

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

Факультет психології та соціальної роботи

Кафедра соціальної психології

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Особливості мотиваційної сфери студентів з різними рівнями соціальної тривожності

Peculiarities of the motivational sphere of students with different levels of social anxiety

Виконала: здобувачка заочної форми навчання
спеціальності 053 Психологія

Освітня програма «Психологія»

Побединська Олена Володимирівна

Керівник: д.психол.н., проф. Курова А.В.

Рецензент: д.п.н., професор Корнєшук В.В.

Рекомендовано до захисту:
Протокол засідання кафедри
№ 4 від 21 листопада 2025 р.

Завідувач кафедри
Кононенко О.І.
(підпис)

Захищено на засіданні ЕК
протокол № __ від _____ 2025 р.

Оцінка _____ / _____ / _____
(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)

Голова ЕК _____ Кононенко О.І.
(підпис)

Одеса – 2025

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ	
ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ТА	7
СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ	
1.1. Психологічні підходи до розуміння мотивації	
особистості	7
1.2. Соціальна тривожність як психологічний	
феномен: концептуальні підходи та особливості	18
прояву.....	
1.3. Взаємозв'язок соціальної тривожності та	
мотиваційної сфери студентів.....	24
Висновки до першого розділу.....	35
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	37
2.1. Організація дослідження	37
2.2. Методи дослідження.....	42
Висновки до другого розділу.....	44
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ	
СФЕРИ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ	
СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ.....	46
3.1. Особливості мотиваційної сфери студентів з низьким	
рівнем соціальної тривожності	46
3.2. Показники мотиваційної сфери студентів із помірною	
соціальною тривожністю	49
3.3. Показники мотиваційної сфери студентів із високою	
соціальною тривожністю.....	52
3.4. Порівняльний аналіз отриманих результатів	
дослідження.....	55
3.5. Програма подолання соціальної тривожності та	
відновлення навчальної мотивації студентів.....	69
Висновки до третього розділу.....	74
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	86

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблематика мотиваційної сфери студентської молоді в умовах сучасних соціальних трансформацій посідає важливе місце в психологічній науці, оскільки саме мотивація визначає рівень залученості студента до освітнього процесу, його готовність до професійного самовизначення, прагнення досягати особистісних і навчальних цілей.

Упродовж останніх років питання взаємозв'язку мотиваційних характеристик та емоційних станів, зокрема тривожності, привертає інтерес дослідників у галузі психології особистості та освітньої психології (Е.Десі, Р.Раян, К.Спілбергер, А.Бандура, Дж. Мейер, Р.Елліс).

Актуальність теми суттєво загострюється в українському контексті, де студентська молодь перебуває під впливом значного соціального та емоційного навантаження, пов'язаного із нестабільністю суспільства, військовими подіями, необхідністю адаптуватися до дистанційних та змішаних форм навчання, зміною моделей соціальної взаємодії.

Соціальна тривожність як психологічний феномен описана у працях Дж. Марша, Р. Хеймена, Р. Ліботіцера, А. Бека, Д. Кларка. Її відносять до емоційних станів, що виникають як реакція на соціальні ситуації, пов'язані з потенційною оцінкою з боку інших. Цей вид тривожності, як показують дослідження К. Рапі, Р. Хоффмана, Дж. Хайдта, тісно пов'язаний із самооцінкою, почуттям компетентності, схильністю до уникнення, а також зниженням особистісної ефективності, що у студентському середовищі нерідко призводить до зниження мотивації досягнення, академічної активності та участі в командній роботі.

Наукові праці з психології мотивації (А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Г. Мюррей, К. Левін, Ф. Герцберг) підкреслюють складність та багатовимірність мотиваційної сфери. Сучасні дослідження Е. Десі та Р. Раяна (теорія самовизначення) демонструють, що мотиваційні процеси можуть змінюватися залежно від рівня автономності, відчуття контролю над власною діяльністю та якості соціальних зв'язків, включно з почуттям психологічної безпеки в

освітньому середовищі. Отже, рівень соціальної тривожності може виступати значущим чинником, що змінює мотиваційні орієнтації, впливає на домінування внутрішньої чи зовнішньої мотивації, наявність мотивації досягнення чи уникнення невдачі (за М. Аткинсоном, А. Реаном), а також на здатність студента підтримувати навчальну активність.

Дослідження останніх років підтверджують, що студенти з високим рівнем соціальної тривожності характеризуються зниженим рівнем самооцінки (у межах концепції А. Бандури про self-efficacy), більшою залежністю від зовнішніх оцінок схильністю до уникнення соціальних ситуацій, що можуть бути для них психологічно складними.

Відмітимо, що праці українських дослідників, зокрема Л. Романенко, Н. Чіркової, О. Кісіль, наголошують, що соціальна тривожність у студентському середовищі в умовах воєнного часу зростає, що впливає як на емоційне благополуччя, так і на мотиви навчальної діяльності. Це особливо важливо враховувати, оскільки студенти сьогодні живуть у середовищі посиленої невизначеності, підвищеного рівня стресу й інформаційного тиску, що формує додаткові бар'єри для мотиваційної саморегуляції.

Актуальність теми зумовлена потребою глибшого розуміння того, як соціальна тривожність взаємодіє з мотиваційною сферою студентів та які чинники можуть змінювати цю взаємодію. Наукове вивчення цього питання сприятиме підвищенню ефективності освітнього середовища, забезпеченню психологічної підтримки молоді, а також збагаченню теоретичних уявлень про особистісний розвиток у період ранньої дорослості.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати взаємозв'язок соціальної тривожності та мотиваційної сфери студентів і емпірично підтвердити характер специфічних мотиваційних особливостей, притаманних студентам з різними рівнями соціальної тривожності.

Об'єкт дослідження - мотиваційна сфера студентів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження - особливості мотиваційної сфери студентів з різними рівнями соціальної тривожності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення мотиваційної сфери особистості та сучасні концепції соціальної тривожності.
2. Виявити особливості мотивації студентської молоді та визначити фактори, що впливають на її структуру.
3. Дослідити рівні соціальної тривожності серед студентів и виявити їхні типологічні особливості.
4. Визначити характеристики мотиваційної сфери студентів із низьким, середнім та високим рівнями соціальної тривожності.
5. Провести порівняльний аналіз мотиваційних профілів у вибірках студентів з різними рівнями соціальної тривожності.

Методи дослідження включають теоретичні (аналіз, синтез, інтерпретація наукових джерел), емпіричні (психодіагностичні методики для оцінки мотивації та соціальної тривожності), а також методи математичної статистики (однофакторний дисперсійний аналіз і кореляційний аналіз - коефіцієнт Пірсона).

Емпіричний блок був представлений психодіагностичними методиками: шкалою страху негативної оцінки (FNE), опитувальником мотивації навчальної діяльності студентів, методикою оцінки домінуючих мотивів за А. Мехрабяном та додатковими питаннями щодо навчальної активності, описової статистики, критеріїв міжгрупових порівнянь (t-критерій, однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA), пост-хок тестів, а також кореляційного аналізу (коефіцієнт Пірсона).

Практичне значення роботи полягає у можливості використання її результатів для удосконалення програм психологічного супроводу студентів, профілактики соціальної тривожності та формування більш ефективного освітнього середовища, що сприяє розвитку внутрішньої мотивації, самостійності та впевненості. Отримані дані можуть стати підґрунтям для розробки цільових тренінгових і корекційних програм, орієнтованих на

підтримку студентів із різними рівнями тривожності та відновлення їхньої навчальної активності.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, додатків. Список використаної літератури містить 69 найменувань, з них 20 – англійською мовою. Основний обсяг роботи – 78 сторінок. Робота містить 9 таблиць, 2 рисунки і додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

1.1. Психологічні підходи до розуміння мотивації особистості

Мотивація як психологічне явище постає одним із провідних внутрішніх механізмів, що задає напрямок і напруженість активності людини у досягненні значущих для неї цілей. У сфері освіти саме навчальна мотивація визначає, наскільки студент налаштований не просто здобути формальні результати, а реально опановувати знання, вибудовувати професійні вміння й шукати можливості для самореалізації в обраній галузі. У працях сучасних психологів навчальну мотивацію розглядають як складний конструкт, у якому тісно переплетені когнітивні, емоційні, поведінкові та соціокультурні складові.

Аналіз наукових джерел показує, що мотивація навчальної діяльності студентів має багатовимірний характер і розглядається в різних дослідницьких площинах: від типології мотивів і особливостей їх формування до впливу суспільних викликів та індивідуально-психологічних чинників. У працях, присвячених типам мотивації, детально описуються внутрішня, зовнішня, позитивна й негативна мотивація. Так, О. Захарко у роботі «Внутрішня мотивація як психологічний феномен» [12] підкреслює роль внутрішньої мотивації як підґрунтя стійкого інтересу до навчання, зростання самостійності й розвитку творчого потенціалу. Е. Балашов у дослідженні «Теоретичні підходи до вивчення чинників мотивації саморегульованого навчання» [12] також зосереджується на внутрішніх чинниках, що підтримують самостійну пізнавальну активність. Водночас А. Бугрименко у праці «Внутрішня і зовнішня навчальна мотивація у студентів педагогічного ВНЗ» [16] аналізує зовнішню мотивацію, зокрема роль соціальних винагород, оцінок та очікувань оточення. Н. Рожанська досліджує мотиваційні орієнтації студентів у різних формах організації навчання, виокремлюючи їхні конструктивні й деструктивні аспекти [16].

Мотивація в освітньому просторі посідає центральне місце у багатьох дослідженнях. Л. Бондар у статті «Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців» [17] наголошує, що саме характер і рівень мотивації значною мірою визначають якість професійної підготовки. У роботах Т. Галицької-Дідух та колег [17] розглядаються особливості дистанційного навчання в умовах активного впровадження штучного інтелекту; автори підкреслюють потребу створення такого освітнього середовища, яке підтримує внутрішню зацікавленість і відчуття змістовності навчання. О. Царик пропонує структурно-процесуальну модель мотивації [16], у якій відображено взаємодію багатьох пов'язаних між собою чинників, що впливають на мотиваційну сферу. І. Головська аналізує специфіку мотиваційних змін в умовах переходу до дистанційних форматів навчання [16], звертаючи увагу на те, що не всі студенти однаково адаптуються до нових вимог.

Формування мотивації розглядається як окремий важливий напрям досліджень. Т. Воскресенська у публікації «Формування мотиваційної активності студентів обліково-економічних спеціальностей» [16] підкреслює значення активного включення студентів у навчальний процес через змістові й організаційні засоби, які стимулюють їхню участь. О. Осередчук досліджує можливості розвитку позитивної мотивації за допомогою самомоніторингу [16], розглядаючи його як спосіб підвищення усвідомленості власної навчальної діяльності. Іншим цікавим напрямом є гейміфікація: у роботі Є. Горбенка [18] показано, як використання ігрових елементів сприяє зростанню залученості та підвищує активність студентів у навчанні.

Сучасні соціальні та політичні обставини істотно змінюють мотиваційний контекст навчання. А. Квятковська аналізує, як воєнні конфлікти впливають на мотиваційну сферу студентів [16], підкреслюючи, що нестабільність, стрес і невизначеність часто призводять до перегляду цінностей і життєвих планів, а отже — до змін у навчальній мотивації. М. Поляков розглядає потенціал цифрових технологій для підтримки мотивації [12], зокрема можливості індивідуалізації навчального процесу, гнучких форматів взаємодії та

використання інтерактивних платформ. Н. Морозова акцентує увагу на значенні емоційно-позитивного освітнього середовища [17], вказуючи, що атмосфера підтримки, визнання та доброзичливості часто стає визначальним чинником збереження мотивації.

Динамічний характер мотивації дає змогу простежити, як вона змінюється упродовж різних етапів навчання. Л. Сердюк аналізує фактори, що лежать в основі внутрішньої мотивації студентів [39], і показує, що з часом переважання тих чи інших мотивів може суттєво зрушуватися. О. Ткаченко досліджує адаптацію мотиваційних стратегій до умов дистанційного навчання [2], де змінюється роль зовнішнього контролю та саморегуляції. Психологічні виміри мотивації проявляються і в її зв'язках із когнітивними процесами: Е. Балашов у праці «Метакогнітивна усвідомленість та навчальна мотивація студентів» [16] показує, що здатність усвідомлювати й рефлексувати власні стратегії навчання безпосередньо пов'язана з характером мотиваційних установок. В. Климчук аналізує психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації [17] і підкреслює, що важливу роль відіграють як особистісні риси, так і особливості освітнього середовища.

У підсумку мотивація студентів у навчальній діяльності постає як складний, багатовимірний феномен, який потребує цілісного й водночас диференційованого підходу. Її розглядають не лише як умову успішності навчання, а й як важливий показник адаптації до реалій цифровізації, соціокультурних змін та зростання вимог до гнучкості й самостійності. Інноваційні підходи, зокрема гейміфікація та проблемне навчання, не замінюють традиційні методи, а радше доповнюють їх, дозволяючи краще відповідати запитам сучасних студентів. Проблематика підтримки мотивації в умовах дистанційних форматів, воєнного стану та швидких змін залишається відкритою й потребує подальших ґрунтовних досліджень.

Якщо розглядати мотивацію ширше, як загальний механізм регуляції поведінки, то вона постає як процес, що забезпечує активність людини і спрямовує її на досягнення певних цілей. До її структури входять потреби,

мотиви, цілі та наміри, які надають діяльності змісту й пояснюють, чому людина діє саме так, а не інакше. Традиційно виокремлюють внутрішню (інтринсивну) і зовнішню мотивацію. Внутрішня пов'язана з інтересом до самої діяльності, задоволенням від процесу, бажанням розвиватися. Зовнішня, навпаки, обумовлена факторами поза особистістю — очікуванням винагороди, оцінкою, схваленням або прагненням уникнути покарання. В освітньому контексті внутрішня мотивація проявляється у щирій зацікавленості змістом навчання, бажанні розширювати власні горизонти. Зовнішня - у фокусі на балах, стипендії, формальних досягненнях. Сучасні дослідники звертають увагу і на роль контексту: цифрове середовище, нові формати комунікації, зміни в освітніх практиках змушують по-новому осмислювати, як саме формуються й підтримуються мотиви студентів.

Структура мотивації не зводиться до простого переліку мотивів. Вона включає первинні й вторинні мотиви, що відрізняються ступенем узагальненості та близькістю до конкретної діяльності. Первинні мотиви пов'язані з базовими потребами — у безпеці, приналежності, самореалізації. Вони задають загальний напрямок активності. Вторинні мотиви більш конкретні, спрямовані на досягнення певних результатів, іноді описуються як «повні» (коли включають потребовий, цільовий блок та внутрішній «фільтр», що регулює реалізацію) або «скорочені» (коли бракує рефлексивного компонента). У науковому дискурсі виокремлюють щонайменше три основні підходи до аналізу мотивації. Ситуативний підхід розглядає мотиви як змінні, що формуються під впливом конкретних обставин. Диспозиційний підхід наголошує на відносній сталій мотиваційній структурі особистості. Комплексний підхід намагається поєднати ці два виміри, враховуючи як вплив середовища, так і індивідуальні особливості.

Мотиваційні процеси тісно пов'язані з соціальними установками, переконаннями, цінностями та ідеалами, які формуються у взаємодії з культурним та соціальним оточенням. Соціальні умови та норми можуть як підтримувати, так і послаблювати мотивацію, змінювати її спрямованість. У цьому сенсі мотивація — не лише «двигун» поведінки, а й важливий показник

загальної ефективності діяльності: вона забезпечує необхідний рівень активності, організованості, стійкості, допомагає людині адаптуватися до змін і не втрачати орієнтацію на значущі цілі. Глибше розуміння складності мотиваційних процесів відкриває можливості для удосконалення підходів до їх розвитку - як у професійній сфері, так і в інших вимірах життя.

У цьому ж контексті мотивація розглядається як система, що виконує кілька ключових функцій: ініціює поведінку, впливає на вибір цілей, підтримує реалізацію намірів і дозволяє оцінювати досягнуті результати. Класифікації мотивів у науковій літературі досить різноманітні: мотиви можуть бути біологічними або соціальними, внутрішніми чи зовнішніми, ситуативними або відносно стабільними. Виокремлюють також мотивацію досягнення, яку вважають одним з ключових факторів результативної діяльності. Вона пов'язана з прагненням до успіху, вдосконалення, завершення розпочатої справи й часто виступає показником професійної та особистісної зрілості.

Для сучасної вищої освіти є доведеним фактом, що навчальна успішність не може пояснюватися лише рівнем здібностей. Значною мірою результати навчання залежать від сформованості мотиваційної сфери. У багатьох випадках спрацьовує своєрідний компенсаторний механізм: брак окремих здібностей частково нівелюється сильною, стійкою мотивацією, що підтримує наполегливість і готовність долати труднощі. Навчальна мотивація при цьому постає як динамічна система з різними рівнями та компонентами - від базових, малоусвідомлених мотивів до складних смислотворчих утворень, пов'язаних із саморозвитком і професійним становленням. Результати досліджень засвідчують, що висока позитивна мотивація сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу, стійкій навчальній активності та ширшій соціальній залученості студентів. Мотивація, яка спирається на інтерес до навчання та задоволення від процесу, виявляється продуктивнішою, ніж орієнтація на уникнення невдач чи здобуття лише зовнішніх бонусів. Водночас упродовж навчання структура мотивів змінюється: на початкових курсах частіше домінують зовнішні стимули,

а ближче до завершення навчання зростає роль професійних цілей і внутрішньої зацікавленості.

Особливе значення в навчальному процесі мають пізнавальні мотиви, що підтримують активність через інтерес до змісту діяльності, а не тільки до її результату. Розвиток внутрішньої мотивації багато в чому залежить від того, чи бачить студент для себе особистісний сенс навчання, чи відчуває підтримку з боку викладачів. Для цілеспрямованого формування мотивації важливо враховувати її різні типи -внутрішню й зовнішню, позитивну й негативну - і одночасно створювати умови психологічної безпеки та підтримки у навчальному середовищі.

У сучасній психології мотивація навчальної діяльності студентів залишається одним із ключових напрямів досліджень, оскільки від неї залежить не лише рівень активності й ефективності засвоєння знань, а й траєкторія професійного розвитку. Переважання виключно зовнішніх, утилітарних мотивів (наприклад, орієнтація лише на оцінки або уникнення санкцій) нерідко призводить до формального ставлення до навчання: студенти перестають ініціювати власні освітні цілі, не виявляють творчого підходу, втрачають інтерес до змісту дисциплін. У таких випадках падає успішність, а іноді відбувається повна втрата академічної мотивації.

На формування мотивації впливає широкий спектр чинників. Дослідники звертають увагу на те, що вона складається під дією принаймні трьох важливих блоків: досвіду й установок, сформованих до вступу у заклад вищої освіти; особливостей поточного навчального процесу; а також життєвих планів та очікувань, пов'язаних із майбутнім. Серед чинників, які найчастіше згадуються в літературі, виділяють: професійну спрямованість (інтерес до майбутньої професії, розуміння значущості знань для кар'єри); соціальні цілі та цінності (орієнтацію на визнання, прагнення відповідати важливим для студента групам); індивідуальні особливості (здібності, рівень домагань, самооцінку, емоційний стан); організацію навчального процесу (якість викладання, стиль взаємодії викладачів зі студентами, використання сучасних технологій та творчих методів).

Помітну роль у становленні мотивації відіграє освітнє середовище. Йдеться не лише про матеріальну базу чи технології, а й про загальну атмосферу, стиль спілкування, можливості для прояву ініціативи. Навчальний процес, який обмежується передаванням знань «згори донизу», рідко стимулює розвиток внутрішньої мотивації. Натомість побудова взаємодії на основі діалогу, партнерства, визнання суб'єктності студента сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання. Використання інтерактивних методів — групової роботи, рольових ігор, розв'язання проблемних ситуацій, моделювання професійних кейсів - допомагає не лише активізувати студентів, а й наповнити навчальний процес досвідом, який має для них особистісний зміст[17].

