірний рівень тривожності може виконувати мобілізувальну функцію. За умови достатньої мотивації досягнення тривожність стимулює відповідальність, підвищує самоконтроль і сприяє кращій підготовці до навчальних випробувань. Проте перевищення оптимального рівня призводить до дезорганізації діяльності (Максименко, 2015).

З позицій теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна тривожність розглядається як наслідок фрустрації базових психологічних потреб. В умовах постійного зовнішнього тиску та контролю навчальна діяльність втрачає внутрішню мотивацію, а домінування зовнішніх стимулів підсилює тривожні переживання (Deci, 1985).

Високий рівень внутрішньої мотивації, навпаки, пов’язаний із нижчим рівнем тривожності, оскільки студент сприймає навчальну діяльність як значущу для власного розвитку, а не як джерело загрози. Це підтверджується дослідженнями, які демонструють негативний зв’язок між внутрішньою мотивацією та навчальною тривожністю (Ryan, 2000).

Когнітивний підхід К. Двек акцентує увагу на ролі особистісних установок у формуванні мотивації досягнення. Студенти з фіксованим мисленням частіше переживають тривожність у ситуаціях оцінювання, оскільки сприймають помилки як свідчення власної неспроможності, що знижує мотивацію досягнення (Dweck, 2006).

Натомість установка на розвиток сприяє інтерпретації труднощів як ресурсу зростання, що зменшує тривожність і підтримує стійку навчальну мотивацію. Таким чином, когнітивні чинники опосередковують вплив тривожності на мотивацію досягнення (Dweck, 2013).

У вітчизняних дослідженнях наголошується на соціальній зумовленості студентської тривожності. Академічна конкуренція, очікування викладачів і значущих інших, а також нестабільність соціального контексту посилюють

емоційне напруження і знижують мотиваційну впевненість студентів (Кириленко, 2014).

О. М. Кокун підкреслює, що підвищена тривожність ускладнює процес професійного самовизначення, оскільки знижує суб'єктивне відчуття контролю над власним майбутнім і стримує активність у досягненні професійно значущих цілей (Кокун, 2012).

За результатами досліджень О. Л. Музики, тривожність негативно впливає на структурні компоненти мотивації досягнення, зокрема на наполегливість і готовність до ризику. Це призводить до поверхневого засвоєння знань і зниження академічної успішності (Музика, 2012).

Важливим ресурсом подолання негативного впливу тривожності є розвиток автономії особистості. Автономні студенти демонструють вищу мотивацію досягнення, оскільки орієнтуються на власні цілі та цінності, а не лише на зовнішні вимоги (Бурдукало, 2018).

Емоційна регуляція виступає ключовим механізмом, що забезпечує оптимальну взаємодію між тривожністю та мотивацією. Здатність усвідомлювати та контролювати власні емоційні стани дозволяє студентам підтримувати стабільну навчальну активність навіть у стресових умовах (Чебикін, 2010).

Емпіричні дослідження також вказують на зв'язок тривожності з академічною прокрастинацією, яка опосередковано знижує мотивацію досягнення та порушує реалізацію навчальних цілей (Schunk, 2014).

Таким чином, вплив тривожності на мотивацію досягнення студентів має складний і багатовимірний характер. Тривожність може виконувати як мобілізувальну, так і деструктивну функцію залежно від її рівня, особистісних ресурсів студента та особливостей освітнього середовища.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що ефективне формування мотивації досягнення у студентської молоді потребує системної психологічної підтримки, спрямованої на зниження деструктивної тривожності, розвиток автономії,

емоційної регуляції та внутрішньої навчальної мотивації, що є важливим завданням сучасної психологічної науки і практики.

Висновки до 1 розділу

У першому розділі дипломної роботи здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз феноменів тривожності та мотивації досягнення як ключових психологічних конструктів, що мають суттєве значення для розуміння особливостей особистісного та навчально-професійного розвитку молоді. Розгляд цих явищ у взаємозв'язку дозволив окреслити наукові підходи до їх тлумачення, визначити основні механізми формування та окреслити передумови їх впливу на діяльність студентів.

У ході аналізу наукових джерел встановлено, що тривожність є багатовимірним психологічним утворенням, яке охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні компоненти. Вона може розглядатися як тимчасовий емоційний стан, що виникає у відповідь на конкретну ситуацію, так і як відносно стійка особистісна характеристика, яка визначає загальну схильність індивіда до переживання тривоги. Теоретичний огляд показав, що сучасна психологія розмежовує поняття страху, тривоги та занепокоєння, підкреслюючи дифузний, невизначений характер тривожності порівняно з конкретизованістю страху. Особливу увагу приділено концепції Ч. Спілбергера, яка дозволяє чітко диференціювати ситуативну та особистісну тривожність і створює методологічну основу для її емпіричного дослідження.

У розділі доведено, що тривожність формується внаслідок складної взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників. До біологічних детермінант належать спадкова вразливість і нейрофізіологічні особливості функціонування нервової системи, тоді як психологічні механізми пов'язані з когнітивними викривленнями, порушеннями емоційної регуляції та особливостями самосприйняття. Соціальні чинники, зокрема умови сімейного виховання, стиль міжособистісної взаємодії та культурно-соціальний контекст,

відіграють важливу роль у закріпленні тривожних реакцій. Показано, що за певних умов тривожність може виконувати адаптивну функцію, мобілізуючи ресурси особистості, однак її надмірний або хронічний характер стає чинником ризику психологічної дезадаптації.

Аналіз психологічних особливостей юнацького віку засвідчив, що цей період є критичним етапом розвитку, на якому відбувається інтенсивне формування самосвідомості, ідентичності, системи цінностей і мотиваційної сфери. Юнацький вік характеризується підвищеною чутливістю до соціальних оцінок, невизначеністю життєвих перспектив і необхідністю прийняття відповідальних рішень, що створює передумови для зростання рівня тривожності. Водночас саме в цей період закладаються основи мотивації досягнення, професійного самовизначення та орієнтації на успіх. Теоретичні підходи до розуміння юності, представлені у психоаналітичних, психосоціальних, культурологічних і вітчизняних психологічних концепціях, дозволяють комплексно оцінити внутрішні та зовнішні детермінанти розвитку особистості.

У межах аналізу теоретичних підходів до мотивації досягнення встановлено, що вона є складним ієрархічним утворенням, яке поєднує потреби, цілі, очікування, цінності та механізми саморегуляції поведінки. Класичні концепції Д. МакКлелланда та Дж. Аткінсона підкреслюють роль потреби в досягненні успіху, співвідношення прагнення до успіху та страху невдачі, а також значення когнітивної оцінки ситуації діяльності. Процесуальний підхід Х. Хекхаузена розкриває мотивацію досягнення як динамічний процес, що змінюється на різних етапах діяльності. Сучасні теорії, зокрема теорія самодетермінації та соціально-когнітивні концепції, акцентують увагу на внутрішній мотивації, автономії, самоефективності та установках особистості щодо власних здібностей.

Окрему увагу в розділі приділено аналізу впливу рівня тривожності на мотивацію досягнення студентів. Узагальнення наукових даних свідчить, що тривожність може мати як стимулювальний, так і дезорганізуючий вплив на

мотиваційну сферу. Помірний рівень ситуативної тривожності здатний підвищувати відповідальність і зосередженість на результаті, тоді як високий рівень особистісної тривожності часто пов’язаний зі зниженням мотивації досягнення, домінуванням страху невдачі, уникненням складних завдань і зниженням навчальної активності. Таким чином, тривожність виступає важливим психологічним чинником, що опосередковує ефективність реалізації мотивації досягнення у студентському віці.

Отже, результати теоретичного аналізу дозволяють зробити висновок, що тривожність і мотивація досягнення є взаємопов’язаними психологічними феноменами, взаємодія яких набуває особливої значущості в юнацькому та студентському віці. Розуміння їх природи, механізмів формування та умов прояву створює надійне теоретичне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження взаємозв’язку між рівнем тривожності та мотивацією досягнення студентів, а також для розробки психологічних програм профілактики дезадаптивної тривожності та підтримки навчальної мотивації.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТСЬКІЙ ВИБІРЦІ

2.1 Організація дослідження та опис вибірки

Емпіричне вивчення взаємозв'язку тривожності та мотиваційної сфери студентів передбачало ретельне планування етапів збору первинних даних та формування репрезентативної групи піддослідних. Основною метою цього етапу було створення таких умов, за яких отримані результати дозволили б об'єктивно оцінити психологічні особливості сучасної молоді, що здобуває вищу освіту. Дослідження проводилося із дотриманням принципів добровільності, конфіденційності та етичних норм психологічного пошуку.

Вибірка дослідження складається з 40 респондентів, які є студентами вищих навчальних закладів. Для детального аналізу соціально-демографічного профілю учасників було проведено групування за статтю, віком та рівнем навчання. Це дозволяє врахувати вплив середовищних та вікових чинників на прояви тривожних станів та специфіку навчальної мотивації.

Нижче наведено детальний опис складу вибірки за ключовими критеріями.

Першочерговим завданням при характеристиці вибірки став аналіз її статевого складу. Отримані дані відображені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл респондентів за статтю

Стать	Кількість осіб (абс. ч.)	Відсоткова частка (%)
Жінки	35	87,5%
Чоловіки	5	12,5%
Разом	**40**	**100%**

Кількісний аналіз демонструє суттєву перевагу жіночої статі у структурі вибірки. Частка жінок складає 87,5%, тоді як чоловіки представлені лише 12,5% від загальної кількості опитаних. Таке співвідношення є типовим для сучасних

гуманітарних та соціальних факультетів, де традиційно навчається більше дівчат, що зумовлено специфікою професійного вибору молоді.

Нерівномірність статевого розподілу відображає реальну демографічну ситуацію у певних освітніх галузях. У контексті нашого дослідження це означає, що отримані результати переважно відображатимуть психологічні особливості та стратегії мотивації, характерні для жіночої частини студентства. Це створює підґрунтя для подальшого вивчення того, як гендерний аспект впливає на емоційну стабільність у процесі навчання.

Попри значну чисельну перевагу жінок, залучення чоловіків до вибірки, хоч і в меншій кількості, є важливим для фіксації різноманітності реакцій на навчальні стресори. Це дозволяє уникнути абсолютної однорідності групи та врахувати можливі варіації у вираженні тривожності, які можуть бути зумовлені соціальними очікуваннями щодо поведінки представників різних статей.

Таким чином, сформована за статевою ознакою група є специфічною, проте цілком придатною для вирішення поставлених дослідницьких завдань. Переважання жінок у вибірці дозволяє глибше сфокусуватися на емоційних аспектах професійного становлення, які часто є більш вираженими саме у цієї категорії респондентів у межах обраного напряму підготовки.

Наступним етапом аналізу стало вивчення вікових характеристик учасників, оскільки саме вік визначає рівень психологічної зрілості та особливості саморегуляції. Дані наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл респондентів за віком

Вікові групи	Кількість осіб (абс. ч.)	Відсоткова частка (%)
17–19 років	18	45,0%
20–22 роки	16	40,0%
23 роки і старше	6	15,0%
Разом	**40**	**100%**

Віковий склад вибірки охоплює період ранньої дорослості, який характеризується інтенсивним особистісним розвитком. Найбільшу групу складають респонденти віком 17–19 років (45%), що відповідає періоду

адаптації до умов вищої школи. Цей етап життя часто супроводжується підвищеною тривожністю через зміну соціального статусу та зростання відповідальності за власне майбутнє.

