

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Бакалаврська робота

Студент групи: ППб-1-21-4.0д

СИЛА ВЕРОНІКА

Науковий керівник:

Кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології

РЕПЕТІЙ СВІТЛАНА

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	6
1.1. Мотивація до навчання: поняття, структура та види. Теорії мотивації в психології.....	6
1.2. Фактори, що впливають на мотивацію підлітків до навчання.....	9
1.3. Психологічні наслідки воєнного стану для підлітків	17
1.4. Теоретичні підходи розгляду мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану.....	22
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	31
2.1. Психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження	31
2.2. Аналіз отриманих результатів дослідження мотиваційних чинників підлітків в умовах воєнного стану	34
2.3. Практичні рекомендації психологам, педагогам, батькам щодо підвищення мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану.....	46
Висновки до другого розділу.....	50
ВИСНОВКИ	52
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	53
ДОДАТКИ	56

ВСТУП

Актуальність теми: Мотивація до навчання є одним із ключових факторів, що визначає ефективність освітнього процесу, а особливо в умовах воєнного стану, коли психологічний та емоційний стан підлітків зазнає значних змін. Воєнний конфлікт, зокрема, змушує молодь адаптуватися до нових реалій, що суттєво впливає на їхню мотивацію до навчання. Дослідження психологічних особливостей мотивації підлітків у таких умовах є надзвичайно важливим для розробки ефективних педагогічних і психологічних стратегій, що можуть допомогти зберегти мотивацію та стимулювати досягнення в освітньому процесі навіть в умовах кризових ситуацій.

У дослідженні проаналізовано концепції Б. Ф. Бонанно, І. В. Демченко, Е. Л. Десі, Л. В. Гавриленко, І. М. Грубіян, Г. С. Карась, О. М. Кочубей, Л. В. Коваль, О. В. Остапчук, С. О. Петренка, Р. М. Раяна, Н. О. Чепелевої, що висвітлюють психологічні механізми зниження та підтримки навчальної мотивації в умовах стресу, адаптації до травматичних подій, а також впливу пандемії та війни на психоемоційний стан молоді, що висвітлюють психологічні механізми зниження та підтримки навчальної мотивації в умовах стресу, адаптації до травматичних подій, а також впливу пандемії та війни на психоемоційний стан молоді.

Актуальність даної роботи полягає в необхідності вивчення впливу воєнного стану на мотивацію до навчання підлітків, що дозволить розробити практичні рекомендації для педагогів, психологів і батьків щодо підтримки учнів у цей складний період. Незважаючи на існуючі дослідження в галузі психології та педагогіки, вплив воєнних дій на мотивацію підлітків є недостатньо вивченим, що робить дослідження цієї теми надзвичайно важливим і актуальним.

Об'єкт дослідження: Мотивація до навчання як психологічне явище в підлітковому віці.

Предмет дослідження: Психологічні особливості мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану.

Мета дослідження: Вивчення психологічних аспектів мотивації до навчання підлітків у контексті воєнного стану та розробка рекомендацій щодо підвищення мотивації до навчання в цих умовах.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз дослідження мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану.
2. Експериментально дослідити рівень мотивації до навчання підлітків під час воєнного стану.
3. Визначити особливості мотивації до навчання підлітків під час воєнного стану.
4. Обґрунтувати методичні рекомендації щодо підвищення мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану.

Теоретична основа дослідження: Теоретичною основою дослідження стали праці сучасних українських і зарубіжних науковців, які розкривають питання мотивації до навчання в умовах кризових ситуацій. У роботі використано підходи до розуміння навчальної мотивації як системного психологічного феномена, що формується під впливом як внутрішніх ресурсів особистості (емоційна стабільність, саморегуляція, цілеспрямованість), так і зовнішніх чинників (безпечні умови навчання, педагогічна підтримка, соціальне середовище).

Практичне значення дослідження: Практичне значення полягає у тому, що результати дослідження можуть бути використані практичними психологами, педагогами, соціальними працівниками для розробки та впровадження програм підтримки навчальної мотивації підлітків в умовах воєнного стану. Апробовані методики можуть бути використані в освітніх закладах для виявлення зниження мотивації до навчання в умовах воєнного стану.

Методи дослідження:

Теоретичні: теоретичний аналіз і узагальнення наукових праць з проблеми дослідження;

Емпіричні: кількісний та якісний аналіз з виявлення мотивації підлітків в умовах воєнного стану. В дослідженні було використано: авторська анкета «Освітня мотивація підлітків у кризових обставинах»; методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс); опитувальник тривожності Спілбергера–Ханіна. Застосовано методи математичної статистики: методи описової статистики, t-критерій Стюдента, кореляційний аналіз.

База дослідження: До емпіричного дослідження було залучено 40 респондентів, серед яких 23 дівчини та 17 юнаків, які є учнями закладу загальної середньої освіти «Академічний ліцей №5 Обухівської міської ради Київської області»

Структура роботи: Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, висновків, таблиць, схем, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг наукової роботи складає – 66 сторінки комп'ютерного набору. Основа частина займає - 50 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Мотивація до навчання: поняття, структура та види. Теорії мотивації в психології

Мотивація до навчання виступає ключовим психологічним чинником, що визначає рівень залученості особистості до освітньої діяльності. Вона не лише впливає на зацікавленість підлітка у навчанні, а й визначає спрямованість його діяльності, послідовність у досягненні цілей, прагнення до пізнання та усвідомлення важливості результату. У період шкільного віку, особливо в етап формування особистості, мотиваційна сфера відіграє важливу роль у розвитку самосвідомості, становленні ціннісних орієнтацій і досягненні навчальних результатів.

Підлітковий період характеризується глибокими змінами у світогляді, зростанням критичного мислення, потребою в самостійності та прагненням до самоствердження. У цей час школярі схильні переосмислювати своє ставлення до навчання, що може як стимулювати, так і знижувати їхню навчальну мотивацію. На її рівень суттєво впливають індивідуальні риси особистості, характер стосунків у родині, клімат у класному колективі та загальна соціально-політична ситуація. Зокрема, в умовах воєнного стану, коли діти стикаються з почуттям тривоги, нестабільністю та перервами в освітньому процесі, мотиваційна сфера часто зазнає суттєвих трансформацій.

Структурно навчальна мотивація є багатокомпонентною системою, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти. Когнітивний елемент відображає усвідомлення учнем мети навчання, його значущості та потенційних перспектив. Емоційний компонент проявляється через внутрішні переживання, пов'язані з навчальним процесом — від позитивних емоцій, таких як інтерес чи задоволення, до негативних — страху, втоми чи апатії. Поведінковий компонент знаходить вираження у діях учня: активність на уроках, ініціативність, виконання завдань, самостійність у навчальній діяльності.

Українські вчені пропонують різні підходи до аналізу мотивації у підлітковому віці. Наприклад, І. В. Демченко підкреслює, що мотивація становить фундамент пізнавальної активності учня, сприяє розвитку інтересу до знань і формуванню позитивного ставлення до освітнього процесу. Авторка зазначає, що у структурі мотивації поєднуються потреби, особистісні цінності, інтереси та соціальні установки, що спонукають дитину до навчання (Демченко, 2017 : 41–46.).

На практиці, це може проявлятися у зацікавленості школяра певним предметом поза межами програми. Наприклад, учень, який захоплюється історією, може самостійно шукати додаткову інформацію, читати спеціальну літературу або переглядати тематичні відео, без зовнішнього примусу з боку дорослих. Така діяльність є прикладом домінування внутрішньої мотивації.

У своїх дослідженнях, Л. А. Гавриленко акцентує увагу на важливості урахування особистісних, вікових і соціальних чинників у процесі формування навчальної мотивації. За її спостереженнями, підлітки особливо вразливі до оцінки з боку інших людей, порівнянь із ровесниками та соціальної атмосфери в навчальному колективі. Важливу роль відіграє підтримка та прийняття з боку педагогів. Навіть незначні прояви несправедливого ставлення або публічної критики можуть мати демотивуючий вплив, тоді як емпатія, доброзичливість і зацікавленість з боку вчителя — навпаки, сприяють зростанню мотивації (Гавриленко, 2018 : 92–98.).

У практиці шкільного життя чітко прослідковується орієнтація підлітків на реакції однолітків. Коли в класі панує сприятлива атмосфера, де підтримуються ініціативність, взаємоповага та здорова конкуренція, загальний рівень мотивації підвищується. У разі ж соціального напруження, конфліктів або проявів булінгу, навіть високомотивовані учні можуть втратити інтерес до навчання.

У період воєнної нестабільності саме соціальна підтримка стає критично важливою для збереження інтересу до освітнього процесу. Тому С. М. Петренко наголошує на значущості соціального середовища у підтримці та розвитку навчальної мотивації. Зокрема, автор акцентує увагу на ролі сім'ї, педагогічного

колективу та міжособистісних стосунків у класі як важливих чинників, що забезпечують психологічну безпеку та позитивне емоційне ставлення для навчання (Петренко, 2020 : 55–60).

Прикладом можуть слугувати освітні заклади, які, попри перехід на дистанційну форму навчання, демонструють високу ефективність завдяки емпатійному та індивідуальному підходу з боку педагогів. Така гнучкість у взаємодії з учнями створює умови для збереження та навіть підсилення мотиваційного потенціалу.

О. В. Остапчук розглядає співвідношення зовнішньої та внутрішньої мотивації. Дослідниця підкреслює, що надмірна залежність від зовнішніх стимулів — оцінок, похвали, покарань — може призводити до зниження внутрішнього бажання вчитися. Коли навчання сприймається не як можливість саморозвитку, а як обов'язок або інструмент для досягнення зовнішніх результатів, втрачається інтерес до самого процесу пізнання. Навіть за високої результативності така мотивація є нестійкою (Остапчук, 2019 : 62–65).

Особливо важливо у підлітковому віці допомогти учню знайти особистісний сенс у навчанні, показати практичну цінність знань, їх зв'язок із майбутнім. Якщо школяр розуміє, як навчання сприятиме його самореалізації, професійному чи життєвому успіху, це формує стійку внутрішню мотивацію.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що мотивація до навчання у підлітковому віці є багатогранним психологічним явищем, яке формується під впливом особистісних особливостей, соціального середовища та зовнішніх умов. В умовах воєнного часу особливої ваги набуває підтримка внутрішньої мотивації: через розвиток пізнавального інтересу, створення доброзичливої навчальної атмосфери та залучення підлітка до активної участі у процесі здобуття знань. Саме такий підхід сприятиме збереженню мотиваційного ресурсу навіть у складних життєвих обставинах.

1.2. Фактори, що впливають на мотивацію підлітків до навчання

У сучасному суспільстві, що переживає складні соціальні потрясіння, зокрема збройний конфлікт, пандемію COVID-19, економічну нестабільність та інші кризові ситуації, проблема мотивації до навчання в умовах підвищеного стресу стає надзвичайно актуальною. Особливу увагу привертає психічне та емоційне благополуччя студентської молоді, яка в цей період формує життєві орієнтири, визначає професійний шлях і зазнає значного тиску як з боку академічного середовища, так і з боку зовнішніх обставин.

Стрес — це психофізіологічна реакція організму на подразники, що порушують його внутрішню рівновагу. У контексті студентського життя він часто має хронічний характер, зумовлений тривалими навчальними навантаженнями, екзаменаційним тиском, соціальною нестабільністю та відчуттям невизначеності майбутнього. Дослідниця І. М. Грубіян зазначає, що найбільш вразливою до стресу є саме молодь, зокрема студенти, які ще не мають усталених механізмів подолання труднощів, але водночас змушені приймати серйозні рішення щодо свого життя (Грубіян, 2021 : 45–51).

У воєнних умовах до звичних чинників додається ще й страх за життя, втрата дому, переміщення до інших регіонів або країн, відсутність доступу до якісної освіти, обмеження комунікації з родиною та друзями. Психологічне напруження, спричинене війною, пандемією чи іншими масштабними лихами, часто призводить до зниження рівня залученості студентів до навчального процесу, втрати сенсу в навчанні та формування дезадаптивних поведінкових стратегій.

Стрес безпосередньо впливає на мотивацію студента, насамперед через емоційне виснаження, зниження здатності до концентрації уваги, порушення сну, а також через розвиток апатії та тривожних станів. Як зазначає Н. О. Чепелєва, мотиваційна сфера особистості тісно пов'язана з її емоційною стабільністю: у разі дестабілізації внутрішнього стану знижується рівень

потреби у досягненні, змінюється ціннісне ставлення до освіти (Чепелева, 2019 : 21–26).

Дослідження останніх років свідчать, що у студентів в умовах воєнного стану спостерігається зниження не лише інтересу до навчання, а й рівня академічної відповідальності. В умовах стресу активізуються такі захисні механізми, як уникання, пасивність, зниження активності, що протилежні до основи внутрішньої мотивації — ініціативності, цілеспрямованості, самореалізації. Наприклад, у дослідженні О. М. Коваль та Н. В. Кучер було виявлено, що понад 60% студентів в умовах воєнного стану відзначали втрату інтересу до навчання через емоційне виснаження та тривожність (Коваль, Кучер, 2022 : 67–73).

Особливо небезпечним є хронічний стрес, який, за визначенням Л. С. Виготського, «формує стійкі порушення у структурі особистості та деформує механізми саморегуляції» (Базилюк, 2021 : 110–118).