Емоційний клімат у групі й на факультеті також стає важливою змінною. Студенти, які відчують підтримку, можливість звернутися по допомогу, свободу висловлювати власну думку, зазвичай виявляють більшу ініціативність, охочіше беруть участь у дискусіях і проєктах, більш відповідально ставляться до самостійної роботи. Позитивний зворотний зв'язок від викладачів, визнання зусиль, а не лише результатів, допомагають закріплювати мотивацію досягнення, а не уникнення.

Отже, формування мотивації навчальної діяльності студентів можна розглядати як багатовимірний процес, у якому переплітаються внутрішні й зовнішні чинники, особливості особистості, організація освітнього процесу та специфіка соціального контексту. Від того, наскільки тонко враховано ці аспекти при проектуванні навчання, залежить не тільки академічна успішність, а й ширші перспективи професійного та особистісного зростання. Мотивація в цьому сенсі постає не просто умовою ефективного засвоєння знань, а й важливою передумовою становлення майбутнього фахівця як суб'єкта власної діяльності й життя.

Попри значну кількість сучасних досліджень мотивації, у психологічній науці й далі зберігається інтерес до класичних підходів, які пояснюють, звідки саме виникає спонука до дії і як вона трансформується в поведінку. Роботи К. Левіна, які свого часу започаткували динамічне бачення мотивації, й досі

залишаються актуальними: він підкреслював, що мотив — це не «внутрішня сила», а певне напруження у психологічному полі, яке вимагає розрядки через дію. У студентському середовищі такі напруження можуть бути пов'язані як із прагненням до професійного становлення, так і з внутрішніми сумнівами, конфліктом між очікуваннями оточення і власними інтересами. Це створює складні мотиваційні вектори, які нерідко спрямовані у різні боки.

Теорія мотивації досягнення Дж. Аткинсона і Д. МакКлелланда також залишається продуктивною для аналізу студентської поведінки. Їхня ідея про співвідношення мотиву досягнення та мотиву уникнення невдач дає змогу пояснити, чому студенти з однаковими здібностями демонструють настільки різні траєкторії навчальної активності. Студент із вираженим мотивом досягнення зазвичай шукає можливості проявити себе, вибирає складні завдання, не боїться ризику. Натомість той, у кого домінує мотив уникнення невдач, прагне мінімізувати ризик помилок, надає перевагу структурованим завданням і менш схильний до активної участі. Ці спостереження часто стають ключем до розуміння мотиваційних труднощів у навчанні [45].

Цілком закономірно, що в наукових підходах багато уваги приділяється смислому аспекту мотивації. Дослідження Р. Франкла, Е. Шварца, К. Обуховського наголошують, що для людини важливо не просто знати, що вона робить, а навіщо вона це робить. Смысл стає тим «центром тяжіння», який утримує дію всередині довготривалого плану. У студентів, які пов'язують навчання з особистими цінностями, майбутньою професією чи особистісним розвитком, мотивація зазвичай має стійкіший характер. Навпаки, коли смысл не усвідомлений, мотивація легко «розсипається» під впливом стресу, втоми чи зовнішніх труднощів [47].

Звертають увагу і на роль емоцій у підтриманні мотивації. Сенситивність до оцінки, страх помилки, схильність до самокритики - усе це суттєво впливає на те, як студент бачить свої ресурси й перспективи. Роботи Р. Лазаруса й К. Ізарда переконливо показують, що емоції не лише супроводжують мотиви, а й визначають, які з них «включатимуться» частіше. Наприклад, тривога підсилює

мотиви уникнення й послаблює мотиви досягнення, тоді як емоції інтересу й піднесення, навпаки, допомагають студенту братися за більш складні завдання й утримувати увагу [41].

У цьому сенсі заслуговує на увагу й гуманістичний підхід, представлений К. Роджерсом і А. Маслоу. Вони розглядали мотивацію як природну тенденцію до зростання й самореалізації, яка може бути пригнічена або підтримана середовищем. Якщо навчальне середовище є приймаючим, безпечним, таким, що визнає індивідуальність студента, мотивація часто виникає сама собою, без додаткових стимуляцій. Якщо ж середовище викликає напруження, страх критики чи постійного порівняння, мотивація «звужується» і стає реактивною.

Варто враховувати й те, що формування мотивів нерідко має соціальне походження. Мотиви не виникають у вакуумі, вони народжуються і змінюються під впливом діяльності та соціальних взаємодій. Саме тому важливо розглядати мотивацію як систему, що містить не лише індивідуальні, а й соціальні та культурні компоненти. У студентській групі мотиви можуть «заражати» один одного — атмосфера конкуренції або, навпаки, підтримки суттєво змінює поведінку навіть тих студентів, які зазвичай покладаються лише на внутрішні мотиви.

Певною мірою мотиваційні процеси можна розуміти як взаємодію між потребою в розвитку й прагненням до психологічної безпеки. Студент постійно балансує між бажанням рухатися вперед, долати складні завдання, і потребою уникати того, що може викликати незручність, втому, негативну оцінку. Якщо ця рівновага зміщується в бік уникнення, навчальна діяльність стає поверхневою, а внутрішня мотивація - вразливою. Якщо ж студент відчуває підтримку, бачить сенс у навчанні й здатен усвідомлювати власні успіхи, вибір на користь активної поведінки стає значно ймовірнішим.

Сучасні публікації звертають увагу на те, що мотивація значною мірою визначається не стільки зовнішніми стимулами, скільки структурою внутрішнього досвіду. Наприклад, у роботах М. Пінтріча і П. Гілла підкреслюється, що студент, який звик сприймати труднощі як невід'ємну

частину навчання, має стійкішу мотивацію, ніж той, хто розглядає будь-яку помилку як «доказ власної неспроможності». Тут мотивація стає віддзеркаленням глибинних переконань, сформованих значно раніше, ніж починається вища освіта [41].

Окремі підходи нині звертають увагу на мотивацію в контексті особистісних рис. Дослідження, що спираються на модель «Великої п'ятірки», демонструють: студенти з високим рівнем відкритості до досвіду зазвичай мають більш гнучкі мотиваційні стратегії, тоді як емоційна нестабільність часто пов'язана з нестійкістю мотиваційної поведінки. Проте більшість авторів погоджуються, що особистісні риси не визначають мотивацію наперед - вони лише створюють «фон», на якому розгортається взаємодія між мотивами, емоціями та соціальними умовами.

Усе це вказує на те, що сучасне розуміння мотивації вимагає подальшого розширення. Вона постає не як статична характеристика, а як жива система, що постійно змінюється у відповідь на обставини, переживання, стосунки, потреби та смисли. Саме ця багатовимірність і робить вивчення мотивації студентів таким важливим - особливо в умовах нестабільності, підвищеного психологічного навантаження та зростання соціальних ризиків.

Попри всю багатовимірність мотиваційної сфери, у студентському віці вона рідко існує у «чистому» вигляді. Майже завжди мотиваційні процеси переплітаються з емоційними, а іноді й повністю залежать від них. Це добре видно в ситуаціях, коли зовні вмотивований студент раптом починає уникати навчальних завдань, пропускати заняття або мінімізувати участь у груповій роботі — і справа часто не в зміні інтересів чи втомі. Багато викладачів спостерігають такі випадки щороку, хоча не завжди можуть їх правильно пояснити. Саме тут мотивація «проявляє» свої глибинні залежності від емоційних станів, насамперед від тривожності.

Тривожні переживання, особливо якщо вони повторювані або пов'язані з певними соціальними взаємодіями, поступово змінюють логіку мотиваційної поведінки. Студент, який ще вчора прагнув добрих результатів, сьогодні вже

зосереджений не на вдосконаленні, а на уникненні помилки чи оцінки. Це зсув, який важко побачити за формальними показниками успішності, але він добре відчутний у поведінці: зниження активності, небажання висловлюватися, підкреслена обережність або, навпаки, надмірна самокритика. Усе це створює «психологічний клімат», у якому мотиви розвитку й досягнення втрачають природну силу.

Цікаво, що в літературі часто розглядають тривожність як окремий емоційний стан, паралельний до мотивації, але фактично вона діє як фактор, який змінює саму структуру мотиваційної сфери. Дослідження Spielberger, Watson і Clark показують, що тривога майже завжди призводить до переорієнтації з мотивів досягнення на мотиви уникнення [65].

У студентському середовищі цей механізм найчастіше проявляється у ситуаціях соціальної взаємодії. Адже саме навчання - це безперервна оцінка, відкритість перед іншими, необхідність проявляти себе в групі. Коли ці соціальні ситуації переживаються як потенційно загрозливі, тривожність поступово розростається до форми, яку сьогодні прийнято називати соціальною тривожністю. І якщо для мотивації ключову роль відіграють смисли, цілі й інтереси, то для соціальної тривожності визначальним стає інше - уявлення про те, як мене оцінять інші.

Саме цей аспект робить соціальну тривожність одним із найважливіших емоційних чинників, що впливають на навчальну активність. У класичних моделях та у пізніших роботах підкреслюється: соціально тривожна людина інтерпретує більшість соціальних сигналів як потенційно негативні, а отже її поведінка перестає бути вільною, стаючи «обмеженою» наперед. Ця напруга не лише створює емоційний дискомфорт, а й формує певний спосіб мислення: зі зосередженням на власних недоліках, передбачуваними помилками, можливим осудом.

На цьому тлі особливо помітними стають зміни у навчальних мотивах студентів із соціальною тривожністю. Їхні рішення щодо участі в навчальних видах діяльності можуть бути зовні раціональними - «не буду виступати, бо не

встиг підготуватися достатньо добре», - але за такими обґрунтуваннями часто ховається інше: страх виглядати некомпетентним, страх стати об'єктом уваги, страх бути оціненим. Те, що у студентів із низьким рівнем тривожності виступає як нейтральне завдання, для соціально тривожних стає ситуацією високого психологічного ризику.

Отже, коли говорити про мотивацію студентів, важливо враховувати не лише їхні інтереси, цілі чи рівень підготовки. Не менш значущим є те, наскільки вони відчують себе безпечними у соціальному вимірі навчання. Соціальна тривожність може змінювати мотивацію тонко, непомітно, але дуже глибоко: вона впливає на те, які завдання людина обирає, чого уникає, як оцінює свої здібності й наскільки готова проявляти активність.

Розуміння соціальної тривожності дозволяє значно глибше осмислити, чому мотиваційні процеси у різних студентів за одних і тих самих умов можуть набувати настільки різних форм.

1.2. Соціальна тривожність як психологічний феномен: концептуальні підходи та особливості прояву

Соціальна тривожність належить до тих психологічних феноменів, які одночасно прості для розуміння на побутовому рівні та надзвичайно складні у своєму теоретичному змісті. Вона проявляється у відчутті напруження або навіть загрози в ситуаціях, де людину можуть оцінити інші, - у розмові, на публічному виступі, у груповій роботі, в нових соціальних контактах. Та водночас це не просто страх осуду. Це цілісний спосіб сприймати себе й оточення, який пронизує думки, емоції, поведінку та уявлення про власні можливості.

У світовій психології соціальну тривожність зазвичай розглядають у площині когнітивних та міжособистісних теорій. Витоки сучасних моделей можна знайти в роботах А. Бека та Д. Кларка, які першими показали, що тривожність часто є наслідком специфічних когнітивних викривлень. Людина схильна перебільшувати ймовірність негативної оцінки, інтерпретувати

нейтральні реакції інших як критичні, а власні мікропомилки - як катастрофічні. На цьому ґрунті формуються стабільні схеми очікування провалу, які й підтримують соціальну тривожність [36].

Модель Кларка і Веллса, яка залишається однією з найвпливовіших, наголошує на феномені надмірного самостереження. Замість того, щоб орієнтуватися на зміст взаємодії, людина концентрується на собі: чи правильно тримає руки, як звучить її голос, наскільки «природною» виглядає її міміка. Саме це надмірне самоконтролювання і створює відчуття дискомфорту, яке сприймається як доказ того, що «зі мною щось не так» [36].

Схожу логіку пропонує модель Рапі та Хаймберга, але акцент переноситься на уявного «спостерігача» - жорсткого, критичного, завжди готового оцінювати. Людина уявляє, що інші помітять навіть найменшу неточність: запинку в мові, тремтіння рук, зміну голосу. Таким чином, соціальна тривожність стає реакцією не стільки на реальних людей, скільки на той образ, який людина сама створює у своїй уяві [36].

Якщо звернутися до міжособистісних підходів, особливо тих, які розвивалися під впливом робіт S. Hofmann, M. Alden або G. Gilbert, то там у центрі уваги - питання статусу, визнання і безпеки у соціальних взаємодіях. Соціальна тривожність розглядається як наслідок відчуття вразливості у ситуаціях, де успіх або помилка визначають не лише репутацію, а й приналежність до групи. Ідея про корені соціальної тривожності у боротьбі за соціальну «нішу» походить із еволюційної психології: людина боїться не лише осуду, а й втрати місця в ієрархії [60].

У цьому контексті українські дослідники також формують важливий пласт наукових інтерпретацій. Наприклад, Л. Бурлачук та О. Лозова ще у 2000-х роках писали про соціальну тривожність як компонент загальної тривожності, що має міцний зв'язок із самооцінкою та стилем виховання. Більш сучасні роботи О. Чайковської, Н. Чепелєвої, І. Ващенко, М. Дворецької звертають увагу на роль сімейного середовища: гіперопіка, завищені очікування, надмірна критичність

або, навпаки, емоційна холодність формують ту «внутрішню карту», за якою людина потім оцінює соціальні ситуації [36].

Окремий напрям, який активно розробляють сучасні українські психологи, пов'язаний із впливом травматичних подій на формування соціальної тривожності у молоді. Роботи О. Хвостової, Н. Пророк, Ю. Литвиненко, Л. Максименко показують, що у студентів, які пережили втрати, вимушене переселення, стрес війни або близькість бойових дій, спостерігається підвищена соціальна вразливість. Це не завжди проявляється в клінічних формах, але часто виражається у надмірній самокритиці, уникненні активної участі, постійному страху помилки у присутності інших.

Якщо розглядати сам перебіг соціальної тривожності, то він має щонайменше три основні виміри - когнітивний, емоційний і поведінковий. Когнітивний проявляється у надмірних побоюваннях, внутрішніх монологів на кшталт «я виглядаю смішно», «зараз щось піде не так», «вони точно помітили, що я хвилююся». У цьому сенсі студенти з високою соціальною тривогою часто заздалегідь прогнозують найгірший варіант розвитку подій і таким чином «підсилюють» власний стан.

Емоційний компонент включає відчуття напруження, сорому, страху, іноді навіть панічні реакції. Особливо показово, що соціально тривожні студенти нерідко описують своє переживання як «надмірне», «нелогічне», але при цьому нездоланне.

Поведінковий вимір найчастіше виявляється через уникнення: уникнення виступів, відповідей, нових знайомств, групових активностей, ситуацій непередбачуваності. Університетське життя, яке вимагає мікросоціальних взаємодій на кожному кроці, стає для таких студентів джерелом хронічної напруги.

В українських дослідженнях останніх років також підкреслюється, що соціальна тривожність має виражений соціально-перцептивний аспект. Наприклад, у роботах Н. Пов'якель, О. Донченко, І. Козубовської показано, що студенти з високою соціальною тривожністю мають порушення у сфері

соціального сприймання: вони гірше розпізнають позитивні соціальні сигнали, схильні переоцінювати ворожість оточення і рідше помічають підтримувальні прояви з боку інших [47].

Водночас вітчизняні автори наголошують і на тому, що соціальна тривожність не завжди є однозначно негативним явищем - у помірних межах вона може стимулювати самоконтроль, акуратність, підготовленість. Проблемою стає саме її надмірність, коли тривожність починає диктувати поведінку, обмежуючи активність і блокуючи можливість розвиватися.

Важливо також враховувати, що українські соціокультурні умови сьогодні створюють певний фон, у якому соціальна тривожність набуває нових форм. Невизначеність, постійна напруга, висока кількість стресових чинників - усе це змушує молодь бути пильнішою, іноді - надмірно пильнішою до соціальних реакцій, що сприяє загостренню тривожних переживань. У працях українських дослідників (Т. Титаренко, О. Корнієнко, А. Гуменюк) зазначається, що сучасна молодь значно частіше стикається з екзистенційною невизначеністю та нестачею стабільності, що створює ґрунт для посилення внутрішніх конфліктів, пов'язаних із самопрезентацією та соціальною активністю.

Отже, соціальна тривожність постає як багаторівневий і складний феномен, у якому поєднуються когнітивні схеми, емоційні реакції, поведінкові стратегії й соціально-взаємодійні механізми. Вона формується не одномоментно, а в тривалому процесі взаємодії особистісних рис, досвіду виховання, стресових подій та соціальних умов. Особливої уваги потребує той факт, що соціальна тривожність у студентському середовищі нерідко маскується під низьку активність, сором'язливість чи брак мотивації, хоча насправді вона часто є «невидимим бар'єром», який визначає траєкторію навчальної поведінки. У дослідженні соціальної тривожності важливо не обмежуватися загальними описами та моделями — її зміст стає значно зрозумілішим, коли придивитися до механізмів, які підтримують цей стан у повсякденному житті. Один із таких механізмів — так зване “передбачення загрози”. Це не просто страх перед конкретною ситуацією, а схильність людини прогнозувати найгірший варіант

розвитку подій. У студентському віці цей механізм проявляється особливо виразно: достатньо одного невдалого виступу, невпевненої відповіді чи гострої реакції викладача, щоб студент почав очікувати провалу щоразу, коли необхідно говорити перед іншими.

У роботах українських дослідників - зокрема, І. Булах, С. Максименка, О. Скрипченко - неодноразово підкреслюється, що молоді люди з високою соціальною тривожністю демонструють підвищену чутливість до зовнішньої оцінки. Їхня самооцінка, як правило, менш стабільна й більше залежить від поточних соціальних сигналів. Це робить соціальну тривожність частиною ширшої проблеми — нестійкості Я-образу. Людина ніби постійно перевіряє, як вона виглядає “в очах інших”, і що більше вона це робить, то меншою стає її внутрішня опора.

У цьому сенсі заслуговує уваги концепція “соціального перфекціонізму”, яка нині активно розробляється в українській психології (зокрема, у працях О. Краєвської, Н. Панок, О. Кокун, О. Кононенко). Йдеться про схильність орієнтуватися на неявні, але дуже жорсткі соціальні стандарти: “Я маю виглядати розумно”, “Я не можу допустити жодної помилки”, “Мені потрібно бути найкращим(ою), щоб мене сприймали серйозно”. Такий тип перфекціонізму часто стає ґрунтом для соціальної тривожності, бо найменша невизначеність стає загрозою для самоповаги [2].

До цього додається ще один важливий процес - уникання. У класичних когнітивно-поведінкових моделях уникання описується як поведінкова стратегія, яка тимчасово знижує тривогу, але підтримує її у довгостроковій перспективі.

Ще один аспект, який достатньо добре розроблений в українській психології, - це зв'язок соціальної тривожності зі стилем міжособистісної взаємодії. Дослідження Т. Яценко і Л. Орбан-Лембрик показують, що студенти з високою соціальною тривожністю частіше демонструють залежні або унікальні стилі поведінки, рідше ініціюють контакти, а у складних ситуаціях віддають перевагу пасивним стратегіям. У результаті вони втрачають можливості, які для

інших є звичайною частиною академічного життя: участь у конференціях, дискусіях, студентських об'єднаннях, волонтерських проєктах [10].

Показово й те, що соціальна тривожність може загострюватися в умовах підвищеної соціальної невизначеності. Після 2022 року багато українських науковців -серед них Н. Чепелєва, Т. Титаренко, Л. Захарова - звертають увагу на появу специфічних форм тривожності у молоді, зумовлених війною. Ці форми не завжди пов'язані з прямими бойовими подіями; значно частіше - з переживанням нестабільності, відсутністю чітких життєвих перспектив, відчуттям “підвішеного” стану. У цих умовах соціальна тривожність може посилюватися — зокрема, через страх проявити вразливість або продемонструвати незнання у середовищі, де всі перебувають у стані підвищеної напруги [18].