Друга за чисельністю група — студенти 20–22 років (40%). Це особи, які перебувають на етапі професійної стабілізації. Для них питання мотивації набувають більш прагматичного змісту, оскільки вони наближаються до завершення навчання та виходу на ринок праці. Поєднання цих двох великих груп дозволяє порівняти динаміку емоційних станів на різних етапах студентського життя.

Найменш чисельною є категорія респондентів віком 23 роки і старше (15%). Це переважно студенти магістратури або особи, що здобувають другу освіту. Їхня присутність у вибірці збагачує дослідження досвідом більш зрілих особистостей, які зазвичай мають сформовані механізми копінг-поведінки та чітко усвідомлену мотивацію до навчання.

Загалом, вибірка є досить збалансованою за віковим критерієм у межах студентського віку. Більшість опитаних (85%) перебуває у діапазоні від 17 до 22 років, що охоплює основний масив студентства денної форми навчання. Це дає змогу виявити загальні закономірності розвитку тривожності, що притаманні сучасному молодіжному середовищу.

Варто зауважити, що розбіжність у віці між учасниками створює умови для аналізу того, як життєвий досвід впливає на рівень стресостійкості. Молодші студенти можуть демонструвати вищу ситуативну тривожність, тоді як старші респонденти часто виявляють вищу внутрішню мотивацію, спрямовану на самоактуалізацію.

Отже, віковий розподіл підтверджує орієнтацію дослідження на активну студентську молодь. Наявність різних вікових підгруп забезпечує комплексний підхід до вивчення проблеми та дозволяє побачити цілісну картину психологічного благополуччя студентів протягом усього періоду навчання в університеті.

Останнім важливим параметром опису вибірки став розподіл за роками навчання, що безпосередньо пов’язано з академічним досвідом студентів. Дані представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Розподіл респондентів за курсом навчання

Курс навчання	Кількість осіб (абс. ч.)	Відсоткова частка (%)
1 курс	12	30,0%
2 курс	10	25,0%
3 курс	8	20,0%
4 курс	6	15,0%
Магістратура (1–2 курс)	4	10,0%
Разом	**40**	**100%**

Аналіз за курсом навчання свідчить про те, що у вибірці представлені всі ланки освітнього процесу. Найбільша кількість респондентів навчається на 1 курсі (30%). Це цілком логічно, адже першокурсники зазвичай виявляють вищу активність у дослідницьких заходах, хоча водночас вони є найбільш вразливими до дезадаптивних станів та невизначеності.

Студенти 2 курсу складають чверть вибірки (25%). На цьому етапі вони вже подолали первинні труднощі адаптації, але зустрічаються з поглибленням теоретичної підготовки, що може породжувати специфічні форми тривожності, пов’язані з успішністю. Включення цієї групи дозволяє відстежити стабільність мотиваційних установок після першого року навчання.

Третьокурсники (20%) та четверокурсники (15%) представляють старшу школу бакалаврату. Для них характерним є перехід від загальноосвітніх дисциплін до фахових, що зазвичай супроводжується зростанням професійної мотивації. Водночас на випускному курсі тривожність може бути пов’язана з підготовкою до кваліфікаційних іспитів та написання дипломних робіт.

Магістранти складають 10% вибірки. Незважаючи на невелику чисельність, ця група є критично важливою для розуміння того, як змінюється ставлення до навчання на вищих щаблях освіти. Їхня мотивація зазвичай є найбільш усвідомленою та інтегрованою у структуру особистості, що створює цікавий контраст із даними молодших курсів.

Така структура вибірки дозволяє простежити своєрідну «еволюцію» студента. Ми маємо можливість порівняти емоційний стан новачків, які тільки знайомляться з вимогами вищої школи, та досвідчених старшокурсників, які вже мають сформоване бачення своєї майбутньої професії. Це забезпечує динамічність нашого емпіричного аналізу.

Розподіл за курсами демонструє поступове кількісне зменшення респондентів від молодших до старших курсів, що є природним для вищих навчальних закладів (через відсів або зміну пріоритетів студентів). Проте наявність представників кожного етапу навчання робить вибірку репрезентативною щодо загальної студентської спільноти.

Слід підкреслити, що курс навчання є не лише формальним показником, а й відображенням соціальної ситуації розвитку особистості. Кожен рік навчання ставить перед студентом нові виклики, які по-різному впливають на рівень його тривоги. Широке охоплення курсів дає нам змогу зробити висновки, які не обмежені лише однією вузькою групою.

Підсумовуючи опис вибірки, можна стверджувати, що залучені 40 респондентів за своїми статевими, віковими та академічними характеристиками дозволяють у повному обсязі реалізувати завдання емпіричного дослідження. Вибірка є цілісною, логічно структурованою та відповідає вимогам наукової об’єктивності для проведення психологічного діагностування.

2.2 Методологія проведення дослідження

Для досягнення мети дослідження та забезпечення всебічного аналізу взаємозв’язку тривожності й мотивації було сформовано комплекс діагностичних засобів. Обрані методики є валідними, апробованими у вітчизняній психологічній практиці та дозволяють отримати як кількісні показники, так і якісну інтерпретацію досліджуваних феноменів.

1. *Методика діагностики мотивації до успіху (Т. Елерс*). Методика спрямована на виявлення сили прагнення людини до досягнення мети та успіху.

Вона ґрунтується на концепції, що особи з високим рівнем мотивації до успіху віддають перевагу середньому або низькому рівню ризику, оскільки вони прагнуть уникати ситуацій, де результат залежить від випадковості, а не від їхніх зусиль. Тест складається з 41 твердження, на які респондент має відповісти «так» або «ні». Результат оцінюється за шкалою від низької до дуже високої мотивації досягнення.

2. *Опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана*. Цей інструмент призначений для вимірювання двох домінуючих стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху та мотиву уникнення невдачі. Опитувальник має дві форми — чоловічу та жіночу. Респонденту пропонується оцінити ступінь згоди з твердженнями за 7-бальною шкалою (від -3 до +3). Сумарний бал дозволяє визначити, яка тенденція переважає: активне прагнення до результату чи страх перед помилкою та соціальним осудом.

3. *Шкала прояву тривожності (Дж. Тейлор, адаптація В. Г. Норакідзе)*. Методика використовується для оцінки загального рівня особистісної тривожності як стійкої характеристики індивіда. Опитувальник містить 50 тверджень, відібраних з MMPI. Адаптація В. Г Норакідзе додає до методики шкалу «неправди», що дозволяє перевірити щирість відповідей. Високі показники свідчать про стан емоційної напруженості, схильність сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливі та реагувати на них станом тривоги. Для інтерпретації результатів використовуються такі оцінки:

40–50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривоги;

25–40 балів свідчить про високий рівень тривоги;

15–25 балів — про середній (з тенденцією до високого) рівень;

5–15 балів — про середній (з тенденцією до низького) рівень;

0–5 балів — про низький рівень тривоги.

4. *Шкали самооцінки тривожності» Ч. Спілбергера (STAI)*. Методика є найбільш інформативним способом вимірювання тривожності, оскільки дозволяє диференціювати два її види:

− Реактивна тривога — стан у даний момент часу, що характеризується напругою та занепокоєнням у відповідь на стресову ситуацію.

− Особистісна тривожність — стійка індивідуальна характеристика, що відображає схильність людини часто відчувати тривогу.

Опитувальник складається з двох частин по 20 запитань у кожній.
Для інтерпретації результатів використовуються такі орієнтовані оцінки:

- 0–30 балів — низький рівень тривожності;
- 31–45 балів — помірний рівень тривожності;
- понад 45 балів — високий рівень тривожності.

2.3. Аналіз рівнів тривожності та мотивації досягнення студентів

У даному підрозділі представлено результати емпіричного дослідження двох ключових психологічних параметрів, що визначають ефективність діяльності та адаптаційні можливості особистості: тривожності та мотивації досягнення. Взаємозв'язок цих показників є визначальним для розуміння того, як внутрішнє напруження та страх невдачі впливають на прагнення суб'єкта до успіху.

Викладені нижче дані дозволяють не лише констатувати фактичний стан досліджуваних явищ, а й сформувати підґрунтя для подальшої розробки рекомендацій щодо корекції емоційних станів та стимулювання досягнень.

Аналіз отриманих результатів розпочнемо з методики діагностики мотивації до успіху Т. Елерса.

Таблиця 2.4.

Розподіл за рівнями мотивації до успіху

Рівень	**Мотивація до успіху (Т. Елерс)** к-сть
Низький	6 (15%)
Середній (помірний)	22 (55%)
Високий	12 (30%)

Проаналізувавши результати дослідження за методикою Т. Елерса, представлені в таблиці 2.4, можна зробити висновок про специфіку мотиваційної спрямованості піддослідних. Загальна кількість респондентів у 40 осіб розподілилася таким чином, що дозволяє виявити домінуючі тенденції всередині групи.

Найбільшу питому вагу у вибірці складають особи із середнім або помірним рівнем мотивації до успіху, що охоплює 55% респондентів. Такий показник свідчить про те, що більшість опитаних демонструють збалансоване прагнення до досягнень, яке не супроводжується надмірним психоемоційним напруженням або схильністю до необдуманого ризику. Для цієї категорії характерна орієнтація на стабільність та раціональний підхід до вирішення поставлених завдань.

Водночас значна частина групи, а саме 30% осіб, виявили високий рівень мотивації до успіху. Це вказує на наявність потужного внутрішнього драйву, спрямованості на лідерство та активну самореалізацію. Такі особи зазвичай готові долати значні перешкоди, проте, згідно з концепцією автора методики, надмірно висока мотивація іноді може призводити до підвищеної тривожності через страх не виправдати власних очікувань.

Низький рівень мотивації до успіху зафіксовано лише у 15% респондентів, що є найменшим показником у групі. Це може бути ознакою певної пасивності або ж свідчити про те, що для цих осіб пріоритетним є уникнення невдач, а не активне досягнення нових вершин. У професійній або навчальній діяльності такі результати часто корелюють із зоною комфорту, яку людина не прагне залишати без зовнішнього стимулювання.

Співвідношення показників свідчить про загальну продуктивну спрямованість колективу, оскільки переважна більшість (85%) орієнтована на результат. Така структура вибірки є сприятливою для командної роботи, де поєднання помірної стабільності більшості та енергійності високосхильних до успіху лідерів забезпечує ефективність.

Психологічний профіль опитаних вказує на те, що респонденти загалом адекватно оцінюють свої можливості. Відсутність масового низького рівня говорить про достатній рівень соціальної адаптованості та зацікавленості у власній діяльності. Це створює надійний фундамент для подальшого розвитку компетенцій та підвищення складності виконуваних завдань.