Воєнний стан є потужним стресогенним чинником для всіх верств населення, але підлітки становлять одну з найбільш уразливих категорій. Це зумовлено як віковими особливостями психічного розвитку, так і соціальними умовами, в яких перебувають діти в перехідному віці. Саме в підлітковому періоді відбувається інтенсивне формування особистості, самосвідомості, моральних переконань, соціальних орієнтирів, а також формування планів на майбутнє. Умови воєнного стану руйнують звичні соціальні структури, спричиняють почуття тривоги, втрати контролю, безсилля та фрустрації, що глибоко позначається на психіці підлітка.

Сучасні дослідження в галузі психології, психіатрії та педагогіки свідчать, що наслідки воєнних подій для психічного здоров'я підлітків можуть бути довготривалими та комплексними (Коваленко, 2022 : 45-67). Умовно стресові фактори, що впливають на дітей і підлітків під час війни, можна поділити на кілька взаємопов'язаних груп: воєнні, соціальні, економічні, освітні та емоційно-психологічні. Детальніше про кожну з них:

- Воєнні стресори

Ці чинники є найбільш безпосередніми та загрозливими для життя і здоров'я. До них належать обстріли, бомбардування, звуки сирен, фізичні руйнування довкілля, поранення, втрата близьких, евакуація, тривале перебування в укриттях, вимушене переселення, а також досвід перебування на тимчасово окупованих територіях. Усі ці обставини можуть спровокувати у підлітків розвиток посттравматичного стресового розладу (ПТСР), симптоми якого включають нав'язливі спогади, нічні кошмари, підвищену тривожність, уникання нагадувань про травму, дратівливість, емоційне оніміння.

Психологічна система підлітка в умовах постійної загрози активує захисні механізми, зокрема механізми уникання або надмірної мобілізації, що спрямовані на виживання, а не на розвиток чи навчання. Унаслідок цього знижується здатність до концентрації уваги, зменшується пізнавальна активність, порушується емоційна регуляція, що робить навчальну діяльність майже неможливою без відповідної підтримки.

- Соціальні стресори

Підлітки в умовах війни часто змінюють місце проживання через евакуацію або втрату житла. Це спричиняє зміну навчального закладу, втрату звичних соціальних зв'язків, дружніх стосунків, авторитетних дорослих (учителів, тренерів, наставників). Перебуваючи в новому середовищі, підлітки можуть стикатися з труднощами інтеграції в колектив, нерозумінням з боку однолітків, упередженим ставленням або навіть булінгом.

Соціальна ізоляція, втрата відчуття приналежності та труднощі в комунікації посилюють почуття самотності, провини й непотрібності. Особливо це стосується дітей, які були змушені покинути рідне місто або країну. Втрата культурного та мовного середовища сприяє формуванню ідентичнісної кризи, що ще більше ускладнює адаптацію. Брак стабільних міжособистісних контактів

та підтримки з боку значущих дорослих і однолітків негативно впливає на самооцінку, психологічну стійкість і мотивацію до навчання.

- Економічні стресори

Під час війни багато родин зазнають фінансових труднощів — через втрату роботи, зменшення доходів, руйнування житла. У таких умовах навіть базові потреби — їжа, одяг, ліки, доступ до інтернету чи гаджетів — стають проблемою. Підлітки в таких родинях нерідко змушені самостійно заробляти, доглядати за молодшими братами чи сестрами, допомагати дорослим.

Усе це накладає додаткове навантаження і відволікає від навчального процесу. Виникає тривожність щодо завтрашнього дня, невпевненість у можливості реалізувати освітні цілі. Підліток у таких умовах часто перестає бачити сенс у здобутті знань, втрачає здатність довгострокового планування, що прямо впливає на його навчальну мотивацію.

- Освітні стресори

Сфера освіти в умовах війни також зазнає значних змін. Зумовлюють такі зміни є часті переходи між онлайн, офлайн та змішаними форматами навчання. Також нестача технічних засобів, нерегулярність занять, відсутність якісного зворотного зв'язку від учителів — усе це порушує освітній процес. В умовах війни школа часто втрачає свою роль стабілізуючого чинника, а сам процес навчання набуває фрагментарного та хаотичного характеру.

У підлітків формується відчуття, що їхні зусилля не мають значення, що знання не гарантують майбутнього. Відсутність стабільної структури, високий рівень невизначеності, а також складність у досягненні навчальних цілей сприяють зниженню мотивації, зростанню прокрастинації та втраті довіри до системи освіти загалом.

- Емоційно-психологічні стресори

Підлітки переживають не лише зовнішні труднощі, а й внутрішню боротьбу з емоційними наслідками війни. Постійне психологічне напруження провокує розвиток станів тривожності, безпорадності, емоційного вигорання, депресивних епізодів.

Формується внутрішній конфлікт між бажанням жити звичним життям (навчатися, спілкуватися, мріяти) та реальністю, в якій ці прагнення здаються недосяжними. Такі протиріччя викликають дезадаптацію, порушення поведінки, агресію або апатію. Брак психологічної допомоги, нерозуміння з боку дорослих, відсутність безпечного середовища лише поглиблює ці проблеми.

Усе перелічене свідчить про те, що психологічні наслідки війни мають системний характер. Вони проявляються не лише в емоційній сфері, а й у когнітивній, поведінковій, міжособистісній. Освітній процес для таких дітей має враховувати ці обставини й забезпечувати не лише передачу знань, а й психологічну підтримку.

В умовах війни в Україні особливу роль відіграє раннє виявлення психологічних труднощів у дітей, надання кваліфікованої допомоги та інтеграція психоемоційної підтримки в освітній процес. Учителям і шкільним психологам рекомендується проходити навчання з кризової інтервенції, а школам — мати механізми скерування дітей до фахівців.

Таким чином, стресори не лише знижують загальну психоемоційну стійкість, а й змінюють ціннісну орієнтацію, зсувають акцент з навчання як способу самореалізації на виживання або безпечне функціонування.

Попри деструктивний потенціал стресу, у студентів можуть активізовуватись і позитивні механізми адаптації, які сприяють підтриманню або навіть посиленню навчальної мотивації. Деякі студенти в умовах стресу мобілізуються, намагаючись реалізувати себе у навчанні як способі збереження контролю над життям. Цей феномен описується у теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, згідно з якою внутрішня мотивація може зростати, коли особа усвідомлює значущість своєї діяльності у складних обставинах (Десі, Раян, 2018 : 23-43).

На думку Л. В. Коваль, одним із ефективних мотиваційних ресурсів є наявність підтримуючого соціального середовища — зокрема, емпатійного викладача, згуртованої студентської групи, доступу до психологічної підтримки. Також важливу роль відіграє адаптивне освітнє середовище, здатне підлаштовуватись під обставини — гнучкий графік, чітка комунікація, зменшення формалізму (Коваль, 2020 : 58–63).

До ключових мотиваційних стратегій також належать:

1. Постановка особистісно значущих цілей

Однією з найефективніших мотиваційних стратегій є постановка цілей, що мають глибоке особисте значення для підлітка. Це означає, що цілі мають відповідати індивідуальним інтересам, переконанням, прагненням та потенціалу дитини. В умовах стресу, наприклад під час воєнного стану, дуже важливо, щоб навчальна діяльність не була сприйнята як зовнішній примус або нав'язана необхідність, а як особисто цінний і важливий шлях розвитку.

Особистісно значущі цілі сприяють формуванню внутрішньої мотивації, коли підліток не просто виконує завдання заради оцінок або схвалення дорослих, а бачить у навчанні засіб для досягнення власних мрій та планів. Цілі, пов'язані з професійним самовизначенням, соціальною реалізацією або особистісним розвитком, здатні надати учню відчуття контролю над своїм життям, що особливо важливо в умовах нестабільності.

Практично це може проявлятися через допомогу підліткам у формулюванні конкретних, вимірюваних, досяжних, релевантних і часово обмежених (SMART) цілей. Наприклад, замість абстрактного «хочу бути успішним», підліток формулює ціль: «опанувати основи програмування до кінця семестру, щоб вступити до ІТ-курсу». Така стратегія допомагає структурувати навчальний процес і підвищує відчуття ефективності.

2. Формування навичок саморегуляції (майндфулнес, техніки релаксації)

Важливою складовою мотивації є здатність контролювати свої емоції, увагу і поведінку. Саморегуляція допомагає підліткам знизити рівень стресу, підвищити концентрацію та впевненість у власних силах. У сучасних умовах, особливо під час кризових ситуацій, розвиток навичок саморегуляції стає необхідністю.

Одна з найпопулярніших і науково обґрунтованих практик — майндфулнес (усвідомлена увага). Ця техніка передбачає фокусування на теперішньому моменті без оцінювання і суджень. Вона допомагає усвідомити свої емоції, знизити тривожність і збільшити здатність зосереджуватися на навчанні. Регулярні практики майндфулнес здатні суттєво покращити психоемоційний стан підлітків.

Також ефективними є різні техніки релаксації: дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація, візуалізація спокійних образів, легкі фізичні вправи (йога, розтяжка). Ці методи допомагають знизити психофізіологічне напруження, що виникає внаслідок постійного стресу. Коли підліток вміє самотійно управляти своїм станом, він стає більш стійким до зовнішніх негативних впливів, що сприяє підтримці мотивації.

3. Рефлексія власних цінностей та сенсу навчання

Рефлексія — це свідоме осмислення власних думок, емоцій, переконань та дій. Важливим етапом мотиваційної роботи є допомога підліткам у розкритті своїх життєвих цінностей і визначенні сенсу навчання для себе особисто. Цей процес допомагає уникнути механічного підходу до освіти та сприяє формуванню глибокої внутрішньої мотивації.

Підлітки, які усвідомлюють, чому навчання є важливим для них, легше долають труднощі, зберігають інтерес і прагнення до саморозвитку. Рефлексія допомагає відповісти на питання: «Навіщо я це роблю?», «Що я хочу отримати від навчання?», «Які цінності підтримують мої освітні прагнення?».

Психологічні практики, спрямовані на рефлексію, можуть включати ведення щоденників, бесіди з психологами, творчі завдання (малюнки, колажі

цінностей), групові обговорення. Такий підхід формує цілісний образ себе і власної життєвої позиції, що підсилює віру в себе і стимулює до активної участі в освітньому процесі.

4. Залучення до волонтерської діяльності, що підсилює суб'єктність та соціальну значущість особи

Волонтерство — це не лише допомога іншим, а й потужний чинник особистісного розвитку і мотивації. Для підлітків участь у волонтерських проєктах відкриває можливість відчувати себе важливими, потрібними, здатними впливати на світ навколо.

Цей досвід підвищує самооцінку, формує почуття соціальної відповідальності, розвиває комунікативні навички та навички командної роботи. Участь у спільній справі створює атмосферу підтримки, допомагає долати ізоляцію, яка часто виникає в кризових умовах.

З точки зору мотивації, волонтерська діяльність допомагає підліткам знайти сенс і мету, яка виходить за межі особистих проблем і труднощів. Це сприяє формуванню суб'єктності — усвідомлення власної ролі в суспільстві і власної здатності діяти та змінювати обставини. Такий підхід стимулює інтерес до навчання, оскільки знання стають інструментом для реалізації соціально важливих завдань.

Практичними прикладами можуть бути волонтерські програми в школі, участь у громадських ініціативах, допомога вимушеним переселенцям, збір гуманітарної допомоги, екологічні акції тощо. Важливо, щоб участь була добровільною і відповідала інтересам підлітка, а також підтримувалася наставниками, які можуть допомогти осмислити досвід і побачити його значення.

З огляду на вищенаведене, важливим завданням освітнього процесу є створення таких умов, які сприятимуть збереженню та розвитку мотивації до навчання попри стресові обставини. Як зазначає І. В. Дьяченко, ефективна психологічна підтримка має бути спрямована не лише на подолання негативних

емоцій, а й на активізацію ресурсних станів — внутрішньої сили, самоприйняття, надії (Дьяченко, 2022 : 34–39).

Важливо також підвищувати психологічну обізнаність студентів — впроваджувати тренінги емоційного інтелекту, управління стресом, тайм-менеджменту, комунікативної ефективності. Розвиток таких навичок дозволяє зберігати мотивацію навіть у надзвичайних ситуаціях.

Отже, стресові фактори, що охоплюють різноманітні аспекти життєдіяльності студентів, справляють значний вплив на їхню мотиваційну сферу, зокрема у воєнний час та в періоди глобальних криз. Хоча загалом домінують демотивуючі впливи — тривога, апатія, втрата сенсу, — можливим є й активування адаптивних стратегій, які сприяють збереженню навчального інтересу.

Роль навчального закладу, викладачів і психологів полягає в тому, щоб створити підтримувальне середовище, яке не лише зменшуватиме стрес, а й сприятиме внутрішній мотивації, підвищенню суб'єктності студентів та їх здатності до самореалізації попри зовнішні труднощі. В умовах воєнного стану це набуває особливої ваги, адже підлітки часто стикаються з емоційною нестабільністю, відчуттям невизначеності та тривожністю. Освітній простір має перетворитися на ресурсну зону, де учні не лише здобувають знання, а й отримують психологічну підтримку, можливість висловити свої переживання, сформулювати відчуття безпеки та довіри.

У цьому контексті важливо забезпечити індивідуальний підхід до кожного учня, впроваджувати інтерактивні, емоційно значущі методи навчання, а також розвивати навички емоційної саморегуляції та стійкості до стресу. Викладачі та психологи мають виступати як фасилітатори внутрішніх ресурсів підлітків, підтримувати їхнє прагнення до розвитку та формувати позитивне бачення майбутнього.