Водночас деякі українські дослідники - наприклад, Т. Говорун і О. Вознесенська — наголошують на тому, що соціальна тривожність у студентів часто пов'язана з фазою формування професійної ідентичності. Студентський вік сам по собі є етапом самоусвідомлення, вибору цінностей і визначення майбутньої професії.

На цьому етапі будь-яка соціальна оцінка набуває особливої ваги: похвала може підсилювати впевненість, а критика - викликати не лише образ, а й сумніви у власній професійній придатності. У такому контексті соціальна тривожність стає не просто емоційним станом, а частиною процесу професійного становлення [28].

Таким чином, соціальна тривожність, розглянута у світлі сучасних українських і зарубіжних підходів, постає як багатofакторний і багатовимірний феномен. Її вивчення є важливим не лише для розуміння емоційного стану молоді, а й для того, щоб пояснити варіативність навчальної активності, рівень залученості та здатність студентів використовувати свої ресурси. І саме тому аналіз взаємозв'язку соціальної тривожності й мотиваційної сфери видається сьогодні особливо продуктивним. а те, як студент реалізує свій потенціал.

1.3. Взаємозв'язок соціальної тривожності та мотиваційної сфери студентів

Вивчення взаємозв'язку між соціальною тривожністю та мотиваційною сферою студентів в українському контексті сьогодні стає не просто теоретичним завданням, а способом осмислення того, як молоде покоління адаптується до реальності, де невизначеність, суспільний тиск і підвищені вимоги до особистої автономії існують паралельно. Студентські роки завжди були періодом, коли мотивація формується в рухливому полі внутрішніх очікувань, соціальних норм і розвитку особистісної ідентичності. Але в умовах, у яких нині живе українська молодь, ця динаміка стає особливо складною. Тривога, що супроводжує життя у суспільстві, схильному до стресу, природно проникла і в студентську реальність, перетворюючи мотиваційні процеси на більш вразливі, нестійкі, інколи суперечливі. Розуміння цієї взаємодії вимагає не спрощених моделей, а погляду, який дозволяє бачити, як особистісні, соціальні й контекстуальні чинники переплітаються в реальному життєвому досвіді.

Соціальна тривожність сама по собі не є новим явищем у психології, але в студентському середовищі вона має особливу природу. Студенти постійно перебувають у ситуаціях оцінювання - формального й неформального - і кожна з цих ситуацій, навіть найзвичайніша, може набути зовсім іншого емоційного змісту залежно від того, чи відчуває людина себе в безпеці. Для студента з високою соціальною тривожністю будь-який виступ, відповідь, групове завдання або навіть проста комунікація можуть перетворюватися на внутрішній "іспит", де потрібно не стільки показати свою компетентність, скільки уникнути помилки або осуду.

Те, що для одних є звичною частиною навчального процесу, для інших - поле напруження, яке потребує мобілізації ресурсів, що швидко виснажуються. Саме це виснаження й здатне руйнувати мотиваційні структури, навіть якщо початково студент мав достатньо інтересу та внутрішніх стимулів до навчання.

У класичних психологічних підходах мотиви досягнення розглядаються як одні з найважливіших чинників ефективної діяльності. Але соціальна тривожність здатна модифікувати ці мотиви до невпізнаності. Людина, сповнена потенціалу і бажання успіху, може несподівано для себе обрати стратегію уникнення, не тому що успіх перестав її цікавити, а тому що емоційна ціна навіть маленької помилки видається занадто високою. В українській психологічній літературі (роботи І. Булах, С. Максименка, Н. Чепелевої) неодноразово підкреслювалося, що мотиви студента нерозривно пов'язані з тим, як він уявляє реакції інших. Якщо уявлений “спостерігач” постає суворим, критичним, нетерпимим, то навіть позитивно налаштований студент починає модифікувати свою поведінку з огляду на те, щоб уникати потенційно неприємних соціальних ситуацій [5].

Такий внутрішній конфлікт - між прагненням досягти і бажанням не опинитися в центрі уваги — створює особливий тип мотиваційної динаміки, у якій справжні мотиви ніби розчиняються під тиском тривоги. У студентів це проявляється по-різному: хтось перестає брати участь у дискусіях, незважаючи на високий рівень підготовки; хтось починає уникати курсів, пов'язаних із публічними презентаціями; а хтось знижує загальну інтенсивність навчальної активності, бо кожне завдання вимагає додаткового емоційного зусилля. Іноді це сприймається викладачами як лінощі або низька організованість, хоча насправді йдеться про зовсім інші психологічні процеси.

Це особливо актуально в умовах українського сьогодення. Переживання тривоги, яка походить не лише із соціальних взаємодій, а й із загальної атмосфери нестабільності, накладається на природні труднощі студентського життя. Українські дослідники - О. Хвостова, І. Ващенко, Л. Сохань - неодноразово підкреслювали, що молодь у стані тривалого суспільного стресу демонструє зміни у структурі мотиваційної поведінки: інтерес часто зберігається, але здатність діяти знижується. Виникає феномен, який умовно можна назвати “мотиваційним стисканням”: мотиви не зникають, але не можуть реалізуватися через внутрішні бар'єри, зокрема соціальну тривожність [30].

Психологічний механізм, що лежить у цьому явищі, доволі складний. Людина з високою соціальною тривожністю нерідко переживає ситуації, у яких будь-яка діяльність набуває подвійного змісту: зовнішнього (пов'язаного зі змістом навчання) і внутрішнього (пов'язаного з уявленням про себе в очах інших). Навіть просте виступання з підготовленою доповіддю перетворюється на потенційно загрозливу подію, де небезпека полягає не у знаннях, а в можливості “виглядати не так”. Ця подвійність робить навчальну мотивацію надзвичайно чутливою до емоційних станів. Внутрішня мотивація, яка ґрунтується на інтересі й прагненні розвитку, втрачає свою силу, якщо студент відчуває, що будь-яка активність вимагатиме від нього значного емоційного зусилля.

Українські дослідження останніх років також демонструють, що соціальна тривожність впливає на те, як студенти оцінюють власні можливості. Студенти з високою соціальною тривожністю частіше занижують власну компетентність, навіть якщо об'єктивні показники успішності є високими. Вони пояснюють свої успіхи випадковістю, а невдачі приписують стабільним внутрішнім якостям (“я завжди говорю не так”, “я не вмію себе подати”). Така атрибутивна модель негативно позначається на мотиваційній сфері, оскільки формує переконання про безсилля перед навчальними ситуаціями. Роботи українських психологів - О. Донченко, Н. Пов'якель - показують, що таке заниження власних сил є типовою характеристикою для тривожних студентів і часто перешкоджає їхній залученості у навчальний процес[29].

Цікавим є також питання про способи регуляції мотивації у студентів із високою соціальною тривожністю. Якщо студент зі стабільною мотиваційною сферою здатен самостійно організувати свою діяльність, визначити пріоритети та оцінити результати, то у тривожних студентів ця здатність нерідко порушена. Вони витрачають значну частину психічної енергії на управління власною тривогою, а вже потім - на навчання. Тому будь-які завдання, які потребують концентрації, самостійності або ініціативи, можуть виконуватися повільніше або з більшим внутрішнім опором.

Особливо помітним є вплив соціальної тривожності на пізнавальну зацікавленість. Здавалось би, тривожність і інтелектуальна цікавість - явища незалежні, але в реальності вони взаємодіють досить складно. Пізнавальний інтерес зростає тоді, коли людина відчуває можливість відкривати нове без надмірного ризику. Студент з високою соціальною тривожністю часто не може зосередитися на самому процесі навчання, бо значна частина когнітивних ресурсів витрачається на внутрішній моніторинг, емоційний контроль і аналіз уявних загроз. Тому мотиви, що зазвичай підтримують активну навчальну діяльність, можуть втрачати свою спонукальну силу. Інтерес є, але реалізувати його важко.

У сучасних українських умовах ця динаміка ускладнюється додатковими факторами: невизначеністю майбутнього, підвищеним рівнем соціальної відповідальності, змінами у сімейних моделях підтримки. Молоді люди сьогодні нерідко відчують себе відповідальними не лише за власне навчання, а й за добробут родини, адаптацію до нових умов, подекуди - навіть за безпеку близьких. Цей переживаний тягар відповідальності здатен підсилювати тривожність і водночас робити мотивацію більш крихкою. У деяких випадках саме навчання виступає як стабілізуючий фактор, що створює відчуття структури й цілеспрямованості. Але коли соціальна тривожність надмірна, навіть така форма стабільності не завжди дає відчуття опори [47].

Нарешті, вивчення взаємозв'язку соціальної тривожності та мотивації неможливе без аналізу того, наскільки соціально-психологічні умови в університеті є підтримувальними. Студенти з високою соціальною тривожністю особливо чутливі до стилю викладання, тону комунікації, атмосфери групи. Підтримувальне середовище, де оцінювання будується на принципах партнерства, де викладач визнає індивідуальні особливості студентів, а група не схильна до висміювання, може суттєво зменшити прояви тривожності. Натомість авторитарні стилі взаємодії, різкі коментарі, публічне зауваження або демонстративне порівняння студентів здатні загострювати тривожність і майже повністю блокувати мотиваційні механізми.

Соціальна тривожність може не лише знижувати мотивацію, а й змінювати її структуру, переорієнтовуючи студента з мотивів досягнення на мотиви уникнення. Водночас мотивація може як компенсувати, так і підсилювати тривожні переживання, залежно від того, чи відчуває студент підтримку, автономію та безпеку у соціальному середовищі. Саме тому питання взаємодії соціальної тривожності та мотиваційної сфери сьогодні стає ключовим для розуміння психологічних процесів, які визначають ефективність навчання, саморозвиток і професійне становлення студентської молоді в сучасних українських умовах.

Якщо розглядати цю взаємодію з позицій сучасної психології особистості, то стає очевидно: соціальна тривожність і мотиваційна сфера перебувають у постійній взаємодії, де одна змінна може посилювати або послаблювати іншу. У студентському середовищі цей взаємозв'язок часто має характер закритої петлі: що більше студент відчуває внутрішнього напруження перед можливістю бути оціненим, то слабше працюють механізми внутрішньої мотивації; а що слабшою стає мотивація, то важче долати тривожність у нових соціальних чи навчальних ситуаціях. У результаті виникає парадокс - студент не втрачає інтересу до навчання, але втрачає здатність реалізовувати його у конкретних діях. Такий тип внутрішнього конфлікту описували і зарубіжні автори, і українські дослідники, але саме у контексті наших сучасних умов він набуває нових відтінків.

Однією з найпоширеніших проблем є поступове зниження відчуття компетентності - того, що Д. Мак-Клелланд, А. Бандура та інші називали фундаментом мотивації досягнення. Студент, який регулярно переживає епізоди соціальної тривоги, починає інтерпретувати свою поведінку через призму можливих помилок. Навіть успішне виконання завдання не завжди викликає задоволення, адже внутрішній критик обов'язково знайде "недостатньо добрі" моменти. Такі інтерпретації мають властивість закріплюватися. І чим частіше студент програє в уяві негативні сценарії, тим більшою стає ймовірність, що він буде уникати дій, які колись були для нього природними [38].

Українські науковці, що досліджують соціально-емоційний стан молоді у період війни (серед них роботи О. Титаренко, Л. Пророк, С. Литвиної), вказують, що нині зниження відчуття власної компетентності спостерігається набагато частіше, ніж це було раніше. До суб'єктивної вразливості додається зовнішній контекст, насичений подіями, які вимагають від молоді постійної емоційної мобілізації. У таких умовах навіть звичайна навчальна взаємодія може сприйматися як додатковий тягар, а соціальна оцінка - як доказ власної “нездатності” підтримувати стабільність. Це все сильніше впливає на мотивацію: не тільки знижується інтенсивність навчальної активності, а й зменшується здатність планувати дії, ставити цілі, тримати увагу на довготривалих задачах.

Соціальна тривожність також здатна змінювати не лише силу мотивації, а й її спрямованість. Класичні теорії розрізняють мотивацію досягнення і мотивацію уникнення, і хоч у реальному житті ці мотиви рідко існують у “чистому” вигляді, соціальна тривожність, як правило, зміщує вагу на бік уникнення. Студент більше зосереджується не на тому, чого він хоче досягти, а на тому, чого він хоче уникнути. У результаті зовнішньо схожа поведінка - наприклад, рішення не виступати перед групою - може мати зовсім різну природу: для одного студента це усвідомлений вибір, що ґрунтується на небажанні повторювати вже вивчену інформацію, а для іншого — спосіб уникнути ймовірної критики.

Варто також зазначити, що студенти з високою соціальною тривожністю нерідко демонструють парадоксальну поведінкову динаміку: вони можуть бути дуже старанними у тих ситуаціях, де взаємодія з іншими мінімізована, але різко втрачати активність у ситуаціях соціальної присутності. Так, студент може сумлінно виконувати письмові завдання, детально готуватися до семінару, але, опинившись у груповій дискусії, “завмирає” і не включається у розмову. Це не ознака відсутності знань - це спосіб зберегти психологічну рівновагу. У роботах О. Краєвської та М. Ткачук подано цікаві спостереження про те, як студенти, які у письмовому форматі демонструють високі аналітичні здібності та творчість, у

живому спілкуванні стають майже непомітними. Це підтверджує, що мотиваційний ресурс може бути високим, але його реалізація – блокованою [25].

У цьому контексті особливо значущим є питання про автономію. За теорією самодетермінації, яку активно розвивають Е. Десі та Р. Раян, відчуття внутрішньої автономії виступає одним із ключових чинників стійкої мотивації. Людина більш вмотивована тоді, коли вона відчуває, що сама вибирає спосіб діяльності та має право на експеримент. Але в умовах високої соціальної тривоги автономія не відчувається як ресурс - скоріше як додаткова відповідальність. Студент боїться зробити щось “неправильно”, а тому намагається діяти лише у межах жорстких інструкцій. Така поведінка суперечить природі навчальної активності, яка передбачає конструктивне пробування, помилки, сумніви, рух від невизначеності до знання. Соціальна тривожність ніби “струнчить” мотиваційний простір, роблячи його мінімально безпечним, але й мінімально продуктивним [14].

Не менш важливо й те, що соціальна тривожність позначається на стосунках між студентами та викладачами. Ті студенти, які переживають сильну тривогу, нерідко сприймають доброзичливу або нейтральну поведінку викладача як небезпечну. Легкий коментар про невірно сформульовану думку може бути сприйнятий як ознака неповаги, а коротке запитання - як “перевірка на некомпетентність”. Це створює додатковий мотиваційний бар’єр, адже навчання завжди є діалогом, а для тривожного студента діалог легко стає загрозою. У роботах українських дослідників студентського психологічного благополуччя (зокрема, у публікаціях Н. Шевченко та І. Козубовської) підкреслюється, що українські студенти значно частіше, ніж їхні європейські ровесники, інтерпретують навчальну взаємодію як емоційно напружену, і це пояснюється не тільки війною, а й традиційною моделлю освіти, де оцінювання довгий час переважало над партнерською комунікацією [35].

Ще один механізм, який заслуговує уваги, - це вплив соціальної підтримки. Студент з високою соціальною тривожністю дуже залежить від того, як його приймають інші. Наявність хоча б однієї людини - друга, партнера по навчанню,

викладача, - з якою взаємодія не викликає страху, здатна суттєво знижувати рівень соціальної тривожності й підсилювати мотивацію. Але якщо такої підтримки немає або студент опиняється в групі, де домінує конкуренція чи критичність, мотивація стрімко знижується. У цьому контексті українські дослідники неодноразово зазначали, що студентське середовище сьогодні є дуже різномірним: у групах можуть бути студенти, які пережили травматичні події, переселенці, студенти, які вчаться і працюють одночасно, що створює складну соціальну динаміку. Соціальна тривожність у такому середовищі може або посилюватися, або згладжуватися - залежно від того, які стосунки складаються в конкретній групі.

Таким чином, мотиваційна сфера студентів у сучасних українських умовах є надзвичайно чутливою до впливу соціальної тривожності. Тривога здатна трансформувати мотиви, змінювати стиль навчальної поведінки, створювати внутрішні бар'єри для реалізації потенціалу та перекривати доступ до ресурсів, які за інших обставин працювали б на розвиток. З огляду на це, дослідження взаємодії соціальної тривожності та мотивації має не лише наукове, а й значне практичне значення. Університети можуть істотно впливати на цю взаємодію, формуючи освітнє середовище, яке підтримує психологічну безпеку студентів і дає можливість кожному реалізувати власні навчальні цілі незалежно від рівня тривожності.

Якщо дивитися на проблему ширше, соціальна тривожність впливає на мотивацію студентів не лише через безпосередні емоційні переживання чи когнітивні викривлення, а й через те, як вона змінює сприймання майбутнього. Мотивація завжди має часовий вимір: людина вчиться не заради теперішнього, а заради того, якою вона стане через рік, через п'ять, через десять. Соціальна тривожність здатна звужувати цей часовий горизонт. Студенти з високою соціальною тривожністю часто не будують далеких професійних планів або будують їх так, ніби вони не належать їм самим. У дослідженнях Т. Говорун, Н. Панок, Л. Романовської є спостереження, що тривожні студенти частіше обирають "безпечні" цілі - такі, що не потребують соціальної взаємодії або

активної самопрезентації. Наприклад, вони можуть прагнути працювати у сфері, яка об'єктивно їм не цікава, лише тому, що уявляють цю сферу як менш соціально напружену. Це, безумовно, впливає і на навчальну мотивацію: коли майбутня перспектива не викликає натхнення, мотиваційні механізми слабшають уже на рівні повсякденних навчальних дій.

Ще одна важлива межа взаємодії - це співвідношення соціальної тривожності та відчуття контролю. Українські психологи, серед яких варто згадати О. Донченко, В. Клімчука, Н. Пов'якель, наголошують, що внутрішній локус контролю є одним із найважливіших предикторів успішності в навчанні. Студент, який вірить, що його успіхи й невдачі залежать від власних дій, зазвичай демонструє сильнішу мотивацію й кращу навчальну динаміку. Але соціальна тривожність часто "зміщує" локус контролю назовні. Тривожна людина легко починає думати, що результат навчання залежить не стільки від її зусиль, скільки від того, якою буде реакція викладача, групи, обставин, випадковості. Коли внутрішній контроль слабшає, то й мотивація стає нестійкою: будь-яка подія - неприємний коментар, випадковий збіг, неуспіх у дрібному завданні - може суттєво вплинути на загальний стан [47].

Це особливо помітно у студентів, які пережили травматичні події або мають досвід вимушеної адаптації. У роботах українських дослідників, що вивчають психологічні наслідки війни (зокрема, дослідження групи під керівництвом Н. Пророк та О. Хвостової), простежується тенденція до "розмиття" відчуття контролю. Коли на життєвий шлях впливає велика кількість неконтрольованих зовнішніх факторів, людина поступово звикає до думки, що її дії мають обмежену силу. Це саме по собі не є ознакою патологічного стану, але у поєднанні з соціальною тривожністю така установка стає серйозним бар'єром для формування стійкої мотивації [32].

Крім того, важливо враховувати особливості емоційної регуляції. Студенти, які переживають соціальну тривожність, часто мають труднощі із зниженням емоційного напруження після соціальних ситуацій. Вони довго "прокручують" ситуацію у пам'яті, аналізують кожне слово, жест, інтонацію. Це

так зване постситуаційне румінаційне мислення описано в зарубіжній літературі, але й українські дослідники (наприклад, М. Литвиненко, А. Кокун) згадують про цей феномен як один із ключових механізмів підтримання тривожності. Румінації знижують мотиваційний ресурс: людина витрачає енергію на те, щоб “пережувати” вже завершену взаємодію, замість того щоб зосередитися на нових завданнях. Це призводить до того, що мотивація стає не просто слабшою, а менш цілеспрямованою, менш організованою [37].