При детальному розгляді помірного рівня стає зрозуміло, що такі особи є основою стабільності будь-якої структури. Вони не схильні до емоційного вигорання так сильно, як перфекціоністи з високим рівнем, оскільки їхня самооцінка менше залежить від миттєвих перемог. Це дозволяє їм зберігати працездатність протягом тривалого часу без втрати якості.

У свою чергу, група з високими показниками виступає рушійною силою змін. Їхня активність стимулює оточуючих до конкуренції та вдосконалення, що є важливим для динамічних середовищ. Проте для них важливою є підтримка та визнання результатів, оскільки відсутність успіху сприймається ними значно болючіше, ніж представниками інших категорій.

Мінімальна кількість осіб із низькою мотивацією дозволяє стверджувати, що група не перебуває у стані стагнації. Навіть ці 6 осіб можуть проявляти ефективність у чітко регламентованих процесах, де не вимагається прояв ініціативи або прийняття ризикованих рішень. Таким чином, кожен рівень мотивації знаходить своє логічне місце в загальній структурі взаємодії.

Підсумовуючи дані аналізу, можна констатувати, що отримані результати демонструють гармонійний розподіл мотиваційних прагнень. Переважання середнього та високого рівнів свідчить про високий адаптаційний потенціал піддослідних та їхню готовність до продуктивної самореалізації у вибраній сфері діяльності.

Таблиця 2.5.

Розподіл рівнів мотивації досягнення за А. Мехрабіаном

Домінуючий мотив	Чоловіки (n=5)	Жінки (n=35)	Усього (n=40)	Відсоток (%)
Прагнення до успіху (високий рівень)	2	8	10	25%
Помірна мотивація (середній рівень)	2	21	23	57,5%
Уникнення невдачі (низький рівень)	1	6	7	17,5%
Разом	**5**	**35**	**40**	**100%**

Аналіз результатів дослідження за опитувальником А. Мехрабіана, представлених у таблиці 2.5, дозволяє встановити спрямованість мотивації досягнення у вибірці з 40 осіб з урахуванням гендерного розподілу. Отримані дані демонструють перевагу конструктивних мотиваційних тенденцій, де більшість респондентів орієнтована на результативну діяльність, а не на захисну поведінку. Такий розподіл є типовим для груп, залучених до активного навчання або професійного становлення.

Найбільшу групу у загальній вибірці становлять особи з помірною мотивацією, що відповідає середньому рівню досягнень — 23 особи або 57,5%. Це свідчить про те, що для більшої частини вибірки характерна зважена позиція: вони прагнуть успіху, проте їхні дії є обережними та раціональними. Серед жінок цей показник є особливо вираженим (21 особа), що може вказувати на прагнення до стабільності та уникнення крайніх проявів ризику під час виконання завдань.

Високий рівень мотивації, що характеризується домінуванням прагнення до успіху, виявлено у 10 респондентів (25%). Це активне ядро опитаних, яке сприймає складні завдання як виклик, а не як загрозу. Для цих осіб характерна впевненість у власних силах та здатність наполегливо працювати заради досягнення мети. Цікаво, що серед чоловіків цей мотив притаманний майже половині підгрупи (2 з 5 осіб), що підкреслює їхню орієнтацію на конкуренцію та лідерство.

Низький рівень мотивації, який за даною методикою трактується як домінування мотиву уникнення невдачі, зафіксовано у 7 осіб (17,5%). Такі респонденти схильні обирати або занадто легкі завдання, де успіх гарантований, або надмірно складні, де поразка не сприймається як особистий програш. Основною рушійною силою для них є страх перед критикою або соціальним неодобренням, що може стримувати їхній професійний та особистісний розвиток.

Гендерний зріз показує, що жіноча частина вибірки (35 осіб) демонструє виражену зосередженість у зоні помірної мотивації. Це може свідчити про високу адаптивність та гнучкість поведінки: жінки в цій групі схильні діяти за обставинами, не переоцінюючи власні сили, але й не відступаючи перед труднощами. Така позиція забезпечує високу життєстійкість та здатність до тривалої продуктивної роботи без швидкого емоційного вигорання.

Чоловіча підгрупа, попри свою нечисленність (5 осіб), демонструє поляризацію інтересів. Однаковий розподіл між високим та середнім рівнями вказує на те, що більшість чоловіків у цій вибірці налаштовані на конструктивне досягнення цілей. Наявність лише одного респондента з переважаючим мотивом уникнення невдачі свідчить про низьку схильність чоловіків цієї групи до захисної поведінки в ситуаціях оцінювання.

Загальний відсотковий показник прагнення до успіху (сумарно високий та середній рівні становлять 82,5%) дозволяє стверджувати, що досліджувана група має високий потенціал до саморозвитку. Така перевага конструктивної мотивації над деструктивною є ознакою психологічного здоров’я та готовності до активної участі в соціальних процесах. Респонденти загалом орієнтовані на досягнення позитивних результатів, що є сприятливим фактором для будь-якої діяльності.

Специфіка мотиву уникнення невдачі у 17,5% опитаних вказує на необхідність індивідуального підходу до цієї частини групи. Для них важливо створювати ситуації «керованого успіху», які б допомагали знизити рівень тривожності та поступово формувати впевненість у власній спроможності.

Зменшення впливу цього мотиву може значно підвищити загальну ефективність роботи всієї команди.

Аналіз результатів за А. Мехрабіаном підтверджує дані попередніх досліджень щодо переважання помірних стратегій поведінки. Люди часто воліють не ризикувати надмірно, але при цьому зберігають стабільне бажання бути успішними у своїй сфері. Це створює оптимальний баланс між амбіціями та реальністю, що дозволяє підтримувати стабільний рівень продуктивності.

Підсумовуючи дані таблиці 2.5, можна констатувати, що вибірка характеризується як зріла та вмотивована. Переважання прагнення до успіху над уникненням невдачі є ключовим індикатором того, що респонденти володіють внутрішніми ресурсами для подолання труднощів. Отримані результати можуть бути використані для розробки програм підвищення мотиваційної компетентності та оптимізації взаємодії всередині досліджуваної групи.

Далі проаналізуємо результати за методикою діагностики реактивної та особистісної тривожності Спілбергера.

Таблиця 2.6.

Розподіл за рівнями тривожності

Рівень	**Реактивна тривожність** к-сть	**Особистісна тривожність** %
Низька	10	25%
Помірна	22	55%
Висока	8	20%

Застосування методики Ч. Спілбергера, дозволило нам розділити тривожність як стаціонарну рису та як тимчасову реакцію. Помірна реактивна тривожність у 55% респондентів свідчить про адекватне реагування на поточні події. Студенти відчувають певне напруження, пов'язане з навчальним навантаженням, але воно залишається в межах норми.

Висока реактивна тривожність (20%) зазвичай проявляється безпосередньо перед іспитами або публічними виступами. Це ситуативний стан,

який може зникати після вирішення складної ситуації. Проте, якщо такий рівень тримається довго, він може перерости в хронічний стрес.

Низький рівень реактивної тривожності у 25% опитаних вказує на стан емоційного спокою в момент дослідження. Ці студенти почуваються впевнено та комфортно, що створює сприятливі умови для сприйняття нової інформації та творчої діяльності.

Щодо особистісної тривожності, то високий рівень виявлено у 30% осіб. Це вище, ніж показник високої реактивної тривожності, що вказує на схильність значної частини групи сприймати світ як загрозливий незалежно від реальних обставин. Такі люди схильні до тривалих переживань навіть через дрібниці.

Помірна особистісна тривожність (52,5%) є найбільш поширеною у вибірці. Це свідчить про те, що більшість студентів мають гнучкі механізми психологічного захисту. Вони здатні розрізняти дійсно небезпечні ситуації від тих, що просто потребують зосередженості.

Низька особистісна тривожність (17,5%) характеризує осіб, які зберігають «холодну голову» за будь-яких умов. У професійній діяльності такі фахівці незамінні в екстремальних ситуаціях, оскільки вони менше піддаються паніці та здатні приймати раціональні рішення під тиском.

Порівняння реактивної тривожності та особистісної тривожності показує, що для багатьох респондентів особистісна тривожність є провідною. Це означає, що їхні переживання частіше зумовлені внутрішніми установками, ніж зовнішніми факторами. Робота з такими переконаннями може значно покращити якість їхнього життя.

Цікаво спостерігати взаємозв'язок: респонденти з високою особистісною тривожністю часто демонструють і вищу реактивну тривожність навіть у спокійних умовах. Це підтверджує теорію про те, що тривожність як риса характеру робить людину більш вразливою до будь-яких зовнішніх подразників.

У контексті підготовки психологів і соціальних працівників, ці дані вказують на важливість розвитку емоційного інтелекту. Вміння розрізняти

власні стани та керувати ними є базовою навичкою для ефективної допомоги іншим людям.

Підсумовуючи, можна сказати, що більшість досліджуваних мають конструктивні показники тривожності. Проте 30% осіб з високою особистісною тривожністю формують «групу ризику», яка потребує психопрофілактичної роботи для попередження емоційного дисонансу.

Останніми проаналізуємо результати за методикою діагностики тривожності Дж. Тейлора.

Таблиця 2.7.

Розподіл за рівнями тривожності

Рівень тривожності	Кількість осіб	Відсоток (%)
Низький	8	20%
Помірний (середній)	21	52,5%
Високий	9	22,5%
Дуже високий	2	5%

Дослідження особистісної тривожності за допомогою шкали Тейлор показало, що понад половина респондентів (52,5%) мають помірний рівень цього показника. Такий стан є оптимальним, адже він забезпечує необхідну мобілізацію психіки для виконання щоденних завдань, не виснажуючи при цьому внутрішні ресурси організму.

Низький рівень тривожності зафіксовано у 20% опитаних. З одного боку, це свідчить про стресостійкість та емоційну стабільність. З іншого — надмірно низька тривожність іноді може межувати з байдужістю або недостатньою відповідальністю у критичних ситуаціях, де певна частка занепокоєння є необхідною для продуктивності.

Високий рівень тривожності (22,5%) вказує на те, що майже кожен четвертий студент перебуває у стані постійної внутрішньої напруги. Такі особи схильні драматизувати події та сприймати нейтральні обставини як потенційно небезпечні. Це може призводити до швидкої втомлюваності та труднощів у концентрації уваги.

Дуже висока тривожність, виявлена у 5% респондентів, є тривожним сигналом. Такі показники часто супроводжуються вегетативними реакціями та можуть свідчити про стан дезадаптації. Ці особи потребують психологічної підтримки для зниження рівня емоційного дискомфорту.

Аналіз структури відповідей дозволяє припустити, що тривожність у даній вибірці часто пов’язана з очікуванням оцінки з боку оточуючих. Це типово для студентського віку, коли професійна ідентичність лише формується, а соціальне схвалення має критичне значення.

Цікаво, що висока тривожність не завжди заважає навчанню. Для деяких студентів вона стає стимулом до надмірної ретельності («перфекціонізму»), проте ціна такого успіху часто виявляється занадто високою для психічного здоров'я.

Помірний рівень тривожності у більшості свідчить про те, що група загалом адаптована до умов навчання та практичної діяльності. Студенти вміють опановувати свої емоції в стресових ситуаціях, що є важливою професійною компетенцією для майбутніх соціальних працівників та психологів.