Тільки в умовах гармонійної взаємодії всіх учасників освітнього процесу можливо досягти відновлення та збереження навчальної мотивації в період глибоких соціальних потрясінь. Такий підхід не лише допоможе учням

адаптуватися до складних обставин, а й сприятиме формуванню зрілої, відповідальної особистості, здатної до свідомого вибору життєвого шляху.

1.3. Психологічні наслідки воєнного стану для підлітків

Військові конфлікти завжди мають негативний вплив на психологічне благополуччя людей, але підлітки є особливо вразливою категорією. Досвід травматичних подій, втрата близьких, евакуація, нестабільність і невизначеність майбутнього в умовах бойових дій можуть спричинити глибокі психологічні порушення у підлітків і ускладнити їх проходження важливого етапу особистісного розвитку. Повномасштабна війна в Україні створює саме такі руйнівні умови для розвитку підлітків. Тому постійний моніторинг змін у психіці молодшого покоління та робота з мінімізації ризиків є нагальною задачею в умовах сучасної війни. Це складне завдання для суспільства, яке вимагає фундаментальних змін у багатьох сферах для збереження психічного здоров'я молоді та майбутнього нашої країни в цілому. Деякий практичний досвід роботи з цими підлітками накопичено з часом, однак комплексних емпіричних досліджень впливу війни на їхнє психічне здоров'я досі бракує. Існує потреба в емпіричному дослідженні психологічних проблем підлітків у воєнний час і виявленні ступеня впливу військового конфлікту на різні сфери їхнього психічного здоров'я.

До війни причини та наслідки психологічних травм на психіку дітей обговорювались здебільшого в контексті дітей та підлітків у навчальних закладах. Загроза психологічної травми полягала в тому, що в дорослому віці вони можуть мати труднощі із соціалізацією, адаптацією та спілкуванням. Насправді, травма дитинства є початком депресивних розладів, які можуть призвести до руйнування особистості.

За статистикою Всесвітньої організації охорони здоров'я, 10% людей, які пережили травматичну подію, зрештою розвивають симптоми психологічної травми. Ще 10% зазнають змін у поведінці або психічних розладів, які заважають нормальному функціонуванню в повсякденному житті. Результати

міжнародного опитування про психічне здоров'я, проведеного в серпні 2023 року в 11 країнах і представленого на Третньому саміті Перших леді та джентльменів, показали, що підлітки віком 13–15 років є найбільш вразливими до впливу війни в Україні та глобальних конфліктів (Ліпська, 2023 : 348–354).

Небезпека цього віку полягає в радикальному сприйнятті того, що відбувається навколо. І це зрозуміло, адже людина лише робить перші кроки в дорослий світ, а її зустрічає така складна реальність. Страх втратити все, що маєш – життя, родину, дім, друзів – зростає. Усе це може провокувати небезпечну поведінку, автоагресію (тобто агресію до себе, що іноді проявляється у травмуванні тіла) або навіть суїцидальні думки у підлітка. Війна, звісно, впливає на психіку дитини. Перш за все, це відображається у тривожності. Ніхто не готував підлітків до війни та до того, як сприймати події, що відбуваються. Діти постійно перебувають у напрузі, оскільки не знають, чого очікувати завтра. У них трапляються зриви, істерики, непокора і бійки з іншими дітьми. Другий важливий момент – це соціалізація. На сьогоднішній день діти позбавлені цієї можливості, їм необхідне спілкування з однолітками. Її відсутність або недостатня кількість виражається у потребі бути почутим, відчувати свою важливість та висловлювати себе як особистість.

Більшість дослідників правильно зазначають, що діти стикаються з двома видами травматичних подій під час війни: несподіваними травматичними подіями та тривалими несприятливими умовами, що призводять до виникнення непродуктивних стратегій копінгу. Як результат, підлітки значно частіше, ніж їхні ровесники без досвіду війни, страждають від таких проблем, як тривожний розлад, посттравматичний стресовий розлад, депресія, дисоціативні розлади (добровільна соціальна ізоляція, деперсоналізація, дереалізація, небажання говорити, кататонічний синдром), порушення поведінки (включаючи агресію, антисоціальну та кримінальну поведінку, схильність до насильства), а також схильність до зловживання алкоголем і наркотиками (Ліпська, 2023 : 348–354).

Найбільш поширеними наслідками травматичних переживань є тривожність, депресія та психосоматичні захворювання. Таким чином, значна

кількість людей стикається з довготривалими проблемами психічного здоров'я після пережитих травм.

Кожна людина по-різному реагує на стресові ситуації. Існує певний оптимальний рівень стресу, який мобілізує організм і підвищує продуктивність (естрес). Однак, коли критичний рівень перевищується, настає виснаження і зниження ефективності (дистрес). Наслідки стресу залежать від індивідуального значення травматичної ситуації для конкретної особи та розвитку її механізмів психологічного захисту. Найнебезпечнішим є не дуже сильний, але тривалий стрес. Короткострокова інтенсивна криза може мобілізувати ресурси організму, після чого всі показники повертаються до норми.

Зміни в підлітковому віці відбуваються швидко, охоплюючи як фізичну, так і психічну сферу. За словами вчених, підлітки особливо чутливі до впливу негативних соціально-психологічних факторів на визначення фізичного та психічного здоров'я, оскільки в них ще не сформовані або погано розвинені механізми психологічного самозахисту (Грубіян, 2021 : 45–51).

У підлітковому віці ще не сформувався індивідуальний стиль подолання стресових ситуацій. Підлітки використовують стратегії, запропоновані їхнім середовищем, і ще не віддають перевагу жодній з них. Однак в старшому підлітковому віці починають переважати моделі пошуку соціальної підтримки та агресивної поведінки. Це перехідний вік, коли поведінковий вектор може легко змінитися на адаптивну або малодієву поведінку. Тому підлітки потребують своєчасної зовнішньої допомоги, яка зміцнює їхні внутрішні та зовнішні ресурси та сприяє гнучким, соціально адаптивним моделям поведінки.

Сучасні психологічні дослідження приділяють особливу увагу довготривалому впливу війни на підлітків. Раптові травматичні події чи тривалі несприятливі умови можуть призвести до непродуктивних моделей поведінки. Зазвичай підлітки, які пережили війну, страждають від стресу, депресії, тривожних розладів і втрати відчуття ідентичності. Вони часто замкнуті в собі, свідомо ізолюються від суспільства або виявляють антисоціальну поведінку як малодієву реакцію. Внутрішні та зовнішні труднощі для підлітків внаслідок

війни викликають відчуття втоми, безсилля, тривоги та гніву. Усі ці прояви є нормальними реакціями на ненормальні події.

Сучасні психологічні дослідження приділяють особливу увагу довготривалому впливу війни на психічний стан підлітків, оскільки саме в підлітковому віці формуються основні компоненти особистості — ідентичність, система цінностей, автономність, емоційна регуляція. Раптові травматичні події або тривале перебування в умовах підвищеної небезпеки та невизначеності призводять до хронічного стресу, що спричиняє формування непродуктивних моделей поведінки. Під впливом зовнішніх стресорів підлітки часто демонструють психоемоційне виснаження, що проявляється у зниженні життєвого тону, втраті інтересу до повсякденних справ, зокрема навчання, апатії, порушенні режиму сну та харчування.

Зазвичай підлітки, які стали свідками або жертвами воєнних дій, мають високий рівень тривожності, депресивні стани, симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та ознаки втрати ідентичності. У таких випадках знижується здатність до планування майбутнього, зникає внутрішня мотивація до досягнення цілей, що, зокрема, стосується й навчальної діяльності. Характерною реакцією підлітків є емоційне закриття, добровільна соціальна ізоляція або, навпаки, вияв агресивної чи антисоціальної поведінки, як спроба впоратися з напругою та безсиллям. Такі реакції часто є формою психологічного захисту, спрямованою на зниження емоційного болю.

Крім внутрішніх переживань, підлітки також стикаються з зовнішніми труднощами — зміною соціального оточення (через міграцію, втрату друзів чи родичів), перериванням освітнього процесу, матеріальними труднощами, що створює додаткове психологічне навантаження. Як наслідок, з'являється комплекс почуттів — втоми, безсилля, гнів, тривога, провини за виживання. Всі ці прояви є природною реакцією психіки на екстремальні обставини, проте без належної підтримки можуть стати основою для хронічних порушень адаптації.

1.4. Тереотичні підходи розгляду мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану

У сучасних реаліях молодь, зокрема студенти, змушена навчатися в умовах постійного стресу, викликаного як глобальними, так і локальними кризами. Йдеться про такі масштабні явища, як повномасштабна війна в Україні, економічна нестабільність, природні катаклізми тощо. Усі ці події впливають не лише на емоційне самопочуття молоді, а й безпосередньо позначаються на рівні їхньої навчальної мотивації. Увага дослідників упродовж останніх років дедалі більше зосереджується саме на аналізі впливу стресових чинників на психоемоційний стан студентів і їхнє бажання здобувати знання (Чепелєва, 2019 : 21–26).

Такі умови створюють для студентів потужний стресогенний фон, який має комплексний вплив на всі сфери їх життєдіяльності, зокрема на навчання. У цьому контексті важливо враховувати, що навчальна мотивація є не лише когнітивною, а й афективною категорією, тісно пов'язаною з емоційним станом, почуттям безпеки, внутрішньою стабільністю та перспективністю майбутнього. Коли ці чинники порушуються, студенти можуть втратити внутрішню мотивацію до здобуття знань, знижується рівень цілеспрямованості, зростає прокрастинація, виникає емоційне вигорання.

Увага сучасних науковців дедалі частіше зосереджується на аналізі впливу стресових чинників на психоемоційний стан студентської молоді. Зокрема, результати досліджень свідчать про зростання тривожних і депресивних станів, появу симптомів емоційного виснаження, втрату когнітивного інтересу, що напряду позначається на якості освітнього процесу. Молодь починає сприймати навчання не як шлях до особистісного й професійного зростання, а як додаткове джерело стресу. Особливо це актуально в умовах війни, коли для багатьох студентів навчання відбувається у вимушеній міграції, під звуки повітряних тривог або у бомбосховищах, що ускладнює концентрацію, планування, формування.

Варто зауважити, що мотивація до навчання в студентському віці є однією з ключових умов успішного засвоєння знань, формування фахової ідентичності та реалізації особистісного потенціалу. Проте в умовах кризових ситуацій мотиваційна сфера зазнає значних змін. Згідно з дослідженнями українських учених навчання перестає сприйматися студентами як життєвий пріоритет. На перший план виходять базові потреби — безпека, фізичне виживання, психологічна стабільність (Di Pietro, 2021 : 247–256).

У зв'язку з актуальністю дослідження мотивації до навчання в умовах воєнного стану та соціальних криз, значної ваги набуває розгляд ключових психологічних феноменів, які безпосередньо впливають на психоемоційний стан підлітків і молоді загалом. До них належать поняття «посттравматичний стрес», «емоційне виснаження», «синдром вижившого» та «вивчена безпорадність». Ці феномени тісно взаємопов'язані та часто виникають як реакції на тривалу дію стресогенних факторів, що призводить до глибоких змін у мотиваційній сфері особистості.

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) характеризується стійкими симптомами, що включають повторне переживання травматичних подій, уникання ситуацій, що нагадують про травму, та підвищену тривожність. Ці симптоми спричиняють значне емоційне навантаження, яке відволікає особистість від навчальної діяльності та знижує її внутрішню мотивацію.

Емоційне виснаження, що виникає на тлі тривалого стресу, проявляється у вигляді почуття хронічної втоми, роздратованості, відчуженості від навчального процесу та зниження здатності до концентрації. Це стан, який безпосередньо веде до деградації навчальної активності і збільшує ризик академічного вигорання.

“Синдром вижившого” — психоемоційний стан, коли особистість, переживши травматичну подію або кризу, відчуває провину за власне виживання, що спричиняє внутрішні конфлікти та знижує мотивацію до подальшого розвитку. Підлітки з таким синдромом можуть демонструвати

уникання навчальних завдань або цілковиту втрату інтересу до навчання як засобу самореалізації.

Як зазначає І. Гайдук, тривала дія стресогенних факторів призводить до функціонального зниження активності кори головного мозку, яка відповідає за виконання когнітивних функцій — увагу, пам'ять, мислення. Зокрема, пригнічується процес запам'ятовування, знижується здатність до концентрації, що безпосередньо погіршує ефективність навчальної діяльності та знижує продуктивність. Ці нейрофізіологічні зміни створюють додаткові перешкоди на шляху до підтримання навчальної мотивації та виконання освітніх завдань (Гайдук, 2021 : 89–95).

Суттєвим є також те, що стресові обставини порушують структуру цілепокладання у студентів. Як свідчать дослідження, мотивація до навчання у них часто трансформується в уникання — вони уникають виконання завдань, відтермінують навчання або повністю відмовляються від нього. Така форма поведінки тісно пов'язана з прокрастинацією, що є своєрідним механізмом психологічного захисту від фрустрацій і розчарувань. Пандемія значно посилила симптоматику тривожності та депресії серед студентської молоді, що, у свою чергу, прямо корелює зі зниженням мотивації до навчання (Кірдан, 2022 : 102–109).

Особливої уваги заслуговує досвід українських студентів та учнів, які продовжують навчання в умовах війни. Бойові дії, обстріли, втрати близьких, вимушене переселення — усе це є потужними дестабілізуючими факторами. За даними дослідження, проведеного О. Кочубей, понад 60% студентів виявляють зниження внутрішньої мотивації в умовах воєнного стану. Вони відзначають труднощі з організацією освітнього процесу, втрату сенсу навчання, емоційне виснаження, відсутність перспектив на майбутнє. Учасники дослідження також вказують на те, що в умовах постійної небезпеки навчання стає формальністю, а основною метою — збереження життя (Кочубей, 2023 : 61–68) .