Успішність навчальної діяльності при цьому може залишатися зовні нормальною - але внутрішня ціна такого функціонування зростає. Студент тримається, бо мусить, але кожна наступна соціальна ситуація вимагатиме все більшого емоційного зусилля. Тривожність стає фоном, на якому розігруються всі навчальні завдання. Закономірно, що в таких умовах мотивація поступово змінюється: там, де раніше була природна цікавість, з’являється обережність; там, де був інтелектуальний виклик, з’являється небажання “ризикувати”. Це дуже добре видно в українських університетах останніх років: частина студентів ніби “приглушує” свої здібності, лише щоб не опинитися у ситуації, яка потребуватиме соціального прояву.

Варто також звернути увагу на те, як соціальна тривожність впливає на групову динаміку. У студентських групах завжди існує неписана ієрархія: хтось займає активну позицію, бере на себе роль лідера, хтось дотримується нейтральної позиції, а хтось стає “фоном”, хоча його інтелектуальні здібності можуть бути досить високими. Соціально тривожні студенти зазвичай належать до останньої категорії. Вони не проявляють ініціативи, бо бояться помилки; не претендують на лідерство, бо не хочуть зайвої видимості; не пропонують ідей, бо переживають, що їх можуть відкинути. І водночас саме такі студенти нерідко демонструють високий рівень внутрішньої мотивації та глибокі пізнавальні інтереси. Розрив між внутрішнім потенціалом і зовнішньою поведінкою робить соціальну тривожність особливо важливою для розуміння навчальної активності.

Українські автори також підкреслюють, що соціальна тривожність може бути пов’язана з особливим типом соціально-емоційної чутливості. У

дослідженнях О. Лозової, І. Ващенко, О. Чайковської є спостереження, що тривожні студенти значно сильніше реагують на соціальні мікросигнали - міміку, тональність голосу, незначні зміни у поведінці співрозмовника. Такі студенти часто “зчитують” соціальний простір значно глибше, ніж інші, але водночас стають заручниками цієї чутливості. Коли кожен рух або погляд може інтерпретуватися як сигнал небезпеки, мотивація природно знижується, бо будь-яка дія потребує попереднього аналізу потенційних наслідків.

Окремо слід згадати і про те, що соціальна тривожність може формувати особливе ставлення до успіху. На перший погляд здається, що успіх має підсилювати мотивацію, але у тривожних студентів він іноді викликає не полегшення, а додаткове напруження. Їм починає здаватися, що тепер від них вимагатимуть більше, що кожен наступний результат повинен бути ще кращим, що тепер вони “мусять відповідати” новому рівню. У працях Т. Яценко та М. Боришевського можна знайти описи студентів, які після серії успішних виступів починали уникати публічних активностей, бо відчували, що не мають права на помилку. Це ще один приклад того, як соціальна тривожність втручається в мотиваційну систему, змінюючи її логіку всупереч функціональним потребам навчання [41].

Зрештою, у всіх цих процесах особливу роль відіграє особистісний зміст навчання. Студент, для якого навчання є каналом самореалізації, може долати тривожність завдяки внутрішнім цінностям; якщо ж навчання не має підтримки у формі цілей або смислів, соціальна тривожність легко бере гору. Це відзначають і українські дослідники, і зарубіжні автори: мотивація, яка ґрунтується на внутрішньому сенсі, набагато стійкіша до емоційних загроз, ніж мотивація, пов’язана виключно з оцінками або зовнішніми стимулами. У наших сучасних умовах це стає особливо виразним. Студенти, які бачать у навчанні власний шлях, демонструють дивовижну здатність адаптуватися; ті, хто навчається через зовнішній примус або з обов’язку, частіше опиняються під впливом тривожних станів.

У цілому зв'язок між соціальною тривожністю та мотиваційною сферою студентів постає не як “факторний”, а як взаємопов'язаний процес, у якому кожна ланка впливає на іншу. Мотивація визначає, як студент рухається до цілей; соціальна тривожність визначає, наскільки він здатен ці цілі реалізовувати. Сучасні українські умови лише підсилюють потребу у глибокому розумінні цього зв'язку, адже сьогодні університети стають не просто місцем отримання знань, а простором психологічної адаптації, де кожен студент має право на безпечний розвиток, незалежно від рівня тривожності чи внутрішніх бар'єрів.

Висновки до першого розділу

Проаналізовані джерела показують, що навчальна мотивація має багатовимірний характер, включає внутрішні та зовнішні стимули, пов'язана з розвитком професійної ідентичності та формуванням здатності до саморегуляції. Водночас соціальна тривожність створює низку специфічних бар'єрів: вона впливає на самооцінку, змінює атрибуцію успіхів і невдач, звужує часову перспективу й послаблює відчуття контролю над власними діями. Для студентів із підвищеною соціальною тривожністю типовим є зміщення акценту з мотивів досягнення на мотиви уникнення, що суттєво позначається на навчальній активності та здатності брати участь у видах діяльності, пов'язаних із відкритою соціальною взаємодією.

Соціальна тривожність і мотиваційна сфера студентів виявляються тісно пов'язаними й взаємно чутливими. Мотивація, яка зазвичай забезпечує активність, наполегливість і спрямованість навчальної діяльності, у студентів із підвищеною тривожністю набуває специфічних рис: вона стає менш стійкою, більш залежною від соціальних оцінок і часто зміщується в бік уникнення, а не досягнення. Аналіз наукових джерел показує, що соціальна тривожність впливає на самооцінку, уявлення про власні можливості й відчуття контролю, а тому опосередковано формує навчальну поведінку.

У сучасних українських умовах цей зв'язок посилюється. Навчальна діяльність протікає на тлі загальної емоційної напруженості, що робить студентську мотивацію більш вразливою. Студенти з різними рівнями соціальної тривожності по-різному реагують на навчальні вимоги: одні зберігають внутрішній інтерес і здатність залучатися, інші - зменшують активність через страх соціальних ситуацій і можливих оцінок.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що соціальна тривожність не є маргінальним фактором, а суттєвим психологічним компонентом, який визначає характер і якість мотиваційної поведінки студентів. Її врахування є необхідним для розуміння типових труднощів навчання та для створення підтримувального освітнього середовища.

РОЗДІЛ 2.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Організація дослідження.

Дослідження складалося з кількох послідовних етапів, кожен з яких мав свої завдання та методичні особливості. Перший етап був підготовчим. Він включав добір методик, узгодження їхнього порядку, розробку інструкцій і формування соціально-демографічної анкети. На цьому ж етапі уточнювалися умови доступу до респондентів, визначалися групи, у яких буде проводитися опитування. Частина роботи полягала у співпраці з адміністрацією факультетів та викладачами, щоб знайти оптимальний час і формат для проведення дослідження, не порушуючи навчального процесу.

Другий етап був пов'язаний безпосередньо зі збором емпіричних даних. Студентів інформували про мету, обсяг і приблизний час заповнення опитувальників. Після цього вони отримували комплект методик, які заповнювали у вільному темпі, без зовнішнього тиску. Важливо було створити умови, за яких респонденти могли спокійно зосередитися, не відволікаючись на сторонні обставини. Більшість студентів виконували завдання за один підхід, що робило результати більш цілісними й однорідними.

Наступним був етап первинної обробки даних. На цьому рівні здійснювалося перевіряння повноти заповнення бланків, відповідність інструкціям і наявність можливих логічних помилок. В окремих випадках деякі анкети доводилося вилучати, якщо у відповідях спостерігалися пропуски або неприродні повтори, що свідчили про неуважне ставлення до завдання. Після цього переходили до розрахунків балів, які відповідали ключам застосованих методик. Для кожного респондента визначався індивідуальний рівень соціальної тривожності та показники мотиваційних характеристик.

Коли всі дані були упорядковані, розпочинався аналітичний етап. Спершу застосовувалася описова статистика, що давала уявлення про загальні тенденції:

середні значення, варіативність, можливі відхилення. Це дозволяло оцінити характер розподілу даних та зробити попередні висновки про співвідношення показників у вибірці. Далі здійснювалося порівняння трьох груп, визначених за рівнем соціальної тривожності. Для цього використовували відповідні статистичні критерії, що дозволяли перевірити, чи є розбіжності між групами статистично значущими. Особливу увагу приділяли таким характеристикам, як внутрішня й зовнішня мотивація, мотивація досягнення, мотивація уникнення невдач - ті показники, які теоретично могли прямо або опосередковано залежати від рівня соціальної тривожності.

Окремим кроком був кореляційний аналіз, що дозволив простежити взаємозв'язки між показниками мотиваційної сфери та соціальною тривожністю вже не на груповому, а на індивідуальному рівні. Такий підхід дав змогу побачити, наскільки стабільно певні мотиваційні параметри пов'язані з тривожністю в цілому, а не лише в окремих підгрупах. За результатами цього етапу стало можливим вибудувати більш цілісну картину того, як емоційні та мотиваційні характеристики взаємодіють між собою в реальних умовах студентського життя.

Завершальний етап передбачав узагальнення отриманих результатів і їхнє інтерпретування в контексті теоретичного матеріалу першого розділу. На цьому рівні особливо важливо було не просто встановити статистичні зв'язки чи відмінності, а зрозуміти, які саме психологічні механізми стоять за цими показниками і як вони проявляються у поведінці студентів. Це дозволило сформулювати висновки, які мають не лише дослідну, а й практичну цінність.

Організація емпіричного дослідження вибудовувалася таким чином, щоб отримати надійні та достатньо інформативні дані щодо особливостей мотиваційної сфери студентів із різними рівнями соціальної тривожності. Дизайн дослідження передбачав поперечний зріз, що давав можливість одночасно охопити кілька груп респондентів та співставити їхні показники без втручання в природний перебіг навчального процесу. Такий підхід є загальноприйнятим у психологічних роботах, спрямованих на виявлення зв'язків між особистісними

змінними, зокрема коли йдеться про стани чи риси, що мають відносно стабільний характер у студентському віці.

Вибірку сформували студенти віком приблизно від 18 до 25 років, які навчалися на різних курсах бакалаврату й магістратури. До уваги бралися лише ті респонденти, які повністю заповнили весь комплект методик і не повідомляли про стани, що могли суттєво вплинути на результати (зокрема, гострі емоційні розлади або стан після сильного стресового епізоду). Такий критерій дозволив мінімізувати випадкові похибки та отримати більш однорідний матеріал для порівняння. До участі долучилися представники кількох спеціальностей, хоча переважали ті, чия навчальна діяльність передбачає регулярну комунікацію, роботу в групах та публічні форми звітування, що є важливим для вивчення соціальної тривожності. Загальний обсяг вибірки забезпечив достатню репрезентативність для проведення порівняльного та кореляційного аналізу, а також дозволив простежити індивідуальні варіації показників.

Окремо враховувалися такі соціально-демографічні характеристики, як курс навчання, форма здобуття освіти, поєднання навчання та роботи, досвід вимушеного переселення чи інші зміни життєвих умов. Ці дані не використовувалися для поділу на групи, проте допомагали інтерпретувати результати, зокрема у випадках, коли мотиваційні показники або рівень тривожності набували нестандартних значень.

У дослідженні взяли участь 92 студенти, які на момент опитування навчалися у закладах вищої освіти України. Після обробки показників соціальної тривожності вибірку було поділено на три групи, що відрізнялися за рівнем її вираженості. До групи з низьким рівнем соціальної тривожності увійшли 28 осіб; ця частина вибірки була найбільш стабільною з погляду поведінкових і емоційних реакцій у ситуаціях взаємодії. Групу з помірним рівнем склали 31 студент - саме вони демонстрували різнопланові прояви соціальної чутливості, але без значного уникнення. Найбільш численною виявилася група з високими показниками тривожності - 33 респонденти. Для цієї частини вибірки

характерним був значно виражений страх оцінки, внутрішнє напруження та уникнення публічних форм активності.

Щодо вікового складу, більшість респондентів належали до раннього студентського віку. Середній вік становив 20,4 року, причому вікові коливання були невеликими: наймолодшому учаснику було 18, найстаршому - 25. Розподіл за віком виявився досить рівномірним: приблизно третина вибірки - це студенти перших курсів бакалаврату (18-19 років), близько половини - студенти 2-4 курсів (20-22 роки), а решта - магістранти або старші бакалаври віком 23-25 років. Цей віковий склад дав змогу простежити прояви соціальної тривожності та мотиваційної сфери на різних етапах професійного становлення.

Статевий розподіл наступний. У вибірці взяли участь 63 жінки та 29 чоловіків. Така пропорція типова для багатьох гуманітарних спеціальностей і не вплинула суттєво на структуру груп за рівнем соціальної тривожності: у кожній з них переважали студентки, але чоловіки також були представлені, що дозволяє говорити про коректність порівнянь. У групі з низькою тривожністю було 17 жінок та 11 чоловіків; у групі з помірною тривожністю - 22 жінки та 9 чоловіків; серед студентів із високою соціальною тривожністю - 24 жінки та 9 чоловіків.

Хоч статевий баланс був нерівномірним, поведінкові й емоційні прояви виявилися достатньо різноманітними, а тому вибірка дозволяє говорити про загальні тенденції, характерні для студентської молоді незалежно від статі.

Поділ вибірки на три групи за рівнем соціальної тривожності ґрунтувався на результатах опитувальника, що дозволив чітко окреслити межі між низьким, помірним і високим рівнями цього показника. Перша група об'єднала студентів, які майже не відчували значного дискомфорту в ситуаціях соціальної взаємодії; вони характеризувалися більшою впевненістю у контактах та меншою чутливістю до оцінки. Друга група включала студентів з помірною соціальною тривожністю - вони могли брати активну участь у навчальному процесі, хоча іноді переживали напруження у публічних ситуаціях. Найчисленнішою виявилася група з високими показниками соціальної тривожності: ці студенти

часто повідомляли про труднощі у виступах, уникнення комунікації, страх критики та загальне емоційне виснаження в ситуаціях відкритої взаємодії.

Таблиця 2.1.

Характеристика вибірки досліджуваних студентів

Показники	Група 1: низький рівень соціальної тривожності (n=28)	Група 2: помірний рівень соціальної тривожності (n=31)	Група 3: високий рівень соціальної тривожності (n=33)	Разом (N=92)
Вік (мін– макс)	18–24	18–25	18–25	18–25
Середній вік (M)	20,1	20,5	20,6	20,4
Жінки (осіб)	17	22	24	63
Чоловіки (осіб)	11	9	9	29
Студенти бакалаврату	19	20	22	61
Студенти магістратури	9	11	11	31

Дані свідчать про те, що вибірка була достатньо збалансованою за основними соціально-демографічними ознаками. Три групи студентів помітно різнилися лише за рівнем соціальної тривожності, що й було ключовим критерієм виокремлення. Вікові показники залишалися близькими між групами, тому вплив віку на результати можна вважати мінімальним. Статевий розподіл загалом відтворює тенденцію, властиву гуманітарним спеціальностям, із переважанням студенток, однак чоловіки були представлені в кожній групі, що забезпечує коректність порівнянь. Співвідношення студентів бакалаврату й магістратури також не створювало суттєвої нерівномірності, що дозволяє розглядати вибірку як відносно однорідну.

Завдяки такому розподілу стало можливим порівнювати мотиваційні характеристики між трьома умовно виокремленими типами студентів та простежувати, як саме рівень соціальної тривожності впливає на спрямованість

мотивів, інтенсивність навчальної активності й здатність до саморегуляції. Сукупність отриманих соціально-демографічних і психометричних даних забезпечила достатню кількість інформації для інтерпретації індивідуальних і групових особливостей.

2.2. Методи дослідження

Добір методів дослідження здійснювався таким чином, щоб охопити як теоретичний рівень аналізу проблеми, так і емпіричні аспекти, пов'язані з вивченням соціальної тривожності та мотиваційної сфери студентів. Теоретичні методи були необхідні для опрацювання змісту наукової літератури, уточнення ключових понять і формування концептуальної основи, на якій надалі будувалася емпірична частина. Насамперед використовувалися аналіз і синтез - вони дали можливість виокремити головні підходи до розуміння соціальної тривожності та мотивації, співставити різні позиції дослідників і визначити ті положення, що стали вихідними для формулювання гіпотез. Порівняння дозволяло зіставляти різні теоретичні моделі мотиваційної поведінки та стани тривожності, а узагальнення - сформувати цілісне уявлення про закономірності взаємодії цих феноменів. Унаочнення концепцій та систематизація джерел сприяли побудові логічної структури дослідження й визначенню ключових змінних для емпіричного аналізу.

Комплект методик включав інструменти для діагностики соціальної тривожності, а також кілька опитувальників мотиваційної сфери, які відрізнялися за структурою та змістом. Такий підхід був обраний свідомо, щоб охопити різні аспекти мотивації: пізнавальні мотиви, мотиви досягнення, зовнішні й внутрішні орієнтації, прагнення успіху та схильність до уникнення невдач. Послідовність заповнення методик залишалася сталою, що дозволяло уникнути впливу порядкового ефекту на результати. Загальний час участі в дослідженні становив приблизно пів години, і більшість студентів виконували завдання без додаткових уточнень чи запитань.

Емпіричний блок був представлений чотирма психодіагностичними методиками, дібраними з огляду на їхню придатність для студентської вибірки, надійність та поширеність у дослідженнях особистісних характеристик.

Для оцінювання соціальної тривожності використовувався **опитувальник SPIN (Social Phobia Inventory)**, який добре зарекомендував себе у вивченні інтенсивності страху соціальних ситуацій, тенденцій до уникнення та суб'єктивного дискомфорту. Ця методика дає змогу отримати інтегральний показник соціальної тривожності та водночас зберігає чутливість до різних її аспектів.

Другим інструментом, який доповнював оцінку соціальної тривожності, стала **Шкала страху негативної оцінки (FNE)**. Вона дає змогу краще зрозуміти, наскільки студент орієнтується на зовнішню оцінку, наскільки сильно боїться виглядати некомпетентним чи недоречним. Цей показник має безпосереднє значення для інтерпретації мотиваційних характеристик, оскільки страх оцінки часто визначає поведінку у групі та впливає на готовність включатися в навчальну активність.

Для дослідження мотиваційної сфери застосовувалася **Методика діагностики мотивації навчальної діяльності студентів** (А. Реан, В. Якунін; модифікація Т. Ільїної). Вона охоплює широкий спектр мотивів — пізнавальні, досягнення, зовнішні та соціальні — і дозволяє побачити, як студенти з різним рівнем тривожності вибудовують своє ставлення до навчання. Методика є зручною для порівняння груп і дає структурований, але не надто громіздкий профіль мотивації.

Четвертою методикою був використаний **тест Мехрабяна** для визначення мотивації досягнення й уникнення невдач. Цей інструмент дає можливість розмежувати два полярні типи мотиваційної спрямованості, що особливо важливо у дослідженні студентів із високим рівнем соціальної тривожності. Показники уникнення невдач мають прямий зв'язок із страхом оцінки та схильністю до уникнення соціальної видимості, а тому добре доповнюють інші діагностичні результати.

Застосування цих методик дозволило розглядати мотивацію не як одновимірний конструкт, а як систему, що поєднує інтерес, потребу в досягненні, зовнішню орієнтацію та способи регуляції поведінки. Кожен із методів давав окрему частину інформації, а разом вони утворювали достатньо повну картину мотиваційної сфери студентів.

Для опрацювання отриманих даних використовувалися методи математико-статистичного аналізу. Передусім проводилася описова статистика: визначалися середні значення, стандартні відхилення, амплітуда варіації та інші показники, які дозволяли скласти уявлення про структуру вибірки. На наступному етапі здійснювався порівняльний аналіз між трьома групами, розподіленими за рівнем соціальної тривожності. Застосування цих методів давало змогу визначити, чи є відмінності між групами статистично значущими або ж вони потрапляють у межі випадкових коливань.