Розглядаючи ці результати в комплексі з мотивацією, можна помітити, що тривожні особи часто потрапляють до групи з мотивом «уникнення невдачі». Це логічно, адже страх помилки є прямим наслідком високого рівня внутрішнього неспокою.

Статеві відмінності у показниках тривожності також присутні: жінки традиційно демонструють дещо вищі бали за шкалою Тейлор. Це може бути пов’язано як з біологічними особливостями, так і з більшою відкритістю жінок у вираженні своїх почуттів під час тестування.

Отже, дані за таблицею 2.5 підкреслюють необхідність впровадження технік саморегуляції в освітній процес. Робота з тривожністю дозволить студентам більш ефективно реалізувати свій потенціал без зайвих психоемоційних втрат.

Для визначення статистичного зв'язку між досліджуваними параметрами було використано коефіцієнт кореляції Пірсона (r).

Таблиця 2.8.

Кореляційна матриця мотивації та тривожності

Показники	МД (Мехрабіан)	ОТ (Тейлор)	РТ (STAI)	ОТ (STAI)
МУ (Елерс)	0,78**	-0,42**	-0,35*	-0,48**
МД (Мехрабіан)		-0,51**	-0,38*	-0,54**
ОТ (Тейлор)			0,69**	0,82**
РТ (STAI)				0,62**

* – значущість на рівні p ≤ 0,05 (rкрит=0,31); ** – значущість на рівні p ≤ 0,01 (rкрит=0,40)

Проведений статистичний аналіз виявив низку значущих взаємозв’язків, які дозволяють глибше зрозуміти внутрішню архітектуру досліджуваних якостей. Перш за все, звертає на себе увагу сильний прямий зв’язок між показниками за Елерсом та Мехрабіаном (r = 0,78). Це цілком логічно, оскільки обидві методики спрямовані на вивчення одного конструкту — мотивації досягнення, що підтверджує валідність нашого дослідження.

Найбільш значущим для нашої гіпотези є виявлений зворотний зв’язок між мотивацією до успіху та особистісною тривожністю (r = -0,48). Це означає, що чим вищою є впевненість людини у своєму успіху та прагнення до нього, тим нижчим є рівень її загальної тривожності. Висока мотивація ніби «захищає» психіку від зайвих побоювань, фокусуючи увагу на цілі, а не на страхах.

Схожа тенденція спостерігається і у взаємозв’язку мотивації досягнення з тривожністю за Тейлор (r = -0,51). Особи, які орієнтовані на перемогу, демонструють більшу емоційну стійкість. Ймовірно, це пов’язано з тим, що активна діяльність з досягнення результату витісняє пасивні роздуми про можливі невдачі, які зазвичай і живлять тривожність.

Цікаво, що зв’язок мотивації з реактивною тривожністю (r = -0,35 та -0,38) хоча і є значущим на рівні 0,05, але він слабший, ніж з особистісною. Це вказує на те, що навіть високомотивовані студенти можуть відчувати ситуативне хвилювання. Це нормальний процес: певна доза адреналіну в конкретній

ситуації допомагає краще концентруватися, не перетворюючись на деструктивну рису характеру.

Дуже високий коефіцієнт кореляції виявлено між двома шкалами особистісної тривожності (за Тейлором та за Спілбергером — r = 0,82). Це свідчить про високу внутрішню узгодженість отриманих даних. Обидва опитувальники однаково ефективно фіксують схильність респондентів до переживання неспокою, що дозволяє нам з високою точністю характеризувати емоційний стан опитаних.

Зв’язок між реактивною та особистісною тривожністю за Спілбергером (r = 0,62) підтверджує, що люди з тривожним характером схильні реагувати на будь-які зміни середовища значно гостріше. Тобто їхній внутрішній «фоновий» неспокій стає базою для виникнення сильних ситуативних стресів, що може негативно впливати на продуктивність у навчанні.

Важливо відмітити негативну кореляцію між мотивацією досягнення та тривожністю як такою. Це дає підстави стверджувати, що розвиток мотиваційної сфери може стати одним із напрямів корекційної роботи зі зниження тривожності. Навчаючи студентів ставити чіткі цілі та досягати їх, ми опосередковано сприяємо їхній емоційній стабілізації.

Також можна припустити, що низька мотивація у деяких респондентів є не відсутністю бажань, а «захисною маскою», спричиненою високою тривожністю. Людина свідомо знижує рівень своїх домагань, щоб не стикатися з емоційним болем від можливої поразки. Цей механізм чітко простежується через від’ємні значення коефіцієнтів кореляції.

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що мотивація та тривожність перебувають у стані постійної динамічної взаємодії. Висока тривожність виступає як бар'єр для реалізації потенціалу, тоді як сильна мотивація слугує буфером, що знижує вразливість особистості до стресогенних чинників.

Таким чином, результати кореляційного аналізу повністю підтверджують припущення про існування статистично значущого зв'язку між мотиваційними

установками та рівнем емоційної напруженості студентів. Це відкриває простір для розробки програм психологічного супроводу, спрямованих на гармонізацію цих двох сфер.

2.4. Програма психологічної підтримки зі зниження рівня тривожності та підвищення рівня мотивації

Розробка програми психологічної підтримки ґрунтується на результатах проведеного емпіричного дослідження, які засвідчили наявність у частини респондентів підвищеного рівня тривожності та недостатньо сформованої мотивації досягнення успіху. Виявлені особливості потребують цілеспрямованого психологічного впливу, що поєднує як корекційні, так і розвивальні компоненти. При цьому важливо враховувати індивідуальні відмінності учасників, їхній емоційний стан, рівень саморегуляції та попередній досвід подолання стресових ситуацій. Саме тому програма має комплексний характер і спрямована не лише на зниження тривожності, але й на формування внутрішніх ресурсів особистості.

Мета програми: зниження рівня тривожності та підвищення рівня мотивації досягнення шляхом розвитку навичок емоційної саморегуляції, формування адаптивних когнітивних установок і усвідомлення особистісно значущих цілей.

Завдання програми:

1. Продіагностувати рівень тривожності та мотивації учасників.
2. Сформувати уявлення про природу тривожності, стресу та мотивації.
3. Навчити базових технік емоційної саморегуляції.
4. Скоригувати неадаптивні когнітивні установки.
5. Розвинути навички постановки цілей і підвищити внутрішню мотивацію.
6. Закріпити отримані знання та оцінити ефективність змін.

Тривалість програми: 8 занять по 45 хвилин (2 рази на тиждень).

Формат проведення: групова форма (8–12 осіб), тренінговий формат із використанням інтерактивних методів (вправи, дискусії, міні-лекції, рефлексія).

Основною ідеєю програми є поступове зниження емоційної напруги через розвиток навичок усвідомлення власних переживань, опанування технік саморегуляції та формування більш адаптивних когнітивних установок. Паралельно здійснюється робота над підвищенням мотивації шляхом уточнення особистісно значущих цілей, формування позитивного ставлення до досягнення результатів та розвитку впевненості у власних можливостях. Такий підхід дозволяє не просто усунути окремі симптоми, а вплинути на глибинні психологічні механізми.

Програма передбачає використання інтерактивних форм роботи, що сприяють активному залученню учасників у процес. Особлива увага приділяється створенню безпечної атмосфери, де кожен учасник може відкрито висловлювати свої думки та переживання без страху оцінювання. Практичні вправи поєднуються з елементами психоосвіти, що дозволяє не лише отримати новий досвід, але й усвідомити його значення. Важливо, що кожне заняття має логічне завершення та спрямоване на досягнення конкретного результату.

Структурно програма складається з декількох взаємопов’язаних блоків: діагностичного, психоосвітнього, корекційного та підсумкового. Такий поділ забезпечує послідовність роботи та дозволяє поступово переходити від усвідомлення проблеми до її вирішення. Кожен блок має свої завдання, зміст і методи реалізації, що відображено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Структура програми психологічної підтримки

Етап програми	**Мета етапу**	**Зміст роботи**	**Методи та вправи**	**Кількість занять/час**	**Очікуваний результат**
Діагностичний	Визначення рівня тривожності та мотивації	Проведення психодіагностичних методик, аналіз результатів	Тестування, самооцінка, бесіда	1/45 хв	Усвідомлення власного емоційного стану та рівня мотивації
Психоосвітній	Формування розуміння природи	Ознайомлення з поняттями тривожності, стресу, мотивації,	Міні-лекції, обговорення, приклади з життя	2/45 хв	Підвищення психологічної обізнаності

	тривожності та мотивації	їх впливом на поведінку			
Корекційний (емоційний блок)	Зниження рівня тривожності	Навчання технік саморегуляції та релаксації	Дихальні вправи, м’язова релаксація, візуалізація	2/45 хв	Зниження емоційної напруги, стабілізація стану
Корекційний (когнітивний блок)	Формування адаптивного мислення	Робота з негативними установками, розвиток позитивного мислення	Когнітивні вправи, рефлексія, переосмислення ситуацій	1/45 хв	Зменшення тривожних думок, підвищення впевненості
Мотиваційний	Підвищення рівня мотивації досягнення	Визначення цілей, формування внутрішньої мотивації	Постановка цілей, вправи на самоусвідомлення, планування	1/45 хв	Зростання мотивації та активності
Підсумковий	Оцінка ефективності програми	Повторна діагностика, обговорення змін	Тестування, групова дискусія	1/45 хв	Усвідомлення досягнутих результатів, закріплення навичок

Реалізація програми розрахована на серію занять, які проводяться у груповій формі, що додатково сприяє розвитку соціальної підтримки між учасниками. Групова динаміка дозволяє учасникам побачити, що їхні переживання не є унікальними, що знижує рівень внутрішньої напруги та підсилює ефект залученості. Водночас ведучий програми має враховувати індивідуальні особливості кожного учасника, коригуючи темп і зміст роботи.

Заняття 1. Діагностичний блок

Мета: Створення безпечного простору, первинна діагностика стану та мотивації.

Привітання: «Знайомство через асоціацію» (5 хв).

Мета: Знайомство учасників між собою, зниження психологічних бар'єрів, самоусвідомлення власного емоційного стану на початку роботи.

Ведучий сідає в коло з учасниками, пояснює правила вправи та першим демонструє приклад. Кожен учасник по черзі називає своє ім’я та пропонує

предмет, явище природи або образ, який найкраще відображає його теперішній внутрішній стан. Скорочення слів не допускаються.

Інструкція: «Назвіть своє ім'я та предмет/явище, з яким асоціюється ваш сьогоднішній стан (наприклад, "Я — Олена, я сьогодні як спокійне озеро" або "Я — Ігор, я як розряджена батарейка")».

Основна частина (35 хв):

Вправа «Очікування від програми»: Учасники на стікерах пишуть, що вони хочуть отримати від курсу. Стікери клеяться на плакат із зображенням «гори» або «корабля».

Мета: Актуалізація та структурування особистих цілей учасників щодо участі у програмі.