Однак, попри численні виклики, з якими стикаються студенти та учні в умовах кризи, вони не позбавлені внутрішніх ресурсів, що сприяють їхній

адаптації та збереженню мотивації. Значущу роль у підтримці навчальної активності відіграють особистісні ресурси, серед яких ключовими є внутрішня цілеспрямованість, стійкість до стресу, здатність до емоційної та когнітивної саморегуляції, а також наявність стабільного соціального оточення, яке забезпечує емоційну підтримку і допомагає долати труднощі.

Внутрішня цілеспрямованість виступає як важливий фактор, що визначає здатність молодій людині фокусуватися на своїх навчальних та життєвих цілях, не відмовлятися від них навіть у складних обставинах. Вона включає навички постановки реалістичних і досяжних цілей, що формують відчуття контролю над власним життям і підвищують мотивацію до подолання перешкод. Психологічні дослідження Я. Волощук підтверджують, що студенти, які володіють цими навичками, демонструють вищий рівень адаптації до стресових умов і зберігають мотивацію до навчання, незважаючи на зовнішні труднощі.

Крім того, велике значення має підтримуюче соціальне середовище — сім'я, однолітки, викладачі, яке забезпечує емоційну підтримку, надає необхідні ресурси для подолання стресу і формує відчуття приналежності. Наявність такого середовища створює «зону безпеки», де студент може відкрито обговорювати свої проблеми та отримувати допомогу.

Здатність до саморегуляції, яка включає в себе як емоційну саморегуляцію (контроль за емоційними реакціями, зниження тривожності), так і когнітивну (планування, організація діяльності, рефлексія), є ще одним важливим ресурсом, що дозволяє студентам ефективно справлятися з навантаженнями та зберігати інтерес до навчання. Саморефлексія, як частина цієї здатності, сприяє усвідомленню власних сильних і слабких сторін, корекції поведінкових стратегій, а також розробці адаптивних копінг-механізмів.

Ці закономірності підтверджуються і міжнародними дослідженнями. Наприклад, під час пандемії COVID-19 в Італії було проведено масштабне дослідження, яке виявило, що студенти з високим рівнем саморефлексії і сформованими адаптивними копінг-стратегіями успішніше долали виклики

дистанційного навчання. Вони зберігали інтерес до пізнавальної діяльності, демонстрували більшу мотивацію і менше піддавалися впливу стресу порівняно з тими, хто не мав подібних ресурсів (Di Pietro, 2021 : 247–256).

Таким чином, розвиток особистісних ресурсів, формування навичок саморегуляції і підтримка соціального оточення є ключовими чинниками, що забезпечують стійкість студентів до стресових ситуацій і допомагають зберігати мотивацію до навчання навіть у складних життєвих обставинах.

Неможливо оминати увагою також ключову роль викладачів та освітнього середовища загалом у формуванні й підтриманні мотивації студентів, особливо в умовах соціальної нестабільності, кризи чи надзвичайних ситуацій. Освітній процес є не лише джерелом знань, а й простором психологічної взаємодії, емоційного зростання та соціальної підтримки. Те, в яких умовах відбувається навчання — наскільки вони передбачувані, стабільні, доброзичливі, — значною мірою визначає якість навчального досвіду студентської молоді.

У складні періоди, коли базове почуття безпеки порушене, важливого значення набувають такі фактори, як гнучкість навчального графіка, адаптивність освітніх програм, наявність альтернативних форм комунікації (онлайн-консультації, індивідуальні завдання), чітке структурування навчального матеріалу та прогнозованість академічних вимог. Особливо важливим є створення емоційно безпечного освітнього середовища, яке характеризується відкритістю, прийняттям, емпатійністю та можливістю висловити власні труднощі без страху бути засудженим.

Психологічна підтримка з боку викладачів — як безпосередня (вербальна підтримка, індивідуальні бесіди), так і опосередкована (гуманістичний стиль викладання, підкреслення важливості зусиль, а не лише результатів) — сприяє збереженню мотивації навіть у несприятливих обставинах. Важливим є також визнання особистих труднощів студентів як значущих, що сприяє зниженню емоційного напруження та підвищенню рівня довіри в системі "студент – викладач".

Згідно з результатами дослідження М. Литвин, студенти, які відчують емпатійну підтримку та залучення з боку педагогів, демонструють вищий рівень емоційної стійкості, менше схильні до симптомів емоційного вигорання та краще орієнтуються у власних навчальних цілях і пріоритетах. Такі студенти мають більш чітке уявлення про значущість здобутої освіти, частіше проявляють ініціативу та відповідальність за власне навчання, навіть попри зовнішні труднощі (Литвин, 2023 : 14–21).

Педагогічна підтримка в умовах нестабільності виконує не лише освітню, а й компенсаторну та стабілізуючу функцію. Вона сприяє не тільки академічному успіху, але й загальному психологічному благополуччю студентської молоді, підвищуючи ефективність адаптації до складних життєвих умов. Формування адаптивного, відкритого та підтримувального освітнього середовища є однією з ключових умов збереження мотиваційної сфери студентів у кризових обставинах.

Ще одним важливим аспектом є здатність студентів до емоційного самоменеджменту. Використання технік саморегуляції, медитації, ведення щоденників емоцій, когнітивно-поведінкові інструменти сприяють зменшенню емоційного напруження і, відповідно, підтримці інтересу до навчання. Як свідчать дані досліджень, в умовах війни українські студенти, які активно залучаються до психоемоційної самодопомоги, демонструють вищу стійкість до апатії та зниження академічної мотивації (Карась, 2023 : 51–56).

Окремо варто згадати про поняття «синдром вижившого», який нерідко виникає у студентів, котрі пережили втрату друзів або рідних. Це складне психологічне явище часто супроводжується відчуттям провини, втратою сенсу дій, у тому числі навчання. Згідно з результатами досліджень, цей синдром може істотно знижувати рівень активної мотивації, особливо якщо студент не має можливості опрацювати ці переживання з фахівцем (Pyszczynski,, Solomon, Greenberg, 2020 : 1–70).

Підсумовуючи, слід зазначити, що мотивація до навчання студентів в умовах стресових факторів є багатогранним явищем, що формується під

впливом як зовнішніх обставин, так і внутрішніх ресурсів. Пандемія, війна, економічна нестабільність та інші виклики чинять сильний тиск на психіку молоді, що нерідко призводить до зниження інтересу до навчальної діяльності, появи апатії, прокрастинації, депресивних симптомів. Водночас наявність особистісних ресурсів, підтримки з боку освітнього середовища, вміння справлятися зі стресом та емоціями значною мірою знижують негативний вплив цих факторів. У цьому контексті особливо важливою є роль психологічної підтримки, психоедукації та створення гнучких освітніх умов, здатних адаптуватися до потреб студентів у кризовий період.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретичних аспектів мотивації до навчання підлітків у контексті воєнного стану дозволяє зробити кілька важливих висновків. Мотивація до навчання є складним і багатогранним процесом, що включає в себе різні види (внутрішня та зовнішня мотивація), які тісно пов'язані з особистісними характеристиками підлітків, їхнім життєвим досвідом та обставинами, що оточують. Теоретичні підходи до мотивації в психології надають основу для розуміння того, як і чому змінюється мотивація підлітків у різних обставинах, зокрема в умовах воєнного стану.

Фактори, що впливають на мотивацію підлітків до навчання, можна умовно поділити на внутрішні та зовнішні. Внутрішні фактори включають емоційну стійкість, цілеспрямованість, самоконтроль, а також наявність внутрішньої потреби у досягненнях і самореалізації. Зовнішні фактори, такі як соціальна підтримка, навчальне середовище, зворотний зв'язок від педагогів, матеріально-технічне забезпечення, відіграють не менш важливу роль у мотивації підлітків. У випадку воєнного стану значущими є додаткові зовнішні фактори, які включають в себе стресові впливи, наявність загрози життю та емоційну нестабільність, що значно знижує мотивацію.

Психологічні наслідки воєнного стану для підлітків, такі як стрес, тривожність, депресивні стани та почуття безнадійності, безумовно впливають на їхню здатність до навчання. Вони можуть призвести до значних труднощів у концентрації уваги, зниження інтересу до навчальних завдань та впливати на загальний рівень мотивації. В умовах стресу підлітки можуть відчувати відчуття втоми та апатії, що також позначається на їхньому ставленні до навчання.

Мотивація до навчання в умовах стресу та кризових ситуацій вимагає специфічних підходів. Важливими є створення емоційно безпечного середовища, надання психологічної підтримки та організація навчання таким чином, щоб зменшити вплив зовнішніх стресових чинників на учнів. Важливо також враховувати необхідність застосування адаптивних стратегій навчання, що відповідають потребам підлітків у кризових ситуаціях.

Отже, у підсумку, для підвищення мотивації підлітків до навчання в умовах воєнного стану необхідно розглядати як психологічні, так і соціальні чинники, що можуть впливати на навчальний процес. Створення умов, які підтримують емоційну стабільність та забезпечують фізичний і психологічний комфорт, є важливими аспектами для відновлення та підтримки мотивації підлітків до навчання. Загалом, для ефективної мотивації підлітків в умовах стресу потрібно враховувати їхні індивідуальні потреби, забезпечити відповідну психологічну підтримку та адаптувати навчальний процес до умов воєнного стану. Використання таких підходів може суттєво поліпшити рівень мотивації та сприяти успішному навчальному процесу в кризових ситуаціях.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження

У емпіричній частині проведення дослідження було структуровано з урахуванням чітко окресленої мети — виявлення психологічних особливостей мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану — та конкретних завдань, що зумовили вибір методологічного інструментарію, логіку побудови дослідницької стратегії, а також принципи відбору вибірки. Дослідження проводилося у три взаємопов'язані та послідовні етапи, кожен з яких відповідав окремому рівню наукової обґрунтованості дослідницького процесу.

Перший етап передбачав здійснення системного аналізу наукової літератури з проблеми мотивації до навчання в умовах стресогенних соціальних контекстів, зокрема з фокусом на психологічні аспекти впливу воєнного стану на особистість підлітка. Було проаналізовано низку емпіричних та теоретичних праць у межах педагогічної, вікової та військової психології.

Другий етап охоплював безпосереднє проведення емпіричного дослідження. Враховуючи складну соціально-політичну ситуацію та психоемоційну напругу підліткового віку, до діагностичного комплексу було включено валідизовані методики, здатні охопити як когнітивно-мотиваційну, так і афективну складову досліджуваного феномену. Зокрема, використовувалася авторська методика, розроблена на основі аналізу специфіки навчального процесу в умовах воєнного часу (Додаток А), методика «Діагностика мотивації до досягнення успіху» Т. Елерса (Додаток Б) та опитувальник тривожності Спілбергера–Ханіна, адаптований для підліткової вибірки, що дає змогу оцінити рівень ситуативної та особистісної тривожності як чинника, що потенційно модифікує навчальну мотивацію (Додаток В).

Місцем реалізації дослідницького процесу виступив загальноосвітній навчальний заклад «Академічний ліцей №5 Обухівської міської ради Київської області», що функціонує в умовах правового режиму воєнного стану. З огляду

на необхідність забезпечення охоплення респондентів в умовах часткової дистанційності освітнього процесу, було використано онлайн-формат збору емпіричних даних — електронну платформу Google Forms, яка дозволила стандартизувати процес анкетування та мінімізувати ймовірність механічних похибок введення відповідей. Варто зазначити, що під час добору методів було враховано обмеження, притаманні у підлітковій вибірці, зокрема, можливу соціальну бажаність відповідей, обмежену рефлексивність учасників, а також вплив зовнішніх чинників (інформаційного тиску, динаміки бойових дій тощо), що могли опосередковувати результати. Усі ці аспекти було враховано під час інтерпретації отриманих даних, із збереженням наукової доброчесності та критичного ставлення до валідності результатів.

Третій етап полягав в аналітико-інтерпретаційному опрацюванні емпіричних даних. Обробка результатів здійснювалася з використанням комплексу статистичних методів, серед яких: описова статистика (визначення середніх значень, стандартних відхилень тощо), коефіцієнт кореляції Пірсона (для виявлення взаємозв'язків між рівнем мотивації та тривожності), t-критерій Стюдента для незалежних вибірок (з метою виявлення міжгрупових відмінностей), а також регресійний аналіз.

До емпіричного дослідження було залучено 40 респондентів, серед яких 23 дівчини та 17 юнаків, що забезпечило відносний гендерний баланс і дало підстави для обґрунтованих порівняльних висновків. Усі учасники перебували у віковому діапазоні від 14 до 17 років, що відповідає періоду середнього та пізнього підліткового віку — розвитку, що характеризується інтенсивними когнітивними, емоційними та мотиваційними трансформаціями. Вікова структура вибірки була досить рівномірною: найменшу й однакову кількість учасників становили респонденти віком 14 та 17 років, натомість частка 15-ти та 16-ти річних виявилася дещо більшою. Найбільше було представлено підлітків 16 років, що, з огляду на їхню адаптивність до освітнього процесу в умовах тривалої нестабільності, може допомогти розширити розуміння досліджуваного

явища. Розподіл респондентів за статтю подано на рисунку 2.1, а віковий — на рисунку 2.2.