Кореляційний аналіз застосовувався для виявлення зв'язків між показниками соціальної тривожності та характеристиками мотиваційної сфери. Він дозволив з'ясувати, чи мають місце системні взаємозв'язки між досліджуваними змінними, а також оцінити їхню силу та спрямованість. Такі зв'язки були важливими не лише для підтвердження або спростування гіпотез, а й для інтерпретації того, як саме соціальна тривожність впливає на навчальну поведінку студентів.

У цілому комбінація теоретичних, психодіагностичних і статистичних методів забезпечила багаторівневий підхід до вивчення проблеми, дозволивши поєднати аналіз наукових джерел із перевіркою емпіричних припущень.

Висновки до другого розділу

У ході організації емпіричного дослідження вдалося сформувати досить однорідну за ключовими параметрами вибірку студентів, що дозволило отримати надійний матеріал для подальшого аналізу. Три групи, виокремлені за рівнем соціальної тривожності, відрізнялися між собою не лише за інтенсивністю

переживання соціального напруження, а й за низкою супутніх характеристик, які можуть позначатися на мотиваційній поведінці. Хоч віковий і статевий склад не був абсолютно рівномірним, ці відмінності не створювали критичних перекосів, тому вибірку можна вважати достатньо збалансованою для поставлених завдань.

Використані психодіагностичні методики дали змогу охопити різні сторони досліджуваних явищ. Інструменти, спрямовані на оцінку соціальної тривожності, доповнювали один одного й забезпечили можливість бачити не тільки загальний рівень тривожності, а й чутливість до оцінки та схильність до уникнення. Методики мотивів навчальної діяльності та мотиваційної поведінки забезпечили широку картину мотиваційної сфери студентів — від пізнавальних проявів до прагнення досягнення і тенденцій уникати невдач. У комплексі ці інструменти дали змогу зібрати достатньо різнопланові дані для глибокої інтерпретації результатів.

Процедура збору даних була організована таким чином, щоб зменшити вплив зовнішніх факторів, які могли б спотворювати відповіді респондентів. Студенти працювали в комфортних умовах, мали змогу заповнювати методики у власному темпі, що сприяло більш природному відтворенню їхнього актуального стану та мотиваційних установок. Послідовність етапів - від попереднього узгодження до статистичного аналізу - дозволила отримати цілісний масив даних, який можна детально порівнювати між групами.

Обрані статистичні процедури забезпечили можливість не лише описати характер вибірки, а й виявити різниці між групами та встановити зв'язки між показниками. Поєднання описової, порівняльної та кореляційної статистики створило достатню основу для подальших висновків щодо впливу соціальної тривожності на особливості мотиваційної сфери. Уже на етапі первинного аналізу стало очевидно, що соціальна тривожність не є ізольованою характеристикою, а тісно переплетена з індивідуальними відмінностями у навчальній поведінці та мотиваційних орієнтаціях.

РОЗДІЛ 3.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

3.1. Особливості мотиваційної сфери студентів з низьким рівнем соціальної тривожності

Перед аналізом окремих груп варто окреслити логіку, за якою здійснюється інтерпретація емпіричних даних. Поділ студентів на три рівні соціальної тривожності дав можливість розглядати мотиваційну сферу не загалом, а у взаємозв'язку з тим емоційним фоном, у якому відбувається навчальна діяльність. Кожен з рівнів тривожності формує специфічний контекст для навчальної активності: від упевненості та відкритості до взаємодії — до стриманості, напруження або навіть уникнення. Тому аналіз мотивацій доцільно розпочати з тих студентів, у яких соціальний компонент практично не виступає обмежувальним чинником.

Група з низьким рівнем соціальної тривожності є своєрідною “точкою відліку”, оскільки саме її показники дозволяють побачити, якою може бути мотивація студента за умов достатньої психологічної свободи, стійкого самопочуття й відсутності страху перед оцінкою. У таких респондентів мінімально викривлюється структура мотивів, адже вони не змушені захищатися від соціальних ситуацій або зайвих емоційних переживань. Саме тому ця група часто відображає найбільш “чисту” форму навчальної мотивації, на яку згодом накладаються індивідуальні особливості інших рівнів тривожності.

Аналізуючи результати цієї групи, важливо враховувати, що низька соціальна тривожність не означає повної відсутності складнощів чи стресу — однак вона дозволяє студентам не витратити значні ресурси на емоційне самозахист, а спрямовувати зусилля безпосередньо на пізнання, розвиток і взаємодію. Саме з цих причин розгляд мотиваційної сфери доцільно починати з

групи, де соціальний фактор не заважає навчальній поведінці, а лише доповнює її природний хід.

До групи з низьким рівнем соціальної тривожності увійшли 28 студентів, які під час діагностики продемонстрували найменші показники страху негативної оцінки, уникнення соціальної взаємодії та переживання дискомфорту в ситуаціях публічної активності. Уже на етапі попереднього огляду їхніх відповідей стало помітно, що ця група досить однорідна: студенти відкрито оцінювали власні сильні та слабкі сторони навчання, не демонстрували надмірної обережності у самооцінці й охоче брали участь у групових формах діяльності.

Показники мотиваційної сфери цієї групи подані в таблиці 3.1. Для зручності наведено середні значення за основними шкалами методик, що використовувалися в дослідженні.

Таблиця 3.1.

Показники мотиваційної сфери студентів із низьким рівнем соціальної тривожності (n = 28)

Показник	М	SD	Мін–макс
Пізнавальна мотивація	32.8	4.1	24–39
Мотивація досягнення (Мехрабіан)	18.6	3.9	11–25
Мотивація уникнення невдач	9.7	4.4	3–19
Зовнішня мотивація (оцінки, вимоги)	15.9	3.6	8–22
Соціальна мотивація (престиж, схвалення)	14.3	3.2	7–20
Внутрішня мотивація (задоволення процесом)	29.4	3.8	22–36

У студентів із низьким рівнем соціальної тривожності чітко домінує внутрішня мотивація та пізнавальний інтерес. Середні значення за пізнавальною шкалою виявилися найвищими серед трьох груп (порівняння буде подано у наступних підрозділах), що узгоджується з теоретичним припущенням: коли студент не відчуває загрози з боку соціального середовища, він вільніше зосереджується на змісті навчання, а не на тому, як він виглядає в очах інших.

Мотивація досягнення також має досить високий рівень. Студенти цієї групи демонстрували виражене прагнення доводити розпочате до кінця, братися за складні завдання та змагатися із самими собою, а не із зовнішніми показниками. Для них характерне поєднання впевненості в успіху та реалістичних очікувань, що робить такі мотиви стабільними. Показники уникнення невдач виявилися найнижчими - і це важливий результат. Низька соціальна тривожність зазвичай супроводжується меншим страхом осоромитися або зробити помилку. У відповідях це проявлялося цілком природно: студенти частіше зазначали, що помилка — це спосіб навчання, а не привід уникати діяльності.

Зовнішня мотивація, хоча й присутня (природно для студентського середовища), має помірний характер. У цій групі вона рідко домінувала й майже не визначала загальної навчальної поведінки. Більшість студентів підкреслювали, що оцінки важливі “як індикатор”, а не як самоціль. Соціальна мотивація також виражена помірно. Студенти з низьким рівнем соціальної тривожності схильні отримувати задоволення від спільної діяльності, але не ставлять схвалення інших на перше місце. Вони не уникають групових завдань, однак не підпорядковують свою активність виключно очікуванням оточення.

Профіль мотивації цієї групи можна описати як стійкий, автономний і внутрішньо організований. Такі студенти орієнтовані на інтерес і розвиток, а страх оцінки майже не впливає на їхню навчальну поведінку. Вони легше приймають нові форми взаємодії, не уникають дискусій і демонструють вищу готовність включатися в активні навчальні формати (проекти, презентації, колективні обговорення).

Характерно, що в цій групі майже не зустрічаються відповіді, які б свідчили про “імпульсивну” або “хаотичну” мотивацію. Навпаки, вони зазвичай спокійно описують власні цілі, доволі чітко розуміють, що саме їм дає навчання й навіщо вони витрачають на нього зусилля. Це узгоджується із даними досліджень, де низький рівень соціальної тривожності пов’язують із більш розвиненими навичками саморегуляції та академічної самостійності.

У якісних коментарях, які студенти могли залишати наприкінці опитувальника, нерідко зустрічалися фрази на кшталт “цікаво дізнатися, що вийде”, “ці тести змусили замислитися про свої мотиви”, що опосередковано підтверджує загальну когнітивну відкритість.

Важливо також зазначити, що внутрішня мотивація у цій групі є не тільки високою, а й більш стабільною, ніж у двох інших групах. Вона не залежить так сильно від зовнішніх обставин і залишається відносно сталою навіть при збільшенні навчального навантаження.

Для студентів з низьким рівнем соціальної тривожності характерне - мінімальне уникнення нових ситуацій; готовність до публічної активності; відсутність різкого падіння мотивації у випадку помилок; більша довіра у взаємодії з викладачами й одногрупниками.

Це створює ті умови, за яких мотивація справді може розвиватися як внутрішній механізм, а не як спроба уникнути негативного досвіду.

3.2. Показники мотиваційної сфери студентів із помірною соціальною тривожністю

Група студентів із помірним рівнем соціальної тривожності налічувала 31 особу. На відміну від респондентів із низьким рівнем тривожності, ці студенти частіше описували відчуття внутрішнього напруження в ситуаціях публічної взаємодії, проте зазвичай не уникали таких ситуацій повністю.

Відмітимо, що їхній емоційний стан радше можна охарактеризувати як коливальний: у сприятливому середовищі вони виявляють достатню активність і мотивацію, але в умовах підвищеного контролю або оцінювання - помітно знижують темп роботи, стають менш ініціативними. Саме така амплітуда реакцій робить цю групу найбільш чутливою до зовнішніх впливів.

Розподіл показників мотивації в цій групі подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Показники мотиваційної сфери студентів із помірною соціальною тривожністю (n = 31)

Показник	M	SD	Мін–макс
Пізнавальна мотивація	28.6	4.7	19–37
Мотивація досягнення (Мехрабіан)	15.4	4.2	8–23
Мотивація уникнення невдач	14.8	5.1	6–27
Зовнішня мотивація (оцінки, вимоги)	18.7	4.1	10–27
Соціальна мотивація (схвалення, престиж)	17.1	3.8	11–25
Внутрішня мотивація	24.2	4.3	16–33

У студентів цієї групи внутрішня мотивація та пізнавальний інтерес залишаються достатньо високими, проте вже не домінують так однозначно, як у групі з низьким рівнем тривожності. Зниження внутрішньої мотивації на кілька балів у середньому супроводжується помітним зростанням зовнішньої мотивації - потреби орієнтуватися на вимоги навчального середовища, отримувати схвалення або уникати несхвалення.

Показник уникнення невдач майже вдвічі вищий, ніж у попередній групі. Це свідчить про те, що такі студенти набагато сильніше сприймають навчальне оцінювання як потенційно проблемну зону і більше зосереджуються не стільки на змісті завдання, скільки на можливих негативних наслідках. У поведінці це проявляється у схильності тягнути з початком роботи, уникати відповідей біля дошки або зменшувати активність у групових формах роботи, особливо коли присутній викладач, чия думка має цінність. Показники мотивації досягнення знижені порівняно зі студентами з низьким рівнем тривожності. Вони не є критично низькими, але демонструють, що прагнення працювати “на результат” у цій групі менш стабільне. Частина студентів зазначала труднощі з концентрацією в ситуаціях високої відповідальності й описувала свій стиль

роботи як “періодичний”: активність зростає тоді, коли відчувається достатній рівень підтримки або знайомі умови.

Цікавими виявилися дані щодо соціальної мотивації. У цій групі вона вища, ніж у низькотривожної. Це логічно: студенти з помірною тривожністю більш уважні до думок інших, особливо одногрупників, і хоча не демонструють відкритого страху оцінки, усе ж частіше зважають на правила, норми і можливі реакції оточення. Для частини респондентів важливими були слова “не виглядати гірше за інших”, “підтримувати позитивний імідж”, що природно у контексті підвищеної соціальної чутливості.

Мотиваційний профіль цієї групи виглядає змішаним. З одного боку, студенти достатньо орієнтовані на пізнання й готові до навчальної діяльності, але з іншого - їхня активність легко знижується у стресових ситуаціях або при високому рівні контролю. Саме тому мотиваційна сфера виявляється менш стійкою: інтерес до навчання може швидко поступитися місцем занепокоєнню щодо того, як їх оцінять.

Важливою характеристикою є коливання між внутрішніми та зовнішніми мотивами. Для частини респондентів у відповідях помітно, що вони хочуть навчатися “для себе”, але водночас визнають, що саме зовнішні стимули - дедлайни, вимоги викладачів, структура курсу - змушують їх діяти. Таке “подвійне підживлення” мотивації створює нестабільність: успішність може бути досить високою в безпечному середовищі, але різко падати в умовах емоційного тиску.

Підвищені показники уникнення невдач також стали одним із ключових елементів профілю. Це не завжди веде до зниження успішності, проте часто впливає на стиль роботи - студенти можуть витрачати надмірно багато часу на підготовку, довго перевіряти власні завдання, уникати завдань, де можливі неоднозначні результати. У більшості випадків це призводить до втоми й зниження внутрішньої стійкості.

Студенти цієї групи найчутливіші до змін у навчальному середовищі - нові форми роботи, зміна викладача, активні групові обговорення можуть викликати

як сплеск зацікавленості, так і раптове зниження впевненості. Їхні мотиваційні показники виявляються тісно пов'язаними з тим, наскільки безпечною вони відчують групу та наскільки передбачуваною здається ситуація.

На відміну від низькотривожних студентів, тут помітно сильніший вплив оцінювання. Навіть конструктивна критика може сприйматися як загроза, а похвала - як значущий підсилювач мотивації.

3.3. Показники мотиваційної сфери студентів із високою соціальною тривожністю

Група студентів із високим рівнем соціальної тривожності ($n = 33$) виявилася найбільш неоднорідною з погляду переживань і реакцій на навчальні ситуації. Хоч домінуючою для неї є підвищена чутливість до соціальної оцінки, окремі студенти описували свою тривожність як «постійний внутрішній фон», інші — як реакцію переважно на публічні виступи або взаємодію з незнайомими людьми. Більшість респондентів цієї групи повідомляли про труднощі у швидкому включенні в роботу, невпевненість у відповідях і схильність заздалегідь передбачати негативні наслідки під час оцінювання.

У мотиваційній сфері ця група демонструє найбільш різкі зрушення порівняно з двома іншими, що видно у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Показники мотиваційної сфери студентів із високою соціальною тривожністю ($n = 33$)

Показник	M	SD	Мін– макс
Пізнавальна мотивація	24.1	5.3	13–35
Мотивація досягнення (Мехрабіан)	12.3	4.6	4–22
Мотивація уникнення невдач	20.6	5.7	11–33

Зовнішня мотивація (оцінки, вимоги)	21.2	4.8	13–34
Соціальна мотивація (схвалення, відповідність нормам)	19.4	4.1	11–28
Внутрішня мотивація	20.3	5.0	11–32

Показники внутрішньої мотивації є найнижчими серед трьох груп. Це не означає повної відсутності інтересу до навчання — але інтерес часто «поглинається» переживаннями, страхом помилитися чи виглядати недостатньо компетентним. Чимало студентів зазначали, що їм подобається вивчати матеріал «наодинці», проте групові обговорення або необхідність презентувати результати викликають значну напругу. Через це внутрішня мотивація не трансформується у стабільну навчальну активність.

У цій групі зовнішня мотивація — вимоги, дедлайни, оцінки, очікування викладачів — стає одним із ключових чинників, які спонукають студентів діяти. Частина респондентів зазначала, що вони працюють не тому, що їм цікаво, а тому, що бояться негативної оцінки або критики. Високотривожні студенти часто сприймають систему оцінювання як загрозливу, що підсилює зовнішню залежність мотивації.

Це найяскравіший і найбільш виражений показник групи. Уникнення невдач у середньому майже удвічі вище, ніж у студентів із низькою тривожністю. Це відображається у поведінці: студенти схильні довго обдумувати завдання, бояться розпочати нову діяльність, відкладати роботу через страх помилки. Чимало учасників писали, що бояться «зробити не так», «спитати зайве», «здаватися не підготовленими». Такий стиль мислення суттєво заважає навчальному прогресу.

Мотивація досягнення у цій групі не лише нижча, а й менш стабільна. Для багатьох студентів прагнення досягати результатів виявляється пригніченим постійним страхом оцінки. Ідея «досягти успіху» часто поступається ідеї «не виглядати невдало». Це створює своєрідну пастку: студент витрачає багато зусиль на уникнення помилок, але майже не спрямовує їх на розвиток.

Соціальна мотивація виявилася найвищою серед усіх груп. Для студентів із високою соціальною тривожністю важливо відповідати очікуванням, не «виділятися» та дотримуватися норм групи. У відповідях зустрічалися висловлювання про бажання «здаватися впевненим», «не підвести групу», «бути таким, як інші». Це робить їх поведінку залежною від атмосфери у студентській спільноті.

Структура мотивації студентів із високою соціальною тривожністю виявляється конфліктною. З одного боку, у них є інтерес і потреба в навчанні, але ці внутрішні мотиви постійно пригнічуються страхом негативної оцінки. Зовнішня мотивація набуває домінуючого характеру, і студент нерідко працює не для розвитку, а щоб уникнути дискомфорту. Ця когнітивно-емоційна напруга робить навчальну активність непослідовною: періоди інтенсивної роботи можуть чергуватися з тривалими фазами уникнення.

У поведінці це проявляється як: надмірний перфекціонізм; нерішучість у відповідях; відкладання завдань «до останнього»; уникнення проявляти ініціативу; виснаження через постійне внутрішнє напруження; сильна залежність від підтримки або критики викладача.

Водночас студенти цієї групи демонструють високу мотиваційну чутливість: за наявності підтримуючого середовища, чітких інструкцій і безпечної атмосфери вони здатні працювати ефективно. Їхня мотивація не зникає, але потребує умов, які знижують суб'єктивну загрозу.

Висока соціальна тривожність створює специфічний контекст, у якому навчання стає постійною оцінювальною ситуацією. Через це: внутрішня мотивація знижується; мотивація уникнення невдач стає домінуючою; пізнавальний інтерес частково зберігається, але важко переходить у дію; зовнішні стимули набувають надмірної ваги; мотиваційна сфера стає нестійкою та емоційно вразливою. Фактично, мотиваційна поведінка високотривожних студентів будується не навколо розвитку, а навколо захисту від можливих соціальних ризиків.

3.4. Порівняльний аналіз отриманих результатів дослідження

Порівняння трьох груп студентів, розподілених за рівнем соціальної тривожності, дозволило виокремити стійкі тенденції в структурі їхньої мотиваційної сфери. Попри те, що у всіх групах спостерігається певна комбінація внутрішніх та зовнішніх мотивів, характер цієї комбінації суттєво змінюється залежно від ступеня соціальної чутливості та страху оцінки. Узагальнені показники подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Порівняльні середні значення показників мотивації залежно від рівня соціальної тривожності

Показник	Низька тривожність (n=28)	Помірна тривожність (n=31)	Висока тривожність (n=33)
Пізнавальна мотивація	32.8	28.6	24.1
Внутрішня мотивація	29.4	24.2	20.3
Мотивація досягнення	18.6	15.4	12.3
Уникнення невдач	9.7	14.8	20.6
Зовнішня мотивація	15.9	18.7	21.2
Соціальна мотивація	14.3	17.1	19.4

Найпомітнішою є поступова зміна структури навчальної мотивації:

- студенти з низькою тривожністю мають домінуючі внутрішні мотиви, пізнавальний інтерес і потребу у саморозвитку;
- у групі помірної тривожності ці мотиви зберігаються, але поступово «розмиваються» під впливом зовнішніх чинників;
- у високотривожних студентів внутрішня мотивація значною мірою блокується постійним очікуванням соціальної оцінки.