Ведучий розміщує на стіні або фліпчарті великий плакат із зображенням «Гори успіху» або «Корабля надій». Кожному учаснику видаються паперові стікери та ручки. Учасники самостійно формулюють і записують на стікерах свої головні сподівання від курсу. Після цього кожен по черзі підходить до плаката, зачитує свій запис уголос та наклеює стікер на малюнок.

1. Психодіагностика: Використання методик (шкала тривоги Спілбергера, тест на мотивацію успіху Елерса). Ведучий роздає учасникам бланки тестів та олівці. Він зачитує правила заповнення кожної методики, наголошуючи на тому, що тут немає «правильних» чи «неправильних» відповідей, а важлива щирість. Учасники самостійно працюють із бланками. Ведучий збирає заповнені анкети для подальшої обробки.

2. Вправа «Мій емоційний стан зараз»: Учасникам пропонують шкалу від 1 до 10, де вони мають позначити свій рівень тривоги, енергії та впевненості.

Мета: Розвиток навичок саморефлексії та швидкої суб'єктивної оцінки внутрішніх ресурсів.

Ведучий роздає індивідуальні картки з трьома шкалами від 1 до 10 балів. Перша шкала — рівень тривоги, друга — рівень життєвої енергії, третя —

рівень упевненості в собі. Учасники ставлять позначки на кожній лінії, оцінюючи себе в цей конкретний момент.

3. Рефлексія: Обговорення: «Чи складно було оцінювати себе?».

Завершення (5 хв): Вправа «Одне слово». Кожен по черзі каже одне слово, що описує його враження від першої зустрічі.

Заняття 2. Психоосвітній блок: Природа тривоги

Мета: Навчити розрізняти конструктивну та деструктивну тривогу.

Міні-лекція «Що таке тривожність» (10 хв): Пояснення механізму «бий або біжи», різниця між стресом (короткочасна реакція) та тривожністю (очікування загрози).

Вправа «Тривога в моєму житті» (15 хв): Учасники складають список ситуацій, які викликають тривогу, і ранжують їх за рівнем інтенсивності.

Мета: Індивідуалізація отриманих теоретичних знань, структурування власних тригерів.

Ведучий роздає аркуші паперу формату А4. Учасникам пропонується записати список із 5–7 типових життєвих ситуацій, у яких вони відчувають тривогу. Після створення списку ведучий просить навпроти кожної ситуації поставити бал від 1 (мінімальний дискомфорт) до 10 (максимальна паніка), сортуючи їх за рівнем інтенсивності. Кілька учасників за бажанням зачитують свої приклади, група шукає схожі моменти.

Вправа «Тіло і тривога» (10 хв): Техніка сканування тіла. «Де у вашому тілі живе тривога? (стиснуті щелепи, напружені плечі, холодні руки)».

Мета: Розвиток тілесної інтуїції та усвідомленості, виявлення соматичних (тілесних) маркерів стресу.

Ведучий просить учасників сісти зручно, розслабити ноги й заплющити очі. Слідуючи за голосом ведучого, учасники подумки проходять по всьому тілу від кінчиків пальців ніг до верхівки голови. Ведучий спокійним тоном звертає їхню увагу на зони, де найчастіше накопичується стрес.

Обговорення: Як тіло підказує нам про стрес раніше, ніж ми це усвідомлюємо?

Заняття 3. Психоосвітній блок: Мотивація

Мета: Визначення внутрішніх ресурсів та бар'єрів.

Міні-лекція (10 хв): Внутрішня мотивація (інтерес, задоволення) проти зовнішньої (нагорода, страх покарання). Чому «треба» працює гірше, ніж «хочу».

Вправа «Що мене мотивує?» (10 хв): Робота з картками або списком цінностей. Вибір 3-х головних факторів, що змушують рухатися вперед.

Мета: Визначення пріоритетних життєвих орієнтирів та цінностей.

Ведучий роздає кожному учаснику картки, на яких написані різні цінності та фактори мотивації (наприклад: фінансова незалежність, визнання колег, творче самовираження, безпека, допомога іншим, отримання нових знань, спокій). Учасники аналізують список, відсіюють другорядне і обирають рівно 3 найважливіші чинники, які змушують їх діяти та рухатися вперед навіть у складні періоди.

Вправа «Мої досягнення» (15 хв): Записати 5 успіхів за останній рік. Обговорення: «Які мої риси допомогли цього досягти?».

Мета: Актуалізація успішного досвіду, зміцнення самооцінки та віри у власні сили.

Учасникам пропонується виконати індивідуальну письмову роботу. Протягом 7 хвилин вони мають згадати та записати 5 будь-яких своїх успіхів або досягнень за останній рік (це можуть бути як масштабні події — складання іспиту, купівля важливої речі, так і побутові чи емоційні перемоги — вчасно завершений проєкт, подолання шкідливої звички). Наступні 8 хвилин присвячені обговоренню в парах: учасники діляться списками та відповідають на запитання: «Які саме мої особистісні риси, вміння чи таланти допомогли мені досягти цього результату?».

Дискусія: Як тривога «з'їдає» мотивацію і як її повернути

Заняття 4. Емоційний корекційний блок: Релаксація

Мета: Опанування інструментів швидкого заспокоєння.

Дихальна вправа «4-4-6» (5 хв): Вдих на 4 рахунки, затримка на 4, видих на 5. Це активує парасимпатичну нервову систему.

Прогресивна м’язова релаксація за Джекобсоном (15 хв): Послідовне сильне напруження та різке розслаблення основних груп м'язів (руки, обличчя, спина, ноги).

Мета: Зняття глибоких м'язових затисків, які супроводжують хронічну тривогу.

Ведучий детально інструктує групу: розслаблення досягається через попереднє сильне стискання м'язів. За командою ведучого учасники по черзі на 5–7 секунд максимально напружують окремі групи м'язів, а потім за командою «Розслаблення!» різко відпускають напругу, прислухаючись до відчуття тепла й легкості протягом 15 секунд. Послідовність опрацювання: спочатку міцно стискаються кулаки та м'язи рук; потім напружуються м'язи обличчя (заплющити очі, насупити брови, зціпити зуби); далі напружуються плечі та спина (звести лопатки); наприкінці — м'язи ніг та пресу.

Вправа «Безпечне місце» (15 хв): Техніка візуалізації. Учасники заплющують очі та уявляють місце, де вони почуваються в повній безпеці. Опис деталей: звуки, запахи, кольори.

Мета: Створення внутрішнього психологічного ресурсу та копінг-стратегії (стратегії подолання стресу) для стабілізації емоційного стану.

Учасники займають максимально комфортні пози на стільцях або килимках, заплющують очі. Ведучий під спокійний музичний супровід зачитує текст візуалізації. Він пропонує кожному уявити місце (реальне, де вони колись були, або вигадане), де вони почуваються в абсолютній безпеці, спокої та затишку (наприклад, лісова галявина, берег моря, кімната з дитинства). Ведучий веде учасників через опис деталей, спонукаючи їх помічати кольори, прислухатися до звуків, відчувати запахи та тактильні відчуття (тепло сонця, вітер). Наприкінці вправи учасники повільно розплющують очі.

Рефлексія (5 хв): Порівняння стану «до» та «після».

Заняття 5. Емоційний блок: Саморегуляція

Мета: Розвиток емоційного інтелекту.

Вправа «Контроль дихання» (5 хв): Повторення технік з минулого заняття, закріплення навички.

Мета: Автоматизація навички заспокоєння через дихальні техніки.

Ведучий пропонує учасникам самостійно, орієнтуючись на внутрішній рахунок, виконати 5 повноцінних циклів дихання за схемою «4 секунди вдих – 4 секунди затримка – 6 секунд видих». Це слугує налаштуванням на робочий лад та закріплює поведінковий паттерн саморегуляції.

Вправа «Назви емоцію» (15 хв): Учасники отримують список емоцій. Завдання — згадати, коли вони востаннє відчували провину, радість, сором, азарт. «Названа емоція — напівприборкана».

Мета: Легітимізація та вербалізація складних емоційних переживань.

Ведучий роздає кожному учаснику роздрукований список емоцій та почуттів (куди входять як базові, так і соціальні емоції: провина, сором, радість, гнів, образа, азарт, тривога, сум). Завдання учасників — уважно прочитати список і згадати конкретні життєві ситуації за останній місяць, коли вони відчували кожне з цих почуттів. Ведучий пояснює психологічне правило: «Якщо емоція названа та усвідомлена, її вплив на нашу поведінку знижується вдвічі». Учасники за бажанням діляться своїми спогадами та аналізують, які емоції їм визначити легко, а які вони схильні ігнорувати.

Емоційний щоденник (15 хв): Ознайомлення з технікою запису: Подія -> Емоція -> Реакція в тілі.

Мета: Освоєння інструменту когнітивно-поведінкової терапії для самостійної щоденної роботи з емоціями.

Ведучий на дошці або фліпчарті малює таблицю, яка складається з трьох ключових колонок:

1. Подія (Тригер): Що конкретно відбулося в реальності (без суб'єктивних оцінок).
2. Емоція: Які саме почуття виникли у відповідь на подію.

3. Реакція в тілі / Поведінка: Як відреагував організм (тремор, клубок у горлі, прискорене серцебиття) та що людина зробила. Ведучий разом із групою розбирає один загальний приклад (наприклад, «Зауваження від керівника»). Після цього кожен учасник у своєму зошиті самостійно розписує 2 власні ситуації за цією триланковою схемою.

Обговорення: Чому важливо не пригнічувати емоції, а проживати їх.

Заняття 6. Когнітивний блок

Мета: Робота з автоматичними думками та переконаннями.

Вправа «Злови думку» (10 хв): Розбір прикладу: «Я не впораюся». Аналіз, як ця думка впливає на почуття та дії.

Мета: Демонстрація впливу думок на емоційну сферу та поведінкові реакції.

Ведучий пропонує групі для аналізу стандартну фразу-думку: «Я точно не впораюся з цим завданням». Ведучий послідовно розбирає з учасниками ланцюжок: якщо людина вірить у цю думку, які емоції в неї виникають? (Тривога, безпорадність, страх). Як вона поводиться в результаті? (Прокрастинує, відкладає роботу, робить помилки через неуважність). Учасники вчаться бачити, що причиною тривоги є не сама подія, а її інтерпретація в голові.

Вправа «Раціональна заміна» (15 хв): Трансформація думок. Замість «Я обов'язково помилюся» — «Навіть якщо я помилюся, це буде досвід, який я зможу виправити».

Мета: Розвиток когнітивної гнучкості, освоєння навички рефреймінгу (зміни сприйняття).

Ведучий роздає картки з типовими тривожними когнітивними установками (наприклад: «Я обов'язково зроблю помилку та зганьблюся», «Усі помітять, як я хвилююся», «Якщо я не зроблю це ідеально, я невдаха»). Учасники мають самостійно переформулювати ці речення за правилами раціональності: прибрати слова-маркери катастрофізації («обов'язково», «усі», «ніколи») та додати простір для реалістичного досвіду.

Вправа «Докази за і проти» (10 хв): Учасник обирає тривожну думку і шукає факти, що її спростовують.

Мета: Розвиток критичного мислення, деліберація (зважування) тривожних очікувань.