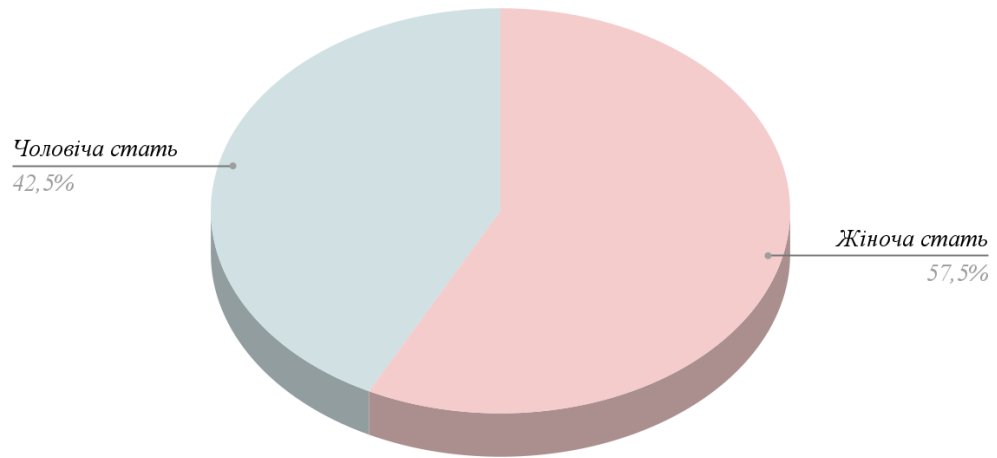


Рис. 2.1. Розподіл респондентів за статтю

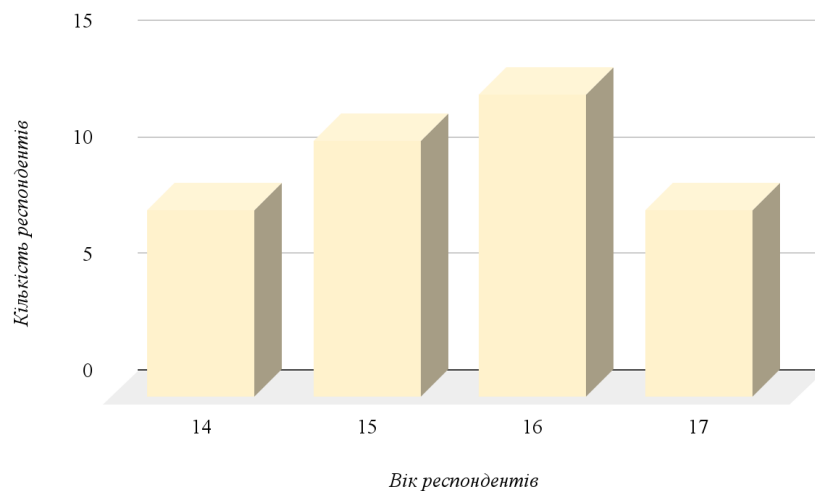


Рис. 2.2. Розподіл респондентів за віком

Як свідчать візуалізовані дані, вибірка має внутрішню структурну збалансованість, яка дозволила здійснювати зіставлення між статевими та віковими групами, водночас зберігаючи відносну однорідність у межах вибраного вікового періоду. Слід, однак, зауважити, що вибірка має обмеження у контексті репрезентативності, оскільки вона є цілеспрямованою. Водночас,

така стратегія формування вибірки виправдана дослідницькими цілями і дозволяє глибше вивчити явище в умовах воєнного часу.

2.2. Аналіз отриманих результатів дослідження мотиваційних чинників підлітків в умовах воєнного стану

У цьому підрозділі було здійснено детальний аналіз мотивації до успіху та рівнів тривожності серед підлітків, що перебувають в умовах воєнного стану. Результати, отримані в ході дослідження, дозволяють нам не лише зрозуміти емоційну реакцію підлітків на складні соціально-політичні обставини, а й оцінити рівень їхньої внутрішньої мотивації та прагнення до досягнення успіху в умовах, що відзначаються високим ступенем невизначеності та стресу.

Методика Т. Елерса, застосована для оцінки мотивації до успіху, дозволила виявити, що більшість респондентів перебувають на середньому та помірковано високому рівні мотивації. Зокрема, на рисунку 2.3 чітко представлений розподіл рівнів мотивації серед підлітків, які брали участь у дослідженні. Згідно з результатами, лише 3 респонденти мають низьку мотивацію до успіху, що можна інтерпретувати як результат недостатньої впевненості в собі або незначної зацікавленості в досягненні певних результатів у складних умовах воєнного стану. Це може бути ознакою глибокої емоційної перевантаженості, що є характерною реакцією на стрес або навіть дезорієнтацію, спричинену постійними змінами навколишнього середовища. Натомість 12 респондентів продемонстрували середній рівень мотивації, що є цілком природною реакцією для підлітків, які знаходяться в умовах стресу.

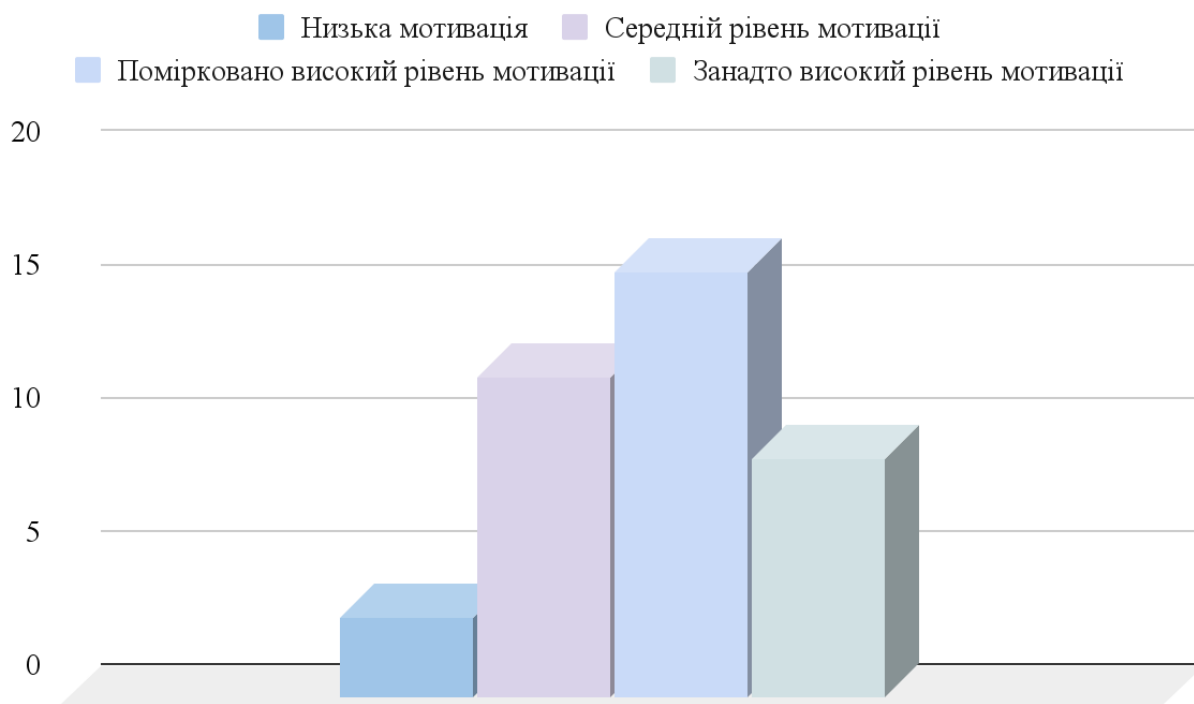


Рис. 2.3. Розподіл рівнів вираження мотивації до успіху підлітків за методикою Т. Елерса в умовах воєнного стану

Такий рівень мотивації свідчить про здатність адаптуватися до умов, не втрачаючи прагнення досягати певних цілей, навіть якщо ці цілі є менш амбіційними через зовнішні обставини. Підлітки з таким рівнем мотивації, ймовірно, намагаються зберегти баланс між прагненням до досягнень і реаліями повсякденного життя в умовах війни.

Зокрема, найбільша група респондентів — 16 осіб — має помірковано високий рівень мотивації, що є підтвердженням здатності підлітків зберігати прагнення досягати результатів у складних, не завжди контрольованих обставинах. Цей рівень мотивації вказує на те, що більшість підлітків не лише орієнтуються на виконання конкретних завдань, але й активно намагаються зберігати певну стабільність у своїх прагненнях, навіть у періоди невизначеності. Ті ж 9 респондентів, які продемонстрували занадто високий рівень мотивації, можуть бути схильні до надмірної самовіддачі та прагнення досягти результатів, що виходять за рамки розумних меж. Це може свідчити про надмірну зосередженість на досягненнях у ситуації стресу або внутрішнього конфлікту,

коли бажання досягти успіху може обернутися перевантаженням чи навіть емоційним вигоранням.

Поглиблений аналіз рівнів мотивації до успіху підлітків за авторською методикою, представлений на рисунку 2.5, що дає змогу окреслити ще більш деталізовану картину внутрішньої спонукальної динаміки цієї вікової групи в умовах воєнного стану.

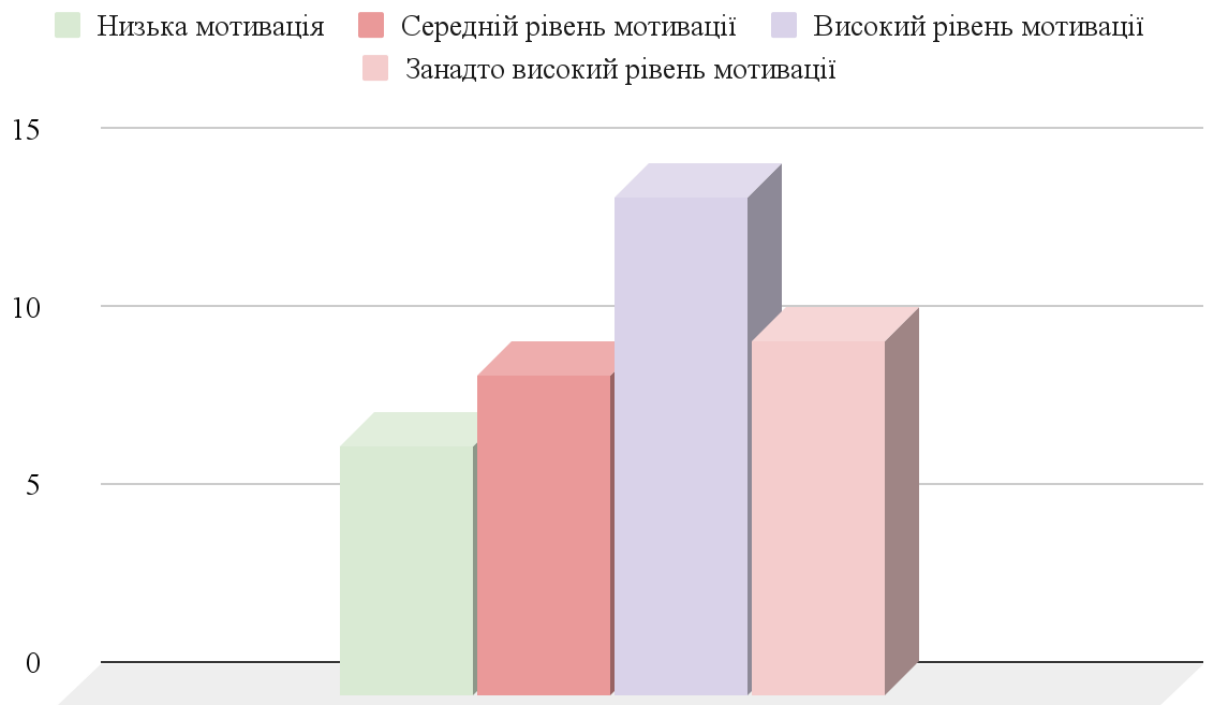


Рис. 2.4. Розподіл рівнів вираження мотивації до успіху підлітків за авторською методикою «Освітня мотивація підлітків у кризових обставинах» в умовах воєнного стану

Розподіл результатів виявився відносно поляризованим: 14 респондентів продемонстрували високий рівень мотивації, а ще 10 — занадто високий, що сумарно охоплює понад половину вибірки. Це може свідчити про гіперактивізацію мотиваційного компонента як захисного механізму в умовах зовнішньої нестабільності. Інакше кажучи, прагнення досягати успіху в умовах війни може бути своєрідною стратегією психологічного виживання, компенсації втраченого відчуття контролю або стабільності. У той же час 9 респондентів продемонстрували середній рівень мотивації, що може вказувати на наявність

відносно збалансованого внутрішнього стану, де прагнення досягнень не переважає над здатністю адаптуватися до навколишніх обставин. Такі респонденти, ймовірно, зберігають мотиваційну активність без значного перевантаження, що в контексті воєнного стану може розглядатися як оптимальний психологічний баланс. Особливої уваги заслуговує група з 7 респондентів, у яких виявлено низький рівень мотивації. Цей результат може бути зумовлений кількома факторами: від хронічного стресу, емоційного виснаження або апатії — до зниження віри в ефективність власних зусиль у контексті тотальної нестабільності.

У цьому контексті особливу увагу заслуговують показники рівнів тривожності, отримані за опитувальником Спілбергера-Ханіна, які представлено на рисунку 2.5. Вони чітко демонструють тенденції, характерні для підлітків в умовах воєнного стану.