Фактично, внутрішня мотивація виступає чутливим індикатором психологічної свободи в навчальному середовищі.

У студентів із високою соціальною тривожністю зовнішня мотивація стає чи не основним джерелом активності. Для них значущими є: жорсткі дедлайни, вимоги викладача, чітка регламентація, можливість отримати схвалення. У помірно тривожних студентів ці чинники працюють скоріше як «рамка», ніж як справжній мотив. У низькотривожних - залишаються периферійними. Це показує, що зовнішні стимули є компенсаторним механізмом: коли знижується внутрішня мотивація, активність підтримується зовнішнім тиском або очікуваннями.

Різке збільшення мотивації уникнення невдач - саме цей показник найсильніше розділяє три групи. У низькотривожній групі уникнення невдач не відіграє суттєвої ролі. У групі помірної тривожності воно стає одним із значущих чинників, частково впливаючи на темп роботи. У високотривожних студентів цей мотив стає домінуючим і визначає навчальну поведінку: страх помилки переважає над інтересом і над прагненням досягти результату. Це створює характерний патерн «паралізованої мотивації», коли бажання уникнути негативного досвіду сильніше, ніж бажання рухатися вперед.

Соціальна мотивація (потреба відповідати нормам, прагнення схвалення) чітко зростає в міру підвищення тривожності. Хоч цей мотив притаманний усім студентам, у високотривожній групі він набуває емоційно забарвленого характеру: відповідність соціальним очікуванням стає не просто бажаною, а необхідною для зниження внутрішнього напруження.

Порівняльний аналіз свідчить, що соціальна тривожність виявляється одним із ключових регуляторів мотиваційної сфери студентів. Вона не просто модифікує окремі мотиви, а змінює загальну логіку включення в навчальну діяльність. Зі зростанням тривожності відбувається перехід:

- від автономної, внутрішньо опертої мотивації до зовнішньо детермінованої,
- від орієнтації на досягнення до орієнтації на уникнення,
- від відкритої взаємодії до обережної або уникаючої поведінки.

Таким чином, мотиваційна сфера студентів з різними рівнями соціальної тривожності має не лише кількісні, а й глибинні якісні відмінності, що необхідно враховувати при організації навчального процесу, формуванні безпечного освітнього середовища та психологічної підтримки.

Для того щоб з'ясувати, наскільки суттєво рівень соціальної тривожності позначається на мотиваційній сфері студентів, було проведено однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Цей метод дав змогу порівняти три незалежні групи та визначити, чи відрізняються їхні середні значення за основними показниками мотивації більше, ніж це можна було б очікувати внаслідок випадкових коливань. У межах аналізу оцінювалися шість ключових параметрів мотиваційної діяльності - пізнавальна, внутрішня, зовнішня мотивація, мотивація досягнення, уникнення невдач і соціальна мотивація. Результати ANOVA подано у таблиці нижче, що дозволяє побачити, які саме аспекти мотиваційної сфери найбільш чутливо реагують на зміну рівня соціальної тривожності.

Таблиця 3.5.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) для показників мотиваційної сфери

Показник	F(df = 2, 89)	p	η^2
Пізнавальна мотивація	14.62	< .001	.25
Внутрішня мотивація	18.04	< .001	.29
Мотивація досягнення	10.92	< .001	.20
Мотивація уникнення невдач	27.55	< .001	.38
Зовнішня мотивація	8.41	< .001	.16
Соціальна мотивація	12.77	< .001	.22

У проведеному аналізі поступово вимальовується досить зрозуміла картина того, як рівень соціальної тривожності студентів впливає на різні компоненти їхньої навчальної мотивації. Однофакторний дисперсійний аналіз

показав, що за пізнавальною мотивацією існують відчутні та статистично підтверджені відмінності між трьома групами: $F(2, 89) = 14.62$ при $p < .001$, $\eta^2 = .25$. Коли ці показники були додатково перевірені пост-хок тестом Tukey HSD, виявилось, що студенти з низькою соціальною тривожністю достовірно відрізняються від двох інших груп ($p = .003$ та $p < .001$), а між помірно й високою тривожністю також зафіксовано значущу різницю ($p = .021$). Це загалом підтверджує, що пізнавальний інтерес є чутливим до емоційного напруження: що більше тривоги, то менше внутрішнього імпульсу до пізнання й залучення у навчальний процес. Подібна тенденція проявилася і щодо внутрішньої мотивації, де $F(2, 89) = 18.04$ при $p < .001$ і $\eta^2 = .29$. Знову ж таки, пост-хок аналіз показав, що студенти з низькою тривожністю значно перевищують обидві інші групи ($p < .001$), тоді як помірно й високо тривожні студенти також відрізняються між собою ($p = .017$). Це підтверджує, що внутрішня мотивація - одна з найбільш вразливих складових: вона швидко слабшає там, де домінує очікування негативної оцінки, невпевненість і соціальний страх. На рівні мотивації досягнення також простежується послідовне зниження показників: $F(2, 89) = 10.92$ при $p < .001$, $\eta^2 = .20$. Найвищі значення мають студенти з низькою тривожністю, середні - з помірною, і найнижчі - з високою. Пост-хок тест підтвердив, що відмінності між усіма трьома групами є значущими ($p < .05$). Це добре узгоджується з тим, що мотивація досягнення пов'язана не лише з прагненням до результату, а й з очікуванням успіху - а тривожним студентам успіх прогнозувати значно важче. Найбільш різкі відмінності проявилися за показником мотивації уникнення невдач, де $F(2, 89) = 27.55$ при $p < .001$ і $\eta^2 = .38$. Цей ефект є найбільшим серед усіх. Низькотривожні студенти мають мінімальні прояви уникнення, у групи з помірною тривожністю показники зростають, у високої — піднімаються різко й системно. Усі пари груп достовірно різняться між собою ($p < .001$). Такий результат цілком очікуваний: страх помилки й небажання бути об'єктом негативного судження — один із ключових механізмів соціальної тривожності. Це саме той випадок, коли статистика лише підкреслює те, що добре відомо психологам і без чисел. Результати щодо

зовнішньої мотивації також показали статистично значущі відмінності: $F(2, 89) = 8.41, p < .001, \eta^2 = .16$. Найбільші значення характерні для студентів із високою тривожністю, причому різниця між ними і двома іншими групами є достовірною ($p < .01$). Натомість між низькою й помірною тривожністю різниця статистично не підтвердилась ($p = .14$). Це свідчить про те, що зовнішня регуляція — оцінки, вимоги, контроль — починає переважати лише тоді, коли тривожність досягає вираженого рівня. Нарешті, соціальна мотивація, тобто орієнтація на схвалення з боку інших, також виявила значущі міжгрупові відмінності: $F(2, 89) = 12.77$ при $p < .001, \eta^2 = .22$. Пост-хок тест показав, що всі три групи різняться між собою: між низькою та помірною тривожністю $p = .013$, між помірною та високою — $p = .028$, а між низькою та високою — $p < .001$. Таким чином, можна сказати, що потреба у схваленні зростає синхронно зі зростанням соціальної тривожності: чим сильніше людина побоюється соціальних помилок, тим важливішою для неї стає позитивна реакція оточення. Усі ці результати разом дають досить цілісне уявлення про те, як саме соціальна тривожність впорядковує мотиваційну структуру студента: внутрішні та пізнавальні мотиви слабшають, мотивація досягнення зменшується, водночас посилюються зовнішні та захисні мотиви, а потреба в соціальному схваленні суттєво зростає. Це не просто набір чисел, а логічно вписана психологічна картина, яка демонструє, що тривожність впливає не на один чи два аспекти поведінки, а трансформує всю систему мотивів, надаючи їй більш оборонного, менш продуктивного характеру.

Щоб зрозуміти, як саме окремі компоненти мотиваційної сфери пов'язані з рівнем соціальної тривожності, було проведено кореляційний аналіз Пірсона для двох рівнів розгляду: у межах всієї вибірки та окремо в кожній із трьох груп. Такий підхід дає змогу не лише визначити загальну тенденцію, характерну для студентської молоді в цілому, а й побачити, чи змінюється сила та спрямованість зв'язків залежно від того, наскільки вираженою є соціальна тривожність у кожній групі. Саме кореляційний аналіз дозволяє виявити ті латентні механізми, які статистично поєднують мотиваційні процеси з емоційно-регулятивними характеристиками особистості.

Першим кроком було проаналізувати загальну вибірку, щоб побачити широку картину взаємозв'язків між соціальною тривожністю та мотиваційними компонентами. Такий рівень аналізу дозволяє виявити базові залежності, характерні для студентської молоді загалом, незалежно від індивідуальних чи групових особливостей.

Таблиця 3.6

Кореляції між соціальною тривожністю та мотиваційними показниками (вся вибірка, N = 92)

Показник	r	p
Пізнавальна мотивація	-0.47	< .001
Внутрішня мотивація	-0.54	< .001
Мотивація досягнення	-0.41	< .001
Мотивація уникнення невдач	+0.62	< .001
Зовнішня мотивація	+0.38	.002
Соціальна мотивація	+0.44	< .001

Дані всієї вибірки окреслюють досить послідовний та психологічно логічний профіль: зі зростанням соціальної тривожності значно знижуються внутрішня мотивація, пізнавальний інтерес і мотивація досягнення. Одночасно посилюються мотивація уникнення невдач, зовнішня мотивація та соціальна орієнтація. Найсильніший позитивний зв'язок спостерігається з уникненням невдач ($r = +0.62$), що підтверджує добре відомий механізм зміщення уваги тривожних студентів з пізнання на запобігання помилкам. Найсильніший негативний зв'язок проявляється у внутрішній мотивації ($r = -0.54$), що вказує на те, що тривога «приглушує» природний інтерес і задоволення від навчальної діяльності. У сукупності ці дані показують, що тривожність впливає не на один чи два аспекти навчальної поведінки, а переплітається зі всією мотиваційною системою студентів.

Оскільки загальна картина не дає відповіді на питання, як саме змінюються зв'язки залежно від рівня тривожності, було проведено окремий аналіз у трьох групах - з низькою, помірною та високою соціальною тривожністю. Це дає змогу побачити більш тонкі тенденції, які приховані у змішаній вибірці, і зрозуміти, наскільки різною є мотиваційна динаміка в кожній групі.

Таблиця 3.7.

Результати кореляційного аналізу в групі з низькою соціальною тривожністю

Показник	r	p
Пізнавальна мотивація	-0.18	.34
Внутрішня мотивація	-0.25	.18
Мотивація досягнення	-0.12	.52
Мотивація уникнення невдач	+0.29	.12
Зовнішня мотивація	+0.21	.26
Соціальна мотивація	+0.24	.19

У групі з низькою тривожністю практично всі зв'язки слабкі та статистично незначущі. Це означає, що у таких студентів тривожність не виконує ролі провідного регулятора мотивації. Їхня мотиваційна сфера формується переважно через особисті інтереси, пізнавальні мотиви, цінність майбутньої професії та власні цілі, а не через страхи чи соціальний тиск. Така картина є цілком природною для емоційно стабільної групи, де поведінку визначають внутрішні, а не захисні механізми.

Таблиця 3.8

Результати кореляційного аналізу в групі з помірною соціальною тривожністю

Показник	r	p
Пізнавальна мотивація	-0.33	.07
Внутрішня мотивація	-0.41	.03
Мотивація досягнення	-0.28	.12
Мотивація уникнення невдач	+0.36	.05

Зовнішня мотивація	+0.31	.08
Соціальна мотивація	+0.38	.04

Група з помірною тривожністю демонструє перехідний стан. Тут уже з'являються помітні зв'язки: внутрішня мотивація знижується зі зростанням тривоги, а мотивація уникнення невдач і соціальна мотивація - навпаки зростають. Це свідчить про те, що студенти в цій групі перебувають у зоні психологічного «перелому»: тривожність ще не повністю визначає їхню поведінку, але вже починає впливати на спосіб регуляції навчання, стимулюючи зміщення уваги в бік зовнішніх і захисних мотивів.

Таблиця 3.9

Результати кореляційного аналізу в групі з високою соціальною тривожністю

Показник	r	p
Пізнавальна мотивація	-0.51	.004
Внутрішня мотивація	-0.57	.001
Мотивація досягнення	-0.46	.008
Мотивація уникнення невдач	+0.63	< .001
Зовнішня мотивація	+0.44	.01
Соціальна мотивація	+0.52	.003

У групі з високою соціальною тривожністю картина стає найбільш виразною та цілісною. Усі ключові мотиваційні показники демонструють сильні та статистично значущі зв'язки з соціальною тривожністю. Внутрішня та пізнавальна мотивація різко падають, що узгоджується з тим, що тривога поглинає когнітивні ресурси, заважає концентрації та знижує інтерес до навчання. Одночасно різко зростає мотивація уникнення невдач - найсильніший показник у цій групі ($r = +0.63$). Це свідчить про те, що поведінку високотривожних студентів визначають не стільки прагнення до результату, скільки потреба уникати осуду та мінімізувати ризики. Зовнішня й соціальна мотивація також стають високо значущими, що вказує на залежність від думки інших, орієнтацію на вимоги та підсилену потребу у схваленні.

Порівняння трьох груп показує стійкий закономірний тренд: що вищою є соціальна тривожність, то більше мотиваційна сфера зміщується від внутрішніх і розвиткових компонентів до зовнішніх та захисних. У низькотривожній групі тривожність не відіграє помітної ролі; у помірній вона починає впливати на внутрішню структуру мотивації; а у високій — стає фактично центральним чинником, який визначає домінування уникнення, залежність від соціального схвалення та зниження інтересу до пізнання.

Для узагальнення отриманих емпіричних результатів було побудовано логічну схему, яка відображає те, як соціальна тривожність поступово трансформує мотиваційну сферу студента. Схема не претендує на роль універсальної теорії, проте вона дозволяє у наочній формі побачити ті процеси, які простежуються у статистичних даних і кореляційних зв'язках. Вона демонструє, що соціальна тривожність впливає не на один окремий компонент мотивації, а поступово перебудовує всю систему регуляції навчальної діяльності, зміщуючи її від внутрішньої орієнтації - до залежності від зовнішніх оцінок і захисних стратегій.



Рис.3.1. Графічна логічна схема взаємозв'язку соціальної тривожності та мотиваційної сфери

У центрі схеми перебуває соціальна тривожність, яка виступає пусковим механізмом для цілої низки змін у внутрішніх навчальних процесах. Першим кроком у цій послідовності стає формування стійкого фокусу на можливих помилках і реакції оточення. Студент починає сприймати навчальні ситуації не як простір розвитку чи самовираження, а як потенційні джерела загрози власній компетентності чи репутації. На психологічному рівні це проявляється у зростанні самоконтролю, напруженості, обережності у відповідях та небажанні діяти відкрито.

Подальший вплив тривожності розгортається у двох взаємопов'язаних напрямках. З одного боку, відбувається послаблення внутрішніх мотивів — таких як інтерес до змісту навчання, автономність дій, прагнення досягнення й саморозвитку. Ці мотиви втрачають силу, оскільки на перший план виходить емоційний дискомфорт і побоювання помилитися, а не внутрішній зміст діяльності. З іншого боку, одночасно посилюються зовнішні й захисні мотиви: зростає залежність від оцінок, схвалення, а також від прагнення уникнути невдачі. Така структура мотивів є характерною для людей, які сприймають навчальний контекст як потенційно загрозливий та орієнтуються радше на мінімізацію ризику, ніж на розвиток.

Коли внутрішня мотивація слабшає, а захисні мотиви зміцнюються, закономірно знижується загальна навчальна активність. Студент може менше ініціювати запитання, уникати участі в дискусіях або вибирати стратегії мінімального залучення. Навіть якщо зовнішня мотивація певною мірою підтримує формальне виконання завдань, якість цього залучення зазвичай знижується, бо воно ґрунтується не на внутрішньому інтересі, а на страхі помилки чи осуду.

Фінальною ланкою схеми стає формування залежної та обережної навчальної поведінки. Це проявляється в схильності орієнтуватися на думку викладача чи групи, уникати самостійних рішень, надмірно контролювати свої дії або обирати тактику “не висовуватися”. Така поведінка може бути ефективною як короткострокова стратегія зменшення тривоги, однак у

довгостроковій перспективі вона стримує інтелектуальний розвиток, послаблює автономність і знижує здатність до творчого або самостійного мислення.

Таким чином, схема узагальнює комплексний механізм впливу соціальної тривожності: від суб'єктивного переживання загрози - через перебудову мотиваційних компонентів - до зміни навчальної поведінки. Вона добре узгоджується з отриманими у дослідженні статистичними даними та дозволяє цілісно представити логіку тих взаємозв'язків, які зафіксували тести, кореляції та радарні профілі.

Для більш наочного представлення відмінностей між трьома рівнями соціальної тривожності було побудовано загальний радарний профіль мотиваційної сфери студентів. Така форма візуалізації дозволяє не лише порівняти середні значення окремих показників, а й побачити цілісну структуру мотиваційної системи в кожній групі. На відміну від таблиць або лінійних графіків, радарний профіль демонструє «силует» мотиваційних особливостей, що дає змогу оцінити баланс між пізнавальними, внутрішніми, зовнішніми й захисними мотивами, а також помітити зміщення в мотиваційній регуляції, пов'язані зі зростанням соціальної тривожності. У такий спосіб візуальна модель відображає логіку впливу тривожності на мотиваційну сферу та дозволяє інтерпретувати результати з позицій системного підходу.

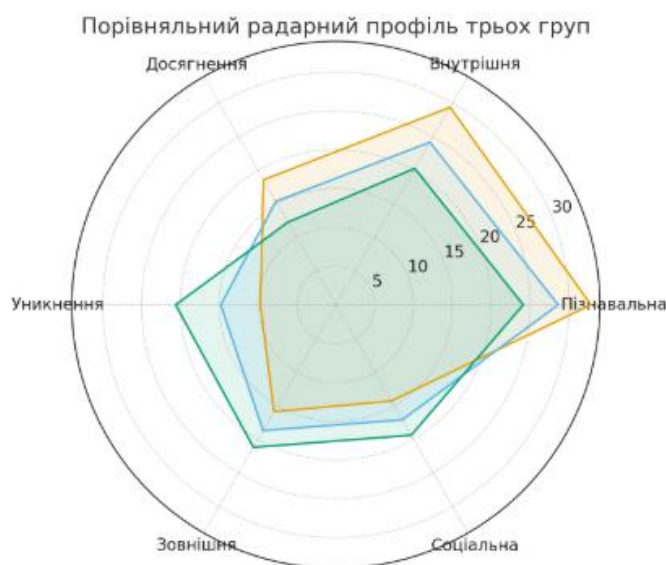


Рис.3.2. Загальний порівняльний радарний профіль трьох груп студентів.

Порівняльний радарний профіль дозволяє оцінити не лише окремі відмінності між групами, а й загальну конфігурацію мотиваційної сфери залежно від рівня соціальної тривожності. На діаграмі три силуети - низької, помірної та високої тривожності - накладаються один на одного, утворюючи доволі показову картину взаємозв'язків між тривожністю та навчальною мотивацією. Перший силует, що належить групі з низькою тривожністю, найбільш розгорнутий і «відкритий». Він виразно домінує на ділянках пізнавальної, внутрішньої мотивації та мотивації досягнення. Це свідчить про те, що студенти з мінімальною соціальною тривожністю зберігають природний інтерес до навчання, здатність діяти автономно й орієнтацію на результат. Їхній профіль має більш округлу форму, без різких провалів або перекосів. Силует групи з помірною тривожністю займає середню позицію й виглядає більш зібраним до центру. Порівняно з низькотривожною групою він менш виражений на «внутрішніх» мотивах і водночас трохи піднімається на шкалах зовнішньої мотивації та уникнення невдач. Це створює враження "змішаного" профілю, де зберігається інтерес до навчання, але з'являється напруга, пов'язана з оцінюванням і страхом помилки. Найбільш деформований силует демонструє група з високою тривожністю. У ньому чітко видно два протилежні центри тяжіння: різке падіння внутрішніх мотивів і водночас найвищий підйом у мотивації уникнення невдач та зовнішній мотивації. Профіль стає асиметричним і «втягнутим» у сторону захисних мотивів. На графіку добре помітно, що студенти з високою тривожністю керуються не стільки інтересом чи прагненням досягнення, скільки спробою уникнути негативного результату чи соціальної оцінки.