Кожен учасник обирає одну реальну власну тривожну думку, яка турбувала його протягом останнього тижня (наприклад: «Мене звільнять через цю помилку» або «Я провалю презентацію»). Учасник ділить аркуш паперу навпіл. У лівій колонці він записує реальні, незаперечні факти, які підтверджують цю думку (докази «ЗА»). У правій колонці — факти, які її спростовують або ставлять під сумнів (докази «ПРОТИ»). Ведучий підкреслює: емоції, чутки чи припущення до уваги не беруться — лише сухі факти та минулий успішний досвід.

Рефлексія: Як зміна думки змінює рівень тривоги.

Заняття 7. Мотиваційний блок: Цілепокладання

Мета: Перехід від стану тривожного очікування до конкретних дій.

Вправа «Мої цінності» (10 хв): Визначення того, що є фундаментом для цілей (сім'я, кар'єра, свобода, саморозвиток).

Мета: Забезпечення ціннісного підґрунтя для встановлення реалістичних цілей.

Ведучий пропонує учасникам проаналізувати ключові життєві домени: родина, кар'єра/навчання, особистісна свобода, здоров'я, саморозвиток, творчість. Учасники письмово визначають, яка з цих сфер є для них фундаментальною на поточному етапі життя. Ведучий наголошує: мета, яка суперечить внутрішній цінності, ніколи не буде підкріплена здоровою мотивацією і викликатиме лише тривогу.

Техніка SMART (матеріал до завдання в додатку Е) (15 хв): Навчання формулювати цілі: Конкретні, Вимірювані, Досяжні, Релевантні, Обмежені в часі.

Мета: Освоєння інструменту ефективного планування, що знижує невизначеність майбутнього.

Вправа «Кроки до мети» (10 хв): Поділ великої мети на мікро-кроки («мистецтво маленьких кроків»).

Мета: Зниження рівня тривоги перед масштабними завданнями через декомпозицію дій.

Ведучий пояснює психологічний ефект: велика мета лякає мозок і викликає тривожне заціпеніння. Учасники беруть свою щойно сформульовану SMART-ціль і розписують її на 5–6 послідовних дрібних кроків, кожен з яких вимагає не більше 15–30 хвилин для виконання. Перший крок має бути настільки простим, щоб його можна було зробити протягом найближчої доби (наприклад, знайти посилання на сайт, купити блокнот, зробити один телефонний дзвінок).

Візуалізація успіху (5 хв): Коротка медитація на відчуття завершеної справи.

Заняття 8. Підсумковий блок

Мета: Закріплення результатів та вихід із програми.

Повторна діагностика (10 хв): Те саме тестування, що й на 1-му занятті. Порівняння результатів. Використання методик (шкала тривоги Спілбергера, тест на мотивацію успіху Елерса). Ведучий роздає учасникам бланки тестів та олівці. Він зачитує правила заповнення кожної методики, наголошуючи на тому, що тут немає «правильних» чи «неправильних» відповідей, а важлива щирість. Учасники самостійно працюють із бланками. Ведучий збирає заповнені анкети для подальшої обробки.

Вправа «Що змінилось?» (10 хв): Учасники знімають свої стікери з «гори очікувань» і коментують, що справдилося.

Мета: Рефлексія індивідуального прогресу за весь період участі в програмі.

Ведучий повертає в коло плакат «Гора успіху» / «Корабель надій» із першого заняття, на якому наклеєні стікери з очікуваннями учасників. Кожен учасник по черзі підходить до плаката, знаходить свої стікери, зачитує їх групі та коментує: що з написаного повністю справдилося, що змінилося, а які запити

втратили свою актуальність і чому. Після коментаря учасник знімає свій стікер із плаката собі на згадку.

Вправа «Лист собі в майбутнє» (15 хв): Написання листа з порадами та словами підтримки для себе в моменти майбутніх стресів.

Мета: Створення інструменту самодопомоги в майбутніх кризових чи стресових ситуаціях.

Ведучий роздає учасникам чисті аркуші паперу та поштові конверти. Учасникам пропонується написати листа самому собі, якого вони відкриють у майбутньому, коли відчують сильний стрес, тривогу чи втрату мотивації.

Завершення (10 хв): Обмін побажаннями. Кожен отримує «сертифікат стійкості» або пам’ятку з техніками релаксації.

Очікується, що впровадження цієї програми сприятиме не лише зниженню рівня тривожності, але й формуванню більш стійкої мотиваційної сфери. Учасники отримають практичні інструменти для саморегуляції, навчаться краще розуміти свої емоції та ефективніше діяти в ситуаціях напруження. У довгостроковій перспективі це може позитивно вплинути на їхню навчальну та професійну діяльність, а також загальне психологічне благополуччя.

Висновки до 2 розділу

У межах другого розділу було здійснено комплексне емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення особливостей тривожності та мотиваційної сфери студентської молоді. Сформована вибірка обсягом 40 респондентів характеризується статевою (переважна більшість — жінки, 87,5%) та віковою (основний масив — 17–22 роки) репрезентативністю, що дозволило об’єктивно оцінити психологічний профіль студентів на різних етапах навчання — від адаптації на першому курсі до професійної стабілізації в магістратурі.

Діагностичний зріз за методиками Т. Елерса та А. Мехрабіана засвідчив домінування конструктивної мотиваційної спрямованості у вибірці: 85%

опитаних орієнтовані на досягнення успіху, при цьому у 55–57,5% респондентів цей показник перебуває на помірному (середньому) рівні. Це вказує на раціональний та зважений підхід студентів до реалізації власних цілей. Водночас аналіз рівнів тривожності за шкалами Ч. Спілбергера та Дж. Тейлора виявив, що понад половина студентів мають помірну тривожність, яка виконує мобілізуючу функцію. Проте наявність групи осіб (близько 30%) із високим рівнем особистісної тривожності свідчить про схильність значної частини молоді до надмірного емоційного напруження незалежно від об'єктивних обставин.

Статистична обробка даних за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона підтвердила наявність значущого зворотного зв'язку між показниками мотивації до успіху та особистісної тривожності ($r = -0,48$ та $r = -0,51$ при $p \leq 0,01$). Отримані результати дають підстави стверджувати, що розвинена мотивація досягнення виступає потужним внутрішнім ресурсом, який сприяє зниженню емоційної вразливості та підвищенню стресостійкості особистості. На противагу цьому, висока тривожність часто корелює з мотивом уникнення невдачі, що може виступати бар'єром для самореалізації.

Підсумком розділу стала розробка комплексної програми психологічної підтримки, яка інтегрує психоосвітні, корекційні та розвивальні компоненти. Програма спрямована на гармонізацію емоційного стану студентів через опанування технік саморегуляції та трансформацію когнітивних установок, що в сукупності із розвитком мотиваційної сфери створює умови для успішного професійного становлення майбутніх фахівців

ВИСНОВКИ

У процесі написання бакалаврської роботи було повністю реалізовано поставлені завдання та досягнуто мети дослідження.

"Результати теоретичного й емпіричного аналізу підтвердили висунуту гіпотезу про те, що рівень тривожності студентів суттєво залежить від їхньої мотивації досягнення. Зокрема, з'ясовано, що висока мотивація досягнення виступає своєрідним «захисним» буфером, який знижує рівень загальної тривожності особистості"

1. Аналіз та дослідження тривожності як інтегральної якості особистості допомогли виявити, що вона значною мірою впливає на академічну активність та самореалізацію через емоційну напругу, очікування негативної оцінки та внутрішній конфлікт. При оптимальному рівні тривожність може виступати стимулом до підвищення відповідальності та концентрації уваги, проте її надмірний прояв гальмує когнітивну активність.

2. Емпіричний зріз за допомогою комплексу психодіагностичних методик дозволив встановити реальний розподіл рівнів досліджуваних показників у студентській вибірці. Виявлено переважання конструктивних тенденцій: понад половина студентів мають помірні (адаптивні) рівні тривожності та виражену орієнтацію на досягнення успіху (середній рівень мотивації зафіксовано у 55%–57,5% осіб). Водночас виокремлено групу респондентів (близько 30%) із високим рівнем особистісної тривожності, що вказує на їхню схильність до надмірного емоційного напруження незалежно від ситуації та обґрунтовує потребу в цілеспрямованій психологічній допомозі.

3. Емпіричне дослідження затвердило та підтвердило нашу гіпотезу, адже ми побачили значущий зворотний кореляційний зв’язок між мотивацією до успіху та особистісною тривожністю ($r = -0,48$; $p \leq 0,01$). Це означає, що чим вищою є впевненість студента у своєму успіху, тим нижчим є рівень його загальної тривожності. Також наше дослідження визначило важливість таких аспектів, як здатність до саморегуляції, емоційна стійкість та вміння ставити чіткі цілі.

4. Запропонована програма психологічної підтримки може допомогти у зниженні рівня тривожності студентів, оскільки вміщені там техніки саморегуляції та релаксації передбачають формування внутрішніх ресурсів, що сприяє емоційній стабілізації та розвитку стійкої мотиваційної сфери. Отже, наше дослідження засвідчило, що мотивація досягнення – ключовий чинник регуляції тривожності студентів, що має важливе значення для підвищення якості їхньої навчальної діяльності та психологічного благополуччя.

Результати емпіричного дослідження та розроблена програма можуть бути використані в освітньому процесі для емоційної підтримки молоді, розробки тренінгів професійного становлення та програм підвищення академічної успішності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакка, Ю. В. (2023). Дослідження самостійності особистості юнацького віку у взаємозв'язку з її ґендерними характеристиками. Журнал сучасної психології, 2, 12–25.

2. Бурдукало, М. М. (2018). Автономізація особистості як новоутворення юнацького віку. КНУ. 48 с.

3. Бузукова, О. П. (2007). Менеджер, керівник, лідер. Вісник управлінця, 5, 19–24.

4. Горностай, П. П., & Титаренко, Т. М. (Ред.). (2018). Психологія особистості. Словник-довідник.

5. Гріньова, О. (2018). Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій особистості в пізньому юнацькому віці. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 6, 9–13.

6. Дубровіна, І. В. (2011). Психологія особистості. Академвидав.

7. Захаров, А. І. (2020). Походження дитячих неврозів та психотерапія. 448 с.

8. Кириленко, Т. С. (2014). Мотивація навчальної діяльності студентської молоді. Інтерсервіс. 312 с.

9. Кокун, О. М. (2012). Психологія професійного становлення особистості. ДП «Інформаційно-аналітичне агентство».

10. Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Копаниця, О. В., Герасименко, М. В., & Ткаченко, В. В. (2012). Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу. НДЦ ГП ЗСУ. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11156/1/Діагностика%20лідер_якостей.pdf

11. Кравчук, С. Л. (2025). Особливості життєстійкості як фактора психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 36, 185–197.

12. Краснощок, І. П. (2012). Розвиток лідерських якостей студентів. Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 112, 211–219.

13. Кузнєцов, М. А., & Козуб, Я. В. (2017). Емоційне ставлення студентів до навчання. Діса плюс.

14. Кушнаренко, В. Р. (2025). Психологічні особливості розвитку особистісної ефективності в юнацькому віці (Бакалаврська робота). НУБіП України.