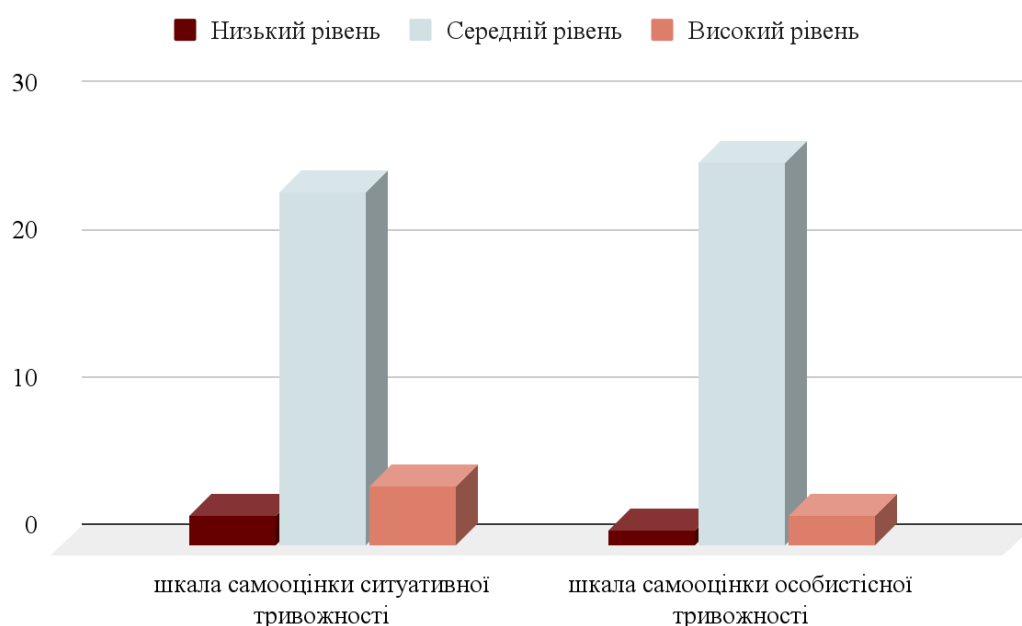


Рис. 2.5. Розподіл рівнів вираження тривожності підлітків за опитувальником Спілбергера-Ханіна

Так, за шкалою ситуативної тривожності, що вимірює рівень тривожності, пов'язаний із зовнішніми ситуаціями, більшість респондентів (28 особи) перебувають на середньому рівні тривожності. Це вказує на те, що більшість підлітків адекватно реагують на ситуацію, не переходячи в крайнощі, однак не

втрачають пильність, що є природною реакцією на стресові обставини. Однак також спостерігається наявність інших результатів: у 4 респондентів визначено низький рівень тривожності, що може свідчити про підвищену адаптацію до стресу чи певну емоційну відстороненість, тоді як у 8 респондентів відмічено високий рівень тривожності, що може бути симптомом глибоких психологічних переживань або високого ступеня невизначеності у їхньому житті в умовах воєнного стану.

Що стосується шкали самооцінки особистісної тривожності, яка вимірює більш стійкі, хронічні форми тривожності, то більшість респондентів (29 осіб) виявили середній рівень тривожності. Тут важливо зазначити, що даний показник відображає не лише реакцію на ситуаційні зміни, а й відображає загальний стан емоційної стабільності в умовах стресу. Низький рівень тривожності у 3 респондента, ймовірно, можна трактувати як індикатор низької сприйнятливості до стресу, можливого підвищеного емоційного стійкості або адаптивності. Водночас високий рівень тривожності, що спостерігається у 8 респондентів, також не є поодиноким випадком і може вказувати на значну емоційну перевантаженість або навіть на наявність неусвідомлених страхів та переживань, спричинених непередбачуваними обставинами воєнного стану.

Щоб глибше осмислити виявлені емоційні стани та кількісно оцінити їхню поширеність у вибірці, було проведено статистичний аналіз показників. Зокрема, у таблиці 2.1 наведено узагальнені статистичні показники, отримані в результаті опрацювання відповідей респондентів, включно із середнім значенням, стандартним відхиленням та максимально можливим балом за кожною зі шкал.

Таблиця 2.1.

Рівень мотивації до успіху підлітків в умовах війни за методикою Т. Елерса та авторською методикою в контексті освітньої мотивації в умовах воєнного стану

Показники	Середні значення	Стандартне відхилення	Максимально можливе значення
Рівень мотивації до успіху методикою Т. Елерса	15.3	4.79	24
Мотивація до навчання підлітків в умовах кризових ситуацій	87.7	18.8	122

Інтерпретація отриманих результатів свідчить про помірно високий рівень орієнтації на досягнення у підлітків за шкалою Т. Елерса, де середній показник склав 15.3 бала за максимально можливих 24. Це вказує на наявність активної потреби в успіху, прагнення реалізовувати поставлені цілі навіть в умовах зовнішньої нестабільності. Водночас стандартне відхилення на рівні 4.79 свідчить про наявність помірної варіативності у відповідях респондентів, що може бути зумовлено як індивідуальними особливостями, так і різним ступенем адаптації до стресогенних факторів війни. За результатами авторської методики, яка була спеціально розроблена для оцінки мотивації до навчання в умовах криз, середнє значення становило 87.7 бала з можливих 122, що може бути інтерпретовано як достатньо високий рівень освітньої залученості, збереження внутрішньої мотиваційної структури в умовах невизначеності та постійної загрози. Водночас підвищене стандартне відхилення (18.8) може свідчити про суттєву поляризацію в освітній мотивації підлітків — від мобілізації внутрішніх ресурсів до часткової втрати навчального інтересу, що потребує подальшого

аналізу у зв'язку з іншими змінними (наприклад, рівнем тривожності або стабільністю сімейного середовища).

У цьому контексті важливим доповненням до загальної картини психологічного стану підлітків виступає аналіз рівнів тривожності. З цією метою було використано шкалу самооцінки тривожності Спілбергера — Ханіна, яка дозволяє диференціювати ситуативний (реактивний) та особистісний (стабільний) компоненти як відносно автономні психоемоційні конструкти. Зібрані результати представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівень самооцінки тривожності у підлітків в умовах війни за методикою Спілбергера – Ханіна

Показники	Середні значення	Стандартне відхилення	Максимально можливе значення
Шкала самооцінки ситуативної тривожності	46.2	10.7	70
Шкала самооцінки особистісної тривожності	45.0	9.55	70

Аналіз отриманих даних свідчить про наявність підвищеного рівня як ситуативної, так і особистісної тривожності у вибірці підлітків. Зокрема, середнє значення ситуативної тривожності (46.2 бала) за шкалою, де максимально можливий бал становить 70, свідчить про досить виражену реактивну тривожність, яка, ймовірно, є відповіддю на актуальні загрози, пов'язані з воєнними подіями, тривожними новинами та перериванням звичного навчального середовища. Середнє значення за шкалою особистісної тривожності

— 45.0 бала — свідчить про стійку тенденцію до підвищеного базового рівня тривожності у респондентів, що, ймовірно, сформувалося як наслідок тривалого перебування в хронічно стресогенному середовищі. Такий рівень тривожності не є критичним, однак становить потенційний ризик для емоційного виснаження, зниження навчальної ефективності та загального психічного благополуччя. Значення стандартного відхилення (10.7 для ситуативної та 9.55 для особистісної тривожності) засвідчують помірну диференціацію респондентів за рівнем тривожності. Це свідчить про наявність як осіб із адаптивно зниженим рівнем тривожності, так і підлітків, які виявляють ризик розвитку тривожних порушень.

З метою глибшого розуміння особливостей вияву тривожності в різних статевих групах було проведено порівняльний статистичний аналіз за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок. Такий підхід дозволяє оцінити, чи є відмінності між юнаками та дівчатами статистично значущими або ж спостережувані варіації можуть бути випадковими. Як свідчать наведені дані у таблиці 2.3, жоден з показників не досяг рівня статистичної значущості ($p > 0.05$), що вказує на відсутність достовірних гендерних відмінностей у межах досліджуваної вибірки.

Таблиця 2.3.

Результати t-тесту для незалежних вибірок за статтю

Змінна	t-статистика	p-значення	Середнє (Юнаки)	Середнє (Дівчата)
Шкала самооцінки ситуативної тривожності	0.2050	0.839	45.8	46.5
Шкала самооцінки особистісної тривоги	0.6457	0.522	43.9	45.9
Рівень мотивації до успіху за методикою Т.	-0.1153	0.909	15.4	15.2

Елерса				
Мотивація до навчання підлітків в умовах кризових ситуацій	-0.0618	0.951	87.9	87.6

Зокрема, середнє значення ситуативної тривожності у хлопців становить 45.8 балів, а в дівчат — 46.5, що практично не відрізняється, при цьому р-значення (0.839) значно перевищує пороговий рівень $\alpha = 0.05$. Аналогічну картину спостерігаємо й для особистісної тривожності: попри дещо вищий середній бал у дівчат (45.9 проти 43.9 у хлопців), відмінність статистично незначуща ($p = 0.522$). Щодо рівня мотивації до досягнення успіху за методикою Т. Елерса, різниця між середніми значеннями (15.4 у хлопців та 15.2 у дівчат) виявилася мінімальною, що підтверджується надзвичайно високим р-значенням (0.909). Те саме стосується й авторської методики оцінки навчальної мотивації: незважаючи на невелике зростання середнього показника в хлопців (87.9 проти 87.6 у дівчат), $p = 0.951$ свідчить про абсолютну відсутність статистичної вагомості виявленої відмінності.

Таким чином, результати t-тесту дають підстави стверджувати, що стать респондентів не чинить значущого впливу на рівень тривожності та навчальної мотивації у вибірці підлітків, що перебувають в умовах воєнного стану. Це дозволяє припустити, що реакції на кризовий контекст носять радше універсальний характер, ніж детерміновані гендерними відмінностями.

У межах даного підрозділу було здійснено аналіз впливу воєнного стану на мотивацію до навчання підлітків в умовах тривожності, зумовленої кризовими обставинами війни. Для цього було проведено кореляційний аналіз, результати якого наведені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Аналіз взаємозв'язку між мотивацією до навчання та рівнями
тривожності підлітків в умовах війни**

Назва опитувальника	Шкали тривожності	
	Шкала самооцінки ситуативної тривожності	Шкала особистісної тривожності
Рівень мотивації до успіху за методикою Т. Елерса	0.061	0.047
	p=0.707	p=0.771
Мотивація до навчання підлітків в умовах кризових ситуацій	0.139	0.111
	p=0.391	p=0.496

Результати кореляційного аналізу не виявили жодного значущого зв'язку між рівнями тривожності та показниками мотивації підлітків, що перебувають в умовах воєнного стану. Так, коефіцієнт кореляції між рівнем мотивації до успіху (за методикою Т. Елерса) і ситуативною тривожністю становить 0.061 ($p = 0.707$). Це значення свідчить про те, що не існує статистично значущого взаємозв'язку між рівнем ситуативної тривожності підлітків та їхньою мотивацією до успіху. Отже, тривожність, яка є реакцією на зовнішні стресові фактори (такими, як воєнні події, переривання звичного навчального процесу та інші кризові обставини), не має істотного впливу на рівень мотивації до досягнення успіхів у навчанні.

Аналогічно, кореляція між мотивацією до успіху та рівнем особистісної тривожності є також незначущою, оскільки коефіцієнт кореляції склав 0.047 ($p = 0.771$). Це ще раз підтверджує відсутність значущого впливу особистісної тривожності (яка характеризує більш стійкий, базовий рівень тривожності

особистості) на мотивацію підлітків до навчання. Такий результат може бути пояснений тим, що тривожність підлітків, хоча і є важливим фактором, не є головним детермінантом їх навчальної активності в умовах війни. Щодо мотивації до навчання підлітків у кризових ситуаціях, то кореляція з ситуативною тривожністю склала 0.139 ($p = 0.391$), а з особистісною тривожністю — 0.111 ($p = 0.496$). Ці значення також не досягли рівня статистичної значущості, що дає підстави зробити висновок про відсутність прямого впливу тривожності (як ситуативної, так і особистісної) на рівень мотивації до навчання. З огляду на ці дані можна стверджувати, що підлітки, навіть у кризових умовах, здатні зберігати рівень мотивації до навчання, попри зовнішні стресові чинники.

Одним із можливих пояснень цих результатів є те, що підлітки можуть мати певні механізми психологічної адаптації, що дозволяють їм справлятися з кризовими умовами, зберігаючи здатність до навчальної діяльності. Це може бути пов'язано з компенсаторною мотивацією, яка спрямована на подолання труднощів та підтримання стабільності навіть у важких обставинах. Відсутність значущого зв'язку між тривожністю і мотивацією може також свідчити про те, що мотивація підлітків в умовах воєнного стану не є одноманітною, а може бути пов'язана з іншими психологічними факторами, такими як наявність підтримки від близьких, зміни у соціальному середовищі, або навіть індивідуальна здатність до стресостійкості та саморегуляції.