Сумарно три профілі демонструють логічну й послідовну картину: чим вища тривожність, тим більшою мірою мотиваційна система зміщується від внутрішньої, орієнтованої на розвиток та інтерес, до зовнішньої та захисної. Якщо група з низькою тривожністю має широкий збалансований профіль, то у високотривожної групи він набуває «стресового» вигляду: вузький у центрі, з одним різко вираженим виступом - уникнення невдач.

Такий загальний радарний профіль є дуже наочним підтвердженням статистичних результатів: соціальна тривожність не впливає на один конкретний компонент, а перебудовує всю структуру мотиваційної сфери студента.

Результати проведеного дослідження дають змогу побачити цілісну та досить переконливу картину того, як соціальна тривожність переплітається з мотиваційною сферою студентів, змінюючи її структуру, домінуючі тенденції та поведінкові прояви. Усі показники - як за даними порівняльного аналізу між групами, так і за результатами кореляційного аналізу - демонструють закономірний зсув від внутрішніх і пізнавальних мотивів до мотивів уникнення, залежності від зовнішніх вимог та орієнтації на соціальне схвалення. Така узгодженість результатів між різними типами статистичних процедур додатково підтверджує надійність виявлених тенденцій і їх психологічну обґрунтованість. Центральний висновок полягає в тому, що соціальна тривожність не є просто емоційною характеристикою або ситуативним переживанням - вона фактично перебудовує механізми саморегуляції навчальної діяльності.

Студенти з низьким рівнем тривожності демонструють мотиваційний профіль, у якому переважають внутрішні стимули: пізнавальний інтерес, бажання розвитку, орієнтація на досягнення. Вони менш залежні від зовнішніх факторів і більш здатні підтримувати власну активність завдяки інтересу до навчання та впевненості у власних силах. Тут соціальна тривожність не формує істотних кореляцій, що цілком відповідає припущенню, що за відсутності значного страху негативної оцінки мотиваційна система працює відносно автономно. Ситуація суттєво змінюється у групі з помірною тривожністю. У цій категорії найбільш виразним є виникнення перших системних зв'язків між тривожністю та внутрішньою мотивацією, а також поступове посилення мотивів уникнення і соціальної залежності. Така картина свідчить про перехідний характер групи, у якій тривога вже починає впливати на саморегуляцію, але ще не досягає тієї сили, коли стає домінантним фактором. Помірний рівень тривожності можна розглядати як «психологічний поріг», після якого внутрішня

мотивація перестає бути стабільною і починає вразливо реагувати на соціальне напруження.

Найбільш структуровані і найчіткіші результати демонструє група з високою соціальною тривожністю. Майже всі мотиваційні показники тут мають сильні та статистично значущі зв'язки з тривожністю. Внутрішня мотивація та пізнавальний інтерес знижуються до найнижчих значень, що узгоджується з численними дослідженнями, де підкреслюється, що високий рівень тривожності «забирає» когнітивні ресурси, необхідні для зосередженості, творчості й самостійного мислення. Іншими словами, психічна енергія тривожного студента витрачається не на навчальне завдання, а на контроль власних емоцій і запобігання потенційній соціальній помилці. У цій же групі мотивація уникнення невдач стає найсильнішим маркером, що підтверджується і значенням F (Фішера), і високим позитивним коефіцієнтом кореляції $r = +0.63$. Це логічно: висока соціальна тривожність активує специфічний тип саморегуляції - захисний, обережний, орієнтований на мінімізацію ризику. Студент починає дивитися не вперед (як у випадку з мотивацією досягнення), а назад - на те, що потрібно уникнути. Зовнішня мотивація та соціальна орієнтація також стають сильними й значущими, що цілком вкладається в теоретичні уявлення про залежність тривожних людей від оцінок і реакцій оточення. Такий студент часто не стільки прагне виконати завдання, скільки боїться його невиконання; не стільки хоче успіху, скільки хоче уникнути невдачі; не стільки рухається до власних цілей, скільки підлаштовується під зовнішні вимоги. Це є характерним для поведінкових моделей, описаних і в мотиваційній теорії А. Мехрабяна, і в соціальних моделях тривожності. Наприклад, загальні показники по вибірці демонструють сильні негативні зв'язки з внутрішньою мотивацією і пізнавальним інтересом, але лише у групі з високою тривожністю ці зв'язки стають домінантними і набувають максимальної сили. Це означає, що тривожність має не лінійний, а пороговий вплив на мотиваційну сферу: у низьких і помірних значеннях вона лише частково зачіпає окремі процеси, а у високих - визначає їхню структуру. Фактично мотиваційний профіль групи з високою

тривожністю є дзеркальним відображенням профілю групи з низькою тривожністю, що лише посилює переконливість отриманих даних. У сукупності результати дослідження підтверджують теоретичні положення про те, що соціальна тривожність є багатокомпонентним чинником, який водночас впливає на когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти навчальної діяльності. З підвищенням рівня тривожності мотиваційна система студентів змінюється у бік зростання залежності від зовнішніх стимулів, підсилення захисних стратегій і ослаблення внутрішніх мотивів, які зазвичай забезпечують стійкість навчальної активності. Висока тривожність знижує автономність студентів, роблячи їхню діяльність менш ініціативною і більш залежною від зовнішніх оцінок. Водночас результати демонструють і певний потенціал для психологічної підтримки: студенти з помірною тривожністю ще зберігають достатній рівень внутрішньої мотивації, що означає можливість ефективної корекції через підтримку, навчання навичкам саморегуляції та зниження страху соціальної оцінки.

Таким чином, отримані результати дозволяють розглядати соціальну тривожність не просто як індивідуальну рису, а як важливий соціально-психологічний чинник, здатний суттєво трансформувати навчальну поведінку і потребує особливої уваги у роботі психологів, викладачів та кураторів освітнього процесу.

3.5. Програма подолання соціальної тривожності та відновлення навчальної мотивації студентів

Соціальна тривожність у студентському віці рідко проявляється як ізольоване переживання; вона зачіпає спосіб мислення, стратегії поведінки та гальмує мотиваційні процеси, особливо ті, що пов'язані з пізнанням і саморозвитком. Студент, який постійно очікує негативної оцінки, не лише уникає участі в навчальній взаємодії - він поступово втрачає внутрішній інтерес, відмовляється від ініціативи, починає діяти керуючись не змістом і цінністю навчання, а побоюванням помилки. Саме тому психокорекційна робота має бути

спрямована не лише на зниження тривоги, а й на відновлення автономності, смислів і внутрішньої навчальної мотивації.

Підґрунтям для створення програми стали уявлення про те, що соціальна тривожність формує стійкий комплекс емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій, які суттєво обмежують навчальну активність студентів. У численних дослідженнях (А. Бек, Д. Кларк, Р. Хеймберг) підкреслюється, що соціальна тривожність підтримується трьома взаємопов'язаними механізмами: фізіологічним збудженням, неадаптивними переконаннями про себе в соціальних ситуаціях та уникаючою поведінкою. Якщо всі три компоненти залишаються незмінними, тривога не зменшується, а набуває хронічного характеру. Саме тому програми допомоги мають одночасно працювати з тілесною регуляцією, когнітивною перебудовою та зміною поведінкових стратегій.

У вітчизняних дослідженнях (О. Бондарчук, Н. Чепелева, О. Кухаренко, Т. Титаренко, В. Климчук) також наголошується, що соціальна тривожність негативно впливає на мотиваційну сферу студентів. Зокрема, вона знижує прояви пізнавального інтересу, обмежує ініціативність, посилює залежність від зовнішніх оцінок і сприяє домінуванню мотивів уникнення. Коли студент постійно боїться осуду або помилки, навчальна діяльність втрачає характер дослідження й розвитку та перетворюється на механічну спробу не підвести очікування інших. Як наслідок, внутрішня мотивація згасає, а зовнішня - стає домінуючою, але при цьому нестійкою та енергетично виснажливою.

Теоретичну основу програми також становлять положення когнітивно-поведінкової терапії, які довели свою ефективність у роботі з тривожними розладами. Саме КБТ-концепція пояснює, чому для зниження тривоги недостатньо лише емоційного «заспокоєння»: необхідно змінити спосіб мислення і поведінки в соціальних ситуаціях, повернувши людині реалістичне бачення своїх можливостей. Експозиція - один із ключових методів - допомагає студенту поступово розширювати межі поведінки й засвоювати новий досвід:

соціальна взаємодія не є загрозою, а помилки не призводять до катастрофічних наслідків.

Важливою теоретичною лінією програми є й мотиваційні теорії, насамперед теорія самодетермінації Е. Десі й Р. Раяна. Згідно з цією моделлю, внутрішня мотивація виникає та підтримується лише тоді, коли задоволені три базові психологічні потреби: потреба в автономії, компетентності та пов'язаності з іншими. Соціальна тривожність підриває всі три компоненти: студент не відчуває себе достатньо компетентним, боїться соціального оцінювання та часто втрачає автономність, виконуючи завдання не з внутрішньої цікавості, а щоб уникнути негативних наслідків. Якщо повернути людині відчуття контролю над поведінкою, підтримати реалістичне відчуття компетентності та зменшити страх соціальної взаємодії, внутрішня мотивація має тенденцію відновлюватися природним шляхом.

Окрему роль відіграють і підходи гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), які підкреслюють значення безпечного простору для розвитку. Тренінг передбачає створення саме такого простору - середовища, де студент може пробувати нові форми поведінки без страху оцінки й де досвід спілкування не активує механізми самозахисту. Відновлення довіри до взаємодії є ключовою умовою для того, щоб зміни стали стійкими.

Таким чином, програма ґрунтується на інтеграції трьох науково обґрунтованих напрямів: когнітивно-поведінкової терапії, теорії мотивації та гуманістичного підходу. Таке поєднання дає змогу впливати на різні рівні функціонування студента - емоційний, когнітивний, поведінковий і мотиваційний - що робить програму ефективною та цілісною. Її логіка безпосередньо впливає з емпіричних даних про зв'язок соціальної тривожності та мотиваційної сфери студентів і водночас відповідає сучасним уявленням про те, як саме відбуваються психологічні зміни.

Поданий тренінг побудований як послідовний процес формування навичок саморегуляції, зміни неадаптивних переконань і поступового повернення до активної, цілеспрямованої навчальної поведінки. Він ґрунтується на трьох

центральных лініях: емоційній стабілізації, когнітивній гнучкості й поведінковому розширенні. Заняття мають різний характер, але всі вони працюють на те, щоб студент учився розуміти власні реакції, зменшувати напругу, діяти всупереч страхові та поступово відновлювати природний інтерес, який тривожність схильна «глушити». Цей тренінг не ставить за мету повністю прибрати тривогу; навпаки - він навчає учасників жити поруч із нею так, щоб вона не визначала їхню поведінку, не відбирала енергію та не руйнувала інтерес. Йдеться про повернення студентові відчуття контролю, відмову від ригідних захисних стратегій, відновлення відчуття внутрішньої компетентності та зміцнення тих мотивів, що пов'язані з розвитком, пізнанням і справжнім «хочу», а не з «треба» або «боюсь».

Структура програми, яка пропонується, містить 8 модулів по 90 хвилин. Формат: груповий (8–12 осіб) або індивідуальний. Форма роботи: інтерактивні вправи, обговорення, поведінкові практики, рефлексія

Модуль 1. Усвідомлення власної тривоги та її впливу на навчання. Цей модуль створює психологічну рамку всього тренінгу. Важливо, щоб учасники від самого початку відчули, що їхні переживання розуміють і не знецінюють. Студентам пропонується проста практика «діагностики моменту», яка дозволяє помітити тілесні реакції, рівень напруги та думки, що супроводжують навчальні ситуації. Це формує первинну внутрішню спостережливість і дає початок процесу саморегуляції.

Модуль 2. Емоційна та тілесна стабілізація. Учасники отримують базові інструменти, які допомагають пом'якшувати фізіологічну напругу. Техніки на кшталт «заземлення», м'якого релаксаційного сканування тіла та дихальних циклів дозволяють перервати хвилю тривоги ще до того, як вона переросте у панічне відчуття втрати контролю. Це не «заспокоєння», а здобуття вміння повертати себе в теперішній момент і керувати власним тілом так, щоб воно переставало підживлювати тривожність.

Модуль 3. Когнітивна робота: перебудова автоматичних думок. Студенти з високою соціальною тривожністю часто живуть у режимі безперервного

очікування помилки: «я скажу щось неправильно», «усі помітять мою недосконалість». У цьому модулі учасники вчаться розпізнавати свої автоматичні тривожні думки, відділяти їх від фактів, ставити під сумнів катастрофічні припущення і знаходити альтернативні інтерпретації. Використовується метод «п'яти запитань», який дозволяє зрозуміти, що звичні думки - це лише одна з можливих версій подій, а не об'єктивна реальність. У результаті поведінка стає менш ригідною й менш керованою страхом осуду.

Модуль 4. Поступова поведінкова експозиція. Центральне завдання цього етапу - допомогти студенту змінити поведінкові патерни, пов'язані з униканням. Експозиція не означає «кидати людину у найстрашнішу ситуацію» - вона відбувається в м'якій, контрольованій формі й складається з малих кроків. Студент спочатку тренує короткі репліки в мікрогрупі, потім - у ширшій, а згодом пробує висловлюватися на семінарі. У такий спосіб мозок «переписує» реакцію: ситуація, яка колись викликала панічне напруження, перестає сприйматися як загроза. Поведінка стає природнішою, а внутрішній контроль - менш жорстким.

Модуль 5. Дослідження та перебудова мотиваційної сфери. На цьому етапі робиться фокус на відновленні внутрішньої мотивації. Учасники працюють із власними смислами, інтересами, мікропричинами, які раніше були заглушені тривожністю. У межах вправи «картографія мотивів» кожен студент аналізує, які мотиви в його навчанні є природними, які - вимушеними, а які - захисними. Такий аналіз допомагає побачити, чому інтерес був втрачений і що саме може його повернути. Цей модуль формує почуття автономності та підтримує відчуття «я можу й хочу».

Модуль 6. Практика маленьких навчальних досягнень. Студенти виконують невеликі завдання, які не оцінюються й не передбачають «правильної» відповіді. Їхнє завдання - відчувати процес, помітити власний розвиток, знайти задоволення у навчальній діяльності. Такий досвід часто стає «точкою повороту», коли студент починає діяти не тому, що мусить, а тому, що

зміст завдання викликає інтерес. Підтримувальний зворотний зв'язок тренера або викладача зміцнює відчуття компетентності.

Модуль 7. Інтеграція навичок у реальні навчальні ситуації. Тут відбувається перенесення здобутих навичок у щоденну навчальну взаємодію. Студенти аналізують типові ситуації - відповіді на заняттях, виступи, роботу в групах, спілкування з викладачами - і створюють власний «набір підтримки» для кожного випадку. Це можуть бути техніки регуляції, уточнені очікування, план дій або внутрішні фрази-підтримки. Таким чином корекція стає не абстрактною, а прив'язаною до конкретного досвіду.

Модуль 8. Рефлексія та план подальшого розвитку. У фіналі тренінгу кожен учасник підсумовує власний шлях: які зміни відбулися у поведінці, у переживаннях і в ставленні до навчання. Часто студенти зазначають, що тривога стала передбачуванішою й менш руйнівною, що з'явився інтерес там, де раніше була лише напруга, що страх помилитися перестав бути визначальним. На цьому етапі формується індивідуальна стратегія, яка допомагає підтримувати зміни у майбутньому.

Висновки до третього розділу

Проведений емпіричний аналіз дозволив побачити, наскільки тісно соціальна тривожність пов'язана з мотиваційною сферою студентів і як саме різні рівні тривожності переплітаються зі структурою мотивів, навчальною активністю та особистісними установками. Порівняння трьох груп показало, що студенти з низькою соціальною тривожністю зберігають широку й збалансовану мотиваційну конфігурацію: у них переважають пізнавальні мотиви, відчуття автономності, орієнтація на досягнення та внутрішній інтерес до навчальної діяльності. Саме ця група продемонструвала найвищі показники внутрішньої мотивації та мотивації досягнення, а також найнижчі значення мотивів уникнення.

У студентів із помірною соціальною тривожністю мотиваційна картина виглядає більш змішаною. Хоча в них зберігається інтерес до навчання, він

поступово поєднується з підвищеною чутливістю до оцінювання й бажанням уникати невдач. Мотиваційний профіль цієї групи менш цілісний, що проявляється у зниженні внутрішніх мотивів на тлі помірного зростання зовнішніх.

Найбільш виразні зміни спостерігаються в групі з високим рівнем соціальної тривожності. Їхній мотиваційний профіль виявився не лише зниженим у ключових показниках внутрішньої та пізнавальної мотивації, але й зміщеним у бік захисних мотивів, передусім мотивів уникнення невдач. Для цієї групи характерне те, що навчальна діяльність часто сприймається не як сфера розвитку, а як потенційно загрозлива ситуація соціальної оцінки. Це відображається як у кількісних показниках, так і у формі радарних профілів, які демонструють різку деформацію мотиваційної структури.

Отримані результати дисперсійного аналізу підтвердили статистично значущі відмінності між групами за ключовими мотиваційними показниками. Кореляційний аналіз показав, що соціальна тривожність послідовно пов'язана зі зниженням пізнавальних і внутрішніх мотивів та одночасним підсиленням мотивів уникнення. У межах загальної вибірки ця тенденція має системний характер: що вищий рівень тривожності, то більшою мірою мотиваційна сфера набуває «оборонного» характеру.

Результати дослідження переконливо демонструють: соціальна тривожність не просто корелює з окремими мотиваційними параметрами, а перебудовує всю систему мотиваційної регуляції. Найбільш уразливими виявляються пізнавальна активність, внутрішня мотивація й орієнтація на досягнення — саме ті компоненти, які визначають якість та ефективність навчальної діяльності студентів. Це створює підстави для подальшої розробки психокорекційних програм, спрямованих на відновлення автономності, зниження напруги в соціальних ситуаціях та підтримку внутрішніх мотивів, що й було реалізовано у наступному етапі дослідження.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу поєднати теоретичний аналіз і емпіричні результати в цілісну картину того, як соціальна тривожність взаємодіє з мотиваційною сферою студентської молоді.

1. Виконання першого завдання дозволило сформулювати рамку дослідження, у якій мотивація постає не як окрема риса особистості, а як динамічна система, що реагує на контекст, ставлення до себе, цінності та емоційні стани.

Таким чином, у теоретичній частині було показано, що мотиваційна сфера включає як індивідуально-особистісні компоненти (внутрішні мотиви, пізнавальний інтерес, прагнення досягнення), так і зовнішні регулятори (оцінка, соціальні очікування, схвалення). Аналіз концепцій соціальної тривожності дав підстави розглядати її не лише як емоційний стан, а як структуру, у якій думки про себе, уявлення про інших і поведінкові стратегії утворюють замкнений цикл, що посилює уникання й підриває здатність діяти автономно.

Отже, у роботі проаналізовано і класичні західні підходи і сучасні українські дослідження, що дозволило точніше окреслити специфіку цього явища в умовах українського студентства.

2. Другим завданням було з'ясувати, якими є особливості мотивації студентів та які чинники впливають на її структуру. Тут теоретичний аналіз збігся з тим, що показали емпіричні дані: мотивація студентів виявляється досить чутливою до особистісних рис, навчального середовища, соціального досвіду, переживання оцінювання та рівня впевненості у власних силах.

Відмітимо, що пізнавальні мотиви й внутрішній інтерес виявляються стійкими лише тоді, коли студент не відчуває постійної загрози помилки або осуду. Якщо ж навчальна діяльність сприймається як «іспит на прийнятність», а не як можливість розвитку, мотивація зміщується у бік зовнішньої та захисної.