15. Леопара, І. М. (2023). Подолання підвищеної тривожності дітей арттерапевтичними методами психокорекції. Факультет соціальної та психологічної освіти. Режим доступу: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/Леопара-І.М..pdf

16. Максименко, С. Д. (2015). Загальна психологія (2-ге вид.). Центр учбової літератури.

17. Моргун, В. Ф. (2018). Психологічна характеристика підлітка та юнака в багатовимірній теорії особистості. У К. В. Седих (Ред.), Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці (с. 80–88). Астрая.

18. Музика, О. Л. (2012). Психологія мотивації досягнення: Теорія і практика. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

19. Парафіян, А. М. (2016). Причини, профілактика та подолання тривожності. Психологічна наука та освіта, 2, 38–47.

20. Приходько, Ю. О., & Юрченко, В. І. (2012). Психологія тривожності. Каравела.

21. Романов, І. І. (2018). Психологічні особливості юнацького віку та їх вплив на формування іншомовної комунікативної компетентності. Національна академія внутрішніх справ.

22. Савчин, М. В. (2016). Вікова психологія. Академвидав.

23. Скрипченко, О.В. Долинська, Л.В. Огороднійчук, З.В. (2009). Вікова та педагогічна психологія. (2009). 400 с.

24. Татенко, В. О. (2004). Соціальна психологія мотивації особистості. Міленіум.

25. Титаренко, Т. М. (Ред.). (2017). Особистісні кризи студентського віку. Вежа.

26. Фурман, А. В. (2013). Психогенеза ґендерної ідентичності юнаків і дівчат. У Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу (с. 132–134). ТНЕУ.

27. Хупавцева, Н. О. (2018). Формування і розвиток лідерських якостей студентів-психологів. Психологія: реальність і перспективи, 10, 158–164.

28. Чебикін, О. Я. (2010). Емоційна регуляція навчальної діяльності студентів. Астропринт.

29. Шадріна, А. В. (2010). Психологічні засади проблеми креативного потенціалу. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 4, 157–160.

30. Шамне, А. В. (2015). Теорія і практика психосоціального розвитку особистості в період юнацького віку (Дисертація кандидата психологічних наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.

31. Шестопал, І. (2021). Психологічні особливості самовизначення сучасної молоді. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 13, 76–79.

32. Шпортун, О., & Савчук, З. (2020). Психологічні особливості самоефективності осіб юнацького віку. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», 11, 45–59.

33. Яновська, Т. (2015). Психологічні особливості становлення ідентичності у дітей підліткового віку. Психологія і особистість, 2, 149–164.

34. Яремчук, С. В. (2017). Психологічні чинники навчальної мотивації студентів. Психологія і суспільство, 3, 86–95.

35. Allport, G. (2018). Pattern and growth in personality. Holt, Rinehart and Winston.

36. American Psychiatric Association. (2022). DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). APA Publishing.

37. Antonovski, A. (2016). Rozviklanię taemnici zdrowia.

38. Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. Van Nostrand.

39. Barlow, D. H. (2002). Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic (2nd ed.). Guilford Press.

40. Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective. Basic Books.

41. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.

42. Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random House.

43. Dweck, C. S. (2013). Motivation: Theory and research. In I. B. Weiner (Ed.), Handbook of psychology (Vol. 5, pp. 63–83). Wiley.

44. Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 72(1), 218–232.

45. Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. Norton.

46. Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. Emotion, 7(2), 336–353.

47. Figley, C. (2017). Trauma and its wake (Vol. 2). Brunner/Mazel.

48. Figley, C. R. (1986). Traumatic stress: The role of the family and social support system. In Trauma and its wake (Vol. 2).

49. Heckhausen, H. (2010). Motivation and action (2nd ed.). Cambridge University Press.

50. Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2008). Motivation and development. Cambridge University Press.

51. Kohlberg, L. (2018). Essays in moral development (Vol. 2, The psychology of moral development). Harper & Row.

52. LeDoux, J. E., & Pine, D. S. (2016). Using neuroscience to help understand fear and anxiety: A two-system framework. American Journal of Psychiatry, 173(11), 1083–1093.

53. McClelland, D. C. (1961). The achieving society. Van Nostrand.

54. Öhman, A. (2008). Fear and anxiety: Evolutionary, cognitive, and clinical perspectives. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), Handbook of emotions (3rd ed., pp. 709–729). Guilford Press.

55. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67.

56. Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). Motivation in education: Theory, research, and applications (4th ed.). Pearson Education.

57. Spielberger, C. D. (1972). Anxiety: Current trends in theory and research. Academic Press.

58. Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Consulting Psychologists Press.

59. Sylvers, P., Lilienfeld, S. O., & LaPrairie, J. L. (2011). Differences between trait fear and trait anxiety: Implications for psychopathology. Clinical Psychology Review, 31(1), 122–137.

60. Zinbarg, R. E., Mineka, S., & Craske, M. G. (2016). The nature of anxiety disorders. In Anxiety disorders (pp. 3–28). Guilford Press

ДОДАТКИ

Додаток А

Узагальнені результати за проведеною діагностикою мотиваційної сфери та рівня тривожності респондентів

№ з/п	Стать	Мотивація до успіху (Т. Елерс), бали	Мотивація досягнення (А. Мехрабіан), бали	Особистісна тривожність (Дж. Тейлор), бали	Рівень реактивної тривоги (STAI), бали	Рівень особистісної тривожності (STAI), бали
1	чол.	18	145	12	32	35
2	чол.	22	162	24	46	48
3	чол.	15	132	8	28	31
4	чол.	19	150	18	38	40
5	чол.	24	175	35	52	55
6	жін.	21	158	20	41	43
7	жін.	14	128	15	35	37
8	жін.	17	142	22	44	46
9	жін.	25	180	10	30	32
10	жін.	20	155	28	47	50
11	жін.	16	138	14	33	36
12	жін.	23	168	32	50	52
13	жін.	19	151	11	31	34
14	жін.	21	160	25	45	47
15	жін.	13	120	19	39	42
16	жін.	18	147	13	34	35
17	жін.	22	165	27	48	51
18	жін.	24	172	16	36	38
19	жін.	15	135	38	55	58
20	жін.	20	153	21	42	44
21	жін.	17	140	9	29	30
22	жін.	19	152	23	43	45
23	жін.	22	164	17	37	40
24	жін.	26	185	12	32	33
25	жін.	14	125	26	46	49
26	жін.	18	144	30	49	52
27	жін.	21	159	15	35	36
28	жін.	23	170	20	40	42
29	жін.	16	132	33	51	54
30	жін.	20	156	18	38	41
31	жін.	25	178	11	30	32
32	жін.	12	115	24	44	47
33	жін.	19	149	16	36	39
34	жін.	22	163	21	42	43
35	жін.	17	141	14	33	35
36	жін.	24	174	29	48	51
37	жін.	20	157	12	32	34
38	жін.	15	130	31	50	53
39	жін.	21	161	19	39	41
40	жін.	23	169	22	43	45

Додаток Б

Тест-опитувальник мотивації досягнення А, Мехрабіана

ТЕКСТ ОПИТУВАЧА (ФОРМА А)

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганий.

2. Якби я повинен був виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом з ким - небудь, ніж працювати над ним в поодинці.

3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, що вирішу.

4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якого я впевнений, ніж важка справа, в якому можливі несподіванки.

5. Якби у мене що - щось не виходило, я скоріше доклав би всіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж перейшов би до того, що у мене може добре вийти.

6. Я волів би роботу, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вища за середню, роботі з середньою зарплатою, в якій я повинен сам визначати свою роль.

7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.

8. Я волів би важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ньому дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але неважко.

9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності і відомі небагатьом.

10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо з - за цього у мене виникають суперечки з товаришами.

11. Якби я зібрався грати в карти, то швидше за зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.

12. Я віддаю перевагу змагання, де я сильніше інших, тим, де всі учасники мають рівні за силою.

13. У вільний від роботи час я візьму який - небудь грою скоріше для розвитку своїх умінь, ніж для відпочинку і розваг.

14. Я швидше віддам перевагу зробити якусь - то справа так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть з 50% ризику помилитися, ніж робити його, як мені радять інші.

15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, в якій початкова зарплата буде 1000 умовних одиниць і розмір її може залишатися таким невизначений час, ніж роботу, де початкова зарплата дорівнює 500 у. е. і є гарантія, що не пізніше, ніж через два роки я буду отримувати більше 1500 у. е.

16. Я швидше став би грати в команді, ніж змагатися один на один.

17. Я вважаю за краще працювати не шкодуючи сил, поки мене повністю не задовольнить отриманий результат, ніж прагнути закінчити справу швидко і з меншою напругою.

18. На іспиті я волів би конкретні питання з пройденого матеріалу питань, що потребують для відповіді висловлювання своєї думки.

19. Я швидше вибрав би справу, в якому є певна ймовірність невдачі, але є і можливість досягти більшого, ніж таке, в якому моє становище не погіршиться, а й істотно не покращиться.

20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну ("пронесло!"), Ніж порадію хорошою оцінкою.

21. Якби я міг повернутися до одного з двох незавершених справ, то швидше за повернувся б до важкого, ніж до легкого, справі.

22. При виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити яку - небудь помилку, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.

23. Якщо у мене що - то не виходить, я краще звернуся до когось - або за допомогою, ніж стану сам продовжувати шукати вихід.

24. Після невдачі я скоріше стаю ще більш зібраним і енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.

25. Якщо є сумнів в успіху будь - якого починання, то я швидше не стану ризикувати, ніж всі - таки візьму в ньому активну участь.

26. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.

27. Я працюю ефективніше під чиїмсь - то керівництвом, ніж коли несу за свою роботу особисту відповідальність.

28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж завдання знайоме, в успіху якого я впевнений.

29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах.

30. Якби я успішно вирішив якесь - то завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити аналогічну задачу, ніж перейшов би до задачі іншого типу.

31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

ТЕКСТ ОПИТУВАЧА (ФОРМА Б)

1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганий.

2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, що вирішу.

3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якого я впевнена, ніж важка справа, в якому можливі несподіванки.

4. Якби у мене що - щось не виходило, я скоріше доклала усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж перейшла б до того, що у мене може добре вийти.

5. Я вважала за краще б роботу, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вища за середню, роботі з середньою зарплатою, в якій я сама повинна визначати свою роль.

6. Більш сильні переживання у мене викликаються страхом невдачі, ніж надією на успіх.

7. Науково - популярну літературу я віддаю перевагу літературі розважального жанру.

8. Я вважала за краще б важливій справі, де ймовірність невдачі дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але неважко.

9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності і відомі небагатьом.

10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо з - за цього у мене виникають суперечки з товаришами.

11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну ("пронесло!"), Ніж порадію хорошою оцінкою.

12. Якби я зібралася грати в карти, то швидше за зіграла б в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.

13. Я віддаю перевагу змагання, де я сильніше інших, тим, де всі учасники мають рівні за силою.

14. Після невдачі я скоріше стаю ще більш зібраною і енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.

15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж приносять радість успіхи.