У цьому контексті важливо зауважити, що подальші кроки дослідження дозволяють більш детально вивчити ці взаємозв'язки. У подальшому, для глибшого аналізу взаємозв'язків між мотивацією до успіху та тривожністю було застосовано лінійний регресійний аналіз, результати якого представлені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Результати лінійного регресійного аналізу для змінної «Мотивація до успіху» за методикою Т. Елерса

Прогнозувальна змінна	Оцінка (Estimate)	Стандартна помилка (SE)	t-статистика (t)	p-значення (p)
Перехід (Intercept)	25.906	4.2023	6.165	< 0.001
Шкала самооцінки ситуативної тривожності	0.147	0.1831	0.805	0.426
Шкала особистісної тривоги	-0.100	0.2053	-0.489	0.628
Мотивація до навчання підлітків в умовах кризових ситуацій	-0.148	0.0352	-4.194	< 0.001

Отримані результати регресійного аналізу засвідчують, що з-поміж усіх розглянутих предикторів лише змінна «Мотивація до навчання підлітків в умовах кризових ситуацій» (за авторською методикою) продемонструвала статистично значущий зв'язок із рівнем мотивації до досягнення успіху. Негативний коефіцієнт ($\beta = -0.148$, $p < 0.001$) свідчить про обернений характер взаємозв'язку: за умов зростання мотивації до навчання в умовах кризи — показники мотивації до успіху мають тенденцію до зниження. Це може бути пов'язано з тим, що в екстремальних обставинах підлітки орієнтуються не стільки на досягнення як результат, скільки на збереження функціональної адаптації через навчання як стабілізаційний ресурс. Інші змінні — ситуативна ($p = 0.426$) та особистісна тривожність ($p = 0.628$) — не виявили статистично значущого впливу на мотивацію до успіху. Незважаючи на слабкий позитивний і негативний нахил регресійних коефіцієнтів відповідно, отримані значення не дозволяють припустити наявності достовірного зв'язку між тривожністю та мотиваційною спрямованістю у підлітків, що функціонують в умовах воєнного стану.

Отже, результати проведеного аналізу свідчать про те, що в умовах воєнного стану мотивація підлітків до навчання не виявляє значущого кореляційного зв'язку з рівнями тривожності, як ситуативної, так і особистісної. Це може вказувати на те, що підлітки здатні зберігати навчальну активність і мотивацію, незважаючи на стресові зовнішні умови, такі як війна та кризові ситуації. Одним з можливих пояснень є адаптаційні механізми, які дозволяють підліткам адаптуватися до екстремальних обставин, орієнтуючись не лише на результат, а й на процес навчання як спосіб підтримки стабільності та емоційного балансу. Проте результати лінійного регресійного аналізу показали, що мотивація до навчання в умовах кризових ситуацій негативно корелює з мотивацією до успіху, що може свідчити про орієнтацію підлітків на збереження функціональної адаптації в умовах стресу, а не на досягнення конкретних навчальних результатів. Це відкриває можливості для подальших досліджень, які допоможуть краще зрозуміти, які саме фактори впливають на мотивацію підлітків в умовах воєнного стану і як можна оптимізувати процес навчання в таких умовах.

2.3. Практичні рекомендації психологам, педагогам, батькам щодо підвищення мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану

Аналіз емпіричних даних, зібраних у ході дослідження, засвідчив наявність широкого спектру мотиваційних рівнів серед підлітків, які навчаються в умовах воєнного стану. З одного боку, зафіксовано значну частку респондентів із високим і надвисоким рівнем мотивації, що може інтерпретуватися як спроба зберегти контроль та впевненість у власному майбутньому шляхом навчальних досягнень. З іншого боку, наявність підлітків із низькою мотивацією та помірковано вираженим рівнем тривожності вимагає виваженого й комплексного підходу до підтримки та стимуляції освітньої активності в кризових умовах.

У зв'язку з цим, необхідно застосовувати не тільки інтелектуальні методи стимулювання навчального процесу, але й психологічні стратегії, які можуть

значно підвищити ефективність освіти в умовах стресу. Результати дослідження вказують на важливість розробки та впровадження програм психологічної підтримки, особливо таких, що акцентують увагу на розвитку адаптивних стратегій подолання стресу. Це передбачає, насамперед, забезпечення умов для ефективного управління стресом та тривожністю, що можуть негативно впливати на психоемоційний стан підлітків та їх здатність до навчання. Враховуючи, що більшість підлітків мають середній рівень тривожності, а в окремих випадках спостерігаються високі показники ситуативної та особистісної тривожності, доцільно впровадити до освітнього процесу регулярні тренінги, спрямовані на розвиток емоційної саморегуляції. Особливо корисними є практики, що навчають бути повністю присутнім у теперішньому моменті «тут і зараз» та які допомагають підліткам знизити рівень стресу й тривожності. Такі підходи сприятимуть стабілізації психоемоційного стану підлітків, що є передумовою для підтримання або навіть покращення їх мотивації до навчання.

Підвищення суб'єктної ролі підлітків у навчальному процесі є ще одним важливим аспектом для стимулювання їх мотивації та активної участі у навчанні. Надання підліткам можливості брати участь у прийнятті рішень щодо навчального плану, вибору форм роботи та методів навчання, таких як проєкти, дослідження або міждисциплінарні завдання, має значний вплив на їх внутрішню мотивацію. Вони відчують себе більш відповідальними за свої результати, адже кожен вибір і кожен крок у навчальному процесі стають частиною їх особистої відповідальності. Це сприяє розвитку автономії, що, у свою чергу, посилює прагнення до саморозвитку та незалежності в прийнятті рішень.

Наступним важливим етапом є підтримка та розвиток довірливих стосунків у навчальному середовищі, що безпосередньо пов'язано з емоційною безпекою учнів. Справжня мотивація до навчання неможлива без відчуття емоційної стабільності та безпеки, що забезпечується через комфортний мікроклімат у класі. Взаємоповага, емпатія та взаємодопомога стають основними принципами такого мікроклімату, де кожен підліток відчуває себе визнаним і важливим. У цьому процесі особлива роль належить педагогам, які виступають

не лише носіями знань, але й значущими дорослими фігурами, що здатні помічати індивідуальні потреби учнів, підтримувати їх у складних ситуаціях і надихати на подолання труднощів.

Впровадження інструментів саморефлексії та оцінювання власного прогресу також виступає важливим елементом підтримки мотивації підлітків, оскільки це дає їм можливість не тільки бачити свої досягнення, а й активно працювати над власним розвитком. Створення умов для усвідомлення власного зростання через ведення щоденників успіху, розробку індивідуальних навчальних траєкторій або створення портфоліо досягнень дозволяє підліткам систематично оцінювати свій прогрес, що сприяє зміцненню віри у власні сили. Ці інструменти дозволяють учням побачити, як їхні зусилля призводять до конкретних результатів, що в свою чергу зменшує рівень фрустраційної напруги, спричиненої невдачами. Коли підлітки можуть оцінити свої досягнення, навіть невеликі, вони відчують себе більш впевненими у своїх силах і отримують мотивацію рухатися далі, а також визначати подальші цілі для особистого зростання.

Ще одним надзвичайно важливим напрямом у підтримці мотивації підлітків є активне залучення батьків до освітнього процесу та проведення психопросвітницької роботи з сім'ями, що набуває особливої актуальності в умовах воєнного стану та соціальних потрясінь. У кризових ситуаціях саме найближче соціальне оточення — родина — стає основним джерелом психологічної підтримки і стабільності для підлітка. Підвищення рівня розуміння батьками потреб, переживань і внутрішніх переживань дітей сприяє формуванню в них відчуття безпеки, що є критично важливим для зниження рівня тривоги та стресу.

Психопросвітницькі заходи для батьків — це комплекс освітніх і тренінгових програм, спрямованих на підвищення їхньої обізнаності щодо особливостей розвитку підлітків, зокрема в контексті кризових явищ, а також на розвиток умінь ефективної комунікації, підтримки й мотивації дітей. Проведення таких тренінгів і консультацій допомагає батькам усвідомити вікові та

психологічні закономірності, що впливають на мотиваційну сферу підлітків, а також навчитися розпізнавати сигнали емоційного дискомфорту чи вигорання.

Особливо важливо навчити батьків технік активного слухання, емпатійного ставлення та конструктивного вирішення конфліктів, що забезпечує створення сприятливого емоційного клімату в родині. Взаємодія між батьками та навчальним закладом через регулярні бесіди, спільні консультації з психологами та педагогами формує партнерські відносини, у яких дитина відчуває себе підтриманою як вдома, так і в школі.

Забезпечення ефективної співпраці між родиною та освітнім середовищем створює умови для комплексної підтримки підлітка, що значно підвищує його здатність адаптуватися до змін, зберігати мотивацію до навчання та реалізовувати свій потенціал навіть у несприятливих обставинах. Водночас така співпраця допомагає батькам не лише краще розуміти потреби своїх дітей, а й розвивати власні ресурси, необхідні для подолання стресу, що, у свою чергу, сприяє більшій сімейній стабільності.

Таким чином, інтеграція психопросвітницьких заходів для батьків у систему освітньої підтримки є невід'ємною складовою сучасної комплексної стратегії, спрямованої на збереження та посилення мотивації підлітків до навчання в умовах воєнного стану та соціальних криз.

Таким чином, підвищення навчальної мотивації підлітків в умовах воєнного стану вимагає не тільки адаптації освітніх підходів до контексту зовнішньої кризи, а й комплексного впливу на психоемоційну сферу, соціальну підтримку та формування усвідомленого сенсу освіти як інструменту самореалізації й майбутнього відновлення. Такий підхід дозволяє не лише зберегти навчальну активність у критичних умовах, але й трансформувати її на користь розвитку особистісної стійкості, автономії та відповідальності.

Висновки до другого розділу

Випускна робота мала на меті дослідити психологічні особливості мотивації до навчання підлітків в умовах воєнного стану, що є актуальною науковою проблемою через значний вплив стресогенних факторів на освітній процес і психоемоційний стан молоді. У ході роботи було розв'язано завдання виявлення мотиваційних чинників та рівнів тривожності, які впливають на навчальну активність підлітків у кризових соціально-політичних умовах.

Емпіричне дослідження, проведене в три послідовні етапи, дало змогу системно вивчити мотивацію підлітків з урахуванням когнітивних, афективних та поведінкових складових. Вибірка з 40 учасників віком 14–17 років, збалансована за статтю, забезпечила достовірність та репрезентативність отриманих результатів у межах обраного контексту. Використання комплексного методологічного інструментарію, включно з авторською методикою, методикою Т. Елерса та опитувальником тривожності Спілбергера–Ханіна, дозволило отримати якісні й кількісні показники мотивації та емоційного стану.

Результати свідчать про те, що більшість підлітків зберігають помірковано високий рівень мотивації до навчання, що виступає як психологічний механізм адаптації в умовах невизначеності та постійного стресу. Одночасно спостерігається розбіжність у мотиваційних реакціях підлітків: у деяких посилюється прагнення досягати успіху, тоді як інші виявляють апатію та зниження мотивації. Це свідчить про те, що вплив воєнного стану на психіку підлітків є неоднозначним і різноплановим. Рівні ситуативної та особистісної тривожності перебувають на підвищеному рівні, що підтверджує значний стресовий вплив зовнішніх обставин і може модифікувати навчальну мотивацію, зокрема шляхом активації захисних психологічних стратегій.

Обробка статистичних даних, зокрема кореляційний та регресійний аналіз, підтвердила значущі взаємозв'язки між рівнем тривожності та мотивацією, що є важливим науковим внеском у розуміння психологічних механізмів адаптації підлітків в кризових ситуаціях.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання діагностичних інструментів для виявлення мотиваційних та емоційних проблем у підлітків у воєнний час, що сприятиме розробці ефективних корекційних програм та підтримці учнів у складних соціальних умовах. Рекомендовано подальше поглиблене дослідження з розширенням вибірки та включенням додаткових психолого-педагогічних змінних, що дозволить підвищити узагальнюваність результатів і покращити інтервенційні практики.

Таким чином, дослідження внесло суттєвий внесок у наукове розуміння мотивації підлітків в екстремальних умовах, а також запропонувало практичні рекомендації для освітніх установ, соціальних служб і психологів, що працюють із молоддю в умовах воєнного конфлікту.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз літератури дозволив визначити поняття, структуру та види навчальної мотивації, а також узагальнити сучасні психологічні підходи до її вивчення. Було виявлено, що провідними теоріями, які пояснюють динаміку мотивації в умовах кризи, є когнітивно-поведінковий підхід, теорія само детермінації, а також концепція стресостійкості особистості.

2. Експериментально дослідити рівень мотивації до навчання підлітків під час воєнного стану. Так, у межах дослідження було експериментально вивчено рівень мотивації до навчання підлітків віком 14–17 років в умовах воєнного стану. Результати показали, що більшість учасників зберігають помірковано високий рівень мотивації, який виступає адаптаційним механізмом у відповідь на стресові обставини. Емпіричне дослідження, проведене в три етапи з використанням валідних методик, підтвердило наявність суттєвих взаємозв'язків між мотивацією та рівнем тривожності.

3. Визначити особливості мотивації до навчання підлітків під час воєнного стану. Дослідження виявило неоднорідність мотиваційних реакцій у підлітків: частина з них демонструє посилену орієнтацію на досягнення успіху, тоді як інші — знижену мотивацію та апатію. Такі відмінності свідчать про різноплановий вплив воєнного стану на психоемоційний стан учнів. Виявлені мотиваційні особливості мають когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти й тісно пов'язані з рівнем ситуативної та особистісної тривожності.