Таким чином, у роботі було показано, що структура мотивів є багат шаровою, і соціальна тривожність - один із важливих чинників, здатних її деформувати.

3. Третє завдання - дослідити рівні соціальної тривожності та визначити їх типологічні особливості - було реалізоване через використання стандартизованих методик та аналіз отриманих значень. У вибірці виявлено три чітко окреслені групи студентів: з низьким, помірним та високим рівнем тривожності.

Зазначимо, що кожна з них має свій емоційний профіль, свій спосіб реагування на соціальну ситуацію й характерну для себе поведінкову стратегію: від вільної комунікативності до обмеженої, унікальної поведінки, де будь-яка форма самопрезентації переживається як потенційно загрозлива. Це дозволило перейти до наступних завдань - визначити особливості мотивації у кожній з груп і порівняти їх між собою.

4. Проведене дослідження показало, що рівень соціальної тривожності суттєво перебудовує мотиваційний профіль. Студенти з низькою тривожністю зберігають найбільш гармонійну структуру мотивів: внутрішня мотивація переважає, прагнення досягнення підтримує навчальну активність, а пізнавальний інтерес залишається стійким.

Зазначимо, що у групі з помірною тривожністю мотивація втрачає цілісність: внутрішній інтерес поступово слабшає, натомість зростає залежність від зовнішньої оцінки. Найбільш разюча картина спостерігається у високотривожній групі: там внутрішні мотиви знижені, а мотиви уникнення займають центральне місце. Навчання для таких студентів стає не стільки процесом здобуття нового, скільки спробою не зробити помилку.

5. Порівняльний аналіз мотиваційних профілів дозволив побачити логіку відмінностей не лише в окремих показниках, а в цілісній конфігурації.

Відмітимо, що результати дисперсійного аналізу та пост-хок тестів підтвердили статистично значущі розбіжності між групами, а радарні профілі

наочно продемонстрували, як із підвищенням тривожності профіль «стискається» та зміщується в бік зовнішньої та захисної мотивації.

Кореляційний аналіз також показав послідовний зв'язок: внутрішня мотивація, пізнавальні мотиви й орієнтація на досягнення негативно корелюють із соціальною тривожністю, тоді як мотиви уникнення — навпаки, зростають разом із нею. Це свідчить, що соціальна тривожність не просто зменшує інтерес до навчання, а комплексно впливає на спосіб включення студентів у навчальну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аврамчук О. Розлад соціальної тривоги: актуальність та перспективи. Психосоматична медицина та загальна практика. 2018. Т. 3. №3. Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету, м. Львів. С. 20–23.
2. Агаєв Н. А., Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
3. Бабаян, Ю.О., Коновалюк, О. О.Взаємозв'язок тривожності та навчальної успішності молодших школярів. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Психологічні науки, (12), 2014. С. 18-21.
4. Батлер Д. Подолати соціальну тривогу. Львів : Вид-во Українського католицького університету: Свічадо, 2014. 96 с.
5. Батраченко, І., Сурякова, М., Учитель, І. Соціальна тривожність у міжособистісній взаємодії студентів. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, (10), 2021. С. 3-11.
6. Березовська Л. І., Гребя І. З. Адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». 2016. № 2 (4).
7. Білополий В.В., Лазаренко В.І., Грузін Н.В. Психічне та соціальне здоров'я здобувачів освіти будівельного вишу (ДВНЗ ПДАБА). Український журнал будівництва і архітектури. Науково-практичний журнал. № 6 (006). 2021. С. 87-99.
8. Білоус, Р. М., & Кармазіна, Я. О. Психологічні особливості соціальної тривожності студентів. Молодий вчений, (1), 2016. С. 192-195.
9. Блажієвська С.С. Волчелюк Ю.І. Особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. Збірник

наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. №1. С. 34-37.

10. Блохіна І.О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. 2021. 127 с.

11. Бондарчук О. І. Психологія управління в освіті; АПН України, Ун-т менеджм. освіти. Київ: УМО АПН України, 2009. 76 с.

12. Буяло, Ю. В. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери у студентів з різним проявом репресивного стилю поведінки. Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія: Психологія, (52), 2013. С. 12-15.

13. Гаврилькевич В.Я., Мельник Л., Крук С. Діагностика соціальної фобії: огляд літератури. *Psychology Travelogs*, (2), 2024 С. 161-172.

14. Давиденко, Х. С., & Прядко, Н. О. Соціальна тривожність як чинник успішності у навчанні студентів. Світ наукових досліджень. Випуск 23: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Тернопіль, Україна, м. Ополе, Польща, 24-25 жовтня 2023 р.)/за ред.: О. Патряк та ін. ГО «Наукова спільнота», WSZIA w Opolu. Тернопіль: ФО-П Шпак ВБ 2023. 294 с. Збірник наукових публікацій укладено за матеріалами доповідей наукової, 2023. 119 с.

15. Долгополова, О. В., & Терещенко, Н. М. Комплексна програма психокорекції соціальної тривожності в підлітків. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, (4 (2)), 2017. С. 26-30.

16. Завада, Т. (2019). Особливості мотиваційної сфери студентів з різним рівнем перфекціонізму.

17. Іщенко, Т. В. (2024). Вплив тривожності підлітків на навчальну мотивацію в умовах воєнного стану.

18. Калашнікова, Л. В. Соціальні страхи та тривожність як суб'єктивні індикатори безпеки життєдіяльності: аналіз емпіричних даних. Вісник Львівського університету. Серія соціологічна, (13), 2019. С. 60-71.

19. Коць, Є. М. Феномен соціальної тривожності як наукова проблема. Психологічні перспективи, (29), 2017. С. 114-124
20. Коць, Є. М. Особистісні чинники соціальної тривожності студентів. Психологічні перспективи, (30), 2017 С. 74-86.
21. Коць, Є. М. (2018). Психологічні особливості когнітивно-поведінкових стратегій осіб із соціальною тривожністю. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки.
22. Лисенкова, І. П., Данилова, А. С., & Очнєва, М. С. Соціофобія як результат соціальної ізоляції. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія, (1), 2024 С. 100-105.
23. Литвин-Кіндратюк, С. Д. СОЦІАЛЬНА ТРИВОГА ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ РІВНЯ ДОБРОБУТУ Златослава Скіра. Актуальні проблеми та перспективи розвитку психології та соціальної роботи, 2025. 282 с.
24. Маслоу А. Мотивація й особистість. 3-е вид. URL : <https://leaderbooks.com.ua/psihologiya-ta-samorozvitok/psihologiya/majstri-psihologiyi/motivaciya-i-osobistist-3-te-vid-maslou-abrakham>
25. Мельник, Н. М. (2016). Вплив тривожності на підвищення успішності у навчанні підлітків. Технології розвитку інтелекту, (2).
26. Методика діагностики мотиваційної структури особистості за Мильманом В.Е. URL: <https://studfile.net/preview/9117428/>
27. МІХЕЄВА, Л., КУЛЄШОВА, О. Гендерні особливості прояву тривожності в студентів-першокурсників в умовах війни. Psychology travelogs, (3), 2023. С. 28-39.
28. Московченко, В. В. (2016). Особливості соціальної тривоги та соціофобії у делінквентних підлітків.
29. Нестерчук, О. Соціальна тривожність здобувачів вищої освіти: теоретичний аналіз. Актуальні проблеми психічного здоров'я, 2024. С. 144-147.
30. Оришин-Буждиган Л.С. Соціальна тривожність у кризовий період розвитку українського соціуму. Габітус. Випуск 46. 2023. С. 232-237.

31. Паламарчук, М. Є., Сердюк, Л. С. (2015). Вплив рівнів тривожності на пізнавальну діяльність студентів. Наукові здобутки студентів Факультету психології, соціальної роботи та спеціальної освіти.
32. Пальок, І. Проблема соціальної тривожності підлітків в умовах війни. Конференції з дитячої та юнацької психотерапії Української спілки психотерапевтів «Нашого цвіту по всьому світу–скарби української нації». 2023.
33. Психологія особистості: словник-довідник / за редакцією П.П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
34. Психодіагностичний опитувальник соціальної тривоги і соціофобії Сагалакової О.А., Труєвцева Д. В. URL: <http://psytests.org/result?v=depGIDMVL7a>.
35. Разінкіна, Ю. С. (2024). Психологічні особливості тривожності у студентів в умовах воєнного конфлікту (Doctoral dissertation).
36. Савицька О.В. Статеві та вікові особливості мотивів вибору професії та мотивів навчання студентської молоді. Проблеми сучасної психології: зб. наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2013. № 21. С. 639-646.
37. Сагалакова О.А., Труєвцев Д.В. Соціальні страхи і соціофобії. URL : <https://er.ucu.edu.ua/bitstreams/3fec37d6-ad45-45d4-87e3-e2cee7a20c96/>
38. Савчин М.В. Соціальна психологія : навчальний посібник. Дрогобич : Відродження, 2000. 274 с.
39. Сердюк, Л. З., & Шамич, О. М. Самодетермінація особистості як психологічна основа її самореалізації. Актуальні проблеми психології, 13(6), 2017. С. 164-173.
40. Тесленко М.М. Дослідження впливу тривожності підлітка на його статусне положення у групі однолітків. Психологія і особистість. 2016. № 2 (10). Ч. 1. С. 105–115.
41. Тодорчук, К. В. (2025). Вплив тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів. Кваліфікаційні бакалаврські роботи.
42. Турчин В. М. Математична статистика: Посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 1999. 240с.

43. Фльорко, Л., Іванна, Г. (2024). Соціальна тривожність і цифрова ідентичність в умовах інформаційного перевантаження. Редакційна колегія, 2024. 243 с.
44. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: Наукове видання. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 64 с.
45. Хорошун, Вікторія Василівна. Взаємозв'язок рівня тривожності та мотивації навчання студентів під час воєнного стану. 2023. 204 с.
46. Царькова О.В., Радченко С.В. Теоретичні аспекти прояву психологічні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. Актуальні проблеми психології. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 479-491.
47. Черепінський, І. А. (2025). Вплив тривожності на мотиваційну сферу особистості здобувача вищої освіти.
48. Ясточкіна, І. А. Прояви тривожності серед студентської молоді. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки, (1), 2014. С. 173-180.
49. Яцун, А. О. (2025). Особливості та корекція тривожності у студентів із різними рівнями соціальної фрустрованості.
50. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.
51. Blynova, O., Popovych, I., Hulas, I., Radul, S., Borozentseva, T., Strilets-Babenko, O., & Minenko, O. Psychological safety of the educational space in the structure of motivational orientation of female athletes: a comparative analysis. Journal of Physical Education and Sport, 22(11), 2022 P. 2723-2732.
52. Bourne E. J. The anxiety and phobia workbook. 5th ed. Distributed in Canada by Raincoast Books Copyright, 2010. 496 p.
53. Bruch M.A., Cheek J.M. Developmental factors in childhood and adolescent shyness. In Social Phobia: diagnosis, assessment and treatment. Guilford, 1995.-P.163-182.

54. Buckner J. D.. Social anxiety disorder and marijuana use problems: the mediating role of marijuana effect expectancies / Buckner J. D., Schmidt N. B. *Depression and Anxiety* September 2009. Volume 26, Issue 9, P. 864–870.
55. Buss A.H. *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: Freeman, 1990.
56. Chavira D.A., Stein M.B., Malcarne V.L. Scrutinizing the relationship between shyness and social phobia. *J. Anxiety Dis.* 2002. Vol. 16. P. 585–598.
57. Chuyko, H., Koltunovych, T., Chaplak, Y., Komisaryk, M., & Heisonyuk, N. Motivational and Dispositional Features of Burnout of Students–Future Psychologists. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 17(2), 2025 P. 170-194.
58. Clark D.M., Wells A. A cognitive model of social phobia. *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment* / R.G.Heimberg, M.R.Liebowitz, D.A.Hope, F.R.Schneier (Eds.). New York: Guilford Press, 1995. P. 69–93.
59. Gilbert P., Trower P. Evolution and process in social anxiety. *International handbook of social anxiety: Concepts, research, and interventions relating to the self and shyness* / W.R.Crozier, L.E.Alden (Eds.). Brisbane, Australia: Wiley, 2001.P. 259–279.
60. Cooper P.J., Eke M. Childhood shyness and maternal social phobia: a community study. *British Journal of Psychiatry*. 1999. №174. P.439-443.
61. Leary, M. R., & Kowalski, R. M. 1997. *Social anxiety*. Guilford Press.
62. Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 2006. P. 567.
63. Popových, I., Rodchenkova, I., Lukjanchenko, M., Yurkiv, Y., Bilous, R., Shevchenko, N., & Hoian, I. Anxiety as a multifaceted phenomenon within the motivational orientation of junior athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(3), 2024 P. 521-532.

64. Schneier F.R., Johnson J., Hornig C.D. et al. Social phobia: comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample. *Arch. Gen. Psychiatry*. 1992. Vol. 49. P. 282–288.
65. Shaw, A. M., Timpano, K. R., Tran, T. B., & Joormann, J. Correlates of Facebook usage patterns: The relationship between passive Facebook use, social anxiety symptoms, and brooding. *Computers in Human Behavior*, 48, 2025 P. 575-580.
66. Toma, N. Social anxiety factors: psychological and educational mechanisms of regulation. In *Current Affairs and Perspectives in Psychological Research*. 2022. pp. 273-282.
67. Trower, P., Gilbert, P., & Sherling, G. Social anxiety, evolution, and self-presentation: An interdisciplinary perspective. In *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 11-45). 1990. Boston, MA: Springer US.
68. Turner S. M., Beidel T.C., Dancu C.V., Keys D.J. Psychopathology of social phobia and comparison to avoidant personality disorder. *J. of Abnorm. Psychol.* 1986. № 95. P.389-394.
69. Reich J., Perry J. C., Shera D., Dick I., Vasile R., Goisman R.M., Rodriguez- Villa F., Massion A.O., Keller M. Comparison of personality disorder in different anxiety disorder diagnoses: panic, agoraphobia, generalized anxiety and social phobia. *Ann. Clin. Psychiat.* 1994. №6 (2). P. 125-134.

ДОДАТКИ

ОПИСИ ВПРАВ ДО ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ

ВПРАВА 1. “Точка зараз”

Модуль: 1 (усвідомлення власної тривоги)

Тривалість: 7-10 хвилин

Мета: допомогти учасникові зафіксувати свій поточний емоційний і тілесний стан, сформувати первинну навичку самостереження.

Хід виконання: Тренер просить учасників сісти зручно, поставити стопи на підлогу й на кілька секунд заплющити очі. Далі пропонується дати відповідь на три запити:

“Що я зараз відчуваю тілом?” - напруга, тепло, холод, тремтіння, стискання.

“Що я зараз думаю?” - окремі думки, які пролітають у голові.

“Що я зараз хочу зробити?” - втекти, замовкнути, сказати, запитати.

Після цього учасники відкривають очі та коротко діляться одним спостереженням.

Очікуваний ефект: зростає здатність розпізнавати власні реакції, що є базою для подальшої саморегуляції.

ВПРАВА 2. “Заземлення”

Модуль: 2 (емоційна стабілізація)

Тривалість: 5 хвилин

Мета: зменшити фізіологічну напругу та повернути увагу в теперішній момент.

Хід виконання: Учасникам пропонується поставити ноги на підлогу й уявити, що під ними - тверда опора. Далі вони роблять повільний вдих, м'який видих і переводять увагу на п'ять елементів у кімнаті: що бачу, що чую, що відчуваю тілом, що торкається шкіри, як рухається повітря.

Очікуваний ефект: зменшення тілесного напруження, заспокоєння, повернення контролю.

ВПРАВА 3. “Думка - не факт”

Модуль: 3 (робота з автоматичними думками)

Тривалість: 15 хвилин

Мета: навчити учасників відокремлювати автоматичні думки від реальності.

Хід виконання: Кожен учасник записує думку, яка зазвичай виникає у складній навчальній ситуації (“я скажу щось неправильне”, “усі помітять мою помилку”). Тренер пропонує знайти докази “за” і “проти”, сформувати альтернативний варіант події та відзначити, як змінюється емоційний стан, коли думка перестає сприйматися як факт.

Очікуваний ефект: зменшення жорсткості мислення, зниження рівня катастрофізації.

ВПРАВА 4. Техніка “П’яти запитань” Бека

Модуль: 3

Тривалість: 10 хвилин

Мета: гнучке мислення, формування реалістичних інтерпретацій.

Запитання, які використовуються:

Чи є докази, що моя думка — правда?

Чи є докази протилежного?

Чи є інші пояснення цієї ситуації?

Що я сказав би другу, який думав би так само?

Що найреалістичніше може статися?

Очікуваний ефект: зменшення почуття загрози у соціальних ситуаціях.

ВПРАВА 5. “Драбина експозицій”

Модуль: 4 (поведінкова експозиція)

Тривалість: 20–25 хвилин

Мета: поступове зменшення уникання через контрольоване зіткнення зі страхом.

Хід виконання: Кожен учасник складає “драбину” з 10 кроків - від найлегшої до найважчої соціальної ситуації (наприклад: сказати одну репліку в мікрогрупі → поставити запитання на занятті → зробити 30-секундний коментар → коротка доповідь).

На тренінгу опрацьовується перший або другий ступінь драбини.

Очікуваний ефект: зниження унікаючої поведінки, зростання впевненості через поступове розширення меж.

ВПРАВА 6. “Картографія мотивів”

Модуль: 5 (мотиваційна сфера)

Тривалість: 25 хвилин

Мета: допомогти учасникам відрізнити внутрішні, зовнішні й захисні мотиви.

Хід виконання: Студенти отримують аркуш із трьома колами (внутрішні мотиви, зовнішні мотиви, мотиви уникнення). Потім вони вписують свої реальні причини навчання, розкладають їх по колах і аналізують:

– що додає енергії?

– що забирає?

– що є “чужим”, а що — “моїм”?

Очікуваний ефект: усвідомлення реальних джерел інтересу, зменшення домінування зовнішньої мотивації.

ВПРАВА 7. “Маленька навичка”

Модуль: 6 (компетентність і автономність)

Тривалість: 20 хвилин

Мета: сформувати досвід досяжного успіху без оцінювання.

Хід виконання: Кожен студент обирає маленьке навчальне завдання (міні-аналіз, короткий абзац, розв'язання практичної задачі), яке виконується в тренінгу. Тренер дає зворотний зв'язок не в категоріях “правильно/неправильно”, а в категоріях “що вийшло”, “де є прогрес”, “що було цінним у твоєму способі виконання”.

Очікуваний ефект: зміцнення внутрішньої мотивації через відчуття власної компетентності.

ВПРАВА 8. “Набір підтримки”

Модуль: 7 (перенесення навичок у реальні ситуації)

Тривалість: 15 хвилин

Мета: створити індивідуальну систему самопідтримки для навчальних ситуацій.

Хід виконання: Учасники створюють свій набір технік і стратегій для трьох ситуацій:

- відповідь перед групою;
- виступ чи презентація;
- робота в групі чи дискусії.

Набір може містити дихальні техніки, фрази-підтримки, структурований план дій, коротку когнітивну техніку або передбачення реакцій.

Очікуваний ефект: студент переносить тренінговий досвід у реальний навчальний процес.

ВПРАВА 9. “Мій шлях змін”

Модуль: 8 (рефлексія)

Тривалість: 20 хвилин

Мета: усвідомити зміни, закріпити результати й сформувати індивідуальну стратегію підтримки.

Хід виконання: Учасники отримують лист рефлексії, де відповідають на запитання:

- Що у мене змінилося?
- Що я почав робити інакше?
- Які ситуації більше не викликають страху?
- Що я хочу продовжувати тренувати?
- Як я можу підтримувати себе після завершення програми?

Очікуваний ефект: підсилення усвідомлення особистих досягнень, формування стратегій подальшого розвитку.