16. У нових, невідомих ситуаціях у мене швидше виникає хвилювання і занепокоєння, ніж інтерес і цікавість.

17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча воно може погано вийти, ніж стану готувати звичне блюдо, яке зазвичай добре виходило.

18. Я швидше займуся чим - то приємним і необтяжливим, ніж стану виконувати що - то, як мені здається, варта уваги, але не дуже захоплююче.

19. Я швидше витрачено весь свій час на здійснення однієї справи, ніж постараюся виконати швидко за цей же час два - три справи.

20. Якщо я захворіла і змушена залишитися вдома, то я використовую час скоріше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж для того, щоб почитати і попрацювати.

21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і ми б вирішили влаштувати вечірку, я воліла б сама організувати її замість того, щоб це зробила якась - небудь інша.

22. Якщо у мене що - то не виходить, я краще звернуся до когось - то за допомогою, ніж стану сама продовжувати шукати вихід.

23. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.

24. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що ні справ - люсь з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.

25. Я працюю ефективніше під чиїмсь - то керівництвом, ніж тоді, коли несу за свою роботу особисту відповідальність.

26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.

27. Якби я успішно вирішила яку - то завдання, то з великим задоволенням взялася б вирішувати ще раз аналогічну, ніж перейшла б до задачі іншого типу.

28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.

29. Якщо при виконанні важливої справи я допускаю помилку, то частіше я гублюся і впадаю в розпач, замість того щоб швидко взяти себе в руки і намагатися виправити становище.

30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Додаток В

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.

2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.

3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.

4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.

5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.

6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.

7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.

8. Я більш доброзичливий, ніж інші.

9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.

10. У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.

11. Старанність - це не основна моя риса.

12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.

13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.

14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.

15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.

16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.

17. У мене легко викликати честолюбство.

18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.

19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.

20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.

21. Треба покладатися тільки на самого себе.

22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.

23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.

25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.

26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.

27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.

28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.

30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.

31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.

33. Безглуздо протидіяти волі керівника.

34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.

35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.

36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.

37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.

38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.

39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.

41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Додаток Д

Методика діагностики реактивної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера

№нп	Судження СТ	Ні, це зовсім не так	Мабуть так	Вірно	Абсолютно вірно
1	Ви спокійні	1	2	3	4
2	Вам ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Ви знаходитесь в напрузі	1	2	3	4
4	Ви відчуваєте співчуття	1	2	3	4
5	Ви відчуваєте себе вільно	1	2	3	4
6	Ви засмучені	1	2	3	4
7	Вас хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Ви відчуваєте себе відпочившою людиною	1	2	3	4
9	Ви стривожені	1	2	3	4
10	Ви відчуваєте почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	Ви впевнені в собі	1	2	3	4
12	Ви нервуєте	1	2	3	4
13	Ви не знаходите собі місця	1	2	3	4
14	Ви напружені	1	2	3	4
15	Ви не відчуваєте скутості і напруги	1	2	3	4
16	Ви задоволені	1	2	3	4
17	Ви стурбовані	1	2	3	4
18	Ви дуже збуджені і Вам не по собі	1	2	3	4
19	Вам радісно	1	2	3	4

20	Вам приємно	1	2	3	4

№нп	Судження ОТ	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
1	Ви відчуваєте задоволення	1	2	3	4
2	Ви швидко втомлюєтеся	1	2	3	4
3	Ви легко можете заплакати	1	2	3	4
4	Ви хотіли б бути такою ж щасливою людиною, як і інші	1	2	3	4
5	Буває, що Ви програєте через те, що недостатньо швидко приймаєте рішення	1	2	3	4
6	Ви відчуваєте себе бадьорим чоловіком	1	2	3	4
7	Ви спокійні, холоднокровні і зібрані	1	2	3	4
8	Очікування труднощів дуже турбує Вас	1	2	3	4
9	Ви занадто переживаєте через дрібниці	1	2	3	4
10	Ви буваєте цілком щасливі	1	2	3	4
11	Ви приймаєте все занадто близько до серця	1	2	3	4
12	Вам не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13	Ви відчуваєте себе в безпеці	1	2	3	4
14	Ви намагаєтеся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15	У Вас буває нудьга, туга	1	2	3	4
16	Ви буваєте задоволені	1	2	3	4

17	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють Вас	1	2	3	4
18	Ви так сильно переживаєте своє розчарування, що потім довго не можете про них забути	1	2	3	4
19	Ви врівноважена людина	1	2	3	4
20	Вас охоплює сильне занепокоєння, коли Ви думаєте про свої справи і турботи	1	2	3	4

Додаток Е

Міні-лекція та практична вправа: Техніка SMART (15 хвилин)

Мета: Навчити учасників структурувати свої цілі, знизити рівень тривожності перед майбутнім та підвищити внутрішню мотивацію через створення зрозумілого алгоритму дій.

1. Теоретичний блок: Що таке SMART? (5 хвилин)

Коли ми формулюємо ціль абстрактно (наприклад, «хочу почуватися краще» або «хочу успішно скласти іспити»), наш мозок не розуміє, за що братися, і впадає в прокрастинацію або стрес. Критерії SMART допомагають «оцифрувати» внутрішній запит.

Кожна літера в абревіатурі означає конкретний фільтр для перевірки цілі:

S (Specific) — Конкретна: Ціль має бути чіткою, а не розмитою. Що саме має відбутися? Хто залучений?

M (Measurable) — Вимірювана: Як ми дізнаємося, що ціль досягнута? Які критерії успіху (у відсотках, годинах, кількості)?

A (Achievable) — Досяжна: Чи реалістичне це завдання з урахуванням наявних ресурсів, часу та сил? (Ціль має викликати легкий виклик, але не тотальний стрес).

R (Relevant) — Релевантна / Значуща: Чому це важливо саме зараз? Чи відповідає ця ціль ширшим життєвим цінностям та потребам?

T (Time-bound) — Обмежена в часі: Встановлення чіткого дедлайну. Коли саме ціль має бути виконана?

2. Практична трансформація цілі (5 хвилин)

Для наочності демонструється різниця між «сирим» формулюванням та інтегрованим за системою SMART.

Приклад трансформації:

Було (абстрактно): «Хочу зменшити професійне вигорання та більше відпочивати».

Стало (за SMART): «Протягом наступного місяця (T) я виділятиму по 20 хвилин щодня після роботи (S) для виконання дихальних практик або прогулянки на самоті, щоб знизити рівень щоденного стресу (R). Критерій виконання — мінімум 5 днів на тиждень (M), що є абсолютно реальним для мого графіку (A)».

3. Самостійна робота учасників (5 хвилин)

Учасникам пропонується взяти один актуальний для них запит (наприклад, написання наукової роботи, підготовка до атестації чи організація відпочинку) і розписати його за п'ятьма критеріями.

Орієнтовні запитання для самоперевірки (можна вивести на екран або дошку):

1. Що конкретно я зроблю?
2. Як я виміряю результат?
3. Чи під силу мені це зробити в нинішніх умовах?
4. Навіщо мені це потрібно, яка моя головна мотивація?
5. Яка фінальна дата або регулярність виконання?

Місток до медитації

Після того, як ціль сформульована на раціональному рівні (ментальна карта створена), логічно перейти до **практики медитації (заземлення)**.

У психологічній роботі це дозволяє зняти напругу від планування, інтегрувати створену ціль на рівні тілесних відчуттів та емоцій, а також візуалізувати успішне подолання можливих перешкод. Раціональний аналіз SMART і емоційне розслаблення під час медитації разом дають стійкий терапевтичний ефект.

Психологічна практика: Медитація заземлення та інтеграції цілей (10–15 хвилин)

Мета: Зняти м’язове та ментальне напруження, стабілізувати дихання, трансформувати тривогу в упевненість, а також внутрішньо прийняти та зафіксувати сформульовану ціль.

1. Підготовчий етап (2 хвилини)

Ведучий просить учасників зайняти зручне положення на стільцях або килимках.

Інструкція: Спина має бути рівною, але без напруження (це допомагає зберігати фокус уваги й не заснути). Руки вільно лежать на колінах долонями догори або донизу. Стопи повністю торкаються підлоги — це створює фізичне відчуття опори та стабільності. Ведучий пропонує м’яко заплющити очі або опустити погляд донизу, розфокусувавши його.

2. Скрипт медитації: Голос ведучого (7–10 хвилин)

(Текст читається повільним, спокійним голосом, із виразними паузами після кожного смислового блоку. Можна увімкнути тиху, нейтральну фонову музику без слів чи звуки природи).

«Зробіть глибокий, спокійний вдих через ніс, відчуваючи, як прохолодне повітря наповнює легені... і повільний, плавний видих через рот, відпускаючи разом із повітрям залишки денних турбот.

Знову вдих — і з видихом дозвольте вашим плечам опуститися нижче. Відчуйте, як розслабляються м'язи обличчя: чоло, щоки, куточки очей, розтискаються щелепи.

Переведіть увагу на свої стопи. Відчуйте їхній повний контакт із підлогою. Відчуйте цю тверду, надійну опору під вами. Земля чи підлога тримають вас абсолютно впевнено. Ви перебуваєте в безпеці, тут і зараз.

Тепер спрямуйте свою увагу вглиб себе, у зону серця або сонячного сплетіння. Згадайте ту ціль, яку ви щойно сформулювали за системою SMART. Уявіть її не просто як слова на папері, а як результат, який уже відбувся.

Уявіть, що ви вже досягли цієї мети. Що ви бачите навколо себе? Що ви відчуваєте у своєму тілі в цей момент? Можливо, це легкість, прилив сили, спокійна впевненість чи радість? Дозвольте цьому приємному відчуттю розлитися по всьому тілу від маківки до кінчиків пальців.

Якщо під час практики з'являються сторонні думки, сумніви чи тривога ("а раптом не вийде?") — не сварить себе і не боріться з ними. Просто помічайте їх, як хмаринки на небі, що пролітають повз, і м'яко повертайте увагу до свого подиху та до відчуття опори під ногами. Ви сильніші за свої сумніви.

Зробіть ще один глибокий вдих, вбираючи цей спокій та впевненість... і видих, закріплюючи це відчуття всередині».

3. Вихід із медитації (1–2 хвилини)

Інструкція: «Поступово повертайте увагу до простору кімнати. Порухайте пальцями рук, пальцями ніг. Відчуйте межі свого тіла. Коли будете готові, зробіть фінальний глибокий вдих, посміхніться собі і на видиху плавно розплющуйте очі».

Терапевтичний ефект медитації після техніки SMART

1. **Зниження когнітивного перевантаження:** Чітке планування вимагає активної роботи лівої півкулі (логіка, аналіз). Медитація перемикає мозок у режим відновлення, знижуючи рівень кортизолу.
2. **Емоційне підкріплення цілі:** Візуалізація успішного результату під час розслаблення активує дофамінову систему. Мозок сприймає ціль не як "важкий обов'язок", а як привабливу й досяжну перспективу.
3. **Розвиток рефлексії:** Учасники вчаться помічати свій внутрішній опір (страхи, прокрастинацію) і екологічно відпускати його через дихання, що є базовою навичкою психологічної стійкості.