4. На основі результатів дослідження розроблені практичні рекомендації, які мають практичне значення для психологів, педагогів і батьків, які працюють з підлітками в умовах воєнного стану. Вони можуть бути використані для розробки психокорекційних програм, спрямованих на підтримку мотиваційної сфери учнівської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базилюк Л. П. (2021). Стресостійкість як компонент психологічної безпеки особистості. Актуальні проблеми психології. Том III, вип. 20, 110–118.
2. Волощук, Я. (2021). Мотивація та стрес: як залишатися в ресурсі в умовах дистанційного навчання. Психологія в сучасному світі, 1(6), 28–33.
3. Демченко, І. В. (2017). Формування навчальної мотивації учнів середньої школи. Психологія і суспільство, 2(67), 41–46.
4. Десі Е., Раян Р. (2018). Мотивація і особистість. Теорія самодетермінації. Київ: КМ Академія, 23-43
5. Дьяченко І. В. (2022). Ресурсний підхід у психологічному супроводі студентів в умовах кризи. Практична психологія, №3, 34–39.
6. Гавриленко, Л. А. (2018). Особливості мотивації навчальної діяльності підлітків у підлітковому віці. Актуальні проблеми психології, 5(19), 92–98.
7. Гайдук, І. (2021). Стрес і когнітивна діяльність: вплив на мотивацію до навчання. Психологія і суспільство, 3(84), 89–95.
8. Грубіян І. М. (2021). Психологічна адаптація студентської молоді до умов стресу. Психологічні науки. №2(60), с. 45–51.
9. Карась, Г. (2023). Психоемоційне благополуччя студентів під час війни: особливості саморегуляції. Вісник психології і педагогіки, 1(24), 51–56.
10. Кірдан, А. (2022). Прокрастинація як захисна реакція в умовах навчання під час пандемії. Актуальні проблеми психології, 12(1), 102–109.
11. Коваль Л. В. (2020). Соціальна підтримка як чинник формування мотивації до навчання студентів. Науковий вісник Херсонського держ. університету, Серія: Психологічні науки, №4, 58–63.
12. Коваль О. М., Кучер Н. В. (2022). Особливості навчальної мотивації студентів в умовах воєнного стану в Україні. Освіта і розвиток обдарованої особистості, №11(86), с. 67–73.

13. Коваленко, О. В. (2022). Психологічні наслідки війни для підлітків: системний аналіз стресорів та рекомендації щодо підтримки. *Вісник психології та педагогіки*, 15(2), 45-67.
14. Кондратенко, Л. О., & Манилова, Л. М. (2020). Специфіка мотивації до учіння одинадятикласників загальноосвітніх шкіл. У С. Д. Максименко (Ред.), *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності: збірник наукових праць*, 92–100.
15. Кочубей, О. (2023). Мотиваційна криза студентства в умовах війни: емпіричний аналіз. *Психологічний журнал*, 4(38), 61–68.
16. Ліпська, С. (2023). Мотивація до музичного навчання учнів мистецької школи в умовах викликів сьогодення. У З. Гнатів та Т. Медвідь (Ред.), *Теорія та практика мистецької едукції у цивілізаційних викликах сьогодення: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції*, 348–354.
17. Литвин, М. (2023). Підтримка студентів в умовах дистанційного навчання: роль викладача. *Освіта і розвиток*, 2(26), 14–21.
18. Марущак, Г. (2022). Особливості мотивації студентів в умовах тривалого стресу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 112–117.
19. Остапчук, О. В. (2019). Внутрішня та зовнішня мотивація в освітньому процесі: психологічний аспект. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*, 10(81), 62–65.
20. Петренко, С. М. (2020). Вплив соціального середовища на навчальну мотивацію підлітків. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 45, 55–60.
21. Чепелева Н. О. (2019). Мотиваційні фактори професійного становлення особистості в кризовий період. *Вісник психології*, №4, 21–26.
22. Di Pietro, G. (2021). The impact of COVID-19 on student achievement: Evidence from a recent meta-analysis. *Education Economics*, 29(3), 247–256.
23. Jaworska, N., & MacQueen, G. (2015). Adolescence as a unique developmental period. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 40(5), AA 291–293.

24. Pyszczynski, T., Solomon, S., & Greenberg, J. (2020). Thirty years of terror management theory: From genesis to revelation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 52, 1–70.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська методика «Освітня мотивація підлітків у кризових обставинах»

Методика складається з 30 тверджень, які респондент оцінює за шкалою від 1 до 5, де:

- 1 — зовсім не погоджуюсь,
- 2 — скоріше не погоджуюсь,
- 3 — важко відповісти,
- 4 — скоріше погоджуюсь,
- 5 — повністю погоджуюсь.

Інструкція: оцініть кожне твердження відповідно до того, наскільки воно відповідає вашому внутрішньому стану та досвіду. Оберіть один варіант від 1 до 5.

	Твердження
	Я вважаю, що навчання допоможе мені впоратись із життєвими труднощами, пов'язаними з війною.
	Навіть в умовах повітряних тривог я намагаюся не пропускати онлайн або очні уроки.
	Я часто замислююся, навіщо мені вчитись, якщо майбутнє таке невизначене.
	Я навчаюся не лише для себе, а щоб допомогти своїм близьким у майбутньому.
	Воєнний стан знизив моє бажання навчатись.
	Навчання допомагає мені відволіктись від негативних новин.
	Я почуваюся розгублено, коли думаю про свою освітню перспективу в умовах війни.

	Я відчуваю гордість, коли вдається добре навчитись, незважаючи на складні обставини.
	Війна змусила мене більше цінувати можливість здобувати знання.
0	Мені бракує концентрації під час навчання через тривожність.
1	Навчання — це мій спосіб зберегти стабільність у хаосі воєнного часу.
2	Я часто втрачаю інтерес до навчання через втому або емоційне виснаження.
3	Я мрію про мирне майбутнє, де мої знання стануть у пригоді.
4	Воєнні події в моєму регіоні змусили мене задуматись про важливість освіти.
5	Я прагну отримувати хороші оцінки, бо це дає мені відчуття контролю над життям.
6	Мої батьки (або близькі) підтримують мене в навчанні, навіть у складних обставинах.
7	Іноді я думаю, що зараз навчання — це не на часі.
8	Під час уроків я часто думаю про безпеку себе та рідних.
9	Я навчаюсь, щоб у майбутньому мати змогу допомогти у відбудові країни.
0	Мені складно планувати майбутнє через воєнний стан.
1	Навчання допомагає мені відчувати, що я розвиваюсь, попри складні обставини.

2	Мотивацію до навчання підтримують мої вчителі.
3	Я навчаюсь більше для себе, а не заради оцінок.
4	Мені легше навчатись, коли я бачу, що інші також стараються, незважаючи на труднощі.
5	Війна навчила мене відповідальніше ставитися до свого навчання.
6	Під час занять я іноді відчуваю емоційно пригніченим(ою).
7	Мені важко дотримуватись розпорядку навчання через зовнішні обставини.
8	Я продовжую навчатися, бо вірю в майбутнє України.
9	Я став(ла) більш дисциплінованим(ою) у навчанні після початку воєнних дій.
0	Незважаючи на страхи, я намагаюсь досягати хороших результатів у навчанні.

Інтерпретація результатів: підсумковий бал для кожного респондента розраховується шляхом додавання балів, отриманих за кожне твердження. Оскільки методика складається з 30 тверджень, максимально можливий бал — 150 (якщо респондент оцінює всі твердження на рівні 5). Мінімальний бал — 30 (якщо респондент оцінює всі твердження на рівні 1).

Загальний бал	Рівень мотивації
30-60 балів	Низький рівень мотивації

61-90 балів	Середній рівень мотивації
91-120 балів	Високий рівень мотивації
121-150 балів	Занадто високий рівень мотивації

Низький рівень мотивації, що коливається між 30 і 60 балами, вказує на відсутність значної мотивації до навчання. Це зазвичай проявляється у низьких оцінках (1 або 2) для більшості тверджень, що може бути наслідком високого рівня тривожності, стресу або байдужості до навчального процесу. Такі результати часто є реакцією на кризові обставини, такі як війна чи невизначеність майбутнього.

Середній рівень мотивації (від 61 до 90 балів) відображає змішане ставлення до навчання. Підліток може оцінювати твердження на рівнях 3 або 4, що вказує на певну мотивацію до навчання. Він розуміє важливість освіти, але може стикатися з труднощами у процесі навчання, обумовленими стресом або емоційним виснаженням через складні обставини.

Високий рівень мотивації (91-120 балів) вказує на сильну зацікавленість у навчанні. Більшість тверджень оцінено на рівень 4 або 5, що свідчить про оптимістичне ставлення до майбутнього та прагнення до розвитку навіть за умов війни. Підліток активно підтримує освіту, розглядаючи її як важливу частину свого життя, і знаходить внутрішні сили для подолання труднощів.

Занадто високий рівень мотивації (від 121 до 150 балів) може свідчити про надмірне прагнення до досягнення результатів у навчанні. Такий підліток надає високі оцінки більшості тверджень (5), що може бути проявом внутрішнього напруження, коли мотивація стає способом контролювати ситуацію. Це може бути реакцією на бажання зберегти відчуття стабільності та впевненості у майбутньому через досягнення високих навчальних результатів у кризовий період.

Методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерс)

Інструкція: Вам буде запропонований 41 питання, на кожен з яких дайте відповідь «так» або «ні».

Тестовий матеріал опитувальника

	Питання	ак	і
	Якщо між двома варіантами є вибір, його краще зробити швидше, ніж відкладати на потім.		
	Якщо помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання, я легко дратуюся.		
	Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю на карту все.		
	Якщо виникає проблемна ситуація, найчастіше я приймаю рішення одним з останніх.		
	Якщо два дні поспіль у мене немає справи, я втрачаю спокій.		
	У деякі дні мої успіхи нижче середніх.		
	Я більш вимогливий до себе, ніж до інших.		
	Я доброзичливіший за інших.		
	Якщо я відмовляюся від складного завдання, згодом суворо засуджую себе.		
0	У процесі роботи я потребую невеликі паузи для відпочинку.		
1	Старанність — це не основна моя риса.		
2	Мої досягнення в роботі не завжди однакові.		

3	Інша робота приваблює мене більше тієї, якої я зайнятий.		
4	Осуд стимулює мене сильніше похвали.		
5	Знаю, що колеги вважають мене діловою людиною.		
6	Подолання перешкод сприяє тому, що мої рішення стають більш категоричними.		
7	На моєму честолюбстві легко зіграти.		
8	Якщо я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.		
9	Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.		
0	Іноді я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.		
1	Потрібно покладатися тільки на самого себе.		
2	У житті небагато речей важливіше грошей.		
3	Якщо мені треба буде виконати важливе завдання, я ніколи не думаю ні про що інше.		
4	Я менш честолюбний, ніж багато інших.		
5	Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.		
6	Якщо я розташований до роботи, роблю її краще і більш кваліфіковано, ніж інші.		

7	Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, здатними наполегливо працювати.		
8	Коли у мене немає роботи, мені не по собі.		
9	Відповідальну роботу мені доводиться виконувати частіше за інших.		
0	Якщо мені доводиться приймати рішення, намагаюся робити це якомога краще.		
1	Іноді друзі вважають мене ледачим.		
2	Мої успіхи в якійсь мірі залежать від колег.		
3	Протидіяти волі керівника безглуздо.		
4	Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.		
5	Якщо у мене щось не ладиться, я стаю нетерплячим.		
6	Зазвичай я звертаю мало уваги на свої досягнення.		
7	Якщо я працюю разом з іншими, моя робота більш результативна, ніж у інших.		
8	Не доводжу до кінця багато, за що беруся.		
9	Заздрю людям, які не завантажені роботою.		
0	Не заздрю тим, хто прагне до влади.		

1	Якщо я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти піду на крайні заходи.		
---	--	--	--

Додаток В

Опитувальник тривожності Спілбергера-Ханіна (СХ)

Шкала самооцінки ситуативної тривожності (Спілбергера-Ханіна)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з приведених запитань і закресліть ту цифру справа, в залежності від того як Ви себе почуваєте в даний момент. Над запитанням довго не задумуйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає.

	Твердження	1 — Ні, не зовсім так	2 — Мабуть, так	3 — Вірно	4 — Цілком вірно
	Я спокійний.				
	Мені нічого не загрожує.				
	Я напружений.				
	Я відчуваю співчуття.				
	Я відчуваю себе вільно.				
	Я прикро вражений.				
	Мене хвилюють можливі негаразди.				
	Я відчуваю себе відпочившим.				
	Я насторожений.				
0	Я відчуваю внутрішнє задоволення.				

1	Я впевнений у собі.				
2	Я нервую.				
3	Я не знаходжу собі місця.				
4	Я напружений (накручений в собі).				
5	Я не відчуваю напруги і скованості.				
6	Я задоволений.				
7	Я заклопотаний.				
8	Я занадто збуджений і мені ніяково.				
9	Мені радісно.				
0	Мені приємно.				

Шкала самооцінки особистісної тривожності (Спілбергера-Ханіна)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне з приведених питань і закресліть ту цифру справа в залежності від того, як Ви себе почуваєте звичайно. Над запитаннями довго не задумуйтесь, оскільки правильних або неправильних відповідей немає.

	Твердження	1 — Майже ніколи	2 — Інколи	3 — Часто	4 — Майже завжди
1	Я відчуваю задоволення.				
2	Я швидко втомлююсь.				
3	Я легко можу заплакати.				
4	Я хотів би бути таким же щасливим, як і інші.				
5	Буває, що я програю через те, що недостатньо швидко приймаю рішення.				
6	Я почуваю себе бадьорим.				
7	Я спокійний, холоднокровний і зібраний.				
8	Очікувані труднощі дуже непокоять мене.				
9	Я занадто переживаю через дрібниці.				
0	Я буваю повністю щасливий.				
1	Я приймаю все занадто близько до серця.				
2	Мені не дістає впевненості у собі.				

3	Я почуваю себе в безпеці.				
4	Я стараюсь обходити критичні ситуації і труднощі.				
5	У мене буває хандра.				
6	Я задоволений.				
7	Всякі дрібниці відволікають та хвилюють мене.				
8	Я так сильно переживаю свої розчарування, що потім довго не можу забути.				
9	Я врівноважена людина.				
0	Мене охоплює сильне занепокоєння, коли я думаю про свої справи.				